

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN
ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Eskişehir İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
HİLMİ DEMİRAL

Ankara
Şubat, 2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN
ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Eskişehir İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

Hilmi DEMİRAL

Danışman: Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Ankara
Şubat, 2011

JÜRİ ve ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

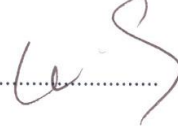
Hilmi DEMİREL'in Ortaçağın Türk
Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlerle
Göre Değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği) başlıklı tezi
26.05.2011 tarihinde, jürimiz tarafından Türk Dili ve
Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul
edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan :

Prof. Dr. Leylâ Karahan



Üye (Tez Danışmanı) :

Prof. Dr. Ayşe Günel Çetin



Üye :

Prof. Dr. Murat ÖZBAŞ



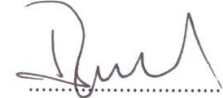
Üye :

Prof. Dr. Yasar AYDEMİR



Üye :

Prof. Dr. M. Bahadır ACAT



ÖN SÖZ

Türk dili ve edebiyatı eğitimi, Türk millî eğitim sisteminde -Türkçe dersiyle birlikte- önemli bir yere sahiptir. Dil eğitimi, okul öncesinden başlayarak ortaöğretim sonuna kadar, hem öğrenciler hem de öğretmenler için alınan eğitimin belirleyicisidir. Bu araştırmada, liselerde verilen Türk dili ve edebiyatı eğitimi uluslararası ölçütlere göre incelenmeye çalışılmıştır. Çünkü Türk millî eğitim sistemi içerisinde bu kadar önemi haiz bir dersin, hem ulusal hem de uluslararası standartları karşılar nitelikte olması gerekmektedir.

Türk millî eğitim sisteminde öğrenci, öğretmen ve akademisyen olarak yer almış biri olarak söylemeliyim ki, Türk dili ve edebiyatı eğitimi -dil ve edebiyat becerilerini geliştirmekten ziyade- Türk edebiyatının tarihsel sürecini ve bu süreçte eserler vermiş edebî şahsiyetlerin hayat hikâyelerini aktaran bir ders hüviyetinde işlenmektedir. Dolayısıyla liseyi bitirmiş bir öğrenci; yaklaşık 2500 yıllık Türk edebiyatı tarihi boyunca yaşamış edebî şahsiyetler hakkında biraz bilgiye sahip, okul sürecindeki edebiyat derslerinden pek keyif almayan, edebiyata -genellikle- ortaöğretileri bitirdikten sonra merak salan, şâir ve yazarlarla ilgili bilgileri ezberlemekten edebî yazma becerisini geliştirmeye vakit bulmayan bir yetişkin olarak mezun olmaktadır. Dolayısıyla Türk dili ve edebiyat eğitimine yaklaşım tematik, biyografik ve kronolojik olmuştur. Oysa gelişmiş ülkelerdeki dil ve edebiyat derslerine bakıldığında, bu ders kapsamında; dil ve edebiyat adına genel kültüre sahip, karşılaştığı herhangi bir edebî metne/esere nasıl yaklaşması gerektiğini bilen, edebî eserler hakkında eleştirel düşünebilen, esere sanatsal değer katan özelliklerin az da olsa farkında bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Çalışmada, yurt dışında geçerliliği olan bir dil ve edebiyat programının değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak, dört yıl boyunca Türk dili ve edebiyatı derslerini alıp liseden mezun olma aşamasına gelmiş 12. sınıf öğrencilerinin dil ve edebiyat becerileri değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma konusu hakkında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri de alınmıştır. Son olarak Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın amaçları, hedefleri ve ölçme-değerlendirme süreçleri de incelenerek, Türk dili ve edebiyatı eğitimi ile arasındaki benzerlik ve farklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde, öncelikle sabrı ve hoşgörüsüyle değerli zamanını ayıran danışman hocam *Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN*'e teşekkür ederim. Araştırma konumun belirlenmesinde yol gösteren ve süreçte her zaman sorularımı cevaplayan ESOGÜ Eğitim Fakültesi hocalarımdan *Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT* ve *Yrd. Doç. Dr. Pınar GİRMEN*'e; verilerimin

değerlendirilmesinde yardımlarını esirgemeyen *Yrd. Doç. Dr. Ümit ÇELEN* ve *Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a*; Uluslararası Bakalorya Programı'nı tanımama yardımcı olan Türk dili ve edebiyatı öğretmeni *Sema Çimen ÖZDEMİR* ile *Birgül TÜRKOĞLU'na*; araştırma verilerini toplamamda destek veren Eskişehir il merkezindeki *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine* ve çalışma grubuma katılma lütfunda bulunan *43 öğrencime* teşekkür ederim.

Doktora tezim sürecinde, kendilerine yeterli ilgiyi gösteremediğim eşim *Sadife Türkbay DEMİRAL* ve oğlum *Faruk Efe DEMİRAL'a*; maddî/manevî desteklerini her zaman yanında hissettiğim annem *Kadriye DEMİRAL* ve babam *Ahmet DEMİRAL'a* müteşekkirim.

Hilmi DEMİRAL, 2011

ÖZET

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (Eskişehir İli Örneği)

DEMİRAL, Hilmi

Doktora, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

Mayıs – 2011, 191 sayfa

Araştırmada, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretimi -öğretim programları, öğrenci ürünleri ve öğretmen görüşleri açılarından- uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada üç farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Türk dili ve edebiyatı öğretimi değerlendirilebilmek için, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Türkçe A1 dersi öğretim programıyla amaç, hedef-kazanımlar ve ölçme değerlendirme süreçleri açılarından karşılaştırılmıştır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı yazılı ve sözlü anlatım becerilerini uluslararası ölçütlere göre değerlendirebilmek için, lise 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 43 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ve bu düzeye ulaşırken karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri, Eskişehir il merkezindeki liselerde -meslek liseleri ve özel liseler hariç- görev yapan 143 öğretmene ulaşılarak elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında, öğretim programları ve öğrencilerin yazılı/sözlü anlatım becerileri için doküman analizi tekniği, öğretmen görüşleri için anket formu kullanılmıştır. Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programlarına ilişkin bulgular tablolar hâlinde, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerine ilişkin bulgular nitel veri çözümleme tekniklerine uygun olarak, öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri arasında fark olup olmadığı *varyans analizi* ve *t testi* ile kontrol edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- 1) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları IBDP Türkçe A1 dersiyle amaçlar ve hedef-kazanımlar açısından benzerlik göstermektedir; ancak IBDP Türkçe A1 dersinin ölçme ve değerlendirme süreçleri daha belirgin, detaylı ve nesneldir.
- 2) Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesinde, öğretmenler arasında müşterek ölçütler kullanılmadığı görülmüştür. Bu anlamda Türk dili ve edebiyatı

öğretiminin değerlendirilmesinde öğretmenlerden öğretmene değişen öznel bir uygulama ortaya çıkmaktadır.

- 3) On ikinci sınıf öğrencilerinin dil ve anlatım becerileri uluslararası ölçütlere göre 10 üzerinden 5-6 arasında çıkmıştır; bununla birlikte kız öğrencilerin dil ve edebiyat becerileri erkeklerden, genel olarak öğrencilerin sözlü anlatım becerileri de yazılı anlatım becerilerinden -uluslararası ölçütlere göre-yüksek sonuçlar göstermiştir.
- 4) Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin diğer okul türlerinde öğretim gören öğrencilere göre uluslararası ölçütlere daha yakın olduğunu düşünmektedir. Ayrıca bu öğretmenlere göre uluslararası ölçütlere ulaşamamasında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar daha etkilidir.

Araştırma sonunda, ortaya çıkan sorunlara dayalı olarak önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Program Değerlendirme, Uluslararası Ölçütler, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Türkçe A1 Dersi

ABSTRACT

EVALUATION OF SECONDARY TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHING ACCORDING TO THE INTERNATIONAL CRITERIA (Sample of Eskişehir Province)

DEMİRAL, Hilmi

Doctorate, Division of Turkish Language and Literature Education

Supervisor: Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN

May – 2011, 191 page

In this study, secondary Turkish language and literature teaching were evaluated according to the international criteria -in terms of curriculum, student products and teacher views-.

Three different study groups were used in this study. Turkish Literature, Language and Expression course curriculums and International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) Turkish A1 course curriculum were compared in terms of objectives, target/achievements and measurement evaluation processes in order to evaluate Turkish language and literature curriculum. 43 participant study group which were taken from 4th grade of high schools was created to evaluate written and oral expression skills of students gained from Turkish language and literature according to international criteria. The level of Turkish language and literature teaching according to international criteria and the views of teachers about the problems encountered during of achieving this level were obtained from 143 teachers who teach in high schools of Eskişehir city center -except vocational and private high schools. Within the scope of this research, document analysis techniques were used for curriculums and student's written and oral expression skills, and questionnaire was used for teacher's views. Findings related to Language and Expression, Turkish Literature, IBDP Turkish A1 course curriculum were given in tables, the findings of student's skills in written and oral expression were given according to qualitative data analysis techniques, teachers' personal information were given as frequency and percentage. Whether there is a difference between teachers' views were checked by *variance analysis* and *t test*. The significance level was accepted as .05 in this research. According to the research results;

1. Turkish Literature and Language and Expression course curriculum is similar with IBDP Turkish A1 course in terms of target/achievements; but measurement and evaluation of IBDP Turkish A1 course are more clear, detailed and objective.
2. An association of Turkish language and literature teaching it was observed that common criteria are not used between teachers. In this sense subjective practice which

changes from teacher to teacher emerges in evaluation of Turkish language and literature teaching.

3. 12th grade students' language and expression skills are between 5-6 from 10 points according to international criteria; however language and expression skills of girl students are better than boy students and oral expression skills of students are better than written skills in general according to international criteria.
4. Turkish language and literature teachers think that language and literature skills of students from schools which take his students according to central examination are closer to international criteria than students from other types of schools. Also according to these teachers problems resulting from students are more effective in not achieving international criteria.

Suggestions based on emerging problem and displayed by the researcher are given at the end of the research.

Key Words: Turkish Language and Literature Teaching, Program evaluation, International Criteria, International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) Turkish A1 Course

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GRAFİKLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Tanımlar	5

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Eğitimi	6
2.2. Edebiyat Eğitimi	8
2.3. Eğitim Programlarını Değerlendirme	11
2.3.1. Program Değerlendirme Türleri	12
2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları	13
2.3.3. Program Değerlendirme Modelleri	15
2.3.3.1. Amaca Dayalı Program Değerlendirme Modeli	15
2.3.3.2. Karar Verme Modeli	17
2.3.3.3. Amaçtan Bağımsız Karar Verme Modeli	18
2.3.3.4. Yeterlilik Modeli	18
2.3.3.5. Metfessel-Michael Modeli	19

2.3.3.6. Provus'un Farklar Modeli	19
2.3.3.7. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	20
2.3.3.8. Eğitsel Eleştiri Modeli	20
2.4. Dil ve Edebiyat Eğitiminde Değerlendirme Ölçütleri	21
2.4.1. Ulusal Değerlendirme Ölçütleri	22
2.4.2. Uluslararası Değerlendirme Ölçütleri	29
2.5. Dil ve Edebiyat Eğitiminde Uluslararası Değerlendirme Ölçütü Örneği:	
Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO)	42
2.5.1. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP)	42
2.5.2. Türkçe A1 (<i>Language A1</i>) Dersi	45
2.5.2.1. Edebî Eleştiri - <i>Commentary</i> -	49
2.5.2.2. Makale - <i>Essay</i> -	49
2.5.2.3. Dünya Edebiyatı - <i>World Literature</i> -	50
2.5.2.4. Sözlü Sunum - <i>Oral Component</i> -	51

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Çalışma Grupları ve Veri Kaynakları	54
3.2.1. Çalışma Grubu-I	54
3.2.2. Çalışma Grubu-II	61
3.2.3. Doküman Analizi Veri Kaynağı	62
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Çözümlemesi	67

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLARI

4.1. Ortaöğretim Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersleri Öğretim Programları ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72
4.1.1. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinin Genel Amaçları ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	72

4.1.2. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinin Hedef-Kazanımları ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programlarının Hedef-Kazanımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	79
4.1.3. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinin Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	90
4.2. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Kazandırdığı Becerilerin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	93
4.2.1. Edebî Metni Yorumlayabilme Becerilerinin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	99
4.2.2. Edebî Metin Hakkında Bilimsel Yazı Yazabilme Becerilerinin Türkçe A1 Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	112
4.2.3. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Dönem Ödevlerinin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	126
4.2.4. Sözlü Anlatım Becerilerinin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	130
4.3. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Durumu Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	144
4.3.1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Öğrencilere Kazandırdığı Becerilerin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	144
4.3.2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	148

5. BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	152
5.1.1. Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programlarının Türkçe A1 Dersi Öğretim Programıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	152
5.1.2. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Kazandırdığı Becerilerin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	154

5.1.3. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Durumu Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	155
5.2. Öneriler	157
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	157
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	159
KAYNAKÇA	160
EKLER	170
EK-1: Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	171
EK-2: IBDP Türkçe A1 Dersi Edebi Eleştiri Puanlama Anahtarı	172
EK-3: IBDP Türkçe A1 Dersi Makale Puanlama Anahtarı	174
EK-4: IBDP Türkçe A1 Dersi Dünya Edebiyatı Puanlama Anahtarı	176
EK-5: IBDP Türkçe A1 Dersi Sözlü Sunum Puanlama Anahtarı	178
EK-6: TDE Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşleri Ölçeği	180
EK-7: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği	181
EK-8: Katılımcı Bilgi Formu	182
EK-9: Edebî Metin Yorumlama Başarı Testi	183
EK-10: Edebî Metin Hakkında Bilimsel Yazı Yazabilme Başarı Testi	184
EK-11: Herhangi Bir Konu Hakkında Konuşabilme Başarı Testi	185
EK-12: Eskişehir MEM'e Bağlı Ortaöğretim Kurumlarından Alınan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Yazılı Sınav Soru Örnekleri	186
EK-13: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersleri ile IBDP Türkçe A1 Dersinden Aldıkları Notların Toplu Listesi	191

Hilmi DEMİRAL
Ankara, 2011

ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN
ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(Eskişehir İli Örneği)

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ölçütlerine Uygun TÖMER Sınavları	27
Tablo-2. TÖMER Türkçe Öğretimi Düzeyleri	27
Tablo-3. PIRLS Okuma Becerileri Test Planı	33
Tablo-4. PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ve Açıklamaları	34
Tablo-5. PISA Uygulama Döngüsü	34
Tablo-6. Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerine Göre Okuma Başarısı	35
Tablo-7. Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı	41
Tablo-8. Türkçe-Matematik (TM) Bölümü Dersleri	43
Tablo-9. Fen-Matematik (MF) Bölümü Dersleri	44
Tablo-10. Bitirme Tezi ve Bilgi Kuramı Değerlendirme Tablosu	44
Tablo-11. Ana Dili Dersi Değerlendirme Ölçütleri	46
Tablo-12. Türkçe A1 Dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular (SLSC) Değerlendirme Ölçütleri	47
Tablo-13. On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Türkiye Geneli, Eskişehir İl Merkezi ve Çalışma Grubundaki Dağılımları	55
Tablo-14. Çalışma Grubunun Eskişehir'deki Okullara, Alanlara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımları	56
Tablo-15. Öğrencilerin Kişisel ve Okul Bilgileri	56
Tablo-16. Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Karşı İlgileri	57
Tablo-17. Öğrencilerin Yeni Çıkan Kitapları Takip Durumları	57
Tablo-18. Öğrencilerin Kitap Okuma Durumları	57
Tablo-19. Öğrencilerin Amatör Yazı Yazma Durumları	58
Tablo-20. Öğrencilerin Gazete Okuma Durumları	58
Tablo-21. Öğrencilerin Okul Etkinliklerine Katılma Durumları	58
Tablo-22. Öğretmen Görüşlerinin Alındığı Okullara İlişkin Bilgiler	61
Tablo-23. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri	62
Tablo-24. IBDP Türkçe A1 Dersi Değerlendirme Sistemi	67
Tablo-25. IBDP Türkçe A1 Dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular Değerlendirme Ölçütleri	68
Tablo-26. Orta Düzey Bireysel Başvurular Düzeyinin Alt Değerlendirme Ölçütleri	68
Tablo-27. Edebi Eleştiri-Makale-Sözlü Sunuma Ait Uzman Notlarının Korelasyon Tablosu	69
Tablo-28. Orta Düzey Bireysel Başvurular Düzeyinin Dört Değerlendirme Ölçütünün Birim Puanları	70
Tablo-29. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, IBDP Türkçe A1 Dersi Puanlarının Nota Dönüştürme Şekli	70
Tablo-30. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Ölçeği Boyutlarının Madde Sayıları ve Güvenilirlik Kat Sayıları	71
Tablo-31. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Ulaşamama Nedenleri Ölçeği Boyutlarının Güvenilirlik Kat Sayıları	71
Tablo-32. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersleri İle IBDP Türkçe A1 Dersi Öğretim Programları Genel Amaçlarının Karşılaştırılması	73
Tablo-33. Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	80
Tablo-34. Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	81

Tablo-35. On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	82
Tablo-36. On İkinci Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	83
Tablo-37. Dokuzuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	84
Tablo-38. Onuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	85
Tablo-39. On Birinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	86
Tablo-40. On İkinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları	86
Tablo-41. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleri Notları	93
Tablo-42. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleri Notları	94
Tablo-43. Merkezî Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Notları	95
Tablo-44. Genel Liselerden Seçilen Öğrencilerinin Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım Ders Notları	96
Tablo-45. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım Ders Notları	96
Tablo-46. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım Ders Notları	97
Tablo-47. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım Ders Notları.....	97
Tablo-48. Çalışma Grubundaki Y. Dil Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım Ders Notları	98
Tablo-49. Çalışma Grubundaki Öğrenci Notlarının Alan Değişkenine Göre Ortalamaları	98
Tablo-50. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	99
Tablo-51. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	100
Tablo-52. Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	101
Tablo-53. Genel Liselerden Seçilen Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	101
Tablo-54. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	102
Tablo-55. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	102
Tablo-56. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	103
Tablo-57. Çalışma Grubundaki Y. Dil Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları	103
Tablo-58. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Makale Puanları	112
Tablo-59. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Makale Puanları	113
Tablo-60. Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerin Makale Puanları	114
Tablo-61. Genel Liselerden Seçilen Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Makale Puanları	114
Tablo-62. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Makale Puanları	115
Tablo-63. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Makale Puanları	115
Tablo-64. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Makale Puanları	116
Tablo-65. Çalışma Grubundaki Y. Dil Alanı Öğrencilerin Makale Puanları	116
Tablo-66. Dönem Ödevi Değerlendirme Ölçütleri	126
Tablo-67. Dönem Ödevi Konuları ve Alınan Puanları	127
Tablo-68. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dünya Edebiyatı Ödevi Notları	128
Tablo-69. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	130
Tablo-70. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	131
Tablo-71. Merkezî Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	132
Tablo-72. Genel Liselerden Seçilen Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	132
Tablo-73. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	133

Tablo-74. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	134
Tablo-75. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	134
Tablo-76. Çalışma Grubundaki y. Dil Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları	135
Tablo-77. Öğrencilerin Dil ve Edebiyat Becerilerinin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin η , X ve SS Değerleri	145
Tablo-78. Öğrencilerin Dil ve Edebiyat Becerilerinin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	146
Tablo 79. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	147
Tablo-80. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin η , X ve SS Değerleri	149
Tablo-81. Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları	150
Tablo-82. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	150
Tablo-83. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	151

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. PISA 2009 İçin Türkiye'nin 12 İstatistikî Bölgesi	38
Şekil-2: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dersleri	43
Şekil-3. Maksimum Çeşitlilik Örneklemesine Göre Çalışma Grubunun Asgari Sayısı	59
Şekil-4. Çalışma Grubunun Okul Bazında Maksimum Çeşitlilik Örneklemesine Göre Dağılımı	60
Şekil-5. Çalışma Grubuna Alınan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	60

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik-1. Türkiye'nin Coğrafi Bölgelerine Göre Okuma Başarısı	35
Grafik-2. Türkiye'nin Okul Türlerine Göre Okuma Başarısı	36
Grafik-3. Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı	36
Grafik-4. Öğrencilerin Okuma Becerileri Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Dağılımı	37
Grafik -5. Türkiye'nin Okuma Becerileri Ortalama Başarı Puanının Değişimi	39
Grafik -6. Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinin İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı-I	39
Grafik -7. Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinin İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı-II	39
Grafik -8. Okuma Becerileri Ortalama Puanlarının Okul Türlerine Göre Dağılımı	41

KISALTMALAR LİSTESİ

CAS: Creativity, Activity, Service

Cns: Cinsiyet

IB: International Baccalaureate

IBDP: International Baccalaureate Diploma Programme

IBO: International Baccalaureate Organization

HL: Higher Level (*İleri Düzey*)

IELTS: International English Language Testing System

MEM: Millî Eğitim Müdürlüğü

MF: Matematik-Fen (Sayısal)

MYP: The Middle Years Programme

PBL: Prescribed Book List (*Önerilen Kitaplar Listesi*)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

PYP: The Primary Years Programme

PWL: Prescribed World Literature (*Dünya Edebiyatı Listesi*)

SL: Standart Level (*Orta Düzey*)

SLSC: Standart Level Self-taught Candidates (*Orta Düzey Bireysel Başvurular*)

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

TM: Türkçe-Matematik (Eşit ağırlık)

TS: Türkçe-Sosyal (Sözel)

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

Tpl: Toplam

Y. Dil: Yabancı Dil

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusu olarak ele alınan problemin ne olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanında; *araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları*, araştırmaya başlarken kabul edilen *varsayımlar*, araştırmada geçen önemli *terim ve kısaltmaların* hangi anlamlarda kullanıldıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Kültür kavramı, *“Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin”* olarak tanımlanır (TDK, 2005). Kültürün tanımında yer alan, maddi ve manevi öğelerin sonraki nesillere iletilmesi işlevini yerine getirmede önemli rolü olan dil ve edebiyatın, kuşaktan kuşağa aktarılan kültürle ilişkisi göz ardı edilemez. Kantemir (1976) bu ilişkiyi; *“Millî kültürün en önemli öğelerinden biri dil ve edebiyattır, bunu da örgün anlamda okulda öğrenebilir”* şeklinde açıklar.

Kültürün kuşaklar boyunca aktarılması, bireylere verilen eğitimle mümkündür. Varış (1971) eğitim sürecinde okulun fonksiyonunun, öğrencilere kültürü tanıtmak ve geliştirmek üzere onlara yetenek kazandırmak olduğunu vurgular. Millî kültürü aktarmada okulun rolü de düşünüldüğünde, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin önemi daha iyi anlaşılabilir. Çünkü Türk eğitim sisteminin tüm kademlerinde, Türkçe dersiyle beraber Türk dili ve edebiyatı dersleri nicelik ve nitelik olarak önemli bir yer tutar.

Dil, bireyin kendini ifade etmesine ve hayatı anlamasına yarayan en önemli araçtır. Bu yönüyle dil eğitimi, okul öncesinden başlayarak yükseköğretim sonuna kadar eğitim kademelerinin her basamağında öncelik verilen bir alandır. Edebiyat ise, dille meydana getirilen eserler yoluyla kendini ve hayatı daha iyi anlamayı sağlar. Dolayısıyla edebiyat eğitimi, bireyin edebî eserlerdeki sanat değerlerini sezmesini, metinlerde dilin kazandığı anlamları kavrayıp yorumlamasını sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar (MEB, 2005).

Edebiyat eğitimi özellikle ortaöğretimle birlikte başlar. Liselerdeki edebiyat dersleri öğrencilere, dille gerçekleştirilmiş ve özel uzmanlık gerektirmeyen her türlü metni anlayıp yorumlayabilme becerisi kazandırmayı amaçlar. Dolayısıyla ortaöğretim süresince

gerçekleştirilen Türk dili ve edebiyatı öğretimiyle, günlük hayatta karşılaşılan her türlü yazılı ve sözlü metni doğru anlayabilen, edebî eserlerde verilmek istenen mesajları yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirebilen ve Türkçeyle güzel eserler ortaya koyabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır. Bu amaçlar, geçmişten bugüne fazla değişiklik göstermemiştir. Kantemir (1976), Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amaçlarının öğretmenler tarafından algılanışını dört maddede toplamıştır. Bunlar;

- öğrencilerin okuma-anlama ve eleştirme zevkini geliştirmek
- öğrencilerin düşünme ve yorum gücünü geliştirmek, düşüncelerine yön vermek
- öğrencilerin kültürel seviyesini yükseltmek
- öğrencilerin duygu ve hayal gücünü geliştirmektir.

Türkiye’de uygulanan Türk dili ve edebiyatı öğretimi incelendiğinde, gerek millî eğitimin gerekse bireyin beklentilerinin tam olarak gerçekleştirilemediği görülmektedir. Çünkü Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarında yapılan Türk dili ve edebiyatı öğretimi, teorikte müfredatta yer alan genel ve özel amaçları kapsamakla birlikte, pratikte -değişik nedenlerle- müfredatın öngördüğü genel ve özel amaçlara ulaşamadığı düşünülmektedir. Öğrenci, her dönem belli şair veya yazarların hayat hikâyeleri ile eserlerini ezberlemekte, dönem bittiğinde de bunları genelde unutmaktadır. Öğrencinin ergenlik çağını en yoğun şekilde yaşadığı 15-18 yaş arasında verilen dil ve edebiyat derslerinde, bireyin eser ve yazar hakkındaki düşünceleri, eseri beğenme/beğenmeme gerekçelerini yazılı ve sözlü ifade edebilme gibi edebî becerilere -öğretim programında yer almasına karşın- ders programını yetiştirmek kaygısı, üniversiteye giriş sınavları gibi gerekçelerle genelde ulaşamadığı görülmektedir. Oysa bu beceriler, sadece ulusal değil aynı zamanda uluslararası dil ve edebiyat öğretiminde de benimsenmektedir. Uluslararası kuruluşlar, değişik zamanlarda yaptıkları sınavlar yoluyla, bireye kazandırılması gereken dil ve edebiyat becerilerine ulaşıp ulaşılmadığını ölçmektedir. Bu bağlamda problem durumu; Türkiye’deki *ortaöğretim öğrencilerinin aldığı Türk dili ve edebiyatı öğretimi, uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar nelerdir?*

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, “*ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi*”dir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Türk dili ve edebiyatı öğretimi programlarının;
 - *genel amaçları,*
 - *hedef-kazanımları,*
 - *ölçme ve değerlendirme ölçütleri uluslararası ölçütlere göre hangi seviyededir?*
2. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı;
 - *inceledikleri/okudukları edebî metni yorumlama becerileri,*
 - *inceledikleri/okudukları edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri,*
 - *Türk/dünya edebiyatıyla ilgili dönem ödevi hazırlayabilme becerileri,*
 - *bir konu hakkında yönlendirilmiş/yarı yönlendirilmiş konuşabilme becerileri uluslararası ölçütlere göre hangi seviyededir?*
3. Türk dili ve edebiyatı öğretiminin;
 - *uluslararası ölçütlere göre, öğrencilere kazandırdığı becerilerin düzeyi hakkında,*
 - *uluslararası ölçütlere ulaşamamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk dili ve edebiyatı öğretimi, bir yandan ilköğretim I-II. kademedede verilen dil eğitiminin ortaöğretimdeki devamı niteliğindeyken; diğer yandan bireye edebî metinlerden hareketle estetik zevk kazandırmayı da amaçlayan, bireyin edebî eserlerden hareketle toplumu, çevresini ve dünyayı anlaması, değerlendirmesi ve yorumlamasını hedefleyen bir programdır. Okuduğu edebî metinleri anlayıp yorumlayabilme, bunlarla ilgili düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilme, Türk edebiyatı eserleriyle dünya edebiyatına ait muhtelif eserler arasında ilişkiler kurup benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyabilme gibi bazı becerilere sahip olan birey, kendi toplumu yanında dünyadaki sorunları algılayıp onlara çözümler üretebilecektir. Bu anlamda bireyin aldığı dil ve edebiyat eğitimi, hem toplumsal ihtiyaçlarına cevap vermeli hem de evrensel niteliklerde olmalıdır.

Türkiye’de verilen dil ve edebiyat eğitiminin, yukarıda bahsedilen uluslararası amaçlara göre değerlendirilmesine bakıldığında iki farklı durum mevcuttur. 15 yaşındaki öğrencilerin Türkçe anlama becerilerini evrensel ölçütlerde değerlendiren PIRLS ve PISA gibi sınavlar dil eğitiminin değerlendirirken; ortaöğretim (16-19 yaş arası) öğrencilerinin dil ve edebiyat becerilerini uluslararası ölçütlere göre ölçen herhangi bir sınav yoktur. Ayrıca bu yönde yapılan bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Oysa 1974’te ÖSYM’nin kurulmasından önce, liseyi bitiren öğrenciler için *lise olgunluk sınavı/lise bakalorya* adı altında, öğrencilerin

yazılı ve sözlü anlatım becerilerini de ölçen sınavlar yapılmaktaydı. Ancak öğrenci sayılarının artması, güvenilirlik, ölçme-değerlendirme ve ekonomik zorluklar gibi sebeplerle bu sınavlar kaldırılmış; yerini üniversiteye giriş için yapılan merkezî sınavlar almıştır (Payaslıoğlu, 1985). Sınavların yukarıda belirtilen zorluklarına karşın, eğitimin her kademesinde dil ve edebiyat becerileri, mümkün mertebe yazılı/sözlü uygulamalarla ölçülüp değerlendirilmelidir. Çoktan seçmeli testlerle değerlendirildiğinde, dil ve edebiyat becerilerinin istenen düzeye ulaşamayacağı aşîkârdır.

İlköğretim kademesindeki öğrenciler için uygulanan uluslararası sınavlar gibi, ortaöğretim dil ve edebiyat derslerinde verilen eğitimin de uluslararası düzeye göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında; dünyada 117 ülkede uygulanan bir program olması ve Türkiye’de 30’a yakın özel okulda uygulanması gibi nedenlerle IBDP, liseyi bitirmiş öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerini ölçebilecek uluslararası bir program olarak görülebilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı da IBDP’nin ortaöğretim kurumlarında uygulanabileceğini kabul etmektedir. Bu programın Türkçe A1 dersi değerlendirme ölçütlerinin, Türkiye’deki ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerini uluslararası düzeyde ölçebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda, yapılan araştırma Türk dili ve edebiyatı öğretiminin geleneksel ve öznel değerlendirmelerine karşılık, lise öğrencilerinin dil ve edebiyat becerilerini uluslararası ölçütlere göre durumunu ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleri ile IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programları,
- Eskişehir il merkezindeki liselerin -meslek liseleri, özel liseler hariç- 12. sınıf öğrencileri,
- Eskişehir il merkezindeki liselerde -meslek liseleri, özel liseler hariç- görevli Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri,
- IBDP Türkçe A1 dersinin “*Orta Düzey Bireysel Başvurular*” düzeyi değerlendirme ölçütleri ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programı, Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası düzeyde ölçebilecek bir programdır.

- Uluslararası değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesinde görüşüne başvurulmuş uzmanlar alanında yeterlidir.
- Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinden aldıkları dönem ödevleri, IBDP Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödevi yerine kullanılabilir.

1.6. Tanımlar

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi: Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine karşılık gelen öğretim programı.

Türkçe A1 -Language A1- : IBDP kapsamındaki ana dili dersi.

İleri Düzey: Türkçe A1 dersinin High Level düzeyi

Orta Düzey: Türkçe A1 dersinin Standart Level düzeyi

Edebî Eleştiri -commentary- : Türkçe A1 dersindeki 1. yazılı sınavı

Makale -essay- : Türkçe A1 dersindeki 2. yazılı sınavı

Dünya Edebiyatı -world literature- : Türkçe A1 dersindeki World Literature ödevi

Sözlü Sunum -oral component- : Türkçe A1 dersindeki sözlü sınavı

Önerilen Kitaplar Listesi (PWL): IBDP Türkçe A1 dersi kapsamında okunacak eserler listesi

Genel Lise: Merkezî sınavla öğrenci alan liseler ile meslek liseleri dışında kalan liseler

MF -sayısal-: MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında sayısal alanı

TM -eşit ağırlık-: MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında eşit ağırlık alanı

TS -sözel-: MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında sözel alanı

Yabancı Dil: MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında yabancı dil alanı

Uluslararası Ölçütler: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Türkçe A1 dersinin Orta Düzey Bireysel Başvurular (*Standart Level Self-taught Candidates*) ölçütleridir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesi; “*dil eğitimi*”, “*edebiyat eğitimi*”, “*program değerlendirme modelleri*”, “*dil ve edebiyat eğitiminde ulusal ve uluslararası değerlendirme modelleri*” başlıklarıyla açıklanmıştır.

2.1. Dil Eğitimi

Eğitim, son zamanlarda araştırmacılar tarafından “*davranış değiştirme*”den ziyade “*davranış oluşturma*” olarak ifade edilmekte (Kaplan, 1975), kavrama bu bağlamda anlamlar yüklenmektedir. Dolayısıyla eğitim, toplumun değerler sistemine uygun bir davranış kalıbı oluşturma olarak görülmektedir. Zira her toplum, her ulus ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmek ve geleceğini onların nitelikleri doğrultusunda planlamak mecburiyeti duyar. Elbette bu insan -öncelikle- geçmiş dönemlerden aldığı kültürel mirası dil aracılığıyla edinecek ve zamanında yarattığı yeni değerleri de buna ilave ederek sonraki nesillere aktaracaktır. Bu da kültürün yaratılıp yaşatılıp aktarıldığı sürecin derinliğini ve zenginliğini ifade etmektedir. Bu kültürel akış, ancak dil ve edebiyatla sağlanabilir. Bu nedenle Türk dilinin ve edebî eserlerinin öğrenilmesi, insan yetiştirmenin önemli aşamalarından birini teşkil eder.

Geçmişten bugüne dilin tanımı ve işlevi üzerine çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Dili; insan aklının ürünü olarak ele alan rasyonalistler, doğanın seslerini öykünmeden doğduğunu ileri süren pozitivistler, duyuların kendilerini açması olarak kabul eden empiristler, Allah tarafından insanlara hazır olarak verilmiş kabul eden teolojik görüşe sahip olanlar bunlardan birkaçıdır. Humbolt, insanın ulusuyla olan bağlantısına dikkati çekmiştir. Ona göre insan, gereksinimlerini giderebilmek için bir topluluğa bağlı kalma isteği duymuştur. Bu bağlanmada diğer insanlarla anlaşabilme dil yoluyla olur. Humbolt’a göre dil, insanlığın iç gereksinimlerinden doğmuştur (Akarsu, 1984). İnsanın hem iç dünyasıyla hem de içinde doğduğu ulusla bağlarını güçlendirmesini sağlayan dil, kültürel unsurları hem yaratan hem yaşatan hem de taşıyan bir araçtır. Zaman içinde toplumların değişmesi, toplumla birlikte kültürel unsurların da değişmesini getirir. Bu değişim bir anda gerçekleşmez. Toplumsal ve kültürel değişimin hızının arttığı veya azaldığı dönemler olabilir. Fakat en büyük toplumsal değişim dönemlerinde bile kültürel bağlar, önceki dönemden bıçakla kesilir gibi birden kopmaz. Toplumsal şartlar nasıl olursa olsun, kültür sonraki nesillere değişip gelişerek aktarılır. Bu aktarımı sağlayan en önemli unsur dildir.

Dil, insanlar arasındaki en güçlü iletişim aracıdır. Bir insanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı dille kurulduğu gibi, bir toplumdaki bireyler hatta toplumlar arasındaki duygu, düşünce, bilgi ve tecrübe akışı da yine dille sağlanabilmektedir (Özbay, 2004). Dil, ayrıca düşünme aracıdır. Çünkü her düşünce, özü gereği bir sözdür (Sever, 2004: 2). Dildeki her sözcük, yaşantılardan hareketle ulaşılmış bir soyutlamanın, bir kavramın ve her soyutlama da -yani kavram da- bir sözcüğün karşılığıdır (Özçelik, 1988: 7). Dilin bir başka görevi de insanlar arası ilişkileri düzenlemesidir. Duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla paylaşılması, toplumun üyelerini birbirine yaklaştırır ve birbirinden uzaklaştırır.

Dil ile düşünce, iletişim ve toplum arasındaki sıkı ilişki dil eğitiminin ne denli önemli bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle devletin temel görevlerinden biri de vatandaşlarının okul öncesinden başlayarak iyi bir dil eğitimi almalarını sağlamaktır. Dil eğitiminin temel hedefleri, kişiler ve kurumlar arasındaki iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak hızlı ve etkin bir şekilde geliştirmeye imkân sağlamak olmalıdır. Günümüzde sosyal olayları laboratuvar ortamlarında incelenebilen ve şekillendirilebilen bir madde gibi görme anlayışı geçerliliğini yitirmiş, tek yönlü sebep-sonuç ilişkileri kurma yaklaşımı yerine bir yandan analiz edici, diğer yandan bütüncül bir bakış açısı kazandıran disiplinler arası çalışma yaklaşımı benimsenmiştir (Yalçın, 2002: 19). Bu açıdan bakıldığında, bir toplumda bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesini sadece dil eğitimi derslerinin konusu olarak görmek yanlıştır. Okul öncesinden başlayarak eğitim sürecinin tüm aşamalarında dil bilincinin oluşturulması yönünde hareket edilmelidir.

Dil eğitiminin stratejik önemini kavramış ülkelerde *psikoloji*, *davranış bilimleri*, *sosyoloji*, *nöroloji* gibi farklı bilim dallarındaki bulgular dil eğitimine yansıtılmaktadır. Günümüzde dil eğitimi çalışma alanlarından bazıları şunlardır:

- Dil becerilerinin beyinde oluşumu,
- Bireylerdeki dil yeteneğinin yaşa bağlı olarak gösterdiği gelişim,
- Dil becerilerinin davranışa dökülmesi, dil ve toplum ilişkisi,
- İki dilli ve çok dilli insanların dil gelişimleri,
- Anlatımı daha başarılı kılmayı sağlayıcı nitelikler,
- Anlatılanları çözümleme, eleştirel düşünme yöntemleridir.

Dil becerileri insanları diğer canlılardan ayıran en önemli niteliklerdendir. İnsanlar dil becerileriyle konuşur, anlar; duygu ve düşüncelerini, bilgi ve tecrübelerini birbirine iletir. Kullanılan araçlar zamanla farklılaşsa da iletişimin temelinde her zaman dil becerileri vardır.

Dil eğitiminin temel amacı, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir (Güzel, 1997). Günümüzde “*dil sanatları*” olarak da ifade edilen dil becerileri, genel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır: “*Anlamaya yönelik dil becerileri: dinleme, okuma, görsel okuma; Anlatmaya yönelik dil becerileri: konuşma, yazma, görsel sunu.*” Doğumla birlikte başlayan dil becerileri/sanatları okul öncesinde dinleme ve konuşmayla başlar; ilköğretim birinci sınıfla birlikte okuma ve yazmayla devam eder. Bunlara, özellikle son dönemlerde üzerinde sıklıkla durulan görsel okuma ve görsel sunu da eklenebilir. Türkiye’deki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında verilen dil eğitimine bakıldığında, dinleme/konuşma becerilerinden ziyade okuma/yazma becerilerine ağırlık verildiği görülür. Derslerde yapılan etkinlikler; öğretmen tarafından verilen ödevler genellikle kitap/metin/şiir okuma, özet çıkarma, metin altı soruları cevaplama, kompozisyon yazma, dil bilgisi kurallarını uygulama vb. gibidir. İlköğretimle birlikte okuma ve yazmaya verilen bu ağırlık, dinleme ve konuşma becerisinin körelmesine, önemsizleşmesine ve niteliksizleşmesine hatta yok olmasına neden olabilir.

2.2. Edebiyat Eğitimi

Dil eğitiminin bir üst basamağı olarak düşünülen edebiyat eğitimi, geçmişte olduğu gibi bugün de eğitim programlarının çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu yönüyle Türk eğitim sistemindeki dersler arasında her zaman ilk sırayı almıştır. Çünkü edebiyat eğitimi; bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır. Edebiyat eğitiminde amaç, öğrencilere bilgi edindirmenin yanı sıra üst düzeyde okuma, yazma, konuşma ve dinleme eğitimi de vermektir. Bu sayede bireylerde sanatsal ve estetik bir beğeni çizgisi yaratmak mümkündür.

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar, 1999: 2). Kantemir (1976), başarılı bir edebiyat öğretiminin gençlerde, yönetim gücü, düşünme ve bilgi edinme kudreti, sosyal yaşama ve belli davranış kurallarına uyma yeteneklerinin gelişmesinde bütün disiplinlerden daha fazla katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Bu gelişmede alınacak yol, öğretme-öğrenme süreçleriyle

gerçekleştirilebilir Bu nedenle edebiyat öğretmenleri çocukların ve gençlerin sosyal gelişmelerinde en etkili araçları kullanmak zorundadırlar.

Hümanist yaklaşımı kendisine hareket noktası edinen edebiyat ile eğitimin kesişme noktası olan edebiyat eğitimi, iki temel amacı kendiliğinden beraberinde getirir. Bunlar;

- güzel sanatların bir dalı olan edebiyatı merkeze alarak, bireye estetik bakış açısı kazandırmak; edebiyat, dil bilgisi ve *yazılı-sözlü* anlatım şeklindeki üç alana ait birikimden hareketle bireyin *okuma, yazma, konuşma ve dinleme* becerilerini geliştirmek,
- edebiyatı bir araç şeklinde değerlendirip bireyin eğitime katkı sağlayan temel alanlardan biri olarak kullanmak; bireyin edebiyattan yararlanarak gündelik yaşamına ait duyuş, düşünüş ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmaktır (Güzel, 2006:89).

Türk milli eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan Türk dili ve edebiyatı derslerinde, dört temel dil becerisinin yanı sıra, öğrencilere edebî kültürü ve ürünlerini tanıtmak ve yazılan eserlerdeki edebî zevki kavrama becerisini de kazandırmak hedeflenmektedir. İlköğretimdeki *Türkçe* dersi, ortaöğretim basamağında okutulan *Türk Dili ve Edebiyatı* dersi ile yükseköğretimde okutulma zorunluluğu olan *Türk Dili* derslerinin ortak bir amacı vardır: Türk insanının ana dilini sözlü ve yazılı anlatımda olabildiğince kusursuz kullanması. Çünkü bir insanın dilini kullanma tarzı, diğer insanlarla kuracağı iletişimi doğrudan etkilemektedir (Cemiloğlu, 2001). Toplam 14-18 yıl arasında değişen sürelerde bireye -doğrudan veya dolaylı- dil ve edebiyat eğitimi/öğretimi verilmektedir. Uzun sayılabilecek bu süre sonunda, artık bireyin dil ve edebiyat adına birçok kazanıma sahip olması beklenir. Ancak geçmişten bugüne verilen dil ve edebiyat eğitimiyle yetişen neslin, istenen hedeflere ulaşp ulaşamadığı tartışmalıdır.

Türk dili ve edebiyatı eğitiminin tarihi gelişimine bakıldığında, temel eğitimi tamamlamış bireylerin dil ve dile dayalı estetik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla 15-18 yaş arasındaki öğrencilere verildiği görülmektedir. “*Türk Millî Eğitimi içerisinde önemli bir yere sahip olan ortaöğretim, ilköğretimin sekiz yıla çıkartılmasından sonra sadece lise olarak adlandırılmıştır. Bunlar, klasik lise ve meslek lisesi olarak ikili bir sistem içerisinde düşünülse de söz konusu ayırmda en önemli fark, yükseköğrenime hazırlama veya doğrudan ara eleman yetiştirme şeklindedir. Ancak Türkiye’deki yükseköğrenimin hem aileler, hem de öğrencilerce birer zorunluluk ve gereklilik olarak görülmesi, lise öğreniminin toplumda sadece üniversiteye hazırlama biçiminde algılandığını göstermektedir.*” (Cemiloğlu, 2003:7). Hâlbuki bu öğrenimin, ilköğretim basamağını izlediği için, orta düzeyde bir genel kültür edinimi şeklinde düşünülmesi gerekir.

Türk toplumunda -aileler tarafından- lisenin üniversiteyi kazanmaya giden yol olarak algılanması, lise öğreniminin Batı'daki örneklerine göre oldukça farklı algılandığını göstermekle beraber; konunun esas itibarıyla insan yetiştirme anlayışı yönünden değerlendirilmesi gerekmektedir. *“Çünkü her toplum, her devlet, her rejim kendi yapısını emanet edeceği insan tipini yetiştirmek ve böylece de geleceğini garanti altına almak zorundadır. Bu, tarihin çok eski çağlarından günümüze doğru, kimi bilinçsiz ama çağımıza yaklaşıldığında da çoğu zaman bilinçli olarak yürütülen bir eğitim tarzıdır.”* (Kantemir, 1976: 9). Bu nedenle, lise öğreniminin, Türk devletinin insan yetiştirme felsefesine uygun olarak yürütülmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar.

Yukarıda özetlenmeye çalışılan felsefenin önemli ayağını liselerde okutulan Türk dili ve edebiyatı dersleri oluşturur. Yeni eğitim programı çerçevesinde Türk edebiyatı ile Dil ve Anlatım olarak iki bölümde işlenen bu ders, öğrenim görenlere orta düzeyde bir dil alışkanlığı kazandırmak ve aynı zamanda edebiyat sanatını estetik bir haz aracı olarak sevdirmek amacını gütmektedir.

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar hazırlanan eğitim programlarına bakıldığında, Türk dili ve edebiyatı dersinin haftalık saatinin programda yer alan diğer derslerden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. 2005 yılında hazırlanan ve uygulanmaya başlanan yeni programda da Türk Edebiyatı dersine dört sınıfta da yaklaşık üçer saat, Dil ve Anlatım dersine ikişer saat ayrıldığı görülmektedir. Bu durum sadece genel liselerde değil; fen lisesi, anadolu lisesi, spor lisesi ve diğer meslek liselerinde de aynı şekildedir. Verilen bu örnekler de göstermektedir ki, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri, MEB'in ortaöğretim süresince hedeflediği eğitimin temelini oluşturmaktadır. (<http://www.meb.gov.tr/programlar.html>).

Türk dili ve edebiyatı öğretimi, Cumhuriyetin ilanından sonra hazırlanan (1924) programdan 2005 yılında hazırlanan programa kadar içerik ve süre bakımından çeşitli değişikliklere uğramıştır. Bu değişiklikler, zaman zaman eleştirilmekle birlikte, öğretim programının sürekli gelişerek bugünlere gelmesine yardımcı olmuştur. Bugün gelinen noktaya bakıldığında, Cumhuriyetin ilanından itibaren Türk dili ve edebiyatı öğretiminde pek çok konuda mesafe alındığı söylenebilir. Ancak tüm bu değişiklikler, ideal bir eğitimin olduğu anlamına gelmemelidir. Bugün hâlâ, gençlerin neden dile ve edebiyata ilgi duymadığı konusu araştırılmaktadır. Özellikle teknolojinin hızla gelişmesi ve öğrencileri her yönüyle etkilemesi, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde teknolojinin kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Fakat yapılan çalışmalar dikkate alındığında, ortaöğretim dersleri

içinde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin, teknolojiden en az faydalanılan alan olduğu söylenebilir.

2.3. Eğitim Programlarını Değerlendirme

Eğitimin kalitesinin artırılması ve değişmelere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak temel koşullardan biri eğitim programlarının niteliğidir. Gözütok (2003), bir ülke ya da kurumun eğitim programlarına bakılarak bu programların uygulanması sonucunda tespit edilecek eğitim çıktıları konusunda yorumlar yapılabileceğini belirtir. Programların geliştirilmesi -aksaklıkların giderilmesi ve hataların düzeltilmesi- programın niteliğini arttırdığı gibi eğitimin niteliğini de artıracaklarını vurgulayan Erden (1993), programları daha etkili hâle getirecek doğru kararların alınabilmesinin, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılması ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlı olduğunu söyler. Programların değerlendirilmesi ile -etkililiği de ortaya konulabileceği gibi- eğitimin hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi de mümkün olur.

Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinin başlangıcı eski Yunan filozoflarına dayanmakla birlikte, sistematik program değerlendirme etkinlikleri, örgün eğitimin yaygınlaşması ve ölçme tekniklerinin geliştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. 1940'lı yılların başlarında ABD'de Tyler'ın çalışmaları program değerlendirmeye yeni bir boyut kazandırmıştır. Eğitimde programda değerlendirme çalışmalarına Türkiye açısından bakıldığında, bu alanda yenilikleri yakalama çalışmalarında ilk dönemlerde başarılı olunamadığı görülmekle birlikte, son yıllarda ciddi ilerlemeler sağlandığı söylenebilir.

Program değerlendirme, program geliştirme çalışmalarının son halkası ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini saptama sürecidir. Değerlendirme yoluyla uygulama sonucunda yetersiz kalan ya da hedeflerin aksine işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak mümkündür. *Program değerlendirme, eğitim programlarının etkililiği hakkında gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla bilgi toplama, elde edilen verileri programın etkililiğini işaretleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir* (Erden, 1995: 9). Programın amaçlarına ulaşma derecesini ortaya koymak üzere yapılan program değerlendirme çalışmaları, bir programın tasarlanması ve uygulanması kadar önemli bir süreçtir.

Bu bölümde program değerlendirme türleri, yaklaşımları ve modelleri araştırmanın kapsamı dikkate alınarak özetlenmiştir.

2.3.1. Program Değerlendirme Türleri

Eğitim programlarını değerlendirme genellikle iki amaca yönelik yapılmaktadır. Bunlardan biri, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve gerekli önlemlerin alınması; diğeri de eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve aksaklıkların kaynağını saptayarak düzeltmektir. Her iki amaç dikkate alınarak yapılan değerlendirme, norma -kullanılan kıyaslama esasına- dayalı ve yönelik olduğu amaca göre yapılabilir (Ertürk, 1993: 112). *Norma dayalı değerlendirme*, bireyleri karşılaştırma ve seçme işlerinde yarar sağlamakla birlikte program geliştirme açısından yeterli görülmemektedir. Çünkü program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin birbirlerine göre hangi konumda oldukları değil, uygun program yoluyla gerçekleştirilmesi amaçlanan istendik özellikleri kazanıp kazanmadıkları önemlidir (Demirel, 2004A: 184). *Amaca dayalı değerlendirme*, daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılmaktadır. Kendi arasında üç alt gruba ayrılmaktadır (Ertürk, 1993: 113; Gözütok: 2003, 178; Demirel, 2004A: 184):

Tanılayıcı (Yansıtıcı) Değerlendirme; taslak program denenmeye başlamadan önce, öğrencilerin ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak amacıyla yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin özelliklerine bakılarak bunlara yönelik uygulamalara yer verilmesinin planlanması gerekmektedir. Program açısından bu değerlendirme aşamasında amaçların tutarlılığı ve davranışsal amaçların ulaşılması istenen amaçları temsil edip etmediğine bakılır. Bunun yanında konuların ve öğrenme etkinliklerinin amaçları gerçekleştirme olasılığı, öğretim araç ve yöntemlerinin öğrenci düzeyine uygunluğu ile değerlendirme araçlarının geçerliği üzerinde uzmanlar ve deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınır. Program denenmeden önce yapılan bu değerlendirmenin objektifliğini sağlamak amacıyla, değerlendirmede kullanılacak yapılandırılmış ölçme araçları oluşturulmalıdır. Bu işlemlerin sonucunda ekleme-çıkarma ve düzenlemeler yapılabilir. Yansıtıcı değerlendirme yoluyla emeğin yerinde kullanılması ve parasal kayıpların önlenmesi gibi yararlar sağlanabilir (Gözütok, 2003, 178).

Biçimlendirici Değerlendirme; öğrenci açısından bakıldığında, belirlenen süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacını taşır. Bu değerlendirme, programa dönüt sağlayarak iyileştirici önlemlerin alınması için kontrol sistemi oluşturur. Temel amaç, öğretim programının iyileştirilmesidir. Bu aşamada önemli olan, programın uygulama koşullarının deneme süresince olabildiğince sabit tutulabilmesi ve düzeltmelerin deneme aşamasının bitiminde yapılmasıdır. Biçimlendirici değerlendirmeye karar verildiğinde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır (Gözütok, 2003, 178):

- Veri toplamada hareket noktasının, programın sonunda öğrencide meydana gelmesi istenen davranış değişiklikleri olmasına dikkat edilmeli,
- Çıktılar çok boyutlu olarak araştırılmalı,
- Programdan beklentiler tanımlanmalı
- Veriler, program yürütülürken toplanmalı,
- Programın etkililiğinin nasıl artırılacağı düşünülmeli,
- Programın yürütülmesi süresince öğretmen gözlemleri konusunda bilgi toplanmalı,
- Sistematiik gözlemler yapılmalı,
- Yeterlilik ölçen sınavlar ve tutum ölçekleri kullanılmalı,
- Programın amaçlamadığı çıktılar da gözlenmelidir.

Toplam (Sonuç-Düzey Belirleyici) Değerlendirme; program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmeye, eğitim programının öğrencilere istendik davranışları kazandırma açısından yeterliliği hakkında bir yargıya varılması mümkündür. Toplam değerlendirme, öğretimin sonuçlarını ölçmekte ve genellikle başarı testleri ya da yeterlilik testleri gibi birden fazla ölçme aracına dayalı olarak yapılmaktadır. Programla ilgili olarak öğrencilerin eğitsel tepkileri, öğretmenlerin öğretime ilişkin görüşleri, öğrenci çalışmalarının izlenmesi, ailelerin programa yönelik beklentileri ve öğrenci başarılarını ölçen araçların sonuçları toplam değerlendirmede yer alır. Gözütok'un (2003, 179) Saylor, Alexander ve Lewis'den aktardığına göre; toplam değerlendirme öğretim planlarının yeniden düzenlenmesinde, yenilikleri programa yansıtmada, içeriğin yenilenmesinde ve hatta amaçların yeniden yazılmasında katkı sağlamaktadır.

2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Bir programı değerlendirmek amacıyla veri toplama ve toplanan bu verileri yorumlamada program değerlendiricilerin farklı yaklaşımlar izledikleri görülmektedir. Program değerlendiricilerin izledikleri bu yaklaşımlar, onların program değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri doğrultusunda biçimlenmektedir. Değerlendirme yaklaşımları üç temel alanda incelenebilir (Gözütok, 1999, 162):

Bilimsel (Deneyisel) yaklaşım; değerlendirme çabalarının çıktılara odaklandığı anlayışı benimseyen yaklaşımdır. Bilimsel yaklaşımda, biri yeni olmak ve kontrol altında uygulanmak üzere iki program, eşitlenmiş gruplar ve her iki grup için de belirlenmiş aynı

davranışsal amaçlar söz konusudur. Veriler niceliksel olduğu için istatistiksel analizler yapılmasına ve sonuçların karşılaştırmalı olarak yorumlanmasına olanak tanır.

İnsancı yaklaşım, program değerlendirme çalışmalarının doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtir. Burada, bilimsel yaklaşımın tersine, kontrol altında bir program değerlendirilmesine karşı olan bir tutum söz konusudur.

Doğacı yaklaşım, niteliğe yönelik program değerlendirmeyi savunur. Gözlemlerle elde edilen verilere, katılımcılarla yapılan tartışma ve görüşmelere de önem verilir.

Program değerlendirme araştırmaları, dayandıkları gözlem ve ölçmeler açısından beş grupta yapılandırılabilir (Turgut, 1983; akt. Gözütok (2003: 187):

- İşlemlerin gözlenmesi ve betimlenmesi
- Çıktıların ölçülmesi
- İşlemlerin ve çıktıların ölçülmesi
- Girdilerin ve çıktıların ölçülmesi
- Girdilerin, işlemlerin ve çıktıların ölçülmesi

İşlemlerin gözlendiği ve betimlendiği araştırma deseninde, sonuçlara bakılarak çıktıların yorumlanması, verilerin sübjektif ölçütlere göre yapılması araştırmanın sınırlılıklarını oluşturur. Ölçütlerin belirlenmesinde program amaçlarının dikkate alınması, bu tür değerlendirmelerin öznelliğini azaltabilir. Programın işlemleri üzerinde düzeltmeler yapılmak istendiğinde bu yaklaşımdan yararlanılabilir.

Çıktıların ölçülmesinde, program amaçları doğrultusunda hazırlanan ölçme araçları program bitiminde uygulanarak çıktıları bakılır. Elde edilen bulgulara göre program hakkında karara varılır. Bu desenlemenin bir sayıltısı çıkışta gözlenen davranışların başlangıçta öğrencilerde var olmadığıdır. İlk okuma yazma ya da yabancı dil öğretiminin başlangıcında kullanılması uygun olabilir. Doğru sonuçlara ulaşmak için deney grubu ve kontrol grubuyla çalışmak daha uygundur.

İşlemlerin ve Çıktıların Ölçülmesi; yukarıda açıklanan iki araştırma deseninin bir arada kullanılmasıyla ortaya çıkan araştırma desendir. Bu desende çıkış davranışları ile süreç arasındaki ilişkiler ortaya çıkartılırken programa giriş davranışlarının dikkate alınmamış olması bir sınırlılık olarak görülebilir. Kontrollü grupla çalışmak bu sınırlılığın düzeyini düşürebilir.

Girdilerin ve çıktıların ölçülmesinde, girişteki davranışlarla program sonundaki davranışların ölçümüne dayalı olarak, programın amaçlarla tutarlılığı ortaya konulabilir. Ancak işlemlere yönelik bilgi toplanmadığından elde edilen sonuçlar programın

geliştirilmesi açısından somut verilere dayandırılmaz. Değişikliklerin programdan mı diğer değişkenlerden mi kaynaklandığı anlaşılamaz.

Girdilerin, İşlemlerin ve Çıktıların Ölçülmesi; eğitim işlemlerine ilişkin verilerin bir önceki araştırma desenine eklenmesiyle ortaya çıkar. Başlangıçta, süreçte ve sonuçta bilgi toplandığından daha sağlıklı değerlendirmeler yapılmasına olanak tanır ve önceki desenlerin sınırlılıklarını ortadan kaldırır. Program taslağıyla birlikte değerlendirme çalışmalarına başlanır. Geniş bir ekip gerektirmesi ve maliyetinin yüksek olması sınırlılıklar arasında sayılabilir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik yaklaşımlar altı grupta toplanabilir (Ertürk, 1993: 115):

- Programın tasarısına bakarak yapılan değerlendirme
- Ortama bakarak yapılan değerlendirme
- Başarıya bakarak yapılan değerlendirme
- Erişmeye bakarak yapılan değerlendirme
- Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirme
- Ürüne bakarak yapılan değerlendirme

Bu yaklaşımlar içinde Ertürk, ürüne bakarak yapılan değerlendirmenin tüm yaklaşımların bir karması olduğunu savunurken; Demirel (2004A: 185) hem ürüne hem de sürece bakılmasının daha uygun olacağını belirtmektedir.

2.3.3. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme çalışmalarında benimsenen farklı yaklaşımlar, farklı program değerlendirme modellerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Gözütok (2003) program değerlendirme modellerinin; *değerlendirmeyi kimlerin yürüteceği, temel hedef kitlenin kim olduğu, ne yapılmak istendiği, hangi araştırma tekniklerinin kullanılacağı ve elde edilen verilerin ne tür bir bilgi olduğu* sorularına cevaplar ararken ortaya çıktığını aktarır (Saylor, Alexander & Lewis, 1981). Bu sorulara verilen cevaplar ışığında ortaya çıkan değerlendirme modellerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.3.3.1. Amaca Dayalı Program Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından geliştirilen model, daha sonra geliştirilen birçok modele dayanak noktası olmuştur. Amaca dayalı program değerlendirme, eğitim programının, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliği

belirlemeyi temel alan değerlendirme modelidir (Gözütok, 2003: 181). Değerlendirmede ürünü merkeze alan bu modelin uygulanması sırasında ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması büyük önem taşır.

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç ögesi vardır. Bunlar; amaçlar, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Amaçlar, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, amaçlara ulaşma derecesini belirlemek için yapılan etkinliklerdir (Erden, 1995: 10; Demirel, 2004A: 186). Tyler'a göre bu üç öge etkileşim içindedir ve değerlendirme sürecinde hedeflerin yanında öğretme yaşantılarının etkililiğine de bakılır.

Merkezinde eğitimin amaçlarının bulunduğu bu modelde ölçme araçlarıyla yapılan ölçümlerin sonuçlarına göre ulaşılan ve ulaşılamayan amaçlar belirlenir. Ulaşılamayan amaçların nedenlerini araştırmak için amaçlar ve öğrenme yaşantıları incelenir. Elde edilen bulgulara göre bu amaçlar değiştirilir ya da programdan çıkarılır. Sorun öğrenme yaşantılarından kaynaklanıyorsa bu yaşantılarda değişikliklere gidilir. Amaca dayalı değerlendirme modelinde aşağıdaki aşamalara yer verilmelidir:

- Programın genel ve ayrıntılı amaçlarının belirlenmesi
- Amaçların sınıflandırılması
- Davranışsal amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumların belirlenmesi
- Ölçme araçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi
- Öğrencilerin davranışa ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi
- Davranışsal amaçlar ile verilerin karşılaştırılması (Gözütok, 2003).

Tyler'in modelinde niceliksel verilerden yararlanılır. Değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının programın başında ve sonunda olmak üzere iki kez ölçülmesi yoluyla amaçlara ulaşma derecesinin saptanması gerektiğini savunan Tyler, davranışların kalıcılığının kontrolü için de programın bitiminden belli bir süre sonra davranışların tekrar izlenmesinin önemini vurgulamıştır. Erden (1995: 13)'e göre, amaca dayalı değerlendirme modeli bu özelliğinden dolayı deneysel araştırma yöntemlerine uygundur. Bu tür değerlendirmede, bilişsel amaçlara ulaşma derecesini belirlemek için amaç dayanaklı başarı testleri, duyuşsal amaçlar için ilgi/tutum/değer ölçeklerinden, devinişsel beceriler için de gözlem formlarından yararlanılır.

2.3.3.2. Karar Verme Modeli

Stufflebeam tarafından geliştirilen oldukça kapsamlı ve çok yönlü olan bu model; çevre, girdi, süreç ve ürün sözcüklerinin İngilizce baş harflerinden oluşan CIPP simgesiyle anılır. Modele göre değerlendirmenin temel amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişileri bilgilendirmektir. Bu model; planlamaya, yapılanmaya, uygulamaya ve yeniden düzenlemeye ilişkin olmak üzere dört temel alanda karar vermeyi gerektirir (Gözütok, 2003: 182; Demirel, 2004A: 189). Bu kararlara dayanak oluşturacak bilgilerin toplanması için; çevrenin, girdinin, sürecin ve ürünün değerlendirilmesi söz konusudur.

Çevrenin değerlendirilmesi aşamasında, programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Çevre değerlendirilmesinin nedeni, amaçların belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin amaçların belirlenmesinde karar alınması için kullanılmasıdır. Bunu sağlamak için; programın amaçlarının öğrencinin/toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamasına, programın iş hayatıyla işbirliği sağlamasına, programın amaçlarının öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamasına, programın amaçlarının güncelliğine ilişkin sorulara yanıt aranabilir. Bu soruların sayısı programın düzeyine göre değişebilir. Çevre değerlendirilmesinde çok çeşitli araçlar kullanılmakla birlikte, ihtiyaç belirlemede kullanılan araçlar ve görev analizlerinin daha uygun olacağı söylenebilir (Gözütok, 2003; Demirel, 2004B; Erden, 1995).

Girdinin değerlendirilmesi; programın amaçlarına ulaşabilmesi için gereksinim duyulan kaynaklara ve bu kaynakların kullanımına ilişkin verilerin toplandığı aşamadır. Girdinin değerlendirilmesi sırasında amaçların, öğretim stratejilerinin, kapsamın ve değerlendirmenin birbirleri ile tutarlı olup olmadığına ve programın var olan duruma uygunluğuna bakılır. Okulun kapasitesinin programın uygulanması ile uyuşmasına, öğrencilerin programla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerine, öğretmenlerin programın uygulanışına ilişkin yeterliliklerine, kaynakların ve öğretim materyallerinin durumuna da bu aşamada bakılır (Gözütok, 2003; Demirel, 2004B; Erden, 1995).

Sürecin değerlendirilmesi; planlanan etkinliklerin uygulanması aşamasında yapılan değerlendirmedir. Temel amacı; planlanan etkinlikler ile uygulanan etkinlikler arasındaki uyumu ortaya koymaktır. Sürecin değerlendirilmesinde; hazırlanan değerlendirme dokümanlarının öğretmenlerce anlaşılması, işlevsel olup olmadıkları, önerilen öğretim stratejilerinin kullanımı, içeriğin kullanımı, başarı değerlendirmesinde kullanılan araçların geçerlilik ve güvenilirliği, destek personelinin hizmet yeterlilikleri, programın maliyetine ilişkin sorulara yanıt aranır. Bu yanıtların aranmasında gözlem formları, anketler, başarı

testleri, çeşitli tutum envanterleri kullanılabileceği gibi uzman görüşlerinden de yararlanılabilir (Gözütok, 2003; Demirel, 2004B; Erden, 1995).

Ürünün değerlendirilmesinde; programın ürününe ilişkin veri toplanarak beklenen ürün ile uygulanan ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için; performans testleri, anketler, başarı testleri, gözlem formları, iş doyum ölçekleri kullanılabilir. Ürün değerlendirmeye, elde edilen veriler ışığında programın devam edip etmeyeceğine ya da değişikliklerin ne olacağına karar verilir. Karar verme modeliyle, bir programın tümü değerlendirilebileceği gibi istenen bir/birkaç boyutu da ele alınabilir (Gözütok, 2003: 183).

2.3.3.3. Amaçtan Bağımsız Karar Verme Modeli

Scriven tarafından ortaya konulan bu modelde, belirlenen amaçların gereksinimi karşılayıp karşılamadığına bakılır. Böylece değerlendirmeciler, programın amaçlarının etkin olup olmadığına, bir başka deyişle amaçlar saptanırken ne ölçüde gerçekçi olduğuna karar verebilirler. Bu değerlendirme modeli biçimlendirici değerlendirme yanında toplam değerlendirme türüne de uygundur. Programı değerlendirmek amacıyla toplanan verilerin nicel ve objektif olması gereklidir.

2.3.3.4. Yeterlilik Modeli

Yeterlilik modeli, meslekî alanlara eleman yetiştiren programları değerlendirmeye daha çok uygundur. Öğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticiler, meslek elemanları, yurttaşlar, ana-baba ve öğrencilerden oluşan bir komisyon program değerlendirme amacıyla programın standartlarını belirler (Gözütok, 2003: 183). Yaptığı çalışmaların sonuçlarını raporlaştıran komisyon, veri toplamada başarı testleri, anketler ve gözlem formlarından yararlanır. Elde edilen verilerle çalışmanın başlangıcında belirlenen standartlar karşılaştırılarak programın geleceği hakkında karar verilir.

Modelin üstünlükleri arasında; çoklu değerlendirme yaklaşımını benimsemesi, uzman görüşlerinin yanı sıra programın uygulamasında görev alan ve uygulamadan etkilenen grubu da değerlendirme sürecine katması sayılabilir. Bunun yanında, değerlendiricilerin yeterlilikleri ve belirlenen standartların niteliğinin değerlendirme sonuçlarını etkilemesi bir sınırlılık olarak görülebilir.

2.3.3.5. Metfessel-Michael Modeli

1960'lı yılların sonlarında Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen bu model, Tyler'ın *amaca dayalı değerlendirme modeli*yle büyük benzerlikler taşımaktadır. Modelin aşamaları aşağıda özetlenmiştir:

- Programla doğrudan/dolaylı ilişkisi bulunan tüm bireylerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve yurttaşlar) program değerlendirme sürecine katılımı sağlanır.
- Programın genel ve özel amaçları arasındaki tutarlılığın kontrol edilerek amaçlarda genelden özele doğru bir sıralama yapılması ve doğru ifadelerin kullanımı sağlanır.
- Belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenme yaşantıları gözden geçirilir.
- Programın etkililiğini belirlemek için amaçlar doğrultusunda ölçme araçları geliştirilir.
- Geliştirilen ölçme araçları belirlenen zamanlarda uygulanır.
- Veriler, gerekli istatistiksel tekniklerle analiz edilir.
- Veriler programın felsefesi, amaç ve standartlarına göre yorumlanıp sonuçları belirlenir.
- Sonuçlar doğrultusunda gelecekteki uygulamalara yönelik öneriler geliştirilir.

2.3.3.6. Provus'un Farklar Modeli

Pittsburg Değerlendirme Modeli olarak da adlandırılan bu model, Malcolm Provus tarafından geliştirilmiştir. Model, sistem yönetimi kuramına dayalı olarak değerlendirmeyi beş evre ve dört bileşene ayırmaktadır. Bu dört bileşen;

- Program standartlarının belirlenmesi
- Program performansının belirlenmesi
- Performansın standartlarla karşılaştırılması
- Performans ile standartlar arasında farklılıklar olup olmadığının belirlenmesidir.

Farklılıklarla elde edilecek bilgiler, programı değerlendirecek olanlara her evrede sürekli bildirilir. Bu durumda karar seçenekleri;

- bir sonraki aşamaya geçme,
- önceki aşamayı yeniden deneme,
- programı yeniden başlatma,
- performansları/standartları yeniden düzenlemek veya programı bitirmektir (Demirel, 2004A: 188; Gözütok, 2003: 184).

Provus'un modelinde elde edilen veriler, beş ayrı aşamada standartlarla karşılaştırılır ve program hakkında karar verilir. Bu aşamalar aşağıda özetlenmiştir.

- *Tasarım*; daha önce hazırlanan ölçüt ve standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasıdır. Tasarlanan programlarla standartlar arasındaki farklara bakılarak yukarıda söz edilen kararlardan biri tercih edilir.

- *Düzenleme (Oluşturma)*; öğrenci davranışları, olanaklar ve yöntemler olarak adlandırılan program öğeleri standartlarla karşılaştırılarak değerlendirilir. Farklar belirlenerek rapor edilir ve program değerlendiriciye iletilir.
- *Süreçler*; öğretmen ve öğrenci etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirilerek karar vericilere rapor edilir.
- *Ürün-Sonuç*; programın bir bütün olarak etkisinin amaçların standartları dikkate alınarak değerlendirilmesi aşamasıdır. Programın belirlenen amaçlar doğrultusunda başarısı hakkında karar verilir.
- *Maliyet Çıkarma*; ürün değerlendirmenin sonuçlarıyla ilişkili olarak program çıktıları benzer programların çıktılarıyla karşılaştırılarak maliyet-yarar analizi yapılır. Maliyet sadece parasal değil, ekonomik, politik ve toplumsal açıdan da değerlendirmeyi içerir. (Demirel, 2004A, s.188; Gözütok, 2003, s.184).

Provus, bu modelin ders, okul, bölge veya ülke bazındaki her türlü değerlendirmede kullanılabileceğini savunmaktadır.

2.3.3.7. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından geliştirilen ve *Gereksinimlere Yanıt Verici Model* olarak da adlandırılan bu modelin üç özelliği; program amaçlarından ziyade etkinliklere önem vermesi, gerektiğinde ilgilileri bilgilendirmesi ve başarıyı belirleme yönteminin farklı olmasıdır. Stake, modelinde daha çok girdilere dikkat çekmektedir (Gözütok, 2003;185).

Stake; öğrenci özelliklerinin/statülerinin/yeteneklerinin, önceki başarı puanlarının, psikolojik durumlarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının, disiplin kayıtlarının ve katılımlarının girdilerin niteliğinin önemini belirtmektedir. Modelde temel amaç; girdilerle çıktıların, planlanan süreçlerle uygulanan süreçlerin karşılaştırılmasıdır. İstenen ile gözlenen arasındaki uyum, modelin merkezini oluşturmaktadır (Gözütok, 2003;185).

Stake, modelinde düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırmakta ve eğitimcilerin değerlendirme yaparken sezgilerini ve görelî yargılarını değerlendirme dışında tutmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu yolla nesnel değerlendirmeler yapılarak nesnel sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmektedir.

2.3.3.8. Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner tarafından 1975 yılında geliştirilen bu model, niteliksel değerlendirmeye ağırlık vermektedir. Eisner, program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmelere benzetmektedir. Sanat alanındaki eleştirilerin sadece uzman kişiler tarafından yapılması

gibi, eğitim programlarının da konu hakkında geniş bilgisi olan kişilerce değerlendirilmesi gerektiğini belirtir.

Eğitsel eleştiri modeli; betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Betimlemede, eğitimin niteliğiyle ilgili özellikler tanımlanır. Yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerinin neler olduğuna ilişkin sorulara yanıt aranır. Yorumlamada, program sonucundaki olaylar irdelenerek tahmin ve yorumlarda bulunulur. Değerlendirmede ise, betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur (Erden, 1995: 15)

Program değerlendirme modelleri yardımıyla, programın etkililiği hakkında karar verilmesinin yanı sıra aksaklıklar düzeltilmekte ve programlar sürekli geliştirilmektedir. Söz konusu modeller bir programın değerlendirilmesinde tek başına kullanılabileceği gibi, değerlendirme amacıyla ilişkili olarak modelin bir boyutu da kullanılabilmektedir. Bunların yanında birkaç modelden yeni bir yapı oluşturulması da mümkündür. Bu araştırmada amaca dayalı değerlendirme, toplam değerlendirme ve eğitsel eleştiri modeli gibi program değerlendirme model ve yaklaşımlarından yararlanılmıştır.

2.4. Dil ve Edebiyat Eğitiminde Değerlendirme Ölçütleri

Eğitim alanı düşünüldüğünde, *ölçme* kavramı öğretim etkinliklerinin sayısal verilerle ifadesi, *değerlendirme* ise ölçmeyle elde edilen sayısal ifadelerin belli ölçütlere göre yorumlanması olarak özetlenebilir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru, tutarlı, geçerli ve sonraki öğrenme süreçlerini de olumlu yönde etkileyen nitelikte olması gerekir. Ölçme ve bu ölçümlerin yorumlanması, bireylerin bilgi ve becerilerini değerlendirmelerini sağlayacaktır. Öğrenme sürecinin değerlendirilmesi hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısını göstermesi açısından önemlidir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bir gelişim çizgisi içinde istatistiklerle ifade edilmesi, öğrencilerin dil gelişim düzeyini de gösterir. Değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından da yol göstericidir. Öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirmeyle eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit edip düzeltme imkânı verir (Özbay, 2006: 165-166).

Dil ve edebiyat derslerini doğru bir şekilde ölçüp değerlendirebilmek için bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Bu hususlar; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, öğrencilerin derse karşı olumlu ve olumsuz tutumları, ölçme değerlendirme süreçleri hakkında öğrenci ve velilere bilgiler verilmesi, öğrencilerin tüm dil becerilerinin düzenli şekilde gözlenmesi ve ölçülen hususların değerlendirilmesine uygun sorular sorulmasıdır. Çünkü dil eğitiminin nihaî hedefi, dili ustalıkla kullanabilen bireyler yetiştirmek; edebiyat eğitiminin ise bireyin edebî eserlerden zevk almasını, edebî eserler yoluyla insanı ve toplumu anlayabilmesini ve edebî esere gereken değeri verebilmesini sağlamaktır. Türk dili ve edebiyatı eğitiminin genel ve özel amaçları dikkate alınarak yapılan ölçme ve değerlendirme süreci, programın amaçlarına ulaşmayı mümkün kılar. Dil ve edebiyat programlarının tarihî seyrine bakıldığında, bu süreç üzerinde fazla durulmadığı görülür. 2005 programında da görüleceği üzere, Türk dili ve edebiyatı öğretimi programlarında ölçme ve değerlendirme süreci yüzeysel biçimde ele alınmıştır. Bunun bir nedeni, dil ve edebiyat eğitimi ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli uzman olmaması, diğeri de - nüfusu ve yüzölçümü düşünüldüğünde- dil ve edebiyat eğitimi ulusal alanda ölçmenin ve sonuçları değerlendirmenin güçlüğü olabilir.

Dil ve edebiyat eğitiminde ölçme-değerlendirme ölçütleri incelendiğinde, bunları ulusal ve uluslararası olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Dil ve edebiyat eğitimi değerlendirme ölçütlerinden bazıları aşağıda tanıtılmıştır.

2.4.1. Ulusal Değerlendirme Ölçütleri

Dil ve edebiyat eğitimi değerlendirmede ilk akla gelen, fen lisesi, öğretmen lisesi, anadolu lisesi ile genel liselerde verilen Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi sürecidir. Bilindiği üzere, yeni programla birlikte dört yıla çıkan liselerdeki Türk dili ve edebiyatı öğretiminin, gerek ders saati gerekse sınıf geçme sistemi açısından ortaöğretimde ağırlığı yüksektir. 2005 yılında yenilenen *Türk Edebiyatı* ile *Dil ve Anlatım* dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme bölümüne bakıldığında aşağıdaki özellikleri görmek mümkündür:

- *Türk Edebiyatı* ile *Dil ve Anlatım* programlarında ölçme, öğrencilerin kazanım ve becerileri ne kadar edindiklerini görmeye yarayan araç olarak kullanılmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenmeli ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri zenginleştirilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin karşılaştıkları eksiklikleri belirlemeli; onları program doğrultusunda gerekli becerileri kazanmaya ve geliştirmeye özendirmelidir.

- Öğretmen, birkaç aracı birlikte kullanarak ölçme ve değerlendirme yapmalıdır. Her iki ders kapsamında düşünüldüğünde; şiir okuma, kitap inceleme, sınıf içi tartışma, canlandırma, tartışma, yazma, okuma performans ödevler ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin yollarındandır.
- Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsenmiş olduğundan; öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine imkân vermek için çoklu değerlendirme gerekmektedir.
- Öğretmenler -programda önerilen- eğitim ve öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerini veya bunlardan esinlenerek ünitelerdeki kazanımlara uygun hazırlayacakları kendi değerlendirme yöntemlerini kullanabilirler (MEB, 2005).

Yukarıdaki ölçme değerlendirme süreçlerine bakıldığında, bahsedilen genellik ve yüzeysellik daha iyi anlaşılabilir. Çünkü her iki dersin program kitapçığındaki ölçme değerlendirme sürecinin anlatıldığı bölümde benzer ifadeler yer almaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme sürecinin anlatıldığı bu bölümün okullarda nasıl uygulandığını görebilmek için, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin okullarda nasıl ölçülüp değerlendirildiğine bakmak gerekir. Bilindiği gibi Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi dört yıl boyunca mihver dersler olarak düşünülmüştür. Araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin verdikleri bilgilere dayanarak, öğrencilerin bir dönem boyunca Türk Edebiyatı dersinden üç yazılı ve iki sözlü, Dil ve Anlatım dersinden ise iki yazılı ve iki sözlü notu aldıkları söylenebilir. Bunlardan birer yazılı, okul genelinde ortak yapılmaktadır. Yazılı sınavları, genellikle açık uçlu sorular veya çoktan seçmeli testler şeklinde yapılırken; sözlüler dönem içinde/sonunda kanaat notu olarak verilmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde ilk dikkati çeken durum, sözlü notlarının -öğrencilerin sözel becerilerine değil de- sınıf içi davranışlarına, tören ve kutlamalarda görev alma durumlarına, diğer derslerinin notlarına -hatta bazen ÖSS neticelerine- bakarak bir kanaat notu gibi verilmesidir. İkinci dikkati çeken durum ise ÖSS'yi kazandırma endişelerinden kaynaklanan yazılı sınav sistemidir. Öğretmenler, öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için ÖSS'yi dikkate alan bir öğretim gerçekleştirdiklerini, yazılı sınavlarda da bu anlayışı devam ettirmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle dersane kitaplarından alınan test sorularıyla ya da çıkmış sorulardan hazırlanan testlerle yazılıların yapıldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli testler bilindiği üzere genellikle bilgi ve kavrama basamağındaki becerileri ölçmek için yapılır. Dil ve edebiyat derslerinde konuşma-yazma etkinliklerinin önemi düşünüldüğünde, bu tür testler öğrencilerin konuşmalarını, yazmalarını geliştirmemektedir. Dört yıl boyunca sınavların tamamı çoktan seçmeli testlerle yapıldığında, öğrencinin yazma becerilerinin gelişmemesi doğaldır. Bu tespitler, araştırma kapsamında liselerde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle görüşmeler ve onlardan alınan yazılı soruları ile sözlü notlarının veriliş şekline dayanmaktadır. Özellikle öğrencilerin sözlü notlarının genellikle

85-100 arasında olduğu, bu durumdan öğretmenlerin de rahatsız olduğu; ancak alışılan düzenin dışına çıkmadıkları gözlenmiştir. Çünkü araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden alınan yazılı sorularından sadece biri açık uçlu soru şeklindeyken, sözlü notlarının tamamı yazılı sonuçlarına, öğrencinin diploma notuna, sınıf içi davranışlara, tören ve kutlamalarda görev alıp almama gibi ölçütlere göre verilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme ve değerlendirme uygulamasından kaynaklanan bir diğer sorun öğretmenden öğretmene değişen öznel değerlendirmelerdir. Araştırma kapsamında görüşüne başvurulmuş Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, lisans eğitimi sırasında sadece ölçme ve değerlendirme ders aldıklarını, dil ve edebiyat eğitimi değerlendirmeye dönük herhangi bir ders almadıklarını, Türk dili ve edebiyatı eğitimi ölçme değerlendirme süreci için genellikle atandıkları okullarda görev yapan öğretmenlerden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Örnek yazılı sorularıyla başlayan süreç, bir süre sonra benzer ölçme ve değerlendirme davranışlarına dönüşmektedir. Dolayısıyla Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğretmenin ölçme ve değerlendirme anlayışına göre öğrenciler notlar almaktadır. Bunun yanında kendini yetiştiren, farklı ölçme sistemleri uygulayan, soru tiplerini konuya ve kazandırılmak istenen davranışa göre seçen öğretmenler de vardır. Ancak genellikle öğretmenden öğretmene aktarılan bir ölçme ve değerlendirme sistemi mevcuttur. Böylelikle bir öğrenci, iki farklı öğretmenden uç noktalarda farklı notlar alabilmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlere verilen anketlerden biri, öğrencilerinin dil ve edebiyat becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düzeyini tespit etmeye yöneliktir. Bu sorulara verilen cevaplardan da anlaşılmaktadır ki, öğretmenlerden biri okulundaki 12. sınıf öğrencilerinin dil ve edebiyat becerilerine 10 üzerinden 9 verirken, diğer öğretmen 10 üzerinde 4 verebilmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin kendi ölçme ve değerlendirme anlayışlarına/bakışlarına göre subjektif değerlendirmeler yaptıklarını göstermektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili teori ve uygulamalar neticesinde ortaya çıkan durum üç maddede özetlenebilir:

- Türk dili ve edebiyatı eğitimi programı, ölçme-değerlendirme konusunda detaylı bir niteliğe sahip değildir.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarını, dil ve edebiyat becerilerini objektif bir şekilde ölçüp değerlendirebilecek ulusal bir sistem mevcut değildir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, dil ve edebiyat becerilerini ölçme-değerlendirme konusunda nitelikli bir eğitime ihtiyaçları vardır.

Türkiye’de dil ve edebiyat öğretimini değerlendirmede bir başka ölçüt, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretime geçiş için yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile yükseköğretime geçiş için yapılan ÖSS/ÖYS, yahut YGS/LYS’dir.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı yapılan sınavın birinci aşaması *Yükseköğretime Geçiş Sınavı* olarak adlandırılan ortak ve tek bir sınavdır. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), ortaöğretimi başarıyla tamamlayan ve yükseköğrenim görmek isteyen kişilerin tâbî tutulacağı, yükseköğretime geçiş için yeterliliği ölçen bir sınavdır. Mart ayında yapılan YGS’de açıköğretim programları ile örgün önlisans programlarına yerleştirmede esas alınacak olan başarı puanı yanında, lisans programlarına yerleştirme için yapılacak lisans yerleştirme sınavlarına girilebilmesi için aranan asgarî başarı puanını belirlenir. Yükseköğretime Geçiş Sınavında sorular, ortaöğretimde okutulan ortak derslerin yükseköğretim açısından temel ve belirleyici olanlarından sorulur. YGS; Türkçe (Dil ve Anlatım), Temel Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri alanlarında çoktan seçmeli test şeklinde yapılır. Öğrenciler 160 dakikada -her bir alan için 40 olmak üzere- toplam 160 soruyu cevaplar.

Lisansa Yerleştirme Sınavları (LYS), adayların ders düzeyindeki bilgi ve yeteneklerini ölçen ve açıköğretim dışındaki örgün lisans programlarına yerleştirmede esas alınacak başarı puanını belirleyen sınavlardır. Haziran ayında, iki hafta sonunda ve tek oturum şeklinde yapılan LYS, beş alana ayrılır:

- LYS-1: Matematik, geometri sınavı
- LYS-2: Fen bilimleri sınavı (Fizik, Kimya, Biyoloji)
- LYS-3: Türk dili ve edebiyatı, Coğrafya-1 sınavı
- LYS-4: Sosyal bilimler sınavı (Tarih, Coğrafya-2, Felsefe grubu)
- LYS-5: Yabancı dil sınavı

Ortaöğretime geçecek öğrenciler ile yükseköğretime yerleştirilecek öğrencileri belirlemek için yapılan bu sınavlarda -ister sözel alan, ister sayısal alan, isterse eşit ağırlık alanı olsun- tüm öğrenciler Türkçe ve Edebiyat sorularına muhatap olmaktadır. 30-40 civarındaki çoktan seçmeli sorular, genellikle bilişsel düzeyin bilgi ve kavrama alanlarını kapsamaktadır. Testlerde; gramer bilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretleri, anlatım bozuklukları, paragraf anlamı, paragrafın yapısı gibi Türkçe alanına ait sorular yanında; Türk edebiyatının dönemleri ve özellikleri, şair ve yazarların edebî kişilikleri, edebî akımlar gibi edebiyat alanına ait sorular da yer almaktadır. Sorular öğrencilerin yalnızca okuma ve anlama becerilerini ölçmektedir. Oysa dil ve edebiyat öğretimini en temel amaçlarından biri, öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilme becerilerini geliştirmektir. Bu sınavlar öğrenci başarısını ölçmekten ziyade beceri düzeyini ölçmek ve

buna göre öğrencileri sıralamayı amaçladığından, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin amaçlarını içermemektedir. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin en çok şikâyet ettiği konu, öğrencilerin bu tür sınavlara hazırlanmaları nedeniyle derslerini istedikleri şekilde işleyememeleridir. Özellikle 8. ve 12. sınıf öğrencileri bu sınavlar yüzünden okula gitmemekte, gittiklerinde ise derslerin bu sınavlara dönük işlenmesini istemektedir.

Yukarıdaki tespitler Yüksek Öğretim Kurulu tarafından da ortaya konmuştur. YÖK'e göre üniversiteye giriş sisteminde, sadece bir sınavın sonuçları ile ortaöğretim başarı puanının ölçüt olarak kullanılması, öğrencilerin niteliklerinin göz ardı edilmesi sonucunu doğurmakta ve çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme yetenekleri yeterince ölçülememektedir. Bu nedenle, 2010 yılından itibaren yükseköğretime geçişte yukarıda bahsedilen iki aşamalı bir sınav uygulanmasına karar verilmiştir. Konu 29.01.2009, 21.07.2009, 17.12.2009 ve 17.03.2010 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu toplantılarında görüşülerek sisteme son şekli verilmiştir. (<http://www.yok.gov.tr/content/view/795/194/lang.tr/>).

Türkiye'de uygulanmakla birlikte uluslararası ölçütlere de uygun ve geçerliliği olan bir diğer program *Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi* (TÖMER)'dir. Üniversitelere bağlı olarak kurulan TÖMER, 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla *British Council*, *Goethe Institut*, *Cervantes* ve *Alliance Française* gibi dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezlerini örnek almıştır. Kuruluş amacı; yurtiçinde Türkçeyi yabancı dil olarak, yurtdışında ise Türklere Türkçeyi anadili olarak öğretmek, Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtmak olan TÖMER, yabancılara Türkçe öğretimini dilbilimsel araştırmalarla destekleyerek akademik bir tabana oturmasını sağlar. Başta Türkçe olmak üzere İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi popüler diller yanında İspanyolca, İtalyanca, Rusça, Japonca, Çağdaş Yunanca, Bulgarca, Çince, Osmanlıca ve Arapça gibi 20'ye yakın dilin öğretildiği TÖMER başta Ankara ve Gazi Üniversitesi olmak üzere değişik üniversitelerin bünyesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkeler -kendi dillerini yabancılara öğretmek için- ders programlarını, kitaplarını, sınavlarını ve ders araç-gereçleri ile yöntemlerini *Avrupa Yabancı Dil Öğretimi Ortak Ölçütleri*'ne uygun hâle getirmeye başlamışlar; çalışmalarına *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Ölçütleri* doğrultusunda yön vermişlerdir. Bu bağlamda TÖMER, Avrupa Konseyi'ne başvurarak *Avrupa Dil Portfolyosu* veren bir merkez olma yetkisi almış, aldığı bu yetkinin sorumluluğunda yabancı dil öğretim programlarını ve sınavlarını ortak ölçütlere uygun hâle getirmek için bir çalışma grubu oluşturmuştur (Köse, 2004: 25).

Hedef	Soru Tipi	Süre	Soru Adedi	Puan	Toplam Puan	Açıklama
Okuma	Eşleştirme			10		
	Doğru/yanlış	40'	20	6	25	- Gazete haberlerini ana hatlarıyla anlayabilme
	Çoktan seçme			5		- Kişisel mektuplardaki duygu ve düşünceleri anlama
	Metni sıraya koyma			4		- Metindeki ana fikri çıkarabilme
Dinleme	Doğru/yanlış	30'	11	16	25	- Kulak alışkanlığını geliştirme
	Çoktan seçme			9		- Doğal ortama yatkınlığı sağlama
Yazma	Yönergede verilen bir mektuba cevap yazma	30'	1	4	25	- Radyo-TV'deki yayınların ana fikrini anlayabilme
				18		
				3		
Sözlü Anlatım	Verilen bir metinle ilgili özet ve değerlendirme	15'	2	4	10	- Kısa bir alıntıyı metne sadık kalarak basit bir dille aktarabilme
				3		
				3		
Karşılıklı Konuşma	Birbiriyle bağlantılı 2 farklı yönergeye göre 2 adayın konuşması	15'	1	4	15	- Konuşmayı sürdürebilme
				3		
				4		
				4		
Toplam		130'	35	100	100	

Tablo-1. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ölçütlerine Uygun TÖMER Sınavları

TÖMER’de yabancılar için Türkçe, Türkler için de yabancı diller öğretiminin yanı sıra, ilköğretim öğrencilerine yönelik genel amaçlı yabancı dil kursları da verilmektedir. TÖMER’de dil öğretimi, dört temel dil becerisinin -okuma, dinleme, konuşma ve yazma- eşit ağırlıklı olarak geliştirilmesine dayalıdır. Her sınıfta bulunan teyp, televizyon ve DVD gibi görsel-işitsel araçlarla dil öğretimi desteklenmektedir. TÖMER’de ölçme ve değerlendirme yazılı ve sözlü olmak üzere 2 tür sınavla yapılmaktadır. Bu sınavlarla ilgili detaylı bilgiler Tablo-2.’de sunulmuştur.

ADP Sertifikaları	Düzeyler	ADP Sertifikası Düzeyi Kurslar
A1	Temel 1A Temel 1B	Temel Türkçe-II
A2	Temel 2A Temel 2B	Temel Türkçe-IV
B1	Orta 1A Orta 1B	Orta Türkçe-IV
B2	Orta 2A Orta 2B Yüksek 1A Yüksek 1B	Yüksek Türkçe-II
C1	Yüksek 2A Yüksek 2B İleri Türkçe	Yüksek Türkçe-IV

Tablo-2. TÖMER Türkçe Öğretimi Düzeyleri

TÖMER’de Türkçe öğretimi uluslararası ölçütlere uygun 12 düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler dikkate alındığında TÖMER’in ölçme değerlendirme uygulamaları uluslararası ölçütler olarak da ele alınabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini bilimsel bir yaklaşımla ele alan TÖMER; alanında uzman, bir kısmı yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış, yabancı dil öğretim teknikleri konusunda deneyimli bir kadroyla eğitim-öğretim yapmaktadır. Programlar, görsel ve işitsel her türlü ders gereçleriyle donatılan 5-16 kişilik sınıflarda bir ve iki aylık dönemler halinde yürütülür. Program sonunda *Temel Türkçe-II* kursunu tamamlayan öğrencilere A1, *Temel Türkçe-IV* kursunu tamamlayan öğrencilere A2, *Orta Türkçe-IV* kursunu tamamlayan öğrencilere B1, *Yüksek Türkçe-II* kursunu tamamlayan öğrencilere B2 sertifikası; *Yüksek Türkçe-IV* kursunu tamamlayan öğrencilere ise Rektörlük onaylı diploma -*CI sertifikası*- verilir. Herhangi bir Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) sertifika düzeyine karşılık gelmeyen Temel Türkçe-I, Temel Türkçe-III, Orta Türkçe-I, Orta Türkçe-III, Yüksek Türkçe-I ve Yüksek Türkçe-III kurlarında öğrenciler bir üst aşamaya okutmanın kur boyunca oluşturacağı performans değerlendirme ölçütlerine göre geçebilmektedir. Okutmanın bir üst aşamaya devam etmesini uygun bulmadığı öğrenciler talep ettikleri takdirde kur atlama sınavına girebilirler.

Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS), öğrencilerin başarısının nasıl yükselbileceği noktasında önlemler almak amacıyla MEB tarafından yapılan bir sınavdır. Sınavın amacı; okulları, öğretmenleri ve öğrencileri sıralamak amacıyla değildir. Bu ana amaca bağlı olarak, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler alanlarındaki başarılarını cinsiyete, bölgelere, yıllara göre değişimini; öğrencilerin bu alanlarda hangi zihinsel becerilere sahip olduklarını belirlemektir.

ÖBBS; Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi ve İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülür. Araştırmaya birçok uzman yanında 573 okul müdürü, 6900 öğretmen katılmıştır. Ayrıca tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle 7 coğrafi bölgeden 47 ildeki 573 ilköğretim okulunun 4-5-6-7-8. sınıfında okuyan 112000 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çoktan seçmeli testler şeklinde hazırlanan sınavda 4-5. sınıf öğrencilerine 15’er, 6-7. sınıf öğrencilerine 20’şer, 8. sınıf öğrencilerine ise 25’er Türkçe sorusu yöneltilmiştir. Soruların türleri ve kapsam geçerliliklerine bakarak ortaöğretime geçişteki SBS ve yükseköğretime geçişteki YGS ve LYS’den farklı olmadığı söylenebilir. Her sınıf düzeyinde farklı alanları içeren bu soruların ilgili alanlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

- Sözcüğün cümlede kazandığı anlamı bulma,

- Verilen cümleler arasında anlamca farklı olanı bulma,
- Paragraftaki yardımcı fikirleri bulma,
- Paragrafta akışı bozan cümleyi bulma
- Verilen parçanın ana fikrini bulma,
- Parçadaki bilgileri kullanarak özetleme yapma,
- Çekim eklerini yerinde kullanma,
- Yazım ve noktalamayla ilgili kuralları hatırlama,
- Sözcük grupları arasındaki ilişkiyi örneklerle gösterme,
- Cümleyi öğelerine ayırma,
- Anlatım bozukluğu olan cümleyi bulma,
- Cümle çeşitlerini ayırt etme,
- Şiirdeki duyguyu bulma,
- Edebî türün özelliklerini bulma...

Yukarıda bir kısmı verilen soru alanları ilköğretim Türkçe müfredatını kapsamaktadır. Ancak soru alanları ve örnekleri incelendiğinde, bu tür sınavların öğrencilerin dil becerilerini ölçmeye dönük olamayacağı söylenebilir. Çünkü test soruları arasında, yazma, dinleme ve konuşma becerileri yer almamaktadır. Dolayısıyla bu uygulama, Türkiye’de eğitim ve öğretimde ölçme değerlendirme yaklaşımını ortaya koymaktadır.

2.4.2. Uluslararası Değerlendirme Ölçütleri

Bilginin hızla yayıldığı çağımızda, eğitimin hedefleri arasına evrensel niteliklere sahip bireyler yetiştirmek de girmiştir. Kendi kültürünün özelliklerini benimseyip yaşam felsefesi hâline getiren bireylerin, çağın şartlarına ayak uydurabilmesi de önemli niteliklerdendir. Bu durum dil ve edebiyat eğitiminde de geçerlidir. Bireyin dil ve edebiyat becerilerinin, gelişmiş ve gelişmekte olan diğer ülkeler seviyesinde olması beklenir. OECD ülkeleri arasında yapılan PISA (*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*) ve PIRLS (*Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*) gibi dil becerilerini değerlendiren programlar yanında TOEFL (*Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı*) ve IELTS (*Uluslararası İngilizce Test Sistemi*) gibi dil becerilerini ölçen uluslararası sınavlar da mevcuttur. Ayrıca TÖMER tarafından yapılan sınavlar da uluslararası sınavlara örnek teşkil edebilir.

TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), “Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı”dır. Standart Amerikan İngilizcesini üniversite düzeyinde kullanabilme ve anlayabilme yeteneğini ölçen bir sınavdır. Amerikan üniversiteleri ile İngilizce eğitim veren pek çok üniversite, lisans ve lisansüstü öğrencisi kabul ederken adayların TOEFL sınavı sonuçlarını dikkate alır. Amerika’da Educational Testing Services şirketi tarafından

düzenlenen ve dünyanın çoğu ülkesinde yılda birkaç kere yapılan bu sınav üç türdür. *Bilgisayarlı test*, 4 bölümden oluşur. Bu bölümler *okuduğunu anlama*, *gramer bilgisi*, *dinlediğini anlama* ve *yazma* becerilerini değerlendirir. Dinleme ve gramer bilgisi bölümlerindeki soruların güçlüğü, verilen cevapların doğruluğuna bağlı olarak bilgisayar tarafından sınav boyunca düzenlenir. İkincisi *kağıt-kalemli test*, bilgisayarlı testin verilemediği sınav merkezlerinde verilir. Bu test de bilgisayarlı testin sınıadığı alanları sınar, ama bilgisayarlı testten daha çok sayıda soru içerir ve yazılı kısmın puanı test kısmından ayrı değerlendirilir. *İnternet üzerinden test (TOEFL® iBT)* ise, 2006 yılından itibaren uygulanmaktadır. Bu sınav türünde gramer bilgisi bölümü kaldırılmış, bunun yerine konuşma bölümü eklenmiştir. Türkiye’de 7 sınav merkezinde -Adana, Ankara, İstanbul, Eskişehir, İzmir, Konya ve Mersin- yapılmaktadır.

IELTS (*International English Language Testing System*) İngiltere, Avustralya, Kanada, İrlanda, Yeni Zelanda ve ABD yüksek öğretim kurumları ve Türkiye’de bazı üniversitelerin hazırlık sınıfından muaf olmak için gerekli olan İngilizce bilgisi yeterlik sınavıdır. Akademik ve Genel IELTS olmak üzere iki türü sınav yapılmaktadır; ancak yükseköğrenim için geçerli olan Akademik IELTS sınavlarıdır. Yükseköğrenim kurumlarına kabul edilebilmek için gerekli not 6.0 ve yukarısidir. Ancak başvuru ülke ve yükseköğrenim kurumunun belirlediği ölçütlere göre bu baraj değişmektedir. IELTS sınavının geçerlik süresi 2 yıldır; ancak bazı üniversiteler 5 yıla kadar bu sınav sonuçlarını kabul edebilmektedir.

IELTS dört dil becerisini -dinleme, okuma, yazma ve konuşma- ölçmeyi amaçlar. Test, *Akademik* ve *Genel İngilizce* düzeylerinde 2 farklı şekilde uygulanır. Dinleme ve konuşma modülleri her iki düzeyde de aynı şekilde uygulanırken, okuma ve yazma modülleri iki düzeyde farklı formatlarda uygulanır. *Dinleme* dört bölümden oluşmakta ve 30 dakika içinde dinlenen 40 soru cevaplandırılmaktadır. *Genel İngilizce Okuma* ve *Akademik İngilizce Okuma* üçer bölümden oluşmaktadır. 60’ar dakika içinde 40’ar soru cevaplandırılmaktadır. *Genel İngilizce Yazma*’da verilen iki konu hakkında 30 dakika içinde 150-250 kelimelik bir yazı istenmektedir. *Akademik İngilizce Yazma*’da ise verilen iki konu hakkında 60 dakika içinde 150-250 kelimelik bir yazı yazdırılmaktadır. *Konuşma* bölümünde ise verilen konu hakkında, adaylardan görüşlerini 10-15 dakika içinde ifade etmeleri istenmektedir. Her bölüm için ayrıca tüm bölümlerdeki test puanlarından ayrı bir

puan -buna Test Rapor Formu (TRF) denir- verilir. Adaylar 1'den 9'a kadar olan puanlamaya göre bir sonuç elde ederler.

9. *Expert User*: Dil üzerinde tam bir hakimiyeti vardır. Uygun, doğru ve akıcı konuşma ve tam anlama becerisine sahiptir.
8. *Very Good User*: Dil üzerinde sadece sistematik olmayan hatalar ve uygunsuzluklar dışında tam bir hakimiyeti vardır. Bilgisi dahilinde olmayan konularda anlaşmazlıklar olabilir. Zor ve detaylı tartışmalarda başarılıdır.
7. *Good User*: Dil üzerinde bazı durumlarda olabilecek rastlantısal hatalar, uygunsuz kullanım ve yanlış anlamalar dışında eylemsel hakimiyeti vardır. Genellikle zor ve karmaşık dili iyi kullanır ve detaylı muhakemesini yapar.
6. *Competent User*: Bazı hatalar, uygunsuz kullanım ve yanlış anlamalara rağmen genellikle dili efektif kullanır. Yabancı olmadığı konularda oldukça zor seviyedeki İngilizceyi kullanabilir.
5. *Modest User*: Hata yapmaya müsait olmasına rağmen birçok durumda genel anlamı çıkarabilir ve dil üzerinde kısmi bir hakimiyeti vardır. Bildiği bir konuda basit bir iletişim kurabilir.
4. *Limited User*: Bilgisi dahilinde olan durumlarda bile İngilizce becerisi limitlidir. Anlama ve ifade etmede sık sık problem yaşar. Karmaşık ve zor bir dili kullanamaz.
3. *Extremely Limited User*: Sadece çok iyi bildiği konuları anlayıp ifade edebilir. İletişimde sık sık zorluk yaşar.
2. *Intermittent User*: En basit bilgileri belirli kelimelerle ifade etmek bildiği konularda kısa formüller kullanmak ve acil ihtiyaçlarını belirtmek dışında gerçek iletişim kurmak mümkün değildir. Yazı ve konuşma İngilizcesini anlamakta zorluk çeker.
1. *Non User*: Birkaç kelime dışında dili kullanma yeteneği yoktur.

Sınav notu, *dinleme* veya *okuma* bölümlerinden alınan notlar buçuklu rakamlarla da (4,5 veya 6,5 gibi) ifade edilebilirken; *yazma* ve *konuşma* bölümleri sadece tam rakamlarla (4,0 veya 6,0 gibi) belirtilir.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi”dir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından 2001 yılında Türkiye’nin de aralarında olduğu 35 ülkede uygulanmıştır. İlköğretim 4. sınıf (9 yaş) öğrencilerine uygulanan bu proje, okuma becerilerinin düzeyini ve zaman içerisindeki gelişimini incelemektedir. Ülkemizde 2001 yılı Mayıs ayında 62 ilden seçilen 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrenciye uygulanmıştır. Okuma testi ve öğrenci anketinin yanı sıra ailelere, sınıf öğretmenlerine ve müdürlere de anketler uygulanmıştır. Sonuçlar Haziran 2003’te Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından ulusal rapor haline getirilmiştir.

Okuma Amaçları	
Okuma deneyimi	% 50
Bilgiyi elde etme ve kullanabilme	% 50
Kavrama Süreçleri	
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	% 20
Doğrudan çıkarımlar yapma	% 30
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	% 30
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	% 20

Tablo-3. PIRLS Okuma Becerileri Test Planı

Kavrama süreçleri, okuma amaçları ve okuma alışkanlıkları ile okumaya yönelik tutumları inceleyen PIRLS projesinin temelini *okuma amaçları* ve *kavrama süreçleri* oluşturmaktadır. PIRLS, okuma amaçlarını incelerken *okuma deneyimi kazanmak için okuma* ve *bilgiyi elde etme ve kullanabilme için okuma* olmak üzere iki alanda odaklanmaktadır. Sonuçların değerlendirilmesinde iki alana da eşit ağırlık verilmiştir: Okuma deneyimi kazanmak için okuma, okurun kendisini metnin içerisinde görebilmesi, dil ve anlatımdan zevk almasıdır, kişisel deneyimlerin metinle sentezini gerektirir. Bilgiyi elde etme ve kullanabilme için okuma ise bilgi veren metin yoluyla gerçek hayatla ilgili tahminler yapmak üzerine kuruludur. PIRLS, kavrama süreçlerini de dört beceri altında incelemektedir. Bunlar; *açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma*, *doğrudan çıkarımlar yapma*, *fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama*, *metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirmedir*. 2001 yılında uygulanan PIRLS sonuçlarına göre;

- Türkiye’de 4. sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye’nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. En yüksek puana sahip ülke İsveç’tir. Türkiye’den daha kötü durumda olan ülkeler arasında Makedonya, Kolombiya, Arjantin, İran ve Fas vardır. Uluslararası ortalamanın altında bir başarı gösteren Türkiye, bilgiyi elde etme ve kullanma sorularında okuma deneyimi sorularına göre daha başarılıdır. Okuma becerileri alt, orta, üst ve üst %10 olarak dört dilime ayrılmıştır. PIRLS 2001’de değişik dilimlere ait verilen 24 örnek sorunun hepsinde Türkiye, *Uluslararası Ortalamanın Belirgin Derecede Aşağısındaki Ülkeler* listesinde yer almaktadır. Sınava katılan tüm ülkelerde kızların okuma başarısı erkeklerden yüksektir. Genel olarak 4. sınıf kız öğrencileri erkeklere göre daha yüksek okuma başarısına sahiptirler. Türkiye’de kız öğrencilerin başarı puanları erkek öğrencilerden 19 puan daha yüksektir. Okuma becerileri, okuma deneyimi ve bilgiyi elde etme olarak incelendiğinde de kız öğrenciler erkeklerden daha iyi performans göstermişlerdir. Türkiye’de okulöncesi okuma

etkinlikleri, evdeki eğitim kaynakları ve ebeveynlerin okumaya karşı tutumları düşük kalmakta ve okuma başarısını olumsuz etkilemektedir.

- Evdeki eğitim kaynakları diğer ülkelere kıyasla Türkiye’de yetersizdir. Okuma becerilerinin kazanılmasında evdeki eğitim kaynakları önemli rol oynamaktadır. Evdeki kitaplar ve çocuk kitapları, eğitim araçları -bilgisayar, çocuğun kendi masasının olması, kendi kitapları ve günlük gazeteye erişim- ve ebeveynlerin eğitimini içeren endekse göre Türkiye 35 ülke arasında Kolombiya, İran ve Litvanya ile birlikte en aşağıda yer almıştır.
- Türkiye’deki ailelerin okumaya karşı olan tutumları da düşüktür. Ebeveynlerin kitap okuma ve okuduklarını paylaşmaları üzerine veli anketlerinde toplanan verilerle hesaplanan Ebeveynlerin Okumaya Karşı Tutumları endeksine göre Türkiye’de 4. sınıf öğrenci ailesinin sadece %29’u yüksek dilime girebilmiştir. Bu oranla Türkiye, Hong Kong ve Moldavya ile yine en sonda yer almıştır (MEB EARGED, 2003).

PISA (*Programme for International Student Assessment*), “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı”dır. Bu araştırmanın yöntem ve bulgular bölümüne temel teşkil ettiği için, PISA projesi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD’nin üçer yıllık aralarla düzenlediği ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır. PISA projesi, zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubu öğrencilerin öğretim programlarında ele alınan konuları -*matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri*- günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gençlerin günlük yaşamda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için bilgi ve becerilerini kullanabilmelerine odaklanmaktadır.

PISA projesinde matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı, okuma becerileri konu alanları ve öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA’da kullanılan *okuryazarlık* kavramı *öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi* olarak tanımlanmakta ve bu doğrultuda ölçmeler yapılmaktadır. Tablo-4.’te PISA okuma becerileri düzeyleri ve bu düzeye kaşılık gelen beceriler açıklanmıştır.

Düzyey	Düzyeylerin Özellikleri
6	- Metindeki benzerlik ve farklılıkları, detaylı bir şekilde bulup çıkarımlarda bulunabilme, - Metni/metinleri ayrıntılarıyla anladığını gösterip birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilme, - Önemli bilgilerin olduğu bir metinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkıp soyut kavramları yorumlayabilme, - Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak, metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapıp hipotezlere ulaşabilme, - Metindeki önemsiz gibi görünen detayları fark edip analiz edebilme,
5	- Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyip gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilme, - Metindeki özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilme/hipotez kurabilme, - Metinde aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilme, - Metinde beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilme,
4	- Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyip gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilme, - Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilme, - Metni anlayıp aşına olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilme, - Kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilme/bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilme, - Alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterebilme,
3	- Çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirleyip bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlayabilme, - Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilme, - İlişki kurma, karşılaştırma yapma ve açıklama yapma yoluyla metinleri irdeleyebilme/metnin özelliklerini yorumlayabilme, - Metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterebilme, - Metni ayrıntılarıyla olmasa da aşaride genel ifadeleri anlayabilme,
2	- Birçok duruma karşı gelebilecek/çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilme, - Metindeki ana düşüncüyü belirleyip ilişkileri anlayabilme, - Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilme, - Kişisel deneyim ya da tutumlardan yola çıkarak, metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırıp bu bilgiler arasında ilişki kurabilme,
1a	- Açıkça ifade edilen bir ya da birden fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilme, - Aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilme, - Metindeki bir bilgiyle yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilme,
1b	- Hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkında yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilme, - Birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilme,

Tablo-4. PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzyeyleri ve Açıklamaları (PISA, 2009)

Tablo-5.'te 2000 yılından bugüne PISA projesinin dönemlere göre yaptığı çalışmalar verilmiştir.

Uygulama Alanı	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alanlar	Okuma B. Matematik Fen	Okuma B. Matematik Fen	Okuma B. Matematik Fen	Okuma B. Matematik Fen	Okuma B. Matematik Fen	Okuma B. Matematik Fen

Tablo-5. PISA Uygulama Döngüsü (PISA, 2009)

Üçer yıllık dönemler halinde uygulanan PISA projesinde, her dönemde bir konu alanına ağırlık verilmiştir. PISA projesinin ilki 2000 yılında okuma becerilerine, 2003 yılındaki ikinci uygulamada matematik okuryazarlığı alanına, 2006 yılındaki uygulamada fen bilimleri alanına ağırlık verilmiştir. PISA, 2009'da yaptığı çalışmada tekrar okuma

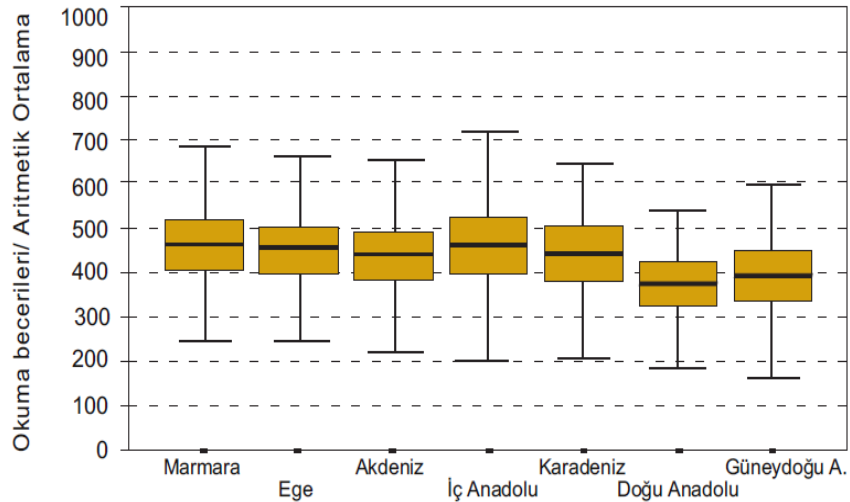
becerileri alanına ağırlık vermiştir. Başlangıçta OECD'ye üye ülkelerin katıldığı PISA, öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirme alanında, bugün dünya genelindeki en önemli araştırmalardan biri haline gelmiştir. PISA 2000'e 43 ülke, 2003'e 41 ülke katılırken, 2006'ya 30'u OECD üyesi olmak üzere 57 ülke, 2009'a ise 74 ülke dâhil olmuştur.

PISA 2003 uygulamasında 30'u OECD üyesi olmak üzere 41 ülkedeki 250 bin civarında öğrenci yer almıştır. Öğrencilere matematik, okuma, fen bilimleri ve problem çözmedeki becerilerini ortaya koyacak 2 saatlik bir test uygulanmıştır. Araştırma Türkiye'de 2003 Mayıs ayında 15 yaşındaki 4855 öğrenciyle yapılmıştır. Bu öğrenciler 7 coğrafi bölgedeki 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede okumaktadır. Okuma alanında en yüksek başarı ortalamasına sahip ülkenin 543 puanla Finlandiya olduğu uygulamada Türkiye 441 puan ortalamasıyla 34. sırada yer almıştır.

PISA2003	Ortalama	1. Düzeyin altı	1. Düzey 358-420	2. Düzey 421-482	3. Düzey 483-544	4. Düzey 545-606	5. Düzey 607-668
Türkiye	441	12,5	24,5	30,9	20,8	7,7	3,8
OECD Tüm	488	8,1	13,6	22,9	27,2	20,1	8,1
OECD Ort	494	6,7	12,4	22,8	28,7	21,3	8,3

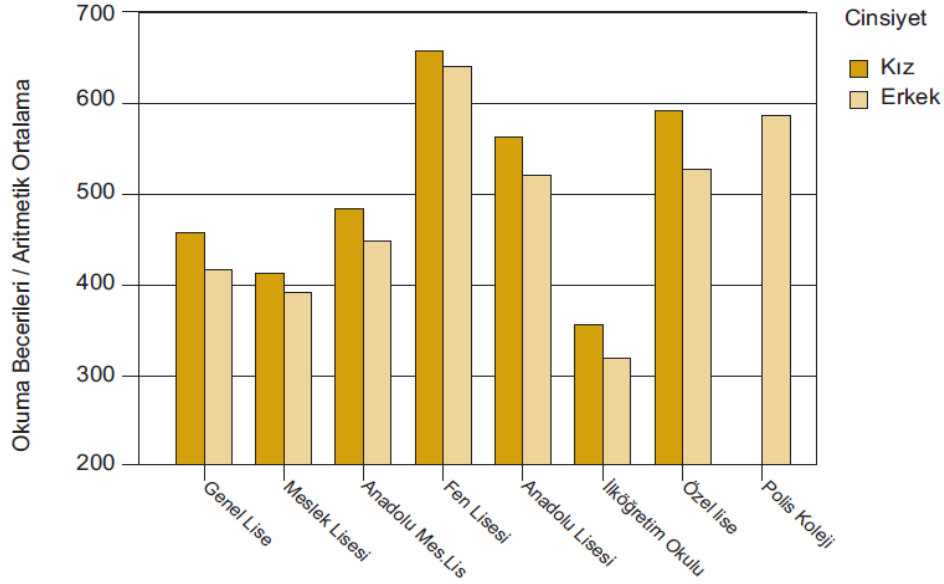
Tablo-6. Türkiye'nin coğrafi Bölgelerine Göre Okuma Başarısı (PISA, 2003)

Tablo-6.'ya göre Türkiye'deki öğrencilerin üçte ikisi (% 67,7) 2. düzey ve altında okuma becerisine sahipken, OECD ülkelerindeki öğrenciler ise 3. düzeyde yer almaktadır.



Grafik-1. Türkiye'nin coğrafi Bölgelerine Göre Okuma Başarısı (PISA, 2003)

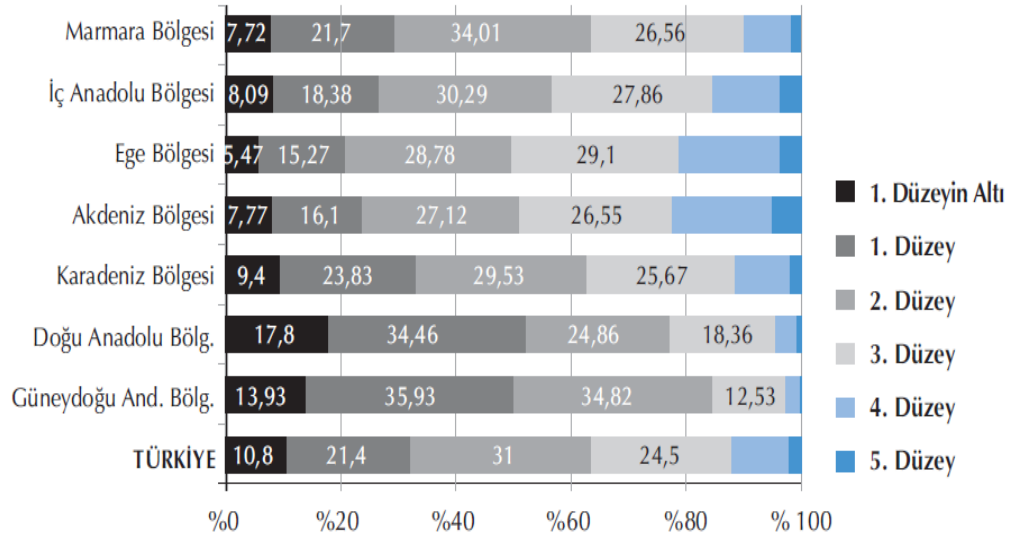
Grafik-1.'e göre okuma başarısı İç Anadolu ve Marmara bölgelerinde diğerlerinden daha yüksek, Güneydoğu Anadolu bölgesinde düşük, Doğu Anadolu bölgesinde ise en düşük seviyededir.



Grafik-2. Türkiye'nin Okul Türlerine Göre Okuma Başarısı (PISA, 2003)

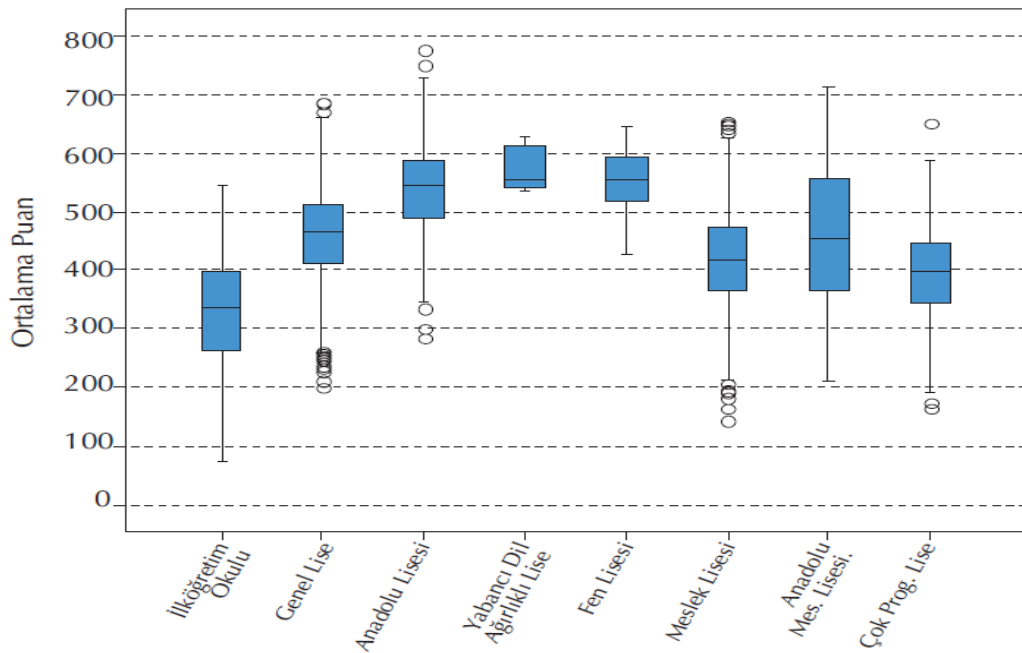
PISA 2003 sonuçlarına göre okuma becerisi yönünden en yüksek okul türü fen liseleri iken, ilköğretim okulları en düşük ortalamaya sahiptir. Ayrıca tüm okul türlerinde kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır.

PISA 2006, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı alanlarını da kapsamakla birlikte, ağırlıklı olarak fen okuryazarlığına odaklanmıştır. Değerlendirmeye 57 katılımcı ülkeden 15 yaş grubundaki yaklaşık 20 milyon öğrenciyi temsilen 400 bin civarında öğrenci katılmıştır. Türkiye'de 2006 Mayıs ayında, 160 okuldan 4942 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler, 7 coğrafi bölgedeki 51 ilden, bölgelere ve okul türlerine göre tabakalandırılarak seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Öğrencilerin %2,3'ü ilköğretim okulunda, % 45,9'u genel lisede, % 11,1'i anadolu lisesinde, % 0,2'si yabancı dil ağırlıklı lisede, % 0,7'si fen lisesinde, % 30,6'sı meslek lisesinde, % 3,6'sı anadolu meslek lisesinde ve % 5,6'sı çok programlı lisede okumaktadır. Türkiye'nin PISA 2006'da okuma becerileri ortalaması 447'dir. Kore'nin 556 puanla birinci olduğu bu uygulamada Türkiye 29 OECD üyesi ülke arasında 28. sırada, uygulamaya katılan toplam 56 ülke arasında ise 37. sırada yer almıştır. Okuma becerileri ölçeğinde Türk öğrencilerinin % 63,2'si 2. düzey ve aşağısında yer alırken, OECD ülkeleri öğrencilerini ortalama performansı 3-4. düzeydedir.



Grafik-3. Okuma Becerileri Yeterlilik Düzeylerinin Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı (PISA, 2006)

Grafik-3. incelendiğinde, 1. düzeyin altında en fazla öğrencinin Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunduğu görülür. Ayrıca Akdeniz bölgesindeki öğrencilerin % 5,2'si, Ege bölgesindeki öğrencilerin % 3,9'u ve İç Anadolu bölgesindeki öğrencilerin % 2,6'sı 5. düzeydedir.



Grafik-4. Öğrencilerin Okuma Becerileri Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Dağılımı (PISA, 2006)

Grafik-4.'e göre, en yüksek performans gösteren öğrenciler anadolu lisesine devam eden öğrencilerken, en düşük performans gösteren öğrenciler ise ilköğretim okullarındadır.

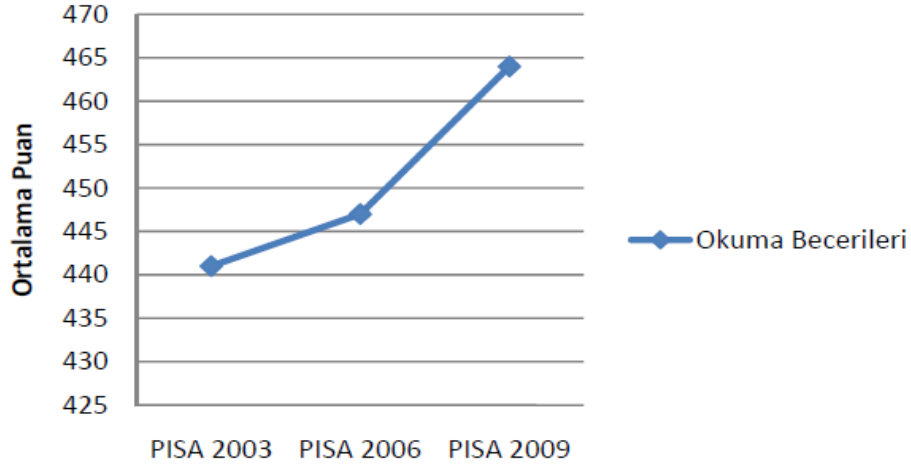
PISA 2009, fen ve matematik alanlarını da kapsamakla beraber ağırlıklı olarak okuma becerilerine odaklanmıştır. PISA'da, öğrencilerin bu alanlardaki bilgi ve

deneyimlerini yansıtmaya becerileri ve bunları günlük yaşamda nasıl kullandıkları da değerlendirilmektedir. PISA uygulamasında ilk kez 2009'da 15 yaş grubu öğrencilerin elektronik metinleri okuma, anlama ve uygulamaya geçirme becerileri de ele alınmıştır. PISA 2009'a, 65 katılımcı ülkeden, 15 yaş grubu yaklaşık 26 milyon öğrenciyi temsilen, 475.460 öğrenci katılmıştır. Bu değerlendirmeye daha sonra ek olarak OECD üyesi olmayan 9 ülkeden, 15 yaş grubu yaklaşık 2 milyon öğrenciyi temsilen 50.000 öğrenci daha katılmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci doğrultusunda, Devlet Planlama Teşkilatı ve Türkiye İstatistik Enstitüsü üç ayrı düzeyde İBBS (İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması) bölgeleri oluşturmuşlardır. PISA 2009 Türkiye uygulamasında örneklem belirlenirken -PISA 2006'dan farklı olarak- tabakalama aşamasında İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırmasından (Düzey-1) yararlanılmış ve sonuçlar bu bölgelere göre değerlendirilmiştir.



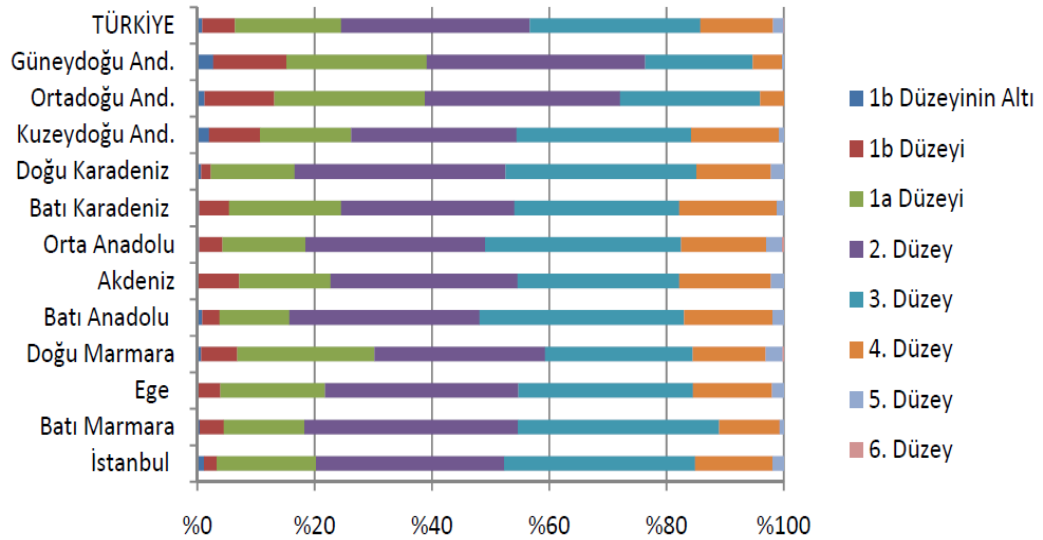
Şekil-1. PISA 2009 için Türkiye'nin 12 istatistikî bölgesi (PISA, 2009)

Türkiye'deki özel okulların oranına paralel olarak PISA 2009 örnekleminin %2'si özel okul %98'i de resmî okullardan oluşmaktadır. PISA 2009 uygulaması, Türkiye için ağırlıklı alanı okuma becerileri olan ilk PISA uygulamasıdır. Bu nedenle, okuma becerileri alanında PISA 2000 uygulamasıyla detaylı bir karşılaştırma yapma imkânı yoktur. Ancak, 2003, 2006 ve 2009 uygulamalarında ortalama başarı puanının her dönem arttığı görülmektedir. PISA 2006'ya göre okuma becerileri ortalama puanı 17 puan artmıştır.



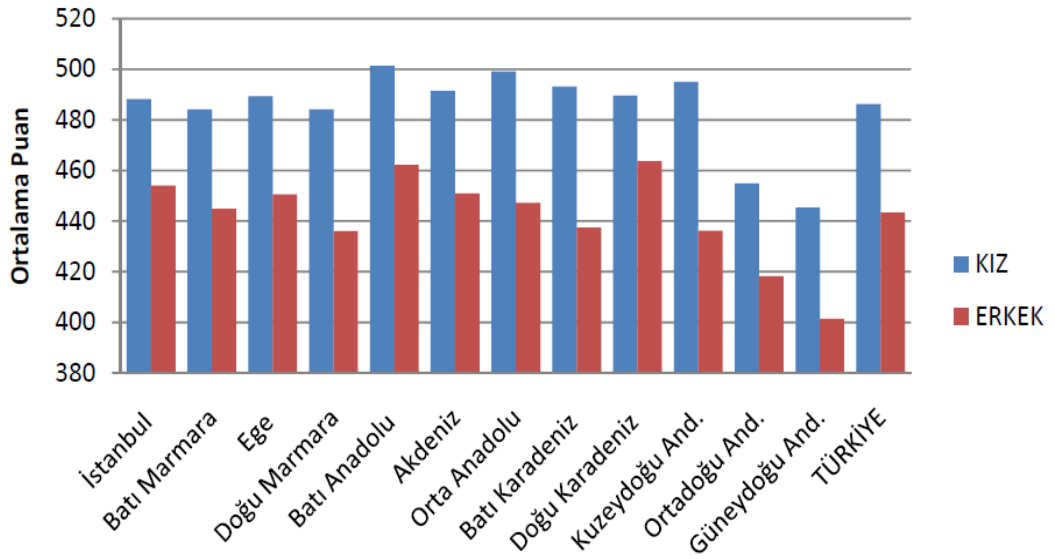
Grafik -5. Türkiye'nin Okuma Becerileri Ortalama Başarı Puanının Değişimi (PISA, 2009)

PISA 2009 okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin'dir. Bu ülkeyi Kore, Finlandiya, Hong Kong-Çin, Singapur ve Kanada takip etmektedir. En alt sırada 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. OECD ülkeleri içerisinde 539 ortalama puanla en başarılı ülke Kore'dir. Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır. Türkiye, bu puanla, OECD ülkeleri içerisinde Meksika ve Şili'nin, tüm ülkeler içerisinde ise, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Brezilya, Endonezya, Romanya ve Tunus gibi ülkelerin üstünde yer almıştır.



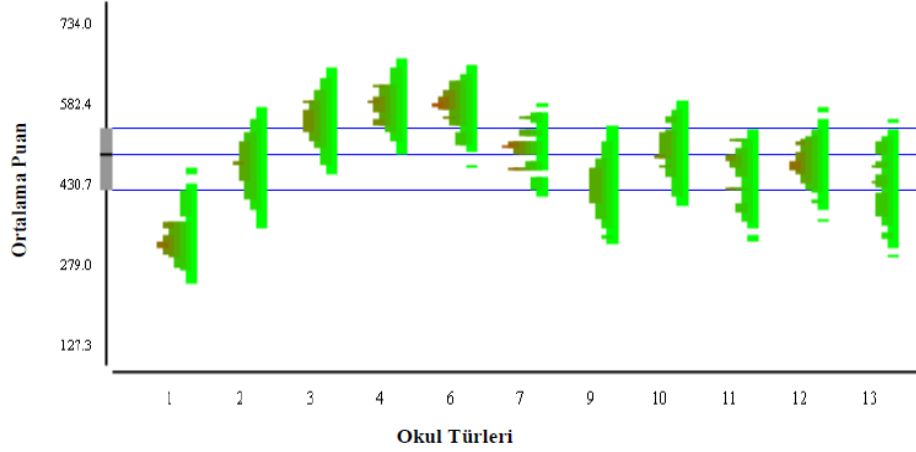
Grafik -6. Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı-I (PISA, 2009)

Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerileri yeterlik düzeylerinin istatistikî bölgelere göre dağılımına bakıldığında, 1b düzeyinin altındaki öğrenci oranının en fazla olduğu bölgeler Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu’dur. 1a düzeyinde en çok öğrenci Ortadoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Marmara’dadır. Uzmanlar tarafından temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilen 2. düzeyin altında en çok öğrenci Güneydoğu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerinde vardır. Bu bölgelerde 2. düzeyin altında yer alan öğrenci yüzdesi yaklaşık olarak % 40’tır. Bu oranın yüksek olduğu diğer bir bölge de Doğu Marmara’dır. Türkiye’deki öğrencilerin en yoğun olarak bulunduğu 2. düzeyde en fazla öğrencisi olan bölgeler; Güneydoğu Anadolu, Batı Marmara ve Doğu Karadeniz’dir. Grafiğin en sağ tarafındaki bölüm, okuma becerilerinin en üst düzeyi olan 6. düzeyde yer alan öğrenci yüzdelelerini göstermektedir. Genel olarak, öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarıları bölgelere göre değerlendirildiğinde, çok az sayıda da olsa, Orta Anadolu ve Doğu Marmara’da bu düzeyde yer alan öğrenci olduğu görülmektedir.



Grafik -7. Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin İstatistikî Bölgelere Göre Dağılımı-II (PISA, 2009)

PISA 2009 uygulamasına katılan Türkiye’deki erkeklerin ortalama puanı 443 iken kızların ortalama puanı 486’dır. Tüm istatistikî bölgelerde okuma becerileri alanında kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek başarı göstermişlerdir. Okuma becerileri ortalama puanlarına göre kızlar ve erkekler arasındaki farkın en büyük olduğu bölge Kuzeydoğu Anadolu, farkın en küçük olduğu bölge ise Doğu Karadeniz’dir. Batı Marmara, Batı Anadolu ve Ege’de kızlar ve erkekler arasındaki puan farkı yaklaşık olarak aynıdır.



Grafik -8. Okuma Becerileri Ortalama Puanlarının Okul Türlerine Göre Dağılımı (PISA, 2009)

- | | | |
|---------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 1- İlköğretim Okulu | 6- Anadolu Öğretmen Lisesi | 11- Teknik Lise |
| 2- Genel Lise | 7- Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi | 12- Anadolu Teknik Lisesi |
| 3- Anadolu Lisesi | 9- Meslek Lisesi | 13- Çok Programlı Lise |
| 4- Fen Lisesi | 10- Anadolu Meslek Lisesi | |

Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerileri ortalama puanlarının okul türlerine göre dağılımına bakıldığında, okuma becerileri alanında en yüksek başarı gösteren öğrenciler fen liselerine ve anadolu öğretmen liselerine, en düşük başarı gösteren öğrenciler ise ilköğretim okullarına devam etmektedir. Tüm ilköğretim öğrencilerinin puanları, temel yeterlik düzeyi olan 2. düzeyin altındadır. Ortaöğretim okullarında en düşük başarı gösteren liseler, meslek liseleri (423) ile çok programlı liseler (427)’dir.

Düzyey (en düşük puan)	OECD Yüzdesi	Türkiye Yüzdesi
6 (698 puan)	% 1,0	% 0,0
5 (626 puan)	% 7,0	% 1,8
4 (553 puan)	% 19,9	% 12,4
3 (480 puan)	% 27,9	% 29,1
2 (407 puan)	% 24,4	% 32,2
1a (335 puan)	% 13,8	% 18,1
1b (262 puan)	% 4,8	% 5,6

Tablo-7. Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Tablo-7. incelendiğinde, OECD ile Türkiye arasında 4-5-6. düzeylerdeki farklar dikkati çekmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin % 60’ı 2-3. düzeylerdedir. Hem PISA 2009 hem de önceki PISA projesi sonuçları dikkate alındığında, okuma becerileri alanında Türkiye için bir ilerlemeden bahsetmek mümkündür. Ancak bu ilerleme, PISA ortalaması olan 500’ün altındadır. Ayrıca 5-6. düzeyde istenen miktarda öğrenci bulunmamaktadır. PISA

araştırmasına 15 yaş öğrencilerinin dâhil edildiği düşünüldüğünde, ilköğretim ve meslek lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarını aşağıya çektiğini hatırlatmak gerekir.

2.5. Dil ve Edebiyat Eğitiminde Uluslararası Değerlendirme Ölçütü Örneği:

Uluslararası Bakalorya Organizasyonu (IBO)

Dil ve edebiyat eğitiminde uluslararası değerlendirme ölçütlerinden biri de IBDP'dir. Bu program, International Baccalaureate Organization (IBO) tarafından yürütülmektedir. IBO, merkezi İsviçre'nin Cenevre şehrinde 1968 yılında kurulan bir eğitim kurumudur. Eylül 2008 itibarıyla 129 ülkede 2401 okulda iki yüz bin öğrenciye eğitim veren Uluslararası Bakalorya Organizasyonu, kendisini kültürler arası anlayış ve saygı vasıtasıyla daha güzel ve yaşanılır bir dünya oluşturmaya yardımcı olacak; sorgulayan, bilgili, duyarlı ve sorumluluklarının farkında gençler yetiştirmek olarak tanımlar (IBO, 2002). Bu amaç doğrultusunda, uluslararası eğitim ve ölçme değerlendirme programlarını tüm kuruluş, organizasyon, hükümet ve okullarla birlikte çalışarak gerçekleştiren IBO, bu programlarla -dünyanın bir ucundan diğer ucuna- tüm öğrencileri aktif, duyarlı, yaşam boyu öğrenen ve farklı olmanın haklı olmayı etkilemeyeceğini bilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler. IB, üç ana programdan oluşur:

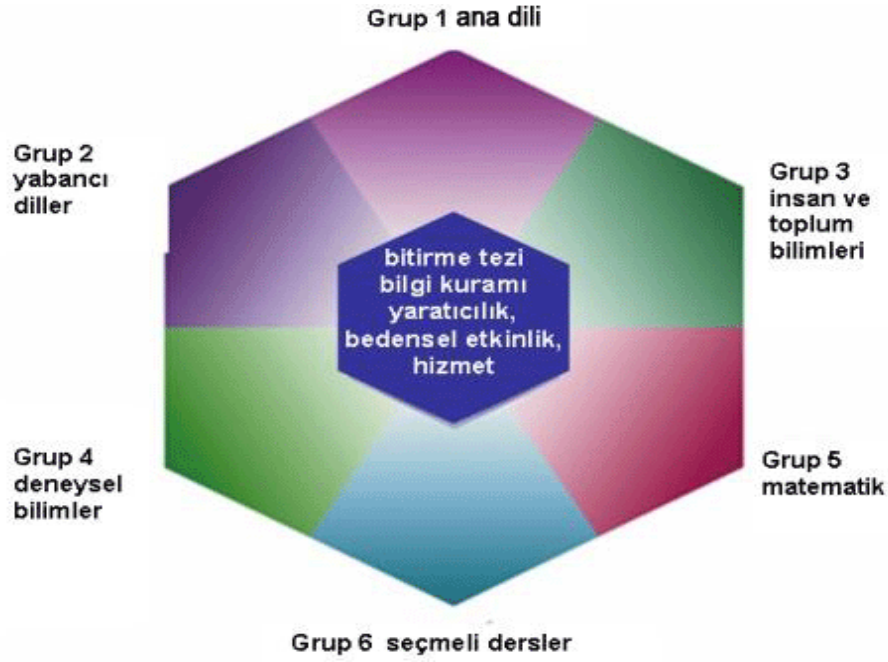
- 3-12 yaş arası, okulöncesi ve ilköğretim birinci kademeyi kapsayan PYP,
- 11-16 yaş arası, ilköğretim ikinci kademeyi kapsayan MYP,
- 16-19 yaş arası, ortaöğretimi kapsayan IBDP

2.5.1. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP)

IBDP (*Uluslararası Bakalorya Diploma Programı*), 16-19 yaşındaki -Türkiye'de ortaöğretimin son iki yılında öğrenim gören- öğrenciler için hazırlanmış bir programdır. Dünya genelinde 1500 civarında okulda uygulanan IBDP 102 ülkedeki 1079 üniversite tarafından, Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmaktadır. Türkiye'de 16 özel okulda uygulanan IBDP'ye, 2007 yılından itibaren ilk devlet okulu olarak İstanbul Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi de dâhil olmuştur. Bilkent, Sabancı, Başkent ve Bilgi Üniversitesi gibi özel üniversiteler ÖSYM'nin yaptığı sınavlara girmek şartıyla IBDP diplomasını kabul etmektedir.

IBDP programı ile Türk milli eğitim sisteminin ortak bazı noktaları mevcuttur. Bunlardan en önemlisi, IBDP öğrencisinin almak zorunda olduğu altı dersin, MEB

programında da yer alan zorunlu dersler arasında olmalıdır. Bu programda yer alan altı temel ders, şematik olarak bir altıgenle gösterilebilir (Şekil-2.).



Şekil-2: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Dersleri (IBO, 2002)

IBDP’de 6 grupta yer alan bu dersler iki düzeyde alınmaktadır: *İleri Düzey* (Higher Level -HL-) ve *Orta Düzey* (Standart Level -SL-). İki düzey arasında, her ders için belli farklar vardır. Türkçe A1dersi için, sınav süresi, yazılı/sözlü anlatım ve dünya edebiyatı ödevi kelime sayısı, değerlendirme yüzdeleri bunlardan bazılarıdır. Hangi dersin hangi düzeyde alınacağı ise aşağıdaki iki tabloda belirtilmiştir. Alanıyla ilgili seçtiği 6 ders sonrası Bitirme Tezi (extended essay), Bilgi Kuramı (theory of knowledge) ve Yaratıcılık-Hareket-Hizmet (creativity-action-service) görevlerini tamamlayan öğrenci mezun olabilir.

Grup	Ders Adı	Düzye	Ders
1 (Ana Dili)	Türkçe A1	HL	Türkçe
2 (Yabancı Dil)	Dil B	HL	İngilizce
3 (İnsan ve Toplum Bil.)	Sosyal Bilimler	SL	Tarih + Coğrafya
4 (Deneysel Bilimler)	Uygulamalı Fen Bilimleri III	SL	Biyoloji
5 (Matematik)	Matematik	HL	Matematik
6 (Seçmeli Dersler)	Sosyal Bilimler	SL	(Fransızca/Almanca)
Öz	Bilgi Kuramı		Kendi Seçtiği Konu
	Bitirme Tezi		
	Yaratıcılık, Hareket, Hizmet		

Tablo-8. Türkçe-Matematik (TM) Bölümü Dersleri (TED Bursa, 2009)

IBDP’de Türkçe-Matematik bölümünü tercih edecek öğrenci 6 dersten üçünü -Ana Dili, Yabancı Dil ve Matematik grubundan- ileri düzeyde (HL) almak zorundadır.

Grup	Ders Adı	Düzye	Ders
1 (Ana Dili)	Türkçe A1	SL	Türkçe
2 (Yabancı Dil)	Dil B	HL	İngilizce
3 (İnsan ve Toplum Bil.)	Uygulamalı Fen Bilimleri II	SL	Kimya
4 (Deneysel Bilimler)	Uygulamalı Fen Bilimleri I	HL	Fizik
5 (Matematik)	Matematik	HL	Matematik
6 (Seçmeli Dersler)	Uygulamalı Fen Bilimleri III	SL	Biyoloji
Öz	Bilgi Kuramı		Kendi Seçtiği Konu
	Bitirme Tezi		
	Yaratıcılık, Hareket, Hizmet		

Tablo-9. Fen-Matematik (MF) Bölümü Dersleri (TED Bursa, 2009)

IBDP’de Fen-Matematik bölümünü tercih edecek öğrenci 6 dersten üçünü -Yabancı Dil, Deneysel Bilimler ve Matematik grubundan- ileri düzeyde (HL) almak zorundadır.

Bitirme Tezi ve Bilgi Kuramı, Yaratıcılık-Hareket-Hizmet (CAS) ile birlikte IBDP için en önemli aşamadır. Tüm öğrenciler -TM veya MF alanı- kendi seçtikleri konuda bu üç görevi de yerine getirerek mezun olabilirler.

Bilgi Kuramı							
Bitirme Tezi		Mükemmel	İyi	Yeterli	Orta	Başlangıç	Teslim Edilmemiş
	Mükemmel	3	3	2	2	1	TE
	İyi	3	2	1	1	0	TE
	Yeterli	2	1	1	0	0	TE
	Orta	2	1	0	0	0	TE
	Başlangıç	1	0	0	0	0	TE
	Teslim Edilmemiş	TE	TE	TE	TE	TE	TE

Tablo-10. Bitirme Tezi ve Bilgi Kuramı Değerlendirme Tablosu (TED Bursa, 2009)

Bitirme Tezinin amacı; adaylara, bağımsız araştırma yapmaları için fırsat sunmaktır. Bilginin ele alınması, konunun kalitesi ve analiz seviyesi gibi genel konuların birçoğu genel değerlendirme ölçütleri açısından değerlendirilir. Aday -Diploma Programı’na derinlik ve boyut kazandırmak kaydıyla- konu seçimini kendi belirler. 3500-4000 kelime arasında yazılan Bitirme Tezi, Ana Dili dersi hariç, diğer derslerde İngilizce, Fransızca veya İspanyolca yazılır. Örnek olarak; Tarih dersi için “6 Gün Savaşları ne ölçüde soğuk savaşın bir sonucu olarak düşünülebilir?”, Matematik dersi için “Matematiksel kanıtların

zarafeti ve asal sayı teorisi ilişkisinin araştırılması”, Görsel Sanatlar dersi için “*Sembolik sanatta sfenksin rolü*” başlıkları verilebilir (<http://www.tedbursa.k12.tr/data/pdf/ub/elkitabi20082009.pdf>).

Bilgi Kuramının amacı, öğrencilerin bilgi kaynakları hakkında düşüncelerini ve sorgulamalarını sağlamaktır. Bu yolla öğrenciler; genel kabul görmüş bilginin eleştirel bir gözle incelenmesinin ne kadar önemli olduğu konusundaki anlayışlarını geliştirebilir ve disiplinler arası bağlantılar kurabilirler. Bunun yanında bilginin bilgi sahibine yükleyeceği sorumluluklar üzerinde de düşünebilirler.

Yaratıcılık-Hareket-Hizmet (CAS)’ın amacı; insan beyni ve ruhunun potansiyelinin geliştirilmesi, eğitimin hayat boyu sürecek etik sorumluluklarını benimsemek, sorgulamaya istekli olmak ve buluş yapmaktan zevk almak, bireysel ve/veya ortaklaşa değişiklik yapabilecek özgüvene sahip olmak gibi konularda öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktır. *Yaratıcılık* için; Drama -kostüm tasarımı, makyaj, oyunculuk, rejisörlük-, Müzik -koro, orkestra, özel müzik dersleri-, Hitabet -münazara, topluluk önünde konuşma-, Görsel Sanatlar -resim, fotoğraf, heykel-, Yazma -yaratıcı yazım, dergi yazımı ve editörlüğü- örnek verilebilir. *Hareket* için; Spor -aerobik, atletizm, maraton, futbol, hokey, masa tenisi, kürek, yelken, tenis-, *Hizmet* için de toplum hizmeti ve akran desteği gibi sosyal sorumluluk projeleri örnek verilebilir.

IBDP diploması alabilmek için alınabilecek en yüksek puan 45’tir. Bunun 42 puanı, iki yıl boyunca ileri düzey (HL) ya da orta düzeyde (SL) alınan 6 dersten alınabilir. Çünkü bu dersler, en düşük 1 ile en yüksek 7 arasında değerlendirilir ($6 \times 7 = 42$). 3 puan ise Bilgi Kuramı ve Bitirme Tezinden alınır. Bir öğrencinin bu diplomayı alabilmesi için derslerinden en az 24 puan toplaması, hazırladığı Bitirme Tezi ile Bilgi Kuramı çalışmalarını teslim edip CAS görevlerini tamamlaması gerekir.

IB programlarında kriter/ölçüt temelli bir değerlendirme sistemi mevcuttur. Kriter temelli değerlendirme, ölçme sonuçlarının önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesidir. Bunun aksine norm temelli değerlendirme ise öğrenci performansının diğer öğrencilerle karşılaştırılarak değerlendirilmesidir (Çelik, 2000). Kriter temelli değerlendirmede, öğrenciler başkalarıyla kıyaslanarak değil, önceden tanımlanmış ölçütler dikkate alınarak değerlendirilir.

2.5.2. Türkçe A1 -Language A1- Dersi

IBDP kapsamında, okulun bulunduğu ülkenin ana dilinde alınan *Language-A1* adlı bir ders mevcuttur. *Türkçe A1* olarak adlandırılan bu ders, içerik olarak Türkiye’de *Türk*

Edebiyatı/Dil ve Anlatım derslerini kapsamaktadır. Türkçe A1 dersinin amacı; öğrencinin ana dilinin zenginlik ve inceliklerini fark ederek fikirlerini açıkça ifade edebilmesini kolaylaştırmaktır. Böylece öğrenci yazma, konuşma becerilerini ve ana dilindeki edebî mirasına duyduğu saygıyı; dünya edebiyatı çalışmalarının verdiği uluslararası bakış açısıyla tamamlamaktadır. Türkçe A1 dersinin genel amaçları;

- Hayat boyu edebiyat ve sanat beğenisi kazandırmak,
- Edebî parçaları anlama, analiz etme ve eleştirme becerisi kazandırmak,
- Konuşma/yazma becerisini kullanarak ana dilini etkili bir şekilde kullanmayı teşvik etmek,
- Kendi dil yapılarını anlamaları için fırsat yaratmak,
- Ana dilinin kökenlerini, etimolojisini, zenginliğini anlamaları için fırsatlar sunmak,
- Farklı zaman ve kültürlerde yazılmış ulusal ve uluslararası edebî metinleri tanıtmak,
- Konu, bakış açısı ve eserdeki karakterleri anlama ve analiz etme becerilerini geliştirmek,
- Farklı edebî eserler arasındaki ilişkiyi anlama becerisi sağlamak,
- Edebiyat vasıtasıyla, dünyaya uluslararası bir bakış açısı kazandırmak,
- Edebî eserdeki sosyal çevreyi, karakterlerin ve konunun etkilendiği zaman diliminin tarihsel ve sosyo-ekonomik şartlarını analiz etme becerilerini geliştirmektir (Language A1, 1999).

Türkçe A1 dersi; öğrencinin sözlü ve yazılı anlatımının gelişmesine, edebî eserlere eleştirel ve sorgulayıcı bir tavırla yaklaşmasına, eserlerin biçim ve içeriğini ayrıntılı inceleyerek bireysel yargılara ulaşabilmesine, bunları kanıtlarla ortaya koymasına, kendi kültürünü yansıtan eserlerin yanında farklı kültürlere özgü eserleri inceleyerek, bunları karşılaştırıp evrensel bakış açısının gelişmesine katkıda bulunmayı hedefler.

Türkçe A1 dersinde 3 değerlendirme şekli vardır. Bunlar; *İleri Düzey*, *Orta Düzey* ve *Orta Düzey Bireysel Başvurular*'dır (Tablo-11.)

1. İleri Düzey (Higher Level)		
1.1. Yurt dışı Değerlendirme		
1.1.1. Yazılı Kağıt Bileşenler	%50	%70
1.1.2. Dünya Edebiyatı Ödevi	%20	
1.2. Yurt içi Değerlendirme		
1.2.1. Sözel Bileşenler		%30
2. Orta Düzey (Standart Level)		
2.1. Yurt dışı Değerlendirme		
2.1.1. Yazılı Kağıt Bileşenleri	%50	%70
2.1.2. Dünya Edebiyatı Ödevi	%20	
2.2. Yurt içi Değerlendirme		
2.2.1. Sözel Bileşenler		%30
3. Orta Düzey Bireysel Başvurular (Standart Level Self-taught Candidates)		
3.1. Yurt dışı Değerlendirme		
3.1.1. Yazılı Kağıt Bileşenleri	%50	%100
3.1.2. Dünya Edebiyatı Ödevi	%20	
3.1.3. Sözel Bileşenler	%30	

Tablo-11: Türkçe A1 Dili Dersi Değerlendirme Ölçütleri (Language A1, 1999)

Bunlardan *İleri Düzey* (HL) ile *Orta Düzey* (SL) arasında edebî eser sayıları ve sınav süreleri farkı vardır. IB okullarında olmayan ama IBDP diploması almak isteyen öğrenciler, sınavlara *Orta Düzey Bireysel Başvurular* (SLSC)'a göre hazırlanırlar. Diğer iki düzeye göre daha uzun bir sınav süresi olan bu grubun değerlendirilmesi tamamen yurt dışında yapılır. Türkçe A1 dersinin Orta Düzey Bireysel Başvurular (SLSC) değerlendirme ölçütleri Tablo-12.'de verilmiştir.

1. Yazılı Kâğıt Bileşenleri		
1.1. <i>Birinci kâğıt</i> : Edebiyat eleştiri tekniklerini içeren şiir/diğer metinlere dayalı yorum yazısıdır. Öğrenci 1,5 saat içinde, daha önce işlenmemiş 2 metinden biriyle ilgili yorum yazısı yazar. Metinle ilgili yönlendirme soruları verilir.	% 25	% 50
1.2. <i>İkinci kâğıt</i> : Öğrenci 1,5 saat içinde, 3. bölümdeki eserlerden her bir türü içeren iki ve genel yapıyla ilgili dört makale sorusundan birini cevaplar.	% 25	
2. Dünya Edebiyatı Ödevi		
2.1. Öğrenciden, dönem boyunca yazdığı 1000-1500 kelimelik bir ödev istenir. Ödev, 1. bölümden en az iki eseri karşılaştırma çalışmasıdır.		% 20
3. Sözel Bileşenler		
3.1. <i>Bireysel Sözel Yorum</i> : IB tarafından 2. bölümdeki eserler içinden seçilen bir alıntı 10-15 dakika içinde yorumlanır. Yönlendirme soruları verilir.	% 15	% 30
3.2. <i>Genel Sorular</i> : Öğrenci, IBO tarafından hazırlanan ve 4. bölümdeki eserlerden ikisiyle ilgili iki sorudan birini 5-10 dakika içinde cevaplar.	% 15	
Yurt dışı Değerlendirme Toplamı		% 100

Tablo-12: Türkçe A1 Dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular (*Standart Level Self-taught Candidates*)
Değerlendirme Ölçütleri (Language A1, 1999)

Araştırmaya katılan 43 öğrenci Orta Düzey Bireysel Başvurular (SLSC) ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Çünkü herhangi bir IB okuluna kayıtlı olmadığı halde IBDP diploması almak isteyen öğrencinin değerlendirilmesi bu seviyeye göre yapılmaktadır. Türkçe A1 dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular'ın tüm değerlendirme aşaması yurt dışında gerçekleştirilir. Burada; öğrencinin incelenen edebî metni yorumlama becerisi (%25), edebî metinle ilgili kendi düşüncelerini makale şeklinde yazabilme becerisi (%25) ve dünya edebiyatından seçilen eserlerle ilgili değerlendirme yazabilme becerisi (%20) yanında öğrencinin verilen bir konu hakkında hazırlıklı ve hazırlıksız konuşabilme becerisi (%30) de değerlendirilmektedir.

Türkçe A1 -*Language A1*- dersinin bir başka özelliği program boyunca okutulacak edebî eserlerin seçimidir. İki yıl sürecek bu dersi ileri düzeyde (HL) alacak öğrenciler 15, orta düzey (SL) ve Orta Düzey Bireysel Başvurular (SLSC) alacaklar ise 11 edebî eser incelemektedir. Aşağıda, bu 11 eserin seçimiyle ilgili özellikler ve örnek liste verilmiştir.

1. Bölüm-Dünya Edebiyatı (3 eser): IB'nin öngördüğü Dünya Edebiyatı Listesi'nden (PWL) seçilen eserlerin ana dilinden farklı orijinal bir dilde ve farklı yazarlarca yazılmış; kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebî inceleme türü, metot açılarından birbiriyle bağlantılı olmalıdır.

2. Bölüm-Ayrıntılı Çalışma (2 eser): IB'nin öngördüğü Türkçe A1 dersi için Önerilen Kitaplar Listesi'nden (PBL) seçilen değişik tür kategorilerindeki eserlerin yazarları farklı olmalıdır.

3. Bölüm-Eser Grupları (3 eser): Her biri farklı yazarlarca yazılmış eserler, aynı edebî tür kategorisinden seçilmelidir. Eserlerden ikisi PBL'den, biri PWL'den olmalıdır. Dünya Edebiyatı eseri serbest seçim olup edebî tür olarak diğer ana dili eserleriyle bağlantılı olmalıdır.

4. Bölüm-Okulun Serbest Seçimi (3 eser): Her biri farklı yazarlarca yazılmış eserler ya ikisi Türkçe A1 dersi PBL listesinden ve biri PWL'den veya üçü Türkçe A1 dersi PBL listesinden olmalıdır. Dünya Edebiyatı eseri kültür, tür, tema, dönem, üslup, edebî inceleme türü, metot açılarından ana dili eserleriyle bağlantılı olmalıdır (Language A1, 1999).

IBDP Türkçe A1 dersi kapsamında okutulan edebî eserlerin seçimini izah edebilmek için, İstanbul Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi'nin 2010-2012 döneminde IBDP Türkçe A1 dersi kapsamında okutulan eserler listesi aşağıda verilmiştir (<http://www.isbl.k12.tr/showcontent.php?id=81>).

Türkçe A1 Dersinde Okutulan Eser Örnekleri (2010-2012)	
1. Bölüm: Dünya Edebiyatı . Hedda Gabler (<i>Henrik Ibsen-Norveç</i>) . Matmazel Julie (<i>August Strindberg-İsveç</i>) . Woyzeck (<i>Georg Büchner-Alman</i>)	2. Bölüm: Ayrıntılı Çalışma . Parasız Yatılı (<i>Füruzan</i>) . Dokuzuncu Hariciye Koğuşu (<i>Peyami Safa</i>) . Bütün Şiirleri (<i>Orhan Veli</i>) . Bu Ülke (<i>Cemil Meriç</i>)
3. Bölüm: Eser Grupları . Oyunlarla Yaşayanlar (<i>Oğuz Atay</i>) . Ocak (<i>Turgut Özakman</i>) . Çatıdaki Çatlak (<i>Adalet Ağaoğlu</i>) . Martı (<i>Anton Çehov-Rus</i>)	4. Bölüm: Okulun Serbest Seçimi . Otuz Beş Yaş (<i>Cahit Sıtkı Tarancı</i>) . Zengin Mutfağı (<i>Vasıf Öngören</i>) . Hikâyeler (<i>Ahmet Hamdi Tanpınar</i>) . Hayvanat Bahçesi Masalı (<i>Edward Albee-Amerikan</i>)

Yukarıdaki 15 eser üzerine yapılacak incelemelere katkı sağlaması için;

- . Berna Moran'ın *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*,
- . Özdemir Nutku'nun *Tiyatro Tarihi*,
- . Sevdâ Şener'in *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*,
- . Orhan Okay'ın *Poetika Dersleri*,
- . Alain Touraine'in *Modernliğin Eleştirisi*,
- . Aziz Nesin'in *Tiyatronun ABC'si* adlı eserleri tavsiye edilebilir.

Türkçe A1 dersi, hem ileri düzey (HL) hem orta düzey (SL) hem de orta düzey bireysel başvurular (SLSC) aşamasında dört değerlendirme ölçütü dikkate alınarak yürütülmektedir. Bunlar; metinle ilgili edebî eleştiri -*commentary*- yapabilme, edebî metin hakkında makale -*essay*- yazabilme, dünya edebiyatı -*world literature*- ödevi hazırlama ve sözlü sunum -*oral component*- yapabilmedir. Bu dört beceri tüm düzeylerde olmakla birlikte, düzeyler arasında süre, kelime sayısı, edebî özellikler gibi bazı farklılıklar vardır.

2.5.2.1. Edebî Eleştiri -Commentary-

Edebî eleştiri için öğrenciye şiir veya düzyazı tarzında iki metin verilir. Metinlerden birini seçen öğrenciden, 90 dakika içerisinde edebî eleştiri tekniklerini uygulayabileceği edebî eleştiri yazısı yazması beklenir. Yazılı kâğıdı beş yönden değerlendirilir. Edebî eleştiri yazısından öğrencinin alabileceği en yüksek puan 25'tir.

A-Metnin Anlaşılması: Bu bölümde öğrencinin metinde ifade edilen duygu veya düşüncüyü ne kadar anladığı değerlendirilir. Yazılı kâğıdına 0-5 arasında bir puan verilir.

B-Metni Yorumlama: Öğrencinin; metinle ilgili fikirlerinin ne kadar ilgili olduğu, eserdeki fikirleri ne kadar keşfedebildiği, iddialarını ne kadar destekleyebildiği ve kişisel yorumlarını uygun biçimde nasıl ifade edebildiğine bu bölümde bakılır. Yazılı kâğıdına 0-5 arasında bir puan verilir.

C-Metnin Edebî Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Bu bölümde öğrencinin; metindeki edebî özellikleri *-kelime seçimi, yapı, imgeleme, üslup-teknik ve aktarılan duygu gibi-* ne ölçüde fark ettiği, edebî özelliklerin etkilerini ne ölçüde değerlendirebildiği ve edebî özelliklerin etkileri hakkındaki iddialarını ne ölçüde desteklediğine bakılır. Yazılı kâğıdına 0-5 arasında bir puan verilir.

D-Sunum: Bu bölümde öğrencinin; yorumu planlamada ne kadar başarılı olduğu, fikirlerini sunarken ne kadar etkileyici olduğu ve destekletici örneklerini yorumun içine ne kadar entegre edebildiği değerlendirilir. Yazılı kâğıdına 0-5 arasında bir puan verilir.

E-Dilin Edebî Kullanımı: Öğrencinin; kullandığı dilin ne kadar açık, akıcı, öz olduğu ve seçilen üslup ile tarzın konuya ne kadar uygun olduğu bu bölümde değerlendirilir. Burada tarzdan kasıt; öğrencinin konuya uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime kullanımı gibi öğelere yer vermesidir. Yazılı kâğıdına bu bölüm için de 0-5 arasında bir puan verilir (Language A1, 1999).

2.5.2.2. Makale -Essay-

Öğrenciye, üçüncü bölümden seçilen eserlerin edebî türüyle ilgili iki makale sorusu ve daha genel dört makale sorusu verilir. Öğrenci, üçüncü bölümden seçilen eserlere dayanan ve -eğer uygunsa- aynı türdeki ikinci bölümden seçilen bir esere dayanan sorulardan yalnız birini cevaplar. Makale yazısı beş yönden değerlendirilir, son iki bölüm edebî eleştiri yazısıyla aynı değerlendirme ölçütüne sahiptir. Öğrencinin makale yazısından alabileceği en yüksek puan 25'tir.

A-Eserlerin Anlaşılması ve Eser Bilgisi: Bu bölümde öğrencinin; çalışılan eserleri ne kadar tanıyıp bildiği, anladığı ve eserlere yaptığı göndermelerin ne kadar ayrıntılı ve/veya uygun olduğu değerlendirilir. Makale yazısına 0-5 arasında bir puan verilir.

B-Soruya Verilen Cevap: Öğrencinin; soruda isteneni ne kadar anladığı, buna ne ölçüde cevap verebildiği, iddialarını ne kadar desteklediği ve uygun bir kişisel yanıt ne ölçüde verebildiği bu bölümde değerlendirilir. Makale yazısına 0-5 arasında bir puan verilir.

C-Edebî Özelliklerin Değerlendirilmesi: Bu bölümde öğrencinin; eserlerdeki edebî özellikleri *-kelime seçimi, yapı, üslup, teknik ve aktarılan duygu gibi-* ne ölçüde fark edebildiği, edebî özelliklerin etkilerini ne ölçüde değerlendirebildiği ve edebî özelliklerin etkileri hakkındaki iddialarını ne kadar destekleyebildiği değerlendirilir. Makaleye 0-5 arasında bir puan verilir.

D-Sunum: Öğrencinin; makaleyi düzenlemede ne kadar başarılı olduğu, duygu ve düşüncelerini ne kadar etkili biçimde sunduğu, destekleyici örnekleri makaleye ne ölçüde yerleştirebildiği bu bölümde değerlendirilir. Makale yazısına 0-5 arasında bir puan verilir.

E-Dilin Edebî Kullanımı: Bu bölümde öğrencinin; kullandığı dilin ne kadar açık, akıcı ve öz olduğu, seçtiği üslup ve tarzın konuya ne kadar uygun olduğu değerlendirilir. Tarzdan kasıt; öğrencinin konuya uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime kullanımı gibi öğelere yer vermesidir. Yazılı kâğıdına bu bölüm için de 0-5 arasında bir puan verilir (Language A1, 1999).

2.5.2.3. Dünya Edebiyatı Ödevi -World Literature-

Öğrencinin, öğrenim süreci içinde hazırlayacağı 1000-1500 kelimelik ödevi dört yönden değerlendirilir. Ödevin konusu, birinci bölümden seçilen eserlerden en az ikisine dayanan karşılaştırmalı bir inceleme yazısıdır. Alınabilecek en yüksek puan 20'dir.

A-Ödevin Seçimi ve Ele Alınışı: Bu bölümde başarı düzeyi -ödev seçimine değil-fikirlerin ele alınışına dayanır. Öğrencinin; seçilen konuyu ne kadar tanımladığı, seçilen konunun esere ne kadar dayandığı, duruma uygun kişisel yorumlarını ne kadar incelediği değerlendirilir. Ödevin seçimi ve ele alınışına 0-5 arası bir puan verilir.

B-Eserlerin Anlaşılması ve Eser Bilgisi: Öğrencinin, üzerinde çalıştığı eserleri ne kadar bilip anladığı ve -ödevle bağlantılı olarak- eserlerdeki kültürel mekânı ne ölçüde değerlendirebildiğine bakılarak 0-5 arası bir puan verilir.

C-Sunum: Bu bölümde öğrencinin; ödevi ne kadar etkili biçimde sunduğu, yaptığı göndermelerin ne kadar bağlantılı ve net olduğu, amacını ortaya konduğu ifadelerin ne

kadar anlamlı/ayrıntılı olduğu ve kelime sınırı içinde kalıp kalmadığı değerlendirilir. Öğrencinin sunumuna 0-5 arası puan verilir.

D-Dil: Öğrencinin; yazılı ifadesinin ne kadar açık/net olduğu, yazılı eser kurallarını - *paragraf kullanımı, dilbilgisi, imla, gönderme/alıntı yapma vb.*- ne kadar iyi bildiği, ödev için seçtiği dilbilimsel kullanım -*ödevde uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime gibi öğelere gösterdiği hassasiyet*- ne kadar uygun olduğu bu bölümde değerlendirilir. Öğrencinin dil kullanımı 0-5 arası puanlandırılır (Language A1, 1999).

2.5.2.4. Sözlü Sunum -Oral Component-

Öğrencinin sözlü anlatımı iki şekilde değerlendirilir. Birincisi, ikinci bölümden öğretmen tarafından seçilen eserlerden birinden yapılan alıntı üzerine öğrenci 10-15 dakika zarfında düşüncelerini paylaşır. Öğretmen yönlendirici sorularla öğrenciyi yol gösterebilir. İkinci soruda öğrenci, her biri dördüncü bölümden seçilen eserlerle ilgili olan iki genel sorudan birine 5-10 dakika içinde cevap verir. Sözlü sunum dört yönden değerlendirilir ve sorulara -on beşer puandan- en yüksek toplam 30 puan verilir.

A-Alıntı, Eser/Eserler Bilgisi ve Bunların Anlaşılması: Bu bölümde öğrenci; alıntı/eser/eserlerin içeriğini ne kadar bilip anladığı ve bunlara uygun yerde ne kadar yer verdiği değerlendirilir. Sözlü sunuma bu açıdan 0-5 arası puan verilir.

B-Yorum ve Kişisel Cevaplar: Öğrencinin; alıntı/eser/eserleri yorumlamasının ne kadar geçerli olduğu ve bu esnada kelime kullanımı, imgeleme, duygusal ifade, yapı, biçim ve teknikle ilgili edebî özelliklerin etkilerini ne kadar tanımlayıp analiz edebildiği değerlendirilir. Bunun yanında verdiği cevapların eleştirel düşünceye ne kadar dayandığı, özgün olduğu ve yapılan göndermelerin ne kadar ilişkili ve kesin olduğu da değerlendirilir. Öğrencinin yorumu ve kişisel cevaplarına 0-10 arası puan verilir.

C-Sunum: Bu bölümde öğrencinin; cevabını ne kadar yapılandırdığı, sunumunun ne kadar etkileyici ve ikna edici olduğu ve destekleyici göndermelerinin alıntı/eser/eserler arasındaki bütünlüğü sağlamada ne kadar başarılı olduğu değerlendirilir ve 0-10 arası puan verilir.

D-Dil Kullanımı: Bu bölümde öğrencinin; kullandığı dilin ne kadar açık, öz ve kesin olduğu yanında yeri geldikçe kullandığı biçim ve dilbilimsel seçimin -konuya uygun deyim, cümle yapısı, kelime, duygu ifadesi gibi öğelere verdiği önem- ne kadar uygun olduğu da değerlendirilir. Bu bölüme de 0-5 arası puan verilir (Language A1, 1999).

IBDP Türkçe A1 dersinin değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, birbirinden farklı dört sınavın olduğu görülmektedir. Bu sınavlar, temelde yazılı ve sözlü becerilerini ölçmekle birlikte, her biri farklı becerilerin öğrencilerde bulunup bulunmadığını belirlemeye yöneliktir. Türkçe A1 dersindeki tüm sınavlar, temelde öğrencilerin analiz ve sentez yapabilmelerini geliştirmeye dönüktür. Bu sebeple her biri 4-5 alt başlıktan oluşan detaylı bir değerlendirme sistemi mevcuttur. Değerlendirme ölçütlerinin bir özelliği de tüm ülkelerde aynı şekilde uygulanabilmesidir. Bunu gerçekleştirebilmek için, okul idaresi ve öğretmenlere belli aralıklar hizmet içi programlar düzenlenmekte ve farklı değerlendirmelerin yapılması engellenmektedir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü becerilerinin - kendi öğretmenleri dışında- yurt dışındaki alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi de programın ölçme-değerlendirme sürecinde güvenilirliği artırmaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yaklaşım; *araştırma modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi* başlıklarıyla açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği bu araştırmada, genel amaca ulaşabilmek için birden fazla boyut dikkate alındığından yöntem çeşitlemesinden yararlanılmıştır. *Yöntem çeşitlemesi, araştırma sorularının yanıtlanmasında birden çok yöntem ve tekniğin kullanılmasıdır. Yöntem çeşitlemeleri; yöntemler içi ve yöntemler arası olmak üzere çeşitlilik gösterebilmektedir* (Marshall ve Rossman,1989:146). Yöntemler arası çeşitleme, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıdır. Araştırmada ayrıca, program değerlendirme modellerinden amaca dayalı değerlendirme, toplam değerlendirme ve eğitsel eleştiri modeli kullanılmıştır.

Araştırma, *durum çalışması ve tarama modeli* kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmanın; *Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının uluslararası ölçütlere göre düzeyi ile Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyine ilişkin alt amaçlar için durum çalışması deseni* kullanılmıştır. Bununla birlikte, *Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ve uluslararası ölçütlere ulaşamamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* alt amacı ise tarama modeli şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan ampirik/görgül/deneysel bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984: 23). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). Araştırmada, birinci alt amaca üç farklı değerlendirmeyle ulaşılmıştır. Bunlar; Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Türkçe Aldersi öğretim programlarının amaçlar, hedef-kazanımlar ve ölçme değerlendirme süreçleri açısından değerlendirilmesidir. İkinci alt amaca ise dört farklı değerlendirmeyle ulaşılmıştır. Bunlar; edebî metni yorumlayabilme, edebî metin

hakkında bilimsel yazı yazabilme, yarı yönlendirilmiş konuşabilme, Türk/dünya edebiyatıyla ilgili dönem ödevi hazırlayabilme becerileridir.

3.2. Çalışma Grupları ve Veri Kaynakları

Araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak iki çalışma grubu ve bir veri kaynağı oluşturulmuştur.

3.2.1. Çalışma Grubu-I

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düzeyini belirleyebilmek için oluşturulan öğrenci grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede *amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır* (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 108). Böyle bir örneklem seçimi genelleme yapmak için değil; aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak, bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak için yapılır. Bu amaçla 2008-2009 öğretim yılında Türkiye genelinde ve Eskişehir’deki 12. sınıf öğrencileriyle ilgili istatistikî bilgiler Milli Eğitim Bakanlığı ve Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Bilgi Edinme Yasası yoluyla alınmıştır. Bu veriler ışığında, 12. sınıf öğrencilerinin -okul türü, alan ve cinsiyete göre- Türkiye geneli ve Eskişehir il merkezindeki dağılımları Tablo-13.’te verilmiştir.

Tablo-13’e göre, Türkiye geneli ve Eskişehir il merkezinde genel lise öğrencilerinin payının yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler liseleri, fen liseleri ve anadolu öğretmen liselerinin toplamı % 5 civarındadır. Genel liselerde Türkçe-matematik alanı öğrenci sayıları yüksek iken, merkezî sınavla öğrenci alan liselerde fen bilimleri alanındaki öğrenci sayıları yüksektir. Ayrıca kız-erkek öğrenci sayıları arasında belirgin farklar yoktur. Türkiye geneli ile Eskişehir il merkezindeki istatistikî verilere bakılarak oluşturulan çalışma grubunda genel liselerden 22, merkezî sınavla öğrenci alan liselerden 21 öğrenci mevcuttur. Aynı şekilde 22 kız öğrenciye karşılık 21 erkek öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. 6’sı genel liselerden olmak üzere 15 öğrenci fen bilimleri alanında, 6’sı genel lisede olmak üzere 16 Türkçe-matematik alanında, 3’ü genel lisede olmak üzere 5 öğrenci yabancı dil alanında eğitim almaktadır. Sosyal Bilimler alanındaki 7 öğrenci sadece genel liselerden seçilmiştir; çünkü Eskişehir il

merkezindeki merkezî sınavla öğrenci alan liselerde sosyal bilimler alanında öğrenci bulunmamaktadır.

Tür	Okul Türü	Alan	Türkiye Geneli			Eskişehir il merkezi			Çalışma Grubu		
			Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Topl.	Erkek	Kız
1	Sosyal Bilimler Lisesi	Türkçe-Mat.	205			---			---	---	---
		Sos. Bil.	10	105	110	---	---	---	---	---	---
		Toplam*	% 0,05			---			---	---	----
2	Fen Lisesi	Fen Bil.	4439	2858	1581	89	55	34	2	1	1
		Toplam*	%1,2			%2,38			% 5	1	1
3	Anadolu Öğretmen Lisesi	Fen Bil.	7101			32			2	1	1
		Türkçe-Mat.	3893			25			3	2	1
		Sos. Bil.	717	6821	5841	---	26	31	---	---	---
		Yab. Dil	951			---			---	---	---
		Toplam*	% 3,43			%1,53			% 12,5	3	2
4	Anadolu Lisesi	Fen Bil.	54892			909			5	4	1
		Türkçe-Mat.	38563			437			7	3	4
		Sos. Bil.	4693	49242	52480	---	694	679	---	---	---
		Yab. Dil	3574			27			2	1	1
		Toplam*	% 27,69			%32,81			% 32,5	8	6
5	Genel Lise	Fen Bil.	62858			659			6	4	2
		Türkçe-Mat.	119915			998			6	3	3
		Sos. Bil.	63388	115259	134167	498	814	1407	7	1	6
		Yab. Dil	3265			66			3	1	2
		Toplam*	% 67,63			% 63,27			% 50	9	13
Genel Toplam			367249	%47,3	%52.7	3740	% 42,5	% 57,5	43	%48,8	% 51,2

Tablo-13. 12. sınıf öğrencilerinin Türkiye geneli, Eskişehir il merkezi ve çalışma grubundaki dağılımları

Çalışma grubunun oluşturulmasında Türkiye geneli ve Eskişehir il merkezindeki liselerin öğrenci sayıları dikkate alınmaya çalışılmasına karşın; her okul türünü ve alanı temsil eden en az bir kız ve erkek öğrencinin çalışmaya dâhil edilmesi araştırmadaki maksimum çeşitlilik örneklemesini sağladığı için, öğrencilerin gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları benimsenmiştir.

Çalışma grubu oluşturulurken, öncelikle Eskişehir il merkezindeki okul türleri ve öğrencilerin alanları tespit edilmiştir. Buna göre Eskişehir il merkezinde 1 fen lisesi, 1 anadolu öğretmen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi, 12 anadolu lisesi ve 10 genel lise bulunmaktadır. ETİ Sosyal Bilimler Lisesi'nde 12. sınıf öğrencisi olmadığı için, çalışma grubuna bu okuldan öğrenci dâhil edilmemiştir. Eskişehir Fatih Fen Lisesi, Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi ile 12 anadolu lisesi ve 10 genel liseden -okul giriş puanları, öğrenci, veli profilleri ve okulları tercih etme sebepleri dikkate alınarak- 3'er okul olmak üzere toplam 8 lise belirlenmiştir.

			Çalışma Grubunun Eskişehir’de Cinsiyet ve Alan Türüne Göre Dağılımı						
Sıra	Çalışma Grubunun Alındığı Okullar	12. Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam	Erkek	Kız	Fen Bil.	Türkçe- Mat.	Sosyal Bil.	Yab. Dil
1	ETİ Sosyal Bilimler Lisesi	---	---	---	---	---	---	---	---
2	Eskişehir Fatih Fen Lisesi	89	2	1	1	2	---	---	---
3	Cemal Mümtaz And. Öğt. L	57	5	3	2	2	3	---	---
	Fatih Anadolu Lisesi	148	4	2	2	2	2	---	---
4	19 Mayıs Anadolu Lisesi	171	3	2	1	1	2	---	---
	Salih Zeki Anadolu Lisesi	144	7	4	3	2	3	---	2
	Atatürk Lisesi	326	7	4	3	3	2	2	---
5	Cumhuriyet Lisesi	242	8	4	4	2	1	3	2
	Yunus Emre Lisesi	394	7	1	6	1	3	2	1
Toplam		1571	43	21	22	15	16	7	5

Tablo-14. Çalışma grubunun Eskişehir’deki okullara, alanlara ve cinsiyetlere göre dağılımları

Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinlerden sonra bu okullardaki 1571 on ikinci sınıf öğrencisine araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrenci özelliklerini tespit etmeye dönük Katılımcı Bilgi Formu dağıtılmıştır. 1520’si geri dönen bu formlarda; öğrencilerin kişisel bilgileri, okul başarılarıyla ilgili bilgileri, ailevi bilgileri, dil-edebiyata olan ilgileri, sosyal etkinliklere katılım durumları yer almaktadır. 1486 formun değerlendirilmesi sonunda çalışma grubunun alındığı okullardaki 12. sınıf öğrencileriyle ilgili ortaya çıkan bazı bilgiler aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Cinsiyet	Sayı	%	Ekonomik Durum	Sayı	%
Kız	868	58,4	Düşük	102	6,8
Erkek	618	41,6	Orta	1268	85,4
			Yüksek	116	7,8
Okul türü	Sayı	%	Alan	Sayı	%
Genel lise	910	61,2	Fen bilimleri	654	44,0
Anadolu lis.	443	29,8	Türkçe-matematik	596	40,1
And. öğretmen lisesi	51	3,4	Sosyal bilimler	199	13,4
Fen lisesi	82	5,5	Yabancı dil	37	2,5

Tablo-15. Öğrencilerin kişisel ve okul bilgileri (n:1486)

Çalışma grubunun oluşturulduğu 8 ortaöğretim okulundaki son sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerine bakıldığında, kız öğrenci sayılarının fazla olduğu ve öğrencilerin çoğunun orta gelir düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca 1486 öğrencinin 910’u (% 61,2) genel lisede öğrenim görmekte, öğrencilerin toplamda % 16’sı sosyal bilimler ve yabancı dil alanlarında okumaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilgili misiniz?	sayı	%
Hiç ilgilenmem	190	14,3
Sadece okulda ilgilenirim	722	54,2
Okul dışında da ilgiliiyimdir	420	31,5

Tablo-16. Öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı ilgileri (n:1332)

Çalışma grubunun alındığı okullardaki 12. sınıf öğrencilerinin en az yarısı Türk dili ve edebiyatı dersiyle sadece okulda ilgilenmektedir. Bu veri ve %15'e yakınının dersle hiç ilgilenmiyor olması, öğrencilerin derse hazır bulunuşluğu hakkında fikir verebilir.

Yeni çıkan kitapları takip etme durumları	sayı	%
Hayır	382	25,7
Arada bir	698	47,0
Genelde	338	22,8
Her zaman	66	4,5

Tablo-17. Öğrencilerin yeni çıkan kitapları takip durumları (n:1486)

Çalışma grubunun alındığı okullardaki son sınıf öğrencilerinin yaklaşık dörtte üçünün - hayır ve arada bir diyenlerin toplamı- değişik nedenlerden dolayı yeni çıkan kitapları takip etmediği görülmektedir. Ancak aşağıdaki tabloya bakıldığında, öğrencilerin bir şekilde -yaklaşık % 90'-ı- kitap okudukları görülmektedir Burada % 75 ile roman/hikâye birinci sırada yer almaktadır.

	evet		hayır	
	sayı	%	sayı	%
Kitap okur musunuz?	1332	89,9	154	10,1
Roman-hikâye	1115	75,2	371	24,7
Şiir	246	16,4	1240	83,6
Deneme	108	7,1	1378	92,9
Dergi	447	30,0	1039	70,0
Diğer	220	14,6	1266	85,4

Tablo-18. Öğrencilerin kitap okuma durumları (n:1486)

Tablo-18.'deki kitap okuma türlerine bakıldığında, çalışma grubunun alındığı okullardaki son sınıf öğrencilerinin şiir ve deneme türünü pek tercih etmedikleri görülmektedir.

	evet		hayır	
	sayı	%	sayı	%
Amatör yazar mısınız?	551	37,1	935	62,9
Anı-günlük	261	17,6	1225	82,4
Deneme	142	9,6	1344	90,4
Roman-hikâye	63	4,4	1423	95,8
Şiir	255	17,3	1231	82,8

Tablo-19. Öğrencilerin amatör yazı yazma durumları (n:1486)

Çalışma grubunun alındığı okullardaki son sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi amatör yazı yazmamaktadır. Bu oranın lise düzeyindeki öğrencileri için normal olduğu söylenebilir. Amatör yazı olarak, daha çok anı/günlük ve şiir tercih edilmektedir.

	evet		hayır	
	sayı	%	sayı	%
Gazete okur musunuz?	1407	95,1	79	4,9
Haber-spor	1021	31,2	465	68,8
Ekonomi	266	17,8	1220	82,2
Kültür-sanat	815	54,9	671	45,1
Magazin	444	29,8	1042	70,2

Tablo-20. Öğrencilerin gazete okuma durumları (n:1486)

Çalışma grubunun alındığı okullardaki 12. sınıf öğrencilerinin büyük oranda gazete okudukları görülmekle birlikte, bunu internet üzerinden mi yoksa gazete satın alarak mı olduğu belirsizdir. Gazete bölümleri içinde, en çok kültür/sanat sayfaları tercih edilmektedir.

	hayır		arada bir		genelde	
	sayı	%	sayı	%	sayı	%
Okuldaki konferans/panel/söyleşi gibi etkinliklere katılır mısınız?	695	46,8	546	36,7	245	16,5

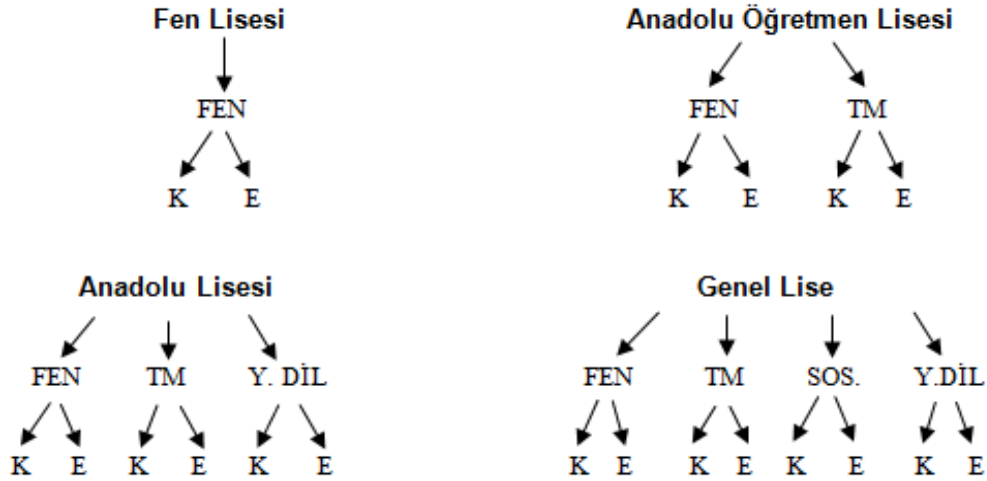
Tablo-21. Öğrencilerin okul etkinliklerine katılma durumları (n:1486)

Çalışma grubunun oluşturulduğu okullardaki son sınıf öğrencilerinin okuldaki etkinliklere katılma durumuna bakıldığında ise, öğrencilerin bu tür faaliyetlere katılmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Bunun nedeni üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaktan vakit bulamamaları olabilir.

Çalışma grubunun alındığı 8 lisedeki 12. sınıf öğrencilerinin genel özelliklerine bakıldığında; kız öğrencilerin sayılarının fazla olduğu, sosyal bilimler ve yabancı dil alanında ise öğrenci sayısının az olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı dersine karşı ilgilerinin istenen seviyede olmadığı, daha çok roman/hikâye türünde kitaplar okudukları, amatör yazı yazan öğrenci sayısının fazla olmadığı da dikkati çekmektedir.

Katılımcı bilgi formlarındaki yukarıdaki veriler ve okullardaki alan türleri ile kız-erkek öğrenci sayıları dikkate alınarak, çalışma grubu için 58 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde 10 öğrenci değişik mazeretlerle çalışmaya katılmak istemediklerini söylemiştir. Kalan 48 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Bu sayı daha sonra çalışmaya katılmayanların çıkarılmasıyla 43'e indirilmiştir.

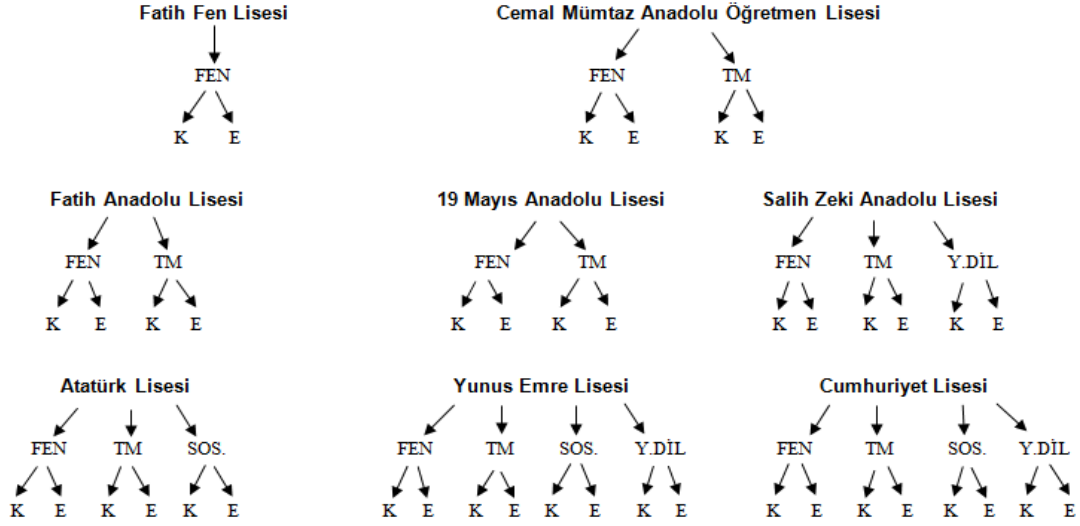
Çalışma grubunu oluşturan 43 öğrencinin maksimum çeşitlilik örnekleme dikkate alınarak oluşturulma sürecine bakıldığında, Eskişehir il merkezindeki liselerde 4 alan -fen bilimleri, Türkçe-matematik, sosyal bilimler ve yabancı dil- türünün mevcut olduğu görülmektedir. Buna göre, okul türünden alan ve cinsiyete dikkat ederek en az bir kız ve bir erkek öğrencinin çalışmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.



Şekil-3. Maksimum çeşitlilik örneklemesine göre çalışma grubunun asgari sayısı

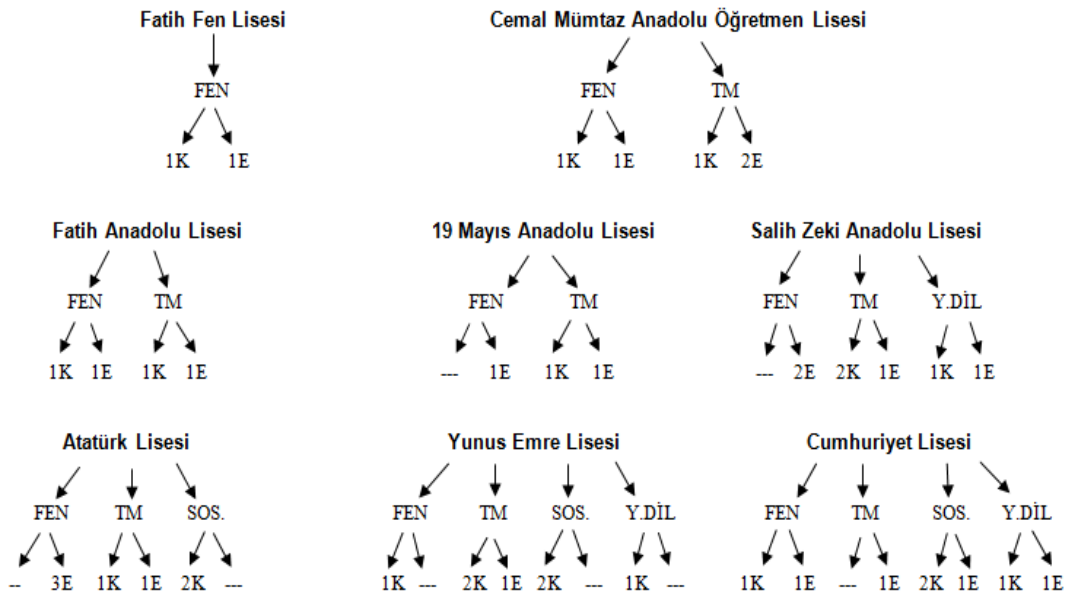
Şekil-3'te de görüldüğü gibi, çalışma grubunun 20 öğrenci oluşması araştırma için yeterlidir. Çünkü maksimum çeşitlilik örneklemesinde, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 1005:108). Bu çeşitlilik dikkate alındığında, Eskişehir il merkezinde 12. sınıf öğrencilerinin 4 farklı okul türünde, 4 farklı alanda ve 2 farklı cinsiyette eğitim aldığı görülür. Ancak araştırmada farklı değişkenlerinde göz ardı edilmemesi için çalışma

grubunun biraz daha genişletilmesi düşünülmüştür. Eğer çalışma grubuna 8 okuldaki her alandan en az bir kız ve bir erkek öğrenci seçilseydi, çalışma grubu aşağıdaki gibi 42 öğrenciden oluşacaktı.



Şekil-4. Çalışma Grubunun okul bazında maksimum çeşitlilik örneklemesine göre dağılımı

Çalışma grubunu oluşturmak için 8 okuldan 58 öğrenciyle yapılan görüşmelerde yukarıdaki sayılara ulaşmak mümkündü; ancak araştırmada gönüllülük esası temel alındığı için, bazı öğrencilerin çalışmaya katılmayı istememesi üzerine, çalışma grubunda bazı boşluklar yer almaktadır. Çalışma grubunun son halinin okul türü, alan ve cinsiyete göre dağılımı aşağıdadır.



Şekil-5. Çalışma Grubuna alınan öğrencilerin okullara göre dağılımı

Şekil-5 incelendiğinde, 19 Mayıs Anadolu Lisesi ve Salih Zeki Anadolu Lisesi’nde fen bilimleri alanında 1’er kız öğrencinin araştırmaya katılmadığı görülmektedir. Ayrıca Atatürk Lisesi’nde fen bilimleri alanında bir kız ve sosyal bilimler alanında 1 erkek öğrenci; Yunus Emre Lisesi’nde fen bilimleri, sosyal bilimler ve yabancı dil alanlarında 1’er erkek öğrenci; Cumhuriyet Lisesi’nde TM alanında bir kız öğrenci araştırmaya katılmamıştır. Çalışma grubunda 8 öğrencilik bir eksiklik görülmesine karşın; bu eksiklik diğer okullardan alınan öğrencilerle giderilmeye çalışılmıştır. Örneğin Cumhuriyet Lisesi’nde TM alanında bir kız öğrenci eksiği varken, Yunus Emre Lisesi’nde TM alanında bir kız öğrenci fazlalığı vardır.

3.2.2. Çalışma Grubu-II

Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere düzeyi ve uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini belirleyebilmek için 2009-2010 öğretim yılı başında Eskişehir il merkezindeki liselerde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Eskişehir il merkezindeki 41 ortaöğretim kurumundan 14 meslek lisesi ve 2 özel lise çıkarıldığında, geriye kalan 25 okuldaki tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Okullar ve öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo-4’te gösterilmiştir.

Sıra	Okul Türü	Okul	Öğretmen	Dönen Anket
1	Sosyal Bilimler Lisesi	1	5	5
2	Fen Lisesi	1	4	4
3	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	5	5
4	Anadolu Lisesi	12	66	62
5	Genel Lise	10	85	67
Toplam		25	165	143

Tablo-22. Öğretmen Görüşlerinin Alındığı Okullara İlişkin Bilgiler

Eskişehir il merkezinde 39 resmî ortaöğretim okulu yer almaktadır. Bunlardan 14’ü meslek lisesi, 12’si anadolu lisesi, 10’u genel lisedir; ayrıca il merkezinde 1 öğretmen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi ve 1 fen lisesi bulunmaktadır. Araştırmaya 14 meslek lisesi -programlarındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak- dâhil edilmemiştir. Bunun dışındaki tüm okullarda görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine anketler ulaştırılmıştır. Anketlerdeki veriler doğrultusunda öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıdadır.

Mezun olduğu okul	Sayı	%	Mesleki Kıdem	Sayı	%
Önlisans	2	1,4	1-10 yıl	40	28,0
Lisans	126	88,1	11-20 yıl	77	53,8
Lisansüstü	15	10,5	21 yıl ve üzeri	26	18,2

Tablo-23. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Tablo-23.'te de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğu (% 88,1) lisans mezunu ve yarıya yakını (% 53,8) 11-20 yıl arasında kıdeme sahiptir.

3.2.3. Doküman analizi veri kaynağı

Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının uluslararası ölçütlere göre düzeyini belirleyebilmek için IBDP Türkçe A1 dersi ile ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım derslerinin program kılavuzlarından yararlanılmıştır. Bunun için her üç programın; genel amaçları, hedef-kazanımları ve ölçme değerlendirme süreçleri karşılaştırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği bu çalışmada, öncelikle Uluslararası Bakalorya Programı'nın (IBO) web sitesi incelenerek uyguladıkları programlar hakkında bilgi alınmıştır. Bu programlardan Diploma Programı Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin aldıkları eğitime eşdeğer olduğu için IBDP'yi uygulayan iki okulla görüşme yapılmıştır. Bu okullardaki IB koordinatörleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda araştırmanın veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmada -alt amaçlar dikkate alınarak- 8 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının uluslararası ölçütlere göre düzeyini belirlemek için Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programları incelenmiştir. Program kitapçıkları üzerinde yapılan karşılaştırmalar neticesinde ortaya çıkan veriler, üç boyuttan -genel amaçlar, hedef-kazanımlar, ölçme değerlendirme yöntemleri- oluşan açık uçlu form yardımıyla elde edilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyiyle ilgili veri toplama araçları, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı'nın (IBDP) Türkçe A1 dersinde kullanılan yazılı ve sözlü sınavları

örnek alınarak hazırlanmıştır. IBDP Türkçe A1 dersinde 2 yazılı, 1 sözlü 1 dünya edebiyatı ödevi olmak üzere dörtlü değerlendirme ölçütü kullanılmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metin hakkında yorum yapabilme becerilerini ölçmek için, Türkçe A1 dersinde kullanılan ilgili soru örnekleri incelendikten sonra “*Edebî Metin Yorumlayabilme Başarı Testi*” hazırlanmıştır. Öğrencilerden, Türk Edebiyatı dersindeki metinler de göz önüne alınarak belirlenen iki şiirden -*Memleket İsterim* (Cahit Sıtkı Tarancı) ile *Sanat* (Fazıl Hüsnü Dağlarca)- birini edebî yönden yorumlamaları istenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerilerini ölçmek için, “*Edebî Metin Hakkında Bilimsel Yazı Yazabilme Başarı Testi*” kullanılmıştır. Başarı testinde, Türk Edebiyatı dersinde işlenen metin örnekleri de dikkate alınarak hazırlanan *Ölüm* temalı beş şiir yer almaktadır. Alan uzmanları ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri ve Türk edebiyatının dönemleri, şairlerin ölümüne bakış açıları dikkate alınarak belirlenen bu şiirler; *İlahi* (Yunus Emre), *Sessiz Gemi* (Yahya Kemal Beyatlı), *Benim Sadık Yârım Kara Topraktır* (Âşık Veysel Şatıroğlu) ve *Gün Eksilmesin Pencereyden* (Cahit Sıtkı Tarancı)’dır. Öğrencilerden, bu şiirleri göz önünde bulundurarak şairlerin, aynı temaya, okuyucularına vermek istedikleri mesajlara uygun nasıl farklı yaklaşıtlarını tartışan bir deneme yazmaları istenmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini uluslararası ölçütlere göre değerlendirebilmek için, “*Herhangi Bir Konu Hakkında Yönlendirilmiş/Yarı Yönlendirilmiş Konuşabilme Başarı Testi*” kullanılmıştır. Bu testte üç farklı soru yer almaktadır:

- i. *Otuz Beş Yaş* (Cahit Sıtkı Tarancı) şiiri ile *Otuz Yaş* (Jean Cocteau) şiirini tema ve ahenk bakımından karşılaştırınız. Sizce temaların işlenmesinde görülen, şaire özgü duygu ve düşünceler her dönemde her insanı etkileyebilir mi? Niçin?
- ii. *Bu Eller miydi* (Fazıl Hüsnü Dağlarca) şiirinin teması nedir? Şair, temaya uygun nasıl bir anlatım benimsemiştir? Şiirin teması ile dil ve söyleyiş özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- iii. *Balkon* (Sezai Karakoç) şiirinin teması nedir? Şairin vermek istediği mesaj ile bunu anlatırken seçtiği kavramlar/semboller arasında nasıl bir ilişki vardır?

Çalışma grubundaki öğrencilerin Türk/dünya edebiyatıyla ilgili dönem ödevi hazırlayabilme becerilerini ölçmek için, çalışma grubundaki 43 öğrencinin öğrenim gördüğü sekiz okuldaki Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden dönem ödevleri

istenmiştir. Çalışma grubundaki her öğrenci Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinden dönem ödevi almadığı için, ayrıca dönem ödevlerinin konuları ve içerikleri uluslararası ölçütlere temelde uymadığı için her okuldan alınan 1-2 dönem ödevinin veri toplama aracı olarak kullanılması yeterli görülmüştür.

Eskişehir’deki 12. sınıf öğrencileri hakkında bilgileri içeren -kişisel bilgiler, okul başarılarıyla ilgili bilgiler, ailevî bilgiler, dil-edebiyata olan ilgiler, sosyal etkinliklere katılım durumları- “*Katılımcı Bilgi Formu*”nun hazırlanmasında Türk dili ve edebiyatı öğretimi uzmanları yanında program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerine de başvurulmuştur.

Ortaöğretimde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ve bu düzeye ulaşamamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri için iki ayrı veri toplama aracı hazırlanmıştır. İlkinde, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere düzeyi hakkında öğretmen görüşlerini belirleyebilmek için, “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşleri*” anketi hazırlanmıştır. Bu anket, IBDP kapsamında verilen Türkçe A1 dersinin ileri düzey (HL) ve orta düzeydeki (SL) 9 amacının maddelere dönüştürülmesiyle elde edilmiştir. Bu maddeler IBDP’yi uygulayan iki Türk dili ve edebiyatı öğretmenine gösterilmiş ve anlam farklılığının olmaması sağlanmıştır. Anketin ön uygulaması Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarıyla yapılarak güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmış, sorunlu madde olup olmadığı kontrol edilmiştir. Son hali 21 maddeye indirilen ankette, öğretmenlerin her bir beceriye 10 üzerinden puan vermesi istenmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini alabilmek için “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Ulaşamama Nedenleri*” anketi hazırlanmıştır. Öncelikle Eskişehir il merkezindeki liselerde çalışan beş Türk dili ve edebiyatı öğretmeniyle, madde havuzunu oluşturabilmek için ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler elde edilen veriler ışığında açık uçlu 10 soru farklı okulda çalışan 10 öğretmene verilmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda 62 madde elde edilmiştir. Bu maddeler anlam grupları ve birbirini kapsayanlar dikkate alınarak 26 maddeye indirilmiştir. Ankette uluslararası ölçütlere ulaşamama nedenleri; hiçbir

zaman (1), nadiren (2), bazen (3), genellikle (4) ve her zaman (5) sıklığı şeklinde yer almıştır.

3.1. Verilerin Toplanması

Türkiye’de ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği bu araştırmada üç alt amaca ait veriler 3 farklı yolla toplanmıştır. Bunlardan ikisi nitel, biri ise nicel yolla elde edilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarını uluslararası ölçütlere göre değerlendirilebilmek için Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programlarından yararlanılmıştır. Bu amaca ait veriler, her üç programın ortak noktaları ile ayrışan noktalarının belirlendiği doküman analizi tekniğiyle araştırmacı tarafından elde edilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi için yapılan uygulamalar, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda 2009 Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Çünkü liseler, 12. sınıf öğrencilerini ilk kez 2009 yılında mezun etmiştir. Nisan 2009’da çalışma yapılacak okullarda okuyan 1601 öğrencinin katılımcı bilgi formlarını doldurmaları için okullardaki rehber öğretmenlerle iş birliği yapılmıştır. Bu formda, öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi yazılı ve sözlü notları da yer almaktadır. Geriye dönen 1520 formdaki bilgiler de incelenerek çalışma grubuna alınacak öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerle, okulların kütüphaneleri ve toplantı salonlarında görüşmeler yapılmış, öğrenciler araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılacak öğrenciler -iletişim bilgileri alınarak- 2009 yılı Mayıs ayının ikinci haftasında gruplar halinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ne getirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçen sınav soruları fakültedeki uygun bir derslikte bir hafta süreyle uygulanmış, süreç kamera kaydına alınmıştır. Aynı şekilde Mayıs ayının üçüncü haftasında, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini değerlendirmek için ESOGÜ Eğitim Fakültesi toplantı salonu kullanılmıştır. Gruplar halinde fakülteye getirilen öğrencilere, önce sözlü anlatım becerilerini ölçmek için hazırlanan sorular verilmiş, daha sonra tek tek odaya alınarak kamera kaydı altında soruları sözlü olarak cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini uluslararası ölçütlere göre daha iyi kıyaslayabilmek için, 2009 Haziran ayı içinde çalışma gurubundaki 43 öğrencinin diploma notları ile Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım derslerinin yazılı ve sözlü notları okul idarelerinden temin

edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin bu derslerde kullandığı sınav soruları da - araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülerek- alınmıştır.

12. sınıf öğrencilerinin Türk/dünya edebiyatı dönem ödevi hazırlayabilme becerilerini değerlendirebilmek için, çalışma grubundaki okulların Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi dönem ödevi örnekleri ve dönem ödevi konularını içeren zümre tutanakları alınmıştır.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ile uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşlerini almak için öncelikle beş öğretmenle ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin genel durumu hakkında sorular yöneltilmiştir. Ses kayıt cihazına alınan konuşmalar, araştırma konusunun netleştirilmesine katkı sağlamıştır.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere değerlendirilmesi, on ikinci sınıf öğrencilerinin ilk kez mezun olduğu 2009 yılı Mayıs ayında gerçekleşmiştir. Bunun için Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Nisan 2009'da çalışma yapılacak okullarda okuyan 1601 öğrencinin katılımcı bilgi formlarını doldurmaları için okullardaki rehber öğretmenlerle işbirliği yapılmıştır. Geriye dönen 1520 formdaki bilgiler de incelenerek çalışma grubuna alınacak öğrenciler belirlenmiştir.

2008-2009 öğretim yılı güz döneminde IBDP'yi uygulayan bir özel okul ile bir devlet okulunda Türkçe A1 dersini yürüten iki öğretmenle programın yapısı, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme süreçleri hakkında bilgi alınmıştır. Türkçe A1 dersinin öğretim programı edinilmiş ve bu dersin amaçlarının Türkçeye çevrilip soru şekline dönüştürülmesiyle öğretmenlere uygulanacak 21 maddelik anket hazırlanmıştır.

İkinci anket için, 10 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine açık uçlu 10 soru yöneltilmiştir. Bu sorular, Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası düzeye ulaştırmada karşılaşılan sorunları belirlemeye dönüktür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda 62 maddelik sorunlar elde edilmiştir. Verilen cevaplardan yinelenenler ve daha az kapsayıcı nitelikte olanlar çıkarılmış, 26 maddelik ikinci anket elde edilmiştir.

Hazırlanan her iki anket program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanı ile Türk dili ve edebiyatı öğretimi uzmanlarına gösterilerek hatalardan arındırılmıştır. Anketin ön uygulaması Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarından oluşan 100 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılan anket, Eskişehir il

merkezindeki 25 lisede -meslek liseleri ve özel liseler hariç- görev yapan 165 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine verilmek suretiyle veriler toplanmıştır.

3.2. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın verileri, alt amaçlar göz önünde bulundurularak nitel ve nicel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir.

IBDP Türkçe A1 dersi ile Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri öğretim programlarının karşılaştırılabilmesi için, araştırmacı tarafından program kitapçıkları doküman analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Üç dersin genel amaçları, hedef-kazanımları, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme yöntemleri karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilebilmesi için, IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programının değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu programın üç farklı değerlendirme sistemi mevcuttur. Araştırmada, IB okullarında okumadığı halde IBDP diploması almak isteyen öğrenciler için hazırlanan “Orta Düzey Bireysel Başvurular” ölçütleri dikkate alınmıştır.

1. Yüksek Düzey (Higher Level)			
1.1. Yurt dışı değerlendirme			
1.1.1. Yazılı Kâğıt Bileşenler	%50		%70
1.1.2. Dünya Edebiyatı Ödevi	%20		
1.2. Yurt içi değerlendirme			
1.2.1. Sözel Bileşenler			%30
2. Orta Düzey (Standart Level)			
2.1. Yurt dışı değerlendirme			
2.1.1. Yazılı Kâğıt Bileşenleri	%50		%70
2.1.2. Dünya Edebiyatı Ödevi	%20		
2.2. Yurt içi değerlendirme			
2.2.1. Sözel Bileşenler			%30
3. Orta Düzey Bireysel Başvurular (Standart Level Self-taught Candidates)			
3.1. Yurt dışı değerlendirme			
3.1.1. Yazılı Kâğıt Bileşenleri	%50		%100
3.1.2. Dünya Edebiyatı Ödevi	%20		
3.1.3. Sözel Bileşenler	%30		

Tablo-24. IBDP Türkçe A1 Dersi Değerlendirme Sistemi

IBDP Türkçe A1 dersinde, öğrenciler ortaöğretim sonrası dil ve edebiyat alanını tercih edeceklerse, bu dersi “Yüksek Düzey”de alırken; ortaöğretim sonrası dil ve edebiyat alanını seçmeyecek öğrenciler bu dersi “Orta Düzey”de almaktadır. Ayrıca

öğrenciler başka bir okulda okurken, IBDP mezunu olmak isteyebilirler. O zaman öğrenciler, bu dersin “Orta Düzey Bireysel Başvurular” değerlendirme ölçütlerine tâbî olmaktadır. Oluşturulan çalışma grubu IBDP sistemine dâhil olmadığı için, 43 öğrencinin yazılı ve sözlü ürünleri “Orta Düzey Bireysel Başvurular” ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu düzeyin değerlendirme ölçütleri aşağıda biraz daha detaylandırılmıştır.

1. Yazılı Kâğıt Bileşenleri		
1.1. <i>Birinci kâğıt</i> : Edebiyat eleştiri tekniklerini içeren şiir veya diğer metinlere dayalı yorum yazısıdır. Öğrenci 1,5 saat içinde, daha önce işlenmemiş 2 metinden - metinlerle ilgili yönlendirme soruları verilir- biriyle ilgili yorum yazısı yazar.	% 25	% 50
1.2. <i>İkinci kâğıt</i> : Öğrenci 1,5 saat içinde, üçüncü bölümdeki eserlerden her bir türü içeren iki ve genel yapıyla ilgili dört makale sorusundan birini cevaplar.	% 25	
2. Dünya Edebiyatı Ödevi		
2.1. Öğrenciden, dönem boyunca yazdığı 1000-1500 kelimelik bir ödev istenir. Ödev, birinci bölümden en az iki eseri karşılaştırma çalışmasıdır.		% 20
3. Sözel Bileşenler		
3.1. <i>Bireysel Sözel Yorum</i> : IBO tarafından ikinci bölümdeki eserler içinden seçilen bir alıntı 10-15 dakika içinde yorumlanır. Bu alıntıda yönlendirme soruları da olur.	% 15	% 30
3.2. <i>Genel Sorular</i> : Öğrenci, IBO tarafından hazırlanan ve dördüncü bölümdeki eserlerden ikisiyle ilgili iki sorudan birini 5-10 dakika içinde cevaplar.	% 15	
Yurt dışı Değerlendirme (Toplam)		% 100

Tablo-25. IBDP Türkçe A1 Dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular Değerlendirme Ölçütleri

Orta Düzey Bireysel Başvurular değerlendirme ölçütleri tablosuna göre çalışma grubundaki öğrencilerden dört farklı değerlendirme verisi alınmıştır. Bunlar; edebî eleştiri yazısı, edebî makale yazısı, dünya edebiyatı ödevi ve sözlü sunumdur. Her bir değerlendirme verisi kendi içinde alt değerlendirme ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu alt ölçütler ve bunlara karşılık alınacak puanlar Tablo-26.’da verilmiştir.

1. Edebî Eleştiri	25 puan	2. Edebî Makale	25 puan
Metnin anlaşılması	(0-5)	Eserin anlaşılması ve eser bilgisi	(0-5)
Metni yorumlama	(0-5)	Soruya verilen cevap	(0-5)
Edebî özelliklerin değerlendirilmesi	(0-5)	Edebî özelliklerin değerlendirilmesi	(0-5)
Sunum	(0-5)	Sunum	(0-5)
Dilin Edebî Kullanımı	(0-5)	Dilin Edebî kullanımı	(0-5)
3. Dünya Edebiyatı	20 puan	4. Sözlü Sunum	30 puan
Ödev seçimi ve ele alınışı	(0-5)	Alıntı/Eser/Eserlerin Anlaşılması	(0-5)
Eserin anlaşılması ve eser bilgisi	(0-5)	Yorum ve kişisel cevaplar	(0-10)
Sunum	(0-5)	Sunum	(0-10)
Dil	(0-5)	Dil kullanımı	(0-5)

Tablo-26. Orta Düzey Bireysel Başvurular Düzeyinin Alt Değerlendirme Ölçütleri

Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri ile Türk/dünya edebiyatı ödevleri doküman analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin edebî metni yorumlama ve edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerilerini ölçen yazılı anlatımları öğretim üyesi, MEB öğretmeni ve araştırmacı olmak üzere üç uzman tarafından IBDP Türkçe A1 dersinin *Standart Level Self-taught Candidates* -orta düzey bireysel başvurular- ölçütleri dikkate alınarak notlandırılmış; bunların ortalaması öğrencilerin yazılı anlatım notu olarak alınmıştır. Yine aynı şekilde, öğrencilerin sözlü anlatım becerileri kamera kaydına alınarak yukarıda bahsedilen üç uzman tarafından izlenmiş, IBDP Türkçe A1 dersinin *Standart Level Self-taught Candidates* -orta düzey bireysel başvurular- ölçütleri dikkate alınarak notlandırılmış; bunların ortalaması öğrencilerin sözlü anlatım notu olarak alınmıştır.

		Edebi Eleştiri		Makale		Sözlü Sunum	
		Öğt. Üy	Araş.	Öğt. Üy	Araş.	Öğt. Üy	Araş.
Öğretim Üyesi	r p n						
Araştırmacı	r p n	.795 .000 43		.939 .000 43		.818 .000 43	
MEB Öğretmeni	r p n	.799 .000 43	.724 .000 43	.860 .000 43	.901 .000 43	.763 .000 43	.919 .000 43

Tablo-27. Edebi Eleştiri-Makale-Sözlü Sunuma Ait Uzman Notlarının Korelasyon Tablosu ($p<.01$)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; edebî eleştiri *-commantary-* notları hususunda; araştırmacı ile öğretim üyesi değerlendirmesi arasında ($r=.795$), MEB öğretmeni ile öğretim üyesi değerlendirmesi arasında ($r=.799$), araştırmacı ile MEB öğretmeni değerlendirmesi arasındaki uyum değerine ilişkin korelasyon analizi sonunda istatistiksel olarak pozitif yönde ($r=.724$) anlamlı bulunmuştur ($p<.01$).

Makale *-essay-* notları hususunda araştırmacı ile öğretim üyesi değerlendirmesi arasında ($r=.939$), MEB öğretmeni ile öğretim üyesi değerlendirmesi arasında ($r=.860$), araştırmacı ile MEB öğretmeni değerlendirmesi arasında uyum değerine ilişkin korelasyon analizi sonunda, istatistiksel olarak pozitif yönde ($r=.901$) anlamlı bulunmuştur ($p<.01$).

Sözlü sunum *-oral component-* notları hususunda araştırmacı ile öğretim üyesi değerlendirmesi arasında ($r=.818$), MEB öğretmeni ile öğretim üyesi değerlendirmesi arasında ($r=.763$), araştırmacı ile MEB öğretmeni değerlendirmesi arasında uyum

değerine ilişkin korelasyon analizi sonunda, istatistiksel olarak pozitif yönde ($r=.919$) anlamlı bulunmuştur

Çalışma grubundaki okullarda görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden alınan dönem ödevi örnekleri Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödevi ölçütlerine tam olarak uymadığı için, sadece araştırmacı tarafından notlandırılmıştır.

	Sınav Türü	Yüzdesi	Alt Beceriler	Birim Puanı
1	Yazılı Anlatım (edebî eleştiri)	% 25	5x5=25	25x1
2	Yazılı Anlatım (makale)	% 25	5x5=25	25x1
2	Yazılı Anlatım (dünya edebiyatı ödevi)	% 20	5x4=20	40x0.5
4	Sözlü Anlatım (sözlü sunum)	% 30	(5x2)+(10x2)=30	
	Toplam	% 100	100 puan	100 puan

Tablo-28. Orta Düzey Bireysel Başvurular Düzeyinin 4 Değerlendirme Ölçütünün Birim Puanları

Çalışma grubundaki 43 öğrenciye 100 üzerinden verilen toplam puanlar IBDP Türkçe A1 dersine göre 1-7 arasında notlandırılmıştır. Tablo-29.'da, ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinden alınan puanlar ile IBDP Türkçe A1 dersinden alınan puanlarının nota dönüştürme sistemleri karşılaştırılmıştır.

Türk Edebiyatı /Dil ve Anlatım dersi puanlarını nota çevirme tablosu			Türkçe A1 dersi puanlarını nota çevirme tablosu		
Başarısız	0-24	0		0-22	1
Zayıf	25-44	1		23-41	2
Geçer	45-54	2	Geçer	42-55	3
Orta	55-69	3		56-67	4
İyi	70-84	4		68-79	5
Pekiyi	85-100	5		80-89	6
				90-100	7

Tablo-29. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, IBDP Türkçe A1 Dersi Puanlarının Nota Dönüştürme Şekli

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin düzeyi ve bu düzeye ulaştırmada karşılaşılan sorunlara hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin veriler, SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilere hakkında öğretmen görüşlerinin yüzde ve frekansları verilmiştir. Ayrıca bu görüşlerin, öğretmenlerin kıdemleri ve görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğini ortaya koymak için *tek yönlü varyans (ANOVA) analizi* ve *t testi* uygulanmıştır.

Boyutlar	Madde Sayısı	n	Alpha
1. beceri: edebiyata kişisel yaklaşabilme	2	143	.92
2. beceri: fikirlerini yazılı/sözlü ifade edebilme	2	143	.95
3. beceri: yazarken/konuşurken uygun üslup kullanabilme	2	143	.94
4. beceri: edebî eserleri değerlendirebilme	2	143	.92
5. beceri: edebî metinlerle ilgili bilgiye sahip olma	2	143	.89
6. beceri: edebî eserleri dönem/kültür yönünden değerlendirebilme	2	143	.91
7. beceri: edebî eserlerin dil, yapı, içerik ve önemini değerlendirebilme	4	143	.96
8. beceri: yazarın üslubunun esere etkisini değerlendirebilme	1	143	.98
9. beceri: düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilme/destekleyebilme	4	143	.98
Toplam	21	143	.98

Tablo-30. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Ölçeği Boyutlarının Madde Sayıları ve Güvenilirlik Kat Sayıları

Güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenen Ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlılık kat sayısı beceri boyutları bazında 0.89 ile 0.98 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarının madde sayıları ve elde edilen Cronbach-alpha iç tutarlılık kat sayıları yukarıda sunulmuştur.

Boyutlar	Madde Sayısı	n	Alpha
1. Sistemden kaynaklanan nedenler	8	143	.78
2. Öğrenci kaynaklanan nedenler	13	143	.85
3. Öğretmen kaynaklanan nedenler	4	143	.60
Toplam	25	143	.88

Tablo-31. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Ulaşamama Nedenleri Ölçeği Boyutlarının Güvenilirlik Kat Sayıları

Güvenilirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenen ölçeğin Cronbach-alpha iç tutarlılık kat sayısı beceri boyutları bazında 0.60 ile 0.85 arasında değişmektedir. Ölçeğin boyutlarının madde sayıları ve elde edilen Cronbach-alpha iç tutarlılık kat sayıları yukarıda sunulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki üç alt problemin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Bunlar; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programıyla karşılaştırılması, on ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini ölçen sınav dokümanları, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ve uluslararası ölçütlere ulaşamamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleridir. Bulgular ve yorumları, iç uygunluk ilkesi göz önünde bulundurularak alt amaçlardaki sırayla sunulmuştur.

4.1.Ortaöğretim Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programları ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel amacı, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere göre değerlendirmektir. Uluslararası ölçüt olarak alınan IBDP (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı) Türkçe A1 dersinin bu işlevi yerine getirip getiremeyeceğini belirlemek için, öncelikle bu dersin öğretim programı, ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada her üç programın yapıları ve genel amaçları, hedef/kazanımları ve ölçme değerlendirme sistemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular

Her üç programa genel olarak bakılacak olursa, IBDP Türkçe A1 dersi iki yıl süren bir programdır ve ortaöğretimin 11-12. sınıfına karşılık gelmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi ise dört yıllık bir öğretimi -ortaöğretim 9-10-11-12. sınıflar- kapsamaktadır. Bu iki öğretim programının kitapçıkları toplam 411 sayfa iken, IBDP Ana Dili dersi öğretim programı 80 sayfadan oluşmaktadır. Ancak Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları, tablolar çıkarıldığında (41+28) 69 sayfadır. Geriye kalan bu 342 sayfada üniteler, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamaları içeren tablolar yer almaktadır. IBDP Türkçe A1 dersinde dil bilgisi ve anlatıma ilişkin ayrıca bir program kitapçığı yoktur.

Türk Edebiyatı Dersi Genel Amaçları	IBDP Türkçe A1 Dersi Genel Amaçları	Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçları
1. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek 2. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek 3. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak 4. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek 5. Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak 6. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek 7. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek 8. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak 9. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişimlerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak 10. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak 11. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak 12. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak 13. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak 14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak 15. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek 16. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek 17. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak 18. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak 19. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek 20. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak 21. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak 22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak	1. Edebî eleştiride kullanılan teknikleri anlama becerisi geliştirmek 2. Edebiyatı kişisel olarak değerlendirebilme konusunda cesaretlendirmek 3. Yazılı ve sözlü iletişimde ifade gücünü geliştirmek 4. Değişik dönemlerde, türlerde, üsluplarda ve bağlamlarda yazılmış edebî eserleri tanıtmak 5. Değişik eserler arasındaki ilişkileri anlama ve değerlendirme becerisini geliştirmeye yönelik edebî inceleme ve yaklaşım yollarını tanıtmak 6. Değişik üslup ve tarzlarda yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek 7. Değişik üslup ve tarzlarda yazma ve konuşma uygulamaları yapmalarını sağlamak 8. Yazılı metinlerin detaylı çözümleme yeteneğini geliştirmek 9. Başka kültürler ve dillerden eserleri çalışma yoluyla bakış açısını genişletmek 10. Hayat boyu sürecek bir edebiyat zevki ve ilgisi sağlamak	1. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazandırmak 2. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazandırmak 3. Tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak 4. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini sağlamak 5. Metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazandırmak 6. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazandırmak 7. Her anlatım türünde yazma becerisi kazandırmak 8. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamak 9. Dilin rolünü ve önemini kavratmak 10. Dil-kültür ilişkisini kavratmak 11. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavratmak 12. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavratmak 13. Anlatım türlerinin özelliklerini kavratmak 14. Metin türlerinin özelliklerini kavratmak 15. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazandırmak 16. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazandırmak 17. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak 18. Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavratmak 19. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavratmak 20. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazandırmak 21. Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavratmak 22. Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsetmek

Tablo-32. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Dersleri ile IBDP Türkçe A1 Dersi Öğretim Programları Genel Amaçlarının Karşılaştırılması

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının yapıları ve genel amaçlarına ait bulgular, program kitapçığında yer alan açıklamalar üzerinden yapılan değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Türk Edebiyatı dersi öğretim programı hazırlanırken, ilköğretimi bitirmiş, kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencilerin düzeylerinin hareket noktası alındığı belirtilerek, edebiyat eğitiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

Edebiyat eğitimi kısaca, metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinden kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebi metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin, her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecekleri bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır (MEB, 2005:7).

Bu bağlamda ortaöğretimde 4 yıl boyunca okutulan Türk Edebiyatı dersiyle;

....özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir (MEB, 2005: 8).

Türk Edebiyatı dersinin genel amaçları arasında, ulusal ve evrensel değerlerin edebî metinler yoluyla öğretilmesi de yer almaktadır:

....Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır (MEB, 2005: 8).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, Türk Edebiyatı dersinin amacı;

Türkçeyle sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmak; Türkçeyle yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmak, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaktır (MEB, 2005: 8).

Bu amaca ulaşırken, programın hedefi;

....öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılamayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmalarıdır (MEB, 2005: 8).

Türk Edebiyatı dersi öğretim programının 22 genel amacı vardır. Bu amaçları üç gruba ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki, -edebî metinlerden hareketle- *öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye* dönük 11 genel amaçtır. Bunlar;

1. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek
2. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek

3. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak
4. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değer edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek
5. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak
6. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak
7. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek
8. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek
9. Dille gerçekleştiren sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak
10. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak
11. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak

İkinci gruptakiler *edebiyatla ilgili bilgi basamağındaki 5 genel amaçtır*. Bunlar;

1. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak
2. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak
3. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak
4. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek
5. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek

Son gruptakiler, *Türk medeniyetine ait -Türk kültürü, Türkçe, Türk edebiyatı- unsurları edebî metinler yoluyla kavratmaya dönük 6 genel amaçtır*. Bunlar;

1. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak
2. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak
3. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek
4. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak
5. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak
6. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak

Yukarıdaki genel amaçlar incelendiğinde, bu amaçlardan ilk gruptaki 11 amacın IBDP Türkçe A1 dersi amaçlarıyla örtüşmektedir. Kalan 11 amaçtan bazılarının yüzeysel olduğu, bazılarının idealize edildiği, bazılarının ise ortaöğretim öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu söylenebilir.

Dil ve Anlatım dersi öğretim programının hareket noktası da -Türk Edebiyatı dersi gibi- “ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamaktır” (MEB, 2005: 8). Dil ve Anlatım, dilin her düzey ve bağlamdaki kullanımını kavratmak ve özelliklerini sezdirmek amacıyla bağımsız bir ders olarak düşünülmüştür. “Çünkü bağımsız veya edebiyat dersine bağımlı olarak verilen dil bilgisi ve kompozisyon

dersleri, dil ile anlatımın birbirinden ayrı düşünülmesine sebep olmaktadır. Oysa dil ve anlatımı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir” (MEB, 2005: 7).

Dil ve Anlatım dersinde, konuşulan ve yazılan dilin; anlamı, sesi, görünüşü, çağrışım değeri ve kurallarıyla bir sistem olduğu, bu sistemdeki öğelerin kullanım esnasında yeni değerler ve anlamlar kazandığı, her düzeydeki dil göstergesi ve dil birliklerinin şekil ve anlam olmak üzere iki yönü bulunduğu; ancak bunları birbirinden ayırmanın imkânsız olduğu gibi hususlar temel hareket noktası durumundadır (MEB, 2005: 7).

Dil ile Anlatım arasındaki ilişkinin anlatıldığı bölümde, geçmiş dönemlerin dil bilgisi öğretimine göndermeler yapılarak -bazı eleştiriler yoluyla- yeni programın yapısı hakkında bilgiler verilmiştir. Örneğin; anlatımı dışarda bırakmanın, dilin ifade gücünü dikkate almadan anlatım üzerinde durmanın öğrencilere yararının olmayacağı vurgulanmıştır. “Dil bilgisine ayrılan derslerde ezberletilen kurallar bütünü, ‘dil ötesi dil’i öğretme gayreti olarak değerlendirilmelidir. Dil bilgisi kurallarını ezberleyerek hiç kimse iyi, doğru ve güzel yazı yazamamış ve arzu edilen düzeyde konuşamamıştır.” (MEB, 2005: 7).

Dil ve Anlatım dersinin öğretim programı, bütün bunlar ve programın hazırlandığı dönemde ülkemizdeki ana dili öğretimi ve kullanımı ile ilgili sorunlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Dersin varlık sebebi düşünülerek adına, ‘Dil ve Anlatım’ denilmiştir. ‘Türkçede Dil ve Anlatım’, ‘Türkçenin Dil ve Anlatımı’ gibi ifadelerle ihtiyaç duyulmamıştır (MEB, 2005: 8).

Dil ve Anlatım dersinin amacı, program kitapçığında şu şekilde yer almaktadır:

Bu derste öğrencilerin Türkçenin ifade gücü ve imkânlarını; dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirerek anlamaları; programda yer alan ünitelerde sıralanan kazanımlar, verilen etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmaları; yine bu dille bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ermeleri amaçlanmıştır (MEB, 2005: 8).

Bu amaca ulaşırken, programın hedefi,

....öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmeleri; her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmalarıdır.

....programda soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili tavsiyelerde bulunma yerine; metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevki ve alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005: 8).

Yukarıdaki amaçlar ve hedefler doğrultusunda, Dil ve Anlatım dersinde;

....Türkçenin sesini ve söyleyişini kendi benliğinde geliştirerek kullanabilen; bu dille düşünen, bireysel dünyasını zamanın gerektirdiği ölçüde genişletip derinleştirerek zenginleştirebilen; ilim ve felsefe yapabilecek temel beceri ve alışkanlıkları kazanan; bu dille inanan, hisseden, var olanı algılayan ve değerlendirebilen; Türkçenin evreninde kendisini çağdaş insan olarak hisseden; toplumla bütünleşmiş öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2005: 9).

Dil ve Anlatım dersi öğretim programında, yirmi iki genel amaç yer almaktadır. Bu amaçlar da üç gruba ayrılabilir. İlki *anlama ve anlatma becerilerine dönük* 8 genel amaçtır:

1. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazandırmak
2. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazandırmak
3. Tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak
4. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini sağlamak
5. Metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazandırmak
6. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazandırmak
7. Her anlatım türünde yazma becerisi kazandırmak
8. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamak

İkinci grup; *dil, dil bilgisi, iletişim gibi kavramların öğretimini içeren bilişsel düzeydeki* 7 genel amaçtır:

1. Dilin rolünü ve önemini kavratmak
2. Dil-kültür ilişkisini kavratmak
3. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavratmak
4. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavratmak
5. Anlatım türlerinin özelliklerini kavratmak
6. Metin türlerinin özelliklerini kavratmak
7. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazandırmak

Son grupta, *her türlü dil faaliyetinde Türkçenin gücüne, önemine ve Türk kültürünü birleştirici unsuruna vurgu yapan 7 genel amaç* yer almaktadır. Bunlar:

1. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavratmak
2. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazandırmak
3. Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsetmek
4. Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavratmak
5. Türkçenin kendine özgü ses/yapı/anlam özelliklerini metinler çevresinde kavratmak
6. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazandırmak
7. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak

Dil ve Anlatım dersinin yirmi iki genel amacı incelendiğinde, ilk grupta yer alan sekiz amaç IBDP Türkçe A1 dersi genel amaçlarıyla örtüşmektedir. İkinci grupta yer alan amaçlardan bazılarının ilköğretim 6-7-8. sınıflarda yer aldığı, dolayısıyla aynı konuların tekrar ve aynı mantıkla işlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabileceği söylenebilir.

Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine yapılan değerlendirmeler ışığında iki programın yapısı şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Türk Edebiyatı dersi öğretim programını bitiren öğrencinin, özel uzmanlık gerektirmeyen her türlü metinle iletişim kurabilecek dil terbiyesine, sanat zevkine ve bilgisine sahip olmaları, okuduğunu anlayıp kendince tutarlı biçimde inceleyip yorumlama becerileri kazanmaları, Türk kültürünün inceliklerini bilen ve yaşayan, kendisini ifade edebilen bireyler olması hedeflenmiştir (MEB,2005: 22).

- ✓ Dil ve Anlatım dersi öğretim programı; Türkçeyi doğru ve güzel konuşan, Türkçe ile yazılmış her türlü metni anlayan, yorumlayan ve değerlendiren; kendini ve herhangi bir konudaki düşünce ve duygusunu ifade edebilen insan yetiştirme hedefini gerçekleştirecek biçimde düzenlenmiştir (MEB, 2005: 13).

IBDP Türkçe A1 -*Language A1*- dersi, üniversite öncesi alınan bir edebiyat dersidir. Üniversitede edebiyat veya benzer bir alana yönelmek isteyen öğrencilere yüksek düzeyde (HL), lise sonrası edebiyat alanında çalışmayacak öğrencilere ise orta düzeyde (SL) hazırlanmıştır. IBDP'nin edebiyat dersine bakışı, programda şu şekilde ifade edilmiştir:

Edebiyat bizim dünyayı algılama, yorumlama ve tecrübe etmemizle ilgilidir. O halde edebiyat çalışması insanların günlük hayatlarında maruz kaldıkları tüm karmaşık arayışların, endişelerin, neşelerin ve korkuların bir incelemesidir. Edebiyat, insan yaratıcılığının ve sanatsal dehasının daha dayanıklı olduğu alanlardan birinin keşfini sağlar; edebiyat dersi öğrencileri bağımsız, özgün, eleştirel ve berrak düşüncelerini noktasında cesaretlendirmek için fazlasıyla olanak sağlar. Edebî eserlerin anlaşılması ve yorumlanması için algılayıcı bir yaklaşım ve hayal gücüne sağlıklı bir saygı geliştirmemizi sağlar. Edebiyat tartışmaları, fikirlerin sözlü ve yazılı olarak net ifadesini gerektiren başlı başına bir sanattır (Language A1, 1999: 4).

Türkçe A1 dersinin öğrencilere yaklaşımı ise şu şekilde yer almaktadır:

Program, öğrencilerin edebî eserleri sanat ürünleri ve bunların yazarlarını da üretim yöntemlerinin çeşitli biçimlerde ve birkaç seviyede incelenebileceği ustalar olarak görmelerini cesaretlendirir. Bu politika öğrencilerin sözlü/yazılı iletişim becerilerini geliştirir; ana dilindeki edebî mirasına saygı duymalarını, aynı zamanda Dünya Edebiyatı çalışmalarıyla uluslararası perspektif kazanmalarını sağlar (Language A1, 1999: 4).

İki farklı düzeyde sunulan Türkçe A1 dersi öğretim programının yedi genel amacı vardır. Orta ve yüksek düzeyde verilen bu programın amaçları ayrıştırıldığında, 10 genel amaca ulaşmak mümkündür. Bunlar;

1. Edebî eleştiride kullanılan teknikleri anlama becerisi geliştirmek
2. Edebiyatı kişisel olarak değerlendirebilme konusunda cesaretlendirmek
3. Yazılı ve sözlü iletişimde ifade gücünü geliştirmek
4. Değişik dönem, tür, üslup ve bağlamlarda yazılmış edebî eserleri tanıtmak
5. Değişik eserler arasındaki ilişkileri anlayıp değerlendirme becerisini geliştirmeye yönelik edebî inceleme ve yaklaşım yollarını tanıtmak
6. Değişik üslup ve tarzlarda yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek
7. Değişik üslup ve tarzlarda yazma ve konuşma uygulamaları yapmalarını sağlamak
8. Yazılı metinlerin detaylı çözümleme yeteneğini geliştirmek
9. Başka kültürler ve dillerden eserleri çalışma yoluyla bakış açısını genişletmek
10. Hayat boyu sürecek bir edebiyat zevki ve ilgisi sağlamak (Language A1, 1999: 5).

Yukarıdaki genel amaçlar incelendiğinde, IBDP Türkçe A1 dersinde temel olarak beceri odaklı bir öğretim programı uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Türkçe A1 dersi öğretim programında, bilişsel basamaktaki amaçlar yerine; edebî metinleri

değerlendirirken bu becerileri kullanabilme, özellikle başka kültürlerle ait edebî eserleri anlayıp yorumlayabilme üzerinde durulmaktadır.

IBDP -diğer derslerinde olduğu gibi- Türkçe A1 dersinde de yoğun bir şekilde evrensel değerlere vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım, dersin genel amaçlarında da görülmektedir. Program kitapçığı incelendiğinde, edebiyatın bireyi evrensel anlayışlara ulaştırmadaki rolü şu şekilde ifade edilmektedir:

- ✓ Türkçe A1 dersi öğretim programı, edebiyat incelemelerini bir dildeki bir kültür veya kültürlerin başarılarıyla sınırlandırmaz. Dünya Edebiyatı incelemeleri, öğrenciler için global perspektif açısından çok önemlidir. Bu incelemeler, kültürlerin bütün insanlığın ortak hayat tecrübelerini şekillendirmede ve etkilemede kullandıkları çeşitli yolları değerlendirmek için sağladığı kendine has fırsatlar yoluyla bir *dünya ruhu* üretmesinde güçlü rol oynamaktadır (Language A1, 1999: 4).
- ✓ Program, öğrencileri diğer kültürler üzerinde *uzman* olacak şekilde donatmayı amaçlamaz. Aksine programın, IB öğrencilerinin uluslararası kimlik konusunda zenginleştirme potansiyeline sahip olduğu; onlarda hoşgörü, anlayış, kendininkinden farklı bakış açılarına gerçek bir saygı duyma gibi davranışları geliştirmeyi sağladığı düşünülmektedir (Language A1, 1999: 4).

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları IBDP Türkçe A1 dersi genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırıldığında, üç programın temelde birbiriyle örtüştüğü, -bazı genel amaçlar yönüyle- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin daha kapsamlı olduğu görülmüştür. Buna göre programların genel amaçlarının, edebî eserler yoluyla bireyin ve toplumun beklentilerini gerçekleştirmek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının amaçları daha kapsamlı ve sayıca daha çoktur. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinde yer alan Türk kültürünü içeren amaçların Türkçe A1 dersinde yer almadığı, dersin amaçlarında evrensel değerlerin daha çok vurgulandığı söylenebilir.

4.1.2. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programlarının Hedef-Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinin ön gördüğü hedef-kazanımlar, dört yıl süren bir eğitimle öğrencilere kazandırılmaktadır. Türk Edebiyatı dersi için her yıl 144 saat ayrılırken, bu süre Dil ve Anlatım dersi için her yıl 72 saat olarak belirlenmiştir. Dört yıl boyunca görülen Türk Edebiyatı dersinin 102 hedefi ve 1186 kazanımı mevcut iken, Dil ve Anlatım dersinin 90 hedefi ve 1053 kazanımı vardır. Hedef-kazanımlara ve ders saatlerine ilişkin tablolar sırasıyla verilmiştir.

Ünite Adı	Ünitenin Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite: Güzel Sanatlar ve Edebiyat</i>	Güzel Sanatlar ve Edebiyat	12	6	40
<i>II. Ünite: Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)</i>	Şiir İnceleme Yöntemi	20	11	68
	Şiir Örnekleri	20		
<i>III. Ünite: Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler (Masal, Destan, Hikâye, roman, Karagöz, Seyirlik oyunu, Modern tiyatro)</i>	Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinleri Tanıma ve Gruplandırma	1	11	77
	Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi	15		
	Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme	26		
	Göstermeye Bağlı Edebî Metinler	8		
<i>IV. Ünite: Öğretici Metinler (Tarihî, Felsefî, Bilimsel, Gazete, Hatıra, Gezi, Biyografi, Mektup, Günlük)</i>	Öğretici Metinleri İnceleme Yöntemi	8	9	47
	Öğretici Metin Örnekleri	24		
Toplam		144	37	232

Tablo-33. Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

Türk Edebiyatı dersi, 9. sınıfta dört üniteden oluşmaktadır. 37 hedefe 232 kazanım aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmaktadır. İlk ünite edebiyat ile güzel sanatlar arasındaki ilişkiye dair hedef ve kazanımlara yer verilmiştir. Burada dikkati çeken durum, sonraki ünitelerde, öğrencilere dört yıl boyunca görecekleri konularla ilgili temel bilgileri, metin türlerine göre inceleme yöntemlerinin verilmiş olmasıdır. Edebi metinler dört grupta toplanmış, öğrencinin her bir türdeki metinleri incelerken hangi özelliklere bakacağı öğretilmeye çalışılmıştır. Ayrıca her türe ait Türk edebiyatının tarihsel süreci dikkate alınarak örnek metin incelemelerine dönük hedef-kazanımlar da yer almaktadır. Bu sınıf düzeyindeki hedef/kazanımlara bakıldığında, genellikle üst düzey bilişsel basamakta kazanımlara yer verilirken, duyuşsal ve psiko-motor kazanımların daha az yer aldığı görülmektedir. Bunun nedeni, sonraki yıllarda edebî metinleri anlayıp yorumlamak için gerekli bilgilerin dokuzuncu sınıfta verilmesi olabilir. 37 hedefin beşi *belirleme*, altısı *kavrama*, onu *inceleme* ve yedisi *çıkarımda bulunma*'dır. Ayrıca ilişki kurma, yorumlama, gruplandırma ve değerlendirmeye dönük hedefler de mevcuttur.

Ünite Adı	Ünitenin Bölümleri		Saat	Hedef	Kazanım	
<i>I. Ünite: Tarih İçinde Türk Edebiyatı</i>	Edebiyat-Tarih İlişkisi Türk Edebiyatının Dönemlere Ayrılmasındaki Ölçütler		6	2	13	
<i>II. Ünite: Destan Dönemi Türk Edebiyatı (İslâmiyet Öncesi Türk Edebiyatı)</i>	Destan Döneminin Önemi		2	5	49	
	Sözlü Edebiyat	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (<i>Şiir, Sagu...</i>)	4			
		Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler (<i>Destan</i>)	4			
	Yazılı Edebiyat (<i>Köktürk Yazıtları, Uygur Metinleri</i>)		4			
<i>III. Ünite: İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı</i>	XI-XII. Yüzyıllarda İslâmiyet ve Türk Kültürü		1	2	20	
	İslâmî Dönemde İlk Dil ve Edebiyat Ürünleri		11			
	Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki İlk Ürünleri (<i>XIII-XIV. Yüzyıl</i>)	Şiir		8	3	39
		Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler		18		
		Öğretici Metinler		6		
	Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı (<i>XV-XIX. Yüzyıl Ortalarına Kadar</i>)	Şiir	Divan Şiiri	26	7	121
			Halk Şiiri	14		
		Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler	10		
			Göstermeye Bağlı Edebî Metinler	12		
		Öğretici Metinler		16		
Toplam			144	19	242	

Tablo-34. Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

10. sınıf Türk Edebiyatı dersi hedef-kazanımlarına bakıldığında, yine 144 saatte 19 hedefe 242 kazanımla ulaşılması düşünülmüştür. Üç üniteden oluşan 10. sınıf Türk edebiyatı dersinde, İslamiyet öncesi Türk edebiyatından XIX. yüzyıl ortalarına kadar geçen sürede -yaklaşık 2000 yıl- ortaya konan edebî eserlerin öğretilmesine ilişkin hedef-kazanımlar mevcuttur. Toplam 19 hedefin altısı *kavrama* on üçü ise *inceleme*'dir. Burada programın -üniteler temel alınarak hazırlanmasına karşın- daha çok tarihsel süreç dikkate alınarak yürütüldüğü söylenebilir. 10. sınıftan itibaren son sınıfa kadar Türk edebiyatı, artık tarihsel olarak öğrencilere gösterilmektedir. İslamiyet öncesinden XIX. yüzyıl ortalarına kadar geçen sürede ortaya konan edebî eserler düşünüldüğünde, hedef ve kazanım sayısı az olmasına karşın öğrencilerin inceleyeceği metin sayısının fazla olduğu söylenebilir.

Ünite Adı	Ünitenin Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite:</i> Edebiyat ile Düşünce, Sosyal ve Siyasî Hayatın İlişkisi	Edebiyat, Sosyal ve Siyasî Hayat İlişkisi Yenileşme Dönemi	6	2	11
<i>II. Ünite:</i> Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896)	Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın Oluşumu	3	6	94
	Öğretici Metinler	5		
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (<i>Şiir</i>)	14		
	Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	18		
	Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın Genel Özellikleri	2		
<i>III. Ünite:</i> Servet-i Fünûn Edebiyatı (1896-1901) Fecr-i Âtî Topluluğu (1909-1912)	Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın Oluşumu	2	9	110
	Öğretici Metinler	6		
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (<i>Şiir</i>) ve Mensur Şiir	16		
	Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	14		
	Servet-i Fünûn Edebiyatının Genel Özellikleri	2		
	Fecr-i Âtî Topluluğu	4		
<i>IV. Ünite:</i> Millî Edebiyat Dönemi (1911-1923)	Millî Edebiyatın Oluşumu	3	12	153
	Öğretici Metinler	6		
	Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (<i>Şiir</i>)	25		
	Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	16		
	Millî Edebiyat Döneminin Genel Özellikleri	2		
Toplam		144	29	368

Tablo-35. On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

11. sınıf Türk Edebiyatı dersi hedef-kazanımlarına bakıldığında, 144 saatte 29 hedefe 368 kazanıma yer verilmiştir. Dört yıllık program içinde kazanım sayısı en çok olan sınıf düzeyi 11. sınıftır. Toplam dört üniteden oluşan 11. sınıf Türk edebiyatı dersinde ortalama 100 yıllık bir dönemi kapsayan Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar geçen sürede Türk edebiyatının özellikleri ve eser örneklerini içeren hedef/kazanımlar yer almaktadır. 29 hedefin dördü *kavrama*, beşi *çıkarımda bulunma*, on sekizi *inceleme*'dir. Ayrıca *belirleme* ve *tanıma* düzeyinde birer hedef mevcuttur. 11. sınıf Türk edebiyatı hedef-kazanımlarının bir önceki sınıfta olduğu gibi tarihsel sırayla verildiği ve çok detaylandırıldığı söylenebilir. Özellikle bazı yazar ve şairlere dair kazanımlara da yer verilmesi, Türk Edebiyatı dersi öğretim programı hedef-kazanımlarının ortaöğretim öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu ve aşırı detaylandırılarak belirlendiğini düşündürmektedir.

Ünite Adı	Ünite Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite:</i> Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923-...)	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu	6	1	9
<i>II. Ünite:</i> Cumhuriyet Dönemi'nde Öğretici Metinler	Öğretici Metin Örnekleri (<i>Deneme, Makale, Gezi Yazısı, Hatıra, Fıkra</i>)	20	1	17
<i>III. Ünite:</i> Cumhuriyet Dönemi'nde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (<i>Şiir</i>)	. Öz Şiir Anlayışını Sürdüren Şiir . Serbest Nazım ve toplumcu Şiir . Milli Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir . Garip Hareketi (1940-1954) . Garip Dışında Yeniliği Sürdüren Şiir . İkinci Yeni Şiiri (1954-1960) . İkinci Yeni sonrası Toplumcu Şiir (1960-1980) . 1980 Sonrası Şiir . Cumhuriyet Döneminde Halk Şiiri	72	9	163
<i>IV. Ünite:</i> Cumhuriyet Dönemi'nde Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler	. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler (Hikâye-Roman) . Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Tiyatro) . Cumh. Dönemi Edebiyatının Genel Özellikleri	46	6	135
Toplam		144	17	324

Tablo-36. On İkinci Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

12. sınıf Türk Edebiyatı dersi hedef-kazanımlarına bakıldığında, 144 saat ve 17 hedefle 324 kazanıma yer verilmiştir. Toplam dört üniteden oluşan 12. sınıf Türk Edebiyatı dersinde -yaklaşık 80 yıllık bir dönem- Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar geçen sürede Türk edebiyatının özellikleri ve eser örneklerini içeren hedef/kazanımlar yer almaktadır. 17 hedefin biri *kavrama*, biri *çıkarımında bulunma*, on beşi de *inceleme*'dir. 12. sınıf Türk Edebiyatı hedef-kazanımları da 10. ve 11. sınıfta olduğu gibi tarihsel sırayla verilmiş, 80 yıllık sürede ortaya konan her türlü edebî akım hedef-kazanımlara dâhil edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin en âşinâ oldukları edebî ürünlerin son sınıfta yer almasının, öğrencilerin raporlar alarak okula gitmemeleri de düşünüldüğünde verimsiz olduğu söylenebilir.

Dil ve Anlatım dersinde dört yılda ulaşılması beklenen 90 hedef 1053 kazanımı mevcuttur. 9-10. sınıflarda dil, 11-12. sınıflarda ise daha çok anlarım üzerinde durulmuştur. Önceki programlarda olmayan, paragraf bilgisi, sempozyum, panel, bilimsel yazılar gibi yeni konular ünitelere yerleştirilmiştir. Özellikle 11-12. sınıf programları önceki programlara göre yenilikler içermektedir.

Ünite Adı	Ünite Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite: İletişim, Dil ve Kültür</i>	. İletişim . İnsan, İletişim ve Dil . Dil-Kültür İlişkisi	6	3	15
<i>II. Ünite: Dillerin Sınıflandırılması ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri</i>	. Dillerin Sınıflandırılması . Türk Dil. Tar. Geliş. ve Türk. Türkçesi	4	2	5
<i>III. Ünite: Ses Bilgisi-Yazım Kuralları Noktalama</i>	. Telaffuz (Söyleyiş) . Türkçenin Sesleri ve Özellikleri . Yazım Kuralları . Noktalama İşaretleri	14	4	28
<i>IV. Ünite: Kelime Bilgisi</i>	. Kelimede Yapı . Kelimede Anlam	14	6	68
<i>V. Ünite: Cümle Bilgisi</i>	. Cümlenin Öğeleri . Cümlenin Yapısı . Cümlede Anlam	14	9	64
<i>VI. Ünite: Paragraf Bilgisi</i>	. Anlatım Birimi Olarak Paragraf . Paragrafta Yapı . Paragrafın Boyutu . Paragrafta Anlam ve Ana Düşünce . Paragraf Çeşitleri . Düşünceyi Geliştirme Yolları . Metin ve Paragraf	20	7	55
Toplam		72	31	235

Tablo-37. Dokuzuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

9. sınıf Dil ve Anlatım dersi öğretim programında, 72 saatte 31 hedefe 235 kazanıma ulaşılması amaçlanmıştır. Altı üniteden oluşan 9. sınıf Dil ve Anlatım dersinde, dil bilgisi hedef-kazanımlarının çoğu yer almış, sadece sözcük türlerine ait hedef-kazanımlar 10. sınıfa bırakılmıştır. 31 hedefin altısı *kavrama*, on sekizi *belirleme*'dir. Bunun yanında *sınıflama*, *uygulama*, *çözümleme*, *ayırma*, *yerinde kullanma*, *ilişki kurma* ve *anlatım bozukluğu yapmaktan kaçınma*'ya dair birer hedefe de yer verilmiştir. İlköğretim sürecinde sürekli anlatılan dil bilgisi konularının 9. sınıfta da bilişsel düzeyde tekrar ele alınması dikkat çekicidir. Çünkü ilköğretim düzeyinde bile artık dil bilgisi öğretimi teorik olarak işlenmemekte, aksine yazılı ve sözlü anlatımlarda uygulamaya dönük hedef-kazanımlara yer verilmektedir.

Ünite Adı	Ünite Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite:</i> Sunum-Tartışma- Panel	. Sunum . Tartışma . Panel	4	3	37
<i>II. Ünite:</i> Anlatım ve Özellikleri	. Anlatıma Hazırlık . Anlatımda Tema ve Konu . Anlatımda Sınırlandırma . Anlatımın ve Anlatıcının Amacı . Anlatımda Anlatıcının Tavrı . Anlatımın Özellikleri . Anlatımın Oluşumu . Anlatım Türlerinin Sınıflandırılması	10	8	42
<i>III. Ünite:</i> Anlatım Türleri	. Öyküleyici Anlatım – İsim . Betimleyici Anlatım – Sıfat . Lirik Anlatım – Zamir . Destansı Anlatım-Emredici Anlatım – Fiil/Fiilimsi . Öğretici-Açıklayıcı-Tartışmacı ve Kanıtlayıcı Anlatım – Zarf . Düşsel Anlatım-Gelecekte Söz Eden Anlatım – Edat, Bağlaç . Söyleşmeye Bağlı Anlatım- Mizahi Anlatım – Ünlem	9	20	221
		6		
		10		
		9		
		8		
		8		
		8		
		8		
Toplam		72	31	300

Tablo-38. Onuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

10. sınıf Dil ve Anlatım dersi öğretim programında, 72 saatte 31 hedefe 300 kazanıma ulaşılması amaçlanmıştır. Üç üniteden oluşan 10. sınıf Dil ve Anlatım dersinde, anlatım ve anlatım türleri ile sözcük türlerine ilişkin hedef-kazanımlar yer almaktadır. 31 hedefin yirmi altısı *belirleme*, on üçü *metin yazma*'dır. Bunların yanında *sunum yapma*, *uygulama*, *fark etme*, *sınırlama* ve *kavrama*'ya ilişkin birer kazanım da mevcuttur. 9. sınıf hedef/kazanımlarında olduğu gibi 10. sınıf hedef-kazanımları da ağırlıklı olarak bilişsel düzeydedir. Anlatım türleri ve sözcük türleri konusunda bilgi basamağındaki hedef-kazanımlara daha az yer ayrılıp, bunların inceleme ve metin yazma şeklinde tasarlanması daha verimli olabilir. 10. sınıf hedef-kazanımları arasında sunumla ilgili hedef ve kazanımların olması da dikkat çekicidir. Sunum yapabilmenin dil ve edebiyat eğitimiyle ilgili bir beceriden ziyade teknoloji alanıyla ilgili olduğu düşünülmelidir.

Ünite Adı	Ünite Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite: Metinlerin Sınıflandırılması</i>		4	1	8
<i>II. Ünite: Öğretici Metinler</i>	. Mektup	5	11	171
	. Günlük (Günce)	4		
	. Anı (Hatıra)	4		
	. Biyografi (Hayat Hikâyesi)	5		
	. Gezi Yazısı (Seyahatname)	5		
	. Sohbet (Söyleşi)	5		
	. Haber Yazıları	5		
	. Fıkra	5		
	. Deneme	5		
	. Makale	5		
	. Eleştiri	5		
<i>III. Ünite: Sözlü Anlatım</i>	. Röportaj	5	3	45
	. Mülâkat	5		
	. Söylev (Hitabet, Nutuk)	5		
Toplam		72	15	224

Tablo-39. On Birinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

11. sınıf Dil ve Anlatım dersi öğretim programında, 72 saatte 15 hedefle 324 kazanıma ulaşılması amaçlanmıştır. Üç üniteden oluşan 11. sınıf Dil ve Anlatım dersinde, öğretici metin türleri ve sözlü anlatıma ait hedef-kazanımlar yer almaktadır. Hedefler arasında on dört *belirleme*, on dört *metin yazma* ve bir *sınıflama* mevcuttur. Bunlar arasında metin türlerinin özellikleriyle ilgili bilgi ve kavrama basamağındaki kazanımın çok fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bunun yerine günlük hayatta ve edebî okumalar sırasında faydalı olacak uygulamaya dönük kazanımlara yer verilebilirdi.

Ünite Adı	Ünite Bölümleri	Saat	Hedef	Kazanım
<i>I. Ünite: Sanat Metinlerinin Ayırıcı Özellikleri</i>		2	1	16
<i>II. Ünite: Sanat Metinleri</i>	. Fabl	4	6	186
	. Masal	6		
	. Hikâye	8		
	. Roman	10		
	. Tiyatro	8		
	. Şiir	7		
<i>III. Ünite: Sözlü Anlatım</i>	. Açık Oturum	4	5	70
	. Sempozyum	4		
	. Konferans	4		
	. Forum	4		
	. Münazara	6		
<i>IV. Ünite: Bilimsel Yazılar</i>		5	1	22
Toplam		72	13	294

Tablo-40. On İkinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Üniteleri, Süreleri, Hedef ve Kazanım Sayıları

12. sınıf Dil ve Anlatım dersi öğretim programında, 72 saatte 13 hedefle 294 kazanıma ulaşılması amaçlanmıştır. Dört üniteden oluşan 12. sınıf Dil ve Anlatım dersinde, sanat metinleri, sözlü anlatım ve bilimsel yazılarla ilgili hedef/kazanımlar yer

almaktadır. Hedefler arasında on üç *belirleme*, beş *inceleme*, beş *yazma*; ayrıca birer tane *uygulama*, *yer alma/görev alma* mevcuttur. Kazanımlara bakıldığında metin türlerinin özellikleriyle ilgili çok fazla bilgi ve kavrama basamağında kazanım dikkati çekmektedir. Üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanıldığı ve bu sebeple okula gelmedikleri düşünüldüğünde, 12. sınıf Dil ve Anlatım dersindeki hedef-kazanımların öğretmenler tarafından bile yerine getirilmediği söylenebilir. Bu nedenle, 12. sınıf düzeyinde bu tür hedef-kazanımlara yer verilip verilmemesi tekrar düşünülmelidir.

IBDP Türkçe A1 dersi incelendiğinde, yüksek düzey (HL) ve orta düzey (SL) olmak üzere iki farklı hedef-kazanım listesi olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında karşılaştırılan orta düzey (SL) öğretim programının hedefleri şunlardır:

- Derste işlenen bir edebî metnin yazarı, bakışı açısı, tür/şekil ve üslup özellikleri ile yazıldığı dönemin sosyo-kültürel yapısı hakkında bilgi sahibidir.
- Derste işlenen bir edebî metin ile diğer edebî metinleri dönem, tür/şekil ve üslup gibi yönlerden karşılaştırıp benzerlik veya farklılıkları ortaya koyabilecek detaylı bilgiye sahiptir.
- Edebî eserleri değerlendirirken, kişisel düşüncelerini ortaya koyabilir.
- Edebî eserleri incelerken, başkalarının etkisi altında kalmadan görüşlerini ortaya koyabilir.
- Edebî eserlerle ilgili yaptığı tüm çalışmalarda dili iyi ve etkin bir şekilde kullanabilir.
- Edebî eserleri değerlendirirken, öne sürdüğü fikirlerin/eleştirilerin gerekçelerini ortaya koyabilir.
- Yazarın kullandığı üslup ve tekniklerin eserin edebî değerine etkilerini anladığını gösterebilir.
- Herhangi bir edebî eserin dil özellikleri, içeriği, yapısal özellikleri ve sanatsal değeri/önemi hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.
- Farklı dönemlere, kültürlere/dönemlere ait edebî eserleri dil, üslup, tür ve şekil gibi özellikler açısından karşılaştırabilir.
- Edebî eserlerle ilgili fikirlerini açıklık, bütünlük, yalınlık ve akıcılık içinde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilir.
- Yazarken ve konuşurken etkili bir üslup, anlam ve yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir.
- Düşüncelerini, eleştirilerini ve iddialarını etkili ve anlamlı bir bütünlük içinde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilir.
- Düşüncelerini, eleştirilerini ve iddialarını uygun ve tutarlı örneklerle yazılı ve sözlü olarak destekleyebilir.

Yukarıdaki hedefler doğrultusunda öğrencilerin kazanması beklenen kazanımlar ise Edebî Eleştiri -*Commentary*-, Makale -*Essay*-, Sözlü Sunum -*Oral Component*- ve Dünya Edebiyatı Ödevi -*World Literature*- olmak üzere dört başlık altında gruplandırılabilir. Bu dört alana ait 53 hedef mevcut iken, ayrıca kazanımlara yer verilmemiştir.

1. Edebî Eleştiri -Commentary-

- 1.1. Öğrenci, metinde ifade edilen duygu ve düşüncüyü ne kadar anlamıştır.
- 1.2. Öğrencinin metinle ilgili fikirleri metinle ne kadar ilgilidir.
- 1.3. Öğrenci, metindeki fikirleri ne kadar keşfedebilmiştir.
- 1.4. Öğrenci, metinle ilgili iddialarını ne kadar desteklemiştir.
- 1.5. Öğrenci, metinle ilgili kişisel yorumlarını uygun biçimde ne kadar ifade edebilmiştir.
- 1.6. Öğrenci, metindeki edebi özelliklerin -kelime seçimi, imgeleme, yapı, üslup, teknik ve aktarılan duygu gibi- ne kadar farkındadır.
- 1.7. Öğrenci, edebî özelliklerin metne etkisini ne ölçüde değerlendirebilmiştir.
- 1.8. Öğrenci, edebî özelliklerin metne etkileri hakkındaki iddialarını ne ölçüde desteklemiştir.
- 1.9. Öğrenci, metinle ilgili yorumlarını planlamada ne kadar başarılıdır.
- 1.10. Öğrenci, fikirlerini anlatırken ne kadar etkileyici yazabilmiştir.
- 1.11. Öğrenci, destekleyici örneklerini yorumunun içine ne kadar entegre edebilmiştir.
- 1.12. Öğrencinin kullandığı dil ne kadar açık, akıcı ve özdür.
- 1.13. Öğrencinin seçtiği üslup ve tarz konuya ne kadar uygundur.

2. Makale -Essay-

- 2.1. Öğrenci, üzerinde çalışılan eserleri ne kadar tanımakta ve bilmektedir.
- 2.2. Öğrenci, sorulan soruya bağlı olarak çalışılan eserleri ne kadar bilmekte ve anlamaktadır.
- 2.3. Öğrencinin, üzerinde çalışılan eserlere yaptığı göndermeler ne kadar ayrıntılı, uygundur.
- 2.4. Öğrenci, sorunun kendisinden istediğini ne kadar anlamıştır.
- 2.5. Öğrenci, sorunun kendisinden istediğine ne ölçüde yanıt verebilmiştir.
- 2.6. Öğrenci, iddialarının ne kadar desteklemiştir.
- 2.7. Öğrenci, ne ölçüde uygun bir kişisel yanıt vermiştir.
- 2.8. Öğrenci, eserlerdeki edebi özelliklerin ne ölçüde farkındadır.
- 2.9. Öğrenci, edebi özelliklerin etkilerini ne ölçüde değerlendirebilmiştir.
- 2.10. Öğrenci, edebi özelliklerin etkileri hakkındaki iddialarını ne kadar desteklemiştir.
- 2.11. Öğrenci, makaleyi düzenlemede ne kadar başarılıdır.
- 2.12. Öğrenci, duygu ve düşüncelerini ne kadar etkili biçimde sunmuştur.
- 2.13. Öğrenci, destekleyici örneklerini makaleye ne ölçüde yerleştirmiştir.
- 2.14. Öğrencinin kullandığı dil ne kadar açık, akıcı ve özdür.
- 2.15. Öğrencinin seçtiği üslup ve tarz konusuna ne kadar uygundur.

3. Dünya Edebiyatı Ödevi -World Literature-

- 3.1. Öğrenci, seçilen konuyu ne kadar tanımlamıştır.
- 3.2. Öğrenci, seçtiği özellik/konuyu esere ne kadar dayandırmıştır.
- 3.3. Öğrenci, seçtiği özelliği ödevle ilintili olarak ne kadar incelemiştir.
- 3.4. Öğrenci, duruma uygun kişisel tepkisini ne kadar verebilmiştir.
- 3.5. Öğrenci, çalışılan eserleri ne kadar bilmektedir.
- 3.6. Öğrenci, ödevle bağlantılı olarak çalışılan eserleri ne kadar anlamıştır.
- 3.7. Öğrenci, ödevinde eserlerdeki kültürel mekânı ne ölçüde değerlendirebilmiştir.
- 3.8. Öğrenci, ödevini ne kadar etkili bir biçimde sunmuştur.
- 3.9. Öğrencinin yaptığı göndermeler ne kadar bağlantılı ve nettir.
- 3.10. Öğrencinin, uygun yerde amacını ortaya koyduğu ifade ne kadar anlamlı ve ayrıntılıdır.
- 3.11. Öğrenci, öngörülen kelime sınırı içinde ne kadar kalabilmiştir.
- 3.12. Öğrencinin yazılı ifadesi ne kadar açık, nettir.
- 3.13. Öğrenci, yazılı eser kurallarını ne kadar iyi bilmektedir.
- 3.14. Öğrencinin belirli bir ödev için seçtiği dilbilimsel kullanım ne kadar uygundur.

4. Sözlü Sunum -Oral Component-

- 4.1. Öğrenci alıntı/eser/eserlerin içeriğini ne kadar bilmiş, anlamıştır.
- 4.2. Öğrenci, eser/eserlere/alıntının alındığı eser ya da eserlerin bütününe uygun yerde ne kadar yer verilmiştir.
- 4.3. Öğrencinin alıntı ve eserleri yorumlaması ne kadar geçerlidir.
- 4.4. Öğrenci alıntı/eser/eserlerdeki kelime kullanımı, imgeleme, duygusal ifade, yapı, biçim ve teknikle ilgili edebi özelliklerin etkilerini ne kadar tanımlayıp analiz edebilmiştir.
- 4.5. Öğrenci, cevaplarını eleştirel düşünceye ne kadar dayandırmıştır ve özgündür.
- 4.6. Öğrencinin alıntı ve eserlere yaptığı göndermeler ne kadar ilişkili ve kesindir.
- 4.7. Öğrenci, cevabı ne kadar yapılandırmıştır.
- 4.8. Öğrencinin sunumu ne kadar etkileyici ve ikna edicidir.
- 4.9. Öğrenci, yaptığı destekleyici göndermeler ile alıntı/eser/eserler arasındaki bütünlüğü sağlamada ne kadar başarılıdır.
- 4.10. Öğrencinin kullandığı dil ne kadar açık, öz ve kesindir.
- 4.11. Öğrencinin duruma göre kullandığı biçim ve dilbilimsel seçim ne kadar uygundur.
(Dilbilimsel seçimden kasıt; konuya uygun deyim, cümle yapısı, kelime, duygu ifadesi gibi öğelere gösterilen hassasiyettir)

IBDP Türkçe A1 dersi orta düzey (SL) hedef-kazanımları incelendiğinde, uygulama ağırlıklı kazanımların yoğunluğu dikkat çekmektedir. Öğrencilere kazandırılmak istenen dört temel alan vardır. Bunlar; bir eseri edebî yönden eleştirebilme, edebî eser hakkında bilimsel yazı yazabilme, 5-15 dakikalık süreler arasında sözlü edebî eleştiri yapabilme ve genel sorulara cevap verebilme, dünya edebiyatıyla ilgili seçtiği bir konuda 1000-1500 kelimelik bir ödev hazırlayabilme'dir. Bu hedef-kazanımlar, öğrencinin istenen kazanıma hangi miktarda ulaşabildiğine vurgu yapmaktadır. IBDP Türkçe A1 dersi, Türk dili ve edebiyatı öğretimine göre daha somut ve nesnel biçimde öğrencinin edindiği kazanımın miktarına göre bir değerlendirme yapmaktadır. Hâlbuki Dil ve Anlatım dersinde “*öğrenci makale örneği yazar*” kazanımı yer almasına karşın, bu kazanımda hangi becerileri sergileyeceği ve bunun miktarına ilişkin bir ifade geçmemektedir.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri IBDP Türkçe A1 dersinin hedef ve kazanımlar açısından karşılaştırıldığında birtakım farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Öncelikle Türk dili ve edebiyatı öğretiminin hedef-kazanımlar açısından da Türkçe A1 dersini kapsadığı söylenebilir. Özellikle bazı üst düzey hedef-kazanımlara bakıldığında -her ne kadar uygulamaya geçilemese de- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilerden daha üst düzey beceriler istediği görülmektedir. Bunlar arasında özellikle “*tüm edebî türlerde örnek metinler yazar*” kazanımları, IBDP Türkçe A1 dersinin Türk dili ve edebiyatı öğretiminden daha üst düzey beceriler beklemediğini gösterebilir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin hedef-kazanımlarının, daha çok bilişsel düzeyde ve bilgi/kavrama basamağında olduğundan önceki bölümlerde bahsedilmişti. IBDP Türkçe A1 ile Türk dili ve edebiyatı öğretimi arasındaki temel farklardan biri de buradadır. Language A1 dersi, belli dönemlerdeki bir edebiyatın öğretilmesinden ziyade, öğrencinin karşılaşacağı herhangi bir edebî metni nasıl yorumlayacağını öğrettilmesini amaçlamaktadır. Oysa Türk dili ve edebiyatı öğretimi, tarihî seyri içindeki Türk edebiyatını -ortalama 2500 yıllık bir dönem- tanıtmaya dönük bir işleyişte planlanmıştır. Her ne kadar amaç ve hedef-kazanımlara bakıldığında birtakım uygulama kazanımları olsa da, derslerde işlenen yöntemler yazar/şairlerin edebî hayatları, eserlerin edebî özellikleri, dönemlerin edebî özellikleri bilgi düzeyinde verilmesi; sınavlarda da bu bilgiler tekrar istenmesi şeklindedir. 2500 yıllık süre içinde birçok değerli şair ve yazarın olduğu da düşünülürse, öğrenciler bu yazar ve şairlerin adlarını, edebî dönemlerin özelliklerini karıştırmaktadır. Dolayısıyla dört yıl sonra hepsinden biraz

bilgi edildiği, ama edebî eser okurken veya edebî eser hakkında konuşurken istenen göndermeleri, desteklemeleri ve alıntıları yapamadığı söylenebilir.

Türk dili ve edebiyatı öğretimi programlarının hedef-kazanımları Türkçe A1 dersi öğretim programıyla karşılaştırıldığında, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinin hedef-kazanım sayılarının fazla olduğu, dolayısıyla öğretmenin bu hedefleri gerçekleştirme endişesiyle dersin amaçlarından uzaklaşabileceği düşünülmektedir.

4.1.3. Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım ile Türkçe A1 Dersi Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Türk dili ve edebiyatı öğretimi ile IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programları ölçme değerlendirme süreçleri açısından karşılaştırıldığında, önemli farklar görülmektedir.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları incelendiğinde, ölçme değerlendirmeye ilgili bölümlerin aynı olduğu görülmektedir. Öncelikle Türk Edebiyatı dersinin ölçme değerlendirme bölümünün anlatıldığı 20 sayfanın 12 sayfası ile Dil ve Anlatım dersinin ölçme değerlendirme bölümünün anlatıldığı 17 sayfanın 13 sayfasında bu süreçte kullanılacak ölçme araçları -ekler bölümünde- tablolar halinde verilmiştir. Diğer sayfalarda; Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin genel ölçme ve değerlendirme anlayışı, her iki programla kazandırılmak istenen üst ve alt beceriler, ölçmede kullanılacak soru tipleri ve özellikleri, süreç ve sonuç değerlendirme özellikleri anlatılmıştır. Bu bölümlerde anlatılanlar birbirinin tekrarı şeklindedir. Program kitapçıkları incelendiğinde çıkan sonuç, her iki dersin ölçme ve değerlendirme sürecinin aynı ifadelerle oluşturulduğudur. Bu benzerlik, iki dersin genel ölçme özelliklerinin anlatıldığı bölümde de devam etmektedir. Her iki derste uygulanacak ölçme ve değerlendirme yaklaşımları toplu halde aşağıda verilmiştir:

- ✓ Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarında ölçme, öğrencilerin kazanım ve becerileri ne kadar edindiklerini görmeye yarayan araç olarak kullanılmalıdır.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenmeli ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri zenginleştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerin karşılaştıkları eksiklikleri belirlemeli; onları program doğrultusunda gerekli becerileri kazanmaya ve geliştirmeye özendirmelidir.
- ✓ Öğretmen, birkaç aracı birlikte kullanarak ölçme ve değerlendirme yapmalıdır. Her iki ders kapsamında düşünüldüğünde; şiir okuma, kitap inceleme, sınıf içi tartışma, canlandırma, tartışma, yazma, okuma performans ödevler ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin yollarındandır.
- ✓ Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerini benimsenmiş olduğundan; öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine imkân vermek için çoklu değerlendirme gerekmektedir.

- ✓ Öğretmenler eğitim ve öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerini veya bunlardan esinlenerek ünitelerdeki kazanımlara uygun hazırlayacakları kendi değerlendirme yöntemlerini kullanabilirler (MEB, 2005).

Her iki dersin ölçme değerlendirme yaklaşımlarına bakıldığında, aynı ifadelerin yer aldığı görülür. Buradan hareketle, program tasarlanırken Türk Edebiyat ile Dil ve Anlatım derslerinde aynı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması ön görülmüştür. Oysa iki dersin genel ve özel amaçları, ders içerikleri, hedef-kazanımları birbirinden farklıdır. Dolayısıyla bu farklılıkların aynı yaklaşımla ölçülüp değerlendirilmesini beklemek mümkün değildir.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersinin değerlendirme bölümünde iki farklı değerlendirme yaklaşımı önerilmiştir: süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme.

- ✓ *Değerlendirme*, ölçmeyle varılan sonuçlar hakkında verilen kararlar bütünüdür. Bu nedenle objektif olmalıdır. Sınav, ödev, proje ve gözlem sonuçları öğrencilerle beraber değerlendirilmelidir. Öğretmen, değerlendirme sürecinde eksikliklerin belirlenip öğrencilere hatalarını düzeltme fırsatı tanınmalıdır (MEB, 2005).
- ✓ *Süreç değerlendirme*, öğrencinin, öğrenme ve öğretme sürecinde yaptığı projeler, ödevler, sunular vb. çalışmalardır. Sürecin değerlendirilmesinde örnek formlar kullanılması önerilmiştir. Sınıfın şartlarına, çevrenin durumuna göre bu formlar geliştirilebilir. Bunların hepsinin birlikte kullanılmasında zorunluluk yoktur (MEB, 2005).
- ✓ *Sonuç değerlendirme*, öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencinin elde ettiği kazanımları gözlemek ve sonuçlar hakkında karara varma sürecidir. Bu amaçla çoktan seçmeli, eşleştirmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı vb. sorulardan oluşan testler kullanılabilir. Öğrencileri değerlendirirken amaç yalnızca not vermek olmamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kazanımlarla ilgili eksiklikleri belirlenmeli ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemler alınmalıdır. Öğrenci ders dışı etkinliklere teşvik edilmelidir (MEB, 2005).

Program kitabından alınan yukarıdaki bölümler her iki ders için de geçerlidir. Programların değerlendirme bölümlerinde de aynı ifadeler yer almaktadır. Bu durumdan hareketle, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme bölümlerinin iyi düşünülmeden hazırlandığını söylenebilir. 2005 programı, ölçme değerlendirme konusunda birtakım yenilikler getirmekle birlikte, ortak bir değerlendirme anlayışı benimsenmediği için, genel ve yüzeysel bilgilerle öğretmene yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu durum, her öğretmenin farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte ortak olan husus, Türk Edebiyatı dersinde üç yazılı ve iki sözlü, Dil ve Anlatım dersinde ise iki yazılı ve iki sözlü notu verilmesidir. Bu notların hangi ölçütlere göre verileceği, hangi tür ölçme araçlarının kullanılacağı ve bunların hangi yüzdelerle değerlendirileceği öğretmene bırakılmıştır. Dolayısıyla öğretmenden öğretmene değişen bir ölçme ve değerlendirme uygulaması, öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin sağlıklı, objektif ve bilimsel bir tarzda ölçülüp değerlendirilmesine imkân vermemektedir.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarındaki bir diğer husus, öğrencilerin okul türlerine göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının değişiklik göstermemesidir. Fen lisesinde okuyan bir öğrenci ile meslek lisesinde okuyan bir öğrencinin dil ve edebiyat becerilerini değerlendirirken ne tür farklı uygulamalar yapılacağı belirtilmemiştir.

IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programı kitabı 80 sayfadan oluşmaktadır. Bunun 70 sayfasında, dersin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları anlatılmıştır. Türkçe A1 dersinde dönem boyunca okutulacak kitap seçimi okula ve öğretmene bırakılmıştır; ancak kitap seçiminde hangi ölçütlere uyulacağı program kitabında detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Bunun yanında dersi iki düzeyde alacak öğrencilerin becerileri değerlendirilirken hangi ölçütlerin uygulanacağı da çok detaylı biçimde anlatılmıştır. Bu ölçütler, tüm okullarda aynı olduğu gibi, dersi veren tüm öğretmenler bu ölçütlere uymak zorundadır.

Türkçe A1 dersinde, dört farklı ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Bunlardan üçü yazılı anlatımla (%70) ilgiliyken, biri sözlü anlatım becerisini (%30) ölçüp değerlendirmektedir. Edebî metin hakkında eleştiri yapabilme -*commentary*- ve edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme -*essay*- becerileri bu değerlendirmede (%25+%25) %50 etkiye sahiptir. Ayrıca bir dönem boyunca 3500-4000 kelimelik bir Dünya Edebiyatı -*World Literature*- ödevi hazırlayan öğrenciler, bu ödevden %20 puan alırlar. Son olarak yönlendirilmiş ve yarı yönlendirilmiş (%15+%15) iki sözlü sunumdan -*oral component*- da %30 puan alırlar. 100 üzerinden yapılan değerlendirme sonuçları 1-7 arası nota dönüştürülür; dersten geçmek için en az 3 almak gerekir.

IBDP Türkçe A1 dersi -diğer IB programlarında olduğu gibi- kriter temellidir. Yani öğrenciler bu dersi aldıklarında dönem sonunda dil ve edebiyat adına hangi becerileri sergilediklerinde hangi notları alacaklarını bilmektedir. Bu uygulama ülkeden ülkeye değişmediği gibi, öğretmenden öğretmene de değişmemektedir. Programın başarılı olmasında en önemli husus, ölçme ve değerlendirmedeki bu objektifliktir. Bunun yanında, okul türüne bakılmaksızın, iki farklı düzey -ileri düzey (HL) ve orta düzey (SL)- belirlenmiştir. Öğrenci derse başlamadan bu düzeylerden birini seçer ve dönem sonunda bu ölçütlere göre değerlendirilir. İleri düzey (HL) ile orta düzey (SL) yazılı değerlendirmeleri yurt dışında yapılırken, sözlü değerlendirmeler -yurt içinde- okulda yapılır. Ancak IBDP diplomasına almak için okul dışından yapılan bireysel başvurularda (SLSC) yazılı ve sözlü ürünlerin tamamı yurt dışında değerlendirilir.

Türkçe A1 dersinin başarısında, ölçme ve değerlendirme konusunda gösterdiği titizliğin önemli bir etken olduğu görülmüştür. Becerilerin hangi ölçme araçlarıyla ölçüleceği, değerlendirmede hangi yüzdeliklerin kullanılacağı belli olduğunda, öğrenci diğer arkadaşlarının puan ve notlarıyla ilgilenmemektedir. Çünkü öğrenci istenen düzeye ulaştığında, diğer arkadaşlarının puanlarına bakılmaksızın hak ettiği notu alacaktır (Language A1,1999). Programın ölçme ve değerlendirmeyle ilgili detayları, aşağıdaki bölümlerde yeri geldikçe anlatılacaktır.

4.2. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Kazandırdığı Becerilerin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği bu araştırmada, 12. sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerileri de değerlendirilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri, IBDP Türkçe A1 dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bu bölümde öncelikle, 43 öğrencinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinden aldıkları notlar cinsiyet, okul türü ve alan yönünden değerlendirilmiştir.

Sıra	Adı	Okul Türü	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	21-Gülşah	AL	100,00	100,00	100,00	89,30	100,00	94,65	94,65	100,00	97,33
2	07-Hümeysra	AÖL	95,00	100,00	97,50	93,00	100,00	96,50	94,00	100,00	97,00
3	12-Kübra Y.	AL	88,60	97,50	93,05	97,00	95,00	96,00	92,80	96,25	94,53
4	02-Burçin	FEN	91,30	97,50	94,40	93,50	95,00	94,25	92,40	96,25	94,33
5	18-Pınar	AL	91,00	100,00	95,50	92,30	92,50	92,40	91,65	96,25	93,95
6	32-Merve Ö	GL	82,60	100,00	91,30	87,60	100,00	93,80	85,10	100,00	92,55
7	04-Özlem A.	AÖL	95,00	97,50	96,25	77,50	100,00	88,75	86,25	98,75	92,50
8	16-Ezgican	AL	84,60	95,00	89,80	89,60	100,00	94,80	87,10	97,50	92,30
9	31-İlknur	GL	78,30	100,00	89,15	90,50	100,00	95,25	74,40	100,00	92,20
10	42-Esma	GL	91,00	100,00	95,50	87,00	90,00	88,50	89,00	95,00	92,00
11	36-Canan	GL	86,00	100,00	93,00	80,60	100,00	90,30	83,00	100,00	91,65
12	19-Gizem	AL	85,60	100,00	92,80	78,00	100,00	89,00	81,80	100,00	90,90
13	35-Kübra Ö.	GL	76,00	100,00	88,00	84,00	100,00	92,00	80,00	100,00	90,00
14	37-Selinay	GL	83,00	97,50	90,25	79,30	100,00	89,65	81,15	98,75	89,95
15	26-Müberra	GL	83,60	100,00	91,80	76,50	95,00	85,75	80,05	97,50	88,78
16	33-Ecenur	GL	85,30	100,00	92,65	79,00	87,50	83,25	82,15	93,75	87,95
17	17-Merve Ç.	AL	74,00	100,00	87,00	86,30	85,00	85,65	80,15	92,50	86,33
18	39-Ummahan	GL	88,60	100,00	94,30	70,00	75,00	72,50	79,30	87,50	83,40
19	40-Aslı	GL	77,30	100,00	88,65	69,00	80,00	74,50	73,15	90,00	81,58
20	27-Özlem B.	GL	60,30	100,00	80,15	57,50	100,00	78,75	58,90	100,00	79,45
21	38-Funda	GL	71,30	95,00	83,15	61,00	80,00	70,50	66,15	87,50	76,83
22	43-Ezgi	GL	61,60	100,00	80,80	42,00	90,00	66,00	51,80	95,00	64,73

Tablo-41. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleri Notları

Öğrencilerin notları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin Türk Edebiyatı notlarının ortalaması 91,13 ve Dil ve Anlatım notlarının ortalaması 86,94 iken Türk dili ve edebiyatı ortalamaları ise 88,64'tür. Merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki kız öğrencilerin notları genel liselerde okuyan kız öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin alanlarına göre yapılan değerlendirmede belirgin bir farklılık görülmemektedir. Kız öğrencilere verilen sözlü notları ortalaması (96,47) yazılı notları ortalamasından (81,13) daha yüksektir. Bu fark, sözlü notlarının dönem sonunda notları yükseltmek için kullanılmasından kaynaklanabilir.

Sıra	Adı	Okul Türü	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	20-Ali Burak	AL	100,00	100,00	100,00	97,60	100,00	98,00	98,80	100,00	99,40
2	01-Selman	FEN	97,00	100,00	98,50	98,50	100,00	99,25	97,75	100,00	98,88
3	03-Mesut	AÖL	96,60	100,00	98,30	95,00	100,00	97,50	95,80	100,00	97,90
4	10-Bahadır	AL	80,60	100,00	90,30	100,00	100,00	100,00	90,30	100,00	95,15
5	06-Barış	AÖL	90,30	92,50	91,40	82,30	100,00	91,15	86,30	96,25	91,28
6	08-Ferhat	AL	89,00	90,00	89,50	87,00	95,00	91,00	88,00	92,50	90,25
7	11-Tunakan	AL	69,30	97,50	83,40	93,50	100,00	96,75	81,40	98,75	90,08
8	09-Emrah	AL	73,00	100,00	86,50	87,00	100,00	93,50	80,00	100,00	90,00
9	13-Fatih	AL	82,60	90,00	86,30	87,00	97,50	92,25	84,80	93,75	89,28
10	34-Kudret	GL	79,30	95,00	87,15	82,00	92,50	87,25	80,65	93,75	87,20
11	05-Semih	AÖL	85,40	90,00	87,70	78,50	90,00	84,25	81,95	90,00	85,98
12	28-Erkan	GL	81,00	100,00	90,50	67,60	87,50	77,55	74,30	93,75	84,03
13	24-İsmail	GL	69,30	95,00	82,15	73,50	90,00	81,75	71,40	92,50	81,95
14	14-Coşkun	AL	77,60	100,00	88,80	69,30	80,00	74,65	73,45	90,00	81,73
15	23-Burak	GL	74,30	95,00	84,65	65,00	90,00	77,50	69,65	92,50	81,08
16	22-Ekrem	GL	63,30	95,00	79,15	68,50	90,00	79,25	65,90	92,50	79,20
17	15-Gökhan	AL	78,60	90,00	84,30	67,60	80,00	73,80	73,10	85,00	79,05
18	25-Mustafa	GL	71,60	77,50	74,55	66,00	87,50	76,75	68,80	82,50	75,65
19	30-Ali Ozan	GL	73,30	92,50	82,90	54,00	70,00	62,00	63,65	81,25	72,45
20	41-Tolga	GL	62,00	82,50	72,25	48,00	70,00	59,00	55,00	76,25	65,63
21	29-Ufuk	GL	58,00	60,00	59,90	44,30	60,00	52,15	51,15	60,00	55,58

Tablo-42. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleri Notları

Çalışma grubundaki erkek öğrencilerin Türk Edebiyatı notlarının ortalaması 85,62 ve Dil ve Anlatım notlarının ortalaması 83,10 iken, Türk dili ve edebiyatı ortalamaları ise 84,36'dır. Kız ve erkek öğrencilerin Türk Edebiyatı notları, Dil ve Anlatım dersi notlarından yüksektir. Merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki erkek öğrencilerin notları genel liselerde okuyanlardan daha yüksektir. Erkek öğrencilere verilen sözlü notları ortalaması (91,01) yazılı notları ortalamasından (77,72) daha yüksektir. Burada dikkati çeken durum, erkeklerin yazılı notu ortalamalarının kızların yazılı notu ortalamalarından daha düşük iken; sözlü notu ortalamaları arasında belirgin

bir farkın olmamasıdır. Bu durum, sözlü notlarının dönem sonunda notları yükseltmek için kullanıldığını desteklemektedir.

Sıra	Adı	Cns	Okul Türü	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	20-Ali Burak	E	AL	100,00	100,00	100,00	97,60	100,00	98,00	98,80	100,00	99,40
2	01-Selman	E	FEN	97,00	100,00	98,50	98,50	100,00	99,25	97,75	100,00	98,88
3	03-Mesut	E	AÖL	96,60	100,00	98,30	95,00	100,00	97,50	95,80	100,00	97,90
4	21-Gülşah	K	AL	100,00	100,00	100,00	89,30	100,00	94,65	94,65	100,00	97,33
5	07-Hümeysra	K	AÖL	95,00	100,00	97,50	93,00	100,00	96,50	94,00	100,00	97,00
6	10-Bahadır	E	AL	80,60	100,00	90,30	100,00	100,00	100,00	90,30	100,00	95,15
7	12-Kübra Y.	K	AL	88,60	97,50	93,05	97,00	95,00	96,00	92,80	96,25	94,53
8	02-Burçin	K	FEN	91,30	97,50	94,40	93,50	95,00	94,25	92,40	96,25	94,33
9	18-Pınar	K	AL	91,00	100,00	95,50	92,30	92,50	92,40	91,65	96,25	93,95
10	04-Özlem A.	K	AÖL	95,00	97,50	96,25	77,50	100,00	88,75	86,25	98,75	92,50
11	16-Ezgican	K	AL	84,60	95,00	89,80	89,60	100,00	94,80	87,10	97,50	92,30
12	06-Barış	E	AÖL	90,30	92,50	91,40	82,30	100,00	91,15	86,30	96,25	91,28
13	19-Gizem	K	AL	85,60	100,00	92,80	78,00	100,00	89,00	81,80	100,00	90,90
14	08-Ferhat	E	AL	89,00	90,00	89,50	87,00	95,00	91,00	88,00	92,50	90,25
15	11-Tunakan	E	AL	69,30	97,50	83,40	93,50	100,00	96,75	81,40	98,75	90,08
16	09-Emrah	E	AL	73,00	100,00	86,50	87,00	100,00	93,50	80,00	100,00	90,00
17	13-Fatih	E	AL	82,60	90,00	86,30	87,00	97,50	92,25	84,80	93,75	89,28
18	17-Merve Ç.	K	AL	74,00	100,00	87,00	86,30	85,00	85,65	80,15	92,50	86,33
19	05-Semih	E	AÖL	85,40	90,00	87,70	78,50	90,00	84,25	81,95	90,00	85,98
20	14-Coşkun	E	AL	77,60	100,00	88,80	69,30	80,00	74,65	73,45	90,00	81,73
21	15-Gökhan	E	AL	78,60	90,00	84,30	67,60	80,00	73,80	73,10	85,00	79,05

Tablo-43. Merkezî Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Notları

Çalışma grubundaki öğrencilerin notları okul türü değişkeni açısından incelendiğinde (Tablo-43.), merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin hem Türk Edebiyatı hem Dil ve Anlatım hem de Türk dili ve edebiyatı ortalamaları 92 civarındadır. Öğrencilerin yazılı notu ortalamaları (96,36) sözlü notu ortalamalarından (87,25) daha yüksektir. Merkezî sınavla öğrenci alan okullarda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı notları arasında belirgin bir fark yoktur.

Tablo-44.'te genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım yanında Türk dili ve edebiyatı notları verilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları 85,08 iken Dil ve Anlatım dersi not ortalamaları 78,8'dir. Ayrıca Türk dili ve edebiyatı not ortalamaları da 81,53'tür. Öğrencilerin yazılı notu ortalamaları 72,02 iken sözlü notu ortalamaları 91,36'dır. Çalışma grubuna dâhil olan genel liselerdeki öğrencilerin yazılı notu ortalamaları, merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerden daha düşüktür. Ancak her iki gruptaki öğrencilerin sözlü notu ortalamaları yakındır. Bu durumun, öğretmenlerin

sözlü notlarını kanaat notu olarak kullandıkları tezini kuvvetlendirdiği söylenebilir.

Çalışma grubundaki genel lise kız öğrencileri erkek öğrencilerden daha başarılıdır.

Sıra	Adı	Cns	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	32-Merve Ö	K	82,60	100,00	91,30	87,60	100,00	93,80	85,10	100,00	92,55
2	31-İlknur	K	78,30	100,00	89,15	90,50	100,00	95,25	74,40	100,00	92,20
3	42-Esma	K	91,00	100,00	95,50	87,00	90,00	88,50	89,00	95,00	92,00
4	36-Canan	K	86,00	100,00	93,00	80,60	100,00	90,30	83,00	100,00	91,65
5	35-Kübra Ö.	K	76,00	100,00	88,00	84,00	100,00	92,00	80,00	100,00	90,00
6	37-Selinay	K	83,00	97,50	90,25	79,30	100,00	89,65	81,15	98,75	89,95
7	26-Müberra	K	83,60	100,00	91,80	76,50	95,00	85,75	80,05	97,50	88,78
8	33-Ecenur	K	85,30	100,00	92,65	79,00	87,50	83,25	82,15	93,75	87,95
9	34-Kudret	E	79,30	95,00	87,15	82,00	92,50	87,25	80,65	93,75	87,20
10	28-Erkan	E	81,00	100,00	90,50	67,60	87,50	77,55	74,30	93,75	84,03
11	39-Ummahan	K	88,60	100,00	94,30	70,00	75,00	72,50	79,30	87,50	83,40
12	24-İsmail	E	69,30	95,00	82,15	73,50	90,00	81,75	71,40	92,50	81,95
13	40-Aslı	K	77,30	100,00	88,65	69,00	80,00	74,50	73,15	90,00	81,58
14	23-Burak	E	74,30	95,00	84,65	65,00	90,00	77,50	69,65	92,50	81,08
15	27-Özlem B.	K	60,30	100,00	80,15	57,50	100,00	78,75	58,90	100,00	79,45
16	22-Ekrem	E	63,30	95,00	79,15	68,50	90,00	79,25	65,90	92,50	79,20
17	38-Funda	K	71,30	95,00	83,15	61,00	80,00	70,50	66,15	87,50	76,83
18	25-Mustafa	E	71,60	77,50	74,55	66,00	87,50	76,75	68,80	82,50	75,65
19	30-Ali Ozan	E	73,30	92,50	82,90	54,00	70,00	62,00	63,65	81,25	72,45
20	41-Tolga	E	62,00	82,50	72,25	48,00	70,00	59,00	55,00	76,25	65,63
21	43-Ezgi	K	61,60	100,00	80,80	42,00	90,00	66,00	51,80	95,00	64,73
22	29-Ufuk	E	58,00	60,00	59,90	44,30	60,00	52,15	51,15	60,00	55,58

Tablo-44. Genel Liselerden Seçilen Öğrencilerinin Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım Ders Notları

Çalışma grubundaki 43 öğrencinin notları alan değişkeni açısından incelendiğinde, aşağıdaki bulgulara ulaşılabilir. Çalışma grubundaki öğrenciler dört farklı alanda öğrenim görmektedir. Sayısal alanda 15, Eşit Ağırlık alanında 16, Sözel alanda 7 ve Yabancı Dil alanında 5 öğrenci öğrenim görmektedir.

Sıra	Adı	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	01-Selman	97,00	100,00	98,50	98,50	100,00	99,25	97,75	100,00	98,88
2	03-Mesut	96,60	100,00	98,30	95,00	100,00	97,50	95,80	100,00	97,90
3	10-Bahadır	80,60	100,00	90,30	100,00	100,00	100,00	90,30	100,00	95,15
4	12-Kübra Y.	88,60	97,50	93,05	97,00	95,00	96,00	92,80	96,25	94,53
5	02-Burçin	91,30	97,50	94,40	93,50	95,00	94,25	92,40	96,25	94,33
6	04-Özlem A.	95,00	97,50	96,25	77,50	100,00	88,75	86,25	98,75	92,50
7	08-Ferhat	89,00	90,00	89,50	87,00	95,00	91,00	88,00	92,50	90,25
8	11-Tunakan	69,30	97,50	83,40	93,50	100,00	96,75	81,40	98,75	90,08
9	09-Emrah	73,00	100,00	86,50	87,00	100,00	93,50	80,00	100,00	90,00
10	26-Müberra	83,60	100,00	91,80	76,50	95,00	85,75	80,05	97,50	88,78
11	24-İsmail	69,30	95,00	82,15	73,50	90,00	81,75	71,40	92,50	81,95
12	23-Burak	74,30	95,00	84,65	65,00	90,00	77,50	69,65	92,50	81,08
13	27-Özlem B.	60,30	100,00	80,15	57,50	100,00	78,75	58,90	100,00	79,45
14	22-Ekrem	63,30	95,00	79,15	68,50	90,00	79,25	65,90	92,50	79,20
15	25-Mustafa	71,60	77,50	74,55	66,00	87,50	76,75	68,80	82,50	75,65

Tablo-45. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Notları

Çalışma grubundaki MF -sayısal- alanı öğrencilerin 5'i kızdır. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları (88,17) ile Dil ve Anlatım dersi not ortalamaları (89,11) birbirine yakındır. Türk dili ve edebiyatı ortalamaları da 88,64'tür. Öğrencilerin yazılı notu ortalamaları 81,29 iken sözlü notu ortalamalarının 96 oluşu, sözlü notlarının beceriye dayalı değil de kanaat notu olarak verildiği desteklemektedir. MF öğrencileri, hem Türk Edebiyatı hem Dil ve Anlatım hem de Türk dili ve edebiyatı notları açısından diğer alan öğrencilerinden daha başarılıdır.

Sıra	Adı	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	07-Hümeysra	95,00	100,00	97,50	93,00	100,00	96,50	94,00	100,00	97,00
2	18-Pınar	91,00	100,00	95,50	92,30	92,50	92,40	91,65	96,25	93,95
3	32-Merve Ö	82,60	100,00	91,30	87,60	100,00	93,80	85,10	100,00	92,55
4	16-Ezgican	84,60	95,00	89,80	89,60	100,00	94,80	87,10	97,50	92,30
5	31-İlknur	78,30	100,00	89,15	90,50	100,00	95,25	74,40	100,00	92,20
6	06-Barış	90,30	92,50	91,40	82,30	100,00	91,15	86,30	96,25	91,28
7	19-Gizem	85,60	100,00	92,80	78,00	100,00	89,00	81,80	100,00	90,90
8	13-Fatih	82,60	90,00	86,30	87,00	97,50	92,25	84,80	93,75	89,28
9	33-Ecenur	85,30	100,00	92,65	79,00	87,50	83,25	82,15	93,75	87,95
10	17-Merve Ç.	74,00	100,00	87,00	86,30	85,00	85,65	80,15	92,50	86,33
11	05-Semih	85,40	90,00	87,70	78,50	90,00	84,25	81,95	90,00	85,98
12	28-Erkan	81,00	100,00	90,50	67,60	87,50	77,55	74,30	93,75	84,03
13	14-Coşkun	77,60	100,00	88,80	69,30	80,00	74,65	73,45	90,00	81,73
14	15-Gökhan	78,60	90,00	84,30	67,60	80,00	73,80	73,10	85,00	79,05
15	30-Ali Ozan	73,30	92,50	82,90	54,00	70,00	62,00	63,65	81,25	72,45
16	29-Ufuk	58,00	60,00	59,90	44,30	60,00	52,15	51,15	60,00	55,58

Tablo-46. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Notları

Çalışma grubundaki TM -eşit ağırlık- alanı öğrencilerin 8'i kız 8'i erkektir. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları 87,96 iken Dil ve Anlatım dersi not ortalamaları 83,65'tir. Türk dili ve edebiyatı ortalamaları ise 85,78'dir. Öğrencilerin sözlü notu ortalamaları (91,87) ile yazılı notu ortalamaları (79,06) arasında 10 puandan fazla fark olması, öğretmenlerin sözlü notlarını kanaat notu olarak kullandıklarını desteklemektedir. Ayrıca TM alanında, çalışma grubundaki kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır.

Sıra	Adı	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	36-Canan	86,00	100,00	93,00	80,60	100,00	90,30	83,00	100,00	91,65
2	35-Kübra Ö.	76,00	100,00	88,00	84,00	100,00	92,00	80,00	100,00	90,00
3	37-Selinay	83,00	97,50	90,25	79,30	100,00	89,65	81,15	98,75	89,95
4	34-Kudret	79,30	95,00	87,15	82,00	92,50	87,25	80,65	93,75	87,20
5	39-Ummahan	88,60	100,00	94,30	70,00	75,00	72,50	79,30	87,50	83,40
6	40-Aslı	77,30	100,00	88,65	69,00	80,00	74,50	73,15	90,00	81,58
7	38-Funda	71,30	95,00	83,15	61,00	80,00	70,50	66,15	87,50	76,83

Tablo-47. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Notları

Çalışma grubundaki TS -sözel- alanı öğrencilerin 1'i erkektir. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları (89,21) Dil ve Anlatım dersi not ortalamalarından (82,38) daha yüksektir. Türk dili ve edebiyatı ortalamaları ise 85,80'dir. Öğrencilerin sözlü notu ortalamaları (93,92) ile yazılı notu ortalamaları (77,62) arasında diğer alanlarda olduğu gibi 10 puandan fazla fark vardır.

Sıra	Adı	Türk Ed. Yazılı	Türk Ed. Sözlü	Türk Ed. Tpl.	Dil Anl. Yazılı	Dil Anl. Sözlü	Dil Anl. Tpl.	TDE Yazılı	TDE Sözlü	TDE Toplam
1	20-Ali Burak	100,00	100,00	100,00	97,60	100,00	98,00	98,80	100,00	99,40
2	21-Gülşah	100,00	100,00	100,00	89,30	100,00	94,65	94,65	100,00	97,33
3	42-Esma	91,00	100,00	95,50	87,00	90,00	88,50	89,00	95,00	92,00
4	41-Tolga	62,00	82,50	72,25	48,00	70,00	59,00	55,00	76,25	65,63
5	43-Ezgi	61,60	100,00	80,80	42,00	90,00	66,00	51,80	95,00	64,73

Tablo-48. Çalışma Grubundaki Y. Dil Alanı Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Notları

Çalışma grubundaki Y. Dil -yabancı dil- alanı öğrencilerinin ikisi erkek üçü kızdır. Yabancı dil alanında, tüm okullarda erkek öğrenci sayısı azdır. Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersi not ortalamaları (89,71) Dil ve Anlatım dersi not ortalamalarından (81,23) daha yüksektir. Türk dili ve edebiyatı ortalamaları ise 83,81'dir. Çalışma grubundaki yabancı dil alanı öğrencileri ile TS -sözel- alanı öğrencilerin notları birbirine benzemektedir. Öğrencilerin sözlü notu ortalamaları (93,25) ile yazılı notu ortalamaları (77,85) arasında 10 puandan fazla fark olması, öğretmenlerin sözlü notlarını kanaat notu olarak kullandıklarını desteklemektedir.

		Türk Edebiyatı	Dil ve Anlatım	TDE Ort.	TDE Yazılı	TDE Sözlü
MF	(sayısal)	88,17	89,11	88,64	81,29	96,00
TM	(eşit ağırlık)	87,96	83,65	85,78	79,06	91,87
TS	(sözel)	89,21	82,38	85,80	77,62	93,92
Y. Dil	(y. dil)	89,71	81,23	83,81	77,85	93,25

Tablo-49. Çalışma Grubundaki Öğrenci Notlarının Alan Değişkenine Göre Ortalamaları

Çalışma grubundaki öğrenci notları alan değişkeni açısından incelendiğinde, Türk Edebiyatı dersi ile Türk dili ve edebiyatı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanında MF -sayısal- alanındaki öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi not ortalamaları diğer alanlardaki öğrencilerin notlarından yüksektir. Bunun nedeni MF öğrencilerinin sınavlarda sözel alan sorularını yapabilmeleri olabilir. Ayrıca tüm notlar birbirine yakinken (77-89 arası), sözlü notlarının 91 ve üstü olmasının, bu notların sözel becerilerin ölçümü sonucuna göre değil de, dönem sonunda kanaat notu olarak verildiği tezini desteklediği söylenebilir.

4.2.1. Edebî Metni Yorumlama Becerilerinin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

12. sınıf öğrencilerinden oluşan 43 öğrencinin edebî metni yorumlama becerileri, Türkçe A1 dersindeki birinci yazılı sınav olan edebî eleştiri -*commantary*- ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu bölümde sergilemesi gereken beceriler, Türkçe A1 dersinin tanıtıldığı kavramsal çerçevede belirtilmiştir. Bu beceriler çerçevesinde öğrencilere uygulanan yazılı sınav sonuçları öncelikle cinsiyet, okul türü ve alanlarına göre değerlendirilmiştir. Alınan puanlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Ardından alt ölçütlere göre değerlendirmeler yapılarak öğrenci ürünlerinden örnekler verilmiştir.

No	Adı	Okul Türü	Edebî Eleştiri -Commantary-					
			A	B	C	D	E	Tpl
1	16-Ezgican	AL	3,67	3,33	3,33	3,33	3,67	17,33
2	02-Burçin	FEN	3,33	3,00	3,00	2,67	4,00	16,00
3	07-Hümeýra	AÖL	3,33	3,67	2,67	3,00	3,33	16,00
4	17-Merve Ç.	AL	3,00	3,00	2,33	2,67	3,33	14,33
5	26-Müberra	GL	2,67	3,00	2,33	2,67	2,67	13,33
6	18-Pınar	AL	2,33	2,33	3,00	2,33	2,67	12,67
7	42-Esma	GL	3,00	2,67	2,00	2,00	2,67	12,33
8	19-Gizem	AL	3,00	2,67	2,33	2,67	1,67	12,33
9	27-Özlem B.	GL	2,67	2,33	2,00	2,33	2,67	12,00
10	33-Ecenur	GL	2,67	2,33	2,33	2,67	1,67	11,67
11	04-Özlem A.	AÖL	2,67	2,67	2,33	2,00	2,00	11,67
12	43-Ezgi	GL	2,67	2,33	1,67	2,00	2,67	11,33
13	21-Gülşah	AL	2,00	2,33	2,00	2,00	2,67	11,00
14	39-Ummahan	GL	2,33	2,33	1,67	2,33	2,00	10,67
15	40-Aslı	GL	2,33	2,00	1,67	2,33	2,00	10,33
16	36-Canan	GL	2,33	2,33	1,67	2,00	1,67	10,00
17	38-Funda	GL	2,00	2,00	2,00	1,67	2,33	10,00
18	32-Merve Ö.	GL	2,00	1,67	1,67	2,00	2,33	9,67
19	12-Kübra Y.	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,33	9,67
20	35-Kübra Ö.	GL	1,67	2,00	1,67	1,67	2,00	9,00
21	31-İlknur	GL	1,33	1,33	1,67	2,00	2,33	8,67
22	37-Selinay	GL	1,67	1,67	1,67	1,67	2,00	8,67

Tablo-50. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metni yorumlayabilme becerileri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin 25 puan üzerinden en düşük 8,67 en yüksek 17,33 puan alabildikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin edebî eleştiri ortalamaları 11,75'tir. Merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen kız öğrencilerin puanları genel liselerden seçilen kız öğrencilerden daha yüksektir. Bunun yanında ilk

dört öğrencinin aldığı puanlar bu beceri için normalken, diğer puanlar istenen değerlerden oldukça düşüktür.

No	Adı	Okul Türü	Edebi Eleştiri -Commentary-					
			A	B	C	D	E	Tpl
1	13-Fatih	AL	2,67	3,33	3,33	3,67	3,67	16,67
2	08-Ferhat	AL	2,00	2,67	1,67	2,33	3,00	11,67
3	01-Selman	FEN	2,33	2,00	2,33	1,67	2,33	10,67
4	03-Mesut	AÖL	2,33	2,33	1,67	2,00	2,33	10,67
5	34-Kudret	GL	2,33	2,67	2,00	2,00	1,67	10,67
6	05-Semih	AÖL	2,33	2,33	1,67	2,33	2,00	10,67
7	20-Ali Burak	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	3,00	10,33
8	14-Coşkun	AL	2,67	2,33	1,33	2,00	2,00	10,33
9	15-Gökhan	AL	2,00	1,67	2,33	2,00	2,00	10,00
10	28-Erkan	GL	2,00	2,00	1,67	1,67	2,33	9,67
11	30-Ali Ozan	GL	2,00	2,00	1,67	2,00	2,00	9,67
12	09-Emrah	AL	2,33	1,67	1,33	2,00	2,33	9,67
13	41-Tolga	GL	1,67	2,33	1,67	2,00	2,00	9,67
14	22-Ekrem	GL	2,00	2,00	1,67	1,67	2,33	9,67
15	06-Bariş	AÖL	1,67	1,33	1,67	2,00	2,67	9,33
16	11-Tunakan	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,00	9,33
17	24-İsmail	GL	1,67	1,33	2,33	1,67	2,00	9,00
18	25-Mustafa	GL	1,67	1,67	1,67	1,67	2,00	8,67
19	10-Bahadır	AL	1,67	1,67	1,00	2,00	1,67	8,00
20	29-Ufuk	GL	1,00	1,33	2,00	1,00	1,67	7,00
21	23-Burak	GL	1,33	1,33	1,00	1,67	1,67	7,00

Tablo-51. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları

Çalışma grubundaki erkek öğrencilerin -edebî eleştiri açısından- 25 üzerinden en düşük 7,00 en yüksek 16,67 puan alabildikleri görülmektedir. Merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen erkek öğrencilerin puanları da genel liselerden seçilen erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bunun yanında ilk öğrencinin aldığı puan bu beceri için uygunken, diğer öğrencilerin puanları 11,67 ve altındadır. Erkek öğrencilerin ortalaması (9,92) ile kız öğrencilerin ortalaması (11,75) arasında çok fark olmamasına karşın; bu düşük puanlara bakarak, kız öğrencilerin edebî eleştiri yapabilme becerisinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metni yorumlayabilme becerileri okul türü açısından değerlendirildiğinde, merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrencilerin edebî eleştiri yazısından daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin edebî eleştiri yazısı ortalamaları 11,82'dir. İlk beş öğrencinin aldıkları puanların edebî eleştiri yazısı için uygun olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerden beşi 10 puanın altında not alırken, genel liselerdeki öğrencilerden on ikisi 10 puanın altında not almıştır. Genel liselerden seçilen öğrencilerin edebî eleştiri yazısı

ortalamaları 10,41'dir. Bu gruptaki öğrencilerden sadece birinin aldığı puanın, edebî eleştirisi açısından uygun olduğu söylenebilir.

Adı	Cns	Okul Türü	Edebi Eleştiri -Commentary-						
			A	B	C	D	E	Tpl	
1	16-Ezgican	K	AL	3,67	3,33	3,33	3,33	3,67	17,33
2	13-Fatih	E	AL	2,67	3,33	3,33	3,67	3,67	16,67
3	02-Burçin	K	FEN	3,33	3,00	3,00	2,67	4,00	16,00
4	07-Hümeysra	K	AÖL	3,33	3,67	2,67	3,00	3,33	16,00
5	17-Merve Ç.	K	AL	3,00	3,00	2,33	2,67	3,33	14,33
6	18-Pınar	K	AL	2,33	2,33	3,00	2,33	2,67	12,67
7	19-Gizem	K	AL	3,00	2,67	2,33	2,67	1,67	12,33
8	08-Ferhat	E	AL	2,00	2,67	1,67	2,33	3,00	11,67
9	04-Özlem A.	K	AÖL	2,67	2,67	2,33	2,00	2,00	11,67
10	21-Gülşah	K	AL	2,00	2,33	2,00	2,00	2,67	11,00
11	01-Selman	E	FEN	2,33	2,00	2,33	1,67	2,33	10,67
12	03-Mesut	E	AÖL	2,33	2,33	1,67	2,00	2,33	10,67
13	05-Semih	E	AÖL	2,33	2,33	1,67	2,33	2,00	10,67
14	20-Ali Burak	E	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	3,00	10,33
15	14-Coşkun	E	AL	2,67	2,33	1,33	2,00	2,00	10,33
16	15-Gökhan	E	AL	2,00	1,67	2,33	2,00	2,00	10,00
17	12-Kübra Y.	K	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,33	9,67
18	09-Emrah	E	AL	2,33	1,67	1,33	2,00	2,33	9,67
19	06-Barış	E	AÖL	1,67	1,33	1,67	2,00	2,67	9,33
20	11-Tunakan	E	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,00	9,33
21	10-Bahadır	E	AL	1,67	1,67	1,00	2,00	1,67	8,00

Tablo-52. Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerin Edebi Eleştirisi Puanları

No	Adı	Cns	Okul Türü	Edebi Eleştirisi -Commentary-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	26-Müberra	K	GL	2,67	3,00	2,33	2,67	2,67	13,33
2	42-Esma	K	GL	3,00	2,67	2,00	2,00	2,67	12,33
3	27-Özlem B.	K	GL	2,67	2,33	2,00	2,33	2,67	12,00
4	33-Ecenur	K	GL	2,67	2,33	2,33	2,67	1,67	11,67
5	43-Ezgi	K	GL	2,67	2,33	1,67	2,00	2,67	11,33
6	39-Ummahan	K	GL	2,33	2,33	1,67	2,33	2,00	10,67
7	34-Kudret	E	GL	2,33	2,67	2,00	2,00	1,67	10,67
8	40-Aslı	K	GL	2,33	2,00	1,67	2,33	2,00	10,33
9	36-Canan	K	GL	2,33	2,33	1,67	2,00	1,67	10,00
10	38-Funda	K	GL	2,00	2,00	2,00	1,67	2,33	10,00
11	32-Merve Ö.	K	GL	2,00	1,67	1,67	2,00	2,33	9,67
12	28-Erkan	E	GL	2,00	2,00	1,67	1,67	2,33	9,67
13	30-Ali Ozan	E	GL	2,00	2,00	1,67	2,00	2,00	9,67
14	41-Tolga	E	GL	1,67	2,33	1,67	2,00	2,00	9,67
15	22-Ekrem	E	GL	2,00	2,00	1,67	1,67	2,33	9,67
16	35-Kübra Ö.	K	GL	1,67	2,00	1,67	1,67	2,00	9,00
17	24-İsmail	E	GL	1,67	1,33	2,33	1,67	2,00	9,00
18	31-İlknur	K	GL	1,33	1,33	1,67	2,00	2,33	8,67
19	25-Mustafa	E	GL	1,67	1,67	1,67	1,67	2,00	8,67
20	37-Selinay	K	GL	1,67	1,67	1,67	1,67	2,00	8,67
21	29-Ufuk	E	GL	1,00	1,33	2,00	1,00	1,67	7,00
22	23-Burak	E	GL	1,33	1,33	1,00	1,67	1,67	7,00

Tablo-53. Genel Liselerden Seçilen Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Edebi Eleştirisi Puanları

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metni yorumlayabilme becerileri tercih ettikleri alanlar açısından değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılabilir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Edebi Eleştiri -Commentary-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	02-Burçin	K	FEN	3,33	3,00	3,00	2,67	4,00	16,00
2	26-Müberra	K	GL	2,67	3,00	2,33	2,67	2,67	13,33
3	27-Özlem B.	K	GL	2,67	2,33	2,00	2,33	2,67	12,00
4	08-Ferhat	E	AL	2,00	2,67	1,67	2,33	3,00	11,67
5	04-Özlem A.	K	AÖL	2,67	2,67	2,33	2,00	2,00	11,67
6	01-Selman	E	FEN	2,33	2,00	2,33	1,67	2,33	10,67
7	03-Mesut	E	AÖL	2,33	2,33	1,67	2,00	2,33	10,67
8	12-Kübra Y.	K	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,33	9,67
9	09-Emrah	E	AL	2,33	1,67	1,33	2,00	2,33	9,67
10	22-Ekrem	E	GL	2,00	2,00	1,67	1,67	2,33	9,67
11	11-Tunakan	E	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,00	9,33
12	24-İsmail	E	GL	1,67	1,33	2,33	1,67	2,00	9,00
13	25-Mustafa	E	GL	1,67	1,67	1,67	1,67	2,00	8,67
14	10-Bahadır	E	AL	1,67	1,67	1,00	2,00	1,67	8,00
15	23-Burak	E	GL	1,33	1,33	1,00	1,67	1,67	7,00

Tablo-54. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları

MF -sayısal- alanından seçilen öğrencilerin edebî eleştiri yazısı ortalamaları 25 üzerinden 10,46'dır. İlk iki öğrencinin aldığı puanların edebî eleştiri yazısı için uygun olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerden sekizi 10 puanın altında not almıştır.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Edebi Eleştiri -Commentary-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	16-Ezgican	K	AL	3,67	3,33	3,33	3,33	3,67	17,33
2	13-Fatih	E	AL	2,67	3,33	3,33	3,67	3,67	16,67
3	07-Hümeysra	K	AÖL	3,33	3,67	2,67	3,00	3,33	16,00
4	17-Merve Ç.	K	AL	3,00	3,00	2,33	2,67	3,33	14,33
5	18-Pınar	K	AL	2,33	2,33	3,00	2,33	2,67	12,67
6	19-Gizem	K	AL	3,00	2,67	2,33	2,67	1,67	12,33
7	33-Ecenur	K	GL	2,67	2,33	2,33	2,67	1,67	11,67
8	05-Semih	E	AÖL	2,33	2,33	1,67	2,33	2,00	10,67
9	14-Coşkun	E	AL	2,67	2,33	1,33	2,00	2,00	10,33
10	15-Gökhan	E	AL	2,00	1,67	2,33	2,00	2,00	10,00
11	32-Merve Ö.	K	GL	2,00	1,67	1,67	2,00	2,33	9,67
12	28-Erkan	E	GL	2,00	2,00	1,67	1,67	2,33	9,67
13	30-Ali Ozan	E	GL	2,00	2,00	1,67	2,00	2,00	9,67
14	06-Bariş	E	AÖL	1,67	1,33	1,67	2,00	2,67	9,33
15	31-İlknur	K	GL	1,33	1,33	1,67	2,00	2,33	8,67
16	29-Ufuk	E	GL	1,00	1,33	2,00	1,00	1,67	7,00

Tablo-55. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları

TM -eşit ağırlık- alanından seçilen öğrencilerin edebî eleştiri yazısı ortalamaları 25 üzerinden 11,62'dir. İlk dört öğrencinin aldıkları puanların edebî eleştiri yazısı için uygun olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerden altısı 10 puandan az not almıştır. TM alanı öğrencileri diğer alan öğrencilerine göre daha başarılıdır. Bu başarıda merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrencilerin katkısı yüksektir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Edebi Eleştiri -Commantary-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	39-Ummahan	K	GL	2,33	2,33	1,67	2,33	2,00	10,67
2	34-Kudret	E	GL	2,33	2,67	2,00	2,00	1,67	10,67
3	40-Aşlı	K	GL	2,33	2,00	1,67	2,33	2,00	10,33
4	36-Canan	K	GL	2,33	2,33	1,67	2,00	1,67	10,00
5	38-Funda	K	GL	2,00	2,00	2,00	1,67	2,33	10,00
6	35-Kübra Ö.	K	GL	1,67	2,00	1,67	1,67	2,00	9,00
7	37-Selinay	K	GL	1,67	1,67	1,67	1,67	2,00	8,67

Tablo-56. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri Puanları

TS -sözel- alanından seçilen öğrencilerin edebî eleştiri yazısı ortalaması 25 üzerinden 9,90'dır. Öğrencilerin aldıkları puanların edebî eleştiri yazısı için normal olduğu söylenemez. Bu gruptaki öğrenciler 11 puanın altında not almıştır. TS alanı öğrenciler diğer alan öğrencilerine göre daha başarısızdır. Bu durum dil ve edebiyat becerilerinin sözel alanı seçen öğrencilerde yüksek olduğu düşüncesini kırmaktadır. Bu durumda, TS öğrencilerinin genel liselerde öğrenim görmesi -merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrenciler arasında sözel öğrencisi olmaması- etkili olabilir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Edebi Eleştiri -Commantary-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	42-Esma	K	GL	3,00	2,67	2,00	2,00	2,67	12,33
2	43-Ezgi	K	GL	2,67	2,33	1,67	2,00	2,67	11,33
3	21-Gülşah	K	AL	2,00	2,33	2,00	2,00	2,67	11,00
4	20-Ali Burak	E	AL	2,00	2,00	1,33	2,00	3,00	10,33
5	41-Tolga	E	GL	1,67	2,33	1,67	2,00	2,00	9,67

Tablo-57. Çalışma Grubundaki Y. Dil Alanı Öğrencilerin Edebî Eleştiri puanları

Yabancı dil alanından seçilen öğrencilerin edebî eleştiri yazısı ortalaması 25 üzerinden 10,93'tür. Öğrencilerin aldıkları puanların edebî eleştiri yazısı için normal olduğu söylenemez. Bu gruptaki öğrenciler 13 puanın altında not almıştır. Yabancı Dil alanı öğrencileri, ortalamalar açısından TM öğrencilerinin arkasından ikinci sırada yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî eleştiri becerileriyle ilgili notları, bazı değişkenlere göre değerlendirildikten sonra, aşağıda öğrenci yazılarından örnekler yardımıyla, verilen notlar izah edilmeye çalışılmıştır.

IBDP Türkçe A1 dersinde edebî eleştiri yapabilme becerisi 25 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Edebî eleştiri yazılı kâğıtları, beş alt ölçüte göre değerlendirilir ve her bir alt bölüm için en yüksek 5 puan verilir. *Metnin anlaşılması* basamağında öğrencilerin; metinde ifade edilen duygu ve düşünceleri ne kadar anladıklarına ve metinden anladıklarını ilgili göndermelerle ne kadar desteklediklerine bakılır. Özellikle bu göndermeler, alınacak notu belirlemektedir. *Metnin yorumlanması* basamağında öğrencilerin; metinle ilgili fikirlerinin metinle ne kadar ilişkili olduğuna, iddialarını ne kadar destekledikleri ve kişisel yorumlarını uygun biçimde ne kadar ifade edebildiklerine bakılmaktadır. *Edebî özelliklerin değerlendirilmesi* basamağında öğrencilerin; metnin edebî özelliklerini ne ölçüde fark edebildiklerine, edebî özelliklerin etkilerini ne ölçüde değerlendirebildiklerine ve edebî özelliklerin etkileri hakkındaki iddialarını ne ölçüde destekleyebildiklerine bakılmaktadır. *Sunum* basamağında öğrencilerin; yorumlarını planlamada ne kadar başarılı olduklarına, fikirlerini ne kadar etkili sunduklarına ve yorumlarının içine destekletici örneklerini ne kadar entegre edilebildiklerine bakılmaktadır. *Dilin edebî kullanımı* basamağında öğrencilerin; kullandıkları dilin ne kadar açık, akıcı ve öz olduğu yanında seçtikleri üslup ve tarzın konuya ne kadar uygun olduğuna bakılmaktadır.

Okulu: Fatih Anadolu Lisesi	Adı: Fatih
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 16,67

Faruk Nafiz Çamlıbel'in Sanat şiirine baktığımızda tan ve zengin uyakları gerçekten iyi kullandığını görüyoruz. Ayrıca çapraz uyak şeklinde mısraların dizilimi bize o ahengi tatmamıza vesile oluyor. Şiirin içeriğine baktığımızda sade, akıcı ve duru bir anlatımla karşılaşıyoruz. Bu da Anadolu'ya ve Anadolu insanına yazılmış bir şiir ısm, gerçekten çok önemli bir nokta. Anlatıma geldiğimizde ise Anadolu'yu seven bir farz Anadolu'yu bundan iyi tasvir edemeyeceği kanısındayım. Her köşesinden, her çuf ve adetinden, her bir yanttan ele alabilmesi, şiiri daha da anlamlı kılmakta. Şiirininşköy insanına belirlir kurlanması, Anadolu'nun cini güzelliğı, zeybeğin dağa benzetilmesi ve Anadolu'nun bir yazılmış destana benzetilmesi... Hakikaten bu şekilde ifade edilen şairin tertemiz kelimeler inatmaz derecede mükemmelleşiyor. Epi benzeri olmayan bir Anadolu güzelliğine sürüküyor

Kendisi

Milli edebiyat döneminde girerken "Beş Hecceler" diye bir grup kurup, Türkçenin ve Türk heccesinin üstünlüğü ile şiirler yazan şair, milli duyguları bu kadar güzel aşılayabilmesi; o zamanın sosyal çevre ve zihniyetini ezen nitelikte. Hecc kavramını benimseyip, zihniyetini tamamen Türkiye gerçeğine fiken şair, devrik dizeleri ile mükemmel bir ambiyansın içine sokmakta bizleri. Bende şiirler yazan amatör bir şair olarak ustanın önünde saygı ile eğiliyorum...

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, anadolu lisesinde TM alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Fatih, edebî eleştiri yazısından toplam 16,67 puan almıştır. Bu puanların 2,67'si metnin anlaşılması bölümünden ve 3,33'ü metnin yorumlanması bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Fatih, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 3,33 puan, sunum bölümünden 3,67 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 3,67 puan almıştır.

<i>Okulu:</i> Fatih Fen Lisesi	<i>Adı:</i> Burçin
<i>Alanı:</i> Matematik-Fen	<i>Puanı:</i> 16,00

"Memleket İsterim" şiirinin dışı aşık, yâni se belâ önce bu yüzden bu şiirin halk tarafından anlaşılması, sevilmesi daha kolay. Aşık uyanı yarı uykuların dâvası şiirin kelâfâ var felâhâtı sefârları ve alâide kalmasını kolaylaştırmış "Memleket İsterim" cümlesine sürekli teterrü edilmek şîre itenlik katmış. Hâsârin vermek istediği mesoğî daha kolay vermesini sefârları. Şairin fikirleri yarı şiirin teması güzel var şekilde verilmek. Şerhlerle Şairin insânı hakikî olarak yorumları, memleket basir edici bütün beşerîye uyardı şekilde düzeltilmiş. Şair bu yorumları yaparken tabii ki yaşadığı dönemden etkilenmiş. Şerhlerle Osmanînin yekûnî ve yeni devletinin kurucusu şîrinde bu tür şiirlere bakılır. Yâni meşî yâni devletlerin istîni kolaylaştırmış, bütün devletleri oltarmış.

Anadolu her neyse bir
biraz kaba ve bu yüzden verilebilir, Substansiyel olan
şeyler barışa sevinç, genel olarak da iyi yollar ve bir bakışta
izli olmuştur, onların mediklerini bir karpada onlar, olumsuz
situationların yanında bir yerde, bir umut, bir hayvan
baktıms. Ayrıca bir jandarmayı kanyabilmek sadece jandarmayı
ilkede her aynı sonuçları kanyabilmek için bir bakış
buğire de kitar olanı yani kanyabilmek sevinç, kanyabilmek
sevinç. Son olarak birer birer yapmış istediğini, onları istediğini
geliştirmek bir şekilde vermiş. Eleştiriler genelde olumsuz olur
ama her bir siyasette olumsuz bir şey bulamadım...

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, fen lisesinde MF alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Burçin, edebî eleştiri yazısından toplam 16,00 puan almıştır. Bu puanların 3,33'ü metnin anlaşılması bölümünden, 3,00'ü ise metnin yorumlanması bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Burçin, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 3,00 puan alırken, sunum bölümünden 2,67 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 4,00 puan almıştır.

Okulu: Fatih Anadolu Lisesi	Adı: Ezgican
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 17,33

Sanat şiiri hece ölçüsü ile yazılır, ağızla uyaklama ile genel olarak
tem ve zengin uyak kullanır. Milli Edebiyat döneminde ortaya
kaybolan bir şiir olduğunu sade, anlamlı ve akıncı üslubundan
ve nazım biriminin dikkate alınmasından anlayabiliriz.

Anadolulu ve Anadolu insanı ile batılı yaşam tarzını karşılaştıran
karşılaştıran bu şiir şiirin duygularını etkileyici bir şekilde anlatması bakımından başarılıdır.
Özellikler ve cümleler konuya etkileycilik katmıştır. Okuyanın şiiri kopardan akıcı
ve yoğun bir şiirdir. Karşılaştırmalar, zıtlıklar açısından birebir uygundur.

Sanat dünyasında "Yazılmamış bir destan gibi Anadolu'muz" derken
Bazı Hacıların genel özelliği olan Anadolu'ya yaklaşmayı görebiliriz.
Anadolu'nun Batıdan çok farklı olduğunu karşılaştırmalarla anlatmış
olan şiir şiir yazmaya oruç ile başlamıştır.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, anadolu lisesinde TM alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Ezgican, edebî eleştiri yazısından toplam 17,33 puan almıştır. Bu puanların 3,67'si metnin anlaşılması bölümünden, 3,33'ü ise metnin yorumlanması bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Ezgican, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 3,33 puan alırken, sunum bölümünden 3,33 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 3,67 puan almıştır.

Okulu: Cemal Mümtaz Anadolu Öğrt. Lisesi	Adı: Hümeysra
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 16,00

Foruk Nafiz Gamlıbel edebiyat hayatına Cumhuriyet
Döneminde katılmış olan bir şairdir. Hecenin Bazı şairi olan
Enis Behic Emre ile, Orhan Seyfi Orhan, Halit Fahri Örs, Yusuf
Ziya Ortaç onu döneminde yazmış şairlerden biridir.
Foruk Nafiz Dinko Nefin, Gabon Şairi adlı şiir yazmıştır.
Sanat hayatına İstanbul'dan başlamıştır. Şiirleri devletten çok
yaptığı şiirlerle İstanbul'dan taşınmıştır. Devlet onu pek
istemese de görevine devam etmesi için Anadolu'ya gönderilmiştir.
Ö de yollarında şiirinde edindiği tecrübeleri duyularını
hissettiklerini, şiirleri ile duyularını şiirde
çok güzel bir şekilde dile getirmiştir. Şiir bu şiirde
sayesinde Anadolu ve Anadolu insanını çok iyi bir şekilde
anlatmıştır. Öz taşıdığı büyük bir aşk sevgisi ve bağlılığı
yatarıda şiir de bu aşk bir şiirdir. Şiirde iki
karakter . . . var biri kendi özüni anlatıyor. "Sen" dediği Batı hem
biri bir tip, öks dersi hadise şiddet

Mutelek yapıları sevir. Fakat "bir" dediği kendisi ise
 kendi folklorümü olan Zeybeyten sevdiği yeşil gökleri.
 Comiden, sülüs yazıdan hoşlanır ve bunları görürce
 yüreğinin en ince teli titriyor. Onun yüreği
 bir zeybeyin yere dökülmesiyle heyecanlanıyor.
 Şair son olarak "Sen" diye hitap ettiği
 kişiyle sanat alanında başarılarının çok farklı
 olduğunu anlıyor. "Bütün sanat bilmeziz kardeşim
 derken / Yazılanmış bir destan gibi Anadolu'ya"
 diyor. Kırsal edebiyat arkadaşıyla yollarını ayırıyor.
 Ben Faruk Nafiz Çamlıbel'in bu şiirini kopyetim.
 Çünkü bir sanatçı eserinde kendi öz değerlerini, ulusunu,
 tarihini, hayatını anlatmalıdır. Bağlı olmasa, yani kendi değer-
 lerine sıkı sıkıya bağlı olmasa kalıcı olamaz. Gençlerin
 tozlu silik sayfalarına mehtem olur. Onun yaptığı tabiriyle
 de şeye değer. Çünkü o kitaplarına baktıkça, babaların
 anlatmıştı. Oysa Asık Vayal gibi bir şair yaşamında da
 sevilmiştir. O bütün kaban toprağını, acısını, dardını, Anadolu
 insanın yademinin, mutluluğunu, sevincini anlatmıştır. Sadık yarı
 kaba toprağına vefa borcunu yerine getirmiştir.
 Kısa süre olarak edebiyata gönül vermiş bir
 kimse kendi şiirini ve değerini anlatmalıdır. Bu şekilde
 adını geleceğin altın sayfalarına yazdırabilir.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, anadolu öğretmen lisesinde TM alanında okuyan bir
 kız öğrenciye aittir. Hümeysra, edebî eleştiri yazısından toplam 16,00 puan almıştır. Bu
 puanların 3,33'ü metnin anlaşılması bölümünden, 3,67'si de metnin yorumlanması
 bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha
 belirleyicidir. Hümeysra, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 2,67 puan,
 sunum bölümünden 3,00 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 3,33 puan almıştır.

Okulu: Fatih Anadolu Lisesi	Adı: Kübra Y.
Alanı: Matematik-Fen	Puanı: 9,67

İlk olarak şair ve yazarların sırf belli bir dönemde doğmuş olmaları ve olgunluk süreçlerini kendilerine denk gelen okuma göre şekillendirmelerinden dolayı Cahit Sıtkı'nın gönülden milliyetçi kovaları ile şiir yazmasını çok yavan ve gereksiz buluyorum. Diğerlerini ki yasadışı dönemden topuk şeyler yazan ve etrafında olan bitene sırt çeviren şair damat, elbette etkilenmelidir ve sanatına dahil etmelidir. Ben bu görüşe katılmıyorum. Anlatmak isteyip hareketle geçirmeye çalıştığı duygularında en upak bir tipirtide bile hissetmedim. Olmasını istediği şeylerin olamayacağını fark edemeyerek kadar gerçeklikle buluşmuş sanıyorum. İstedip deetsiz, fahasız mükemmel memleketi olsaydı da bu sefer herşey çok güzel diye canını sıkacağından eminim. Dünya eşliklerinin dengesizle arakta durmak zorundadır. İyi var ise kötü de var olur.

Topluluk için iyi şeyler dilemenin çok gereksiz bir eylem olduğunu düşünüyorum. İnsan oğlu varoluşunun temelinde yer alan bir eylemle yaşar hayatını, kimse kendinden daha fazla birisi için birşey isteyemez istesede sanımı olmaz bu şiirdeki gibi. Yok çiçekler, böcekler benim memleketim canım memleketim falan falan. Bos kelimeler bunlar, anlamsız, bir işe yaramayan.

Bu şiirde beni en çok rahatsız eden ve beğenmememdeki en büyük etken Cahit Sıtkı'nın eğer "birey" değişirse memleket değişebilir, sınırlar güzelleşebilir anlayışına değinmemiş, değinmemiş olmasıdır. Okuyarak vakitimi boşa harcamış olduğumu düşünürken ruhu sâad olsun şiir göplüğüne bir yerisini daha eklemiş bulunuyor.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, anadolu lisesinde MF alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Kübra Y., edebî eleştiri yazısından toplam 9,67 puan almıştır. Bu puanların 2,00'si metnin anlaşılması bölümünden, 2,00'si de metnin yorumlanması bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Kübra Y., edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 1,33 puan alırken, sunum bölümünden 2,00 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 2,33 puan almıştır.

Okulu: Atatürk Lisesi	Adı: İlknur
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 8,67

"Memleket İsterim" adlı metinde dil sade ve yolın bir şekilde kullanılmış. Benim okumakta tercih ettiğim şiirlerin yapısına ve konusuna zıt bir metin.

Bir metinde olması gereken iç ahengin sağlanırken gerek kullanılan vücutlara gerekse metinde kullanılan dile istün bir çaba harcanması gerek. Basit herkesin anlayabileceği bir dili kullanan şair, hayatının bazı anlarında eksik kalmış duygularını ya da dili şiirde kullanma konusunda yaşadığı bocalama sonucu herkesin anlayabileceği bir dili tercih eder.

Ölüm konusu yrine insanları etkile altına alabilecek bir başka konuyu tercih etse düşüncelerim farklı olabilirdi.

Bir şiirde ahengi sağlamakta kullanılan unsurları çıktı bir hava içerisinde ele alabilse daha büyük kitlelere hitap edebilirdi. Bir Yahya Kemal'in şiirini okutken "Acaba burada ne demek istemiş" diye insan okundan ister istemez geçiriyor. Bu kelimeleri tercih ederken acaba hangi açıdan ele almış, bu metinden başka hangi anlamları çıkartmamızı istemiş diye biliriz. Ama Cahit Sıtkı'nın eserlerinde bir kimse ne okumussa olur. Başta biride aynı anlamı çıkartabilir. Ama Yahya Kemal'de öylemi. Onun kelimelere yüklediği anlamları sürekli anlamaya çalışırız. Bir başkası aynı metni okuduğunda yeni anlamlar üretir. O bu yönüyle yeni kuşak şairlerin örnek olması gereken bir şair. Cahit Sıtkı Tarancı'nın bu şiirinde beni farklı düşüncelere sokabilecek bir ileti yok. Güzel bir şiir yazmak sadece yazmak için değil gerçekten emek vererek, bir yerlerde uğraşarak kelimelere gerçek anlamlarının dışında yeni yeni anlamlar yükleyerek olur.

"Memleket İsterim" adlı metin dil ve anlatım yönüyle sade ve anlaşılır. Uygularına ve rediflerine dikkat edilmiş olsada anlatım olarak benden sınıfta kaldı.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, genel lisede TM alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. İlknur, edebî eleştiri yazısından toplam 8,67 puan almıştır. Bu puanların 1,33'ü metnin anlaşılması bölümünden, 1,33 ise metnin yorumlanması bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Kudret, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 1,67 puan alırken, sunum bölümünden 2,00 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 2,33 puan almıştır.

Okulu: Cumhuriyet Lisesi	Adı: Kudret
Alanı: Sosyal	Puanı: 10,67

Kendi kültürümüzdeki sanat öğeleriyle batı kültüründeki sanat öğelerini ve bu iki toplumun sanata bakış açılarını ele almış. Bunu yapmasının sebebi aslında aradığın insanın kendine ne kadar uzak bir sanat anlayışını kendi kendine empoze etmeye çalıştığını ve kültüre bağlı insanların bunu ne gereklerle reddettiklerini toplumun entelektüel olamamış entellikte takılı kalmış kısmına anlatmak bence. T.D.K. entel kelimesini envantere geçirdim; bilemem ama toplumun kültüre bakan ve kendini aydın sayan bu tabaka kültür asimilasyonuna oldukça katkıda bulunuyor. Sanırım burada bunu ortaya koymuş.

Sürin veya sairin zihniyeti duygulu, toplumla ilgili ve saf Türk kültürünün koruyucularından sanki, sanat amacı gütmeyen toplumun yararına çalışan buna rağmen de methiş sanat eserleri ortaya çıkaran bir sanatçı.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, genel lisede Sosyal alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Kudret, edebi eleştiri yazısından toplam 10,67 puan almıştır. Metnin anlaşılması bölümünden 2,33 alırken metnin yorumlanması bölümünden 2,67 puan almıştır. Bu iki bölüm edebi eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Kudret, edebi özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 2,00 puan almış, sunum bölümünden 2,00 ve dilin edebi kullanımı bölümünden de 1,67 puan almıştır.

Örnekleri verilen edebî eleştiri yazıları incelendiğinde, öğrencilerin genellikle -metinden anladıklarını değil- kendi yorumlarını yazdıkları görülmektedir. Metinden anladıklarını örneklerle gösteren öğrenci sayısı çok azdır. Metne bağlı kalmadan yapılan değerlendirmelerde, öğrenciler edebî eleştiri ölçütlerine göre düşük puanlar almaktadır. İlk dört örnekteki öğrencilerin verdiği cevaplar bu bölümde beş üzerinde üçe karşılık gelen puanı almışlardır. Üç öğrenci de metinde ifade edilen duygu ve düşünceleri orta düzeyde anlamış, ayrıca uygun ve yeterli göndermeler yapmışlardır.

4.2.2. Edebî Metin Hakkında Bilimsel Yazı Yazabilme Becerilerinin Türkçe A1 Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki 43 öğrencinin edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri Türkçe A1 dersindeki ikinci yazılı sınav olan makale -essay- ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin bu bölümde sergilemesi gereken beceriler, Türkçe A1 dersinin tanıtıldığı kavramsal çerçevede belirtilmiştir. Bu beceriler çerçevesinde öğrencilere uygulanan yazılı sınav sonuçları öncelikle cinsiyet, okul türü ve alanlarına göre değerlendirilmiştir. Alınan puanlar tablolar halinde sunulmuştur. Ardından alt ölçütlere göre değerlendirmeler yapılarak öğrenci ürünlerinden örnekler verilmiştir.

No	Adı	Okul Türü	Makale -Essay-					Tpl
			A	B	C	D	E	
1	18-Pınar	AL	3,33	3,00	3,00	3,33	3,67	16,33
2	26-Müberra	GL	2,67	2,67	2,67	3,67	3,67	15,33
3	42-Esma	GL	2,33	2,00	3,00	2,67	3,67	14,67
4	16-Ezgican	AL	2,33	3,00	3,00	3,00	3,00	14,33
5	17-Merve Ç.	AL	2,00	3,00	2,67	2,67	3,00	13,33
6	32-Merve Ö.	GL	2,33	2,67	2,67	2,33	3,00	13,00
7	02-Burçin	FEN	2,67	2,33	2,00	2,00	2,33	11,33
8	33-Ecenur	GL	1,67	2,33	2,00	2,33	2,67	11,00
9	43-Ezgi	GL	2,00	2,67	2,00	2,00	2,33	11,00
10	19-Gizem	AL	2,00	2,33	1,67	2,33	2,33	10,67
11	38-Funda	GL	2,33	1,33	2,00	2,33	2,67	10,67
12	12-Kübra Y.	AL	1,33	2,00	2,00	2,33	2,67	10,33
13	07-Hümeysra	AÖL	1,00	1,67	1,33	2,33	3,00	9,33
14	40-Aslı	GL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,00	9,33
15	31-İlknur	GL	1,33	1,33	1,67	2,00	2,67	9,00
16	39-Ummahan	GL	1,67	1,33	1,67	2,00	2,33	9,00
17	37-Selinay	GL	1,33	1,33	1,67	2,33	2,33	9,00
18	27-Özlem B.	GL	1,33	1,67	1,33	2,00	2,00	8,33
19	35-Kübra Ö.	GL	1,33	1,67	1,33	2,00	2,00	8,33
20	21-Gülşah	AL	1,33	2,00	1,33	1,33	2,00	8,00
21	04-Özlem A.	AÖL	1,67	1,33	1,00	2,00	2,00	8,00
22	36-Canan	GL	0,00	1,00	0,00	1,67	1,00	3,67

Tablo-58. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Makale Puanları

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin 25 puan üzerinden 3,67 ile 16,33 arasında puanlar alabildikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin makale -essay- ortalaması 10,63'tür. İlk altı öğrencinin aldığı puanların bu beceri için normal olduğu söylenebilir. Son öğrencinin aldığı puan ortalamayı daha da düşürmektedir. Kız öğrencilerin makale puanlarının, edebî eleştiri yazma becerileriyle karşılaştırıldığında

daha düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kız öğrencilerin okul türleri arasında belirgin bir fark görülmemektedir.

No	Adı	Okul Türü	Makale -Essay-					Tpl
			A	B	C	D	E	
1	13-Fatih	AL	2,67	3,00	2,67	3,00	2,67	14,00
2	01-Selman	FEN	3,00	2,00	2,00	3,00	2,67	12,67
3	03-Mesut	AÖL	2,67	2,00	2,00	2,00	2,67	11,33
4	06-Barış	AÖL	2,00	2,33	1,67	2,67	2,33	11,00
5	14-Coşkun	AL	2,00	2,67	2,00	2,00	1,33	10,00
6	05-Semih	AÖL	2,00	2,33	1,67	2,00	2,00	10,00
7	10-Bahadır	AL	2,00	2,33	2,00	2,00	1,67	10,00
8	11-Tunakan	AL	1,33	2,00	1,67	2,00	2,00	9,00
9	20-Ali Burak	AL	1,67	2,00	1,33	1,33	2,00	8,33
10	25-Mustafa	GL	1,67	2,00	1,00	1,00	2,00	7,67
11	34-Kudret	GL	1,67	1,00	1,33	1,67	2,00	7,67
12	08-Ferhat	AL	1,00	1,33	1,00	1,67	2,00	7,00
13	09-Emrah	AL	1,33	1,33	1,00	1,00	2,00	6,67
14	23-Burak	GL	1,00	1,67	1,33	1,00	1,67	6,67
15	30-Ali Ozan	GL	1,33	1,67	1,00	1,33	1,00	6,33
16	22-Ekrem	GL	1,00	1,00	1,00	1,33	2,00	6,33
17	29-Ufuk	GL	1,00	1,00	1,00	1,33	1,67	6,00
18	15-Gökhan	AL	1,33	1,00	0,67	1,00	2,00	6,00
19	41-Tolga	GL	0,33	0,67	0,67	1,33	2,00	5,00
20	28-Erkan	GL	0,00	1,00	0,00	2,00	1,33	4,33
21	24-İsmail	GL	0,33	0,67	0,33	0,33	1,67	3,33

Tablo-59. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Makale Puanları

Çalışma grubundaki erkek öğrencilerin edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri değerlendirildiğinde, 25 puan üzerinden 3,67 ile 16,33 arasında puanlar alabildikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin makale -essay- ortalaması 8,06'dır. İlk sıradaki öğrencinin aldığı puanın bu beceri için normal olduğu söylenebilir. Kız öğrencilere göre düşük puan alan erkek öğrenci sayısı daha çoktur. Erkek öğrencilerin makale puanları da kız öğrenciler gibi edebî eleştiri yazma becerilerine göre daha düşüktür. Ayrıca erkek öğrencilerden genel lisede öğrenim görenler diğerlerine göre daha düşük puanlar almıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri okul türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrencilerin makale yazısından daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin makale yazısı ortalamaları 10,36'dır. İlk dört öğrencinin aldıkları puanların makale yazısı için normal olduğu söylenebilir. Öğrencilerden sekizi 10 puanın altında not alırken, genel liselerdeki öğrencilerden on altısı 10 puanın altında not almıştır. Genel liselerden seçilen öğrencilerin makale yazısı ortalamaları 8,43'tür. Bu gruptaki öğrencilerden üçünün aldığı puanın, makale yazısı

açısından normal olduğu söylenebilir. Ayrıca genel liselerden seçilen kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek notlar aldığı söylenebilir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Makale -Essay-					Tpl
				A	B	C	D	E	
1	18-Pınar	K	AL	3,33	3,00	3,00	3,33	3,67	16,33
2	16-Ezgican	K	AL	2,33	3,00	3,00	3,00	3,00	14,33
3	13-Fatih	E	AL	2,67	3,00	2,67	3,00	2,67	14,00
4	17-Merve Ç.	K	AL	2,00	3,00	2,67	2,67	3,00	13,33
5	01-Selman	E	FEN	3,00	2,00	2,00	3,00	2,67	12,67
6	02-Burçin	K	FEN	2,67	2,33	2,00	2,00	2,33	11,33
7	03-Mesut	E	AÖL	2,67	2,00	2,00	2,00	2,67	11,33
8	06-Barış	E	AÖL	2,00	2,33	1,67	2,67	2,33	11,00
9	19-Gizem	K	AL	2,00	2,33	1,67	2,33	2,33	10,67
10	12-Kübra Y.	K	AL	1,33	2,00	2,00	2,33	2,67	10,33
11	14-Coşkun	E	AL	2,00	2,67	2,00	2,00	1,33	10,00
12	05-Semih	E	AÖL	2,00	2,33	1,67	2,00	2,00	10,00
13	10-Bahadır	E	AL	2,00	2,33	2,00	2,00	1,67	10,00
14	07-Hümeysra	K	AÖL	1,00	1,67	1,33	2,33	3,00	9,33
15	11-Tunakan	E	AL	1,33	2,00	1,67	2,00	2,00	9,00
16	20-Ali Burak	E	AL	1,67	2,00	1,33	1,33	2,00	8,33
17	21-Gülşah	K	AL	1,33	2,00	1,33	1,33	2,00	8,00
18	04-Özlem A.	K	AÖL	1,67	1,33	1,00	2,00	2,00	8,00
19	08-Ferhat	E	AL	1,00	1,33	1,00	1,67	2,00	7,00
20	09-Emrah	E	AL	1,33	1,33	1,00	1,00	2,00	6,67
21	15-Gökhan	E	AL	1,33	1,00	0,67	1,00	2,00	6,00

Tablo-60. Merkezi Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerin Makale Puanları

No	Adı	Cns	Makale -Essay-					Tpl
			A	B	C	D	E	
1	26-Müberra	K	2,67	2,67	2,67	3,67	3,67	15,33
2	42-Esma	K	2,33	2,00	3,00	2,67	3,67	14,67
3	32-Merve Ö.	K	2,33	2,67	2,67	2,33	3,00	13,00
4	33-Ecenur	K	1,67	2,33	2,00	2,33	2,67	11,00
5	43-Ezgi	K	2,00	2,67	2,00	2,00	2,33	11,00
6	38-Funda	K	2,33	1,33	2,00	2,33	2,67	10,67
7	40-Aslı	K	2,00	2,00	1,33	2,00	2,00	9,33
8	31-İlknur	K	1,33	1,33	1,67	2,00	2,67	9,00
9	39-Ummahan	K	1,67	1,33	1,67	2,00	2,33	9,00
10	37-Selinay	K	1,33	1,33	1,67	2,33	2,33	9,00
11	27-Özlem B.	K	1,33	1,67	1,33	2,00	2,00	8,33
12	35-Kübra Ö.	K	1,33	1,67	1,33	2,00	2,00	8,33
13	25-Mustafa	E	1,67	2,00	1,00	1,00	2,00	7,67
14	34-Kudret	E	1,67	1,00	1,33	1,67	2,00	7,67
15	23-Burak	E	1,00	1,67	1,33	1,00	1,67	6,67
16	30-Ali Ozan	E	1,33	1,67	1,00	1,33	1,00	6,33
17	22-Ekrem	E	1,00	1,00	1,00	1,33	2,00	6,33
18	29-Ufuk	E	1,00	1,00	1,00	1,33	1,67	6,00
19	41-Tolga	E	0,33	0,67	0,67	1,33	2,00	5,00
20	28-Erkan	E	0,00	1,00	0,00	2,00	1,33	4,33
21	36-Canan	K	0,00	1,00	0,00	1,67	1,00	3,67
22	24-İsmail	E	0,33	0,67	0,33	0,33	1,67	3,33

Tablo-61. Genel Liselerden Seçilen Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Makale Puanları

No	Adı	Cns	Okul Türü	Makale -Essay-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	26-Müberra	K	GL	2,67	2,67	2,67	3,67	3,67	15,33
2	01-Selman	E	FEN	3,00	2,00	2,00	3,00	2,67	12,67
3	02-Burçin	K	FEN	2,67	2,33	2,00	2,00	2,33	11,33
4	03-Mesut	E	AÖL	2,67	2,00	2,00	2,00	2,67	11,33
5	12-Kübra Y.	K	AL	1,33	2,00	2,00	2,33	2,67	10,33
6	10-Bahadır	E	AL	2,00	2,33	2,00	2,00	1,67	10,00
7	11-Tunakan	E	AL	1,33	2,00	1,67	2,00	2,00	9,00
8	27-Özlem B.	K	GL	1,33	1,67	1,33	2,00	2,00	8,33
9	04-Özlem A.	K	AÖL	1,67	1,33	1,00	2,00	2,00	8,00
10	25-Mustafa	E	GL	1,67	2,00	1,00	1,00	2,00	7,67
11	08-Ferhat	E	AL	1,00	1,33	1,00	1,67	2,00	7,00
12	09-Emrah	E	AL	1,33	1,33	1,00	1,00	2,00	6,67
13	23-Burak	E	GL	1,00	1,67	1,33	1,00	1,67	6,67
14	22-Ekrem	E	GL	1,00	1,00	1,00	1,33	2,00	6,33
15	24-İsmail	E	GL	0,33	0,67	0,33	0,33	1,67	3,33

Tablo-62. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Makale Puanları

MF -sayısal- alanından seçilen öğrencilerin makale yazısı ortalamaları 25 üzerinden 8,93'tür. İlk sıradaki öğrencinin aldığı puanın makale yazısı için normal olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerden dokuzu 10 puanın altında not almıştır. MF öğrencilerinin makale yazıları alan değişkenine göre üçüncü sırada yer bulmaktadır.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Makale -Essay-					
				A	B	C	D	E	Tpl
1	18-Pınar	K	AL	3,33	3,00	3,00	3,33	3,67	16,33
2	16-Ezgican	K	AL	2,33	3,00	3,00	3,00	3,00	14,33
3	13-Fatih	E	AL	2,67	3,00	2,67	3,00	2,67	14,00
4	17-Merve Ç.	K	AL	2,00	3,00	2,67	2,67	3,00	13,33
5	32-Merve Ö.	K	GL	2,33	2,67	2,67	2,33	3,00	13,00
6	33-Ecenur	K	GL	1,67	2,33	2,00	2,33	2,67	11,00
7	06-Barış	E	AÖL	2,00	2,33	1,67	2,67	2,33	11,00
8	19-Gizem	K	AL	2,00	2,33	1,67	2,33	2,33	10,67
9	14-Coşkun	E	AL	2,00	2,67	2,00	2,00	1,33	10,00
10	05-Semih	E	AÖL	2,00	2,33	1,67	2,00	2,00	10,00
11	07-Hümeysra	K	AÖL	1,00	1,67	1,33	2,33	3,00	9,33
12	31-İlknur	K	GL	1,33	1,33	1,67	2,00	2,67	9,00
13	30-Ali Ozan	E	GL	1,33	1,67	1,00	1,33	1,00	6,33
14	29-Ufuk	E	GL	1,00	1,00	1,00	1,33	1,67	6,00
15	15-Gökhan	E	AL	1,33	1,00	0,67	1,00	2,00	6,00
16	28-Erkan	E	GL	0,00	1,00	0,00	2,00	1,33	4,33

Tablo-63. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Makale Puanları

TM -eşit ağırlık- alanından seçilen öğrencilerin makale yazısı ortalaması 25 üzerinden 10,29'dur. İlk beş öğrencinin aldıkları puanların makale yazısı için normal olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerden altısı 10 puandan az not almıştır. TM alanı öğrencileri diğer alan öğrencilerine göre makale yazısı açısından daha başarılıdır.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Makale -Essay-					Tpl
				A	B	C	D	E	
1	38-Funda	K	GL	2,33	1,33	2,00	2,33	2,67	10,67
2	40-Aslı	K	GL	2,00	2,00	1,33	2,00	2,00	9,33
3	39-Ummahan	K	GL	1,67	1,33	1,67	2,00	2,33	9,00
4	37-Selinay	K	GL	1,33	1,33	1,67	2,33	2,33	9,00
5	35-Kübra Ö.	K	GL	1,33	1,67	1,33	2,00	2,00	8,33
6	34-Kudret	E	GL	1,67	1,00	1,33	1,67	2,00	7,67
7	36-Canan	K	GL	0,00	1,00	0,00	1,67	1,00	3,67

Tablo-64. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Makale Puanları

TS -sözel- alanından seçilen öğrencilerin makale yazısı ortalaması 8,23'tür. Öğrencilerin aldıkları puanların makale yazısı için normal olduğu söylenemez. Bu gruptaki öğrenciler 11 puandan daha az not almıştır. TS alanı öğrencileri diğer alan öğrencilerine göre daha başarısızdır. Bu durumun oluşmasında TS öğrencilerinin genel liselerde öğrenim görmesi -merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrenciler arasında sözel öğrencisi olmaması- etkili olabilir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Makale -Essay-					Tpl
				A	B	C	D	E	
1	42-Esma	K	GL	2,33	2,00	3,00	2,67	3,67	14,67
2	43-Ezgi	K	GL	2,00	2,67	2,00	2,00	2,33	11,00
3	20-Ali Burak	E	AL	1,67	2,00	1,33	1,33	2,00	8,33
4	21-Gülşah	K	AL	1,33	2,00	1,33	1,33	2,00	8,00
5	41-Tolga	E	GL	0,33	0,67	0,67	1,33	2,00	5,00

Tablo-65. Çalışma Grubundaki Y. Dil Alanı Öğrencilerin Makale Puanları

Yabancı Dil alanından seçilen öğrencilerin makale yazısı ortalamaları 25 üzerinden 9,40'tır. İlk sıradaki öğrencinin aldığı puanın makale yazısı için normal olduğu söylenebilir. Genel lisede öğrenim gören bu öğrenci aynı zamanda okulunu dereceyle bitirmiştir. Yabancı Dil alanı öğrencileri, makale yazısı ortalamaları açısından TM öğrencilerinin sonra ikinci sırada yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin makale yazabilme becerileriyle ilgili notları, bazı değişkenlere göre değerlendirildikten sonra, aşağıda öğrenci yazılarından örnekler yardımıyla, verilen notlar izah edilmeye çalışılmıştır.

Eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi basamağında öğrencilerin; eserleri ne kadar tanıyıp/anlayıp bildiğine, eserlere yaptıkları göndermelerin ne kadar ayrıntılı ve uygun olduğuna bakılmaktadır. *Soruya verilen cevap* basamağında öğrencilerin; sorudan isteneni ne kadar anladığına, sorudan istenene ne ölçüde cevap verebildiğine, iddialarını ne kadar destekleyebildiklerine ve kişisel yorumlarının ne kadar uygun

olduğuna dikkat edilmektedir. *Edebî özelliklerin değerlendirilmesi* basamağında öğrencilerin; eserlerdeki edebî özelliklerini ne ölçüde fark edebildiklerine, edebî özelliklerin etkilerini ne ölçüde değerlendirdiklerine ve edebî özelliklerin etkileri hakkındaki iddialarını ne ölçüde desteklediklerine bakılmaktadır. *Sunum* basamağında öğrencilerin; makalelerini düzenlerken ne kadar başarılı olduklarına, duygu ve düşüncelerini ne kadar etkili sunduklarına ve makalelerinin içine destekletici örneklerini ne kadar entegre edilebildiklerine puan verilmektedir. *Dilin edebî kullanımı* basamağında ise öğrencilerin; kullandıkları dilin ne kadar açık, akıcı ve öz olduğu yanında seçtikleri üslup ve tarzın konuya ne kadar uygun olduğu önemlidir.

Okulu: Salih Zeki Anadolu Lisesi	Adı: Pınar
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 16,33

Ölüm hayatın bir gerçeğidir. Her şair, her yazar ölüm gerçeğini kendi duygularına göre işler. Kimi ölümün her şeyin sonu olmadığını, öldükten sonra yaşam devam edeceğini söyler, kimi ölümden korkar, kimi ölümlü kapalı benzetmelerle adeta sezdirerek anlatır.

Örneğin Atık Veyzel bir halk ozanıdır, halkın boğurından kopup gelmiştir. Anadolu insanının sevinçlerini, hüznlerini, heyecanlarını, kederlerini kendinden bir n' gibi bilir ve tanır. Çünkü o da halkın içinden gelmiştir. Ontarla birlikte sevinir ve ötür. Onlar gibi ölümlü yaşar. Toprağın altına hayatındaki yerini bilir. Kısacası Anadolu insanıdır Atık Veyzel. Bu nedenle ölüme bakış açısında onlar gibi olacaktır. Ölümlü kara toprakla kavuşma olarak anlatmasının sebebi de budur.

Yunus Emre ise Tekke Tasavvuf Edebiyatının en gökçe şairlerinden. Ölümünden sonra yaşamın olduğuna inanır. Ölüm için önemli olan buradaki yaşam değil öbür dünyadaki yaşamdır. Bu nedenle şair şiirindeki bir dizeyi de "Ölür ise ten ötür, canlar ötür değil." demiştir. İşte bu söz Yunus Emre'nin hayat felsefesini anlatmaktadır. Ölümlü bu sözle ele alma sebebi de hayat felsefesi den kayıtlanmaktadır.

Yahya Kemal Beyatı ise Sembalist şairlerimizden en başarılı temsilcilerinden birinin var olan gerçeği kapalı cümlelerle, anlam gizliliğiyle anlatır. Şiir onun şiirlerindeki var olan düşünceyi okur okumaz anlamazsınız. Adeta define aramaya benzer onun şiirleri. Okursunuz, bir cümlede okuduğunuz anlamından sonraki fikirler de anlam vermeye çalışırsınız. İşte böyle bir şiir anlayışı olan Yahya Kemal'in ölüm düşüncesi de kuşkusuz bu süreçte gelişecektir. Bu nedenle ölümlüde bu bakış açısıyla anlam kapallılığı, kullandığı kelimeleri bir tuncu-yuncu titizliğiyle işler. "Bicane gönüller! Ne giden son gemidir bu! Hicranı hayatın ne de son matenidir bu." Bu cümlede Yahya Kemal'in ölüm gerçeğini kabullendiğini ve ölümün bir hayat gerçeği olduğundan bahsediyor.

Canlı Sıtkı Torancı ise "Ölüm Bel Vası" şiirinde de bildiğimiz gibi ölümden hep korkan ve ölümün gelmesini istemeyen bir şair. "Her mihnet kabulum, yeter ki gün etlimişim porcamdan." şiirinde de bu duyguyu açıkca hissedebiliyoruz.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, anadolu lisesinde TM alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Pınar, makale yazısından toplam 16,33 puan almıştır. Bu puanların 3,33'ü eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden, 3,00'ü de soruya verilen cevap bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha

eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden, 2,67'si de soruya verilen cevap bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Müberra, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 2,67 puan, sunum bölümünden 3,67 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 3,67 puan almıştır.

Okulu: Cumhuriyet Lisesi	Adı: Esmâ
Alanı: Yabancı Dil	Puanı: 14,67

Ölüm... Öyle bir karam ki kimi için bir kurtuluş, kimi için bir son, kimi için bir başlangıç ya da yıllarca süren bir hasretin son bulması. Ve insan... Farklıdır, baskardır tüm canlılardan.... Hatta insan insanları bile farklıdır.

Yaşam ile ölüm arasındaki ince sızı keşke gibidir. Eğer sıkı sıkı tutarsan avucunda keşke olur ama avucunu açarsan da kaçır kurtulur. Fakat bir hafiflik ürüsü olan bu keşke zaten ölecektir. Zaten öleceğini fakat öbür yarıyolunda gerçek mutluluğu yakalayacağını düşünen keşke Yunus Emre'ye benzer.

"Dünyaya gelen gider baki kalası değil" diyerek bunu vurgulamış. Bir diğer keşke türü Cahit Sıtkı Tarancı; kaçmak için kanatlarının incinmesine rağmen sarpınip duran, kurtulmaya çalışan keşke... Ölmek için her şeye boyun eğen Cahit Sıtkı Tarancı.

Pek çok sair değişimdir bu temya, ölüm denilen dünya. Orhan Veli Kanık, o da korkmuyor ölümden. Cahit Sıtkı gibi. Ne var ki 35 yaşında bir belediye sekreteri distükten sonra beyin kanaması geçirip ölmüştür.

Yahut İstiklal Marşı'mızın düşünürü şairi Mehmet Akif ERSOY.. O da kimi şiirlerinde bu temya, korku etmiştir.

Bizim inançımıza göre topraktan yaratıldığımızız söylenir. Toprak bereketlidir, topraktan besleniriz, geçiniriz. Toprak sayesinde kral olduğumuz gibi onsuzluğumuz da kök olur. Toprak yücedir, dardır, ekmei eknesidir toprak her şeydir. Bunu bilen Atık Veyse şirinin her kıtasında toprağı vurgulmuş. Ve ince bir kinaye ile topraktan gelip toprağa gideceğimizi de söylemiştir.

İnsanlar yaşlanmekten korktukları, çekindikleri kelimelere yeni yeni kıyafetler giydirebilirler. Ölümün Hakk'ın rahmetine kavuştu, mekân değiştirdi tabirleri kullanılırken; tabut için imamın kayığı gibi değişik sözcük grupları kullanılır. Sessiz gemi şiirinde Yahya Kemal Beyatlı da tabut kelimesini gemi ile ifade etmiş. Duruma bakış açısını anlatmış. Ölümün küçük gerçeklerini birbirine getirmiş. Bakıldığında kısa gibi görünen şiiri aslında sırfatlarca sürebilecek anlamlara sahiptir. Liman, sıyahı ufuk, yol, sefer... Kim derdi ki bu kelimelerin bir ölüm sahnesini canlandıracağını. Yahya Kemal Beyatlı tek perdelik bu oyunu çok güzel sahnelemiştir.

Ölüm, gün gün yaklaşan, biten günün ardından kafa içinde soru işaretleri bırakan duygudur karmasıdır benim için. Zaten olacak, bir gün gelip kapımızı, çağacak o yüzden korkusuya yaşamak yerine onu bir kenara bırakıp yaşamak, ölü ölü yaşamak gerekir. Ben ölmeğin günü kavuşma günü olarak görür ve korkmam.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, genel lisede Yabancı Dil alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Esmâ, makale yazısından toplam 14,67 puan almıştır. Bu puanların 2,33'ü eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden, 2,00'si de soruya verilen cevap bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Esmâ, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 3,00 puan alırken, sunum bölümünden 2,67 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 3,67 puan almıştır.

Okulu: Fatih Fen Lisesi	Adı: Selman
Alanı: Matematik-Fen	Puanı: 12,67

ŞAIRLER VE ÖLÜM TEMASI

Ölüm, edebî dönemlerin heren hepsinde ele alınan bir konudur. Çağdan çağın, nesilden nesile gelen şairler, yazarlar, ressamlar ölüme değinmişlerdir. Ölüm konusunun aynı olsa da ele alıp biçimi dönemden döneme değişmektedir. Bunun da sanatının yaradığı düşün, sosyal tanımı, içinde büyüdüğü ortam etkilemektedir.

Nitekim Tasavvuf Edebiyatı temsilcilerinden olan Yunus Emre ölüm, hatk'la yaklaşma, sevgiliye ulaşma olarak görmüş, bundan dolayı da ölüme korkmuy, hatta ölmeyi istemektedir.

20. yüzyıl halk edebiyatçılarından Aşık Veysel de herkesin kadeinde ölümün olduğunu, bundan kaçınılmaz olduğunu kabul etmiş, bunun için ölüme benimsenmiştir. Toprakten gelip toprağa gidiğini şiirlerinde belirtmiştir.

Aynı dönemde yazan Cahit Sıtkı ise ölüme çok korkmaktadır. Şiirlerinde genellikle ölüm temasını işlenmiştir. Hiç ölmek istemediğini, ama ölümden de kaçıp olmadığını söylemek ister.

Aşık Veysel ve Cahit Sıtkı ile aynı dönemde başka bir şair olan Yahya Kemal genellikle arada yarırmıştır. Ölüm ele alan bir şiiri olan "Sessiz Gemi" şiirinde ölümün insanlarda yarattığı etkisi, ölümün nasıl bir şey olduğunu ölümün geniş birer anlatmıştır.

Görüşüğü gibi aynı dönemde yazarlarına rağmen farklı bir yönden ele alınıyor ölüm. Bu da bize konunun aynı olmasına rağmen zihniyet farklılaş, farklı şekillerde anlatılabileceğini, bir konundaki şiirler kayınlık edebileceğini göstermektedir. Bu da bize şairin yarattığını, yaradığı toplumun şiirini etkilediğini göstermektedir.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, fen lisesinde MF alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Selman, makale yazısından toplam 12,67 puan almıştır. Bu puanların 3,00'ü eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden, 2,00'si de soruya verilen cevap bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Selman, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 2,00 puan, sunum bölümünden 3,00 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 2,67 puan almıştır.

Okulu: 19 Mayıs anadolu Lisesi	Adı: Coşkun
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 10,00

Ölüm Denince Akla...

İnsanoğlunun en gerçek sonucu belkide ölüm. Bazımız öleceğimizi hiç düşünemeyiz bile bazımız ise bu gerçekle geçiririz her anımızı ama gerçek şudur ki hepimiz birgün bu gerçekle yüzleşiriz. Arkada kalanlar kabullenemezler çoğu kez yakınlarının ölümlelerini ama yaşam öyle bir akış ki bu akışta her acının üstü zamanla örtülüyor. Ölüm çoğu şairin şiirlerinde tema olarak yer almış farklı şekillerde anlatılarak edebiyatımıza da farklılıklar katmıştır.

Bu farklılıklar şairlerimizin yaşam tarzından, içinde bulundukları dönemden ve en önemlisi de hayal dünyalarından doğmuştur. Tasavvuf dönemi belkide ölümün en çok konu edildiği bir dönemdir. Ahiret hayatı ön plana çıkarılarak Allaha ve peygamberimize kavuşma özlemi dindirme yer almaktadır şiirlerde. Yunus Emre bunu en iyi dile getiren şairdir. Çünkü ölmek için yaşar ama ölümü asla bir bitiş olarak görmez yeni bir başlangıç olarak dile getirir. İnsanoğlunun bu dünyada kalıcı olmadığını vurgulayarak ahirete yönelmeyi ön plana koyar. Şiirlerinde bide geride kalanların hiç üzülmemesinin mesajlarını verir çünkü o öldüğü için hiç üzülmeceğini düşünür. Yaşadığı birlikte geçirdiği günler içinde onlara minnet duyar. Tasavvuf edebiyatından biraz uzaklaştığımızda ise ölümün daha sembolik bir halde yani benzetmeler kullanılarak işlendiğini görürüz. Bazen geri dönmeyecek bir gemi, bazen uzaklara sonsuz doğru uçup giden bir kuş ve bazende pencereden giren güneş ışığının sönməsi. Yalnız hepsinde geri dönüşün olmayışı ön plandadır.

Aşık Veysel ölümün her yönünü toprakla bağdaştırmıştır. Çünkü hayatın getirdiği her güzelliği toprağın cömertliğine bağlamakta ve bir gün tekrar toprak olacağımızı dile getirmektedir. Yarı olarak toprak benzetmesini yapıp ona kavuşmayı ummuştur.

Kısacası her dönem ölüm gerçeğini farklı yorumlamıştır. Ben ölüm konusunun sade, olduğu gibi anlatılabileceğini pek sanmıyorum zaten, fakat güzel olarak gördüğümüz ve sevdiğimiz şeyleri ölümle bağdaştırılması onu karşılamayı biraz daha zor kılıyor. Bu temayı toplumun ve bireyin seviyesine indirmek ve doğru benzetmeler en doğru şekli anlatımın.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, anadolu lisesinde TM alanda okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Coşkun, makale yazısından toplam 10,00 puan almıştır. Bu puanların 2,00'si eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümüne, 2,67'si de soruya verilen cevap bölümüne aittir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Coşkun, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 2,00 puan alırken, sunum bölümünden 2,00 dilin edebî kullanımı bölümünden 1,33 puan almıştır.

Okulu: Atatürk Lisesi	Adı: Erkan
Alanı: Türkçe-Matematik	Puanı: 4,33

Yasayıpta Ölmek

Söyle bir söz vardır; Hayat kavunu rüzgarlı olup olmadıyığı değil, gemiyi limana yarıstırıp, yarıstıranadığına ilgilidir.

İşte buradaki geni hayatım, kaptanı da ben olmalıyım. Başlangıçta hayat denen geni sana verildiğinde hediye gibi görürsün, yıllar ilerledikçe ne kadar büyük bir kazi olduğunu çok iyi anlıyorsun. Anlıyorsun da ne değişiyor? Hiç... Hiç dedik ama heren kararsızlığa kapılmayalım. Sonunda bu gemiyi mükemmel idare ettiğimizi de geni kazık ohaktan çıkıyor, çıkıyor da bu gemiyi mükemmel idare etmek için mükemmel bir kaptan olmalıyız. İşte o zaman ölüm o kaptan için korku değil, sorun başlangıcıdır.

Böyle atıp tuttuğuma bakmayın, benim gerçekten iyi bir kaptan olduğumu düşünürler, denizin durgun halinde benim gemiye hakimiyetimi görüp de annam birkaç avanak tor baskası değil. Avanaklar ama fırtınalı denizde ne yapacağımı ya da ne yapmayacağımı çok iyi bilen akıllı avanaklar. Sen cümlelerinden de öğledığın öze iyi bir tayfaya sahip olmayı, hatta tayfa da değil, gemiyi en ufak olayda terk etmeye hazır birkaç fore var hayatında. Yaşım ne benim ne size tavsiye verecek diye soruyorum kendine ama yok yapmayacağımı tavsiye vermedin. Alın bir tane daha; Gemiye idare edebilecek bir kaptandan çok kaptan idare edebilecek bir tayfa lazım. Aman ha! tayfanızı iyi seçin ki, fırtınada "güle güle kaptan" denekşilesi.

Ve hayatın tasvirini birkaç cümleyle yaptık bile. Bu cümleleri bir kere değil bir kaç kere okuduğunuzda ölümün hayatın tıvı biberi olduğunu görürsünüz. O yüzden düşünende öğlüm dur ki ölüm seni bulmadan, sen onu bulma...

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, genel lisede TM alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Erkan, makale yazısından toplam 4,33 puan almıştır. Eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden 0,00 alırken soruya verilen cevap bölümünden 1,00 puan almıştır. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Erkan, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 0,00 puan, sunum bölümünden 2,00 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 1,33 puan almıştır.

Okulu: Atatürk Lisesi	Adı: Canan
Alanı: Sosyal	Puanı: 3,67

"Topraktan Geldik, Toprağa Döneceğiz"

Ölüm, her şeyin doğanın, insanın, her güzel şeyin sonu...

Her canlının tedavisi ölüm, yaşamın sonuna doğru kara toprağa gireceğimize sonun gelmesi...

Çağır insan korkun der ölümden! Allahım canımı alda kurtalayım şu yolcu dünyadan diye düşünür. Ama öyle bir an gelinde yanı bozmadı hissettiğinde azraili bunları ben demedim diyerek intar edersiniz. Yaşamın bir bizi için bir defaya mahsus olduğu ve nimet olduğunu anlarız. Hayatımız o anlarda bir film gerildi gibi geçer yaşamımızın ardından. Hep şu soru olur aklımızda "Ben ne yaptım?" Hayatta yaşamak, yaşam neydi? yedim, içtim, geçtim, yattım. her şey sıradandı. Ne kazandırırdım bu hayatta bir faydam aldımı çevrem insanlara, iyi bir insan olarak mı tanılandığımı bu hayatı... Binlerce bu ve bunun gibi sorular??

Bunlar bu fani dünya için düşüncelerimiz ya diğer dünya için ne yaptığımızı baktığımızda bir hiçse, işte o zaman bizler kâhâr sonu için... Dünya ya öyle bir düzen içerisine gelmiştir ki hep iyi olma yapmak zorundayız. Bu dünya için, almaya ahiret için...

Dünya bir zıtlıklar dünyası. Zaten iyinin-kötünün, güzelin-çirkinin hayatın da ölümün var. Hayatın tek kısı bu bütün özellikleriyle yaşamak gerek. Yaş ilerleyiş geriye dönüp baktığımızda kışkılara dönmüş bir dünya yerine iyi yapmışım önlere gibi bir dünya kurmak isteriz. Bunun içinde her şeyi barmahında en iyi şekilde yaşamalıyız.

Bütün öleceğimiz gibi ömür dünya için, bir ömür yaşayacağımız gibi de bu dünya için yaşamalıyız. Durmadan çalışmalı, üretmeli kendimize ve herkese yararlı bir insan olmalıyız.

Şunuda aklımızdan çıkarmamalıyız. Ölüm herkez için bugün olmasa yarın hayatımızdan çıkarmayız, sadece unutmaya çalışırız.

"Topraktan yaratıldık ve kara toprağa geri döneceğiz,

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, genel lisede Sosyal alanda okuyan bir kız öğrenciye aittir. Canan, makale yazısından toplam 3,67 puan almıştır. Eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden 0,00 ve soruya verilen cevap bölümünden 1,00 puan almıştır. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. Canan, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 0,00 puan alırken, sunum bölümünden 1,67 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 1,00 puan almıştır.

Okulu: Atatürk Lisesi	Adı: İsmail
Alanı: Matematik-Fen	Puanı: 3,33

Yunus Emre, ilahi olanı yaratmış. İlahi olan bir düşün gücü vardır. Şu kadar ki, ilahî inancı, aldırır belli. Ölen halkın da benim düşüncelerime göre değerlendirilir. Eskiye göre anlatılabilir yazmış. Ölen halkın da bir sürü yazılmıştır, orada ölen halk, ölen dile getirilmiş Yunus Emre'nin oyu yapmış.

Yahya Kemal ilim, saflık neçlik ölen bir yoldur. Ölen halkın da benim düşüncelerime göre değerlendirilir. Eskiye göre anlatılabilir yazmış. Ölen halkın da bir sürü yazılmıştır, orada ölen halk, ölen dile getirilmiş Yunus Emre'nin oyu yapmış.

Cahit Sıtkı, ölen halkın da benim düşüncelerime göre değerlendirilir. Eskiye göre anlatılabilir yazmış. Ölen halkın da bir sürü yazılmıştır, orada ölen halk, ölen dile getirilmiş Yunus Emre'nin oyu yapmış.

Yukarıdaki yazılı kâğıdı, genel lisede MF alanda okuyan bir erkek öğrenciye aittir. İsmail, makale yazısından toplam 3,33 puan almıştır. Bu puanların 0,33'ü eserlerin anlaşılması ve eserler bilgisi bölümünden, 0,67'si de soruya verilen cevap bölümündendir. Bu iki bölüm edebî eleştiri yazısında diğer üç bölüme göre daha belirleyicidir. İsmail, edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümünden 0,33 puan, sunum bölümünden 0,33 ve dilin edebî kullanımı bölümünden de 1,67 puan almıştır.

Örnekleri verilen edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri incelendiğinde, öğrencilerin genellikle metinleri bilimsel yönden değerlendiremedikleri; aksine sadece kendi fikirlerini yazdıkları, bunları da metinde ilgili yerlere göndermeler yaparak destekleyemedikleri görülmüştür. Bu bölümden yüksek puanlar alan dört öğrencinin yazılı anlatımları incelendiğinde, özellikle eserlerin anlaşılması ve edebî özelliklerin değerlendirilmesi bölümlerinden daha yüksek puanlar aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın düşük puan alan dört öğrencinin yazılı anlatımlarına bakıldığında, metin hakkındaki fikirlerini metinden örneklerle desteklemedikleri ve metnin edebî özellikleri hakkında yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

12. sınıf öğrencileri arasından seçilen çalışma grubunun edebî metni yorumlayabilme ve edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri Türkçe A1 dersi ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Ayrıca merkezî sınavlarla öğrenci alan okullardaki öğrenciler genel liselerde okuyan öğrencilerden daha yüksek puanlar almıştır. Bunun yanında sosyal alanı tercih eden öğrencilerin düşük puanlar alması da dikkat çekicidir. Bunun nedeni, ortaöğretime yerleştirme sınavları neticesinde en düşük puanlı öğrencilerin Sosyal alanı tercih etmeleri olabilir.

4.2.3. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Dönem Ödevlerinin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümdeki bulgular, 12. sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri dönem ödevlerinin IBDP Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödevi ölçütlerine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilip yorumlanmıştır. Çünkü dönem ödevlerinin verilmiş amacı, süresi ve içeriği Dünya Edebiyatı ödevine benzemektedir. IBDP Türkçe A1 dersinde Dünya Edebiyatı ödevi de ileri düzeyde (HL) veya orta düzeyde (SL) alınmaktadır. Dışardan başvuracak adaylar da orta düzey (SLSC) ölçütlerine göre değerlendirilir. Ayrıca Dünya Edebiyatı ödevlerini öğrenci kendisi belirler. Öğretmen sadece, IBDP Türkçe A1 dersi ölçütlerine uygun olup olmadığını kontrol eder.

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinden alınan dönem ödevleri incelendiğinde, bu ödevlerin iki şekilde değerlendirildiği görülmektedir. Değerlendirme tablosu aşağıda verilmiştir.

Ölçütler-1	Puan	Ölçütler-2	Puan
Genel Düzen	10	Konusunu Öğrenme	15
Konuyu Kavrama, İnceleme	10	Kaynak Tarama ve Araştırma	15
İçerik ve Araştırma	40	Kaynak kullanma Becerisi	15
Yorum Gücü	20	Yorum Yapabilme	25
İmla-noktalama	20	Dili Kullanma ve İmla-Noktalama	20
		Öğretmenle İşbirliği ve Zamanında Teslim	10

Tablo-66. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Dönem Ödevi Değerlendirme Ölçütleri

Tablo-66. incelendiğinde, detaylı bir değerlendirme ölçütü olmadığı görülmektedir. Sadece ana başlıklar belirlenmiş, bunların altında ne tür becerilere bakılacağı öğretmene bırakılmıştır. Ayrıca bu değerlendirme, tüm okullarda uygulanan bir ölçüt de değildir. Okula veya öğretmene göre değerlendirme ölçütü değişebilmektedir. Yazılı ve sözlü sınavlarda olduğu gibi dönem ödevlerinde de tüm okullarda uygulanan ortak bir değerlendirme sistemi mevcut değildir. Aşağıdaki tabloda, çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki öğretmenlerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde verdikleri bazı dönem ödevlerinin adları ve puanları verilmiştir.

Tablo-67.'deki ödev konuları incelendiğinde, Türk dili ve edebiyatıyla ilgili dönem ödevlerinin genel konuları kapsadığı görülmektedir. Aynı zamanda teorik bilgilerin istendiği bu ödevler çoğunlukla internetten, ansiklopedilerden veya ders kitaplarından aynen alınmıştır. Bu şekilde oluşturulan ödevlerde -fen lisesi öğrencilerine ait üç ödev hariç- kaynakça bölümleri de mevcut değildir.

Okul türü	Ödev Konusu	Puan
Fen Lisesi	F. Nafiz Çamlıbel'in Hayatı, Edebi Kişiliği, Şiirleri ve Görüşleri	100
Fen Lisesi	N. Fazıl Kısakürek'in Hayatı, Edebi Kişiliği, Şiirleri ve Görüşleri	100
Fen Lisesi	A. Muhip Dranas'ın Hayatı, Edebi Kişiliği, Şiirleri ve Görüşleri	100
An. Ögt. Lisesi	Küçük Ağa Romanının İncelenmesi	85
Anadolu Lisesi	Rıfat Ilgaz'ın Türk Edebiyatındaki Yeri ve Biyografisi	100
Anadolu Lisesi	Nazım Hikmet Ran'ın Yaşamı	100
Anadolu Lisesi	Söz Sanatları	90
Anadolu Lisesi	Cumhuriyet Dönemi Şiir İncelemesi	90
Genel Lise	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	100
Genel Lise	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatıyla İlgili ÖSS Soruları	100
Genel Lise	Cumhuriyet Dön. Öz Şiir Anlayışını Sürdüren Şair ve Yazarlar	95
Genel Lise	Cumhuriyet Dönemi Hikâyeciliği	95
Genel Lise	Destan, Masal, Öykü, Fabl (Dil ve Anlatım)	90
Genel Lise	Roman, Halk Hikâyesi, Masal (Dil ve Anlatım)	85

Tablo-67. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Dönem Ödevi Konuları ve Alınan Puanları

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi dönem ödevlerini daha iyi değerlendirebilmek için, aşağıda Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödevi konularından birkaçı örnek verilmiştir.

- *Kırmızı Pazartesi* ve *Yabancı* Eserlerinde Kullanılan İmgelerin İletilmek İstenen Mesajlara Katkısı
- Albert Camus'un *Yabancı* Eserinin Mahkeme Bölümünde Yer Alan, Güneş ve Sıcaklık Öğelerinin İmgesel ve Simgesel Önemi
- *Çalikuşu* ve *Vurun Kahpeye* Yapıtlarının Karşılaştırmalı İncelemesi
- Ahmet Ümit'in *Patasana* Eserinde Polisiye Tekniklerin Kullanımının Okuyucu Üzerindeki Yönlendirici Etkisi
- Bekir Yıldız'ın *Halkalı Köle* Eserinde Mesajın İletilmesinde Üslubun Rolü
- İhsan Oktay Anar'ın *Puslu Kıtalar Atlası* Eserinde Karakterlerde Gözlemlenen Gerçeküstü Öğelerin İnsan Doğasını Yansıtmadaki Katkısı
- Can Yücel'in Şiirlerinde İroni ve İmgelerin Kullanımı

Liste incelendiğinde, Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödev konularının eserlerle ilgili oldukları görülmektedir; yazarlar sadece, eserleri bağlamında ele alınmıştır. Ödevler, spesifik konularda alınmıştır; dolayısıyla öğrenci, geniş bir alanda çalışmak zorunda kalmamaktadır. Ödevlerin başka bir özelliği, öğrencilerin -bilgi aşamasında değil- bilgilerini kullanarak kendi yorumlarını aktarabilmelerine imkân vermesidir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği bu araştırmada, öğrencilerin dönem ödevlerinin IBDP Türkçe A1 dersi ölçütlerine göre değerlendirilmesi tablolar halinde verilmemiş; genel hatlarıyla değerlendirilmiştir. Çünkü çalışma grubundaki öğrencilerin dönem ödevleri, özellikle ödev seçimi ve ödevin ele alınışı özelliklerinden dolayı Dünya Edebiyatı ödevi ölçütlerini karşılamamaktadır. Dönem ödevlerine verilen puanlara bakıldığında, 20 üzerinden 5-6 arasında dağıldığı görülmektedir. Burada öğretmenlerin ödev verdiği ödev konuları

dikkate alınarak bir puanlama yapılmıştır. Dünya Edebiyatı ödeviyle ilgili puanlama anahtar ayrıca verilmemiştir. Bununla ilgili detaylı bilgiler Ek-2’de verilmiştir.

No	Adı	Okul Türü	Dünya Edebiyatı Ödevi				
			A	B	C	D	Tpl
1	01-Selman	Fen Lisesi	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
2	02-Burçin	Fen Lisesi	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
3	03-Mesut	And. Ögt. Lis	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
4	04-Özlem A.	And. Ögt. Lis	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
5	05-Semih	And. Ögt. Lis	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
6	06-Barış	And. Ögt. Lis	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
7	07-Hümeysra	And. Ögt. Lis	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
8	10-Bahadır	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
9	11-Tunakan	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
10	18-Pınar	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
11	19-Gizem	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
12	15-Gökhan	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
13	20-Ali Burak	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
14	21-Gülşah	Salih Zeki AL	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
15	22-Ekrem	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
16	23-Burak	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
17	24-İsmail	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
18	28-Erkan	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
19	31-İlknur	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
20	35-Kübra Ö.	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
21	36-Canan	Atatürk Lis.	1,00	0,00	2,00	3,00	6,00
22	08-Ferhat	Fatih And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
23	12-Kübra Y.	Fatih And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
24	13-Fatih	Fatih And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
25	16-Ezgican	Fatih And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
26	09-Emrah	19 Mayıs And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
27	14-Coşkun	19 Mayıs And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
28	17-Merve Ç.	19 Mayıs And. Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
29	25-Mustafa	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
30	26-Müberra	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
31	29-Ufuk	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
32	34-Kudret	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
33	37-Selinay	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
34	38-Funda	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
35	41-Tolga	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
36	42-Esma	Cumhuriyet Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
37	27-Özlem B.	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
38	32-Merve Ö.	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
39	33-Ecenur	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
40	30-Ali Ozan	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
41	39-Ummahan	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
42	40-Aslı	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00
43	43-Ezgi	Yunus Emre Lis.	1,00	0,00	2,00	2,00	5,00

Tablo-68. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dünya Edebiyatı Ödevi Notları

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin verdikleri dönem ödevleri incelendiğinde, A-B-C

ölçütlerine göre önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak dört okuldaki -Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Salih Zeki Anadolu Lisesi ve Atatürk Lisesi- dönem ödevlerinin diğer dönem ödevlerine göre IBDP Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödevlerine daha yakın olduğu görülmüştür. Bu ödevlerin konusu, içeriği, sunumu ve dili biraz daha iyi olduğu için toplamda bu ödevler 6 puan alırken, diğer okullardaki öğretmenlerin verdiği dönem ödevleri 20 üzerinden 5 puan almıştır. Aşağıda bu ödevlerin dört alt ölçüte göre değerlendirilmesi yer almaktadır.

A. Edebî Özellik/Ödevin Seçimi ve Ele Alınışı: Bu bölümde öğrencinin; ödevde uygun bir konu seçebilmesi, seçtiği konunun ders bünyesinde işlenen eserlerle ilgili olması ve ödevinde kişisel yorumlar yapabilmesi beklenmektedir. Bu ölçütlere göre 43 öğrenciye 5 üzerinden 1'er puan verilmiştir. Çünkü seçilen konular, genel olarak ödevde uymamaktadır. Ayrıca fikirlerin ele alınışı ve kişisel yorumlar da mevcut değildir.

B. Eserlerin Anlaşılması ve Eser Bilgisi: Bu bölümde öğrenciden beklenen; dönem içinde inceledikleri eserleri ne kadar anladığını ve eserlerdeki kültürel mekânı ne ölçüde değerlendirebildiğini ödevinde gösterebilmesidir. Bu ölçütlere göre 43 öğrenciye 5 üzerinde 0 puan verilmiştir. Çünkü öğrencilere verilen dönem ödevi konuları Türkçe A1 dersi Dünya Edebiyatı ödevi konularına uymamaktadır. Dolayısıyla derslerde işlenen eserlere göndermeler yapılmamış, hem kültürel mekânlar hem de eserlerdeki diğer figürlere yer verilmemiştir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde verilen dönem ödevleri yazarların hayatları ve edebî kişilikleri, edebî türlerin -destan, masal, roman vb.- tanıtımı, sınavlarda çıkmış soruların derlenmesi gibi hem sadece bilgiye dayalı hem de öğrencinin kendi edebî yorumlarını gösterme imkânı vermeyen ürünlerdir.

C. Sunum: Bu bölümde; öğrencinin dönem ödevini etkili biçimde sunduğu, yaptığı göndermelerin ne kadar ilişkili ve net olduğu, amacını ortaya koyduğu ifadelerin ne kadar anlamlı ve ayrıntılı olduğu, öngörülen kelime sınırı içinde ne kadar kaldığına bakılarak bir değerlendirme yapılır. Buna göre 43 öğrenciye 5 üzerinden 2 puan verilmiştir. Çünkü öğrencilerin ödevlerinde etkili sunma becerisi biraz mevcuttur. Her ne kadar ödevde göndermeler yapılsa da, öğretmenin verdiği konuya biraz uygun sunum yapılmıştır. Ayrıca ödevin kelime sayısı ölçütlere biraz uygundur.

D. Dil: Bu bölümde öğrencinin; ödevindeki yazılı ifadesinin ne kadar açık ve net olduğu, yazılı eser kurallarına -paragraf yapabilme, dilbilgisi, imla, gönderme/alıntı yapabilme gibi- ne kadar uygun bir ödev hazırladığı değerlendirilir. Ayrıca ödev için seçtiği dilbilimsel kullanımın -uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime gibi

ögelere yer verme- ne kadar uygun olduğuna da bakılır. Bu ölçütlere göre, çalışma grubundaki 23 öğrenciye 5 üzerinden 2 verilirken 20 öğrenciye de 3 verilmiştir. Bu öğrenciler dört okulda -Fatih Fen Lisesi, Cemal Mümtaz Anadolu Öğretmen Lisesi, Salih Zeki Anadolu Lisesi ve Atatürk Lisesi- öğrenim görmektedir. Bu okullardaki öğretmenlerin verdiği dönem ödevi konularının seçimi ve içeriği diğer okullardaki öğretmenlerin verdiği dönem ödevi konularına göre Türkçe A1 dersi ölçütlerine daha uygundur. Dolayısıyla ödevlerinde kullandıkları dil ve ifadeleri daha tutarlı ve nettir. Bu açıdan 20 öğrenciye birer puan fazla not verilmiştir.

4.2.4. Sözlü Anlatım Becerilerinin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

12. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım becerileri Türkçe A1 dersindeki sözlü sunum -oral compoment- ölçütleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu bölümde sergilemesi gereken beceriler, Türkçe A1 dersinin tanıtıldığı kavramsal çerçeve bölümünde belirtilmiştir. Bu beceriler çerçevesinde öğrencilere uygulanan sözlü sunum sonuçları öncelikle cinsiyet, okul türü ve alanlarına göre değerlendirilmiştir. Alınan puanlar tablolar hâlinde sunulup alt ölçütlere göre değerlendirmeler yapılmış, ardından öğrenci ürünlerinden örnekler verilmiştir.

No	Adı	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
			A	B	C	D	Tpl
1	26-Müberra	GL	4,00	8,00	8,00	4,00	24,00
2	42-Esma	GL	3,67	7,00	7,33	4,00	22,00
3	33-Ecenur	GL	3,67	6,67	7,00	4,00	21,34
4	16-Ezgican	AL	3,67	6,00	6,33	4,00	20,00
5	40-Aslı	GL	3,00	5,67	5,33	3,67	17,67
6	36-Canan	GL	3,67	5,00	5,00	4,00	17,67
7	27-Özlem B.	GL	3,00	5,67	5,33	3,33	17,33
8	18-Pınar	AL	3,67	4,67	4,67	3,67	16,68
9	31-İlknur	GL	3,00	5,00	5,00	3,67	16,67
10	21-Gülşah	AL	2,67	3,67	4,67	3,33	14,34
11	35-Kübra Ö.	GL	2,33	3,67	4,00	3,67	13,67
12	07-Hümeysra	AÖL	3,33	4,33	3,00	3,00	13,66
13	39-Ummahan	GL	2,67	3,67	3,67	3,33	13,34
14	02-Burçin	FEN	2,67	3,33	3,33	3,00	12,33
15	32-Merve Ö.	GL	2,00	3,00	3,67	3,00	11,67
16	38-Funda	GL	2,33	3,33	3,00	3,00	11,66
17	19-Gizem	AL	3,00	2,67	3,00	2,67	11,34
18	12-Kübra Y.	AL	2,00	3,00	3,00	2,67	10,67
19	37-Selinay	GL	2,00	2,67	3,00	3,00	10,67
20	17-Merve Ç.	AL	2,67	2,67	2,33	2,67	10,34
21	04-Özlem A.	AÖL	2,00	3,00	2,67	2,67	10,34
22	43-Ezgi	GL	2,00	2,33	3,00	2,67	10,00

Tablo-69. Çalışma Grubundaki Kız Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

Çalışma grubundaki öğrencilerin sözlü sunum becerileri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin 30 puan üzerinden 10 ilâ 24 arasında puanlar aldıkları görülmektedir. Kız öğrencilerin sözlü sunum ortalamaları 14,88'dir. İlk dokuz öğrencinin aldığı puanların bu beceri için uygun olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin sözlü sunum puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir. İlk onda genel liselerde öğrenim gören yedi kız öğrenci, merkezî sınavla öğrenci alan okullardan üç kız öğrenci yer alması, genel liselerden seçilen kız öğrencilerin sözlü sunum becerilerinin daha yüksek olduğunu gösterebilir.

No	Adı	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
			A	B	C	D	Tpl
1	06-Barış	AÖL	4,00	7,00	6,33	4,00	21,33
2	01-Selman	FEN	3,67	6,67	6,00	4,00	20,34
3	28-Erkan	GL	3,67	5,00	5,00	3,67	17,34
4	20-Ali Burak	AL	3,00	5,67	4,33	3,33	16,33
5	25-Mustafa	GL	3,67	4,33	4,67	3,00	15,67
6	08-Ferhat	AL	4,00	3,67	3,67	3,67	15,01
7	03-Mesut	AÖL	2,67	4,00	4,67	3,00	14,34
8	34-Kudret	GL	3,00	3,67	4,00	3,00	13,67
9	29-Ufuk	GL	2,33	3,67	3,67	3,67	13,34
10	30-Ali Ozan	GL	3,00	3,67	3,33	3,33	13,33
11	14-Coşkun	AL	2,00	3,00	3,33	3,33	11,66
12	41-Tolga	GL	2,33	3,33	2,33	3,00	10,99
13	11-Tunakan	AL	2,00	3,00	2,67	2,67	10,34
14	13-Fatih	AL	2,00	2,33	2,67	3,33	10,33
15	09-Emrah	AL	2,00	2,67	2,67	2,67	10,01
16	05-Semih	AÖL	2,00	3,00	2,33	2,67	10,00
17	23-Burak	GL	2,00	2,67	2,00	2,00	8,67
18	10-Bahadır	AL	1,67	2,33	2,33	2,33	8,66
19	24-İsmail	GL	2,00	2,00	2,00	2,00	8,00
20	15-Gökhan	AL	1,00	2,33	2,00	2,33	7,66
21	22-Ekrem	GL	1,00	1,67	1,67	2,33	6,67

Tablo-70. Çalışma Grubundaki Erkek Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

Çalışma grubundaki erkek öğrencilerin sözlü sunum becerileri 6,67 ile 21,33 arasında dağılmıştır. Erkek öğrencilerin sözlü sunum ortalamaları 12,55'tir. İlk altı sırada yer alan öğrencilerin aldığı puanların bu beceri için uygun olduğu söylenebilir. Kız öğrencilere göre düşük puan alan erkek öğrenci sayısı daha çoktur. Erkek öğrenciler, edebî eleştiri ve makale yazma becerilerinde olduğu gibi, sözlü sunum becerisinde de kız öğrencilerden daha düşük notlar almışlardır. Ayrıca erkek öğrencilerden düşük puan alanlar arasında genel lise öğrencisi de merkezî sınavla öğrenci alan okul öğrencisi de bulunmaktadır.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
				A	B	C	D	Toplam
1	06-Bariş	E	AÖL	4,00	7,00	6,33	4,00	21,33
2	01-Selman	E	FEN	3,67	6,67	6,00	4,00	20,34
3	16-Ezgican	K	AL	3,67	6,00	6,33	4,00	20,00
4	18-Pınar	K	AL	3,67	4,67	4,67	3,67	16,68
5	20-Ali Burak	E	AL	3,00	5,67	4,33	3,33	16,33
6	08-Ferhat	E	AL	4,00	3,67	3,67	3,67	15,01
7	03-Mesut	E	AÖL	2,67	4,00	4,67	3,00	14,34
8	21-Gülşah	K	AL	2,67	3,67	4,67	3,33	14,34
9	07-Hümeýra	K	AÖL	3,33	4,33	3,00	3,00	13,66
10	02-Burçin	K	FEN	2,67	3,33	3,33	3,00	12,33
11	14-Coşkun	E	AL	2,00	3,00	3,33	3,33	11,66
12	19-Gizem	K	AL	3,00	2,67	3,00	2,67	11,34
13	12-Kübra Y.	K	AL	2,00	3,00	3,00	2,67	10,67
14	17-Merve Ç.	K	AL	2,67	2,67	2,33	2,67	10,34
15	04-Özlem A.	K	AÖL	2,00	3,00	2,67	2,67	10,34
16	11-Tunakan	E	AL	2,00	3,00	2,67	2,67	10,34
17	13-Fatih	E	AL	2,00	2,33	2,67	3,33	10,33
18	09-Emrah	E	AL	2,00	2,67	2,67	2,67	10,01
19	05-Semih	E	AÖL	2,00	3,00	2,33	2,67	10,00
20	10-Bahadır	E	AL	1,67	2,33	2,33	2,33	8,66
21	15-Gökhan	E	AL	1,00	2,33	2,00	2,33	7,66

Tablo-71. Merkezî Sınavla Öğrenci Alan Okullardan Seçilen Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

No	Adı	Cns	Alanı	Sözlü Sunum -Oral Component-				
				A	B	C	D	Toplam
1	26-Müberra	K	MF	4,00	8,00	8,00	4,00	24,00
2	42-Esma	K	YDİL	3,67	7,00	7,33	4,00	22,00
3	33-Ecenur	K	TM	3,67	6,67	7,00	4,00	21,34
4	40-Aslı	K	TS	3,00	5,67	5,33	3,67	17,67
5	36-Canan	K	TS	3,67	5,00	5,00	4,00	17,67
6	28-Erkan	E	TM	3,67	5,00	5,00	3,67	17,34
7	27-Özlem B.	K	MF	3,00	5,67	5,33	3,33	17,33
8	31-İlknur	K	TM	3,00	5,00	5,00	3,67	16,67
9	25-Mustafa	E	MF	3,67	4,33	4,67	3,00	15,67
10	34-Kudret	E	TS	3,00	3,67	4,00	3,00	13,67
11	35-Kübra Ö.	K	TS	2,33	3,67	4,00	3,67	13,67
12	39-Ummahan	K	TS	2,67	3,67	3,67	3,33	13,34
13	29-Ufuk	E	TM	2,33	3,67	3,67	3,67	13,34
14	30-Ali Ozan	E	TM	3,00	3,67	3,33	3,33	13,33
15	32-Merve Ö.	K	TM	2,00	3,00	3,67	3,00	11,67
16	38-Funda	K	TS	2,33	3,33	3,00	3,00	11,66
17	41-Tolga	E	YDİL	2,33	3,33	2,33	3,00	10,99
18	37-Selinay	K	TS	2,00	2,67	3,00	3,00	10,67
19	43-Ezgi	K	YDİL	2,00	2,33	3,00	2,67	10,00
20	23-Burak	E	MF	2,00	2,67	2,00	2,00	8,67
21	24-İsmail	E	MF	2,00	2,00	2,00	2,00	8,00
22	22-Ekrem	E	MF	1,00	1,67	1,67	2,33	6,67

Tablo-72. Genel Liselerden Seçilen Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

Çalışma grubundaki öğrencilerin sözlü sunum becerileri okul türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, genel liselerden seçilen öğrencilerin merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrencilere göre sözlü sunumlardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Nitekim sözlü sunumdan en yüksek puanı, genel lisede öğrenim gören bir kız öğrenci almıştır. Genel liselerden seçilen öğrencilerin sözlü sunum ortalamaları 14,33'tür. İlk dokuz öğrencinin aldıkları puanların sözlü sunum için uygun olduğu söylenebilir. Bunun aksine merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrencilerin sözlü sunum ortalamaları 12,55'tir. Bu gruptaki öğrencilerden altısının aldığı puanın, sözlü sunum açısından uluslararası ölçütleri karşıladığı söylenebilir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
				A	B	C	D	Tpl
1	26-Müberra	K	GL	4,00	8,00	8,00	4,00	24,00
2	01-Selman	E	FEN	3,67	6,67	6,00	4,00	20,34
3	27-Özlem B.	K	GL	3,00	5,67	5,33	3,33	17,33
4	25-Mustafa	E	GL	3,67	4,33	4,67	3,00	15,67
5	08-Ferhat	E	AL	4,00	3,67	3,67	3,67	15,01
6	03-Mesut	E	AÖL	2,67	4,00	4,67	3,00	14,34
7	02-Burçin	K	FEN	2,67	3,33	3,33	3,00	12,33
8	12-Kübra Y.	K	AL	2,00	3,00	3,00	2,67	10,67
9	04-Özlem A.	K	AÖL	2,00	3,00	2,67	2,67	10,34
10	11-Tunakan	E	AL	2,00	3,00	2,67	2,67	10,34
11	09-Emrah	E	AL	2,00	2,67	2,67	2,67	10,01
12	23-Burak	E	GL	2,00	2,67	2,00	2,00	8,67
13	10-Bahadır	E	AL	1,67	2,33	2,33	2,33	8,66
14	24-İsmail	E	GL	2,00	2,00	2,00	2,00	8,00
15	22-Ekrem	E	GL	1,00	1,67	1,67	2,33	6,67

Tablo-73. Çalışma Grubundaki MF Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

MF -sayısal- alanından seçilen 15 öğrencinin sözlü sunum ortalamaları 30 üzerinden 12,82'dir. İlk beş sırada yer alan öğrencilerin aldıkları puanların sözlü sunum için uygun olduğu söylenebilir. MF öğrencileri, sözlü sunum açısından son sırada yer almasına karşın, sözlü sunumdan en yüksek notu genel lisede öğrenim gören bir MF öğrencisi almıştır. Ayrıca MF alanındaki erkek öğrencilerin aynı alandaki kız öğrencilerden daha düşük notlar aldığı söylenebilir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
				A	B	C	D	Tpl
1	33-Ecenur	K	GL	3,67	6,67	7,00	4,00	21,34
2	06-Barış	E	AÖL	4,00	7,00	6,33	4,00	21,33
3	16-Ezgican	K	AL	3,67	6,00	6,33	4,00	20,00
4	28-Erkan	E	GL	3,67	5,00	5,00	3,67	17,34
5	18-Pınar	K	AL	3,67	4,67	4,67	3,67	16,68
6	31-İlknur	K	GL	3,00	5,00	5,00	3,67	16,67
7	07-Hümeysra	K	AÖL	3,33	4,33	3,00	3,00	13,66
8	29-Ufuk	E	GL	2,33	3,67	3,67	3,67	13,34
9	30-Ali Ozan	E	GL	3,00	3,67	3,33	3,33	13,33
10	32-Merve Ö.	K	GL	2,00	3,00	3,67	3,00	11,67
11	14-Coşkun	E	AL	2,00	3,00	3,33	3,33	11,66
12	19-Gizem	K	AL	3,00	2,67	3,00	2,67	11,34
13	17-Merve Ç.	K	AL	2,67	2,67	2,33	2,67	10,34
14	13-Fatih	E	AL	2,00	2,33	2,67	3,33	10,33
15	05-Semih	E	AÖL	2,00	3,00	2,33	2,67	10,00
16	15-Gökhan	E	AL	1,00	2,33	2,00	2,33	7,66

Tablo-74. Çalışma Grubundaki TM Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

TM -eşit ağırlık- alanından seçilen 16 öğrencinin sözlü sunum ortalaması 30 üzerinden 14,16'dır. İlk 6 öğrencinin aldıkları puanların sözlü sunum için uygun olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğrencilerden sadece biri 10 puandan az not almıştır. TM alanı öğrencileri, sözlü sunum becerisi açısından ikinci sırada yer almıştır.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
				A	B	C	D	Tpl
1	40-Aslı	K	GL	3,00	5,67	5,33	3,67	17,67
2	36-Canan	K	GL	3,67	5,00	5,00	4,00	17,67
3	34-Kudret	E	GL	3,00	3,67	4,00	3,00	13,67
4	35-Kübra Ö.	K	GL	2,33	3,67	4,00	3,67	13,67
5	39-Ummahan	K	GL	2,67	3,67	3,67	3,33	13,34
6	38-Funda	K	GL	2,33	3,33	3,00	3,00	11,66
7	37-Selinay	K	GL	2,00	2,67	3,00	3,00	10,67

Tablo-75. Çalışma Grubundaki TS Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

TS -sözel- alanından seçilen 7 öğrencinin sözlü sunum ortalaması 14,05'tir. İlk iki sırada yer alan öğrencilerin aldıkları puanların sözlü sunum için uygun olduğu söylenebilir. TS alanı öğrencileri edebî eleştiri ve makale yazma becerisinin aksine sözlü sunum becerisinde üçüncü sırada yer almıştır. Bunun nedeni, sözel alan için seçilen öğrencilerden sadece birinin erkek, diğerlerinin kız olması etken olabilir. Çünkü -önceki bulgularda da görüldüğü gibi- kız öğrencilerin dil ve edebiyat becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

No	Adı	Cns	Okul Türü	Sözlü Sunum -Oral Component-				
				A	B	C	D	Tpl
1	42-Esma	K	GL	3,67	7,00	7,33	4,00	22,00
2	20-Ali Burak	E	AL	3,00	5,67	4,33	3,33	16,33
3	21-Gülşah	K	AL	2,67	3,67	4,67	3,33	14,34
4	41-Tolga	E	GL	2,33	3,33	2,33	3,00	10,99
5	43-Ezgi	K	GL	2,00	2,33	3,00	2,67	10,00

Tablo-76. Çalışma Grubundaki Yabancı Dil Alanı Öğrencilerin Sözlü Sunum Puanları

Çalışma grubunu oluşturan liselerdeki Yabancı Dil alanından seçilen beş öğrencinin sözlü sunum ortalamaları 30 üzerinden 14,73'tür. İlk iki sırada yer alan öğrencinin aldığı puanların sözlü sunum için normal olduğu söylenebilir. Yabancı Dil alanı öğrencileri, sözlü sunum ortalamaları açısından ilk sırada yer almıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin sözlü sunum yapabilme becerileriyle ilgili notları, bazı değişkenlere göre değerlendirildikten sonra, aşağıda öğrencilerin sözlü sunumlarından örnekler yardımıyla, verilen notlar izah edilmeye çalışılmıştır.

Alıntı/Eser/Eserler Bilgisi ve Bunların Anlaşılması basamağında öğrencilerin; alıntı/eser/eserlerin içeriğini ne kadar bilip anladıklarına ve eser/eserlere ya da alıntının alındığı eser/eserlerin bütününe uygun yerde ne kadar yer verdiğine bakılmaktadır. *Yorum ve kişisel cevaplar* basamağında alıntı/eser/eserlerin yorumlanmasının ne kadar geçerli olduğuna; alıntı/eser/eserlerdeki kelime kullanımı, imgeleme, duygusal ifade, yapı, biçim ve teknikle ilgili edebî özelliklerin etkilerinin ne kadar tanımlanıp analiz edilebildiğine bakılır. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevapların eleştirel düşünceye ne kadar dayandırıldığına ve ne kadar özgün olduğuna, alıntı/eser/eserlere yapılan göndermelerin ne kadar ilişkili ve kesin olduğuna da bakılmaktadır. *Sunum* basamağında öğrencilerin; cevaplarını ne kadar yapılandırabildikleri, sunumlarının ne kadar etkileyici ve ikna edici olduğu, yaptıkları destekleyici göndermelerin alıntı/eser ya da eserler arasındaki bütünlüğü sağlamada ne kadar başarılı olduğu dikkate alınmaktadır. *Dil kullanımı* basamağında ise öğrencilerin; kullandıkları dilin ne kadar açık, akıcı ve öz olduğu yanında kullandıkları biçim ve dilbilimsel seçimin ne kadar uygun olduğu önemlidir.

Okulu: Cumhuriyet Lisesi	Adı: Müberra
Alanı: Matematik-Fen	Puanı: 24,00
-Hangi şiiri konuşacağız seninle? Otuz Beş Yaş ve Otuz Yaş. -Bir nedeni var mı, bunu seçmenin? Diğerlerini okudum, bana çok derin geldiler. Ben derin duyguları içimde yaşamak isterim. Ama Otuz Beş Yaş, herkese hitap edebilecek bir şiir. Artı her dönemde herkesi etkilese de, bir kültür düzeyi olması gerekir. Mesela Otuz Beş Yaş'taki Dante'yi bizim evdeki annem bilmez, ya da babam bilmez. Yabancı şairdeki Venüs'ü de herkes bilmeyebilir, belki ben biliyorum ama. Burada mesela yaşlanmaktan bahsediyor. Hepimiz yaşlanmaktan korkarız. Bunu dışardan herhangi birine sorsanız da bilir. O nedenle bunu seçtim. Herhalde yaşamı daha iyi anlatabileceğim, yaşlı değilim ama. -Peki, tema ve ahenk bakımından karşılatırsan bu iki şiiri, neler söyleyebilirsin? Otuz Beş Yaş şiirinde Cahit Sıtkı 11'li hece ölçüsünü kullanmış. Türk yazarlarında 11'li hece ölçüsünü görebiliyoruz, ama bence yabancı bir şiirde hece ölçüsünü aramak ne kadar doğru bilmiyorum, çünkü çeviri. Bence burada çeviren kendi duygularını da katmış olabilir buna. Çünkü burada düşüverdim demek, yabancı birinde düşüverdim'i görmek, rastlamadık hiç. Otuz Beş Yaş şiirinde sonra, yaşlanmaktan şikayet ettiği gibi, geçmişten bir şey anlamadığını söylüyor. Geçmiş de boşa sarf ettiğini söylüyor. Burada zamanın bizi değiştirdiğinden de bahsediyor. Aslında zamanın değişikliğinde biz hoş görürüz ama buradaki şair pek hoş görmüyor. Çünkü biliyor ki, zamanın getirdiği şeyler ona ne kadar çok şey öğretse de sonunda gelecek şey ona, ölüm.	Yolun sonu ölüm. Yolun başlangıcında bir sürü şey kaçırdığının farkında ve bunun için kayıplarda olduğunun bilincinde. Ee, burada yakınıyor, hani bu şair hakkında biraz şey duydum, duyduğum kadarıyla hastaymış galiba. Bir hastalığı varmış. Belki de ölüm temasını işlemede bu hastalık etken olabilir, çünkü bana kalsa yalnızlık temasını falan seçerim ama ölüm ü seçmeyi denemedim. -Peki, iki şiirde de temaların anlatımında şairlere özgü anlatımlar var. Bunlar her dönemde her insanı etkiler mi? Neden? Bence her dönemdeki her insanı etkilemez. Çünkü dönem dönem ekonomik düzeyler değişiyor. Düşünün, ekonomik düzeyi bir insanın yüksekse, elinden geldiği kadar yaşamak için istediği her şeyi yapabilir. Ama ekonomik düzeyi olmayan birisi sadece bakar, uzaktan seyretmeyi seçer. Çünkü buna zorunludur. -Peki, iki şairin de benzer rakamlarla başlık atmalarını nasıl yorumluyorsun? Bence bu Otuz Beş Yaş, tam dönüm noktası, ne genciz ne yaşlıyız. Burada belki şair tam karmakarışık duygulara sahip. Acaba genç miyim, acaba ölecek miyim? Ya da tam yaşının bilincinde, mesela yaptıklarından, sorumluluklarından ya da elinde olanların kıymetinden ve yaşadığı ortamdan... Her şeyin bilincinde. Tam oturmuş yani, kültürü, eğitimi. O şekilde olduğu için bu yaşı seçmiş olabilir. Bu yaşı seçtiği için de direk o yaşı hitap eden şiir yazdığı için, hani yaş/rakam, insanların gözü dikkati çekecek gibi mi gelmiş olabilir. -Peki, söylemek istediğin bu şiirler ilgili başka herhangi bir şey var mı? Hayır yok.

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, genel lisede MF alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Sözlü sunumdan toplam 24,00 puan alan Müberra, bunların 4,00'ünü alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden almıştır. 8,00 puan yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 8,00 puan sunum bölümünden ve 4,00 puan dil kullanımı bölümünden gelmiştir. Öğrencinin konuşması 3 dakika 33 saniye sürmüştür. Konuşmasının rahat, yorumlarının özgün ve metne yaptığı göndermelerin uygun olduğu gözlenmiştir.

<i>Okulu:</i> Cumhuriyet Lisesi	<i>Adı:</i> Esmâ
<i>Alanı:</i> Yabancı Dil	<i>Puanı:</i> 22,00
<i>-Otuz Beş Yaş şiirini Otuz Yaş şiiriyle tema ve ahenk yönünden karşılaştırır mısın?</i> Ben tema olarak baktığımda, ortak bir tema, ölüm temasını gördüm. Hani aslında ayrıntılara, mecazlara eğilmek gerekir, ama genel olarak baktığımızda bir ölüm teması var. Hani her insan birazcık da olsa korkar ölümden, hani ölümü yaşar ve yabancı da olsa Türk de olsa bu iki şairimiz bu temayı ele almışlar. Ahenk bakımından da kafiyeler, redifler Cahit Sıtkı'da var gene. Hani bu aslında çeviri bir şiir olduğu için hani aslında biz yabancılar, yabancı bir şiiri yazarken, İngilizce yazarken oradaki ahenği oturtturuyordur ama hani Türkçeye bunu moda mod çeviremediğin için hani böyle kalmış. Aslında eminim ki bu şiirin de orijinalinde çok güzel ahenkler vardır. <i>-Peki, anlatım tarzları?</i> Anlatım tarzları benziyor. İkisinde de böyle simge, imge yani böyle karışık bir şey var, sen onu çözmeye çalışıyorsun. Mesela “yolun yarısı eder” derken hani, sonra “evimin damında at üstündeyim, bak yarısına ulaşır ömür”. Burada hani sonda olduğun söylemek istiyor, aslında son da değil, belki de bir başlangıç, yaşamla ölüm arasındaki ortada olduğunu söylemek istiyor, hani. “Dam üstünde bir atla, iki yanda bir manzara görünür”. İşte bu manzaranın biri yaşam biri ölümdür, diye ele aldım ben. <i>-Peki orada bir Dante ve Venüs var?</i> Burada da işte hani, dedim ya her insan ölüm temasını ele alır. Bu iki insan da belli ki ölüm temasını işlemişler zamanında. Dante'nin kullandığı, Dante de kullanmış sanırım “yaş otuz beş”i yanılmıyorsam. İşte Cahit Sıtkı da onu kullanmış, onu da orada örnek olarak göstermiş. Hani burada, sizin sorduğunuz soruda da her dönem her şairi etkiler mi, Venüs ve Dante'de etkilediğini görüyoruz.	Hatta ben birkaç şairlerden, yabancı ve Türk olarak örnekler geldi aklıma. Onları paylaşayım. Mesela Turgut Uyar'ın “Herkes ne zaman ölür, elbet gülünün solduğu akşam”, sonra Sergei Moskoviç'in “Ölüme hayır demek yetmez, yaşama evet demek gerek” diyor. Başka kim vardı. Hee, Behçet Necatigil'in -başını çok hatırlayamadım ama- “Nerden niçin mi geldim, bilmeden bir şey diyemem, Geldim yer açtılar oturdum, girip çıkanlar vardı, zaten ben geldiğimde.” Burada da ben dünyaya geldim, gidenler de vardı, gelenler de. Hani bi de adını söyleyemiyorum (Alveres gibi), yabancı bir şair “İnanıyorum ki gününü bekleyerek ölmek, intihardan daha çirkin ve kolayca bir yolu seçmektir.” Diye. <i>-Nasıl bir benzerlik var, bunlarla arasında?</i> Bunlarla arasında, hepsi ölümü farklı farklı ele almışlar. Mesela Sergei Moskoviç, yaşayın dolu dolu yaşayın, yaşamak gerekiyor, demek istiyor. Hani ölüme isyan ederek bir yere varılmayacağını söylemek istiyor. Turgut Uyar, herkesin bir zaman öleceğini vurguluyor. Alveres, intiharlar çok cesaret isteyen bir şeydir. Neyle intihar edeceksen, ilacını alırsın, yutarsın ama bu çok cesaret isteyen bir şeydir. Ama sen oturup gününü beklersen, hani elbet bir gün öleceğin falan dersin, bu çok kolaycı bir yoldur. Kolaya kaçmaktır; ama sen zoru seçmek istiyorsan, bu şekilde cesaretini toplaman gerekir gibi bir yorumda bulunmuş. Behçet Necatigil, girip çıkanlar vardı deyince, ölüm ya da yaşam temasını anlıyorum. <i>-Peki, şairlere özgü duygular her dönemde etkiler mi?</i> Ya etkiler, ölüm evrensel bir temadır, ölüm her zaman vardır. Canlılar, bütün canlılar, doğar, yaşar, ölür. Buy hiçbir zaman değişmedi, değişmeyecek, hani bu tema evrensel ve sürekli bir tema olduğu için 7'den 70'e herkesi etkiler ve her zaman etkiler diye düşünüyorum.

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, genel lisede Yabancı Dil alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Sözlü sunumdan toplam 22,00 puan alan Esmâ, bunların 3,67'sini alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden, 7,00 puanı yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 7,33 puanı sunum bölümünden ve 4,00 puanı dil kullanımı bölümünden almıştır. Öğrencinin konuşması 6 dakika 11 saniye sürmüştür. Akıcı, rahat ve net bir konuşması olan öğrenci sıkça “hani” kelimesini kullanmaktadır. Bunun yanında metne yaptığı göndermeleri uygun olan öğrenci Turgut Uyar, Sergei Moskoviç ve Behçet Necatigil gibi şairlerden de alıntılar yapmıştır.

<i>Okulu:</i> Fatih Fen Lisesi	<i>Adı:</i> Selman
<i>Alanı:</i> Matematik-Fen	<i>Puanı:</i> 20,34
<i>-Peki, hangi şiiri konuşacağız seninle*</i> Bu Eller miydi şiirini. <i>-Bir nedeni var mı bunu seçmenin?</i> Ne bileyim, uzunca, açıklaması, daha çok şey açıklanabilir, yani. Bir de balkon şiiri biraz soyut kaçıyor. Burada yine açık belli oluyor, ne anlatmak istediği. <i>-Nelerden bahsediyor Bu Eller miydi şiirinde?</i> (ilk bölümü okudu), burada çocukluk döneminden bahsetmiş. İşte masal, masalları dinleyen sonra rüyalara uzanan, rüyalarda gördüğü arzu-isteği yaşamak isteği var. Aslında bu eller miydi derken mecaz-ı mürsel de var, kendinden de bahsediyor. İşte çocukluk dönemine bir özlem var, ilk dizelerinde, çocuklukla ilgili durumlarını anlatmış. İkinci bölümde (bölümü okudu), burada elleriyle oynadığı oyunlardan bahsetmiş. Sonra “o dünyaların hayatı bu eller miydi” derken, o çocuk elleriyle oynadığından bahsediyor. Yaşlılıktan, çocuklukta çizgili elleri görünce çocukluğa özlem duyuyor. Üçüncü bölümde (bölümü okuyor), burada “toprak evler yapan bu eller miydi” derken, çocuklukta yaptığı oyunlardan, evlerden falan bahsetmiş. Şimdi yaşlanmış, mezara gidecek, toprağa geçiyor, artık. (Dördün bölümü okuyor), burada biraz yaşlılıktan da daha geniş bahsetmeye başlamış. Falcıların saadet dedikleri o çizgiler benim için saadet ifade etmiyor. Artık ölecez, gidecez diyor. Artık o çocuklukta yaraların falan da izleri kalmamış. (Beşinci bölümü okuyor), burada çocukkenki düşüncelerinden, ondan sonra neleri zafer ve kahramanlık olarak gördüklerinden bahsetmiş. İşte bi kuşu öldürmeyi zafer ve kahramanlık olarak belliyor. Ona zıt olarak da geceye yatarken yorganın altına saklanıyor, korkudan. (Altıncı bölümü okuyor), artık bu eski günler geçmiş, yaşlılık, ölüm önde, artık Allah’a dua ediyor. Çocukluktan yaşlılığa giden bir süreç var.	Şiirde tema zaten yaşam. Çocuklukla yaşlılık arasında farklardan bahsetmiş. İşte bu farklılıktan bahsederken, el kavramını kullanmış. <i>-Nasıl yorumlamak lazım, Bu Eller miydi başlığını?</i> Bu Eller miydi, sorusunda hem böyle bir şaşkınlık var, işte yaşlanmışım artık, eskiden bu ellerle yaptığım şeyler artık hayal. Ondan sonra (sessizlik) Bu Eller miydi sorusunda bi de, kendisinden de bahsediyor. İşte bu ee çocukluktan yaşlılığa geçilmiş, nerde o çocukluk dönemleri anlamına geliyor. <i>-Beğendin mi şiiri?</i> Şiir güzel, konu bakımından, sonra şiirsel söyleyiş de mevcut. <i>-Mesela?</i> İşte, devrik cümleler kurmuş, sonra sorular, kendine sözde soru cümleleri kurarak bir ritim yakalamaya çalışmış. Sonra yinelemeler mevcut. İşte kafiye yok, ölçü yok ama bunları kullanarak bir musiki vermeye çalışmış. <i>-Ekleme istediğin? Burada yazılanlardan?</i> Özlemler bir ruh haliyle yazmış. Ee, hayıflanıyor biraz da. Keşke o dönemlere dönsem diye. <i>-Fazıl Hüsni ile ilgili bilgin var mı?</i> Daha geçmiş sene öldü. İşte, Eskişehirli. Sonra şey şiiri vardı onun ya, Bayrak şiiri, yok, Bayrak galiba. Meşhur. Fazıl Hüsni Dağlarca ile ilgili edebiyat7Türkçe paragraf sorusunda bilgi vardı. Bi yerde çözerken gördüm. Her şeyle ilgili şiiri vardı. Hiroşima’yla, Vietnam’la ilgili şiirlerde yazmış. <i>-Şunu söylemek mümkün mü peki, bu deneme sınavlarındaki paragraf sorularının aslında faydası var. Bir sürü kitap okumaktansa?</i> Sadece çözmek için okunmaz. Faydası var yani. Ben hem okuyorum hem de anlamaya çalışıyorum ve akılda kalıyor onlar. Tartışmalar oluyor. Sanat sanat için mi, toplum için mi? Zaten kim okuyor, eline alıp da edebiyatla ilgili; ancak o alanla meşgul olanlar yani. <i>-Peki, teşekkürler.</i>

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, fen lisesinde MF alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Sözlü sunumdan toplam 20,34 puan alan Selman, bunların 3,67’sini alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden, 6,67 puanı yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 6,00 puanı sunum bölümünden ve 4,00 puanı dilin kullanımı bölümünden almıştır. Öğrencinin konuşması 7 dakika 25 saniye sürmüştür. Metni nasıl değerlendireceğini iyi bilen öğrencinin konuşması rahat, yorum gücü iyidir. Ayrıca öğrencinin, metindeki edebî özelliklerinin farkında olduğu gözlenmiştir.

<i>Okulu: Cemal Mümtaz Anadolu Öğrt. Lisesi</i>	<i>Adı: Barış</i>
<i>Alanı: Türkçe-Matematik</i>	<i>Puanı: 21,33</i>
<i>-Hangi şiiri konuşacağız?</i> Cahit Sıtkı 35 yaş ve Fransız şair 30 Yaş. <i>-Bir nedeni var mı bu şiirleri seçmenin?</i> Şimdi diğer şiirleri düşünebilirdim, ama biraz daha kafa yormam gerekirdi. Bu şiir üzerine daha önce de çok düşündüm. Okulda da yorumladık bu şiiri, daha önce kendim de yorumladım. Diğer şiirleri düşünseydim, özellikle Bu Eller miydi şiirine daha fazla kafa yormam gerekiyordu galiba. Sezai Karakoç'un da şiiri pek hoşuma gitmedi açıkçası. <i>-Ne tür şiirler etkiler seni?</i> Güncel olmayan, her zaman geçerli olan şiirler. Teması etkilemeli beni. Mesela ölüm, her zaman geçerli. Onun dışında bende içinde kendimi bulabilirdim. <i>-Okuduğun, takip ettiğin şair var mı?</i> Benim daha çok, güncel şairleri takip ederim. Yılmaz Erdoğan, Ceyhan Yılmaz. Ceyhan Yılmaz'ı mesela herkese sevmem, ama kısa yazar, yoğun yazar. Sonra mesela Yusuf Hayaloğlu. Eski şairlerden de Mehmet Akif'in şiirleri hoşuma gider. Güncel şairlerden Uğur Arslan mesela. <i>-Derslerle nasıl bağlantısı. Derslerde tartışıyor musunuz?</i> Hocasına bağlı, bazı hocalar şey yapıyor, güncel şiirler önem veren. Ama bazıları da önem vermiyor, dersin sosyalliği falan kalmıyor. Bizim hocaların kalitesi yüksekti, bence. O konuda bizi güdülediler. Derste çok şiir okuduğum, hani ezberden falan okuduğum oldu. Şiirler konusunda konuştuğumuz oldu. <i>Peki, nasıl bu şiirin teması ve ahenk unsurları sence? İki şiire baksak?</i> Dediğim gibi, özellikle bu şiirleri seçmemin sebebi, ölüm temasının evrensel olması. Ee, tema ve ahenk bakımından Cahit Sıtkı tabii, Türk bir şair, Türk bir edebiyatçı olduğu için, daha çok böyle folklorik öğeler de görebiliyoruz, bence. Fransız şairin şiirine baktığımızda, bi hani Allah göremiyoruz. Kendi kültürünü yansıtacak bir şey göremiyoruz, ama. Belki çeviri şiir olduğu için olabilir. Cahit Sıtkı'nın şiirinde ayva sarı, nar kırmızı demesi veya benim mi Allah'ım bu çizgili yüz. Başka şair olsa, yabancı olsa büyük ihtimal Tanrı'mı gördük. <i>Ne teması sence, bu şiirin?</i> Direk gelse cevap, ölüm teması ama, şey şeklinde anlatması, hem pişmanlıkları, acıları hüznüleri, sevinçleri hep bir arada anlatması, yoğun bir şey olması, gerçekten o açıdan etkiledi, beni. Ee, geçmişe duyulan özlem var, her yıl biraz daha benimsediğim, ne dönüp duruyor havada kuşlar derken, hem bundan önceki şiir kısmında geçmişe duyulan özlem var, özlemleri pişmanlıkları anlatıyor, biraz önce okuduğum yerde de havada kuşların uçuşması falan, aynı zamanda biraz canlılık da var. Hani sürekli ölüm teması, içini karartan bir şekilde yazmamış. <i>Diğer şiirde nasıl?</i> Fransız şairde, bizim Cahit Sıtkı'nınki kadar yoğun değil bence. Belki de çeviri olduğu için bizi o kadar etkilemez. Çünkü çeviri şiirlerde duygu sorunu oluyor mutlaka. Yani, ee, ama şey olması, hani ölüm temasını işlemesi... <i>Bakışları aynı mı ölüme?</i> Bakışları, yani, bence Cahit Sıtkı daha geniş açıdan bakmış. Geniş demeyeyim de farklı açılardan daha fazla bakmış.	Ee, diğer şair, yani şiirin kısıtlılarından, biraz daha sanki kısa olmuş, çok da öz olmamış bence. Hani kısa ama öz derler ya. Kısa; ama öz değil bence. Yani normal değinmesi gereken kısımlara, çok fazla pişmanlık anlatmamış veya mesela Cahit Sıtkı şey diyor, gözler altındaki mor halkalar, nedir Allah'ım falan şeklinde, hani sesleniyor. Bunda hani kıssadan hisse olmuş, ama öz olmamış. <i>-Peki, ikinci tarafına geçerseniz sorunun, temaların işlenmesinde görülen şairlere özgü duygu düşünceler, her dönemde her insanı etkiler mi? Neden?</i> İşte, ikinci kısım özellikle biraz daha bunları seçmeme götürdü. Şairlere özgü duygu ve düşünceler, bu ölüm teması, her dönemde her insanı etkileyebilir. Zaten en başta da konuştuk, evrensel konu olduğu için. Şair nasıl anlatırsa anlatsın, bu Fransız şair beni etkilemese de içinde kendimi bulabiliyorum. Ölüm teması sonuçta, evrensel bir konu. Veya Fransız şair olduğu için gidip bi Eyfel Kulesi'nden bahsedebilirdi. O beni etkilemezdi, içinde kendimi bulmazdım, ama evrensel bir konudan bahsettiği için, ölüm temasından bahsettiği için, içinde ne olursa olsun kendimi bulabiliyorum. İçindeki duygu ve düşünceler de insanın içine kendisini çekiyor. Özellikle tabi Cahit Sıtkı'nın şiirinde içine bizi kendisini çekiyor, ama belki de bir Fransız'a göre 30 yaş şiiri kendisine çekiyordur. <i>-Peki, başlıklarına baksak, neler söyleyebiliriz? Bu bağlamda, senin az önce bahsettiğine paralel olarak?</i> Şimdi şöyle bir şey diyecem ama saçma mı olacak. 1889-1963, demek ki o yıllarda ortalama ömür 60 yaşmış. 1920'lerde ortalama ömür 70 yaş. İki de ömrün yarısından bahsediyor. Belki sağlık nedenleri o zamana göre değişti. Gün geçtikçe şey falan, zaten 1789 Fransız İhtilali, 100 yıl sonra, belki 1699 falan olsaydı 25 yaş olacaktı ömrün yarısı. <i>-Peki, ahenk olarak baksak iki şiire?</i> Bir yazın türünde, şiir ya da başka bir şey, soru işaretlerinin çok olması, okuyucuyu daha çok içine çeker. Yani soru işaretlerinin olması, okuyucu sen de gel beraber yazalım der gibi olur bence. Hani sorular sorarak, Allah'a sorduğu sorular dışında, kendi kendine dahi sorsa, şiiri okurken biz o soruları da kendimize sorarız. Veya deneme türlerinde genelde okuyucuya sorular sorulur ya, özellikle o yüzden belki herkesin ilgisini çeken veya basit bir türde de içine kendimiz direk sokarız, yazarla birlikte ya yazarız ya onla birlikte coşarız, onunla beraber yaşarız yani. Ama bu şakaklarıma kar mı yağdı ne var, benim mi Allah'ım bu çizgili yüz diye soru soruyor. Hani Cahit Sıtkı bu soruyu neden sormuş diye düşünmeyiz, şiiri okurken biz de aynı soruyu sorarız. O yaştaysak tabii. Ben mesela anlayamam ama belki siz anlayabilirsiniz. <i>-Peki, şiirle ilgili eklemek istediğin neler var?</i> Ee, Otuz Yaş şiirinde, onu konuşmadık aslında, hece ölçüsü var, mesela Fransız şair olmasına rağmen. Çeviri yaparken, çeviri yapan kişinin etkisi vardır mutlaka. Zaten bu şiir bu kadar donuk bir şiir değildir bence. Mutlaka hani içinde kendimiz bulduk, ölüm teması olduğu için bulduk da çeviri yaparken bir donukluk geliyor şiire ister istemez. <i>-Peki, teşekkür ederim...</i>

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, anadolu öğretmen lisesinde TM alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Sözlü sunumdan toplam 21,33 puan alan Barış,

bunların 4,00 puanını alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden, 7,00 puanını yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 6,33 puanını sunum bölümünden ve 4,00 puanını dilin kullanımı bölümünden almıştır. Öğrencinin konuşması 7 dakika 38 saniye sürmüştür. Şiire hâkim olduğu gözlenen öğrenci, metinlerdeki edebî özelliklerin de farkındadır. Ayrıca metne yaptığı göndermeler ve karşılaştırmaları da uygundur.

<i>Okulu:</i> 19 Mayıs Anadolu Lisesi	<i>Adı:</i> Merve Ç.
<i>Alanı:</i> Türkçe-Matematik	<i>Puanı:</i> 10,34
<i>-Hangi şiir hakkında konuşacağız sizinle?</i> Otuz Beş Yaş-Otuz Yaş <i>-Bir nedeni var mı, bu şiiri seçmenin?</i> Diğerleriyle karşılaştırdım bunu daha yakın buldum kendime. <i>-İki şiiri, teması ve ahengi yönüyle karşılaştırsak neler söyleyebiliriz?</i> Ee, tema, şimdi ahenkte şöyle bir şey söyleyebiliriz. Otuz Beş Yaş şiiri Türkçede yazıldığı için okunuşta bir ahenk var; ama Otuz Yaş kendi dilinde çok daha akıcıdır, ama ben şu an çok akıcı bulmadım. <i>-Temalarıyla ilgili ne söyleyebiliriz?</i> Otuz Beş Yaş dediğim gibi ölüm korkusu var (sessizlik) <i>-Neler var ölümle ilgili?</i> Şair hayata bir bakış yapmış ve sanki yani herkse bilir su insanı boğar ateş yakarmış, herkse bilir, 5 yaşındaki çocukta bilir ama 35 yaşta anladığını falan anlatıyor burada. O yüzden hayata genel bir bakış yapmış ve han bir milat vardır, insanın ömründe. Öyle bir milat sanki kabul etmiş 35 yaş. Hani insanın bir 18 yaş vardır mesela, farklıdır derler, 35 yaş da öyle bir şey kabul etmiş, o şekilde yazmış. <i>-Temaların işlenmesinde şairlere özgü farklı anlatımlar var. Her dönemde her insanı etkiler mi? Neden?</i> Şimdi mesela şöyle bir şey var, bu Otuz Yaş şiiri, benim kültürüme çok da uymuyor, mesela buradaki gene söyle bana beni sevdiğini Venüs. Bana buradaki Venüs hiçbir şey ifade etmiyor ve herkesi etkileyebilir mi, şöyle bir şey var, mesela Yunus Emre Allah aşkıyla yanıyor ve ölümü düğün günü kabul ediyor, ona kavuşma hasretiyle söylüyor, ama Cahit Sıtkı da bunun tam tersini görüyoruz. Eğer herkse etkilenseydi, Cahit Sıtkı da Yunus Emre'den etkilenecekti ve onu savunacaktı. Ama tabii ki de herkes bu şiirden etkilenmez.	<i>-Peki, nasıl bir psikolojiyle yazmış şair? Madem psikoloji merakın var, senin?</i> Şimdi, ölümden korkuyor, o yüzden çabuk öldüğünü düşünüyorum, ben. 45 miydi, o yaşlarda ölmüş. Şimdi çağımızın hastalığı kanser, kanserden korkanlar, kansere yakalanırlar. Bu sistem hep böyledir, ölümden korkmuş ve ölmüş. Öyle düşünüyorum, çünkü mesela bir yerimize bir şey olur, bir yerimiz kanar, pansuman yaparız geçer. Ama içimizdeki yaralar öyle değildir. Onlar bastırıldıkça ve gerçekten tedavi edilmedikçe büyür. Burada Otuz Beş Yaş, yani Cahit Sıtkı'da da bunu şahsen düşünüyorum. Sürekli adam, yani manyak gibi ölümden korkuyor. <i>-Peki, beğendin mi şiiri?</i> Otuz Beş Yaş şiiri, yani, işte çok, o kadar beğenmedim. <i>-Ne tür şiirler senin ilgini çekiyor? Var mı öyle bir tarz?</i> Bu değil. Tahmin edersiniz 18 yaşında bir kızın, Can yücel, Bazen Nazım Hikmet, Atıf Behramoğlu, İsmail Akman var onu seviyorum. Kahraman Tazeoğlu olabilir. Yunus Emre mesela severim. <i>-Ortak noktaları ne sence bunların?</i> Normal değil bu insanlar. Normal değiller şairler. Hoşuma gidiyor, farklı ifadeler, kelimeler kullanmaları hoşuma gidiyor, mesela. Hani biz Türkçe 200 kelimeyle konuşulur falan, çok basit kullanıyoruz diyoruz ya, ama bu adamlar basit anlatmıyorlar. Farklı anlamlar yüklüyorlar. Dediniz ya, su falan. Yani hiç ummadığımız bir şekilde anlatmış, bu beni etkiliyor, çok hoşuma gidiyor. Farklı kelimeleri kullanmak, kelime oyunları yapmak ve bunları okumak da hoşuma gidiyor. Kahraman Tazeoğlu mesela "seni içimden terk ediyorum." Böyle ilginç şeyler var, hoşuma gidiyor. <i>-Peki, şiirle ilgili eklemek istediğin bir şey var mı?</i> Sanırım yok. <i>-Peki, teşekkür ederim.</i>

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, anadolu lisesinde TM alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Merve Ç. sözlü sunumdan toplam 10,34 puan almıştır. Bunların 2,67 puanı alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden, 2,67 puanını yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 2,33 puanını sunum bölümünden ve 2,47 puanını dilin kullanımı bölümünden almıştır. Öğrencinin konuşması 4 dakika 15 saniye sürmüştür. Konuşması rahat olan öğrenci, soru olarak verilen şiirle ilgili daha az

konusmuş, metne daha az gönderme yapmıştır. Bunun yanında yorumlarında sadece kendi düşüncelerini paylaşmış, metne gönderme yapmamıştır.

<i>Okulu:</i> Yunus Emre Lisesi	<i>Adı:</i> Ezgi
<i>Alanı:</i> Yabancı Dil	<i>Puanı:</i> 10,00
<i>-Hangi şiirle ilgili konuşmak istiyorsun?</i> Balkon şiiriyle ilgili.. <i>-Bir nedeni var mı bu şiiri seçmenin? Soruların kolaylığına zorluğuna göre mi karar verdin, yoksa daha rahat ifade edebileceğini mi düşündün?</i> Balkon şiirini seçmemdeki amaç, çocuklardan bahsetmesi ve çocuklarla ölüm arasında kurulan ilişki olduğu için, onu seçtim.. <i>-Peki, istersen ilk soruya geçelim.. nedir sence bu şiirin teması?</i> Ölüm... (sessizlik) <i>-Nerden anladın bunu? Şiirdeki hangi bölümlerden?</i> İşte, bir tabut kadar yer tutar.. şezlonga uzanırsınız... çamaşır sererken hazır kefen.. beyaz çamaşır mesela... beyaz-kefen, o bağlantı doğrultusunda o sonuca vardım.. <i>-Peki, şairin vermek istediği mesajla onu anlatırken seçtiği kavramlar arasında nasıl bir ilişki var, sence?</i> Yani, hani günümüzde pek balkonsuz ev yoktur.. balkon, işte insanların hava almasını, çıkıp oturup dinlenmesi amaçlanır ama nasıl balkonsuz bir ev yoksa, işte ölümle de insanın bütünlüğünü, ayrılmaz bir parçası olduğu anlatılmakta.. <i>-Peki balkonsuz bir evle balkonlu bir ev arasında fark var mı? Şair açısından?</i> Tabii var... mesela balkonlu evdeki küçük çocukları mesela, balkondan düşmesi sonucu, ölümlerinden falan söz etmiş.. ama hani balkon olmayan bir evde böyle bir tehlike söz konusu olamaz.. <i>-Bu şiiri işlemiş miydiniz, okulda?</i> Yok işlemedik.. vardı ama işlemedik.. <i>-Peki Sezai Karakoç ile ilgili bir bilgin var mı? Nasıl şiirler yazar, nasıl bir şairdir?</i> Yani bi bilgim yok.. <i>-Peki, şunu sorayım o zaman? Şair neden evleri balkonsuz yapan mimarların alnından öpmeye gidiyor? (sessizlik) Yani, ölüm açısından düşünürsek, eğer, öyle bir sorun olmadığı için ... (sessizlik)</i> <i>-Sence şair balkonlu evleri mi balkonsuz evleri mi seviyor?</i> Balkonsuz evleri..	<i>-Neden?</i> Balkonlu ev, sonuçta ordaki balkon mezara benzetildiği için hani, burdan belki şairde ölüm korkusu olabilir, o yüzden de.. <i>-Şu an Eskişehir için konuşursak eğer, mezarlıklar nerde?</i> Şehitliğin orada var, Zincirlikuyu'da var... genelde şehir dışında.. <i>-Peki ben seni rahat bırakayım.. şiirle ilgili söylemek istediklerin varsa? Aldığın notlar da var galiba?</i> Aldığım notlar dediklerim az önce... (konuşurmaya çalışıyorum) <i>-Peki şöyle düşündün mü hiç? Sonlara doğru, "gelecek zamanlarda ölüleri balkonlara gömecekler" diyor... niye?</i> Burdaki benzetmeden yola çıkarsak, nasıl diyeyim, ya anlatamayacağım galiba.. <i>-Anlatamayacak mısın? Rahat ol, vaktimiz var...</i> Ya, hani mezarlıklar uzun olur ya.. <i>-Şekilsel benzerlik mi var?</i> Ya balkonun kapısını kapattığın zaman kimse olmuyor, ıssız bir yer oluyor, hani öldükten sonra da insan bedeniyle tek başına kalacak.. <i>-Eskiden var mıydı balkonlu evler?</i> Genelde tek katlıymış evler.. <i>-Peki çocukların düşme ihtimali var mıydı? O zamanki insanlar mı daha mutluymuş bu zamanki insanlar mı?</i> <i>Şiirden bu anlaşılabilir mu, sence?</i> (Sessizlik) o zamanki insanlar ne bileyim, çamaşırlarını asarken, uzanıyorlar ipe, düşme riski var, ama eskiden öyle değilmiş.. <i>-Yani bu şiirin teması sonuçta, şair açısından ölümüne biraz bakış? Nasıl bakıyor ölümüne?</i> Korkmak.. <i>-Nerden anlıyoruz bunu?</i> Evleri balkonsuz yapan mimarların alnından öpmeye gideceğim, falan diyor.. <i>-Peki eklemek istediğin bir şey var mı?</i> Yok, hayır teşekkürler.

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, genel lisede Yabancı Dil alanında okuyan bir kız öğrenciye aittir. Ezgi sözlü sunumdan toplam 10,00 puan almıştır. Bunların 2,00 puanını alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden, 2,33 puanını yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 3,00 puanını sunum bölümünden ve 2,67 puanını dilin kullanımı bölümünden almıştır. 5 dakika 23 saniye konuşan öğrenci, ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini planlayamamaktadır. Şiiri anlamadığı görülen öğrencinin konuşmasında tutuk olduğu gözlenmiştir.

<i>Okulu: Atatürk Lisesi</i>	<i>Adı: İsmail</i>
<i>Alanı: Matematik-Fen</i>	<i>Puanı: 8,00</i>
<i>-Hangi şiiri konuşacağız seninle?</i> Otuz Beş Yaş ve Otuz Yaş. <i>-Bir nedeni var mı bu şiiri seçmenin?</i> Bi nedeni, eee daha anlaşılır olarak gördüm. <i>-Peki, Ne sence bu iki şiirin teması?</i> Bu iki şiirde ölümden bahsediyor. Burada Cahit Sıtkı Otuz Beş Yaş'ta ölümden korkarak bahsediyor. Ve şuralarda ikinci kıtada tecahül-i arif yapmış. "Şakaklarıma kar mı yağdı ne var / benim mi Allah'ım bu çizgili yüz". Burada, eee, yaşlandığını dile getiriyor. <i>-Bayağı soru soruyor demi, aşağılarda da, 6-7 tane soru işareti var.</i> İstifham sanatını kullanmış. <i>-Bunların bir nedeni olabilir mi, sence? Bunu yapmak ne sağlar acaba şiire?</i> Ahenk sağlar, daha anlaşılır kılar... (sessizlik) <i>-Peki diğer şiirde tema ne?</i> Diğer şiirde, burada yaşamla ölümü karşılaştırmış, herhalde. Apayrı giyinikleri mevsim orda, ilkbaharla sonbaharda yaşamı anlatmış. Diğerleri pek anlaşılır değil, belki çeviri olduğundan dolayı olabilir. Evet, çeviri olması bir etken olabilir. (sessizlik) <i>-Peki, temaların işlenmesinde şairlere özgü anlatım var. biri Türk şair biri Fransız şair. Her dönem her insanı etkiler mi sence?</i> Her dönem her insanı?! <i>-Yani bunlar 1910'lar 1920'lerde yazılmış. (sessizlik)</i> Yani tema ölüm olduğu için, etkileyebilir. <i>-Ne demek bu?</i> O zamana özel bir konu olmadığı için olabilir.-Bu ne diyebiliriz başka bir isimle? Yani konuyu, daha evrensel ele alması.	<i>-Peki, anlatım tarzları etkiler mi?</i> Anlatım tarzları, edebi sanatları etkiler tabii de, yani burada şakaklarıma kar mı yağdı da bilmezlikten geliyor işte, zamanın geçtiğini geri dönemediğini falan anlatıyor. <i>-Sonra ilerlerde? Ayva sarı nar kırmızı, nerden çıktı bu cenaze, taht...</i> Burada cenaze namazından bahsediyor herhalde, bu kadar. <i>-Peki başlıklarını nasıl yorumlamak lazım? 35 yaş-30 yaş?</i> Burada Otuz Beş Yaş'ı şair yolun yarısı olarak kabul etmiş, ömrünün yarısı olarak kabul etmiş. Ondan dolayı Otuz Beş Yaş diye isimlendirmiş. Diğerinde de Otuz Yaş, ee bu da, bu şair de, ömrü yarı olarak 30 yaş kabul etmiş herhalde. <i>-Tedadüf mü bu yaşlar, yoksa anlam çıkar mı bundan?</i> Anlam (!!) Otuz Yaş, insanın olgunlaştığı zamandır, sonra eee kişinin yaşlandığını anladığı, sonra ölümün hatırlandığı yaşlar. Bu kadar. <i>-Peki, beğendin mi şiiri, güzel mi?</i> Cahit Sıtkı'nın güzel, diğerini pek anlamadım. <i>-Nedeni ne olabilir sence bunun?</i> Neyin nedeni? <i>-Yani birini anlamamanın diğerini anlamamanın?</i> Bu pek anlaşılır yazmamış, yani biraz kapalı anlatmış, 2-3. Kıtalarda, diğeri de herkesin anlayacağı düzeyde. <i>-Peki, eklemek istediğin bir şey var mı şiirle ilgili?</i> Yok.

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, genel lisede MF alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. İsmail sözlü sunumdan toplam 8,00 puan almıştır. Bunların 2,00 puanını alıntı/eser/eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümünden, 2,00 puanını yorum ve kişisel cevaplar bölümünden, 2,00 puanını sunum bölümünden ve 2,00 puanını da dilin kullanımı bölümünden almıştır. 4 dakika 19 saniye konuşan öğrencinin çok tutuk olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı soru sordukça cevaplar veren öğrenci akıcı konuşamamaktadır.

<i>Okulu: Salih Zeki Anadolu Lisesi</i>	<i>Adı: Gökhan</i>
<i>Alanı: Türkçe-Matematik</i>	<i>Puanı: 7,66</i>
<i>-Peki, şiirler ilgili, hangisini konuşacağız?</i> Bu eller miydi. <i>-Bunun bir nedeni var mı? Seçmende?</i> Daha yakın geldi bana. <i>-Peki, şiirin teması sence ne olabilir?</i> Ellerin yararları, zararları. Ellerle her şey olabilir. <i>-Nerden anlıyoruz bunları?</i> Bu eller miydi, kesen, ondan sonra ellerin yaptığı özellikler.. <i>-Mesela? Ne yapıyor eller?</i> Mesela, eller bir hayvanın bir insanın canını alabiliyor. Burada şey diyor, yani nerdeydi, “bu eller miydi kesen mavi serçe” ondan sonra ellerle mutlu olabiliyor, oyun oynayabiliyor, geçmişine dönebiliyor. Bilyaların aydınlık dünyacıları diyerek, ondan sonra ellerin yaptığı işler var, burada topraktan evler yaptığı, ondan sonra, (sessizlik) <i>-En sonda?</i> Artık yakarış, her şeyden kurtulup, Allah’a yakarma, yaptıklarından dolayı. <i>-Onu da eller yapıyor yani?</i> Her şeyi bu eller yapıyor. <i>-Peki, nasıl bir anlatım var, konuya uygun?</i> Açık bir anlatım var, yoğun, yani kelimeler, özenle seçmiş kelimeleri, ee (sessizlik) <i>-Peki, temayla kullandığı kelimeler arasında bir ilişki kursak, neler söyleyebiliriz?</i> Kelimeler geçmişe götürebiliyor, geleceğe? <i>-Mesela?</i> Mesela, bu eller miydi masalların ardından, çocukluğuna götürüyor, bilyaların aydınlık dünyalarıyla, ondan sonra, başka, altın bir oyun gibi eserd, ayrılmış sevgili oyuncaklarından, burada da geçmişe gidip çocukluğun bittiğini anlıyor. Başka (sessizlik)	<i>-Peki, beğendin mi şiiri?</i> Gayet güzel. <i>-Neyini beğendin?</i> Ellerin yaptığı her şeyi anlattığı için, gerçek gibi, (sessizlik) <i>-Senin okuduğun şiirler var mı bu tarz?</i> Bu tarz yok hiç ☺ <i>-İlk defa mı karşılaşıyorsun? Okul kitabınızda vardı aslında.</i> Kitapta hocamız pek göstermedi, kitabı takip etmedik pek. <i>-Hiç böyle şiir incelemesi yapmışlığınız var mı?</i> Yapmışlığımız var da, belirli bir süreden sonra artık soru çözmeye başlamıştık... <i>-Başka, şiirler ilgili söylemek istediğin? Soru soruyor aslında, bayağı bir soru var? Nasıl yorumlamak lazım?</i> O var, bi de uyak düzenin falan söylesem ☺ <i>--Peki, o da olabilir?</i> Serbest ölçüde yazmış, genellikle yarım uyak, tam uyak ve zengin uyak da var. Başka burada, (sessizlik), bu kadar hocam. <i>-Peki, teşekkürler.</i>

Yukarıdaki sözlü sunum dökümü, anadolu lisesinde TM alanında okuyan bir erkek öğrenciye aittir. Gökhan, sözlü sunumdan toplam 7,66 puan almıştır. Bunların 1,0 puanı alıntı/ eser/ eserler bilgisi ve bunların anlaşılması bölümüne, 2,33 puanı yorum ve kişisel cevaplar bölümüne, 2,00 puanı sunum bölümüne ve 2,33 puanı dilin kullanımı bölümüne aittir. Öğrenci, 3 dakika 45 saniye süren konuşmasında sorulara uygun cevaplar verememiştir. Çok tutuk olduğu gözlenen öğrenci, ancak soru sorulduğunda cevaplar vermektedir.

12. sınıflardan seçilen çalışma grubundaki 43 öğrencinin sözlü anlatım becerileri Türkçe A1 dersi ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte alt bölümlerden ilki olan *alıntı/ eser/ eserler bilgisi ve bunların anlaşılması* bölümüne ait puanlarının diğer üç bölüme göre daha düşük olduğu, konuşma sürelerinin kısa olduğu, kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

4.3. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Durumu Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

12. sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinden edindikleri kazanımların uluslararası ölçütlere göre hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla iki farklı çalışma yapılmıştır. Ortaöğretim mezunu öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkında öğretmen görüşlerine değerlendirildikten sonra öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin uluslararası ölçütlere ulaşamamasında nelerin hangi oranda etkili olduğu yine öğretmen görüşleri dayanarak değerlendirilmiştir. Aşağıda iki değerlendirmeye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Öğrencilere Kazandırdığı Becerilerin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerileri uluslararası ölçütlere göre değerlendirebilmek için IBDP Türkçe A1 dersinin amaçları ile hedef-kazanımları dikkate alınarak ulaşılmaması beklenen beceriler tespit edilmiştir. Çıkan beceriler, araştırmacı ve iki uzman tarafından anlamları irdelenerek 9 beceri alanında gruplanmıştır. Bulgular, bu 9 beceri alanı dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo-77.'de Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilerine kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uluslararası becerilerin kazandırılmasına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama üç beceri sırasıyla;

8. beceri düzeyine ilişkin ortalama 6,80'dir. Tek beceriden oluşan sekizinci beceri düzeyinde, *yazarın kullandığı üslup ve tekniklerin eserin edebî değerine etkilerini anladığını gösterebilir* maddesi yer almaktadır.
1. beceri düzeyine ilişkin ortalama 6,58'dir. Birinci beceri düzeyine ilişkin en yüksek ortalama *edebî eserleri değerlendirirken kişisel düşüncelerini ortaya koyabilir* (6,76) maddesine aittir.
7. beceri düzeyine ilişkin ortalama 6,09'dur. Yedinci beceri düzeyine ilişkin en yüksek ortalama, *herhangi bir edebî eserin dil özellikleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilir* (6,45) maddesine aittir.

Beceriler	$\bar{X}$	SS
- Edebî eserleri incelerken, başkalarının etkisi altında kalmadan görüşlerini ortaya koyabilir.	6,41	2,41
- Edebî eserleri değerlendirirken, kişisel düşüncelerini ortaya koyabilir.	6,76	2,36
1. beceri: edebiyata kişisel yaklaşabilme toplam puanı	6,58	2,30
- Edebî eserlerle ilgili fikirlerini açıklık, bütünlük, yalınlık ve akıcılık içinde yazılı olarak ifade edebilir.	5,64	2,38
- Edebî eserlerle ilgili fikirlerini açıklık, bütünlük, yalınlık ve akıcılık içinde sözlü olarak ifade edebilir.	6,26	2,31
2. beceri: fikirlerini yazılı/sözlü ifade edebilme toplam puanı	5,95	2,21
- Yazarken etkili bir üslup, anlam/yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir.	5,59	2,29
- Konuşurken etkili bir üslup, anlam/yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir.	5,64	2,32
3. beceri: yazarken/konuşurken uygun üslup kullanabilme toplam puanı	5,62	2,25
- Edebî eserleri değerlendirirken, öne sürdüğü fikirlerin/eleştirilerin gerekçelerini ortaya koyabilir.	5,60	2,14
- Edebî eserlerle ilgili yaptığı tüm çalışmalarda dili iyi ve etkin bir şekilde kullanabilir.	5,83	2,38
4. beceri: edebî eserleri değerlendirebilme toplam puanı	5,72	2,18
- Derste işlenen bir edebî metin ile diğer edebî metinleri dönem, tür/şekil ve üslup gibi yönlerden karşılaştırıp benzerlik veya farklılıkları ortaya koyabilecek detaylı bilgiye sahiptir.	5,96	2,41
- Derste işlenen bir edebî metnin yazarı, bakışı açısı, tür/şekil ve üslup özellikleri ile yazıldığı dönemin sosyo-kültürel yapısı hakkında bilgi sahibidir.	6,23	2,33
5. beceri: edebî metinlerle ilgili bilgiye sahip olma toplam puanı	6,09	2,26
- Farklı dönemlere ait edebî eserleri dil/üslup, tür/şekil gibi özellikler açısından karşılaştırabilir.	5,75	2,37
- Farklı kültür/etnik gruplara ait edebî eserleri dil/üslup, tür/şekil gibi özellikler açısından karşılaştırabilir.	5,99	2,32
6. beceri: edebî eserleri dönem/kültür yönünden değerlendirebilme toplam puanı	5,87	2,29
- Herhangi bir edebî eserin sanatsal değeri/önemi hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	5,71	2,35
- Herhangi bir edebî eserin içeriği hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	5,84	2,41
- Herhangi bir edebî eserin yapısal özellikleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	6,36	2,42
- Herhangi bir edebî eserin dil özellikleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	6,45	2,36
7. beceri: edebî eserlerin dil, yapı, içerik ve önemini değerlendirebilme toplam puanı	6,09	2,22
- Yazarın kullandığı üslup ve tekniklerin eserin edebî değerine etkilerini anladığını gösterebilir.	6,80	2,29
8. beceri: yazarın üslubunun esere etkisini değerlendirebilme toplam puanı	6,80	2,29
- Düşünce, eleştiri ve iddialarını etkili ve anlamlı bir bütünlük içinde yazılı olarak ifade edebilir.	5,68	2,28
- Düşünce, eleştiri ve iddialarını uygun ve tutarlı örneklerle yazılı olarak destekleyebilir.	5,79	2,30
- Düşünce, eleştiri ve iddialarını etkili ve anlamlı bir bütünlük içinde sözlü olarak ifade edebilir.	5,94	2,34
- Düşünce, eleştiri ve iddialarını uygun ve tutarlı örneklerle sözlü olarak destekleyebilir.	6,04	2,40
9. beceri: düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilme/destekleyebilme toplam puanı	5,86	2,26
Toplam	6,06	2,06

Tablo-77. Öğrencilerin Dil ve Edebiyat Becerilerinin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin $\bar{X}$, SS Değerleri ($n=143$)

Aynı ortalamalara göre en düşük üç beceri ise sırasıyla;

9. beceri düzeyine ilişkin ortalama 5,86'dır. Dokuzuncu beceri düzeyine ilişkin en yüksek ortalama, *düşünce, eleştiri ve iddialarını uygun ve tutarlı örneklerle sözlü olarak destekleyebilir* (5,59) maddesine aittir.
4. beceri düzeyine ilişkin ortalama 5,72'dir. Dördüncü beceri düzeyine ilişkin en yüksek ortalama, *edebî eserlerle ilgili yaptığı tüm çalışmalarda dili iyi ve etkin bir şekilde kullanabilir* (5,83) maddesine aittir.
3. beceri düzeyine ilişkin ortalama 5,62'dir. Üçüncü beceri düzeyine ilişkin en yüksek ortalama, *yazarken etkili bir üslup, anlam/yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir* (5,59) maddesine aittir.

Tüm maddeler dikkate alındığında becerilere ilişkin olarak en yüksek ortalama, *yazarın kullandığı üslup ve tekniklerin eserin edebî değerine etkilerini anladığını gösterebilir* (6,80) maddesine aittir. Dokuz beceri kendi arasında değerlendirildiğinde, en yüksek ortalama (6,80) sekizinci beceriye ait iken; en düşük beceri ortalama (5,62) üçüncü beceriye aittir. Öğretmenlerin tüm becerilere ilişkin toplam ortalama puanları 10 üzerinden 6,06'dır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin dil ve edebiyat derslerinde edindikleri becerilerin uluslararası ölçütlere göre 5-6 arasında olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Boyutlar	Okul Türü	η	$\bar{x}$	SS	t	SD	p
1. Beceri	Merkezi Sınav	73	7,36	1,97	4,403	141	,000
	Genel Lise	70	5,77	2,35			
2. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,71	2,00	4,483	141	,000
	Genel Lise	70	5,16	2,15			
3. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,38	2,07	4,375	141	,000
	Genel Lise	70	4,83	2,16			
4. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,39	1,82	3,964	141	,000
	Genel Lise	70	5,01	2,31			
5. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,72	2,01	3,514	141	,001
	Genel Lise	70	5,44	2,33			
6. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,56	2,12	3,852	141	,000
	Genel Lise	70	5,15	2,26			
7. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,79	1,95	4,091	141	,000
	Genel Lise	70	5,35	2,25			
8. Beceri	Merkezi Sınav	73	7,66	1,95	4,952	141	,000
	Genel Lise	70	5,90	2,29			
9. Beceri	Merkezi Sınav	73	6,63	2,08	4,432	141	,000
	Genel Lise	70	5,06	2,17			
TOPLAM	Merkezi Sınav	73	6,80	1,77	4,668	141	,000
	Genel Lise	70	5,30	2,08			

Tablo-78. Öğrencilerin Dil ve Edebiyat Becerilerinin Uluslararası Ölçütlere Göre Düzeyi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Tablo-78.'de Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkında öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *bağımsız gruplar t-testi* sonuçları sunulmuştur.

Öğretmenlerin tüm beceriler ve toplam beceri puanı boyutlarındaki görüşlerine okul türü değişkenine göre bakıldığında, bu görüşler arasında -her iki puan açısından- merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır [$p < .05$]. Bu bulgu, merkezî sınavla öğrenci alan okullardan seçilen öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım puanlarının genel liselerden seçilenlerden

daha yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca merkezî sınavla öğrenci alan okullara öğretmenlerin diğer öğretmenlerden göre daha ayırt edici olduğu söylenebilir.

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Grup	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1. Beceri	1-10 yıl	40	5,80	2,26	G. Arası	46,643	2	23,321	4,649	,011
	11-20 yıl	77	7,09	2,30	G. İçi	702,350	140	5,017		
	21 ve üzeri	26	6,29	2,01	Toplam	748,993	142			
	Toplam	143	6,58	2,30						
2. Beceri	1-10 yıl	40	5,16	2,39	G. Arası	44,173	2	22,086	4,768	,010
	11-20 yıl	77	6,44	2,12	G. İçi	648,484	140	4,632		
	21 ve üzeri	26	5,73	1,85	Toplam	692,657	142			
	Toplam	143	5,95	2,21						
3. Beceri	1-10 yıl	40	4,75	2,36	G. Arası	57,438	2	28,719	6,101	,003
	11-20 yıl	77	6,18	2,11	G. İçi	659,041	140	4,707		
	21 ve üzeri	26	5,29	2,03	Toplam	716,479	142			
	Toplam	143	5,62	2,25						
4. Beceri	1-10 yıl	40	4,91	2,22	G. Arası	56,006	2	28,003	6,336	,002
	11-20 yıl	77	6,29	2,06	G. İçi	618,773	140	4,420		
	21 ve üzeri	26	5,27	2,03	Toplam	674,780	142			
	Toplam	143	5,72	2,18						
5. Beceri	1-10 yıl	40	5,23	2,42	G. Arası	45,053	2	22,526	4,652	,011
	11-20 yıl	77	6,53	2,11	G. İçi	677,923	140	4,842		
	21 ve üzeri	26	6,13	2,10	Toplam	722,976	142			
	Toplam	143	6,09	2,26						
6. Beceri	1-10 yıl	40	4,69	2,21	G. Arası	93,641	2	46,821	10,019	,000
	11-20 yıl	77	6,56	2,23	G. İçi	654,215	140	4,673		
	21 ve üzeri	26	5,65	1,86	Toplam	747,857	142			
	Toplam	143	5,87	2,29						
7. Beceri	1-10 yıl	40	5,08	2,46	G. Arası	69,975	2	34,987	7,785	,001
	11-20 yıl	77	6,69	2,08	G. İçi	629,201	140	4,494		
	21 ve üzeri	26	5,88	1,61	Toplam	699,176	142			
	Toplam	143	6,09	2,22						
8. Beceri	1-10 yıl	40	6,15	2,60	G. Arası	42,351	2	21,175	4,218	,017
	11-20 yıl	77	7,30	2,10	G. İçi	702,768	140	5,020		
	21 ve üzeri	26	6,31	2,05	Toplam	745,119	142			
	Toplam	143	6,80	2,29						
9. Beceri	1-10 yıl	40	4,98	2,55	G. Arası	53,225	2	26,613	5,535	,005
	11-20 yıl	77	6,39	2,05	G. İçi	673,109	140	4,808		
	21 ve üzeri	26	5,66	2,00	Toplam	726,335	142			
	Toplam	143	5,86	2,26						
TOPLAM	1-10 yıl	40	5,19	2,25	G. Arası	54,743	2	27,371	6,982	,001
	11-20 yıl	77	6,61	1,93	G. İçi	548,853	140	3,920		
	21 ve üzeri	26	5,80	1,67	Toplam	603,596	142			
	Toplam	143	6,06	2,06						

Tablo 79. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Tablo-79.'da Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkında öğretmen görüşleri, öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Öğretmenlerin tüm beceri boyutlarındaki görüşlerinin, öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda meslekî kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır [$p<.05$].

ANOVA testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla, *tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine* geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle *Levene's testi* ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [$p>.05$]. Varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan *Tukey çoklu karşılaştırma tekniği* tercih edilmiştir. Tukey çoklu testi sonucunda farkın tüm beceri boyutlarında ve toplamda 1-10 meslekî kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 meslekî kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-20 meslekî kıdeme sahip öğretmen grubu lehine istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır [$p<.05$]. Bu bulgudan hareketle, merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin genel liselerdekilerden daha ayırt edici davrandıkları söylenebilir.

4.3.2 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini alabilmek için, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine 26 maddelik bir anket verilmiştir. Bu maddeler uzman görüşleri alındıktan sonra üç ana başlık altında gruplanmıştır. Ortaya çıkan bulgular, bu üç ana başlık dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo-80.'de Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlara ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama beş sorun aşağıda sıralanmıştır.

- Öğrencilerin teknolojik araçlara olan bağımlılıkları (4,31)
- Öğrencilerin sosyal ortam yerine sanal ortamda yaşamaları (4,26)
- Öğrencilerin edebî metin okumak ve yazmak için yeterli zaman ayırmamaları (3,94)
- Üniversite sınavlarına dönük ezberci edebiyat öğretimi yapılması (3,94)
- Öğrencilerin alan tercihi (3,93)

Bu sorunlara bakıldığında, dört sorunun öğrencilerle ilgili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, Türk dili ve edebiyat öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada, öğrencilerden kaynaklanan sorunların daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Sıra	Sorunlar	$\bar{X}$	SS
1	Becerilerin öğrenci seviyesinin üstünde olması	2,72	1,16
2	Üniversiteye giriş sınavları	3,40	1,08
3	Müfredatların bu becerilere ulaştıracak nitelikte olmaması	3,53	1,07
4	Ders kitaplarındaki metinlerin bu becerilere ulaştıracak nitelikte olmaması	3,58	1,05
5	Ders kitaplarının bu becerilere ulaştıracak nitelikte olmaması	3,59	1,08
6	Çoktan seçmeli sınavlar	3,90	1,05
7	Öğrencilerin alan tercihi	3,93	1,05
8	Üniversite sınavlarına dönük ezberci edebiyat öğretimi yapılması	3,94	0,95
Sistem Toplam		3,59	0,67
1	Öğretmenlerin iyi birer model olamamaları	2,83	1,02
2	Günlük hayatla ilişkilendirememe	2,94	1,03
3	Öğrenci ürünlerini değerlendirmede ölçütlerin farklı olması	3,03	0,82
4	Derslerde yazılı ve sözlü ifade çalışmalarının yapılmaması	3,05	1,04
Öğretmen Toplam		2,95	0,66
1	Okumak ve yazmaktan korkma	3,37	1,16
2	Konuşma ve yazmanın önemine inanmamaları	3,52	1,01
3	Edinilen yanlış dil alışkanlıklarının değiştirilememesi	3,58	0,90
4	Mesleklerinde dil ve edebiyatın gerekli olmadığını düşünmeleri	3,61	1,05
5	Sosyal alanlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları	3,64	0,94
6	Edebî eserleri anlayıp kavrayacak genel kültüre sahip olmaması	3,66	0,88
7	Edinilen dil bilincinin aile ortamında devam etmemesi	3,73	0,87
8	Okuma ve yazma alışkanlıklarının olması	3,78	1,04
9	Ders dışında dil ve edebiyatla ilgilenmemesi	3,91	0,91
10	Eser-yazar-şairleri kitabi bilgilerle değerlendirmeleri	3,92	0,86
11	Edebî metin okumak ve yazmak için yeterli zaman ayırmamaları	3,94	0,89
12	Sosyal ortam yerine sanal ortamda yaşamaları	4,26	0,86
13	Teknolojik araçlara olan bağımlılık	4,31	0,86
Öğrenci Toplam		3,77	0,58

Tablo-80. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin η , $\bar{X}$ ve SS Değerleri (n=143)

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, dil ve edebiyat öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada en az etkili olan beş sorun aşağıda sıralanmıştır.

- Becerilerin öğrenci seviyesinin üstünde olması (2,72)
- Öğretmenlerin iyi birer model olamamaları (2,83)
- Öğretmenlerin dersi günlük hayatla ilişkilendirememeleri (2,94)
- Öğretmenlerin öğrenci ürünlerini değerlendirmede ölçütlerinin farklı olması (3,03)
- Öğretmenlerin derslerde yazılı ve sözlü ifade çalışmalarını yapmamaları (3,05)

Bu sorunlar incelendiğinde, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre öğretmenden kaynaklanan dört sorun en az etkilidir. Bu bulguya göre öğretmenler, Türk dili ve edebiyat öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada, öğretmen faktörünü en az sorun

olarak görmektedir. Dikkati çeken bir başka durum, öğretmenlerin, uluslararası ölçüt olarak alınan becerilerin öğrenci seviyesinin üstünde olmadığını düşünmeleridir. Bu bulgunun, araştırmanın yöntemini desteklediği söylenebilir.

Tüm maddeler dikkate alındığında, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, uluslararası ölçütlere ulaşılamamasında en önemli sorun *öğrencilerin teknolojik araçlara olan bağımlılıkları* (4i31) iken, en az önemli sorun *ulaşılması beklenen becerilerin öğrenci seviyesinin üstünde olması* (2,72)'dir.

Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	97.31	134	0.73			
Ölçüm	49.68	2	24.84	105.90	.000	Sistem-Öğretmen,
Hata	62.86	268	0.24			Sistem-Öğrenci,
Toplam	209.85	404				Öğretmen-Öğrenci

Tablo-81. Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonuçları

Tablo-81.'te Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkında öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Boyutlar	Okul Türü	η	$\bar{x}$	SS	t	SD	p
1-Sistem	Merkezi Sınav	72	3,54	0,74	-,848	139	,398
	Genel Lise	69	3,63	0,58			
2-Öğretmen	Merkezi Sınav	72	2,83	0,68	-2,244	139	,026
	Genel Lise	69	3,08	0,62			
3-Öğrenci	Merkezi Sınav	71	3,63	0,59	-3,036	136	,003
	Genel Lise	67	3,92	0,52			

Tablo 82. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Öğretmenlerin, *öğretmen ve öğrenci* boyutlarındaki görüşleri okul türü değişkeni açısından değerlendirildiğinde, bu görüşler arasında genel liselerde çalışan öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı bir fark saptanmıştır [$p < .05$]. Bununla birlikte *sistem* boyutu açısından bu görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$p > .05$].

Tablo-83.'te Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkında öğretmen görüşlerinin,

öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen *tek yönlü varyans analizi* sonuçları sunulmuştur.

Puan	<i>n, X ve SS Değerleri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	n	X	SS	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1-Sistem	1-10 yıl	38	3,64	0,70	G. arası	,314	2	,157	,347	,708
	11-20 yıl	77	3,54	0,70	G. içi	62,539	138	,453		
	21 ve üzeri	26	3,63	0,53	Toplam	62,854	140			
	Toplam	141	3,59	0,67						
2-Öğretmen	1-10 yıl	40	2,94	0,80	G. arası	,099	2	,050	,112	,894
	11-20 yıl	75	2,94	0,59	G. içi	61,101	138	,443		
	21 ve üzeri	26	3,01	0,64	Toplam	61,200	140			
	Toplam	141	2,95	0,66						
3-Öğrenci	1-10 yıl	38	3,76	0,66	G. arası	,428	2	,214	,642	,528
	11-20 yıl	75	3,74	0,56	G. içi	45,030	135	,334		
	21 ve üzeri	25	3,89	0,48	Toplam	45,458	137			
	Toplam	138	3,77	0,58						

Tablo 83. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimini Uluslararası Ölçütlere Ulaştırmada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri Puanlarının Meslekî Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri *sistem-öğretmen-öğrenci* boyutlarında öğretmenlerin meslekî kıdem değişkenine göre incelendiğinde, meslekî kıdem gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır [$p>.05$].

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ve uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğrencilerine 10 üzerinden 5-6 puan verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı görüşler öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde, merkezî sınavla öğrenci alan okullarda çalışan öğretmenlerin daha ayırt edici değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Ayrıca Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, uluslararası ölçütlere ulaştırmada, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar daha etkilidir. Bunlar arasında da öğrencilerin teknolojik araçlara bağımlı olmaları ilk sırada gelmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesinden edinilen sonuçlar yer almaktadır. Çalışmada Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin amaçları, hedef-kazanımları ve ölçme değerlendirme yaklaşımları IBDP Türkçe A1 dersi ile karşılaştırılmış; ayrıca Eskişehir'deki 12. sınıf öğrencileri arasından okul türü ve alan değişkenlerine göre seçilen 43 öğrencinin yazılı ve sözlü anlatım becerileri Türkçe A1 dersi ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Bunun yanında, ortaöğretili bitirme aşamasına gelmiş öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düzeyiyle ilgili MEB'e bağlı liselerde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin tespit ve görüşleri alınmıştır.

Bu bölümde, yukarıda özetlenen çerçevede yapılan araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları -alt problemlerden hareketle- üç başlıkta toplanmıştır.

5.1.1. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programlarının Türkçe A1 Dersi Öğretim Programıyla Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları ile IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programları amaçları, hedef-kazanımları ile ölçme-değerlendirme süreç ve ölçütleri karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programları, Türk millî eğitim sisteminin amaçlarını kapsayan 22 genel amaca sahiptir. Ancak öğretim sürecinde öğretmenlerin bu amaçları dikkate almadan, konuları daha ziyade bağımsız olarak ele almalarından kaynaklanan amaç-araç karışıklığı yaşanmaktadır. Uluslararası Bakalorya Diploma Programı Türkçe A1 dersinin 7 genel ve 9 özel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar gerek Türk Edebiyatı dersi gerekse Dil ve Anlatım dersi genel ve özel amaçlarıyla örtüşmektedir. Bu anlamda ortaöğretim dil ve edebiyat öğretimine yönelik amaçların idealize edilmiş ve sınırlarının netleştirilmemiş olduğu görülmüştür.

- Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin hedef-kazanımları da amaçları gibi nicelik olarak çoktur. Ayrıca birbirini tekrar eden veya önceki öğrenmelerde yer alan hedef-kazanımlar mevcuttur. Toplam 200'e yakın hedefe ve 1000 civarında kazanıma sahip Türk dili ve edebiyatı öğretimine karşılık, Türkçe A1 dersinde 53 hedef mevcuttur; ayrıca Türkçe A1 dersini yürüten öğretmenlerin daha esnek ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim programı yürütmelerine de imkân tanınması için kazanımlar açıkça ifade edilmemiştir. Bu durum, öğretmenin derslerde kitaba bağlı kalmadan rahat hareket etmesine ve öğrenci düzeyine göre dersi planlamasına yardımcı olmaktadır.
- Türk Edebiyatı ders programında Türklerin İslamiyeti kabulünden önceki dönemden başlayarak 1980 sonrasına kadar uzanan yaklaşık 2500 yıllık bir tarih içerisindeki birçok edebî eser ve şahsiyet tanıtılmakta, hatta eserlerden alınan örnek metinler ve incelemeler yer almaktadır. Aynı şekilde Dil ve Anlatım dersi öğretim programında da, ilköğretimden itibaren işlenen dil bilgisi konuları tekrar ele alınmaktadır. Ayrıca dile ve anlatıma dair kavramlar genellikle bilgi basamağında kalmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşturulamamaktadır. Türkçe A1 dersi ise, genellikle öğrencilerin edebî eserlerden hareketle becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu programda -iki yıl süresince işlenen on beş eser yoluyla- öğrenciler edebî eserleri inceleme tekniklerini uygulamalı olarak öğrenmekte, bu sayede onların yazılı ve sözlü anlatım becerileri de gelişmektedir. Programlar kıyaslandığında; özellikle 12. sınıf Dil ve Anlatım ile 10 ve 12. sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programlarında yer alan ünitelerin çok ayrıntılı olduğu görülmektedir. IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programında ise temel konular genel çerçevede verilmekte, asıl önem uygulamalara verilmektedir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretimi ölçme-değerlendirme süreci ve ölçütleri ile IBDP Türkçe A1 dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreci ve ölçütlerinin farklı olduğu görülmektedir. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarında ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının anlatıldığı bölüm, birbirinin aynı beşer sayfadan oluşmaktadır. Bu bölümlerde, öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade becerilerinin ölçülmesinde dikkat edilecek unsurlar yer almamış, yalnızca genel kurallar verilmekle yetinilmiştir. Ayrıca ekler bölümünde yer alan formların kullanımıyla ilgili herhangi bir açıklama da bulunmamaktadır. Buna karşılık 80 sayfadan oluşan Türkçe A1 dersi öğretim programı kitabının yaklaşık 70 sayfasında, dersin amaçlarının nasıl gerçekleştirileceği hususunda öğretmene yol gösterecek

bilgiler mevcuttur. Bu bölümde; öğretim süreci boyunca kullanılacak kitapların seçimi, sınav sorularının hazırlanışı ve yazılı kâğıtları ile sözlü sunumların nasıl değerlendirileceğine dair geniş bilgiler yer almaktadır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri okullarda aynı programa bağlı kalarak işlenmekte, fakat derslerin değerlendirilmesi ve öğrencilerin becerilerinin ölçülmesi noktasında her öğretmen farklı uygulamalar sergilemektedir. Buna karşın Türkçe A1 dersi, IB okullarında öğretim süreci boyunca öğretmenler tarafından farklı eser ve metinler işlenerek yürütülmekte, ölçme ve değerlendirmede ise ortak ölçütler dikkate alınmaktadır.

- Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi yazılı sınavlarının -üniversiteye giriş sınavları da dikkate alınarak- genellikle çoktan seçmeli testlerle yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin bu şekilde ölçülmesinin doğru sonuçlara ulaştırmayacağı bilinmektedir. Bunun yanı sıra sınav soruları okuldan okula, hatta aynı okuldaki bir öğretmenden diğerine her yönüyle farklılık göstermektedir. Sınav sorularının hazırlanmasında birliktelik olmaması, öğrencilerin Türk dili ve edebiyatı notlarının -objektif olmaktan uzak- göreceli ve tutarsız olmasına yol açmaktadır.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, ölçme-değerlendirme aşamasında öğrencilerin yazılı/sözlü anlatım becerilerinden ziyade, sınıf içi performanslarına bakmaktadır. Özellikle öğrencilerin sınıf içi sözlü ifade becerilerinin kanaat notu olarak, hatta ortaöğretim başarı puanını yükseltmek için bir araç olarak görüldüğü saptanmıştır. Ayrıca, derslerde sözlü anlatım becerilerini ölçmeye yönelik sınav yapılmadığı gibi öğrencilerin derslerdeki konuşmalarının da öğretmen tarafından düzenli olarak takip edilmediği görülmüştür. Öğrencilerin yazılı/sözlü anlatım becerilerinin düzeyi ile araştırma kapsamında uygulanan Türkçe A1 dersi öğretim sürecinde kazandırılması beklenen becerilerin düzeyi arasında paralellik olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Kazandırdığı Becerilerin Türkçe A1 Dersi Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Ortaöğretimi bitirme aşamasına gelmiş öğrencilerin dil ve edebiyat becerileri uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Çalışma grubundaki öğrencilerin edebî metni yorumlayabilme becerileri 25 üzerinden en yüksek 13 puan, en düşük 7 puan ve ortalama 10 puandır. Ayrıca edebî metni yorumlayabilme becerilerinin her bir alt aşaması 5 üzerinden 1-2 aralığındadır. Aynı şekilde edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilme becerileri 25 üzerinden

en yüksek 15, en düşük 3, ortalama 9 puan çıkmıştır. Edebî metin hakkında bilimsel yazı yazabilmenin alt aşamaları da 1-2 aralığındadır. Alt aşamalardan *sunum* ve *dilin edebî kullanımı* becerileri; *eser bilgisi*, *metni/eserleri yorumlama*, *edebî özelliklerin değerlendirilmesi* becerilerinden daha yüksektir. Öğrencilerin, düşünce ve iddialarını metinden örneklerle destekleme yerine, kişisel düşüncelerini yazdıkları görülmüştür.

- Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi dönem ödevleri, Türkçe A1 dersi dünya edebiyatı ödevlerini değerlendirme ölçütlerine uymamaktadır. Aslında adı geçen her iki derste de dönem ödevlerinin veriliş amacı ile Türkçe A1 dersi dünya edebiyatı ödevlerinin veriliş amacı benzetmektedir. Ancak öğretmenlerin verdiği dönem ödevi konularına bakıldığında, daha çok notları yükseltmek için öğrenci tarafından alındığı ya da öğretmen tarafından verildiği gözlenmiştir. Ayrıca dönem ödevlerin; öğrencinin anlama, yorumlama, analiz etme, eleştirel yaklaşabilme becerilerini ölçemediği, aksine hazır bilgiyi tekrar vermesine neden olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin dönem ödevleri değerlendirildiğinde, öğrenci ortalamalarının *dil* boyutunda 5 üzerinden 2-3 aralığında, *ödevin seçimi*, *eserlerin ele alınışı* ve *sunum* aşamalarında dünya edebiyatı ödevi ölçütlerine göre 5 üzerinden 0-2 aralığında olduğu görülmüştür.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin sözlü anlatım becerileri 30 üzerinde en yüksek 24 puan, en düşük 8 puan ve ortalama 13 puandır. Öğrencilerin planlı bir şekilde konuşma yapamadıkları, konuşmaları sırasında metinlere göndermeler yaparak görüşlerini destekleme becerilerinin olmadığı görülmüştür. Eserlerle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu, yorumlarının öznel olduğu, edebî özelliklerin farkına varamadıkları, yahut bunlardan bahsetmeleri gerektiğinin farkında olmadıkları görülmüştür. Bunun nedeni de derslerde sözlü anlatım becerilerini ölçme-değerlendirmeye yönelik uygulamalar yapılmaması ve öğrencilerin ölçütlerden haberdar olmamasıdır.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiğinde; kız öğrenciler erkek öğrencilerden, merkezi sınavla öğrenci alan okullardan katılan öğrenciler genel liselerden katılan öğrencilerden daha başarılıdır. Ayrıca sosyal alanda okuyan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri MF, TM ve yabancı dil alanında okuyan öğrencilerden daha alt düzeydedir. Buna göre, ortaöğretime geçiş sınav sonuçlarına göre yapılan yerleştirmelerin ve 9. sınıf sonundaki alan seçiminin öğrencilerin yazılı/sözlü anlatım becerileri üzerinde ayırt edici etkisi olduğu söylenebilir.

5.1.3. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Durumu Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi ve bu düzeye ulaştırmada karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, 12. sınıfı bitirmiş öğrencilerin dil ve edebiyat becerileri 10 üzerinden ortalama 5-6 civarındadır. Bu beceriler arasında en yüksek puan *yazarın kullandığı üslup ve tekniklerin eserin edebî değerine etkilerini anladığını gösterebilir* (6,80), en düşük puan ise *yazarken etkili bir üslup, anlam/yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir* (5,59) becerisine aittir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri uluslararası ölçütlere göre daha düşük seviyede çıkmıştır. Birbiriyle örtüşmeyen bu sonuç, öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olmasından kaynaklanabilir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmen görüşleri, görev yaptığı okul türüne göre değerlendirildiğinde, merkezî sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı fark çıkmıştır ($p<.05$). Bunun nedeni, merkezî sınavla öğrenci alan okullara öğretmen seçiminin, MEB tarafından belirlenen bazı ölçütlere göre yapılması olabilir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmen görüşleri, kıdemlerine göre değerlendirildiğinde, tüm beceri boyutlarında ve toplamda 1-10 yıllık öğretmenler ile 11-20 yıllık öğretmenler arasında 11-20 yıllık öğretmenler lehine istatistiksel anlamlı fark çıkmıştır ($p<.05$). Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin -deneyimleri arttıkça- öğrenci performansını daha objektif değerlendirebildikleri söylenebilir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre, Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada karşılaşılan sorunlar arasında öğrencilerden kaynaklanan sorunlar ilk sırada yer almaktadır. Bunlardan ilk üçü; *öğrencilerin teknolojik araçlara olan bağımlılıkları, sosyal ortam yerine sanal ortamda yaşamaları ve edebî metin okumak ve yazmak için yeterli zaman ayırmamalarıdır*. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin teknolojiyle olan ilişkileri arttıkça dil ve edebiyat becerilerinin düştüğünü ifade etmektedirler.
- Öğretmenlere göre, Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere ulaştırmada; *ulaşılması beklenen becerilerin öğrenci seviyesinin üstünde olması, öğretmenlerin iyi model olamamaları ve öğretmenlerin dersi günlük hayatla*

ilişkilendirememeleri daha az etkilidir. Öğretmenler, öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin uluslararası ölçütlere ulaştıramamada kendilerinin rolü olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca bu öğretmenler, araştırma kapsamında öğrencilerden beklenen becerilerin onların yaş ve bilgi seviyesine uygun olduğunu ifade etmektedirler.

- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere ulaşamamasında karşılaşılan sorunlar hakkındaki öğretmen görüşleri okul türü değişkeni yönünden değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğrenci boyutlarındaki görüşler arasında, genel liselerde çalışan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p < .05$). Buna göre, genel liselerdeki öğretmenler, öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan sorunlar konusunda benzer düşüncelere sahiptir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin öğrencilere kazandırdığı becerilerin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkında öğretmen görüşleri, öğretmenlerin meslekî kıdemine göre değerlendirildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçtan hareketle, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görev süreleri ile öğrencilere kazandırılan dil ve edebiyat becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düzeyi hakkındaki görüşleri arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma kapsamında varılan sonuçlara dayanarak, eğitim-öğretim sürecine ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ortaöğretimi bitirme aşamasına gelmiş öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin uluslararası ölçütlere göre düşük çıkması sonucundan hareketle, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, bilgi aktarma yerine beceri geliştirmeye dönük etkinliklere ağırlık verilebilir.
- Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri daha objektif değerlendirilebilir ve değerlendirme ölçütleri tekrar gözden geçirilebilir.
- Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin uluslararası ölçütlere göre daha alt seviyede çıkması sonucuna bakılarak, Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım hatalarının üzerinde durulması gerektiği söylenebilir. Özellikle sözlü anlatım becerileri teknolojik imkânlar da

düşünülmektedir. kayda alınmalı, konuşmalar öğrencilerle birlikte değerlendirilip hataları somutlaştırılmalı ve düzeltilmelidir.

- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme-değerlendirme konusundaki eksiklikleri dikkate alındığında, liselerdeki Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, dil/edebiyat becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda bilgilendirilmeli; öğretmenler arasındaki birlikteliği sağlamak için örnek uygulama çalışmaları yapılmalıdır.
- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme ve değerlendirilmesinde ortaya çıkan farklılıklar düşünüldüğünde, tüm ortaöğretim kurumlarında geçerli olan bir dil ve edebiyat değerlendirme yaklaşımına ihtiyaç vardır.
- Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin amaçları, hedef-kazanımları ve ünitelerindeki yoğunluk, derslerde öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerinin geliştirilmesine dönük uygulamaların yapılmasını engellemektedir. Dolayısıyla Türk dili ve edebiyatı öğretim programları tekrar ele alındığında, derslerdeki bilgi ağırlıklı ünitelerin sayısı mümkün olduğunca azaltılmalı, buna karşın edebî eserler hakkında yazılı ve sözlü yorumların yapılmasına imkân sağlanmalıdır.
- Türk dili ve edebiyatı öğretiminin tüm okul türlerinde aynı öğretim programıyla yürütülmesi sonucundan hareketle, gerek Türk Edebiyatı gerekse Dil ve Anlatım dersi öğretim programları özellikle fen lisesi, öğretmen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve meslek lisesi türlerinin işlevleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Türkçe A1 dersi öğretim programının esnek olmasının öğretmene yardımcı olması sonucundan hareketle, program geliştirme uzmanları ile dil ve edebiyat eğitimcileri programı yenilerken hedef-kazanımlar noktasında daha esnek bir program yapmaya çalışmalıdır.
- Liselerde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki donanımlarını artırmak için, üniversitelerin ilgili bölümlerinde okutulan dersler arasına dil ve edebiyat becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yardımcı olacak zorunlu/seçmeli derslere yer verilmelidir. Bunun yanında derslerde; yenilenen programların tanıtımı, programın öngördüğü yaklaşımların nasıl uygulanacağı ve program değerlendirmelerin daha objektif nasıl yürütüleceği üzerinde durulmalıdır. Ayrıca üniversitelerdeki özel öğretim yöntemleri dersine öncelikle alan uzmanlarının girmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenler arasındaki ölçme ve değerlendirme konusundaki farklılıklar ve sorunların kendilerinden kaynaklanmadığını düşünmelerinden hareketle, Türk dili ve

edebiyatı öğretmenlerinin yeni bakış açıları kazanmaları ve özeleştirici becerilerini geliştirmelerine dönük yerel ve küçük gruplar halinde hizmetiçi uygulamalar yapılabilir.

- Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin, alanlara göre dağılımında MF ve TM öğrencilerinin Sosyal alanı tercih eden öğrencilerden daha iyi olması sonucundan hareketle, 9-10. sınıf sonunda alan tercihleri yapılırken sadece not ortalamalarına değil; kitap okuma, yazı yazma, hitabet gibi dil ve edebiyatla ilgili becerilere de bakılmalıdır.
- Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarında ve derslerde, IBDP dersleri kapsamında uygulanan yaratıcılık-hareket-hizmet -CAS- faaliyetlerine benzer etkinliklere yer verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirildiği bu araştırma sonuçlarına dayanarak, konuyla ilgili çalışacak araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

- Araştırma sonucunda, Türk dili ve edebiyatı öğretimini ölçme ve değerlendirme konusunda eksikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin farklı ölçme-değerlendirme uygulamaları yaptıkları sonucundan hareketle, öğretmenlerin derslerde kullandığı ölçme-değerlendirme araçları ve yaklaşımları üzerine araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Türk dili ve edebiyatı öğretimini uluslararası ölçütlere göre değerlendirme konusunda farklı kaynaklara ihtiyaç duyulduğundan, dil ve edebiyat becerilerini uluslararası düzeyde değerlendiren model/yaklaşımlarının tanıtılması gerekmektedir.
- Liselerde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusunda yeterli donanıma sahip olmaları için, üniversitelerin ilgili bölümlerinde okuyan öğrencilerin, dil ve edebiyat öğretimini ölçme-değerlendirme konusunda sahip oldukları yeterlilikleri belirlemeye dönük araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma sonucunda ortaya çıkan Türk dili ve edebiyatı öğretimi programlarındaki amaç, hedef-kazanım ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusundaki eksiklikleri gidermeye yönelik, 2005 Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretim programlarının tüm paydaşlar açısından değerlendirildiği nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2000). *Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adair-Hauck, B., Glisan, E.W., Koda, K., Swender, E.B, and Sandrock, P. (2006). The Integrated Performance Assessment (IPA)_Connecting Assessment to Instruction and learning. *Foreign Language Annals ProQuest Education Journals*. 39 (3), 359-382.
- Akarsu, B. (1993). *Wilhelm Von Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak PISA 2006 Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alacacı, C. ve Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the Inequality Among Turkish Schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*. 30, 182-192.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ankara Üniversitesi TÖMER Gaziantep Şubesi. (1998). *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: TÖMER.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. (1986). *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arzu, F.Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, V. (2002). *Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Barenfanger, O. and Tschirner, E. (2008). Language Educational Policy and Language Learning Quality Management_The Common European Framework of Reference. *Foreign Language Annals ProQuest Education Journals*. 41 (1), 81-101.
- Başer, M. (2007). *Öğrenme motivasyonu, mantıksal düşünme yeteneği ve öğrenme yaklaşımının Dokuzuncu sınıf uluslararası bakalorya ve ulusal program öğrencilerinin mitoz ve mayoz konularını anlamalarına katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bent, M. M. (2009). *A Peaceful Partnership: A Case Study of Three IB English A1 Teachers Conceptions of Peace Education at an IB World School in Peru*. Master's Thesis. Toronto University, Toronto.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bora, N. (2010). *IB Diploma Programının Öğretmen ve Öğrencilerin Öğrenme İklimi ile İlgili Algıları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- Brown, J. G. (2006). *High School Students Perceptions of and Attitudes Toward Globalization: Analysis of IB students in Estado de Mexico and Texas*. Doctoral Thesis. Texas A&M University, Texas.
- Campel, T., Dollaghan, C., Needlman, H. and Janosky, J. (1997). Reducing Bias in Language Assessment: Processing Dependant Measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research ProQuest Education Journals*. 40 (3), 519- 525.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Connell, J. (2010). *Expanding Our Horizons: An Exploration of the Implemential of the IB Programme in Prince Edward Island*. Master's Thesis. University of Prince Edward Island, Canada.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çakır, B. (2009). *Türk Dili Edebiyat Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- ÇYDD. (2002). *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği.
- Çetin, İ. ve Uzun, Y. (2010). Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), ss: 397-412.
- Darwish, B. (2009). *Education as a Political Act: Dewey Freire and IB Theory of Knowledge Curriculum*. Master’s Thesis. Queen University, Canada.
- Demirel, Ö. (2004A). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004B). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 167, s.71-82.
- Demirer, V. (2002). *IB Programı Uygulayan Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin bu Programa Karşı Olan Tutumlarının İş Tatminine Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duman, B. (2010, Mayıs). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bağlı Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Elazığ.
- Enos, M. F. (2009). *Assessing Writing and Editing Skills of First-Year College Student Enrolled in Short-Term Certificate and Associate Programs at the College of Technology*. Doctoral Thesis. Idaho State University, Idaho.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- EURYBASE. (2009). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2008/09*. European Commission.
- Fleckenstein, K. S. and Calendrillo, L. T. and Worley, D. A. (2002). *Language and Image in the Reading-Writing Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gentile, L. M. (1996). Oral Language_Assessment and Development in Reading Recovery in the United States. *An International Journal of Early Literacy*. 2 (1), 3-13.

- Giaber, R. B. (2006). *Blurring Boundaries: A Critical Qualitative Exploritaion of the Political Values of Some Former IBO Students*. Master's Thesis. Concordia University, Canada.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11 (1), 197-210.
- Göçmen, G. (2010). *Uluslararası Bakalorya Programı'nın Uluslararası Anlayış Geliştirmeye Katkısı (Türkiye Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gözütok, D. (2003). Program Değerlendirme, M. Gültekin, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (175-190), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gredler, M. E. and Johnson, R. L. (2004). *Assessment in the Literacy Classroom*. Boston: Pearson Education.
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and Correcting reading and Writing Difficulties*. Boston: Pearson Education.
- Gültekin, S. (2006). *IB ve Ulusal Programlardan Mezun Olan Öğrencilerin Ortaöğretim Diploma Notları ve ÖSS Puanlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneyli, A. ve Demirel, Ö. (2006). Dil Öğretiminde Yeni Bir Anlayış: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulaması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 1(2),110-118.
- Güngör, E. (1998). *Şahıslararası İhtilafların Çözümünde Lisanın Rolü*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara yönelik Teknik ve Örnek Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*. 169, 85-105.
- Hahn, A. M. (2003). *The Intersection of Language Power and International Education: A Critical Discourse Analysis of IBO*. Doctoral Thesis. Columbia University Teachers College, Columbia.
- Haywood, Terry. (2005), The Allience for International Education. Making Possible The Age of Influence. *International Schools Journal*.24,2.
- Hibbard, K. M. and Wagner, E. A. (2003). *Assessing and Teaching Reading Comprehension and Writing*. New York: Eye On Education.

- International Baccalaureate Organization. (1999). *Diploma Programme Language A1 guide*. Cardiff: IBO.
- International Baccalaureate Organization. (2003). *Perception of the International Baccalaureate Diploma Programme*. Cardiff: IBO.
- İncebacak, Z. (2010). *Ortaöğretim 1992 ve 2005 Programlarında Sesbilgisi Öğretiminin İncelenip Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- İş, Ç. (2003). *Uluslararası Öğrenci Başarı Belirleme Programına Göre (PISA) Matematik Okur Yazarlığını Belirleyen Faktörlerin Kültürler Arası Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (1999). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Jitendra, A. K., Rohena-Diaz, E. and Nolet, V. (1998). A Dynamic Curriculum-Based Language Assessment: Planning Instruction for Special Needs Students Who Are Linguistically Diverse. *ProQuest Education Journals*. 42 (4), 182-185.
- Johnson, J. S. and Lim, G. S. (2009). The Influence of Rater Language Background on Writing Performance Assessment. *Language Testing*. 26 (4), 485-505.
- Jones, C. (2001). The Relationship Between Writing Centers and Improvement in Writing Ability: An Assessment of the Literature. *Education ProQuest Education Journals*. 122 (1), 3-20
- Kantemir, E. (1974). *Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kantemir, E. (1976). *Türkiye’de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaplan, M. (1993). *Kültür ve Dil* (8. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kavcar, C. (1973). *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, (125), 24-32.
- Köse, D. (2007). Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18, 107-118.
- Köse, D. (2008). Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*. 139, 36-47.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*. 160.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lee, L. W. (2007). Development and Validation of a Reading-Related Assessment Battery in Malay for the Purpose of Dyslexia Assessment. *Annals of Dyslexia ProQuest Education Journals*. 58 (1), 37-57.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mann, W. and Prinz, P.M. (2006). An Investigation of the Need for Sign Language Assessment in Deaf Education. *ProQuest Education Journals*. 151 (3). 356.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi*. (çev. C. Külebi), Ankara: Başak Yayınları.
- MEB. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Durum Belirleme Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2003). *PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi*, Ulusal Rapor. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB: (2003). *PISA 2003 Projesi*, OECD Ulusal Nihai Rapor. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Türkçe Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB: (2006). *PISA 2006*, OECD Ulusal Nihai Rapor. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB: (2009). *PISA 2009*, OECD Ulusal Ön Raporu. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Programının Ölçme Değerlendirme Anlayışı Hakkında Düşünceleri. 19 Mayıs Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 37-51.
- Midraj, S., Midraj, J., O'Neill, G. and Sellami, A. (2008). The Affective Factors and English Language Attainment of Arab EFL Learners. *International Journal of Applied Educational Studies*. 1 (1), 43-52.
- Miller, W. H. (1995). *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. CA: Jossey-Bass.
- Morrow, L. M. (2001). *Literacy Development in the Early Years*. Boston: Pearson Education.
- Murphy, P. (1999). *Learners, Learning and Assessment*. London: Paul Chapman Publishing.
- Norton, D. E. (1980). *The Effective Teaching of Language Arts*. Ohio: Merrill Publishing.
- Nuhoğlu, M. M. ve Başoğlu, N. ve Kayganacioğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- OECD. (2007). *Eğitime Bakış 2007: OECD Göstergeleri*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Özbilgin, F. (2005). *Uluslararası bakalorya diploma programı: Deneyisel bilim derslerinde, sınıf içi öğrenme ortamına ve öğrencilerin bilime karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdemir, B. (2008). *9 Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel Eyüboğlu Lisesi. (1997). *Türkçe Edebiyat Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Zümrüt Basın Yayıncılık.
- Özel Eyüboğlu Eğitim Kurumları. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar Çözümler ve Yaklaşımlar Sempozyumu_II*. İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları.
- Özel Eyüboğlu Koleji. (2007). *III. Türkçe – Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu*. İstanbul: Eyüboğlu Koleji.
- Payaslıoğlu, A. (1985). *Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi*, Ankara: ÖSYM Araştırma-Geliştirme Birimi Yayınları.

- Piaget, J. (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (çev. H. Portakal). (2. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pound, Tim. (2006). *The Internaitonal Baccalaureate Diploma Programme: An Introduction for Teachers and Managers*. London and New York: Routhledge .
- Pray, L. (2005). How Well Do Commonly Used Language Instruments Measure English Oral-Language Proficiency. *Bilingual Research Journal*, ProQuest Education Journals. 29 (2), 387-409.
- Raiford Lisa Renee. (1998). *The Influence of the International Baccalaureate Experimental Science Format Program on Classroom Learning Environment and Student Attitudes Toward the Subject of Science*. Unpublished EdD, University of Florida, Florida.
- Saraç, C. (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Schwarz, D. R. (2008). *In Defense of Reading: Teaching Literature in the Twenty-First Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Sever, S. (1985). *Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shank, G. and Brown, L. (2007). *Exploring Educational Research Literacy*. New York: Routledge.
- Silliman, R. and Wilkinson, L. C. (2004). *Language and Literacy Learning in Schools*. New York: The Guilford Press.
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sunflower, C. (1994). *Really Writing*. New York: The Center for Applied Research in Education.
- Tarc, P. (2007). *What is the “International” of International Baccalaureate? Towards a Periodization of IB in the World*. Doctoral Thesis. York University, Toronto.

- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Topbaş, S. S. (2007). *Dil ve Kavram Gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- TTKB (1999). *Program Değerlendirme, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- TTKB. (2005). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9-10-11-12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- TTKB. (2005). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi 9-10-11-12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Turan, N. (2004). *Alternatif bir öğretim modeli: Uluslararası Bakalorya Eğitim Sistemi'nin birinci basamağı (PYP)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turgut, M. F. (1983). *Program Değerlendirme, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. Ankara: MEB Basımevi.
- Türk Eğitim Derneği. (1986). *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Üstüner, A ve Şengül, M. (2007). Türkçe Eğitimi Açısından Test Tekniği. *Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi*. s. 249-256
- Üstten, A.U. (2008). *Kuantum Biliminin Getirdiği Yenilikler Işığında Ruhsal Zekanın Edebiyat Eğitiminde Kullanılması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Kleeck A., Gillam R.B., Hamilton L., and McGrath C. (1997). The Relationship Between Middle-Class Parents' Book-Sharing Discussion and Their Preschoolers' Abstract Language Development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, ProQuest Education Journals. 40 (6), 1261-1271.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vygotsky, L.S. (1998). *Düşünce ve Dil*. (çev: S. Koray). (2. Baskı). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları. (Eserin orijinali 1961'de yayımlandı).
- Walford, G. (2001). *Doing Qualitative Educational Research*. London: Continuum.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2001). A Qualitative Assessment of the Curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools in Turkey. *Journal of Career and Technical Education*. 18 (1),

Yüce, S. (2005). İletişim Ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1 (1). 81-88.

Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÖK. (2007). *1997-2006 Türkiye Bilim Göstergeleri Analizi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Zehr, M. A. (2006). Adult-Literacy Test Introduced to Developing Nations. *Education Week ProQuest Education Journals*. 26 (6), 10.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

http://egitimgazetesi.aktifhaber.com/news_detail.php?id=195934 adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde okunmuştur.

<http://www.isbl.k12.tr/showcontent.php?id=81> adresinden 15 Şubat 2009 tarihinde okunmuştur.

<http://www.meb.gov.tr/programlar.html> adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde okunmuştur.

http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_33723_38052160_1_1_1_1,00.html adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde okunmuştur.

<http://www.tedbursa.k12.tr/data/pdf/ub/elkitabi20082009.pdf> adresinden 15 Şubat 2009 tarihinde okunmuştur.

<http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/125/24-32.pdf> adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde okunmuştur.

<http://www.tomer.ankara.edu.tr/> adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde okunmuştur.

<http://www.yok.gov.tr/content/view/795/194/lang,tr/> adresinden 18 Ocak 2010 tarihinde okunmuştur.

EKLER

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()
Konu : Araştırma İzni.

17.04.2009 * 06957

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığı'nın 09/04/2009 tarihli B.30.2.OĞÜ.0.71.00.00.01/242/1845/1968 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Personel Dairesi Başkanlığı'nın, Eğitim Fakültesi Anabilim Dalı öğretim elemanı Arş. Gör. Hilmi DEMİRAL'ın "**Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarını, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde ekli listede isimleri belirtilen İlimiz merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile 12. sınıf öğrencilerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde ekli listede isimleri sunulan İlimiz merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile 12. sınıf 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

OLUR
16..04/2009

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölümü
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

Edebî Eleştirî (Commentary) Puanlama Anahtarı

A. Metnin Anlaşılması

- ✓ *Metinde ifade edilen duygu ve düşünce ne kadar anlaşılmıştır?*

Başarı Düzeyi:

0. *1. seviyeye ulaşamamıştır.*
1. *Metin az anlaşılmıştır.*
 - Metinde ifade edilen duygu ve düşünce az anlaşılmıştır.
 - Genellikle metinle ilgili ve uygun göndermeler yapılmıştır.
2. *Metin biraz anlaşılmıştır.*
 - Metinde ifade edilen duygu ve düşünce yüzeysel anlaşılmıştır.
 - Metinle ilgisi az olan (biraz ilgili) göndermeler yapılmıştır.
3. *Metin orta (yeterli) düzeyde anlaşılmıştır.*
 - Metinde ifade edilen duygu ve düşünceler yeterli (orta) düzeyde anlaşılmıştır.
 - Metne uygun ve yeterli göndermeler yapılmıştır.
4. *Metin iyi anlaşılmıştır.*
 - Metinde ifade edilen duygu düşünce iyi anlaşılmıştır.
 - Metne ayrıntılı ve metinle ilgili göndermeler yapılmıştır.
5. *Metin mükemmel anlaşılmıştır.*
 - Metinde ifade edilen duygu düşünce ile metnin incelikleri derinlemesine anlaşılmıştır.
 - Metne ayrıntılı ve iyi seçilmiş göndermeler yapılmıştır.

B. Metni Yorumlama:

- ✓ *Metinle ilgili fikirler, metinle ne kadar ilgilidir?*
 ✓ *Eserdeki fikirler ne kadar keşfedilmiştir?*
 ✓ *İddialar ne kadar desteklenebilmiştir?*
 ✓ *Kişisel tepki, uygun bir biçimde ne kadar ifade edilebiliyor?*

Başarı Düzeyi:

0. *1. seviyeye ulaşamamıştır.*
1. *Metin az yorumlanmıştır.*
 - Düşünceler esasen ve/veya ilgisizdir.
 - Yorum hikâye şeklinde ve/veya içerik sürekli tekrar edilmektedir.
2. *Metin biraz yorumlanmıştır.*
 - Düşünceler bazen ilgisizdir.
 - Metin, genellikle desteklenmemiş genellemelerden oluşmaktadır
 - Yorum genelde metnin yeniden yazılmış halidir.
3. *Metin yeterli yorumlanmıştır.*
 - Fikirler genelde ilgilidir.
 - Analiz yeterli ve birkaç uygun örnekle desteklenmiştir.
4. *Metin iyi yorumlanmıştır.*
 - Fikirler, konuyla ilgilidir ve yeterli tepki mevcuttur.
 - Analiz genellikle detaylı ve uygun örneklerle iyi desteklenmiştir.

5. *Metin mükemmel yorumlanmıştır.*

- Fikirler, açıkça konuyla ilgilidir ve uygun kişisel tepkiler içermektedir.
- Fikirler, analizdeki ayrıntılı ve doğru örneklemelerle iyi desteklenmiştir.

C. Metnin Edebî Özelliklerinin Değerlendirilmesi

- ✓ *Metnin kelime seçimi, yapı, imgeleme, üslup, teknik ve aktarılan duygu gibi edebî özellikleri ne ölçüde fark edilmiştir?*
 ✓ *Edebî özellikler etkileri ne ölçüde değerlendirilebilmiştir?*
 ✓ *Edebî özelliklerin etkileri hakkındaki iddialar ne ölçüde desteklenmiştir?*

Başarı Düzeyi:

0. *1. seviyeye ulaşamamıştır.*
1. *Metindeki edebî özellikler az fark edilmiştir.*
 - Metindeki edebî özellikler az fark edilmiş veya bunlardan az bahsedilmiş.
2. *Metindeki edebî özellikler biraz fark edilmiş veya bunlar biraz değerlendirilmiştir.*
 - Metindeki edebî özellikler biraz fark edilmiş, bunlar biraz değerlendirilmiştir.
 - Metindeki edebî özellikler, biraz görülebilmüş, bunlardan biraz söz edilmiştir.
3. *Metindeki bazı edebî özellikler yeterli değerlendirilmiştir.*
 - Metindeki bazı edebî özelliklerin etkileri genel olarak değerlendirilebilmiştir.
 - Analiz bazen uygun örneklerle desteklenmiştir.
4. *Metindeki bazı edebî özellikler iyi değerlendirilmiştir.*
 - Metindeki bazı edebî özellikleri iyi değerlendirebilmiş.
 - Analiz yeterli ve genelde uygun örneklerle desteklenmiş.
5. *Metindeki bazı edebî özellikler mükemmel değerlendirilmiştir.*
 - Metindeki bazı edebî özelliklerin etkileri net bir biçimde değerlendirilmiştir.
 - Analiz genelde ayrıntılı ve dikkatle seçilmiş örneklerle desteklenmiştir.

D. Sunum:

- ✓ *Yorumu planlamada ne kadar başarılı olunmuştur?*
- ✓ *Fikirlerin sunumu ne kadar etkileyicidir?*
- ✓ *Destekletici örnekler yorumun içine ne kadar entegre edilebilmiştir?*

Başarı Düzeyi:

0. *1. seviyeye ulaşamamıştır.*
1. *Odaklı ve geliştirilmiş tez hakkında az fikir var:*
 - Yorumun nasıl yapılması gerektiği hakkında az fikir var.
 - Fikirlerin düzen ve mantık bütünlüğü içinde sunulma çabası azdır.
2. *Odaklı ve geliştirilmiş tez hakkında biraz fikir var:*
 - Yorumun nasıl yapılması gerektiği hakkında biraz fikir var.
 - Fikirlerin düzen/mantık bütünlüğü içinde sunulması için biraz çaba harcanmıştır.
3. *Genelde odaklı ve geliştirilmiş tez mevcuttur:*
 - Yeterli düzeyde geliştirilmiş yorum yapılmıştır.
 - Fikirler genellikle düzen ve mantık bütünlüğü içinde sunulmuştur.
 - Destekleyici örnekler yorumun içine bazen uygun bir biçimde yerleştirilmiştir.
4. *Net odaklı ve iyi geliştirilmiş tez mevcuttur:*
 - Yorumun yapısı açık ve mantıklıdır.
 - Destekleyici örnekler yorumun içine uygun biçimde yerleştirilmiştir.
5. *Net odaklı, iyi geliştirilmiş ve ikna edici tez mevcuttur:*
 - Amaç belli ve etkili bir biçimde yapılandırılmış yorum mevcuttur.
 - Destekleyici örnekler yorumun içine uygun biçimde yerleştirilmiştir.

E. Dilin Kuralı Kullanımı:

- ✓ *Kullanılan dil ne kadar açık, akıcı ve özdür?*
- ✓ *Seçilen üslup ve tarz konuya ne kadar uygundur?* (Tarz: Konuya uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime kullanımı gibi öğelere gösterilen hassasiyettir.)

Başarı Düzeyi:

0. *1. seviyeye ulaşamamıştır.*
1. *Dil kullanımı pek açık ve tutarlı değildir:*
 - Kullanılan dil anlaşılabilir.
 - Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında çok hata vardır.
 - Kelimeler pek uygun değil ve veya doğru kullanılmamıştır.
2. *Dil ancak bazen açık ve tutarlı kullanılmıştır.*
 - Kullanılan dilde anlaşılabilirlik ve açıklık bir ölçüde vardır.
 - Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında bir ölçüde doğruluk vardır.
 - Kelimeler tartışılan konuya bazen uygundur.
3. *Dil genelde açık ve tutarlıdır.*
 - Kullanılan dil yeterince açık ve tutarlıdır.
 - Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında çok az önemli hata vardır.
 - Kelime, deyim ve üslup seçiminde biraz özen gösterilmiştir.
 - Tarz seçimi edebî analize genelde uygundur.
4. *Dil açık, çeşitlilik gösteriyor ve nettir.*
 - Dil açık çeşitli ve nettir.
 - Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında önemli hatalar yoktur.
 - Kelime, deyim ve üslup seçimi etkin ve uygundur, çeşitlilik vardır.
 - Tarz seçimi uygundur.
5. *Dil, açık, çeşitli, net ve bütünlük arz etmektedir.*
 - Dil, açık, çeşitli, net ve bütünlüklüdür.
 - Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında önemli hatalar yoktur.
 - Net olarak seçilmiş geniş kelime yelpazesi, çeşitlilik gösteren deyim ve üslup kullanımı mevcuttur.
 - Etkin tarz seçimi mevcuttur.

Makale (Essay) Puanlama Anahtarı

A. Eserlerin Anlaşılması ve Eser Bilgisi

- ✓ Çalışılan eserler, aday tarafından ne kadar tanınmış, bilinmiştir?
- ✓ Çalışılan eserler -sorulan soruya bağlı olarak- aday tarafından ne kadar bilinmiş, anlaşılmıştır?
- ✓ Çalışılan eserlere yapılan göndermeler ne kadar ayrıntılı ve/veya uygundur?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Eserler hakkında az bilgi verilmiştir.
 - ❑ Soruyu cevaplamada kullanılan -2 ve 3. bölüm- eserler hakkında az bilgi mevcuttur.
2. Eserler hakkında biraz bilgi verilmiştir.
 - ❑ Soruyu cevaplamada kullanılan -2 ve 3. bölüm- eserler hakkında biraz bilgi mevcuttur.
 - ❑ Kullanılan eserler yüzeysel anlaşılmıştır.
3. Eserler yeterli derecede anlaşılmıştır.
 - ❑ Soruyu cevaplamada kullanılan -2 ve 3. bölüm- eserler yeterli derecede anlaşılmıştır.
 - ❑ Eserlere uygun göndermeler yapılmıştır.
4. Eserler iyi anlaşılmıştır.
 - ❑ Soruyu cevaplamada kullanılan -2 ve 3. bölüm- eserler iyi anlaşılmıştır.
 - ❑ Eserlere ilgili ve ayrıntılı göndermeler yapılmıştır.
5. Eserler mükemmel anlaşılmıştır.
 - ❑ Soruyu cevaplamada kullanılan -2 ve 3. bölüm- eserler derinlemesine anlaşılmıştır.
 - ❑ Eserlere ayrıntılı ve iyi seçilmiş göndermeler yapılmıştır.

B. Soruya Verilen Yanıt

- ✓ Aday sorunun kendisinden istediğini ne kadar anlamış?
- ✓ Aday sorunun kendisinden istediğine ne ölçüde yanıt verebiliyor?
- ✓ Aday iddialarının ne kadar destekliyor?
- ✓ Aday ne ölçüde uygun bir kişisel yanıt vermektedir?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Sorudaki ana noktalar az anlaşılmıştır.
 - ❑ Düşünceler genelde anlamsız ve ilgisizdir.
 - ❑ Makale genelde içeriğin tekrarı ve/veya yeniden ifade edilmesi ve/veya hikâye anlatımından oluşmaktadır.
2. Sorudaki ana noktalar biraz anlaşılmış veya yanıtlanmıştır.
 - ❑ Fikirler bazen ilgisizdir.
 - ❑ Makale genelde desteklenmemiş genellemelerden oluşmaktadır.

3. Sorudaki ana noktalar yeterli derecede yanıtlanmıştır.
 - ❑ Fikirler genellikle konuyla ilgilidir.
 - ❑ Düşüncelerin analizi yeterlidir ve bazı ilintili örneklerle genelde desteklenmiştir.
4. Sorudaki ana noktalar iyi yanıtlanmıştır.
 - ❑ Fikirler konuyla ilgili ve uygun yerde kişisel bir yanıt içermektedir.
 - ❑ Fikirlerin analizi genelde ayrıntılıdır ve uygun örneklerle desteklenmiştir.
5. Sorunun ana noktaları ve bazı incelikleri mükemmel yanıtlanmıştır.
 - ❑ Fikirler dikkatle düşünülmüş, uygun olan yerlerde biraz düşünce bağımsızlığı göstermektedir.
 - ❑ Fikirlerin analizi ayrıntılıdır ve dikkatle seçilmiş örneklerle iyi desteklenmiştir.

C. Edebî Özelliklerin Değerlendirilmesi

- ✓ Eserlerdeki kelime seçimi, yapı, üslup, teknik ve aktarılan duygu gibi edebî özellikler ne ölçüde fark edilmiştir?
- ✓ Aday, edebî özelliklerin etkilerini ne ölçüde değerlendiriyor?
- ✓ Edebî özelliklerin etkileri hakkındaki iddialarını aday ne kadar destekliyor?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Eserdeki edebî özellikler az fark edilmiştir.
 - ❑ Eserlerdeki edebî özellikler az düşünülmüş ve bunlardan az bahsedilmiş.
2. Eserlerdeki edebî özellikler biraz fark edilmiş biraz değerlendirilmiştir.
 - ❑ Soruyla bağlantılı olarak edebî özellikler biraz düşünülmüştür.
 - ❑ Bahsedilen edebî özellikler yüzeysel analiz edilmiştir.
3. Eserlerdeki edebî özellikler yeterli derecede değerlendirilmiştir.
 - ❑ Eserlerdeki edebî özelliklerin etkileri, soruyla bağlantılı olarak analiz edilmiştir.
 - ❑ Analiz, bazı ilgili örneklerle desteklenmiştir.
4. Eserlerdeki edebî özellikler iyi değerlendirilmiştir.
 - ❑ Eserlerin edebî özelliklerinin etkileri, soruyla bağlantılı olarak yeterli derecede analiz edilmiştir.
 - ❑ Analiz, ilgili örneklerle uygun biçimde desteklenmiştir.
5. Eserlerdeki edebî özellikler mükemmel değerlendirilmiştir.
 - ❑ Eserlerdeki edebî özelliklerin etkileri, soruyla bağlantılı olarak detaylı analiz edilmiştir.
 - ❑ Analiz, dikkatle seçilmiş örneklerle iyi desteklenmiştir.

D. Sunum

- ✓ Makalenin düzenlenmesi ne kadar başarılıdır?
- ✓ Duygu ve düşünceler, ne kadar etkili biçimde sunulmuştur?
- ✓ Destekleyici örnekler makaleye ne ölçüde yerleştirilmiştir?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Adayın, odaklı ve geliştirilmiş tez hakkında az fikri var.
 - ❑ Makalenin yapısı üzerinde az çalışılmış
 - ❑ Fikirlerin, düzen ve mantık bütünlüğü içinde sunmak için az çaba harcanmıştır.
2. Adayın, odaklı ve geliştirilmiş tez hakkında biraz fikri var.
 - ❑ Makalenin yapısı üzerinde biraz çalışılmış
 - ❑ Fikirlerin, düzen ve mantık bütünlüğü içinde sunmak için biraz çaba harcanmıştır.
3. Genelde odaklı ve geliştirilmiş tez
 - ❑ Makalenin yapısı üzerinde yeterince çalışılmış
 - ❑ Fikirler, genelde düzen ve mantık bütünlüğü içinde sunulmuştur.
 - ❑ Destekleyici örnekler, bazen uygun bir biçimde metne yerleştirilmiştir.
4. Net odaklı ve iyi geliştirilmiş tez
 - ❑ Makalenin yapısı açık ve mantıklıdır.
 - ❑ Destekleyici örnekler -uygun bir biçimde- metne yerleştirilmiştir.
5. Net odaklı ve iyi geliştirilmiş ve ikna edici tez
 - ❑ Makalenin amacı belli ve etkili biçimde yapılandırılmıştır.
 - ❑ Destekleyici örnekler uygun bir biçimde metne yerleştirilmiştir.

E. Dilin Kurallı Kullanımı:

- ✓ Adayın kullandığı dil ne kadar açık, akıcı ve öz?
- ✓ Adayın seçtiği üslup ve tarz konusuna ne kadar uygun? (Tarz: Konuya uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime kullanımı gibi öğelere gösterilen hassasiyettir.)

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Dil kullanımı pek açık ve tutarlı değildir.
 - ❑ Kullanılan dil anlaşılabilir.
 - ❑ Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında çok hata vardır.
 - ❑ Kelimeler pek uygun değil ve/veya doğru kullanılmamıştır.
2. Dil, ancak bazen açık ve tutarlı kullanılmıştır.
 - ❑ Kullanılan dilde anlaşılabilirlik ve açıklık bir ölçüde mevcuttur.
 - ❑ Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında bir ölçüde doğruluk vardır.
 - ❑ Kelimeler tartışılan konuya bazen uygundur.
3. Dil, genelde açık ve tutarlıdır.
 - ❑ Kullanılan dil yeterince açık ve tutarlıdır.
 - ❑ Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında çok az önemli hata vardır.
 - ❑ Kelime, deyim ve üslup seçiminde biraz özen gösterilmiştir.
 - ❑ Tarz seçimi, edebî analize genelde uygundur.
4. Dil açık, çeşitlilik gösteriyor ve nettir.
 - ❑ Dil açık, çeşitli ve nettir.
 - ❑ Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında önemli hatalar yoktur.
 - ❑ Kelime, deyim ve üslup seçimi etkin ve uygun, çeşitlilik mevcuttur.
 - ❑ Tarz seçimi uygundur.
5. Dil, açık, çeşitli, net ve bütünlük arz etmektedir.
 - ❑ Dil, açık, çeşitli, net ve bütünlüklüdür.
 - ❑ Dilbilgisi, imla ve cümle yapısında önemli hatalar yoktur.
 - ❑ Net olarak seçilmiş geniş kelime yelpazesi, çeşitlilik gösteren deyim ve üslup kullanımı mevcuttur.
 - ❑ Etkin bir tarz seçimi vardır.

Dünya Edebiyatı Ödevi (World Literature) Puanlama Anahtarı

A. Özellik/Ödev Seçimi ve Ele Alınışı (Bu bölümde aşarı düzeyi, özellik/ödev seçimine değil, fikirlerin ele alınışına dayanır.)

- ✓ Aday seçilen konuyu ne kadar tanımlamıştır?
- ✓ Seçilen özellik /konu esere ne kadar dayanmaktadır?
- ✓ Seçilen özellik ödevle ilintili olarak ne kadar incelenmiştir?
- ✓ Aday duruma uygun kişisel tepkisini ne kadar incelemiştir?

Başarı Düzeyi:

0. 1. Seviyeye ulaşamamıştır.
1. Seçilen özellik az tanımlanmış; fikirler uygun biçimde ele alınmamıştır.
 - ☐ Seçilen özellik genel olarak ödevde uymamaktadır.
 - ☐ Seçilen özelliğin odak noktası pek yoktur.
 - ☐ Fikirlerin ele alınışı seçilen özelliğe uymamaktadır.
 - ☐ Ödev genelde kendini tekrara eden, başka biçimde yeniden yapılandırılmış cümlelerden oluşmaktadır.
2. Seçilen özellik tanımlanmaya çalışılmış, fikirler bir ölçüde uygun ele alınmıştır.
 - ☐ Seçilen özellik bir dereceye kadar ödevde uygundur.
 - ☐ Seçilen özelliğin bir odak noktası var, fakat çok geniştir.
 - ☐ Fikirlerin ele alınışı seçilen özelliğe bazen uymamaktadır.
 - ☐ Ödev kısmen tekrar edilmiş, yeniden yapılandırılmış cümlelerden oluşmaktadır.
3. Seçilen özellik tanımlanmış ve fikirler genel olarak uygun biçimde ele alınmıştır.
 - ☐ Seçilen özellik ödevde uymaktadır.
 - ☐ Seçilen özelliğin belirli bir odak noktası var, bu genelde uygundur.
 - ☐ Fikirlerin ele alınışı seçilen özelliğe uygundur ve esere/eserlere kişisel bir tepki içermektedir.
4. Seçilen özellik, açıkça tanımlanmış ve fikirler uygun biçimde ele alınmıştır.
 - ☐ Seçilen özellik ödevde uygundur.
 - ☐ Seçilen özelliğin belirli ve uygun bir odak noktası vardır.
 - ☐ Fikirler düşünce bağımsızlığı gösteriyor ve ele alınışı seçilen özelliğe uygundur.
5. Seçilen özellik, açıkça tanımlanmış ve fikirler oldukça uygun biçimde ele alınmıştır.
 - ☐ Seçilen özellik ödevde oldukça uygundur.
 - ☐ Seçilen özelliğin belirli ve uygun bir odak noktası vardır.
 - ☐ Fikirler düşünce bağımsızlığını gösteriyor ve seçilen özelliğe oldukça uygun ele alınmıştır.

B. Eserlerin Anlaşılması ve Eser Bilgisi

- ✓ Çalışılan eserler ne kadar bilinmektedir?
- ✓ Ödevle bağlantılı olarak çalışılan eserler ne kadar anlaşılmıştır?
- ✓ Ödevle bağlantılı olarak, eserlerdeki kültürel mekân ne ölçüde değerlendirilebilmektedir?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Eserler az anlaşılmıştır.
 - ☐ Ödevde en uygun olan eserlerin özellikleri biliniyor fakat az anlaşılmıştır.
 - ☐ Gerekli yerlerde eserler arasında az bağlantı kurulmuştur.
 - ☐ Gerekli yerlerde ödevde uygun kültürel mekân az değerlendirilmektedir.
2. Çalışılan eserler biraz anlaşılmıştır.
 - ☐ Ödevde en uygun olan eserlerin özellikleri biliniyor ve eserler biraz anlaşılmıştır.
 - ☐ Gerekliğinde, eserler arasında kısmen bağlantı kurulmuştur.
 - ☐ Gerekliğinde, ödevle bağlantılı kültürel mekân biraz değerlendirilmiştir.
3. Çalışılan eserler yeterince anlaşılmıştır.
 - ☐ Ödevde en uygun olan eserlerin özellikleri biliniyor ve eserler yeterince anlaşılmıştır.
 - ☐ Gerekliği yerde, eserler arasında anlamlı bir bağ kurulabilmiştir.
 - ☐ Gerekliğinde, ödevle bağlantılı kültürel mekân değerlendirilmiştir.
4. Çalışılan eserler iyi anlaşılmıştır.
 - ☐ Ödevde en uygun olan eserlerin özellikleri iyi kavranmış ve eserler hakkında detaylı bilgi sahibi olunmuştur.
 - ☐ Gerekliği yerde, eserler arasında açık ve anlamlı bağlantıları kurulmuştur.
 - ☐ Gerekliği yerde, ödevle bağlantılı kültürel mekân iyi değerlendirilmiştir.
5. Çalışılan eserler mükemmel anlaşılmıştır.
 - ☐ Ödevde en uygun olan eserlerin özellikleri hakkında derinlemesine bilgi sahibi ve eser oldukça iyi kavranmıştır.
 - ☐ Gerekliği yerde, eserler anlamlı ve derinlemesine ilişkiler çözümlenebilmiş/bağlantılarını kurulmuştur.
 - ☐ Gerekliği yerde, ödevle bağlantılı kültürel mekân mükemmel değerlendirilmiştir.

C. Sunum

(3-5 arası başarı düzeyi, sadece öngörülen kelime sınırı içinde kalan öğrencilere verilir.)

- ✓ Ödev ne kadar etkili bir biçimde sunulmuştur?
- ✓ Yapılan göndermeler ne kadar bağlantılı ve nettir?
- ✓ Uygun olan yerde, amacın ortaya konduğu ifade ne kadar anlamlı ve ayrıntılıdır?
- ✓ Öngörülen kelime sınırı içinde kalınmış mıdır?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Kurallı yapı ve/veya fikirlerin gelişimi genelde etkili değildir.
 - ☐ Seçilen ödevde uygun yapı kullanımı azdır.
 - ☐ Eserlere birkaç gönderme yapılmış, ama bunlar genelde ödevle bağlantılı değildir.
 - ☐ Uygun olan yerde, amaç cümlesi ödevin amacıyla ilgili az detay içermektedir.
2. Kurallı yapı ve/veya fikirlerin gelişimi bir ölçüde etkilidir.
 - ☐ Seçilen ödevde uygun yapı kullanılmıştır.
 - ☐ Göndermeler nadiren amaca uygundur.
 - ☐ Uygun olan yerde, amaç cümlesi ödevin amacıyla ilgili biraz detay vermektedir.
3. Kurallı yapı ve/veya fikirlerin gelişimi etkilidir.
 - ☐ Ödevde uygun yeterli yapı kullanılmıştır.
 - ☐ Göndermeler genelde amaca uygundur.
 - ☐ Uygun olan yerde, amaç cümlesindeki amaçların sunumu genelde açık ve biraz detaylıdır.
 - ☐ Öngörülen kelime sınırı içinde kalınmıştır.
4. Kurallı yapı ve/veya fikirlerin gelişimi çok etkilidir.
 - ☐ Ödevde uygun, açık ve mantıklı yapı kullanılmıştır.
 - ☐ Eserlere net ve bağlantılı göndermeler yapılmıştır.
 - ☐ Uygun olan yerde, amaç cümlesi açık, ayrıntılı ve konuyla bağlantılıdır.
 - ☐ Öngörülen kelime sınırı içinde kalınmıştır.
5. Kurallı yapı ve/veya fikirlerin gelişimi oldukça etkilidir.
 - ☐ Ödev amacına uygun ve ödevde etkileyici yapı kullanılmıştır.
 - ☐ Eserlere net ve oldukça bağlantılı göndermeler yapılmıştır.
 - ☐ Uygun olan yerde, amaç cümlesi açık, ayrıntılı ve konuyla oldukça bağlantılıdır.
 - ☐ Öngörülen kelime sınırı içinde kalınmıştır.

D. Dil

- ✓ Yazılı ifade ne kadar açık ve nettir?
- ✓ Yazılı eser kuralları ne kadar iyi biliniyor?(Paragraf kullanımı, dilbilgisi, imla, gönderme/ alıntı yapılması vb.)
- ✓ Ödev için seçilen dilbilimsel kullanım ne kadar uygundur? (Ödevde uygun deyim, cümle yapısı, duygu ifadesi, kelime gibi öğelere gösterilen hassasiyettir.)

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.
1. Uygun dil kullanımı azdır.
 - ☐ Seçilen ödev için, genelde uygun olmayan dilbilimsel kullanım mevcuttur.
 - ☐ Yazılı eser kurallarının kullanımında sıklıkla hata yapılmıştır.
2. Uygun dil kullanımı biraz yapılmıştır.
 - ☐ Seçilen ödev için, genelde uygun dilbilimsel kullanım mevcuttur.
 - ☐ Yazılı eser kurallarında bazı hatalar mevcuttur.
 - ☐ İfadeler, biraz tutarlı veya nettir.
3. Yeterli düzeyde uygun dil kullanımı mevcuttur.
 - ☐ Seçilen ödevde uygun dilbilimsel kullanım mevcuttur.
 - ☐ Yazılı eser kurallarına genelde uyulmuştur.
 - ☐ İfadeler tutarlı ve biraz nettir.
4. İyi düzeyde uygun dil kullanımı mevcuttur.
 - ☐ Dilbilimsel kullanım etkileyici ve seçilen ödevde uygundur.
 - ☐ Yazılı eser kuralları yakından takip edilmiştir.
 - ☐ İfadede açıklık, tutarlılık ve genelde akıcılık vardır.
5. Uygun dil, mükemmel kullanılmıştır.
 - ☐ Dilbilimsel kullanım oldukça etkileyici ve seçilen ödevde uygundur.
 - ☐ Yazılı eser kurallarına çok dikkat edilmiştir.
 - ☐ Biçem açık, tutarlı ve akıcıdır.

Sözlü Sunum (Oral Component) Puanlama Anahtarı

A. Alıntı, Eser ya da Eserler Bilgisi ve Bunların Anlaşılması

- ✓ *Alıntı, eser ya da eserlerin içeriği ne kadar biliniyor ve anlaşılmıştır?*
- ✓ *Esere, eserlere ya da alıntının alındığı eser ya da eserlerin bütününe uygun yerde ne kadar yer verilmiştir?*

Başarı Düzeyi:

0. *1.seviyeye ulaşamamıştır.*
1. *Alıntı, eser ya da eserler bilgisi azdır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerin içeriği çok az biliniyor veya anlaşılmıştır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserleri -uygun yerde- temel eserlere bağlama bilgisi çok az
2. *Alıntı, eser ya da eserler biraz biliniyor.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerin içeriği biraz biliniyor ancak yüzeysel anlaşılmıştır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserleri -uygun yerde- temel eserlere bağlama bilgisi biraz var.
3. *Alıntı, eser ya da eserler yeterli derecede anlaşılıyor.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerin içeriği yeterince biliniyor ve anlaşılmıştır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserleri -uygun yerde- temel eserlere bağlama bilgisi yeterli miktardadır.
4. *Alıntı, eser ya da eserler iyi anlaşılmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerin içeriği iyi biliniyor ve anlaşılmıştır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserleri -uygun yerde- temel eserlere bağlama bilgisi iyi derecededir.
5. *Alıntı, eser ya da eserler mükemmel anlaşılmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerin içeriği tam anlamıyla biliniyor ve anlaşılmıştır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserleri -uygun yerde- temel eserlere bağlama bilgisi mükemmeldir.

B. Yorum ve Kişisel Cevaplar

- ✓ *Alıntı, eser ya da eserlerin yorumlanması ne kadar geçerlidir?*
- ✓ *Alıntı, eser ya da eserlerdeki kelime kullanımı, imgeleme, duygusal ifade, yapı, biçim ve teknikle ilgili edebî özelliklerin etkileri ne kadar tanımlanabilmiş ve analiz edilebilmiştir?*
- ✓ *Verilen cevaplar, eleştirel düşünceye ne kadar dayandırılmış ve ne kadar özgündür?*
- ✓ *Alıntı, eser ya da eserlere yapılan göndermeler ne kadar ilişkili ve kesindir?*

Başarı Düzeyi:

0. *1. seviyeye ulaşamamıştır.*
- 1-2. *Alıntı, eser ya da eserler çok az yorumlanmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerde ele alınan duygu ve düşünceler biraz yorumlanmıştır.
 - ☐ Verilen cevaplar, daha çok hikâye özeliği taşıyor/içeriğin tekrarıdır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki edebî özellikler çok az fark edilmiştir.
- 3-4. *Alıntı, eser ya da eserler biraz yorumlanmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerde açıklanan duygu ve düşünce biraz yorumlanmıştır.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki edebî özellikler biraz fark edilmiştir.
 - ☐ Verilen cevaplar alıntı/eser/eserlere yapılan birkaç göndermeyle desteklenmiştir.
- 5-6. *Alıntı, eser ya da eserler yeterli derecede yorumlanmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki duygu ve düşünceler yeterli derecede yorumlanmış ve yorumlar -uygun yerde- bazen geçerli kişisel gözlemler içermektedir.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki edebî özelliklerin etkileri yeterli düzeyde bilinmekte, ancak çok az analiz yapılmıştır.
 - ☐ Verilen cevaplarda alıntı, eser ya da eserlere yapılan göndermeler genelde ilişkili ve cevaplar desteklenmiştir.
- 7-8. *Alıntı, eser ya da eserler, iyi derecede yorumlanmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki duygu ve düşünceler genellikle geçerli yorumlanmış ve yorumlar -uygun yerde- bir ölçüde eleştirel ve kişisel cevaplar içermektedir.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki edebî özelliklerin etkileri biraz analiz edilmiş ve açıkça biliniyor.
 - ☐ Verilen cevaplar alıntı, eser ya da eserlere uygun göndermelerle desteklenmiştir.
- 9-10. *Alıntı, eser ya da eserler, mükemmel derecede yorumlanmıştır.*
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki duygu ve düşünceler geçerli biçimde yorumlanmış ve yorumlar -uygun yerde- üzerinde tam düşünülmüş, eleştirel ve kişisel bir cevap içermektedir.
 - ☐ Alıntı, eser ya da eserlerdeki edebî özelliklerin etkileri analiz edilmiş ve açıkça biliniyor.
 - ☐ Verilen cevaplar alıntı, eser ya da eserlere yapılan kesin göndermelerle tam olarak desteklenmektedir.

C. Sunum

- ✓ Cevap, ne kadar yapılandırılmıştır?
- ✓ Sunum ne kadar etkileyici ve ikna edicidir?
- ✓ Yapılan destekleyici göndermeler alıntı, eser ya da eserler arasındaki bütünlüğü sağlamada ne kadar başarılıdır?

Başarı Düzeyi:

0. 1. seviyeye ulaşamamıştır.

1-2 Odaklı ve geliştirilmiş yanıt çok azdır.

- ☐ Cevabın yapısı yetersizdir. (Plan)
- ☐ Cevapta düşünce netliği ve odaklı savunulma çabası azdır.
- ☐ Cevap alıntı, eser ya da eserlere az sayıda göndermeyle desteklenmiştir.

3-4. Cevap, biraz odaklı ve geliştirilmiştir.

- ☐ Cevabın yapısı biraz mevcuttur. (Plan)
- ☐ Cevabı düşünce netliğiyle sunma çabası biraz var, ama bu sürekli odaklı değildir.
- ☐ Alıntı, eser ya da eserlere -uygun yerde- destekleyici göndermeler yapılmış, ancak bu göndermeler cevabın içine uygun biçimde yerleştirilmemiştir.

5-6. Cevap, genelde odaklı ve geliştirilmiştir.

- ☐ Cevabın yapısı yeterlidir. (Plan)
- ☐ Cevap genelde odaklı, net ve etkileyici biçimde sunulmuştur.
- ☐ Alıntı, eser ya da eserlere -uygun yerde- destekleyici göndermeler yapılmış ve bu göndermeler cevabın içine bazen uygun biçimde yerleştirilmiştir.

7-8. Cevap, odaklı ve geliştirilmiştir.

- ☐ Cevabın yapısı açık ve mantıklıdır.
- ☐ Cevap odaklı, açık, net, etkileyici ve ikna edici biçimde sunulmuştur.
- ☐ Alıntı, eser ya da eserlere -uygun yerde- destekleyici göndermeler yapılmış ve bu göndermeler cevabın içine uygun biçimde yerleştirilmiştir.

9-10. Cevap; net, odaklı, iyi geliştirilmiş ve ikna edicidir.

- ☐ Cevabın amacı belli ve cevap etkili biçimde yapılandırılmıştır.
- ☐ Cevap; odaklı, net, çok etkileyici ve ikna edici biçimde sunulmuştur.
- ☐ Alıntı, eser ya da eserlere destekleyici göndermeler yapılmış ve bu göndermeler cevabın içine iyi bir şekilde yerleştirilmiştir.

D. Dil Kullanımı (*Roman, tiyatro eseri, şiir, karakter, hikâyeyi anlatan kişi, yansıtılan kişilik gibi edebî terimler en geniş anlamıyla göz önüne alınmaktadır.)

- ✓ Kullanılan dil ne kadar açık, öz ve kesindir?
- ✓ Duruma göre kullanılan biçim ve dilbilimsel seçim ne kadar uygundur? (Konuya uygun deyim, cümle yapısı, kelime, duygu ifadesi gibi öğelere hassasiyet)

Başarı Düzeyi:

0. 1.seviyeye ulaşamamıştır.

1. Dil kullanımı açık ve anlaşılır değildir.

- ☐ Konuşma anlaşılabilir değildir.
- ☐ Dilbilgisi ve ifade bozuklukları mevcuttur.
- ☐ Kelime kullanımı uygun ve düzgün değildir.

2. Dil kullanımı sadece bazen açık ve anlaşılırdır.

- ☐ Konuşma bir ölçüde anlaşılırdır.
- ☐ Dilbilgisi ve ifade bir ölçüde düzgündür.
- ☐ Kelime kullanımı, edebiyat tartışmasına bazen uygundur.

3. Dil kullanımı genellikle açık ve anlaşılırdır.

- ☐ Konuşma; duruma uygun, açık ve nettir.
- ☐ Dilbilgisi ve ifadede sadece birkaç önemli hata mevcuttur.
- ☐ Sözlü aktiviteye uygun dilbilimsel kullanım çabaları mevcuttur.

4. Dil kullanımı açık ve kesin; çeşitlilik göstermektedir.

- ☐ Konuşma; duruma uygun açık, kesin ve çeşitlilik göstermektedir.
- ☐ Dilbilgisi ve ifadede önemli hatalar yoktur.
- ☐ Sözlü aktiviteye uygun biçim ve dilbilimsel kullanım mevcuttur.
- ☐ Uygun kullanılan bazı edebî terimler mevcuttur.

5. Dil kullanımı açık, kesin, öz ve çeşitlilik göstermektedir.

- ☐ Konuşma; duruma uygun açık, kesin, öz ve çeşitlilik göstermektedir.
- ☐ Dilbilgisi ve ifadede önemli hatalar yoktur.
- ☐ Biçim ve dilbilimsel seçim etkileyicidir.
- ☐ Geniş kelime hazinesi mevcuttur, çeşitli dilbilimsel yapıların düzgün kullanılmıştır.
- ☐ Uygun kullanılan edebî terimler mevcuttur.

Değerli Meslektaşım,

Liselerdeki Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde; 12. sınıfı bitirmiş öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerini uluslararası ölçütlere göre değerlendirmek istiyorum. Aşağıda, lise mezunu bir öğrenciye kazandırılması beklenen uluslararası dil ve edebiyat becerileri sıralanmıştır. Çalıştığınız okuldan mezun olmuş herhangi bir* öğrenciyi düşünerek, öğrencilerinize aşağıda belirtilen becerilere göre 10 üzerinden not veriniz.

Örneğin; öğrencilerinizin "edebî eserleri değerlendirirken kişisel düşüncelerini ortaya koyabilme" becerisine hiç sahip olmadığını düşünüyorsanız 1'i, tam olarak sahip olduğunu düşünüyorsanız 10'u, bu ikisi arasındaki düzeyler içinse ilgili rakamı (X) işaretleyiniz.

* **Not:** Aşağıdaki anketi doldururken, çalıştığınız okuldan mezun olmuş öğrencileri herhangi bir öğrenci olarak düşününüz; alan (*fen, TM, sosyal, dil*) ve cinsiyet (*kız, erkek*) değişkenlerini göz önünde bulundurmayınız.

Cinsiyetiniz : () kadın () erkek Çalıştığınız Okul Türü : () fen lisesi () anadolu lisesi () öğretmen lisesi () genel lise
Kıdem Yılı : Mezuniyetiniz : () önlisans () lisans () lisansüstü

Çalıştığım okuldan mezun olmuş <u>herhangi bir</u> öğrenci;		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	derste işlenen bir edebî metnin yazarı, bakışı açısı, tür/şekil ve üslup özellikleri ile yazıldığı dönemin sosyo-kültürel yapısı hakkında bilgi sahibidir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	derste işlenen bir edebî metin ile diğer edebî metinleri dönem, tür/şekil ve üslup gibi yönlerden karşılaştırıp benzerlik veya farklılıkları ortaya koyabilecek detaylı bilgiye sahiptir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	edebî eserleri değerlendirirken, kişisel düşüncelerini ortaya koyabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	edebî eserleri incelerken, başkalarının etkisi altında kalmadan görüşlerini ortaya koyabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	edebî eserlerle ilgili yaptığı tüm çalışmalarda dili iyi ve etkin bir şekilde kullanabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	edebî eserleri değerlendirirken, öne sürdüğü fikirlerin/eleştirilerin gerekçelerini ortaya koyabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	yazarın kullandığı üslup ve tekniklerin eserin edebî değerine etkilerini anladığını gösterebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	herhangi bir edebî eserin dil özellikleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	herhangi bir edebî eserin <i>içeriği</i> hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	herhangi bir edebî eserin <i>yapısal özellikleri</i> hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	herhangi bir edebî eserin <i>sanatsal değeri/önemi</i> hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	farklı dönemlere ait edebî eserleri dil ve üslup, tür ve şekil gibi özellikler açısından karşılaştırabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	farklı kültür/etnik gruplara ait edebî eserleri dil ve üslup, tür ve şekil gibi özellikler açısından karşılaştırabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	edebî eserlerle ilgili fikirlerini açıklık, bütünlük, yalınlık ve akıcılık içinde <i>yazılı</i> olarak ifade edebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	edebî eserlerle ilgili fikirlerini açıklık, bütünlük, yalınlık ve akıcılık içinde <i>sözlü</i> olarak ifade edebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	<i>yazarken</i> etkili bir üslup, anlam ve yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	<i>konusurken</i> etkili bir üslup, anlam ve yapı bakımından bütünlük sağlayan bir kompozisyon ortaya koyabilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	düşüncelerini, eleştirilerini, iddialarını etkili ve anlamlı bir bütünlük içinde <i>yazılı</i> olarak ifade edebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	düşüncelerini, eleştirilerini, iddialarını etkili ve anlamlı bir bütünlük içinde <i>sözlü</i> olarak ifade edebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	düşüncelerini, eleştirilerini, iddialarını uygun ve tutarlı örneklerle <i>yazılı</i> olarak destekleyebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	düşüncelerini, eleştirilerini, iddialarını uygun ve tutarlı örneklerle <i>sözlü</i> olarak destekleyebilir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Değerli Meslektaşım,

Liselerdeki Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesini amaçlayan doktora tezimde; 12. sınıfı bitirmiş öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerini uluslararası ölçütlere göre değerlendirmek istiyorum. Aşağıda, liseyi bitirmiş bir öğrencinin -arkadaki ankette yer alan- uluslararası dil ve edebiyat becerilerine ulaşamamasında olası nedenler sıralanmıştır. Çalıştığınız okuldan mezun olmuş *herhangi bir** öğrenciyi düşünerek, öğrencilerinizin bu becerilere ulaşmadığını düşünüyorsanız, aşağıdaki nedenleri 1-5 arasında değerlendiriniz.

Örneğin; "öğrencilerinizin bulundukları alanlar (fen-TM-sosyal-dil), nitelikli bir edebiyat öğretimi yapılmasına" hiç engel olmuyorsa 1'i, her zaman engel oluyorsa 5'i, bu ikisi arasındaki düzeyler içinse ilgili kutuyu (X) işaretleyiniz.

* **Not:** Aşağıdaki anketi doldururken, çalıştığınız okuldan mezun olmuş öğrencileri *herhangi bir* öğrenci olarak düşününüz; alan (fen, TM, sosyal, dil) ve cinsiyet (kız, erkek) değişkenlerini göz önünde bulundurmayınız.

Cinsiyetiniz : () kadın () erkek Çalıştığınız Okul Türü : () fen lisesi () anadolu lisesi () öğretmen lisesi () genel lise
Kıdem Yılı : Mezuniyetiniz : () önlisans () lisans () lisansüstü

Çalıştığım okuldan mezun olmuş herhangi bir öğrencinin dil ve edebiyat becerilerinin uluslararası ölçütleri karşılamamasında aşağıdakiler etkindir.		Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Genellikle (4)	Her zaman (5)
1	üniversiteye giriş sınavlarının - soruların MEB amaçlarına uygun olmaması, öğrencilerin sınava dönük çalışmak istemeleri, sınavda soru çıkmıyor gerekçeleri- gibi nedenlerle nitelikli bir edebiyat öğretimi yapılmasına engel olması	1	2	3	4	5
2	öğrencilerin bulundukları alanların (fen-TM-sosyal-dil), nitelikli bir edebiyat öğretimi yapılmasına engel olması	1	2	3	4	5
3	çoktan seçmeli sınavlara fazlaca yer verilmesinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmemesi	1	2	3	4	5
4	öğretmenlerin, edebiyat öğretimini günlük hayatla ilişkilendirememesi	1	2	3	4	5
5	ulaşılması beklenen becerilerin öğrenci seviyesinin üstünde olması	1	2	3	4	5
6	öğrencilerin okumaktan / yazmaktan korkmaları	1	2	3	4	5
7	öğrencilerin okuma / yazma alışkanlıklarının olmaması	1	2	3	4	5
8	öğrencilerin edebî metin okumak / edebî yazı yazmak için yeterli zamanı ayırmamaları	1	2	3	4	5
9	öğrencilerin ders dışında dil ve edebiyatla ilgilenmemeleri	1	2	3	4	5
10	öğretmenlerin, öğrenci ürünlerini değerlendirme kriterlerinin farklı farklı olması	1	2	3	4	5
11	eğitim-öğretim süresince derslerde yazılı/sözlü ifade çalışmalarının yeterince yapılmaması	1	2	3	4	5
12	öğrencilerin edindikleri dil bilincinin aile ortamlarında devam edememesi	1	2	3	4	5
13	öğrencilerin edinmiş oldukları yanlış dil alışkanlıklarının değiştirilememesi	1	2	3	4	5
14	öğrencilerin edebî eserleri anlayıp kavrayacak genel kültüre sahip olmamaları	1	2	3	4	5
15	öğrencilerin tarih, coğrafya, felsefe, din gibi sosyal alanlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları	1	2	3	4	5
16	öğretmenlerin edebiyatı sevdirmeye, kitap okumayı teşvik gibi yönlerden iyi birer model olmamaları	1	2	3	4	5
17	öğrencilerin kazanmaları istenen konuşma ve yazma becerilerinin önemine inanmamaları	1	2	3	4	5
18	öğrencilerin seçecekleri mesleklerde dil ve edebiyatın gerekli olmadığını düşünmeleri	1	2	3	4	5
19	öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçlara olan bağımlılıkları	1	2	3	4	5
20	öğrencilerin sosyal ortamı paylaşmak yerine sanal ortamda yaşamaları	1	2	3	4	5
21	derslerde üniversite sınavlarına dönük ezberci bir edebiyat öğretimi yapılması	1	2	3	4	5
22	öğrencilerin edebî eserleri / yazarları / şairleri kitâbî bilgilerle değerlendirmeleri	1	2	3	4	5
23	dil ve edebiyat öğretim programlarının -müfredatların- bu becerilere ulaştıracak nitelikte olmaması	1	2	3	4	5
24	ders kitaplarındaki metinlerin bu becerilere ulaştıracak nitelikte olmaması	1	2	3	4	5
25	ders kitaplarının bu becerilere ulaştıracak nitelikte olmaması	1	2	3	4	5
26	diğer nedenler ()	1	2	3	4	5

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Merhaba,

Liselerdeki Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin daha etkin bir şekilde değerlendirilmesini amaçlayan bir doktora tezi hazırlamaktayım. **Katılımcı Bilgi Formu**'nu, yapacağım araştırmada katılımcı olarak yer alarak bana yardımcı olmak isteyen öğrencileri tespit etmek amacıyla hazırladım. Konuyla ilgili belirteceğiniz görüşler benim çok önemlidir. Araştırma sürecinde paylaşıcağınız bilgiler, bu araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Katılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hilmi DEMİRAL
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
TDE Öğretmenliği

KİŞİSEL

1. Adınız Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek
3. Okulunuzun Adı:
4. Alanınız: ☐ Türkçe-Sosyal ☐ Türkçe-Mat. ☐ Mat.-Fen. ☐ Yabancı Dil ☐ Diğer (.....)
5. İkametgâh Adresiniz: E-posta:

ÖĞRENCİ BAŞARISI

6. Genel Not Ortalamanız (Lise I+II+III+IV):
7. Türk Edebiyatı dersi notlarınız: Lise-I:..... Lise-II:..... Lise-III:..... Lise-IV:.....
8. Dil ve Anlatım dersi notlarınız: Lise-I:..... Lise-II:..... Lise-III:..... Lise-IV:.....
9. Türk Dili ve Edebiyatı dersine karşı ilginiz: ☐ Yok ☐ Sadece okulda ilgileniyorum. ☐ Okul dışında da ilgiliyimdir.

AİLE

10. Annenizin Mesleği ve Eğitim Durumu:/.....
11. Babanızın Mesleği ve Eğitim Durumu:/.....
12. Kardeş Sayınız ve Yaşları:/.....
13. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde konumlandırırsınız? ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek
14. Nerede ikamet ediyorsunuz? ☐ Ailemle ☐ Devlet yurdu ☐ Özel yurt /apart ☐ Arkadaşlarla evde tuttum

DİL ve EDEBİYATLA İLGİLİ

15. Kendinize ait bir odanız/kitaplığınız var mı? ☐ Hayır ☐ Evet
16. Evinize günlük gazete ne sıklıkla alınıyor? ☐ Alınmıyor ☐ Haftada 1-2 ☐ Haftada 3-5 ☐ Hafta sonları ☐ Her gün
17. Gazetelerin hangi bölümlerini okursunuz? ☐ Okumam ☐ Haber/Spor ☐ Ekonomi ☐ Kültür/Sanat ☐ Magazin
18. Ders dışında ne sıklıkla kitap okuyorsunuz? ☐ Okumam ☐ Ayda bir ☐ 15 günde bir ☐ Haftada bir ☐ Her gün
19. Ne tür kitaplar okursunuz? ☐ Okumam ☐ Roman/hikâye ☐ Şiir ☐ Deneme ☐ Diğer
20. Paranız olduğunda ne sıklıkla kitap alırsınız? ☐ Hiç almam ☐ Yılda bir ☐ Yılda 2-3 kez ☐ Ayda bir ☐ Haftada bir
21. Herhangi bir türde amatör yazı yazıyor musunuz? ☐ Hayır ☐ Anı/günlük ☐ Deneme ☐ Roman/hikâye ☐ Şiir
22. Yeni çıkan kitapları takip ediyor musunuz? ☐ Hayır ☐ Arada bir ☐ Genelde ☐ Her zaman

SOSYAL ETKİNLİKLER

23. Okul etkinliklerinde (tören/kutlama/merasim) görev alır mısınız? ☐ Hayır ☐ Arada bir ☐ Genelde
24. Okuldaki konferans/panel/söyleşi gibi etkinliklere katılıyor musunuz? ☐ Hayır ☐ Arada bir ☐ Genelde
25. Hangi öğrenci kulübündesiniz (eğitsel kol) ?
26. Herhangi bir dergiyi takip ediyor musunuz? ☐ Hayır ☐ Evet ☐ Adı:.....
27. Sosyal etkinliklere katılır mısınız? ☐ Hayır ☐ Resim/Müzik ☐ Spor ☐ Sinema/Tiyatro ☐ Diğer (.....)

**12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EDEBÎ ELEŞTİRİ (Commentary) YAZABİLME BECERİLERİNİ
ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRME BAŞARI TESTİ**

MEMLEKET İSTERİM

Memleket isterim
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim
Ne başta dert, ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Memleket isterim
Ne zengin fakir, ne sen ben farkı olsun;
Kış günü herkesin evi barkı olsun.

Memleket isterim
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;
Olursa bir şikâyet ölümden olsun.

Cahit Sıtkı TARANCI (1910-1956)

SANAT

Yalnız senin gezdiğin bahçede açmaz çiçek,
Bizim diyarımızda bin bir baharı saklar!
Kolumuzdan tutarak sen istersen bizi çek,
İncinir düz caddede dağda gezen ayaklar.

Sen kubbesinde ince bir mozaik arar da
Gezersin kırk asırlık mabedin içini,
Bizi sarsar bir sülüs yazı görsek duvarda,
Bize heyecan verir bir parça yeşil çini...

Sen raksına dalarken için titrer derinden
Çiçekli bir sahnede bir beyaz kelebeğin,
Bizim de kalbimizi kıvıldatır yerinden
Toprağa diz vuruşu dağ gibi bir zeybeğin.

Fırtınayı andıran orkestra sesleri
Bir ürperiş getirir senin sinirlerine,
İstrap çekenlerin acıklı nefesleri
Bizde geçer en hazin bir musiki yerine!

Sen anlayan bir gözle süzersin uzun uzun
Yabancı bir şehirde bir kadın heykelini,
Biz duyarız en büyük zevkini ruhumuzun
Görünce bir köylünün kıvrılmayan belini...

Başka sanat bilmeyiz karşımızda dururken
Yazılmamış bir destan gibi Anadolu'muz.
Arkadaş, biz bu yolda türküler tuttururken
Sana uğurlar olsun... Ayrılıyor yolumuz!

Faruk Nafiz ÇAMLİBEL (1898-1973)

Soru: Yukarıdaki parçalardan bir tanesini seçerek, seçtiğiniz parça hakkında bir **edebî eleştiri** yazınız.

12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MAKALE (Essay) YAZABİLME BECERİLERİNİ ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRME BAŞARI TESTİ

KARA TOPRAK

Dost dost diye nicesine sarıldım
Benim sadık yârim kara topraktır.
Beyhude dolandım, boşa yoruldum
Benim sadık yârim kara topraktır.

Nice güzellere bağlandım kaldım
Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum
Her türlü istediğim topraktan aldım
Benim sadık yârim kara topraktır

Koyun verdi, kuzu verdi, süt verdi
Yemek verdi, ekmek verdi, et verdi
Kazma ile dövmeyince kıt verdi
Benim sadık yarım kara topraktır

Karnın yardım kazmayınan, belinen
Yüzün yırttım tırnağınan, elinen
Yine beni karşıladı gülünen
Benim sadık yârim kara topraktır

Havaya bakarsam hava alırım
Toprağa bakarsam dua alırım
Topraktan ayrılısam nerde kalırım
Benim sadık yârim kara topraktır.

Bir dileğin varsa iste Allah'tan
Almak için uzak gitme topraktan
Cömertlik toprağa verilmiş Hak'tan
Benim sadık yârim kara topraktır.

Bütün kusurumu toprak gizliyor
Melhem çalıp yaralarım düzlüyor
Kolun açmış yollarımı gözlüyor
Benim sadık yârim kara topraktır.

Her kim ki olursa bu sırta mazhar
Dünyaya bırakır ölmez bir eser
Gün gelir Veysel'i bağrına basar
Benim sadık yârim kara topraktır.

Âşık Veysel ŞATIROĞLU (1894-1973)

SESSİZ GEMİ

Artık demir almak günü gelmişse zamandan,
Meçhule giden bir gemi kalkar bu limandan,
Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce alır yol;
Sallanmaz o kalkışta ne mendil ne de bir kol.
Rıhtımda kalanlar bu seyahatten elemli,
Günlerce siyah ufka bakar gözleri nemli.
Bıçare gönüller! Ne giden son gemidir bu!
Hicranlı hayatın ne de son matemidir bu!
Dünyada sevilmiş ve seven nafiye bekler;
Bilmez ki giden sevgililer dönmeyecekler.
Birçok gidenin her biri memnun ki yerinden,
Birçok seneler geçti; dönen yok seferinden

Yahya Kemal BEYATLI (1884-1958)

İLAHİ

Azrail alır canımız, kurur tamarda kanımız
Yuyacağız kefenümüz, saranlara selam olsun.

Gider olduk dostumuza, iremedük kasdumuza
Namaz için üstümüze, turanlara selam olsun.

Sözdür söylenür araya, kimse döymez bu yaraya,
İltüp bizi makbereye, koyanlara selam olsun.

Âşık oldur Hakk'ı seve, Hak derdüne kıla deva
Bizüm için hayır dua, kılanlara selam olsun.

Âşık Yunus söyler sözi, kan yaş ile toldı gözü
Bilmeyenler bilsün bizi, bilenlere selam olsun.

İLAHİ

Mana eri bu yolda melul olası değil
Mana duyan gönüller hergiz ölesi değil

Ten fanidir can ölmez çün gitti geri gelmez
Ölür ise ten ölür canlar ölesi değil

Gevhersiz gönüllere yüz bin söz aydur isen
Haktan nasip olmasa nasip olası değil

Sakingıl yarın gönlün sırçadır sımayasın
Sırça sındıktan geri bütün olası değil

Çesmelerden bardağın doldurmadan kor isen
Bin yıl onda durursa kendi dolası değil

Şol Hızır ile İlyas ab-ı hayat içtiler
Bu birkaç yıl içinde bunlar ölesi değil

Yarattı Hak dünyayı peygamber dostluğuna
Dünyaya gelen gider baki kalası değil

Yunus gözün görür iken yarağın eyleyi gör
Gelmedi onda varan geri gelesi değil

Yunus Emre (1240-1321)

GÜN EKSİLMESİN PENCEREMDEN

Ne doğan güne hükmüm geçer,
Ne halden anlayan bulunur;
Ah aklımdan ölümüm geçer;
Sonra bu kuş, bu bahçe, bu nur.

Ve gönül tanrısına der ki:
- Pervam yok verdiğin elemden;
Her mihnet kabulüm, yeter ki
Gün eksilmesin penceremden!

Cahit Sıtkı TARANCI (1910-1956)

Soru: Türk Edebiyatı derslerinde yapıtlarını okuduğunuz şairlerin ortak temalarından biri “ölüm”dür. Değişik şairlerin, aynı temaya, okuyucularına vermek istedikleri mesajlara uygun nasıl yaklaştıklarını tartışan bir **deneme** yazınız.

**12. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ SUNUM (Oral Component) BECERİLERİNİ
ULUSLARARASI ÖLÇÜTLERE GÖRE DEĞERLENDİRME BAŞARI TESTİ**

OTUZ BEŞ YAŞ

Yaş otuz beş! Yolun yarısı eder.
Dante gibi ortasındayız ömrün.
Delikanlı çağımızdaki cevher,
Yalvarmak yakarmak nafile bugün,
Gözünün yaşına bakmadan gider.
Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?
Benim mi Allah'ım bu çizgili yüz?
Ya gözler altındaki mor halkalar?
Neden böyle düşünün görünürsünüz,
Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?

Zamanla nasıl değişiyor insan!
Hangi resmime baksam ben değilim.
Nerde o günler, o şevk, o heyecan?
Bu güler yüzlü adam ben değilim;
Yalandır kaygısız olduğum yalan.
Hayal meyal şeylerden ilk aşkımız;
Hatırası bile yabancı gelir.
Hayata beraber başladığımız
Dostlarla da yollar ayrıldı bir bir;
Gittikçe artıyor yalnızlığımız.

Gökyüzünün başka rengi de varmış!
Geç fark ettim taşın sert olduğunu.
Su insanı boğar, ateş yakarmış!
Her doğan günün bir dert olduğunu,
İnsan bu yaşa gelince anlarmış.
Ayva sarı nar kırmızı sonbahar!
Her yıl biraz daha benimsediğim.
Ne dönüp duruyor havada kuşlar?
Nerden çıktı bu cenaze? Ölen kim?
Bu kaçınıcı bahçe gördüm tarumar.

N'eylersin ölüm herkesin başında.
Uyudun uyanamadın olacak
Kim bilir nerde, nasıl, kaç yaşında?
Bir namazlık saltanatın olacak.
Taht misali o musalla taşında.

Cahit Sıtkı Tarancı (1910-1956)

OTUZ YAŞ

Bak yarısına ulaşırverdi ömür,
Evimin damında bir at üstündeyim;
İki yandan da bir manzara görünür,
Ama apayrı giyindikleri mevsim.
Bağ kütükleriyle boynuzlu yeryüzü
Al bir karaca. İpteki çamaşırlar
Gülüp el ederek karşılar gündüzü;
Kışım da şerefim de burada başlar.

Gene söyle bana beni sevdiğini,
Venüs. Her vakit seni söylemeseydim,
Şiirlerimle kurmasaydım bu evi,
Onu boş sayıp damdan düşüverirdim.

**Jean COCTEAU (1889-1963)
(Çev: Sabahattin Teoman)**

Soru-1: *Otuz Beş Yaş* şiirini, *Otuz Yaş* şiiriyle tema ve ahenk bakımından karşılaştırınız. Sizce temaların işlenmesinde görülen şaire özgü duygu ve düşünceler her dönemde her insanı etkileyebilir mi? Niçin?

BALKON

Çocuk düşerse ölür çünkü balkon
Ölümün cesur körfezidir evlerde
Yüzünde son gülümseme kaybolurken çocukların
Anneler anneler elleri balkonların demirinde

İçimde ve evlerde balkon
Bir tabut kadar yer tutar
Çamaşırlarınızı asarsınız hazır kefen
Şezlongunuza uzanır ölü

Gelecek zamanlarda
Ölüleri balkonlara gömecekler
İnsan rahat etmeyecek
Öldükten sonra da

Bana sormayın böyle nereye
Koşa koşa gidiyorum
Alnından öpmeye gidiyorum
Evleri balkonsuz yapan mimarların

Sezai KARAKOÇ (1933-

Soru-3: Şiirin teması nedir? Şairin vermek istediği mesaj ile bunu anlatırken seçtiği kavramlar arasında nasıl bir ilişki vardır?

BU ELLER MİYDİ?

Bu eller miydi masallar arasından
Rüyalara uzattığım bu eller miydi.
Arzu dolu, yaşamak dolu,
Bu eller miydi resimleri tutarken uyuyan.

Bilyaların aydınlık dünyacıları
Bu eller miydi hayatı o dünyaların.
Altın bir oyun gibi eserdi
Altın tüylerinden mevsimin rüzgârı.

Topraktan evler yapan bu eller miydi
Ki şimdi değmekte toprak olan evlere.
El işi vazifelerin önünde
Tırnaklarını yiyerek düşünmek ne iyiydi.

Kaybolmuş, o çizgilerden
Falcının saadet dedikleri.
O köylü çakısının kestiği yer
Söğüt dallarından düdüğü yaparken...

Bu eller miydi kesen mavi serçeyi
Birkaç damla kan ki zafer ve kahramanlık.
Yorganın altına saklanarak,
Bu eller miydi sevmeyen geceyi.

Ayrılmış sevgili oyuncaklardan
Kırmış küçücük şişelerini.
Ve her şeyden ve her şeyden sonra
Bu eller miydi Allaha açılan!

Fazıl Hüsnü DAĞLARCA (1914-2008)

Soru-2: Şiirin teması nedir? Şair, temaya uygun nasıl bir anlatım benimsemiştir? Şiirin teması ile dil ve söyleyiş özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

ESKİŞEHİR FATİH FEN LİSESİ
2008-2009 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI II. DÖNEMİ
12. SINIFLAR TÜRK EDEBİYATI DERSİ I. YAZILI SINAV SORULARIDIR

-I
PIA

ne olur kim olduğunu bilsem pianın
 ellerini bir tutsam ölsem
 böyle uzak uzak seslenmese
 ben bir şehre geldiğim vakit
 o başka bir şehre gitmese
 otelleri bomboş bulmasam
 içlenip buzlu bir kadeh gibi
 buğulanıp buğulanıp durmasam
 ne olur sabaha karşı rıhtımda
 çocuklar pia'yı görseler
 bana haber salsalar bilsem
 içimi büsbütün yıldız basar
 bir hançer gibi çıkıp giderdim. -- ATTİLA İLHAN-

- 1- "Buzlu bir kadeh gibi buğulanmak, içini büsbütün yıldız basmak, bir hançer gibi çıkıp gitmek" anlatımlarını açıklayınız.
- 2- Şiirin adı olan "Pia" sizce neyin karşılığıdır?
- 3- Şiirin sesini oluşturmak için şair nelerden faydalanıyor?
- 4- Şairin nasıl durumdadır? Neden?
- 5- Pia şiirinden yola çıkarak Atilla İlhan'ın şiir özelliklerini yazdıktan sonra hangi topluluğa mensup olduğunu, bu topluluğa neden bu ismin verildiğini yazınız.

-II-

"Yeniye dudak büküp de eskiyi, eskiye" benzeyeni isteyenler düşüncesiz adamlardır. Bilmedikleri yollara bir türlü giremezler. Ama o yollarda ötekilerden de üstün güzeller var, deseniz de bunu dinletemezsiniz. Yahut bir eleştirmenin yol göstermesini beklerler. Eleştirmen fener tutacak, kılavuzluk edecek, şurada şu güzellik, burada bu ustalık var, diyecek.

6- Yukarıdaki parçanın ana fikrini yazınız.

"Yeniden bir lise öğrencisi olsaydım, eskiden yaptığım gibi vaktimin hepsini çalışmaya vermezdim. Derslerime yeterince zaman ayırır, bu zamanda başka şeylerle uğraşmayıp her dersimin hakkını vermeye çalışırdım.

7- Bu sözleri söyleyen kişide hangi duygu yoğunudur?

"Her yazarın ister istemez, kendisini anlatması ve kitaplarında yalnız kendisi olduğu düşüncesi bize romantizmin bıraktığı çocukça inançlardan biridir. Tam tersine bir sanatçının ilkin başkalarıyla yaşadığı çağla ve çevresindeki insanlarla ilgilenmesi hiç de olmayacak bir şey değildir. Bir insanın yapıtları çoğu kez, onun özlediği, onun özlediği, heveslendiği şeylerin öyküsüdür. Hiçbir zaman kendi öyküsü değildir. Hiçbir insan, hiçbir zaman kendisini olduğu gibi anlatmayı göze alamaz.

8- Yukarıdaki parçanın ana fikrini yazınız.

"Okuma, tutkuların en asilidir. Ekmek nasıl bedeni beslerse, o da ruhu öyle besler. Bir kitap, her zaman güvenilecek bir dosttur. Alphonse Daudet, yas içinde iken bile ahabına, "o kitap iyi, bu kitap kötü demeyin; bütün kitaplar iyidir; ama siz yine güzel kitaplar okuyun diye yazmıştır.

9- Yukarıda parçada yer alan düşüncüyü geliştirme yollarını önem sırasına göre yazınız.

NOT BAREMİ: 1. Soru 20 puan, diğer sorular 10'ar puan değerindedir.

CEMAL MÜMTAZ ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ
2008 - 2009 EĞİTİM - ÖĞRETİM YILI I. DÖNEM 12. SINIFLAR TÜRK EDEBİYATI DERSİ I. YAZILI CEVAP ANAHTARIDIR

1- Aşağıdaki boşluklara uygun sözcükleri yazınız. (10p)

- Cumhuriyet Dönemi öğretici metinlerinin bazılarında psikoloji ve psikoloji alanında yapılan ilmi çalışmaların etkisi olmuştur.
- Cumhuriyet Döneminde gerçeküstüçülük edebi akımının yanında felsefi bir akım olan ...varoluşçuluk, etkisi de görülmektedir.
- Cumhuriyet Dönemi öğretici metinleri ile önceki dönemlere ait öğretici metinlerindeki benzerlikler ; bilgi vermek ve öğretmektir.

2- " Ferhat Bey- Biz bu ruhu tanımıyoruz. Anadolu nasıl duyar, nasıl sever, nasıl yanar, nasıl çoşar, nasıl parlar, nasıl yatışır, nasıl susar, nasıl düşünür, nasıl gider, nasıl döner, nasıl ölür biliyor muyuz? Bilemeyiz. Çünkü o , kettumdur. Karanlık bir kuyuda yaşar gibi içinde yaşar. Boyunnu kessler sınırmı vermez."

Necip Fazıl KISAKÜREK

Metinde Cumhuriyet Dönemi öğretici metinlerinin özelliklerinden hangisi söz konusudur? Neden? (10p)

-Anadolu insanına yönelik sözcüksüdür. Çünkü Cumhuriyetle birlikte "yenilikçi" ve "kalkınma" sözcükleriydi. Bu kalkınma anlamında "halk" her yönüyle önemsenmeye başlanmıştı. Sosyal hayattaki bu gerçeklik edebiyata ister istemez yansımıştır.

3- " Gidiyordu, sonra geri dönüyordu, yeniden yürünüyordu, durup bakınılıyordu, yemek yeniyordu, gene acıkılıyordu, uyanıyor ve uyunuyordu. Bu muydu? Bunlar için mi soluk tüketiyordu? Hırpalanıyor ve yaşıyordu? Aç bir köpek gibiydi, yerleri koklaya koklaya duruyordu ortalıkta, o kadar."

Rasim Özdenören

Metnin temasını yazınız. Yazarın içinde yaşadığı koşullar ile seçtiği tema arasında nasıl bir bağlantı vardır , açıklayınız? (10p)

Tema, bunalım. Yazarın içinde yaşadığı koşullar ile tema arasında bağlantı vardır. Atatürk devrinin ve inkılaplarıyla toplumunda bir değişim sözcüksüydü değişimler beraberinde bir dizi sosyal sorunlar ve bunalımları da getirdi. Bu değişim bir nevi Doğu kültüründen Batı kültürüne geçiş. Ve bu geçiş , sanatçılarda ve düşünürlerde insanlarda "arada kalmışlık" duygusunun yaşanmasına sebep olmuştur. Bu arada kalmışlık beraberinde bireyi merkez alan eserlerin yazılmasına da etki olmuştur.

4- " Batı'ya doğru... Gidiyoruz Batı'ya doğru. Bir kez çıkmış yola, kimse durduramaz artık...Peki ya hangi Batı'ya? Bugünkü Batı'ya gitmekle iş bitmez; gerçekten, şöyle içinden anlayıp benimseyemeyiz bugünkü Batı uygarlığını; geçmişini incelemek , öğrenmek, kavramak gerekir."

Nurullah ATAÇ

"...Ne maziye sevmek ne Garp'ı tanımak ve ona hayran olmak bizim için kafi değildir. Mazi nihayet geçmiş bir zamandır ; bizde ancak kendisine içimizden bir şeyler katarak hakıyla yaşayabilir. . Bizim için asıl yapılması lazım gelen memlekette yeni hayat şekilleri yaratmaktır. Biz Şark'a veya Garp'a ancak birbirinden ayrı iki kaynağımız gibi bakabiliriz. Bu iki kaynaktan kendimize has bir tepki çıkarmalıyız."

Ahmet Hamdi TANPINAR

a- Ataç ve Tanpınar'ı batıya karşı takındıkları tavır açısından karşılaştırınız. (15p)

Ataç'a göre ilerlemek ve kalkınmak batılı olmakla mümkündür. Bu da batıyı hem bugünüyle hem de i geçmişiyile tanımakla olur. Tanpınar ise Doğu ve Batı kültürünü tanıyıp bunlardan bir tepki çıkarmamız gerektiğini savunuyor.

b- Ataç ve Tanpınar'ı "dil ve anlatım"ları bakımından karşılaştırınız. (15p)

Ataç dil ve anlatım konusunda "öz Türkçe"yi savunur. Bu uğurda çalışmalarını sürdürürken Arapça ve Farsça sözcüklerin kullanılmasına karşı çıkar. Bu sözcüklere karşılık gelen Türkçe sözcükler uydurur. Hatta ortalıyada kullanılan özbek Türkçeden bile yararlanı. Arapça dışında için ve bağlacını kullanmaz. Metinde de gördüğümüz gibi bugün demez bugün der.

Tanpınar ise Arapça ve Farsça'nın kullanılmasına karşı değildir. Tanpınar'ı ilgilendiren dili ayıklamak değil bu dil üzerinden kültürü yaşatmaktır.

c- Metinlerdeki "motif" veya "motifleri" yazınız. (5p)

Motifler, batı, şark

d- " Mazi ancak kendisine içimizden bir şeyler katarak hakıyla yaşayabilir. " sözünü açıklayınız.

Mazi yi değerli kılan onun zamanın şartlarına uyarlanmasıdır. Dondurulmuş bir şekilde maziin yaşatılması toplumun dinamik yapısına aykırıdır. Bu anlayışla Tanpınar maziin günün şartlarına göre yaşatılmasını yanadır.

e- "Batı, şark, kimse durduramaz , mazi , hayran olmak " Bu sözcük ve sözcük gruplarının hangileri terim, hangileri kavram , hangileri gündelik hayata aittir ? (10p)

Batı, mazi, şark, kavram
 kimse durduramaz , hayran olmak , gündelik hayata ait

f- Metinlerde Cumhuriyet Dönemindeki hangi düşünce akımın etkisi vardır? (5p)

Batılılaşma

5- Aşağıdaki eserlerin yazarlarını karşılarına yazınız.

Yaşadığım Gibi:Ahmet Hamdi tanpınar
 Biz İnsanlar:Peyami Safa
 Günlerin Getirdiği:Nurullah Ataç
 Yaz Boz Tahtası :Haldun Taner
 Tuna'dan Batı'ya :İsmail Hâbib Sevük

Süre: 1 ders saatidir.

BAŞARILAR DILERİM.....

12 DİL ANLATIM 1. DÖNEM ORTAK SINAVI

Sahit Tahir Arslan

1. Aşağıdakilerden hangisi sosyal roman türüne örnektir?

- A) Cezmi – Narmik Kemal
B) Seffiler – Victor Hugo
C) Robinson Crusoe – Daniel Defoe
D) Eylül – Mehmet Rauf
E) Küçük Ağa – Tarık Buğra

2. "Günlük yaşamda ender rastlanan şaşırtıcı, gizemli olayları sürükleyici bir anlatımla ele alan roman türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tarihi roman
B) Töre romanı
C) Tahvil romanı
D) Macera romanı
E) Sosyal roman

3. Roman türünün dünya edebiyatında ilk örneği kabul edilen eser aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kırmızı ve Siyah – Stendhal
B) Vadideki Zambak – Balzac
C) Don Kişot – Cervantes
D) Suç ve Ceza – Dostoyevski
E) Ana – Gorki

1. "Maupassant tarzı" da denilen başı ve sonu olan "olay hikayesi"

2. "A. Çehov tarzı" da denilen belli bir olaya dayanmayan, modern "durum hikayesi"

4. Yukarıda özellikleri verilen hikaye tarzlarının Türk edebiyatındaki en iyi uygulamacıları aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ahmet Mithat Efendi - Emin Nihat
B) Ömer Seyfettin - Said Faik Abasıyanık
C) Said Faik Abasıyanık - Ömer Seyfettin
D) Emin Nihat - Ömer Seyfettin
E) Ömer Seyfettin - Ahmet Mithat Efendi

Karnı acıkan bir kedi avlanmaya çıkmış. Sinsi sinsi etrafı kolaçan etmiş. Tam bir kuşu gözüne kestiren bir köpek görmüş. "Hemen kaçımalıyım, yoksa bu dünyadaki son anlarım" diye içinden geçirmiş. Kedici kuşun dolgunluğuna bakarak: "Bugün de aç kaldım." demiş.

5. Yukarıdaki anlatım aşağıdaki yazı türlerinden hangisine örnek gösterilebilir?

- A) Roman
B) Öykü
C) Trajedi
D) Fabl
E) Anı

- I. Olaylar hayal ürünüdür.
II. Yer ve zaman kavramı belirsizdir.
III. Evrensel konuları işler.
IV. Olaylar –miş'li geçmiş zamanda anlatılır.
V. Birtakım tekerlemelerle başlar.

6. Yukarıda özellikleri verilen düzyazı türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Makale
B) Hikaye
C) Masal
D) Fabl
E) Roman

I. İlk edebi roman

II. İlk realist roman

III. İlk tarihi roman

7. Yukarıda numaralandırılmış bilgiler aşağıdakilerden hangisinde sırasıyla doğru olarak verilmiştir?

- A) Mai ve Siyah, Cezmi, Araba Sevdası
B) İntibah, Araba Sevdası, Cezmi
C) Araba Sevdası, İntibah, Karabibik
D) Karabibik, Eylül, Telemak
E) İntibah, Mai ve Siyah, Cezmi

I. Olmuş ya da olabilecek olaylar anlatılır.

II. Yaratıcı yazıdır.

III. Olay, zaman ve mekan; öğelerinden bazılarını.

IV. Kişiler, geniş bir zaman çerçevesinde ve karakterlerinin hemen tüm özellikleri üzerinde durularak işlenir.

V. Olaylar oldukça geniş yer tutar.

8. Yukarıda verilen özelliklerin hangisi ya da hangileri roman ve öykünün ortak özellikleri arasında yer almaz?

- A) Yalnız IV B) II ve IV C) Yalnız V D) II-IV-V E) IV ve V

9. Aşağıdakilerden hangisi masalın özelliklerinden değildir?

- A) Baş kısmında giriş mahiyetinde bir tekerleme yer alabilir.
B) Şahıs kadrosu kalabalık ve çeşitlidir.
C) Elkinisi, anlatılıp dinlendiği zaman gösterir.
D) Yer, zaman ve mekan bilinir.
E) Nazım ya da nesir olarak oluşturulabilir.

10. Türk edebiyatında ilk öykü sayılan "Leta-if-i Rivayât"ın yazarı kimdir?

- A) Ahmet Mithat Efendi
B) Sami Paşazade Sezai
C) Ömer Seyfettin
D) Abdülhat Hamit Tarhan
E) Ziya Paşa

11. Aşağıda verilen eserlerden hangisi kendi dalında, bir yönden edebiyatımızın ilk ürünü değildir?

- A) Taaşuk-ı Talat ve Fitnat
B) Kıralk Konak
C) Eylül
D) İntibah
E) Karabibik

"Onun yapıtlarında sanatlı bir söyleyiş kaygısı yoktur. Şiirlerinde yazınsal sanatlarla rastlamamız oldukça güçtür."

12. Bu parçada konu edilen sanatçının şiirlerinde görülen en önemli özellik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Duruluk B) Özgünlük C) Yalınlık
D) Özlülük E) Akıcılık

Aşağıdaki edebi türlerden hangisi anlatmaya bağlı metinlerden değildir?

- A) Destan
B) Hikaye
C) Masal
D) Hatıra
E) Roman

13. Aşağıdakilerden hangisi sanatsal metinlerin özelliklerinden değildir?

- A) Bu metinlerde sezdirmek, hissettirmek, bunların çerçevesinde düşündürmek esastır.
B) Sanat metinleri kurmacadır.
C) Dil yan anlam, mecaz anlamla örülmüştür.
D) Sanat metinleri dönemin zihniyetini yansıtır.
E) Sanat metinlerinde amaç doğrudan bilgi vermek, öğretmektir.

12 DİL ANLATIM 1. DÖNEM ORTAK SINAVI

14. Aşağıdakilerden hangisi "fabl" türünün özelliklerinden biri değildir?

- A) Fabllar sadece nesirle yazılır.
B) İnsanlara özgü özellikleri diğer varlıklara aktarır.
C) Fabllar teşhis ve intak sanatları üzerine kurulmuştur.
D) Kişileri çoğunlukla hayvanlardır.
E) Beydaba, Ezop, La Fontaine bu türün önemli örneklerini verirler.

"Panjurları aralanmış pencereden ışık sızıyordu içeriye."

15. Yukarıdaki cümledeki altı çizili ismin özellikleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) soyt-cins-tekil-basit
B) somut-cins-tekil-basit
C) somut-özel-tekil-türemiş
D) soyt-cins-çoğul-basit
E) somut-cins-tekil-türemiş

16. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

- A) Toplumsal yaşamda herkesin uymak zorunda olduğu kurallar vardır.
B) Kağıt tüketimi bir toplumun gelişmişlik göstergelerinden biridir.
C) Yasalara göre, paranın üzerine yazı yazmak, yırtmak yasaktır.
D) Masanın üzerindeki kağıtlar, kitaplar birbirine karışmış.
E) Dün aldığı gazeteleri, dergileri hâlâ okuyamadı.

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynı anlama gelen sözcüklerin bir arada kullanılması anlatım bozukluğuna yol açmıştır?

- A) Eğer şayet hava açarsa parka gideriz.
B) Söyleyeceğini söyledi, fakat topluluktan hiç ses çıkmadı.
C) Ama sen bu testi daha önce çözmüştün.
D) Fakat ben bu konuda yetkilii değilim.
E) Lakin bu işleri siz de biliyorsunuz.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir sıfat, birden çok adı nitelemiştir?

- A) Pek çok insan kitabı hayatından çıkarmış.
B) Yüzlerce kitleleri etkilemeyi başarmıştı.
C) Esprilerden hoşlanırım; ama bayağı değilse.
D) Adamcağızın pantolonu ütüsüz, gömleği eskidi.
E) Şarkının içinde vurucu sözler, nakaratlar olmalı.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir soru zarfı kullanılmıştır?

- A) Öğretmen kaçınıcı sayfayı ödev verdi?
B) Hangi konuda bilgi almak istemiştiniz?
D) Benimle kim ders çalışmak ister?
D) Beni neden erken uyandırdınız?
E) Durakların kaçında tabela vardır?

20. Aşağıdaki dizelerin hangisinde birden çok zamir vardır?

- A) Hâlâ koşar durur Karamançoğlu'nun kızı
Solgun elinde devletinin ay ile yıldızı.
B) Anlat bana bir parçacık ecdadımı anlat;
Muhtacım o efsaneye, tarihe masal kat.
C) Günler, elimin çizdiği yerlerden akardı;
Üç kıtada korkunç atırım izleri vardı.
D) Maziye sor, ecdadımı söyler sana kimdi;
Bir bitmez ufuktan, küre vaktiyle benimdi.
E) Çünkü üç kıtayı takmıştı bu ruh arkasına
Gidiyorken şu siyah örtülü sandukasına.

21. Aşağıdakilerin hangisinde "yalnız" edatının yerine kullanılan bir sözcük vardır?

- A) "Bu nasıl yapılabılır?" daima yapabileceğine inanan insanların kapısını çalar.
B) Başarabileceğinize inanarak başarıyı elde edebilirsiniz.
C) İş başvurusu için gittiğimde sadece birkaç kişiyi görmüştüm.
D) Böyle düşünen insanlar inançla arzu etmeyi karıştırıyorlar.
E) "Tamam bir deneyeceğim ama bu işin olacağını sanmıyorum." tavrı başarısızlığı getirir.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç kullanılmamıştır?

- A) Defterleriyle kalemlerini masanın üzerinde unutmuştu.
B) İnsan bilginlerin yanında çenesine sahip olması ki mahcup duruma düşmesin.
C) En sevdiği dostları da onu bu kara gününde yalnız bırakınca bütün insanlara küstü.
D) Hani bana: "Senden başkasını seversem Allah beni kahretsin." demiştin.
E) Pek çok insan çalışması gerektiğini biliyor, fakat çalışmak için gerekli iradeyi gösteremiyor.

23. Altı çizili kelimelerden hangisinin türü farklıdır?

- A) Yine de sizinle gelmek istiyorum.
B) Yalnız seni soruyor bana, başkasını değil.
C) Evine gittik, ancak onu bulamadık.
D) Kitabı verebilirim, fakat çabuk getirirsen.
E) Sınava iyi hazırlanmış; yalnız başarılı olamamış.

I. Yazıklar olsun! Hayvanlara eziyet edilir mi hiç!

II. Yazık, yine evlerine haciz gelmiş

III. Ha gayret, neredeyse bitiyor!

IV. Deme bel öldü mü dağ gibi adam?

24. Numaralanmış cümlelerde aşağıdaki anlamlardan hangisi yoktur?

- A) Kinama B) Şaşma C) Acıma
D) Beğenme E) İsteklendirme

Alçaktan Uçan Güvercin romanımı bir gazetenin birinci sayfasında yayımlanan gerçek bir haberdan aldım. Bunun altında ne tür bir şey yatabilir ki ... diye düşündüm. Kurguladım sonra haberi, saptırdım, kendi görüş ve roman anlayışıma uygun bir düzende yeni baştan kurdum, değiştirdim.

25. Böyle konuşan bir yazarın anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Romancı, gerçeği kendine göre yorumlayıp değiştirerek anlatır.
B) Her roman gerçek olaydan hareketle yazılmıştır.
C) Romancı hayatın içinde olduğu için eserinde hayatın kendisini anlatır.
D) Romancı kendi hayatını anlatmak için çaba gösterir.
E) Çoğu romancı gerçeği hiçe sayarak düşlerindeki dünyayı anlatır.

1	A	B	C	D	E	14	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E	15	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E	16	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E	17	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E	18	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E	19	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E	20	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E	21	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E	22	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E	23	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E	24	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E	25	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E						

ADI:
SOYADI: A GRUBU
NO:

2008-2009 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ATATÜRK LİSESİ 12.SINIF TÜRK EDEBİYATI DERSİ
2.DÖNEM ORTAK SINAV SORULARI

"Yazar romanında kasabada yaşayan geçimini çiftçilikle sağlayan bir babanın hayat mücadelesi ve kasabanın zenginleriyle çatışmalarını anlatmıştır.Halkı sömüren kesimin halka yaşattıklarını ifade etmek istemiştir."

S-1)Yukarıdaki eseri yazan sanatçı hangi edebi anlayışla eserini yazmıştır?

S-2)Aşağıdaki cümleleri doğru yanlış durumlarına göre işaretleyiniz.

*1.Yeniciler de 2.Yeniciler de sürrealizm akımından etkilenmişlerdir. ()

*1.Yeniciler şiirlerinde söz sanatlarını kullanmaktan çekinmemişlerdir.()

S-3) Klasizme karşı değişmez ruhsal durumları kaldırarak ,edebiyat türlerine özgürlük kazandırmıştır.Yazarla eserlerinde kişiliklerini gizlememiş olaylar karşısında duygu ve görüşlerini açıkça anlatmışlardır.

Yukarıda hangi edebi akımdan söz edilmiştir?

S-4) "Ateşten Gömlek,Acımak,Kalpaklılar ,Tırpan ,Sevgilerde "

Yukarıdaki eserlerden hangisi farklı türde yazılmıştır?Türünü de belirterek yazınız.

S-5) Yukarıdaki eserlerin yazarlarını yazınız.

Kısa ,açık,akıcı cümleleri ,renkli betimlemeleriyle roman diline rahatlık getiren bu yazar ,folklorik öğelerden,Anadolu'nun mitolojik kaynaklarından beslenerek gerçek bir yerli roman yazarı olduğunu göstermiştir." İr Memed "i,"Yer Demir ,Gök Bakır"ı ,"Orta Direk"i ,"Ölmezotu" ve diğer romanlarıyla o bir Anadolu yazarıdır .

S-6)Yukarıda tanıtılan sanatçı kimdir?

S-7)Yukarıda sözü edilen sanatçımız eserlerini hangi edebi anlayışla yazmıştır?

S-8) Aşağıdaki şairleri ve dönemleri eşleştiriniz.

Cemal Süreyya	Yedi Meşaleciler
Atilla İlhan	Garip Akımı
Melih Cevdet Anday	Maviciler
Yaşar Nabi Nayır	2. Yeni

"Tutunamayanlar-Yılanların Öcü-Matmazel Noralya'nın Koltuğu "

S-9) Yukarıdaki eserlerin ait oldukları edebi anlayışları yazınız.

S-10) Aşağıda boş bırakılan yerlere uygun sözcükleri yerleştiriniz.

Bireyin iç dünyasını esas alan yazarlarakımının etkisiyle eserler vermişlerdir.
.....tarzı öyküler öyküler yazmışlardır

"O uyuyuncaya kadar beklemeye karar verdim.Ayak ucunda bir sandalyeye oturdum ve elimdeki kitaba göz gezdirmekle oyalandım.Fakat o sinirli sıçrayışlarından anlıyordum ki uyuyamıyordu."

S-11)Yukarıdaki metnin bakış açısını ve anlatıcısını yazınız.

S-12)Ağa-köylü,işçi-patron ,zengin-fakir çatışmalarını işleyen sanatçılar

.....anlayışını sürdüren sanatçılardır.

Aşkın beni deryalara daıdırır
Bir dem ağlatır da bir dem güldürür
İster azat eder ister güldürür
Aşık Veysel kapısında kul gibi

S-13)Yukarıdaki şiirin ahenk unsurlarını bulunuz.

S-14)Yukarıdaki şiirde geçen edebi sanatları bulunuz.

S15)Yukarıdaki şiir hangi dönem ve hangi edebi geleneğe bağlıdır?

S-16) "Kapalı şiir yoktur,olsa olsa şiire "kapalı kişiler vardır.İlk okunuştta anlaşılan şiire karşıdır." Bu cümleler hangi şiir geleneğini özetler?

Uyandım baktım ki bir sabah
Güneş vurmuş içime
Kuşlara yapraklara dönmüşüm
Pır pır eder durur ,bahar rüzgarında

S-17) Yukarıdaki şiirde Garip Akımı'nın konu bakımından hangi özelliği vardır?

S-18) Yukarıdaki şiirin temasını yazınız.

Asfalt Yol

Kahvenin önünde birkaç ihtiyardan başka kimse kalmamıştı .Beni görünce yerlerinden kalkmadan baktılar.Yanlarına gidip oturdum,kim olduğumu anlattım.İçlerinden biri muhtarmış .Benden öncekiöğretmen gideli altı ay geçtiğini ,o zamandan beri okulun kapalı durduğunu söyledi.

"Daha harmanların hepsi kaldırılmadı .Çocuklar okula falan gelmezler.Beş on gün oturup dinlenirsin !dedi.

S-19)Yukarıdaki parçada yapıyı oluşturan öğelerden hangileri vardır?

S-20)Yukarıdaki eserin tümünü düşünerek eserdeki temel çatışmayı yazınız.

Sınav süresi: 30 dk.

Her sorunun tamam ve doğru yanıtı 5 puandır.

Başarılar dilerim ---

ADI:
SOYADI:
SINIFI:
NO:

« A »

Alınan puan:

ESKİŞEHİR JUNUS EMRE LİSESİ 2008-2009 ÖĞRETİM YILI
2. KANAAT DÖNEMİ 12. SINIF TÜRK EDEBİYATI DERSİ SINAV SORULARIDIR...

1. Şiirlerde bir yandan eski edebiyat geleneklerine bağlı kalırken, öte yandan Fransız şiirlerinden aldığı modern biçim'i kullanmış, böylelikle Divan şiiri geleneğini yeni bir anlayışla yorumlamıştır. Şiirlerinde eskiyle yeniyi birleştirme çabası, onun "neo-klasik" bir şiir sayılmasını gerektirir. Toplum dışı olarak daha çok lirik şiirler yazan sanatçı, genellikle aşk, sonsuzluk, ölüm, Osmanlı tarihi ve kültürüne hayranlık, İstanbul sevgisi... temaları üzerinde durmuştur. Bu parçada verilen özellikler, aşağıdaki sanatçılarından hangisine aittir?

- A) Ahmet Haşim
B) İhan Berk
C) Necip Fazıl Kısakürek
D) Yahya Kemal Beyatlı
E) Ahmet Hamdi Tanpınar

2. Aşağıdakilerden hangisinde sembolizmin etkilenen sanatçıları bir arada verilmiştir?

- A) Tevfik Fikret – Cenap Şahabettin
B) Yahya Kemal Beyatlı – Cahit Sıtkı Tarancı
C) Ahmet Haşim – Ahmet Muhip Dıranas
D) Orhan Veli Kanık – Faruk Nafiz Çamlıbel
E) Behçet Necatigil – Ceyhan Atıf Kansu

3. ---, estetik, bireysel bir şiir görüşüyle hemen bütün şiirlerinde ölümlü temalarını işler. Toplumsal yaşantılarını, şiirlerine öz olarak alır. Hecenin hiç değişmeyen kalıplaşmış duraklarını atarak heceye yeni uyum olanaklarını hazırlayanların arasındadır --- ise yer yer memleketçi şiir karakteri gösterir. Anadolu'yu denliğine duyuş işler, iyimser, açık ve gerçekçidir. Şiirlerinde temiz bir Türkçe, Karacaoğlan'ı andıran bir içtenlik, yeni bir romantizm, içten bir duyulanla beslenir. "Hikâye" adlı şiirinde bu özelliklerin neredeyse hepsini bulabiliriz.

- Yukarıdaki parçada boş bırakılan yerlere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?

- A) Cahit Sıtkı Tarancı – Cahit Kütübe
B) Necip Fazıl Kısakürek – A. Hamdi Tanpınar
C) Cahit Sıtkı Tarancı – Ahmet Haşim
D) Faruk Nafiz Çamlıbel – Kemalîtin Kanu
E) Orhan Veli Kanık – A. Kutai Tecer

4. I. Semaver – Salt Fak Abasıyanık
II. Huzur – A. Hamdi Tanpınar
III. Yahyâz – H. Rahmî Gürpınar
IV. Fehim Bey ve Biz – A. Şinasi Hisar
V. Mendil Altında – Memduh Ş. Esendal
Yukarıdaki yazar- eser eşlemlerinden hangisi yanlıştır?

- A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

5. "Kartallar Yüksek Uçar" ve "Yarın Artık Bugündür" adlı TV dizilerinin senaristidir. Garip akımına ilk o karşı çıkmıştır. Şiirlerinde noktalama işaretleri ve büyük harf hiç kullanmamıştır. Yukarıda hakkında bilgi verilen şairimiz aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mehmet Kaplan
B) Cemil Meriç
C) Aziz Nesin

6. Bireysel ve estetik bir şiir görüşüne bağlıdır. Şiirde teze bir duygusallık, ses, biçim güzelliği ve sağlam bir dil yapısı görülür. Ona göre: "Şiir, sözcüklerle dördüncü bir boyut yaratma çabasıdır. Şiirin amacı insandır." Hece ölçüsünü kullanarak yeni bir şiir kompozisyonu içerisinde dilimizin özelliğine ulaşır. Baudelaire şiir görüşüyle Türk Halk şiirini kaynaştırmakta doğa temalarını, güzelliğe olan aşkı, yaşamak sevincini mecazlı, sembölli, çoğunlukla destansı bir söyleyişle şiirleştirir. Bu parçada belirtilen özellikler aşağıdaki sanatçılarından hangisine aittir?

- A) Ahmet Haşim
B) Ahmet Muhip Dıranas
C) Cahit Sıtkı Tarancı
D) Yahya Kemal Beyatlı
E) Oktay Rifat Horozcu

7. Aşağıdaki şairlerden hangisi herhangi bir topluluğun sanatçısı değildir?

- A) Orhan Veli Kanık
B) Faruk Nafiz Çamlıbel
C) Sabri Esat Siyavuşgil
D) Fazıl Hüsni Dağlarca
E) Oktay Rifat Horozcu

8. "Çalkıkuşu", Feride'nin düş kırıklığına uğradığı aşkıdan kurtulmak için öğretmen olarak Anadolu'ya gitmesini anlatır. Bu roman halkımızı aydınlatmak, yurdumuzu kalkındırmak isteyen gençlerimiz için bir sembol olmuş; Feride'nin kişiliğinde İstanbul'a taşı birbiri sevip birbirine kaynaşmıştır. Bu parçada anlatılan romanın yazarı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mehmet Rauf
B) Reşat Nuri Güntekin
C) Yakup Kadri Karaosmanoğlu
D) Halide Edip Adıvar
E) Falih Rıfkı Atay

9. Gemisi: geçer rüyaların da
Altı pullu gemiler, damları üzerinde
Ben zavallı
Ben yıllardır denize hasret
Bakar bakar ağlarım
Yukarıdaki dizelerde Garipçilerin aşağıdaki özelliklerinden hangisi yoktur?

- A) Ölçü ve uyak bulunmaması
B) Halk dilinin kullanılması
C) Sıradan insanların ve olayların konu edilmesi
D) Şiirde esprili, nükteli bir anlayışın benimsenmesi

10. Aşağıda verilen şiir- eser eşlemlerinden hangisi yanlıştır?

- A) Orhan Veli Kanık – Destan Gibi
B) Melih Cevdet Anday – Rahatı Kağan Ağaç
C) Oktay Rifat Horozcu – Perçemli Sokak
D) Ziya Osman Saba – Sehil ve Görevçiler
E) Hüseyin Fazıl Kısakürek – Düşün Güzel

11. Garip akımının en önemli temsilcisidir. Şiirleri ölçüsüz ve uyaksızdır. Söz sanatlarından ve mecazlı söyleyişlerden arınmıştır. Şiirlerinde yaşama sevinci öne çıkar. Vazgeçemediğim, Yenisi, Karşı gibi şiirleri vardır. Yukarıda sözü edilen sanatçımız aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Oktay Rifat Horozcu
B) Orhan Veli Kanık
C) Melih Cevdet Anday
D) Orhan Kemal
E) Behçet Necatigil

12. Öykü ve tiyatro alanındaki eserleriyle tanınır. Gücünü gözlem, mizah ve yargıdan alır. Sanatçı son dönemlerinde Keşanlı Ali Destanı'yla epik tiyatroyu edebiyatımıza getirmiştir. Yukarıda sözü edilen sanatçımız aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tank Buğra
B) Kemal Tahir
C) Haldun Taner
D) Fazıl Hüsni Dağlarca
E) Yaşar Kemal

13. I. Mahalle Kahvesi – M. Akif Ersoy
II. Rubailer – Yahya K. Beyatlı
III. Sis – R. Mahmut Ekrem
Yukarıdakilerden hangileri yanlıştır?

- A) Yalnız I B) I ve II C) Yalnız III
D) I ve III E) I, II ve III

14. Elli civarında çevirisi olan ve "Benim geleceğe kalacak yapıtlarım onlardır" diyen, "Günlerin Getirdiği, Okuruma Mektuplar" gibi yapıtların sahibi ünlü deneme ustası yazarımız aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Cahit Kütübe
B) Suat Kemal Yetkin
C) Behçet Necatigil
D) Nurullah Ataç
E) Memduh Şevket Esendal

15. Edebiyata şiirle başlamış; ancak deneme ve eleştiride kerar kılmıştır. Türkçenin özleşmesi, yeni şiir ve yazarların sanat dünyasına tanıtılması konusunda öncülük etmiştir. Özellikle Türkçanın özleşmesi, yabancı sözcüklerin dilden atılması, devrik cümleye dayalı anlatımın benimsenmesi yolunda çok çalışmıştır.

- Yukarıda sözü edilen Cumhuriyet Dönemi sanatçısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Salt Fak Abasıyanık
B) Nurullah Ataç
C) Ahmet Hamdi Tanpınar
D) Falih Rıfkı Atay
E) Ahmet Kutai Tecer

16. Aşağıdakilerden hangisi "Huzur" adlı eserin yazına ait değildir?

- A) Soatleri Ayarlar Enstitüsü
B) Mahur Beste
C) Sahnenin Dışındaki
D) Abdullah Efendi'nin Rüyaları
E) Otuz Beş Yaş

17. 17. yılın ilk yarısında Fransa'da ortaya çıkmış, özellikle de Fransa'da gelişip yaygınlaşmıştır. Bu akım Eski Yunan ve Latin edebiyatını örnek almıştır. Akıl, sağduyunun, kurallara bağlılığın ve dinin önemliliğinin dikkate alındığı ve bunların ilke olduğu bir edebi akımdır. Bu parçada sözü edilen edebi akım aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Realizm B) Klasizm
C) Romantizm D) Parnasizm
E) Sembolizm

18. Gül hasretine yollara tulaşın kulağın
Nergis gibi kıyamete kadar çeksin intizar
Yıkardaki beyitte geçen söz sanatı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Teşbih B) Seci C) Teğhis
D) İntak E) Tekrir

NOT BAREMi: Her sorunun doğru cevabı 4(Dört) puan olup, toplam : 100 puandır.

SÜRE: Bir ders saatidir.

BAŞARILAR

19. Realizme ve parnasizme tepki olarak doğan ve gelişen bir akımdır. Alman filozofu Schopenhaver'in "Dünya bir tasarım ve tasavvurdan ibarettir." sözünü özetlenebilen bu akım genç kuşak sanatçıların bu arayışa yöneltmiştir. Stephane Mallarme temsilcilerinden biridir. Yukarıda hakkında bilgi verilen akım hangisidir?

- A) Sembolizm B) Dadaizm
C) Futürizm D) Klasizm
E) Sembolizm

20. I. Sanat ve edebiyatta taklitten uzaklaşmak
II. Kişiliklerine saplanıp kalmamak
III. Konuyu gözetmek, hemen her konuda yazmak
IV. Çank, içten ve yeni olmak, realizmi aşmak
Yukarıdaki kurallara, aşağıdaki topluluklardan hangisine aittir?

- A) Beş Heceçiler
B) Garipçiler
C) Yedi Meşaleçiler
D) İkinci Yeniler
E) Toplumsal Gerçekçiler

21. Göğsümden havaya kattığım zehir
Solduracak bir gül gibi ömrümü
Yukarıdaki dizelerde geçen söz sanatları aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Teşbih – İstiare
B) Tevriye – Tekrir
C) Teğhis – Tezat
D) Teğhis – Teğhis
E) İstiare – Tekrir

22. Kimsesiz hiç kims yok her kimsenin var kimesi
Kimsesiz kaldım meded ey kimsesizler kimesi
dizelerinde görülen söz sanatı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tezat B) Tekrir C) Telmih
D) Tenasüp E) Cinas

23. I. Bilişaltının karmakarışık dünyasını yansıtır.
II. Otomatik yazı tekniğini kullanır.
III. Sigmund Freud'un psikanaliz yöntemin benimsenmiştir.
Yukarıda özellikleri verilen edebi akım aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Natüralizm B) Realizm
C) Dadaizm D) Sürrealizm
E) Sembolizm

24. --- akımına göre insanın sosyal gerçekliği timsel bir objektivite ile incelenmeli, dil-kate toplanan belgeler sebep-soruş ilişkisi ve sanat eserinin organik bütünlüğü içinde kuşatılmalıdır. Şair kendi yorumlarını bu sosyal belgenin dışında tutmamalıdır. Yukarıda boş bırakılan yer aşağıdaki akımlardan hangisi gelmelidir?

- A) Romantizm B) Realizm
C) Natüralizm D) Parnasizm
E) Sembolizm

25. Kismetidir gezdiren yer yer seni
Aşağıda akıbet yer yer seni
Bu dizelerde "yer" sözcüğü ile yapılan söz sanatı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Telmih B) Tevriye C) Çiriz
D) Tekrir E) Tezz

CEVAP ANAHTARI

1	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E
18	A	B	C	D	E
19	A	B	C	D	E
20	A	B	C	D	E
21	A	B	C	D	E
22	A	B	C	D	E
23	A	B	C	D	E
24	A	B	C	D	E
25	A	B	C	D	E

12. Sınıf Öğrencilerinin Dil ve Edebiyat Becerilerinin IBDP Türkçe A1 Dersi Orta Düzey Bireysel Başvurular (SLSC) Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi

No	Adı	Cr	Tür	Alan	TDE-ort	IBDPY-1-pınar				IBDPY-1-hilmi				IBDPY-1-rabia				Y1	IBDPY-2-pınar				IBDPY-2-hilmi				IBDPY-2-rabia				Y2	IBDP DE-hilmi				DE	IBDP SZ-pınar				IBDP SZ-hilmi				IBDP SZ-rabia				SZ	Tplm						
1	26-Müberra	K	GL	MF	88,78	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	13,33	2	3	3	4	4	3	2	3	4	4	3	3	15,33	1	0	2	2	5,00	4	8	8	4	4	8	8	4	4	8	8	4	24,00	57,67			
2	16-Ezgican	K	AL	TM	92,30	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	17,33	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	14,33	1	0	2	2	5,00	3	6	6	4	4	6	6	4	4	6	7	4	20,00	56,67		
3	42-Esma	K	GL	YDİL	92,00	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	12,33	2	3	3	2	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	14,67	1	0	2	2	5,00	3	6	6	4	4	7	8	4	4	8	8	4	22,00	54,00	
4	18-Pınar	K	AL	TM	93,95	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	12,67	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	16,33	1	0	2	3	6,00	3	3	3	3	4	6	6	4	4	5	5	4	16,67	51,67	
5	01-Selman	E	FEN	MF	98,88	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	1	1	10,67	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	12,67	1	0	2	3	6,00	3	6	6	4	4	7	6	4	4	7	6	4	20,33	49,67	
6	33-Ecenur	K	GL	TM	87,95	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	11,67	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	11,00	1	0	2	2	5,00	3	6	6	4	4	7	7	4	4	7	8	4	21,33	49,00	
7	06-Bariş	E	AÖL	TM	91,28	2	2	1	2	3	1	1	3	2	2	2	1	1	2	2	3	9,33	2	2	2	3	3	1	2	1	3	2	3	3	2	2	11,00	1	0	2	3	6,00	4	7	5	4	4	7	7	4	4	7	7	4	21,33	47,67
8	13-Fatih	E	AL	TM	89,28	3	3	3	3	4	4	2	3	3	4	3	4	4	4	3	16,67	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	14,00	1	0	2	2	5,00	2	2	2	4	2	2	2	3	2	3	4	3	10,33	46,00	
9	02-Burçin	K	FEN	MF	94,33	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	2	4	16,00	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	11,33	1	0	2	3	6,00	2	2	2	3	3	4	4	3	3	4	4	3	12,33	45,67
10	07-Hümeıra	K	AÖL	TM	97,00	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	2	2	3	16,00	1	1	1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	2	2	9,33	1	0	2	3	6,00	4	5	3	4	3	4	2	2	3	4	4	3	13,67	45,00	
11	17-Merve Ç.	K	AL	TM	86,33	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	3	2	3	2	2	14,33	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	13,33	1	0	2	2	5,00	3	2	2	2	2	2	2	3	3	4	3	3	10,33	43,00	
12	27-Özlem B.	K	GL	MF	79,45	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	2	1	3	12,00	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	8,33	1	0	2	2	5,00	3	6	5	4	3	6	6	3	3	5	5	3	17,33	42,67	
13	03-Mesut	E	AÖL	MF	97,90	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	10,67	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	11,33	1	0	2	3	6,00	2	4	5	3	3	4	5	3	3	4	4	3	14,33	42,33	
14	40-Aslı	K	GL	SOS	81,58	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	1	2	10,33	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	9,33	1	0	2	2	5,00	3	6	6	4	3	6	6	4	3	5	4	3	17,67	42,33	
15	20-Ali Burak	E	AL	YDİL	99,40	2	2	2	2	3	3	3	1	2	3	1	1	1	2	3	10,33	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	8,33	1	0	2	3	6,00	3	6	4	4	3	6	4	3	3	5	5	3	16,33	41,00	
16	19-Gizem	K	AL	TM	90,90	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	1	12,33	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	10,67	1	0	2	3	6,00	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	4	3	11,33	40,33	
17	31-İlknur	K	GL	TM	92,20	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	3	8,67	1	1	1	2	3	1	1	2	2	3	2	2	2	2	9,00	1	0	2	3	6,00	3	4	4	4	3	6	6	4	3	5	5	3	16,67	40,33	
18	21-Gülşah	K	AL	YDİL	97,33	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	1	2	1	2	1	11,00	1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	8,00	1	0	2	3	6,00	3	3	5	4	2	3	4	3	3	5	5	3	14,33	39,33	
19	32-Merve Ö.	K	GL	TM	92,55	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	9,67	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	13,00	1	0	2	2	5,00	2	3	3	3	2	4	3	3	2	3	5	3	11,67	39,33	
20	08-Ferhat	E	AL	MF	90,25	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	2	3	11,67	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	7,00	1	0	2	2	5,00	4	3	3	4	2	4	3	3	4	4	5	4	15,00	38,67
21	39-Ummahan	K	GL	SOS	83,40	2	2	3	2	2	3	3	1	3	2	2	2	2	1	2	10,67	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	2	1	1	2	9,00	1	0	2	2	5,00	3	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	3	13,33	38,00	
22	43-Ezgi	K	GL	YDİL	64,73	2	2	3	2	3	3	2	1	2	2	3	3	1	2	3	11,33	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	11,00	1	0	2	2	5,00	2	3	4	3	2	2	2	2	2	2	3	3	10,00	37,33	
23	38-Funda	K	GL	SOS	76,83	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	10,00	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	1	2	3	10,67	1	0	2	2	5,00	3	3	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	11,67	37,33	
24	28-Erkan	E	GL	TM	84,03	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	9,67	0	1	0	2	1	0	1	0	2	1	0	1	0	2	4,33	1	0	2	3	6,00	3	4	4	4	4	6	6	4	4	5	5	3	17,33	37,33	
25	36-Canan	K	GL	SOS	91,65	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	10,00	0	1	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	0	2	1	3,67	1	0	2	3	6,00	3	3	3	4	4	6	6	4	4	6	6	4	17,67	37,33	
26	14-Coşkun	E	AL	TM	81,73	3	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	1	2	2	10,33	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	10,00	1	0	2	2	5,00	2	2	2	3	2	3	3	3	4	2	4	5	3	11,67	37,00
27	35-Kübra Ö.	K	GL	SOS	90,00	2	2	3	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	2	9,00	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	8,33	1	0	2	3	6,00	2	3	3	4	2	4	4	4	3	4	5	3	13,67	37,00	
28	34-Kudret	E	GL	SOS	87,20	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	10,67	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	7,67	1	0	2	2	5,00	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	5	3	13,67	37,00	
29	25-Mustafa	E	GL	MF	75,65	2	2	2	2</																																															