

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE
ELEŞTİREL OKURYAZARLIK UYGULAMALARI:

BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Sibel DAL

(Doktora Tezi)

Mart 2012

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK
UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Sibel DAL

DOKTORA TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

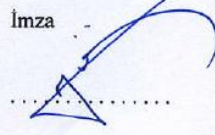
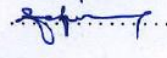
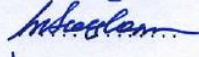
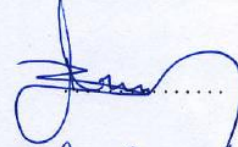
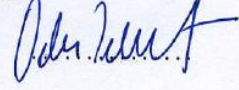
Mart 2012

“Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri’nce
desteklenmiştir. Proje no: 080519”

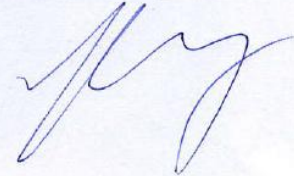
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Sibel DAL'ın "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 22.03.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Prof.Dr.Şefik YAŞAR	
Üye	: Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Prof.Dr.M.Bahaddin ACAT	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Ş.Dilek BELET	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ELEŞTİREL OKURYAZARLIK UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Sibel DAL

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart 2012

Danışman: Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN

Medyayla ve gelişmiş teknolojiyle doğrudan ya da dolaylı biçimde ilişkili olan kişilerin ya da grupların gücü elinde tuttuğu küreselleşen dünyada özellikle bu güç yapılarının yarattığı yazılı, sözlü, görsel ya da çoklu ortam metinlerinin bireylerin ve toplumların düşünme biçimleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yazılı, sözlü, görsel ya da çoklu ortam metinlerinin anlamlandırılabilmesi için eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim uygulamalarında gerçekleştirilecek eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla; öğrencinin okuduklarını, gördüklerini ve işittiklerini sorgulayarak, kendisine sunulanın ötesinde farklı anlamları görmeleri, farklı bakış açıları geliştirmeleri ve anlamı kendilerinin yapılandırmaları amaçlanır. Bu anlamda eleştirel okuryazar öğrenciler, kendi deneyimleri, değerleri ve görüşleriyle okuduklarını değerlendirme ve yazarın amacını düşünme fırsatına sahip olurlar.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koymaktır. Araştırma Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen etkinliklere dayandığından nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın uygulaması 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Ticaret Odası İlköğretim Okulu'nun 5/A sınıfındaki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen sınıfta, Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarına ilişkin etkinlikler tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve örnek

etkinliklerin dökümünde ve analizinde ilgili etkinliklere ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır.

Araştırmada eleştirel okuryazarlık uygulamaları 12.02.2009 tarihinde başlamış, on sekiz haftalık bir uygulama sürecinin sonunda 10. 06. 2009 tarihinde sona ermiştir. Araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için veriler araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri, video kayıtları ve eleştirel okuma ölçeği olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı kalınarak yorumlanmıştır. Araştırmada Eleştirel Okuma Ölçeği'nden elde edilen veriler ise SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Etkinlikler, “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” temasına yönelik seçilen metinler temel alınarak planlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ilk aşamasında, metinde işlenen konuya yönelik olarak öğrencilerin kişisel deneyimleri ve bilgilerinin konuşulduğu *eleştirel olmayan konuşmalar* gerçekleştirilmiştir. Eleştirel olmayan bu konuşmalar, eleştirel sınıf tartışmaları ve sorgulamalar için bir tür geçiş aşaması olarak işlev görmüştür.
- Öğrencilerin başlangıçta “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” teması kapsamında eleştirel olmayan konuşmalarla başlayan uygulama sürecini, metnin sosyal ve ekonomik bağlamı ile mesajına, yapılma amacına ve yazarın bakış açısına yansıtma yapabilmeleri, metindeki problemlerin nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmeleri ve çok yönlü bakış açısı kazanabilmelerine yönelik *sorgulamalar ve eleştirel sınıf tartışmaları* izlemiştir.
- Uygulama sürecinde *yapı bozma-yapım çözüm* (deconstruction) ve *yeniden yapım-yeniden oluşturma* (reconstruction) döngüleri gerçekleştirilmiştir. *Yapımçözüm* aşamasında, metinler sorularla eleştirel olarak incelenmiş, öğrencilerin metinlerde çelişkili buldukları ve eleştirdikleri yerler gerekçeleriyle birlikte tartışılmıştır. Bu tartışmalar, gerek metindeki sorunların ortaya konulması gerek asıl anlam ve mesaj ile bu mesajı veren metindeki karakterin davranışlarının analiz edilmesini sağlamıştır. *Yeniden*

yapım aşamasında ise öğrencilerin, metindeki karakterlerden çoğunlukla karşıt ya da farklı davranışlar göstermesini önermeleri ve metne farklı açıdan bakmaları sağlanmıştır.

- Eleştirel bakış açısının bilinçli ve amaçlı bir biçimde geliştirmelerini sağlamak amacıyla “Metnin mesajı nasıl oluşturulmuş? Bu metni başkaları nasıl farklı bir biçimde anlayabilir?” gibi sorularla metindeki gerçekliğin ve sunulanın ötesine geçerek yazarın/senaristin istediği gibi algılanmasına neden olan durumların *sorunsallaştırılması* sağlanmıştır.
- Metnin sosyal ve ekonomik bağlamına yönelik sorgulamaların yapıldığı eleştirel sınıf tartışmalarında öğrenciler, metnin mesajına karşı alternatif bir söylem geliştirmişlerdir. Bu durum eleştirel okuryazarlık alanyazında “yazarın/senaristin metnine karşı okuyucunun karşı konum alması” biçiminde açıklanmaktadır.
- Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında, metinlerin analizini ve eleştirisini yapmanın ötesinde buradaki *sorunları dönüştürme* başka bir ifadeyle *sorunları çözmeye yönelik eylem gerçekleştirme* aşaması gerçekleştirilmiştir.
- Metinlere ilişkin eleştirel sınıf tartışmalarında öğrencilerin analiz ve sentez yapma, çıkarımda bulunma, karar verme ve değerlendirme ile kanıt/gerekçe gösterebilme gibi *eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini gerektiren yanıtlar vermenin yanı sıra eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorabilme* becerileri gelişmiştir.
- Öğrencilerin, gerek metinlerde görünen mesajın arkasında *görünmeyen asıl mesajı* ve *ana düşüncayı* ortaya çıkarmaya gerek metinde görülenlerin *yazarın/senaristin düşünceleri ve değerleri* olduğuna ve *yazarın/senaristin bunun doğruluğunu kanıtlayacak biçimde metni oluşturduğuna* yönelik farkındalık kazandıkları görülmüştür.
- Eleştirel okuryazarlık uygulamaları öğrencilerin, sorunsallaştırdıkları metinlere ya da gerçek yaşam sorunlarının çözümlerine yönelik eleştirel yazma becerileri gelişmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Türkçe öğretimi, eleştirel okuryazarlık, eylem araştırması

ABSTRACT

PRACTICES OF CRITICAL LITERACY IN THE ELEMENTARY SCHOOL 5TH GRADE COURSE OF TURKISH LANGUAGE: AN ACTION RESEARCH

Sibel DAL

Doctorate Program of Elementary School Teaching
Institute of Educational Sciences, Anadolu University

March 2012

Supervisor: Associate Professor Mehmet GÜLTEKİN

In this global world ruled by individuals or groups directly or indirectly interested in media and developed technologies, there is great influence of written, verbal, visual or multi-media texts created especially by these rulers on the thinking ways of individuals and societies. Education plays an important role in giving meaning to written, verbal, visual or multi-media texts. The underlying purpose of the critical literacy applications to be carried out in educational practices is to help students interrogate what they have read, seen and heard; to see the different meanings of what they have been presented; to develop different viewpoints; and to structure the meaning on their own. In this respect, critically-literate students have the opportunity to evaluate what they have read in line with their own experiences, values and thoughts and to think about the purpose of the author. Among the most important courses that will help students acquire the critical literacy skill is the course of Turkish Language.

The purpose of the present study was to reveal how applications regarding students' acquisition of critical literacy in the elementary school 5th grade course of Turkish Language were carried out. As the study was based on activities carried out in the context of critical literacy applications in the course of Turkish Language, it was designed as action research, which is among qualitative research models.

The study was carried out with 5th grade students at Eskisehir Ticaret Odasi Elementary School in the Spring Term of the academic year of 2008-2009. With the students chosen, sample activities related to critical literacy applications were carried

out in the course of Turkish Language, and all the events that occurred in class were taken in to consideration during the transcription and analysis of these sample activities.

In the study, the critical literacy applications started on the 12th of February, 2009 and, following an eight-week application process, ended on the 10th of June, 2009. In line with the purpose of the study, the data were collected via different data collection tools such as researcher's journal and students' journals, video records, semi-structured interviews and a reading scale. The research data were analyzed with the descriptive analysis technique, and the findings obtained were interpreted depending on the research questions. In the study, the data collected via the Critical Reading Scale were analyzed and interpreted with the help of the package program of SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Based on the research findings, the results obtained could be summarized as follows:

- The activities were planned and applied based on the texts chosen regarding the theme of “Production, Consumption and Productivity”. In the first phase of the application process, before going on with the activities for reading and interrogating the text, non-critical conversations covering the personal experiences and knowledge of the students were held. These non-critical conversations served as a kind of transition phase for critical class discussions and interrogations.
- The application process started initially with non-critical conversations within the scope of the theme of “Production, Consumption and Productivity” ended with *interrogations* and *critical class discussions* for the students to gain a multi-faceted perspective, to reveal the causes of the problems in the text, to put forward related solutions to these problems and to reflect upon the purpose of the text, its social and economic context, its message and upon the perspective of its author.
- The application process involved the cycles of deconstruction and reconstruction. In the *deconstruction* phase, the texts were examined critically with questions, and the parts that the students found contradicting with the texts and criticized were discussed with their reasons. These discussions helped not only reveal the problems in the text but also analyze

the original meaning and message as well as the behavior of the character that gives that message in the text. In the *reconstruction* phase, the students mostly suggested opposing or different behavior when compared to the behavior of the characters in the text and viewed the text from a different perspective.

- In order to help them develop a critical perspective consciously and purposefully, with such questions as “how was the message of the text formed?” how differently can others understand this text?”, by going beyond the reality in the text and beyond what is presented in the text, the situations causing the text to be perceived in the way the author/scenarist wanted *problematized*.
- During the critical class discussions which allowed interrogations regarding the social and economic context of the text, the students developed an alternative discourse opposing to the message of the text. This situation is explained in the literacy related to critical literacy as “the opposing attitude of the reader towards the author/scenarist’s text”.
- Beyond analyzing and criticizing the texts, the critical literacy applications included *transformation of the problems*, which is the phase of *taking action for solving the problems*.
- With the applications carried out, the students not only developed their ability to provide answers that require such skills as *critical and interrogative thinking* skills as conducting analysis and synthesis during the critical class discussions regarding the texts, drawing implications, making decisions and evaluations and providing proof/reasons but also developed their ability *to direct questions that require critical thinking*.
- The students raised their awareness not only of revealing *the main idea and the original message hidden* behind the apparent message in the texts but also of the fact that what is apparent in texts actually reflects *the thoughts and values of the author/scenarist* and that *the author/scenarist has formed the text in a way to confirm this reflection*.

Key Words: Elementary school, teaching Turkish, critical literacy, action research

ÖNSÖZ

Medya ve teknoloji tarafından yönlendirilen dünyayı okuyabilmek başka bir söyleyişle her gün karşımıza çıkan çoklu ortam, karmaşık görsel unsurlar gibi basılı, işitsel ve görsel farklı kaynaklardan gelen mesajların tam anlamını analiz etmek ve değerlendirebilmek eleştirel okuryazar olmayı gerektirmektedir. İlköğretimin ilk sınıflarından başlayarak kazandırılması olanaklı olan eleştirel okuryazarlık, öğrencinin eleştirel düşünme, sorgulama gibi kazandığı bir dizi beceri ve stratejiden daha fazlasını içerir. Eleştirel okuryazarlık öğretimi, öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaştıkları kişileri, ilişkileri, durumları ve olayları sorgulama ve çoklu bakış açıları geliştirebilme olanağı verir. Böylelikle öğrenciler kitaplarda, yazılı ve görsel basında, çoklu ortamda, sosyal yaşamlarında yeni bilgilerle ya da toplumsal ve evrensel konularla karşılaştıklarında kendilerine sunulan, ancak doğru olmayan bilgileri daha iyi görebilirler. Bu araştırmada eleştirel okuryazarlık uygulamalarının Türkçe dersinde nasıl gerçekleştirilebileceğinin ortaya konmasına çalışılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Özellikle, doktora öğrenciliğim boyunca ve bu araştırmanın her aşamasında göstermiş olduğu akademik destek ve katkılarının yanı sıra manevi desteğini, emeğini ve sabrını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürüm sonsuzdur.

Akademik olarak yetişmemde büyük emeği olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a içten duygularıyla teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alarak değerli görüş ve önerileriyle araştırmama önemli katkılar sağlayan hocam Sayın Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a teşekkürlerimi sunarım. Kariyer yolculuğumun başlamasında desteği olan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a, Sayın Prof. Dr. Dursun GÖKDAĞ'a ve Sayın Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme ve geçerlik komitelerindeki yapıcı görüş ve önerilerinin yanı sıra araştırmamın tüm süreçlerinde önemli katkılar sağlayan ve farklı bakış açıları sunan hocam Sayın Yard. Doç. Dr. Şerife Dilek BELET'e içten teşekkür ederim. Araştırmanın uygulama sürecinde geçerlik toplantıları aşamasındaki emekleri ve değerli önerileri ve

katkılarından dolayı Doç. Dr. Handan DEVECİ'ye ve arkadaşım Öğretmen Dr. Tuğba SELANİK AY'a çok teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde desteğini gördüğüm, uygulamanın kamera çekimlerini yapan ve verilerin güvenilirlik analizlerine katkı getiren sınıf öğretmeni Erdoğan GÜRGENBURAN'a, araştırmaya katılan ve araştırma süresince istek ve heyecanlarını hiç kaybetmeyen sevgili öğrencilerimize ve araştırmanın yürütülmesinde ilgi ve desteğini hep hissettiren Ticaret Odası İlköğretim Okulu Müdürü Yalçın Fazıl EKER'e çok teşekkür ederim.

Tezi içerik yönünden inceleyen, önerilerde bulunan, araştırma süresince desteğini ve dostluğunu gördüğüm sevgili arkadaşımYard. Doç. Dr. Serap CAVKAYTAR'a ve tezi biçimsel yönden inceleyen, düzeltmelerde bulunan, araştırma süresince sevgisi ve içtenliğiyle bana güç veren dostum Arş. Gör. Emel GÜVEY AKTAY'a destekleri için ne kadar teşekkür etsem azdır. Tezimde yer alan şekil ve çizelgelerin son düzenlemelerinde katkıda bulunan Arş. Gör. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a ve kuzenim Neslihan DEMİRDAŞ'a yardımcı oldukları için çok teşekkür ederim.

Erdemli olmanın ve paylaşımın ilk ve en güzel örneklerini gördüğüm zor zamanlarımda hep yanımda olan annem Gönül DAL'a, babam Arif DAL'a sonsuz teşekkürler ederim ve doktorayı bitirmemi göremeyen anneannem Havva ÇAĞLAYAN'a rahmet dilerim. Sevgileriyle ve dualarıyla güç kazandığım kardeşim Özlem GÜN'e, sevgili eşi Güngör GÜN'e, teyzem Sevgi ÇELİK'e ve kıymetli Mesude YAŞAR'a sonsuz teşekkürler.

En büyük teşekkürüm varlıklarıyla hayatımın ışığı olan biricik yeğenlerim Eren ve Kerem GÜN ile Efe ve Elif Ece BAYSAL'a...

Son olarak araştırmama verdiği destekten ötürü Anadolu Üniversitesi'ne teşekkürlerimi sunarım.

Sibel DAL
Eskişehir, 2012

ÖZGEÇMİŞ

Sibel Dal
İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği
Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2005	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı
Lisans	1995	Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Lise	1990	Isparta Gazi Lisesi

İş

1996-2001	Sınıf Öğretmeni. Yazır İlköğretim Okulu
2001-	Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Seçilmiş Yayınlar

Belet, S. D. ve Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: The primary education pre-service teachers' opinions, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834. (World Conference on Learning, Teaching and Administration Papers).

Gültekin M. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.

Deveci, H. ve Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3(1), Jan-Jun. (14th International Conference on Learning Papers).

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: İnegöl – 1973 Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET..	iii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	ix
ÖZGEÇMİŞ	xi
İÇİNDEKİLER	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Dil ve Anadili Öğretimi	4
Türkçe Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi	6
Türkçe Dersi Öğretim Programı	8
Eleştirel Okuryazarlık: Tanımı ve Kapsamı	14
Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımının İlkeleri	30
Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımının Bileşenleri	37
Metinlerin Eleştirel Olarak İncelenmesi	42
Çoklu Bakış Açısının Sorgulanması ve Sınıf Tartışmaları	48
Sosyal Konulara Odaklanma	53
Öğrencilerin Yaşamlarını ve Deneyimlerini Metin Olarak Kullanmak.....	59
Eleştirel Okuryazarlığın Kazandırılmasında Öğretmen Rollerini.....	63
Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımında Öğrenci Rollerini.....	70
İlgili Araştırmalar	76
Amaç	81
Önem.....	81
Sınırlılıklar	83
Tanımlar.....	84

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	85
Araştırma Modeli	85
Eylem Araştırması Süreci	86
Ortam	98
Araştırmanın Katılımcıları	100
Veri Toplama Araçları	103
Video ve Fotoğraf Kayıtları	107
Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri.....	108
Öğrenci Çalışma Örnekleri	109
Eleştirel Okuma Ölçeği.....	110
Kompozisyon Beceri Sınavı	110
Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Ders Değerlendirme Aracı.....	110
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	111
Nitel Verilerin Çözümlemesi	111
Nicel Verilerin Çözümlemesi	114
Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	114
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	119
Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Sürecine ve Elde Edilen Temalara İlişkin	
Bulgular	119
Önbilgilerin Harekete Geçirilmesine Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar....	122
Eleştirel Sınıf Tartışmalarına İlişkin Bulgular	140
Sosyal Sorunlara Farkındalık ve Sosyal Eyleme Geçme Etkinliklerine İlişkin	
Bulgular	197
Kendini İfade Etme.....	218
Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	230
Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarına Göre Gerçekleştirilen Türkçe Öğretiminin	
Öğrencilerin Eleştirel Okuma Kazanımlarına Etkisine İlişkin Bulgular	231
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	234
Sonuç	234

Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Türkçe Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	234
Türkçe Dersinde Gerçekleştirilen Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarıyla Öğrencilerde Eleştirel Okuryazarlığın Gelişimine İlişkin Sonuçlar	236
Tartışma	238
Öneriler	243
Uygulamaya Yönelik Öneriler	244
Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	244
EKLER.....	245
KAYNAKÇA.....	263

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: <i>Eleştirel Okuryazarlıkta Öğrenenin Rolü</i>	70
Tablo 2: <i>Eleştirel Okuryazarlık Sorgulaması</i>	74
Tablo 3: <i>Araştırma Yararlanılan Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları</i>	103
Tablo4: <i>Araştırma Sürecinde Kullanılan Veri Seti</i>	104
Tablo 5: <i>18/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	123
Tablo 6: <i>18/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	128
Tablo 7: <i>20/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	133
Tablo 8: <i>24/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	141
Tablo 9: <i>25/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	148
Tablo 10: <i>26/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	160
Tablo 11: <i>27/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	164
Tablo 12: <i>Öğrencilerin Oluşturdukları Sorular</i>	165
Tablo 13: <i>31/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	174
Tablo 14: <i>01/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	182
Tablo 15: <i>27/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	185
Tablo 17: <i>03/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	197
Tablo 18: <i>03/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci</i>	211
Tablo 19: <i>Eleştirel Okuma Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	230
Tablo 20: <i>Kompozisyon Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları</i>	232

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eleştirel Okuryazarlığın Öğretimsel Modeli	39
Şekil 2: Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarının Bileşenleri	41
Şekil 3: Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü	87
Şekil 5: Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Araştırması Basamakları	97
Şekil 6: Sınıfın“U” Biçimindeki Oturma Düzeni	99
Şekil 7: Sınıfın Gruplar Biçimindeki Oturma Düzeni	99
Şekil 8: Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Süreci Verilerin Analizinden Ulaşılan Temalar	121

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1: Öğrencilerin yaptıkları sunumları öğrencilerle paylaşması	219
Fotoğraf 2: Öğrencilerin yaptıkları sunumları öğrencilerle paylaşması	227

KISALTMALAR LİSTESİ

EOUDÖ	: Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Değerlendirme Ölçeği
YG	: Yansıtıcı Günlük
ÖG	: Öğrenci Günlüğü

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem

Yüksek teknolojiyi kullanabilen ve geliştirebilen kurumların, ülkelerin ve medyayla doğrudan ya da dolaylı biçimde ilişkili olan kişilerin ya da grupların gücü elinde tuttuğu küreselleşen dünyada özellikle bu güç yapılarının yarattığı yazılı, sözlü, görsel ya da çoklu ortam metinlerinin bireylerin ve toplumların düşünme biçimleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu etki, değişen sosyal yapılar ve yaşam stilleri, artan ekonomik, sosyal ve kültürel farklılıklar, çoklu ortam yoluyla düşünce ve ürünlerin pazarlanması ve tüketimi gibi farklı biçimlerde kendini göstermektedir. Bu değişiklikler; insanları yaşamda olumlu ya da olumsuz etkilerinin olup olmadığına ilişkin eleştirel düşünmeye, bu değişiklikleri kabul ya da ret etme bağlamında karar verme ve değerlendirmeye zorlamaktadır. Eleştirel okuryazarlık, bu değişikliklerin avantajlı ve avantajlı olmayan durumlarına ilişkin sorgulayıcı biçimde düşünmemize ve bu bağlamda eyleme geçmemize olanak sağlayan, eleştirel düşünmeyi destekleyici yaklaşımlardan biridir (Department of Education in Tasmania, 2009).

Eleştirel okuryazarlık uygulamaları, bilgi toplumunda çocukları yaşama hazırlamak için özellikle anadili öğretimi derslerinde sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır. Eleştirel bakış açısı yalnızca kelimeleri okumayı değil; aynı zamanda metni okumak ve amacını anlamak için “dünyayı okumayı” da gerektirir (Freire, 1970; Akt. Gregory ve Cahill, 2009). Benzer biçimde, Comber (2001) eleştirel bir okuryazar olmanın, medya tarafından yönlendirilen dünyayı okuyabilmek için başka bir söyleyişle yazılan ve konuşulan kelimelerin yanı sıra her gün karşımıza çıkan çoklu ortam, karmaşık görsel unsurlar, müzik gibi farklı kaynaklardan gelen mesajları anlamlandırılması için gerekli olduğunu (Department of Education in Tasmania, 2009) ileri sürmektedir. Bu durumda, metin, kâğıt üzerine basılı materyalden çok “bireylerin, toplumun kodlarını ve uzlaşımlarını kullanarak birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir araç” olarak görülür (Robinson ve Robinson, 2003). Dolayısıyla, okuma parçalarının yanı sıra şarkılar, romanlar, diyaloglar, televizyon programları, reklamlar, filmler, fotoğraflar, resimler vb. iletişimin tüm türleri metin olarak düşünülür (Morrell, 2000).

Eleştirel okuryazarlığı kullanmak, gücü yazarın/senaristin/söz yazarının/çizerin/konuşmacının vs. elinden almaya yardım eder ve metinlere yazıldığı biçimiyle inanmak yerine, tüm açılardan bakmamızı sağlayarak yazar ile okuyucu arasındaki ilişkiyi eşit duruma getirir. Bu durum, yalnızca okur ile yazar ilişkisinde eşit statü sağlamakla kalmaz, aynı zamanda:

- Yazarın metni yazma nedeninin anlaşılmasını sağlar.
- Yazarın metnin istediği biçimde anlaşılmasını sağlamak için metni nasıl kullandığını görülmesine yardım eder.
- Yazarın bakış açısının tek bakış açısı olmadığının anlaşılmasını sağlar.
- Metinlerde verilen düşüncelerin pasif tekrarlayıcıları olmak yerine, bağımsız bakış açıları geliştirmek için metinlerdeki bilgilerin etkin kullanıcıları olmasına yardım eder (Molden, 2007).

Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlığı öğretmeye yönelik bir yaklaşım olduğu kadar, aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin “metni ve yaşamı sorgulamalarına” (McLaughlin ve DeVogd, 2004), başkalarının ve kendi yaşamlarında sosyal eşitsizlik ve adaletsizliği ortaya çıkarmalarına (Department of Education in Tasmania, 2009), toplumsal konuları ve kurumları sorgulamalarına (Coffey, 2008), eleştirel tüketici ve bilgi kullanıcısı olmalarına olanak tanıyan bir dizi beceri, eğilim ve stratejidir (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009). Dolayısıyla eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişimi, insanların, eleştirel bir bakış açısıyla çağdaş dünyadaki mesajları yorumlamalarına ve bu mesajlardaki güç ilişkilerini harekete geçirmelerine olanak tanır (Coffey, 2008).

Toplumsal yapıda ve ilişkilerde baskın güç yapıları vardır. Aslında yalnızca bireyler arasındaki ilişkilerde ya da toplumsal yaşamda değil; gezegenimizdeki tüm insani, ekonomik, siyasi ve sosyal olaylar üzerinde bu güç yapılarının önemli etkisi ve bu güç yapıları ile diğerleri arasında sürekli bir mücadele söz konusudur. Türk toplumunda kırsal kesimde genellikle gücün babada olduğu ataerkil bir aile yapısının olduğu söylenebilir. Toplumda sosyo-kültürel ya da ekonomik açıdan ayrıcalıklı olan gruplar çoğunlukla gücü elinde tutar, okulda ya da sınıfta ailelerin sosyo-ekonomik yapılarından kaynaklanan güç dengeleri olabileceği gibi geleneksel öğretimin

uygulandığı sınıflarda da gücün öğretmenin lehinde olduğu bir yapının olduğundan söz edilebilir. Eleştirel okuryazarlık alan yazınında gücü elinde bulunduran grupların/sistemlerin baskın; sesi duyulmayanların ya da ötekileştirilenlerin ise çoğunlukla marjinal guruplar olduğu vurgulanır. Yazılı (basılı), işitsel (sözel), görsel ve çoklu ortam metinleri de çoğunlukla bu güç yapılarının etkisiyle oluşturulur. Öte yandan okuyucu ile yazar arasında da gücün yazarın elinde olduğu bir ilişki söz konusudur. Eleştirel okuryazarlık bu noktada işe koşulur. Yazarın yazma amaçlarından biri kendi bakış açısı doğrultusunda oluşturduğu metin aracılığıyla okuyucuyu ikna etmektir. Eleştirel okuryazar, metinlerin tarafsız olmadığından yola çıkarak yazarı ve metinde yazara bağlı olarak ortaya çıkan gücü sorgular; metnin ötesine geçerek metinde sunulmayanları ya da sesi duyulmayanları fark ederek yansıtmada bulunur. Ancak eleştirel okuryazarlık salt bu farkındalık değildir. Daha sonra metinde temsil edilmeyenler adına ya da sosyal adalet ve eşitlik gibi sosyal konular ve sorunlara yönelik eyleme geçebilmektir. Bu noktada, metnin bu dönüşüm için önemli bir araç olduğu söyleyebilir.

Özetle, son on yıl öncesine kadar okul kitapları, halk hikâyeleri bizim için metin olarak kabul edilirken günümüzde karikatürler, çizgi filmler, reklâmlar, TV programları, sinema filmleri, gazeteler ve çoklu ortam metinleri gibi popüler kültür ürünleri ile sosyo-kültürel ya da politik konuşmalar metin türü olarak kabul edilmektedir. Bu metinlerden bireylere, toplumlara yoğun bir bilgi ve düşünce akışı olmaktadır. Bu akışın insanların düşünceleri, değerleri, davranışları ve alışkanlıkları üzerinde oldukça güçlü etkilerinin olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla, çocuklara eleştirel okuryazarlık becerisini kazandırarak bu bilgi ve düşüncelerden hangisinin doğru, yanlış, iyi, kötü ya da hangisinin kabul ya da ret edilmesi gerektiği gibi karar verme ve değerlendirme becerilerini desteklemek onların yaşama etkin bir biçimde katılmalarını sağlamanın yollarından biridir. Tüm bu beceriler ise Özdemir'in (2002) belirttiği gibi Türkçe dersinde edinilen ve bilgi edinmede en temel kaynak olarak görülen okumanın kapsamını okuma beceri ve alışkanlığı kazanma; okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma ve okuma alışkanlığına düşünmeyi katarak eleştirel bir boyut kazandırma biçimine dönüştürmeyi gerektirmektedir.

İlköğretimde eleştirel okuryazarlık uygulamaları sosyal bilgiler dersinden fen ve teknoloji dersine kadar birçok derste gerçekleştirilebilir. Ancak, ilköğretimde eleştirel

okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında en etkili derslerden biri Türkçe dersidir. Çünkü Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dil becerileri arasında okuma ve yazma becerisinin bulunması eleştirel okuryazarlığın öncelikli olarak bu derste kazandırılmasını ve bu becerinin daha sonra diğer derslerdeki öğrenmeler içinde transfer edilebilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak Fisher (2008) ve Iyer'in (2007) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlere göre, öğrencilerin bir dili öğrenme amacı eleştirel dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra bu okuryazarlık uygulamalarıyla kazanılan eleştirel farkındalık yoluyla dünyayı anlayabilmeleri ve sorgulayabilmeleridir.

Dil ve Anadili Öğretimi

Dilin işlevi yalnızca bir iletişim aracı olarak görülmemelidir. Dil, kişisel ve akademik gelişim ile düşünmenin aracı, ulusal ve evrensel anlamda kültürel mirasın taşıyıcısı, bireyin kimlik ve kişiliğinin yansımasıdır. Dilin iki temel işlevi bulunmaktadır (Yaşar, 2008): Dilin birinci işlevi, bireyin belli bir kültüre girmesi, o kültürün üyesi olması, kültürü yaşaması ve yaşatmasını sağlamaktır. İnsanlar sahip oldukları dil aracılığıyla belirli bir toplumun üyesi olurlar, o toplumun kültürünü yaşayarak ve geliştirerek gelecek kuşaklara aktarırlar. Aynı dili konuşan insanlar arasında duygu ve düşünce birlikteliği oluşur, ulus bilinci pekişir. Dilin ikinci işlevi ise, bireyin analiz ve sentez yapabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, sorun çözebilme vb. düşünme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktır. Dilin bu bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, her toplumun bireylerine kendi dilini edindirmesi, başka bir deyişle, anadilini öğretmesi ile olanaklıdır.

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Önce aile ve yakın çevrede kazanılan anadili daha sonra okulda pekiştirilip geliştirilir. Dil aynı zamanda öğrenme ve öğretme aracı başka bir deyişle dünyayı anlama ve anlatma aracıdır (Sever, 2000). Bireylerin anadillerini doğru ve düzgün kullanmaları eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri böylece akademik anlamda da başarılı olabilmeleri için ön koşuldur. Dili etkili kullanmanın bilişsel gelişime ve gelecekteki okul öğrenmelerine katkısının yanı sıra, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine katkısı da göz ardı edilemez. Çocuğun kendisini ifade etmesinde, başkalarıyla olumlu ve etkili ilişkiler kurmasında ve kendisini

gerçekleştirmesinde dili etkili kullanma yeteneğinin geliştirilmesi büyük öneme sahiptir (Belet, 2005).

Anadili öğretiminin bireylere, doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel beceriler kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerisi kazandırma gibi temel amaçlarla birleşir (Sever, 2000). Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde tüm derslerin temelini oluşturmakta ve üst öğrenim basamaklarındaki başarıyı etkilemektedir. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıkça eleştirel düşünce yapısı gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimi algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki derslerde de başarılı olacaktır (Sever, 2000).

Anadilinde konuşma ve dinleme becerileri bir ölçüde, okul dışında da öğrenilebilir. Bu becerilerin kazanılmasında, özellikle çocuğun 2–10 yaşları arasında içinde yaşadığı aile çevresinin daha etkin olduğu söylenebilir. Oysa okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi özellikle örgün eğitimin işidir ve bu beceriler ilköğretim kurumlarında Türkçe dersleriyle kazandırılmaya başlanır (Tekin, 1980). Okuma ve yazma becerisinin bireylerin hem okuldaki öğrenmeleri hem de günlük yaşama uyum sağlamalarında önemli bir rolü vardır. Öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesi için gerekli olan okuma, toplumsal gerekliliklere uyumda, iş yaşamındaki başarının kazanılmasında ve yaşam boyu öğrenmede oldukça önemli bir araçtır. Dilin ifade edilmesi olarak görülen yazma becerisi ise, kendini ifade etme ve bilişsel gelişim süreçleriyle ilişkilendirilmektedir (Belet ve Yaşar, 2007). Görüldüğü üzere bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerinin gelişmesinde ve yaşam boyu öğrenme, etkili iletişim, toplumla uyum, akademik ve iş yaşamındaki başarı, kendini ifade etme ve gerçekleştirme gibi yaşamla ilgili birçok boyutta anadili ve anadili becerilerini etkili ve işlevsel kullanma oldukça önemlidir. Bu nedenle anadili öğretiminin gerçekleştirildiği ve işlevsel dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi anlama ve anlatım ile ilgili dil beceri ve alışkanlıkların kazandırılmaya başlandığı yer olan ilköğretim basamağında, Türkçe dersi en temel ve en önemli derslerden biridir.

Türkçe Dersinin İlköğretimdeki Yeri ve Önemi

İlköğretim bireylere, karşılaşacakları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel davranışlar kazandırır. Bunun yanında, öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek onları toplumsal yaşama ve üst öğrenime hazırlaması açısından da eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Gültekin, 1999). Bireyin kendini gerçekleştirmesi, gelişme ve değişmelere uyum sağlayacak biçimde kendini yetiştirmesi, toplumsallaşması ve kültürlenmesini amaçlayan ilköğretim basamağında, iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir (Belet, 2005). Toplumla sağlıklı bir ilişki kurma, toplumun ve kültürün bir parçası olabilme açısından Türkçeyi doğru anlama ve düzgün konuşabilme önemlidir. Anadilimiz Türkçe aynı zamanda kültürümüzün bir aynasıdır. Bir topluluğu ulus yapan o topluluğun kültürü dediğimiz gelenek ve görenekleriyle inançlarının, değer yargılarının oluşturduğu dünya görüşü ve yaşama biçimi toplumun kullandığı ortak dilde kendini gösterir. Ulus olmanın ve kültür birliğinin en temel ögesi olan anadili, aynı zamanda toplumların kültür birikimini nesilden nesile aktaran en etkili araçtır (Aydın, 2009).

İnsanlar anadillerinde iletişime geçerler, düşünürler ve hayal kurarlar. Bu nedenle dil yaşam kalitesini belirleyen bir öğedir. Dildeki yeterlilik sosyal ve bilişsel yeterlikleri destekler, yetersizlik ise sosyal ve bilişsel sorunlara yol açabilir (Şahin, 2007). Anadili öğretiminin temel amacı, doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu ve izlediğini/dinlediğini anlayabilen, sorgulayarak yorumlayabilen, sözcük dağarcığı geniş; düşündüklerini açık, düzgün ve etkili biçimde yazılı ve sözlü anlatabilen bireyler yetiştirmektir. Türkçe dersi ile çeşitli düzeylerde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra çevresindeki olayları sorgulayarak karar vermesi, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanır. Anadili Türkçe ve anadilinin bu becerileri, özellikle ilköğretimde tüm derslerin temelidir. Bu nedenle öğrencinin anadilindeki yetkinliği diğer derslerindeki başarısını etkileyecektir. Anadillerinde yetkinliğe ulaşan bireylerin, yaşamları boyunca bilgiye ulaşma ve kullanma becerileri de yüksek olmaktadır. Aydın'ın (2009) belirttiği gibi bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirerek bir senteze varabilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma

becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasına bağlıdır Bu nedenle günümüzde işlevsel dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini kazanmış olma; entelektüel, özgür ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmenin, toplumdaki vatandaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmanın bir yolu olarak görülmektedir (Çelenk, 2005).

Anadili öğretiminin, kişilik gelişiminde de belirleyici bir işlevinin olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü anlama ve anlatma becerilerinin edindirilmesi sürecinde kullanılan araçlar (metinler ve diğer) ile sanatçı duyarlılığı, dilin anlatım gücünü oluşturmuş yaşam durumlarıdır. Anlamaya ve anlatmaya dayalı etkinliklerle örülen etkileşimin sağladığı öğretim ortamları, öğrencilerin yeni deneyimler kazanmasını sağlar (Sever, 2002).

Türkçe öğretim programında anadili öğretiminin bireylerin kültürlenmesi ve onlara duyuşsal, sosyal ve bilişsel bakımdan amaçlanan yeterlikleri kazandırabilmesi için, öğrenme ve öğretme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şu başlıklar altında açıklamıştır (Sever, 2003):

- Dil becerileri doğal bir ortam içerisinde geliştirilmelidir,
- Dil becerileri kazandırılırken dil gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır,
- Girişik özellikler gösteren dil becerilerinin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışı yaşama geçirilmelidir,
- Dilbilgisi çalışmaları, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle bütünleştirilmelidir,
- Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı bir süreç işletilmeli; bunun içinde çeşitli araç ve gereçleri sürecin ayrılmaz öğeleri olmalıdır,
- Türkçe öğretiminde, çağdaş öğrenme anlayışlarından, yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır. Tam öğrenme, etkin öğrenme ve çoklu zeka kuramının verilerinden sunuş ve buluş yoluyla, araştırma yoluyla öğretme-öğrenme vb. yaklaşımlardan yararlanılmalı; kazandırılacak geliştirilecek davranışların niteliğine uygun olarak, gösteri, küme çalışması, beyin fırtınası, gözlem, inceleme vb. yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Bireylerin başkalarıyla sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmeleri, eğitimleri süresince ve yaşam boyu her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri ve yaşadıkları topluma uyumları, bu toplumun bir parçası olduklarını hissedebilmeleri onlara anadillerinin etkili bir biçimde öğretilmesiyle yakından ilişkilidir. Ülkemizde anadili olarak Türkçenin öğretimi, örgün eğitim içinde ilköğretimin ilk kademesinde

başlamaktadır. İlköğretimde Türkçe dersi, ilk okuma ve yazma öğretimi ile başlayan anadilinin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik beceri ve davranışların kazandırılmasının, düşünme becerilerinin geliştirilmesinin, çocuklarda anadili sevgisinin ve bilincinin uyandırılmasının, okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasının amaçlandığı derstir. Bu nedenle ilköğretimde Türkçe öğretimi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bireylerin eğitim yaşantıları ile toplumların eğitim hedefleri ve politikaları için ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı

Nitelikli bir eğitim, nitelikli eğitim programları yoluyla gerçekleştirilebilir. Çünkü eğitim programları, yetiştirilecek insan özelliklerinin belirleyicisidir. Bir ülkenin, bir kurumun eğitim programlarına bakılarak bu programların uygulanması sonucunda ortaya çıkacak eğitim çıktıları konusunda yordamlar yapılabilir (Gözütok, 2001). Kuşkusuz, bu durum, eğitim programlarının bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki gelişmelere ve toplumsal değişmelere paralel olarak sürekli değerlendirilmesini ve bu değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak geliştirilmesini gerektirmektedir. Türkiye'de program geliştirmeleri bağlamında, Milli Eğitim Bakanlığının 2004-2005 öğretim yılında hazırladığı ve pilot olarak uygulanan ilköğretim (1.-5. sınıflar) Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerine ilişkin öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulanmaya konulmuştur.

İlköğretim programlarının; bilim ve teknolojiye gelişmelerin eğitim bilimlerine yansımaları, eğitimde kalite ve eşitliğin artırılması, ekonomiye ve demokrasiye duyarlılığın sağlanması, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içerisinde geliştirilmesi, sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanması, yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlüğünün oluşturulması, öğretim programlarının Avrupa Birliği (AB) normları ile uyumlu biçime getirilmesi, son yıllarda birçok gelişmiş ülkenin programlarında yapılandırmacı yaklaşım ışığında düzenlemelere gidilmesi (Yaşar, 2005, s. 330) ile öğrencilerin TIMSS (MEB, 2003a), PIRLS (MEB, 2003b) ve PISA (MEB, 2004) vb. uluslararası değerlendirmelerde beklenen düzeyde başarı gösterememesi gibi gerekçelerle hazırlandığı belirtilmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1.-5. sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu

gibi dil becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu programla:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen bu vizyonu gerçekleştirebilmek için yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi değil, bilginin kişinin çevresiyle etkileşmesi sonucu oluşturulduğunu savunan bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacılık, insanın nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl yapılandığı üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır (Yaşar ve Gültekin, 2002). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır (Yaşar, 1998, s. 70). Dolayısıyla öğrenme ortamlarında proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, örnek olay yöntemi, işbirliğine dayalı öğrenme ve çoklu zeka kuramı gibi öğrenci merkezli öğretim uygulamaları tercih edilmektedir (Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin genel amaçları şu biçimde belirtilmektedir (MEB, 2005, ss. 16-17):

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak, öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma ve görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kırma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Programın vizyonu ve genel amaçlarında yapılan bu vurgular, programın içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla ulaşılması beklenen temel becerilerde yeniden vurgulandığı görülmektedir. Bu programla öğrencilerde şu temel becerilerin gelişmesinin hedeflendiği belirtilmektedir:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinlerarası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme.

Türkçe Öğretim Programının vizyonu, genel amaçları ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler dikkate alındığında Türkçe öğretimi, yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesi değil; aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi yaşam boyu kullanacakları temel bilişsel becerilerin geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005). Ayrıca iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir.

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine temellendirilmiştir (MEB, 2005). Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği ve öğrenmeyi organize eden yapılar olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme alanları öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmak için bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Şekil, sembol, resim, grafik tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan görsel okuma ve görsel sunu bu programda ilk kez ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanlarında dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir.

Türkçe dersinde amaçlanan dil becerileri, düşünme becerileri ve temel becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için içeriğin diğer derslerde olduğu gibi özenle düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, öğrenci ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak tematik bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Bu kapsamda dördü zorunlu, dördü seçmeli olmak üzere toplam sekiz tema belirlenmiştir. Temaların tamamında “içerik önerileri” başlığı altında ilgili konular yer almaktadır. Önerilen temalarda işlenen konuların öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olarak sosyal yaşamla ilgili olma özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Temaların her sınıf düzeyinde farklı içerikle ve her temada üç farklı türde (yazınsal, bilgi verici ve şiir) dört metnin işlenmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2005). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen temaların dışında, Atatürkçülük

konusu da Atatürk'ün hayatı ve eserleri, Atatürk'ün kişilik özellikleri, Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konular, Atatürk ve Cumhuriyet eğitimi olarak dört başlık altında verilmiştir.

Programda öğrencinin yalnızca kitap okuyarak ya da öğretmeni dinleyerek bilgi edinmesi ya da beceri geliştirmesi yerine; sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine etkin katılımı amaçlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini, birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular sormalarını, araştırma yapmalarını sağlayıcı etkinliklere ve etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınıf dışında eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli uygulamalara ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere birer öneri ve örnek olması açısından her sınıf düzeyinde metin işleme örneklerine ve öğrenme alanları ile Atatürkçülük ve ara disiplin alanlarına yönelik etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Türkçe öğretiminde metin işleme etkinlikleri Bir başka deyişle öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrencilerin, öğrenme alanlarıyla ilgili çeşitli etkinlikler yoluyla etkin duruma getirilmesi öngörülmektedir.

Hazırlık aşamasında, ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, önbilgilerini harekete geçirme, anahtar sözcüklerle çalışma, tahmin etme, metni tanıma, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme etkinlikleri yer almaktadır. Anlama aşamasında, dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri bulunmaktadır. Metin aracılığı ile öğrenme aşamasında, üzerinde çalışılan metnin günlük yaşamla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması gibi etkinliklere yer verilmektedir. Kendini ifade etme aşamasında, öğrendiklerini uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu/drama yapma gibi etkinlikler üzerinde durulmaktadır. Ölçme ve değerlendirme aşamasında, değerlendirme çalışmaları iki biçimde ele alınmaktadır. Birincisi öğrencinin kendini değerlendirmesi, diğeri ise öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir.

Programda öğretmenlere yapılandırıcı anlayışa dayalı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ile ilgili

kullanılabilecekleri sorgulayıcı dinleme; ikna edici konuşma, sorgulayıcı konuşma; sorgulayıcı okuma; betimleyici yazma, hikâye edici yazma, ikna edici yazma (reklâm yazma, şikâyet yazısı), karşılaştırmalı yazma, iş birliği yaparak (paylaşarak) yazma, planlı yazma, sorgulayıcı yazma ve not alma gibi öğrenme türleri, gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetleme yöntemleri ile beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılçığı ve zihin haritası teknikleri önerilmektedir.

Kazanımlar, programda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarında öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. Atatürkçülük ve ara disiplin alan kazanımları ayrı başlıklar altında verilmiştir. Kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlardaki yargılar "...yapar, ...eder, ...uygular" biçiminde öğrenciye dönük olarak geniş zamanla ifade edilmiştir. Ayrıca programda kazanımların içeriği, yöntemi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri içeren açıklamalar boyutuna da yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak tanımlamakta; değerlendirmenin amacının öğrencinin eksik yönlerini tamamlaması ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak olduğu belirtilmektedir. Değerlendirmeyi, öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmekte, yalnızca öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bilinen ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (MEB, 2005). Bu kapsamda değerlendirme araçları süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Süreç değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları, gözlem formları gibi gerek öğrencinin kendini değerlendirmesi için gerekse öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2005).

Bir anadili öğretim dersi olan Türkçe dersinde amaçlanan dil ve düşünme becerilerinin gelişimi diğer derslerdeki başarı için de önemlidir. Dil becerileri olan

anlama ve anlatım fen ve teknoloji öğretimi, sosyal bilgiler, matematik gibi tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır. Bireylerin akademik başarısı kadar kişisel gelişimi açısından da etrafındaki olayları anlaması ve anlamlandırması bu beceriler üzerine temellenir. Bireyin etrafındaki kişilerle ve dünyayla iletişimi ile kendini ve düşüncelerini ifade edebilmesi de anlama ve anlatım becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma ile ilişkilidir.

Günümüzde metinlerin etkisi ve gücü göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersinin önemi başka bir boyut kazanmaktadır. Tüm metinler birisi tarafından sosyal, kültürel, ekonomik ya da politik bir amaç için yazılmaktadır. Bu amaçların sıklıkla şeffaf olmamasından dolayı okuyucuların, metinlerden anladıkları ve inandıkları şeyleri süzebilmeleri için eleştirel becerilerini geliştirmeleri gerekir. Öte yandan insanlar sürekli olarak TV programları, internet, filmler, reklamlar gibi özellikle popüler metinler yoluyla tam olarak açık olmayan ama sıklıkla da kasıtlı olarak aldatıcı ve yönlendirici dille karşılaşır. Bu nedenle öğrenciler, belli bir bağlam içerisinde dilin gerçek amaçlarını ortaya çıkarmaya yönelik eleştirel okuryazarlık gibi araçlara gereksinim duyarlar; bu biçimde öğrenciler, dilin hem gerçek anlamını anlayabilir hem de gerektiği biçimde kendilerini zararlı etkilerinden koruyabilirler (Temple, tarihsiz). Bu bağlamda Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşımlara ve bu yaklaşımların benimsediği öğretim uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır. Eleştirel okuryazarlık yaklaşımı da dil öğretiminde yararlanılan yeni yaklaşımlardan biridir. Türkçe öğretiminin amaç ve kazanımları ile eleştirel okuryazarlık yaklaşımının ön gördüğü anlayışlar örtüşmektedir.

Eleştirel Okuryazarlık: Tanımı ve Kapsamı

Eleştirel okuryazarlığın ne olduğu, rolü ve gerekliliğini anlayabilmek öncelikle okuryazarlığın ne olduğunun ortaya konulmasında yarar bulunmaktadır. Fernandez'e (2000) göre 1970'lerde, okuryazarlık uygulamalarının sosyo-kültürel bağlamının fark edilmesiyle, "okuma" kavramını daha geniş bir bağlama sahip olan "okuryazarlık" kavramına yerleştiren bir değişim olmuş; ancak bu tartışmalara ve düşüncelere politik ve ekonomik bağlamların da eklenmesi daha uzun bir süreçte gerçekleşmiştir. Tarihsel olarak okuma araştırmaları, psikoloji ile ilgili düşüncelere ve yöntemlere dayandırılmış; okuma kültür ve güç gibi konulardan bağımsız olarak gözlemlenebilen ve ölçülebilen bir beceri olarak görülmüştür. Güç ve politika konuları, sosyal bilimler ve beşeri

bilimler alanındaki çalışmalarda sıklıkla yer almasına karşın, okuryazarlık eğitimi ile ilgili söylemlerde ele alınmaya yakın zamanda başlanmıştır (Stribling, 2008). Bu bağlamda, son yıllarda okuryazarlık çalışmalarına farklı bir açıdan bakıldığı görülmektedir. Lankshear ve Knobel'in (2007) de belirttiği gibi okuma ve yazma, yalnızca sosyal, politik, ekonomik ve tarihi uygulama bağlamlarında anlaşılabilir. Benzer biçimde, Knoblach ve Brannon'a (1993) göre, okuryazarlık sürekli olarak varsayımlar, inançlar, değerler, beklentiler bağlamında ele alınmalı ve nitelendirilmeli, ayrıca belirli sosyo-tarihsel koşullarda okuryazarlıkla birlikte kullanılan kavramsal olgularla ilişkilendirilmelidir. Okuryazarlık kavramını sosyo-kültürel, politik ve ekonomik bağlamda değerlendiren ve okuryazarlığı sosyal bir uygulama olarak gören yaklaşımlarından biri de eleştirel okuryazarlıktır.

Eleştirel okuryazarlık, geleneksel olmayan okuma ve yazma uygulamalarını temsil eder. Eleştirel okuryazarlık, kimi zaman eleştirel bilinçlilik, eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji, eleştirel dil farkındalığı ve eleştirel tüm dil gibi terimler ile örtüşür kimi zaman da bu terimler eleştirel okuryazarlığın yerini alır (Dowty 2007; Edelsky 1999; Fairclough 1992; Akt. Kuo, 2009; Pennycook 1999).

Knobel'in (2007) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık, yakın zamanda ortaya çıkmış bir kavramdır (Kuo, 2009; Stevens ve Bean 2007). Bu kavram, Ira Shor ve Joe Kretoviccs gibi eleştirel bilim insanlarının ilk kez değindiği 1980'lere kadar literatürde yer almamıştır. Ayrıca bu kavram, Avustralya, Yeni Zelanda, Güney Afrika ve İngiltere gibi ülkelerde farklı boyutlarıyla tartışıldığı ve sınıflarda uygulandığı 1990'lara kadar eleştirel okuryazarlığın belli özelliklerini sergilememiştir (Kuo, 2009). Daha sonraki süreçte, Luke ve Freebody'in (1997) belirttiği gibi, eleştirel okuryazarlığın, çeşitli eğitim felsefelerinde ve öğretim programlarının uygulanmasında kullanılmaya başlandığı; ancak tüm bu felsefe ve program uygulamalarında, temel olarak, sosyal değişim, kültürel çeşitlilik, ekonomik eşitlik ve politik haklar kavramları çerçevesinde ele alındığı görülmüştür (Stribling, 2008). Dolayısıyla eleştirel okuryazarlık, okuma yazma eylemini bir beceriler grubu ya da uygulaması olarak görmenin ötesine geçmektedir (EduGAINS, 2009). Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık, yalnızca dil, anlam ve anlama arasındaki örüntü ile basit olarak ilişkilendirilmemelidir (Kuo, 2009).

Son yıllarda, eleştirel okuryazarlığın tanımı, dil araştırmacıları farklı kuramsal çerçeveler kullandıkça sürekli tartışılmış ve yenilenmiştir (Hoody, 2008; Kuo, 2009).

Eleştirel okuryazarlık konusunda çalışan kuramcılar ve uygulayıcılar birçok anlam ileri sürmüşlerdir (Freebody ve Luke, 1997; Giroux, 2005; Gee, 2004; Dozier, Johnston ve Rogers, 2006; Janks, 2000; Lankshear ve McLaren, 1993; Leland ve Harste, 2000; Morgan, 1997; Shor, 2006; Vasquez, 2004; Akt. Hoody, 2008).

Eleştirel okuryazarlık rehberine göre eleştirel okuryazarlık bir duruş, zihinsel bir konumlanma ya da okuyucuların, dinleyicilerin ve izleyicilerin yazılı, sözel ve görsel metin ile etkileşime geçtikleri zaman akılda bulundurdıkları duygusal ve entelektüel bir tutumdur (EduGAINS, 2009). Eleştirel okuryazarlığın eş anlamlısı analitik okumadır. Okur bir metni ya da diğer iletişim araçlarından birinden alınmış herhangi bir parçayı analiz ettiğinde, o metnin neden yazılmış olduğundan başlayarak kimleri dahil edip kimleri dışarıda bıraktığına ve “metinde herhangi bir taraf olma durumu var mı?” sorusunu kendisine sormaya kadar o parçanın tüm bileşenlerine bakmak durumundadır (Molden, 2007). Eleştirel okuryazarlık yazılı, sözlü, görsel, çoklu ortam ve performans metinlerinde görünenin altında yatan inançları, değerleri ve tutumları sorgulama ve onlara meydan okumak için bu metinlere nasıl bakılacağını gösteren bir yaklaşımdır (Department of Education in Tasmania, 2009). Luke (2004) ise, eleştirel okuryazarlığın; “tahmine dayalı okuma; daima zor ve daha zor sorular sorma; metni, metnin altında yatanı ve metnin ötesindeki anlamı, metnin kimin tarafında ve kimin çıkarına olduğunu sorgulama”yı kapsadığını belirtmektedir (EduGAINS, 2009).

Doksanların okuryazarlık araştırmaları dilin tarafsız olmadığı konusunda bulgular ortaya koymuştur. Eleştirel okuryazarlığın felsefesi, metinlerin tarafsız olmadığına, tüm metinlerin doğal olarak politik olduğuna, yazarın bakış açısı ve düşüncelerini ve aynı zamanda bir parçası bulunduğu toplumsal yapıyı yansıttığı anlayışına dayanır (Hoody, 2008). Metinler güç ilişkileri üzerine yapılır. Ciardiello (2004), metinlerin, sıklıkla diğer görüşleri bastırırken belli bakış açılarını temsil ettiğini belirterek eleştirel okuryazarlığı “eleştirel bir farkındalık geliştirebilmeleri için öğrenene yardımcı olan bir dizi beceri, okuryazarlık uygulamaları ve vatandaşlık yeterliği” olarak tanımlamaktadır (Gregory ve Cahill, 2009; Stribling, 2008).

Eleştirel okuma yazma Freire tarafından (1987) “kelimeyi ve dünyayı okumak” olarak tanımlanmaktadır (Hoody, 2008). Böylece eleştirel okuryazarlık bireyleri gerek metinde gerekse yaşamlarında cinsiyet, sınıf ve ırk gibi farklı sosyal durumlarda ortaya çıkan güç yapılarını tanımları ya da farklı sosyal sorunlara yönelik farkındalık

kazanmaları konusunda teşvik etmektedir. Bu anlayış bireylerin dünyayı biçimlendirme yeteneklerine dikkat çekmektedir. Çünkü yansıtma ve eylem yolu ile dünyada sosyal değişim başlamaktadır (Giroux, 2005; Hoody, 2008). Nitekim Freire ve Macedo (1987) ile Luke ve Freebody (1990) eleştirel okuryazarlık uygulamalarının politik farkındalığı ve sosyal değişimi hızlandırabileceğini belirtmiştir. McLaughlin'in (2004) değindiği gibi, "eleştirel okuryazarlık yalnızca bir öğretim yöntemi olarak değil; aynı zamanda bir düşünme biçimi ve karşılaşılan metinlere ve yaşama, meydan okuyan bir kişi olma yolu" olarak tanımlanır. Luke de (tarihsiz), eleştirel okuryazarlığı metin ya da medyaya doymuş dünyayı yönlendirmeye yönelik "yeni bir temel" olarak tanımlamıştır (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009).

Görüldüğü üzere, eleştirel okuryazarlık öğretimi metin, dil, güç, sosyal gruplar ve sosyal uygulamalar arasındaki ilişkilerin analizini ve eleştirisini içeren bir süreç odaklanır (Department of Education in Tasmania; 2009). Coffey'in (2008) değindiği gibi eleştirel okuryazarlığın kazandırılması, yalnızca metinler içerisindeki saklı konulara ve önyargılara dikkat çekmekle kalmaz; aynı zamanda sosyal durumların incelenmesini ve yeniden oluşturulmasını da teşvik eder. Coffey'e (2008) göre eleştirel okuryazarlık insan ilişkilerindeki gücü, eşitsizliği ve adaletsizliği daha iyi anlayabilmek için metinleri etkin ve yansıtıcı bir biçimde okuma isteği ve yeteneğidir. Dolayısıyla eleştirel okuryazarlığın gelişimi öğrencileri sosyoekonomik durum, ırk, sınıf, cinsiyet gibi konularda toplumsal ortamlarda görülen sorunları, adaletsizlikleri sorgulamak için cesaretlendirmektedir. Bu nedenle eleştirel okuryazarlık, öğrencileri toplumsal bilinci ve değerleri sorgulamaya ve kimi durumlarda toplum tarafından benimsenen yaygın tutum, davranış ve değerlerden bağımsız olmaya teşvik ettiği için sosyal bir dönüşümü (Kuo, 2009) ve sosyal değişimi vurgular. Eleştirel bir bakış açısı edinmiş öğrenciler farklı türden literatür okuduklarında, TV izlediklerinde, radyo dinlediklerinde, toplumsal ya da evrensel konularla karşılaştıklarında kendilerine sunulan, doğru olmayan bilgileri görebilir. Onlar, eleştirel okuryazarlığı kendi değerleri ve görüşleri ile diğer bireylerin değerleri ve görüşlerini değerlendirme aracı olarak kullanabilir. Bunun yanı sıra eleştirel okuryazarlık becerisi kazanmış öğrenciler bu beceriyi, değişim için bir basamak olarak kullanabilir. Onlar, yanlışlıkları ve farklılıkları tanıyabildikleri için, kendi görüşlerini ya da başkalarının görüşlerini geliştirme yollarını ararlar.

Ontario Eğitim Bakanlığı İngilizce Öğretim Programı'nda eleştirel okuryazarlık şu biçimde tanımlanmıştır (Hughes, 2007): Yazarın niyetini ve metnin tam anlamını analiz etmek ve değerlendirmek amacıyla metinlerin anlamlarının da ötesinde metinde neyin var olup neyin var olmadığını gözlemlemeyi de kapsayan bir tür eleştirel düşünce kapasitesidir. Ancak eleştirel okuryazarlık, eleştirel düşünme ile aynı şey değildir; (EduGAINS, 2009; Sandretto, Tilson, Hill, Upton, Parker ve Howland, tarihsiz; Temple, tarihsiz; UT Learning Center, tarihsiz) iki kavramın kökenleri ve amaçları farklıdır (Sandretto, Tilson, Hill, Upton, Parker ve Howland, tarihsiz).

Kuşkusuz eleştirel düşünmenin boyutlarından biri eleştirel okumadır. Paul (1991) eleştirel düşünme stratejilerinden biri olarak eleştirel okumaya işaret etmiştir. Bir kişinin eleştirel düşünebilmesi önemli ölçüde eleştirel okumasına bağlıdır (Doğanay , 2006). O halde “eleştirel düşünme nedir? ve nasıl geliştirilebilir?” sorusu eleştirel okuryazarlığın kazanılmasıyla yakından ilişkilidir.

Eleştirel düşünme, iddialarımızı açık bir biçimde ifade etmemizi, iddialarımızı gerekçelerle desteklememizi ve aynı zamanda iddialarımızın ve bu iddialara yönelik desteklerin, farklı düşüncelere sahip insanların incelemesine açık olmasını gerektirir (Temple, tarihsiz). Belki de en yalın tanım, Beyer'in (1995, s. 8) tanımıdır: “Eleştirel düşünme, ... gerekçeli kararlar vermek demektir”. Temel olarak Beyer, eleştirel düşünmeyi, yemek pişirmekten bir araştırma çalışmasının sonuçlandırılmasına varıncaya kadar bir şeyin niteliği konusunda karar verme olarak tanımlamaktadır. Aslında eleştirel düşünme, bir kişinin bir şeyin (ifadeler, haberler, hikâyeler, tartışmalar, araştırma v.b.) geçerliğini değerlendirmek için kullandığı disiplinli düşünme biçimidir (Beyer 1995; Alagözlü, 2006).

Bir argüman/iddia, eleştirel okuryazarlıkta olduğu gibi ticari ya da politik bir eğilim ile ya da sosyal tutumlar ile ilişkilendirilse bile, yalnızca bu biçimde bir ilişkilendirme yapmak, eleştirel düşünme açısından argümanı/iddiayı analiz etmek ile aynı şey değildir (Temple, tarihsiz). Eleştirel okuryazarlık dürüstlük, eşitlik, sosyal adalet gibi sosyal konulara odaklanarak eleştirel düşüncenin de ötesine geçer. Eleştirel olarak okuryazar olan öğrenciler, eleştirel bir konum benimserler ve metnin hangi dünya görüşüne göre ilerlediği ve bu görüşü kabul edilebilir bulup bulmadıklarını sorgularlar (Hughes, 2007).

Özetle eleştirel okuryazarlık (Department of Education in Tasmania; 2009);

- metnin anlamının sorgulanmasını,
- yazarın ve metnin amacının düşünülmesini,
- metnin tarafsız olmadığını; metinlerde insanları düşüncelerini etkileyen ve belirli bakış açılarına yönlendiren belirli düşüncelerin sunulduğunu,
- metnin yapılandırılma biçiminin sorgulanmasını ve meydana okunmasını,
- metne yönelik farklı yorumların vurgulanmasını,
- toplum üzerinde dilin gücünün analiz edilmesini,
- öğrencilerin konuya ilişkin duruş almalarını,
- öğrencilerin kendi değerlerini ve tutumlarını düşünmelerini,
- öğrencilerin sosyal eyleme geçmelerini kapsar.

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında sıklıkla görülen, Lewison, Flint ve Sluys (2002) tarafından belirtilen eleştirel okuryazarlığın dört boyutu bütüncül çerçevenin görülmesini sağlayabilir. Bu boyutlar şunlardır (EduGAINS, 2009; Hughes, 2007; Pietrandrea, 2008; Stribling, 2008):

- Ortak yaygın varsayımlara, durumlara ve değerlere meydan okuma; bakış açısı kazanmak için ayrıntılı olarak metni ya da durumu anlamaya çalışma.
- Çoklu bakış açılarını incelemek/araştırmak ve sessiz konumda olan ya da var olmayanları hayal etmek; bir metin ya da duruma yönelik çok sayıda bakış açısını sorgulama, kendini başkalarının yerine koyarak farklı bakış açılarından ya da metinlerde temsil edilmeyen başka bakış açılarından düşünme.
- Sosyopolitik konular üzerine odaklanma; insanlar arasındaki ilişkilerdeki gücü düşünme ve güç ilişkilerinin algıları, tepkileri, eylemleri ve metni nasıl biçimlendirdiğini inceleme.
- Sosyal adalet için eyleme geçme; insanlar arasındaki doğru ve eşit olmayan güç ilişkisine yansıtma bulunma, bu ilişkiyi değiştirmeye çalışma ve bu amaçla okuma yazma uygulamalarından yararlanma.

Eleştirel okuryazarlığın temeli, okuryazarlık uygulamalarını, bireysel ve toplumsal bir dönüşüm biçimi olarak gören eleştirel geleneğe dayandığı söylenebilir (Kuo, 2009). Stribling de (2008) eleştirel okuryazarlığa ilişkin tüm tanımların eleştirel pedagoji/eleştirel eğitim kuramı ile arasında bağlantı kuran ortak bir ince çizgiye sahip olduğunu vurgulamıştır.

Eleştirel Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri

Eleştirel okuryazarlık, sosyokültürel okuryazarlık bakış açısı (Gee, 1999; Lewis, 2001; Luke 2000; Luke ve Freebody, 1997; New London Group, 1997; Akt. Cunningham, 2009), eleştirel pedagoji bir başka deyişle eleştirel eğitim kuramı (Freire ve Macedo, 1987; Giroux, 2007; Lankshear ve McLaren, 1993; Stribling, 2008) ve Freirean yaklaşımının (Freire ve Macedo, 1987; Temple, tarihsiz; Sagepub, 2006; Stribling, 2008) bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Öte yandan eleştirel dilbilim, feminizm, ırkçılık karşıtlığı, çok kültürlülük, post-yapısalcı ve post-modern kuram gibi eleştirel geleneğe dayanan farklı kuram ve yaklaşımların da eleştirel okuryazarlık uygulamalarını beslediği belirtilmektedir (Comber, Thomson ve Wells, 2001; Fehring ve Green, 2001; Hoddy, 2008; Lankshear, 1994; Kuo, 2009; McDonald, 2004).

Lesley'in (2008) belirttiği gibi, eleştirel okuryazarlık sosyokültürel bakış açısına göre bir dil öğretim şekli olarak görülmelidir. Okuryazarlığı sosyal bir uygulama olarak görmek, onu bireylere kazandırılabilen evrensel bir dizi beceri olarak gören geleneksel bilişsel görüşlerden farklılık gösterir. Geleneksel okuryazarlık kuramcıları okuryazarlığı evrensel, dengeli, yalıtılmış, kendi kendine yeten ve doğal süreçlerin birleşimi olarak görürken; sosyal kuramcılar okuryazarlığı sosyal açıdan konumlanmış, değişen ve kültürel bağlamda oluşturulmuş bir olgu olarak görürler (Barton, Hamilton ve Ivanic, 2000). Bu araştırmada, tüm okuryazarlıkları sosyal uygulama olarak gören sosyokültürel okuryazarlık bakış açısı (Gee, 1999; Lewis, 2001; Luke, 2000; Luke ve Freebody, 1997; Akt. Cunningham, 2009) temel alınmıştır. Bu bakış açısını, Gee (1999, s. 356) "sözlü dil, sosyal etkinlikler, sosyal ortamlar ve farklı kültürel düşünme, bilme, değer verme ve inanma biçimleri ile bütünleşen okuryazarlık" olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda okuryazarlığı, sosyal bir uygulama olarak gören bakış açısı, öğretmenlerin ve öğrencilerin bağlamının, kültürünün ve tarihinin, okuryazarlık öğretimini etkilediğinin ve kavramsallaştırdığının farkına varmaktadır. Ayrıca bu bakış açısı,

öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi deneyimlerini, ilgilerini, amaçlarını ve bilgilerini okuryazarlık öğretimine taşıdıklarının da farkındadır (Cunningham, 2009).

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına rehberlik yapan kuramsal çerçevelerden biri de eleştirel pedagoji/eleştirel eğitim kuramıdır. Binark ve Berk'in (2007) değindiği gibi, eleştirel pedagojinin düşünsel kökleri disiplinlerarası katkılarla gelişmiştir. Kuzey ve Güney Amerika kıtasında 1980'lerden başlayarak Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aoronowitz, Michael W. Apple, Maxine Grene, Peter Mc Laren, Donald Macedo, Michelle Fine, Jean Anyon ve Bell Hooks gibi farklı disiplinlerden araştırmacıların eleştirel pedagoji çalışmalarına katkıda bulundukları görülmektedir. Öte yandan kültürel çalışmalar, feminizm, postyapısalcılık ve postmodernist kuram gibi yaklaşımlar da eleştirel pedagojiyle sürekli etkileşim içinde olmuştur (Binark ve Berk, 2007).

Eleştirel pedagojinin ilkelerinin John Dewey'in çalışmalarından, özellikle Frankfurt Okulu'nun eleştirel kuramından ve Freiren yaklaşımı ve uygulamalarından beslendiği söylenebilir. Amerikalı eğitim bilimci Dewey 1900'lerin başlarında demokratik bir toplumda eğitimin rolünü sorgulayarak bir toplumda demokrasinin gelişmesine eğitim yoluyla nasıl katkıda bulunulabileceğini tartışmıştır. Dewey, Democracy and Education adlı yapıtında Kuzey Amerika'ya özgü bir eğitim modeli geliştirmeye çalışmıştır. Bu modelde, eğitim sürecinde çocukların kendi yaşamları üzerinde denetimi artırmaları ve çocuk merkezli öğrenme önerilmekteydi. Dewey'e göre, deneyim ile eğitim birbirini tamamlarsa ve eğitim bir sorun çözme süreci olarak görülürse, toplumda demokratik ilkeler ve yaşantı geliştirilebilir (Binark ve Berk, 2007).

Eleştirel pedagoji ya da eleştirel eğitim kuramı, eleştirel sosyal kuram ilkelerini eğitim alanına uygular ve okulların eşitsizlik ve adaletsiz durumları nasıl oluşturduklarını inceleme işini üstlenir (Beck, 2005). Dolayısıyla, okuryazarlığa ilişkin eleştirel yaklaşımlar da, kısmen, eleştirel sosyal kuramdan ortaya çıkmıştır ve özellikle var olan sosyal ve politik problemleri eleştirerek ve çözümler sunarak insanların acılarını dindirmeyi ve daha adil bir dünya yaratmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında eleştiri, bunalım ve sömürünün eleştirisini ve daha iyi bir toplum için mücadeleyi içerir (Cervetti, Pardales ve Damico, 2001; Kellner, 1989).

Eleştirel sosyal kuramcılara göre, eşit olmayan güç ilişkileri yaygındır ve güç sahibi olanlar, hangi gerçeklere öncelik verileceğini genel olarak seçenlerdir. Devlet ve okul gibi kurumlar yoluyla, bu ideolojiler desteklenir ve böylece statüko-var olan

durum- devam ettirilir (Beck, 2005; Giroux, 1987; McLaren, 1988). Eleştirel sosyal kuramcılar, geleneksel okul biçimlerinin oluşturduğu baskıcı ve adaletsiz ilişkiler ile ilgilenirler ve bilgiyi oturarak alan ve “öğrenen” öğrencilere, sahip olduğu bilgileri aktaran öğretmeni sınıfta ön plana çıkaran geleneksel eğitim modellerini eleştirirler (McLaren, 1988; Giroux, 1987; Freire, 1970; Akt. Coffey, 2008).

Eleştirel kuram temelli okuryazarlıkta, büyük ölçüde, eleştirel sosyal kuramın bu görüşünden etkilenmiştir. Bu görüşe göre anlamlar, daima eleştiriye açıktır ve toplumdaki bilgi, güç, statü ve maddi kaynakların elde edilmesi için yapılan sürekli bir mücadeleyi anlatır. Anlam ve kaynaklar üzerine yapılan bu mücadeleler eşit olmayan gruplar tarafından üstlenilir. Bir başka deyişle, belli gruplar toplumun ideoloji, kurum ve uygulamaları üzerinde kontrole sahip oldukları için bu gruplar bu mücadelelerde avantajlıdır (Morgan, 1997). Eleştirel kuramcılar, bu eşitsizliklerin eleştiri yoluyla açığa çıkartılabileceğine ve dil yoluyla da kısmen yeniden yapılandırılabilceğine inanırlar. Eleştirel kuramın bu yönü, eleştirel okuryazarlığın metinlere ve metinleri destekleyen ideolojik varsayımlara bakış açısını etkilemiştir. Bu açıdan, metinler ve onların çağrıştırdığı anlamlar yalnızca tanımlayıcı ya da gerçek olmaktan çok ideolojiktir. Bir başka deyişle, hiçbir metin tarafsız değildir. Eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilere, metinlerin hangi dünya görüşünün temel alınarak oluşturulduğu ve bu görüşlerin kabul edilebilir olup olmadığı soruları sorularak, metinlere karşı eleştirel bir tavır takınmaya yönlendirilirler (Scholes,1995).

Bu sorgulama sürecinde, öğrenciler metinler üzerine eleştirel görüşler belirtmeye başlar. Metinlerin gerçeğin yansımaları olduğunu ve bu yansımaların sosyal yorumlar olduğunu anladıklarında, bu metinlerle ilgili daha güçlü bir konum almak için -onları reddetmek ya da kendi deneyimleriyle daha uyumlu biçimde onları yeniden yapılandırmak için- daha fazla fırsata sahip olurlar. Görüldüğü gibi eleştirel okuryazarlık uygulamalarında, metinlerde görünen anlamın oluşturulmasına temel oluşturan ancak kimi okuyucular tarafından fark edilemeyebilen yazarın bakış açısını ya da metinde anlamı oluşturan ardyöre (bağlamı) keşfetme ve sorgulama amaçlanır. Öte yandan burada ardyöre ile sözü edilen Frankfurt Okulu’nun bağlam vurgusunda olduğu gibi metindeki düşünce ya da olay örüntüsüne temel olan politik, sosyal, kültürel, tarihsel ya da ekonomik bağlamdır. Bağlamın sorgulanması metnin mesajının, yazarın

amacının anlaşılması; böylece yazarın bakış açısını ya da metinde sunulanı kabul etme ya da etmeme durumunda belirleyici konumdadır.

Eleştirel okuryazarlığın toplum içinde var olan gücü yönetme ve kontrol etme için okuryazarlık uygulamalarının kullanılması konusuna dikkat çeken vurgusunda, köklerini Brezilyalı bir eğitmen olan Paulo Freire'nin eleştirel kuram temelli düşünceleri ve uygulamaları da etkili olmuştur (Freire, 1987; Akt. Hoddy, 2008; Stribling, 2008). Freire, tıpkı Frankfurt Okulunun eleştirel kuramcıları gibi, ilk olarak kendi ana vatanı Brezilyada tanık olduğu ekonomik sömürüden sıkıntı çekmiştir. Aynı zamanda eleştirel sosyal kuramcılar gibi, Freire göre de sosyal alanda yeniden yapılanma için dil ve okuryazarlık önemlidir. Bu bağlamda sosyal ve ekonomik dönüşüm için yetişkin okuryazarlık eğitimin de kullanılabileceği bir yaklaşım geliştirmeye çalışmıştır. Freire'e göre, böyle bir okuryazarlık yaklaşımı, insanları adalet ve eşit haklar için mücadele etmeye dönüştürülmeliydi (McLaren, 1999). Freire'ye göre bu dönüşümün gerçekleşmesi için kişinin kendi sosyo-kültürel ve ekonomik bağlamını anlayabilmesi önemlidir ve okuryazarlık eğitimi bu bağlam ve bağlamın anlaşılması üzerine yapılandırılmalıdır.

Eleştirel kuramın ve Freiren yaklaşımının bağlam vurgusu, eleştirel pedagoji dolayısıyla eleştirel okuryazarlık çalışmaları için oldukça önemlidir. Bağlam, Binark ve Berk'in (2007) belirttiği gibi olay ve olguları, bunları açımlayan kavramları ve kuramsal yaklaşımları tarihi, sosyal, siyasi ve ekonomik ardyörelere yerleştirmek, toplumsal ve kültürel yaşam örüntülerinin akışı içerisinde değerlendirmek demektir.

Eleştirel okuryazarlık, okuma ve yazmanın, kültürel ve sosyal uygulama bağlamında incelendiği zaman bir anlam ifade ettiği varsayımına dayanmaktadır (Gee, 2000; Hoody, 2008). Dolayısıyla, eleştirel okuryazarlık sosyal etkileşimin çerçevesini oluşturan ideolojik, sosyoekonomik ve politik değerleri tanımaya çalışmaktır (Fehring ve Green, 2001; Giroux, 2005; Hicks, 2002; Lankshear ve McLaren, 1993; Morgan, 1997; Vasquez, 2004; Akt. Hoody, 2008).

Vasquez'e (1999) göre eleştirel okuryazarlığın rehber ilkesi şudur; bir metne, sosyokültürel bir bakış açısıyla bakılmalıdır. Metin, daha büyük bir söylem içerisinde hareket eden söylem birimleri ya da parçalarıdır (Kuo, 2009). Burada belirtilen daha büyük söylem "metindek anlam"a temel teşkil eden toplumdaki sosyal, kültürel, politik ve ekonomik bağlam ile bu bağlamın etkisi ile oluşan baskın güç yapıları ya da baskın

değer, tutum, bakış açıları ve davranışlardır. Eleştirel okuryazarlık bakış açısına göre metinler de bu büyük söylemden etkilenerek oluşturulmuştur. Bu bağlamda Jones ve Clarke'ın (2007) belirttiği gibi, eleştirel okuryazar öğrenciler, belli sosyal ve kültürel mekanizmaların ötesine geçerek ve yaşam deneyimlerinden etkilenerek metne yönelik kendi yorumlarını oluştururlar. Örneğin Amerika'da eleştirel okuryazarlığı teşvik eden öğretim, kültürel olarak baskın beyaz orta sınıf genç grubun üyeleri olmayan artan sayıda Amerikalı öğrencinin marjinalleşmesine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır (Coffey, 2008). Toplumsal yapıdaki kimi değerler, kalıplar ve uygulamalar baskın güç yapılarının devamlılığına ve sessiz olan ya da marjinal olan grupların daha da ötekileştirilmesine neden olmaktadır. Amerika'da kimi eleştirel okuryazarlık araştırmalarında Amerikan toplumunda sosyokültürel ve ekonomik olarak ötekileştiren ve çoğunlukla Afrika ya da Latin Amerika (Hispanik) kökenli olan öğrencilerin metinlerdeki adalet ve eşitlik gibi kavramları sorgulayarak kendi yaşamlarına yansıtma yapabilmeleri ve onları özgürleştirecek farkındalığı kazanabilmeleri amaçlanmaktadır. Ancak Hoody'nin (2008) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık yıkmanın ya da yükseltmenin yollarını aramamaktadır; daha çok seslerin çoğulluğu için okumayı amaçlamaktadır.

Luke de (1997) eleştirel okuryazarlığın önemli bir amacının, baskın ekonomi ve kültürlerden uzak tutulan marjinalleştirilmiş öğrencilerin ilgilerine göre okuryazarlık eğitimini biçimlendirmeye yönelik eleştirel yaklaşımları ele almak olduğunu belirtmiştir. Böylece West'in (2008) belirttiği gibi okuryazarlık tepkileri, öğrencilerin, yalnızca metni anlamalarını derinleştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal olarak konumlandırılmış kimliklerine yansıtma yapmalarına yardım edebilir. Bu bağlamda Shannon (1995) eleştirel okumanın geçmişi, bugünü ve geleceği keşfetme ve etkileme özgürlüğünü getirdiğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi eleştirel okuryazarlıkta metnin bağlamı kadar okuyucunun bağlamı da önemlidir. Mayo (2007), eleştirel okuryazarlık kavramının, özellikle, eleştirel okuryazar olmanın, kişinin kendi sosyal bağlamını anlayabilme, analiz edebilme ve eleştirme yeteneğinin sergilenmesini gerektirdiğini ileri süren Paulo Freire'nin yaşamından ve çalışmasından türediğini belirtmiştir.

Freire, Sao Paulo (Brezilya) civarında çöp alanına atılmış kenar mahalleleri dolduran okuryazar olmayan köylüler ile okuma-yazma öğretimi üzerine devrim

niteliğinde bir pedagoji geliştirmiştir. Freire'nin kentli köylüleri ne kendi sıkıntılarının kaynaklarını fark etmişler ne de içinde bulundukları durumları değiştirmeye yönelik eylemde bulunma olasılığının farkına varmışlardır. Freire'ye göre geleneksel öğretim, onların çok da işine yaramayacaktı. Çünkü geleneksel öğretim, sorunların asıl nedenleri ve değişim olasılıklarını bulmalarını sağlamayacak; ancak bunun yerine kafalarını, başka insanların sabit düşünceleriyle dolduracaktı. Freire, bu tür bir öğretimin etkilerini, kitleleşme olarak adlandırmıştır. Kitle halindeki öğrenciler, Freire'ye göre, kendi durumlarını anlama ve kontrol edebilme yeteneğine sahip değildirler. Öte yandan bu tip öğrenciler, okuryazar olmayan akranlarına göre daha bilinçli ya da analitik de değildirler. Freire'ye göre yalnızca, eleştirel yetileri yaşamlarında önemi olan konulara ilişkin diyaloglar yoluyla ortaya çıkan kişiler eleştirel bilinçlilik geliştirebilirler (Temple, tarihsiz).

Freire'nin yaklaşımı, öğrencilerin dili, bir düşünme aracı olarak kullanma gücünü geliştirmek için Socratic konuşmalar ile başlamıştır. Freire, yaşamlarındaki bir problemi öğrencilerine hatırlatmak için resimler kullanmış ve diyalog yoluyla, onların problemin nedenleri, sonuçları ve problemin çözümüne yönelik eylem olasılıklarını incelemelerini sağlamıştır. Daha sonra, öğrencilerin bakış açılarını destekleyebilmeleri için yazma sürecine geçilmiştir. Öğrenciler, güçlü duygular ortaya çıkaran kelimeler yazmışlar ve daha sonra da öğrenciler kelimelerini okudukça, bunları tartışabilmişler ve daha fazla bakış açısı ortaya koyabilmişlerdir. Freire'nin pedagojisindeki bu diyalektik yaklaşım, öğrencilerinin bilinç düzeyini artırmıştır (Freire, 1970; Akt. Temple, tarihsiz).

Eleştirel bir eğitimin amacı, Freire ve pek çok eleştirel kuramcıya göre eleştirel bilincin geliştirilmesidir (Cervetti, Pardales ve Damico, 2001). Eleştirel bilinçte, öğrenciler metinleri eleştirel okumanın ötesine geçerek dünyayı da eleştirel bir biçimde sorgulamaya başlarlar. Freire, yalnızca kelimeyi okumanın değil; aynı zamanda dünyayı okumanın da gücü üzerinde durmuştur (Shor ve Freire, 1987). Freire eleştirel okuryazarlığı, öğretmenler ve öğrenciler için “dünyayı okumayı” öğrenmelerini bir başka deyişle dünyayı anlamalarını sağlayan bir araç olarak görmektedir. Freire ve Macedo (1987, s. 25), “dünyayı okumanın, her zaman için kelimeyi okumaktan önce geldiğini ve kelimeyi okumanın da, devamlı olarak dünyayı okumayı ima ettiğini” savunmaktadır (Hughes, 2007).

Özetle, Freireyan pedagojisinde eğitim, öğrencilerin gerek yaşamlarındaki pragmatik değeri gerek fonetik özellikleri bakımından seçilmiş bir dizi yaratıcı tema ya da kelimelerle başlar (Freire, 1985; Cervetti, Pardales ve Damico, 2001). Yaratıcı temalar/kelimeler, dışardan bir öğretmen ya da kaynaktan değil de grubun çalışması sırasında oluşturduğu ve kendi bağlamlarıyla ilişkili olarak ortaya çıkan kelimeler ya da düşüncelerdir. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerden çevrelerinde bulunan şeyleri kodlamaları ve sözlü olarak bu kodları anlatmaları istenir (Freire ve Macedo, 1987; Hoody, 2008). Kullanılan kelimelerden bir kelime bankası oluşturulur. Öğrencilerden bu bankada bulunan kelimeleri kullanarak ne istediklerini ve ne isteyebileceklerini yazmaları istenir. Okuryazarlık, sosyal bir ortamda diyaloglar yolu ile öğrencilerden okuryazarlık becerilerinin kullanmalarını gerektiren bir biçimde değişim sergiler (Freire ve Macedo, 1987; Hoody, 2008). Bu değişim öğrencilerin dünyayı sorgulamaları ve bu sorgulamalar bağlamında onları rahatsız eden durumlara ilişkin eyleme geçmelerini içeren önemli bir süreçtir. Freire'in eleştirel okuryazarlık eğitimini etkileyen kavramları arasında “yaratıcı temalar/kelimeler” ile “kelimeyi ve dünyayı okuma” ve “diyalektik yaklaşım”ın yanı sıra “praxis”de vardır. Freire'in praxis tanımı “kadınların ve erkeklerin kendi dünyalarını değiştirmek için gerçekleştirdiği eylem ve yansıtma”dır. Freire'e göre özgürlük praxis sayesinde gerçekleşebilir. Freire'in okuryazarlık eğitimine bağlılığı, kapsamlı bir okuryazarlık pedagojisi geliştirmesi ve bu kapsamda eylem üzerine yaptığı vurgu, eleştirel sosyal kuram düşüncesini felsefeden eğitime yönlendirmiştir (Knoblauch ve Brannon, 1993).

Gerek eleştirel kuram gerekse Freirean pedagojisi adalet ve eşitlik kavramları gibi sosyal konulara vurguyu içerir. Her ikisi de metinlerin ve dünyanın eleştirisini sosyal değişim için önemli ve öncelikli bir mekanizma olarak görür. Freire ve eleştirel kuramın eleştirel okuryazarlık uygulamalarını da etkileyen bu vurguları, eleştirel öğretimin amaçlarındandır. Eleştirel öğretim şu düşünceleri savunur (Knoblauch ve Brannon, 1993):

...birçok ülke vatandaşları toplumun belirleyici özellikleri olan farklı cinsiyet, ırk, sınıf, din ve köken eksenlerindeki kültürel farklılıkların gerçeklerini anlamalı, kabul etmeli ve bu farklılığın ortasında dostça yaşamalıdır. İnsanlar sosyal ve ekonomik yaşamlarında adalet hakkına sahiptir. Ülusun geleceği için sorumluluk almaya gönüllü ve muktedir bir eleştirel vatandaşlık hükümet, iş ve kitle iletişim araçlarının vatandaş yerine düşünmesine izin verildiği pasif ve müdahil olmayan bir vatandaşlığa tercih edilir. Son olarak hiçbir grup ayrıcalıklı bir temsil hakkına sahip

değildir, ancak her grup kendini anlatma, diğerlerini eleştirme ve bütün üyelerinin gereksinimlerini karşılayacak bir topluluk oluşturma hakkına sahiptir.

Freiren pedagojisine, eleştirel kurama ve bu yaklaşımları temel alan eleştirel pedagojiye/eleştirel eğitim kuramına dayalı bir öğretimde cinsiyet, ırk, sınıf, köken bağlamında sosyal eşitlik ile sosyal ve ekonomik adalet gibi sosyal konulara ve sorumlu, sorgulayan, katılımcı vatandaş kavramlarına vurgu görülmektedir. Eleştirel okuryazarlık çalışmalarında da önemli bir bileşen olan metinler ve metinler etrafında gerçekleşen diyaloga dayalı eleştirel sorgulamalar, bu vurgunun gerçekleşmesinde önemli uygulamalardır.

Bu araştırma eleştirel sosyal kuram, Freiren pedagojisi ve eleştirel pedagoji/eleştirel eğitim kuramı ve sosyokültürel okuryazarlık bakış açısı ile gerçekleştirilmiştir. Eleştirel okuryazarlığın kazandırılmasına yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği Türkçe dersinin öğretim programı yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın desenlenmesinde etkili olan bir diğer yaklaşım da sosyal yapılandırmacılıktır.

Yapılandırmacı öğrenme, bir öğrenme konusuyla ilişkili problem çözme, eleştirel düşünme ve öğrencilerin etkin katılımları ve kendi yaşantılarından da yararlanmaları üzerine kuruludur (Ataizi, 2002; Yanpar Şahin, 2001). Yapılandırmacı öğrenmede bu vurguları, eleştirel okuryazarlık uygulamalarında da metinlerin ve sosyal konuların anlaşılması için öğrencilerin yaşantılarından, deneyimlerinden ve bağlamından yararlanma; metinleri olduğu gibi dünyayı da eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirip eleştirel bilinç geliştirme, böylece kendi ya da başkalarının yaşamındaki sorunlara yansıtma yapma ve bu sorunları çözmeye yönelik eyleme geçme gibi öğrenme-öğretme sürecine ve yaşama etkin katılım biçiminde görmektedir.

Çağdaş psikodilbilim kuramının “kurucusu” olarak da kabul edilen Rus psikodilbilimci Vygotsky de, metin içinde yer alan ana fikrin anlaşılabilirliğinin öğrenenlerin önceki deneyimleriyle de doğrudan bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla her okuyucu deneyimlerine bağlı olarak metne yönelik farklı yorumlar yapabilir (Massa ve Vittorio, 2009). Massa ve Vittorio’nun (2009) belirttiği gibi, eğer okunulanların farklı biçimde yorumlanması göz ardı edilirse metin ile etkileşim ve dolayısıyla metnin anlaşılabilirliği kesintiye uğrar. Benzer biçimde Freire de bireylerin öncelikle kendi dünyalarını okuduklarını daha sonra kelimeleri okuduklarını

belirtmektedir. Freire'nin de okuryazarlık eğitiminde seçtiği yaratıcı tema ya da kelimeler de kişinin kendi çevresinden/bağlamından, kendi kelime evreninden seçilmektedir. Öte yandan metni okuyan bireylerin bağlamları farklı olabilir; dolayısıyla bireylerin bağlamlarındaki farklılık metinlere yönelik yorumlarında da farklılığa neden olmaktadır. Eleştirel okuryazarlığın temeli olan kuramlar, bir okuma parçasını tek bir yönden anlamlandırmayı amaç edinen ve bir okuma parçası için bir tek doğrunun olduğu çıkarımına meydan okurlar (EduGAINS, 2009).

Yurdakul'a (2005) göre yapılandırmacı öğrenme, bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda öznel arası süreçlerle yeniden yapılandırılmasıdır. Aslında yapılandırmacılar, öğrenmede kültürün ve dilin önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulayan Vygotsky'nin görüşlerinden etkilenmişlerdir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı, öğrenmenin tarihsel ve kültürel yönlerden, kişisel öğelerden ve sosyal etkileşimden ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamaktadır (Schunk, 2009). Bireylerin kişisel olarak yapılandırdıkları anlamı sosyokültürel bağlamda diğer bireylerle etkileşime girerek yeniden yapılandırması yaklaşımının benzer özellikleri eleştirel okuryazarlık uygulamalarında da görülmektedir. Eleştirel okuryazarlıkta, öğrencilerin metnin anlamını ve mesajını sosyo kültürel bağlamda eleştirel sınıf tartışmaları yoluyla değerlendirdikleri görülmektedir. Öte yandan, bağlam vurgusu Freiran pedagojisi, eleştirel kuram ve eleştirel pedagoji açısından oldukça önemlidir.

Yapılandırmacı öğretim uygulamaları, gerçek dünya problemlerini, problemlerin çözümü için öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiyi alması, analiz etmesi, düzenlemesi ve kullanılmasını gerektiren zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamını öngörmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Benzer biçimde, eleştirel okuryazarlık uygulamalarında da metinde var olan problemi çözme, hatta metinden yola çıkarak gerçek dünya sorunlarını ele almak ve bu sorunları çözmeye yönelik eyleme geçme önemli bileşenlerdir.

Eleştirel okuryazarlık bakış açısına göre bilginin, sosyal olarak oluşturulduğu ve değiştiği, söylemler tarafından etkilendiği düşünülür (Foucault, 1994). Benzer biçimde sosyal yapılandırmacılık, öğrenmenin, sosyokültürel bir ortam içerisinde gerçekleştiğini vurgular. Sosyal yapılandırmacılığa göre birbirleriyle ilişkisiz, değişmez gerçekleri edinen yalıtılmış bireyler olarak değil; toplumun birer üyesi olarak öğreniriz. Ne öğrendiğimiz, bilgilerimizden nasıl yararlandığımız, nerede ve ne zaman öğrenmekte

olduğumuza bağlıdır. Öğrenme, diyalog yoluyla gerçekleşir ve mimik, diyagramlar gibi diğer işaret sistemleri ve dil yoluyla desteklenir. Bu diyalog, başlangıçta, “zihinlerarası”dır; öğrenme, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrenciler arasında ve hatta metin yazarı ile okuyucu arasında gerçekleşir (Wilson, 1999). Daha sonra öğrenen, kendi bilinciyle diyalog yoluyla söylenen ya da yazılı olandan anlam çıkarır (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla öğrenme, hem öğrenenlerin, bir düşünce ya da bilgi kaynağıyla etkileşime girmeleri gerektiği için hem kendi zihinlerinde düşünceleri ya da bilgileri oluşturmada rol almaları gerektiği için etkileşimseldir. Okumaya yönelik bu diyalog yaklaşımı, okuyucuları okuma sürecine yabancı kalmak yerine, metinle ve yazarıyla birlikte anlam çıkarmaya teşvik eder (Wilson, 2003). Benzer bakış açısını eleştirel pedagoji ve Freiren pedagojisinde de görmekteyiz. Freiren pedagojisinde de öğrenme sokratik konuşmalar ile başlar. Sonraki süreçte birey, öğrenme ortamındakilerle girdiği diyalogun yanı sıra kendi bilinciyle de diyaloga girerek dönüşümü sağlayacak anlamı yapılandırır.

Eleştirel kuram, eleştirel pedagoji, Freiren pedagojisi ve sosyal yapılandırmacılık gibi kuram ve yaklaşımların ilkeleri temel alınarak gerçekleştirilen sınıf uygulamalarına bakıldığında, eleştirel okuryazarlık bakış açısı, çocukların ve öğretmenlerin, anlamı tartışma ve konuları görüşme biçimlerini inceler. Öğretmenler ve öğrenciler, başkalarını dinleme ve onların deneyimlerini ve bakış açılarını anlamaya çalışmakla farklı bakış açılarının ve inançların ortaya koyduğu çıkarımlara ve düşüncelerini oluşturan sosyal ilişkilere yönelik daha fazla bilgi edinebilirler. Eleştirel okuryazarlık bakış açısı temel alınarak öğretim yapılması, öğretmenlere ve öğrencilere kişinin bireysellikten öte ahlaki, politik ve sosyal alanı “görme”, “söyleme” ve bu alana “yönelme” biçimlerine ve “birçok anlam çıkarma biçimine olanak tanıyan durumlar oluşturma” fırsatları tanır (Greene, 1998, s. xxvi; Akt. Cunningham, 2009).

Eleştirel ve sosyokültürel bakış açısına göre bu araştırmadaki okuryazarlığın çerçevesini; metnin gerek daha geniş sosyal bağlamlar içerisinde gerek öğrencinin sosyokültürel bağlamı çerçevesinde değerlendirilerek sunulanın ötesinde yazarın vermek istediği asıl düşüncenin anlaşılması ve sorgulanması, bu sorgulama sürecinde bireyin öncelikle metinle, diğer öğrencilerle ve öğretmenle daha sonra kendisiyle diyalektik bir etkileşime girerek anlamı yapılandırması yaklaşımı oluşturmaktadır. Öte yandan metinlerden yola çıkarak sosyal sorunlara çözüm arama ya da kimi dayatmalara

karşı çıkma gibi eleştirel bilinç ve katılımcı vatandaşlık bilincinin oluşturulmasına yönelik etkinlikler araştırmada gerçekleşen diğer eleştirel okuryazarlık uygulamalarıdır.

Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımının İlkeleri

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımının ilkeleri (McLaughlin ve DeVoogd, 2004), yazar ve okuyucu arasında var olan güç ilişkisi hakkında çok sayıda temel anlam ve inançları kapsar (Scholastic Professional, tarihsiz). Bu ilkeler şöyle sıralanmaktadır; eleştirel okuryazarlık yansıtma, dönüşüm ve eylemi teşvik eder; problemi ve karmaşıklığını anlamaya odaklanır; eleştirel okuryazarlık stratejileri dinamiktir ve kullanıldıkları bağlamlara uyum sağlarlar ve eleştirel okuryazarlık çok yönlü bakış açılarının incelenmesidir. Bu ilkelerin her biri ayrı ayrı ve sinerjik olarak eleştirel okuryazarlığın öğretimine ve metni eleştirel bir bakışla deneyimlemeye olanak sağlar (Scholastic Professional, tarihsiz; Gregory ve Cahill, 2009).

Eleştirel okuryazarlık, güç konuları üzerine yoğunlaşır ve yansıtma, dönüşüm ve eylemi teşvik eder: Eleştirel okuryazarlık metinler, dil, sosyal gruplar ve sosyal uygulamalar arasındaki güç ilişkilerinin analizini ve eleştirisini kapsar (Hughes, 2007; Knobel ve Healy, 1998). Eleştirel okuma, okuyucuyu okuma sürecinde etkin bir katılımcı olarak düşünmektedir; okuyucunun pasif olarak okuma parçasının kendisine sunduklarını kabul etmenin ötesinde sorgulamasını ve okuyucu ile parçanın yazarı arasında var olan güç ilişkisini de tartışmasını ister (EduGAINS, 2009). Eleştirel okuryazarlık yazılı, işitsel, görsel, çoklu ortam ve performans metinlerinde görünenin altında yatanın görülebilmesi için inançları, değerleri ve tutumları sorgulamanın ve onlara meydan okumanın yolunu gösterir (Department of Education in Tasmania; 2009 Hughes, 2007). Güç ilişkilerinin temelinde bu tutum, değer ve inançlar yatar; ancak baskın güç yapıları toplumda kimi tutum, değer, alışkanlıklar ve inançları da biçimlendirebilir.

Eleştirel okuryazarlığın sosyal konulara nasıl odaklandığına, sosyal sorunların çözümüne yönelik eyleme geçilmesine nasıl yardımcı olduğunu Cummins ve Sayers (1995) şöyle açıklamıştır; örneğin öğretmen olarak, “Okullar İçin Yeni Güvenlik Standartları, Vergi Oranını Artırır” biçimindeki gazete manşetini okuduğumuzda, makalenin yazarının, problemin adını koyma, artan güvenlik standartlarının olumsuz etkileri olduğunu düşündüğünü belirleme ve ifade etme gücünün farkına varırız. Ancak,

okuyucular olarak, bu bakış açısını sorgulama ve kimin düşüncelerinin makalede ele alınmadığı ya da göz önünde bulundurulmadığına ilişkin *yansıtma*larda bulunma gücünü kullanabiliriz. Sonuç olarak, ikincil grubun –okullar, öğretmenler– görüşünü temsil etmeyi ve metnin başlığını “Ek Güvenlik Önlemleri Çocuklarımız Adına Daha Fazla Koruma Sağlar” biçiminde değiştirmeyi tercih edebiliriz. Okuyucular, bu *dönüşümü* sağlamak için ön bilgilerinden yararlanırlar; bunun sonucunda da, yerel gazetenin editörüne ya da ilgili bir gruba okul güvenliğinin önemi hakkında bir mektup yazma biçiminde bir *eylemde* bulunabilirler. Bir metinde ya da sosyal yaşamda rahatsızlık verici bir durumun farkına varma dönüşüm konusunda yeterli olmayacaktır (Scholastic Professional, tarihsiz). O’Brien’in da (2001) belirttiği gibi önemli olan eyleme geçmeyi sağlayacak uygulamaları benimsemektir. Dönüşümü gerçekleştirmeye yönelik eyleme geçme ve yansıtma da bulunma döngüsünü Freire (1970) *praksis* (uygulama, pratik) olarak adlandırmaktadır. Yapısı gereği, bu süreç pasif değil aktiftir ve eşitsizliği ve adaletsizliği ortadan kaldırmak amacıyla ideal olanı (Green, 2001) ya da basmakalıp olanı (Lewison, Flint, ve Van Sluys, 2002) zorlar ve bozar (Scholastic Professional, tarihsiz).

Güç sorunu ya da sosyal sorunlar öğrencilerin var olan şemalarının içine oturacak biçimde irdelenerek, eleştirel okuryazarlığa yönelik eğitimsel bir yapı oluşturulabilir. Ciardiello da (2004), eleştirel okuryazarlık uygulamalarında, güç sorununu incelerken, okurların bağlamlarına ulaşabilecekleri bir ortam yaratmanın bu inceleme için bir tür sıçrama tahtası oluşturabileceğini ve bu uygulamanın özellikle genç okurlar ve çocuklar için önemli olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilere, “Ailenizdeki patron kimdir? Siz hiç patron oldunuz mu? Ailenizde kimi kararları almak için gücünüz var mı? Çocukların ailede baskın bir söz hakkı olmalı mı?” gibi soruları sorarak güç sorununu inceleme, gerekli eylemleri dile getirme ve bu eylemleri gerçekleştirebilmek için var olan ortamı dönüştürme amacıyla bağlamlarına yönelik bir yansıtma yapılmasına olanak sağlanabilir. Sosyal adalet konularıyla ilgi eleştirel ve anlamlı bir tartışma yapabilmek için güç sorunu ve gücün okurların yaşamındaki rolü arasındaki görünür bağlantıları kullanarak bir yol oluşturulmalıdır (Gregory ve Cahill, 2009). Benzer biçimde sınıflarda sosyal konularla/sorunlarla ilgili eleştirel tartışma sürecinde bu konularla/sorunlarla öğrencilerin yaşamları ve deneyimleri arasında bağlantı kurmak bu tartışmaları daha anlamlı kılacaktır.

Erken yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda güç sorununa farkındalık oluşturma, onlara gücü yazar olarak gösterilerek başarılabilir (Bourke, 2008). Çocuklara hikâyeyi farklı bir bakış açısı ile yazmayı önermek onlara hikâyedeki güç ögesini yeniden düzenleme ve sıraya koyma yetisini verir. Böylelikle çocuklar bir karakterin gücünün nasıl kaçınılmaz biçimde diğer karakterlerin eylemlerini etkilediğini keşfedebilir (Gregory and Cahill, 2009).

Eleştirel okuryazarlık, sorun ve sorunun karmaşıklığı üzerine yoğunlaşır:

Eleştirel okuryazarlığa düşünce ve uygulamalarıyla yön veren Freire'in en etkili kavramlarından biri "bankacılık eğitimi"dir. Bu kavram eğitimi, tıpkı paranın bankaya yatırılması gibi bilginin öğrencilerin kafalarına yatırıldığı bir süreç olarak açıklar. Öğrenciler bu bilginin pasif alıcılarıdır ve bu durum bir armağan olarak algılanır. Bankacılık eğitime karşılık, Freire öğretmen ve öğrencilerin diyalog (karşılıklı konuşma) yoluyla birlikte öğrendiği, eğitimde *sorun belirleme yöntemi*ni önerir. Freireye göre, bankacılık eğitimi yaratıcı düşüncenin gelişmesine engel olurken, sorun belirleme eğitimi sürekli olarak gerçeğin ortaya çıkarılmasıyla ilgilenir. Bankacılık eğitimi bilincin ortaya çıkmasını engellemeye çalışırken, sorun belirleme eğitimi bilincin ortaya çıkmasını ve gerçeğe eleştirel bir yorum yapılmasını ister. Benzer biçimde eleştirel okuryazarlık uygulamalarında da metin ve dünyadaki sorunlar üzerine odaklanılır.

Karmaşık olan durumlar sıklıkla basit bir bakış açısıyla ele alınır. Eleştirel okuryazarlıkta ise, herhangi bir durumu basit bir bakış açısıyla değerlendirmek yerine, sorunsallaştırma başka bir söyleyişle problemi ve karmaşıklığını anlamaya çalışma üzerinde durulur. Öncelikle sorular ortaya atılır ve durumun karmaşıklığını anlamak adına alternatif açıklamalar aranır. Örneğin, okumaya yönelik motivasyonu olmayan çocukların, okuma eylemini yaptıkları için dışarıdan bir ödül almaları ya da okumadıkları için cezalandırılmaları basit bir yaklaşım olur. Sorunsallaştırmada ya da bu durumun karmaşıklığını incelemede, çocuklardaki motivasyon eksikliğinin düşük nitelikli metinler, öğrencilerin geçmiş olumsuz okuma deneyimleri, sınıfta ve sosyal ortamlarda kitapları kendisinin seçememesi, okuması ve tartışması için sınırlı olanakların sunulması gibi çeşitli olası etkenlerden dolayı oluşabileceği varsayılır (Scholastic Professional, tarihsiz).

Eleştirel okuryazarların rolü metin içindeki güç sorununu, otoriteyi, susturulan sesleri ve yokluğu sorunsallaştırmaktır. Bu, sorunu ya da bu sorunun karmaşıklığını anlamak için diğer olasılıkları ve açıklamaları sorgulamakla gerçekleştirilebilir. Ancak bunun için önce, eğitimcilerin gerek sınıflardaki gerek bu sınıflarda kullanılan metinlerdeki gerçekliğin ötesine girmeleri gerekmektedir (Gregory ve Cahill, 2009). Vasquez (2007), üç ile beş yaşlarında çocuklarla yaptığı çalışmada, çocuklarla dilin tüketiciler üzerinde nasıl etkili olduğunu tanımlamak ve tartışmak için popüler bir hazır yiyeceğin ambalajının yeniden tasarlanması etkinliğini kullanmıştır. Vasquez bu süreçte, günlük yaşamın bir parçası olarak yazılan ya da söylenen günlük metinlerdeki mesajları incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada çocuklar, günlük yaşamlarının bir parçası olan ve onların gerçekliklerini oluşturan metinlerin incelenmesine etkin olarak katılmışlar; sorunsallaştırmaya ve dünyanın karmaşıklığını keşfetmeye dâhil olmuşlardır. Bu çalışmada hazır yiyeceğin ambalajı popüler kültür kapsamında değerlendirilen bir metin olarak görülmüştür. Metinler okuyucuyu/dinleyiciyi/izleyiciyi, belli bir biçimde düşünmeye ya da eylemde bulunmaya yönlendirir. Okuyucular, izleyiciler ya da tüketiciler bir ürünü almak ya da bir filmdeki karakteri beğenmek durumunda kalabilir. Oysa okuyucular ya da izleyiciler eleştirel okuryazarlık yoluyla metinde sunulanın ötesine giderek yazarın/senaristin istediği gibi algılanmasına neden olan durumları sorunsallaştırabilirler.

Eleştirel okuryazarlık stratejileri dinamik ve kullanıldıkları bağlama uyum sağlarlar: McLaughlin ve DeVogd (2004), eleştirel okuryazarlıkta, her bağlamda her zaman için aynı biçimde çalışacak bir yöntem listesinin olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, eleştirel okuryazarlığı teşvik eden bir yöntem/teknik, söz konusu bağlama uyarlaması yapılmadan başka bir ortama aktarılamayacağı söylenebilir. Freire'nin (1998, s. xi) de belirttiği gibi, "eğitimsel uygulamaları, yeniden oluşturmada uygulamak olanaklı değildir" (Scholastic Professional, tarihsiz).

Eleştirel okuryazarlık eğitime yönelik belirli bir yöntem listesi olmamakla birlikte alan yazında bu tür bir eğitimi desteklemeye yönelik farklı strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin öneriler ve uygulama örnekleri görülmektedir. Örneğin eleştirel bakış açısını teşvik eden aşağıdaki *üç anahtar strateji*den söz edilmektedir (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009):

Problemi ortaya koyma stratejisi: Problemi ortaya koyma, öğretmenlerin, eleştirel bir bakış açısını bilinçli ve amaçlı bir biçimde geliştirmelerini sağlar. Problemi ortaya koyma, öğretmenlerin öğrencilere şu soruları sormasını gerektirir:

- Bu metni başkaları nasıl farklı bir biçimde anlayabilir?
- Metnin mesajı nasıl oluşturulmuş ve işlenmiştir?
- Hedeflenen izleyici/okuyucular kimlerdir?
- Bu “mesaj”ın kabul edilmesi kimin yararına olur? Kimler için dezavantaj olur?
- Metinde hangi yaşam biçimleri, değerleri ve bakış açıları temsil edilmiş ya da hariç tutulmuştur?
- Bu metni kim, neden oluşturmuştur?

Yan yana koyma stratejisi: Bu stratejinin amacı, öğrencilerin, metnin bakış açısını anlamalarını sağlamaktır. Aynı konudaki iki metin yan yana konulur ve böylece öğrenciler, yazarların bakış açısını, ön yargılarını, amacını ve aynı zamanda okuyucuyu/izleyiciyi etkilemek için kullanılan stratejileri karşılaştırabilirler (McLaughlin ve DeVogd 2004).

Değiştirme stratejisi: Bu strateji, öğrencilerin, metinde yer almayan alternatif bakış açılarının etkisini düşünmelerini ve hangi düşüncelerin mevcut ve hangi düşüncelerin metinde olmadığını belirlemelerini sağlamaya yönelik etkili bir stratejidir. Değiştirmeye yönelik kimi örnekler şunlardır: cinsiyet değişimi (öğrenciler, anahtar karakterleri diğer cinsiyetten karakterlerle değiştirirler), değişimi ayarlama (öğrenciler, hikâyeyi farklı bir zamanda ya da yerde yeniden yapılandırır ve karakterlerin sosyal sınıfını değiştirirler) ve duygu değişimi (öğrenciler, karakterlerin, farklı bir duygusal ton sergilemelerini sağlarlar) (McLaughlin DeVogd 2004).

Eleştirel okuryazarlığı geliştirmeye ilişkin çalışmalarda eleştirel okuryazarlığı desteklemeye yönelik öğretimsel *teknik*lerden de söz edilmektedir. Bu tekniklerden kimileri şunlardır (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009):

Medya istasyonları: Öğrencilerin, günlük metin örnekleri (CD kapakları, video oyunları, müzik videoları, dergiler, yiyecek paketleri/reklamlar v.s.) getirmeleri sağlanır

ve her birine yönelik tartışmayı başlatmak için “konuşma” içerikli bir medya istasyonu oluşturulur. Örneğin bu CD kapağı ile ilgili sizin için uygun olan nedir? Size göre, kötü baskı, bir şarkıcıyı daha az popüler yapar mı? Tasarımcılar, ilginizi çekmek için hangi teknikleri kullanıyorlar? vb.

Sesli düşünme: Bu strateji, öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünme süreçlerini açık duruma getirmelerini teşvik eder ve böylece sınıfın tümü tartışmaya katılabilir. Örneğin “Yazarın düşüncesi nedir? Altta yatan varsayımlar nelerdir? Bunu nasıl biliyoruz?”

Kişisel düşünceleri, gerçekler karşısında nasıl değerlendirebiliriz?” gibi sorular sesli sorularak yine yanıtı soruyu soran tarafından sesli yanıtlanarak tartışma başlatılabilir.

Yazarı sorgulama: Öğrenciler, öğretmenden gelen “yazar burada ne demek istemiştir?” ve “metinde kimin düşüncesinden söz edilmemiştir/metinde hangi bakış açısı yoktur?” gibi soru komutlarına yanıt verirken, etiketlenen üç sütuna bölünen bir düzenleyici kullanılır: “yazar diyor ki...”, “ben diyorum ki....”, “böylece...” (Eğitim Bakanlığı 2006a).

Dört köşe: Bu işbirlikçi etkinlik, öğrencileri, yalnızca aynı düşüncede olan kişiler ile değil; aynı zamanda farklı bakış açılarına sahip olanlarla da diyaloga yönlendirerek, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmaları yönünde teşvik eder. Sınıfta, “tamamen katılıyorum / katılıyorum / katılmıyorum / tamamen katılmıyorum” gibi dört farklı bakış açısı ile dört köşe etiketlenir. Öğrencilere bir soru sorulur, daha sonra öğrenciler kendi düşüncelerini en iyi yansıtan köşeye giderler. Daha sonra, öğrenciler, seçimlerine yönelik gerekçelerini belirtirler ya da öğrencilerin, konuşmadan önce seçtikleri köşeyle ilgili gerekçelerini yazmaları sağlanır (Eğitim Bakanlığı, 2006a).

Altı şapka: Bu etkinlik, Edward Debono’nun farklı düşünme stillerini belirlemesine dayanan ve bu düşünme stillerinin her birini temsil etmek üzere metaforik bir şapka seçilmesiyle gerçekleştirilir. Örneğin, gerçek ile ilgili yaklaşım için beyaz şapka, eleştirel yaklaşım için siyah şapka gibi. Bu alıştırma, bakış açısının nasıl oluşturulduğu ve anlamın nasıl yorumlandığına yönelik zengin bir anlayış kazandıran grup tartışmasını yapılandırmak için kullanılabilir (Rolheiser ve Bennett, 2001).

Eleştirel okuryazarlık çok yönlü bakış açılarının incelenmesidir: Günümüzde okuryazarlık sosyal ayrımları sürdürmek ve “diğerleri”nin sesini bastırmak ve susturmak için kullanılan önemli bir araçtır. Ancak, bu süreci iyileştirmenin yollarından biri eleştirel okuryazarlığın benimsenmesidir. Bu duruş, yalnızca, eğitimcilerin sınıf

içinde demokratik bir topluluğu yapılandırmaları için değil aynı zamanda dünyayı dönüştürme yoludur (Gregory ve Cahill, 2009).

Öğretme-öğrenme sürecinde bakış açılarının çok yönlü olduğuna ilişkin düşüncelere vurgu yapmak, öğrencileri düşüncelerini genişletme ve bakış açılarındaki, inançlardaki, konumlardaki ve anlayışlardaki ayrı noktaları keşfetme konusunda teşvik etmektedir (McLauglin, 2001). Bunun için sınıf ortamında öncelikle bakış açılarındaki farklılığın dile getirilmesi gerekmektedir. Burada vurgulanan, sınıflarda eleştirel okuryazarlığa yönelik uygulamalarda yalnızca birçok metnin kullanılması değil aynı zamanda bu metinlerin, söz konusu problemle ilgili çok sayıda sesi temsil ediyor olmasıdır. Örneğin, ilköğretim sınıflarında belli bir duruma ilişkin gerek bir kadın gerek bir erkeğin tepkilerinin belirtildiği bir metinde cinsiyet açısından farklı bakış açılarının olabileceğine (McDonald, 2004) ya da farklı üç kuşağı temsilen kız çocuğu, annesi, büyükannesinin benzer bir durumda davranışlarının, tepkilerinin neler olabileceğine ilişkin anlatımların olduğu bir metinde (Fisher, 2008) öğrencilerin çoklu bakış açılarını fark etmelerine olanak sağlanabilir. Öte yandan farklı bakış açıları, öğrencilerin okuma sonrası etkinliklerde, özellikle sınıf tartışmalarında metne yönelik paylaştığı farklı düşüncelerden de kaynaklanabilir (Athanasas, 1998; Enciso, 1997; Knoeller, 1998, Landay, 2004; Akt. Pace, 2006). Sınıfta eleştirel okuryazarlık uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen diyaloglar sırasında bireyin çoklu bakış açılarıyla karşılaşması bağımsız eleştirel düşünceyi desteklemektedir (Pace, 2006).

Çok yönlü bakış açılarını incelemede diğer önemli bir nokta ise bağlantılar kadar bağlantısızlıkları da belirtmektir. Okurlara, metinle kimi durumlarda ilişki kuramayacaklarını söylemek; başka bir deyişle bu deneyimlerin onların şemalarının dışında olduğunu belirtmek, onlara alternatif deneyimlere karşı saygı duymayı öğrenmelerine olanak sağlar (Jones ve Clarke, 2007). Öğrencilerle, nelerin deneyimleri ve yaşamlarıyla aynı olduğunu tartışmak kadar nelerin farklı olduğunu buldurmak da son derece değerlidir. Böylece öğrenciler, kendilerini daha geniş bir bağlama yerleştirebilirler (Gregory ve Cahill, 2009).

Özellikle üst sınıflarda kimi durumlarda aynı metni yorumlamak için değişik edebi eleştiri biçimleri kullanılarak çoklu bakış açıları sağlanabilir (Appleman, 2000; Soter, 1999; Robinowitz ve Smith, 1997). Örneğin, bir öğretmen öğrencilerinden edebi bir metni okurken, parçayı feminist gözle yorumlamalarını isteyebilir. Öğrenciler

değişik tutumlar takındıkları için herhangi bir bakış açısının, o okuma parçasını ve ona bağlı diğer metinlerin nasıl ele alınacağını etkileyen sosyal ve politik varsayımları nasıl maskeleydiğini ya da açığa çıkardığını anlamayı öğrenebilir (Pace, 2006).

Gregory ve Cahill'in (2009) belirttiği gibi araştırmacılar daha genç okurlarla çalışırken, eleştirel okuryazarlığa yönelik bu ilkeleri açıkça belirtmek için geleneksel masal ve popüler resimli kitapları ve bunlar üzerine gerçekleştirilen eleştirel sınıf tartışmalarını kullanmışlardır. Bourke (2008) bu kavramları 1. sınıf öğrencilerinde Üç Hırçın Keçi, Jack ve Fasulye Gövde, Rapunzel gibi metinleri kullanarak araştırmıştır. Bu çalışmada, öğrencileri; "Niçin dev bu kadar aksi? Neden yazar dev bu kadar aksi anlatmış? Devlerin nasıl hissettiğini düşünüyorsunuz? Olaylar daha farklı oluşabilir miydi?" gibi sorularla teşvik etmiştir. Bu da çocukları, birçok "iyi" ve "kötü"yu temsil eden karakterleri sorgulamaya ve kötü karaktere karşı empati geliştirmeye zorlayarak, farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasına ve ayrıcalık ve güç kavramlarını masal ya da popüler resimli kitaplar gibi tanıdıkları bir ortamda keşfetmelerine olanak sağlamıştır.

Başka bir çalışmada, Ciardiello (2004) Click, Clack, Moo: Cows That Type hikâyesini kullanarak, baskın sesi (Çiftçi Brown) tanımlamaya ve hayvanların isteklerini nasıl susturmaya çalıştığını göstermeye çalışmıştır. Hikâyedeki hayvanlar, daha önce reddedilen haklarına ulaşmak için kendi otantik seslerini kullanmaktadırlar (Gregory ve Cahill, 2009). Dil, temel olarak sosyal bir anlam çıkarma süreci olduğu için yalnızca insan etkileşimleri söz konusu olduğunda anlamlıdır (Kuo, 2009). Bu bağlamda, ilköğretim öğrencileri ile eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamalarda da görüldüğü gibi, onların sosyal konuları ve sorunları keşfetmeleri, çok yönlü bakış açısı kazanabilmeleri, problemleri ve nedenlerini ortaya koyabilmeleri için eleştirel tartışmalar başlatmak önemlidir.

Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımının Bileşenleri

Eleştirel okuryazarlık, okuryazarlık eğitimi ile ilgili söylemlerde yakın zamanda yer almaya başladığı için sınıf ortamlarında nasıl uygulandığına yönelik üzerinde uzlaşılmış yöntem ve yaklaşımlar bulunmamaktadır (Stribling, 2008). İlgili alan yazında, öğretmenlerin eleştirel okuryazarlığa yönelik kullanabilecekleri herhangi bir yöntem ya da yöntem listesinin olmadığı; ancak daha yaygın olarak görünen kimi uygulamaların olduğu görülmektedir (Behrman, 2006; Gregory and Cahill, 2009; Luke, 2004; The

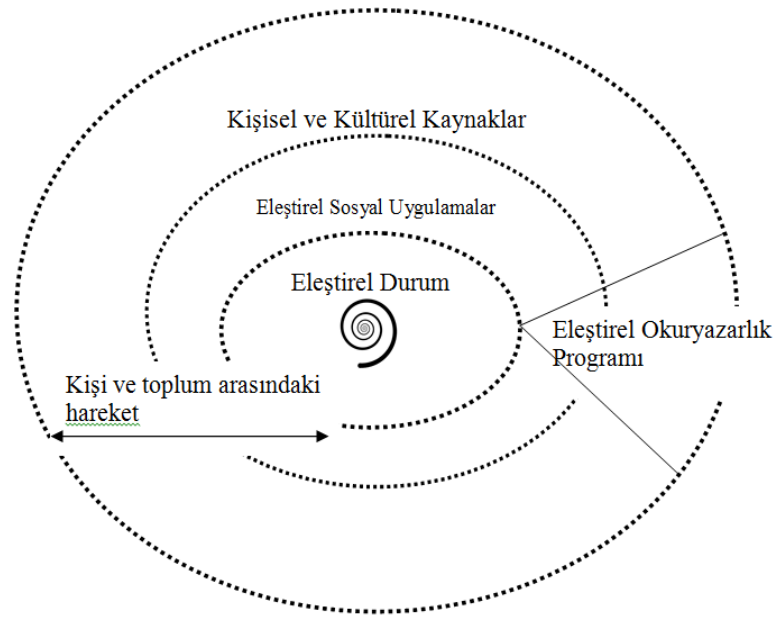
Literacy and Numeracy Secretariat, 2009). Eleştirel okuryazarlık, konuya ve öğrencilere bağlı olarak her sınıfta farklı biçimde gerçekleştirildiğinden (Coffey, 2008) eleştirel okuryazarlığı geliştirmeye yönelik bir yöntem ya da yöntemler grubunun evrensel bir geçerliliği bulunmamakta ya da bu yöntem ya da yöntemler grubu eleştirel okuryazarlığın nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda yetersiz kalabilmektedir (Scholastic Professional, tarihsiz).

Vasquez'in (2003) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık geleneksel olarak öğretilemez. Eleştirel okuryazarlık program, yaşadığımız topluluklarda var olan sosyal ve politik koşullardan ortaya çıkar (Gregory ve Cahill, 2009). Eleştirel araştırmacılar ve eğitimciler, sürekli olarak, eleştirel okuryazarlık ile ilgili kendi kuram ve uygulamalarını geliştirmeye, değiştirmeye ve yeniden değerlendirmeye teşvik edilirler (Behrman, 2006; Kuo, 2009). Burada vurgulanmak istenilen eleştirel okuryazarlığın uygulamada sürekli tanımlanması (Comber, 2001) ve yerel ortamlara uyarlanması gerektiğidir (McLaughlin ve DeVogd, 2004).

Eleştirel okuryazar olmak, öğrencilerin metinde kimin değerlerine, düşüncelerine, bilgilerine öncelik verildiğini daha iyi anlamak amacıyla metinlerdeki mesajları okuma ve eleştirme yeteneğini kazanmış oldukları anlamına gelir (Coffey, 2008). Çünkü eleştirel okuryazarlıkla ilgili alanyazında, okuma parçalarının kimi kesimlerin sesleri olurken kimilerinin bakış açılarını görmezden geldiği savunulmaktadır (EduGAINS, 2009). Bu bağlamda, ortaöğretim ve yükseköğretimde, eleştirel okuryazarlık baskın olan ideolojiyle yüzleşmek için kullanılmıştır (Appleman, 2000; Morgan, 1997; Shor, 1992). Bu öğretim basamaklarındaki öğrencilerle dilin kimilerini güçlendirirken kimilerini nasıl marjinalleştirdiğini inceleyecekleri metinsel uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Harste, Leland ve Jackson, 2007).

İlköğretimde, eleştirel okuryazarlık yalnızca kitap ya da metin anlamında değildir, aynı zamanda sosyal yapı ve sosyal güç yapıları içinde katmanlaşmayı pekiştiren sosyal uygulamalardır (Harste, 2002; Hoody, 2008). Eleştirel okuryazarlık programı, sosyal sorunlara yönelik erişim/farkındalık oluşturmak için önemlidir; ancak bu tür bir program bu sorunlara yönelik sosyal eylemi de artırmayı amaçlamaktadır (Harste, 2002; Hoody, 2008). Bu bağlamda, ilköğretimde eleştirel okuryazarlık eleştirel düşünmenin geliştirilmesinden ve yalnızca belli metinlerin okunmasından daha öte durumlar ifade eder (Hoody, 2008).

İlköğretim ve ortaöğretimde eleştirel okuryazarlık çalışmalarında ve araştırmalarında sıklıkla kullanılan uygulamaları, Lewison ve diğerlerinin (2008) geliştirmiş olduğu Şekil 1’deki eleştirel okuryazarlık öğretimi modelinde de görmek olanaklıdır. Lewison ve diğerlerinin (2008) eleştirel okuryazarlık öğretimi modeli eleştirel okuryazarlık öğretimini, “kullanılan kişisel ve kültürel kaynaklar arasındaki işlem; uygulanan eleştirel okuryazarlık öğretimi; öğretmen ve öğrencilerin sınıfta ve dünyada benimsedikleri eleştirel durum” olarak görmektedir (Kuo, 2009).



Şekil 1: Eleştirel Okuryazarlığın Öğretimsel Modeli

Kaynak: Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 483-494.

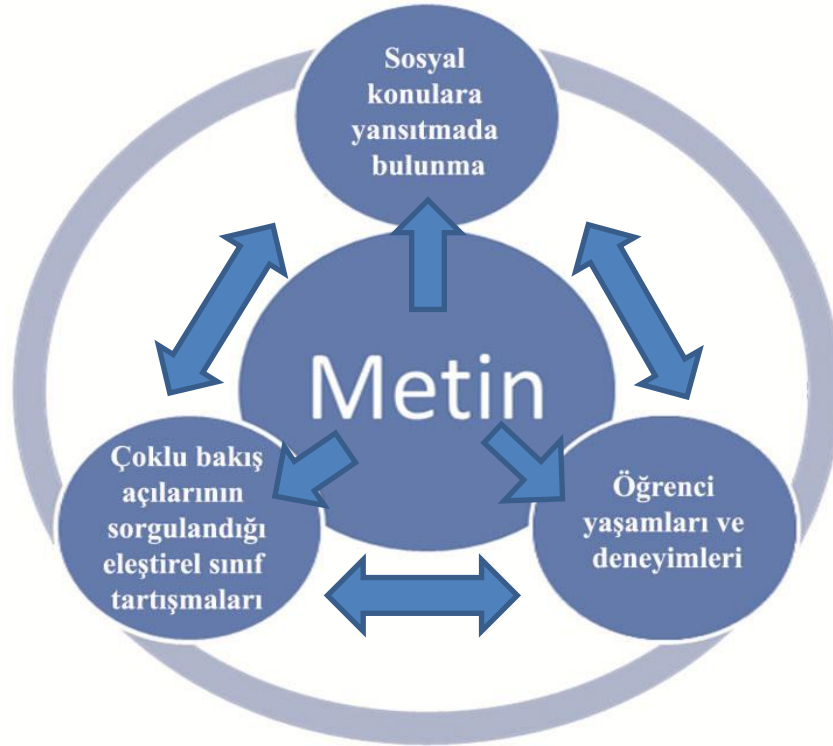
Kişisel ve kültürel kaynaklar, sınıftaki katılımcıların, sınıf uygulamalarının içeriğini oluşturmak için sınıfa getirdikleri kaynaklardır. Bu kaynaklar, ders kitaplarını, kişisel deneyimleri, sosyal konuları, öğrenci isteklerini ve ilgilerini, popüler kültürü ve medyayı kapsayabilir. Kişisel bakış açısından eleştirel okuryazarlık öğretimi gerçekleştirmek için öğretim elemanları ya da öğretmenler, ya öğrencilerin kişisel deneyimlerini ön plana çıkarabilirler ya da sosyal konular ve popüler kültür gibi öğrenciler için önemli kültürel öğeleri vurgulayabilirler (Kuo, 2009).

Bu model, *eleştirel sosyal uygulamaları*, öğrenciler ve öğretmenler arasında ortaya çıkan belli etkileşimler olarak vurgular. Bu uygulamalar, (1) basmakalıplığı bozma, (2) çok sayıda bakış açısını sorgulama, (3) sosyopolitik konulara odaklanma ve (4) sosyal adaleti sağlama adına eyleme geçme biçiminde sınıflandırılabilir (Kuo, 2009; Lewison ve diğerleri, 2002).

Araştırmacı ya da öğretmen, öğrencileri modelin ikinci aşamasına - eleştirel sosyal uygulamalara - yönlendirdikten sonra, öğrenciler, modelin üçüncü aşamasına - *eleştirel konum alma*- hazırlanmalıdır. Bu konumlar, öğrencilerin, eleştirel okuryazar olabilmelerine olanak tanıyan (1) bilinçli sorumluluk, (2) alternatif var olma yollarını deneme, (3) araştırma yapma sorumluluğu ve (4) yansıtmayı içermektedir. Bu aşamada öğrenciler alternatif çözüm yollarını deneyerek, sorgulayarak, araştırma yaparak belli konular ile ilgili düşüncelerin ve tutumların nasıl değişebileceği bakış açısıyla, metinlere yönelik tepkilerini incelerler ve bu sürece yönelik yansıtmada bulunurlar. Böylece metnin analizi sürecinde metindeki olay örüntüsü, karakterlerin tutum ve davranışları, metnin mesajı ya da yazarın amacı gibi metnin farklı bileşenlerine yönelik tepkilerindeki ve kendilerindeki değişiklikleri ortaya koyarlar.

Stribling (2008) ilgili alan yazının, eleştirel okuryazarlığa yönelik uygulamalarda şu üç farklı yaklaşımın altını çizdiğini belirtmektedir; *ifade ve bakış açılarını görebilmek için metinleri eleştirel olarak incelemek, metinleri sosyal konuların incelenbilmesine olanak tanıyan bir araç olarak kullanmak ve öğrencilerin yaşantılarını metin olarak kullanmak ve okuryazarlık uygulamalarıyla birleştirmek*. Stribling bu üç yaklaşımın, karşılıklı olarak birbirleri ile iç içe olduğunu ve oldukça doğal ve güçlü biçimde kesiştiğini belirtmektedir. Ciardiello da (2004), eleştirel okuryazarlığın ilköğretim sınıflarında uygulaması sırasında; derinlemesine çalışma için bir konu seçilmesinin, öğrencileri konuya çekecek bir metin bulunmasının ve metinlerle ilgili olarak eleştirel tartışmalar yapmak için çok sayıda bakış açısını sorgulamanın, özgün ifadeler bulmanın, sosyal engellerin farkına varmanın, kişinin kendi kimliğini yeniden kazanmasının ve hizmet talebinde bulunulmasının gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel okuryazarlığın dil, güç, sosyal uygulama ve toplumsal mal ve hizmetlere erişim üzerine odaklanan vurguları (Coffey, 2008) Ciardiello'nun (2004) uygulamalarında da görülmektedir.

Molden (2007) öğretmenlerin ilköğretimde gerçekleştirebilecekleri eleştirel okuryazarlık uygulamalarını şöyle belirtmiştir; aile ve toplum yaşantısından edinilen deneyimler gibi eleştirel analiz için çocukların var olan kaynaklarıyla çalışma; eleştirel bir tutum benimseyen yazı, resim, çizgi film ve film gibi örnekleri inceleme; çocukları günlük yaşamlarında karşılaşamayacakları yeni kaynaklar üzerinde düşündürme, sorgulama ve analiz yapmalarını sağlama ve sosyal adalet gibi sosyal konular etrafında tasarlanan uygulamalar yoluyla toplumsal olayları ve durumları da çalışma konuları arasına alma. Eleştirel okuryazarlığın kazandırılmasına yönelik çalışmalarda (Kuo, 2009; Lewison ve diğerleri, 2008; Stribling, 2008; Ciardiello, 2004) Şekil 2’de özetlenmeye çalışıldığı gibi, birbirleriyle bağlantılı biçimde farklı bileşenlerin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.



Şekil 2: Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarının Bileşenleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi, eleştirel okuryazarlık uygulamaları; metin, metinlere ilişkin çok sayıda bakış açısının sorgulandığı eleştirel sınıf tartışmaları yapma, metinden yola çıkarak sosyal konulara yansıtma da bulunma/sosyal sorunlara farkındalık oluşturma ve kimi zaman metinde sorunsallaştırılan problemi çözmeye yönelik eyleme geçme, kimi

zaman yansıma yapılan sosyal sorunların çözümünü yönelik sosyal eylem geçme ve öğrenci yaşamları/deneyimleri gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Bu araştırmada da eleştirel okuryazarlık uygulamaları bu bileşenlerden oluşmuştur. Daha sonraki bölümlerde bu bileşenler açıklanmaya çalışılacaktır.

Metinlerin Eleştirel Olarak İncelenmesi

Eleştirel okuryazarlık, özellikle sosyal ve kültürel bağlamlardaki metinlere yönelik etkin eleştirel bir söylem ve sosyal bir uygulama olarak kavramsallaştırılabilir (Vasquez, Egawa, Harste ve Thompson, 2004; Akt. Kuo, 2009). Bu bağlamda, eleştirel okuryazarlık uygulamaları öğrencileri, devam etmekte olan güç konularını başka bir söyleyişle sosyoekonomik durum, ırk, sınıf, cinsiyet vb. gibi sosyal bağlamlardaki farklılıkları ve bu farklılıktan kaynaklanan güç yapılarını açıkça sorgulamaları yönünde teşvik eder. Hikâyeler, gazete yazıları, reklamlar, filmler, karikatürler gibi basılı, işitsel ve görsel tüm ürünler bu sosyal yapının ve farklılıkların bir yansıması olduğu gibi kimi zaman yüklü olduğu mesajlarla bu yapıyı etkiler. Öğrenciler metnin ve yazarın amacını sorgulayarak metinlerde yalnızca cinsiyet, ırk, sınıf vb. açısından baskın olan ya da sosyoekonomik, kültürel ya da politik olarak ayrıcalıklı olan, bu konumlarda gücü elinde tutan grupların mı yoksa sessiz olan tarafında sesine yer verilip verilmediğine ilişkin karar verir. Böylece, öğrenci metinde görünenin ötesinde görünmeyen mesajı fark ederek ve sessiz olandan yana bir duruş olarak dönüşüm gerçekleştirir.

Daha önce belirtildiği gibi eleştirel kuram, eleştirel pedagoji ve Freiren pedagojisinde güçlü bir “bağlam” vurgusu vardır. Sosyal, kültürel, tarihsel ve politik bağlamları vurgulayan eleştirel okuryazarlık kuramları, birçok okulun benimsediği okuryazarlık öğreniminin “kitapları sevmeyi öğrenme” hedefine ters düşmektedir. Bunun yerine eleştirel okuryazarlık bakış açısı, metinlerin, aydınlatıcı bilgiler içerdikleri kadar aynı zamanda aldatıcı, yanıltıcı ve yanlış yönlendirici olabileceklerini kabul eder. Metinlerle eleştirel olarak ilgilenmek ve daha geniş kapsamda sosyal, kültürel, tarihi ve politik dünya ile bağlantılar kurmak bireysel sorgulamaları ve eleştirel sınıf tartışmalarını destekler. Çünkü öğrenciler, okudukları şey ve düşüncelerin nasıl sunulduğu hakkında varsayımları bu bağlamlar çerçevesinde tahmin etmeye başlar. Öğretmenler ve öğrenciler için bu, yalnızca, kelimelerin “ne” anlama geldiğini değil; aynı zamanda kültürler, toplumlar ve metinler içerisinde “nasıl” kullanıldıklarını da

anlamak anlamına gelir (Cunningham, 2009). Metinlerin bu biçimde analiz edilmesi, bir metnin yazılma ve sunulma biçimi ile metnin yazarının seçtiği kelimelerin, konu hakkında düşünme biçimimizi nasıl biçimlendirdiğinin önemine vurgu yapmaktadır (Pietrandrea, 2008). Vasquez'in (2004) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık yoluyla öğrenciler, farklı metinlerin dünyanın işleme biçimini ve farklı bakış açılarını nasıl ortaya koyduğunu öğrenmektedirler.

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarına katılan öğrenciler okuduklarını, duyduklarını ve gördüklerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiklerinde metinde sunulanları farklı bağlamlarda yeniden değerlendirebilirler; metnin “niçin?” bu biçimde sunulduğuna ilişkin bu bağlamlar çerçevesinde tahminde bulunabilirler. Böylece, bir metnin ne dediğini değil; aynı zamanda bu metnin konuyu nasıl betimlediğini de ortaya çıkarabilirler. Bu tahminlerin öğretmen rehberliğinde tartışılması, yazarı ve sosyo-politik bağlamı sorgulama açısından olduğu kadar farklı bakış açılarının ortaya çıkarılması açısından da değerlidir.

Luke, O'Brien ve Comber (2001) ve Vasquez (1996) eleştirel okuryazarlığın yalnızca daha ileri yaşta olan ve akademik olarak daha yeterli olan öğrenciler için değil; aynı zamanda bir metin birçok açıdan kullanılarak eleştirel okuryazarlığın ilköğretim öğrencilerine de kazandırılabilceğini vurgulamaktadır (Edu GAINS, 2009). Meler, Richardson ve Hatch (2009) da eleştirel okuryazarlık uygulamalarında metinlere yönelik okuma ve tartışmaların gerçekleştirilmesinin küçük çocuklar için çok daha fazla öğrenme olanakları tanıyabileceğini belirtmiştir.

İlköğretimde eleştirel okuryazarlık edebiyatı, çocukların günlük yaşamlarını etkileyen sosyal konular hakkında çocukları düşünmeye ve konuşmaya yönlendiren nitelikli çocuk kitaplarından ve metinlerinden oluşur (Meler, Richardson ve Hatch 2009). Çocuk edebiyatından başka günlük yaşamda ve iletişim dünyasında da çocukların hoşlanacağı eleştirel bir tutuma sahip birçok metin vardır. Aslında metinler, kendi içlerinde eleştirel değildir; eleştirel olan bu metinlere yönelik gerçekleşen konuşmalardır. Öğretmenler, sordukları sorular yoluyla eleştirel konuşmaları başlatırlar. Bu tip konuşmalar, geleneksel kim, ne, ne zaman ve nerede sorularının ötesine geçen daha derin bir anlayışa yönelir (Meler, Richardson ve Hatch, 2009).

Eleştirerek okumak ve dinlemek, bir başka deyişle okuduğumuz ve işittiğimiz şeyleri sistematik olarak değerlendirerek tepki göstermek, bir dizi eleştirel soru

çerçevesinde yapılır (Browne ve Keeley, 2007). Eleştirel sorular eleştirel düşünmeye yönlendiren bir uyarandır. Eleştirel sorular bizi, en iyi düşünceleri, kararları ve yargıları aramayı sürdürmemiz için yönlendirir. Bu bağlamda metinleri sorgulamada kullanılan bazı soru örnekleri şunlardır (Bainbridge and Malicky, 2004; Hughes; Akt. Appleman, 2000):

- Bu metni kim yazdı?
- Yazar, neden bu metni yazdı?
- Metnin amacı nedir?
- Bu metnin yayınlanması ile kimlerin çıkarı gözetilmiş olur? Kimlerin çıkarları gözetilmemiş olur?
- Bu metinden kim(ler) yararlanıyor?
- Metinde hangi düşünceler ele alınıyor?
- Metinde kimin düşünceleri atlanmış?
- Metindekinden başka bir bakış açısı var mı?
- Metinde cinsiyet, ırk, sınıf ve yaş nasıl betimlenmiş?
- Bu hikâye, farklı bir karakterin bakış açısından anlatılsaydı nasıl olurdu?
- Bu metindeki düşüncelerle hangi dünya görüşü ileri sürülmüş olur? Hangi görüşler dikkate alınmamıştır?
- Metnin diğer olası yorumları nelerdir?
- Metinde okuyucu hangi konumdadır?
- Bu metnin tasarım özellikleri nelerdir? Bunlar neden dâhil edilmiştir?

Görüldüğü gibi bu sorular yoluyla öğrenciler, metinlerde kimin bilgilerine öncelik verildiğini değerlendirebilir; böylece metnin verdiği mesajı yıkabilirler. Sorgulamalar yoluyla metne yönelik kendi anlamlarını yapılandırabilirler Öğrenciler, okuyucular olarak, ayrıca bir metnin sosyal oluşumunu da değerlendirebilir ve yazarın, belli bir biçimde metni oluşturmasını sağlayan etmenleri sorgulayabilir. Ayrıca öğretmenler eleştirel okuryazarlığı kullanarak, öğrencileri, metinlere farklı bakış açılarından bakmaları yönünde teşvik ederler ve metinlerin öne çıkardığı toplumsal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini analiz edebilmek için, marjinal grupların bakış açılarına göre bunları yeniden oluştururlar (Pietrandrea, 2008). Eleştirel okuryazarlık

uygulamalarında metne farklı bakış açılarından bakabilmek için *yapı bozma-yapım çözüm* (deconstruction) ve *yeniden yapım-yeniden oluşturma* (reconstruction) döngüleri önemlidir.

Yapımçözüm aşamasında, metinler sorularla eleştirel olarak incelenir. Metinlerde yer alan amacı, temsil ve güç özelliklerini ayırmak için eleştirel sorular kullanılır. “Metin kimin yararına?, burada kim temsil ediliyor? ve kimler temsil edilmiyor?” gibi eleştirel sorular yoluyla öncelikle metinler bozulur. Bu da okuyucuları, görünürdeki anlamın altına inmelerini teşvik eder (Sagepub, 2006). Bu aşama, çocuklara metinde eksik olanı, yetersiz anlatılan ya da abartılanı eleştirel olarak inceleme ve ardından ardbilgilerini kullanma olanağı veren sorun ortaya koyma uyarlamasıdır (McLaughlin ve DeVoogd, 2004). Metinlerin bozulması, yalnızca eleştirel okuryazarlığın değil; aynı zamanda genel anlamda eleştirel kuramın da bir özelliğidir (Sagepub, 2006).

Bu süreç tamamlandığında, *yeniden yapım* aşamasında öğrenciler, metinde bastırılmış bakış açısını destekleyen yeni metinler üretme konusunda teşvik edilirler. Bu aşamada okuyucular, metni farklı bir bakış açısıyla değiştirebilirler, farklı düşüncelere öncelik veren alternatif metinler bulabilirler ya da kendi metinlerini oluşturabilirler (Sagepub, 2006). Yeniden yapım sürecinde McLaughlin ve DeVoogd (2004), *uygulamalar arası geçişi* bu konuda bir strateji olarak önermektedir. Bu strateji gerek metindeki önyargıları ve eğilimleri ortaya çıkarır gerek öğrencilerde bulunan önyargıları giderme olanağı verir. Bu geçişlerden bir kaçış şu biçimde sıralanabilir (Molden, 2007):

- Cinsiyet geçişleri; ana karakterlerin cinsiyetlerini değiştirmek
- Konu geçişi; tam zıt olan konu ile farklı bir hikâye yaratmak
- Ortam geçişi; hikâyeyi farklı zaman, yer ya da sosyal sınıfla anlatmak
- Etnik/ırk geçişi; karakterlerin ırk/etniklerini değiştirmek

Metnin sorgulanması ve yeniden oluşturulması yoluyla analizi, metinlerin her koşulda doğru ve tarafsız olmadığına yönelik öğrencilerimizde güçlü bir duygu geliştirebilir. Bu sorgulamalar öğrencilerin, metinlerin farklı amaçlarla gerçek insanlar tarafından yazıldığını ve bazılarının da bu amaca ulaşmada diğerlerinden daha başarılı olduğunu görmelerine yardımcı olabilir.

Geleneksel sınıflarla katılımcı sınıflar arasındaki ayırt edici bir özellik, öğrencilerin öğrenmelerinde metnin rolüdür. Geleneksel sınıflarda metinler, öğretmenler gibi bilgi dağıtıcı olarak görülürken; katılımcı sınıflarda öğrenciler, metinleri yeni bilgiyi oluşturma ve öğrenme aracı olarak kullanırlar. Bu farklı sınıflarda kullanılan metinlerin çeşitliliği de farklılık gösterir. Geleneksel sınıflarda konu ders kitaplarıdır. Ayrıca sıklıkla, kitaplar gerçek bir program olarak algılanır. Katılımcı sınıflarda ders kitapları, dergiler, öğrencilerin ürettikleri metinler ile şarkı sözleri, reklamlar gibi popüler kültür ürünleri, gazete yazıları, hipermedya üretimleri, karikatürler ve görsellerden oluşan bir çeşitlilik olup programı desteklemek ve genişletmek için kullanılır (Wade ve Moje, 2000).

Araştırmacılar ve öğretmenlerin ırk, cinsiyet, din, politika ve benzer konulardaki tartışmalara öğrencileri teşvik etmek amacıyla popüler kültür ürünleri gibi ek metinlerin destekleyici metin olarak nasıl kullanabileceklerine yönelik alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Lloyd (2003), öğretmenlerin, ekonomik ve politik konulara yönelik tartışma başlatmak için popüler şarkı sözlerini nasıl kullanabileceklerini göstermiştir. Lloyd, örneğin, Bob Marley'in yazdığı "Buffalo Soldier (Bufalo Asker)" şarkısının sözlerinin, 19. yüzyılda Amerika'da asker olarak savaşan serbest bırakılmış köleleri anlatan destekleyici ek bir metin olarak kullanılmasını önermiştir. Lloyd, bu konuya yönelik hikâyelerin geleneksel ders kitaplarında çok fazla yer almadığını; oysa bu şarkı sözlerinin incelenmesi, tarih kitaplarından bu Amerikan grubun çıkarılmasının tartışılmasına neden olabileceğini belirtmiştir (Coffey, 2008).

Başka bir araştırmada ise eleştirel okuryazarlık uygulamaları kapsamında eleştirel sınıf tartışmaları için alışveriş kataloglarından yararlanılmıştır. Bu araştırmada Luke, Comber ve O'Brain (1996), bir ilkokul birinci sınıf öğretmenin sınıfındaki 6 yaşındaki öğrencilerin okumayı öğrenmelerine ve Anneler Günü hediyelerinin satışını sağlayan kataloglardaki annelerin düşüncelerinin nasıl oluşturulduğunu analiz etmelerine yardım etmek için sorulardan nasıl yararlandığını tartışmaktadır. Çocuklar öğretmenden gelen aşağıdaki yönlendirici soruların yardımıyla katalogları okur ve sorgularlar;

- kataloglardaki anneler gerçek annelere benziyor mu?
- katalogda hangi annelere yer verilmemiş?
- annelere hediye veren kişiler kimler?
- çocuklar hediye almak için parayı nereden alıyor?
- bu katalogları kimler üretiyor?
- katalogu hazırlayan kişiler sizin var olan her şeyden haberdar olmanız için neden bu zahmete katlanıyor?

Araştırmacılar, bu eleştirel incelemeden sonra çocukların, kataloglarda gösterilen annelerin yalnızca tüketimcilikle ilgili annelerin yaşamlarından kesitler yansıttığını anladıklarını belirtmiştir. Bu araştırma aynı zamanda açık bir sosyal-eylem bileşenini de vurgulamaktadır; ilköğretim birinci sınıf öğrencileri yalnızca metinleri eleştirmeyi öğrenmezler; aynı zamanda öğrendikleri yeni anlamlardan kaynaklanan bazı sosyal eylemlerle de uğraşırlar. Çocuklar kendi annelerinin ve onların kültürel ve sosyal-sınıf bakış açılarının temsil edilmediğini anlayıp, bir toplum araştırma projesinde yer alırlar. Çocuklar bu araştırma projesi kapsamında kendi annelerini ve toplumdaki diğer anneleri inceledikten sonra, anneler gününün onlar için ne anlama geldiğini yeniden oluştururlar; hediye alındığında anneler günü daha az anlamlı iken, çocukların anneleriyle birlikte olduğu ve paylaşımın gerçekleştiği durumlarda daha anlamlı olur.

Rogers (2002), çocukların, metinler içerisindeki sessizlikleri ve yoklukları okumayı öğrenmek için pratiğe gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Bu da, yalnızca marjinalleşme, sessizlik ve güç söylemleri ile yazılmış bir metin ile değil; herhangi bir metin ile gerçekleştirilebilir. Bu nedenle sınıflar, ayrıca, günlük yaşamda TV, gazete ve internet gibi medyadan kendilerine yağın mesajları eleştirel olarak okumak, temsillerin geçerliğine ve kendilerini sosyal, kültürel ve politik olarak nasıl konumlandıracaklarına yönelik karar verebilmek için (Pietrandrea, 2008) popüler kültürün ırk, cinsiyet, din, politika gibi konularda mücadele, direnç ve sosyal eleştiri alanları sağlama yollarına da bakmalıdırlar (Morrell, 2003; Akt. Pietrandrea 2008). Morrell (2004), Alvermann ve Xu (2003) ve Shannon'a (2002) göre medya ya da popüler kültüre dayalı okuryazarlık uygulamaları, yalnızca akademik başarı ve ilgiyi artırmakla kalmaz; aynı zamanda eleştirel bilinçliliği ve eleştirel farkındalığı artırabilir ve insanları dönüşümsel eylemlere çekebilir. Bu durum öğrencilerin, popüler kültür metinlerini okurken, dinlerken ya da

izlerken bu metinler ile ilgili sahip oldukları daha tanıdık ve kişisel bağlantıların ötesini görmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, çeşitli bağlamlar içerisinde metinlerin, kendilerini ve başkalarını nasıl konumlandığını daha iyi anlamalarını da sağlayabilir (Alvermann ve Xu, 2003).

Çoklu Bakış Açısının Sorgulanması ve Sınıf Tartışmaları

Eleştirel okuryazarlık uygulamaları ya da bileşenlerinden bir diğeri de çoklu bakış açılarının sorgulanmasıdır. Ancak bu sorgulamada çıkış noktası ya da araç metinlerdir. Eleştirel okuryazarlık öğretiminin bir boyutu da öğrencilere metni farklı bakış açılarından inceleme olanağı vermektir. Birçok öğrenci bir metinle karşılaştıklarında pasif bir duruş sergilerler; o metni sorgulamayı, yazarın bakış açısını analiz etmeyi ya da farklı bakış açılarını keşfetmeyi öğrenmemişler ya da teşvik edilmemişlerdir (Gregory ve Cahill, 2009). Simpson (1996) hikâyelerin gerçeklerin yansıması değil, gerçeğin seçilmiş ve belirli bir bakış açısı ile anlatılmış versiyonları olduğunu belirtmektedir. Bu biçimde yazar, dili, bakış açısını ve diğer edebi araçları kullanarak okuyucuyu hikâyeye belli biçimde yanıt vermeye iter (Gregory ve Cahill, 2009). Bu konuda öğretmenler sınıfta metin analizi için ortam yaratarak, öğrencilere metni farklı bakış açılarına göre inceleme olanağı sunabilirler. Eleştirel okuryazarlığa yönelik alan yazında eleştirel okuryazarlık uygulamaları kapsamında metin analizine, dolayısıyla metni farklı bakış açılarına göre incelemeye ve çoklu bakış açılarının sorgulanmasına yönelik şu üç uygulamadan söz edilmektedir; *çoklu metinler okuma*, *karşıt bir bakış açısıyla okuma* ve *karşı metinler oluşturma*.

Çoklu metinler okuma: Öğrencilere, bir metnin, bir yazar tarafından oluşturulan öznel bir yorum olduğunu fark edebilmeleri ve metinsel anlamın değişmez olduğu düşüncesini ortadan kaldırmak için aynı konuyu ya da olayı farklı bir biçimde ele almayı sağlayan çoklu metinler okunabilir (Behrman, 2006). Benzer temalara bağlı farklı bakış açıları ile oluşturulmuş çoklu metinlerin kullanımı, öğrencilere, teşvik edilen değerleri ya da yargıları eleştirme fırsatı verir. Ayrıca bu uygulama, öğrencileri, yorumlarını desteklemek adına bulgulardan yararlanmaları; bir başka deyişle düşünceleri ile örtüşen metinleri kanıt olarak gösterebilme konusunda yönlendirir (Mellor ve Patterson, 2000). Öğrenciler, tek bir olaya yönelik farklı bakış açılarını analiz ederek sosyal, kültürel ve tarihi bağlamları değerlendirebilirler (Coffey, 2008).

Bir çalışmada öğrencilerle çoklu metin karşılaştırması için beyaz, güneyli bir kadın tarafından yazılan bir Amerikan romanı *To Kill a Mockingbird*; beyaz, güneyli bir erkek yazar Lewis Nordan tarafından ırkçılık suçuyla ilgili benzer bir temayla yazılan *Wolf Whistle*; orta Amerikadan bir Afro Amerikalı olan Ernest J. Gaines tarafından yazılan *A Lesson Before Dying* ve yine orta Amerikadan bir Afro Amerikalı kadın yazar Lorraine Hansberry tarafından yazılan *A Raisin in the Sun* oyunu önerilmiştir. Benzer temalara yönelik farklı yazarların düşüncelerinin okunulabileceği bu etkinlikte, öğrencilerden değer sistemlerinin ve karakterlerin neden belli bir biçimde betimlendiğini daha iyi anlayabilmeleri için yazarların bakış açılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu dört yazara ve romanlarına yönelik karşılaştırmalı bir çalışma, öğrencilere farklı geçmişe sahip yazarların, ırkı, cinsiyeti ve sosyoekonomik durumu nasıl betimlediklerini inceleme fırsatını verecektir (Coffey, 2008).

İlginç bir uygulama da, farklı kaynaklardan aynı haberin iki aktarımını karşılaştırmaktır. Bu karşılaştırma şu sorgulamalar yoluyla gerçekleştirilebilir (Wilson 1997): Hangi kaynaklar kullanılmıştır? Bu kaynaklar ne kadar güvenilirlerdir? Haberde önemli nokta olarak neler ele alınmıştır? Hangi fiiller ne tip bir etkiyle kullanılmıştır? Hangi haber, duruma yönelik kaynağın algılamalarıyla en iyi uyumu sağlamaktadır? Böyle bir etkinlik, yalnızca daha motive edici değil aynı zamanda “bu haberin bir özetini yazın” gibi geleneksel bir uygulamaya göre metnin çok daha iyi kullanılmasına yol açar. Ayrıca, öğrenciler makaleden aynı ifadeleri almaya yönlendirilmek yerine, eleştirel bir konum geliştirebilirler. Öğrencilerden, daha sonra, var olan duruma yönelik kendi kurgularını oluşturmaları için makaledeki bilgiyi kullanarak kendi haberlerini yazmaları istenebilir. Öte yandan bu etkinlikte *yapımçözüm* ve *yeniden yapım* döngüleri de açıkça görülmektedir. Önce, yapımçözüm aşamasında habere ve kaynağına yönelik eleştirel sorular yoluyla eksik ve yetersiz anlatılan ya da abartılar bulunarak haberin farklı amaçlarla doğru ve tarafsız olmadığı ortaya çıkarıldıktan sonra, öğrencilerden metni farklı bir bakış açısıyla değiştirerek alternatif bir haber oluşturmaları istenilerek yeniden yapılandırılmaları sağlanabilir.

Karşıt bir bakış açısıyla okuma: Kimi yazarlar açık bir politik bakış açısı ya da belli bir dünya görüşünü temel alarak yazar. Kimi zaman resimler, karikatürler, filmler gibi görsellerde de politik bakış açısı açık biçimde görünür. Bu anlamda, bir hikâyenin ya da tarihi bir olayın karşıt versiyonlarını okuma etkinliğinde olduğu gibi karşıt bir

bakış açısıyla okuma öğrencilere, metinlerin belli insanlar tarafından belli amaçlar için belli nedenler gözetilerek yazıldığını ve bu metinlerin tarafsız olmadığını anlatmak bakımından destekleyici olabilir (Kobayashi, 2007).

Anadil öğretimi ders kitapları, genelde aynı ideoloji ve bakış açısı ile yazılmış standart metinlerden oluşmaktadır. Oysa karşı bakış açısıyla okuma uygulaması, öğrencilerin bir metni, yalnızca standart metinlerde bulunan yaygın ideoloji ve bakış açısı ile değil; aynı zamanda farklı bakış açılarıyla da yorumlamalarını istemektedir. Böylece öğrenciler ırk, kültür, cinsiyet, din, sosyo-ekonomik durum gibi farklı geçmişlere sahip insanların aynı metni nasıl okuyacaklarını göz önünde bulundurarak, okunulan bir metnin farklı geçmişlere sahip insanları nasıl etkileyeceğini daha iyi kavrayabilirler (Foss, 2002). Böyle bir okuma, öğrencilere, aynı olaya yönelik birçok bakış açısı kazandırdığı için özellikle sosyal sınıf çalışmalarında etkili ve yararlı olabilir. Öğretmenler, seslerini duyuramayan insanların hikâyelerini sunmakla öğrencilere, başka bakış açıları göz ardı edilirken neden belli bakış açılara öncelik verildiği konusunda diyaloglara katılma fırsatı sunar. Böylece öğrenciler, bir metnin ortaya koyduğu belli basmakalıplar ile karşı karşıya kalabilir ve öncelik verilen anlamı ya da değeri çözebilirler (Coffey, 2008).

Karşı metinler oluşturma: Eleştirel okuryazarlığı teşvik eden sınıflardaki diğer yaygın bir uygulama ise öğrencilerin, karşı metinler oluşturmalarını sağlamaktır. Temel olarak bu uygulama, öğrencilerin oluşturduğu videolar ve web günlükleri (weblog) gibi multimedya eserler de dâhil olmak üzere öyküler, kişisel hikâyeler üretmelerini sağlamak yoluyla olur. “Karşı metinler üretmek, öğrencilerin ve diğer temsil edilemeyen grupların düşüncelerini, gözlemlerini ve duygularını ortaya çıkarabilir” (Behrman, 2006). Bu yaklaşım öğrencilere, sessiz kalan ya da marjinalleşen düşüncelerin bakış açılarından konuşabilme ortamlarını sağlar ve bu da bu kişilere güç verir. Öte yandan öğrenciler, karşı metinler oluşturduklarında ve metni oluşturmak için kullandıkları süreci değerlendirdiklerinde, kendi bakış açılarını geçerli hale getirirler.

Görüldüğü gibi çoklu metinler okuma, karşıt bir bakış açısıyla okuma ya da karşı metinler oluşturma uygulamaları, basılı, işitsel, görsel herhangi bir metin ya da öğrenciler tarafından üretilen metinler ve metin odaklı eleştirel sorular etrafında gerçekleşmektedir. Öğrencilerin çoklu metinler okumalarını, karşıt bir bakış açısından okumalarını ve karşıt metinler üretmelerini kapsayan eleştirel okuryazarlık

uygulamalarının tümü, metin anlam içerir görüşünün tersine, metne anlam yüklenir şeklinde bir anlayışı geliştirmeye yardım eder (Horning, 2004). Eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik bu uygulamalarda metin seçimi oldukça önemlidir. Genelde dönüşümü gerektiren ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, sosyal sınıflar gibi duyarlı konuları sınıfa getirecek kişiler öğretmenler olmalıdır. Ancak, bu konulara yönelik metinler etrafında gerçekleşen sınıf tartışmalarında öğrenciler için önemli olan Edelsky'nin (1999) belirttiği gibi, öğretmenin “doğru” kabul ettiği yanıtı düşünce olarak savunmak değil; aksine bu konuların öğrencilerin kendi deneyimleriyle ifade edilmesi ve onların soru sorması gerektirir.

Çocuklar metine yönelik eleştirel sorular sorarak; birbirleriyle ilişkili bir dizi eleştirel soruya ilişkin farkındalık geliştirebilir; ayrıca uygun zamanlarda bu soruları sorma ve yanıtlama istekliliği ve becerisi kazanabilir. Gregory ve Cahill'in (2009) belirttiği gibi, soruların öğrencilerin kendi sorularının olması önemlidir. Simpson (1996) öğrencilerin eleştirel metin araştırmacıları olabilmeleri için soruların öğrenciler tarafından üretilmiş olmasının öneminin üzerinde durmaktadır. Buradaki amaç öğrencilerin metindeki susturulmuş ya da önem derecesi düşürülmüş seslere dikkat ederek metin içindeki eşitsiz söylemi fark etmeye ve keşfetmeye başlamasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin sorabileceği kimi sorular şöyledir; “kimin sesi duyulmuyor?; bu okumadan kim yarar sağlıyor?; yazar beni nasıl konumlandırıyor?; yazarın bu metni yazmasının nedenleri nelerdir?” (Luke ve Feebody, 1997).

Öte yandan çocuklara metin ve metin bağlamındaki konular çerçevesinde bu tür sorular sormaları için fırsatlar sunmak Meler, Richardson ve Hatch'ın (2009) vurguladığı gibi metinlerin nasıl işlediklerine, okuyucuların okuma süreci içerisindeki konumlarının farkına nasıl varabildiklerine ve kendilerini çevreleyen sosyal dünyaya nerede uyum sağladıklarına ve Edelsky'nin belirttiği gibi baskın sistemlerin farkına varmaya yönelik güçlü anlayışlara götürebilecek okuma ve düşünme becerilerini geliştirebilirler.

Eleştirel konuşmaların ve tartışmaların bir örneği sekiz Afro Amerikalı gencin (adolesan) bir kitap kulübüne katıldığı iki yıllık bir araştırma çalışmasında gerçekleşmiştir. Bu çalışmada Rogers (2002) öğrencilerin sosyal konulara değindikleri ya da metinlerdeki varsayımlara meydan okudukları konuşmaların yazılı kopya metinlerinden alınan bölümlerini incelemek için eleştirel analiz kullanmıştır. Eleştirel

okuryazarlık pedagojisinde güçlü bir artalan bilgisi olmasına karşın, araştırmacı eleştirel tartışmaları gerçekleştirirken, asıl amacı sorgulama yoluyla metinle ilgili sosyal bir görüş ortaya çıkarmak yerine, geleneksel öğretim yöntemine kaydığını fark etmiştir. Ancak Rogers etkileşimini değiştirdiğinde; daha fazla açık uçlu soru sorduğunda ve tartışmayı öğrencilerin yönlendirmesini sağladığında, onların metin hakkında daha eleştirel olabildiklerini gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı eleştirel okuryazarlıkta etkileşimin hem içeriği hem de sürecinin metinlerin çerçevesinde olması gerektiğini de vurgulamıştır.

Benzer bir çalışma adolesanların tartışmalarını incelemek için eleştirel söylem analizinin kullanıldığı Bean ve Moni (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, daha eleştirel tartışma yaratmak için öğrencilere şu sorular sorulmuştur; “roman hangi sosyal amaca hizmet ediyor?, yetişkin yazar, romanında adolesan dünyasını nasıl oluşturuyor?, romanda kim konuşuyor ve kimin konuşma hakkı var, kimin yok?, boşlukları ve sessizlikleri gidermek için bu romanı yeniden nasıl yazabiliriz?”. Bean ve Moni, öğrenciler metni okurken daha eleştirel bir tutum takınmaya yönlendirildiğinde, metinlerin kabul ya da reddedilebilen ve içerisinde çoklu anlamların, bakış açılarının incelendiği değiştirilebilir, açık yapılar haline geldiğini belirtmektedir.

İlköğretim çağı ve daha küçük çocuklar da, öğretmenlerin eleştirel soru kullanımlarına bağlı olarak tartışmalara katılabilirler. Chafel ve diğerleri (2007), küçük çocukların, sesli okuma metinleri ile eleştirel bağlantılar yapmayı öğrenebildiklerini ve şöyle sorulara yanıtlar verebildiklerini göstermişlerdir: “Hikâyeyi kim anlatıyor?” “Sence, bu kişi, bizim neyi düşünmemizi istiyor?” ya da “Sence, karakter neden fakir?”.

Tüm bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, metinler, belli bakış açılarına göre yazılır ve öğrencilerin bu bakış açılarını incelemeye ve sorgulamaya teşvik edilmeleri, güçlü öğrenme olanaklarını sağlayabilir. Bu öğrenme olanakları, sıklıkla metnin de ötesine geçer ve eleştirel okuryazarlığa yönelik başka bir yaklaşım ile kesişir. Bu yaklaşım; daha geniş sosyal konular hakkında diyalog başlatmak için metinler kullanılmasıdır (Stribling, 2008).

Sosyal Konulara Odaklanma

İnsanlar arasındaki ilişkilerdeki güç ilişkilerinin, algıları, tepkileri, eylemleri ve metni nasıl biçimlendirdiğini incelemeye yönelik sosyal konular üzerine odaklanma eleştirel okuryazarlığın önemli bir boyutudur. Diğer boyut ise sosyal konuların irdelenmesi sonucunda insanlar arasındaki doğru ve eşit olmayan güç ilişkisine yansıtma buluma, bu ilişkiyi değiştirmek için okuma yazma uygulamalarından yararlanarak sosyal adalet gibi sosyal sorunlar için eyleme geçmedir (Lewison, Flint ve Sluys, 2002). Eleştirel okuryazarlığı geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamalara yön veren sosyal konuların ya da sosyal sorunların tartışılması ve bu sorunların çözümüne yönelik eyleme geçmeyi içeren bu iki boyut, kaynağını eleştirel okuryazarlığın temelini oluşturan kuramlardan ve son yıllarda okuryazarlığın sosyal bir uygulama olarak görülmesinden almaktadır.

Eleştirel okuryazarlığın temelini oluşturan eleştirel-sosyokültürel kuram, öğrenmeyi, yalnızca bir zihin uygulaması olarak değil; aynı zamanda etkileşime bağlı bir sosyal uygulama olarak ele alır (Gee, 2008). Öğrenciler sınıfa, çeşitli sosyal kimliklerle gelirler; ancak diğer katılımcıların kimlikleri, öğrenme amaçları ve sınıf etkinlikleri ile ilgili bir dizi belli kimlikleri kabul ederler. Bir başka deyişle, bir sınıftaki öğrenenler, öğrenme-öğretme sürecinde kendi sosyal dünyalarındaki farklı kimlikler ile ilgili söylemleri yeniden oluştururlar. Dolayısıyla öğrenme, “uygulamadaki kimlikler”in oluşturulmasını kapsar (Kuo, 2009; Lave 1996).

Eleştirel okuryazarlığın bir diğer kuramsal temeli olan eleştirel pedagoji, öğrencilere yalnızca eleştirel düşünmenin yeni yöntemlerini sunan bir yaklaşım değildir; o aynı zamanda öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaya etkide bulunmaları için gerekli sorumluluğu almaları ile ilgilenir. Bunun yanı sıra, eleştirel pedagoji toplumun her boyutunda gerçekleşen modası geçmiş ve gücü sınırlanmış sosyal uygulamaları haklı kılacak söylem ve kökleşmiş varsayımları sorgulama kapasitelerini artıracak bilgi ve becerileri kazandırmakla da ilgilenir (Giroux, 2007).

Bausch (2003) okuryazarlığı; dilin, insanların bir şeyler yapmalarına, bilgiyi paylaşmalarına, sorgulamalarına, tutumları ifade etmelerine, eğlenmelerine, tartışmalarına, gereksinimlerini karşılamalarına, yansıtma yapmalarına, düşünceler üretmelerine, yaşantılarını düzene sokmalarına ve dünyanın anlamını öğrenmelerine olanak tanıyan sosyal bir uygulama olarak tanımlamıştır. Eleştirel okuryazarlık da,

sınıftaki okuryazarlığı, sosyal bir uygulama olarak algılar ve eğitimin, öğrencilerin dünyada olup bitenlere karşı eleştirel farkındalık geliştirmelerine ve sosyal bilinçlerini artırmalarına yardımcı olduğunu varsayar (Kuo, 2009). Benzer biçimde Kuo (2009) eleştirel okuryazarlık uygulamalarında, metin-birey ve metin-dünya etkileşimlerinin, öğrencilerin, kendi ve hatta diğer insanların yaşamlarına yansıtma bulundurmalarına, buna göre hareket etmelerine ve söz konusu yaşamları değiştirmelerine yardımcı olabileceğini ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra, Kretoivics (1985) ve Shor (1999), eleştirel okuryazarlığın, öğrencilerin iyi bir toplumda yaşamaya ilişkin kolektif bir vizyon geliştirmeleri ve bu vizyonu nasıl uygulayabilecekleri konusuna vurgu yapmaktadır (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009). Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık uygulamalarının merkezinde, pozitif sosyal değişim için nasıl çalışacaklarını, birbirlerini nasıl destekleyeceklerini, dünyada bireysel olarak nasıl harekete geçeceklerini ve eleştirel soruları nasıl soracaklarını öğrenen öğrenciler üzerine odaklanma vardır (Singer ve Shagoury, 2005).

Eleştirel okuryazarlık, okuyucuları okuma sürecinin etkin katılımcıları olarak görür ve okuyucuların, insan ilişkilerinde ve dolayısıyla metinlerde de var olan güç yapılarını ve baskın sistemleri sorgulamak ya da tartışmak için metnin mesajını pasif bir biçimde kabul etmenin ötesine geçmelerini ister. Bu bakış açısı, sosyal söylemleri - yerel, kurumsal ve toplumsal- değiştirme gereksinimine ışık tutar. Çünkü eleştirel okuryazarlık, öğretmen ile öğrenci (yerel), metinler ile öğretim programı (kurumsal) arasında etkileşimlere ve aynı zamanda tartışılan ve eleştirilen söylemlere (toplumsal) bağlı etkileşimli bir süreç olarak ele alınmalıdır (Rogers, 2002). Lewison, Flint ve Van Sluys'in (2002) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık, belli grupların neden "başkalaştığını" sorgulama, bu gruplar arasındaki farkı ortaya çıkarma ve baskın anlam sistemlerine yönelik farkındalığı artırmanın yanı sıra, aynı zamanda bireylerin, kendi yaşamlarında uygulamalarda bulunmalarını ve sosyal olarak harekete geçmeleri ister.

Eleştirel okuryazarlık öğrencilere toplumsal adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri eleştirebilmesi için gerekli kavramsal araçları sağlamaktadır (Kretoivics, 1985). Stribling'in (2008) belirttiği gibi, eleştirel okuryazarlık uygulamalarında ve araştırmalarında metinler; fakirlik, ırkçılık ve kimlik geliştirme gibi daha geniş sosyal konuların incelendiği bir araç görevi görmüştür. Metinlerin okunması ve sorgulanması, metinlerde anlatılan ve dünyada yaşanan sosyal güç yapılarını ya da sosyal sorunları

incelemeye fırsat tanır. Eleştirel okuryazarlık kuramcıları öğrenen taraf olanların dünyayı da kelimeleri okudukları gibi okumaları önerisinde bulunarak böyle bir konumlandırmanın sosyal bilinçlenmeyi artıracığını savunmaktadırlar (Comber ve Simpson, 2001; Shor, 1992; Freire, 1987; Akt: Hoddy, 2008; Hicks, 2002).

İlköğretimde eleştirel okuryazarlık, eleştirel düşünmenin geliştirilmesinden ve yalnızca belli kitapları okumaktan daha fazla şey ifade eder (Hoody, 2008).

İlköğretimde, eleştirel okuryazarlık yalnızca metin ya da kitabın sorgulanması anlamında değildir; daha çok sosyal güç yapıları içinde katmanlaşmayı pekiştiren sosyal uygulamaların sorgulanmasıdır. Ancak eleştirel okuryazarlık uygulamaları, yalnızca görünen sorunlara erişim, bir başka deyişle sosyal sorunlara ilişkin farkındalık oluşturmaya yönelik yarar sağlamamakta; aynı zamanda sosyal eylemleri de artırmayı amaçlamaktadır (Harste, 2002; Hoody, 2008).

Geleneksel çocuk kitapları/metinleri, nadiren çocukların ilgisini çeken ya da çocuklar için önemli olan sosyal konulara değinir ve bu doğrultuda doğru kitabın/metnin bulunması da zorlaşır (Meler, Richardson ve Hatch, 2009). Vasquez, Lewison, Breau, Leland, ve Ocepka 'ye göre (2003), sosyal konularda konuşmalar, eleştirel sınıf tartışmaları yapabilmek için bir öğretmenin seçtiği kitapların/metinlerin, şu ölçütlerden bir ya da daha fazlasını karşılaması gerekmektedir:

- Farklılıkların üstünü kapatmak yerine farklılıkları inceleme,
- Geleneksel olarak susturulmuş ya da marjinalleştirilmiş olan yaşam ve geçmişe önem vererek yaşam anlayışlarını zenginleştirme,
- İnsanların önemli sosyal konularda nasıl harekete geçmeye başlayabileceklerini gösterme,
- İnsanları ve insan gruplarını “başkaları” olarak konumlandırmak için toplumda işleyen baskın anlam sistemlerini inceleme,
- Karmaşık sosyal problemlere yönelik “mutlu” sonlar sunmama.

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarından *sosyal diyalog* sosyal olayları anlamlandırmada önemli bir rol oynayabilir (Stribling, 2008). Ayrıca okumaya yönelik diyalog yaklaşımı, okuma sürecine yabancı kalmak yerine, metinle ve yazarlarıyla birlikte anlam çıkarmaya katılım gösteren etkin okuyucuları teşvik etmektedir (Wilson,

2003). Bu bağlamda öğretmenlerin, öncelikle eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik etkinliklerde sosyal diyalog ve sosyal değişime yönelik uygulamaların sahip oldukları gücü anlamaları gerekir. Çocukların kendi ve sınıf arkadaşlarının düşüncelerini incelemeleri, tartışmaları, dinlemeleri ve genişletmeleri ve kendi düşünme ve öğrenmelerinde risk almaları sağlanmalıdır (Beck, 2005; Comber ve Nixon, 1999; Singer ve Shagoury, 2005). Kendi dünyalarında sürekli olarak anlamları tartışmaya çalışan öğrenenler topluluğu (büyük grup, küçük grup ya da bireysel) oluşturmak zamanla gerçekleşen ve devamlılık isteyen bir süreçtir. Bu süreçte önemli olan, öğrencilerin varsayımlarını gözden geçirmeleri, kendi inanç sistemlerini genişletmeleri ve düşüncelerin ve anlamların çeşitliliğine yönelik anlayış geliştirmeleri için olanak tanınmasıdır (Rogers, Marshall ve Tyson, 2006).

Öğrencilerle kurulacak diyaloglara dayalı dersler geliştirerek eğitimciler, öğrencileri problemleri çözmeye ve baskıcı durumlara karşı alternatifler oluşturmaya çalışan daha büyük bir topluluk söyleminde yer almaya davet edebilirler. Bu büyük söylemde yer almanın yollarından biri olan sosyal eylem projelerine katılma ya da bir halk söylemi oluşturma yoluyla öğrencilerin, okulun da ötesinde, öğretim programı ile dünya arasındaki ilişkiyi görmeleri sağlanabilir. Böylece öğrenciler, bilgilerini yeniden oluşturmayı öğrenebilirler ve baskı oluşturan tüm kurumları dönüştürmek için kabul edilen toplumsal normları zorlayabilir (Coffey, 2008).

Leland, Harste ve Huber (2005) ve Rogers ve Mosley'in (2006) belirttiği gibi, metinlerin eleştirel olarak incelenmesi süreci, sosyal adaletsizlikler gibi sosyal konulara ilişkin tartışmalar ya da diyalog başlatmanın güçlü bir yoludur. Metinler, bu tartışmalarda bir tramplen görevi görebilir. Birçok araştırmacı da, öğrencileri doğrudan etkileyen eşitsizlikler ve klişeler hakkında eleştirel tartışmalar başlatmak için metinlerin kullanımından söz etmiştir.

Leland, Harste ve Huber (2005), çalışmalarında kırsal kesimden bir ilköğretim okulunda eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile ilgilenen bir birinci sınıf öğretmenin öğrencilerinin, Kutudaki Kadın'ı okuduktan sonra fakirlik konuları ile ilgili diyaloglara nasıl katıldıklarını anlatmıştır. Öğretmenin sürecin başında öğrencilerinin sosyal adalet ile ilgili zor konulara ilişkin bağlantı kuramayacağından kaygılandığı için onları eleştirel okuryazarlık etkinliklerine dahil etmek konusunda çekinmesinin olduğu belirtilmiştir. Ancak eleştirel okuryazarlık uygulamaları sürecinde öğretmenin, gerçek

yaşamda var olan karmaşıklıkları ihmal eden ve mutlu sonla biten kitapları yüksek sesle okuduğu zamanlarda öğrencilerin kurdukları bağlantılar ile kıyaslandığında, artık daha güçlü şekillerde bağlantılar kurdukları belirtilmiştir. Öğretmen, eğitim yılı sonunda şu sonuçları çıkarmıştır: 1) Öğrencilerinin sosyal konulara yönelik farkındalıklarında artış olmuş, 2) Öğrencileri, geçmişe göre birbirleriyle daha iyi geçinmeye başlamış, 3) Metinlere yanıt verirken, öğrencilerin yazılarının niteliğinde gelişme görülmüş, 4) Öğrencilerin çizimlerin niteliğinde de gelişmeler görülmüş ve 5) Çocuklar okudukları metinler arasında bağlantılar kurabilmişler ve farklı bakış açılarına yönelik düşünceleri inceleyebilmişlerdir. Bu ifadelerden her biri, öğretmenin tuttuğu günlükteki gözlem notlarındaki bulgularla ve öğrenci çalışmalarından örneklerle de desteklenmiştir.

Benzer bir çalışma, farklı bir temada Rogers ve Mosley (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Rogers ve Mosley (2006), öğrencilerin metin incelemesi ile başlayan ve gerek geçmiş gerek var olan sosyal yapılara yönelik eleştirel tartışmalar ile devam eden bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, ikinci sınıf okutan öğretmenler/araştırmacılar olarak eleştirel bir çerçevenin birleşimini kullanarak, Sivil Haklar hareketi kapsamında bir okuryazarlık programı geliştirmiştir. Öğrenciler (5 Afrika kökenli Amerikalı, 1 Kore kökenli Amerikalı ve 13 Avrupa kökenli Amerikalı), sivil haklar konularına değinen okuma düzeyine göre verilmiş metinler ve gelişimsel okuma düzeylerine bağlı olarak rehberli okuma gruplarına yerleştirilmişlerdir. Araştırmacılar, “çocukların, metinlerin görsel ve dilbilimsel analizi yoluyla beyaz ırkın ayrıcalığını fark etmeye başladıklarını ve fark ettikçe de beyazın ayrıcalığını bozduklarını” ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada eleştirel söylem analizi yoluyla, ilköğretim öğrencilerinin, “ırk, ırkçılık ve ırkçılık karşıtı görüşler hakkında oldukça ileri düzeyde konuşabildikleri”nin açıkça görüldüğü belirtilmektedir.

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımıyla ilgilenen öğretmenlere göre, öğrencilerin sosyal ve ekonomik yapının alt basamaklarında kendilerini sınırlamayı amaçlayan bir sisteme karşı koyabileceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, öğrencilerin deri rengi ya da sosyoekonomik durum gibi bir gruba diğerine göre öncelik tanınması adaletsizliği hakkında eleştirel tartışmalar gerçekleştirmeleri ve seslerini duyurabilmeleri için fırsatlar tanıyarak onları desteklerler. Eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile öğrenciler, toplumun ilgilendiği belli baskın söylemlere adil

olmayan biçimde öncelik verilmesini kabullenmemeyi öğrenirler (Delpit, 1992; Akt. Coffey, 2008).

Metinlerin eleştirel olarak incelenmesi sürecinde, öğrencilerle daha geniş sosyal konularla bağlantılar kurarak sosyal sorunlara odaklanılır. Ancak eleştirel okuryazarlık yalnızca sorunların analizini ve eleştirisini kapsamaz; aynı zamanda bu sorunlara yönelik eyleme doğru bir dönüşümü teşvik eder. Bu bağlamda öğrencilerin, okuryazarlık becerilerini kullanarak güç yapılarına karşı gelmesini sağlamak için kendi yaşamlarında ya da diğerlerinin yaşamlarında gerçek bir değişiklik yaratmayı amaçlayan sosyal eylem projelerine katılmaları konusunda olanaklar sunulabilir. Benzer biçimde Lewison, Flint ve Van Sluys'in da (2002) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık belli grupların neden "başkalaştığını" sorgulama, farkı ortaya çıkarma ve baskın anlam sistemlerine yönelik farkındalığı artırmanın yanı sıra, aynı zamanda bireylerin kendi yaşamlarında uygulamalarda bulunmalarını ve sosyal olarak harekete geçmelerini ister. Behrman'a (2006) göre, sosyal eylem için fırsatlar sunmakla öğretmenler, öğrencilerin okuryazarlığın bir "sosyal değişim aracı" olarak nasıl kullanılabileceğini öğrenmelerine yardımcı olabilirler.

Sosyal eylemin amacı, eleştirel okuryazarlık eğitiminin dil, güç ve metnin anlamının okuyucu tarafından yeniden yapılandırılmasını sağlamak biçiminde sınırlandırılmamasıdır. Öğrenciler tarafından seçilmiş araştırma projeleri önemli gerçek yaşam sorunlarını okul ortamına getirmesine karşılık, sosyal eylemin bir diğer amacı öğrencilerin gerçek yaşam kaygılarını sınıf duvarlarının ötesine taşımaktır. Sosyal eylem gerçekleştirme, öğrencilerin büyük bir topluluğun üyeleri olarak etkin katılımını gerektirir. Böylece öğrencilerin katılımcı vatandaşlık becerisi de geliştirilebilir.

Böylesi bir sosyal eylem projesi Powell, Cantrell ve Adams'ın (2001) çalışmasında tanımlanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler Kentucky'deki en yüksek zirvenin kömür çıkarmak için ayrıldığını öğrendikten sonra, Black Mountain'ı kurtarmak için çalışmaya karar vermişlerdir. Öğrenciler dağ hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için madencilerle, maden şirketinin yetkilileriyle ve aktivistlerle (eylemciler) görüşmeler yaparken, çevresel çıkarlarla ekonomik çıkarların çeliştiğini fark etmişler. Dağı ziyaret ederek yerel kuyulardan su örnekleri de almışlar. Sonunda dağı korumak için daha ısrarcı bir rol üstlenmeye karar vermişler. Bu amaçla binlerce dolar para toplamışlar, yerel gazete ve televizyon kanallarıyla iletişime geçerek halkı

bilinçlendirmek için basın konferansları düzenlemişler. Bir resmi kuruma alternatif çözümler içeren 10 sayfalık bir teklif sunmuşlar ve eyalet yasama meclisi alt komisyonunun huzuruna çıkararak bunu savunmuşlar. Kısmen öğrencilerin çabaları sayesinde Kentucky eyaleti tarafından uzlaştırmacı bir çözüm kabul edilmiştir.

Horning'in (2004) belirttiği gibi, kuşkusuz, tüm sosyal eylem projeleri böylesine tatmin edici bir sonuç doğurmayacaktır. Ancak tatminkâr olmayan sonuçlar boşa gitmiş çabalar değildir; aksine çabanın neden başarısız olduğunun araştırılması dikkatleri karar alma sürecinde ortaya çıkan yanlışlıklara, yetersizliklere çekebilecektir. Her iki durumda da sosyal eylem gerçekleştirmek öğrencilerin okuryazarlığı sosyokültürel bir süreç olarak kabul etmesine ve okuryazarlığı sosyal değişim için bir araç olarak kullanmasına olanak sağlar.

Özetle eleştirel okuryazarlığın çıkış noktası, hiçbir metnin tarafsız olmadığı, yazarın bakış açısı ve aynı zamanda toplumsal yapıyı yansıttığı anlayışına dayanmaktadır. Bunun sonucunda, okuyucular karşılaştıkları her bir metne ilişkin olarak konumlandırılmaktadır. Eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile metnin tarafsız olamayacağından hareketle öğrencilerden metinleri okudukları, sorguladıkları ve metni kabul etme ya da reddetmeye yönelik bir konum aldıkları gibi dünyaya da eleştirel bir gözle bakmaları, yaygın olan güç yapıları ya da baskın anlam sistemleri karşısında sessiz olandan yana konum almaları ve sosyo-kültürel, tarihsel, politik ya da ekonomik sorunlarda eyleme geçmeleri beklenmektedir. Kretovics'in (1985) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık eğitiminde öğretmen, öğrencilere metinleri ve yazarı sorgulama bakış açısı kazandırmaya yönelik etkinliklerin yanı sıra eşitsizlik ve adaletsizlik gibi sosyal konular bakımından toplumu eleştirmede gerekli kavramsal araçları sağlamalıdır.

Öğrencilerin Yaşamlarını ve Deneyimlerini Metin Olarak Kullanmak

Son birkaç on yılda, okuyuculardan, okullardaki edebi metinlere yanıt vermelerini isteme biçiminde radikal değişiklikler olmuştur. Kempe'nin (1993) belirttiği gibi bir öğrenci olarak kitapları okurken, yazarın vermek istediği anlamı nasıl araştıracağımız öğretilmişti ve burada araştırmamız gereken “önceden belirlenmiş” bir şeydi. On yıl sonra ise, ilkökul çağındaki öğrencilerle gerçekleştirilen okuma ve öğretimin odağı, edebi metin ile öğrencilerin yaşam deneyimleri arasındaki ilişki olmuştur (Luke ve Freebody, 1997; Akt. McDonald, 2004). Eleştirel okuma bir metnin anlamının

okuyucunun sahip oldukları değerler ve davranışlarla biçimlendiği (EduGAINS, 2009) anlayışını taşımaktadır. Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında öğrencilerin deneyimleri, değerlerinin ve bağlamının metne yönelik analizi etkilediği anlayışının yanı sıra öğrencilerin yaşamlarının ve deneyimlerinin metin olarak kullanılması da sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır.

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında bir diğer bileşeni olan *öğrencilerin yaşamlarının ve deneyimlerinin metin olarak kullanılması* özellikle öğrencilerin sosyal konuları anlamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir ve öğrencileri değişimin öncüsü olma konusunda destekleyebilir. Bu nedenle bu yaklaşım, sosyal eylem ile yakından bağlantılı olan bir anlayış olarak görülmektedir (Stribling, 2008).

Çocuklar okula, neyin adil olup neyin olmadığı hakkında aile ve toplum yaşamından edinilen deneyimlerle donanımlı olarak gelirler. Çocuklar aynı zamanda günlük yaşantılarından, popüler kültürden ve spor, oyun gibi grupça yapılan etkinliklerden edindikleri zengin bir deneyime (kimin/neyin güçlü olduğu, kimin/neyin muhteşem olduğu, iyi/kötü insanların kimler olduğuna yönelik) sahip olmaktadır. Başka bir deyişle, bu yaşantı onlara gerçek dünya ile hayali dünyayı, gerçek çevreler ile yapılandırılmış tasvirleri güç ilişkileri açısından inceleyebilecekleri önemli materyaller sağlamaktadır. Örneğin çocukların arkadaşları ve kardeşleriyle ile yalnız başına oynadıkları oyunlar, TV ve sinema filmlerindeki popüler karakterleri taklit etmeleri ya da tiyatro oyunlarındaki karakterlerin rollerine bürünüp performans sergilemeleri küçük çocukların statü, otorite, kuvvet ve güçten ne anladıklarını gösterir (Dyson, 1997; Marsh, 2000).

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına uygulamalarıyla yön veren Freire'nin yaklaşımında da, eğitim, gerek öğrencilerin yaşamlarında pragmatik değeri olan gerek fonetik özellikleri bakımından seçilmiş bir dizi yaratıcı tema ya da kelime ile başlar (Freire, 1985). Freire öğrencilerin “kelime evrenine” dayalı olarak okuryazarlık programları geliştirmiştir. Bir kişinin kelime evreni; korkularını, endişelerini, istek ve hayallerini ifade etmek için kullandığı konuşma dilini yansıtmaktadır (Freire ve Macedo, 1987; Hoody, 2008). Freire'ye (1985) göre kelime öğrenen kişi aynı zamanda yaşadıkları sosyal sistemin eleştirel analiziyle de uğraşmaktadır. Freire'nin bu yaklaşımı daha sonra eleştirel okuryazarlık uygulamalarına da yön vermiştir. Freire yetişkin Brezilyalı köylülerle yaptığı çalışmada, kelimelerin köylülerin yaşamlarında nasıl

işlediğini görmek için “well (kuyu)” kelimesini kullanarak, öğrencilerin diyalektik bir yaklaşımla şu sorulara yanıt vermelerini istemiştir: “Kasabamızdaki kuyular kime ait? Kimin kuyusu yok? Kuyu sahibi olmak var olan sosyal ve ekonomik eşitsizliği nasıl yansıtıyor? Bu koşulları değiştirmek için nasıl çalışabiliriz?”. Freire öğrencilerin yaşamlarındaki sosyal bir sorunu/durumu en iyi temsil eden kelimelerden yola çıkarak bu sosyal soruna ya da duruma yansıtmada bulunmayı ve bu koşulları değiştirmek için eyleme geçerek sosyal dönüşümü amaçlamıştır. Stribling’in (2008) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık da, kelimeyi dünyaya açılan bir pencere olarak kullanmanın yanı sıra öğrencilerin deneyimleri ile başlayarak ve bu deneyimleri inceleyerek, sorgulayarak, dönüştürerek ve yazılı kelime yoluyla belgeleyerek de ele alınabilir.

Comber, Thomson ve Wells (2001), Avusturalya’nın Park şehrinin oldukça fakir bir bölgesindeki mahalle okulundan bir öğretmenin ikinci ve üçüncü sınıftaki eleştirel okuryazarlık uygulamalarını incelemişlerdir. Öğretmen, öğrencilerinden kelimeler ve resimler yoluyla şunları düşünmelerini istemiştir: 1) Yaşamlarındaki en iyi şey, 2) Kendilerini gerçekten mutlu, üzgün ve kızgın yapan şey, 3) Üç dilek hakları olsaydı dileyebilecekleri şeyler, 4) Mahallelerinde, okullarında ve dünyada değiştirmek istedikleri şey ve 5) Genç insanların, var olan yapıları değiştirme güçlerinin olduğunu düşünüp düşünmedikleri. Öğrencilerin kişiselden, yerele ve evrensele doğru giden yansıtmaları, öğretmenin okuryazarlık programı için temel oluşturmuştur. Çocukların çalışmalarına yönelik yapılan analiz süresince araştırmacılar, öğrencilerin, kimliklerini mahallelerine ve topluma yerleştirme, sosyal hareketlerin gücünü fark etme ve çeşitli okuryazarlıkları uygulama biçimlerini not almışlardır. Öğrencilerin bu projede kullandıkları okuryazarlık uygulamaları arasında, “harita okuma, yerel otoritelere telefon etme ve faks çekme, umutları ve korkuları konusunda resim yapma ve yazılar yazma ve yeni ortamlar tasarlama”nın bulunduğu belirtilmiştir. Bu makalede, çocuk alan yazınına, eleştirel okuryazarlık yaklaşımı içerisinde kullanılan metinler olarak hiç değinilmemiştir. Bunun yerine çocukların yaşamlarını, deneyimlerini, yaşam alanlarını ve düşüncelerini ifade ettikleri çalışmaları metin olarak kullanılmıştır (Stribling, 2009).

Hammel (2003), farklı yaştan öğrencilerin bulunduğu bir K-2 sınıfındaki eleştirel okuryazarlık uygulamalarını ve bu süreçte araştırmacının gelişimini anlattığı araştırmasında metinleri, nefret ve şiddet gibi ciddi sosyal konular üzerine sınıf tartışmaları için birer trampelen olarak kullanmakla işe başlamıştır. Araştırmacı daha

sonra, öğrencilerin yaşamlarını eleştirel okuryazarlık uygulamalarının daha da merkezine yerleştirmiştir. Bunun için öğlen arasında ve öğleden sonraki mola boyunca çocukların topluluktaki hareketleri ve oyun alanındaki etkileşimlerini incelemeye yönelmiştir. Bu süreçte de çocuklar fotoğraflar, videolar ve eleştirel tartışmalar yoluyla cinsiyet ile ilgili konular açısından oyun uygulamalarını sorgulamışlar ve oyun alanı kurallarının amacını ve kaynağını incelemişlerdir.

Freire'nın eleştirel pedagojisi, öğrencilerin sosyal sorunlara yönelik eleştiriler yoluyla sosyal konulara daha fazla farkında olmalarına olanak sağlayan bir sistem önerir. Yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi, öğrencilere bilgiyi inceleme ve oluşturma fırsatının verilmemesi durumunda, bu farkındalık elde edilemez. Eleştirel okuryazarlık geliştirmenin değerinin farkına varan öğretmenler, öğrencilerine bilgiyi etkin olarak oluşturma fırsatlarını sunan deneyimleri oluştururlar. Bu yaklaşımda, okullar, öğrencilerin, kendi yaşamları için önemli olan konular hakkındaki diyaloglar yoluyla sosyal durumları sorguladıkları yerlerdir (Coffey, 2008).

Özetle eleştirel okuryazarlık uygulamalarının çıkış noktası metindir. Ancak eleştirel okuryazarlık uygulamalarının bileşenleri birbirini tamamlamaktadır. Metinden söz ederken çoklu bakış açılarının sorgulamasından ya da metnin sosyal konularla ilişkilendirilmesinden, sosyal konuları ya da durumları sorgularken öğrencilerin yaşamları ve deneyimleri ile köprü oluşturulmasından ve kimi zaman öğrenci deneyimlerinin metin olarak kullanılmasından söz edildiğini görüyoruz. İlköğretimde çocuk alanyazınından herhangi bir kitap, roman, öykü ya da ders kitabında yer alan okuma parçaları metin olabileceği gibi reklâm, şarkı, gazete yazısı, karikatür, afiş gibi herhangi bir popüler ürün de bu kapsamda kullanılabilir. Ayrıca çocukların yaşantıları, deneyimleri ya da bunların yansıması olan çocukların kendi oluşturdukları ürünler kimi zaman sosyal konulara farkındalık oluşturmada kullanılabilecek bir metin işlevi görebilir. Metindeki sosyal, kültürel, politik, tarihi ya da ekonomik bağlamı görünür kılan, aynı zamanda bu bağlamın biçimlendirdiği yazarın amacının ve metnin mesajının anlaşılmasını sağlayan çoklu bakış açılarının sorgulanması ve eleştirel sınıf tartışmaları eleştirel okuryazarlık uygulamalarının önemli bileşenlerindendir. Metindeki olay örgüsünün, mesajının biçimlenmesindeki etkisinin yanı sıra öğrencilerin yaşamlarında ve deneyimlerinde de etkili olan sosyal, kültürel ya da tarihi herhangi bir konu ya da soruna yansıtma yapılması ve dönüşüm gerektiren eyleme geçilmesi gibi katılımcı

yurttaşlık bilicini kazandıran ve demokratik eğitimin parçası olan uygulamalar da eleştirel okuryazarlık uygulamalarının diğer bileşenidir.

Öğretme öğrenme sürecinde gerçekleştirilen tüm uygulamalarda olduğu gibi, eleştirel okuryazarlık uygulamalarında da kuşkusuz öğretmen ve öğrenci rolleri önemlidir. Eleştirel okuryazarlık uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlerin her şeyden önce demokratik bir sınıf ortamını desteklemeleri önemlidir.

Eleştirel Okuryazarlığın Kazandırılmasında Öğretmen Roller

Günümüzde birçok sınıf öğretmeni anadili öğretimi dersini ders kitaplarındaki metni okuma, anlamı bilinmeyen kelimeleri sözlükten buldurma, okuduğunu anlatma, metnin özetini yazdırma ve ders kitaplarında yer alan üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekten uzak metinle ilgili soruları yanıtlamayı kapsayan geleneksel bir öğretim gerçekleştirmektedir. Oysa eleştirel okuryazarlık yaklaşımı dil öğretimi derslerine farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu bakış açısında göre dil öğretimi derslerinin merkezinde, daha çok sosyal konular üzerine oluşturulan basılı, işitsel ve görsel metinler vardır. Öğrenciler geleneksel öğretimde olduğu gibi ders kitaplarındaki soruları yanıtlayan konumdan çok metinle, sınıfla ve kendisiyle diyaloga girerek metni ve yazarın bakış açısını sorgulayan, sorular soran ve bu soruların yanıtlarını tartışan etkin okuryazarlardır. Eleştirel okuryazar olmayan öğrenciler için çoğunlukla, metinde sunulanlar ile öğretmenin metin hakkındaki düşünceleri doğrudur. Dolayısıyla metindeki kahramanların dünyayı algılama biçimleri ve davranışları, metnin anafikri ya da taşıdığı mesaj ile öğretmenin metin hakkındaki konuşmaları doğal olarak öğrenciyi yönlendirir. Bu bağlamda, eleştirel okuryazarlık uygulamalarında eleştirel okuryazar öğrenci rolleri kadar öğrencilerin bu rolleri üstlenmelerinde destek olacak öğretmenin rolü de oldukça önemlidir.

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında öğretmenin rolü özellikle rastlantısal metinler yerine sosyopolitik, tarihi ve kültürel temalara ilişkin *metin seçimi*yle başlar. Daha sonra metindeki asıl ana düşünce ve mesaj; karakterlerin özellikleri, tutum ve davranışları ile yazarın amacı eleştirel sınıf tartışmaları yoluyla sorgulanır. Bu süreç öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Öğretmenin metne yönelik bu sorgulamalarda öğrencilerin yaşamları ve deneyimleriyle ilişki kurmaları olanak sağlaması ve onların metin mesajına temel olan sosyal,

ekonomik ve tarihi bir bağlamla ilişkilendirip çıkarımlarda bulunmaları için rehberlik yapması önemlidir. Ayrıca öğretmenin rolünün, süreç boyunca düşüncelerin özgürce paylaşıldığı ve tartışıldığı kimi zamanda öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle rollerini değiştirdiği demokratik ve katılımcı bir sınıf ortamının oluşturulması boyutunda da etkili olduğu düşünülmektedir.

Metinlerdeki daha çok cinsiyet, yaş, ırk, sınıf, yetenek, aile, cinsellik, din ve kültür ile ilgili varsayımların neden olduğu karşı sessizliği, ötekileştirilmişliği başka bir deyişle kültürel sistemleri, politikayı, eşitsizliği ve gücü öngörmek öğretmenlerin sorumluluğundadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu sosyal temalara ya da farklı sosyal sorunlara ve olaylara ilişkin öğrencilerin yansıtma yapmalarına ve farkındalık kazanmalarına olanak sağlayan metinleri sınıf ortamına getirmeleri önemlidir. Penrose ve Geisler (1994) ile Wilson'un (1998) belirttiği gibi öğretmenler sınıflarında çok yaygın bir uygulama olan ilgisiz metinlerin kullanımı yoluyla okuma öğretimini bırakmalıdır. Amaçsız okuma yapmak, okuyucuyu, metne katılım gösteren kişi yerine izleyici ya da "sesi çıkmayan bir yabancı" konumuna getirir (Penrose ve Geisler, 1994; Wilson, 1998). Eleştirel okuryazarlık uygulamaları sürecinde öğretmenlerin metne yönelik öğrencilere şunları öğretmesi önerilmektedir (Meler, Richardson ve Hatch, 2009; Simpson, 1996):

- Karakterler gerçek değildir; ancak yazarlar tarafından oluşturulur ve bu hikâyeler, gerçeklik değil gerçekliğin seçilen temsilleridir.
- Yazarlar okuyucuyu dil kullanımı, bakış açısı ve diğer eğilimler yoluyla hikâyeye yanıt vermeleri için yönlendirirler ve çocuklar, yazarın bakış açılarına alternatifler üretebilirler.
- Yazarlar, hikâyeler içerisinde boşluklar bırakırlar ve böylece okuyucular, neyin neden eksik olduğunu araştırabilirler.
- Yazarlar, belli okuyucu kitlesine göre yazarlar ve bu okuyucuların, belli kültürel bilgi dağarcığına sahip olduklarını ve belli değerleri paylaştıklarını varsayarlar.

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarını benimseyen öğretmen birçok yazarın kendisi gibi düşünen kitle yaratmak istediğine, metinde görülenlerin yazarın düşünceleri

ve değerleri olduğuna ve yazarın bunun doğruluğunu kanıtlayacak biçimde metni oluşturduğuna yonelik sorgulama ve sınıf tartişmasına olanak sağlamalıdır.

Öğretmenin metin seçimi kadar *metne yonelik yorumu* da önemlidir. Öğretmen, ğrenciler için metni yorumlayıcı otoritedir. Luke ve Luke (1989) belirttiği gibi öğretmenler, dolaylı ya da doğrudan metinle ilişkili kimi konulara, durumlara vurgu yaparlar, vurguyu kaldırırklar ya da kimi konuları seçerler, hariç tutarlar. Böylece ğretmen, McDonald’ın (2004) belirttiği gibi metni öğrenciler için kolaylaştırır. Metin, bu “*metin-üstü yorum*” yoluyla yeniden yapılandırılmış olur (Luke, De Castell ve Luke, 1983; Akt. McDonald, 2004). Metin-st yorum öğrencilere, metin yoluyla hikâyeye ve konuşma yoluyla da dünyaya bakış aıların nasıl olması gerektiğine ilişkin kılavuzluk etmektedir (Baker, 1991, Akt. McDonald, 2004). Ancak ğretmenler, bu metin üstü yorumlarda öğrencilerin adına okumadıklarından emin olmalılardır. Wilson’un da (2003) belirttiği gibi öğretmenler kimi zaman okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası etkinliklerde o kadar çaba harcarlar ki öğrencilerin metni okumalarına gerçekten gerek kalmaz. Bunun yerine öğrencilere, amaçlara uygun biçimde neyi, nasıl okuyacakları konusunda destek olunmalıdır.

Öte yandan Baker’ın belirttiği gibi, metin ve öğretmenin metin hakkındaki konuşması, doğal olarak ğrenci için baskın düşünme yolları içerisinde bir hedef konum oluşturur (Akt. McDonald, 2004). Dolayısıyla ğretmenin öğrencileri ile soru yanıt çerçevesinde etkileşimde bulunurken, kimi yanıtlara diğerlerine göre daha fazla değer vermesi, belli bir düşünme biçimine vurgu yapılması kimi öğrenciler tarafından hemen anlaşılır. Bu bağlamda, ğrenci kimi konular ya da olaylar karşısında kendi deneyimleri ve bakış açısı yerine, sorgulamadan, öğretmenin bakış açısına göre düşünebilir. Bu nedenle öğretmenin öğrencileri belirli düşünce kalıplarına yönlendirmek yerine bu düşüncelere doğru yol almalarını kolaylaştırmak amacıyla gerektiğinde kılavuzluk yapması ve öğrencilerin kendi dünya görüşlerini yansıtmalarına (Edu GAINS, 2009) fırsat vermesi önemlidir. Smith (2001), “kişisel tepkilerin eleştirel konuşma için ham madde sağladığını” ve öğrenciler metne kişisel bir tepkide bulunduklarında, grubun daha derine gidebildiğini belirtmiştir. Smith’e göre, başarılı eleştirel konuşmalar öğrencilerin “kendi bakış açılarından” bakarak “drşte ve içten konuşmalarını” gerektirir ve onların “daha açık düşüncelerle dinlemeyi öğrenmelerini ve kendilerini gitmek istemeyecekleri yerlere itelemelerini” zorunlu kılar.

Öğretmenin öğrencileri metne ilişkin destekleme biçimlerinden biri öğrencilerin benimsemesi istenilen okuma uygulamalarını *modellemektir*. Modelleme öğrencilerin metinle diyaloga girmenin ne anlama geldiğini görmelerine yardımcı olur. Bu durum kimi zaman sesli-düşünme tekniğinin değiştirilmiş bir biçimi kullanılarak yapılabilir. Bu bağlamda, öğretmen sınıfta metin üstü yorum gibi metne ilişkin diğer düşünme süreçlerini yüksek sesle yapabilir. Bu kapsamda, bir metne göz gezdirmeye, bir metni bir diğeriyle ilişkilendirme, metne ilişkin sorular sorma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını yordama gibi süreçler modellemenin iyi bir yoludur (Wilson, 2003).

Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında öğretmenin bir diğer rolü *demokratik sınıf ortamını desteklemesidir* (Sagepub, 2006). Freire'in kimi zaman öğretmenlerin öğrenen, öğrencilerin de öğretmen olmaları gerektiği düşüncesine benzer olarak, eleştirel okuryazarlık yaklaşımının kabul edildiği bir sınıf, aynı zamanda, öğrenciler ile öğretmen arasındaki geleneksel hiyerarşik ilişkileri de zorlamalıdır (Coffey, 2008). Ayrıca çocuklara, kendi ve başkalarının düşüncelerini inceleme, tartışma, dinleme ve geliştirme ile kendi düşünme ve öğrenmelerinde risk alma fırsatı verilmelidir (Beck, 2005; Comber ve Nixon, 1999; Singer ve Shagoury, 2005; Akt. Pietrandrea, 2008). Fairbanks (2007), demokratik sınıflarda gerçekleşen konuşmaların kimi zaman rahatsızlık verebileceğini; ancak bu konuşmalar desteklenirse, öğretmenler ve öğrencilerin okuryazarlığın onların yurttaşlık bilincinin güçlenmesinde ne kadar önemli rol oynadığını keşfedebileceklerini belirtmiştir. Demokratik sınıf ortamının gereği olan öğrencilerin bağımsız bir biçimde çalışmalarına olanak tanımak, sosyal yapılandırmacı kuramın da temel bir anlayışıdır. Öğrencilerin, kendilerinin ilgisini çeken alanlarda ve kendileri için önemli olan amaçlarla okumalarına olanak tanıyan görevler sunmak onları motive eden en iyi uygulamadır. Ancak, bireysel ya da küçük grup görevlerinden önce ya da bu görevler boyunca öğretmenin desteği gereklidir.

Araştırmalarda, *öğrenci tercihinin*, uzunca bir süre, John Dewey ve Howard Gardner gibi eleştirel pedagoglar ve yapılandırmacılar tarafından öğrencilerin, bilginin oluşturulması sürecine etkin katılımlarını sağlamaya ve teşvik etmeye yönelik etkili bir araç olduğu düşünülmüştür. Benzer biçimde, sınıflarda eleştirel okuryazarlık kuramını destekleyenlere göre, öğretmenler öğrenci tercihine izin vermekle, öğrencilerinin ilgilerini ve bilgilerini onaylamış olurlar. Coffey (2008), edebiyat tartışmalarına ya da kitap kulüplerine katılımın, öğrenci tercihinin sağlamaya yönelik bir uygulama

olabileceğini belirtmiştir. Öğrenciler, ilgilerine bağlı olarak kitapları seçerler ve daha sonra da romanın bağlamına ya da temasına bağlı olarak araştırmalarını gerçekleştirirler. Seçilen romanları okurken ve araştırmaları sonucunda romanın tarihi ve politik bağlamını tartışırken, yazarın neden bu tarzda yazmayı tercih ettiğini değerlendirebilir ve yazarın belli temalara neden öncelik verdiğine yönelik varsayımlarda bulunabilirler. Bu tür çalışmaların yalnızca, öğrencilere okuma materyaline yönelik seçim yapma olanağını tanımakla kalmadığı; aynı zamanda öğrencilerin, roman hakkında tartışmalarını sağladığı ve farklı bakış açıları için diyalog ortamlarının oluşmasına olanak tanıdığı belirtilmiştir.

Demokratik sınıf ile öğrencilerin ilgi, merak, istek ya da yeteneklerine göre tercihlerini önemseme yanında Harper ve Bean (2006) ve Parker'ın (2003) belirttiği gibi onların *sosyal konulara ilişkin derin tartışmalara* katılmalarını sağlayan demokratik bir ortamın özelliklerine de dikkat çekilmektedir. Eleştirel okuryazarlığın ortaya çıkması için temsil, güç, haklar ve sosyal konular ile ilgili belli sorular ele alınır. Eleştirel okuryazarlıkta sorulan önemli sorular şudur: “Bu metin bana göre ne yapmaya çalışıyor?, Bu metin beni neye, neden ikna etmeye çalışıyor?, Metin, kimin ilgilerine hitap ediyor?, Metin, farklı bir biçimde nasıl yazılabilirdi ya da üretilebilirdi?”. Farklı yorumlar, bu tip sorular ile oluşturulabilir. Bu yorumlar, yalnızca demokratik söyleme değer veren bir sınıfta paylaşılabılır (Sagepub, 2006). Devamlı olarak kendi dünyalarında anlamları tartışmaya çalışan öğrenen toplulukları (büyük grup, küçük grup ya da bireysel) oluşturmak yavaş ve devamlılık isteyen bir süreçtir. Bu süreç metni, yazarı ve bağlamı sorgulamaya yönelik soruların ve tartışma sürecindeki diğer beklentilerin başlangıçta öğretmen tarafından modellenmesini ve tüm öğrencilerin kendilerine güvenli görünen biçimde katılımlarını teşvik ederek onların çalışmalarını takdir etmeyi gerektirir (Pietrandrea, 2008). Öğretmenler, eleştirel okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik gerekli tartışma ve sorgulama ortamını oluşturmak için şöyle bir sınıf ortamı yaratmalıdırlar (EduGAINS, 2009):

- Öğrencileri daha önce sahip oldukları deneyimlerine ve bilgilerine erişmeleri ve kullanmaları konusunda teşvik edilmeli; onların inanışlarının ve değerlerinin anlamalarını nasıl etkileyebildiğini tanımaları sağlanmalıdır,
- Öğrencilere, popüler kültürden geleneksel olmayan okuma parçalarına kadar okumaları, izlemeleri ya da duymaları için farklı metin örnekleri sağlanmalıdır,
- Katılımı teşvik eden, basılı, elektronik ya da çoklu ortamdaki okuma parçalarını çok yönlü olarak ulaşılabilir kılmalıdır,
- Sorgulayıcı yaklaşımı destekleyen kapsayıcı ve güvenli bir sınıf ortamı yaratmak,
- Tartışmalar sırasında saygıya dayalı karşılıklı etkileşimi ve yanıtlama kurallarını öğretmek,
- Birkaç öğrencinin tartışmada baskın kalmasının önüne geçmek için herkesin tartışmaya katılımını sağlamak,
- Öğrencilerin ilgi, geçmiş yaşam ve değerler anlayışını geliştirmek; okula getirdikleri okuryazarlık ve becerilerini onurlandırmak,
- Kimi sorun ve tartışmaların duyarlı konular olabileceği ve kimi öğrencilerin de bunlara ilişkin rahat olamayacakları konusunda bilgilendirmek,
- Öğrencilerin sahip oldukları varsayım becerilerini ve düşünme yeteneklerini kullanabilmeleri için fırsatlar sağlamak,
- Alternatif okumalar sağlamak.

Böyle bir sınıf ortamı yaratabilmeleri için öğretmenler öncelikle, gerek metinler içerisindeki gerek konuşmaları ve eylemleri yoluyla ortaya koydukları anlamların, değerlerin ve varsayımların farkında olmalıdırlar (Leland ve Hartse, 2000). Öğretmenlerin, metindeki anlamların ve değerlerin farkına varmalarıyla birlikte, çocukların, “sanırım”, “merak ediyorum” ya da “fark ettim” gibi açık-uçlu yanıtları aşmalarına olanak tanıyan diyaloglar oluşturulabilir ve böylece “bu metin kimin yararına? , metinde kimin sesi duyuluyor ya da duyulmuyor” (Jewett ve Smith, 2003) “yazar bu metni niçin yazmış?, bu metnin mesajı nedir?, bu metin başka nasıl oluşturulabilirdi?” gibi sorulara odaklanabilirler. Bu süreçte sıklıkla öğretmenler öğrencilerin, kendilerinin anlam çıkarmalarına yardımcı olmak yerine metnin anlamını

öğrencilere söyleyerek derste baskın olurlar. Öğretmenler, sorularında, kendi anlayışları üzerinde ısrar etmek yerine, öğrencilerin oluşturdukları anlamlara yönelmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda vurgulandığı gibi öğretmenlerin, metinden kendi çıkardıkları anlamları öğrencilere dayatmak yerine; öğrencileri, metinden kendi anlamlarını çıkarmaya teşvik etmeleri gerekmektedir. Doğal olarak öğretmenler, öğrencilerin bir metni okurken yaşadıkları dilbilimsel ve kültürel boşluğu doldurmaya yönelik kaynak olarak yardımcı olabilirler (Wilson, 2003).

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımını benimseyen öğretmen metnin anlamlandırılması ve sorgulanması sürecinde *çoklu bakış açılarının sorgulanmasına* olanak sağlamalıdır. Eleştirel okuryazarlık pedagojisi öğrenci merkezli bir sınıf yaratmaktan daha fazlasını yaparak, karşıt görüşleri o sınıfın ön planına yerleştirir. Bunun nedeni eleştirel pedagojinin altında yatan *bir sınıf, öğretmen, ya da öğretim programı asla tarafsız olamaz* inancıdır. Tercihler yapılır ve bu tercihler dünyayı ve toplumda kendilerine uygun yeri biçimlendirmelerinde öğrencileri yönlendirir. Shor ve Pari'nin (1999) vurguladığı gibi, eleştirel okuryazarlığı savunmak, ne çeşit bir insancıl toplum ve demokratik eğitim istediğimiz hakkında ahlaki bir duruş sergilemektir.

Shor (1999) belirttiği gibi öğretmenler, öğrencilerin şunları nasıl yapabileceklerine ilişkin sınıf ortamı ve normları yaratmalıdırlar (EduGAINS, 2009):

- Kendi yanıtlarının okuma parçası ile ilişkisini ortaya koyma ve değerlendirme,
- Okuma parçalarının nasıl oluştuğunu ve onların okuyucuyu nasıl etkilediğini analiz etme,
- Okuma parçasının güvenilirlik ve geçerliğini değerlendirme ve onun olası önermelerini değerlendirme,
- Yukarıdakilerin sosyal çıkarımlarını düşünme ve toplum lehine ahlaki bir duruş alma.

Möller (2002) bir dördüncü sınıf öğretmeni ile birlikte çalışarak öğretmenlerin öğrencilere edebiyat tartışmalarında duygusal olarak zorlayıcı olayları ve sosyal eşitsizlikleri incelemelerine nasıl yardım edebileceklerini araştırmıştır. Möller bu tartışmalarda öğretmenin rolünü, öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak, “varlığını güçlü bir biçimde hissettirme ile sanki yokmuş gibi hiç hissettirmeme arasında gidip

gelme” olarak tanımlamıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenin şu rolleri olduğunu ortaya koymuştur; *öğrenciler için paylaşacak konuşma ve tartışma alanları açmak, öğrenci katılımları için cesaret vermek, tanıdık olmayan olayları ya da düşünme yollarını açıklamak, kendi acılarını ve kederlerini açıklayan öğrencileri desteklemek ve rahatlatmak*. Möller’e göre bu rollerin gerçekleşmesi için grup üyeleri arasında karşılıklı güven duygusunun geliştirilmesi gerekmektedir. Bu güveni sağlamak ve tartışma gruplarında öğretmenin rolünü dengelemek, öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesi için “tarafardan herhangi birinin süreçte baskın olmadığı; ancak sorumluluktan da vazgeçmediği edebi, sosyal ve kişisel konuların aynı anda konuşulduğu” bir tartışma biçiminin oluşmasına yardım eder.

Özetle eleştirel okuryazar öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öğretmenler öncelikle belirlediği temaya uygun bir metin seçebilir, sonraki süreçte metne ve metinle ilişkili sosyal konulara ya da sorunlara yönelik sorularla, diyalog ve eleştirel sınıf tartışmaları başlatabilir. Böylece farklı bakış açıları ortaya konarak metinde okuyucuya sunulan anlamın bozularak (deconstruction) anlamın yeniden yapılandırılmasına (reconstruction) olanak sağlayan demokratik sınıf ortamları yaratılabilir. Gregory ve Cahill’in (2009) belirttiği gibi öğrenciler ancak böyle güvenli bir sınıf ortamı oluşturulduktan sonra toplumu değiştirme olasılığıyla birlikte kendini değiştirme için gerekli gücü ve bilinci kazanır.

Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımında Öğrenci Roller

Eleştirel okuryazarlık, sözlü bir ifadenin, metnin ya da eylemin etkin ve yansıtmacı bir yorumunu içerir. Eleştirel okuryazarlık, belli bir bağlamda metinsel okumadaki birçok anlam potansiyeline olduğu kadar okuyucunun rolüne de vurgu yapan bir yorum sanatıdır (Kuo, 2009). Rogers’ın (2003) belirttiği gibi farklı bağlamlarda okuryazar olmanın ne anlama geldiği ile ilgili rolleri, normları, inançları ve varsayımları anlamak ve görünür biçime getirmek önemlidir (Pietrandrea, 2008). Freebody ve Luke (1999), okuyucuların metinlerle karşılaştıklarında metinden kişisel olarak anlam çıkarma ve daha sonra da bu anlamı sosyal ve politik anlayışa bağlama sürecinde uygulamaları gereken dört rol belirlemiştir. Freebody ve Luke’ın ortaya koyduğu bu dört rol şunlardır; kod kırıcı, metin katılımcısı, metin kullanıcısı ve metin analizcisi. Okuma ile

ilişkili olarak tasarlanan dört rol modeli dinleme, konuşma ve yazma gibi tüm durumlara uygulanabilir.

Tablo 1

Eleştirel Okuryazarlıkta Öğrenenin Rolü

Kod kırıcı	Metin katılımcısı
Vurgu-Metinleri kodlama ve metinlerin kodlarını çözme • Alfabetik farkındalık • Harf ses ilişkilerinin farkına varma • Fonetik (sesbilgisi) farkındalık • Kelime oluşturma/ses birimlerini değiştirme • Kelimelerin harflerini doğru yazma • Metinlerdeki noktalama işaretlerini ya da kuralları fark etme • Geleneksel cümle yapılarının farkına varma	Vurgu-Metinden anlam çıkarma • Metinlerden ve örneklerden anlam çıkarmak için aktif katılım • Kendi deneyimleriyle ve önceki bilgilerine dayanma • Kendi deneyimlerini metninkilerle karşılaştırma • Deneyimleri, benzer metinlerle karşılaştırma • Bir metnin nasıl işlediğini anlama
Metin kullanıcısı	Metin analizcisi
Vurgu-Farklı metinlerin amaçlarını anlama • Hem okul içerisinde hem de okul dışında metinleri farklı biçimlerde kullanma • Okulda nelerin beklendiğini bilme • Gerçek amaçlarla okuma, yazma, konuşma ve dinleme • Farklı metinleri doğru bir biçimde kullanma	Vurgu-Metinleri sosyal bağlamlarda oluşturma • Metinlerin tarafsız olmadığını fark etme • Metinlerin, belli fikirleri temsil ettiğini anlama • Metinlerin insanların fikirlerini etkilediğini anlama • Metinleri sorgulama/metinlere meydan okuma
Kaynak: Temple, C. (tarihsiz). <i>Critical Thinking and Critical Literacy</i> . http://www.rwctc.org/ckfinder/userfiles/files/Critical%20Thinking%20and%20Critical%20Literacy%281%29.pdf adresinden uyarlanmıştır.	

Kod kırma: Bir kod kırıcısı olmak alfabetik ilkeler ile ses-sembol ilişkisinin anlaşılmasını kapsar (Cooper ve White, 2006). Öğrencilerin, metnin kodunu kırmak için alfabedeki harfleri ve kelimelerdeki sesleri belirleyebilmeleri, cümle yapısı ve metin organizasyonu gibi dilbilgisi ve yazım kurallarını çözebilmeleri, grafik ve diğer

görselleri kullanabilmeleri gerekir. Kod kırma, temel ya da işlevsel okuryazarlığa eşittir (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009).

Anlam çıkarma: Metin katılımcısı ya da anlam çıkarıcısı olmak okuyucunun, metnin açıklanmamış yönlerini tamamlamak için ön bilgileri kullanarak sonuçlar çıkarmasını sağlar (Cooper ve White, 2006). Öğrencilerin, yazarın ne söylediğini yorumlamaya ve bir sonraki aşamada yazarın nereye varacağını tahmin etmeye yönelik okurken, daha önceki bilgi ve deneyimlerini kullanmak için “metne katılmaları” teşvik edilmelidir. Metni nasıl çezeceklerini, yazarın niyetini ya da amacını nasıl ortaya çıkaracaklarını, kendi bilgi ve bakış açıları doğrultusunda nasıl yorumlar yapacaklarını ve daha sonra da düşüncelerini en etkili biçimde aktarma yollarını nasıl araştıracaklarını ve bulacaklarını öğrenmeleri gerekir (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009).

Metni kullanma: Bir metin kullanıcısı olmak gerçek yaşam durumlarında çeşitli amaçlarla çeşitli metinlerin nasıl kullanılacağını bilmek anlamına gelir (Cooper ve White, 2006). Wallace’ın (1995) belirttiği gibi öğrencilerin, farklı amaçlar için oluşturulan farklı metin türlerine ilişkin uygulamalarda dilin nasıl kullanıldığını gözlemleyerek metin farkındalığı kazanmaları gerekir. Örneğin, bir hazır çorba paketinin üzerindeki yönergeleri okumaktan karmaşık donanımların birlikte nasıl kullanılacağına yönelik yönergeleri okumaya kadar farklı düzeyde ve nitelikteki metinlerin nasıl kullanılacağını bilmek metin kullanıcı olmayı gerektirir (Cooper ve White, 2006). Eleştirel okuryazarlık, öğrencilere, “Bu metinle ne yapıyorum?, Diğer insanlar bu metinle ne yapacak?, Metin, farklı bir biçimde nasıl yazılabilirdi ya da üretilbilirdi?” gibi soruları sormayı öğretir. Eleştirel okuryazarlık öğrencileri, anlamın yalnızca yazarın amacına değil; aynı zamanda metnin okunduğu ve yorumlandığı bağlama bağlı olduğunu anlayan eleştirel metin tüketicileri olmaları yönünde teşvik eder (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009).

Metni analiz etme: Bir metin analizcisi, eleştirel söylem analizi uygulamak ve sosyal konulara ilişkin hikâyelerin kültürel ana temalarının metinlerde nasıl çalışacağı, metinlerin kimler için yazıldığı, hikâyenin belli bir temasından kimlerin yararlandığı, nasıl daha farklı yazılabileceği ve metinlerdeki eksikliklere ilişkin sorular sormak anlamına gelir (Cooper ve White, 2006). Ayrıca metin analizcisi olarak öğrencilerin, önyargıları fark eden ve yazarın konumunu belirleyen “şüpheli göz” geliştirmeleri gerekir (Wallace, 1995).

Eleştirel okuryazarlık, hiçbir metnin tarafsız olmadığını ve öğrencilerin, “bu metin beni neye, neden ikna etmeye çalışıyor?” ve “metin, kimin ilgilerine hitap ediyor” sorularını sormaları gerektiğini öğretir. Öğrencilerin, yazarın amacını analiz etmeye, adalet, doğruluk ve güvenilirlik konularını göz önünde bulundurmaya ve okuyucular olarak kendi güçlerini fark etmeye teşvik edilmeleri gerekir. Öğrencilerin, söylenen şeyin dünya ile ilgili düşünceleri ve varsayımları ortaya çıkarmak için nasıl söylendiğini değerlendirmeye, fikir uyuşmazlığı durumunda tepki vermeye ve sosyal eyleme geçmeye teşvik edilmeleri gerekir. Öğrencilerin, metinlerin, eksik düşünceleri ve alternatif bakış açılarını fark ederek bunları metne dâhil edecek biçimde metinleri değiştirilebileceklerini bilmeleri gerekir (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009). Ayrıca West’in (2008) de belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık rolleri, öğrencilerin yalnızca metni anlamalarını derinleştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal olarak konumlandırılmış kimliklerine yansıtma yapmalarına yardım edebilecektir (Kuo, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere metinleri sorgulamanın yanı sıra kendi kimliklerini, bağlamlarını ve baskın yapıları sorgulamalarına da fırsatlar sunmaları önemlidir.

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına göre, metinler, okuyucuları birçok biçimlerde konumlandırır. Okumaya yönelik bu yaklaşımda öğrenciler, bu konumlandırmanın nasıl ortaya çıktığını araştırırlar ve metinde belirtilen “temel” düşünme biçimlerine yönelik karşı okumalar sunabilirler. Bu “temel” kelimesi, eleştirel okuryazarlık erişimi için gerçekleştirilen baskın, sosyal ve kültürel uygulamalar için “normal”, “tipik” ve “evrensel” varsayımını ifade etmektedir (Baynham, 1995, Akt. McDonald, 2004). Bir başka deyişle, öğrenciler eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla, metinde sosyal, kültürel ya da tarihi bağlamda evrensel olarak kabul edilen ya da çoğunluk tarafından “normal” olarak görülen düşüncelere meydan okuyabilirler. Eleştirel okuryazarlık uygulamalarının amacı, metnin desteklediği değerleri kabul ya da ret etme bağlamında, konumlarını uyumlu ya da karşı çıkan olarak belirleyen okuyucular oluşturmaktır. Böylece okuyucular, kendilerini metin karşısında alternatif bir söylem içerisinde konumlandırabilirler (McDonald, 2004). Kuşkusuz, öğrencinin yazara, karşı bir söylem içerisinde olabilmesi için metni anlamının ötesine geçerek yazarın metni hangi sosyal, kültürel, tarihi ya da politik bağlamda oluşturduğunu anlayabilmesi ve Freiren yaklaşımında olduğu gibi dünyayı okuyabilmesi gerekir.

Temel olarak eleştirel pedagoji ve eleştirel okuryazar temelli uygulamalar gerçekleştiren öğretmenler, benliğin sosyal oluşumunda dilin oynadığı işlevin nasıl değerlendirileceğini gösterir. Knobel ve Lankshear'e (2002) göre öğrenciler, eleştirel olarak okuryazar olduklarında, devam etmekte olan gelişimlerini, dünyada oynadıkları rolleri ve yaşantılardan nasıl anlamlar çıkardıklarını değerlendirebilirler (Coffey, 2008). Böylece öğrenciler, rollerini sosyal eylemci olarak dönüştürebilirler (Kuo, 2009). Öğrenciler eleştirel okuma işine girdikleri zaman, insanlar ve yaşam biçimlerine, dil ve güce, ahlak ve etnik geçmişe ilişkin ve belli durum”larda kimin daha avantajlı ya da dezavantajlı oldukları hakkında karmaşık sorular sorarlar (Comber, 2001; Akt. Edu GAINS, 2009) ve bu sorulara yönelik ulaştıkları yanıtlara yönelik gerektiği durumlarda kendi ya da başkalarının yaşamlarında istenilmeyen durumlara yönelik seslerini yükselterek eyleme geçebilirler. Bu bağlamda eleştirel okuryazarların

Eleştirel okuyucular, devamlı olarak şu büyük soruyu sorarlar: “Ben, gerçekten okuduğum şey hakkında düşünüyor muyum?”. Eleştirel okuryazarlar daha sonra da bu soruyu birçok soruya dönüştürürler. Bu türden sorular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2

Eleştirel Okuryazarlık Sorgulaması

	Bu ne tür bir yayın?
Kaynağı göz önünde bulundurur.	Yazarın bu konu ile ilgili geçmiş bilgileri neler? Yazar kime yönelik yazıyor?
Ne söylendiğine dikkat eder.	Yazar, gerçekten de söylediğini düşündüğüm şeyi söyledi mi? Yazar, tutarsız ifadelerde bulunuyor mu?
Varsayımları ve çıkarımları görür.	Yazar, neyin doğru olduğunu varsaymıştır? Bu varsayımlardan herhangi birisi ifade edilmiş mi, edilmemiş mi? Belli bir ifade, kastedilen anlamı için bağlama dayanıyor mu? Yazar, neyi ima ediyor?

Tablo 2, Devamı

Niyeti, tutumu, tavrı ve önyargıları fark eder.	Yazar, neden bunu yazıyor? Gerekçesi, amacı ne? Yazarın tutumu, tavrı, önyargıları nedir? Yazar, söylediği şeyi mi demek istiyor? Ya da söylemek istediği şeyi, dolaylı bir biçimde mizah, hiciv, ironi ya da alaycı bir yolla mı ifade ediyor? Yazar kelimeleri, olduğu gibi mi almış ya da kullandığı kelimeler, argo, deyim ya da mecaz mı? Yazarın hangi ifadeleri gerçekleri yansıtıyor? Hangileri ise fikirlerini yansıtıyor? Yazar, duygusal olarak mı yazıyor? Duygusallığı kullanıyor mu? Korkularının etkisinde mi yazıyor? Ülkesini temsil ediyor mu?
Argümanları analiz eder.	Yazar ifadelerinden hangisini destekliyor? Hangilerini desteklememiş görünüyor? Yazar, hangi sonuçları çıkarıyor? Yazarın çıkardığı sonuçlardan hangisi doğrulanıyor, hangileri doğrulanmıyor?

Kaynak: UT Learning Center, (tarihsiz). <http://www.edu.gov.on.ca/eng/> adresinden uyarlanmıştır.

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına göre her şey sorgulanabilir (UT Learning Center, tarihsiz). Dolayısıyla, eleştirel okuryazarlar yalnızca okuduklarını değil; aynı zamanda TV de, internette, günlük yaşamda gördükleri, işittikleri her şeye; reklamlar, haberler, filmler, olaylar, ilişkiler, konuşmalar, davranış biçimleri, yaşam biçimleri vs. ilişkin “...hakkında düşünüyor muyum?” sorusunu genelleleyebilir.

Özetle eleştirel bakış açısından, öğretmeden çok öğrenmeye odaklanan sınıflar öğrencilerin karar verme mekanizmalarını güçlendirir. Bilginin paylaşıldığı, metne, dünyaya ve o dünyadaki yerine doğru olarak bakabilen öğrencilerin olduğu öğrenci odaklı sınıflar öğrencilerde soru sorma ve sorgulama alışkanlığı geliştirir (Gregory ve Cahill, 2009).

İlgili Araştırmalar

Araştırmacı yurt dışında ve yurt içinde alan yazını incelemiştir. Yurt dışında eleştirel okuryazarlık uygulamalarının bileşenlerinin bir ya da birkaç boyutunun birlikte kullanıldığı sınıf içi uygulamalara yönelik çalışmalara ulaşılmış; ancak Türkiye’de Türkçe dersi ya da diğer dersler kapsamında eleştirel okuryazarlık yaklaşımına göre düzenlenmiş sınıf içi uygulamalara ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ilköğretim düzeyinde Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini ayrıntılı bir biçimde ortaya koyacak çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Belet ve Dal (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye söyleme yönteminin kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlemesinin amaçlandığı araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. 53 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirilen çalışmada, verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel okumanın geliştirilmesine yönelik hikâye söyleme yönteminin kullanılmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katımcıların yöntemin eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik özellikle sorgulama, yordama, tartışma, üst düzey düşünme becerileriyle eleştirel soru sorma becerisini kazandırma bakımından etkili olacağını belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın hikâye söyleme yönteminin eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasındaki üstünlükleri ve sınırlılıklarına ilişkin bulguları incelendiğinde ise, yöntemin özellikle ilköğretim öğrencilerinin olaylara farklı bakış açısıyla bakma becerisini geliştireceği, farklı düşünme yollarını kazandıracağı, sorgulama ile araştırma becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanacağı, hikâyelerden yola çıkılarak neden sonuç ilişkilerinin kurmaya katkı sağlanacağı ve günlük yaşamdaki olaylarla da bağ kurma becerisinin kazandırılacağı ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca adaylar, hikaye söyleme yönteminin kullanılmasının eleştirel okumanın hızlı ve kolay bir biçimde kazandırılmasına, öğrencilerin empati kurma becerilerinin geliştirilmesine, olaylara objektif bakma ve günlük yaşam problemlerini çözmeye dönük karar verme süreçlerinin

de geliştirileceğine vurgu yapmaktadır. Öğretmen adayları yöntemin eleştirel okumanın kazandırılmasındaki sınırlıklara ilişkin ise, tümüyle aynı teknikten yararlanmanın sıkıcı olacağı, sürekli kullanıldığında verimsiz olacağı, her öğrenciye uygun olmayacağı, tek başına kullanıldığında amaca ulaştırmayacağını belirttikleri bulunmuştur.

Belet (2011) tarafından ilköğretim Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Öğretim deneyi deseninin kullanıldığı araştırmada katılımcılar, tipik durum örnekleme, iç örnekleme ve ölçüt örneklemeden yararlanılarak belirlenmiştir. Uygulama süreci altı hafta devam eden araştırma verileri, klinik görüşme, uygulama sürecini yansıtan video kayıtları ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe dersinde hikâye anlatma yönteminin derse etkin katılıma ve eğlenerek öğrenmeye katkı sağladığı gibi öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çam (2006) tarafından ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın verileri, Görsel Okuma Testi ve Eleştirel Okuma Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ilişkisel çalışma yapıldığı için korelasyon katsayısı hesaplanmış, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri arasında farkın anlamlılığı için t testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi ve eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ünal (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, veriler 1012 öğrenciden Eleştirel Okuma Ölçeği, Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi'yle elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma beceri düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rogers ve Mosley (2006) tarafından, öğrencilerin metin incelemesi ile başlayan ve hem geçmiş hem de var olan sosyal yapılara yönelik eleştirel tartışmalar ile devam eden bir çalışma gerçekleştirilmiştir. “Eleştirel okuryazarlık” çerçevesi, araştırmanın herhangi bir aşamasında açık bir şekilde ele alınmamıştır; ancak çocukları, ırk ve ırkçılık ile ilgili eleştirel tartışmalara çekerken neler olduğuna ve onların neler öğrendiğine yönelik açık ve güçlü bir örnektir. Araştırmacılar, ikinci sınıfı okutan öğretmenler/araştırmacılar olarak eleştirel bir çerçevenin birleşimini kullanarak, Sivil Haklar hareketi kapsamında bir okuryazarlık programı geliştirmiştir. Öğrenciler (5 Afrika kökenli Amerikalı, 1 Kore kökenli Amerikalı ve 13 Avrupa kökenli Amerikalı), sivil haklar konularına değinen okuma düzeyine göre verilmiş metinler ve gelişimsel okuma düzeylerine bağlı olarak rehberli okuma gruplarına yerleştirilmişlerdir. Veriler, araştırmacı/öğretmen günlükleri, belge toplama (öğrenci ürünleri, işlem kayıtları, ders planları, yerel gazete makaleleri, nüfus verileri, tarihsel raporlar) ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, yeniden yapılandırma (reconstructive) analizi ve eleştirel söylem analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacılar, “çocukların, metinlerin görsel ve dilbilimsel analizi yoluyla beyaz ırkın ayrıcalığını fark etmeye başladıklarını ve fark ettikçe de, beyazın ayrıcalığını bozduklarını” ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada eleştirel söylem analizi yoluyla, ilköğretim öğrencilerinin, “ırk, ırkçılık ve ırkçılık karşıtı görüşler hakkında oldukça ileri düzeyde konuşabildikleri”nin açıkça görüldüğü belirtilmiştir.

Leland, Harste ve Huber (2005), araştırmalarında kırsal kesimden bir ilköğretim okulunda eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile ilgilenen bir birinci sınıf öğretmenin öğrencileri, metinleri okuduktan sonra fakirlik konuları ile ilgili diyaloglara nasıl katıldıklarını anlatmışlardır. Bu diyalogların sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır; 1) öğrencilerin sosyal konulara yönelik farkındalıklarında artış olmuş, 2) öğrencileri geçmişe göre birbirleriyle daha iyi anlaştırmışlar, 3) metinlere yanıt verirken, öğrencilerin yazılarının niteliğinde gelişme görülmüş 4) öğrencilerin çizimlerin niteliğinde gelişmeler görülmüş ve 5) çocuklar, okudukları metinler arasında bağlantılar kurabilmişler ve farklı bakış açılarına yönelik düşünceleri inceleyebilmişlerdir. Bu

ifadelerden her biri, öğretmenin tuttuğu günlükteki gözlem notlarındaki bulgularla ve öğrenci çalışmalarından örneklerle de desteklenmiştir.

McDonald (2004) tarafından yapılan araştırma, 5. sınıf öğrencilerine eleştirel okuma yollarının tanıtılmasına yönelik bir durum çalışmasıdır. Araştırmacı eleştirel okumadaki gelişimin, özellikle yüksek okuma yeteneği ya da iyi bir İngilizce konuşma geçmişinden değil; katılımcıların, kimliği farklı ırk ve uluslardan olan yüksek yetenekli olmayan çocuklardan oluştuğunu belirtmiştir. Veriler “eleştirel” ve “eleştirel olmayan” sınıf konuşmalarının dökümlerinden yapılan alıntıların kapsamlı olarak incelenmesi ve karşılaştırması yoluyla elde edilmiştir. Araştırma süresince (on hafta) her gün, ana karakterleri üç farklı kuşaktan kadın olan bir çocuk romanı öğretmen tarafından sınıfa sesli bir şekilde okunmuştur. Araştırmacı, yalnızca romandaki karakterlerin özellikleri ve cinsiyet temelli eleştirel konuşmaların oluşmasına dikkat etmekle kalmamış aynı zamanda romana yönelik “tepkisel okuma” olarak konumlandığı “eleştirel olmayan” konuşma adını verdiği, öğrencilerin kişisel hikâyelerini anlatmalarını teşvik etmiştir. Bu “kişisel hikaye anlatımı”, karakterlerin eylemleri ve olaylara yönelik tepkileri ile empati kurmalarını sağlamıştır. Araştırmada, öğrencileri eleştirel okumaya yönlendirmek için çalışma metninin anlatımsal ve feminist niteliklerinin özelliklerinin konuşulduğu dört farklı dersin kimi yönlerinin analizi sunulmuştur. Tepkisel okuma ile analitik/eleştirel okumanın karşılaştırıldığı bu analizler, eleştirel okumanın tepkisel okuma olarak konumlandırılan öğrencilerin hikâyeleri yoluyla nasıl geliştiğini ortaya koymuştur. Eleştirel olmayan konuşmada oluşturulan okuma konumlarına karşı, eleştirel sınıf konuşmalarında farklı cinsiyet söylemlerinin, karakterlerin ve eylemlerinin gözlenmeye başladıkça alternatif okuma konumlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin, cinsiyet söylemine yönelik yorumlayıcı tepkileri için bir odak sorunun oluşturularak hem karakterlerin karşılaştırılması ve analizi sağlanmış hem de belli bir cinsiyet konumunun fark edilmesine yönelik hareket oluşturulmuştur. Ayrıca, bu sorunun kadınlar için alternatif var olma yollarının vurgulanmasını sağlayacak konuşmaların başlamasına olanak tanıdığı belirtilmiştir.

Damico (2003) tarafından beşinci sınıfta eleştirel okuryazarlık çalışması kapsamında gerçekleştirilen özgürlük uygulamalarına ilişkin öğretim etkinlikleriyle iki sorunun yanıtı bulunmaya çalışılmıştır: Sosyo-ekonomik ve ırksal farklılıkları olan öğrencilerden oluşan bir beşinci sınıfta özgürlük, kölelik ve sosyal haklarla ilgili

konulara odaklanan eleştirel okuma-yazma temelli dil ünitelerinde hazırlanan metinlerin okunması ve bu metinlerle ilgili soruların yanıtlanması sürecinde neler yaşandığı ve bu süreçte öğretmen rollerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada sorgulayıcı temelli bakış açısına sahip sınıf öğretmeni, temaya uygun metinleri seçerek tüm sınıfı işe koşturmuştur. Bu süreçte, öğrenciler birbirleriyle ve öğretmenle sınıf tartışmaları yaparak, dergilere yazılar yazarak ve proje çalışmaları yaparak süreçte etkin olmuştur. Bu araştırma, beş aylık bir süreçte bir dil ünitesinin öğretimi ile ilgili nitel bir çalışmadır. Veri toplama araçları olarak tüm sınıf tartışmalarının ve oturumlarının kaydedildiği kamera çekimleri, öğrenci ürünleri, gözlemci notları, öğrencilerle ve öğretmenle görüşme kayıtları kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden şu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür: Özgürlük, kölelik ve sosyal haklara ilişkin temel sorular yoluyla oluşturulan tartışma ortamı, yalnızca öğrencilerin bu konulara yönelik düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılandırılmamış; aynı zamanda onları kültürlü, çok okuyan, sorgulayan ve demokratik bir vatandaş olma konusunda düşünmeye yönlendirmiştir. Araştırmanın öğretmen rolleriyle ilgili sonucu ise, sınıf öğretmeni tartışma ve sorgulama yoluyla sosyal içerikle ilgili anlayışı derinleştirmek ve eleştirel bir bakış açısı kazandırabilmek için öğrencilerle işbirliği yapmıştır.

Comber, Thomson ve Wells (2001), şehir merkezinde daha çok düşük gelirliilerin yaşadığı bir bölgede yer alan mahalle okulundan bir öğretmenin ikinci ve üçüncü sınıftaki eleştirel okuryazarlık uygulamalarını incelemişlerdir. Öğretmen, öğrencilerinden kelimeler ve resimler yoluyla şunları düşünmelerini istemiştir: 1) yaşamlarındaki en iyi şey, 2) kendilerini gerçekten mutlu, üzgün ve kızgın yapan şey, 3) üç dilek hakları olsaydı dileyebilecekleri şeyler, 4) mahallelerinde, okullarında ve dünyada değiştirmek istedikleri şey ve 5) genç insanların, var olan yapıları değiştirme güçlerinin olduğunu düşünüp düşünmedikleri. Öğrencilerin kişiselden, yerele ve evrensele doğru giden yansımaları, öğretmenin okuryazarlık programı için temel oluşturduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, çocukların çalışmalarına yönelik yapılan analiz sonucunda; çocukların, kimliklerini/kültürlerini mahallelerine yansıtmak ve topluma yerleştirmek istedikleri, sosyal hareketlerin gücünü fark ettikleri ve “harita okuma, yerel otoritelere telefon etme ve faks çekme, umutları ve korkuları hakkında resim yapma ve yazılar yazma ve yeni ortamlar tasarlama” gibi çeşitli okuryazarlıklarının geliştiğini belirtmişlerdir.

Amaç

Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel okuryazarlık kazandırmaya yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirilebileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları nasıl gerçekleştirilebilir?
2. İlköğretim Türkçe dersinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde eleştirel okuryazarlık nasıl bir gelişim göstermektedir?

Önem

Eleştirel düşünme, demokratik toplumlarda eğitimin önemli amaçlarından biridir. Yaşamın her alanındaki hızlı değişim, bireylerin bu yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için eleştirel düşünebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Günümüzde, sorunların çözümü ve kararların alınmasına kaynaklık eden bilgiler hızla değişerek çoğalmaktadır. Bu nedenle, demokratik toplumlarda bireyler toplumsal süreçlere etkin olarak katılabilmek için nelere inanacakları ve hangi eylemlerde bulunacakları gibi konularda karar verirken, doğru bilgiye ulaşma ve ulaştığı bilgileri anlamlandırabilme konusunda donanımlı olmak zorundadırlar (Doğanay ve Ünal, 2006).

Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yaygın ve köklü bir yer edinmesi bireyleri farklı seçenekler arasından en uygun olanı seçme yönünde etkin davranmaya itmektedir. Bu nedenle bireyler sık sık bir ürün alırken, bir sözleşme imzalarken, bir reklâm izlerken, duyurulara göz atarken, gazete yazılarını okurken sorgulayıcı düşünerek en doğru karara varmalıdır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Bir başka deyişle yazılı, işitsel ya da görüntülü iletileri sunulduğu biçimiyle kabul etmemeli, onları değerlendirmeli ve en sonunda yargılaya ulaşmalıdır. Bu donanımda eleştirel okuryazarlığı gerektirmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemine düşen önemli görevlerden biri eleştirel okuryazar bireylerin yetiştirilmesidir.

İlköğretimin ilk sınıflarından başlayarak kazandırılması olanaklı olan eleştirel okuryazarlık yoluyla, öğrencinin okuduklarını sorgulayarak, kendisine sunulanın ötesinde farklı anlamları görmeleri, farklı bakış açıları geliştirmeleri ve yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi anlamı kendilerinin yapılandırmaları amaçlanır. Bu anlamda eleştirel okuryazar öğrenciler, kendi değerleri ve görüşleriyle okuduklarını değerlendirme ve yazarın amacını düşünme fırsatına sahip olurlar. Eleştirel okuryazarlık, öğrencinin okuma-yazma etkinlikleri sırasında edindiği bir dizi beceri ya da stratejiden daha fazlasını içerir. Eleştirel okuryazarlık öğretimi, öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları, olayları ve kişileri sorgulama fırsatı verir. Böylelikle, öğrenciler kitaplarda, yazılı ve görsel basında, sosyal yaşamlarında yeni bilgilerle ya da toplumsal ve evrensel konularla karşılaştıklarında kendilerine sunulan, ancak doğru olmayan bilgileri daha iyi görebilirler.

İlköğretimde eleştirel okuryazarlık uygulamaları sosyal bilgiler dersinden fen ve teknoloji dersine kadar birçok derste gerçekleştirilebilir. Ancak, ilköğretimde eleştirel okuryazarlığın kazandırılmasında en etkili derslerden biri Türkçe dersidir. Çünkü Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dil becerileri arasında okuma ve yazma becerisinin bulunması eleştirel okuryazarlığın öncelikli olarak bu derste kazandırılmasını ve bu becerinin daha sonra diğer derslerdeki öğrenmeler içinde transfer edilebilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak, Fisher (2008) ve Iyer'in (2007) belirttiği gibi eleştirel okuryazarlık uygulamalarını gerçekleştiren öğretmenlere göre, öğrencilerin bir dili öğrenme amacı, yalnızca dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmek değil aynı zamanda bu okuryazarlık uygulamalarına yönelik eleştirel farkındalık yoluyla dünyayı anlayabilmeleridir.

Türkçe Öğretim Programı'nda da programın vizyonu, genel amaçlar ve temel beceriler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlandığı belirtildiği, öte yandan programda sorgulayıcı okuma ve yazmaya yer verildiği ancak eleştirel okuryazarlık da yalnızca metni sorgulama değil aynı zamanda metni ya da sorgulanan görseli, eylem ya da düşünceyi sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamla ilişkilendirme önemlidir. Ancak Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımlarda, etkinlik planlarında ya da örnek etkinliklerde eleştirel okuryazarlığın bu boyutuna ilişkin bir vurgunun yapılmadığı görülmüştür. Lohrey (1998), eleştirel okuryazarlığı, metindeki ve/veya dünyadaki sosyal, politik ve ideolojik öğeleri –sosyal sınıf, ırk, etnik köken,

cinsiyet konuları, okul kültürü ve diğer sosyal olaylar gibi- sorgulamak adına geçmiş bilgileri kullanarak metnin görünen kısmının da ötesine gidebilme yeteneği olarak ele alır. Dolayısıyla metinde salt tutarsızlıkları, eksiklikleri ya da açıklıkları bulma, bunlara mantıklı açıklamalar getirme ya da iddiaları kanıtlarla destekleme sorgulamanın ya da eleştirel düşünmenin; ancak bu tutarsızlıklara, eksikliklere ya da iddialara ve tartışmalara yönelik sosyal, ekonomik ya da tarihsel nedenler ortaya koymak eleştirel okuryazarlığın göstergesidir. Sosyo-kültürel, tarihsel ya da ekonomik bağlamı keşfetme sosyal değişimi gerçekleştirme isteğine yönelik önemli bir adımdır. Görüldüğü gibi metinden yola çıkarak sosyal konuları sorgulamak ve sosyal değişimi gerçekleştirmek adına sorunlara yönelik yansıtmada bulunma ve çözüme yönelik eyleme geçme eleştirel okuryazarlığın kendisidir.

Öte yandan alanyazın incelendiğinde Türkiye’de Türkçe dersi kapsamında eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik sınıf içi uygulamalara ilişkin çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen çalışmaların beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki; öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki ve yine beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne baba eğitim durumu arasındaki ilişki gibi çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmadan elde edilecek bulguların ilköğretim düzeyinde Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini ayrıntılı bir biçimde ortaya koyacağı ve bu kapsamda sınıf öğretmenlerine yol göstereceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma sınırlılıklarını şunlar oluşturmaktadır:

1. Bu araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Ticaret Odası İlköğretim Okulu’nun 5/A şubesindeki öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Sunulan içerik açısından araştırma, Türkçe dersi “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Doğal Afetler” ve “Birey ve Toplum” temalarında eleştirel

okuryazarlık ve yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen ders etkinlikleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıkça geçen kavram ve terimlerin kullanılış amacına en uygun düşen tanımlarına yer verilmiştir.

Eleştirel okuryazarlık yaklaşımı: Yazılı, sözlü, görsel, çoklu ortam ve performans metinlerinde görünenin altında yatan inançları, değerleri ve tutumları sorgulama ve onlara meydan okumak için bu metinlere nasıl bakılacağını gösteren bir okuryazarlık yaklaşımı (Department of Education in Tasmania, 2009).

Eleştirel pedagoji: Eğitim sisteminin içerisinde kimin ve kimlerin gücü elinde tuttuğunun sorgulanması, yaygın sosyal inanışların ve tarihsel olarak marjinalleştirilmiş kültürlerin, toplulukların fark edilmesi, bireylerin yaşamlarını kontrol edebilmeleri için farkındalıklarının geliştirilmesinin sağlanması ve bireylerin güçlendirilmesi amacını taşıyan eğitim yaklaşımı (Boon, 2009).

Freiren yaklaşımı: Sosyal alanda yeniden yapılanma ve toplum içinde var olan gücü yönetme ve kontrol etme için okuryazarlık uygulamalarının kullanılması ve kişinin kendi sosyo-kültürel ve ekonomik bağlamını anlayabilmesi konusuna dikkat çeken eleştirel kuram temelli yaklaşım (Freire, 1987; Akt. Hoody, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın süreci, araştırmanın kapsamı, verilerin toplanması ve verilerin çözümüne yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması birinin kendi uygulamalarını sistematik bir biçimde sorgulamasıdır. Eylem araştırması, öğretmene ya da araştırmacıya öğretim yöntemlerini, öğrencilerini ve değerlendirmelerini başka bir deyişle sınıfında yürüttüğü çalışmaların etkililiğini ve niteliğini artırabilme olanağı sunar (Mertler, 2006). Eylem araştırması öğretmen araştırması olarak da adlandırılmakta ve genelde öğretimi geliştirme amacıyla kullanılmaktadır (Ersoy, 2010).

Nitel araştırma alanyazınında eylem araştırmasına ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Bogdan ve Biklen (2003) eylem araştırmasını, sosyal değişim sağlamak amacıyla sistematik olarak bilgi toplama süreci olarak tanımlarken, McMillan (2004), eylem araştırmasını tek bir bölgeye ilişkin karar vermeye, bir okul ya da sınıfın özel bir probleminin çözülmesi ya da uygulamaların geliştirilmesine odaklanma olarak tanımlamaktadır. Mertler'e (2006) göre eylem araştırması var olan uygulamaların daha iyi uygulamalarla değiştirilmesi sürecidir. Bu anlamda, eylem araştırmasının amacı, bir ya da birkaç sınıfta ya da okulda ivedilikle uygulamaları iyileştirmedir. Eylem araştırması öğretmen, müdür, danışman ve öğrenme-öğretme süreci ve çevresiyle ilgili diğer yetkili çevrelerin öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğretmenin nasıl öğrettiği ve okulun nasıl yönetildiğine ilişkin bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Mills, 2003). Benzer bir tanımlama Şimşek ve Yıldırım (2005) tarafından yapılmıştır. Buna göre eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı gibi uygulamanın içinde olan uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.

Eylem araştırması *eğitim problemlerinin tanımlanması, olası çözümlerin sınılanması ve geliştirilmesi* için uygulanabileceği gibi *öğretmen adaylarının eğitimi ve hizmetteki öğretmenlerin mesleki gelişimi* için de kullanılabilir. Eylem araştırmasının amacı, arzu edilen eğitim çıktılarına ulaşılması ve öğretmenin mesleki duruşunu geliştirebilmesidir. Her sınıf öğretmenin amacı, öğrenci çıktıları kadar mesleki uygulamalarını da geliştirmek olmalıdır. Eylem araştırması öğretmenleri uygulamalarını sürekli değerlendirmeleri ve yaşam boyu öğrenenler olmayı sürdürmeleri konusunda cesaretlendirir (Mertler, 2006). Eylem araştırması öğretmenleri, sınıfın dinamiklerini gözden geçirmeleri, öğrencilerin davranışları ve iletişimlerine ilişkin eleştirel düşünceleri, var olan düşünceleri, uygulamaları sorgulamaları ve süreçte risk almaları konusunda teşvik eder (Mills, 2003). Özetle, eylem araştırması kuram ve uygulama arasında ilişki kurduğu, eğitim uygulamalarını geliştirdiği, öğretmeni mesleki açıdan güçlendirerek mesleki gelişimini sağladığı ve öğretmen adaylarının temel bilgilerini artırmada etkili olarak kullanılabildiği için oldukça önemli bir araştırma türüdür.

Eylem araştırması sürecini doğru biçimde yönetmek ve bu süreçte hangi konulara odaklanılması konusunda özen göstermek açısından eylem araştırmasının temel özelliklerini bilmek önemlidir.

Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve onu değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır. Genel olarak nitel araştırma şemsiyesi altında görülen eylem araştırması, bu amacına ulaşabilmek için gerek nitel gerek nicel araştırma içerisinde bulunan veri toplama yöntem ve tekniklerinden yararlanabilmektedir (Kuzu, 2005).

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmasının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Mills (2003), bir eylem araştırmasının yürütülmesinde izlenen süreçleri dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; araştırma problemini belirleme/odak alanın tanımlanması, veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı geliştirilmesi biçiminde sıralanmaktadır (Akt. Mertler, 2006). Bu süreçlerin birbirleri ile olan bağlantılarını eylem araştırmasının diyalektik döngüsü ile Şekil 3'te görmek olanaklıdır:



Şekil 3: Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G. E. (2003). Action research: A guide for the teacher researcher. New Jersey: Person Education, Inc. s. 19' dan uyarlanmıştır.

Alan yazında eylem araştırmasının uygulama süreci ile ilgili karşılaşılan yaklaşımların ortak noktasının; eylem araştırmasının *eylemi planlama, planı eyleme geçirme, veri toplama ve çözümleme* ile *yansıtma* süreci şeklinde gerçekleşen döngüsel; başka bir söyleyişle tekrarlanan ve periyodik bir süreçtir. Ayrıca, eylem araştırmasının bu aşamalarının doğrusal bir yapıya sahip olmadığı için gerektiği zaman kimi aşamaların çıkarılabileceği, yerinin değiştirilebileceği ya da gerekli durumlarda kimi aşamaların tekrarlanabileceği vurgulanmaktadır.

Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi: Tüm araştırmaların ilk adımı kuşkusuz ne çalışılacağına tam olarak karar vermekle başlar. Amaçlar başlangıçta belirlenir ve sonra konunun odağı daraltılır (Mertler, 2006). Bir sınıf ya da bir uygulama ortamında uygulayıcıyı rahatsız eden bir durum, geliştirilmesi gereken bir süreç ya da yeni bir yaklaşımı deneme, eylem araştırmalarının olası konu kaynakları arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eylem araştırmasında araştırmacı bir sorun belirlemek ve bu probleme ilişkin araştırmalar yapmak amacıyla araştırma problemini belirleyebilir. Benzer biçimde Mertler (2006) eylem araştırmasının temel amacının yolunda gitmeyen

bir şeyleri anlayıp değiştirmeye çalışmak, çözüme yönelik yeni uygulamaları incelemek olduğunu belirtmektedir. Johnson (2005) ise, eylem araştırması için problemin belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan üç olası yoldan söz etmektedir. Bunlar, bir öğretim yöntem ya da tekniğini çalışmak ve değerlendirmek, bir sorun belirlemek ve bu soruna ilişkin araştırmalar yapmak, bir ilgi alanı belirlemek ve bunu incelemektir.

Bu araştırmada, odak alanın belirlenmesi aşamasında *ilgili alan yazının taranması* ile *araştırmanın gerçekleştirileceği ortamın* belirlenmesi için bilgi toplama çalışmaları yer almıştır. Araştırmacı, tez konusunu belirleme aşamasında genel olarak ilköğretim birinci basamakta gerçekleştirilen Türkçe öğretimi üzerinde odaklanmıştır. Bunun temel nedenlerinden biri, araştırmacının Sınıf Öğretmenliği Lisans alanından mezun olmakla birlikte yan alanının Türkçe olması ve beş yıl sınıf öğretmenliği deneyiminin olmasından dolayı araştırmanın uygulanmasına yönelik bir alt yapı sağladığına inanmasıdır.

İletişimin ve teknolojinin gelişmesi, internetin insanlar arasındaki mesafeyi azaltması ve bilgiye kolaylıkla ulaşılabilirliği sağlaması ile bireyler yoğun bir bilgi ve mesaj akışıyla karşı karşıyadır. Bu bağlamda, bilginin sürekli artması ile birlikte okullardan, bilgiye nasıl ulaşılabilirliğini bilen, eleştirel bir yaklaşımla ulaştığı bilgiyi analiz edebilen, öğrendiği bilgiyi kullanan ve yeni bilgi üreten bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu beklenti günümüzde eleştirel okuryazarlığa duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Bu gereksinim ve ülkemizde eleştirel okuryazarlık çalışmalarına ilişkin uygulamaların sınırlılığı bu araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Eleştirel okuryazarlar, sosyal değişimi ve demokrasiyi benimsemiş katılımcı vatandaşlık bakış açısıyla okuduklarını, dinlediklerini ve gördüklerini sosyokültürel bağlamda değerlendirerek bunlara ilişkin karar verir, görünen mesajın ötesinde olan asıl mesajı değerlendirir. Bu bağlamda günümüz bireylerinin eleştirel okuryazarlık becerilerini kazanmış olmaları açısından, amaçlanan dil becerileri arasında okuma ve yazma becerisinin bulunması eleştirel okuryazarlığın öncelikli olarak Türkçe dersinde kazandırılması beklenirken, dersin öğretim programında eleştirel okuryazarlığa yönelik doğrudan bir vurgunun olmadığı görülmektedir.

Öte yandan, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi eleştirel okuryazarlıkla yakından ilişkilidir. Ancak Türkçe Öğretim Programı'nda, programın vizyonu, genel amaçlar ve temel beceriler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin

amaçlandığı ve belirtilmekte, programda sorgulayıcı dinlemeye/okumaya/yazmaya yer verildiği; buna karşın kazanımlarda, etkinlik planlarında ya da örnek etkinliklerde eleştirel okuryazarlığa doğrudan bir vurgunun yapılmadığı görülmüştür.

Bu bağlamda, ilköğretim düzeyinde Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini ayrıntılı bir biçimde ortaya koyacak çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Araştırmacı, doktora ders döneminde almış olduğu “İlköğretimde Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları” dersi kapsamında “Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımı” konusunu bir ilgi alanı olarak belirlemiş ve bu konuya ilişkin çalışmalarını derinleştirmiştir. Daha sonra “İlköğretimde Seminer” dersi kapsamında yaptığı alan yazın çalışmaları sırasında araştırmalarını “Eleştirel Okuryazarlık” konusu üzerinde yoğunlaştırmıştır. “İlköğretimde Seminer” dersi kapsamında, bu konunun bir tez önerisine dönüştürülebileceği noktasında alınan kararla araştırmacı tarafından yapılan araştırmalar derinleştirilmiştir. Bu süreç içinde tez, makale ve bildiri gibi çeşitli bilimsel çalışmalara ulaşılmıştır. Alan yazın taramasında dizgesel bir bakış açısı izlenmiştir. Eleştirel okuryazarlık yaklaşımı, son yıllarda anadili öğretiminde etkileri bilimsel araştırma bulgularıyla desteklenmiş bir okuryazarlık yaklaşımıdır. Eleştirel okuryazarlığın temel dayanaklarını sosyo-kültürel kuram ve eleştirel kuram oluşturmaktadır. Bu bağlamda, alan yazın taramalarında başta anadili öğretiminde eleştirel okuryazarlık yaklaşımı, kuramsal dayanakları, öğretim ilkeleri, eleştirel okuryazarlık uygulamalarının bileşenleri ve öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri gibi konular araştırılmıştır.

Odaklanılacak alanın belirlenmesinden sonra eylem araştırmasının problemi soru ya da sorular biçiminde ifade edilir. Burada amaç, sorular yoluyla araştırma probleminin daha belirgin ve araştırmaya yön verecek duruma getirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada odaklanılacak alan araştırma problemi ve soruları biçiminde daha somut olarak ifade edildikten sonra alanyazın taraması yapılmalıdır. (Mills, 2003). Başka bir deyişle, bu aşamada araştırmaya yön verecek soruların çözümüne yönelik geniş bir alanyazın taraması yapılır ve ilgili alanda bilgi toplanır.

Araştırmada, odaklanılacak alanın belirlenmesinden sonra araştırma soruları oluşturulmuştur. Bu sorular ile yanıtlanması istenen durumların alana olan katkıları sorgulanmıştır. Sonraki süreçte, araştırmanın hangi okul ve hangi sınıf düzeyinde

gerçekleştirileceği üzerinde gerekli çalışmalar başlatılmıştır.

Araştırmacı, odaklandığı konunun uygulanmasına yönelik okul arayışında, öncelikle araştırmacıyı destekleyecek, öğretme-öğrenme sürecinde yeni uygulamalara açık ve bunları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bir okul yönetimi ve sınıf öğretmeninin olmasına dikkat etmiştir. Bu kapsamda, iki ilköğretim okulu ile görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve uygulama süreci kısaca anlatılmıştır. Ticaret Odası İlköğretim Okulu yönetiminin özellikle öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeni yaklaşımları öğretmenlerine tanıtmaya yönelik araştırmalara destek verdiğini belirtmesi ve sınıf öğretmeni ile yapılan ön görüşmede dile getirilen olumlu beklentiler araştırmanın bu okulda gerçekleştirilmesine yönelik alınan kararda etkili olmuştur. Araştırmanın hangi okul ve sınıf düzeyinde gerçekleştirileceği belirlendikten sonra üniversite ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ilgili birimlere dilekçeler yazılarak izin süreci başlatılmıştır. Tezin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı Ek-A'da verilmiştir.

Daha sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulamasının yapılacağı izin onayının alınmasının ardından araştırmanın uygulamasının yapılacağı Ticaret Odası İlköğretim Okulu'na yeniden gidilmiştir. Okul müdürüyle yapılan görüşmede araştırmaya ilişkin süreç ve araştırma sürecinde video kaydı yapılacağı yeniden hatırlatılmıştır. Video kaydının okul yönetimi için herhangi bir sorun oluşturup oluşturmayacağı yeniden sorulmuştur. Okul müdürü araştırmacı ile yaptığı bu görüşme sırasında araştırmanın yapılacağı sınıf öğretmenini de görüşmeye çağırmıştır. Öğretmene süreci gözlemlemesi açısından sürecin kamera kaydını yapıp yapamayacağı sorulmuştur. Sınıf öğretmeni başta süreç dışında sınıfta olmaya tercih ettiğini ve ders notları hazırlamak, sınav kâğıtları okumak gibi sınıfla ilgili diğer eğitsel çalışmaları yapmak istediğini belirtmiştir. Ancak sınıf öğretmenine farklı bir yaklaşım çerçevesinde etkinliklerin gerçekleştirileceği, süreci gözlemlemesinden yalnızca Türkçe öğretimine değil; diğer derslerde de gerçekleştireceği öğretime yansıtılabileceği kazanımlar edinebileceği vurgulanınca sınıf öğretmeni kamera çekimlerini yapmayı kabul etmiştir. Bundan sonra okul müdürü ve sınıf öğretmeni ile araştırmanın yapılacağı tarih belirlenmiştir.

Araştırmacı, Türkçe dersinde gerçekleştirilecek araştırmanın gün ve saatleri belirlendikten sonra uygulama okuluna giderek 4 hafta uygulama öncesi gözlem yapmak amacıyla Türkçe dersine girmiştir. Dört haftalık gözlem sürecinin ilk haftasında araştırmacı sınıfa kendisini tanıtmış ve öğrencilere sınıfta ne amaçla bulunduğunu açıklamıştır. Araştırmacı öğrencilerle tanışmanın ardından bir öğrenci sırasına oturarak bir hafta süresince öğretmenin işlediği Türkçe dersine ilişkin gözlemlerine başlamıştır. Öğrencilerin öncelikle araştırmacıya alışması açısından ilk hafta gerçekleştirilen gözlemler kayıt altına alınmamıştır. Gözlem haftaları sürecinde öğrencilerin kamera kaydına ve araştırmacıya alışmalarını sağlamak; böylece araştırma sürecinde doğal davranışları için son üç haftalık gözlem süreci video kamera ile kayıt altına almıştır. Araştırmacı, öğrencilere bundan sonraki derslerde kamera kaydının yapılma nedenlerini açıklamıştır. Gerçekten de video kaydının yapıldığı dört haftalık gözlem sürecinde öğrencilerin kameraya alıştıkları ve uygulama süreci başladığı zaman kamera çekiminden etkilenmeyip doğal bir sürecin içine girdikleri görülmüştür. Araştırmacının, sınıf öğretmeninin gerçekleştirdiği Türkçe derslerinde yaptığı gözlemlere ilişkin araştırmacı günlüğüne yansıttığı durumlar “Bulgular ve Yorum” bölümünde ilgili yerlerde sunulmuştur.

Araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemler kuramsal çerçeveye göz önünde bulundurularak çözümlendiğinde, Ticaret Odası İlköğretim Okulu 5/A sınıfında Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık yaklaşımı kapsamında işlenmediğine karar verilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeninin programın temel yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşım temelli ilke ve etkinliklerin uygulamaya yansıtılmasına yönelik sorunlar yaşadığının saptanması odak alanın belirlenmesinde etkili olmuştur.

Gözlemler sırasında araştırmacı, sınıf öğretmeninin de görüşlerini alarak odak öğrencileri belirlemiştir. Çalışma kapsamında altı öğrenci odak öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması ve analizi aşamasında sınıftaki öğrencilerin tümünün çalışmaya katılımı değerlendirilmiş; odak öğrencilerle yalnızca araştırma sonunda görüşme yapılmıştır.

Odak alanın belirlenmesi sürecinin son aşamasında araştırmanın uygulama sürecinin planlanmasına yoğunlaşmıştır. Araştırmanın yapılacağı sınıfta dört hafta boyunca yapılan gözlemler sırasında olası eylem planları gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması yoluna gidilmiştir. Hazırlanan eylem planları

doğrultusunda araştırmanın olası süresi belirlenmiş ve bir zaman çizelgesi oluşturulmuştur. Her bir etkinlik için ayrı ayrı süreleri hesaplanan zaman çizelgesine göre araştırmanın toplam 12 hafta sürmesi öngörülmüştür. Ayrıca bu aşamada, araştırma sürecine rehberlik edecek araştırma soruları da araştırmanın yapılacağı sınıfın özellikleri göz önünde bulundurularak gözden geçirilmiştir. Araştırmanın doğası gereği araştırma soruları süreç içinde çeşitlendirilebilmektedir. Araştırmanın bu aşamasında belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak için yararlanılabilecek veri toplama tekniklerinin neler olabileceği belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması: Araştırmanın odak alanı belirlendikten sonra uygulamaya başlamadan önce araştırma soruları göz önünde bulundurularak sistematik biçimde ne tür verilerin, nasıl ve ne sıklıkta toplanacağına karar verilmiştir. Eylem araştırmasının sistematik bir süreç olması nedeniyle veri toplamaya başlamadan önce eylem planı oluşturulmuş, Türkçe dersi Öğretim Programı incelenmiş ve etkinlik planları hazırlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı, araştırma sürecinde uygulamaya başlamadan önce sınıf ortamını betimlemek, sınıf öğretmeninin yürüttüğü Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının gerçekleştirilme durumu, öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerini gözlemlemek amacıyla uygulama öncesinde gözlemler yapmıştır. Gözlemleri desteklemek için dersler video kamera ile kayıt edilmiş ve araştırmacı tarafından araştırma boyunca düzenli olarak yansıtıcı günlük tutulmuştur. Toplanan veriler uygulama sürecinin biçimlenmesine ve eylem planları geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Uygulama sürecinde dersler video ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacı tarafından hazırlanan metin işleme ve etkinlik planı, eleştirel okuryazarlık yaklaşımı ders kontrol listesi, öğrencilerin çalışma örnekleri, yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir. Veri toplamak için kullanılan araçlar “Veri Toplama Araçları” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Uygulamalar, haftalık video kayıtları, öğrenci çalışma örnekleri ve ders planları, yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler ile geçerlik komitesi toplantılarında değerlendirilmiştir. Toplanan verilerden, komite üyelerinin eleştirilerinden ve ilgili kaynak taramalarından elde edilen bilgileri kullanarak yeni eylem planları yapılmıştır. Bu toplantılarda belirlenen eylem planları için geçerlik toplantı kayıtları tutulmuştur. Araştırma sürecinde planlanan yeni eylem planları uygulanırken, bir yandan da veri toplamaya devam edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması: Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik gösterir. Yalnızca veriler toplandıktan sonra değil; aynı zamanda veri toplama süreciyle verilerin makro düzeyde analizi eş zamanlı olarak yürütülür. Döngünün bu aşamasında, toplanan verilerin anlamlandırılmasına odaklanılır. Verilerde görülenler belirlenir ve araştırma sürecinin ana temaları ve eğilimler ortaya çıkar (Johnson, 2005; Akt. Cavkaytar, 2009). Bu yaklaşım araştırma sürecinde toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine de ışık tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda veri toplama ile veri çözümlemesinin eşzamanlı olarak yürütülmesi eylem planlarının geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu amaçla, her hafta gerçekleştirilen uygulamaların ardından video kayıtlarının genel bir tanıtımının yapılması ve önemli olabilecek yerlerin ya da sorunların belirlenmesi amacıyla ilgili bölümlerinin dökümü yapılarak makro düzeyde çözümlemeler gerçekleştirilmiş ve haftalık toplantılarda geçerlik komitesi ile gözden geçirilmiştir. Böylece uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri tartışılarak eylem planları geliştirilmiştir.

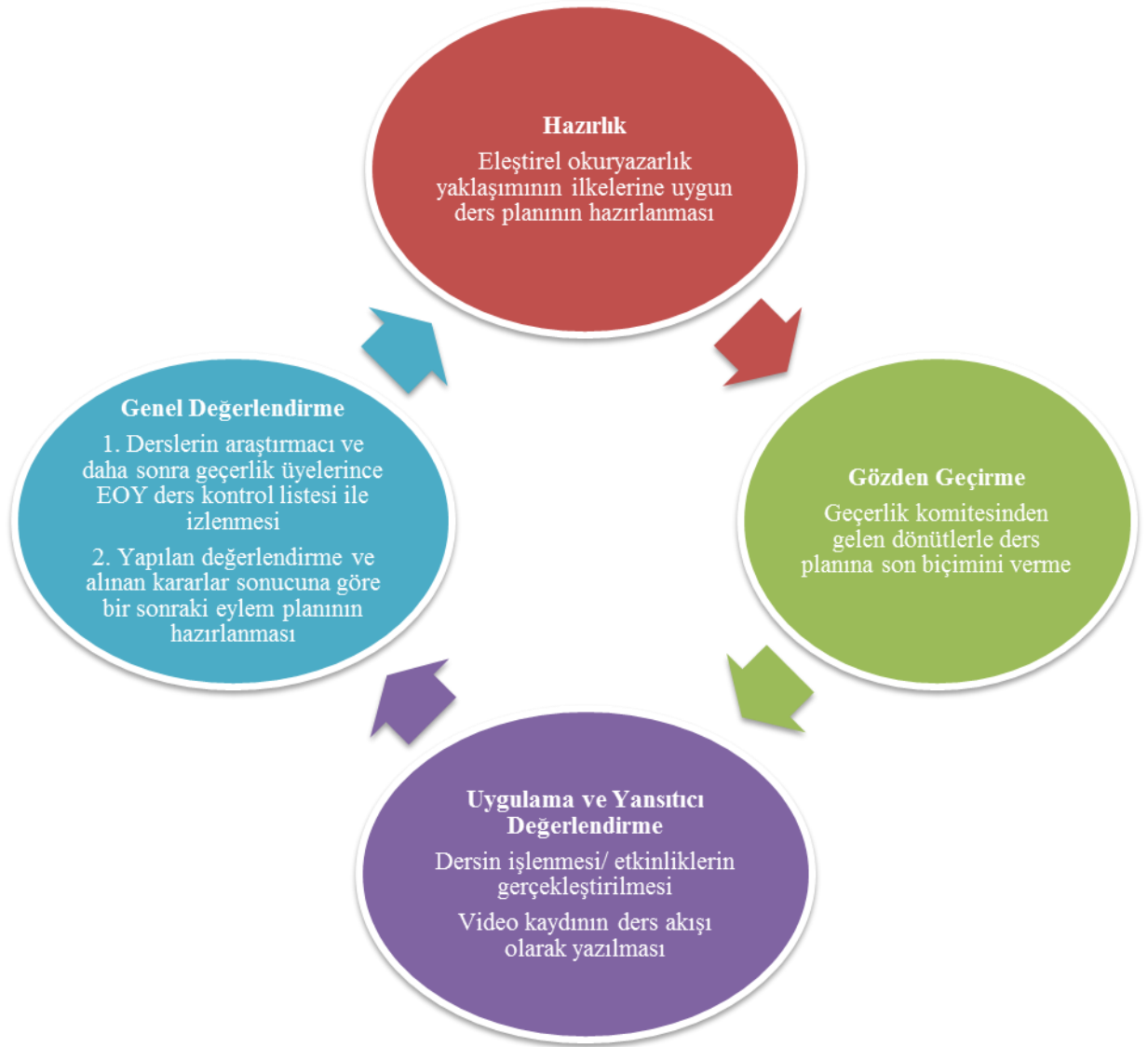
Eylem Planı Geliştirme: Eylem planında uygulama süresince gerçekleştirilecek etkinlikler ve süresi açıkça belirtilir. Eylem planını uygulamaya koyarken bu uygulamayı izleyecek ve beraberinde veri toplayacak bir mekanizmayı da sürece katmak gerekmektedir. Bu süreçte veri toplama yöntemleri, veri toplama araçları (video, ses kayıt cihazı gibi) ve verileri toplayacak bireyler belirlendikten sonra bu verilerin hangi aralıklarla ve ne kadar süreyle toplanacağı planlanır. Toplanan verilerin analizi ve yorumu çerçevesinde araştırmacının ilgili uygulamaya, sürece ilişkin bir çözüm planı ya da alternatif bir uygulama geliştirmesi de gerekebilir. Uygulama sonuçlarına göre problemin çözümüne yönelik yeni bir eylem planı ortaya konulabilir ya da uygulamayı geliştirmek amacıyla bir sonraki aşama planlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmacı tarafından eylem planları hazırlanmadan önce alan yazında eleştirel okuryazarlık uygulamaları incelenmiş; eleştirel okuryazarlık yaklaşımına yönelik herhangi bir yöntemden daha çok yaygın olarak görünen kimi uygulamaların olduğuna vurgu yapıldığı belirlenmiştir. İlgili alanyazında *metin seçimi*, *çoklu bakış açılarının sorgulanması*, *sosyal konulara yansıtma* ve *eyleme geçme* gibi etkinliklere eleştirel okuryazarlık uygulamalarının bileşenleri olarak belirtildiği görülmüştür.

Araştırmacı tarafından eylem planlarının hazırlanması için Türkçe dersi öğretim programında yer alan temalar incelenerek hangi temaya yönelik metin seçileceğine

ilişkin karar verilmiştir. Araştırma sürecinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlar dikkate alınarak biri reklâm diğeri iki farklı okuma parçası ile ilişkili etkinlikler planlanmıştır. Planların hazırlanmasında öğrencilerin bulunduğu öğretim basamağı, eleştirel okuryazarlığın ilkeleri, eleştirel okuryazarlık uygulamalarının bileşenleri dikkate alınmıştır. Etkinlik planları Türkçe öğretimi ders programında yer alan *hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme* aşamalarından oluşan metin işleme basamakları göz önünde bulundurularak okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi tetikleyici; problem çözme becerilerini ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ile metinlerin çoklu bakış açılarının sorgulanması ve daha geniş sosyal konuların incelenebilmesine olanak tanıyan bir araç olarak kullanıldığı sorgulama etkinlikleri planlanmıştır.

Olası etkinlik planları alan uzmanlarına gösterilmiş, elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde araştırmacı yarı yapılandırılmış etkinliklerle, süreçte gelişen durumlara göre yeni bir eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planları geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Komite toplantılarında etkinliklerle ilgili alınan kararlar doğrultusunda eylem planlarına son biçimi verilmiştir. Araştırma sürecinin *uygulamaya hazırlık, uygulama süreci ve uygulama sonrasında* gerçekleştirilen *haftalık uygulama döngüsü* Şekil 4'te şöyle belirtilmiştir:

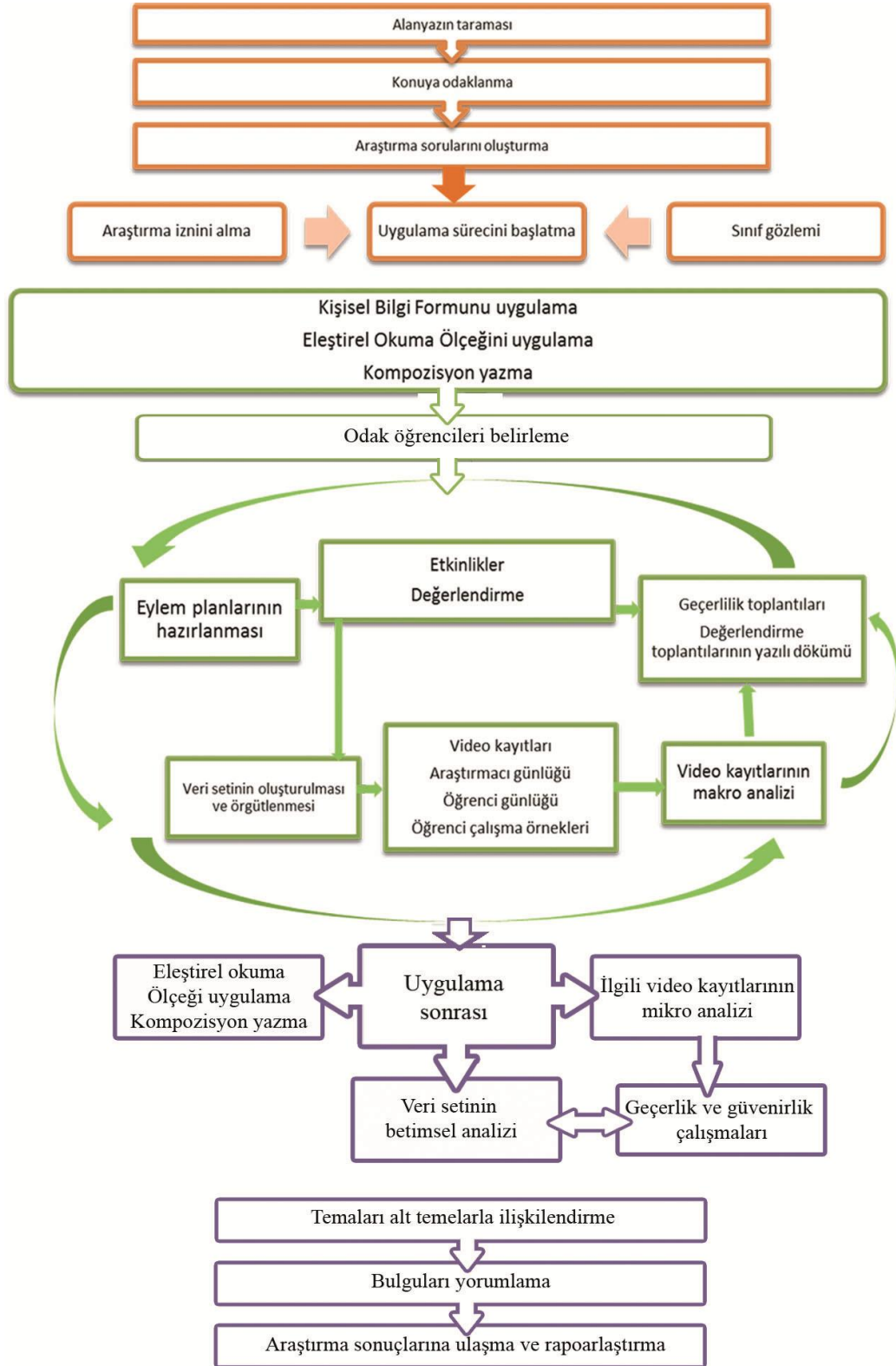


Şekil 4: Araştırmanın Haftalık Uygulama Döngüsü

Araştırmanın uygulaması Türkçe dersinde gerçekleştirilmiş olup pazartesi, salı, çarşamba ve cuma günleri haftalık 6 ders saatini kapsamıştır. Araştırmada temel metin olarak seçilen bir reklam ve iki okuma parçasının yanı sıra reklâmlar, gazete yazıları, afişler, karikatürler, masallar gibi birçok ek metin günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerin kendi kişisel bağlamlarını görmelerinin yanı sıra metinle ilişkili sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamı görmelerini sağlayacak biçimde analiz edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması açısından metnindeki mesaj ve asıl ana düşünce, kahramanların davranışları, tutumları ve yazarın amacı eleştirel sınıf tartışmaları yoluyla sorgulanmıştır. Öğrenciler metinde katılmadıkları ya da sorun olarak gördüklerini dönüştürmeye yönelik eyleme geçmişler; bu kapsamda karşıt bakış

açısıyla kimi zaman metni yeniden oluşturmuşlar kimi zaman yazara düşüncelerine katılmadıklarına yönelik mektuplar yazmışlardır. Yine, bu sorgulamalar sosyal bir bağlamla ilişkilendirilip metinler onların sosyal konularda/sorunlarda eyleme geçmeleri ve problem çözme becerisi ile eleştirel bilinçlilik geliştirmeleri için kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler her bir etkinliğin sonunda eleştirel bir konum almış, yansıtma bulunarak sürecin başında ve sonunda düşüncelerinde meydana gelen değişiklikleri paylaşmışlardır. Süreç boyunca düşüncelerin özgürce paylaşıldığı, tartışıldığı demokratik bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Uygulama sürecinde haftalık olarak toplanan verilerin makro analizleri her hafta toplanan geçerlik komitesinde yer alan uzmanlara sunulmuştur. Geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı yapılan çalışmalara ilişkin bilgi vermiş, uygulama sürecini yansıttığı video kayıtları ders değerlendirme aracı temel alınarak değerlendirilmiş ve uygulama sürecine yansıtma bulunarak sorun olarak belirlenen durumların çözümüne yönelik kararlar alınmıştır. Araştırmacı, geçerlik komitesinde alınan kararlara göre ileriye dönük eylem planlarını oluşturmuştur. Oluşturulan bu planlar, araştırma sürecini geliştirmek amacıyla uygulamaya geçirilmiştir. Eylem araştırmasının döngüsel olan doğası gereği yukarıda sözü edilen aşamalar karşılaşılan yeni durumlara ya da sorunlara göre yeniden yapılandırılmıştır. Uygulama çıktılarıyla ilgili doyuma ulaşınca değin sürdürülmüştür. Bu araştırmada eylem araştırması sürecinde yapılan tüm çalışmalar aşamalı bir biçimde Şekil 5'te özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 5: Araştırma Sürecinde Uygulanan Eylem Araştırması Basamakları

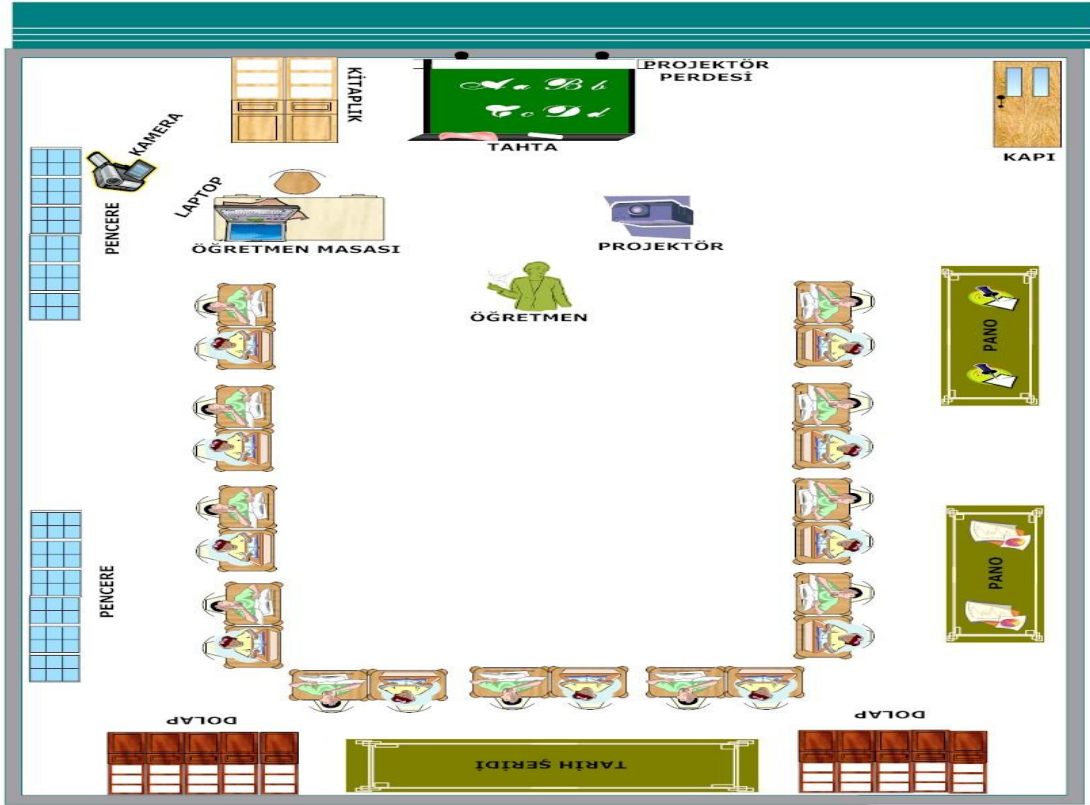
Ortam

Eylem araştırmalarında araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve bağlam, uygulama surecini ve sonuçlarını etkileyen etmenlerden biridir. Bu nedenle bu araştırmada ortamın betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

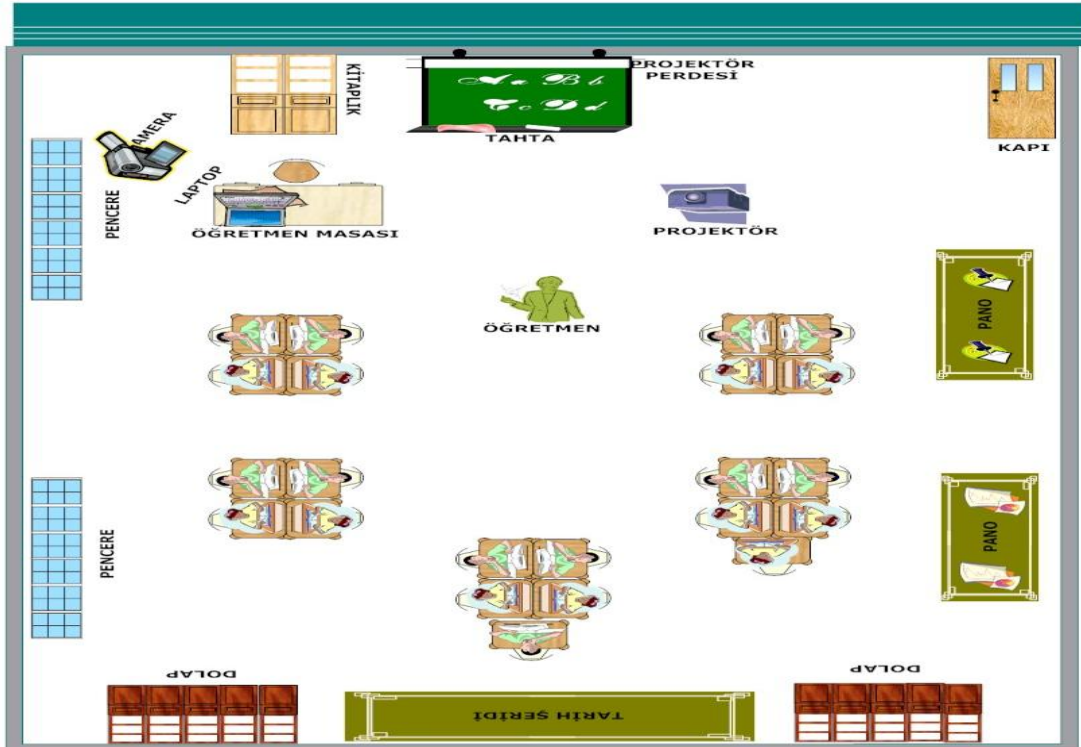
Araştırma 2008-2009 ğretim yılı bahar doneminde Eskişehir il merkezinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerin çocuklarının devam ettiği Ticaret Odası İlköğretim Okulunun 5. sınıfındaki Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Okul 09:00-14:50 arasındaki saatlerde tam gun eğitim-ğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir kurumdur.

Sınıf ortamı, özellikle eleştirel okuryazarlık yaklaşımının *ok yönlü bakış aıllarının incelenmesi* ilkesinin uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. Düşüncelerin, bakış aıllarının çok yönlü olduğuna ilişkin düşüncelere vurgu yapmanın yollarından biri farklı bakış aıllarının dile getirildiği ve bu bakış aıllarının sorgulandığı *sınıf tartışmaları*dır. Sınıf tartışmalarında öğrencilerin birbirlerini ve tepkilerini rahatça görebilmeleri ve duyabilmelerini sağlayan fiziksel konumları önemlidir. Uygulama öncesinde sınıfın grup çalışmaları dışında da devamlı olarak gruplar biçiminde oturduğu sıraların yerleşim duzeninin hiç değişmediği gözlemlenmiştir. Özellikle grupta sırtı sınıfa donk olarak oturmanın sınıf tartışmalarına katılımı sınırlandırdığı düşünülmektedir.

Uygulama surecinde araştırmanın kuramsal bölümünde yer alan eleştirel okuryazarlık yaklaşımı ilkelerinin doğasına uygun olarak ve yapılandırmacı yaklaşım gereği öğrencilerin tüm sınıf olarak etkileşimlerine olanak sağlayacak biçimde sıraların yerleşim duzeni değiştirilmiş ve çoğunlukla öğrencilerin sıraları "U" biçimde, grup çalışmaları surecinde de öğrenciler sıralara gruplar biçiminde yerleştirilmiştir. Uygulama surecindeki oturma duzeni şekil 6 ve şekil 7'de grldği gibi gerçekleştirilmiştir. Uygulama surecinde veri toplamak için yararlanılan video kamera, dersliği ve sınıf içi etkileşimleri en iyi yansıtacak biçimde yansıtacağı dşnldği için pencerelerin ve ğretmen dolabının önüne yerleştirilmiştir.



Şekil 6: Sınıfın “U” Biçimindeki Oturma Düzeni



Şekil 7: Sınıfın Gruplar Biçimindeki Oturma Düzeni

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları bir ilköğretim okulundaki 5. sınıf öğrencileri, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleridir. Aşağıda araştırmanın katılımcılarının özellikleri ve rollerine yer verilmektedir.

Öğrenciler: Araştırmaya uygulamanın gerçekleştirildiği okulun 5/A sınıfına devam eden 22 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılımı konusunda isteklilik temel alınmıştır. Sınıfta bulunan öğrencilere, araştırmanın konusu, kapsamı ve önemi hakkında açıklama yapılmış ve istekli olan öğrencilerin ailelerinden de araştırmaya katılabileceklerine ilişkin izin yazısı alınmıştır (Ek-2). Eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya ilişkin uygulamalar tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve örnek etkinliklerin video dökümünde ve analizinde ilgili etkinliğe ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır. Ayrıca, örnek olarak sunulan öğrenci çalışma örnekleri ve öğrenci günlükleri de tüm sınıfa aittir. Ancak, yarı-yapılandırılmış görüşmeler çalışma bittikten sonra yalnızca odak öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Odak öğrencilerin belirlenmesinde Türkçe dersindeki başarı ve derse katılım durumlarına ilişkin sınıf öğretmeninin görüşleri de alınarak gözlem sürecinde Eleştirel Okuma Ölçeği puanlarından sınıf geneline göre yüksek puan almış üç öğrenci, orta düzeyde üç öğrenci ve düşük puan almış üç öğrenci belirlenmiştir. Araştırma etiği gereği tüm öğrencilerin gerçek adı yerine kod adı kullanılmıştır.

Araştırmacı: Araştırmacı, çalışmaya başlanan etkinlikte yalnızca katılımcı ise bu tür araştırmacılara “katılımcı gözlemci” ismi verilir. Katılımcı gözlemcinin iki temel amacı vardır. Bunlar; duruma ilişkin etkinlikleri, insanları ve fiziksel görünümü gözlemlemek ve ortaya konulan probleme ilişkin yararlı bilgiler sağlayacak etkinliklerle iç içe olmaktır (Mills, 2003). Araştırmacı hem öğretimi kendisi gerçekleştiriyor hem de yaptığı öğretime ilişkin veriler topluyor ise bu araştırmacı “etkin katılımcı gözlemci” olarak tanımlanır (Mills, 2003).

Araştırmada eylem araştırmasının uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütüldüğü için etkin katılımcı gözlemci durumundadır. Araştırmanın uygulama boyutu araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için, araştırma sürecinde araştırmacının konumu, yeterlikleri, kişisel değerleri, araştırma konusundaki deneyimleri ve eğilimleri

araştırmanın planlama, uygulama ve sonuçlandırma aşamalarında önemli bir belirleyici olarak görülebilir.

Araştırmacı 5 yılı ilköğretimde, 10 yılı üniversitede olmak üzere toplam 15 yıllık bir eğitimcidir. Araştırmacı lisans eğitimi için Sınıf Öğretmenliği Programına devam etmiş, yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde de çalışmalarını ilköğretim Türkçe öğretimi konusunda yoğunlaştırmıştır.

Ayrıca araştırmacı lisansüstü eğitimi sırasında “Bilimsel Araştırma Yöntemi” ve “Eylem Araştırması” derslerini alarak uygulamayı planladığı araştırmanın yöntemi, veri toplama süreci, veri toplama teknikleri ve veri analizi konusunda bilgi ve deneyimler elde etmiştir. Araştırmacı, yurt içi ve yurt dışı konferanslara ilköğretim Türkçe öğretimi konusunda hazırladığı bildirilerle katılarak ve hakemli dergilere yayınlar hazırlayarak alanında kendisini geliştirmeye çalışmaktadır. Araştırmacının bugüne kadar gerçekleştirdiği ve halen devam eden tüm bu çalışmaları, uygulamasına başladığı araştırmanın konusu ve yönteminde belirli bir deneyime ulaşmasına yardımcı olmuştur.

Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırmaların genelleme kaygısı bulunmamakla ve kesin bir nesnellığe gereksinim duyulmamakla birlikte araştırmanın gerek inandırıcılığı, gerekse benzer durumlarda tekrarlandığında benzer sonuçların elde edilebilirliğini ortaya koymak amacıyla araştırmacının, araştırmadaki konumu ve üstlendiği rol açık bir biçimde tanımlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmada araştırmacı, sınıfta uygulama öncesinde sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği Türkçe derslerine ve öğrencilerin derslere katılım durumlarına yönelik gözlemlerde bulunmuş ve video kayıtları gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte uygulama öncesinde öğrencilerin kendisine alışması ve öğrenme ortamlarının bir parçası olarak benimsemeleri için öğrencilerle etkileşimlerde bulunmuş, sınıflarında bulunma amacını paylaşmıştır.

Uygulama sürecinde ise araştırmacı, eleştirel okuryazarlık yaklaşımına uygun etkinliklerin tasarlanması, ders araç gereçlerinin hazırlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, geçerlik toplantılarının düzenlenmesi, geçerlik toplantılarından elde edilen verilere dayalı olarak geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda eylem planlarının hazırlanması ve bunların uygulamaya konulmasından sorumlu olmuştur. Ayrıca araştırmacı, sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde olmaya özen göstermiş ve hazırladığı ders planlarını ve öğretim araç

gereçlerini sınıf öğretmeni ile paylaşmış ve bu yönüyle araştırma sürecinin içinde olmuştur.

Uygulama sonrasında araştırmacı çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verilerin tümünü haftalık veri seti biçimde dosyalamıştır. Bu veri setinde video kamera görüntülerinin makro çözümlemeleri niteliğindeki yazılı dökümleri, yansıtıcı değerlendirme günlükleri, öğrenci görüşleri, sınıf öğretmeni günlüğü, Eleştirel Okuma Ölçeği (öntest- sontest), kompozisyon sınavları (öntest- sontest) ve öğrenci çalışmaları yer almıştır. Bulguların sunulmasında ve yorumlanmasında kişisel yanlılıktan kaçınmak için araştırmacı veri setindeki işlenmemiş verileri sürekli olarak incelemiş ve nesnel olmaya özen göstermiştir.

Geçerlik Komitesi: Geçerlik komitesi, araştırmanın sistemli bir biçimde sürekliliğini, araştırmacının çalışmalarına yol gösterici nitelikte eleştiri ve bilgilendirmeyi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen düzenli toplantılarda bulunan kişilerdir. Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik için alan uzmanlarının veri toplama sürecini ve verileri incelemeleri çok önemlidir. Bu süreçte araştırmacıya verilerin geçerliğinde yardımcı olacak eleştirel bir bakışa gereksinim duyulur. Görüş alış verişi yoluyla araştırmanın daha açık bir biçimde biçimlendirilmesine yardımcı olunur (Hubbard ve Power 1993; Akt. Cavkaytar, 2009). Komitede bir ya da daha fazla kişi bulunabilir. Geçerlik komitesinde yer alacak kişi ya da kişilere araştırmacı karar verebilir. Bu kişiler aynı alanda çalışan meslektaşlar olabileceği gibi ilgili ancak farklı alanlardan da olabilir (Mills, 2003).

Araştırmanın uygulama aşaması boyunca; verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açıları getirmek, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak amacıyla sınıf öğretmenliği ana bilim dalından iki alan uzmanı ve bir sınıf öğretmeni araştırmanın verilerinin izlenmesinde geçerlik komitesi olarak yer almışlardır.

Araştırma süresince genellikle haftalık olarak toplanan ve araştırmacının çalıştığı kurumda gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı, o haftanın ders planlarını, video kayıtlarını ve bu kayıtların makro düzeyde yapılmış yazılı dökümlerini, öğrenci çalışmalarından örnekleri hazır bulundurmuş ve “Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Değerlendirme Aracı” kullanılarak video kayıtları izlenmiştir. Bu izlemelerde maddelerin gözlenme durumu ('evet', 'hayır', 'kısmen'

seçeneklerinden biri işaretlenerek) değerlendirme aracına işaretlenmiştir. Bir nceki derste karşılaşılan zorluklar, uygulamada aksayan durumlar ve işleyen stratejiler dile getirilmiştir. Sorunlara neriler getirilmiş ve izleyen derslerde bu konulara zen gösterilmesine yönelik kararlar alınmıştır.

Komite yelerinin nerileri eylem döngüsünü önemli ölçüde etkilediği için bu toplantılar, dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Toplantılardan elde edilen kayıtların araştırmacı tarafından yazılı dökümü yapılarak destek veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında araştırmaya başlamadan önce hangi verilerin ve bu verilerin hangi veri toplama teknikleri ile hangi sıklıkta toplanacağı, problemin doğasına uygun olarak araştırmacı ya da çalışma grubu tarafından belirlenir. Eylem araştırmasında, hem nitel hem de nicel araştırma içerisinde bulunan veri toplama yöntem ve tekniklerinden de yararlanabilmektedir (Kuzu, 2005). Bu araştırmada araştırma problemini yanıtlamak için gereksinim duyulacak veriler, kişisel bilgi formu, video kayıtları, gözlem formları (Eleştirel Okuryazar ğrenci Gözlem Formu, ğretmen Gözlem Formu, Yapılandırmacı Uygulamalara İlişkin Gözlem Formu ve Değerlendirmeye İlişkin Gözlem Formu), Eleştirel Okuma leği, yarı-yapılandırılmış görüşme, araştırmacı günlüğü ve ğrenci günlükleri, ğrenci çalışma örnekleri gibi veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Ayrıca, eylem araştırmasının sistematik bir süreç olması nedeniyle veri toplamaya başlamadan önce eylem planı oluşturulmuştur. Bu kapsamda Türkçe dersi ğretim programı incelenmiş, programda yer alan temalar kapsamında programın dayandığı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak ve alan yazında yer alan eleştirel okuryazarlık uygulamaları ve bileşenlerine ilişkin kaynaklar, yapılmış araştırmalar göz önünde bulundurularak ğretim etkinlikleri düzenlenmiştir.

Araştırmanın bir eylem araştırması olması nedeniyle verilerin sistematik ve derinlemesine toplanmasına zen gösterilmiştir. Araştırma, *durum saptama* ve *uygulama* olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı durum saptama sürecinde video kayıtları, araştırmacı günlüğü, okuma leği, ve ders değerlendirme formu yoluyla veriler toplamıştır. Durum saptama aşamasındaki veri toplama süreci,

araştırmacının uygulama öncesi yalnızca sınıfı gözlemlediği 12.02.2009 ile 10.03.2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sorularını yanıtlamak için gereksinim duyulan veriler, araştırma sürecine etkin olarak katılan araştırmacı, öğrenciler, geçerlik komitesinden gelen değerlendirmelerden ve farklı veri kaynaklarından toplanmıştır. Çizelge 3’te uygulama sürecinde yararlanılan veri kaynakları ve ilgili veri toplama araçları gösterilmiştir. Araştırmada uygulanan eylemleri, bu eylemlerin tarihlerini ve kullanılan veri toplama araçlarını Tablo 3’te görmek olanaklıdır.

Tablo 3

Araştırma Yararlanılan Veri Kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Araştırmacı	Öğrenciler	Geçerlik Komitesi
* Gözlem	* Video kaydı	* EOY uygulamaları
* Yansıtıcı	* Öğrenci günlükleri	değerlendirme aracı
günlük	* Eleştirel okuma ölçeği	
* Video kaydı	öntest-sontest	
	* Kompozisyon sınavı	
	öntest-sontest	
	* Öğrenci çalışma	
	örnekleri	

Tablo 4

Araştırma Sürecinde Kullanılan Veri Seti

Veri seti	Eylem tarihi	Uygulanan eylem	Kullanılan veri toplama teknikleri
1	12 Şubat-10 Mart 2009	Eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamalar öncesinde tüm sınıf gözlemlendi.	Gözlem
3	17-18 Mart 2009		Eleştirel Okuma Ölçeği, kompozisyon sınavı Ders değerlendirme formları
4	19 Mart- 10 Nisan 2009	1. etkinlik yapıldı.	Öğrenci çalışma örnekleri (çalışma yaprakları, performans ödevleri, öz-değerlendirme formları, akran değerlendirme formları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
5	13 Nisan- 12 Mayıs 2009	2. etkinlik yapıldı.	Ders değerlendirme formları Öğrenci çalışma örnekleri (çalışma yaprakları, performans ödevleri, öz-değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, proje çalışmaları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri

6	13 Mayıs-4 Haziran 2009	3. etkinlik yapıldı.	Ders değerlendirme formları Öğrenci çalışma örnekleri (çalışma yaprakları, performans ödevleri, öz-değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, proje çalışmaları) Derslerin video kayıtları Araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri
7	5 Haziran 2009	Eleştirel Okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamalar sonrasında tüm öğrencilere Eleştirel Okuma Ölçeği uygulandı.	Eleştirel Okuma Ölçeği, kompozisyon sınavı
8	8-10 Haziran 2007	Eleştirel Okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamaların bitiminde odak öğrencilerle ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapıldı.	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Tablo 3 ve Tablo 4’te belirtilen ve bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda araştırma çizelgesiyle bağlantılı olarak açıklanmıştır.

Video ve Fotoğraf Kayıtları

Eylem araştırmalarında, eylem ile araştırma birlikte yürüdüğü için kişinin kendisini sistematik olarak izlemesi oldukça güçtür. Bu nedenle yapılan eylem araştırması çalışmalarında teyp ya da videolar dersin tümünü ya da bir bölümünü kaydetmek için kullanılabilir (Johnson, 2005). Bu nedenle uygulama süresince araştırmacı/öğretmenin yanı sıra video kaydını yapması için bir gözlemcinin bulunması gerekmektedir. Video kayıtları; eğitim ortamlarında farklı amaçlarla kullanılabilir. Video kayıtları, araştırmacıya/öğretmene uyguladığı öğretimsel yöntemlere ve sınıf içi etkileşimlere ilişkin genel bilgi vermesi açısından yararlı olduğu kadar (Johnson, 2005), sınıfta yeni kullanmaya başladıkları yaklaşımları zihinlerinde daha rahat biçimlendirebilmelerinde, gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin başka türlü nasıl yapılabileceğini düşünmelerinde, farklı uygulamaların olumlu ve olumsuz yanlarını görüp değerlendirebilmelerinde onlara yardımcı olabilir (NRC, 2001; Akt. Duban, 2008).

Video kayıtları araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olmasından dolayı yapılan etkinliklerin daha sonra gözlenebilmesini sağlamıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde derslerin betimlenmesi ile sınıf içi etkileşim, uygulayıcı ve öğrencilerin performansı ile öğretim sürecinde gerçekleşen çeşitli olayların geçerlik toplantılarında değerlendirilmesi ve bir sonraki eylem planının hazırlanması boyutlarında video kayıtları nesnelliği ve esnekliği ile önemli bir veri toplama aracı olmuştur. Bu araştırmada, sınıftaki video kayıtları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, EOY uygulamaları değerlendirme formu ve öğrenci çalışma örnekleri ile desteklenerek eleştirel okuryazarlık uygulamalarının gerçekleşme biçimini ve öğrencilerde eleştirel okuryazarlığın gelişimini göstermektedir. Araştırmada, video kayıtlarını sınıf öğretmeni Erdoğan GÜRGENBURAN yapmıştır. Video çekimlerinden sorumlu olan gözlemcinin sınıf öğretmeni olmasının; gerek sınıf atmosferini ve öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmesi, gerekse öğrencilerin vereceği anlık tepkileri daha rahat yakalayabilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmüştür. Araştırma verilerinin video kayıtları, bir adet Sony marka digital kamera ve sabitleyici kamera ayaklığı kullanılarak yapılmıştır. Bu

kayıtlar her gün çekim sonrası tarih yazılarak bilgisayara, daha sonra da taşınabilir belleğe aktarılmıştır. Ayrıca video kayıtları her dersin sonunda izlenerek yazılı olarak makro düzeyde dökülmüştür. Ayrıca bu araştırmada, sınıftaki video kayıtlarından kesitler sunan fotoğraflar ile sınıf içinde yapılan uygulamalar ve eğitim ortamı konusunda görsel destek sağlanmıştır.

Kayıtlar, veri toplama sürecinde görülen sorunlara yönelik eylem planları hazırlayabilmek için gerek araştırmacı gerekse geçerlik toplantısı üyeleri tarafından araştırma sürecinde alanyazına bağlı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen EOY uygulamaları değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından toplanan verilerden, geçerlik toplantısı üyelerinin değerlendirmelerinden ve ilgili kaynak taramalarından elde edilen bilgiler kullanılarak değişiklik yaratmaya ve incelemeye olanak sağlayacak eylem için yeni planlar gerçekleştirilerek araştırma döngüsü sürdürülmüştür.

Araştırmacı ve Öğrenci Günlükleri

Eylem araştırmalarında sıklıkla kullanılan araştırmacı günlüğü, araştırmanın tüm parçaları ile ilişkili gözlemlerin ve görüşlerin kaydedildiği bir defterdir. Tutulan günlükler sayesinde araştırmacı, gözlemlerini, duygularını, olaylara verdiği tepkileri, yaptığı yorumları, hipotezlerini ve açıklamalarını kişisel olarak biriktirip bunları değerlendirme olanağı bulabilir. Böylece, günlükler gerek araştırma sürecinin her adımını betimlemek, gerekse yazılan ifadelerden yararlanarak öncekilere benzer olaylar yaşandığında gerekli davranış biçimlerini düzenleyip yeniden kolaylıkla yapılandırabilmek amacıyla kullanılır. Bu öneminden dolayı günlükler; gözlemler, analizler, diyagramlar, kısa notlar, doğrudan alıntılar, öğrenci yorumları, puanlar, görüşler, izlenim ve düşünceler gibi çeşitli verileri kapsamalıdır (Elliott, 1991; Johnson, 2005; Akt. Duban, 2008).

Bu araştırmada araştırmacı, eylem araştırması süreci içerisinde dersten önce ve dersten sonra karşılaşılan çeşitli durum ya da sorunlarını yansıtan bir araştırma günlüğü tutmuştur. Böylece araştırmacı, eylem araştırması sürecinde izlenen tüm süreçleri kendi bakış açısıyla yansıttığı ve çeşitli değerlendirmelerde bulunduğu bir veri kaynağı elde etmiştir. Ayrıca araştırmacı, uygulama sürecinde Doç. Dr. Handan Deveci, Yard. Doç. Dr. Ş. Dilek Belet ve öğretmen Tuğba Selanik Ay ile yaptığı “Geçerlik Komitesi

Toplantıları”nda ses kayıtları tutmuş ve bu kayıtların dökümlerini yaparak yazılı biçime getirmiştir. Araştırmacı gerek bu kayıtların dökümlerini, gerekse “Geçerlik Komitesi Toplantıları”ndan sonra alınan önemli kararlara ilişkin yansımaları günlüğüne eklemiştir. Araştırmacı bulguların aktarılmasında günlüğünden yansıttığı düşüncelere doğrudan alıntılar yaparak yer vermiştir.

Araştırma soruları nasıl olursa olsun, araştırmanın yapıldığı yerde neler olduğundan katılımcıların gözüyle haberdar olmak adına katılımcılar günlük yazmaları konusunda cesaretlendirilmelidir (Gay ve diğerleri, 2006). Bu bağlamda araştırmacıların/öğretmenlerin eylem araştırmalarında öğrencilerine de günlük tutturmaları önerilir. Ayrıca öğretmenler, bu günlükler sayesinde öğrencilerinin o günkü derse ilişkin düşüncelerini, algılarını ve sınıfta edindikleri deneyimlerin neler olduğunu öğrenmiş olur. Bu da öğretmenlere öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etki eden durumları karşılaştırma olanağı sağlar (Mertler, 2006).

Bu araştırma süreci içerisinde öğrencilerden derslerin son beş dakikasında, o gün yaşadıklarını, öğrendiklerini, kendilerinin ilk kez yaşadığı olayları ve duygularını bir başka deyişle öğretim etkinlikleri boyunca kendi deneyim ve değerlendirmelerini bir günlük aracılığı ile yansımaları istenmiştir. Öğrenci günlüklerine yansıyan düşünceler bulguların aktarılmasında doğrudan alıntılara yer verilerek kullanılmıştır.

Öğrenci Çalışma Örnekleri

Öğrenci çalışma örnekleri, öğretme-öğrenme sürecinde ya da bu sürecin sonunda sürece ait bir ürün olarak ortaya çıkan öğrencilerin oluşturduğu yazılı ya da görsel veri kaynaklarıdır. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirdiği değerlendirme formları da bu kapsam da değerlendirilebilir. Bu araştırmada öğretim etkinlikleri süresince etkinliklerin bir parçası olarak öğrencilerin metinle ve yazarla ilgili sorulara ilişkin yanıtlarını içeren çalışma kağıtları, öykü haritası, kompozisyonlar, değerlendirme formları, öğrencilerin yazdıkları senaryolar, öyküler proje ve performans ödevleri gibi öğrenci ürünleri öğrenci çalışmaları olarak değerlendirilmiştir. Bunlar, gerektiğinde geçerlik toplantılarında incelenmiştir. Bulguların aktarılmasında öğrenci çalışmalarından doğrudan alıntılara yer verilerek uygulama sürecine yansımaları yorumlanmıştır.

Eleştirel Okuma Ölçeği

Bu araştırmada, hem odak öğrencilerin seçiminde yararlanmak hem de araştırmanın başında ve sonunda yapılarak, uygulanan yaklaşımın öğrencilerin eleştirel okuma düzeyinde nasıl bir değişime neden olduğunu belirlemek amacıyla Eleştirel Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada, Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Ölçeği” (Ek-3) kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izin ölçeği geliştiren araştırmacıdan alınmıştır.

Kompozisyon Beceri Sınavı

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, uygulama çalışması sonuçları ile daha anlamlı yoklanabileceği düşüncesiyle araştırmada, öntest ve sontest uygulamaları ile kompozisyon beceri sınavı yapılmıştır. Öğrencilerin kompozisyon beceri sınavlarının değerlendirilmesinde Sever (1993) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı” (Ek-4) kullanılmıştır. Bu araç genel olarak üç bölümden oluşmaktadır: Dış yapı, içyapı, dil ve anlatım. Dış yapı bölümünde kompozisyondaki 14 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 30 puan olarak değerlendirilmektedir. İç yapı bölümünde kompozisyondaki iç düzenleyim ilgili 10 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 35 puan olarak değerlendirilmektedir. Dil ve anlatım bölümünde ise kompozisyondaki 14 özellik incelenmekte ve her bir madde ayrı ayrı puanlanarak toplam 35 puan olarak değerlendirilmektedir. Kompozisyonun değerlendirilmesinden toplam 100 puan elde edilebilmektedir.

Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Ders Değerlendirme Aracı

Değerlendirme araçları, belli durumlarda, beklenen davranışların doğrudan gözlemlenmesinde yararlanılan yapılandırılmış gözlem araçlarıdır (McKernan, 1996,; Akt. Cavkaytar, 2009). Bir değerlendirme listesi gözlemlenen davranışların varlığını, yokluğunu sorguladığı gibi sıklığını da sorgulayabilir (Cavkaytar, 2009). Bu araştırmada da araştırma sorularıyla bağlantılı olarak eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamaların sınıfta uygulanma durumunu değerlendirmek ve öğrencilerin eleştirel okuryazarlığı kazanma durumunu değerlendirmek amacıyla yapılandırılmış değerlendirme aracı hazırlanmıştır (Ek-5). Bu değerlendirme aracının,

eleştirel okuryazarlık yaklaşımının temel ilkelerini ve ilgili alan yazında sıklıkla karşılaşılan eleştirel okuryazarlık uygulamalarının bileşenlerini yansıtmaya özen gösterilmiştir. Hazırlanan değerlendirme aracına ilişkin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde görev yapan 3 alan uzmanının görüşü alındıktan sonra uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Ancak uygulama süreci içinde geçerlik komitesi toplantıları sırasında, komite üyeleri tarafından değerlendirme aracında yer alan bazı maddelerin binişik olduğu görüşünün belirtilmesi üzerine araştırmacı aracı yeniden düzenlemiştir. Değerlendirme aracında yer alan maddeler geçerlik komitesi tarafından sınıfta yapılan etkinliklere ilişkin olarak daha önceden belirlenen öğrencilerden beklenen davranış setlerinin gerçekleştirilme durumunu değerlendirmek ve gözlenen davranışların değerlendirme aracına işaretlenmesi ile uygulamadaki duruma yönelik değerlendirmeyi içermektedir. Bu amaçla, geliştirilen araç, geçerlik komitesinin uygulamaları değerlendirmesi için kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu bölümde ilk olarak nitel verilerin ardından da nicel verilerin çözümlemesi süreci ele alınmıştır.

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Eylem araştırmalarında analiz genellikle süreklilik göstermektedir. Bir başka söyleyişle analiz, veri toplama ile eşzamanlı olarak yürütülür ve toplanacak ek verilerin türü ve niteliğine ışık tutar. Toplanan verilerin analizi, araştırmaya konu olan uygulamanın ya da sürecin anlaşılmasını sağlar. Verilerin betimlenmesi ve alan yazın değerlendirmesi çerçevesinde araştırmacı birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin önerileri ortaya koyar.

Araştırmada verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasında “betimsel analiz”den yararlanılmıştır. Betimsel analiz araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir analiz yöntemidir. Bu analizde veriler, önceden belirlenen temalara ya da kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerin sunulmasında; araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da bu süreçlerdeki boyutlar dikkate alınır. Gözlenen ya da

görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada verilerin analizi; verilerin toplanma sürecindeki analizler ve veriler toplandıktan sonra yapılan analizler olmak üzere iki aşamada ve nitel verilerin betimsel analizinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanma sürecindeki analizlerde betimsel analizler çoğunlukla makro düzeyde, kısmen de mikro düzeyde yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra yapılan analizlerde ise betimsel mikro analizler gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

Verilerin yazılı forma dönüştürülmesi: Bu aşamada, araştırmanın video kayıtlarının dökümü gözlem formlarına yazılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşme formları ve video kaydı dökümlerinin doğrulanması için bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu tüm dökümleri uzmana vermiş ve uzman araştırma verisinin %20'sinden az olmayacak biçimde bu video kayıt bölümlerini bağımsız olarak izlemiş ve dökümleri karşılaştırarak özgün kayıtlar ile dökümler arasında tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin görüşme formlarına dökümü yapılmış ve her bir satırına numara verilerek araştırmacı yorumu bölümüne ilgili yorumlar yazılmıştır.

Kodlama anahtarlarının oluşturulması: Bu aşamada verilerinin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmektedir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve oluşturulan kodlarda görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmada video kayıtlarından elde edilen verilerde kodlama yerine tema belirleme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla genel ve ilgili alt temaların oluşturulmasında araştırma sorularının yanı sıra eleştirel okuryazarlık yaklaşımına ilişkin yapılan alan yazın taraması ve verilerin yazılı dökümlerinde yer alan boyutlardan ve toplanan diğer veri kaynaklarından yararlanılmıştır.

Verilerinin kodlama (tema) anahtarına kodlanması: Bu aşamada, bir uzman ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak, yansız atamayla belirlenen gözlem/görüşme formlarının bir bölümünü video kodlama anahtarındaki ve görüşme kodlama anahtarındaki her bir soru için uygun temaya işaretleme yapmıştır.

Kodlamaların (temaların) karşılaştırılması ve doğrulanması: Araştırmacı ve uzman tarafından kodlama anahtarına yapılan kodlamalarda daha sonra yapılan karşılaştırmalar sonucunda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bulguların Tanımlanması: Araştırmada, video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin bir uzmanla birlikte analizleri yapıldıktan sonra bulgular aktarılmıştır. Araştırma soruları ve düzenlenen temalar bağlamında yararlanılan ilgili verilerden doğrudan alıntılara yer verilerek temaların betimlenmesi yoluna gidilmiştir.

Bulguların Yorumlanması: Bulguların ne anlama geldiğinin yorumlandığı aşamadır. Bu araştırmada, tüm veri toplama araçlarından elde edilen verilere ilişkin olarak araştırmacı kendi görüşlerini de yansıttığı yorumlara yer vermiştir. Ayrıca zaman zaman bulgular, alan yazınla ve ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin bir kısmı verilerin toplanma aşamasında düzenli olarak analiz edilmiştir. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından tekrar analiz edilen verilerin birbiri ile olan ilişkisi ve tutarlılığı analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde her hafta gerçekleştirilen uygulamaların ardından video kayıtlarının geçerlik toplantısında izlenebilmesi ve uygulamanın değerlendirilebilmesi için söz konusu toplantıya kadar makro analizlerin tamamlanması sağlanmıştır. Video kayıtlarının makro analizler için her hafta düzenli olarak genel bir dökümü yapılmış, bu analizler her hafta komite üyelerine sunulmuştur. Komite üyeleri EOY uygulamaları değerlendirme formunu kullanarak araştırmacıyı, öğrencileri ve öğrenme ortamını gözlemlemişler ve bu süreçte sorunlar, çözüm önerileri, çözüm çabalarının başarılı olup olmadığı, etkinliklerin iyi giden ve gitmeyen noktaları tartışılmış ve kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda araştırmacı eylem planını gözden geçirerek önerilen değişiklikleri yaparak uygulamaya koymuştur.

Uygulamanın bitiminde ise video kayıtlarının tüm süreçlerinin dökülmesi yoluyla mikro analizler yapılmıştır. Mikro analizler sonucu ulaşılan veriler araştırmanın diğer verileriyle birlikte ele alınarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde uzman görüşleri de alınarak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Ayrıca uygulamanın sonunda odak öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri hemen bilgisayara aktararak görüşme formlarındaki betimsel indeks ve görüşmeci

yorumu kısımları doldurulmuştur. Bu veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için görüşme formları araştırmacının kendisi ve bir alan uzmanı tarafından işlenmiş ve görüş birliğine varılması sağlanmıştır. Analizleri yapıldıktan sonra bulgular aktarılmıştır. Verilerin sunulmasında ise; araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da bu süreçlerdeki boyutlar dikkate alınır. Gözlenen ya da görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtabilmek amacıyla sık sık doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bulgular belirli temalar altında sunulmuş; video kayıtları, görüşme kayıtları, öğrenci günlükleri araştırmacı günlüğü, öğrenci çalışma örnekleri ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada İlköğretim Türkçe dersinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde eleştirel okuryazarlık nasıl bir gelişim göstermektedir? sorusuna yanıt aramak için öntest ve sontest ölçme aracı olarak “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve kompozisyon sınavı yapılmıştır. Araştırma sorularının çözümü için elde edilen nicel verilerin çözümlemesi “SPSS for Windows” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çözümlemelerde araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Eleştirel okuma ölçeğinin öntest sonuçları ile sontest ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon testi yapılmıştır.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Eylem araştırmasında *geçerlik*, yapılan gözlemlerle, en ince ayrıntısına kadar doğru bir resim oluşturacak biçimde veri toplamak anlamına gelmektedir. *Güvenirlik* ise güven duyulabilecek ya da inandırıcılığı yüksek bir veri toplama ve analiz etme süreci yaşamak anlamındadır (Johnson, 2003)

Eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirliliği nicel araştırmalardakinden farklılık göstermektedir. Eylem araştırmasının yerel bazda gerçekleştirilmesi ve verilerin bağlama ve kendine özgü olmasından dolayı, nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlilik, dış geçerlilik ve nesnellik gibi ölçütler eylem araştırmalarına doğrudan

uygulanamaz (Guba, 1981, Akt. Mills, 2003). Guba (1981) eylem araştırmalarında geçerliği araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması olarak dört bölümde inceler: Ancak eylem araştırmasında geçerlik ve güvenirlik *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *tutarlılık* ve *onaylanabilirlik* gibi ölçütler ile sağlanmaktadır (Uzuner, 2005).

İnandırıcılığın sağlanabilmesi araştırmacının elde ettiği bulguların gerçekliğine, sonuçların benzer ortamdaki geçerliğine, süreçlerin birbiriyle tutarlı olmasına, verilerin toplanması ve sonuçların ortaya konmasında nesnel olunmasına bağlıdır. Uzuner’e (2005) göre araştırmacının inandırıcılığı için stratejiler şunlardır: Uzunca süreli olarak ortamda bulunmak, ısrarlı gözlemler yapmak, uzman ve meslektaş görüşleri almak, çeşitli veri kaynaklarını karşılaştırmak, video ve ses kayıtları yapmak, ortamdakilerin kontrolünü istemek ve kaynakça yeterliliği sağlamaktır. Araştırmanın inandırıcılık boyutu aşağıdaki uygulamalarla sağlanmaya çalışılmıştır:

- Araştırmada var olan durumu belirlemek, inanılır ve güvenilir veriler toplamak amacıyla ortamda yeteri zaman geçirilmiştir. Araştırmada 4 hafta gözlem yapılmış, araştırmanın verileri 12 haftalık bir süreç içerisinde toplanmıştır. Bu süreç araştırmacı tarafından ders değerlendirme aracı ile sistematik olarak izlenmiştir.
- Araştırmanın planlanması aşamasında da gerek alan bilgisi gerekse eylem araştırması konularında uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- Araştırma verileri değişik ve çoklu veri toplama kaynakları kullanılarak veri eşitilmesi yapılarak toplanmış ve veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir.
- Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizleri düzenli olarak yapılmıştır. Böylece, her hafta toplanan verilerin birbirleriyle olan ilişkileri kapsamında irdelenerek kontrolü sağlanmıştır.
- Her hafta toplanan geçerlik komitesinde belirlenen sorun ya da eksikliklere yönelik çözüm nerileri oluşturulmuştur. Geçerlik komitesinin görüş ve nerileri doğrultusunda eylem planları gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma sürecinde toplanan veriler, uygulamanın güvenirliği için birden fazla kişi tarafından, geçerlik komitesince düzenli olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ders değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir.

- Araştırma sürecinde gerçekleştirilen video ve dijital ses kaydı dökümlerinin belli bir bölümü bir başka uzman tarafından dinlenerek kayıtların doğrulanması gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma verilerinin analizinde tema ve alt temaların belirlenmesi yine uzman kişilerin görüş birliğine dayanarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar uzmanlarla paylaşarak onların görüş ve önerilerinin alınması yoluna gidilmiştir.
- Verilerin çözümlenmesinde belirlenen temalar için belli sayıda video kayıtları başka bir uzmana izletilip güvenilirlik çalışması yapılmıştır.
- Araştırma sürecinde toplanan verilerin birbirini tamamlayacak biçimde tutarlı olarak sunulmasına çalışılmıştır.

Aktarılabilirlik, eylem araştırmalarının yerel bazda gerçekleştirilmesinden dolayı veriler bağlama özgü olup, benzer bir araştırma söz konusu bağlama uyarlamadan başka bir ortama aktarılamaz. Bu nedenle araştırmacı bağlamla ilgili ayrıntılı betimsel veri toplar ve araştırma raporunu ayrıntılı olarak yazarak aktarılabilirliği sağlamaya çalışır. Araştırmanın aktarılabilirlik boyutu aşağıdaki uygulamalarla sağlanmaya çalışılmıştır:

- Araştırmaya sürecinin tüm aşamaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir.
- Okuyanların zihinlerinde ortamı ve süreci canlandırabilmeleri sağlanacak biçimde yazılmasına özen gösterilmiş. Bu kapsamda verilerin yorumlanması veri kaynaklarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tutarlık, araştırma sürecinin değişkenlerinin, anlam ve kavramlarının tutarlı bir biçimde ele alınmasıdır. Nitel araştırmada olay ve olgular ortama ve zamana bağlı oluştukları için araştırmanın aynı biçimiyle tekrarı olanaklı değildir. Bu nedenle, olay ve olguların değişkenliği kabul edilerek bu değişkenliğin araştırmada tutarlı bir biçimde yansıtılıp yansıtılmadığına bakılır (Yıldırım ve Simsek, 2005).

- Araştırmada tutarlığın sağlanabilmesi için anlam ve kavramlar ortak bir biçimde ele alınmaya çalışılmıştır.
- Bu araştırmada araştırmayı desenleme, veri toplama araçlarına karar verme, etkinlikleri planlarını geliştirme, uygulama, veri toplama, çözümleme ve bulguları yorumlama aşamalarında benzer işlemler aynı biçimde yapılmaya çalışılmıştır.
- Uzman görüşlerine başvurulurken aynı uzmanlara danışılmıştır.

Onaylanabilirlik, verilerin yansız ve objektif olması, varılan sonuçların veriler ile sürekli olarak birbirini desteklemesi anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın sonuçları farklı veri kaynaklarından elde edilen verilere dayandırılarak sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, yapılan eylem araştırmasında okul ortamında yapılan tüm etkinliklerin videoya kayıt edilmesini sağlamıştır. Araştırmacı her uygulama öncesinde ve sonrasında günlük tutmuş ve araştırma sürecinde rolünü, duygularını, düşüncelerini yansıtıcı bir şekilde ifade etmeye çalışmıştır. Öğrencilerden çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen tüm veriler zamanında kaydedilmiş ve dosyalanmıştır. Her hafta toplanan geçerlik komitesi üyeleriyle makro düzeyde çözümlenen veriler düzenli olarak incelenmiştir. Uygulamanın bitiminde ise video kayıtlarının tüm süreçlerinin dökümü yoluyla mikro analizler yapılmıştır. Mikro analiz bağlamında elde edilen veriler araştırmanın diğer verileriyle bir arada ele alınarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen bu analiz sürecinde tema ve alt temaların belirlenmesinde uzmanların görüşleri alınmıştır. Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında olabildiğince yansız davranılmaya çalışılmış, verilerin yorumlanmasında veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkilendirilerek varsa farklı sonuçlara ve görüşlere yer verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

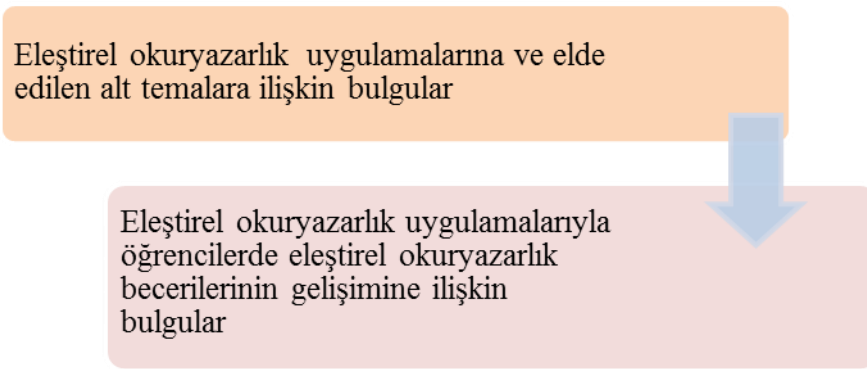
Bu bölümde eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel farklı veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular temel alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırma sürecinin betimsel analizinin yapılması, oluşturulan temaların araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilmesi ve ulaşılan bulgular çerçevesinde yorumlar yapılması biçiminde yapılandırılmıştır. Nicel verilere ilişkin bulgular ise, çizelgelerle betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular ve yorumların ele alınmasında eylem araştırmasının uygulama süreci temel alınmıştır.

Araştırma süreci uygulama öncesi süreçte yapılan gözlemler ve odak öğrencilerin belirlenmesi ile uygulama sürecini kapsamaktadır. Uygulama sürecinde eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen etkinlikler bir popüler kültür ürünü olan reklamlar ve iki okuma parçası temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, eleştirel sınıf tartışmaları en etkili biçimde, metin olarak reklamların kullanıldığı sorgulama ve etkinlikler sürecinde gerçekleşmiştir. Bu bağlamda bulgular ve yorumlar, popüler kültür ürünü olan reklamlar temelli sorgulama ve etkinlikler sürecine ilişkin video kayıtlarından doğrudan alıntılar ile araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrencilerin ürünleri ve fotoğraflarla desteklenerek ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın birinci alt sorusu olan “Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına göre gerçekleştirilen Türkçe dersinde etkinlikler nasıl planlanabilir?” sorusu ile ikinci alt sorusu olan “Eleştirel okuryazarlık yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen Türkçe dersinin uygulama süreci nasıl yürütülebilir?” sorusuna uygulama sürecinin üç aşamasında da yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırmanın son sorusu olan “İlköğretim Türkçe dersinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde eleştirel okuryazarlık nasıl bir gelişim göstermektedir?” sorusunun yanıtına ilişkin bulgular ise uygulama sürecinin sonunda verilerek yorumlanmıştır. Bu kapsamda

araştırma sürecinin başında ve araştırma sürecinin sonunda öğrencilere “Eleştirel Okuma Ölçeği” uygulanmış ve bir kompozisyon yazdırılmıştır.

Araştırma bulgularının sunumunda, Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin planlanma ve uygulama sürecine ilişkin yapılan betimsel analiz ve nicel verilerin çözümlenmesi ile araştırmanın soruları dikkate alınarak üç tema oluşturulmuştur:

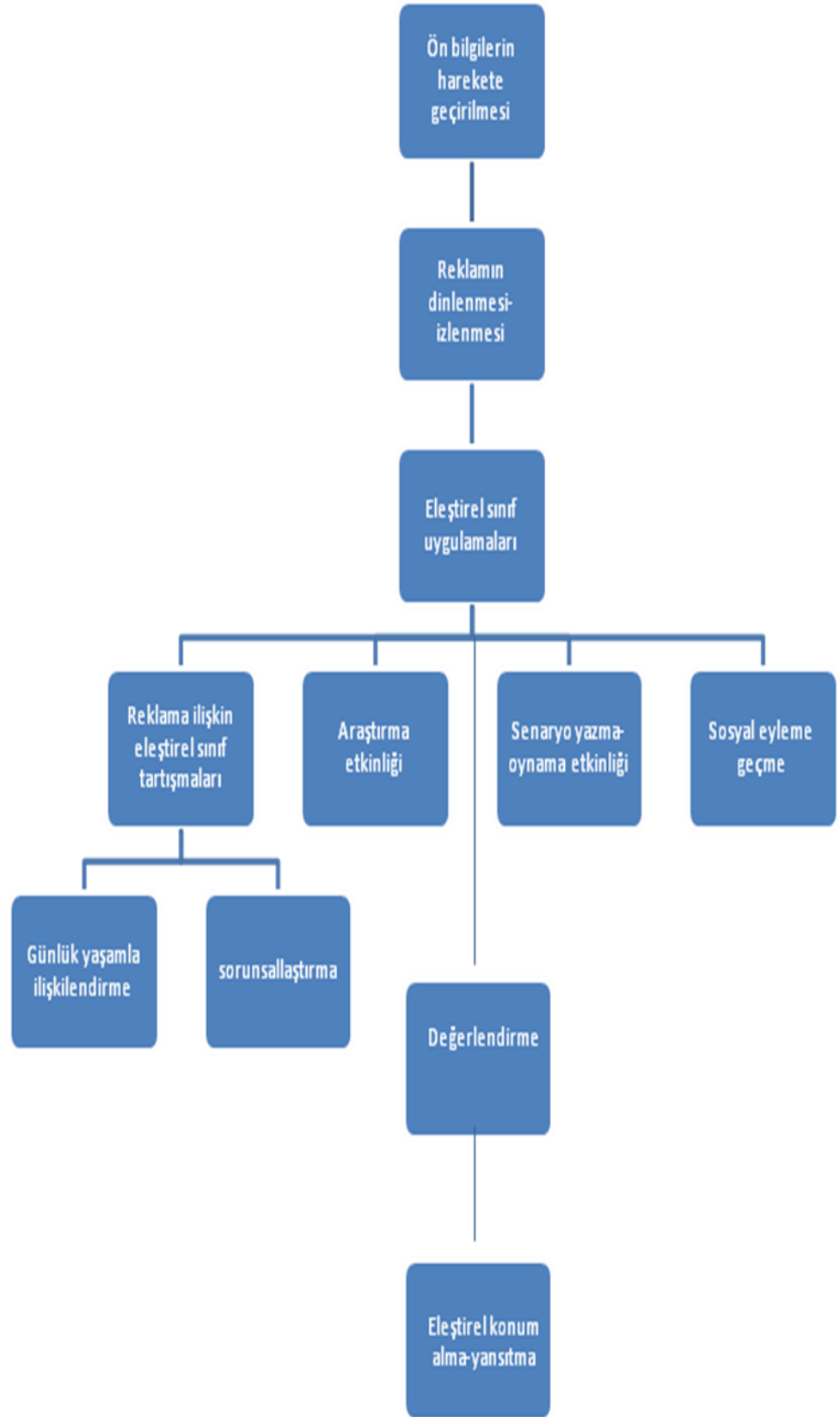


Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Sürecine ve Elde Edilen Temalara İlişkin Bulgular

Popüler kültürün sınıflara sokulması, yalnızca akademik başarı ve ilgiyi artırmakla kalmaz, aynı zamanda eleştirel bilinçliliği de artırır (Morrell, 2004). Reklâmlar izleyicileri çoğunlukla tüketici olarak konumlandırmakta; kimi zaman hiç gereksinim duyulmayan ya da önceliği olmayan bir şey reklâmın görselinin çekici olması, güçlü bir duygusal vurgunun olması ya da ürünün fiyatına yapılan vurgu karşısında alınabilmektedir. Öğrencilerin popüler kültür metinlerini okurken, incelerken ve dinlerken eleştirel farkındalıklarını artırmak, günlük yaşamda popüler kültür ürünlerinden sürekli yağın mesajları anlamaları ve bu mesajlara karşı kendilerini sosyal, kültürel ve politik olarak nasıl konumlandıracaklarına ilişkin karar verebilmeleri için film, TV programları, reklâmlar ya da şarkı sözleri okuryazarlık uygulamalarında kullanılmalıdır. Araştırma kapsamında eleştirel okuryazarlık uygulamalarının ilk etkinliği olması açısından özellikle öğrencilerin ilgisini çekebileceği düşüncesiyle popüler kültür ürünlerinden bir metin seçilmiştir. Bu kapsamda ilk etkinlik için anneler günü bağlamında hazırlanmış ticari bir reklâm kullanılmıştır.

Bu reklâma ilişkin etkinliklere geçmeden önce öğrencilerin popüler kültür ürünlerine ilişkin ön bilgileriyle köprü kurulmuştur Bu metin üzerinden gerçekleştirilen eleştirel sınıf tartışmaları başta olmak üzere ekonomik ve sosyal konulara farkındalık; sorgulama, analiz, karar verme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ile katılımcı vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik farklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırma sorularından “Eleştirel okuryazarlık uygulamalarına dayalı olarak gerçekleştirilen Türkçe dersinin uygulama süreci nasıl yürütülebilir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, sürece ilişkin temsili video kayıtlarından elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, uygulamanın gerçekçi bir biçimde yansıtılabilmesi için sınıf ortamındaki konuşmalardan, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile geçerlik komitesi toplantılarından alıntılar yapılmıştır. Betimsel analizler doğrultusunda eleştirel okuryazarlık uygulamalarının öğretim sürecinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin alt temalar belirlenmiştir.

Bu alt temalar öğrencilerin eleştirel okuryazarlık uygulamalarına nasıl yönlendirildiği, derse katılımlarının nasıl olduğu, metindeki olay örgüsünü, kahramanların davranışlarını, yazarın amacını, metnin mesajını eleştirel bir bakış açısıyla irdeleyip irdelemedikleri, metni ekonomik ve sosyal bağlamla ilişkilendirme durumları, metinden yola çıkarak sosyal ve kültürel sorgulamalar yapıp yapmadıkları ve önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak kendi bakış açılarını ortaya koyup koymadıkları, uygulamanın sonucunda popüler kültür ürünleri de dâhil metinlere bakış açılarında olan değişiklikleri yansıtma gibi açılardan ele alınıp yorumlanmıştır. Eleştirel okuryazarlık uygulamaları sürecine yönelik verilerin analizinden ulaşılan temalar Şekil 8’de verilmiştir:



Şekil 8: Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları Süreci Verilerin Analizinden Ulaşılan Temalar

Ön bilgilerin harekete geçirilmesine yönelik eleştirel olmayan konuşmalar

Bireylerin bir metni sorgulamayabilmeleri için kuşkusuz metinde işlenen konu ya da soruna ilişkin sahip oldukları ön bilgileri önemlidir. Hatta bu sorgulama için ön bilgi belirleyicidir denilebilir. Bu bağlamda uygulamanın başında popüler kültür ürünü reklâmlara yönelik öğrencilerin kişisel deneyimleri ve bilgilerinin konuşulduğu eleştirel olmayan konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Eleştirel olmayan konuşmalar eleştirel sınıf tartışmaları ve sorgulamalar için bir tür sıçrama tahtası olarak kullanılmıştır.

McDonald'ın (2004) 5. sınıf öğrencilerine eleştirel okuma yollarının tanıtıldığı çalışmasında, eleştirel okumaya doğru yönelme eğilimi gösteren sınıf konuşmasının geliştirmesi amaçlanmıştır. Bunu gerçekleştirmek için, öğretmen, yalnızca romandaki karakterlerin özellikleri ve cinsiyet bakış açısı temelli eleştirel konuşmaların oluşmasına dikkat etmekle kalmamış aynı zamanda romana yönelik “tepkisel okuma” olarak konumlandığı “eleştirel olmayan” konuşma adını verdiği, öğrencilerin kişisel hikâyelerini anlatmalarını teşvik etmiştir.

Araştırmacı etkinliklere başlamadan önce “Reklâmlar yoluyla çocuklarının düşüncelerinin nasıl oluşturulduğunun tartışılacağını ve bu kapsamda reklâmlarla ilgili çeşitli etkinlikler gerçekleştireceği”ni belirtmiştir. Daha sonra öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçirilmesi için günlük yaşamları, gözlemleri ve deneyimleri ile ilişki kurularak reklâmlara ilişkin etkinlikler ve bu etkinlikler çerçevesinde eleştirel olmayan ancak eleştirel sınıf tartışmalarına hazırlayan konuşmalar gerçekleştirilmiştir.

“Eleştirel olmayan konuşmalar”ın yapıldığı 18 Mart–20 Mart tarihlerinde gerçekleştirilen dört derste araştırmacının etkileşimi başlatan soruları bağlamında gerçekleşen konuşmalardan elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda şu temalar belirlenmiştir:

- “Reklâm Kaynakları”na Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar,
- “Reklâmların Yapılma Amacına”na Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar,
- “Türkiye’nin Tanıtım Reklâmı”nın Mesajına Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar,
- “Reklâmların Önemi”ne Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar,
- “Bir Ürün Alırken Dikkat Edilenler”e Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar,

- “Bir Ürün Alırken Sizin ve Aileniz İçin Reklâmların Etkisine Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar.

“Reklâm Kaynakları”na Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenenin edilgen bir alıcı olmayıp bilgiyi yapılandırması ve gerektiği zaman transfer ederek uygulamaya koyması vardır. Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Öğrenme sırasında öğrenciler yeni karşılaştıkları ham bilgileri varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler (Deryakulu, 2000). Bu süreçte, dışarıdan alınan bilgi daha önce öğrenilen bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi, zihindeki yapılara uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyor ise, birey zihninde bir takım yeni düzenlemeler yapar. Bunun için birey, zihninde öğrenilecek bilgi ile ilgili yeni şema ya da şemalar oluşturur (Yaşar, 1998). Bu süreçte öğretmenin rolü önceki bilgiyi harekete geçirecek sorular sorması, örnekler sunması, öğretimden önce öğrenenlerin ne bildiğini araştırması, öğrenenlerin konu ile ilgili kestirimlerde bulunması için sorular sormasıdır (Yurdakul, 2004). Bu kapsamda araştırmacı ön bilgileriyle köprü kurulmasına yönelik öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaştıkları reklâm kaynaklarının neler olduğunu ve reklâmların yapılma amaçlarının neler olabileceğini sorarak eleştirel olmayan konuşmalara yönelik etkileşimi başlatır. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 18. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

18/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	18. 03. 2009
Gün	:	Çarşamba
Birinci ders süresi	:	35':58"
İkinci ders süresi	:	42':59"
Süreç		

Birinci Ders

- Öğrencileri selamlama
- Öğrencilerle “U” biçiminde oturma düzenini gerçekleştirme.
- Üretim-Tüketim ve Verimlilik teması kapsamında gerçekleştirilecek popüler kültür etkinliklerine yönelik genel bilgi verme.
- Öğrencilere bu etkinliklerle nelerin amaçlandığı ve onların kazanımlarının neler olabileceğine yönelik tahminlerini sorma.
- Öğrencilerle günlük yaşamlarında karşılaştıkları reklâm kaynaklarına yönelik konuşma.
- Araştırmacı tarafından önceden hazırlanan farklı reklâm kaynaklarına yönelik örnekler gösterme.

İkinci Ders

- Bilgilendirme/tanıtma amaçlı hazırlanan reklâm örnekleri gösterme.
- Öğrencilerle reklâmların niçin yapıldığı üzerine konuşma.
- Araştırmacı tarafından günlüklerin nasıl yazılacağına yönelik açıklamanın yapılması ve öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme.

Öğrencilerin ön bilgileriyle köprü kurmalarını sağlayacak konuşmalara geçmeden önce öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha etkili olmasını olanaklı kılan “U” biçiminde oturma düzeni öğrencilerle birlikte gerçekleştirilir. Öğrencilere reklâmlara yönelik çeşitli etkinlikler yapılacağı belirtilerek, bu etkinliklerle nelerin amaçladığı, bu etkinliğin sonunda onların kazanımlarının neler olacağına yönelik tahminleri üzerine konuşulur. Daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaştıkları reklâm kaynaklarının neler olduğu sorulur. Öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları reklâm kaynaklarını şu biçimde belirtmişlerdir:

- Selim : Televizyon.
- Kerem : İnternette, radyoda, billboardlarda da reklâmlar görebiliriz.
- A.Ö. : Keremcim billboard kelimesinin yerine aynı anlamı taşıyan başka ne diyebiliriz? Türkçe bir kelime, eş anlamlı başka bir kelime ne olabilir?
- Kerem : Büyük afiş yerleri.
- A.Ö. : Evet. Ama tam olarak karşılığı ilan tahtaları ya da duyuru tahtaları diyebiliriz. Başka reklâm kaynakları neler olabilir? Lütfen, söz hakkı almadan hep bir ağızdan konuşmayalım.
- Can : Cep telefonuna mağazaların “indirimdeyiz” diye mesajları geliyor.
- Fatih : Broşürler.
- Selim : Alışveriş mağazalarında büyük TV ekranlarında satılan şeylerin reklâmı yapılıyor.
- Barış : Büyük binaların yan duvarlarına da reklâm veriliyor.

Araştırmacı öğrencilerin söyledikleri reklâm kaynaklarını genel olarak tekrar söyledikten sonra gazete ve dergilerde de reklâmların olduğunu hatırlatarak günümüzde özellikle TV ve internetin önemli bir reklâm kaynağı olduğunu vurgular. Farklı reklâm kaynaklarına ilişkin araştırmacı tarafından önceden hazırlanan örnekler gösterilir. Bilgilendirici ya da ticari amaçlı broşür, afiş ve katalog örnekleri öğrencilere incelemeleri için dağıtılır ve internette önceden kaydedilen bir reklâm projeksiyona yansıtılarak gösterilir. Daha sonra öğrencilerin ön bilgileriyle köprü kurmalarını sağlayacak reklâmların yapılma amacının tartışıldığı diğer soruya geçilir.

“Reklâmların Yapılma Amacına”na Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar

Araştırmacının “Sizce reklâmlar niçin yapılır?” sorusuyla tartışma başlatılır. Reklâmların yapılma amacına yönelik öğrencilerin yine ön bilgilerini kullanarak görüşlerini paylaştıkları konuşmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

- A.Ö. : Çocuklar “Sizce reklâmlar niçin yapılır?” bir düşünelim ve sonra üzerine konuşalım.
- Ebru : Bir ürün tanıtmak için reklâm yapılır.
- A.Ö. : Evet, Ebrucum reklâmlar yoluyla bir ürün tanıtılabilir. Peki, başka amaçlar içinde reklâmlar kullanılabilir mi bu konuda konuşmak isteyen var mı?

- İpek : Bir ürünü hem tanıtmak hem de indirim yapıldığını haber vermek için de reklâmları kullananlar var.
- Sevil : Müşteri kazanmak için, müşterilerine kendi markalarını unutturmamak için de olabilir.
- Demet : O ürünün daha yüksek kalitesi çıkabilir indirimi olabilir.
- Sevgi : O markayı tanıyorsak başka marka çıktığında herkes onu alabilir. Bildiğimiz marka da kendilerini hatırlatır.
- Oğuz : O bilgisayarı siz gördünüz, yeni doğanlar tanımıyor onlara tanıtmak için.
- Fatih : Aynı malın stokları kalıyor, onları satmak için reklâm yapıyorlar.
- Hande : Satılması için.
- Barış : Müşteri çekmek için.
- Selim : Kâr.
- A.Ö. : Evet, Sevilcim asıl amacı söyledin. Genel olarak reklâmlarda ürünün özellikleri ve fiyatının belirtilmesinin nedeni müşteri kazanmak ve satışları artırmaktır.

Araştırmacı bir ürünü özellikleri ya da fiyatıyla tanıtmak ve satışını artırmayı amaçlamanın yanı sıra ya da yeni çıkan bir üründen insanları haberdar etmek için de reklâmların kullanıldığı; ancak bu söylenenlerin ticari amaçla yapılan reklâmlar olduğu başka amaçlarla da reklâmların yapılabileceği söylenmiş ve bu amaçlar öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerden herhangi bir yanıt alınamayınca, onlara kimi örnekler gösterilmiştir; “kan verme kampanyası” tanıtımına yönelik bir afiş ile Anadolu Üniversitesi ve e-devletin tanıtıldığı broşürler gösterilmiştir. Ayrıca “2009 yılının ne yılı olduğunu bilen var mı?” sorusunu yöneltmiş; onlara bu soruyla ilgili broşür göstererek bu yılın yaratıcılık yılı olduğunu kendi okulunun kapısına asılı olan bu broşürden öğrendiğini belirtilmiştir.

- Oğuz : Öğretmenim anladım galiba (...). İnsanların tümünü bilgilendirmek için de broşürler, afişler gibi ya da internette de olabilir. Yani illa bir şey satmak için değil.
- A.Ö. : Oğuzcum aferin (...). Yalnızca bir ürünün tanıtılması ve satışının artırılması gibi ticari amaçla değil insanları bir konuda bilgilendirmek, bir durumdan haberdar etmek ya da bir şey tanıtmak amacıyla da reklâmlar yapılabilir.
- Hande : Mesela sizin gösterdiğiniz afişlerden biri insanları herhangi bir sağlık konusunda bilgilendirmek içindi.

- Gaye : Sanata olan bilgi becerileri sunmak içinde olabilir aslında.
 Ali : Sanat mı?
 A.Ö. : Gayecim bunu biraz açıklayabilir misin?
 Gaye : Mesela bir sanatçı resim sergisi düzenleyecek insanların haberi olsun diye afiş asarlar bazı yerlere.
 A.Ö. : Evet. Gaye farklı ve güzel bir örnek verdi.

Araştırmacı bir hizmetin sunumu, bir durum ya da bir kuruma ilişkin bilgilendirici/tanıtıcı amaçla da reklâmların yapılacağını öğrencilere doğrudan açıklamak yerine bu amaçla hazırlanan reklâm kaynaklarını öğrencilere göstererek hem somutlaştırmıştır hem de yanıtı kendilerinin bulmalarını sağlamıştır. Bu tartışmanın sonunda en ilginç yanıt ise Kerem'den gelmiştir.

- Kerem : Öğretmenim aslında sadece bir ürünü tanıtmak için reklam yapılmaz, başka bir amaç da var.
 A.Ö. : Düşünüyorum (...) bulamadım Keremcim? Bu soruyu sınıfa da sormuş olalım.
 Kerem : Seçimlerde kişiler kendi tanıtımları için reklâm yapıyorlar, televizyon da ya da billboardlarda.
 Gaye : Gerçekten bugünlerde insanlar seçimleri konuşuyor adaylar kendilerini tanıtmak için afişler asıyor.
 A.Ö. : Keremcim gerçekten aklıma gelmedi, evet seçim zamanı adaylarda kendilerini tanıtmak için çeşitli reklâm kaynaklarından yararlanıyor. Gerçekten sıra dışı bir örnek.
 Sevil : Öğretmen ne dedi; ilan tahtaları.
 Kerem : Ha, evet.
 İpek : İyi de öğretmenim bu da tanıtıcı ya da bilgilendirici diyebiliriz değil mi? Bence böyle bir reklam.
 A.Ö. : İpekcim bunu Kerem'e soralım mı?
 Kerem : Ama burada fark var. Tanıtılan bir ürün, hizmet değil de insan.

Kerem konuşmalarda farklı bir örnek belirtmiştir. Öğrenciler önceki konuşmalarda birbirlerinin konuşmalarına ilişkin herhangi bir geri bildirimde bulunmazken bu konuşmada İpek Kerem'in verdiği örneğin de tanıtım ya da bilgilendirme amacıyla hazırlanan reklâm olduğunu düşündüğünü belirtmiş; dolayısıyla farklı bir amaç için hazırlanan ya da farklı bir örnek olmadığını söylemek istemiştir.

Kerem reklâmda tanıtılanın bir ürün ya da hizmet değil “insan” olduğunu belirterek verdiği örneğin farklı olduğunu vurgulamıştır. Tartışmalar Telekom’a ait bir reklâm üzerinden sürdürülmüştür. Telekom’un bir reklâmı projeksiyona yansıtılarak izletilmiş ve “Sizce, bu reklâm hangi amaçla hazırlanmış olabilir?” sorusu sorulmuştur.

- Barış : Telekom’un TV ya da internetteki reklâmı de mi?
- Sevgi : Anlamadın mı hâlâ?
- A.Ö. : Birbirimize karşı biraz özenli davranabilir miyiz? Evet, bir ara TV’de yayınlanıyordu ama ben bir internet sitesinden indirdim.
- Zuhal : Bence ticari amaçla hazırlanmış.
- Kerem : 32 megabit diye bir hizmeti halka sunuyor bilgilendirici bir reklâm açıklaması
- Gaye : Bu reklâmdan teknolojinin geliştiğini de öğreniyoruz.
- A.Ö. : Gayecim evet Telekom daha iyi bir hizmet, teknoloji geliştirmiş. Bu reklâmla da insanlara bu yeni teknolojiyi tanıtıyorlar.
- Hande : Telekom kendi hizmetini tanıtıyor
- Ece : Öğretmenim Kerem öyle dedi ama ben ikisi de diye düşünüyorum.
- A.Ö. : İkisi ile ne demek istedin açıklayabilir misin?
- Ece : Hizmetle ilgili insanları bilgilendiriyor aynı zamanda ticari bir amacı da var. O hizmet bedava değil ki, ondan
- A.Ö. : Ece çok güzel açıkladın. Bu reklâmda bir hizmete ilişkin bilgilendirici/tanıtıcı gibi görünse de ki ticari reklâmlarda da sonuçta bir ürünün, bir hizmetin özellikleri, yenilikleri tanıtılabilir. Bu reklâm ticari bir reklâmdır. Çünkü Ece’nin gösterdiği kanıtta olduğu gibi bu hizmetten yararlanmanın bir bedeli vardır.
- A.Ö. : Bugünkü tartışmamız çok güzel geçiyor diye düşünüyorum. Birbirimizi dikkatli dinliyoruz, katılmadığımız noktaları belirtiyoruz, görüşlerimize kanıt gösteriyoruz. Bunlar eleştirel dinlemenin ve konuşmanın özelliklerindendir.

Ece’nin reklâmın ticari bir reklâm olduğunu verilen hizmetin ücretsiz olmadığından yola çıkarak açıklaması düşüncelerine ilişkin kanıt gösterdiğiyle ilişkilendirilebilir. Bu konuşmalarda öğrenciler reklâmlar yoluyla bir ürünün, bir hizmetin ya da firmaların yanı sıra kişilerinde tanıtımında da yararlandığını ortaya çıkarmışlardır. Konuşmalar ilerledikçe öğrencilerin birbirlerini daha dikkatli dinledikleri ve birbirlerine doğrudan soru sormamalarına karşın birbirlerinin düşüncelerine katılmadıkları durumları belirttikleri görülmüştür. Konuşmanın sonunda

araştırmacı bu derse yönelik bir değerlendirmede bulunarak öğrencilerin birbirlerini dikkatli dinledikleri, katılmadıkları durumları fark edip bunları dile getirdikleri ve tartışmalarda kanıt göstermelerinin eleştirel dinleme ve konuşmanın özellikleri olduğu vurgulanmıştır.

“Türkiye’nin Tanıtım Reklâmı”nın Mesajına Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar

Reklâm kaynaklarına ve reklâmların yapılış amacına ilişkin tartışmalarla öğrencilerin ön bilgileriyle ilişki kurulduktan sonra *reklâmların mesajını* ortaya çıkarmaya yönelik bir etkinlik yapılacağını ve etkinlik sonunda izlenilen reklâma ilişkin soruların olacağını bu nedenle reklâmı dikkatli izlemeleri gerektiğini belirtilmiştir. Öte yandan öğrencilerin günlük yaşamlarında çoğunlukla ticari reklâmlarla karşılaşmaları ve eleştirel sınıf tartışmalarının yapılacağı metinlerinde ticari reklâmlar olması nedeniyle araştırmacı tanıtım/bilgilendirme amaçlı bir reklâmında irdelenmesini gerekli görmüştür. Bu etkinlikte aynı zamanda eleştirel sınıf tartışmalarının gerçekleştirileceği reklâmlara geçmeden önce öğrencilerde her reklâmın bir mesajı olduğuna yönelik bir farkındalık oluşturmada amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere Türkiye’nin tanıtımına ilişkin 5 dakikalık bir reklâm izletilmiş ve sonrasında bu reklâm üzerine konuşulmuştur. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 19. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

18/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	19. 03. 2009
Gün	:	Perşembe
Ders süresi	:	43’:34”
Süreç		
• Öğrencileri selamlama. • Öğrencilerin bir önceki derste gerçekleşen konuşmalara yönelik genel düşüncelerini alma. • Öğrencilerle birlikte “Türkiye’nin Tanıtım Reklâmı”nı izleme. • Bu reklâmın neyle ilgili olduğu, reklâmda neler gördükleri, mesajının ne olabileceği ve hangi amaçla yapıldığı gibi sorular bağlamında tartışma. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme.		

Projeksiyona yansıtılan reklâm izlenildikten sonra araştırmacı bu reklâma ilişkin sorulara geçecekken kimi öğrenciler söz almak istemiştir. Araştırmacı “Bir şey mi soracaktınız niçin parmak kaldırdınız?” diyerek Ebru’ya söz hakkı vermiştir. Ebru “Bu reklâmda neylerden bahsediyor? Diye soracaksınız” biçiminde araştırmacının soracağı sorulara ilişkin tahminde bulunmuştur. Araştırmacı uygulama öncesi gözlemlerde okuma parçalarıyla ilgili kitaptaki soruların dışında öğrencilerin birbirlerine ya da öğretmenine sınıfa soru sorduğunu gözlemlememiştir. Bu nedenle farklı soruların sorulabileceğine yönelik sürecin başında model olmayı tercih etmiştir. Bu yolla Ebru’nun söyleminde olduğu gibi kimi öğrencilerde soru türlerine ilişkin farkındalık olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı tarafından “Reklâmın neyle ilgili olduğu, neler gördüklerini, mesajının ne olabileceği, hangi amaçla yapıldığı?” soruları yinelendikten ve tahtaya yazıldıktan sonra öğrencilere sorulara ilişkin yanıtlarını oluşturmaları ve söyleyeceklerine karar vermeleri için iki üç dakika zaman verilmiştir. Sorular bağlamında gerçekleşen konuşmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

- Müge : Reklâm bence bir yerin kendine özgü yerleriyle ilgili.
- A.Ö. : Çocuklar burada Müge’ye şunu sormanızı beklerdim; bir yerin kendine özgü yerleri çok genel bir ifade, bu yer sence neresi, kendi de özgü yerlerle ne demek istedin?
- Müge : Türkiye’nin gezilecek yerleri.
- Kemal : Turizmle ilgili bir reklâm.
- Gaye : Reklâmda Türkiye’deki antik kentleri gördüm.
- A.Ö. : Ebru sen ne düşünüyorsun?
- Ebru : Tarihi güzellikler, danslar.
- A.Ö. : Ama bu söylediklerin reklâmda gördüklerinin bir kısmı, başka neler görüyorsunuz bu reklâmda, bu gördüklerin neresi ile ilgili?
- Sevil : Türkiye’nin tüm güzellikleri anlatılmış.
- Oğuz : Bu reklâm Türkiye’nin web sitesi. Türkiye’nin doğal ve tarihi özelliklerini göstermişler.
- A.Ö. : Aferin Oğuz güzel bir yer yakaladın. Türkiye’nin kültür bakanlığının web sitesinden indirdim.
- Sevgi : Öğretmenin tek doğal güzellikler, tarihi güzellikler var diyemeyiz. Giysiler de var.
- A.Ö. : Sence günlük yaşamda sıklıkla giydiğimiz kıyafetler mi?
- Sevgi : Yok, yöresel kıyafetler, folklor ekiplerinin giydiği kıyafetler, yöresel

- kıyafetler.
- Kerem : Anadolu'nun tarihi evleri, Akdeniz kıyıları, İstanbul'daki, Doğu Anadolu'daki tarihi yerler.
- Gaye: : Doğal güzellikleri, Türkiye'de yaşamış ülkeleri, medeniyetler beşiği, tarihi.
- Ali : Peri bacaları var, ben gittim oraya. Oteller, restoranlar, yemekler de var.
- Oğuz : Karadeniz yemekleri, balık falan (...).
- Ece : Misafirlerimizi iyi ağırladığımızı göstermişiz. Lokantalarımız güzel, otellerimiz güzel, yemeklerimiz güzel gelin.
- Oğuz : Türkiye'nin cennet gibi bir yer demiş bence. Ben o şekil anladım.
- A.Ö. : Hepiniz çok güzel anlattınız Türkiye'ye ait ne varsa bu reklâmda gördüklerinizi. Özet olarak o zaman bu reklâm Türkiye'nin doğal ve tarihi yerleri ile bir az önce yöresel kıyafetler, bölgelere özel yemeklerden söz ettiniz. Karadeniz yemekleri kim söylemişti? İşte bunlarda Türkiye'nin kültürü değil mi? Kültürel özellikleri. Demek ki bu reklâmda Türkiye'nin kültürel özellikleri ile otellerimiz ve Lokantalarımız da gösterilmiş. Ece ve Oğuz çok güzel özetledi aslında. Türkiye tarihi ve doğal güzellikleri ile cennet gibi bir yer. Hem güzel otellerimiz, Lokantalarımızla biz misafirlerimizi güzel ağırlıyoruz (...). Peki, o zaman reklâmda gördüklerimizden yola çıkarak mesajı nedir? diye soruyorum.

Öğrenciler öncelikle reklâmda gördüklerine ilişkin düşüncelerini paylaşmıştır. Reklâmda gördüklerini; doğal güzellikler, tarihi yerler ve Türkiye'nin yöresel kıyafetler, yöresel yemekler, folklor gibi kültürel özellikleri vb. vurgu yapmışlardır. Öğrencilere reklâmda gördüklerinden yola çıkarak reklamın mesajının ne olduğu sorulmuştur. Kerem çoğunlukla ayrıntıları farkedebilen, neden sonuç ilişkisini kurabilen bir öğrencidir. Kerem'in ve diğer öğrencilerin görüşleri şu biçimdedir:

- Kerem : Altında 'Turkey' yazıyor yabancılar için. Türkiye'nin yabancılara güzelliklerini tanıtmak, özelliklerini anlatmış. Türkiye'nin turizmine yönelik hazırlanmış.
- Demet : İlki mesaj Türkiye'nin turizm özelliklerini gördüm. Bir de yabancılara mesaj gönderiyoruz.
- Sevgi : Yabancı yerlere gitmek istiyoruz, ama kendi ülkemizdeki yerleri biz

- de görmedik.
- Pınar : Öğretmenim orada gökdelenler de var. Ne ilgisi var ki anlayamadım.
- A.Ö. : Pıncım ben Sevginin söylediğiyle ilgili bir şey ekleyeceğini sanmıştım. Sevgicim bu bakış açısı ve ilgiye göre değişir. Kimi önce kendi ülkesini, sonra başka ülkeleri görmek ister. Kimi yurt dışındaki yerleri daha çok merak eder, oralara gitmek ister. Kimi bir yerin yalnızca tarihi yerlerini merak eder, o tür yerlere gider, kimi de yalnızca denize girmek ya da kışınsa kayak yapmak isteyebilir, bunları yapacağı yerlere gitmeyi tercih eder. Tabi tüm bunlar biraz da neyle ilgili olabilir...
- Sevgi : Para, paran varsa tüm bunları daha rahat yaparsın, gezersin.
- A.Ö. : Evet. İnsanların tatile gitmek, ya da yeni yerler görmek için maddi imkânları ve bir de zamanlarının olması önemli olabilir.
- A.Ö. : Şimdi ben Pınar'ın sorduğu soruya gelmek istiyorum. Haydi, Pınar yalnızca bana değil de sınıfa sormuş olsun. Bu reklâmda gökdelenlerin de bulunmasına anlam verememiş.
- Kerem : Ticarete de büyük işler başardığını gösteriyor.
- Oğuz : Teknolojini gelişmesi. Eskiden bir katlı az katlı binalar varmış. Geliştiği için ülkemiz geliştiği için daha güçlü yüksek binalar yapıyoruz.
- Demet : Teknoloji için de bina yapmak için de para gerekli. Para olmasa, o gökdelenler için beton için çok para gerekli.
- A.Ö. : Farklı bir şey söylemek ya da eklemek istediğiniz bir şey var mı? Çok güzel düşünceler belirttiniz çocuklar. Gökdelenler teknolojimizin geliştiğini ve bu gökdelenleri yapmak için paramızın yani ekonomik gücümüzün olduğunu gösteriyor. Haydi, o zaman mesajımızı yeniden bir toparlayalım.
- Selim : Türkiye doğal ve tarihi güzellikleri, kültürü ile gelişmiş bir ülke. Korkmadan gelebilirsiniz.
- A.Ö. : Söylediğin mesaj aslında güzel de bir slogan oldu. Demek ki bu reklâm ülkemizi yabancılara tanıtmak için hazırlanmış Türkiye'nin doğal ve tarihi güzelliklerini, kültürünü yansıtan, ama aynı zamanda gelişmiş bir ülke olduğunu belirten bir reklâm.

Reklâmın mesajına yönelik gerçekleştirilen bu tartışmaya Pınar'ın sorusu farklı bir boyut katmıştır. Pınar gökdelenlerin reklâmda yer almasına bir anlam veremediğini belirtince Oğuz ve Demet bu duruma ilişkin analitik düşünme

becerilerinin işe koşulduğu yorumlar yapmışlardır. Oğuz bunun teknolojinin bir yansıması olduğunu, Demet ise gökdelenlerin ekonomik gücün bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Selim ise reklâmın Türkiye'nin doğal ve tarihi güzellikleri ile kültürünün yanı sıra gelişmiş ve güvenli bir ülke olduğu mesajını taşıdığını belirtmiştir. Konuşmalar daha sonra reklâmların önemine ilişkin tartışmalarla devam etmiştir.

22.03.2009 tarihli geçerlik toplantısında komite üyeleriyle sınıf tartışmaları konusunda şu konuşmalar gerçekleşmiştir:

Belet: (...) Sibel farkındaysan burada çocuklar hiç sorgulama yapmıyorlar. Sürekli sen soruyorsun onlar yanıtlıyor.(..)

A.Ö. : (...) Tamam hocam. Şöyle ki. Gözlemlerimden söz etmiştim ilk komitede. Öğretmen geleneksel yöntemle ders işliyor. Eleştirel sınıf tartışmaları ya da sorgulamalar yok. Yalnızca metin altı sorular yapılıyor kitaptan.(...) Bu çocuklar sorgulamayı bilse zaten bu uygulamayı yapmama gerek yok. Şimdi bu çocuklara önce sesli düşünmeyle model oluyorum. Bundan sonraki aşamalarda onlar soru sormaya başlıcak. (GTT, 22. 0. 2009).

“Reklâmların Önemi”ne Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar

Araştırmacı “Reklâmlar önemli midir?, Sizin için önemi nedir?” sorularıyla tartışmayı açmıştır. Daha sonra araştırmacı “Günlük yaşamınızda siz bir ürün alırken ya da aileleriniz herhangi bir ürün alırken nelere dikkat edersiniz? Reklâmı belirleyici midir?” sorularını sorarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Böylece öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ve deneyimlerine yönelik bu sorular yoluyla ön bilgileriyle ilişki kurulmuştur. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 20.03.2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

20/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	20. 03. 2009
Gün	:	Cuma
Ders süresi	:	46':02"
Süreç		
		• Öğrencileri selamlama. • Bir önceki derste yapılan etkinliği birkaç öğrenciye özetletme. • Reklâmların önemi, günlük yaşamda bir ürün alırken nelere dikkat edildiği, bir ürün alırken öğrenciler için reklâmların belirleyici olup olmadığı üzerine eleştirel konuşmalar gerçekleştirme. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.

Reklâmların önemine ilişkin konuşmalarda çoğunlukla piyasaya çıkan yeni bir üründen haberdar olmak ya da bir ürünün özellikleri ve fiyatı konusunda bilgilenecek konusuna yoğunlaşıldığı görülmüştür.

Zuhal	:	Ürünün özelliklerini hakkında bilgilениyoruz, ürünün fiyatını, indirimi öğreniyoruz.
Demet	:	Yeni bir deterjan çıktı diyelim yani yeni çıkan bir ürünü öğreniyoruz. Ama bazı reklâmlarda gördüklerimiz doğru olamayabiliyor abartarak söylüyor. Reklâmda gördüklerinize kanıp alıyorsunuz; ama o özellikler olmayabiliyor, ama çoğunlukla fiyatı konusunda kandırıyorlar.
İpek	:	Bazı reklâmlar bilgilendirici olabiliyor diyor. Ariel reklâmında otelde nasıl davranılması gerektiği görebiliyoruz, bir profesörün yaptığı yeni ürün, değişik bir ürünün üretildiğini öğreniyoruz, bunlar daha çok deterjanlarda görülüyor ya da çamaşır makinesinin daha üst modelini geliştiriyor (...). Bu yeni modelleri reklâmlardan öğreniyoruz.
Oğuz	:	TV’de doğrudan satış reklâmları var bu reklâmlarda kendi markaları ileri çıkarıyorlar diğerlerini küçümsüyorlar.
A.Ö.	:	Belki küçümseme değil de farklılıklarını ortaya koymaya çalışıyorlardır. Gerçekten de en iyisi olamaz mı?
Oğuz	:	Sanmam.
A.Ö.	:	Kullandınız mı oradan bir ürün, nasıl öyle sonuca vardın?

- Oğuz : Bütün herkesten iyi olmadığını duyuyorum.
- Demet : Ben de öyle düşünüyorum diğer markaları küçümsememeliler.
- Barış : Ben reklâmları seviyorum sonra film başladığını belirtiyor.
- Fatih : Aynı reklâmları tekrar tekrar izlemek sıkıyor.
- A.Ö. : Ben sorumu tekrarlamak istiyorum: “Reklâmlar önemli midir? ve sizin için önemi nedir?” yanıtlarınızı bu çerçevede düşünerek vererseniz sevinirim ya da bu sorunun dışında konumuzla ilgili konuşmalarımıza belki farklı bir boyut katacak sorunuz varsa sorabilirsiniz?
- Sevil : Bir reklâmdan ebru yapımının nasıl olduğunu öğrendim.
- Gaye : Teknoloji geliyor, bizi yormayacak, hayatımızı kolaylaştıracak birçok teknolojik ürünün özelliklerini reklâmlardan öğrenebiliriz. Maddi durumu iyi olan alıyor hayatı kolaylaştırıyor.

Ayrıca, Gaye yaşamı kolaylaştıracak yeni teknolojik ürünlerin de reklâmlar yoluyla öğrenildiğini vurgulamıştır. Demet kimi reklâmlarda ürünlerin özelliklerinin abartılarak söylendiğini, reklâmına inanıp aldıkları ürünün özelliklerinin reklâmda gördükleri gibi olmayabildiğini ve özellikle reklâmlarda ürünlerin fiyatı konusunda yanıltıldığından söz etmiştir. Bir ürün alırken nelere dikkat edildiği, reklâmın bu konuda belirleyici olup olmadığına ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla bir başka tartışma konusu açılmıştır.

“Bir Ürün Alırken Dikkat Edilmesi Gerekenler”e Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar

Araştırmacı “Günlük yaşamınızda siz bir ürün alırken ya da aileleriniz herhangi bir ürün alırken nelere dikkat edersiniz? Reklâmı belirleyici midir?” sorularını sorarak öğrencilerin görüşlerini almıştır.

- Sıla : Yiyecek, içecek gibi bir şey alırken son kullanma tarihine, fiyatına bakarız.
- Tuğba : Üretim hatası olup olmadığına da.
- Ebru : Üretim tarihi, son kullanma tarihi, kalitesine, markasına bakarız.
- Oğuz : Fiyatına, TSE belgesine, garanti belgesine bakarız.
- Müge : Biz geçende bilgisayar alırken babam garanti süresine baktı. Hani biri ki senede bozulursa para ödmeden bakılsın diye. O da önemli, süresi.
- Kerem : Teknoloji ürünü alacaksak markasına, Çin malı olup olmadığına

- bakarım. Herkes biliyor kalitesiz oluyor (...).
- Demet : Duymadığım marka ise araştırırım, tanıdıklarına kalitesini sorarım, markası bilinen bir ürünü almayı isterim.
- A.Ö. : Bilinmeyen markaları tercih etmiyorsun. Peki, bilinmeyen markalarda kalite sorunu mu olur, kötü müdür?
- Ebru : Araştırarak kalitesini öğrenebiliriz, duymadığım markadır, ama kaliteli olabilir. İnternete gireriz, bazen insanlar bir şeyden memnun kalmadıysa yazıyor forumlarda. Mesela bir tanıdığımız zayıflama hapı alacaktı, internette yorumları okudu almaktan vazgeçti. Bu yazıları okuyup ona göre karar veririz.

Öğrenciler günlük yaşamlarında bir ürün ya da hizmet satın alırken ürünün son kullanma tarihi, fiyatı, üretim hatası olup olmadığı, bilinen markaları tercih etme, ürününün garanti kapsamındaki süresi, Çin malı olup olmadığı gibi ölçütlere dikkat ettiklerini ve kimi zaman ürünlerin kalitesine ilişkin internette arama yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacı kendileri ve ailelerinin bir ürün alırken nelere dikkat ettiklerini çok güzel açıkladıklarını belirttikten sonra bu konuda ürünün reklâmının belirleyici olup olmadığına ilişkin konuşmalarla tartışmayı devam ettirmiştir.

“Bir Ürün Alırken Sizin ve Aileniz İçin Reklâmının Etkisi”ne Yönelik Eleştirel Olmayan Konuşmalar

“Siz bir ürün alırken/ailenizden sizin için bir şey almalarını isterken reklâmı önemli midir? Reklâmını takip eder misiniz, etmez misiniz?” sorusu ile tartışmaya devam edilmiştir.

- Demet : Her reklâma inanıp almamalıyız o ürün iyi de kötü de çıkabilir araştırmalıyız. Etrafımızda o ürünü alan tanıdıklarımız varsa “Reklâmda söyledikleri gibi mi?” diye sorabiliriz.
- Tuğba : Aynısını fiyat için hani reklâmlarda fiyat konusunda da farklılık olabilir. Mağazadan ya da birkaç mağazadan fiyat araştırmalıyız belki daha ucuzunu bulabiliriz.
- A.Ö. : Aslında evet söyledikleriniz doğru. Ama ben siz günlük yaşamınızda böyle bir şey yaşadınız mı, örnek vererek onu paylaşmanızı istemiştim.
- Demet : Anladım. Ürünü tanımak için reklâmları takip ederim. Alırken de reklâmda tanıttığı özellikler var mı bakarım, araştırırım iyi ürün

- alırım. Tanıttığı özellikler var mı bakarım, araştırırım iyi ürün alırım.
- Gaye : Bir şeyi seçerken reklâmlarından etkilenmem. Zaten teknolojik ürün için radyasyon yayma miktarı önemli (...). Çevre dostuysak geri dönüşümlü ürünleri almamız gerekiyor. Babam dikkat eder böyle şeylere.
- Sevil : Hani küçük ev aletleri var ya öğretmenim. Robot ya da mikser gibi mutfakla ilgili. Annem onların reklâmlarından çok etkileniyor. Hemen mağazaya gidiyor, ürüne bakıyor. Hoşuna giderse fiyatı da bütçemize göreyse bazen alıyor.
- Kemal : Annemler çamaşır makinesini yenileyecekti. Reklâmda bir makine vardı, en az elektrik harcayan makine diyordu. Annemler dükkâna gittiklerinde ondan daha elektrik harcayan başka bir markadan almışlar. Araştırmaları belki de reklâmdakine inanıp alabilirlerdi, kazıklanmış olurlardı.
- Selim : Ben reklâmdan etkilenmem. Reklâmlarda kaliteli ürün görünüyor ama stantlarda bakıyorsun o kadar iyi değil.
- Barış : Ailem reklâmlarda hep iyi yanları söyleniyor ama kötü yanları söylenmiyor diye hiç reklamdan etkilenmezler.
- Oğuz : TV reklâmlarından kısa bilgiler olduğu için broşürlerde, kataloglarda daha fazla özellik veriliyor. Annemler bunlara dikkat eder.
- Sıla : Reklâmlarda fiyat az ama aldığımızda fazla olabiliyor. Neden böyle deyince de o, şu modelin fiyatı sizinki bir üst model deyip kandırmaya çalışıyorlar.
- A.Ö. : Çocuklar konuşmalarınızdan sanki sizden çok ailelerinizin bir ürünü tercih ederken, Çocuklar konuşmalarınızdan sanki sizden çok ailelerinizin bir ürünü tercih ederken sormam gerekiyordu.
- Oğuz : Üzülmeyin öğretmenim. Zaten biz anladık soruyu. Çünkü birçok şeyi, biz çocuğuz ya alamıyoruz babalarımız alıyor. Ondan onlar reklâmlardan etkileniyor mu anlattık. Ama küçük şeyleri bizde harçlıklarımızla alıyoruz. Ben mesela bazen yiyecek reklâmı görüyorum hemen almak istiyorum. Bir de geçen sene aldık. Televizyonda hiç bisiklet reklâmı yoktu. Ama biz dükkânlardan istedik. Bir sürü katalog oldu. Sonra onları inceleyip karar verdik.
- A.Ö. : Reklâmlarda ürünlerin özellikleri, fiyatı bizi iyi olduğuna dair ikna edici nitelikte ise o ürünü tercih etmemizde etkili olabilir ama birçokunuzun söylediği gibi bazı reklâmlar yanıltıcı olabilir bazen

de biz reklâmda anlatılanı yanlış anlamış olabiliriz. O nedenle reklâmlardan bir fikir edinip ama ürünü yerinde inceleyip o ürünün farklı markalardaki benzerlerini özellik ve fiyat bakımından değerlendirip sonra karar vermekte fayda var.

Bu konuya ilişkin tartışmada öğrenciler daha çok ailelerin bir ürünü almaya karar verdiklerinde reklâmların belirleyici olup olmadığına ilişkin günlük yaşamlarından örnekler vererek görüşlerini belirtmiştir. Tartışmada, kimi ailelerin reklâmlarda ürünün özellikleri ve fiyatı konusunda müşteri yanıltıldığı için reklâmları dikkate almadığı; kimi ailelerin özellikle annelerin mutfak eşyaları alma konusunda olduğu gibi reklâmları dikkate aldığı, kimi ailelerin ise ürünün reklâmını dikkate aldığı ama reklâmda belirtilen özelliklerin gerçekten üründe olup olmadığını karşılaştırdığı görülmüştür. Oğuz bir karşılaştırma yapmış, broşür ve kataloglarda TV reklâmlarına göre daha ayrıntılı bilgi edinebildiklerini belirtmiştir. Çarpıcı açıklamalardan biri Gayeden gelmiştir. Gaye'nin bir ürün alırken reklâmın belirleyici olmadığını; ürünün radyasyon yayma miktarı, çevre dostu olması gibi ölçütlerin önemli olduğunu belirtmesi, ailesinin insan sağlığı ve çevre konusunda oldukça duyarlı oldukları ve bu konuda çocuklarına iyi bir rol modeli olduklarının düşünülmesine neden olmuştur. Süreçte araştırmacı sesli düşünüp belki bu soruyu aileleri ile ilişkilendirerek sorması gerektiğini söylemiştir. Araştırmacı yansıtma yaptığı bu duruma ilişkin düşüncelerini günlüğünde şu biçimde belirtmiştir:

(...). Oğuz'un "üzülmeyin öğretmenim" biçiminde beni teselli etmesi ve devamındaki açıklaması, günlük yaşamından örnekle desteklemesi güzeldi. (...). Çekimleri izlediğimde şunu fark ettim (...). Oğuz'un açıklaması aslında iyi bir fırsatmış. "reklâmından etkilenip de almayı istediğiniz bir ürün oldu mu ya da ailenize aldırarak istediğiniz belki de onların karşı çıktığı bir durum oldu mu? Anlatır mısınız" biçiminde bir soru da sorsaydım eminim çok farklı örnekler gelirdi. Özellikle ihtiyaç boyutu (...). İhtiyaçları olmadığı ya da acil bir gereksinimleri olmadığı halde reklâmından etkilenip ailelerinden herhangi bir şeyi almalarını isteyip istemedikleri, bu konuda ısrarcı oldukları ya da bu duruma yönelik ailelerin tepkileri konusunda farklı konuşmalar gerçekleşebilirdi. Böyle bir soru reklâmların bizi ihtiyacımız olmayan şeyleri de almaya özendirmesi, sürekli tüketime özendirmesi konusunu tartışmak için iyi bir fırsatmış. Konuya geri dönüş yapıp bu soruyu önümüzdeki derste sorup sormamak konusunda kararsızım. Eleştirel sınıf tartışmalarına geçmeyi düşünüyordum (...). (YG. 21.03.2009)

Araştırmacının konuşulanları özetleyip gerekli konulara vurgu yaptıktan sonra Ece'nin yorumuyla tartışma bu yorum üzerinden devam etmiştir. Bu konuşmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

- Ece : Öğretmenim o zaman reklâmlar olmasın!
- A.Ö. : Peki, ne düşünüyorsunuz bu konuda?
- Sevil : Her şeyi mağazaya gidip de öğrenemeyiz (...). Yeni bir üründen ya da bir indirimden hiç haberimiz olmayabilir. Reklâmlardan daha çabuk öğreniriz.
- Oğuz : Reklâmlar kanalların para kazanması için gerekli yoksa kanallar batar.
- Kerem : Film izlerken annelerimiz bulaşıklarını yıkayacak, çay koyacak reklâm girince işlerini yapıyorlar. Adaylar kendilerini reklâmlarla seçmenlerine tanıtıyor sonra müzik kanallarında şarkıcılar kendilerini ve albümlerini tanıtıyor (...).

Bu konuşmalarda reklâmların gerekliliğine yönelik olarak Oğuz reklâmların kanalların para kazanması; Kerem ise film izlerken reklâm aralarında annelerinin kimi işleri yapabilmesi için zaman kazanması ve seçimlerde adayların ve müzik kanallarında şarkıcıların albümlerini tanıtması biçiminde görüş belirterek diğer öğrencilerin yanıtlarından bağımsız ve özgün düşünceler üretmişlerdir.

Eleştirel sınıf tartışmalarının gerçekleştirildiği popüler kültür ürünü reklâmla ilgili etkinliklere geçmeden önce eleştirel okuryazarlık uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıfta reklâm kaynakları, reklâmların yapılma amacı, Türkiye'nin tanıtım reklâmının mesajı, reklâmların önemi, bir ürün alırken dikkat edilenler ile bir ürün alırken reklâmların etki gibi konularda eleştirel olmayan konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Bu konuşmalar sürecinde araştırmacı soru sorma konusunda öğrencilere model olmuş, demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmaya öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve birbirlerini etkili dinleyebilmeleri sağlanmaya çalışmış, öğrencilerin deneyimlerini ve gözlemlerini paylaşabilecekleri günlük yaşamlarıyla ilişki kurabilecekleri konuşmalar gerçekleştirmiştir.

Eleştirel Sınıf Tartışmalarına İlişkin Bulgular

Sorgulamalara ve eleştirel sınıf tartışmalarına temel olan metin popüler kültür ürünü olan bir reklâmdır. Araştırmacı tarafından önceden kaydedilen Atasay markasının anneler günü için hazırlanan pırlanta yüzük TV reklâmı öğrencilere önce dinletilmiştir. Dinleme etkinliğinden önce araştırmacı öğrencilere birlikte bir reklâm dinleyeceklerini görselini sunmayacağını reklâmı dikkatli dinlemelerini daha sonra bu reklâmla ilgili tartışacaklarını belirtmiştir.

Uygulama öncesinde yapılan gözlemlerde, öğrencilerin metinle ilgili soru soramadıkları gözlemlendiği için eleştirel olmayan konuşmaların gerçekleştirildiği etkinliklerde ve eleştirel sınıf tartışmalarının başlangıç sürecinde araştırmacı reklâma ilişkin sorular sorarak model olma yoluna gitmiştir. Modelleme öğrencilerin metinle nasıl diyaloga girebileceklerini görmelerine yardımcı olur. Bu durum kimi zaman sesli-düşünme tekniği kullanılarak yapılabilir. Dolayısıyla, öğretmen sınıfta metne ilişkin düşünme süreçlerini yüksek sesle yapabilir. Bu kapsamda bir metne göz gezdirme, bir metni bir diğeriyle ilişkilendirme, metne ilişkin sorular sorma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını yordama gibi süreçler modellemenin iyi bir yoludur.

Araştırmacı eleştirel sınıf tartışmalarına başlamadan önce sınıfa bu tartışmaların öncekilerden farklı gerçekleşeceğine ilişkin ipuçları vermiştir. Bu tartışmalarda birbirlerini eleştirel dinlemelerine ve eleştirel dinleme sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiğine yönelik şu açıklamayı yapmıştır:

A.Ö.: (... Yalnız, bundan sonraki tartışmalarımız öncekilerden daha farklı olacak. Çocuklar birbirimizi eleştirel dinleyelim. Birbirimizi dikkatle dinlemeliyiz, dikkatimizi başka şeylere yöneltmeyelim. Birbirimizi dikkatle dinlersek karşımızdakinin ifade ettiklerini anlayabilir; düşüncelerinde katıldığımız ve katılmadığımız noktaları belirleyebiliriz ve bunu da ifade etmeliyiz. Katıldığınız ve katılmadığınız düşünceler için kanıt göstermeliyiz ve bu durumlara ilişkin sorularda sorabiliriz. Ya da bize farklı gelen düşünceleri, davranışları ya da merak ettiklerimizi belirtebiliriz. Bunlar üzerine konuşabiliriz. Böylece eleştirel sınıf tartışması gerçekleştirmiş oluruz. Belki bu tartışmalardan sonra konuyu daha iyi anlayacak, kendimizin ya da arkadaşlarımızın dikkatinden kaçan olayları, durumları ya da yeni fikirleri ortaya çıkaracağız; belki de merak ettiklerimizi öğreneceğiz. Hatta bu tartışmalardan önce bir konu ya da olay hakkındaki düşüncelerimiz tartışmalardan sonra değişecek. Olaylar, kişiler hakkında

bambaşka düşüneceğiz. Bir sürpriz de farklı etkinliklerle ilgili. Küçük ipuçları vereyim mi? (...). Senaryolar yazacağız, araştırmalar yapacağız, rol oynama ve drama etkinliklerimiz olacak, beyin fırtınası yapacağız, çok çok eğlenceli etkinliklerimiz olacak (...).

“Eleştirel konuşmalar”ın yapıldığı 24 Mart–1 Nisan tarihlerinde gerçekleştirilen sekiz derste gerek araştırmacının etkileşimi başlatan soruları bağlamında gerek öğrencilerin sordukları sorular bağlamında gerçekleşen konuşmalardan ve anahtar sözcüklerle çalışma etkinliğinden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda şu temalar belirlenmiştir:

- “Reklâma ve Konusuna” Yönelik Eleştirel Tartışmalar,
- “Reklâmın Yapılma Amacı ve Sloganı”na Yönelik Eleştirel Tartışmalar,
- “Reklâmda Saçma ya da Değişik Gelen, Hoşlarına Gitmeyen ya da Çelişkili Buldukları Yerler”e Yönelik Eleştirel Tartışmalar,
- “Reklâmın Mesajına” Yönelik Eleştirel Sınıf Tartışmaları,
- “Reklâmın Sorunsallaştırılmasına” Yönelik Eleştirel Sınıf Tartışmaları,
- Öğrencilerin Soru Sorma ve Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişiminin Gözlendiği Eleştirel Sınıf Tartışmaları,
- “Anahtar Sözcükler”e Yönelik Eleştirel Sınıf Tartışmaları.
- “Araştırma Raporu”na Yönelik Eleştirel Tartışmalar

“Reklâma ve Konusuna” Yönelik Eleştirel Tartışmalar

Tartışmaların yapılacağı “Atasay” reklâmı dinletildikten sonra araştırmacı öncelikle reklâmın konusunun ne olduğu ve reklâmda ne anlatıldığını sınıfa sormuştur. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 24. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

24/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	24. 03. 2009
Gün	:	Salı
Ders süresi	:	33':11"
Süreç		
		• Öğrencileri selamlama. • Öğrencilere dinlenilecek reklâmla ilgili eleştirel sınıf tartışmalarının gerçekleştirileceğini belirtme. Bu sürecin nasıl gerçekleşeceği, rollerinin ve kazanımlarının neler olacağını açıklayarak gerek yapılacak etkinlikle ilgili genel bilgi verme gerek eleştirel sınıf tartışmalarının daha önce gerçekleştirdikleri tartışmalardan farklı olan yanlarını ortaya koyma. • Reklâmın dinlenilmesi sürecini başlatma. • Dinlenen reklâmda ne anlatıldığına ve reklâmın konusunu belirlemeye yönelik eleştirel sınıf tartışmalarını başlatma. • Öğrencilere dinlenen reklâmın görseli ile birlikte izleneceğini belirtme. Öğrencilere reklâmı izlerken dikkat etmeleri gereken noktaları ya da tutacakları notlara ilişkin gerekli açıklamaları yapma. • Reklâmın izlenmesi sürecini başlatma. • Reklâm görseliyle birlikte izlenildikten sonra öğrencilerle reklâmın niçin yapılmış olabileceği üzerine eleştirel sınıf tartışmaları yapma. • Reklâmın sloganı üzerine konuşma. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.

Öğrenciler reklâmda ne anlatıldığının belirtmelerinin yanı sıra eleştirel olmayan konuşmaların yapıldığı önceki derslerle ilişki kurarak reklâmın ticari amaçla yapıldığını belirtmişlerdir. Sınıfta yapılan tartışmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

A.Ö.	:	Reklâmı dinledik. Sizce reklâmda ne anlatılıyor?
Demet	:	Çocuk babasını annesine yüzük almak için ikna ediyor.
Nazlı	:	Önemli günlerin hiçbirinde hiçbir şey almamış bari anneler gününde alalım diyor.
Barış	:	Atasay'ın bir yüzüğünün kampanyası.
Ebru	:	Tanıtım amaçlı. Reklâmdaki baba, anneye kutlanacak özel günlerde

- bişey almadığı için çocuk bari anneler gününde alalım diyor.
- Oğuz : Hayır öğretmenim. Ticari amaçlı. Ne anlatılıyor; annesine tek taş almak istiyor. Beğendim reklâmı. Ama izleyenlerden bazıları alsın diye bir yüzük var. Parayla alacaklar. Ticari bir ürün reklâmı bu. Hem indirim var hem bir ürünü insanlara satmak istiyorlar ondan ticari reklâm.
- A.Ö. : Ebrucum Oğuz’a katılıyorum ticari bir reklâm. Burada parayla satılan-alınan ticari bir ürünün, ticari bir markanın reklâmı var.
- Ece : Anneler gününe özel kampanyayı anlatıyor.
- A.Ö. : Ececim Barış’ın söylediğiyle birleştirelim. Atasay’ın anneler gününe özel kampanyası. Çok güzel. Aslında birbirimizi daha dikkatli dinleyip benzer düşünceleri söyleyeceksek örneğin Barış’ın söylediğine katılıyorum diyerek nedeniyle birlikte yani gerekçenizi söyleyebilirsiniz. Tabii Oğuz ve Ebru’da olduğu gibi arkadaşlarınızın söylediklerinde katılmadığınız yerler varsa yine nedeniyle birlikte, kanıtınızı ya da gerekçenizi söyleyerek belirtebilirsiniz.
- Sevgi : Çok güzel çocuk babası ile açıkça konuşuyor. Babasının alacağı yok borcum olsun diyor.
- Hande : Çocuk özel günde annesine bi şey almak istiyor, babasına yalvarıyor, borcum olsun diye. Biraz ticari bence.
- Fatih : Çocuk annesine bi şeyler almak istiyor. Annesinin doğum günü geçmiş, her şey geçmiş, anneler günü en sonunda bir fırsat bulmuş. Annesine bi şey almayı çok istiyormuş fakat parası olmadığı için babasına söylüyor. Babası da “olur” diyor. Çocuk duygusal şekilde yaklaşıyor, beğendim duygusal anlamda.
- Gaye : Kerem’e katılmıyorum. Duygu belirtmiyor. Atasay’ın yaptığı bir indirimi anlatmak istiyor.
- A.Ö. : Duygu belirtmiyor ile neyi kastettin? Açıklar mısın?
- Gaye : Babası ile konuşuyor önemli günlerde ona hiç bi şey almadın, borcum olsun (...). Annesi için küçücük çocuk borçlanıyor, çocuğun yaptığı duygusal geliyor bize. Ama bunlar önemli değil, Atasay’ın yaptığı bir indirimi anlatmak istiyor.
- Demet : (Dedesinin kadınların şımartıldığıyla ilgili söylediklerini anlatıyor). Şu kadarcık şey ne kadar pahalı.

Tartışmaya katılan öğrenciler genel olarak reklâmda çocuğun babasına özel günlerde bir şey almadığını hatırlatarak bu anneler gününde bir şey alması için onu ikna

etmeye çalıştığını hatta ona borçlanabileceğini söylediğini belirtmişlerdir. Bir takı markasının reklâmı olup indirim yapıldığından söz edildiği için ticari bir reklâm olarak değerlendirmişlerdir. Oğuz’un Ebru’nun söylemine karşı çıkararak ticari amaçlı olduğunu belirterek, izleyenlerin parayla alabileceği bir yüzüğün reklâmı olmasının yanı sıra reklâmda hem indirimden söz edilmesini hem de bir ürünü insanlara satmanın amaçlandığını kanıt göstermesi dikkati çekmiştir.

Tartışmada önemli bir nokta da Fatih’in reklâmı duygusal bulunduğunu belirtmesine karşılık Gaye’nin çocuğun annesi için borçlanmasının duygusal olduğu, ancak bunun önemli olmadığını, bir markanın indirim yoluyla reklâm yaptığını belirtmesidir. Gaye’nin, bir çocuğun kullanılarak hatta borçlandırılarak izleyenlerin ilgisini çektiğini, hatta bu durumun duygusal gibi görünebileceğini ancak sonuçta bunun duygusal bir boyutunun olmadığı, reklâmın amacının bir markanın indirimini duyurmak olduğunu vurgulaması reklâmı analiz ettiğini göstermektedir. Tartışılması beklenen boyutlardan biri de çocuğun babasına kendi doğum gününde, annesinin doğum gününde, sevgililer gününde bir şey almadığını hatırlatarak ve “borcum olsun” gibi sözlerle duygusallık katarak aslında insanları ürünü almaya özendirmeye yönlendirildiğinin tartışılmasıydı. Ancak bu boyut öğrenciler tarafından dile getirilmemiştir.

Öğretmenin öğrencileri ile soru yanıt çerçevesinde etkileşimde bulunurken, kimi yanıtlara diğerlerine göre daha fazla değer vermesi, belli bir düşünme biçimine vurgu yapması kimi öğrenciler tarafından hemen anlaşılır. Bu bağlamda, öğrenci kimi konular ya da olaylar karşısında kendi deneyimleri ve bakış açısı yerine, sorgulamadan, öğretmenin bakış açısına göre düşünebilir. Bu nedenle öğretmenin öğrencileri belirli düşünce kalıplarına yönlendirmek yerine bu düşüncelere doğru yol almalarını kolaylaştırmak amacıyla gerektiğinde kılavuzluk yapması ve öğrencilerin kendi dünya görüşlerini yansıtmalarına (Edu GAINS, 2009) fırsat vermesi önemlidir. Bu nedenle araştırmacı, Gaye’nin dikkat çektiği bu konuda diğer öğrencileri yönlendirmemek adına herhangi bir düşünce belirtmekten ya da onların bu konuda ne düşündüğünü sormaktan kaçınmış; tartışmanın ilerleyen sürecinde sınıfta benzer farkındalığın oluşması beklenilmiştir.

Tartışma sırasında reklâmdaki bir diğer önemli ayrıntıyı da Demet belirtmiştir. Demet, reklâmda çocuğun parmağının ucu ile “şu kadarcık bir şey” olarak ifade ettiği yüzüğün aslında ne kadar pahalı olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacının ayrıntılı olarak tartışılmasını beklediği konulardan biri de yüzüğün mecazi bir anlatımla kolayca satın alınlabilecek küçücük bir şey olarak gösterilmesine karşın aslında firmanın taksitle seçenек sunacağı kadar pahalı olmasıdır. Ancak araştırmacı yukarıdaki benzer durumda olduğu gibi öğrencileri yönlendirmek kaygısıyla bu konuda ne düşündüklerini sormak yerine tartışmanın bu boyuta öğrenciler tarafından getirilmesini beklemiştir.

Reklâmda ne anlatıldığı tartışıldıktan sonra reklâmın konusunun ne olduğu öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler genellikle anneler günü için yapılmış indirim ya da Atasay’ın reklâmı biçiminde yanıt vermiştir. Bu konuda gerçekleştirilen tartışmalardan bir bölüm aşağıda verilmiştir:

- A.Ö. : Sizce dinlediğiniz reklâmın konusu ne olabilir?
 Müge : Anneler günü için yapılmış indirim.
 :
 Can : Anneler günü için indirim.
 Sıla : Anneler gününe yönelik Atasay reklâmı.
 Kemal : Anneler günü ile alakası yok. Anneler gününü kullanmışlar ilgi çekmek için. Atasay mağazasını işte yüzüğü tanıtmak için yapılmış.
 A.Ö. : Kemalcim katılıyorum sana. Anneler günü burada kullanılmış. Atasay bir ürününün reklâmını yapıyor. Ama konusu Sıla’nın ve diğer arkadaşlarının söylediği gibi Atasay’ın anneler gününe yönelik bir ürününün ve fiyatının tanıtımı, reklâmı. Tabi reklâmda verilenlere katılırsız ya da katılmayız, senin vurguladığın noktayı da sorgulayacağız tabi.

Öğrencilerin dinledikleri reklâmın konusunu genel olarak Atasay’ın anneler günü için yaptığı indirim olarak belirttikleri görülmüştür. Araştırmacı gözlem sürecinde de Kemal adlı öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koştan yorumlar yaptığını, bu tür sorular sorduğunu ya da yanıtladığını gözlemlememiştir. Benzer biçimde sınıf öğretmeni Kemal’i akademik açıdan başarılı bir öğrenci olarak değerlendirmemiştir. Dolayısıyla Kemal’in reklâmda görünenin altında yatan görünmeyi fark etmesi, gerçekleştirilen tartışmalarla öğrencilerde eleştirel okuryazarlık kazanımlarının

görülmeye başladığını göstermektedir. Köse'nin (2006) belirttiği gibi eleştirel okuma sürecinde iki gerçeklikle karşılaşırız; birincisi metinde görebildiklerimiz ve diğeri göremediklerimiz. İnsanlar metinleri çözümlerken bu gerçekliklerden birini görür, ancak bir diğeri görünmez olanda zorlanır. Bu nedenle, eleştirel okumanın amacı metinde görünmez olanı, bir başka deyişle metinde altta yatan anlamı, görünür ve açık hale getirmektir. Nitekim bu araştırmada dinlenen reklâma ilişkin gerçekleştirilen eleştirel sınıf tartışmaları yoluyla Gaye, Demet ve Kemal üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak reklâmda görünmeyen asıl anlam ve mesaj ile bu mesajı veren reklâm karakterinin davranışlarını analiz etmişlerdir.

Reklâm dinlenildikten ve ne anlatıldığına yönelik genel düşünceler alınarak reklâmın konusu belirlendikten sonra reklâm görseli ile birlikte izlenmiştir. Öğrencilere reklâmı izlerken hoşlarına giden/gitmeyen, dikkatlerini çeken, değişik gelen ve abartılı buldukları yerleri not alabilecekleri, reklâmı izledikten sonra bunlara ilişkin tartışma yapılacağı belirtilmiştir. Reklâm izlenilirken öğrencilerin buradaki ironiyi fark ederek kendi aralarında reklâmda ki çocuğun beden diliyle –işaret parmaklarının ucunu göstererek- şu kadarcık biçiminde sürekli vurguladıkları gözlemlenmiştir. Reklâm görseliyle birlikte izlenildikten sonra öğrencilerle reklâmın niçin yapılmış olabileceği üzerine tartışılmıştır.

“Reklâmın Yapılma Amacı ve Sloganı”na Yönelik Eleştirel Tartışmalar

Reklâm izlenildikten sonra öğrencilere reklâmın niçin yapılmış olabileceği sorulmuştur. Kimi öğrenciler, bir firmanın anneler gününe yönelik hazırladığı bu reklâmla pırlanta yüzüğü ve indirimini tanıtmak yoluyla daha çok ürün satma, müşteri kazanma gibi ticari bir amaçla yapıldığını belirtmiştir.

- A.Ö. : Çocuklar önce dinlediğimiz, sonra görseli ile birlikte izlediğimiz bu reklâm sizce niçin yapılmış olabilir?
- Demet : Atasay'ın tanıtmak için.
- Sevgi : İndirimden söz ediyor insanların böylece yüzüğü almaları.
- Oğuz : İnsanlara Atasay'ın yaptığı kampanyayı anlatmak için.
- Ali : Atasay'ın yaptığı indirim.
- Gaye : Anneler gününde bazıları yüzük almak isteyebilir onlara yönelik bir indirim var. Böylece daha çok ürün satabilirler.

- Ebru : Anneler gününe özel olarak pırlanta yüzük, bu pırlanta yüzüğün fiyatını tanıtmışlar.
- Oğuz : Atasay’ın kampanyası demiştim ama şey. Daha çok anneler günü kullanılmış (...). Bu reklâm anneler günü için indirimden bahsediyor ticari amaçlı, indirimi ve insanlara satmak için.
- Barış : Anneler gününde herkes bir hediye almak ister bu indirimden yararlanıp herkes bizim mağazamıza gelsin müşteri çekmek için.
- Gaye : Bazı anneler gösteriş meraklısı olabilir, indirimde girdiğini görünce aldırabilirler.
- Kerem : Anneler gününe özel şu kadar bir yüzük, özel bir yüzüğü tanıtıyorlar.

Reklâmın niçin yapılmış olabileceğine yönelik bu tartışmada Oğuz daha önceki tartışmada Kemal’in belirttiği gibi bu reklâmda anneler gününün kullanıldığını belirtmiştir. Reklâmda her ne kadar anneler gününün kutlanılmasına vurgu yapılsa da asıl amaç, kuşkusuz bir takı firmasının ürününü tanıtmak, anneler günü gibi duygusal bir gün kullanılarak yine duygusal bir reklâm yoluyla insanları etkilemek ve onları ürünü almaya ikna etmektir. Bu kapsamda araştırmacı her iki öğrencinin de reklâmı değerlendirmelerinin sonucunda görünmeyen bir başka deyişle reklâmın asıl amacını fark ettiklerini görmüştür. Ancak yönlendirme olacağı kaygısı ile bu konuyu tartışmaya açmamamıştır. Bunun yerine diğer öğrencilerin Kemal ve Oğuz’un yaptığı bu vurguyu fark edip tartışmayı derinleştirmelerini beklemiştir. Sınıf tartışması reklâmın sloganını belirlemeye yönelik konuşmalarla sürdürülmüştür.

Araştırmacı reklâmlarda çoğunlukla verilmek istenen mesajı özetleyen; reklâmın senaryosu, konusu, görseli ile anlatılanlarla örtüşen ve insanların ilgisini çekecek bir sloganın olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı “Bu reklâmın sloganını kim açıklamak ister?” biçiminde bir soruyla tartışmayı sürdürmüştür:

- Araştırmacı : Bu reklâmın sloganını kim açıklamak ister”
- Kemal : Atasay.
- A.Ö. : Atasay deyince reklâmın aslında ne demek istediğini, konusunu, ne anlatmaya çalıştığını anlayabilir miyiz? Çok genel oldu Atasay. Hem sadece Atasay demekle müşteriye etkileyebilir mi sence? Başka ne vardı o zaman. Haydi, reklâmı bir kere daha izleyelim mi? İsterseniz slogan olduğunu düşündüğünüzü not alın.

- (Reklam yeniden izlenir).
- Can : Atasay’dan annemize şu kadayıkcık yüzük alalım.
- A.Ö. : Can evet bu reklâmda var ama reklâmı en iyi özetleyen, çarpıcı (...).
- Ebru, Fatih : Hem anneler gününde yüzük alın hem de Atasay’dan alın.
- Ece Ben not almıştım da ordan okuyorum. Anneler gününde tektaş alınır. Tektaş Atasay’dan alınır. (Kemal, Barış ve Müge d not aldıklarını belirterek sloganı tekrar etmişlerdir.)
- A.Ö. : Çok güzel. Anneler günü, yüzük ve Atasay. Reklâmdaki bu üç anahtar kelime sloganı var değil mi? Siz reklâmın konusunu nasıl ifade etmişsiniz? “Anneler günü için Atasay’ın yüzük indirimi”. Bakın sloganı da bunu özetliyor. Ve bunu izleyicinin ilgisini çekecek, adeta beyinlerine kazınacak biçimde ifade etmişler (...). Anneler gününde tektaş alınır. Tektaş Atasay’dan alınır. Tabi, izleyiciyi yüzüğü almaya ikna etmek için sloganına etkili belirlemişler gayet etkili.

Araştırmacının uygulama öncesi gözlemlerde belirlediği gibi sınıfta daha önce popüler kültürle ilgili bir etkinlik yapılmadığı ya da araştırmacı reklâmı dinleme ve izleme etkinliğine geçmeden önce genel olarak reklâmlarda sloganla ilgili bir açıklama yapmadığı ve reklâmı dinlerken ya da izlerken “sloganına dikkat edin ya da not alın” biçiminde bir hatırlatmada bulunmadığı için öğrencilerin sloganı bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Bunun üzerine reklâm bir kez daha izlenilmiştir. Ebru ve Fatih, sloganı yakın ve birbirlerinininkiyle aynı cümleleri söylemiştir. Ece, Kemal, Barış ve Müge sloganı not aldıklarını belirterek reklâmda belirtilen sloganı ifade etmişlerdir. Araştırmacı bu konuşmaların sonunda sloganın reklâmı anlatan üç anahtar kelimeyi izleyicinin ilgisini çekecek, onları etkileyecek ve ürünü almaya ikna edecek biçimde içerdiğini açıklamıştır. Araştırmacı sürece ilişkin günlüğüne şu biçimde bir yansıtmada bulunmuştur:

(...) çocuklar sloganı söyledikten sonra sloganı nasıl bulduklarını, bu sloganda ne anlatıldığı, sloganın hangi amaçla oluşturulduğu, onlar nasıl bir slogan oluştururlardı gibi aslında tartışmanın sonunda söylediklerimi onların düşünmesini ve söylemesini sağlayacak biçimde sorularla yönlendirmeliydim. (YG. 24.03.2009)

Öğrencilerin “Reklâmda Saçma ya da Değişik Gelen, Hoşa Gitmeyen ya da Çelişkili Bulunan Yerler”e Yönelik Eleştirel Tartışmalar

Araştırmacı 25. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada öğrencilerin bir önceki derste konusunu ve sloganını belirledikleri “Atasay”a ait reklâmda onlara saçma ya da farklı gelen, hoşlarına gitmeyen ya da çelişkili buldukları, eleştirdikleri yerleri nedenleri ile birlikte belirlemelerini ve bu konu üzerine tartışacaklarını belirtmiştir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 25. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

25/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	25. 03. 2009
Gün	:	Çarşamba
Birinci ders süresi	:	44’:07”
İkinci ders süresi	:	41’:35”
Süreç		
Birinci Ders		
• Öğrencileri selamlama. • Bir önceki derste eleştirel tartışmaların çıkış noktası olan reklamı birkaç öğrenciye özetletme. • Öğrencilerin reklâmın konusuna, reklamın yapılma amacına ve sloganına yönelik gerçekleşen eleştirel tartışmalara ilişkin genel düşüncelerini alma. • Reklâmda saçma ya da farklı gelen, hoşlarına gitmeyen ya da çelişkili buldukları, eleştirdikleri yerleri nedenleri ile birlikte belirlemelerini ve bu konu üzerine tartışacaklarını belirtme.		
İkinci Ders		
• Reklâmın mesajı üzerine tartışma.		

-
- Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme.
 - Dersi bitirme.
-

Bu tartışmada genel olarak öğrencilerin reklâma yönelik eleştirilerinin;

- reklâmın insanları özendirdiği; şu kadarcık diye betimlenen pırlanta yüzüğün çok pahalı olduğu ve ekonomik nedenlerle herkesin alamayacağı; çocukların annelerine pahalı hediyeler almaktansa sevgilerini dile getirmelerinin ve kendi yaptıkları hediye vermelerinin onları daha mutlu edeceğine yönelik görüşler ve
- reklâmdaki çocuğun davranışı ve babasının tepkisini değerlendirmeye yönelik görüşlerin ortaya çıktığı görülmüştür.

A.Ö. : Reklâmda saçma ya da çelişkili gelen, hoşunuza gitmeyen ya da farklı bulduğunuz şeyleri, eleştirdiğiniz yerleri niçin öyle düşündüğünüzü, nedenleri ile birlikte açıkla mısınız? Ayrıca birbirimizi eleştirel dinleyelim. Birbirimize katıldığımız ya da katılmadığımız durumları kanıtlarıyla birlikte açıklayalım.

Sevil : Reklâmda mesaj şu kadarcık alamıyor musunuz demek istiyor.

A.Ö. : Ne demek istediğini açıkla mısın?

Nazlı : Yüzük boyut olarak şu kadarcık ama ücret olarak değil.

A.Ö. : O zaman bunu konuşalım. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Hande : Abartıyorlar, indirim var ama fiyatı pahalı, maddi durumu olana iyi gelebilir.

Selim : “Şu kadarcık” diyor, ama fiyatı ne kadar? Herkesin bir bütçesi var. Bazısına göre ucuz, bazılarının bütçesini zorlayabilir.

Ali : Sanki çok ucuzmuş gibi şu kadarcık diyo de mi?

Oğuz : Şu kadarcık dediği çok pahalı, pırlanta pahalı bir taş, altından da pahalı.

Sıla : Evet, katılıyorum Oğuz’a pırlanta fiyatı artırıyor.

Fatih : Her çocuk bunu almak isteyebilir. Reklâm özendiriyor çünkü. Ama bu kadarcık şey pahalı.

Barış : Reklâmdaki çocuğun babası zenginse alabilir, mesela ben baba anneme pırlanta yüzük alalım diye yalvarsam da alamaz; o kadar paramız yok.

Demet : İlla böyle bir şey almak gerekmiyor gücümüzün yettiğini alabiliriz.

- Sevgi : Demet’e katılıyorum anneler küçük hediye ile mutlu olabilirler.
- Fatih : Fiyatı pahalı olduğu için hediye alamayabilir. Kendi yaptığı bir hediyeyi verebilir.
- İpek : Bence en büyük hediye sevgidir babasına “ona sevgini daha iyi göster” diyebilirdi.
- Hakan : Burada özendirme var. Bunu alabilecek de var alamayacak da onları çok özendiriyor.
- Oğuz : Annem bana küçüklüğümden beri hatırlamak hediyeyle daha önemli olduğunu söyler.
- Demet : Çocuk ona borcum olsun diyor ya aslında babasının ona borcu var öyle borç değil. Çocuk demeseydi babası ona almayacaktı annesinin gönlünü kazanamayacaktı.
- A.Ö. : Demet’im babasının annesinin gönlünü kazanmak için illa bir pırlanta yüzük ya da hediye almasına gerek var mı? Ne düşünüyorsun bu konuda?
- Berk : Saygı, sevgi pırlantadan daha büyük. (Sınıf Berk’i alkışlıyor).
- Selim : Öğretmenim filmlerde öyle olur sevgililer küser işte karı kocada olabilir(...). Sonra adam değerli hediye alır. Burada yüzük ama genelde filmlerde kolye olur. Sonra kız hediyeyle görünce barışır adamın boynuna sarılır, küslük biter. O filmlerde, gerçekte böyle olmuyor. Hatalıysa insanlar birbirlerini affetmiyor. Hediyeyle falan gönlünü almaya çalışması saçma ya öğretmenim ama gerçekten üzüldüğünü söyleyince yani.
- A.Ö. : Samimi olunca.
- Selim : Evet öyle olunca o zaman insanlar affediyo, bi de özür dileyince.
- Pınar : Ben de Selim’e katılıyorum gerçekte filmlerde gibi olmuyor
- Sevgi : Bu çocuğun eeee babasının pırlanta alması önemli değil. Annesinin gönlünü kazanmak için yani. Annesine “anneler günün kutlu olsun” diye gününü kutlaması daha önemli.

Sınıf tartışmasında öğrenciler çoğunlukla şu kadarcık denilen yüzüğün çok pahalı olduğunu dile getirmişlerdir. Fatih ve Can bu reklâmın insanları özendirdiğini oysa herkesin bunu almak için ekonomik gücünün olmayabileceğini belirtirken, Selim ve Hande bu fiyatın kimilerin bütçesini zorlarken ekonomik durumu iyi olanlara uygun gelebileceğini vurgulamıştır. Eleştirel okuryazarlığın önemli göstergelerinden biri de metni sosyo-kültürel, ekonomik ya da politik bağlamla ilişkilendirmektir. Ticari reklâmın önemli amaçlarından biri tüketiciyi bir ürünü ya da bir hizmeti almaya

özendirmek ve ikna etmektir. Öğrenciler bu reklâmda da benzer bir durumun olduğunu belirtmekle birlikte *reklâmı ekonomik bağlamla ilişkilendirip* herkesin reklâmdaki ürüne özenle bile alamayacağını belirtmiştir. Barış bu durumu kendi ekonomik bağlamı ile ilişkilendirerek reklâmdaki aile ile kendi ailesini ekonomik açıdan karşılaştırmış; kendi babasının ekonomik durumundan dolayı böyle bir yüzüğü alamayacağını belirtmiştir.

Öğrenciler tartışmanın başında, böyle bir yüzük yerine bütçelerine daha uygun bir hediye ya da kendi yaptıkları bir şeyi hediye edebileceklerini belirtirken tartışmanın sonuna doğru annelere sevgilerini göstermenin onlar için hediyeden daha değerli olduğuna karar vermişlerdir. Selim gerçek yaşamla filmleri karşılaştırarak bir analiz yapmıştır. Gerçek yaşamda filmlerde olduğu gibi pahalı hediyelerin etkili olmadığını; babalar hatalı olan durumlar karşısında gerçekten üzüldüklerini belirtip özür dilerlerse annelerin belirtmiştir. Benzer biçimde İpek de reklâmdaki çocuğun babasından annesine hediye almasını istemek yerine annesine olan sevgisini daha iyi göstermesini istemeliydi değerlendirmesini yapmıştır.

Tartışmanın ilerleyen sürecinde araştırmacı ile Demet arasında geçen bir diyalogda Berk'in çıkarsaması karşısında araştırmacının herhangi bir yönlendirmesi olmadan tüm sınıf Berk'i alkışlamıştır. Sınıfın verdiği bu tepki, kaynaştırma öğrencisi olan Berk'daki gelişmeyi takdir etmelerine bağlanabilir. Araştırmacı, sınıf öğretmenin Berk'in bu durumuyla ilgili görüşlerini günlüğüne yansıtmıştır:

(...) Berk'in yanıtı bir tesadüf değil. Bu duruma ilişkin sınıf öğretmenin değerlendirmeleri de önemli bir gösterge. Erdoğan Bey teneffüs arasında "...Berk'deki gelişmeyi fark ettiniz mi? Diye sordu (...). Berk'in diğer derslerde de benzer gelişmeler gösterdiğini söyledi. Derslerde çok etkin olmadığını ama önceki döneme göre dersleri iyi dinlediğini, sınıfta düzeni bozacak dikkati dağıtacak davranışları artık yapmadığını belirtti. Berk'in derslerde etkili dinlediğini ve birden ana fikir ya da konuşmalardan çıkarılacak sonuç gibi can alıcı bir şey söylediğini bugünde aynı şeyi yaptığını vurguladı. (...)". 25.03.2009

Uygulamanın başlangıcında, sınıf öğretmeni, araştırmacıya uygulama öncesi gözlemde Berk'in oldukça hareketli, derse katılmadığı gibi diğerlerinin katılımını da engelleyen davranışlarını fark edip etmediğini sormuştur. Sınıf öğretmeni uygulama sürecinde Berk'i ödevlendirilerek sınıf dışında tutulabileceği önerisinde bulunmuştur. Ancak araştırmacı, bu önerinin Berk'i psikolojik olarak olumsuz etkileyebileceği, belki

akademik ve sosyal anlamda da ondaki gelişmeyi baştan edebileceği için kabul etmemiştir. Uygulamanın başlarında Berk'in özellikle kendisine yakın sıralarda oturan arkadaşlarına rahatsızlık verici nitelikte olmasına karşın O'nun bugün geldiği nokta araştırmacı açısından memnun edici bulunmuştur.

Tartışmada ilginç bir konuşmada Fatih ve Oğuz arasında yaşanmıştır. Bu konuşma şöyle gerçekleşmiştir:

- Fatih : Annesinin kalbini kazanmak için illa pırlanta almasına gerek yok başka hediyelerde alabilir.
- Oğuz : Yaaa Kerem baştan beri diyoruz. Hediye almasına gerek yok! Onu hatırlaması yeterli. Berk'in dediği gibi sevgi, saygı daha önemli.
- A.Ö. : Oğuzcuğum tartışmada baştan beri böyle diyoruz sen de böyle demek ya da düşünmek zorundasın demek demokratik bir tartışma ortamında olmamalı. Demokratik bir ortam olsun ki düşündüklerimizi rahatça söyleyebilelim. Arkadaşın farklı düşünebilir çok doğal. Sen düşüncelerinin doğru olduğunda ısrarlıysan arkadaşına örnekler, kanıtlar sun. Belki de senin düşüncen yanlıştır; arkadaşın seni ikna eder. Hem bazen bir konuda tek doğru olmayabilir, farklı bakış açıları olabilir. Bu da demokratik bir sınıf ortamının gereğidir yani farklı düşüncelerin olması.

Araştırmacı bu süreçle ilişkin düşüncelerini günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

Oğuz Fatih'in anneler gününde hediye almayla ilgili söylemine karşı tartışma sürecinde anneler gününde hediye almanın önemli olmadığını o günü hatırlamanın ve sevgiyi göstermenin önemli olduğunu söylediklerini belirtti. Oğuz Berk'e karşı, düşüncesini savunsa, kanıt gösterse ya da bağlamla ilişkilendirse beni rahatsız etmeyecekti. Oğuz, tartışmada çoğunlukla kabul edileni benimsemi zorunluluğu olmalıymış gibi bir yaklaşımla müdahale ettiği için demokratik sınıflarda bunların olabileceğine ilişkin yorumda bulunarak aslında farklı düşünceleri cesaretlendirmek istedim. Oğuz'un çıkışı bir bakıma kimi şeyleri vurgulamam için fırsat da oldu...

Araştırmacı reklâmda saçma ya da değişik gelen, hoşlarına gitmeyen ya da çelişkili buldukları yerlere yönelik bu tartışma sürecine ilişkin günlüğüne şöyle bir yansıtmada da bulunmuştur:

(...) sık sık sevgi saygının pahalı hediyelerden daha önemli olduğunu söylediler. Bu daha somutlaştırılabilirdi. Reklâmın konusuyla ilgili olarak örneğin anneler gününde annemize onu çok sevdiğimizi bir kez daha güçlü duygularla ona sınıksız sarılarak söyleyebileceğimiz belirtilebilirdi. Aksi takdirde, kimilerine göre pahalı hediye almakta bir sevgi göstergesi olabilir. Ancak annelerimiz için kuşkusuz diğerinin daha anlamlı olduğu vurgulanabilirdi.

- A.Ö. : Başka, reklâmda katılmadığınız, çelişkili olduğunu düşündüğünüz ya da size farklı gelen bir yer var mı?
- Pınar : Borcum olsun diyor ya babasının tepki vermemesi.
- A.Ö. : Sen nasıl bir tepki vermesini beklerdin?
- Pınar : Öyle şey olamaz. Çocukların borcu olmaz. Şey para borcu olmaz.
- Sıla : Borcum olsun diyor ya babası “sen benim çocuğumsun ne borcu” demeliydi.
- Ali : Sanki çocuk çalışıyor mu borcu olacak, çalışsa da sanki çok pahalı bir yüzüğü alabilir mi hem de küçük çocukların babasına borcu olmaz de mi öğretmenim?
- Barış : Öğretmenim çocuğun babasına borcum olsun demesi saçma ya o da o yaşta öyle bir borcu ödeyemez. Babasına gaz veriyor öğretmenim (gülüşmeler).
- Ece : Benimde orası hoşuma gitmedi. Babanın bence sen çocuksun ödeyemezsin ben ödeyebilirim demeliydi.
- Gaye : Borcum olsun diyor yani çalışıyor mu çocuk hakları var. Çalışması mümkün değil. Belki babasından harçlık alıyor ama aldığı parayı geri mi verecek? Bir de aldığı parayla o yüzüğün parasını ödeyebilir mi?

Öğrenciler tartışmanın devamında reklâmdaki çocuğun ve babasının davranışını sorgulamışlardır. Çünkü onlara göre reklâmdaki karakterlerin davranışları kendi değerlerine aykırıdır. Bu tartışmada da öğrenciler çocuğun borç karşılığında babasına yüzük aldırma çabasına yönelik olarak babasının, baba ile çocuk arasında borç olamayacağını yüzüğü kendisinin alabileceği biçiminde bir konuşma yapmamasını eleştirmişlerdir. Ayrıca çocuk çalışmadığı dolayısıyla para kazanamadığı için borcu olamayacağını, çocuğun çalışsa bile böyle pahalı bir yüzüğü alacak kadar parası

olamayacağını belirtmişlerdir. Ancak bu konuda Gaye'nin çocuk haklarından dolayı çalışmasının olanaklı olmadığını belirtmesi, başka bir söyleyişle düşünme biçimi gösterdiği kanıt mantıklıdır. Gaye, eleştirel düşünmenin ve eleştirel okuryazarlığın bir göstergesi olarak kendi düşüncelerine geçerli bir kanıt göstermiştir.

Bu tartışmanın devamında İpek'in ve Sevgi'in konuya yönelik diğer öğrencilerden farklı yorumları aşağıda verilmiştir:

İpek	:	Yönetmen, senaryocu fazla duygusal yapmış baba ile bu yaştaki bir çocuğun arasında borç olmaz fazla abartmış.
Sevgi	:	Herkes borcun olmasını sevmedi burada vurgu yapmak için yani izleyenlerin hoşuna gitmesi için yapılmış.
A.Ö.	:	Aslında gerçekten çocuğun borçlanacağından değil dediğin gibi reklâm ilgi çeksin diye yapılmış. Ama bazen bu hoşuna gitsin diye yapılan şeyler çocuklara ya da insanlara yanlış mesaj verebilir.
Müge	:	“Başlangıçta evlilik teklif ederken ben yoktum” diyor. Ama hediye almadın diyor ya nerden biliyor?
Fatih	:	Evet. “Doğum yaptığında da hediye almadın” diyor ya bebekken babasının hediye aldığını nasıl görebiliyor?

İpek'in senaristin ve yönetmenin reklâmı fazla duygusal ve abartılı yaptığını düşünmesi, olaya gerçekçi bir bakış açısı ile yaklaştığını göstermektedir. Çünkü diğer öğrenciler borç alma konusunda baba ve oğlunun davranışlarını gerçek yaşam öyküsü içerisinde değerlendirmişlerdir. Oysa her ikisinin de davranışı verilen metne göre rol oynamadır. Sevgi ise bu konuda arkadaşlarının yorumlarını değerlendirerek bu borç olayının reklâmın ilgi çekmesi amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Reklâmların amaçlarından biri de budur. Ayrıca bu kadar ilgi çeken ve alışılmışın dışında davranış kalıpları içeren bu reklâmın yaratıcı olduğu da söylenebilir. Araştırmacı reklâmlarda insanların hoşuna gitsin, ilgisini çeksin diye yapılanların kimi zaman çocuklara ya da yetişkinlere yanlış mesaj verebileceğini belirtmiştir. Reklâm, öğrenciler tarafından sorgulandıktan sonra reklâmın mesajı ve bu mesaja katılıp katılmadıkları sorgulanmıştır.

“Reklâmın Mesajına” Yönelik Eleştirel Sınıf Tartışmaları

Reklâmda öğrencilere çelişkili ya da abartılı gelen, hoşlarına gitmeyen ya da onlara değişik gelen yerleri eleştirel bir bakış açısıyla tartışıldıktan sonra reklâmın mesajı üzerine konuşulmuştur.

- A.Ö. : Reklâmın mesajı nedir? Neler söyleyeceksiniz?
- Demet : Çok pahalı olduğu için indirim yaptık şimdi almanın tam zamanı, anneler günü olduğu için yine almanın tam zamanı.
- Ece : Öğretmenim demiştin ya hani. Sloganda. Anneler gününde babanızla Atasay’dan tektaş alın. Yani anneler gününde annenize pahalı bir hediye alın. Tek taş pahalıya ondan öyle düşünüyorum. Ama öyle olmamalı, şey katılmıyorum.
- Sevil : Anneler gününde Atasay’dan şu kadarcık bir yüzük alın annenizi mutlu edin.
- Selim : Anneler gününde annenize pırlanta almalısınız. Onu da Atasay’dan almalısınız.
- Nil : Babanız annenize önemli günlerde hediye almıyorsa uyarın birlikte anneler gününde hediye alın, pırlanta yüzük alın.
- Kerem : Anneler gününde annenize hediye hatta Atasay’dan pırlanta yüzük almalısınız. Bence doğru değil yanlış ama öyle diyor mesajı.
- A.Ö. : Evet, Keremciğim bunu da tartışacağız. Ecede benzer bir düşünce belirtti, yani mesajı doğru bulmadığını. Başka, reklâmın mesajı üzerine konuşmak isteyen var mı?
- Hande : Anneler gününde annelerinize hediye alın bu pırlanta bir yüzük gibi olabilir. Babanızı ikna edin Atasay’dan alın.
- A.Ö. : Evet, sizde söylediniz; mesajı sloganından da aslında çıkarabiliyor. Anneler gününde annelerinize Atasay’dan yüzük alın. Yani annelerinize anneler gününde bir hediye alın mesajı var. Hatta babanızı da bu konuda etkileyebilir, annenize pahalı bir hediye alabilirsiniz gibi asıl düşüncenin yanı sıra yan düşüncelerde var değil mi? Hande’nin dediği gibi.

Öğrenciler reklâmın mesajına ilişkin olarak genelde anneler gününde annelere hediye alınması özelde ise babaların ikna edilerek Atasay’dan pırlanta yüzük alınarak annelerin mutlu edilmesi biçiminde görüş belirtmişlerdir. Ece, pırlanta yüzüğün pahalı olduğundan yola çıkarak üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuş, sentez yaparak anneler gününde annenize pahalı bir hediye alın gibi bir anlam çıkarılabileceğini ancak

bu mesaja katılmadığını belirtmiştir. Benzer biçimde Kerem de mesaja katılmadığını belirtmiştir. Araştırmacı diğer öğrencilerden de mesajı alabilmek için neden katılmadıklarını sormamıştır. Araştırmacı öğrencilerin mesaja ilişkin söylediklerini kısaca özetleyerek reklâmın vermek istediği mesajı belirttikten sonra bu mesaja ilişkin öğrencilerin ne düşündükleri, mesaja katılıp katılmadıkları üzerine tartışılmıştır.

- A.Ö : Reklâmdaki mesaj sizce etkili mi? Mesajla ilgili ne düşünüyorsunuz yani reklâmda verilen mesaja katılıyor musunuz ya da katılmıyor musunuz? Nedeniyle birlikte açıklar mısınız?
- İpek : Para ile her şey satın alınmaz, sevgiyi para ile alamazsın. O yüzüğü almasına gerek yok. Anneler gününü kullanmışlar; hadi onu seviyorsanız ona bir şey alın.
- Müge : Ben anneme mektup yazdım. Annem OKS’de başarılı olmandan bile güzel dedi.
- Oğuz : Anneler gününü kullanmışlar; sevgiler günü, doğum günü insanların özel günlerini kullanmışlar. Ama anneler gününde çekildiği için ona göre bir film yapmışlar. İnsanların daha doğrusu erkeklerin alması için.
- Kerem : Anneler gününü kutlamamışlar; onun yerine kendi ürettikleri yüzüğü özel günlerde sunmak. Ama katılmıyorum illa özel günlerde değil başka günlerde hediye alabiliriz.
- A.Ö. : Evet, Keremcim anneler günü için hazırlanmış. Ama burada diğer önemli günleri de tek tek saymışlar; sevgililer günü, evlilik yıldönümü. Çocuk babasına bunlarda da hediye almadın diyor. İnsanları etkiliyorlar değil mi bunlar özel günler ve hediye almak gerekir. Oysa sevdiklerimizle yaşadığımız her gün özeldir ve illa ki böyle günlerde hediye alcaz diye bir koşul yok. Onları sevdiğimizi belirtmek, onlarla o günü birlikte güzel bir şekilde geçirmek daha anlamlıdır diye düşünüyorum. Ve sevdiklerimize hediye almak güzel ama illa ki böyle günlerle sınırlanmamalı onlara istediğimiz her zaman hediye alabiliriz. Ama firmalar böyle günlerde tüketimi artırmak yani kendi ürünlerinin satışını artırmak için kullanıyorlar.
- Sevgi : İlla hediye almaya gerek yok. Hatırlamamız yeter. Sevgiyle kucaklamamız, anneler günün kutlu olsun dememiz yeterli. Sizde söylediniz öğretmenim sanki hediye almayınca anneler günü kutlanmış olmuyor, illa hediye alcaksın diyorlar böylece mallarını satcaklar.

Oğuz : Anneler gününde indirimi anlatmak içi yapmışlar. Mesajda böyle. Çok inandırıcı görmedim. Çocuk daha samimi olabilirdi, kendini acındırmayabilirdi.

Öğrenciler reklâmda verilen mesaja katılmadıklarına yönelik düşüncelerini şu biçimde belirtmişlerdir; reklâmda sevgililer günü, evlilik yıldönümü, doğum günü ve anneler günü gibi özel günlerde hediye alınmasının gerekli olduğuna yönelik vurgu yapıldığı, reklâmda özellikle annenizi seviyorsanız ona hediye alın biçiminde bir mesajla anneler gününün kullanıldığı bu nedenle reklâmın asıl amacının anneler gününü kutlamak olmadığı markanın kendi ürünlerini ve yapılan indirimi tanıtmak, ürünlerini satmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, reklâmda eleştirdikleri mesaja karşılık anneler gününde hediye almanın önemli olmadığını, anneleri sevgiyle kucaklamanın ve sevgi dolu sözlerle bu günü kutlamanın anneler için daha anlamlı olduğunu ve hediye almak için anneler gününü beklemenin koşul olmadığını belirtmişlerdir. Müge konuyu günlük yaşamı ile ilişkilendirerek anneler gününde annesine yazdığı mektubun annesi için her şeyden önemli olduğunu belirtmiştir. Oğuz da mesajı çocuğun davranışını samimi bulmadığından dolayı inandırıcı görmediğini belirtmiştir.

Fatih : Özel günler var sevgililer günü anneler günü vesaire günler oluyor. Bunlarda pırlanta, altın satan mağazalar insanları özendirmek için reklâm yapıyorlar. İlla o ürünü almak gerekmiyor.

Selim : Bazı özel günlerde indirim yapıp insanları çekmeye çalışıyorlar. Özel günler diye hep insanlar hep bir şey alsın, hep insanlar para harcasın diye.

Fatih : İnsanları reklâmlarla özendiriyorlar illa almalarını istiyorlar. Bu reklâmda da özendirme var; “şu kadarlık” diye özendiriyorlar. Diğer çocuklarda ben de almak istiyorum diyebilir.

Oğuz : Sevginizi göstermek için hediye alın mesajı var. Ve burada özendirmeye çalışıyorlar. Ama insanları kandıramazlar.

Barış : Buradaki mesajda çocuk babasına sevgililer günü, doğum gününde hiçbir şey almadık, anneler gününde bir şey alalım. Diğer çocuklarda hiç almadıysa “ben de alayım” diyebilir. Zaten böyle pahalı şeyleri de çocuklar alamaz babalarına aldıcaklar.

A.Ö. : Peki, böyle pahalı hediyeleri babalar alacaksa niye bu reklâma çocuk koymuşlar ki? Doğrudan baba ve annelerin olduğu bir reklâm olabilirdi. Ne düşünüyorsunuz bu konu da?

- Barış : Ama bu anneler günü ya ondan reklâmda çocuk var.
- Nazlı : Bazen bu reklâmdan başka da büyüklere yönelik çok şey de, ürünlerle ilgili reklâmda çocuklar var. Bence çocuklar sevimli ya hani bir kere daha demiştik. Sevgi söylemişti, ilgi çekiyor. Böylece reklâmda kanal değiştirmiyorlar. Çocuk güzel olunca sevimli olunca izliyorlar. Reklâmlara hep güzel çocuklar çıkarıyorlar ilgi çeksin diye.
- A.Ö. : Ben de söylediklerine katılıyorum. Bir bez ya da çocuk maması ya da çocuk şampuanı ile ilgili bir reklâmlarda çocukların oynamasını anlayacağım. Bir ara Molfix'in reklâmı ne kadar popülerdi. Annem de küçük çocuğu yok yani çocuk bezi almayacak, izliyordu bu reklâmı; çok beğenerek izliyordu. Ama yetişkinlere yönelik birçok ürününün reklâmında da çocuklar kullanılıyor. Bu senin de belirttiğin gibi, çocukların sevimlilikleriyle ilgi çekmesi. Ama sonuçta çocuklar kullanılıyor. Bir de burada başka bir mesajda var fark ettiniz mi? Bir düşünün bakalım.
- A.Ö. : Çocuklar saf, masum ya hani onların içinde olduğu bir reklâm insanlara daha inandırıcı gelebilir, çocuğun masumiyeti ile ürünü özdeşleştirebilirler, ürünün iyi olduğunu düşünmelerini sağlayabilir.
- Selim : Evet öğretmenim. Mesela bebekler falan oluyor yumuşatıcı, deterjan reklâmlarında. Yani işte çocuğu koyuyorlar, çocuğunuza zarar vermiyorsa korkmadan kullanmanız bir şey gibi onu anlatmak istiyorlar.
- A.Ö. : Çok güzel bir örnekti, açıklamaydı. Evet, aferin Selim. Ailelere çocuklar yoluyla markanın güvenli olduğu mesajı veriliyor di mi? Bir de senin bu örneğinden yönlendirdikleri de çıkıyor. İnsanlar çocuklar konusunda hassas onlar için en iyisini isterler, seçer. Dolayısıyla bu çocuğunuz için en güvenli ürün mesajı verilip markalar aileleri o ürünü alması konusunda da yönlendiriyor.
- A.Ö. : Reklâmın mesajına yönelik başka eleştirileriniz ya da reklamlarla ilgili söylemek istediğiniz bi şey var mı?
- Barış : Bir çocuk var. Kutuyu öpücüklerle dolduruyor anneler gününde annesine veriyor. Yoksul, hediye alamıyor. Annesi “sen benimle dalgamı geçiyorsun boş kutuyu niye verdin” diyor. O da “kutu boş değil, beni özlediğinde bu kutuyu aç öpücüklerim var” diyor.
- Nil : Çok duygusal.
- A.Ö. : Nil katılıyorum gerçekten çok duygusal bir öykü. (Araştırmacı da

buna benzer bir hikâye anlatır).

Tartışmanın ilerleyen sürecinde, firmaların reklâmlar yoluyla özel günlerde insanları para harcamaları için hediye almaya özendirdiği yönünde görüş birliği oluşmuştur.. Tartışmanın başlarında hediye almanın gerekmediği; annelere sarılma ve günlerini kutlama gibi anneler gününün manevi boyutu üzerine konuşulurken ilerleyen süreçte ekonomik bağlam konuşulmuştur. “Şu kadarcık” biçiminde betimlenen yüzüğün alınması kolay bir şeymiş gibi çocukları özendirdiği vurgulanmıştır. Örneğin; Barış, yüzüğün çocukların alamayacağı kadar pahalı bir hediye olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, bu kadar pahalı bir hediyeyi çocuklar alamayacağına göre niçin reklâmda bir çocuğun yer aldığını sorarak reklâmlarda çocukların farklı nedenlerle kullanıldığına dikkat çekmek istemiştir. Barış anneler gününe yönelik reklâmda çocukların olmasının doğal olduğu biçimdeki açıklamasıyla aslında o anda araştırmanın öngörmediği mantıklı bir açıklama yapmıştır. Ancak bu tartışmadan yola çıkarak Sevil ve Selim’in reklâmlarda çocuklara yer verilmesiyle ilgili analizleriyle istenilen noktaya gelinmiştir.

Sevil insanların ilgisini çekmek için çocukların sevimliliğinden yararlanıldığı böylece reklâmlarda kanal değiştirilmediğini belirtmiş, bundan dolayı reklâmlarda özellikle güzel çocuklara yer verildiğine dikkat çekmiştir. Bu anlamda da araştırmacı aslında çocukların kullanıldığını belirtmiştir. Daha sonra araştırmacı başka bir mesaja daha dikkat çekmiştir. Reklâmlarda çocukların yer almasından yararlanılarak çocuğun masumiyeti ile ürünün özdeşleştirilerek gerek tüketicinin ürünün iyi olduğunu düşünmesi gerek o reklâmın insanlara daha inandırıcı gelmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır.

Selim günlük yaşamında gördüğü reklâmı örneklendirerek reklâmlarda çocuğunuza zarar vermeyen bir ürünün güvenle kullanılabileceği mesajının da verildiğini belirtmiş, araştırmacı bu örnekle ilişkilendirerek reklâmların tüketiciyi çocukları için “en güvenli olan”ı seçme konusunda da yönlendirdiğini belirtmiştir.

“Reklâmın Sorunsallaştırılmasına” Yönelik Eleştirel Sınıf Tartışmaları

Eleştirel okuryazarlıkta, herhangi bir durumu basit bir bakış açısıyla değerlendirmek yerine, sorunsallaştırma başka bir söyleyişle problemi ve karmaşıklığını anlamaya çalışma üzerinde durulur. Öncelikle sorular ortaya atılır ve durumun karmaşıklığını anlamak adına alternatif açıklamalar aranır. Bunun için önce, sınıflarda metinlerdeki

gerçekliğin bir başka söyleyişle görünenin ötesindeki asıl mesajın görülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda uygulama sürecinde, öğrencilerin araştırmacının rehberliğinde eleştirel sınıf tartışmaları ve sorgulamalar yoluyla reklâmda anneler gününü kutlamak olarak verilen masum bir mesajın arkasında yatan asıl mesaja ulaşmaları sağlanmıştır. Araştırmacı 26. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen uygulamada “Atasay” a ait reklâma ilişkin eleştirel sınıf tartışmalarında yaptıkları sorgulamalar sonucunda ulaştıkları sorunların belirtilerek önce reklamın sorunsallaştırılacağını sonra sorunsallaştırdıkları bu reklama ilişkin eleştirilerin ve sorunların çözümüne yönelik reklamın yeniden yazılacağını belirtir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 26.03.2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

26/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	26. 03. 2009
Gün	:	Perşembe
Birinci ders süresi	:	44’:07”
İkinci ders süresi	:	25’:12”
Süreç		

Birinci Ders

- Öğrencileri selamlama.
- “Atasay” a ait reklama ilişkin bu derse kadar gerçekleştirilen sorgulamalarla reklâma ve mesajına yönelik yapılan eleştiri ve sorunların genel olarak belirtilerek reklamı sorunsallaştırmaya yönelik eleştirel tartışmalar yapma.
- Sorunsallaştırılan reklama ilişkin eleştirilerin ve sorunların çözümüne yönelik olarak öğrencilere reklamı yeniden yazmalarını belirtme.

İkinci Ders

- Bir önceki derste reklamı yeniden yazan birkaç öğrenciye yazdıkları senaryoyu okutma.
- Öğrencilerin okuduğu senaryolar üzerine eleştirel tartışmalar yapma.
- Sorunsallaştırılan reklamda belirlenen kimi sorunların çözümü için nasıl davranacakları üzerine eleştirel konuşmalar gerçekleştirmek.
- Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme.
- Dersi bitirme.

Sınıfta reklâmın sorunsallaştırılmasına yönelik gerçekleştirilen eleştirel konuşmalar şu biçimde gerçekleşmiştir:

- A.Ö. : Peki, biz bu reklâmda anlatılanları, çocukla babası arasında geçen konuşmaları ve genel olarak mesajını, sorguladık. Bu sorgularımız sonucunda reklâmı birçok yönden eleştirdik ve bu reklâmla ilgili bazı sorunlar belirledik. Örneğin bunlar bunlar reklâmda olmamalıydı dedik. Kısaca mesaja yönelik eleştirilerimizle birlikte bu sorunları kim toparlar, genel olarak ne diyebiliriz? Haydi reklâmı sorunsallaştıralım.
- Sevgi : İlkönce, çok yanlış sevgililer günü, anneler günü gibi günlerde insanlara hep hediye almalıymışız sanki. Yüzük gibi şu kadarcık dedikleri böyle aylarca öde öde bitmez. Bu çocuk borçlanamaz öğretmenim, bir de babası çocuğa “ne borcu baba ile çocuğu arasında borç olmaz” demedi eleştirdik. Çocuğun babasıyla anneler günün kutlu olsun dese öpse ya da gücünün yetebileceğini alsa ya da kendi yaptığı bir hediyeyi verse annemizin daha mutlu olabilir. İnsanların ilgisini çekmek için, güvendirmek için çocukları kullandıklarını. Yani birçok yanlış mesaj var.
- Ece : Öğretmenin anneler gününü kutlдықlarından değil, çocuk hani başta dedik ya çok sevimli falan ilk dinlediğimizde. “Borcum olsun” demesi falan hoşuma gitmişti. Yani reklâmda çocukları kullanmışlar. Sevimli olsun, söyledikleri ilgi çeksın daha çok yüzük satmak için.
- A.Ö. : Sevgicim, Ececim gerçekten çok güzel özetlediniz. Ne çok eleştirdiğimiz şey varmış reklâmda. Sorgulayınca, sınıf tartışmalarıyla bu yanlışlıkları fark ettik. Öyleyse bu kadar çok yanlışlık varsa haydi o zaman bu reklâmı yeniden yapalım. Hadi siz olsanız bu reklâmla ilgili nasıl bir senaryo yazardınız? Reklâmın nasıl bir sloganı olurdu? Yönetmen olsan bu reklâmı nasıl çekerdin? Reklâmınız anneler günü ile ilgili olmayabilir, başka herhangi bir günle ilgili de olabilir.

Öğrenciler senaryoyu defterlerine yazıp yazmayacaklarını sormuşlardır. Araştırmacı öğrencilerin senaryoyu tasarlayıp defterlerine yazmaları için 20 dakika zamanlarının olduğunu etkinliği tamamlayamazlarsa ek süre verilebileceğini ve daha sonra bu senaryoları okuyup bunlar üzerine tartışabileceklerini belirtmiştir. Özlem,

Bariş, Hakan, Oğuz ve Kerem yazdıkları senaryoları okumuştur. Barış'ın senaryosu ve gerçekleştirilen tartışmalar şu biçimdedir:

- Barış : İki sevgili yağmurlu günde dolaşıyordu, kız üşümüştü. Ceketini kıza verdi. Kız üzülüyordu benim sevgililer günümü hatırlamadı. Sonra kız üşüdü ellerini ceketin cebine soktu. Üzerinde yazıları olan kadife kılıflı bir kese eline geldi. Yavaş yavaş çıkarttı. Erkek o anda “felaket!” dedi. Kız çılgık attı. “Kime aldın bunu?”. Erkek sana aldım dediyse de ikna edemedi. “Niye vermedin o zaman?”. Adam da Atasay buna büyük bir indirim yaptı. Onu önüne gelince verecektim dedi. Sloganım: Sevgililer gününde sevgiliniz tektaşsız kalmasın.
- Müge : Reklâm güzelde. Barış'a sorcam şu; ama adam çok indirim yapınca Atasay'dan aldım deyince sevgililer yani kızar bence. Neden böyle yazdın?
- Barış : Gerçekten değil ki bu. Reklâm bu.
- A.Ö. : Aslında Barış şunu demek istedi sanırım. Evet, gerçek yaşamda böyle bir durumda bir bayan kızabilir. Yüzüğü aldığı firmanın önünde verirse, hani daha farklı bi yerde verebilirdi. Hele de bu yüzük indirim yapıldığı için alındığını bu nedenle de o mağazanın önünde verdiğini duyarsa. Ama Barış da firmanın reklâmını yapabilmek için, indirimden haberdar edebilmek için böyle bi şey yazmış anladığım kadarıyla. Sen bi şey ekleyecek misin Barış?
- Barış : Tamam, öğretmenim burada ben Atasay'ı duyurdum hem de indirimini. Mesela kız üzülüyor bana hediye almamış diye sonra yavaş yavaş elini cebinden çıkarınca mesela izleyen heyecanlanır sonra kız kime aldın bunu deyince de görenler adamın bunu başkasına aldığını ama vermeyi unutup cebinde kaldığını falan sanır (...).

Araştırmacı yazılan senaryolara ilişkin düşüncelerini günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

(...) Öğrenciler genel olarak yazdıkları senaryoları okumaya istekliydi. Senaryosunu ilk okuyan Barış oldu. Ancak, okunan senaryoların çoğu Barış'ın senaryosunda olduğu gibi televizyonda izledikleri filmlerden esinlenerek yazılmış. Barış, romantik Türk filmlerinde iki sevgilinin arasında geçen diyaloglardan esinlenerek, Ali de Cem Yılmazlı bir senaryo

yazmış. Oysa yeni yazdıkları senaryoda bir çözüm önerisi geliştirilmeliydi. Örneğin anneler gününde annesine pahalı bir hediye almak yerine annesine güzel bir kahvaltı hazırlayıp gün boyunca annesiyle birlikte annesinin hoşlandığı şeyleri yapan böylece o günü annesi ve çocuk için daha anlamlı kılan bir çocuğun öyküsü anlatılabilirdi.”

Metni sorunsallaştırma kapsamında eleştirel sınıf tartışmalarına devam edilmiştir. Bu tartışmalar şu biçimde gerçekleşmiştir

- A.Ö. : Geçen ders tartışmamızda Sevgi şunu dedi şu kadarcık dedikleri yüzüğün parası aylarca ödeye ödeye bitmez dedi. Bunun üzerine hiç tartışmadık. Reklâmdaki yüzüğün peşin fiyatına 12 ya da 36 ay taksitle ödenebilir diye bir kampanyaları var. Siz de bunu hep vurguladınız hem yüzüğün hem de kampanyanın reklâmı yapıyor diye. Ne düşünüyorsunuz bir iki senelik taksitle bir hediye alır mıydınız yani böyle bir taksitle girilir mi? Tabi tek başınıza alamazsınız da mesela babanızın desteğiyle, babanız sizin yerinize taksitle girse. Ya da böyle bir durumda annenizin tepkisi ne olur, ne düşünür?
- Demet : Gücümün yettiği kadar alıyorum. Annelere sevgimizi göstermek için ya da anneler gününde illa bi şeyler mi almak gerekiyor hem?
- Gaye : Ben bu çocuğun yerinde olsam babama önemli günlerde anneme bi şey almadığını hatırlatmak yerine “annemi hiç kutlamadın, yanağından öpebilirdin, kutlu olsun” diyebilirdi. İlla yüzük gibi pahalı eşyalar almamıza gerek yok, çok taksiti var. Biz İpekle sepetin içine güller koyduk, içine bir şeyler yazdık.
- Kerem : Annem daha çok üzülür taksitle girdin diye, borca girdin diye. Bir de ihtiyacı olan alınca anneler daha çok seviniyo.
- Selim : Taksitle girmezdim. Yani kendim değil de babama da demem. Elinde kalp tutan oyuncak ayı alırdım.
- Sıla : Girmezdim. Anneler günün kutlu olsun derdim.
- Sevgi : Ben annemin ihtiyacı olan şeyi alırdım.
- Demet : Ben olsaydım annem bu borca girdiğim için çok üzülürdü. Benim söylemek istediğim şey taksit gerekmiyor. Ben biriktirip alıyorum, annem hediye istemiyor, ama ben annemi sevdiğim için almak istiyorum, alıyorum.

Araştırmacının eleştirel sınıf tartışmalarında reklâmda olduğu gibi 12 ya da 36 ay taksitle bir hediye alır mıydınız ya da sizce böyle bir durum karşısında annenizin tepkisi ne olurdu gibi bir soruyla çocukların konuya daha eleştirel bakmalarını sağlamayı öngörmüştür. Sevgi bir önceki derste konuya değinmiş araştırmacı konunun daha kapsamlı tartışılması için yeniden tartışmaya açmıştır. Çocuklar çoğunlukla annelerin böyle bir durum karşısında üzüleceğini bildikleri için bu kadar uzun süreli taksitle bir hediye almayacaklarını bunun yerine ekonomik güçlerinin yettiği bir hediye ya da annelerinin ihtiyacı olan bir şeyi alabileceklerini belirtmiştir. Kimi öğrenciler bir hediye almadan gününü kutlayabileceğini kimileri deneyimlerini paylaşarak sepet içine bir şeyler yazarak annelerine aldıkları hediye den söz etmiştir. Öğrenciler önceki sınıf tartışmalarında annelere pahalı bir hediye almadan yalnızca onlara sarılarak, günlerini kutlayarak da annelerin mutlu edilebileceği sonucuna varmalarının yanı sıra aslında çocuklar kendi ekonomik bağlamlarının da farkında olarak yanıt vermişlerdir. Çünkü öğrencilerin tamamı orta ya da daha alt sosyoekonomik aileden gelmektedir. Ayrıca Gaye reklâmdaki karakterin yerine kendini koyarak babasına özel günlerde annesine bir hediye almadığını vurgulamak yerine babasına annesinin yanağından öpebileceğini, gününü sözlerle kutlayabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Soru Sorma ve Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişiminin Gözlendiği Eleştirel Sınıf Tartışmaları

Eleştirel okuryazarlık uygulamaları çerçevesinde belirlenen tema kapsamında seçilen popüler kültür olan ticari bir reklâma ilişkin tartışmalardan sonra öğrencilerin gerek ticari reklâmlara ilişkin olumsuz bir tutum geliştirmemeleri gerek bir önceki ticari reklâmdan daha farklı vurguları olan bir reklâm yoluyla çoklu bakış açılarını tartışmaları ve farklı bakış açıları oluşturmaları açısından bir sigorta şirketi olan Avivasa'ya ait bir reklâm tartışmaya açılmıştır. Bu reklâmda, özetle, öncelikle paralarını gereksiz yere harcayan insanlar görülür. Reklâmın sonunda paraların gereksiz yere harcanılmaması, gelecek için biriktirilmesi gerektiği bu birikimi de insanların Avivasa da yapabilecekleri vurgulanmaktadır. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 27. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

27/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	27. 03. 2009
Gün	:	Perşembe
Ders süresi	:	37':02"
Süreç		
• Öğrencileri selamlama. • Öğrencilere bir reklâmın bir bölümünün izlenileceği, daha sonra Atasay reklâmında olduğu gibi izlenilen bu reklama yönelik tartışılacağını ve bu nedenle reklâma ilişkin not alabileceklerini belirtme. • Reklama ilişkin eleştirel sınıf tartışmasının önceki tartışmalardan farklı olarak birbirlerine soracakları sorularla gerçekleştireceği ve bu nedenle sormayı düşündükleri soruları çalışma yapraklarına not alabileceklerini vurgulama. • Reklâmın izlenilmesi sürecini başlatma. • İzlenilen reklâma yönelik eleştirel sınıf tartışmaları yapma. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.		

Öğrencilere bir reklâmdan bir bölümün izlenileceği, daha sonra Atasay reklâmında olduğu gibi izlenilen reklâmın sorular yoluyla sorgulanarak eleştirel sınıf tartışmaları yapılacağı belirtilir. Bu bağlamda reklâma ilişkin not alabilecekleri vurgulanır. Ayrıca reklama ilişkin eleştirel sınıf tartışmasının önceki tartışmalardan farklı olarak onların soracakları sorularla gerçekleştirileceği ve bu nedenle sormayı düşündükleri soruları çalışma yapraklarına not alabilecekleri söylenir. Kimi öğrencilerin reklamı izlerken çalışma yapraklarına oluşturdukları sorulardan örnekler Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12

Öğrencilerin Oluşturdukları Sorular

Öğrencinin Adı	Öğrencinin Oluşturduğu Sorular
Oğuz	Avivasa reklamı nasıl bir reklam? Yani ticari, bilgilendirici, tanıtımdan hangisi? Avivasa reklamının amacı ne?
Pınar	Reklamın sloganı ne? Sence slogan nasıl olsun? Reklamı beğendin mi? Neden beğendiğini, beğenmediysen nedeni de söyler misin?
Selim	Reklamda bir çelişki var mıdır? Varsa neden? Yoksa neden? Reklamın konusu ne?
İpek	Reklam yaratıcı mı? Nedeni ne?

Demet	Reklamda söylenen geleceğini biriktirir ne demek? Reklâmda hoşunuza giden ve gitmeyen ya da değişik olan şeyleri, saçma olan şeyleri, insanların eleştirdiğiniz davranışları nedenleriyle, kanıtınızla açıklar mısınız?
Ebru	Reklamın mesajı nedir? Bu reklam nasıl çekilsin veya senaryocu olsan bu reklamı nasıl yazarsın?
Müge	Reklamı beğendiniz mi veya beğenmediğiniz mi? Nedeni ne? Reklamın konusu nedir?
Sevgi	Bu reklam niçin yapılmış olabilir? Reklamın mesajına katılıyor musunuz?
Ece	Paranız çok olsa reklamdaki insanlar gibi harcar mıydınız? Nedeni de söyleyin. Paranızı o şekil harcamazsanız, paranızla ne yapardınız? Nedeni de söyleyin. Kim reklamı özetle anlatacak?
Sevil	Reklamda beğenmediğin, beğendiğin, hoşuna giden-gitmeyen ve karışık olan yerler varsa kanıtlarını göstererek cevaplar mısın?
Kerem	Avivasa reklamında neyin reklamı var? Gelecek nasıl biriktirilir? Büyük olsan ve paran olsa bu reklamı izledikten sonra Avivasa'ya gider misin? Nedenini anlat?

Araştırmacı reklamın izlenilen bölümüne ilişkin olarak ne düşündükleri sorusuyla tartışmayı başlatır. Bu tartışmadan bir bölüm aşağıda görülmektedir:

A.Ö.	:	Buraya kadar olan kısımdan ne anladınız? Bu reklâma ilişkin ne düşünüyorsunuz?
Kemal	:	Paraları har vurup harman savurmak.
İpek	:	Buraya kadar parasını boşa harcayan insanlar görüyoruz.
Ebru	:	İzlediğimiz bilinçli tüketmediklerini gösteriyor.
A.Ö.	:	Reklâmda izlediğimiz bölüm Ebru'nun dediği gibi bilinçli tüketmediklerini gösteriyor. Ya da arkadaşlarınızın söylediği gibi parayı har vurup harman savurmak, tutumlu olmamak.

Öğrenciler reklâmın izledikleri bölümüne ilişkin genelde paranın bilinçsizce tüketilmesi biçiminde yanıt vermişlerdir. Daha sonra reklâmın tamamı izlenilmiş ve sınıf tartışmasına devam edilmiştir. Aşağıda bu tartışmalardan bir bölüm verilmiştir:

- Sıla : Çok israf etme diyor. Çünkü orda diyor ki geleceğini biriktir diyor.
- Hande : Sıla'nın dediğine katılıyorum. Çünkü israf yaparsak biriktirmezsek paramızı bir gün lazım olur para bulamayız diyor.
- İpek : Ben katılıyorum. Çünkü başta reklâmda savurganlık yapılıyor, reklâmın başına baktığımız zaman saç saç, harca, çarçur yap diyor; sonunda da saçma diyor, parayı boşu boşuna harcama diyor.
- Pınar : Reklâmın sloganı neydi?
- Demet : Avivasa geleceğini biriktirir.
- Kerem : Gelecek biriktirilmez ki.
- Demet : Ben bu soruyu yazdım zaten, sınıfa sorduktım. Sence burada geleceğini biriktir demekle ne demek istedi?
- Sevil : Geleceğinizi biriktirin paranızı biriktirin anlamına geliyor. Paranız birikirse geleceğinizi de olur o anlamda bir şey demek istedi. Ama şimdi bu bir mecazi anlatım.
- A.Ö. : Aslında bu Kerem'e sorulmuştu sanırım. Birbirimizi dinlerken ve soruları yanıtlarken biraz daha dikkatli olabilir miyiz? (...). Sevilcim çok güzel ifade ettin. Mecazi bir anlatım var. Aferin. Geleceğinizi biriktirin paranızı biriktirin anlamında. Böylece gelecekte gerekli olan durumlarda örneğin ev alacaksınız ya da çocuklarınızın eğitimi gibi gelecekleri için harcayacağınız paranız olmuş olur bir köşede. Ve paranızı biriktirmek için Avivasa'ya getirin mesajı var.
- Sevgi : İlk başta parayı boşu boşuna harcıyor. Aldıktan sonra ilk başta her şeyi alıyor, bazı şeyleri gereksiz yere alıyorlar, gereksiz yere harcıyorlar. Aslında bu reklâm parayı hep harca mı diyor? Hayır, sonunda düzeltiyorlar. Olumsuz şeyi olumlu yapıyorlar.
- Barış : İlk olarak öyle yapıyorlar, dikkat çekmek için sonrada doğrusunu anlatmaya çalışıyorlar.
- A.Ö. : Peki, niye böyle olumsuz giriş yapmış olabilirler?
- Sevgi : Çünkü öğretmenim en sonunda parayı saçma diyor. Başta paralarını her yere savuruyorlar alıyorlar, her şeyi alıyorlar, paraları kalmıyor, sonrada onun için pişman oldukları anlaşılıyor. Yani tekrar paralar geliyor, Avivasa yatırım yapıyorlar.
- Selim : İyi de niye işte? Başta farklı sonda farklı şey diyor?

- Demet : Ben söyleyeyim mi? İlk olarak öyle yapıyorlar, dikkat çekmek için. Sonrada doğrusunu anlatmaya çalışıyorlar.
- Pınar : Bence bu reklâm bir ders veriyor insanlara. İlk önce paranı boşa çar çur edersen çok savurgan davranırsan paraların yakında kalmaz, ihtiyacın olduğu zaman olmaz. Zor durumda kalırsın. Yani biriktirirsen orda Avivasa'da. Mesela "Avivasa da biriktir" diyor. "Geleceğin daha parlak olur" diyor. Gerçekten de ama öyle. Paramız olursa daha güzel eğitimimiz olur. Mesela bizden daha büyük ablalarımız falan gelecekleri için, üniversiteyi kazanmak için çok çalışmamalılar. Ama daha çok kitap almaları, derşhaneye gitmesi de gerekir bunlar için para gerekli.
- A.Ö. : Pınar'ın belirttiği gibi geleceğimiz için örneğin daha iyi eğitim almak için ya da hasta olabiliriz hastane masraflarımız için, daha iyi bir yaşam için, çocuklarımızın ihtiyaçlarını karşılamak için yeteri kadar para gerekli. O nedenle paramızı gerektiği kadar harcamalı onu israf etmemeliyiz, biriktirmeliyiz.

Eleştirel okuryazarlık bir metni analiz etme, o metin üzerinde eleştirel düşünme ve metinle ilişkili soru sorma becerilerini gerektirir. Avivasa reklâmına ilişkin eleştirel sınıf tartışmasında da öğrenciler gerek analitik düşünme ve eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini işe koşmuşlar gerek reklâma ilişkin kendi sorularını oluşturmuşlardır. Öğrenciler genellikle reklâmda savurganlık yapılmaması gerektiğinin vurgulandığını belirtmişlerdir. Kimi öğrenciler analitik düşünme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak reklâmdaki ironiyi fark etmişlerdir. Tartışmanın başında İpek ve Sevgi reklâmın başında paranın harcanması sonunda ise paranın boşuna harcanmaması gerektiğini ve geleceğin biriktirilmesi gerektiğinin vurgulandığını belirtmiştir. Pınar'ın reklâmın sloganına yönelik sorusuna Demet "Avivasa geleceğini biriktirir" yanıtı vermiştir. Önce gerçekleştirilen eleştirel sınıf tartışmalarında verdiği yanıtlar ile tartışmalar sırasında ki yaratıcı ve özgün düşünceleriyle üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği izlenimi edinilen Kerem gelecek biriktirilmez ki yanıtını vererek araştırmacıyı tarafından şaşırtmıştır. Araştırmacı bu duruma ilişkin görüşlerini günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

Kerem gibi üst düzel düşünebilen öğrencinin “gelecek biriktirilmez ki” biçiminde düşüncesini belirtmesi, buradaki mecazi anlatımı fark etmemesi şaşırtıcı. Aslında Demet Kerem’in bu konudaki düşüncesini almak için “gelecek biriktirilmez”le neyin ifade edildiğini sormuş. Ancak Sevil Kerem’in yanıtını beklemeden düşüncelerini belirtmiştir. Aslında Sevil’in yanıtından sonra yeniden Kerem’in bu konuda ne düşündüğü sorulabilir böylece onun düşüncelerini yeniden gözden geçirmesi içinde zaman tanınmış olabilirdi (...). (YG. 1.1.2009)

Sevil geleceğini biriktirmenin paranızı biriktirin anlamına geldiğini bunun mecazi bir anlatım olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Barış reklâmda bu ironinin dikkat çekmek için yapıldığını belirtmiştir. Reklâmın yapılma amaçlarından biri kuşkusuz tüketicinin ilgisini çekmektir. Enis’in (1991) belirttiği gibi eleştirel düşünme becerilerinden biri eldeki verilerden çıkarım yapabilme ve değer yargıları oluşturabilme gibi çıkarım becerileridir. Pınar reklâmdaki verilerden yola çıkarak reklâmın insanlara ders verdiği çıkarımında bulunmuştur. Bunun için savurgan davranılırsa gereksinim duyulan bir zamanda paranın kalmayacağını kanıt olarak sunmuştur. Ayrıca kendi değer yargısını oluşturarak daha iyi bir eğitim için paranın gerekli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacı öğrencilere Avivasa’nın ne olduğunu sormuş, bu soruya yalnızca Kerem yanıt vermek istemiştir. Bu soruya ilişkin araştırmacı ve öğrenci arasında gerçekleşen konuşma şu biçimdedir:

A.Ö.	:	Hep Avivasa diyoruz da, bu Avivasa ne?
Kerem	:	Marka, sigorta şirketi.
A.Ö.	:	Sigorta şirketleri ne işe yarar biliyor musun?
Kerem	:	İnsanlara emeklilikte önce erken yaşta para veriyor sigorta şirketine, o da paralarını biriktiriyor, sonra emekli olunur. Bir de ev sigortası, deprem sigortası yapıyor.
A.Ö.	:	Kerem’in dediği gibi bireysel emeklilik sigortası veya hayat sigortası yaptırabilirsiniz sigorta şirketlerine. İşte erken emekli olmak için ev hanımısınız ama bir güvenceniz olsun istiyorsanız, buraya her ay bir miktar para yatırıyorsunuz. Onlar sizin adınıza bu parayı biriktiriyorlar. Çünkü normalde insanlar düzenli olarak her ay para ayıramayabilirler değil mi? Sigorta şirketi bir anlamda bunu sizin yerinize bunu yapıyor. Emekli olabilirsiniz ya da işte deprem sigortası yaptırırsınız. Bir deprem olduğu

- zaman eviniz deprem sigortalı olduğu için yıkılsa bile sigorta şirketinden para alırsınız.
- Kerem : Öğretmenim benim bildiğime göre yine biri her ay para yatırır. Öldüğünde senin en yakınlarına mesela annene, babana mesela karına, çocuklarına Avivasa ona yardım eder, o hayat sigortası yaptırdığı için akrabasına para verir.
- A.Ö. : Bu konuda epey bir bilgin varmış Keremcim, güzel açıkladın.

Kerem’in Avivasa’nın bir sigorta şirketi olduğunu belirtmesi ve sigorta şirketinin işlevine ilişkin yorumlarda bulunması, onun meraklı ve entelektüel bir bilgi birikiminin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, reklâmlar gibi popüler kültür ürününü ya da herhangi bir okuma parçasını sorgulayabilmeleri için bu metinlerde işlenen konu ya da soruna ilişkin sahip oldukları önbilgileri önemlidir. O nedenle öğretmenin öğrencilerin önbilgileri ile sorgulanan konu arasında ilişki kurmalarını sağlayacak fırsatlar sunması gerekmektedir. Eleştirel sınıf tartışması daha sonra reklâmın amacının sorgulanmasıyla devam etmiştir.

- Oğuz : Öğretmenim “nasıl bir reklâm, amacı ne?” hiç sormadık. Hem ticari hem eğitim amaçlı yapılmış. Çünkü geleceğini harcama diyor, geleceğimizi harcamayalım.
- Ebru : Oğuz’a bi şey sorabilir miyim? Eğitim amaçlı yer neresi?
- Oğuz : Geleceğini harcama diyor. Paranı biriktir, bilinçli tüketici olmalısın mesajı var. Bundan da bilgilendirici reklâm diyebiliriz.
- A.Ö. : Oğuzcum öncelikle soruyu sordun ama kendin yanıtladın. Evet, içerisinde güzel bir mesaj var. Ama bilgilendirici ya da tanıtım amaçlı reklâmlar biraz daha farklı oluyor. Bu tamamen ticari amaçla yapılmış.
- Oğuz : Ama öğretmenim israf etmemeliyiz mesajı var.
- A.Ö. : Evet, insanlara “tüketmeyin, biriktirin” diyor. Ama bunu zaten demek zorunda. Çünkü sigorta şirketi. Bunu insanları tamamen eğitmek amaçlı yapmıyor. Sizin paranızı gidip onlara yatırmanız amaçlanıyor. Ticari bir amacı var. Kuşkusuz reklâmda vurgulanan paranızı boşa harcamayın Avivasa’da biriktirin mesajı güzel. Yani firma ticari amaçla

paranızı bize getirin biriktirelim diyor. Böyle bile olsa tasarruflu olmaya yönlendirdiği için güzel. Ama bu mesajı insanları eğitmek için vermiyor, paranın kendisine getirilmesini amaçlıyor, böylece onlarda bundan kazanacak, bu birikimi karşılıksız yapmıyorlar tabi bu da ticari bir amacı gösterir. Ne düşünüyorsun Oğuzcum? Bu açıklamalar seni ikna etti mi? Bu konu üzerinde tartışmaya devam edelim mi?

Oğuz : Başta eğitim amaçlı gelmişti de sizin de dediğiniz gibi bunu kendi para kazanmak için yapıyor. Yani “paranızı harcayın çar çur edin.” demez başta var da o da dikkat çekmek için. Sonra tabi paranızı bize getirin biriktirin mesajı var onların ticari amacı var. Bundan da ticari amaçlı reklâmdır.

Oğuz daha önce sorgulanan reklâmlarda da reklâmların yapılış amaçları belirtilmediyse bunu fark edip reklâmın yapılış amacını ilk belirleyen öğrencilerdendir. Bir başka söyleyişle bu konuda etkinliklerin başında gösterilen reklâmların yapılış amacına ilişkin kazanımlarını yeni durumlara transfer edebilmektedir. Bu tartışmada da Avivasa reklâmının yapılış amacını sormuş ve yine yanıtı kendi vermiştir. Ferret’e göre (1997) eleştirel düşünen bir öğrencinin gösterdiği özelliklerden kimileri şunlardır; tezleri ve ifadeleri sürekli değerlendirir, yeni bilgiler görüşlerinin değişmesini gerektirdiğinde bunu kolayca yapabilir. Oğuz eleştirel düşünen ve aynı zamanda eleştirel okuryazar öğrencilerin bir özelliği olarak reklâmın bilgilendirme amaçlı yapıldığına ilişkin kanıt sunmuş ancak bu konuda araştırmacının açıklamalarını da değerlendirerek yeni bilgiler ışığında düşüncelerini yeniden değerlendirerek değiştirmiş ve bu değişime ilişkin akıl yürütme sürecini açıklamıştır. Ayrıca Ferret (1997) eleştirel düşünen bireylerin başkalarını dikkatlice dinlediğini ve geri bildirim verdiğini belirtirken Paul ve Elder’e (2001) ise eleştirel düşünen bireylerin özelliklerinden birinin kendi ve başkalarının düşünme süreçlerini kimi ölçütlerle değerlendirme olduğunu belirtmektedir. Bu ölçütlerden biri “ ne demek istediğinizi açıklayabilir misiniz/gösterebilir misiniz/ayrıntılılayabilir misiniz ya da örneklendirebilir misiniz?” biçiminde düşüncelere açıklık getirilmesi beklentisidir. Bu kapsamda tartışmada Ebru, Oğuz’un reklâmın ticari amacının yanı sıra eğitici amacının da olması gerektiğine yönelik açıklamasına karşın, reklâmın eğitim amaçlı boyutunu göstermesini istemiştir.

Araştırmacı daha sonra günümüzde insanların sürekli tüketmeye yönlendirildiği bunda reklâmlarında etkisi olduğuna dikkat çekmiştir.

- A.Ö. : Bu reklâmın başındaki, bir şeye dikkat çekmek istiyorum. Başta gözlüklü bir bay bir bayan var. Bir şeyler harcıyorlar. Aslında günümüzdeki insanlarda böyle değil mi sizce? Sürekli tüketiyoruz, sürekli bir şeyler alma isteği. Aslında reklâm buna da dikkat çekilmiş olabilir mi?
- Sevil : Sadece biz tüketiyoruz, alıyoruz. Ama hiç böyle üretmiyoruz, sadece tüketmeye yöneliyoruz.
- A.Ö. : Tüketici bir toplum olduk sürekli bir şeyler alma. Reklâmlar çok güzel, ürünler çok güzel, ürünlerin tanıtımı çok güzel. Dolayısıyla biz sürekli bir şeyler almaya özendiriliyoruz. İşte reklâmda buna dikkat çekiyor sürekli alıyorsun, satıyorsun; sürekli saçıyorsun, har vuruyorsun harman savuruyorsun. Ama sonra diyor ki: “Saçma” diyor, “Saçma, paranı biriktir”. Tabi paranı biriktirmek içinde bize gelebilirsin.

Sevil tartışmanın bu boyutunda insanların sürekli satın aldıklarını, tükettiklerini ancak üretimin olmadığını belirtmiştir. Tartışma öğrencilerin reklâmın yaratıcı olup olmadığına ve konusuna ilişkin sordukları sorularla devam etmiştir.

- İpek : Bu reklâm size değişik geldi mi, yaratıcı mı?
- Barış : Bence reklâm yaratıcı.
- İpek : Barış neden yaratıcı?
- Barış : İlk böyle insanlar saçıyor yani ilgi çekiyor saç saç, al al sonra, Avivasa sayesinde para tekrar geri geliyor. İlk baştaki söyledikleri paranın sürekli harcanması, çok farklı.. Hep para biriktirelim deriz, ama bize yani izleyenlere ilk önce tam tersi söyleniyor; saç saç (...). Bence yaratıcı.
- A.Ö. : Ben bir anımı anlatabilir miyim? Bu reklâm ilk çıktığı zaman al al al saç saç saç gördüğüm zaman o kadar rahatsız oldum ki kanalı hemen çevirdim. Ön yargılı davrandım; ne kadar sinir bir şey insanları tüketmeye yönlendiriyor diye düşündüm. Sonradan bir arkadaşımın TV izliyorduk.Yine

bu reklâm geldi. “Bu reklâma sinir oluyorum çevirelim” dedim. Arkadaşım “Yoo, bence çok güzel bir reklâm. Güzel bir mesajı var bu reklâmın” dedi ve sonuna kadar izlediğim zaman yanıldığımı fark ettim. Aslında oldukça da yaratıcı bir reklâm.

Selim : Peki konusu ne bu reklamın?
 Ece : Paralarını gereksiz harcama Avivasa’da biriktir diyor.
 Ebru : Bu reklâmın konusu bilinçli bir tüketici olmalıyız boşuna para harcamamalıyız, paralarımızı Avivasa’ya yatırmamızı öğütüyor. Ama yine de ticari.

İpek reklâmın yaratıcılığı konusunda arkadaşlarının düşüncelerini sormuş, aynı zamanda “neden?” sorusunu sorarak arkadaşlarının düşüncelerine kanıt göstermelerini istemiştir. Eleştirel düşünen bireyler düşüncelerini, iddialarını gerekçelerle desteklerler ancak aynı zamanda kendi düşünme süreçlerini değerlendirdikleri gibi başkalarının düşüne süreçlerini değerlendirerek kanıt göstermelerini beklerler. Selim’in reklâmın konusuna ilişkin soruna öğrenciler benzer yanıtları vererek paranın gereksiz yere harcanmayarak Avivasa’ya yatırılabilceği biçiminde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca Ebru parayı gereksiz yere harcamayan bireyleri bilinçli tüketici olarak betimlemiştir.

Özetle öğrenciler Avivasa reklâmına yönelik eleştirel sınıf tartışmaları süresince ve tartışmanın son boyutunda reklâmın konusu üzerine gerçekleştirilen konuşmalarda paranın israf edilmemesi, gereksiz yere harcanmamasına vurgu yapıldığını belirtmişler. Ancak öğrenciler, reklâmda, paranın Avivasa’da biriktirilmesinin belirtilmesi nedeniyle ticari amacının da olduğuna vurgu yapmışlardır..

Öte yandan araştırmacı sürecin başında popüler kültürü temsil eden tanıtım, bilgilendirme ya da ticari amaçla hazırlanan farklı reklâmları metin olarak kullanmıştır. Araştırmacı, bu metinlerle ilgili model olma yoluyla eleştirel sorular sorarak öğrencilerde *birbirleriyle ilişkili bir dizi eleştirel soruya ve yanıtına ilişkin farkındalık geliştirme, bu eleştirel soruları sorma ve yanıtlama becerisi kazandırma* ile *bu soruları etkin olarak kullanmaya istekli olmalarını* amaçlamıştır. Uygulamanın ilerleyen sürecinde başka bir popüler kültür ürünü olan reklâma (Avivasa) yönelik olarak öğrenciler “Reklâmın sloganı nedir?, Reklâmın amacı nedir?, Reklâm yaratıcı mı?, Yaratıcıysa neden?, Reklâmın konusu nedir?” gibi sorular sormuştur. Eleştirel sınıf tartışmaları öğrencilerin sorduğu bu sorular etrafında gerçekleşmiştir. Bu süreçte

öğrenciler bu soruları sormanın ve yanıtlamanın yanı sıra birbirlerini eleştirel olarak dinlemişler, sorulara verilen yanıtları sorgulayarak ve analiz ederek eleştirel düşünme becerilerini işe koşmuşlardır. Bu kazanıma ilişkin bir öğrenci günlüğüne şu yansıtma bulunmuştur:

Sevgili Günlük,

(...). Bugün değişiklik yaptık. Atasay reklâmında öğretmenimiz soru soruyordu. Avivasa reklâmında biz soru sorduk birbirimize. Biz de eleştirel okuryazar olmaya başladık. Gaye “Sizce bu reklâm güvenilir mi?” diye sordu. Ben yanıtlıyacaktım Gaye bana söz vermedi. (...). 1.1.2009

Anahtar Sözcüklerle Yönelik Eleştirel Tartışmalar ve Öykü Yazma

Etkinlik planında anahtar sözcüklerle çalışma etkinliği hazırlık aşamasında olmasına karşın bu etkinlik anlama aşamasında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda anahtar sözcükler öğrenciler tarafından gerek Atasay reklamı gerek karşılaştıkları kimi reklamlarla ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmiştir. Etkinlik süresinde öğrenciler analiz ve sentez yapma, düşüncelerine gerekçe ve kanıt gösterme, bir durumu sorunsallaştırma ve çözüm yolları arama, eleştirel dinleme, farklı bakış açılarını sorgulama ve cinsiyet gibi sosyal konularda toplumun genel olarak benimsediği tutum ve değerlerden bağımsız düşünebilme gibi eleştirel okuryazar bireylerin özelliklerini göstermişlerdir. Bu durum uygulama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerde eleştirel okuryazarlık kazanımlarını geliştirmesiyle açıklanabilir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 31. 03. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

31/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	31. 03. 2009
Gün	:	Salı
Ders süresi	:	39’:16”
Süreç		
	•	Öğrencileri selamlama.
	•	“Reklâm, güven, yaratıcılık ve para” kelimelerinin anlamlarını öğrencilerle tartışarak bulma.

-
- Bu kelimelerin birbiriyle olan ilişkisini üzerine tartışma.
 - Bir sonraki etkinlik için öğrencilerden içinde bu dört anahtar kelimenin olduğu bir reklam ajansını tanıtan bir web sayfasını tasarlayabileceklerini ya da bu dört kelimenin içinde geçtiği bir öykü yazabileceklerini belirtme.
 - Öğrencilere bir sonraki gerçekleştirilecek etkinlik ve eleştirel sınıf tartışmaları için reklâmların insanlar üzerindeki etkisini araştırmalarını ve öğrendiklerini bir rapor biçiminde sunmalarını belirtme.
 - Tasarladıkları web sayfasının ya da yazdıkları öykünün ve araştırma raporlarının sınıfta sunulacağı ve bu sunularla ilgili eleştirel sınıf tartışmalarının yapılacağını vurgulama.
 - Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme.
 - Dersi bitirme.
-

Araştırmacı tahtaya “reklâm, yaratıcılık, güven ve para” anahtar sözcüklerini yazar ve bu sözcüklerin anlamları ve birbirleri ile ilişkisi üzerine tartışacaklarını belirtir.

- A.Ö. : Tahtaya bazı kelimeler yazıyorum, bizim şu sıralar eleştirel tartışmalar yaptığımız konu “reklâm” ve ayrıca “güven, para, yaratıcılık”. Bu kelimelerin anlamları, birbiri ile ilişkisi ne olabilir? Haydi, bunun üzerine konuşalım. Bakalım tartışmamız nereye varacak. Reklâm üzerine çok konuştuk, örnekler izledik, peki reklâm nedir o zaman, nasıl açıklarsınız?
- Oğuz : Ticari ya da tanıtım amaçla sunulan görsel bir tanıtım.
- Pınar : Bir ürünü tanıtmak için yapılan işlem.
- Sevil : Ürünün özellikleri, fiyatının insanların ilgisini çekerek tanıtılması.
- Ebru : Reklâm bir ürünü tanıtmak ya da bilgilendirme amaçlı yapılan işlem.
- A.Ö. : Reklâmlar Ebru’nun söylediği gibi tanıtım ya da bilgilendirme amaçlı yapılabilir. Ya da söz alanlardan birçoğunuzun belirttiği gibi bir ürünü, bir hizmeti tanıtmak, özelliklerini ya da fiyatını belirtmek ve ben bir ekleme yapmak istiyorum ticari kimi zamanda tanıtım amaçlı hazırlan bazı reklamlarda bu ürünü ya da hizmeti sunan firmaya, kuruma kazanç getirmesi amacıyla yapılan insanların ilgisini çekmeye yönelik görsel ya da işitsel tanıtım diyebiliriz. Aynı zamanda hatırlıyorsanız kan kampanyasıyla ilgili bir afişimiz vardı. (sınıf hep birlikte evet diye bağırdı). İşte insanları bir konu hakkında bilgilendirme amacıyla insanların ilgisini çekmeye yönelik hazırlanan işitsel ya da görsel tanıtımlara da bilgilendirici reklâm diyebiliriz.

Yalnızca görsel olamaz değil mi afiş, broşürler görsel ağırlıklı olabilir örneğin radyo reklâmları işitseldir. TV reklâmı, internetteki reklâmlarda da görselliğin yanı sıra işitsel boyut vardır. Peki, sizce yaratıcılık nedir ve reklâmla bir ilişkisi var mı?

- Gaye : Yaratıcı insanlar bir şeyi çok iyi düşünebilir, kafasında kurabilir ve hayal edebilir. Yaratıcılığı iyi olan güzel reklâm yapabilir.
- Barış : Olağanüstü düşünmek yani başkalarından daha farklı şeyler düşünmek bi de üretmek.
- Sevgi : Yaratıcılık olağanüstü bir şey yapmak, ilginç bir şey yapmak, reklâmcı yaratıcı insanlarsa iyi reklâm yapar.
- Oğuz : Dünyada olmamış, reklâmlarda olmamış şeylerin onun aklından geçmesi. Reklâmla ilişkisi reklâm yaratıcılık ister. Zaten yaratıcı kişiler yaratıcı reklâmı yapar. Reklâm yaratıcı olmazsa kimse onu izlemez.
- A.Ö. : Aferin çok güzel ifade ettin. Size yaratıcı gelen bir reklâmı nedeniyle birlikte anlatır mısınız?
- Müge : Mesela Atasay'da çocuk babasından borç istemesi yaratıcı. Çünkü bazıları şaşırtıcı ya da olağanüstü olur. Bu da yaratıcılık olur. Biz de tartışmıştık borç istemesi şaşırttı bizi. Çünkü babamızdan harçlık alabiliriz ama bu kadar pahalı şey için borç almayız.
- Hande : Belki büyünce borç alırsız maaşımız olduğu için ödeyebiliriz, ama küçük yaşta borç olmaz, bu parayı çocuklar ödeyemez. Bence de yaratıcı, evet katılıyorum Mügeya.
- A.Ö. : Yaratıcılığın anlamına sözlükten bir bakalım mı?
- Müge : Yaratıcılığın anlamını sözlükten okur.
- Demet : Hayal gücünü kullanan, olağanüstü şeyler düşünebilen ve yapabilen reklâmı yazan yönetmen (...).
- A.Ö. : Senarist mi dicektin. Reklâmı yazana ne denir? Senaristler yazar değil mi? Yönetmenler reklâmı çeker.
- Demet : Ay evet. Senarist, yönetmen, bi de reklâmda oynayanlar kişiler yaratıcı olmalı (...). Reklâm yaratıcı olmazsa ilgi çekmez.

Eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin başında tanıtım, bilgilendirme ya da ticari amaçlı hazırlanan afiş, broşür, TV, gazete, radyo ya da internet reklâmı gibi farklı reklâm kaynaklarından farklı reklâm örnekleri üzerine tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu tartışmalardan öğrendiklerini sentez yaparak kendi tanımlarını oluşturmuşlardır. Araştırmacı yapılan bu tanımları

ilişkilendirerek genel bir tanım yaptıktan sonra yaratıcılığın ne olduğunu ve reklâmla ilişkisini sormuştur. Yaratıcılığı başkalarından farklı ve olağanüstü düşünme ile olağanüstü ve ilginç şeyler yapmak, üretmek olarak tanımlamışlar; yaratıcı reklâmların yaratıcı insanlar hatta senaristler, yönetmenler ve oyuncular tarafından yapıldığını ve böyle reklâmların daha çok izlendiğini vurgulamışlardır.

Araştırmacı, öğrencilere kendilerine yaratıcı gelen bir reklâmı neden yaratıcı bulduklarını anlatmalarını istemiştir. Öğrencilerin, etkinliklerin başında düşüncelerine, iddialarına kanıt göstermekte zorlanırken etkinliklerin ilerleyen sürecinde düşüncelerine, yargılarına, sayıltılarına kanıt göstermekte zorlanmadıkları gözlemlenmiştir. Müge daha önce üzerinde tartışılan Atasay reklâmını çocuğun babasından borç istemesinden dolayı yaratıcı bulduğunu, bu yaşta çocukların babalarından harçlık aldığını bu kadar pahalı bir şey için borç almadığını bu durumu şaşırtıcı bulduğunu belirtmiştir. Müge'nın verdiği yanıtı benzer biçimde Hande de çocukların borcu ödeyebilecek maaşları olduğunda bir başka deyişle büyüğünce borç alabileceklerini, o nedenle bu yaşta çocuğun borç istemesini şaşırtıcı ve yaratıcı bulduğunu belirtmiştir.

Reklâm ve yaratıcılık ilişkisi kurulduktan sonra araştırmacı öğrencilerden reklâm, para ve yaratıcılık ilişkisini kurmalarını istemiştir.

A.Ö.	:	Güzel, reklâm ve yaratıcılık ilişkisini güzel kurdunuz. Yaratıcı reklâmlar daha çok ilgi çeker. Peki, reklâm, para, yaratıcılık ilişkisini kuralım.
Ece	:	Reklâm tanıtmak amaçlı kullanılır. Bir reklâm yaratıcı olursa, nolur mı herkes meraklanır “bir bakayım” der ve alabilir. Böylece ürünün sahibi para kazanır.
A.Ö.	:	Evet, Ececim güzel bir bağlantıydı. O zaman reklâm, yaratıcılık, para üçlüsüne güveni ekleyelim. Bir bağlantı var mı bu kelimeler arasında? Başka düşüncelerini açıklamak isteyen (...)
Hande	:	Yaratıcı reklâmlar olsa, değişik olursa çok izlenir. Bu reklâm inandırıcı olursa insanlar güvenebilir. Parası da uygunsa insanlar alır.
Demet	:	Reklâm yaratıcılık gerektirir. Yaratıcı olursa dikkat çeker ve güven olursa yani görenler derse “evet, bu ürünün özellikleri doğru” o zaman tüketiciler alır, ürünü alır, ürünün satıcısı çok para kazanır.
A.Ö.	:	Yaratıcılık reklâmın izlenebilirliğini artırıyor, hatta ürünün satışının artmasında da etkili değil mi?

- İpek : Yaratıcı oldu mu ilgi çekiyor, insanın aklında kalıyor. İnsan meraktan gidip bu ürüne mağazada bakayım diyor ya da ilgisini çekince almıyorsa da alabiliyor.
- Sevgi : TV de bazı reklâmlar var hemen o reklâmda satılanı alabilmeniz için telefon numarası veriliyor, çoğunlukla taksitli oluyor. İnsanlar araştırmadan etkilenip hemen telefon açıp sipariş veriyor. Ben bu reklâmlara çok güvenmiyorum. Tanıdıklarımıza sormalıyız bence. İyi mi bakalım.
- Oğuz : İnternette de araştırabiliriz.
- A.Ö. : Evet, TV de ya da başka reklâm kaynaklarında gördüğümüz reklâmlar bu çok ilgi çekici ya da yaratıcı da olabilir, ya da reklamda belirtilen fiyat cazip gelebilir ama önce etrafımızda o hizmeti alan ya da o ürünü kullananlardan, internetten
- Ece : Satıldığı yerden de olabilir öğretmenim.
Tabi ki Ececim ya da doğrudan satışı yapılan yere gidip kalitesini, özellikleri, fiyatı istediğimiz ya da reklâmda sunulduğu gibi mi araştırıp ikna olursak almalıyız.
- Oğuz : Ben de sanal reklâmlara güvenmiyorum, bilgisayardan yapıyorlar güvenmiyorum.
- Kerem : Adamlar yaratıcı oldukları için yaratıcı düşündükleri için öyle. Mesela Vestel'in reklâmında TV robota dönüşüyor. Böylece insanlar ilgiyle izliyor, yaratıcı olduğundan. Hem de eğitici bir reklâm. Çocuğun gözlükleri var gözleri bozuk ama yakından izliyor. Çünkü çocuk gözlükleri kirli olduğundan dolayı net göremiyor. Robot gözlüklerini siliyor onu daha uzağa götürüyor. Hem yaratıcı hem eğitici.
- A.Ö. : Oğuzcum bazı reklâmlarda ilginç olsun diye reklâmdaki karakterleri oluştururken bilgisayar gibi farklı teknolojilerden yararlanılıyor. Kerem'in örneğin de olduğu gibi. Yalnız Kerem şu söylediğine hiç dikkat etmemiştim. Robot çocuğun gözlüklerindeki lekeden dolayı göremediğini, TV'ye ondan yaklaştığını bildiği için gözlüklerini siliyor, temizliyor. Evet anladım. Böylece çocuk rahat görebilecek ve robot onu TV'ye daha uzak mesafeye oturtuyor. TV'yi yakın mesafeden izlemek gözleri yorabilir ve bozabilir dimi? Robotta çocuğu ondan geriye oturtuyor. Arkadaşınız bundan eğitici olduğunu söylüyor. Evet, çok güzel bir örnekti Keremcim. Buna hiç dikkat etmedim açıkçası. Aferin Kerem.

Reklâm, para, yaratıcılık ilişkisinin kurulduğu konuşmalarda öğrenciler, çoğunlukla reklâm yaratıcı olursa ilgi çekebileceği ve insanların ürünü ya da hizmeti alabileceği; böylece ürün sahibinin para kazanacağı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacı daha sonra anahtar sözcüklere “güven”i eklemiş ve bu sözcükler arasındaki ilişkinin tartışılacağını belirtmiştir. Demet bu ilişkiyi, reklâmın yaratıcı olduğunda dikkat çektiğini ve insanlara güven verdiğinde bir başka deyişle reklâmı yapılan ürünün özelliklerinin doğru olduğuna inanıldığında tüketicinin bu ürünü aldığı ve böylece ürünün sahibinin para kazandığı biçiminde belirtmiştir. televizyonda telefon yoluyla satış yapılan reklâmlara güvenmediğini ve insanların sorgulamadan telefonla bu tür ürünleri sipariş verdiklerini belirtmiştir. Sevgi burada bir durumu sorunsallaştırmış ve çözüm önerisi geliştirmiştir. televizyonda telefonla satışı yapılan ürünü kullanan insanlara/tanıdıklara ürünün kalitesini sorulabileceğini belirtmiştir. Sözcükler arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen konuşma ve tartışmalarda ilginç bir diyalogda Oğuz ve Kerem arasında gerçekleşmiştir.

Oğuz bilgisayarda yapılan sanal reklâmlara güvenmediğini belirtmiştir. Kerem ise bu tür reklâmları yapanların yaratıcı düşündükleri için sanal reklâmlar yaptığını açıklamıştır. Kerem bu açıklamasına ilişkin olarak Vestel markasının reklâmında bu markanın ürünü olan TV’nin bilgisayarda robota dönüştürülmesinin yaratıcı olduğunu ve insanların ilgiyle izlediğini örnek olarak sunmuştur. Bu arada Kerem araştırmacının da fark etmediğini belirttiği bir ayrıntıyı söylemiştir. Reklâmda çocuğun gözlükleri olmasına karşın TV’yi yakından izlediğini bu durumun nedeni olarak çocuğun gözlük camları kirli olduğu için net göremediğini belirtmiştir. Reklâmda robotun çocuğun gözlük camlarını sildiğini ve onun TV’yi daha uzaktan izlemesi için uzağa götürdüğünü belirtmiştir. Bu anlamda reklâmın hem yaratıcı hem eğitici bulunduğunu belirtmiştir. Kerem’in açıklamalarından şu sonuçlar çıkarılabilir. Öncelikle bilgisayarda yapılan sanal reklâmların neden yaratıcı olduğunu bir örnekle karşısındakini ikna edecek biçimde açıklayarak kanıt göstermiştir. Eleştiriler düşünebilen ve eleştirel okuyazar bireylerin önemli özelliklerinden biri sürekli kanıt peşinde koşmasıdır. Ayrıca bu örnekte belirttiği ayrıntıları fark etmesi analitik düşünme becerilerini işe koşarak reklâmı analiz ettiğinin de göstergesidir. Eleştirel okuyazar ve eleştirel düşünen bireyler yalnızca okuduklarını ve gördüklerini değil, aynı zamanda başkalarını da dikkatlice dinler, sorgular, dinlediklerini analiz eder ve geri bildirim verir. Kerem

eleştirel sınıf tartışmalarında çoğunlukla arkadaşlarını eleştirel dinleyip farklı görüşü varsa bunu kanıtlarıyla ve örneklerle açıklamaktadır. Araştırmacı bu duruma ilişkin günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

Reklâmda çocukları daha geriye oturtması gözlüklerini silmesi bana robotun çocuklarla oynadığı algısını oluşturdu. Sanırım reklâma dikkatli bakmadığım için Kerem’in vurguladığı iki ayrıntıyı fark etmedim. Çocuk gözlük camları kirli olduğu için net göremiyor ve TV’yi yakından izliyor. TV robota dönüşüyor marka TV’yi robota dönüştürerek ilgiyi çekiyor ama bununla da kalmıyor devamında kurgusu gerçekten çok iyi. Robot çocuğun göz sağlığı açısından onu daha geriye oturtuyor ve camlarını siliyor. Böylece çocuk daha geriye otursa bile camları temiz olduğu için rahat görebilecek. Burada Kerem’in belirttiği gibi eğitici bir tarafta var. Özellikle ebeveynler tarafından reklâmın bu yönü çocuklarla tartışılırsa ya da çocukların ilgisi robotun bu davranışına çekilirse TV’yi yakından izlemek gözleri yorabilir mesajı yakalanabilir. Çocuklarla aileleriyle reklâmlar üzerine konuşup konuşmadıkları sorulabilir bu tür sorgulamalar yapılabileceği vurgulanabilirdi. Aslında derste aklıma gelmedi ama reklâmın bu robot ve ilginç kurgusuyla oldukça yaratıcı olduğu gibi aslında bu kurguyla markanın biz tüketicinin dostuyuz mesajını da verdiği boyutu sorgulanarak ulaşılabilirdi. Bu kadar sorgulama bu yaştaki çocuklar için üst düzey gelebilir yine de bir deneseydim demekten de kendimi alamadım. (YG. 02.02.2009)

Kerem’in, Oğuz’un düşüncesine karşı görüşünü belirtmesinden sonra araştırmacı daha sonra reklam güven ilişkisine yönelik ilgisini çeken bir reklamı anlatmıştır.

- A.Ö. : Ben de etkilendiğim bir reklâmdan söz edeyim. Bosch markasının sahibinin bir sözü şu sıralar Bosch reklâmlarında slogan olarak duymuşsunuzdur. “İnsanların güvenini kaybetmektense para kaybetmeyi tercih ederim”. Siz ürününüzü satmak istiyorsunuz, ürününüz kaliteli o ürünü satmak, insanlara duyurmak için reklâmları kullanıyorsunuz. Öyle ise ilginç bir görseli ve güven verici ilgi çekici de bir sloganı olmalı. Bu reklâm ve sloganı da benim ilgimi çekmişti.
- Müge : (Metro çikolatasının reklâmını anlatıyor). Bir bayan bunu yapamaz bu reklâm yalan söylüyor diyemeyiz.
- Demet : Reklâmcı, Metro enerji verdiği için böyle oluyor demek istiyor. Yoksa erkekte yapamaz. Yumruk atıp bir insanı o kadar uzağa fırlatabilir mi? Fırlatamaz. Yaratıcılıklarını kullanarak ilgi çekmişler, bir reklâm çekmişler.

- Gaye : Öğretmenim yaratıcı bi reklâm değil mi?
 A.Ö. : Evet Gaye. Tabi ki bir insanı, ne kadar Metro yeseniz de o kadar uzağa fırlatamazsınız, ilgi çekici. Peki, yaratıcı reklâmlar güvenilir reklâmlardır diyebilir miyiz?

Müge daha sonra Metro çikolatasının reklâmını anlatarak burada bir kadının yapamayacağı bir davranıştan dolayı bu reklâmda anlatılanların güvenilir olamayacağı gibi bir yargıya varamayacaklarını belirtiyor. Demet ise Müge'nın akıl yürütme sürecini değerlendirerek açıklık getiriyor. Reklâmda bir insanın fiziksel gücüyle yapamayacağı bir davranışın Metro yiyerek olanaklı olabileceği mesajının verilerek ilgi çektiği bu anlamda da yaratıcı olduğunu belirtiyor. Bu değerlendirmede dikkat çekici bir noktada Demet'in reklâmda gösterilen hareketi yalnızca kadınların değil, erkeklerinde yapmasının olanaklı olmadığını vurgulamasıdır. Bu vurgu gerek reklâmda gerekse Müge'nın açıklamasındaki cinsiyete yönelik yaklaşıma dikkat çekmektedir. Eleştirel okuryazarlık, öğrencileri sosyoekonomik durum, ırk, sınıf, cinsiyet gibi konularda toplumsal ortamlarda genel olarak benimsenen tutum, davranış ve değerlerden bağımsız olmaya teşvik ettirmektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla eleştirel okuryazarlığın gelişimi, Demet'in konuşmasında olduğu gibi öğrencileri cinsiyet gibi konularda toplumda genel olarak benimsenen tutum ve değerlerden bağımsız düşünebilmeleri ya da sorgulamaları için cesaretlendirdiği söylenebilir.

Anahtar sözcüklere yönelik eleştirel sınıf tartışmaları öğrencilerin eleştirel okuryazarlık becerilerindeki gelişimlerin gözlemlenmesi açısından oldukça etkili olmasına karşın üç öğrenci günlüklerinde sürecin uzun sürmesi bağlamında etkinliğe ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Bu sürece ilişkin bir öğrenci günlüğüne şu yansıtmada bulunmuştur:

Sevgili Günlük,

İlk defa Sibel Öğretmenimle yaptığımız bir dersten sıkıldım. Çok uzun sürdü. Durmadan sözcüklerin arasında köprü yaptık. Çünkü birbirleriyle ilişkili. Ama anahtar sözcük etkinliğini pek sevmedim. Diğer yaptığımız tartışmalar çok heyecanlı olmuştu, hem çok eğlenceliydi...

Anahtar sözcükler üzerine gerçekleştirilen tartışmalardan sonra araştırmacı, öğrencilerden kendilerini bir reklâm ajansı çalışanı olarak düşünmelerini ve içinde bu

dört sözcüğün olduğu ajanslarını tanıtan bir web sayfası tasarlayabileceklerini ya da anahtar sözcüklerin içinde geçtiği bir öykü yazabileceklerini belirtir. Ayrıca bir web sayfasında neler olduğuna ilişkin internetteki örneklerle bakabilecekleri daha sonra internette web sayfasını tasarlama zor bir iş olduğu için bu tasarımı defterlerine yapabileceklerini, bu tasarımda müşterinin ilgisini çekmeye yönelik metin ve sloganı belirtmelerinin yeterli olduğunu belirtir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 01. 04. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

01/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	01.04. 2009
Gün	:	Çarşamba
Ders süresi	:	20’:46”
Süreç		
		• Öğrencileri selamlama. • Öğrencilerin bir önceki derste gerçekleşen konuşmalara yönelik genel düşüncelerini alma. • Öğrencilerin anahtar sözcüklerin içinde geçtiği öykülerini okumaları ve bu öyküler üzerine konuşma

Öğrencilerin bir önceki derste anahtar sözcükler ve bu sözcükler arasındaki ilişkinin konuşulduğu eleştirel sınıf tartışmasına ilişkin düşünceleri alınır. Daha sonra öğrencilerden tasarımladıkları web sayfasını tanıtmaları ya da yazdıkları öyküyü okumaları istenir. Öğrencilerin tamamı öykü kurgulayıp yazmışlardır. Bu öyküler sınıfta okunmuş ve üzerinde eleştirel sınıf tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Aşağıda Aslı’nın yazdığı ve sınıfta paylaştığı öykü yer almaktadır:

Oyuncak

Zeynep adından küçük bir kız varmış. Bir gün TV’de reklâm izlerken bir oyuncak görmüş. Annesine “Anneciğim bir reklâm vardı. Oradaki oyuncak çok istiyorum” demiş. Annesi ile birlikte reklâma bakmışlar. Annesi de “yeni çıkmış olmalı kalitesini araştıralım” der. Annesi o ürünü araştırıyor. Güvenilir bir markanın ürünü ve oyuncakçıya gidiyorlar. Oyuncakçıya ne kadar olduğunu sorarlar. Parası da bütçeleri için uygunmuş. Zeynep’in istediği oyuncak yaratıcılığını geliştirecek bir oyuncakmış (...).

Aslı'nın öyküsü üzerine gerçekleştirilen eleştirel tartışmalar şu biçimdedir:

- Sevil : Annesi yeni çıkan ürüne karşı çocuğunu bilinçlendirmiş. Yeni çıkan bu ürün kaliteli mi diye.
- A.Ö. : “Arkadaşınızın öyküsü üzerine ne düşünüyorsunuz?” diye soracaktım. Farkında mısınız etkinliklerimizin başlarında bir konu ya da durum üzerine bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz diye sorduğum zaman düşüncelerinizi belirtiniz. Şimdi buna gerek kalmıyor. Zaten siz bu konu üzerine düşünüyor ve düşündüklerinizi paylaşıyorsunuz. Bu gelişmenizi takdir ediyorum yani çok beğeniyorum (...). Evet, öyküyle ilgili ne düşünüyorsunuz, öyküde hoşlandığınız ya da katılmadığınız bir yer var mı ya da Aslıya sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Müge : Ben de annesinin fiyatı bütçelerine uygun mu diye sormasını beğendim. Yani annenin davranışını beğendim.
- A.Ö. : Başka düşüncelerini belirtmek isteyen var mı ya da soru sormak isteyen?
- Selim : Aslı güzel yazmış, anahtar kelimeleri kullanacaktık, dediydiniz. Onları kullanmış. Annenin davranışları güzel, oyuncakta çocuğun yaratıcılığını geliştirmesi iyi bişey.

Aslı'nın öyküsünü öğrencilerin tümü beğenmiş ve beğendikleri noktaları belirtmişlerdir. Annenin ürünü hemen almak yerine kalitesini sorgulaması, çocuğuyla bunu paylaşarak onu bilinçlendirmesi ve oyuncağın fiyatının bütçelerine uygun olup olmadığını değerlendirmesi öğrencilerin beğendikleri yönler arasındadır. Araştırmacı sürece ilişkin görüşlerini şu biçimde yansıtmıştır:

Öğrencilere anahtar kelimelerle ilgili yazınsal ürün için iki seçenek sunuldu. Öğrencilerin tümü bu seçeneklerden hikâye yazma olanını seçti. Sonradan fark ettim web sayfası tasarlama gerçekten bu yaş gurubu için zor bir görevdi. Öğrencilere en azından bu konuyla ilgili bir web sayfasını örneğini internetten gösterebilirdim. Öğrencilere niçin hepsinin öykü yazmayı tercih ettiğini de sorup diğer seçenek konusunda zorlandılarsa bu durumda ne yapabileceklerini tartışabilirdik, böylece sorunu belirleyip problem çözme becerilerini kullanıp çözüm yolu üretmelerini konusunda rehberlik yapabilirdim. Öğrencilerin bu konuda internette reklâm ajansı ile ilgili bir siteyi araştırıp böyle bir web sayfasını örnek alabilecekleri ya da bu konuda kaynak kişi araştırıp yardım isteyebilecekleri gibi farklı çözüm yolları üretmeleri için fırsat sunulabilirdi (...).

...Öğrencilere “Annenizin sizin reklâmlarda beğenip çok istediğiniz bir şeyi bunu bir araştıralım demesi ile böyle bir araştırmanın sonucunu bekler miydiniz? Yoksa istediğiniz şeyin hemen alınması konusunda ısrarcı mı olurdunuz? Ya da benzer bir durumu daha önce yaşadınız mı, sizin tepkiniz ne oldu?” gibi günlük yaşamlarıyla ilişkilendirecekleri sorularla tartışma derinleştirebilirdi. (YG. 03.03.2009)

Araştırmacı, anahtar sözcüklere yönelik etkinlik sürecinde özellikle yazma etkinliği boyutunda karşılaşılan sorunları öğrenci düzeyine uygunluğu, öğretmen rehberliği ve günlük yaşamla ilişkilendirme konularında belirtmiştir. Bu etkinlikte karşılan sorunlara ilişkin benzer düşünceleri odak öğrencilerden Ece günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

Sevgili Günlük,

...Web sayfasını etkinliğini hiç kimse yapmamış. Aslında abime sorsaydım bana yardım ederdi ben yapsaydım. Erdoğan Öğretmenimize de sorsak olurdu... Google reklam ajansı yazsam birçok örnek bulabilirdim. Ben de bu problemi buldum ve çözmedim ama aslında aklıma daha önce gelseydi çözerdim. Biz sınıfta bir problem buluyoruz sonra hemen çözmeye çalışıyoruz. Öğretmenimiz iyice eleştirel okuryazar oldunuz diyor... Herkes öykü yazmış. Sibel Öğretmenimiz az üzüldü... Bana öyle geldi...

Ece'nin günlüğünde sorunu yansıttmasının yanında problem çözme becerilerini de işe koştugu görülmektedir. Bu durum, uygulama sürecinde gerek metinlerdeki gerek günlük yaşamlarındaki problem durumlarının belirlenmesi ve çözümüne yönelik eleştirel tartışmaların yapılmasının odak öğrencilerden Ecede problem çözme becerilerinin gelişiminde etkili olduğuyla açıklanabilir.

“Araştırma Raporu”na Yönelik Eleştirel Tartışmalar

Araştırmacı, anahtar sözcüklere ilişkin eleştirel sınıf tartışmaları etkinliğinin sonunda öğrencilere bir sonraki etkinlikte reklamların insanlar üzerindeki etkisini tartışacaklarını belirtir. Bu bağlamda reklamların insanlar üzerindeki etkisini araştırmaları ve öğrendiklerini bir rapor biçiminde sunmaları istenir. Araştırmaların sınıfta sunulacağı ve bu sunularla ilgili eleştirel sınıf tartışmalarının yapılacağı belirtilir. Özellikle öğrencilere araştırma raporunu hazırlarken buldukları kaynakların doğrudan rapora aktarmamaları

ya da internetten buldukları metinlerin çıktısını getirmemeleri vurgulanır. Araştırma konusuyla ilgili ulaştıkları kaynakları okuyup daha sonra kendi cümleleri ile anladıklarını bir rapor biçiminde sunmaları gerektiği; böyle bir çalışmanın öğrenmeyi ve anlamayı sağladığı belirtilir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 01. 04. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

27/03/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	01. 04. 2009
Gün	:	Çarşamba
Birinci ders süresi	:	20’:18”
İkinci ders süresi	:	40’:09”
Süreç		
Birinci Ders		
• Öncelikle araştırma raporlarının paylaşılacağını ve daha sonra çıkarımda bulundukları noktaları, beğendikleri/beğenmedikleri ya da katıldıkları/katılmadıkları yönleri tartışacaklarını belirtme. Böyle bir tartışmaya katılabilmek için eleştirel dinlemenin önemine vurgu yapma. • Eleştirel bir dinleyicinin dikkat etmesi gerekenleri belirtme. • Kimi öğrencilerin araştırma raporlarını okuması ve özetlemesi. • Öğrencilerin okunulan ya da özetlenen araştırma raporuna ilişkin ulaştıkları sonuçlar ve çıkarımları üzerine konuşma.		
İkinci Ders		
• Kimi öğrencilerin araştırma raporlarını okuması. • Öğrencilerin araştırma raporuna ilişkin ulaştıkları sonuçlar ve çıkarımları üzerine konuşma. • Bu konuşmalardan yola çıkarak bir örnek olay üzerinden tartışmayı sürdürme. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.		

Aşağıda bir öğrencinin araştırma raporu ve bu rapor üzerine gerçekleşen eleştirel konuşmalar verilmiştir:

- A.Ö. : (...) Araştırma raporları paylaşıldıktan sonra bu araştırma raporundan çıkardıklarınız yani anladıklarınız, beğendiğiniz/beğenmediğiniz ya da katıldığınız/katılmadığınız noktaları tartışacağız. Tabi, böyle bir tartışmaya katılmak için ne yapmalıyız yani dinlerken nelere dikkat etmeliyiz?
- Ece : Çok dikkatli dinlemeliyiz, eleştirel bir dinleyici olarak. Soracaklarımızı not almalıyız.
- Barış : Arkadaşımızın dediklerinde katıldıklarımızı veya katılmadıklarımızı not alabiliriz ve sonra söyleriz.
- A.Ö. : Peki, eleştirel bir dinleyici olarak nelere dikkat etmemiz konusunu güzel özetlediniz. Aynı zamanda konuşmada öne sürülen görüşlerin nedenleriyle verilip verilmediğini, yani gerekçelerin sunulup sunulmadığı ve bu nedenlerin, gerekçelerin tutarlı olup olmadığı da değerlendirilmelidir. Kim raporunu bizimle paylaşmak ister? Gaye. Gaye arkadaşınız araştırma raporunu bizimle paylaştıktan sonra bu araştırmadan ne çıkardık, araştırma sonuçlarında katıldığınız ya da katılmadığınız noktalar varsa tartışacağız. O nedenle çok dikkatli dinliyoruz. İsterseniz gerekli gördüğünüz yerleri not alabilirsiniz.
- Gaye : Bazı reklâmlar çocukların psikolojilerini bozabilir, bazı reklâmlar çocukları özendirebilir. Bazı reklâmlar çocuklara yönelik ürünleri tanıtır. (...) iyi ve kötü amaçlı reklâmlar vardır. İyi reklâmlar tanıtım amaçlıdır. Kötü reklâmlar psikolojiyi bozabilir, sürekli almaya özendirir. Reklâmların bir olumsuz etkisi de abur cubur yemeğe özendirmesi. (...) anne babalar almayınca çocuklar sevilmediğini sanır. Aşırı yağlı fastfood tüketen çocuklar obez olabilir. Kötü reklâmlar bunların başlangıcı olabilir (...).
- A.Ö. : Gayecim. Rapor oldukça iyi düzenlenmiş, sen daha çok reklâmların çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmişsin, kendi cümlelerinle ifade etmişsin aferin. Bir de yine kendi cümlelerinle bize kısaca özetleyerek anlatır mısın?
- Gaye : Reklâmlarda çocuklar kendi yaşlarına, düzeylerine uygun şeyleri izlemeli, yoksa psikolojileri bozulabilir. Örneğin 7 yaşından küçükler gördükleri her şeyi gerçek sanabilir. Ve de yiyecek reklâmları obeziteye neden olabilir. Burgerking gibi fastfood satan yerlerin içinde kanserojen ürünler olabilir, yeme alışkanlıklarını bozduğu için çocuklar büyüyünce de bağımlı olabilir.

Araştırma raporunun paylaşılmasına geçmeden önce eleştirel bir dinleyici olarak nelere dikkat etmeleri konusunda konuşulmuştur. Öğrenciler çoğunlukla konuşulanların dikkatli dinlenmesi, konuşmacıya soracakları soruları ve katıldıkları ya da katılmadıkları durumları not almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Kuşkusuz eleştirel dinlemenin yansıması konuşma, şarkı sözü vb. herhangi bir dinleme metnini sorgulamaktır. Bu kapsamda eleştirel dinleyicinin, konuşmacının görüşlerine katılıp katılmadığını nedenleri ile belirterek sorgulaması beklenmektedir

Öğrencilerden Gaye, reklâmların insanlar üzerindeki etkisini araştırarak araştırma raporunu sınıfta paylaşmış ve daha sonra okuduğu raporunu özetleyerek anlatmıştır. Gaye raporunda reklâmları iyi ve kötü amaçlı reklâmlar olarak ikiye ayırmış. Araştırma raporunda çoğunlukla reklâmların çocuklar üzerindeki etkisine değinilmiştir. Gaye raporunda yedi yaşından küçük çocukların reklâmlardaki gördüklerini gerçek sanıp psikolojilerinin bozulabileceğinin yanı sıra reklâmların çocukları sürekli tüketmeye özendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca tüketim konusunda özellikle fastfood yiyeceklere vurgu yapmıştır. Reklâmların etkisiyle fastfood yiyecekleri tüketen çocukların yemek yeme alışkanlıklarının bozulacağı yaşamları boyunca bu tür yiyeceklere bağımlı ve obez olabileceklerini vurgulamıştır. Daha sonra öğrencilerin Gaye'nin araştırma raporuna ilişkin ulaştıkları sonuçlar ve çıkarımları üzerine konuşulmuştur.

A.Ö.	:	Gaye'nin araştırmasından hangi sonucu çıkarıyorsunuz? Sormak istediğiniz bi şey var mı? Söylemek istediğiniz bi şey de olabilir.
Hande	:	Bazı çocuklar yiyecek reklâmlarında gördüğü her şeyi istiyor, obez olabilir.
Sevgi	:	‘Çocuklar en çok yiyecek reklâmlarından etkileniyor’u anladım.
Selim	:	Bazı ilgi çekici reklâmlar bencillik yapıyor. Ailenin bütçesi yetmiyor. Ama mesela çocuk reklâmda gördüğü bir oyuncak almak istiyor. Ailenin bütçesi yeterli değil ama çok istekli istiyor. Gaye bunu dedi, kötü reklâmlar sürekli almaya özendirir.
Kerem	:	Fastfood reklâmlarında Mcdonalds gibi. Oyuncak hediye ediyor. Çocuklar istiyor Espark'ta görüyorum anneleri de dayanamıyor alıyor. Çocuklar obez olabilir. Çünkü çok yağlı.
Sevil	:	Bazı reklâmlar özendiriyor “bunu alırsanız oyuncak veriyoruz” diye çocukları çekiyor, çocuklar dayanamıyor. Bunu hani gidip mesela

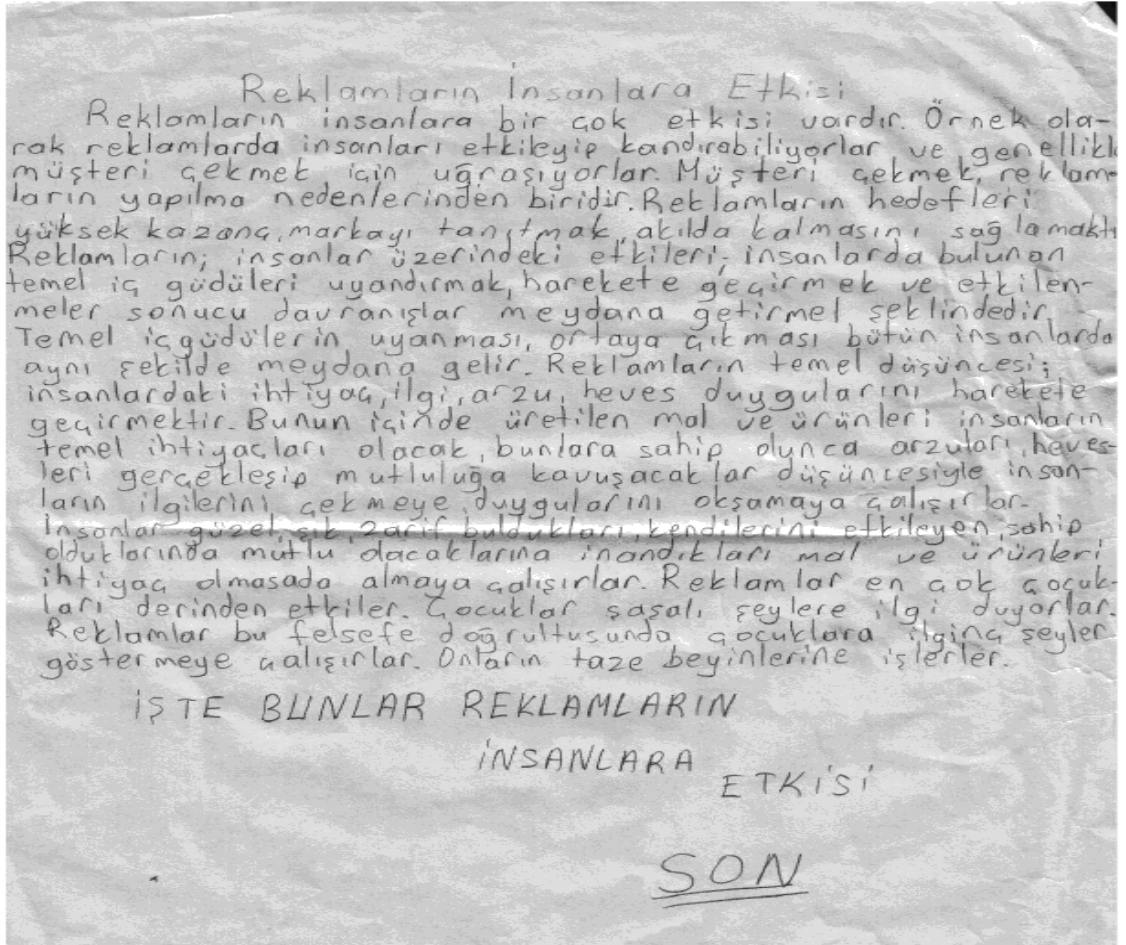
- annelerine söylüyorlar anneleri de çocukları durmadığı için alıyorlar.
- Ebru : Reklâmlarda giysilerde olabiliyor. Kız veya erkek çocukları için çok güzel giysiler var. Ama çocuklar ihtiyacı olmayan giysiler görebiliyorlar. Annelerine alması için çok ısrar ediyorlar. Anneleri alınca seviniyorlar almayınca üzülüyorlar ama ihtiyacı olmadan “al” diyorlar.
- A.Ö. : İyi bir tüketici olmanın anahtar kelimelerini söyledin. İhtiyacımız olanları almalı ihtiyacımız olmayan şeyleri almamalıyız ya da bu konuda düşünmeliyiz, reklâmların etkisiyle hemen almayı düşünmemeliyiz. Gaye senin araştırmada da buna benzer ifadeler var mıydı?
- Gaye : Fastfood da giysi gibi sürekli alınca alma isteği artıyor. Fastfood sürekli yenilmemeli sürekli yenirse şişmanlatır ve alışkanlık yapar büyüyünce de devam eder. Anne babalar fastfood da giyside ihtiyaç olmadan alınca sürekli böyle şeyler yiyince çocukta alma isteği artıyor ve sürekli şımartılıyor o zaman.
- A.Ö. : O zaman bu araştırma raporu ve bu rapor üzerine yaptığımız konuşmalardan bir sonuç çıkaralım mı? Ne diyebiliriz?
- Kemal : Reklâmlar bizleri, çocukları sürekli tüketmek için özendiriyor.
- A.Ö. : O zaman reklâmda örneğin karakterler varsa karakterlerin davranışlarını değerlendirebiliriz, biz bu durumda ne yapardık diye, hani Atasay reklâmında çocuğun ve babanın davranışlarını ne kadar eleştirdik biz bu durumda şöyle davranırdık biçiminde. Reklâmların mesajına, sloganına dikkat etmeliyiz eee tabi görseline, müziğine de. Bazen reklâmın bu özellikleri yani görselini, müziğinin albenili olması, sloganının ilgi çekici olması insanı almaya özendirebilir. Zaten reklâmların daha doğrusu ticari reklâmların amacı da bu değil mi insanları tüketmeye, almaya özendirmek. Biz tüketici olarak burada almayı istediğimiz şeyin ne kadar ihtiyacımız olduğu, alınması ve alınmaması durumunda ne olur gibi soruların sonunda en doğru kararı vermeliyiz.
- Gaye : Bi şey eklicem. Anne babalarda çocukları çok şımartıyor. Bazıları zararlıda olsa çocukları istiyor diye hemen alıyor.
- A.Ö. : Çok önemli bir şeyi söyledin Gaye. Zaten senin raporunda da vardı di mi? Anne babalar çocuğun istediği bir şeyi almayınca çocuklar sevilmediğini düşünebiliyor. O zaman anne babalar bir şey alınmadığı zaman bunun nedenini açıklayarak o ürün pahalıdır

bütçelerine uygun değildir, o şey ihtiyaç değildir önemli bir ihtiyaç olmayabilir ya da çocuk için sağlığı için zararlıdır ya da yaşına uygun değildir gibi (...). Böylece çocuğun sevilmediği için alınmadı düşüncesini taşımaz.

Öğrenciler araştırma raporundan çoğunlukla yiyecek reklâmlarının çocukları etkilediğini, onları tüketmeye özendirdiğini özellikle fastfood reklâmlarının çocukların obez olması gibi yeme alışkanlıklarını bozduğu soncuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Kerem ve Sevil araştırma raporunda da belirtilmemesine karşın günlük yaşamlarından örnek vererek reklâmlarda belirtilen promosyonların (özendirme) çocukları daha çok tüketmeye yönlendirdiğini vurgulamıştır.

Eleştirel düşünme analiz, sentez, değerlendirme ve çıkarım gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır. Selim araştırma raporundan yola çıkarak mantıksal olarak geçerli bir *çıkartım*da bulunmuştur. Reklâmların özendirici özelliğinden dolayı çocukların aile bütçesinin yetersizliğine rağmen reklâmlarda gördüğü kimi şeyleri ısrarla istediğini belirtmiş ve dolayısıyla reklâmların çocukları bencil yaptığı *çıkartım*ında bulunmuştur.

Selim'in yanı sıra Ebru da araştırma raporundan araştırmacının da belirttiği gibi iyi bir tüketici olmanın anahtar kelimelerinden birini çıkarmıştır ve bunu da farklı bir örnekle anlatmıştır. Yiyecek reklâmlarında olduğu gibi giyecek reklâmlarında da çocuklara ihtiyaçları olmayan şeyleri almaya ya da aldırmaya çalışıldığını belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, tüketim ve bilinçli tüketici olma konusunda ihtiyacı olma ve olmama konusuna yeniden vurgu yapmıştır. Daha sonra Demet araştırma raporunu sunmuştur. Demet'in araştırma raporu şu şekildedir:



Demet araştırma raporunu sunduktan sonra rapora yönelik eleştirel tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu tartışmalardan bir bölüm verilmiştir:

- A.Ö. : Peki, Demet'in araştırma raporuyla ilgili ne söylemek ya da sormak istersiniz?
- Sevil : Çocuklar küçük oldukları için bazı şeylerin farkına varamıyor. Reklamı çekenler de bunu bir nevi kullanıyor. Çocuklarda ona zarar mı yarar mı vereceğini düşünmüyor. Reklamlardan etkileniyor direkman istemeye geçiyor.
- Ece : Sevil'e katılıyorum (...) anne babalar çocukları çok şımartıyorlar ve hemen alıyorlar (...).
- A.Ö. : Çocuklar söylediğiniz şeyler genel olarak çok doğru çok güzel. Size katılıyorum. Çünkü reklamlar şimdi görseliyle, müziğiyle o kadar ilgi çekici ki çoğu zaman yetişkinler bile reklâmdan etkilenip hiç aklında olmayan şeyi hatta hiç ihtiyacı olmayan şeyi bile alabiliyor ya da bir hizmetten yararlanabiliyorlar. Ama özellikle anne babalar

çocuklarının bilinçli tüketiciler olması için özellikle küçük yaşlarda her istediklerini almak ya da istediği bir şeyi almayacağız demek yerine alınmayacak olan şeyi nedeniyle birlikte açıklaması bu şey üzerine çocuğuyla tartışması konuşması o çocuğun ileride bilinçli tüketici olması açısından önemli.

Oğuz : (...) Demet'in anlattığından reklâmlar beyinleri etkiliyor, ihtiyacımız olmayan şeyleri almamız için bizi etkiliyor; özellikle çocukların çok canı çekiyor abur cubur gibi. O nedenle bence ihtiyacımız olmayan şeyi almamalıyız.

Eleştirel konuşmaların başında rapora ilişkin çocuklar genel olarak reklâmların insanları etkileyerek ihtiyacı olmayan şeyleri de almaya yönlendirdiği ve özellikle çocukların yararlı ya da zararlı olduğunu düşünmeden reklâmlar gördükleri ilgilerini çeken şeyleri istedikleri ailelerinde hemen aldıkları çıkarımında bulunmuşlardır. Tartışmanın ilerleyen sürecinde Demet'in raporunda reklâmların amaçlarına ilişkin eleştirel konuşmalar gerçekleşmiştir:

A.Ö. : Evet, reklâmların insanlar özellikle çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden başka Demet bir de reklâmların amaçlarından söz etti o konuda konuşalım mı biraz, Demet'in raporundan bu konuda neler çıkardınız, sizin burada belirtilenlerde katılmadığınız ya da benzer biçimde düşündüğünüz noktalar varsa belirtebilir misiniz?

Müge : Reklâmların amacı müşteri çekmek ve yüksek kazanç.

Selim : Reklâmı yapan kişiler insanları etkileyerek daha çok para kazanacak.

A.Ö. : Evet, tamam reklâmı yapanda para kazanıyor ama Barış söylemek istiyor sanırım.

Barış : Reklâmda tanıtılan markanın sahibi ve orda çalışan işçiler için aslında.

A.Ö. : Aferin Barış. Aslında Selim'in dediği gibi reklâmı yapanlar yani reklâm ajansları ve o reklâmda rol alanlar da para kazanır. Ama reklâm aslında niye yapılır? Reklâmı yapılan ürünün ve hizmetin sahibi şirket bu reklâm yoluyla daha çok müşteri kazansın böylece daha çok kar yapsın diye değil mi?

Oğuz : (...) Markayı tanıtmak, çocukları etkilemek, daha çok onlardan alışveriş yapmak, böylece çok para kazanmak için.

A.Ö. : Sadece çocuklar mı etkileniyor yetişkinlerde (...).

- Müge : Yani raporda yok ama biz başlarda tartışmıştık aslında insanlar yeni çıkan bi üründen haberi oluyor ya da alması gereken bir şey var; reklâmı izleyerek belli bir bilgisi olabilir.
- A.Ö. : Evet, Mügecim çok güzel hatırlattın. Reklâmlar yalnızca reklâmdaki ürünün sahipleri kazanmak için yapılıyor demek yetersiz daha doğrusu eksik olabilir. Baştaki tartışmalarımızda da söz etmiştik, senin de hatırlattığın gibi insanlar almayı düşündükleri bir ürünün özellikleri ve fiyatı konusunda bilgi sahibi oluyor. Tüketim çılgınlığına dönüşmüyorsa yani insanlar ihtiyacı olan şeyleri alıyorsa bu iyi bir şey (...).
- Kerem : Reklâmların yapılma amacı çocukları ve yetişkinleri etkilemektir. Animasyon reklâmları çocukları çok etkiliyor. Oğuzın dediği gibi markayı tanıtmak, ürünleri satmak için reklâm yapılıyor. Bir de sizin de dediğiniz gibi reklâm ajansları da kazanıyor.
- A.Ö. : Sen konuşulanları da özetlemiş oldun farklı olarak animasyon reklâmlar çocukları etkiliyor dedin. Peki başka (...) Hande.
- Hande : Demet bir de şunu söyledi; reklâmların amacı insanların temel içgüdülerini uyandırmak, böylece insanları etkilemek. Yani bu ne demek? Bu şekilde nasıl etkiler? Hem Demet'ya hem herkese soruyorum. İpek.
- A.Ö. : Bir dakika, şimdi Mügecim temel içgüdülerini uyandırmak ne demek ve reklâmlar bu şekilde temel içgüdülerini uyandırarak insanları nasıl etkiler diye sordun değil mi? O zaman İpekten yanıtı alalım.
- İpek : Şunu bunu alayım, insanların temel içgüdülerini uyandırmak için albeniliğini ortaya çıkarır.
- Kerem : Şaşıllı ürünler, güzel ürünler insanlarda bunu hemen almalıyım diye alma isteği, ihtiyacı olmadan alma isteği uyandırır, sevinç uyandırıyor. Bu temel içgüdülerini uyandırmak olur. Genellikle yaratıcı reklâmlarla temel içgüdüler uyanır.
- Zuhal : Güzel ürünler insanlarda hemen bunu alabilirim diye bir istek uyandırıyor. İhtiyacı olmadan alma isteği uyandırıyor. Bu en çok da yaratıcı reklâmlarda oluyor.
- Demet : Şaşıllı şeyler görüntülenebiliyor reklâmlarda. Mesela onları almayı çok istiyorlar, çok hoşlarına gidecek şeyler çıkıyor, bunlarda reklâmlarda dikkatlerini çekiyor.
- Ebru : Bunu hemen almalıyım diye düşünüyor. Çok hoşuna gittiği için ihtiyacım var mı yok mu düşünmeden almak istiyor.
- Kerem : Bir bisiklet reklâmı var, bi de Vestel'in de bir reklâmı var. Çok

- yaratıcı. Öyle bir çekmişler ki insanda izlediği andan itibaren alma isteği uyandırıyor. Bende de alma isteği uyandırıyor. Ama ben kendimi tutuyorum.
- Pınar : Kardeşim reklâmlarda ilgisini çeken şeyleri istiyor. Annem sonra diye geçiştiriyor.
- A.Ö. : Peki, sence Annem nasıl davranmalı?
- Pınar : “Sonra sonra” diye geçiştirmemeli “Kızım bu çok pahalı” diyebilir. Bazen paramız olmuyor.
- Zuhal : Bazı çocuklar reklâmda bi şey görüyor çok hoşlarına gidiyor. “Ben bunu aldırmayalım” diyor. Anneler “Olmaz” diyor. Çocuk ağlayınca anneler zor durumda kalıyor ve alıyorlar. Aslında anlatmaları lazım bu iyi bi şey değil kötü bi şey diye.

Araştırmacı Demet’in raporunda reklâmların amacına ilişkin belirtilenlerden yola çıkarak hangi çıkarımlarda bulunduklarını sorgulamıştır. Öğrenciler çoğunlukla çocukları ve yetişkinleri etkilemek, müşteri çekmek ve yüksek kazanç elde etmek amacıyla reklâmların yapıldığını belirtmişler ve reklâmı yapan ajansların ve reklâmı yapılan ürünün ya da hizmetin ait olduğu şirketin kazandığını da vurgulamışlardır. Öte yandan Müge raporda belirtilmemesine karşın daha önce yapılan tartışmalardan yola çıkarak reklâmların yapılış amacının tüketicinin yeni çıkan ürünlerden ve ürünlerin özelliklerinden haberdar olması olduğunu da eklemiştir. Hande yeni bir tartışma konusu açarak raporda belirtilen “reklâmların amacı insanların temel içgüdülerini uyandırma, böylece insanları etkileme”nin ne demek olduğunu ve reklâmların bu şekilde insanları nasıl etkilediğini sormuştur.

Öğrenciler reklâmların, insanların temel içgüdülerini uyandırarak onların gereksinimi olmayan şeyleri de almasını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Şaşalı ve albenili olarak ifade ettikleri ilgi çekici ürünlerin, ya da şaşalı reklâmlar olarak belirttikleri ilgi çekici ve yaratıcı reklâmların insanlarda temel içgüdüleri uyandırdığını belirtmişlerdir. Öte yandan Pınar benzer biçimde kardeşinin reklâmlarda ilgisi çeken şeyleri istediğini, annesinin bu isteği daha sonra alma sözüyle geçiştirdiğini, oysa annesinin kardeşine istediğinin pahalı olduğunu söylemesi gerektiğini belirtmiştir. Okulun bulunduğu bölge çoğunlukla sosyo-ekonomik olarak orta ve alt düzey ailelerin bulunduğu çevredir. Ayrıca araştırmacı araştırmanın başında öğrencilere kişisel bilgilerine ilişkin anket uygulamıştır. Bu anket verilerine göre de sınıftaki öğrencilerin

ailelerinin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda Pınar'ın açıklamasından da ailesinin sosyoekonomik durumunun farkında olduğu ve bu nedenle annesinin daha gerçekçi bir açıklama yapması gerektiğini beklediği söylenebilir. Eleştirel okuryazar olma, metnin bağlamını anlamamanın yanı sıra kişinin kendi sosyal bağlamını anlayabilme, analiz edebilme ve eleştirme yeteneğini göstermesini gerektirir. Ayrıca eleştirel okuryazarlık uygulamalarında sosyoekonomik konularla ilgili eleştirel tartışma sürecinde bu konularla öğrencilerin yaşamları ve deneyimleri arasında bağlantı kurmaları, tartışmaları daha anlamlı kılmaktadır.

Pınar reklâmlarda görülen her ürünün sosyoekonomik durumdan dolayı alınamayacağına vurgu yaparken, Zuhal de böyle bir durumda her gördükleri ürünü ısrarla isteyen çocukların davranışını “kötü bir şey” olduğunu ileri sürerek annelerin çocuklarının ağlaması üzerine onların istediklerini almalarını eleştirmiştir. Annelerin böyle yapmamaları ve çocuklarına bu davranışlarının yanlış olduğunu açıklamaları gerektiğini de belirtmiştir. Araştırmacı Zuhal'in söyleminden yola çıkarak bir örnek olay üzerinden tartışmayı sürdürmüştür. Aşağıda bu tartışmadan bir bölüm yer almaktadır:

- A.Ö. : Zuhal'in söylediklerinden yola çıkarak siz anne baba olsaydınız ben de çocuk olsam (gülüşmeler). Reklâmları izliyorum renkli şekerler görüyorum. Sonra desem ki “Şeker istiyorum, şeker istiyorum. Reklâm çok ilgi çekici çekilmiş şekerler renkli renkli olunca da istiyorum”. Ama bir kere iki kere değil; her çarşıya çıktığımda istiyorum. Haydi, bilinçli bir tüketici anne ya da baba olarak ikna edin ama ben her açıklamayı anlayamayabilirim; 5 yaşındayım.
- Demet : İlk önce araştırırım, onu söylerim, işte katkı maddelerini bilmiyoruz genellikle renkli olduğu için boya katıyorlar, içinde boya olduğunu anlatırım. Satan kişilere sorarım bunun içindeki katkı maddelerini. Siz yanımda duyarsınız.
- Müge : Satan kişiler söyler mi sence?
- Sevgi : Ben söylesem. Bence kendi mallarını kötülemezler. Hem katkı maddesini söylesek de öğretmenim bilemezsiniz çocuksunuz ya. “Bunu almamalıyız bütçemize uygun değil yani paramız yok” diyebiliriz.
- A.Ö. : Katkı maddesinin ne olduğunu Sevgi'in de dediği gibi anlatamayız. Ama sağlığımıza zararlı olduğunu anlatamaz mıyız?

- Zuhal : Karşıma alırım beraber konuşuruz. Senin sağlığını için çok zararlı. Kanser olabileceğini anlatırım. “Senin için sakıncalı karnın ağrıyabilir” derim.
- Kerem : Boyalı şekerlerden bir tane alırım gösteririm. Sonra çocuğun odasından pastel boyalarını çıkartırım bunun içinde bunlar var ondan renkli derim. Bak senin için çok zararlı derim. (Tüm sınıf alkışlar).
- A.Ö. : Farklı bir çözüm. Keremcim çocuğun anlayabileceği şekilde ne güzel örneklendirdin oldukça yaratıcıydı. Başka görüş belirtmek isteyen.
- Sıla : “Dişlerini çürütebilir, dişlerini çekilebilirler” derim.
- Sevil : “Karnın ağrır bir daha asla şeker yiyemezsin” derim.
- A.Ö. : Demek ki kardeşlerimizi, bizden küçükleri özellikle Kerem’in dediği gibi çocukların anlayabileceği şekilde şekerlerin içinde boya maddesi olduğu, bunların dişlerimizi çürütebileceği, karnımızı ağrıtabileceği yani bizi hasta edebileceğini anlatabiliriz. Hatta kendimize bile bu şekilde ikna edebiliriz. Bizim de bazen canımız böyle şeyler isteyebilir.

Örnek olaya ilişkin gerçekleştirilen tartışmalarda gerek öğrencilerin birbirlerini *eleştirel dinledikleri ve eleştirel sorular sordukları* gerek *problem çözme becerilerini* işe koştukları görülmektedir. Demet renkli şekerlerin içinde boya olacağını anlatabileceğini ve katkı maddelerini de şekerleri satan kişilere sorabileceğini belirtmiştir. Müge de sağlığa zararlı bu ürünleri satan kişilerin içindeki katkı maddelerini söylemeyeceğini düşündüğünün yansıması olarak Demet’e “Satan kişiler söyler mi?” biçiminde bir soru yöneltmiştir. Sevgi kimsenin kendi mallarını kötülemeyeceği için bu şekerlerin içeriğini açıklamayacağını ve böyle bir açıklamayı da bir çocuğun anlamayacağını bu nedenle bu şekerleri almak için bütçelerinin uygun olmadığını söylenebileceğini belirtmiştir. Nickerson (1987) eleştirel düşünen bir bireyin alternatif eylemlerin olası sonuçlarını yordamaya çalıştığını belirtmiştir. Bu tartışmada Sevgi’in, Kerem’in söyleminde de görüldüğü gibi kimi öğrenciler farklı kişilerin bakış açısından bakmaya çalışarak onların eylemlerine yönelik öngörude bulunmaya çalışmışlardır. Öte yandan tartışmanın bu boyutunda en ilginç yanıt yine özgün düşünceleri olan Kerem’dan gelmiştir. Kerem çocukların anlayabilmesi için

çözümü somutlaştırarak pastel boyalardan yararlanılarak şekerlerin içinde boya maddesi olduğunun anlatabileceğini belirtmiştir.

Sosyal Sorunlara Farkındalık ve Sosyal Eyleme Geçme Etkinliklerine İlişkin

Bulgular

Etkinlik planında metin aracılığıyla öğrenme aşamasında, günlük yaşamla ilişkilendirme kapsamında sosyal sorunlara farkındalık oluşturma ve sosyal eyleme geçmeye yönelik “Domestos” reklamının izlenmesi etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öncelikle reklam izlenilmiş sonra öğrenciler eleştirel sınıf tartışmalarıyla reklamı ve farklı bakış açılarını sorgulamışlardır.

Üst düzey düşünme becerilerinin gözlemlendiği bu sınıf tartışmasından sonra araştırmacı öğrencilere reklâmı nasıl bulduklarını sormuştur. Öğrenciler genel olarak reklâmda çizgi film karakterlerinin kullanılmasından dolayı reklâmı beğendikleri yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmacı reklâmdaki problem durumuna yönelik farkındalık oluşturmak için örnek olaydan yararlanmıştır. Bu kapsamda çizgi karakter biçimindeki mikropları izleyen kimi küçük çocukların reklâmdaki boyut ve görüntüleri ile gerçek olarak algıladıkları çizgi karakterlerin tuvalette olduğuna inandıkları için korkup, tuvalete gitmek istemedikleri anlatılmıştır. Bu çocuklardan birinin onları çocuğu olması durumunda tuvaletlerinde reklamdaki mikropların olmadığı konusunda onları nasıl ikna edecekleri sınıfa sorulmuştur. Öğrencilerle birlikte problem durumu belirlenip tahtaya yazılmıştır. Daha sonra beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilerin önerdiği çeşitli çözüm yolları belirlenmiştir. Reklâmdaki karakterlerden korkan yalnızca bir çocuğun değil benzer korkusu olan birçok çocuğun olabileceğini, bu bağlamda daha kapsamlı bir çözüm önerisi bulunması gerektiği düşüncesi sınıfla paylaşılır. Bu problem durumuna yönelik öğrencilerin tartışarak geliştirdiği çözüm önerileri içerisindeki en uygulanabilir ve sonuca götürecek olan çözümün üretici firmaya e-posta göndermek olduğuna sınıfça karar verilmiştir.

Firmaya gönderecekleri e-postanın içeriğini nasıl oluşturulacağının tartışılması sürecinde öğrenciler ikinci bir çözüm önerisi de geliştirmişlerdir. Öğrencilerle birlikte Domestos’un ait olduğu Unilever firmasının yanı sıra RTÜK’e de e-posta gönderilmesine karar verilmiştir. Eyleme geçilerek öğrencilerle birlikte RTÜK’e e-posta gönderilmiştir.

Bu eleştirel okuryazarlık uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda “Öğrencilerin Soru Sorma ve Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişiminin Gözlemlendiği Eleştirel Sınıf Tartışmaları”, “Sosyal Sorunlara Farkındalık” ve “Sosyal Eyleme Geçme” olmak üzere üç tema belirlenmiştir.

Öğrencilerin Soru Sorma ve Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişiminin Gözlemlendiği Eleştirel Sınıf Tartışmaları

Araştırmacı tarafından önceden kaydedilen “Domestos” isimli bir temizlik ürününe yönelik reklâm izlenilmiştir. Reklâm filmi izlendikten sonra eleştirel sınıf tartışmaları yoluyla reklâm ve farklı bakış açıları sorgulanmıştır. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 02. 04. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

02/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	02. 04. 2009
Gün	:	Perşembe
Ders süresi	:	38’:07”
Süreç		
		• Öğrencileri selamlama. • Bir önceki derste yapılan etkinliği birkaç öğrenciye özetletme. • Öğrencilere izleyecekleri reklama ve soracaklara sorulara ilişkin not alabileceklerini hatırlatma. • Reklâmın izlenmesi sürecini başlatma. • Öğrencilerin sordukları sorularla reklâmı sorgulama ve eleştirel sınıf tartışmaları yapma. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.

Bu sorgulama sürecinde araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen kimi konuşmalara aşağıda yer verilmiştir:

- A.Ö. : Şimdi bir reklâm filmi izleyeceğiz. Öncelikle bu reklâm filmini yine sorgulayalım. İsterseniz reklâmla ve soracağınız sorularla ilgili not alalım. Aslında not almak konusunda size hatırlatma yapmamın gerekmediğini de fark ettim. Birçoğunuzun derste tartıştığımız konularla, yaptığımız etkinliklerle ilgili ya da önemli gördüğünüz şeyleri not aldığını gözlemliyorum. Aferin size. Haydi şimdi filmimizi izleyelim (...). (Domestos reklâm filmi izlenir.)
- Pınar : Öğretmenim konusu Domestos'in güçlü temizliği.
- A.Ö. : Pıncım çok güzel konusunu belirledin. Ancak bu soruyu sınıfa sorabilirdin. Yani "Bu reklâmın konusu nedir?" Diye
- Nil : Ben sorabilir miyim? Siz olsaydınız bu ürünü bilmiyorsanız, bu reklâmı gördükten sonra alır mıydınız?
- A.Ö. : Bir şey açıklamak istiyorum. Soruya yanıt verecek olanı ben belirlemeyeyim de, soruyu soran belirlesin. Bir de bu soruda yalnızca alır mıydınız diye sorarsak yanıt evet ya da hayır olur ve bizi yeteri kadar ikna etmez. O nedenle alırsanız ya da almazsanız nedenini açıklar mısınız yani gerekçe ya da kanıt göstermesini isteyeceğiz. Farkındaysanız ben size hep neden ve niçin sorularını ya da kanıtın nedir gibi sorular soruyordum.
- Demet : Hemen almazdım. Araştırmam, etrafımdaki insanlara sorarım Domestos kullandınız mı nasıl? Fiyatı iyi mi, temizliği nasıl? felan. Ama aslında reklâm beni ikna etti. Nasıl öldürdüğünü açıkladı. İkna edici bence.

Tartışmanın başında Pınar reklâmın konusunu Domestos'un güçlü temizliği olarak belirtir. Araştırmacı bu soruyu sınıfa "Bu reklâmın konusu nedir?" biçiminde sınıfa sorabileceğini belirterek soruları birbirlerine sormaları gerektiğini vurgular. Nil reklâmdaki bu ürünü daha önce bilmemeleri durumunda reklâmını gördükten sonra alıp almayacaklarını sormuştur. Eleştirel sorular neden, niçin sorularıyla desteklenerek kanıt ya da gerekçe gösterme beklenir. Araştırmacı Nil'in bu sorusunun evet ya da hayır yanıtını gerektirdiği ikna olmak için neden ve niçin sorularıyla gerekçe ya da kanıt gösterilmesi istenebileceği belirtilmiştir. Demet daha önce bilmediği bir ürünü reklâmına göre değerlendirip almayacağını öncelikle bir araştırma yapıp etrafındaki insanlara ürünün temizleme gücünün ve fiyatını soracağını. Ancak reklâmın kendisini

ıkan edici bulunduğunu da belirtmiştir. Tartışmanın ilerleyen sürecinde öğrenciler reklâmın neden yapıldığı, reklâmın neyi anlattığı ve reklâmın başka nasıl çekilebileceği gibi soruları tartışmışlardır.

- Aslı : Bu reklâm neden yapılmış? İpek söylesin.
- İpek : Para kazanmak ve kendilerini tanıtmak için.
- Hande : Bu reklâm neyi anlatıyor? Sevgi.
- Sevgi : Reklâm Domestos'un ne kadar güçlü temizlik maddesi olduğunu.
- Sevil : Bu reklâmın konusu nedir?
- Barış : Pınar söylemişti (...). Domestos tuvaletinizdeki ya da evinizdeki mikropları öldürür.
- Selim : Domestos ile tuvaletlerde yüzde yüz hijyen.
- Ece : Siz olsaydınız bu reklamı nasıl çekerdiniz
- Demet : (Nasıl çekeceğini anlatıyor...) Yani mikropları daha komik yapardım.
- Gaye : Sizce bu reklâm güvenilir mi, değil mi? Selim.
- Selim : Araştırdım.
- Gaye : Ama nasıl araştırdın? Onu da söylesene.
- Selim : İnternet sitelerinden. Domestos nasıl bir ürün diye yazarım. İşte gazete haberleri varsa okurum. Ama kadınların forum sitelerine önce ona bakardım aslında. Orada yazarlar zaten iyi mi kötü mü? Annemin de öyle girdiği kadın siteleri var zaten. Zayıflama hapları hakkında ne yazmışlar ona bakıyor (...).
- Hande : Bu reklâm ticari mi, bilgilendirici mi?

Tartışmanın bu boyutunda farklı bir diyalogda Gaye ve Selim arasında gerçekleşmiştir. Selim, Gaye'nin reklâmın güvenilir olup olmadığı sorusuna yönelik internetten araştırma yapıp karar verebileceğini belirtmiştir. Ancak Selim'in reklâmdaki ürünü yaygın olarak kadınların kullanmasından yola çıkarak kadınlarla ilgili forum sitelerine bakacağını belirtmesi özgün ve yaratıcı bir çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Selim bu durumu günlük yaşamıyla ilişkilendirerek annesinin de daha çok kadınlarla ilgili konularda bu tür sitelerden görüş aldığını belirtmiştir.

- Pınar : Bu reklâm mikropları öldürebiliyor mu?
- A.Ö. : Pınar acaba burada bu reklâmdaki mikroplar öldü mü?... ııı

- Reklâmdaki Domestos mikropları öldürdü mü? Demek mi istedin. Öyle mi?
- Pınar : Evet öğretmenim. Tam şey yapamadım ama sizin dediğiniz.
- İpek : Bu reklâmdaki mikroplar sanal, kanıtlanmaz.
- Sevgi : Öğretmenim önceden konuştuyduk, reklâm yaratıcı olsun diye sanal yapmışlar. Gerçek mikrop konuşamaz. O zaman senaryoyu çekemezler.
- A.Ö. : (...). Pınar, ilginç bir soru sordu. İpek, mikropların sanal olduğunu yani gerçekteki gibi ölmeyeceğini dolayısıyla bir şeyin kanıtlanamayacağını anlattı. Bakın kanıt gösterdi, nedenini açıkladı. Sevgicim seni de kutluyorum. Peki, niçin reklâmda sanal mikroplar kullanıldı? Senin de dediğin gibi yaratıcı bir reklâm amaçlamışlar, asıl amaç ilgi çekmek tabi. (...)
- Sevil : Öğretmenim ben kendime kendime de soru sorardım. Acaba bu reklâm niye yapılmış? Bu reklâmda gördüklerim doğru mu? Ayrıca bu reklâmdaki ürün ihtiyacım mı? Diye sorardım.
- Ali : (...). Kendimize de sormalıyız. Çünkü böyle çizgi filmli falan olunca reklâmlar insanı özendiriyor. Yani buna tabi özenmeyiz de Domestos’a. Başka reklâmlar için dedim. Bazen almıcak olsak da alabiliriz. Büyüklerimizde kanabilir ihtiyacı olmasa da alabilir.
- A.Ö. : Ali o kadar önemli bi şey dedin ki. Reklâmlar bazen bizi ihtiyacımız olmayan şeyleri de almamız konusunda yönlendirebilir. Yani tüketmeye. O nedenle Sevil’in sorduğu soruları kendimize sormalıyız. Evet, “Reklâmı çok etkileyici ama gerçekten bu ürünü almalı mıyım, ihtiyacım var mı? Yoksa ihtiyaçlarım içinde bundan daha önemli olanlar var mı?” Sorularını sormak çok önemli.
- Kerem : Ben Sevil’e dicem. Reklâmın gücünü göstermek için, gerçek değil sanal ortamda hazırlanmış. Bunlar ilgisini çekmek yaratıcı olması için bu gerçek değil diye ürün kötüdür demeyiz.
- A.Ö. : Ha ben anladım demek istediğini. Şimdi Sevil “bu reklâm doğru mu?” derken onu kastetmedi. Tabi reklâmda sanal karakterler kullanılmış, bunlar gerçek hayatta bu görüntüde bu büyüklükte değil hatta böylede konuşmazlar, insanlar gibi bir komutanları olmaz (gülüşmeler) (...). O zaman bu reklâm yanlış ya da yalan diyemeyiz. Sen de söyledin yaratıcılık için

yapılmış. Ama Keremcim reklâm doğru mu? Derken belki eksik ifade edildi. Bu reklâmda gördüklerim örneğin bu söylenen özellikler gerçekten bu üründe var mı? Örneğin bu çikolata, reklâmdaki gibi gerçekten böyle lezzetli mi? Ya da bu çamaşır deterjanı gerçekten bütün lekeleri çıkarıyor mu? (...). ürünün görünümü, büyüklüğü gerçekten reklâmda gösterildiği gibi mi? (...).

A.Ö. : Sizi gözlemlerim iyi bir eleştirel okuyazar olarak ne tür sorular sorulması gerektiğini iyi öğrenmişsiniz. Bir metni nasıl analiz edeceğimiz; okuduklarımızı, gördüklerimizi ne tür sorularla, nasıl değerlendireceğimiz becerilerini kazanmışsınız (...).

Gerek Freire'nin pedagojisinde gerek eleştirel okuyazarlık uygulamalarında diyalektik yaklaşım bu uygulamaların önemli bir boyutudur. Freiren pedagojisinde de öğrenme sokratik konuşmalar ile başlar. Sonraki süreçte birey, öğrenme ortamındakilerle girdiği diyalogun yanı sıra kendi bilinciyle de diyaloga girerek dönüşümü sağlayacak anlamı yapılandırır. Bu bağlamda eleştirel okuyazarlık uygulamalarına yazarın vermek istediği asıl düşüncenin anlaşılması ve sorgulanması sürecinde bireyin öncelikle metinle, diğer öğrencilerle ve öğretmenle daha sonra kendisiyle diyalektik bir etkileşime girerek anlamı yapılandırması yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Tartışmanın bu boyutunda Sevil'in bu reklâmın niçin yapıldığı, reklâmda gördüklerinin doğru olup olmadığı ya da bu reklâmdaki ürüne gereksinimi olup olmadığını kendine sorarak kendiyle diyaloga girdiğini ve eleştirel bilinç geliştirdiği gözlenmiştir.. Ali de Sevil'in düşüncelerini destekleyerek reklâmların insanları kimi zaman gereksinimi olmayan ürünleri almaya özendirdiğini bu nedenle bu tür soruları insanın kendisine de sorması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı da benzer biçimde insanları sürekli tüketmeye yönlendiren reklâmlar karşısında bu ürünü alıp almama konusunda gereksinim ve öncelik boyutlarının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu diyaloga ilginç bir boyutta Kerem katmıştır. Kerem Sevil'in "bu reklâm doğru mu?" sorusunu değerlendirirken sanal reklâmların gerçek olmamasından dolayı bu reklâmdaki ürünün kötü olduğu değerlendirilmesini yapmamız gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı, reklâmın doğru olup olmadığı sorgulanırken aslında reklâmda

belirtilen özelliklerin gerçekten üründe olup olmadığının sorgulandığını ancak eksik ifade edildiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünen bireyler, tezleri ve ifadeleri sürekli değerlendirir (Ferret, 1997) ve katılmadığı düşüncelere neden gösterir (Enis, 1991). Öğrenciler uygulama sürecinin başında birbirlerini bu kadar dikkatli dinlemiyordu, Kerem'in ifadesinde de görüldüğü gibi birbirlerinin ifadelerini değerlendirmekte ve yanlış olduğunu düşündüklerini gerekçeleriyle ya da örneklerle açıklamaktadırlar. Bu durum gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarının öğrencilerin eleştirel dinleme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğuyla açıklanabilir.

Sosyal Sorunlara Farkındalık

Öğrenciler kendi oluşturdukları sorular yoluyla reklâmı sorguladıktan sonra araştırmacı genel olarak reklâmı nasıl bulduklarını sormuştur. Öğrenciler genel olarak reklâmda çizgi film karakterlerinin kullanılmasından dolayı reklâmı beğendikleri yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmacı bu soruya verilecek yanıtların öğrencilerin sorularını etkilememesi açısından ve kimi öğrencilerin benzer bir soruyu sorabileceği öngörüsüyle onların reklâma yönelik düşüncelerini daha sonra almayı tercih etmiştir.

Araştırmacı reklâmdaki problem durumuna yönelik farkındalık oluşturmak için örnek olaydan yararlanmıştır. Bu kapsamda çizgi karakter biçimindeki mikropları izleyen kimi küçük çocukların reklâmdaki boyut ve görüntüleri ile gerçek olarak algıladıkları çizgi karakterlerin tuvalette olduğuna inandıkları için korkup, tuvalete gitmek istemedikleri anlatılmıştır. Bu çocuklardan birinin onları çocuğu olması durumunda tuvaletlerinde reklamdaki mikropların olmadığı konusunda onları nasıl ikna edecekleri, ne yapabilecekleri sınıfa sorulmuştur. Öğrencilerle birlikte problem durumu belirlenip tahtaya yazılmış ve beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilerin önerdiği çeşitli çözüm yolları belirlenmiştir. Daha sonra reklâmdaki karakterlerden korkan yalnızca bir çocuğun değil benzer korkusu olan birçok çocuğun olabileceğini, bu bağlamda daha kapsamlı bir çözüm önerisi bulunması gerektiği düşüncesi sınıfla paylaşılır. Bu problem durumuna yönelik öğrencilerin tartışarak geliştirdiği çözüm önerileri içerisindeki en uygulanabilir ve sonuca götürecek olan çözümün üretici firmaya e-posta göndermek olduğuna sınıfça karar verilmiştir. Firmaya gönderecekleri e-postanın nasıl yazılacağının tartışılması sürecinde öğrenciler ikinci bir çözüm önerisi de geliştirmişlerdir. Öğrencilerle birlikte Domestos'un ait olduğu Unilever firmasının yanı

sıra RTÜK’e de e-posta gönderilmesine karar verilmiştir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 03. 04. 2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

03/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	03. 04. 2009
Gün	:	Cuma
Ders süresi	:	39’:25”
Süreç		
		• Öğrencileri selamlama. • Reklama ilişkin düşüncelerinin sorulmasıyla tartışmayı başlatma. • Reklâmdaki problem durumuna yönelik farkındalık oluşturmak için örnek olaydan yararlanma. • Örnek olaydan yola çıkarak bu çocuklardan birinin onları çocuğu olması durumunda tuvaletlerinde reklamdaki mikropların olmadığı konusunda onları nasıl ikna edecekleri, ne yapabilecekleri sınıfa sorulmuştur. Öğrencilerle birlikte problem durumu belirlenip tahtaya yazılmıştır. • Çocuklardan problem durumuna ilişkin düşüncelerini alma ve problem durumunu tahtaya yazma. • Problem durumuna ilişkin çözüm yolu için beyin fırtınası tekniğini kullanacaklarını belirtme. Bu tekniği nasıl gerçekleştireceklerini ve neye dikkat etmeleri gerektiğini kısaca vurgulama. • Çocukların ortaya koyduğu çözüm önerilerini tahtaya yazma. • Sosyal bir durumun incelenmesi amacıyla problem durumu yeniden değerlendirilerek reklâmdaki karakterlerden korkan birçok çocuğun olabileceğini, bu nedenle daha kapsamlı bir çözüm önerisi bulunması gerektiğini belirtme. • Bu problem durumuna yönelik tartışarak çözüm önerileri geliştirme. • Değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen grup tartışması için grupların oluşturulması sürecini başlatma. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.

Araştırmacının genel olarak reklâmı nasıl buldunuz sorusuna ilişkin öğrenciler düşüncelerini şu biçimde yansıtmıştır:

A.Ö.	:	Genel olarak reklâmı nasıl buldunuz?
Pınar	:	Yaratıcı buldum. Mikropları çizgi film gibi yaptıkları için.
Can	:	Karakterler hoşuma gitti.
Kemal	:	Mikropların lideri önce yenemez diyor, sonra Domestos dökülüyor hepsi ölüyor. Amaç, Domestos'un gücünü ortaya koymak.
Demet	:	Sanal olmasına rağmen beğendim. Gerçek mikropları film kahramanı gibi konuşturamayacaklar, öyle hareket ettiremezler ondan böyle animasyon yapmışlar ilgi çekti.
Oğuz	:	Ticari amaçlı ama yaratıcıydı beğendim. Arkadaşlarım çoğu dedi zaten sanal olması ilgi çekiciydi.

Öğrenciler genel olarak reklâmda animasyon karakterlerin kullanılmasından dolayı reklâmı beğendikleri yönünde görüş belirtmiştir. Eleştirel okuryazarlık eğitimini desteklemeye yönelik uygulamalardan biri *problemi ortaya koymadır*. Problemi ortaya koyma, öğretmenlerin, eleştirel bir bakış açısını bilinçli ve amaçlı bir biçimde geliştirmelerini sağlar. Problemi ortaya koyma, öğretmenlerin öğrencilere şu soruları sormasını gerektirir; bu metni başkaları nasıl farklı bir biçimde anlayabilir? Metnin mesajı nasıl oluşturulmuş ve işlenmiştir? Hedeflenen izleyici/okuyucular kimlerdir? Bu metni kim, neden oluşturmuştur? (The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009).

Araştırmacı metin olarak kullanılan popüler kültür ürününe yönelik bir problem durumu ile öğrencileri karşılaştırır. Öğrencilerin reklâmdaki çizgi film karakterlerini beğenmelerine karşın başkaları bu reklâmı farklı anlayabilir hatta o grup üzerinde reklâmın olumsuz etkileri de olabilir. Bu bağlamda araştırmacı reklâmdaki problem durumuna yönelik farkındalık oluşturmak için örnek olaydan yararlanmıştır. Problem durumuna ilişkin örnek olayı araştırmacı öğrencilere şu biçimde ifade etmiştir:

- A.Ö. : Bir arkadaşımın çocuğu tuvalette bu reklâmdaki mikropların olduğunu sanıyor ve tuvalete gidemiyormuş. Arkadaşım çocuğunun korkusunu yenebilmesi ve tuvalete gidebilmesi için o gördüklerinin reklâmda olduğunu kendi tuvaletlerinde öyle mikropların olmadığını eğer olsaydı muhakkak görmüş olacaklarını anlatmaya çalışsa da işe yaramamış. Çocuk tuvalette bir yerlerden o mikroplar çıkacak diye ağlayarak tuvalete girmiyormuş. Peki, o zaman buradaki sorun, problem durumumuz nedir? Belirleyelim. Kim problem durumuna ilişkin düşüncesini bizimle paylaşmak ister?
- Nil : Domestos'un, Domestos küçük çocukları çok kötü etkileyebilir.
- Müge : Domestos'un reklâmını seyreden çocuklar tuvalete gidemiyor.
- A.Ö. : Neden gidemiyor?
- Müge : Mikrop var diye.
- A.Ö. : O zaman sizin söylediklerinizi toparlayalım. Problem durumumuzu belirleyelim Domestos reklâmındaki mikroplardan bazı çocukların korkması ve tuvalete gidememesi. Demek ki Domestos reklâmının bazı küçük çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisi var. Peki, şu durumda o çocuklardan biri sizin çocuğunuz olsa onu tuvaletteki reklâmda gördüğü mikroplar konusunda nasıl ikna edersiniz ki korkmadan tuvalete girebilsin. Haydi, bi beyin fırtınası yapalım herkes aklına ilk gelen çözüm önerisi söylesin. Bunları birimiz de tahtaya yazsın. Yalnız birbirimizin söylediklerini tekrar etmicez, farklı öneriler üretelim. Bir de beyin fırtınası tekniği ıı daha önce hiç beyin fırtınası yaptınız mı? (Öğrenciler hep bir ağızdan “hayır” diye bağırdılar) (...)
- Önerilerimizi uzun uzun anlatmayalım tahtaya yazcamız için kısa kısa birer cümle çözüm önerinizi belirtin ve tahtaya yazacağız. Tahtaya önerileri yazarken birbirimizin önerilerini eleştirmeyeceğiz, müdahale etmeyelim oldu mu? Bakalım nasıl yaratıcı öneriler gelecek.

Bir örnek olaydan yola çıkarak öğrenciler reklâmdaki problem durumuyla karşılaştırılmıştır. Çocuklardan buradaki problem durumunu ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmacı, problem durumunu öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak kısaca açıkladıktan sonra çözüm yolu için beyin fırtınası tekniğini kullanacaklarını belirtmiştir. Bu tekniği nasıl gerçekleştireceklerini ve neye dikkat etmeleri gerektiğini kısaca

vurguladıktan sonra çözüm önerilerine geçilmiştir. Çocukların ortaya koyduğu çözüm önerilerinden kimileri şöyledir:

- A.Ö. : Problem durumumuz neydi? Domestos Reklâmı’nın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi. Çocukların mikroplardan korkması ve tuvalete gidememesi.
- Nil : Çocuğu öyle bir şey olmadığına ikna ederdim. Reklâmları izletmezdim.
- A.Ö. : Tahtaya yazalım mı? (Nil’in söylediği tekrarlatırılıp, yazdırılır; Çocuklara uygun olmayan reklâmları izlettirmeyiz.)
- İpek : Mikropla ilgili oyuncak alırdım ya da o mikroba benzeyen oyuncak yaptırırdım. “Bak korkuyorsun ama onlarla oynuyorsun sana bir şey yapmıyorlar. Tuvalettekilerden de korksan sana bi şey yapmazlar. “Bak, gidelim önce ben gideyim tuvalete bi şey olmicak göreceksin sonra sen gir.” derdim.
- A.Ö. : Bunu kısaca nasıl yazdırırsın, kısaca yazdırır mısın?
- İpek : Mikroba benzeyen oyuncak alıp çocuğu cesaretlendirirdim.
- Ebru : Domestos alıp tuvaleti yıkardım ve çocuğu mikropların öldüğüne ikna ederdim.
- Gaye : Korkularının üstüne gitmesini söylerdim.
- Kemal : Üç yaşında bunu anlacak dimi? (...) Psikologa götürürdüm.
- A.Ö. : Yok, Kemal beyin fırtınası yapıyoruz ya birbirinizin söylediğine müdahale etmeyelim. Herkes, başkasına saçma gelebilir ama önerisini söylesin.
- Oğuz : Mikropların gözle görülmediği için o kadar büyük olmadığını söylerdim.
- Kerem : Tuvaletin kenarlarına gizli kamera bağlardım orada bir şey olmadığını gösterirdim.

Öğrencilerden oldukça yaratıcı yanıtların geldiği görülmüştür. İpek reklâmdaki mikroba benzer bir oyuncak yaptırıp/alıp çocuğunu cesaretlendireceğini, Kerem ise tuvalete bağlayacağı gizli kamera ile orada bir şey olmadığını çocuğa göstereceğini belirtmiştir.

Eleştirel okuryazarlık sınıftaki okuryazarlığı, sosyal bir uygulama olarak algılar ve eğitimin, öğrencilerin dünyada olup bitenlere karşı eleştirel farkındalık geliştirmelerine ve sosyal bilinçlerini artırmalarına yardımcı olduğunu varsayar (Kuo,

2009). Coffey'in (2008) değindiği gibi eleştirel okuryazarlığın kazandırılması, yalnızca metinler içerisindeki saklı konulara ve önyargılara dikkat çekmekle kalmaz; aynı zamanda sosyal durumların incelenmesini ve yeniden oluşturulmasını da teşvik eder. Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık metinlerde görünenin altında yatanın görülebilmesi için inançların, değerlerin, tutumların nasıl sorgulanacağını ve sosyal konulara nasıl farkındalık oluşturulacağını yanı sıra sosyal sorunların çözümüne yönelik nasıl eyleme geçileceğine de yardımcı olur.

Araştırmacı, reklâmın genel olarak birçok çocuğu olumsuz etkileyebileceğinden yola çıkarak sosyal bir durumun incelenmesi amacıyla öğrencilerin problem durumunu yeniden değerlendirmeleri için fırsat sunmuştur. Bu bağlamda reklâmdaki karakterlerden korkan yalnızca bir çocuğun değil; benzer korkusu olan birçok çocuğun olabileceğini, bu bağlamda daha kapsamlı bir çözüm önerisi bulunması gerektiği düşüncesi sınıfla paylaşılmıştır. Bu problem durumuna yönelik öğrencilerin tartışarak geliştirdiği çözüm önerilerinden kimileri şunlardır:

Kerem	:	Dava açardım.
Ece	:	Domestos ürünü hangi firmaya aitse dava açardık.
Kerem	:	Unilever. Ben de eve gidince internetten baktım, araştırma yaptım.
Kemal	:	O firmaya gidip böyle şeyler yapmayın derdim.
Selim	:	Reklâmı daha eğlenceli hale getirdim.
Ebru	:	Reklâm ajansını arardım bu tür reklâmı yapmamalarını söyledim
Kemal	:	Firmaya giderdim.
Oğuz	:	Firmaya telefon ederim.
Ebru	:	Telefon numarasını nerden öğrenirsin?
Oğuz	:	Onun basit yolu internetten.
Kerem	:	Domestos yetkili bayisini gidip firmanın yerini öğrenirdim, oraya giderdim, ama daha kısa yolu.
Oğuz	:	İnternetten adresini öğrenirdin.
Sevgi	:	Oraya bir mail atabilirdik.
Ece	:	Ben dava açardım dedim de önce Sevgi'nin dediği gibi yapabiliriz olmazsa sonra dava olabilir.

Demet : Bence en kısa yol hem çabuk cevap gelir. Mesela adres bulup oraya gitmek, dava açmak çok zaman gerektirir. Para da gerektirir. Hem adresi bulsak da şimdi nasıl gitcez Unilever'e. Ailemiz oraya gitmemize zaten izin vermez. Eskişehir'de değildir ki. Davada da valiliğin orada adliye var oraya gitcez avukata para lazım. Yani şöyle ben düşündüm öneriler için de parasız olarak çözüm yolu mail göndermek. Hem de çok kolay, zaman çok gerekmez.

Araştırmacı genellikle firmaların internette iletişim bilgilerinin olduğunu, tüketicilerin firmaya ürün ya da hizmetle ilgili herhangi bir konu ya da soruna yönelik e-posta gönderdiği durumlarda firmanın da çoğu zaman bu konu ya da soruna yönelik açıklamalarını e-posta yoluyla yanıt verdiklerini anlatmıştır. Araştırmacı günlük yaşamından, karşılaştığı kimi sorunlara yönelik firmalara e-posta gönderdiğini ve sonrasında nasıl gelişmelerin olduğunu örneklerle anlatmıştır. Tüketici tarafından yaşanan sorun açık bir biçimde anlatılırsa, mantıklı gerekçeler yazılırsa ve firmalarda tüketiciye duyarlı ise sorunu çözme ya da durumun anlaşılmasına yönelik onların da çoğunlukla e-posta yoluyla yanıt verdikleri açıklanmıştır. Tartışma e-posta göndermek üzerine yoğunlaşırken Demet en kolay uygulanabilir, çok zaman ve para gerektirmeyen çözümün firmaya e-posta göndermek olduğunu vurgulamıştır. Eleştirel düşünen bireylerin özellikleri mantıklı olan ve olmayan çıkarımları ayırt edebilmesidir. Odak öğrencilerden Demet'da bu çözüm yoluna yönelik çıkarımda bulunurken sesli düşünme yoluyla *eleştirel akıl yürütme sürecini* işe koşturmuştur.

Tartışma, problem durumuna ilişkin firmaya gönderecekleri e-postanın nasıl yazılacağına sorulmasıyla devam etmiştir:

A.Ö. : Peki, bu mailde ne yazardınız firmaya?
 Demet : Çocukların bu tür reklâmlardan korktuğunu ve çizimlerini değiştirip daha komik yapmalarını söyledim.
 Sevgi : Ben Demet'in söylediklerini RTÜK'e derdim.
 İpek : Evet, RTÜK'e bu yaptığınız yanlış diyebiliriz, yayından kaldırın derdim.
 Zuhâl : Ama bu reklâmı yapan RTÜK değil ki.
 İpek : (...) kötü programları yayından kaldırır. Mesela çocukları yanlış etkileyen, insanları yanlış etkileyen (...). İşaretler

- koyuyorlar mesela uyarıcı olması için. Kaldırılmasını isteyebiliriz.
- Ebru : Arkadaşımın çocuğu korkuyor diye olayı olduğu gibi açıklardım kaldırmalarını isterdim RTÜK'ten.
- Barış : Bu reklâmdan önce uyarıcı işaretler koyun derdim.
- Ece : (...) biz yanlış tartışıyoruz. RTÜK'e değil ki, firmaya göndercektik.
- İpek : Bence ikisine de gönderelim. İkisi de çözüm yolu.
- Sevgi : İpek'a katılıyorum. İkisine de göndermeliyiz.
- A.Ö. : Evet, aslında tartışmanın seyri bir anda biraz değişti. Unilever'e gönderecektik. Bir anda RTÜK araya girdi. Aferin Zuhal dikkatinden kaçmadı RTÜK'e reklamı daha komik yapın diyemeyiz çünkü onlar yapmıyor. Ece'nin de dikkatli dinlediğini görüyorum (...). İpek'inde dediği gibi RTÜK çocuklara, topluma psikolojik olarak, ahlaki olarak zarar veren yayınları durdurabilir, bu tür yayınlardan dolayı kanallara ceza verebilir. Bu tür yayınlardan önce uyarıcı işaretler koyabilir.
- Ali : Öğretmenim o zaman RTÜK'de sorumlu. Ona da diyelim yani yazalım kaldırsın bu reklamı.
- A.Ö. : Peki, herkes aynı şeyi düşünüyorsa (sınıf "evet" diye bağırır) ikisine de e-posta gönderelim.

Firmaya gönderecekleri e-postanın nasıl yazılacağına tartışılması sürecinde öğrenciler ikinci bir çözüm önerisi de geliştirmişlerdir. Öğrencilerle birlikte Domestos'un ait olduğu Unilever firmasının yanı sıra RTÜK'e de e-posta gönderilmesine karar verilmiştir. Araştırmacı bu sürece ilişkin düşüncelerini günlüğüne şu biçimde yansıtmıştır:

(...). Sevgi'nin düşüncelerine karşın Zuhal reklamı yapanın RTÜK olmadığını belirtmiştir. Ancak öğrenciler firmaya yazılacak e-posta yerine yeniden RTÜK'e yönelik neler yazılacağını tartışmaya başlamıştır. Tartışmaya müdahale edip etmeme konusunda tereddüt yaşadım. Çocuklardan birinin tartışmanın boyutunun farklı yöne gittiğini fark edeceğimi düşündüm. Neyse ki Ece tartışmanın içeriğine ilişkin yansıtmada bulundu. Sürecin sonunda problem durumuna ilişkin bir çözüm yolu daha geliştirildi; Firmanın yanında RTÜK'e de e-posta gönderilmesine sınıfa karar verildi. (YG., 03.04.2009).

Bu etkinliğin sonunda değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen grup tartışması için grupların oluşturulması sürecini başlatılmıştır. Öğrencilere değerlendirme aşamasında sınıf tartışması yapılacağı belirtilmiştir. Daha sonra, altışarlı iki grup oluşturulacağı; gruplardan birinin “reklâmlar gereklidir/olmalıdır”ı, diğer grubun “reklâmlar gerekli değildir/olmamalıdır”ı savunacağı, grupların dışında diğer öğrencilerin jüri grubu olarak önceden belirlenen kurallara göre tartışma gruplarını değerlendireceği vurgulanmıştır. Araştırmacının bu açıklamalarından sonra grupların oluşturulması süreci için öğrencilere 10 dakikalık süre verilir ve gruplar öğrenciler tarafından belirlenmiştir.

A.Ö. : Sınıf 21 kişi di mi? Altı kişilik 2 grup oluşturacağız. Bu gruplardan biri “reklamlar gereklidir/olmalıdır”ı savunacak diğeri de “reklamlar gerekli değildir/olmamalıdır”ı savunacak kalan grupta yani geriye kalan kaç kişi kalıyor on kişi o on kişide jüri üyemiz olacak ve bu grupları değerlendirecek. Nasıl sunum yaptıklarına dair. Şimdi, bir saniye devamı var. Gruplar düşüncelerini önce araştıraraklar internetten, kaynak kişide olabilir. ‘Reklamlar olmalıdır ya da olmamalıdır’ı öyle bir savunacaksınız ki dinleyenler sizin söylediklerinize ikna olacak. (...) Örnekleriniz olacak, gerekçeleriniz, kanıtlarınız olacak yani savunduğunuz düşüncelere kanıt, gerekçe göstereceksiniz. Önce tartışmanın kuralları ve tartışırken nelere dikkat edileceğini konuşalım, sonra gruplarımızı oluştururuz. (...) Tamam, peki şimdi 6 kişilik 2 grup olalım. Gruplara şimdi siz karar verin. Buna ben karar vermeyeceğim. “Reklamlar olmalıdır”ı kim savunacak “olmamalıdır”ı kim savunacak ona karar vereceksiniz. Şimdi hemen grupları oluşturun. Kızlar, erkekler diye bence ayrılmayın (...). Şimdi grupları belirleyelim, gruplar kendilerine isimde verecekler (Grupların oluşturulması için 10 dakika verilir).

Uygulamanın ardından araştırmacının 21. 11. 2009 tarihli araştırmacı günlüğünde şu görüşleri dile getirdiği görülmektedir:

Bugün öğrenciler grup tartışmasından söz edince oldukça heyecanlandılar. Özellikle 6 kişilik 2 grup dediğim anda sınıfta epey bir uğultu oldu. Sanırım bu aralarındaki rekabetten kaynaklanıyor. Tartışma sürecinin öncesindeki ve süreçteki rollerini, göz önünde bulundurulması gerekenleri söyleyecektim ancak önce grupları oluşturmak istediklerini belirttiler. Ve süreç bu yönde gelişti. Önce kızlar ve erkekler olarak gruplaşmak istediler ben bu biçimde bir gruplaşma olmamasını belirttiğimde bu kez kız öğrenciler arasındaki yoğun rekabetten dolayı yine kendi aralarında küs olanlar karşı gruplara geçti. Bu durumun öğrenciler arasındaki rekabeti daha olumsuz boyutlara

taşıyacağını düşünerek rehberlik ettim ve iletişimleri iyi olmayan kimi öğrencileri aynı gruba yönlendirdim. Grup çalışması öğrencileri aynı amaç etrafında toplayacağı için aralarındaki sorunları çözmede etkili olur diye düşünüyorum. Grupların oluşturulması süreci için 10 dakika düşünmeme karşın 10 dakika teneffüs süresini de kullandık. (...). Oldukça gürültülü bir süreç oldu diyebilirim. (Y.G. 21.11.2009)

Sosyal Eyleme Geçme

Araştırmacı eleştirel okuryazarlığın yalnızca metinleri sorgulamak olmadığını metni sorgularken yakın çevrelerinde ya da dünyanın herhangi bir yerinde olan bir olayı, durumu ya da bir sorunu da fark edebilme ve bunu da sorgulayabilme becerisini kazandırdığını belirtmiştir. İlköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde 06.04.2009 tarihinde gerçekleştirilen bu uygulama süreci Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

03/04/2009 Tarihli Türkçe Dersinin İşleyiş Süreci

Tarih	:	06. 04. 2009
Gün	:	Pazartesi
Ders süresi	:	46’:17’’
Süreç		
		• Öğrencileri selamlama. • Öğrencilere eleştirel okuryazarlığın yalnızca metinleri sorgulamak olmadığını metni sorgularken yakın çevrelerinde ya da dünyanın herhangi bir yerinde olan bir olayı, durumu ya da bir sorunu da fark edebilme ve bunu sorgulayabilme becerisini de kazandırdığını belirtme. • Öğrencilere gerçekleştirilen tartışmaya ilişkin sosyal sorumlulukla ilgili çıkarımlarını sorma. • Reklamı sorgulayarak problem durumunu belirledikleri ve problem durumuna ilişkin geliştirdikleri çözüm önerilerini uygulamaya geçirmekle eyleme geçtiklerini ve sosyal sorumluluk üstlendiklerini vurgulama. • Sınıfça çözüm önerisi olarak belirlenen e-postanın öğrencilerle birlikte yazma süreci başlatma. • Diğer bir çözüm önerisi olarak belirlenen üretici firmaya e-posta gönderme eylemini ödev olarak verme. • Öğrencileri günlüklerini yazmaya yönlendirme. • Dersi bitirme.

Aşağıda RTÜK’e de e-posta gönderilmesine ilişkin yazma süreci paylaşılmıştır.

- A.Ö. : Evet, şimdi dün yaptıklarımızdan yola çıkarak ben şöyle hissettim “reklâmla ilgili yaptığımız etkinlik bunlar amacına ulaştı” dedim. Çünkü dün bir problem saptadık ve bu problemin çözümüne ilişkin sizden çok güzel yaratıcı öneriler geldi bunlar beni acayip mutlu etti bizim bireysel sorumluluklarımız kadar sosyal sorumluluklarımızda çok önemli. Bir eleştirel okuryazar için sadece metni sorgulamak değil, dünyayı da sorgulamak önemli. (...) Kendimize olduğumuz kadar topluma karşı sorumluluklarımızda var. Şimdi Cuma günkü tartışmalarımızdan sosyal sorumlulukla ilgili ne çıkardınız?
- Sevgi : Öğretmenim biz bir çocuğun Domestos reklâmından korktuğunu o mikropplardan korktuğunu ve tuvalete gidemediğini tartıştık. Arkadaşlarımız bir sürü öneride bulundu işte dava açarız işte piskoloğa götürürüz diye birçok öneride bulundular. Sonra dedik bu başka çocukları da olumsuz etkileyebilir o zaman bizim önerimiz bir çocuk içindi. Sonra tartıştık daha büyük bir çözüm önerisi bulduk mail göndermeye karar verdik. Biz bizimle ilgili değildi ama başka çocukların sorunları için uğraşıyoruz.
- A.Ö. : Çok güzel. Bugün ne yapmaya karar vermiştik, biz?
- Tuğba : Öğretmenim, RTÜK’e bir e posta gönderecektik.
- A.Ö. : RTÜK’e posta gönderecektik. Biz sadece gördüklerimizi, izlediklerimizi değil aynı zamanda etrafımızda olup biten her şeyi sorguluyoruz. Bizi rahatsız eden durumları düzeltmek için sosyal sorumluluk üstleniyoruz. Biz bir reklâmı sorguladık ve problemi belirlemekle kalmadık aynı zamanda dedik ki buna bir çözüm önerisi getirmeliyiz. Bir çözüm önerisi geliştirdik şimdi eyleme geçeceğiz yani uygulamaya geçeceğiz. Şimdi sınıfça düşünelim RTÜK’e ne yazacağımızı. Ama biri de klavyeyi kullansın, söyleyeceklerimizi yazsın, en hızlı kim yazıyor içinizde? (Bir öğrenci söylenenleri e-postaya yazmak için masaya gelir. RTÜK’ün sayfası açılır gereken yerler doldurulur).

Araştırmacı reklamdaki problem durumuna ilişkin geliştirdikleri çözüm önerilerini uygulamaya geçirmekle eylemi geçtiklerini ve sosyal sorumluluk

üstlendiklerini vurgulayarak e-postanın öğrencilerle birlikte yazılma süreci başlamıştır. Bu süreç şu şekilde gelişmiştir:

- A.Ö. : Görüşlerimizi belirtelim. Sorunumuzu ve varsa önerimizi belirtelim. Ne yazalım, evet ne diyeceksiniz şimdi RTÜK’e? Bu arada daha önce böyle bir e-posta ya da herhangi bir konuda bir şikâyet ya da istek-dilek yazısı yazdınız mı?
- Öğrenciler : Hayır. (hep birlikte yanıtladılar).
- İpek : Öğretmenim korkunç reklâmları koymamalılar. Bunu yazalım.
- A.Ö. : Ama şimdi reklâmlar dersek birden fazla reklâmı şikâyet etmiş gibi. Oysa şu anda bizim bir reklâmdan sıkıntımız var.
- Barış : Bu reklâmdan önce uyarıcı işaret koymalılar.
- Sevil : Domestos reklâmı küçük çocukları psikolojik olarak sağlığını bozduğu için yayından kaldırılmalı.
- Gaye : Domestos reklâmındaki sanal mikropların çocuklara yönelik olmadığını yazabiliriz.
- A.Ö. : Çok güzel çocuklara yönelik olmadığı.
- Sıla : Bu reklâmı yayından alabilir misiniz? (birkaç öğrenci daha benzer düşünceleri ifade ettiler.)
- A.Ö. : Evet, “sanal mikropların çocukların psikolojik olarak sağlıklarını etkilediği için yayından kaldırılmasını istiyoruz” dedik. Bir hitapla başlayalım di mi? mektup yazarken ne deriz; “değerli arkadaşım, merhaba” şimdi sevgili diyebilir miyiz? Hayır, resmi yazı yazıyoruz. Nasıl başlayabiliriz?
- Öğrenciler : Merhaba RTÜK.
- A.Ö. : Ve sorunumuzu ve çözüm önerisini ya da isteğimizi nasıl ifade edelim. Düşüncesini paylaşmak isteyen?
- Ebru : Sayın RTÜK Yetkilileri diyebiliriz di mi?
- : Evet RTÜK’ ü büyük harflerle yazabilir misin? Kısaltılma ya hepsini büyük harflerle yazalım. Sayın RTÜK Yetkilileri ‘y’ harfi de büyük, evet. Şimdi bunları Demet düzeltirken, bir virgül koyalım Demet yetkililerinin sonuna daha sonrada aşağıya, alt satıra geçeceğiz. Sorunumuzu bildirecek sonrada çözüm önerimizi söyleyeceğiz sorunumuz neydi? Sınıfça neye karar verdik?
- Sevgi : Sınıfça tartıştık Domestos reklâmının bazı küçük çocukların sağlığına, psikolojisine zarar verdiğine karar verdik, çevremizden duyduk. Bazı çocuklar bu mikropların tuvaletlerde olduğunu düşünerek korkup girmiyormuş bu yüzden bu reklâmın yayından

- kaldırılmasını istiyoruz ya da rica ediyoruz. Böyle olur mu?
- A.Ö. : Tabi ki Sevgi çok anlaşılır ve sade ifade ettin. Başka değişik önerisi olan var mı?
- Demet : Bu Domestos reklâmının yerine devam ettiriyorum öğretmenim başka güzel, komik bir reklâm koyabilir misiniz?
- Müge : Bu Yuniver firmasının Domestos reklâmı bazı çocukların psikolojisini bozduğu için kötü yönde etkilediği için bu reklâmı kaldırabilir misiniz?
- A.Ö. : (...) Domestos reklamının küçük çocukları...Demet, Sevgi'in dediği gibi bazı küçük çocukları diyelim (...) bazısı da keyif alıyor olabilir değil mi? O çizgi karakterlerden hoşlanıyor olabilir. Bazı küçük çocukları olumsuz etkilediğini ha şimdi daha iyi oldu. Domestos reklâmının bazı küçük çocukları olumsuz etkilediği sonucuna vardık. Ayrıca çevremizde de bu yönde duyumlar aldık yani bazı şeyler işittik demek istiyorum. Bazı çocukların Domestos reklâmında gördüğü mikropların aynılarının tuvaletlerinde de olduğunu düşünüp ne diyelim devamını
- Pınar : Tuvalete tek başlarına gidemedikleri...
- A.Ö. : Tamam, ayrıca çevremizde de bu yönde duyumlar aldık bazı çocukların Domestos reklâmında gördüğü mikropların aynılarının tuvaletlerinde de olduğunu düşünüp tuvalete yalnız gidemediklerini işittik. Nokta koyalım istersen. Nasıl bağlayalım. Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim diyelim mi?
- Öğrenciler : Evet.
- A.Ö. : Resmi bir kuruma yazıyoruz. Çünkü biliyorsunuz dilekçelerde de bu tür istek belirten cümleler kurarız. Böylece bakın resmi bir yere bir şeyler yazarken dileklerimiz, isteklerimizi belirtirken nasıl yazmamız gerektiği de bu bize örnek oldu değil mi? Gereğinin yapılmasını saygılarımızla arz ederiz. Şimdi buraya açık adresimizi yazalım. Eskişehir Ticaret Odası İlköğretim Okulu 5-A sınıfı alta yazalım tabii. Şimdi ne olacak biz bu e-postamızı yazdık.
- A.Ö. : Şimdi göndermeye çalışalım.
- Demet : Başarılı oldu.
- A.Ö. : Evet, gönderdiğimiz e posta ulaştı ellerine böyle bir yazı aldık. Şimdi ben merakla bekleyeceğim bakalım bu yazımızı nasıl değerlendirecekler. Benzer bir durumla karşılaştığınızda artık nasıl yazıya nasıl başlayacağınızı, rahatsız olduğumuz durumu nasıl ifade edeceğimiz ve yazımızı nasıl bitireceğimizi öğrendik.

Araştırmacı uygulama öncesi gözlemde şikâyet yazısı yazdıklarını gözlememiştir. Sınıf öğretmenine çekim öncesinde informal biçimde bu tür bir yazı yazıp yazmadıkları sorulmuş ve yazılmadığı öğrenilmiştir. Ayrıca dersin başında öğrencilerde farkındalık oluşturmak için daha önce şikâyet ya da istek/dilek yazısı yazıp yazmadıkları sorulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerle birlikte RTÜK’e sorunu ifade eden bir e-posta gönderilmiştir. Öğrencilerle RTÜK’e şikâyet yazıldıktan sonra Unilever’e de yazı yazılması için harekete geçilmiştir. Ancak projeksiyona çok fazla güneş ışığı gelmesinden dolayı mesaj yeterince ve istenilen biçimde görülemedi ve araştırmacı bu çalışmayı öğrencilerin daha sonra yapmalarını belirtmiştir. Bu süreç şöyle gerçekleşmiştir:

- A.Ö. : Bu mesajı nasıl yazacağız? Şimdi internet sayfası açılana kadar biz bir toparlayalım. Nasıl bir giriş yapalım? Unilever’e yazacağız yani Domestos ürününün firmasına yazacağız.
- Berk : Biz sizin Domestos reklâmınızı izledik ve ondan bazı çocukların etkilendiğini anladık. Biz o reklâmın kötü yönlerini kaldırmanızı ve reklâma eğlenceli bir şeyler koymanızı istiyoruz.
- A.Ö. : Domestos diye yazarsan Türkiye sayfası açılıyor. Şu Domestos insan haklarına tıkla bakalım. Alttaki. İletişim bilgileri var mı? Şimdi çocuklar çok fazla güneş ışığı olduğu için göremiyoruz. Nasıl çözelim? Nasıl ulaşabiliriz Unilever sayfasına? Kaç kişide internet var? O zaman interneti olanlar akşam oturacaklar Unilever’e bizim sorumuzu ve çözüm önerilerimizin ne olduğunu ortaya koyan bir mesaj atacaklar bir kopyasını da bana gönderir misiniz? Böylece düşüncelerinizi nasıl ifade ettiğinizi, özellikle arkadaşlarımızın dışında daha resmi bir yazışma yaptığımızda e-posta yazarken nelere dikkat ettiğinizi merak ediyorum. Birlikte yazdığımız bir örnek var zaten. Ondan yararlanabilirsiniz.
- Gaye : Problemi yazıyorsunuz yani yazıyoruz. Çocukların olumsuz etkilendiğini, hangi sahnelerden etkilendiğini, bir çözüm önerisi yazıyoruz.
- A.Ö. : Şimdi bir şey daha aklıma geldi. Evde interneti olmayanlar peki bunlar ne yapsın bunlarda defterlerine yazsınlar. İnterneti olan internette mesaj atsın. İnterneti olmayanda defterine yazsın. e-posta yazar gibi sonra fırsatınız olursa internette gönderirsiniz.

Süreçte, gönderilen e-postaya ilişkin olarak RTÜK'ten herhangi bir yanıt gelmemiştir. Ancak, uygulamanın ilerleyen sürecinde odak öğrencilerden Ece, reklamdaki problem durumuna ilişkin Unilever firmasına gönderdiği e-postaya yönelik firmadan kendisine gelen bilgilendirme metninin içinde olduğunu belirten e-postayı araştırmacının e-postasına göndererek araştırmacı ve sınıfla paylaşmıştır. Ece'nin üretici firmaya gönderdiği e-posta aşağıdadır:

From: ozlem_ozbek98@hotmail.com[SMTP:OZLEM_OZBEK98@HOTMAIL.COM]

Sent: Çarşamba, April 6, 2009 8:46:52 PM

To: Tr, Callcenter

Subject: Marka veya ürün

Auto forwarded by a Rule

Adınız : Özlem

Soyadınız : özbek

E-posta : ozlem_ozbek98@hotmail.com

Ülke : Turkey

Tel._numaranız : yok

Mesajın_konusu* : Marka veya ürün

Mesaj : Sayın Ünilever; Ben Eskişehir'de Ticaret Odası İlköğretim Okulundan Özlem ÖZBEK 5/A sınıfındayım. Bu Domestos reklamında mikroplar var işte ondan küçük çocuklar korkuyorlarmış. Bu yüzden biz de çözüm yolu geliştirdik. Size e-posta göndermeden önce RTÜK'e mesaj attık. Kendi kafamızda daha bir sürü çözüm yolu kurduk. Bunlardan birini seçtik ve bu size başvurmak. Biraz reklamlardan bahsetmek istiyorum. Küçük çocuklar bu reklamlardan neden korkuyorlar? Çünkü orada korkunç mikroplar var. Ve bu mikropların tuvaletlerinde de olduğunu düşünüyorlar ve tualete giremiyorlar.Bu yüzden bu reklamların mikropları korkunç olmadan yapılmalı.

SAYGILARIMLA ÖZLEM ÖZBEK

Ece'nin 06. 04. 2009 Tarihinde Göndermiş Olduğu e-posta

Unilever firması, öğrenciye mesajının ilgili Unilever yetkililerine yönlendirilerek iletisine kısa zamanda yanıt vereceklerini belirten bir e-posta (EK. 4), daha sonra bilgilendirme metninin ekte olduğunu belirten ikinci bir e-posta (EK. 4) gönderilmiştir. Üretici firma gönderdikleri ekte özetle reklâm kampanyalarına yönelik bilgi verdikten sonra reklâmlarının ekranlara gelmeden önce birtakım tüketici testlerinden geçtiğini belirterek reklâm filmini yeni bir bakış açısıyla yeniden izlenilmesini dilediklerini belirtmişlerdir. Eyleme geçme sürecinin sonuçlarına ilişkin araştırmacı günlüğüne yansıyan düşüncelerden örnekler aşağıda verilmiştir:

“(...) eyleme geçme önemli bir süreçti. Türkçe dersinde daha önce yaptığım gözlemlerde herhangi bir eyleme geçme etkinliği yapılmamasının yanı sıra herhangi bir duruma, konuya ya da ürüne ilişkin şikâyet yazısı gibi resmi bir e-posta gönderilmemişti. O

nedenle eyleme geçme aşamasında gerçekleştirdiğimiz e-posta etkinliğini birlikte yazdık. Her ne kadar RTÜK’den bir yanıt alamasak da bu etkinliğin çocukların sosyal sorunlara yönelik farkındalık kazanmaları, nasıl eyleme geçilebileceğini ve bir şikâyet-istek yazısının nasıl yazılabileceğini deneyimlemeleri açısından oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum” (Y.G., 06. 04. 2009).

“(…) Ece, bugün beni kapıda heyecanla karşılayarak Unilever’den bir e-posta aldığını heyecanla söyledi (...). Eyleme geçme etkinliğinde birinci eylem gerçekleştirilmiş, diğeri öğrencilere ödev olarak verilmişti (...). Bu ödev için biraz zaman tanıdım (...). Öğrencilerin çoğu defterlerine ya da çizgisiz bir kâğıda e-posta içeriklerini yazarak, bana nasıl yazdıklarını, eksikleri olup olmadığını sordu. (...) Gerekli düzeltmeleri birlikte yaptık. Odak öğrencilerden Ece yazdığı e-postasına henüz dönüt vermeden göndermiş. Buna karşın göndermiş olduğu e-posta içeriği, yazım ve imla kuralları açısından iyiydi denilebilir. Ece firmadan kendisine gelen ikinci e-postayı bana gönderdikten sonra haberim oldu. Eceyi e-postayı gönderdiği için sınıfta kutladım. Sonra sınıfta gelen e-postayı ve Gaye’yi okuduk (...)” Y.G. (14. 04. 2009).

Kendini İfade Etme

Araştırmacı öğrencilere grup etkinliği yapacaklarını belirtir. Tahtaya aşağıdaki iki seçenek yazılmıştır:

- Bir ürün seçip bu ürünle ilgili reklâm senaryosu yazınız.
- Bir ürün ya da bir hizmetin sunumuyla ilgili bir reklâm filmi çekin’ yiz.

Sınıfın beş kişiden oluşan dört gruba ayrılacakları sınıfın yirmi iki kişi olması nedeniyle iki grubun altı kişiden oluşabileceği belirtilmiştir. Grupların isterlerse bir senaryo yazabilecekleri ve bu senaryoların sınıfta okunacağı ya da isterlerse yazdıkları senaryodan bir reklâm filmi hazırlayarak sınıfta canlandırabilecekleri belirtilmiştir. Daha sonra grupların birbirlerinin çalışmalarını değerlendirecekleri ve senaryolar ya da reklâm filmleri üzerine tartışacakları için sunumların dikkatle dinletilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda sunulan reklâmın mesajı üzerine konuşabilecekleri, reklâmda beğendikleri ya da beğenmedikleri yönleri nedenleriyle birlikte açıklayabilecekleri ya da birbirlerine soru sorabilecekleri belirtilmiştir.

Öğrenciler aralarında 4 gruba ayrılmıştır. Araştırmacının müdahalesi olmadan gruplar öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Üç grup seçtikleri bir ürünün reklâm

- insanmış gibi. Biz direk reklâma girmeyelim haberlerde de arada reklâm tanıtılıyor ya o nedenle.
- A.Ö. : (...) gerçeğe yakın bir haber sunulup sonra bu reklâm verilebilir miydi dedi Hande. .
- Kerem : Bazısı düşman bazısı asker o yüzden çatışma çıktı. Gerçek savaş olmasın, insanlar üzülsün diye.
- A.Ö. : Böyle yaptınız evet. Bu da güzel bir düşünce savaş karşıtı olmak o nedenle böyle hazırladınız.
- Sevgi : Haberler arasında reklâmlar olabiliyor. Anlatıyor yeni bir telefon hattı çıkmış. Hem de ucuz olduğuna vurgu yapmışlar. Ben sebzeli yerleri beğendim, komik buldum.
- Barış : Biz çok kişiydik. Yedi kişiydik. İki kişi haber sunan, reklâmda oynayanlar vardı, biri sloganı söyledi. Hani kimse üzülsün diye reklâmlardan önce o nedenle haberleri verdik. Herkese görev düşmesi için.

İlk grup hazırladıkları senaryo gereği haberlerin ardından bir telefon reklâmını sunmuştur. Tartışmaların başında reklâmlardan önce sunulan haberlerde savaş haberinin sunumunda sebzelerin kullanılmasını kimi öğrenciler komik bulurken kimileride haberlerin gerçeğe uygun sunulmadığını için eleştirmişlerdir. Grup üyelerinden Kerem gerçek savaş durumuna üzüldükleri için bir dergideki fıkradan esinlenerek böyle bir haber metni yazdıklarını belirtmiştir. Bu anlamda grup eleştirilere ilişkin savaş gibi grup üyelerini rahatsız eden bu durum karşısında böyle bir sunum yapmayı uygun gördüklerini belirterek kanıt sunarak bir savunma yapmışlardır. Öte yandan öğrencilerin sorun çözme becerilerini de işe koştukları görülmektedir. Barış gurubun sayısı fazla olduğu için reklâmlardan önce haberleri koyarak her üyeye görev verdiklerini belirtmiştir.

- Demet : İki mesajdan sonra giriş bedava babasına gidip bunu alması için ikna ediyor. İlgi çekiciydi.
- Ece : Hattın özellikleri daha çok tanıtılsaydı. O anlatılmamış.
- Can : Bunu biz elimizden geleni yapmaya çalıştık. Anlayan anlar, anlamayan anlamaz.
- A.Ö. : Şimdi biz sadece sizin değil tüm grupların reklâmları üzerine tartışacağız. Herkesin reklâmını tartışacağız. Biz bu reklâm filmlerini niçin tartışıyoruz?

- Oğuz : Eleştirel bir okuryazar olmak için. Mesela bir reklâmı izlerken nelere dikkat etmeliyiz.
- Sevil : Biz hemen eleştirel okuryazar olamayız, bir anda eleştirel okuryazar olamayız. Bu uygulamalarla küçük örneklerle adım adım ilerleriz.
- İpek : Doğru anımsamak, doğru anlatabilmek ve doğru eleştirmek için.
- Gaye : Sorgulayarak ve eleştirerek öğreniyoruz, yani bu bir öğrenme çeşidi.
- Hande : Yönetmenin yerine geçerek reklâmların nasıl çekildiğini öğrenebiliriz.
- Sevgi : Reklâmı izlediğimizde “Ben olsaydım nasıl çekeriz?” diye kendi düşüncelerimizle yeniden yapıyoruz. Yaratıcılığımızı ortaya koyuyoruz.

Reklâm yazma özel bir ikna etme türüdür. Reklâm yazmanın amaç yalnızca bir şeyi özellikleriyle tanıtmaya ya da buna ilişkin inandırmayı sağlamak değil aynı zamanda izleyici, dinleyici ya da okuyucu da reklâmı yapılan ürünü/hizmeti satın alma isteği uyandırmak gerekir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğrencilere reklâmı yazılan ürünün iyi ve yeni özellikleri ile özellikle tüketicinin dikkatini yönelteceği çekici bir, iki özellik mutlaka yazdırılmalıdır (MEB, 2005). Reklâmların belirtilen bu amaçları uygulamanın başından bu yana farklı etkinliklerde ve tartışmalarda sık sık konuşulmuştur. Ancak gurubun reklâmında tüketicinin dikkatini çekecek nitelikte özellikler belirtilmemiştir. Nitekim Ece bu anlamda bir eleştiri yapmıştır.

Ece telefon hattıyla ilgili bu reklâmda telefon hattının özelliklerinin çok tanıtılmadığı yönünde eleştirisine gurup üyelerinden Can bu eleştiriden rahatsızlık duyduğunu yansıtan bir açıklama yapmıştır. Eleştirel düşünebilen bireyler açık fikirlidir; başkalarının kendi düşüncelerine karşı düşünceler, kararlar geliştirmesine açıktır (Fisher, 1995), ayrıca düşünceleri, ifadeleri sürekli değerlendirir ve görüşlerinin değişmesini gerektirdiğinde bunu yapabilir (Ferret, 1997). Araştırmacı bu durumu gerek öğrencilerin uygulama sürecini ve gerçekleştirilen etkinlikleri düşünüp değerlendirme yapmaları böylece amaçları yeniden gözden geçirmeleri gerek sürece ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak bakımından fırsat olarak görmüştür. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle tüm grupların hazırladığı reklâmlar üzerine tartışılacağını belirterek, öğrencilere reklâmlara yönelik gerçekleştirilen eleştirel sınıf tartışmalarının amacını sormuştur.

Sevil bu tartışmaların eleştirel okuryazar olmak adına aşama aşama gerçekleştirilen etkinlikler olduğunu, İpek reklâmlara yönelik eleştirel sınıf tartışmalarının doğru anımsamak, anlatabilmek ve eleştirebilmek için yapıldığını belirtmiştir. Davranışçı yaklaşımda öğrencinin depoladığı bilgiyi gerektiği zaman hatırlaması yeterli bir bilişsel kazanım olarak görülürken etkinliklerin temel alındığı yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin edindiği bilgiyi değerlendirmesi ve bu bilgiye ilişkin karar vermek için sorgulaması, eleştirmesi önemlidir. Gaye reklâmlara ilişkin gerçekleştirilen eleştirel sınıf tartışmalarının bir öğrenme çeşidi olduğunu ve sorgulayarak, eleştirerek öğrendiklerini belirtmiştir. Sevgi ise yaratıcılıklarını ortaya koyduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin çoğu süreç içerisinde metin olarak kullanılan reklâmları analiz etmeleri ve eleştirel düşünmelerinin bir yansıması olarak sınıf tartışmalarına etkin olarak katılmalarının, eleştirel dinlemelerinin, gerek metni gerek sınıf tartışmalarında birbirlerinin söylemlerini analiz ettiklerinin bir yansıması olarak soru sormalarının, metnin bağlamıyla kendi bağlamları arasında ilişki kurmalarının/karşılaştırmalarının, metindeki karakterlerin yerlerine kendilerini koyarak metinde ortaya konan soruna yönelik farklı çözüm yolları geliştirmelerinin aslında eleştirel okuryazar öğrenci özellikleri olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin bu değerlendirmelerinin sürece ilişkin farkındalıklarını ve geldikleri noktayı ortaya koyma açısından önemli olduğu söylenebilir.

Daha sonra başka bir grup bir yapıştırıcı reklâmını sunmuştur. Bu reklâma yönelik tartışmada öğrenciler daha çok tanıtımı yapılan ürüne ilişkin anne ve çocuk arasında geçen diyalogda annenin tutumunu eleştirmişlerdir:

Ebru	:	Annenin yaptığı güzel bir davranış değildi. İlk başta “araştıralım” dedi sonra tanıtan kişi fiyatı söyleyince araştırmaktan vazgeçti “alalım” dedi.
Barış	:	Benim umduğum kadar iyi değildi, yaratıcı değildi. Annenin yaptığını doğru bulmadım. İlk araştırılım diyor sonra fiyatı duyunca az olunca alalım diyor, o da çocuk gibi davranıyor.
Hakan	:	Anneniz yaptığı davranış ben de doğru bulmadım.
Sevgi	:	Annenin yerinde ben olsaydım “bir alana üçü bedava” deyince “alalım” demezdim ihtiyacım var mı düşünürdüm.
Müge	:	Anne önce “araştıralım, kalitesine bakalım” dedi, sonra ucuz olduğunu duyunca alıyor.

- A.Ö. : Kaç reklâmda özellikle de ticari amaçla hazırlanan reklâmlarda “aa hemen almayalım araştıralım” diyor. Yani ticari amaçlı bir reklâmda tanıtılan ürünü “hemen almayalım, araştıralım” gibi bu tür eğitici cümleler duyuyor muyuz?
- Hande : Bizleri kendilerine çekmek için tabi demezler.
- İpek : Ben hiç görmüyorum çünkü satmak için. Belki hile vardır ama demiyorlar.
- Oğuz : Vekta’nın bir reklâmı var onu eğitici buluyorum. Enerjimizi yani ışık kaynağımızı tasarruflu kullanalım diyorlar. Başka eğitici yok.
- Kerem : Mesela TV de bir araba reklâmını eğitici bulmuyorum çünkü araştıralım derlerse ürünlerin kötü yanları bulunca almazlar (...).
- İpek : Eğitici reklâm görmüyorum; görsem belki yanlış olurdu satmak için bilgilendirmiyorlar o nedenle araştırmak gerekir.
- Gaye : İpek gibi eğitici görmüyorum bence de eğitici de olsa yanlış olur o zaman almaktan vazgeçebiliriz biz de bunu bildiğimiz için reklâmlara tam olarak güvenemiyoruz oradaki bir ürünü almadan önce araştırmalıyız.
- Sevil : Konusu yani teması güzeldi ama cümleleri toparlayamadılar. Tam reklâmı toparlayamadılar evde biraz çalışabilirlerdi ya da ellerine yazabilirlerdi. Reklâmda anneyle kızı araştırdıktan sonra karar vermeleri daha çok hoşuma giderdi. Tamam, ticari reklâmlar eğitici olmuyor dedik böyle reklâmda araştırıp kaliteli olduğuna karar verdiklerini söyleyebilirlerdi belki aslında kaliteli değil ama öyle söylenseydi daha inandırıcı olurdu de mi?
- A.Ö. : Evet, Sevil güzel bir noktaya dikkat çekti. Reklâmdaki anne ve kızı ürünü fiyatını duyduktan sonra almaya karar verdiler sanki ürün kalitesinden değil de fiyatından dolayı alınabilirmiş gibi bir izlenim oluştu. Anne söylediğini devam ettirseydi, yani araştıralım kalitesine bakalım deyip reklâmın araştırdık hem kaliteli ve hem de fiyatı uygun gibi bir devamı olsa ya da sloganı öyle olsa o zaman Sevil’in dediği gibi çok etkili olurdu.

Öğrencilerin çoğu reklâmda annesinin davranışını eleştirmişlerdir. Eleştirel okuryazar bireyler metinleri gerekçeler ileri sürerek eleştirirler. Buna gerekçe olarak annenin önce ürünün kalitesini araştıralım demesine karşın fiyatını duyunca hemen almaya karar vermesini sunmuşlardır. Reklâmların amaçlarından biri kimi zaman gereksinim olmadan da insanlarda alma gereksinimi uyandırmasıdır. Grubun hazırladığı reklâmda bu amaçla bir alana üç bedava sloganını kullanarak insanların ilgisini

çekmeye çalışmıştır. Sevgi reklâmdaki annenin bu kampanya karşısında ürünü almak istemesini eleştirerek ihtiyacı olup olmadığını düşünmesi gerektiğini öne sürmüştür. Görüldüğü öğrenciler reklâmı gerekçelerini belirterek eleştirmişlerdir.

Uygulamanın başlangıcından bu yana metin olarak kullanılan popüler kültür ürününe yönelik etkinliklerde öğrenciler özellikle şu iki vurgu üzerinde durmuşlardır; almayı düşündükleri üründe reklâmının da etkisi olduysa ürünün özelliklerinin reklâmda belirtildiği gibi olup olmadığının araştırılması gerektiği ve kimi reklâmların çok etkileyici olduğu ve alma isteği uyandırdığı böyle bir durumda da önce gereksinimimiz var mı diye düşünmemiz gerektiği. Dolayısıyla öğrenciler reklâmdaki anneden de bu tür davranışlar göstermesini bekledikleri görülmüştür.

Araştırmacı öğrencilerin bu eleştirileri karşısında özellikle ticari reklâmlarda ürünü almadan önce araştırılmalı gibi eğitici bir yaklaşımın olup olmadığını sorgulamalarını istemiştir. Öğrenciler müşterinin ürüne ilgisini çekmek, satışları artırma, kimi zaman ürünlerin kötü bir tarafı/özelligi varsa onun ortaya çıkmaması için böyle bir yaklaşımın olmadığını bu nedenle reklâmlara tam olarak güvenemediklerini belirtmişlerdir. Sevil bu tartışmaya farklı bir boyut getirmiştir. Sevil reklâmların amaçlarından biri olan inandırıcılık yönüne dikkat çekmiş ve reklâmı bu durumu gerekçe göstererek eleştirmiştir. Ticari reklâmlar eğitici olmamasına karşın reklâmdaki karakterler araştırdık kaliteli bir ürün olduğuna karar verdik biçiminde bir vurgu yapsalardı reklâmın daha inandırıcı olabileceğini belirtmiştir. Bu tartışmadan sonra üçüncü grupta diğer üç gruptan farklı olarak bilgilendirici bir reklâm hazırlamıştır. Aşağıda üç bölümden oluşan bu reklâmdan bir bölüm sunulmuştur:

- Sevil :Kredi kartı bilincini anlatacağız. Ticari amaçlı bir reklâm. Grup üyeleri (...). Konumuzu kredi kartını bilinçli ve bilinçli kullanmayanlar üzerine ikiye ayırdık. Şimdi Zuhale ve ben kredi kartını bilinçsizce kullanacağız ve bunun zararlarını göstereceğiz.
- Zuhale : Şu mağazaya bakalım. Yok, buradakiler güzel değil.
- Sevil : Haydi şu mağazaya girelim. Buradakilerde yani biraz rüküş..
- Zuhale : Bence de onu almayalım .
- Sevil :Bak bak şuraya bakalım.
- Zuhale : Bunlar çok güzel. Her renginden istiyorum. Lütfen çabuk olun biraz.
- Kasiyer : Nakit mi kredi kartım mı?

- Zuhal : Kredi kartı
- Kasiyer : Hanımefendi limitiniz bitmiş (Diğer müşteri -Sevil- kartını uzatır.
Sizinde limitiniz bitmiş
- Sevil : Emin misiniz, nasıl olmaz?
(...).
- Müge : Şimdide kredi kartının olumlu kullanımını arkadaşlarımız izleyeceğiz.
(...).
- Slogan
- Sıla : Kredi kartı bilinçsiz kullanırsa bir sürü yuva yıkılabilir.
- Müge : Kredi kartını bilinçli kullanın israf yapmayın.

Bu reklâmla ilgili gerçekleşen eleştirel sınıf tartışmalarından bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

- Sevgi : Burada anlatılmak istenen kredi kartını bilinçsiz kullanılırsa limitimiz dolar ve alışveriş sırasında rezil olabiliriz ayrıca kredi kartı bilinçsiz kullanırsa yuvalar yıkılabilir.
- Oğuz : Bu reklâm kusursuz olmuş bir şey söyleyemeyeceğim. Günlük yaşantımızda genellikle yapılan şeyler. Bazı görgüsüz insanlar bir şeyin her rengini alıyor gözünü doyuramıyor. Bazı insanlarda fakir insanlar paralarını daha tutumlu kullanabiliyor, kredi kartının limitini doldurmuyor. Reklâmda Zuhal ve Sevil limitini doldurdu ama Hande ve Nil tutumlu oldu limitini doldurmadı.
- Kerem : Kartın bilinçli kullanılmasını iyi açıklamışlar.
- İpek : Bilgilendirici olmuş ama yaratıcı bulmadım biraz hayalperest olabilirdi ilginç olabilirdi.
- Barış : Başında Sevil tanıtırken reklâm ticari dedi ama bilgilendiriciydi ticari de bir şey satılır.
- Sevil : Evet aslında öyle. Yanlış söyledim.
- Barış : Kartın bittiğini bile bile (üçüncü bölümde) yine aynı kartı kullanıyorlar başka kartı alıp kullanabilirdiler onunda limitinin bittiğini söyleselerdi olabilirdi.
- Müge : Ama aradan zaman geçiyor borcunu ödemişler sonra tekrar kullanmaya başlamışlardır.
- A.Ö. : Ama o aradaki geçişleri siz biliyorsunuz biz bilmediğimiz için aynı mağaza, yine aynı kişiler, aynı kart olunca Barış'ın ya da benim öyle düşünmem normal. O geçişleri sözel olarak biri arada söyleyebilirdi.
- Demet : Çok tekrar oldu mesela ikinci alışverişte farklı markalarda birçok kıyafet

alabilirlerdi ikincide de birincideki gibi yine ürünün farklı renkleri dediler.

- Can : Anlatarak başladılar olumlu, olumsuz diye söylemeselerdi onu biz bulmalıydık.
- A.Ö. : Katılıyorum sana. Kredi kartının olumlu ya da olumsuz diye başlangıcında belirtmeselerdi bunu sizler bulsaydınız ya da genel düşünürsek izleyici bu yorumu yapsa her şeyi söylemek yerine biraz meraklandırılrsa acaba ne olacak diye (...).

Reklâma ilişkin olarak öğrenciler öncelikle çıkarımda bulunmuşlar ve kredi kartının bilinçsiz kullanılması durumunda limitin dolacağı, alışverişte zor durumda kalılabileceği ve ailelerin dağılabileceği sonucuna varmışlardır. Oğuz kredi kartının bilinçsiz kullanımının günlük yaşamlarında da karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmiştir. İpek ise reklâmın daha yaratıcı, daha ilginç olabileceği yönünde bir eleştiri de bulunurken, Demet birinci ve üçüncü bölümlerin birbirinin tekrarı olduğunu vurgulayarak farklı bir sahne önermiştir. Benzer biçimde Barış birinci bölümde limiti biten kartın üçüncü bölümde yeniden kullanıldığını oysa farklı bir kart kullanılabileceği, bilinçsiz kullanıma vurgu yapmak amaçlandığı için bu kartında limitinin bittiği biçiminde bir vurgu yapılabileceğini belirtmiştir. Sevil reklâmı ticari bir reklâm olarak tanıtmış, ancak araştırmacı öğrencilerden bir tepki gelmesini beklediği için herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Nitekim Barış yanlış ifadeyi düzeltmiş, ticari bir reklâm olmadığını gerekçe olarak da ticari bir şey satılmadığını, bu nedenle bilgilendirici bir reklâm olarak düzeltmiştir. Ayrıca farklı bölümleri olan reklâma başlamadan önce reklâmın olumlu ve olumsuz olduğu grup tarafından vurgulanmıştır. Can bu vurguyu kendilerinin bulmalarının gerektiği yönünde bir eleştiri getirmiştir. Son olarak dördüncü grubun sunumu izlenmiştir. Aşağıdaki fotoğrafta bu grubun sunumu sunulmuştur:



Fotoğraf 2: Öğrencilerin yaptıkları sunumları öğrencilerle paylaşması

“Sihirli Eller” grubunun hazırladıkları reklamın senaryosu aşağıda sunulmuştur:

- Demet : Gurubumuzun adı sihirli eller. Reklâmımız bir temizlik ürünü yani bir deterjan. Ben, Ebru, (...) birlikte sunacağız.
- Sevgi : Gördüğünüz gibi üzerine ketçap dökülmüş. İki ölçek deterjanımızdan koyuyoruz. Ve birkaç dakika bekliyoruz (Sevgi önce yanlışlıkla ketçap dökülmüş kirli peçeteyi, sonra deterjanın temizlediğini göstermek istedikleri temiz peçeteyi kaldırır). Evet, düşüncelerinizi alalım. (Bu reklâmın bir parçası olarak reklâmı içerisindeki izleyicilerden düşünceler alınıyor).
- İpek : (...).
- Demet : Ben ilk izlediğimde reklâma inanamamıştım. Şimdi gözlerimle gördüm kanıtladınız. Hoşuma gitti bu yüzden bunu alırım.
- Ebru : Bu fırsat kaçmaz doğru seçim! Kendi küçük etkisi büyük! Bize güvenin kendinize iyilik edin! Şok fiyat, ekonomik açıdan hesaplı! (Slogan).

Bu reklâmla ilgili gerçekleşen eleştirel sınıf tartışmalarından bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

- Kemal : Sevgi belli etti. Ketçaplı peçeteyi temiziyle değiştirdi inandırıcılığı kalmadı.
- Zuhal : Reklâmdaki küçük hile çok belli edildi.
- Oğuz : Vanish pembesinden alıntı yapmışlar.
- Can : Oğuz'a katılmıyorum kutu aynı, ama marka farklı. Başka bir yazı yazıyordu.
- Oğuz : Can, yapılmamış bi şeyi yapmak herkesten farklı düşünmek yaratıcılık. Öyle konuşmuştuk. O zaman bu reklâm yaratıcı değil.
- Kerem : Bence güzeldi Sevgi'nin hatası. Hilesi komik oldu, insanları güldürdü.
- Barış : Bence olmamalıydı gülebilir tamam ama gülmek önemli değil. Burada dizi seyrederek gibi. Ürün satıyor müşteri çekecek ama böyle hile olursa insanlar almaktan vazgeçer (...).
- Kerem : Piyasada diğer reklâmlarda gerçekten hataları göstermiyorlar. Burada göstermesi bence bir farklılıktı. Bunları normal reklâmlarda görmüyoruz.
- Barış : Kerem dediği ya diğer reklâmlarda olmuyor diye. Olsa bile prova gibi şey yapıp başa döndürüyorlar yeniden çekiyorlar.

Oğuz'un grubun yaptığı reklâmın TV de daha önce yayınlanan başka bir reklâmla benzerliğine dikkat çekmiş, Can o reklâmdaki markayla gurubun reklâmını yaptığı ürünün markasının farklılığına dikkat çekmiştir. Oğuz'un yanıtı eleştirel düşünme becerilerini işe koştüğünün bir göstergesidir. Öğrenci yaratıcılığın herkesten farklı düşünmenin, yapılmamış bir şeyi yapma olarak tanımlayarak bu bağlamda marka farklı da olsa kutusu ve kurgusuyla başka bir reklâmdan esinlenerek hazırlanmış bu reklâmın yaratıcı olmadığını savunmuştur.

Öğrenciler tartışmanın başında Sevgi'in reklâmda deterjanla temizlenmiş peçeteyi göstermek isterken kaptaki bulunan ve reklâmın başında kullandığı diğer kirli peçeteyi yanlışlıkla kaldırmasını eleştirerek reklâmın inandırıcılığının kalmadığını belirtmişlerdir. Reklâmın amaçlarından biri inandırıcılıktır. Müşterinin ürünün özellikleri konusunda ikna etmektir. Bir diğer tartışmada Kerem ve Barış arasında gerçekleşmiştir. Kerem reklâmda Sevgi'in hatasını komik bulduğunu belirtirken Barış gerek bu hatayı gerekse Kerem'in bu konudaki yorumunu sorgulamış ve mantıklı bir gerekçe sunmuştur. Reklâmda böyle bir hatanın olmaması gerektiğini çünkü dizi seyretmek gibi gülme amacıyla yapılmadığını belirtmiştir. Reklâmların ürün satmak,

müşteri çekmek amacıyla yapıldığını böyle bir hatanın hile olarak algılanıp insanların ürünü almak istemeyeceğini vurgulamıştır. Enis (1991) eleştirel düşünen bireylerin genel tutumları arasında katılmadıkları düşüncelere neden göstermeyi belirtmiştir.

Bu etkinliğin sonunda bir sonraki gerçekleştirilen etkinlik olan grup tartışmasının kuralları ve tartışırken nelere dikkat edileceği öğrencelere anlatılmıştır. Bu süreç şu şekilde gelişmiştir:

- A.Ö. : (...) beş ile on dakika arası gruplar sunum yapacak? Sunum nasıl yapılacağını anlatayım. Şimdi biri “olmalıdır”ı biri “olmamalıdır”ı sunacağına göre bunları detaylı geçiyorum çünkü çok üzerine konuşamamıştık zil çaldığı için. Şimdi çok dikkatle dinleyelim sunularının ölçütlerinden biri bu süreye uyum. Bi de jüri üyeleri de çok dikkatle dinlesin çünkü grupları neye göre değerlendirecekler bunu anlayacaklar. Birincisi sunu yapan gruplar reklamlar olmalıdır dedikten sonra ya da olmamalıdır dedikten sonra buna kanıt gösterecek. Neden olmalı ya da neden olmamalı kanıtını, gerekçelerini gösterdikten sonra bunu örneklerle zenginleştirecek. Bunu anladık mı? Birinci grup sunusunu yaptıktan sonra diğer grup sunusunu yapacak ve sonra gruplar birbirlerine sorularını soracak. Daha sonra jüri üyeleri gruplara sorular soracak. Sonra jüri bir araya gelecek ve en etkili sunumu yapan kendilerini ikna eden ‘evet reklamlar olmalıdır ya da reklamlar olmamalıdır’ı en iyi biçimde sunan gruba karar verecek. Anlaştık mı? Peki, gruplar sunumlarını yaparken nelere dikkat etmeli, sözelimi konuşurken nelere dikkat etmek gerekir?
- Oğuz : Birbirimizi dinlemeli ve konuşurken laflarımızı yuvarlamamamıza.
- Nil : Birbirimizi dinlerken dikkat etmeliyiz.
- Zuhal : Ama nasıl dikkatli yani onu demelisin Nil değil mi öğretmenim?
- A.Ö. : Tabi katılıyorum sana Zuhalcim.
- Gaye : Ben söyleyebilir miyim? Eleştirel dinlemeliyiz. Yani düşündüklerini nasıl söylüyor, kanıtı var mı, nedeni var mı? Tartışırken hep öyle konuşuyoruz ya. Cümleleri birbiriyle çelişiyor mu? Aslında konuşuyorken düşündükleri birbirine çelişiyor mu? Anlatmak istediğim savunması gerekeni savunuyor mu güzel bir şekilde. Mantıklı, akılcı mı konuşuyor mesela?
- Sevgi : Bir kişi konuşurken onu rahatsız etmemeliyiz. Mesela o anlatırken biz soru soruyoruz ya bazen. Sunumun bitmesini beklemeliyiz.

- A.Ö. : Güzel, ama daha çok siz dinleyicinin ne yapması gerektiği konusunda bilgiler veriyorsunuz. Peki, grup olarak konuşurken neler bizim için önemli olmalı. Bakın önce iyi bir grup çalışması yapmalısınız. Birincisi iyi bir hazırlık yapmalıyız. Yani neye ilişkin konuşacaksınız grupça önce genel bir araştırma yapıp neyi savunacağınıza dair konunun ana hatlarını çıkarabilirsiniz. Yani biz bu konuyu savunurken neleri vurgulamayız, nelerden söz etmeliyiz. İkincisi aranızda bir işbölümü yapıp herkes konunun bir parçasını, bir bölümünü araştırabilir. Sonra bulduklarınızı bir araya getirip sözgelimi burada ya da bir arkadaşının evinde bir araya gelip bulduklarınızı bir araya getirebilirsiniz. Ve üçüncüsü 5-10 dakikalık bir sunum için neleri ön plana çıkaracağınızı belirleyebilirsiniz, özetleyebilirsiniz. Bunu yaparken savunacağınız düşünceye ilişkin her zaman ki söylediğimiz gibi mantıklı gerekçeleriniz, kanıtlarınız ve iyi örnekleriniz olacak. Sonra bunları bizlere anlatması için grubunuzun sözcüsünü belirleyeceksiniz. Konuşmanızı yaparken konuştuğunuz toplulukla göz temasını kesmemelisiniz. Böylece hem dinleyenleri etkileyebileceksiniz hem de sizi dinleyenler sizi takip edecek, dikkatleri dağılmayacak. Ayrıca cümleleriniz düzgün olmalı, kelimeleriniz cümlelerinizde yerli yerinde ve anlamına uygun olarak kullanılmalı ve nasıl konuşmalısınız uygun bir ses tonuyla.
- Ali : Herkesin duyabileceği bir ses tonuyla.
- A.Ö. : Evet, teşekkürler. Şimdi biz hem grup tartışmalarımızda hem de bundan sonra başka başka konularda sunum yapacak gruplar nasıl hazırlanmaları, konuşmaları gerektiğine ilişkin kafalarında bir şeyler şekillendirebildi mi? Anlaşılmayan ya da sormak istediğiniz bir nokta var mı? (Sınıf hep birlikte “yok” diye bağırıştır.)

Sınıfta daha önce grup tartışması yapılmaması sonucunda araştırmacı sürece hazırlık ve süreçte yapılacaklara ilişkin kapsamlı bir açıklamada bulunarak bu uygulamaya ilişkin öğrencilere rehberlik yapmıştır.

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada İlköğretim Türkçe dersinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde eleştirel okuryazarlık nasıl bir gelişim göstermektedir? sorusuna yanıt aramak için öntest ve sontest ölçme aracı olarak “Eleştirel Okuma

Ölçeği” ve kompozisyon sınavı yapılmıştır. Araştırma sorularının çözümü için elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi “SPSS for Windows” paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çözümlemelerde araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontest sonucunda aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Eleştirel okuma ölçeğinin öntest sonuçları ile sontest ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon testi yapılmıştır.

Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarına Göre Gerçekleştirilen Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Kazanımlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “*Türkçe dersinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde eleştirel okuryazarlık nasıl bir gelişim göstermektedir?*” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında (17 Mart 2009) ve araştırma sürecinin sonunda (5 Haziran 2009) öğrencilere Eleştirel Okuma Ölçeği uygulanmıştır. Öntest sontest olarak yapılan bu ölçmelerden elde edilen veriler SPSS Windows Paket Programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır.

Öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarındaki gelişimini görmek amacıyla uygulanan ölçeğe yönelik öntest ve sontest ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Eleştirel okuma ölçeğinin öntest sonuçları ile sontest ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Eleştirel Okuma Ölçeği Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	4.01	.00
Pozitif Sıra	21	11.00	231.00		
Eşit Sıra	0	-	-		

Tablo 19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır, $z=4.01$,

$p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, başka bir deyişle sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının gerçekleştirilmesinin öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarının gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarına Göre Gerçekleştirilen Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “*Türkçe dersinde gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerde yazılı anlatım becerileri nasıl bir gelişim göstermektedir?*” sorusuna yanıt aramak için araştırma sürecinin başında (17 Mart 2009) ve araştırma sürecinin sonunda (5 Haziran 2009) öğrencilere kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından bağımsız olarak, Sever (1993) tarafından geliştirilmiş Yazılı Anlatım Değerlendirme Aracı’na göre değerlendirilip puanlanmış 5 puanlık fark görüş birliği kabul edilip her iki değerlendirmecinin puanları karşılaştırılıp güvenilirlikleri Miles ve Huberman’ın önerdiği (1994) “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” formülüne göre hesaplanmıştır. Buna göre kompozisyon sınavlarının öntest güvenilirlikleri % 87.4; sontest güvenilirlikleri ise % 89.8 olarak hesaplanmıştır. Puanların ortalamaları alınarak tek bir puana çevrilmiştir. Öntest–sontest olarak yapılan kompozisyonlardan elde edilen veriler SPSS Windows paket programı kullanılarak çözümlenip yorumlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi görmek amacıyla hazırlanan kompozisyon sınavına yönelik öntest ve sontest ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Kompozisyonların öntest sonuçları ile sontest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Kompozisyon Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	4.01	.00
Pozitif Sıra	21	11.00	231.00		
Eşit Sıra	0	-			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır, $z=4.01$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar, başka bir deyişle sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre, eylem araştırması sürecinde ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının gerçekleştirilmesinin öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar bağlamında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik getirilen öneriler verilmiştir.

Sonuç

İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel okuryazarlık kazandırmaya yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları, araştırma soruları ve bulguları doğrultusunda ortaya konmuştur.

Eleştirel Okuryazarlık Yaklaşımına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Türkçe Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Sonuçlar

- Etkinlikler “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” temasına yönelik seçilen metinler temel alınarak planlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sürecinin ilk aşamasında, metni okumaya ve sorgulamaya yönelik etkinliklere geçmeden önce metinde işlenen konuya yönelik olarak öğrencilerin kişisel deneyimleri ve bilgilerinin konuşulduğu *eleştirel olmayan konuşmaların* gerçekleştirilmiştir. Eleştirel olmayan bu konuşmalar, eleştirel sınıf tartışmaları ve sorgulamalar için bir tür geçiş aşaması olarak işlev görmüştür.
- Öğrencilerin başlangıçta “Üretim, Tüketim ve Verimlilik” teması kapsamında eleştirel olmayan konuşmalarla başlayan uygulama süreci; metnin sosyal ve ekonomik bağlamı ile mesajına, yapılma amacına ve yazarın bakış açısına yansıtma yapabilmeleri, metindeki problemlerin, nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmeleri ve çok yönlü bakış açısı kazanabilmelerine yönelik *sorgulamalar ve eleştirel sınıf tartışmalarıyla* sonuçlanmıştır. Öğrencilerin, eleştirel sınıf tartışmalarında başkalarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını; katılıp katılmadıkları

yönleri nedenleriyle ve kanıt göstererek açıklayabildikleri ve başkalarından görüşlerini gerekçelendirmelerini ya da kanıt göstermelerini istedikleri görülmüştür.

- Uygulama sürecinde *yapı bozma-yapım çözüm* (deconstruction) ve *yeniden yapım-yeniden oluşturma* (reconstruction) döngüleri gerçekleştirilmiştir. *Yapımçözüm* aşamasında, metinler sorularla eleştirel olarak incelenmiş, öğrencilerin metinlerde çelişkili buldukları ve eleştirdikleri yerler gerekçeleriyle birlikte tartışılmıştır. Bu tartışmalar, gerek metindeki sorunların ortaya konulması gerek asıl anlam ve mesaj ile bu mesajı veren metindeki karakterin davranışlarının analiz edilmesini sağlamıştır. *Yeniden yapım* aşamasında ise öğrencilerin, metindeki karakterlerden çoğunlukla karşıt ya da farklı davranışlar göstermesini önermeleri ve metne farklı açıdan bakmaları sağlanmıştır.
- Eleştirel bir bakış açısının bilinçli ve amaçlı bir biçimde geliştirmelerini sağlamak amacıyla “Metnin mesajı nasıl oluşturulmuş? Bu metni başkaları nasıl farklı bir biçimde anlayabilir?” gibi sorularla metindeki gerçekliğin ve sunulanın ötesine geçerek yazarın/senaristin istediği gibi algılanmasına neden olan durumların *sorunsallaştırılması* sağlanmıştır.
- Eleştirel sınıf tartışmaları, metnin mesajına ve yazılma amacına temel olan toplumun yaygın olarak benimsediği kimi görüş, durum, tutum, alışkanlık ve değerler gibi *metnin sosyal bağlamı* ile *ekonomik bağlamına farkındalıkla* ve bu bağlamın sorgulanmasıyla sonuçlanmıştır. Öte yandan metnin bağlamına yönelik bu sorgulamalarda öğrencilerin metnin mesajına karşı alternatif bir söylem geliştirmişlerdir. Bu durum eleştirel okuryazarlık alanyazınında “yazarın/senaristin metnine karşı okuyucunun karşı konum alması” biçiminde açıklanmaktadır.
- Eleştirel sınıf tartışmaları, öğrencinin kendi bağlamı (sosyal-ekonomik) ile metnin bağlamının (sosyal-ekonomik) karşılaştırılmasıyla sonuçlanmıştır.
- Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında metinlerin analizini ve eleştirisini yapmanın ötesinde buradaki *sorunları dönüştürme* başka bir ifadeyle *sorunları çözmeye yönelik eylemi gerçekleştirme* aşaması gerçekleştirilmiştir.

- Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında araştırmacı, sosyo-kültürel ve ekonomik temalara ilişkin *metin seçmiş*; eleştirel sınıf tartışmalarında metni ve yazarı/senaristi sorgulamaya yönelik *soruları* sesli düşünme gibi *modelleme* yoluyla öğrencilere hissettirmiş, bu süreçte öğrencilerin *metni*, *yazarı* ve metnin mesajıyla ilişkili *sosyal ve ekonomik konulara yönelik sorgulamalar yapmaları* için fırsatlar sunmuştur.
- Eleştirel sınıf tartışmalarında çoklu bakış açıları tartışılarak ve sorgulanarak öğrencilerin birbirlerine ve *farklı düşüncelere saygı duyma becerisinin* gelişimine katkı sağlanmıştır.
- Öğrencilerin konuya ilişkin düşüncelerini dile getirirken önceden var olan bilgi ve deneyimlerini işe koştukları ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin, konuşmaları dinlerken ya da herhangi bir görseli izlerken not alma becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir.
- Grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin iletişim kurma, sorumluluk alma ve işbirlikli çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağlanmıştır.

Türkçe Dersinde Gerçekleştirilen Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarıyla Öğrencilerde Eleştirel Okuryazarlığın Gelişimine İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin metin ve sosyal konularla ilgili tartışmalara ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanan diğer öğrenci merkezli etkinliklere etkin bir biçimde katıldıkları gözlenmiştir. Bu durum uygulama sürecinde, öğrencilerin *metinle*, *sınıfla* (diğer öğrenciler ve araştırmacı) ve *kendisiyle diyaloga* girerek anlamı kendi yapılandıran eleştirel okuryazarlar olmalarını sağlamıştır.
- Yapılan uygulamalar ile öğrencilerde metinlere ilişkin eleştirel sınıf tartışmalarında analiz ve sentez yapma, çıkarımda bulunma, karar verme ve değerlendirme ile kanıt/gerekçe gösterebilme gibi *eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini gerektiren yanıtlar vermenin* yanı sıra analiz ve sentez yapma, sonuç çıkarma ve değerlendirme ile kanıt/gerekçe isteme gibi *eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorabilme* becerileri gelişmiştir.
- Öğrencilerin, gerek metinlerde görünen mesajın arkasında *görünmeyen asıl mesajı* ve *ana düşünceyi* ortaya çıkarmaya gerek metinde görülenlerin *yazarın/senaristin*

düşünceleri ve değerleri olduğuna ve yazarın/senaristin bunun doğruluğunu kanıtlayacak biçimde metni oluşturduğuna yönelik farkındalık kazandıkları görülmüştür.

- Öğrenciler, metinlerin yazarlarına/senaristlerine karşı yansıtma bulunarak sorunsallaştırdıkları metindeki problemi durumunu çözmeye yönelik eyleme geçmişlerdir. Böylece *öğrenme-öğretme sürecine etkin katılım ve problem çözme becerilerini* geliştirdikleri görülmüştür.
- Öğrencilerin, sorunsallaştırdıkları metinlere ya da gerçek yaşam sorunlarının çözümlerine yönelik eleştirel yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlanmıştır.
- Öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarına olan gelişimini görmek amacıyla uygulanan eleştirel okuma ölçeğinin öntest ve sontest ölçümleri sonucunda sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimini görmek amacıyla hazırlanan yazmaya yönelik öntest ve sontest ölçümleri sonucunda sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak bu araştırma, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının öğrencilerin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin metin ve sosyal konularla ilgili tartışmalara ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanan diğer öğrenci merkezli etkinliklere etkin bir biçimde katıldıkları gözlenmiştir. Bu durum uygulama süreci içerisinde öğrencilerin *metinle, sınıfla* (diğer öğrenciler ve araştırmacı) ve *kendisiyle diyaloga* girerek metni ve yazarın bakış açısını sorgulayan, sorular soran ve bu soruların yanıtlarını tartışan ve anlamı kendi yapılandıran eleştirel okuryazarlar olmalarına katkı getirmiştir. Dil becerilerinden yazmanın geliştirilmesine yönelik *öykü, araştırma raporu, senaryo ve sorun çözmeye yönelik e-posta yazma* gibi etkinlikler ve bu etkinlikler sonucu oluşan *öğrenci ürünlerinin sorgulanmasına* yönelik sınıf tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu yazma etkinlikleri ve öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini sorgulamaları öğrencilerin eleştirel yazma becerilerini geliştirmeleriyle sonuçlanmıştır. Ayrıca öğrenciler metinlerin (reklam, okuma parçası, masal vb.) yazarlarına/senaristlerine karşı yansıtma bulunarak eyleme geçmişlerdir. Öte yandan öğrenciler her bir etkinliğin sonunda eleştirel bir konum alıp, yansıtma bulunarak

sürecin başında ve sonunda metinlere ve günlük yaşamlarında olup bitenlere ilişkin düşüncelerinde, tepkilerinde meydana gelen değişiklikleri paylaşmışlardır. Böylece öğrencilerin eleştirel okuryazarlık uygulamalarına ve kendilerindeki gelişime ilişkin farkındalık kazandıkları gözlenmiştir.

Tartışma

Üç etkinliğin uygulama süreci temel olarak belirli bir tema bağlamında seçilen metnin anlamının, yazarın bakış açısının ve metindeki konudan yola çıkılarak günlük yaşamlarındaki sosyal uygulamaların ve toplumsal bakış açılarının sorgulandığı *eleştirel sınıf tartışmaları* ve bu tartışmalar sonucu *sosyal bir soruna farkındalık* ve bu sorunun çözümüne yönelik *eyleme* geçmeye yönelik uygulamalardan oluşmaktadır. İlgili alan yazında, öğretmenlerin eleştirel okuryazarlığa yönelik kullanabilecekleri herhangi bir yöntem ya da yöntem listesinin olmadığı; ancak daha yaygın olarak benimsenen kimi uygulamaların olduğu görülmektedir (Behrman, 2006; Gregory and Cahill, 2009; Luke, 2004; The Literacy and Numeracy Secretariat, 2009). Stribling (2008) ilgili alan yazının, eleştirel okuryazarlığa yönelik uygulamalarda şu üç farklı yaklaşımın altını çizdiğini belirtmektedir; *ifade ve bakış açılarını görebilmek için metinleri eleştirel olarak incelemek, metinleri sosyal konuların incelenebilmesine olanak tanıyan bir araç olarak kullanmak ve öğrencilerin yaşantılarını metin olarak kullanmak ve okuryazarlık uygulamalarıyla birleştirmek*. Ciardiello (2004), eleştirel okuryazarlığın ilköğretim sınıflarında uygulaması sırasında; derinlemesine çalışma için bir konu seçilmesinin, öğrencileri konuya çekecek bir metin bulunmasının ve metinlerle ilgili olarak eleştirel tartışmalar için çok sayıda bakış açısının sorgulanmasının, sosyal engellerin farkına varılmasının, kişinin kendi kimliğini yeniden kazanmasının ve hizmet talebinde bulunulmasının gerektiğini belirtmektedir.

Bireylerin bir metni sorgulamayabilmeleri için kuşkusuz metinde işlenen konu ya da soruna ilişkin sahip oldukları ön bilgileri önemlidir. Bu bağlamda uygulamanın başında popüler kültür ürünü reklâmlara yönelik öğrencilerin günlük yaşantıları ve gözlemleri ile kişisel deneyimleri ve bilgilerinin konuşulduğu *eleştirel olmayan konuşmalar* gerçekleştirilmiştir. Eleştirel olmayan konuşmalar metne yönelik eleştirel sınıf tartışmaları ve sorgulamalar için bir tür sıçrama tahtası olarak kullanılmıştır. Benzer biçimde, McDonald (2004) beşinci sınıf öğrencilerine eleştirel okuma yollarının

tanıtıldığı çalışmasında; eleştirel okumanın “eleştirel olmayan konuşma” adını verdiği öğrencilerin kişisel hikâyeleri yoluyla geliştiğini belirtmiştir.

Araştırmada da belirlenen bir tema kapsamında seçilen metin bağlamında, *eleştirel olmayan konuşmalardan* sonra yapılan *eleştirel sınıf tartışmaları*, öğrencilerin metinden yola çıkılarak sosyal ya da ekonomik konulara ve sorunlara yansıtma yapabilmelerine, problemleri, nedenlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmelerine, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmelerini sağlayan soru sorma becerisi ve çok yönlü bakış açısı kazanabilmelerine yönelik sorgulamaları içermiştir. Bu tartışmalar kimi sorularla gelişmiştir. Meler, Richardson ve Hatch’ın (2009) belirttiği gibi aslında metinler, kendi içlerinde eleştirel değildir; eleştirel olan bu metinlere yönelik gerçekleşen konuşmalardır. Bu araştırmada da araştırmacı, reklâmda ne anlatıldığı, reklamın niçin yapılmış olabileceği, reklamın konusunun ve sloganının ne olabileceği, reklâmda çelişkili buldukları yerlerin neler olduğu, reklâmın mesajının ne olduğu ve bu mesaja katılıp katılmadıklarına yönelik sorularla eleştirel sınıf tartışmalarını başlatmıştır. Bu tartışmalar öğrencilerin birbirlerine sordukları sorularla gelişmiştir. Benzer biçimde Luke, Comber ve O’Brain (1996) eleştirel okuryazarlık uygulamaları kapsamında eleştirel sınıf tartışmaları için alışveriş kataloglarından yararlandıkları araştırmalarında, bir ilkokul birinci sınıf öğretmeninin öğrencilerin anneler günü hediyelerinin satışını sağlayan kataloglardaki annelerin düşüncelerinin nasıl oluşturulduğunu analiz etmelerine yardım etmek için sorulardan nasıl yararlandığını tartışmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık kazanımlarından “Metinde ne söylendiğine dikkat eder” ve “Metnin kaynağını göz önünde bulundurur” kazanımlarının göstergesi, öğrencinin “*Bu metin ne anlatmaktadır?*”, “*Bu metnin mesajı nedir?*” ve “*Bu ne tür bir yayın?*” sorularının yanıtını vermesidir (Belet, 2011; UT Learning Center, tarihsiz).

Araştırmada, tartışmaya katılan öğrencilerin, metin olarak kullanılan marka-ürün ve hizmetle ilgili farklı reklamlarda anlatılanı anlayabildikleri, reklamın mesajını belirleyebildikleri ve bunların ne tür (tanıtım, bilgilendirici ya da ticari) bir reklam olduğunu belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın “öğrencilerin reklamlarda anlatılanı, mesajını ve kaynağını belirleyebildikleri” bulgusuyla Belet’in (2011) İlköğretim Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada ulaştığı, “başlangıçta metinde

anlatılanı ifade eden odak öğrencilerin tamamı bu beceriyi geliştirerek metnin mesajını da ortaya koyabilmişlerdir” bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğrenciler metnin mesajına ilişkin tartışmalarda yalnızca mesajı ortaya koymakla kalmamış; bunun yanı sıra mesajı sorgulayarak *metinlerin belli fikirleri temsil ederek tarafsız olmadığı ve metinlerin insanların düşüncelerini etkilediği* sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Bu anlamda, Freebody ve Luke’nin (1999) eleştirel okuyazar olan öğrenenlerin *metin analizcisi rolleri* arasında belirttiği *metinlerin tarafsız olmadığını fark etme, metinlerin belli fikirleri temsil ettiğini anlama, metinlerin insanların düşüncelerini etkilediğini anlama* becerisini kazandıkları söylenebilir.

Araştırmada, eleştirel okuyazarlık uygulamalarındaki *yapı bozma-yapım çözüm* (deconstruction) döngüleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada *yapımçözüm* aşamasında öğrenciler metinleri sorularla eleştirel olarak incelemiş, metinlerde çelişkili buldukları ve eleştirdikleri yerleri gerekçeleriyle birlikte tartışmışlardır. Bu tartışmalar, metinlerdeki sorunların ortaya konulması, metinlerde görünen mesajın arkasında *görünmeyen asıl mesajı ve ana düşünceyi* ortaya çıkarılması ve bu mesajı veren metindeki karakterlerin davranışlarının analiz edilmesiyle sonuçlanmıştır. Benzer biçimde McLaughlin ve DeVogd (2004) bu aşamada eleştirel okuyazarların metinde eksik olanı, yetersiz anlatılan ya da abartılanı eleştirel olarak inceledikleri ve ardından ardbilgilerini kullanarak metindeki sorunları ortaya koyduklarını belirtmektedir

Araştırmada *yapımçözüm* aşaması tamamlandığında, *yeniden yapım-yeniden oluşturma* (reconstruction) aşaması, öğrencilerin metindeki karakterlerden çoğunlukla karşıt ya da farklı davranışlar önererek metne farklı açıdan bakmalarını sağlamıştır. İlgili alanyazında belirtildiği gibi bu aşamada okuyucular, metni farklı bir bakış açısıyla değiştirebilirler, farklı düşüncelere öncelik veren alternatif metinler bulabilirler ya da kendi metinlerini oluşturabilirler (Sagepub, 2006).

Bu bağlamda araştırmanın “Öğrenciler eleştirel düşünmenin ve eleştirel okuyazarlığın bir göstergesi olarak analiz ve sentez yapma, çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak reklamı/metni değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeyi yaparken kendi düşüncelerine geçerli kanıtlar gösterdikleri” ile “Öğrencilerin kanıt göstererek metinlerdeki duygusal öğeleri belirleyebildikleri” bulgusu, Belet’in (2011) araştırmasındaki “Öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik diğer becerilere göre daha çok kullandıkları başka bir becerinin kanıt gösterme olduğu

anlaşılmaktadır” ile “Öğrencilerin kanıt gösterme becerisini kullanarak metinlerdeki duygusal öğeleri belirleyebildikleri görülmektedir” bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada eleştirel sınıf tartışmaları, metnin mesajına ve yazılma amacına temel olan toplumun yaygın olarak benimsediği kimi bakış açısı, durum, tutum, alışkanlık ve değerler gibi *metnin sosyal ve ekonomik bağlamına farkındalıkla* ve bu bağlamın sorgulanmasını sağlamıştır. Öğrencilerin metnin ekonomik ve sosyal bağlamına farkındalık geliştirmeleri, Freire’nin eleştirel okuryazarlık uygulamalarına yön veren *metni ve dünyayı okumaya* (Freire, 1987; Akt. Hoody, 2008) yönelik bir eleştirel bakış açısı geliştirme çabası olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin metni analiz etmelerinden sonra metnin ekonomik bağlamıyla kendi ailelerinin ekonomik bağlamlarını ilişkilendirerek gerek metindeki ironiye dikkat çektikleri gerek metindeki ailenin kendi ailelerinin ekonomik yapılarını temsil etmediğini belirttikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Luke, Comber ve O’Brain (1996) araştırmalarında, eleştirel sorgulamalardan sonra çocukların metinlerde kendi annelerinin ve onların kültürel, sosyal ve ekonomik sınıf bakış açılarının temsil edilmediğini, metinlerde gösterilen annelerin tüketimcilikle ilgilendiğini ve bu metinlerin farklı sosyo-ekonomik sınıftan annelerin yaşamlarından kesitler yansıttığını anladıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın “Eleştirel sınıf tartışmalarında öğrencilerin metnin mesajını ve yazarın/senaristin metni/reklamı yapma amacını analiz etmeleri sonucunda metne karşı alternatif bir söylem geliştirerek *metne ve yazara karşı konum aldıkları* görülmüştür bulgusu, McDonald’ın (2004) araştırmasındaki, “Öğrencilerin metne yönelik sorgulamalarda kendilerini metin karşısında alternatif bir söylem içerisinde konumlandırmışlardır” bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın “Eleştirel sınıf tartışmalarında, öğrencilerin başkalarının görüşlerine ve yazara/senariste katılıp katılmadıkları yönleri nedenleriyle ve kanıt göstererek açıklayabildikleri görülmüştür” bulgusu Belet’in (2011) “Öğrencilerin yazara katıldıkları ve katılmadıkları yönleri nedenleriyle ve kanıt göstererek sorgular duruma geldikleri ve başkalarının görüşlerine katılıp katılmadıklarını, katılma ve katılmama nedenlerini açıkladıkları görülmüştür” bulgusuyla örtüşmektedir.

Eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışan birçok araştırmacı, tam bir eleştirel okuryazar olmak için eyleme geçmenin gerekliliğini

vurgulamaktadır (Giroux, 2005; Freire ve Macedo, 1987; Hoody, 2008; Lankshear ve McLaren, 1993; Lewison, Flint ve Sluys 2002; Kuo 2009). Araştırmada öğrencilerle birlikte metindeki problem durumu günlük yaşantıyla ilişkilendirilerek ortaya konmuştur. Daha sonra bu problem durumuna ilişkin beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrenciler çeşitli çözüm yolları üretmeleri konusunda desteklenmiştir. Problem durumuna yönelik öğrencilerin tartışarak geliştirdiği çözüm önerileri içerisindeki en uygulanabilir ve sonuca götürecek olan çözümün üretici firmaya ve RTÜK’e e-posta göndermek olduğuna sınıfça karar verilerek, eyleme geçilmiştir. Araştırmanın “Eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerin, metinleri olduğu gibi dünyayı da sorgulayıcı bir bakış açısı ile değerlendirip eleştirel bilinç geliştirdikleri; böylece kendi ya da başkalarının yaşamındaki sorunlara yansıtma yapma ve bu sorunları çözmeye yönelik eyleme geçme aşamasına ulaştıkları görülmüştür” bulgusu, Powell, Cantrell, ve Adams’ın (2001) çalışmasında “Sosyal eylem projesiyle öğrenciler kendi yaşamlarındaki bir soruna yansıtma yapıp çevresel çıkarlarla ekonomik çıkarların çeliştiğini fark etmişler, sorunu çözmeye yönelik ısrarcı bir rol üstlenerek eylem geçmişlerdir” bulgusuyla ve Luke, Comber ve O’Brain’ın (1996) “ilköğretim birinci sınıf öğrencileri yalnızca metinleri eleştirmeyi öğrenmezler; aynı zamanda öğrendikleri yeni anlamlardan kaynaklanan kimi toplumsal projelerde yer alarak sosyal eylemlerle uğraşırlar” bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın “Eleştirel okuryazarlık uygulamaları öğrencilerin, sorunsallaştırdıkları metinlere ya da gerçek yaşam sorunlarının çözümlerine yönelik eleştirel yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlanmıştır” bulgusu, Leland, Harste ve Huber’in (2005) araştırmalarında “Eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile metinlere yanıt verirken, öğrencilerin yazılarının niteliğinde gelişme görülmüştür” biçimindeki bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmada eleştirel ve sosyokültürel bakış açısı bağlamında eleştirel kuram/eleştirel pedagoji, Freiren pedagojisi ve sosyal yapılandırmacılık gibi kuram ve yaklaşımların ilkeleri temel alınarak gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında, metnin gerek daha geniş sosyal ve ekonomik bağlamlar içerisinde gerek öğrencinin sosyoekonomik bağlamı çerçevesinde değerlendirilerek sunulanın ötesinde yazarın vermek istediği asıl düşünce ile metnin mesajının anlaşılması ve sorgulanmasına yönelik eleştirel sınıf tartışmaları ve etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu

sorgulama sürecinde birey öncelikle metinle, diğer öğrencilerle ve öğretmenle daha sonra kendisiyle diyalektik bir etkileşime girerek anlamı yapılandırmıştır. Öte yandan uygulamalarda metinde var olan problemi çözme, hatta metinden yola çıkarak öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri sorunları ele alma ve bu sorunları çözmeye yönelik eyleme geçme önemli gibi eleştirel bilinç ve katılımcı vatandaşlık bilincinin oluşturulmasında etkili olan etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Metinde salt tutarsızlıkları, eksiklikleri ya da açıklıkları bulma, bunlara mantıklı açıklamalar getirme ya da iddiaları kanıtlarla destekleme sorgulamanın ya da eleştirel düşünmenin; ancak bu tutarsızlıkları, eksiklikleri ya da iddiaları ve tartışmaları sosyal, ekonomik ya da tarihsel nedenlerle ilişkilendirmek ve eleştirel okuryazarlığın göstergesidir. Türkçe Öğretim Programı'nda da programın vizyonu, genel amaçlar ve temel beceriler arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi amaçlandığı belirtildiği, öte yandan programda sorgulayıcı okuma ve yazmaya yer verildiği ancak eleştirel okuryazarlık da yalnızca metni sorgulama değil aynı zamanda yazarın bakış açısı ile metni ya da sorgulanan görseli, eylem ya da düşünceyi tarihi, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamla ilişkilendirerek metnin asıl ana düşüncesine ya da görünmeyen mesajı ulaşmak önemlidir. Ancak Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımlarda, etkinlik planlarında ya da örnek etkinliklerde eleştirel okuryazarlığın bu boyutuna ilişkin bir vurgunun yapılmadığı görülmüştür.

Eleştirel okuryazarlık alanyazını incelendiğinde Türkiye'de Türkçe dersi kapsamında eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik sınıf içi uygulamalara ilişkin çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ilköğretim düzeyinde Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiğini, bu süreçte öğrencilerin geliştirdiği eleştirel okuryazarlık becerilerinin ve araştırmacının/öğretmenin rollerinin neler olduğunun ayrıntılı bir biçimde ortaya koyması bakımından ilgili alanyazına, sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine katkı getireceği düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler; “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin metne ve metinden yola çıkarak sosyal yaşama yönelik sorgulamalar yapabilmeleri için Türkçe Dersi Öğretim Programında eleştirel okuryazarlık uygulamalarına yer verilmelidir.
- Eleştirel okuryazarlık uygulamalarından yararlanacak öğretmenler, öğrencilerin analiz, sentez ve araştırma yapabilme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme, problem çözebilme becerilerini işe koşmalıdır. Bu kapsamda öğretmenler, metne ve sosyal konulara ilişkin düşündürücü eleştirel sorular sormalı, öğrencileri bu tür sorular sorabilmeleri için cesaretlendirmeli, öğrencilerin metnin ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları olayların altında yatan asıl anlamı sorgulamalarını sağlayacak demokratik ve katılımcı bir sınıf ortamı oluşturacak bir ortam düzenlenmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında eleştirel okuryazarlık yaklaşımına yer verilmelidir.
- Eleştirel okuryazarlık yaklaşımını sınıflarında kullanmak isteyen sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine eleştirel okuryazarlık konusunda hizmetiçi eğitim verilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Eleştirel okuryazarlık uygulamalarında farklı sosyal konuların sorgulanmasını sağlayacak farklı konulardaki metinler ve reklamların yanı sıra fotoğraf çalışmaları, sinema filmleri, afiş ya da karikatür gibi farklı yazılı, işitsel ve görsel metin gibi materyallerin kullanılacağı araştırmalar desenlenebilir.
- Eleştirel okuryazarlık uygulamalarına Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar dersi gibi diğer derslerde de yer veren ve disiplinlerarası yaklaşımı benimseyen araştırmalar desenlenebilir.
- Eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile ilgili araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

EKLER

EK A- MEB İZİN FORMU	246
EK B- VELİ İZİN FORMU	247
EK C- ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ	248
EK D- YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ARACI.....	250
EK E- ELEŞTİREL OKURYAZARLIK UYGULAMALARI DERS DEĞERLENDİRME ARACI	252
EK F- METİN SORGULAMA VE METİN TEMELLİ ETKİNLİK PLANLARI	256

EK A- MEB İZİN FORMU

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 () / 27.03.2009 + 05353
Konu : Araştırma izni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 12.03.2009 tarihli ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-500-246/3013 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sibel DAL'ın "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlığın Kazandırılmasına İlişkin Bir Eylem Araştırması" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarını, İlimiz Tepebaşı İlçesi Ticaret Odası İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğrencilerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının İlimiz Tepebaşı İlçesi Ticaret Odası İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğrencilerine uygulama talebi, 22 Mayıs 2009 tarihine kadar çalışmaların tamamlanması ve bir ders saatini geçmemesi şartıyla ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
26.03/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:24 26120 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 413
Fax : (0222) 239 39 22

Eğitim Öğretim Bşkümü
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK B- VELİ İZİN FORMU

VELİ İZİN FORMU

.././.....

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla eleştirel okuryazarlık becerilerinin nasıl kazandırılabilceğinin ortaya konmasını amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu uygulamalar için 5-A sınıfında bulunan velisi olduğunuz öğrencilerle haftada altı saat olan Türkçe dersini, 14 hafta süreyle tezim kapsamındaki etkinlikler doğrultusunda işleyeceğim.

Uygulamalarım, eleştirel okuryazarlık becerisini kazandırmaya yönelik 3 etkinliği içermektedir. “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Doğal Afetler” ve “Birey ve Toplum” temalarına ilişkin popüler kültür ürünü reklamlar ve okuma parçaları bağlamında gerçekleştirilecek bu etkinlikler, Türkçe Öğretimi Programı ile uyumludur. Araştırmada eleştirel okuryazarlık uygulamaları bağlamında metni, yazarı ve sosyal konuları/sorunları sorgulamaya ve sorun çözmeye yönelik eyleme geçmeye dayalı konuşma-tartışma ortamları yaratmak gibi etkinlikler gerçek yaşantı örnekleri bağlamında gerçekleştirilecektir. Yaklaşık 14 haftalık uygulama sürecinde video kamerayla çekim yapılacak, ardından seçilen 9 odak öğrenciyle görüşme yapılacaktır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımı ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, ayrıca görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Sınıf uygulamalarında çekilen video kayıtları ile görüşmenin ses kayıtları yalnızca bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda tüm video ve ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamamızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci Velisi :
Görüşmeci :

Arş.Gör. Sibel DAL
Anadolu Üniversitesi

EK C – ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu anket, sizin eleştire okuma düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (x) işareti uygulayınız. Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma için kullanılacaktır. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz.

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Okumaya başlamadan önce okunacak metnin başlıklarını ve alt başlıklarını incelerim.					
2. Okuduklarıma ana fikrini çıkarabilirim.					
3. Okuduklarımı zihnimde özetlerim.					
4. Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.					
5. Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.					
6. Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum başka metinlerle karşılaştırırım.					
7. Okuduğum metindeki yanlışlıkları hemen fark ederim.					
8. Okuduğum metnin sonunu merak ederim.					
9. Niçin okuduğumun farkında olarak okurum.					
10. Okuduklarıma doğru olup olmadığını araştırırım.					
11. Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade ederim.					
12. Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım.					
13. Okuduğum metinle ilgili soru hazırlamak beni sıkıyor.					
14. Okurken küçük notlar alırım.					
15. Herhangi bir metni okuduktan sonra, bu metni daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.					
16. Okuduğum metinle resimlerinin arasındaki tutarsızlığı fark ederim.					
17. Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere notlar alırım.					

18. Okuduklarımın mutlaka konusunu belirlerim.					
19. Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider.					
20. Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.					
21. Metni okuduktan sonra” okuduğumdan ne anladım?” diye kendime sorarım.					
22. Okuduğumun doğruluğunu merak ederim.					

EK D- YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ARACI

Öğrencinin Adı:
Değerlendiren:
Düşünceler:

Aldığı puan:

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU

I. DIŞ YAPI (DIŞ DÜZENLEYİM)

30 PUAN

1. Çizgisiz kağıda düz satır yazma, satırları kaydırmama	2
2. Siyah kurşun kalem ya da siyah, koyu mavi mürekkepli kalemle yazma	2
3. Kağıdı sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakma (genellikle, sol kenarda 3.5 ya da 4cm, sağ yan kenarda 1.5cm, üstte 6cm, alt kısmında da 3cm)	2
4. Kağıdın sol üst köşesine adını soyadını, okulun adını, sınıfını – varsa şubesini yazma	2
5. Kağıdın sağ köşesine tarih yazma	2
6. Yazı başlığını kağıdın üst kısmına ve sayfanın tam ortasına yazma	2
7. Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakma	2
8. Paragraflara diğer satırlardan 1.5 cm (7 harf) içeriden başlama	2
9. Satırlara alt alta aynı hizada başlama	2
10. Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma	2
11. Paragraflar arasında, satırlar arasına oranla, biraz daha fazla boşluk bırakma	2
12. Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma	2
13. Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma	2
14. Yazı sonuçlandığında, temiz, lekesiz, kusursuz bir görüntüsü olan kağıt ya da kağıtlar verme	4

TOPLAM

II. İÇYAPI (İÇ DÜZENLEYİM)

35 PUAN

1. Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (Olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma)	5
2. Bir düşünce ya da olaydan ötekine doğal ve mantıksal bir bakış içinde geçme(yazıda birlik, bütünlük sağlama)	5
3. Konuyu paragraflara bölerek açıklama	
4. Konu dışı düşüncelere yer vermeme	3
5. Duygu ve düşüncelerini düzgün sürükleyici biçimde anlatma	3
6. Bilgi yanlış yapmama	3
7. Kanı yanlış yapmama	3
8. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme	3
9. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili (konuya uygun) başlık koyma	3
10. Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma	4

TOPLAM

III. DİL VE ANLATIM	35 PUAN
1. Yazıya ilgi çekici bir giriş yapma	2
2. Açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kurma	4
3. Sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınma (cümlelerde gereksiz, anlatıma katkısı olmayan sözcük/sözcükler kullanmama)	4
4. Cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma	2
5. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcüklerle anlatma	2
6. Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere anlatımda yer vermeme(Türkçe sözcük kullanma)	2
7. Sözcükleri doğru yazma	2
8. Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma	2
9. Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma	3
10. Paragrafı oluşturan cümleler arasında dilsel ve düşünsel bir bağlantı kurma	2
11. Yazım (imla) kurallarına uygun yazma	3
12. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma	3
13. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama	2
14. Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma	2
TOPLAM	

**EK E – ELEŞTİREL OKURYAZARLIK UYGULAMALARI DERS
DEĞERLENDİRME ARACI**

ELEŞTİREL OKURYAZAR ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

	Evet	Hayır	Kısmen
1. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin konusunu belirler.			
2. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki neden-sonuç ilişkilerini tahmin eder.			
3. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiye ilişkin üst düzey düşünme gerektiren soruları yanıtlar.			
4. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiyi kendi cümleleriyle sözlü ve yazılı olarak özetler.			
5. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki karakterlerin yerine kendini koyarak karakterlerin davranışlarından farklı davranışlar geliştirir.			
6. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiye ilişkin tartışmalarda arkadaşlarını eleştirel dinler, sorgular.			
7. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletide öğrendikleri ile var olan bilgileri arasında ilişki kurar.			
8. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiyle aynı konuda okuduğu, dinlediği ya da gördüğü iletinin benzer ve farklı yönlerini bulur.			
9. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki yanlışları/çelişkileri/tutarsızlıkları fark eder.			
10. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin sonuna yönelik tahminlerde bulunur.			
11. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiyi niçin okuduğuna, dinlediğine ya da izlediğine ilişkin düşüncelerini belirtir.			
12. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletide sunulanların doğruluğunu araştırır.			
13. Okurken, dinlerken ya da izlerken notlar alır.			
14. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletide kişisel düşüncelerinden, tutum ve değerlerinden farklı bakış açılarının sunulduğu yerleri ifade eder.			
15. Okuduğu, dinlediği ya da gördüğü bir iletiyi karşıt bir bakış açısıyla ya da daha farklı yazar.			
21. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletilere ilişkin eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorar.			
22. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletide öğrendiklerini yeni durumlara ya da günlük yaşamına transfer eder.			
23. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin asıl anadüşüncesini/mesajını belirler.			
24. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin asıl anadüşüncesini/ mesajını sorgular.			
26. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki gerçek ya da mecazi dil kullanımını ayırt eder.			
27. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin			

28. Tezlerini ve ifadelerini sürekli değerlendirir.			
29. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki sorunu çözmeye yönelik eyleme geçmeye isteklidir.			
30. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki sosyal, kültürel, tarihi ya da ekonomik bağlamı fark eder ve sorgular.			
31. Yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin bağlamı ile kendi bağlamını karşılaştırır.			
32. Kendi ya da başkalarının yaşamındaki sorunlara yansıtma yapar ve bu sorunları çözmeye yönelik eyleme geçer.			
33. Farklı düşüncelere saygı duyar.			
34. Sosyal olaylara ve çevresine duyarlıdır.			

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü ileti ile varolan bilgileri arasında ilişki kurmasını ister.			
2. Öğrencilerden yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin konusunu belirlemelerini ister.			
3. Öğrencilerden yazılı, sözlü ya da görüntülü iletileri kendi cümleleriyle sözlü ve yazılı olarak özetlemelerini ister.			
4. Öğrencilerden yazılı, sözlü ya da görüntülü iletide destekledikleri ya da katılmadıkları düşünceleri nedenleriyle açıklamalarını ister.			
5. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü ileti ile aynı konuda daha önce okuduğu, dinlediği ya da gördüğü iletilerle benzer ve farklı yönlerini bulmalarını ister.			
6. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki kahramanların yerine kendilerini koymalarını ister.			
7. Öğrencilere yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiye ilişkin eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorar.			
8. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki probleme ilişkin neden-sonuç ilişkilerini tahmin etmelerini sağlar.			
9. Öğrencilerden yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin asıl anadüşüncesini/mesajını belirlemelerini ve sorgulamalarına fırsat tanır.			
10. Öğrencileri yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiye ilişkin eleştirel soru sormaları konusunda cesaretlendirir.			
11. Öğrencilere yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin bağlamına farkındalık uyandırmaya ilişkin sorular sorar.			
12. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletinin bağlamı ile kendi bağlamlarını karşılaştırmalarına fırsat sunar.			
13. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki			

yanlışları/ çelişkileri/tutarsızlıkları fark etmesini sağlar.			
14. Öğrencilerden yazılı, sözlü ya da görüntülü bir iletiyi daha farklı yazmasını ister.			
15. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletiyi günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmelerini olanaklı kılar.			
16. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki yazarın/konuşmacının bakış açısını sorgulamasına fırsat tanır.			
17. Öğrencilerin yazılı, sözlü ya da görüntülü iletideki sorunları çözmeye yönelik eylemi geçmeleri konusunda cesaretlendirir.			
18. Öğrencilerden görüşleri için gerekçe/kanıt belirtmelerini ister.			
19. Grup çalışmasını destekler.			
20. Öğrencilere öğrenmeleri hakkında dönüt verir.			
21. Çoklu bakış açılarının sorgulandığı <i>eleştirel sınıf tartışmalarını</i> destekler.			
22. Öğrencileri araştırmaya yönlendirir.			
23. Öğrencileri çeşitli problem durumlarıyla karşılaştırır.			
24. Öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin eyleme geçmeye cesaretlendirir.			
25. Öğrenciler <i>sosyal tarihi, kültürel ve ekonomik konulara yönelik sorgulamalar</i> yapmaları için fırsatlar sunar.			
26. Farklı ve yaratıcı olan düşüncelere olumlu dönütler vermeye özen gösterir.			
27. Sınıfı, yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun biçimde düzenler.			
28. Öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterir			
29. Öğrencilere kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için yardımcı olur.			
30. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanır.			

YAPILANDIRMACI UYGULAMALARA İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Öğrenciler ön bilgilerini ortaya çıkaracak bir durumla karşılaştırılır.			
2. Öğrenciler arasında sosyal etkileşimin yaratılmasına olanak verilir.			
3. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarına olanak tanınır.			
4. Öğrenciler, eleştirel düşünmeye yönelik sorularla yönlendirilir.			
5. Öğrencilere araştırma sorularını belirleme olanağı tanınır.			

6. Öğrenciler farklı kaynaklara yönlendirilir.			
7. Öğrencilere yeni bilgileri araştırma olanağı tanınır.			
8. Öğrencilerden görüşlerine kanıt istenir.			
9. Etkinliklerin düzenlenmesine öğrenciler katılır.			
10. Öğrenmede farklı öğretim yöntemleri bir arada kullanılır			
11. Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanınır.			
12. İşbirlikli grup çalışmalarına olanak tanınır.			
13. Öğrencilerin düşünceleri desteklenir.			
14. Öğrenilenler gerçek yaşamla ilişkilendirilir.			
15. Öğrenmenin derinleşmesi için sonda sorularına y verilir.			
16. Problemlerin çözümü ve projelerin yürütülmesinde öğrencilerin yaratıcılığına olanak tanınır.			
17. Çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulanır.			
18. Sınıf öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayacak şekilde düzenlenir.			

DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Öğretmen, öğrencilere öğrenmeleri hakkında dönüt verir.			
2. Öğretmen sürece yönelik düşüncelerini paylaşır.			
3. Öğretmen, öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirmeleri için onlara yardımcı olur.			
4. Öğrenciler gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla duygu ve düşüncelerinde oluşan değişimleri paylaşır.			
5. Öğrenciler kendi öğrenmelerini ve ortaya koydukları öğrenme ürünlerini değerlendirir.			
6. Öğrenci takım çalışmasına/ projesine katkıda bulunur.			
7. Öğrenci takım arkadaşları ile etkileşimde bulunur.			
8. Takım çalışması/ proje sunusu gerçekleştirilir.			
9. Takım üyeleri birbirlerinin çalışmalarını değerlendirir.			
10. Takım sunusuyla/projesiyle ilgili tüm soruları yanıtlar.			
11. Takımın sunusu/projesi diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir.			
12. Öğretmen farklı öğrenme alanlarına yönelik değerlendirme yapar.			
13. Öğretmen çoklu değerlendirme yaklaşımı kullanır.			

EK F- METİN SORGULAMA VE METİN TEMELLİ ETKİNLİK PLANLARI

Ders	: Türkçe
Sınıf	: 5
Tarih	: 18 Mart- 10 Nisan 2009
Tema	: Üretim, Tüketim ve Verimlilik
Öğrenme Alanı	: Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Görsel Okuma ve Yazma
Beceriler	: Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma

Kazanım

1. Dinleme Kurallarını Uygulama

1. Dinlemek için hazırlık yapar.
2. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır.
3. Görgü kurallarına uygun dinler.

2. Dinlediğini Anlama

1. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.
2. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
3. Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.
4. Dinlediklerinin konusunu belirler.
5. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.
6. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
7. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.
8. Dinlediklerini özetler.

1. Konuşma Kurallarını Uygulama

1. Konuşmak için hazırlık yapar.
 2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere ifade eder.
 3. Dinleyicilerle göz teması kurar.
 4. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.
 5. Kelimeleri doğru telâffuz eder.
 6. Akıcı konuşur.
-

-
7. Konu dışına çıkmadan konuşur.
 8. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlakî, sosyal vb.) uygun konuşur.

2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme

1. Kendine güvenerek konuşur.
2. Konuşmasında söz varlığını kullanır.
3. Konuşmasında ana fikri vurgular.
4. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.
5. Konuşmasında, önemseddiği bilgileri vurgular.
6. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.
7. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.
8. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
9. Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.
10. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
11. Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.
12. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
13. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.
14. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
15. Konuşmasını özetler.
16. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
17. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma

1. Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.
 2. Topluluk önünde konuşur.
 3. Üstlendiği role uygun konuşur.
 4. Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.
 5. Deneyim ve anılarını anlatır.
 6. İkna edici konuşur.
 7. Bilgi vermek amacıyla konuşur.
 8. Sorgulayarak konuşur.
-

1. Okuma Kurallarını Uygulama

1. Okumak için hazırlık yapar.
2. Okuma amacına uygun yöntem belirler.
3. Okuduğu kelimeleri doğru telâffuz eder.
4. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
5. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
6. Akıcı okur.

2. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

1. Paylaşarak okumaktan zevk alır.

1. Yazma Kurallarını Uygulama

1. Yazma amacını belirler.
2. Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
3. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
4. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
5. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
6. Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
7. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.
8. Konu dışına çıkmadan yazar.
9. Yazılarında kelime tekrarıdan kaçınır.
10. Yazma yöntemini belirler.

2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

1. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
 2. Yazısına uygun başlık belirler.
 3. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.
 4. Yazılarında söz varlığından yararlanır.
 5. Olayları, oluş sırasına göre yazar.
 6. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
 7. Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.
 8. Yazılarında ana fikre yer verir.
 9. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.
-

-
10. Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.
 11. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
 12. Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.
 13. Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma

1. Günlük, anı vb. yazar.
2. Hikâye yazar.
3. Kısa oyunlar yazar.
4. Sorgulayıcı yazılar yazar.
5. İş birliği yaparak yazar.
6. Not alır.
7. Planlı yazma yöntemine uygun yazar.

1. Görsel Okuma

1. Reklâmlarda verilen mesajları sorgular.
2. Resim ve fotoğrafları yorumlar.
3. Beden dilini yorumlar.
4. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
5. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
6. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.

I. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık

Araştırmacı tarafından gazete reklâmları, kataloglar, broşürler, afişler, TV ve internet reklâmları gibi farklı reklâm kaynakları hazırlanır.

2. Zihinsel Hazırlık

Ön bilgileri harekete geçirme

Reklâmlara ilişkin etkinliklerin gerçekleştirileceği, reklâmlar yoluyla insanların düşüncelerinin nasıl oluşturulduğunun tartışılacağı, sürecin sonunda reklâmların nasıl ve hangi açılardan değerlendirileceğine ilişkin bakış açısı kazanacakları belirtilir.

Öğrencilerin ilgisini çekmek ve ön bilgileriyle köprü kurmak için reklâm kaynaklarının neler olduğu sorulur, bildikleri reklâm kaynaklarını söylemeleri istenir. Öğrencilerin

yorumlarından sonra TV ve internetin çok sık karşılaştığımız önemli bir reklâm kaynağı olduğu vurgulanır. Reklâmlar niçin yapıldığı sorularak öğrencilerin yorumları alınır. Bilgilendirici/tanıtıcı ve ticari amaçlı farklı reklâm kaynaklarına ilişkin araştırmacı tarafından önceden hazırlanan örnekler gösterilerek, reklâmların farklı amaçlarla hazırlandığına dikkat çekilir.

Bir reklâm filmi (Türkiye'nin Tanıtımı) izlenilerek ve aşağıdaki sorular yoluyla tartışma açılır:

- Sizce reklâmı yapılan şey ne? Reklâmda neler görüyorsunuz?
- Sizce bu reklâmda ne anlatılmak isteniyor? Bu reklâmda verilen mesaj nedir? Nereden anladın?
- Sizce bu reklâm niçin yapılmış olabilir?

Öğrencilerin konuyu deneyimleriyle ilişkilendirebilmesi için şu sorular sorulur:

- “Reklâmlar önemli midir? Sizin için önemi nedir?”
- Günlük yaşamınızda siz bir ürün alırken ya da aileleriniz herhangi bir ürün alırken nelere dikkat edersiniz? Reklâmı belirleyici midir?
- Siz bir ürün alırken/ailenizden sizin için bir şey almalarını isterken reklâmı önemli midir? Reklâmını takip eder misiniz, etmez misiniz?”.

Anahtar Sözcüklerle Çalışma

“Reklâm, güven, yaratıcılık, para” kelimelerinin anlamlarını öğrencilerin tartışarak bulmaları sağlanır. Bu kelimelerin birbiriyle olan ilişkisi öğrencilere sorulur. İçinde bu kelimelerin geçtiği bir öykü yazmaları istenir. Yazılan öyküler sınıfta okunur.

II. ANLAMA

1. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma

Dinleme

Atasay markasının anneler gününe yönelik pırlanta yüzük TV reklâmının görselini izlemeden yalnızca dinleneceği ve reklâmı dikkatli dinlemeleri, gerekli gördükleri yerleri not alabilecekleri daha sonra bu reklâmla ilgili tartışacakları belirtilir. Reklâma ilişkin düşünceleri ve eleştirel sınıf tartışmalarına hazırlık olması açısından metni anlamalarına yönelik şu sorular sorulur:

- Reklâmı nasıl buldunuz?
- Sizce, ne anlatılmak isteniyor?

-
- Sizce dinlediğiniz reklâmın konusu ne olabilir?

Okuma/Görsel Okuma

Reklâm izlenildikten sonra ne anlatıldığına yönelik genel düşünceler alınır ve reklâmın konusu belirlendikten sonra reklâm görseli ile birlikte izlenir. Öğrencilere reklâmı izlerken hoşlarına giden/gitmeyen, dikkatlerini çeken, değişik gelen ve abartılı buldukları yerleri not alabilecekleri, reklâmı izledikten sonra bunlara ilişkin tartışma yapılacağı belirtilir.

Bilinmeyen Sözcüklerle Çalışma

Öğrencilerden izledikleri reklâmda geçen anlamını bilmedikleri sözcükleri belirleyip reklâmdaki ipuçlarını kullanarak anlamlarını tahmin etmeye çalışmaları için fırsat verilir. Sözlük çalışması etkinliği ile anlamlarının araştırılması istenir.

2. Metni İnceleme

Reklâm dinlendikten ve görseli ile birlikte izlenildikten sonra aşağıdaki sorularla metin sorgulanır ve eleştirel sınıf tartışmaları gerçekleştirilir:

- Bu reklâm sizce niçin yapılmış olabilir?
- Reklâmın sloganı nedir?
- Reklâmda saçma ya da çelişkili gelen, katılmadığınız, hoşunuza gitmeyen ya da farklı bulduğunuz şeyleri ve niçin öyle düşündüğünüzü nedenleri ile birlikte açıkla mısınız?
- Reklâmın mesajı nedir? Reklâmda verilen mesaja katılıp katılmadığınızı nedeni ile birlikte açıkla mısınız?
- Reklâmdaki çocuk ve baba karakterlerinin davranışları konusunda ne düşünüyorsunuz?

Metin sorgulandıktan sonra metne karşı bir duruş alıp reklâmı yeniden yapılandırmaları amacıyla senaryo yazma etkinliği gerçekleştirilir. Bu amaçla öğrencilere şu soru sorulur:

- Siz olsanız bu reklâmla ilgili nasıl bir senaryo yazardınız? Reklâmın nasıl bir sloganı olurdu? Ya da yönetmen olsanız bu reklâmı nasıl çekerdiniz.

Öğrencilere bu etkinlik için belirli bir süre verilir ve yazdıkları senaryolar öğrencilere okutulur.

“Avivasa” reklâmına yönelik eleştirel sınıf tartışmaları gerçekleştirilir.

3. Söz Varlığını Geliştirme

-
- Reklâmda geçen duygusal sözlere örnekler vermeleri istenecek.

III. METİN ARACILIĞI İLE ÖĞRENME

Günlük Hayatla İlişkilendirme

“Domestos” reklâmına yönelik öğrencilerin birbirlerine sordukları sorular yoluyla eleştirel sınıf tartışmaları gerçekleştirilir.

“Domestos” reklâmına yönelik problem durumu belirlenir ve sosyal eyleme geçilir.

Araştırma

“Reklâmın insanlar üzerindeki etkilerini” araştırmaları ve öğrendiklerini bir rapor biçiminde sunmaları istenir. Sunulan araştırma raporlarıyla ilgili sınıfta tartışma yapılacağı da önceden belirtilir.

IV. KENDİNİ İFADE ETME

Tahtaya iki seçenek yazılır.

- Bir ürün seçip bu ürünle ilgili bir senaryo yazınız.
- Bir reklâm yönetmeni olduğunuzu düşünün. Çektiğiniz bir reklâmı sınıfta canlandırın.

Belirli bir süre verilir, her grubun bir ürün seçip senaryo yazmaları ya da bir reklâmı canlandırmaları istenir. Bu etkinlik için öğrencilere 10 dakika verilir.

Her gruba senaryolarını okumaları ya da hazırladıkları reklâmları sunmaları için 10 dakika verilir. Daha sonra, gruplardan birbirlerinin hazırladıkları reklâmları değerlendirmeleri istenir. (Konuşmada dikkat edilecek kurallar önce tartışılır).

V. DEĞERLENDİRME

- Sınıf tartışması yapılacak. Önce tartışmanın kuralları ve tartışırken nelere dikkat edileceği öğrencilere kısaca hatırlatılır. Daha sonra, altışarlı iki grup oluşturulur. Gruplardan biri “reklâmlar gereklidir/olmalıdır”, diğer grup “reklâmlar olmalıdır/olmamalıdır”ı savunur. Grupların dışında diğer öğrenciler, önceden belirlenen kurallara göre tartışma gruplarını değerlendirir.
 - Öğrencilere “Konuşma Kendini Değerlendirme Ölçeği” ve “Akran Değerlendirme Formu” uygulanır.
 - Öğrencilerden gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla reklâmlara ilişkin duygu ve düşüncelerinde oluşan değişimleri paylaşmaları istenir.
-

KAYNAKÇA

- Alagözlü, N. (2006). Some discourse-based suggestions that boost critical thinking skills in ELT classes. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 133.
- Alvermann, D. E., ve Xu, S. H. (2003). Children's everyday literacies: Intersections of popular culture and language arts instruction. *Language Arts*, 81(2), 145-154.
- Appleman, D. (2000). *Critical encounters in high school English: Teaching literary theory to adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Ataizi, M. (2002, 23-25 Mayıs). *Çevrimiçi (online) yapıcı öğrenme çevreleri*. Çalışma Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildirisi. Tam metni <http://www.aof20.anadolu.edu.tr/program.htm> adresinden 10.03.2006 tarihinde edinilmiştir.
- Athanases, S. Z. (1998). Diverse learners, diverse texts: Exploring identity and difference through literacy encounters. *Journal of Literacy Research*, 30, 273–296. <http://jlr.sagepub.com/content/30/2/273.full.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (2), 43-60. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2007.16.2.433.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2009). Anadili dersinin etkinlik alanları ve dilbilgisi [Elektronik versiyon]. *Milli Eğitim Dergisi*, 181.
- Barton, D., Hamilton, M. ve Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Florence, KY: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Bean, T. W. & Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 638-648.
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, February, 48(5), 392-400.
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=17&sid=2837b195-6399-460d-ab92-2e38b92958a8%40sessionmgr11> adresinden
 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-98.
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=17&sid=2837b195-6399-460d-ab92-2e38b92958a8%40sessionmgr11> adresinden
 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Belet, S. D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Belet, D. ve Yaşar Ş.(2008). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi [Elektronik versiyon]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 69-86.
- Belet, S. D. ve Dal S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions [Elektronik versiyon]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.

- Beyer, B. K. (1995). Practical strategies for the direct teaching of thinking skills. A. Costa (Ed.), *Developing minds* (Vol. 1). Alexandria: Virginia. ASCD.
- Binark, M. ve Gencel, B. M. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Boon, T. I. E. (2009, 23–25 Eylül) *Müzik Eğitiminde eleştirel pedagoji ve dinamik çokkültürlülük: Türkiye*. Çalışma Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Bourke, R. (2008). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *Reading Teacher*, 62(4), 304-312.
- Browne, M.N. ve Keeley, S.M. (2007). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Cavkaytar, S. (2009). Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> adresinden 18 Nisan 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Chafel, J. A., Flint, A. S., Hammel, J. ve Pomeroy, K, H. (2007). Young children, social issues, and critical literacy: Stories of teachers and researchers. *Young Children*, 62(1), 73-81.
- Ciardiello, A.V. (2004). A democracy's young heroes: An instructional model of critical

literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138–147.

Ciardiello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138-147.

<https://fu-ctge-5245.wikispaces.com/file/view/Ciardiello.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Cooper, K., & White, R. (2006, March). Action research in practice: critical literacy in an urban grade 3 classroom. *Educational Action Research*, 14(1), 83-99.

Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2009 from

<http://www.learnnc.org/lp/pages/4437> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. *National Council of Teachers of English*, April 6(3), 2-6.

<http://resources.curriculum.org/secretariat/files/Nov29CriticalLiteracy.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Comber, B. ve Nixon, H. (1999). Literacy education as a site for social justice: What do our practices do? In C. Edelsky (Ed.), *Making justice our project: Critical Whole Language Teachers talk about their work* (316-351). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Comber, B., Thomson, P. ve Wells, M. (2001). Critical Literacy Finds a "Place":

Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom. *The Elementary School Journal*, Vol. 101, No. 4, Special Issue: Writing

(Mar., 2001), pp. 451-464. The University of Chicago Press S

<http://www.jstor.org/stable/1002132> adresinden 12.04.2010 tarihinde edinilmiştir

- Cooper, K. ve White, R. E. (2006). Action research in practice: Critical literacy in an urban grade 3 classroom. *Educational Action Research*, 14(1), 83-99.
<http://josephroddgers.wiki.westga.edu/file/view/Action+Research.pdf>
 adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Cunningham, K. E. (2009). Getting out of the comfort zone: Using read-alouds to engage students in critical literacy. (Doktora Tezi, Teachers College, Columbia University, 2009). *ProQuest Dissertations & Theses*, 3368369.
<http://search.proquest.com/docview/304869583/fulltextPDF/134F8CB06BD26C3276C/1?accountid=7181> adresinden 09.05.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Çelenk, S. (2005, 14-16 Kasım). Yeni ilk okuma yazma öğretim programının değişik öğretim yaklaşımlarının ışığında değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* 2005, ss:109-121.
- Damico, J. (2003). *Education as practices of freedom: Critical literacy in a 5th grade classroom*. Doktora Tezi, Michigan State University
<http://search.proquest.com/docview/305327499/fulltextPDF/1365E9BBCAF51D8290E/1?accountid=7181> adresinden 26.04.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Department of Education in Tasmania; Critical Literacy 2009
<http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit> adresinden 07.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Dougimas, M. (2000). *Improving the effectiveness of tools for Internet based education*. Teaching and Learning Forum 2000, Proceedings Contents.
<http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir. adresinden 24.02.2011 tarihinde edinilmiştir.

- Dyson, A. (1997). Social and educational disadvantage: Reconnecting special needs education. *British Journal of Special Education*, 24 (4), 152-157.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- EduGAINS, 2009. Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide
http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf
 pdf adresinden 14.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Edelsky (Ed.), *Making social justice our project: Teachers working toward critical whole language practice* (pp. 7-36). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Edelsky, C. (1999). On critical whole language practice: Why, what, and a bit of how. In C. Edelsky (Ed.), *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice* (pp. 7-36). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fairbanks, C.M. (2000). Fostering adolescents' literacy engagements: 'Kid business' and critical inquiry. *Reading Research & Instruction* 40(1), pp. 35-50.
- Ennis, R. H.(1991). *Goals for a critical Thinking curriculum*. A. Costa (Ed.)
 Developing minds, Vol.1 Alexandria: Virginia. ASCD.
- Faircloth, G. (2009). *A Qualitative study/counter-story telling: A Counter-narrative of literacy education for African American males*. (Doktora Tezi, Miami University, 2009). <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Faircloth%20Glenn%20L.%20Jr.pdf?miami1240574908> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Fecho, B. (2001). Why are you doing this?: Acknowledging and transcending threat in a critical inquiry classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(1), 9–37.
- H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Newark: International Reading Association.
- Ferrett, S. (1997) *Peak performance: Success in college and beyond (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Fisher, A. (2008). *Teaching comprehension and critical literacy: investigating guided reading in three primary classrooms*. Literacy Volume 42 Number 1 April 2008
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. United Kingdom: Stanley Thornes.
- Foss, A. (2002). Peeling the onion: Teaching critical literacy with students of privilege. *Language Arts* 79(4), pp. 393–403.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: reading the word & the world*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Freebody, P. ve Luke, A. (1999). *Further notes on the four resources model*.
<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> adresinden
 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research. Competencies for analysis and applications*. USA: Pearson Education, Inc.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational Research: competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Gee, J.P. (2000). *The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social*. In Barton, D., Hamilton, M., and Ivanic, R. (Eds) *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York, NY: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). London: Routledge.
- Giroux, H. 2005 *Schooling and the struggle for public life: Democracy’s promise and education’s challenge* (2 ed). Boulder, Fehring, H. & Green, P. (Eds.). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators’ association* (pp. 7-14). Newark, DE: International Reading Association.
- Giroux, H. (2007). *Introduction In P. McLaren & J. Kincheloe, (Eds.) Critical pedagogy* (pp. 1-5). NY: Peter Lang Publishers.
- Gregory, A. E. ve Cahill, M. A. (2009). *Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). *Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

- Gültekin, M. (1999). *Temel eğitim ikinci kademe için alternatif program modelleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hammel, J. (2003). A critical literacy journey. *School Talk*, 8(4), 3.
- Harste, J. (2002). Semiotics. In Guzzetti, B. (Ed.). *Literacy in America: An encyclopedia*. New York: ABC
- Harste, J., Leland, C., & Jackson, C. (2002). Little red riding hood goes to college: Inviting the language of critique in teacher education. In J. Hoffman, D. Schallert, C. Fairbanks, and J. Worthy (Eds.), *Fifty-first Yearbook of the National Reading Conference*, Chicago, IL: National Reading Conference.
- Hicks, D. (2002). *Reading lives: Working-class children and literacy learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hoody, M. L. (2008). Critical literacy in primary education: Policy, praxis and the postmodern. (Doktora Tezi, University of Minnesota, 2008). *ProQuest Dissertations & Theses*, 3332439.
<http://search.proquest.com/docview/304512529/fulltextPDF/134F8CE0F183EED2ED0/1?accountid=7181> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Horning, A. S. (2004). Digital critical literacy for generation 1.5 and everyone else. *The Reading Matrix*, 4(3), 134-144.
<http://www.readingmatrix.com/articles/horning/article3.pdf> pdf adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Hughes, J. M. (2007). *Teaching language and literacy, K-6, critical literacy*.
<http://faculty.uoit.ca/hughes/Contexts/CriticalLiteracy.html> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Iyer, R. (2007). Negotiating critical, postcritical literacy: The problematic of text analysis. *Literacy*, 41(3), 161–168

- Johnson, A. P. (2003). *What every teacher should know about action research*. Allyn and Bacon Start Smart Series. USA: Pearson Education.
- Johnson, A. P. (2005) *A short guide to action research*. (Second Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Jones, S. & Clarke, L. W. (2007). Disconnect: Pushing readers beyond connections and toward the critical. *Pedagogies: An International Journal*, 2(2), 95–115.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15544800701484069> adresinden 23.04.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, marxism, and modernity*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Kobayashi, K. (2004). The Influence of Critical Reading Orientation on External Strategy Use during Expository Text Reading.DEVAMI
- Köse, N. (2006). *Effects of portfolio implementation and assessment on critical reading and learner autonomy of Elt students*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Knobel ve Healy, 1998 *Critical Literacies in the Primary Classroom*. Rozelle, NSW: Primary English Teaching Association.
- Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (1993). *Critical teaching and the idea of literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Kretovics, J. (1985). Critical literacy: Challenging the assumptions of mainstream educational theory. *Journal of Education* 167(2), 50-62.

- Kuo, Jun-min (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, December, 10(4), 483-494.
<http://www.springerlink.com/content/w0u47390215r8360/fulltext.pdf>
 adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kuzu, A. (2005). Öğretmen yetiştirme ve meslek gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 (6).
- Lankshear, C. & McLaren, P.L. (Eds.) (1993). Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern. Albany: State University of New York Press.
- Lankshear, C. (1994). *Critical literacy*. Canberra, ACT, Australia: Australian Curriculum Studies Association.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Lave, J. (1996). *Teaching, as learning, in practice*. Mind, Culture and Activity, 3(3), 149–164. Available online.
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca0303_2#preview
 adresinden 10.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Leland, C. H. & Hartse, J. C. (2000). Critical literacy: Enlarging the space of the possible. *Primary Voices K-6*, 9(2), 3-7.
- Leland, C. H., Harste, J. C. ve Huber, K. R. (2005). Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. *Language Arts*, March, 82(5), 257-268.
http://www.csun.edu/~bashforth/305_PDF/305_FinalProj/TacklingToughSocialIssuesInFirstGrade_LAMar05.pdf adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Lesley, M. (2008). Access and resistance to dominant forms of discourse: Critical literacy and “at risk” high school students. *Literacy Research and Instruction*, 47, 174–194.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/19388070802062716> adresinden 05.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Lewison M., Flint A. S. ve Van Sluys K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–392.
<http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/takingoncriticalliteracy.pdf> adresinden 19.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Literacy GAINS. (2009). *Connecting practice and research: Critical literacy guide*.
http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf adresinden 19.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Lohrey, A. (1998). *Critical literacy: A professional development resource*. Melbourne: National Languages and Literacy Institute of Australia. ISBN -1-875578-85-4
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED433456.pdf>
- Luke, C. and Luke, A. (1989). Beyond Criticism: the Authority of the School Textbook’ in de Castell, S., Luke, A. and Luke, C. (eds) *Language, Authority and Criticism Readings on the School Textbook*. London: *The Falmer Press*, pp. 245–260.
- Freebody, P. and Luke, A. (1990). *Literacies programs: Debates and demands in cultural context*. Prospect: Australian Journal of TESOL, 5 (7), 7-16.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, February, 43(5), 448-461.
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=17&sid=46ae4c3a-533b-4d12-bb5e-ba92656b16fc%40sessionmgr4> adresinden 15.01.2008 tarihinde edinilmiştir.

- Marsh, J. (2000). *But I Want to Fly Too!': Girls and Superhero Play in the Infant Classroom*. *Gender and Education* 12 (2), 209–220.
- Marsh, J. (2000). Teletubby tales: Popular culture in the early years language and literacy curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1, 119-113.
- Marsh, J. (2006). Popular culture in the literacy curriculum: A Bourdieuan analysis. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 160-174.
- Massa, J. ve Vittorio, 2009. critical literacy development in action Janis Massa and Limor Pinhasi- Vittorio, 2009. critical literacy development in action Theory in Action, 2(2), 45-60 <http://www.transformativestudies.org/wp-content/uploads/103798tia1937-023709004.pdf>
- Mayo, P. (2007). Critical approaches to education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire. *Studies in Philosophy and Education*, 26(1), 525–544.
- http://malta.academia.edu/PeterMayo/Papers/734119/Critical_approaches_to_education_in_the_work_of_Lorenzo_Milani_and_Paulo_Freire
- McDonald, L. (2004). Moving from reader response to critical reading: developing 10–11-year-olds' ability as analytical readers of literary texts. *Literacy, April*, 17-25.
- https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L501/Elementary/McDonald%202004%20Critical%20Reading%2010-11%20year%20olds.pdf adresinden 12.05.2007 tarihinde edinilmiştir.
- McLaren, P. (1988). Schooling and the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. *Boston Journal of Education*, 170, 53-83.

- McLaren, P.L. (1999). A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of education. *Educational Researcher*, 28(2), 49-54.
- McLaughlin, M. (2001). *Sociocultural influences on content literacy teachers' beliefs and innovative practices*. Paper presented at the 51st annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- McLaughlin, M. ve DeVogd, G. L. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52-62.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (Fourth Edition). USA: Pearson Education.
- McLaughlin, M. ve DeVogd, G. L. (2004). *Demystifying Critical Literacy*. Theory and practice critical literacy: Enhancing students' comprehension of text. USA: Scholastic. <http://www.scholasticdealer.com/prodimages/sample/962804.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2003a). "TIMSS 1999 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen bilgisi Çalışması. Ulusal Rapor." Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara. egitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/-timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden 04. 10. 2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2003b). "PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi. ulusal" rapor. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara. egitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/-pirls_2001_ulusal_raporu.pdf 04. 10. 2011 tarihinde alınmıştır.
- MEB, 2004. "PISA 2003 Projesi. Ulusal Ön Rapor." Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara. egitek.meb.gov.tr/-dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf 04. 10. 2011 tarihinde alınmıştır.

- MEB, 2005. MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meler, W. B., Richardson, D. ve Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literacy literature in K–3 classrooms. *Young Children* , November, 76-78.
<http://www.naeyc.org/files/yc/file/200911/PrimaryInterestWeb1109.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Mellor, B. & Patterson, A. (2000). "Critical practice: Teaching 'Shakespeare.'" *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 43(6), pp. 508-17. [return]
- Mertler, C. A. (2006). *Action research: teacher as researchers in the classroom*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Mills, G. E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies. *Reading Improvement, Spring*, 44(1), 50-56.
https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/L501/English%20and%20Literature/Molden%202007%20Critical%20Literacy%20Teaching%20Strategies.pdf adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. London: Routledge.
- Morrell, E. (2000). Curriculum and popular culture: Building bridges and making waves. Paper presented at the annual meeting of the American Education.

- Morrell, E. (2000, April). *Curriculum and popular culture: Building bridges and making waves*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 442720)
- Morrell, E. (2004). *Linking literacy and popular culture: Finding connections for lifelong learning*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Möller, K. J. (2002). Providing support for dialogue in literature discussions about social justice. *Language Arts*, 79(6), 467-477.
- Nickerson, 1987. R.S. Nickerson □ Why teach thinking? □ J.B. Baron, R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*, W.H. Freeman and Company, New York (1987), pp. 27–37
- Özdemir, E. (2002). *Elestirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Pace, B. G. (2006). Between response and interpretation: Ideological becoming and literacy events in critical readings of literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, April, 49(7).
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=17&sid=da2a5b03-299d-4f32-b8ec-d9b2a8781512%40sessionmgr4> 03.12.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Paul, R. W. ve Elder, L. (2001). *Critical Thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Upper Saddle River, NJ. : Prentice Hall.
- Paul, R. (1991) Teaching critical thinking in the strong sense. In A. Costa (Ed.), *Developing minds*, Vol. 1. Alexandria: Virginia. ASCD
- Pennycook, A. (1999). *Introduction: Critical approaches to TESOL*. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329–348.

- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London; New York: Routledge.
- Penrose, A. and Geisler C. (1994). Writing without authority. *College Composition and Communication* 45 (4), 505-520.
- Pietrandrea, L. (2008). Co-constructing critical literacy in the middle school classroom dissertation Presented in Partial Fulfillment for the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University
- Powell, R., Cantrell, S.C., & Adams, S. (2001). Saving Black Mountain: The promise of critical literacy in a multicultural democracy. *The Reading Teacher* 54(8), pp. 772-81.
- Rabinowitz, P.J. & Smith, M.W. (1997). *Authorizing readers: Resistance and respect in the teaching of literature*. New York: Teachers College Press.
- Robinson, E., & Robinson, S. (2003). *What does it mean? Discourse, text, culture: An introduction*. Sydney: McGraw-Hill.
- Rogers, R. (2002). *That's what you're here for, you're suppose to tell us: teaching and learning critical literacy*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), 772-87.
- Rolheiser, C. & Bennett, B. (2001) *Beyond Monet: The artful science of instructional integration*. Toronto, ON: Bookation Inc.
- Rogers, R. ve Mosley, M. (2006). Racial literacy in a second-grade classroom: Critical race theory, whiteness studies, and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 462-495.

<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/4151814.pdf?acceptTC=true> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Sadioğlu, Ömer ve Asude Bilgin (2008). “İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki”. *İlköğretim Online* 7 (3): 814-822.

Şahin, İ. (2007). “Yeni İlköğretim I. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”. *İlköğretim Online* 6(2), 284-304, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2m21.pdf> adresinden 22. 03. 2006 tarihinde edinilmiştir.

Shannon, P. (1995). Text, lies, and videotape. Portsmouth, NH: Heinemann.

Scholastic Professional, tarihsiz. Demystifying Critical Literacy Part:1, Becoming Critically Aware Chapter: 1
http://teacher.scholastic.com/products/scholasticprofessional/authors/pdfs/Sample_pages_Critical_literacy.pdf adresinden 23.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
http://hacettepe.academia.edu/SadiSeferoglu/Papers/499973/Ellestirel_dusunme_ve_ogretimi adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni*, Bildiriler, Ankara.

- Sever, S. (2003, 3-4 Mart). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. Çalışma Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. Tam metni [www.tubar.com.tr/ TUBAR%20DOSYA /pdf/.../3sedat%20sever.pdf](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/.../3sedat%20sever.pdf) adresinden 22.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Shor, I. ve Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Shor, I. & Pari, C. (1999). *Critical literacy in action: Writing words, changing worlds*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Siegel, M. ve Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research Volume III* (pp. 141-151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50, 118–127. <http://www.jstor.org/pss/20201726> adresinden 04.02.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Singer, J. ve Shagoury, R. (2005). Stirring up justice: Adolescents reading, writing, and changing the world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(4), 318-339. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=17&sid=2837b195-6399-460d-ab92-2e38b92958a8%40sessionmgr11> adresinden 22.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Smith, K. (2001). Critical conversations in difficult times. *English Education*, 33(2), 153-165.
- Stevens, L. P. (2006). *Critical literacy at the nexus of praxis*. http://www.sagepub.com/upm-data/13700_Chapter4.pdf adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Stribling, S. M. (2008). Using critical literacy practices in the classroom. *The NERA Journal*, 44 (1), 34-38. http://www.reading.ccsu.edu/Kurkjian/OnlinevitaCathy%20Portfolio/Files/NERA_Vol44_No1.pdf#page=40 adresinden 23.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (1980). *Okudugunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Gelistirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara.
- Temple, C. (tarihsiz). *Critical Thinking and Critical Literacy*. <http://www.rwctic.org/ckfinder/userfiles/files/Critical%20Thinking%20and%20Critical%20Literacy%281%29.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- The Literacy and Numeracy Secretariat. (2009). *Capacity building series, critical literacy*. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracyinspire/research/Critical_Literacy.pdf adresinden 07.03.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2) 1-12.
- Ünal, E. (2006). *Eskisehir ili 5. Sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okudugunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53,(1), 41-46. <http://images.austhink.com/pdf/teaching-critical-thinking.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Vasquez, V. (1999). Negotiating critical literacies with young children. (Doktora Tezi, Indiana University, Bloomington, 1999).

<http://search.proquest.com/docview/304506553/fulltextPDF/134F8CF936652D2E31/1?accountid=7181> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Vasquez, V., Lewison, M., Breau, A., Leland, C., & Ocepka, A. (2003). Supporting critical conversations in classrooms. Harste, J. C.(Ed.) Bloomington: Indiana University, School of Education, Language Education Department.

Vasquez, V. (2007). Using the everyday to engage in critical literacy with young children. *New England Reading Association Journal*, 43 (2), 6-11.

Vasquez, V. M. (2004). *Negotiating critical literacies with young children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. S. (1990). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Luis C. Moll (Ed). New York. Cambridge University Press.

West, K. C. (2008). Weblogs and literary response: Socially situated identities and hybrid social languages in English class blog. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 588–598.

<http://faculty.rcoe.appstate.edu/koppenhaverd/5532/read/blogs/west08.pdf> adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.

Wilson, K. (1998, 8-11 Temmuz). Plagiarism in the interdiscourse of international students. Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australia Conference.

Wilson, K. (1999). Note-taking in the academic writing process of non-native speaker students: Is it important as a process or a product? *Journal of College Reading and Learning*, 29 (2), 166-179.

- Wilson, K. (2003). *A social constructivist approach to teaching reading: Turning the rhetoric into reality*. English Australia 16th Educational Conference Melbourne.
http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference03/proceedings/pdf/037F_Wilson.pdf adresinden 10.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yanpar Ş., T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 463-482.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 1-2.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2002, Mayıs). Uzaktan eğitimde kullanılan ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi. *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*.
- Yaşar, Ş. (2004). *Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi*. Eğitimde Yansımalar: VIII-Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri, 14-16 Kasım.
- Yaşar, Ş. (2005, 14 Ekim). Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi, Eğitimde Yansımalar: VIII-Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, 2005, ss.329-342.
- Yaşar, Ş.; Gültekin, M.; Türkkan, B.; Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)", Eğitimde Yansımalar: VIII-Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, 2005, ss.51-63.,
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2004). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk*

Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği).
Eğitimde Yansımalar: VIII-Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme
Sempozyumu. Kayseri, 14-16 Kasım.

Yaşar, Ş. (2008) “Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim
Programındaki Yeri”. Türkçe Öğretimi. (Ed. Hülya Pilancı). Eskişehir:
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 1-18.