

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA KILAVUZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MERSİN
HAZİRAN-2020**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEYDA KILAVUZ

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**Danışman
Prof. Dr. FAİK KANATLI**

**MERSİN
HAZİRAN-2020**

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi

beyan ederim.

ETHICAL DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

/ / 2020

İmza / Signature

Şeyda KILAVUZ

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının ne olduğunu belirlemek, bunun çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmak ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır: Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının görünüşleri nasıldır ve eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları yaş, sınıf, cinsiyet, eğitim durumu, meslekteki kıdem, kitap okuma sıklığı, süreli yayın takip etme, medeni durum ve çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir? Tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile Mersin ili Toroslar ilçesinde görev alan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemde ise çalışmada yer alan 171 Türkçe öğretmeni adayı ile Mersin ili Toroslar ilçesinde görev alan 100 Türkçe öğretmeni yer almaktadır.

Araştırmaya ilişkin veriler Küçükoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni ve aylık kitap okuma sıklığı arasında farklılık görülmemiştir. Öğretmen adaylarının süreli yayın takip etme, ekonomik durum, yaş değişkeni, sınıf düzeyi ile anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci problemi olan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeyleri ile cinsiyet, medeni durum, yaş değişkeni, aylık kitap okuma sıklığı, meslekî kıdem, sahip olunan çocuk sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada süreli yayın takip eden öğretmenlerin eleştirel okuma özyeterlik algılarının süreli yayın takip etmeyen öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, edebiyat, eleştiri, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, öz yeterlilik algısı

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi, Mersin.

ABSTRACT

EVALUATION OF CRITICAL READING LEVELS OF TURKISH TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

The aim of this study of Turkish teachers and teacher candidates critical reading of self-efficacy differ according to several variables that determine what are to determine whether, and will offer recommendations for a solution to improve critical reading skills.

For this purpose, answers to the following questions will be sought: for self efficacy perceptions of Turkish teachers and teacher candidates a critical reading critical reading what is the extent of self efficacy and perceptions towards age, class, gender, educational status, seniority in the profession, frequency of reading the book, Don't follow periodicals, marital status and number of children vary according to do? Turkish Turkish teacher candidates who are studying in the first and fourth years of the Undergraduate Program of Mersin University Faculty of Education and Turkish teachers who are working in the Toroslar District of Mersin province constitute the universe of the research, which is patterned in the screening model. Turkish Turkish teachers are 171 candidates in the universe and 100 Turkish teachers in the Toroslar District of Mersin province.

Data related to the study were collected using the "self-efficacy perception scale for Critical Reading Ability" developed by Küçüköğlu (2008). SPSS 20 package programs were used in the analysis of the data. According to the research findings, 86.6% of teacher candidates and 97% of teachers stated that they liked reading. Which is one of the methods of critical reading, "they don't know the meaning of words, deducing meaning from context " option Turkish teacher candidates, 86% of the Turkish teachers 97% are marked as positive. It can be said that Turkish teachers and prospective teachers have high perceptions of self-efficacy in critical reading.

Key words: reading, literature, criticism, critical thinking, critical reading, self-sufficiency perception

Advisor: Prof. Dr. Faik KANATLI, Department of Educational Sciences, Mersin University, Mersin.

TEŞEKKÜR

Eğitim, hayatımızın ilk anından son anına kadar devam eden bir süreçtir ve isteyen herkes bunu geliştirip kendini gerçekleştirebilmelidir. Gelişen ve değişen zamana ayak uydurmak için kişinin eğitim alması, bunu gerçekleştirirken kendi önündeki engelleri kaldırmayı başarabilmesi gerekir. Bu çalışmanın ortaya çıkışında bana engin bilgileri ile akademik destek veren değerli Dr. Öğretim Üyesi Halil Erdem Çocuk ve Öğretim Görevlisi Yunus Emre Çekici'ye; kıymetli hocalarım Prof. Dr. Namık Kemal Şahmaz, Dr. Öğretim Üyesi Oğuz Ergene ve Dr. Öğretim Üyesi Orhan Özdemir'e; tez yazım sürecinde bana yardımcı olarak bu sürecin üstesinden gelmemi sağlayan anneme ve son olarak derin bilgisi ile çalışma disiplini kendime örnek aldığım kıymetli danışmanın Prof. Dr. Faik Kanatlı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
KISALTMALAR ve SİMGELER	ix
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN	5
2.1. Dil Nedir?	5
2.2 Okuma Nedir?	7
2.2.1. MEB Öğretim Programında Okuma Kazanımlarının Yeri ve Önemi	9
2.2.2 Bir Zihinsel Etkinlik Olarak Okuma	11
2.2.3. Toplumsal Bir Etkinlik ve Kültürün Bir Parçası Olarak Okuma	12
2.2.4. Eleştirel Okuma	13
2.2.5.Zihinsel Esneklik ve Eleştirel Okuma-Eleştirel Düşünme İlişkisi	16
2.3.Eleştirel Düşünme	17
2.3.1. Eleştirel Düşünmenin Türkçe Dersi Programındaki Yeri	19
2.4. Eleştirel Okuma ile İlgili Çalışmalar	21
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Modeli	26
3.2. Araştırma Süreci	26
3.3. Çalışma Grubu	26
3.4. Veri Toplama Araçları	27
3.5.Verilerin Analizi	27
4.BULGULAR	28
4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	28
4.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Yanıtların Görünümleri	28
4.1.2.Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	41
4.1.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	42
4.1.2.2. Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	42
4.1.2.3. Ekonomik Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	42
4.1.2.4. Eğitim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	43

4.1.2.5. Yaş Kriterine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	44
4.1.2.6 Kitap Okuma Sıklığına Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	45
4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	46
4.2.1.Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğine Vermiş Oldukları Yanıtların Görünümleri	46
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısında Değerlendirilmesi	59
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular:	61
4.2.2.2 Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
4.2.2.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
4.2.2.4 Yaş Kriteri Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
4.2.2.5. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
4.2.2.6 Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
4.2.2.7. Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	64
5.TARTIŞMA ve SONUÇ	65
6. ÖNERİLER	75
KAYNAKLAR	77
EKLER	84

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 4.1.“Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.” şeklindeki 1. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	28
Tablo 4.2.“Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.” şeklindeki 2. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	29
Tablo 4.3.“Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” şeklindeki 3. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	29
Tablo 4.4.“Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim.” şeklindeki 4. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	30
Tablo 4.5.“Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.” şeklindeki 5. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	30
Tablo 4.6.“Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” şeklindeki 6. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	31
Tablo 4.7.“Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” şeklindeki 7. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	31
Tablo 4.8.“Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.” şeklindeki 8. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	32
Tablo 4.9.“Okumayı severim” şeklindeki 9. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	32
Tablo 4.10. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 10. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	33
Tablo 4.11.“Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 11. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	33
Tablo 4.12.“Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.” şeklindeki 12. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	34
Tablo 4.13.“Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” şeklindeki 13. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	34
Tablo 4.14.“Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” şeklindeki 14. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	35
Tablo 4.15.“Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” şeklindeki 15. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	35
Tablo 4.16.“Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	36
Tablo 4.17.“Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.” şeklindeki 17. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	36
Tablo 4.18.“Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	37
Tablo 4. 19.“Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	37
Tablo 4. 20.“Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.” şeklindeki 20. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	38
Tablo 4.21.“Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim” şeklindeki 21. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	38
Tablo 4.22.“Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	39
Tablo 4.23.“Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	39
Tablo 4. 24.“Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	39
Tablo 4.25.“Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” şeklindeki 25. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	40
Tablo 4.26. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler(Türkçe Öğretmeni Adayları)	41

Tablo 4.27.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.28.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Ölçeği Puanlarının Süreli Yayın Takip Etmelerine Göre T-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.29. Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Ölçeği Puanlarının Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları	43
Tablo 4.30.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Puanları	43
Tablo 4.31.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları	44
Tablo 4.32.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Puanları	44
Tablo 4.33.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları	45
Tablo 4.34.Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Kitap Okumaya Göre Puanları	45
Tablo 4.35.Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Anova Sonuçları	45
Tablo 4.36.“Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.” şeklindeki 1. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	46
Tablo 4.37.“Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	47
Tablo 4.38.“Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” şeklindeki 3. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	47
Tablo 4.39.“Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim.” şeklindeki 4. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	48
Tablo 4.40.“Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	49
Tablo 4.41.“Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” şeklindeki 6. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	49
Tablo 4.42.“Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	50
Tablo 4.43.“Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.” şeklindeki 8. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	51
Tablo 4.44.“Okumayı severim.” şeklindeki 9. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	51
Tablo 4.45.“Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 10. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	52
Tablo 4.46.“Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 11. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	52
Tablo 4.47.“Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.” şeklindeki 12. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	53
Tablo 4.48.“Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” şeklindeki 13. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	53
Tablo 4. 49.“Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” şeklindeki 14. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	54
Tablo 4.50.“Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” şeklindeki 15. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	54
Tablo 4.51.“Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	55
Tablo 4.52.“Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	55
Tablo 4.53.“Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.” şeklindeki 18. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	56

Tablo 4. 54. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.” şeklindeki 19. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	56
Tablo 4.55. “Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	57
Tablo 4.56. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.” şeklindeki 21. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	57
Tablo 4.57. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.” şeklindeki 22. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.	58
Tablo 4.58. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” şeklindeki 23. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	58
Tablo 4.59. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	59
Tablo 4. 60. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” şeklindeki 25. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı	59
Tablo 4.61. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler (Türkçe Öğretmenleri)	60
Tablo 4.62. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.63. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Süreli Yayın Takip Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 4.64. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 4.65. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Yaşa Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	63
Tablo 4.66. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Aylık kitap Okuma Sayılarına Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	63
Tablo 4.67. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	64
Tablo 4.68.. Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Çocuk Sayısına Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları	64

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı



1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın "Problem Durumu"na, "Problem Cümlesi"ne, "Alt Problemler"ine, "Amacı ve Önemi"ne, "Varsayımlar"ına, "Sınırlılıklar"ına, çalışmanın konusu ile ilgili "Yayın ve Araştırmalar"a ve tezin temel terimlerinin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

"Bilgi Çağı" olarak adlandırılan günümüz dünyasında bireyler, bilgi deryasında yüzer. Basılı yayınlara ulaşmak çok kolaydır ve bunun başlıca sağlayıcısı olan genel ağ kullanımının oldukça yaygınlaşması ile bilgiye ulaşmak değil, bilginin güvenilirliğini belirlemek problem haline gelmiştir.

Edinilen bilgileri olduğu gibi alıp kullanmak yerine onları düşünmek, değerlendirmek, eleştirmek, bilgiyi ayıklamak ve ilişkilendirmek gerekir. Eleştirel okuma yazma bireye, iyiyi kötüden, yanlış doğrudan ayırabilen, her gördüğüne veya duyduğuna kanmayan biri olma yolunda ilerleme yolunu açar. Bunun için de eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekir.

Millî Eğitim Bakanlığı da yukarıda belirtilen gelişme ve değişimleri eğitim hayatımıza yansıtmış, 2005 yılında yeni Türkçe Öğretim Programı'nı kademeli olarak uygulamaya koymuştur. Yeni program çağa uygun olarak şekillenmiş ve yapılandırmacılık esasına dayandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 2018 yılında çıkardığı Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırmacılık temel alınmış ve eleştirel okumaya yer verilmiştir. Programın özel amaçlarında da okuma ve eleştirel okumaya değinilmiştir. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması maddelerine yer verilmiştir (MEB, 2018: 6).

2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı güncelliğini korumuş ve program 2019 yılında da aynen kullanılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi öngörmektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır (MEB, 2005: 157).

Açıkgöz (2003), "Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır." şeklinde

açıklamaktadır (Açıkgöz'den aktaran Güven, 2011). Bu kuram, öğrenen bireylerin başlangıçta bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmişken zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir kuram haline almıştır (Demirel'den aktaran Güven: 2011). Yapılandırmacı öğrenmede bilgiler, eski bilgilerle özümseir ve tamamlanarak yeni çıkarımlarda bulunulur, yeni bilgiler ortaya çıkarılır. Bu çalışmaların tamamı da zihinsel bir performans gerektirir.

Türkçe dersi beceri ve birikim dersidir. Bu yönüyle diğer derslerden ayrılır. Bilgi birikiminin yolu da okumaktan geçer. Türkçe dersinde kazandırılması gereken temel kazanımlardan biri de okuma ve okuduğunu anlamadır. Hayatı, olayları, durumları anlama ve anlamlandırma süreci, eğitimin öncelikli hedeflerindendir. Eğitimin odağında bulunan öğretmenlerin okuma kavram alanına sahip olması ve buradan beslenmesi gerekir çünkü yeni eğitim sisteminde öğretmen, rehberdir. Sadece “öğreten” olmaktan çıkmış “öğrenmeyi öğreten” rolüne bürünmüştür. Bilgiye çok kolay ulaşılabilen günümüz dünyasında öğretmene düşen görev artmıştır; çünkü “eleştirebilen, bilgiyi ayıklayabilen” bireyler yetiştirebilmek için kendisinin de bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitici, eleştirel okuma yazmaya model olmalıdır. Bu çalışma Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre ne derece değiştiğini saptamak amacıyla yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın hedefi, Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının görünümünün ne olduğunu belirlemek, bunun çeşitli değişkenlere göre ne derece değiştiğini saptamaya çalışmak ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için çözüm önerilerinde bulunmaktır.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptamanın amaçlandığı bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların görünümleri nasıldır?*

1.1. *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?*

1.2. *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri süreli yayın takip etme durumlarına göre değişmekte midir?*

1.3. *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri ekonomik durumlarına göre değişkenlik göstermekte midir?*

1.4. *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri eğitim görülen sınıf düzeyine göre değişkenlik göstermekte midir?*

1.5. *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri yaşa göre değişkenlik göstermekte midir?*

1.6. *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri aylık kitap okuma sıklığına göre değişkenlik göstermekte midir?*

2. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğine vermiş oldukları yanıtların görünüşleri nasıldır?*

2.1. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?*

2.2. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri süreli yayın takip etme durumlarına göre değişmekte midir?*

2.3. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri medeni durumlarına göre değişkenlik göstermekte midir?*

2.4. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri yaşa göre değişkenlik göstermekte midir?*

2.5. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri aylık kitap okuma sıklığına göre değişkenlik göstermekte midir?*

2.6. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri meslekî kıdeme göre değişkenlik göstermekte midir?*

2.7. *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algı düzeyleri sahip olunan çocuk sayısına göre değişkenlik göstermekte midir?*

1.4. Araştırmanın Önemi

Eleştirel okumanın önemi göz önüne alındığında okuma, okuduğunu anlama, anladığını yorumlama, okuma sevgisi ve okuma kültürü edinmeleri konusunda öğretmenlere, özellikle de Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Okuma kültürünün temelleri ailede atılmalı, bu kültür öğretmenler tarafından beslenerek geliştirilmelidir.

Bilgi edinmenin yolu anlamadan geçer. Okuduğunu anlayamayan birey başarısızlığa mahkûmdur. Okuma bilinci kazandırmada öğretmen iyi bir model olmalıdır. Okuma bilinci ile eleştirel okuma becerisi kazandırılmalıdır çünkü klasik okumada birey, okuduğu her şeyi doğru kabul edebilir. Eleştirel okumada ise okudukları ve fikirleri arasında sürekli bağlantılar kurar, değerlendirmelerde bulunur. Metni alt bölümlere ayırır, karşılaştırmalar yapar, sonuçlara varır, sonuçları sorgular, göndermeleri anlar, göndermelerin ardından yolculuğa çıkar. Okuma yapmak kolaydır; ama gerçek anlamda okuma yapmak zordur. Öğrenmeyi öğreten öğretmenlerimize, eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında büyük görev düşmektedir. Bu

çalışmanın sonuçları, bize Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerileri hakkında bilgi verecektir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda aksaklıklara çözüm önerileri sunulacaktır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmamız aşağıda belirtilen sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın örnekleminde bulunan Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının ölçekte bulunan maddelere verdikleri yanıtlar kendi tutumlarını yansıtmaktadır.

2. Katılımcıların eleştirel okumaya yönelik tutumlarını ölçmek üzere hazırlanan ölçek araştırmanın amacına hizmet edecek niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi 1-4. sınıflarda okuyan 171 Türkçe öğretmeni adayı ile Mersin ili Toroslar ilçesinde görev yapmakta olan 100 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

Araştırma bulguları, ölçeğe cevap veren Türkçe öğretmeni ve Türkçe Öğretmeni adaylarının görüşleri ile sınırlıdır

1.7. Tanımlar

Öz yeterlik Algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanca yönelik duyumsal farkındalık (Bandura' dan akt. Küçüköğlu, 2008: 8).

Okuma: Okuma işi, kıraat (*TDK Türkçe Sözlük*: 1675).

Edebiyat: Duygu, düşünce ve hayallerin, bir dilin tabi güzelliği içerisinde etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır (Tuncer, 2000: 79).

Eleştiri: Bir insanı bir eseri, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek maksadıyla inceleme işi, tenkit. Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sinama, yargılama (*TDK Türkçe Sözlük*: 700).

Eleştirel: Eleştirel niteliği taşıyan, tenkidî (*TDK Türkçe Sözlük*: 700).

Eleştirel Okuma: Eleştirel okuma, bir insanın karşılaştığı bir metni değerlendirmesi, sorgulaması, açıklaması ve bu becerilerden hareket ederek ve daha önceki bilgilerinden hareketle bir sonuca varmasıdır (Karadeniz, 2014:115).

Düşünce: Düşünme sonucu varılan, düşünmenin ürünü olan görüş, mütalaa, fikir, mülâhaza, ide (*TDK Türkçe Sözlük*: 600).

Düşünme: Düşünme durumu, tefekkür. Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu, karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi (*TDK Türkçe Sözlük*: 600).

2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN

Bu bölümde teze kaynaklık eden kavramlardan “Dil, okuma, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme” kavramları üzerinde durulmuş ve bu kavramlar genel çerçeve içinde tartışılmıştır.

Araştırmamızın odağında yer alan eleştirel okuma kavramına değinmeden önce dilin, okumanın tanımlarını yapmak ve bunlarla ilgili çeşitli açıklamalarda bulunmak gerektiği düşüncesiyle bu alanlarla ilgili araştırmalar yaparak konuya açıklık getirmek hem gereklilik hem sorumluluktur.

2.1. Dil Nedir?

Dil, insanların yaşam alanlarında varlıklarının, var olmalarının belirleyicisidir. Tarihin ilk dönemlerinden itibaren iletişimin temel ögesidir.

İletişim kurmak zorunda kalan ve kelimelerin büyüüne tutulan insanın, kullandığı en kıymetli vasıta “dil” dir. Edebiyatın temel malzemesi olan “dil”e ilişkin bilimcilerin görüşlerine yer vermek yararlı olabilir.

TDK Büyük Sözlük’ te dilin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

1. Ağz boşluğunda, tatmaya yatkunmaya, sesleri boğumlamaya yarayan etli, uzun, hareketli organ, tat alma organı.
2. İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.
3. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi (Türkçe Sözlük, 1998: 586). TDK’nin dil ile ilgili tanımları bu kadarla sınırlı değildir. Burada ilk üç madde alınmıştır. Bu da bize bu kavramın önemini bir kez daha göstermiştir.

Günay, dil ile ilgili çalışmaların çok eskilere dayandığını ve ortaya çıkışının dinsel sebepler olduğu sanılsa da iletişimin aracı olması sebebiyle merak edildiğini vurgulayarak dile ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Dili açıklarken “Toplumsal bir olgudur ve iletişim amacıyla vardır. Zira tek bir kişinin kendi kendisiyle sözlü olarak iletişim kurması zor görünüyor.” der ve dilin toplumsal bir unsur olduğunu belirtir. Bu açıklamanın yanında dili, toplumda kullanılan bir iletişim ögesi ve konuşulduğu toplumca kabul edilmiş kurallar bütünü şeklinde (Günay, 2004: 11) açıklayarak toplumsal iletişimin sağlanmasında ortak simgelerin kullanıldığını belirtir. Toplumların, bireylerin iletişim sağlamasında dil başat ögedir.

Aksan’a göre dil, bir dilin sözvarlığı, o toplumun tarihini yansıtmakta, yüzyıllar boyunca o dilde meydana gelen anlam değişikliklerini, etkilendiği kültürleri, dilleri, değişimleri gösterir (Aksan, 2015: 19). Dilin kelime dağarcığının aslında tarihsel bir bilgi hazinesi olduğunu da söylemek yanlış olmaz. Bir ulusun geleneği, yaşantısı, savaşları, acıları, felaketleri, kutlamaları, başka milletlerle buluşması, kaynaşması yaşanmışsa bu durumlar dil üzerinde izler bırakarak tarihin sonraki dönemlerine ışık tutar.

Martin Heidegger “Dil varlığın evidir.” der (Kaya, 2018:212). Dil olmadan düşünce bir anlam ifade etmez, çünkü düşünce dil ile ortaya çıkar ve işlevini gerçekleştirir, gelişir, yayılır ve anlam kazanır.

Humbold “Dil ulusun karakteridir.” (Akarsu, 1998: 62) diyerek dili yorumlar. Dil, bağrından doğduğu toplumun, milletin izlerini içinde barındırır ve ondan beslenir. Kendinde olmayan bir özelliği dışarı yansıtamayacağı için toplumun tarihinden, kültüründen, yaşam biçiminden izler yansıtır. Bir toplumun diline bakarak o toplumun rengini, bileşenlerini, kaynağını özetle toplumu ortaya çıkaran değerleri bulabiliriz. Toplumun özü dildir ve dil, o toplumun özünü yansıtır.

Ferdinand de Saussure, dil kavramını “Dil bir göstergeler dizgesidir.” (Saussure,1998: 33) şeklinde açıklar. Muharrem Ergin ise dilin tanımını şu şekilde yapar: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine özgü kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur.” (Akt. İpek,2015: 33). Dili canlı bir varlık olarak açıklayan Ergin’in aksine Kanatlı, dil duyarlılığına dikkat çekmek için “Dil Canlı Bir Varlık Değildir” başlıklı bir yazı kaleme almıştır. Dilin kendi kendine gelişmeyeceğine, dili geliştirenlerin dil kullanıcıları olduğuna dikkat çeken Kanatlı, bir dilin gelişmişliğinde göze ilk çarpan ölçütün, o dilin söz varlığı ve sözcük türetme olanakları olduğunu belirtir. Dilin sözcük dağarcığının zenginliği ve sözcük türetme ekleri yani yapım ekleri fazla ise o dilin gelişkin bir dil olarak kabul edilebilir olduğunu belirterek, “Oysa ne sözcük yapısını ne de türetme eylemini o dil gerçekleştirir. Gerek sözcük dağarcığını ve anlamlarını, gerek sözcük türetme olanaklarını zorlayan dil kullanıcılarıdır.” der (Kanatlı, 2006,10). Kanatlı, dil geliştirilir vurgusunda bulunur. Aslında aksi gibi görülen iki yaklaşım, dilin iki farklı yönüne dikkat çekmektedir. Dilin zenginliği o dilin konuşulduğu kültürün zenginliği ile doğrudan orantılıdır. Bir dilin gelişmesi için o dilde üretim yapmak ve onu tüm dünyaya yaymak gerekir. O dilde felsefe yapmak, sanat yapmak, bilimde, teknolojiye ilerlemek ve ortaya konan ürünlerle, o ürünlere isim vermek suretiyle dili de yaymak, kullanım alanını zenginleştirmek gerekir.

Humbold, “Her dilin bir dünya görüşü vardır.” (Aksan, 2007: 21) der ve dilin bağrından doğduğu toplumun yaşantısını, dünyayı algılayışını anlattığını belirterek dile dair açıklamada bulunur. Dilin dünyayı algılayışı, tarzı onu kullananların karakterine de işler ve kullanıcıların tarzı olur. Bir ulusun metinlerine bakarak o ulus hakkında bilgi edinebilir, o kültürün tüm özellikleri, yaşantıları, geçmişi, gelişmişliği ya da geri kalmışlığı hakkında bilgi sahibi olunabilir. Metinlerde kullanılan dil, ulusun dilinin sınırlarına ilişkin ipuçları verir.

Ludwig Wittgenstein, “Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.” yargısıyla dile ilişkin görüşlerini somutlaştırır (Wittgenstein, 2013:1933). Yaklaşımı, dilin önemini bir kez daha bize gösterir, çünkü bizler ancak dilimizin izin verdiği ölçüde kendimizi ifade edebiliriz. Kendini

ifade edemeyen bir insanın bulunduğu toplulukta varlık göstermesi, sorunlarının üstesinden gelmesi ve yaşadığı toplumda kabul görebilmesi olası değildir.

Naom Chomsky, "Dil, sonlu kurallarla sonsuz anlatım olanağı sunar." (Chomsky, 2001: 38) özdeyişiyle dilin işlevine vurgu yapmaktadır. Yirmi dokuz harfin olduğu alfebemizle binlerce kelimeyi dilediğimizce çoğaltabiliyoruz. Sınırlı sayıdaki harfleri kullanarak oluşturduğumuz eklerle yeni kelimeler ortaya koyuyoruz. Bu durumu bir anlamda müziğin başat ögesi olan notalara da benzetebiliriz. Tıpkı yedi yemmel notadan binlerce bestenin yapılması gibi... Birkaç farklı boya ile birbirinden güzel ve etkileyici tablolar yapmak gibi... Üretmek, esnek olan dil için yeni kapıların açılmasına ve dünyaya tanıtılmasına katkı sağlar. Dil üreterek, ürünler meydana getirek yayılım gösterir.

Dilin birbirinden farklı ama birbirine yakın pek çok tanımı yapılmıştır. Dil, canlılar arasında anlaşma sağlayan birtakım sesler, işaretlerdir, imgelerdir. Sözel iletişim ise insanı insan yapan önemli bir unsurdur. İnsanı diğer canlılardan ayırır. Sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde olmazsa olmazdır. İletişimin temeli olan sözcükler, okuma ile zenginleşir, anlamlı hâle gelir. Kanatlı'ya (2013) göre kelime oldukça değerlidir. Maddi varlık olarak elimizde bulunan tüm hazinelerin, varlıkların kullanıldıkça azaldığını; fakat söz hazinesinin kullanıldıkça, paylaşıldıkça çoğaldığını belirten Kanatlı, sözcüklerin ne denli önemli olduğunu altını çizmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak paylaşıldıkça çoğalan en değerli hazinemiz olan söz varlığımızı arttırmanın yolu olan okuma kavramını derinleştirmek ve açıklamak zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

2.2 Okuma Nedir?

Okuma, kişinin ufkunun açılmasını sağlayarak onun bilgilenme ve bilinçlenme yolunda adım atmasının yoludur. Okuyucu inceler, yargılar, değerlendirir, her gördüğüne ve duyduğuna körü körüne kanmaz ve böylece edindiği bilgilerin ve hayatının bir anlamı ve değeri olur. Bilgi en değerli hazinedir ve tarihin hiçbir döneminde bu değerini yitirmemiştir. Bilgi edinmenin başat yolu olan okuma da aynı oranda değerlidir ve elzemdir.

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük'* te (1998) okumak, " Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" olarak ifade edilmektedir (TDK Büyük Sözlük, 1998:1675).

Adalı' ya göre bilgi birikiminin temel aracı sayılan okuma, eğitim süreçlerinin de temel araçlarındandır. Adalı,

Eğitimin her aşamasında ve bireyin kültür-bilgi birikimi sağlamasında başat öğedir, okuma. Verimli bir okuma edilgen olmayan, zihinsel bir eylemdir. "Okuyanın da dinleyenin de yaptığına eş bir biçimde okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Yazarın da beklediği bu tür bir katılımdır. Çünkü yapıtı ancak bu yolla amacına ulaşıp kendini tamamlayacaktır(...). Her yazı

herkes anlasın diye yazılmamıştır kuşkusuz, her okur da her yazıyı anlayamaz. İyi bir okur olabilmek bir eğitim ve çaba sonucunda gerçekleşir (Akt. Karadağ, 2001: 69).

Bu nedenle “okurum” demenin derin anlamlar taşıdığını bilmek ve bu ünvânı layıkıyla taşımak, eğitilmiş bireylerin sahip olması gereken bir erdemdir.

Kanatlı ve Çekici (2017: 288), okuma ile anlama anlamlandırma ilişkisi üzerinde durarak anlamayı insanın sorun çözme ve gelişme zemini olarak açıklarlar. Anlamanın aslında tüm insanlarda bulunabildiği ama eğitimle açığa çıkarılıp geliştirilebileceğini belirtirler. Eğitimi ise “İnsanda var olan anlama becerisini ortaya çıkarma ve dönüştürme çabası.” şeklinde açıklayan Kanatlı, kavrama farklı bir bakış açısı kazandırmıştır.

Okuma sonsuz olanaklar sunan bir yolculuktur. Zamanlar arasında yapılan bu yolculuk ile gidilen zamanın izlerini, güçlerini, sınırlarını çizebildiğimiz, mekân ve zaman sınırı olmadan özgürce yol alabildiğimiz zihinsel ve sonsuz bir yolculuktur.

Nermi Uygur, okuma ile ilgili derin açıklamalarda bulunmakla birlikte öncelikler okur-yazar ilişkisine değinmiştir. Uygur’ a göre “Yazı, okumayla var olur, daha doğrusu varlığını yaşanılır kılar, yazı okudurken soluk alıp vermeye başlar. Yazı, okundukça varlık kazanır.” Uygur, bu durumu okura seslenirken vurgular: “Bu dünya senin. Şimdi benim dünyamdır ama. Yanlış söyledim, şimdi ben senin dünyadayım.” (Uygur’dan akt. Kanatlı ve Çekici, 2011:278). Dünyada milyarlarca insan ve milyarlarca parmak izi var. Herkesin parmak izinin farklı oluşu gibi karakteri, kişiliği, zekâsı, algısı, dünyaya bakışı, dünyayı yorumlayışı vb. pek çok niteliği de farklıdır. Bu farklılıklardan biri de Uygur’un da dediği gibi okumanın ilkesizliğidir. Kimi okur metnin tüm göndermelerini dinler ve uzun bir solukta okumasını tamamlar, kimi okuyucu göndermeleri algılamaz, metni düz bir tonda okur ya da okuduğunu zanneder.

Okuma kavramını Günay şu şekilde açıklamıştır:

“Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir.” şeklinde açıklar ve okumayı, bütün kuramları aşan bireysel bir etkinlik olarak belirtir (Günay, 2013:3-13). Okuma etkinliği, sadece kodları çözmek değil, o kodların ardında gizli olan mesajları anlama ve anlamlandırma sürecidir.

Okuma toplumların kalkınmasında temel olan ögedir ve bu husus eğitim alanımızda da oldukça önemli bir yere sahiptir. Türkçe eğitiminin dört başat ögesinden biri olan okuma, dil öğrenmenin ve ana dile hâkim olabilmenin en değerli parçasıdır. Okuma becerisi Göçer, tarafından açıklanmış ve okumanın, daha doğrusu okuma becerisine sahip olmanın eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu vurgusu yapılmıştır.

Bireylere okuma becerisi kazandırarak günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olarak görmelerini sağlamak eğitimin en temel hedefleri arasındadır. Okumanın yaşam biçimine dönüştürülmesi için, karşılanması gereken bir ihtiyaç olduğu algısının yaratılması ve günlük yaşamın olmazsa olmazı olarak görülmesi gerekir. Okuma becerisi, bireylerin eğitim ve meslek yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve iyi bir yaşam kalitesi yakalayabilmelerinde

önemli bir işleve sahiptir. Bu önemli işlevi dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekir (Göçer, 2014:198).

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı üzere okuma becerisi kazanmak, eğitim hayatının önceliklerinden biridir. Okuduğunu anlayamayan kişi eğitim hayatında başarısızlığa mahkûmdur. Kendini ifade edemeyen birey, iletişim alanında da yetersiz kalabilir. İletişimin olmadığı bir alanda anlaşmadan söz etmek olası değildir. Bu nedenle okumaya, okuma becerisini geliştirmeye daha fazla önem verilmelidir.

2.2.1. MEB Öğretim Programında Okuma Kazanımlarının Yeri ve Önemi

Eğitim programları, eğitimin planlanmasında önemli bir yer tutar. Türkçe Dersi Öğretim Programı her ne kadar güncellenmiş olsa da bu durum, eski programların tamamen yıkıldığı anlamına gelmez. Bu nedenle 2019'da güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan önce yayınlanan öğretim programlarına bakmakta fayda vardır. 2006 ve 2009 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve eleştirel okumaya geniş yer verilmiş, kuramsal açıklamalar ağırlıklı olarak yer almıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise kazanımlara ağırlık verilmiştir. 2018'de yayınlanan program, 2019 yılında da güncelliğini korumuştur. Bu nedenle 2006 ve 2009 programlarında yer alan okuma kavramı ile ilgili açıklamalara bakılmalıdır.

Türkçe dersinin hedeflerinden biri, okuma ve okuduğunu anlamadır. Okuma çalışmasına, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma şöyle açıklanmıştır:

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmıştır.” (MEB, 2006: 6).

2006 Türkçe Dersi Programı'nda okuma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla kullanılacak metinlerin içeriği önem kazanmıştır. Kullanılacak metinlerin Türkçeyi içerik ve dil yönünden doğru bir şekilde yansıtmalarının önemi belirtilmiştir ve kullanılacak, derste araç olarak işlenecek metinlerin taşınması gereken tüm özellikler de programda anlatılmıştır. Metinlerin anlaşılması ve anlamlandırılması, metinlerin değerlendirilebilmesi ve okumanın alışkanlık haline dönüştürülebilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir (MEB, 2006: 6).

2009 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programında okuma kazanımına yer verilerek okumanın, öğrencilerin zihinsel gelişimlerine en çok katkı sağlayan

öğrenme alanı olduğu, bu nedenle de Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verildiği belirtilmektedir. Ailelere büyük görevlerin düştüğünün belirtildiği programda okuma materyallerinin sağlanması ve çocukların okumaya güdülemesi; çocuklarını masal, hikâye, roman gibi türlerle tanıştırap onlara kitap okumaları gerektiği belirtilmiştir. Aileler, çocuklarında okuma zevki ve isteği oluşturmalıdır, ibaresi yer almaktadır (MEB, 2009: 16). Eğitim, beşikten mezara kadar süregelen bir süreçtir ve bireyin ilk öğretmeni ailesidir ve ilk eğitim merkezi ise evidir. Çocukların eğitiminde yadsınamaz bir gerçektir bu ve önemini de yitirmeyecektir. Okumanın önemi velilere kavratılmalı, onların desteği sağlanmalıdır. Eğitimin ayaklarından biri okul, biri öğrenci ise biri de velilerdir.

2018 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında da okuma çalışmasına yer verilerek okumanın önemi üzerinde durulmuştur. Program, öğrencilerin Türkçeyi severek, kendi istekleri ile okuma-yazma becerisi edinmelerini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, amaçlanmıştır. Öğrencilerin edindikleri becerileri hayatları boyunca kullanarak kişisel ve sosyal anlamda kendilerini geliştirmeleri, kişilerle etkili ve nitelikli diyalog kurabilmeleri ve ana dili sevgisi kazanmış, Türkçeye hâkim olan bireyler olacaklardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; kişinin dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini ve diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Programın özel amaçlarında okuma ve eleştirel okumaya değinilmiştir. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması maddelerine yer verilmiştir (MEB, 2018:7).

2018 güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda:

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, maddeleri yer almaktadır (MEB, 2018:7). Hazırlanan yeni programda tematik yaklaşım esas alınmış, okuma – yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır. Kazanımlar sınıf bazında oldukça açık belirtilmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf okuma kazanımları tablolar halinde eklerde sunulmuştur.

Kazanımların oldukça detaylı işlenmesi, okumayı daha işlevsel hale getirecektir. Okuma kazanımı “ilk olarak” edinilmesi gereken kazanımdır. Okuyamayan, okuduğunu anlayamayan, anladığını yorumlayamayan bireyin eğitim hayatında başarılı olması mümkün değildir.

2.2.2 Bir Zihinsel Etkinlik Olarak Okuma

Günay, okuma eyleminin zihinsel süreçlerini, algılama, belleğe yerleştirme ve yapılandırma olarak gruplandırır. Okumanın öncelikle her türlü göstergenin algılanması etkinliği olduğunu belirten Günay, algılamayı da göz ile beyin arasındaki ilişkiye dayanan bir insansı etkinlik olarak açıklar. Beynin algılama hızının yüksekliğinden dolayı kelimelerin tek tek değil de paket halinde algıyormuşçasına bir izlenim edindiğimizi belirtir. Ona göre okuma (fr. *memorisation*) bir belleğe yerleştirmedir. Okuma ile kazanılan tüm sözcükler beyne yerleştirilir ve ardından yapılandırma işlemine başlanır. Yapılandırmada bilgilerin düzenlenmesi yapılırken dilsel kod kullanılır çünkü okumada kullanılan vasıta dildir (Günay, 2013: 26-27). Okumanın tanımları, okuma eylemini tam olarak yansıtmaz; çünkü okumanın bir de fizyolojik boyutu, nörobiyolojik yönü vardır.

Zihinsel bir eylem olan okumanın karmaşık bir algı süreci vardır. Beynin yapısı hâlâ gizemini korurken, okuma eylemi sırasında hücreler arasında meydana gelen muazzam yapılanmaya ilişkin kısa bir bilgilendirme yapmak adeta zorunluluktur. Bu yönü anlamak için okumanın nörobiyolojik yolculuğunu bilmek gerekir.

Beyin, sağ ve sol olmak üzere iki yarı küreden oluşur ve her yarı küre farklı işlevlerden sorumludur. Etkili bir öğrenme için, bilgi edinme esnasında beynin her iki lobunu da öğrenme sürecine katmak gerekir. Yoğun sinir ağlarından oluşan ve iki lob arasında işlev gören korpus kallosum ağ demeti, beynin sağ ve sol lobu arasında veri alışverişini üstlenen bir köprü vazifesi görmektedir (Erduran Avcı ve Yağbasan, 2008: 6). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yoğun sinir ağlarından oluşan ve algıyı sağlayan bu köprünün ayakta kalması gerekir ve bu işlemin gerçekleşmesi için de veri yollanmalıdır ki bunun için de okuma oldukça faydalı bir yoldur.

Karaçay, okuma işlevi için beynin olağanüstü başarısı olarak söz eder. Okumanın, yazıları algılama süreci şeklinde başladığını, okuma esnasında göz hareketlerinin spozmodik hareket olarak adlandırılan bir hareket ile saniyede dört beş defa tekrarlanan duraksamalardan geçtiğini belirtir. Görme alanımızın merkezine düşen kelimeleri net bir şekilde algılayabildiğimizi belirterek, okumayı şu şekilde açıklar:

Spazmodik hareketle yazılı her bir kelimeyi netlik alanının merkezine getiririz. Kelimelerden yansıyan fotonlar retinaya ulaştığında beyaz kâğıt ve üzerindeki siyah harflere ait bilgi retinadaki nöronlar tarafından tüm şekli ile değil, sayısız parçalara ayrılmış bilgi olarak algılanır ve beynin görme merkezine ulaştırılır. Görme merkezimiz bu bilgileri tekrar bir araya getirir. Bu safhada bir yandan beynimiz harfleri sese dönüştürürken (fonolojik yol) diğer yandan okunan kelimenin ne olduğunu, dağarcığımızdaki sözlüğe başvurarak belirler (leksikal yol). Sonuçta harfler hem belli bir sesi hem de belli bir anlamı olan kelimelerolarak algılanır (Karaçay, 2011: 22).

Okumanın fiziksel etkileşiminden söz eden Ayaş Köksal, Tuft Üniversitesinde çalışmalar yürüten Profesör Maryanne Wolf'un, okuma ile ilgili fikirlerini anlattığı yazısında okumanın doğuştan gelen bir özellik değil, zamanla gerçekleştirilen tekrarlamalar neticesinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Wolf'a göre okuma beynimizdeki milyarlarca sinir hücresinin örgütlenme becerisi ile gerçekleşmektedir. Yazar, Bolger, Perfetti ve Schneider'den yaptığı aktarımla okumanın beyin üzerindeki etkisini açıklamıştır. Okumanın beyindeki frontal, temporal-parietal ve oksipital loblardaki bölgeleri birbirine bağladığını yani okuma esnasında beyinde sadece bir alanın değil birden çok alanın aktif hale geldiğini belirtir. Aynı çalışmada, okuma hızı ve sürekliliği ile uzman okur olarak nitelendirilebilecek okur ile okumayı henüz gerçekleştirmeye başlamış okurların beyin görüntülemelerinde meydana gelen değişiklik, okumanın beyin üzerinde etki ettiğini kanıtlamıştır. Okumada uzmanlaşmış bireylerin beyin görme korteksinde değişiklikler meydana gelmiştir. Uzman okurun nöronlarında hızlı bir aktivasyon görülmüş, her iki lobda da daha çok faaliyet görülmüştür (Ayaş Köksal, 2017: 3).

Okuma yaparken uğradığımız ilk durak, göz hareketleri ile algıladığımız görsel öğeleri beyne yollamaktır. Burada gelen bilgiler ayrıştırılır ve anlamlandırılır, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilerek yapılandırılıp düzenlenir. Dilimizi bilmeyen yabancı biri, dilimizle ilgili bir sözcükle karşılaştığında o sözcüğü belki seslendirebilir; ancak seslendirdiği o sözcük sadece bir simgedir. O simgenin neyi temsil ettiğini anlayamaz, çünkü bu simgeleri yapılandıramaz. Eğitim hayatımızda da benzer örnekler verilebilir. Öğrenciler için bazen kullandığımız “okuduğunu anlamama” problemi aslında yoktur. “Okumadığını anlamama” problemi vardır. Kelimeleri oluşturan semboller belleğe yerleştirilip yapılandırılmadan okuma yapılmış sayılmaz.

2.2.3. Toplumsal Bir Etkinlik ve Kültürün Bir Parçası Olarak Okuma

Metinler, bir ulusun kimliğini oluşturur. Basılı olan ya da olmayan metinlere bakıldığında o ulusun karakteri hakkında bilgi edinmemiz oldukça kolaydır çünkü o ulusun taşları ile yontulan, şekillenen birikimler kendilerini bu şekilde bir sonraki kuşağa aktarır. Okumanın toplumla bağlantısı olduğunu açıklayarak okuma ile ilişkili tüm kavramların yaşanılan toplum ve edinilen eğitimle ilgili olduğunu açıklar (Günay, 2013: 27-28).

Günay'ın açıklamasını Kefeli'den alınan şu bölümle destekleyebiliriz. Kefeli (2009), coğrafya merkezli okumayı okuma türlerinden birisi olarak açıklarken, iklim şartlarının bölge insanının yaşam biçimine de etki ettiğini belirtir. İnsanların yaşadıkları coğrafyanın özelliklerinden beslendiklerini, besleyen kaynakları da yazılarına aktardıklarını anlatır. Kefeli, topluluklar arasındaki inanç farklılıklarının sebebini, farklı alanlarda yaşamalarına ve farklı kaynaklardan beslenerek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri şeklinde açıklar. Bu öğrenmeye bilişsel süreçlerin yanında yaşanmışlıklar ve buluşmalar da katkı sunar, der. Bu sözleri ile coğrafyanın, yaşanan bölgeye hâkim olan doğanın, kişinin kişiliği ve bilgi birikimine doğrudan katkı sunduğunu açıklar. Kutuplarda yaşayan biri oranın, soğuk iklime alışmıştır ve bir gün bir eser vücuda getirirse onun kişiliğinin ve kimliğinin üzerinde etkisi olan topraklarda edindiği yaşantıları, gözlemleri, metnine konu edecektir.

Birey, okuma sürecinde önceki öğrenmelerinden yararlanır. Önceki öğrenmelerin kaynağı da içinde yaşamış ve büyümüş olduğu toplum ve ondan edindiği kültürdür. Yararlandığı kültürün etkisiyle ürettiği fikirleri ile de kültüre katkıda bulunarak gelişmesini ve o kültürün devamlılığını sağlar.

2.2.4. Eleştirel Okuma

Eğitilmiş insan, kendine yetebilen, nesnel, bilinçli ve eleştirel düşünebilen kişi olmalıdır. Elbette bunun yolu okumaktan geçer. Okumanın tanımları farklı olsa da kendini geliştirmek isteyen kişi için okumak; harfleri hecelere, heceleri kelimelere, kelimeleri cümlelere dönüştürmekten daha derin bir hadisedir. Elbette harfleri birleştirerek okuyabiliriz ama bu bizi “okur” yapmaktan uzak bir icraattır.

Okuma, insanın kendini tanıma çabası, hayatı boyunca devam eden “yolda olma” çabasıdır. Kişi, “ergenlik dönemi” olarak adlandırılan dönemde yani birey olarak kendi farkına vardığı zamandan itibaren kişiliğini oluşturmaya ve oturtmaya çalışır. Birey, sahip olduğu potansiyelleri kullanarak “kendini gerçekleştirmek” ister. Varlığını anlamlandırmaya çalışır ve bunu da ancak okuryazar olarak değil, okur olarak gerçekleştirebilir. Bu okuma, gördüğü her bilgiyi olduğu gibi özümseme, kabul etme değildir. Daha derin algısal süreçlerden geçmesini sağlayan, kendini bulma yolunda ilerlemesi için yeni ufuklara yelken açmasına yardımcı olabilecek, onu düşünsel yolculuklara ve metinler arası göndermelere yollayacak bir süreçtir.

Birey, toplumun en küçük parçasıdır. Bir araya gelerek toplumu oluşturur. Bunu yaparken de kendinden iz bırakır ve aynı zamanda içinde büyüdüğü toplumun değerleri ile şekillenir. Bireyin kişiliği toplumu, toplumun ortak kültürü de bireyin kişiliğini etkiler. Kendini gerçekleştirmek isteyen birey bilginin peşinden koşar. Bunu da eğitimle gerçekleştirir. Eğitim, kişinin kendi sınırlarını aşmasını ve ilerlemesini sağlamalıdır. Bunun da yolu eleştirel okuma becerisi kazandırmaktan geçer.

Eleştiri kavramı *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük* (1998) yayınlarında şöyle geçmektedir:

“Bir insanı, bir eseri, bir konuyu, doğru ve yanlış yönlerini bulup göstermek maksadı inceleme işi, tenkit. Bir edebiyat ya da sanat eserini her yönüyle sağlamak ve değerlendirmek amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik. Özellikle bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama “(TDK, 1998: 700).

Eleştiri kavramını anlamlandırdıktan sonra eleştirel okuma kavramına biraz dokunmak gerekir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma türleri açıklamış, eleştirel okumanın amacını belirtmiştir. Eleştirel okumada amaç, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünceleri sağlamak, konuya olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 69). Eleştirel okuma becerisi kazandırılmaya çalışılırken öğrencilere metinle ilgili sorular sorulmalı ve kendi çıkarımları ile metin hakkında düşünceleri, yorum yapmaları beklenmelidir.

Eleştirel okumanın farklı tanımları, açıklamaları olsa da tam olarak tanımlanamayacak kadar geniş ve değerli bir konudur eleştirel okuma. Bu açıklamalardan bazılarını yer vermekte fayda vardır. Okumayı yaşam boyu kullanacağımız bir araç olarak adlandıran Özdemir, eleştirel okumayı, “Eleştirel okumanın başat niteliği okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır.” şeklinde açıklar. Küçüköğlu tarafından aktarılan açıklada da eleştirel okuma kavramına açıklık getirilmiştir.

Eleştirel okuma becerisi, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da belleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir. Okunan parçada yer verilen dilsel öğeleri, dilsel kuralları ve bu öğelerin, kuralların arasına sıkıştırılmış bilgisel, kuramsal, sanatsal yargıları, bir başka boyutta yeniden yapılandırma sürecidir. Eleştirel okuma yapan okuyucu sadece metnin “ne” dediğini değil aynı zamanda metnin ana fikri “nasıl” tanımladığının da farkındalığındadır (www.criticalreading.com Akt: Küçüköğlu, 2008).

Eleştirel okuma, her bireyin yapamayacağı ama yapması gereken bir okuma çeşididir. Eleştirel okumanın temel okumadan farkları vardır. Okuyucunun bilişsel öğrenme basamaklarının üst kısımlarında olması gerekir. Eleştirel okuma için okuyucunun edindikleri bilgiler arasında ilişki kurması, bağlantıları ortaya çıkaracak düşünsel süreçlerden geçmesi beklenmektedir. Aşılıoğlu (2008), çalışmasında eleştirel okumanın bilişsel basamakları içine alan çok yönlü bir çalışma olduğunu belirtir. Aşılıoğluna göre herkesin anladığı klasik okuma değil, pek çok alanı kapsayan büyük bir yelpazeye sahip eylemdir. Düz okumada kişi, kavrama düzeyinden öteye geçemezken, eleştirel okuyan birey bunun üst basamakları olan kavrama, ardından analiz ve onun devamı olan sentez aşamaları ile son basamakta bulunan değerlendirme kısmına gelerek ileri düzeylerde bir öğrenme gerçekleştirir. Eleştirel okumanın

klasik okumadan farkı da burda yatar. Düz okumada birey, kendisine sunulan tüm bilgileri olduğu gibi kabul eder, eleştirel okumada ise bunları değerlendirir, doğruluğundan emin olmaya çalışır. Farklı sorular sorarak yanıt bulmaya çalışır. Aşılıoğlu'nun bu sözleri, eleştirel okuma kavramını açıklamakta etkin bir rol oynar.

Aşılıoğlu, eleştirel okuma becerisi kazanmış bireylerin, bilgiyi alıp kaydetmediklerini, onları işlediklerini ve önceki bilgileri ile ilişkilendirdiklerini belirtir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış kişilerin bunu yapılandırmada da kullandıklarını belirtir (Aşılıoğlu, 2008:8). Görüldüğü gibi eleştirel okuma becerisi kazanmış kişiler, üst düzey zihinsel faaliyetlerde bulunarak zihnini de canlı tutar.

Eleştirel okuyucular aktif okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okuduklarını sorgular, destekler ve yargılarlar (Demirci' den Akt. Küçükoğlu: 2008). Eleştirel okumanın okumadan farkı da burda gizlidir. Her okunan doğru kabul edilmez. Eleştirel okuyucu açıklamasına bir örnek de Karadeniz'den gelmiştir. Karadeniz, eleştirel okumada bireyin metne şüpheyile yaklaştığını belirtir. Okunan metin tamamlanıncaya kadar tarafsız ve önyargısız bir şekilde davranılmasını söyler. Ona göre eleştirel okuma yapabilen bireyler, karşılarındaki metni belirli ölçütlere göre incelemeyen doğru kabul etmez, sorular sorar, metnin yazılış amacını sorgular ve önyargısız bir şekilde okuduktan sonra okumalarını değerlendirir (Karadeniz, 2014: 119).

Gedizli'nin, "Eleştirel okuma sürecinde okur, kendisini tamamen yazarın çizdiği dünyaya teslim etmez. Yazarla yan yana yürüdüğü yerler olduğu gibi yazarla tartıştığı, yazara karşı çıktığı hatta sorularıyla yazarı sıkıştırdığı noktalar da vardır." şeklindeki cümlelerini eserlerine yansıtan Kanatlı ve Çekici, okur ile yazar arasında etkileşimin kaçınılmaz olduğunu belirtir. Yazar, birikimlerinin okurla paylaşırken okur da kendi ruh dünyası ve bilgi birikimine göre metni anlamlandırır. Eleştirel okumanın odağında yazılanları olduğu gibi kabul etmeme yani sorgulama vardır, açıklamasıyla öğretmenlerin, eğitim sağlanan ortamlarda öğrencilerin özgürce konuşarak kendilerini ifade edebilmelerine, kendi olmalarına fırsat verilmesi gerekliliğini vurgularlar (Kanatlı ve Çekici 2011: 283-285).

Eğitimin temel unsurlarından olan öğretmenlerin eleştirel okuma becerisi kazanmaları ve okul ortamında da öğrencilerine uygun ortam oluşturmaları gerekliliği, bu çalışmanın konusuyla doğrudan bağlantılıdır.

Eleştirel okumanın önündeki engeller kaldırılmalı ve eleştirel okumaya özendirici çalışmalar yapılmalı, eleştirel okuma yapma becerisini geliştirmeye yönelik tedbirler alınmalıdır. Öğrenmenin ilk ayağı, neden öğrenilmesi gerektiğini bireye açıklamak, öğrencinin ilgisini çekip, dikkatinin yoğunlaşmasını sağlamaktan geçer. Eğitimimizin ilk mekânı evimiz ise ve ilk öğretmenlerimiz ailemiz ise en büyük görev yine ailelere düşmektedir. İlk iş de ilgiyi uyandırmak yani çocukta merak duygusunu geliştirmektir. Merak duygusu, öğrenmeyi ilgi çekici hale getirir ve dikkatin yoğunlaşmasında rol oynar.

Kanatlı (2018: 95), “Eğitimin odağında yer alan anlamak olarak okuma veya eleştirel okuma da ancak zihinsel esneklikle ve onu pekiştiren özgürlükle amacına ulaşır.” sözleriyle zihinsel esnekliğin okuma için önemli bir kavram olduğunu dile getirmektedir.

2.2.5.Zihinsel Esneklik ve Eleştirel Okuma-Eleştirel Düşünme İlişkisi

Eleştirel okuma, 21.yy insanı için edinilmesi gereken bir beceridir. Değişimin kaçınılmaz ve sürekli olduğu bir zeminde katı hayat sürmek zordur. Zamanın getirdiği ve gerektirdiği değişimlere uyum sağlamak, zamanın gerisinde kalmayı engeller ve toplumsal uyumun bir parçası olma yolunu açar. Aksi bir durumda her gördüğüne, okuduğuna, duyduğuna inanır ve doğruluğunu tartışmaz, tartışılmasını da istemez.

Kanatlı (2018: 85), insanın kendini ve dünyayı biçimlendirmesinin onun soru sormasına bağlı olduğunu belirtir. İnsanın kendi gerçekliğine ve özüne ilişkin soruları felsefenin zamanlar üstü soruları olarak açıklar. Soru sormayan birey, hayatta karşılaştığı her durumu, olayı olduğu gibi kabul eder. İrdelemez, sorgulamaz, mantık yürütmez ya da yürütemez. Her gördüğünü, duyduğunu koşulsuz “evet” leyen, doğru kabul eden bir bireyin doğrularının da bir anlamı yoktur. Eleştirel okuma ve zihisel esneklik ilişkisine değinmeden evvel, konuyla bağlantılı olan psikoloji kavramına da bakmakta fayda vardır.

Psikoloji, insan hayatının her aşamasında önem arz eden bir kavramdır. Gerek eğitim hayatı gerekse günlük hayatta önemsenmesi gerekir. Türk Dil Kurumu (1998) *Büyük Türkçe Sözlük*’te, “Ruh bilimi, ruhiyat” olarak geçer. Herhangi bir edebiyat ürününde, kişilerin kişiliklerini belirleyen duyuş, düşünüş ve davranış şekli olarak açıklanır (*Türkçe Sözlük*:1829). Psikoloji kavramı özellikle de eğitim alanında üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır. Psikoloji ile psikolojik dayanıklılık kavramları birbiriyle bağlantılıdır.

Tümlü ve Recepoğlu (2013), pozitif psikolojinin önemli konularından biri psikolojik dayanıklılıktır, diyerek dayanıklılık kavramını Masten, Morison, Pellegrini ve Teliegen’den (1990) aktararak üç temel bölüme ayırarak anlatmıştır. Bunlar olumsuzluklara rağmen hayata tutunabilme, stresli ve zorluk dolu süreçlerde bile duruma ve sürece uyum sağlayabilme ile yıkım gücü yüksek ve travma yaratabilecek olayları aşabilmeyi ifade eder (Tümlü ve Recepoğlu 2013:206). Kanatlı ise, psikolojik dayanıklılık kavramını Almanca *Duden Sözlüğü*’nden alıntılararak “Kişinin ağır yaşam koşullarına rağmen kalıcı zararlar olmaksızın sorunların üstesinden gelebilme yeteneği, gücü”olarak aktarır (Kanatlı, 2018: 89).

Psikolojik dayanıklılık ile eğitim ve zihinsel esneklik arasındaki bağlantıya geçmeden önce zihinsel esneklik kavramına bakmakta yarar vardır.

Güneş (2018), zihinsel esnekliği, bireyin günlük yaşamda yeni durumlara uyum sağlaması olarak tanımlamaktadır. Bu durumu eğitim alanıyla özdeşleştirmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatında zihinsel esnekliğin önemli bir rolü olduğunu vurgular. Zihinsel esnekliği,

eğitim alanına uygularken "Öğrencileri esnek düşünme, araştırma, sorun çözme, farklı durumları görme, seçim yapma, deneme ve girişimciliğe yönlendirmek demektir." şeklinde açıklar. Bu sürecin zorlu bir süreç olduğunu belirterek bilginin kazandırılmasının yolunun bilgi aktarmak olmadığını, öğrencinin farklı yöntemleri deneyerek, yaşayarak, yanılarak bilgi edinmesi gerektiğini aktarır. Okumada zihinsel esneklik kavramına açıklık getirerek okuma becerisi geliştikçe zihinsel esneklik de artmaktadır, der. Eğitim programlarında zihinsel esneklik kavramına yer verilmesi gerektiği belirterek, bunun amaç olması gerektiğine vurgu yapar (Güneş, 2018: 2-12).

Kanatlı, "Zihinsel esnekliğin psikolojik dayanıklılığı beslediği, psikolojik dayanıklılığın da zihinsel esnekliği özendirdiğini söylemek yanlış olmaz." diyerek psikolojik dayanıklılığın ve zihinsel esnekliğin doğuştan gelen kişisel bir özellik olmadığını, çevreyle etkileşimle geliştirilebileceğini ve bir kez edinildikten sonra kendiliğinden ömür boyu süremeyeceği vurgusu; yaşam boyu öğrenmeyle ve dolayısıyla eğitimle ilişkilendirilebilir." sözleriyle, psikolojik dayanıklılığın ve zihinsel esnekliğin geleceğin mirasçısı olan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli olan eğitimde göz ardı edilmemesi gereken bir nokta olduğunu açıklar ve sözlerine şu açıklama ile devam eder:

Zihinsel esneklik kavram alanında öne çıkan kültürlerarasılık, bağlamlararasılık ve metinlerarasılık kavramları, ezberci yöntemlere itiraz eder ve öğrenilenler arasında ilişki kurulmasını talep eder. Başka bir deyişle, hiçbir şeyin kendiyle sınırlı olmadığına gönderme yaparak bilginin çokanlamlılığına vurgu yapar. Böylece alansal sınırlılığa direnir ve karşılaştırmak, sınıflandırmak, mesafe koymak, sorgulamak, açıklamak, gerekçelendirmek, çıkarılmamak gibi söz eylemlerle özdeşleşen eleştirel düşünmeye kapıyı aralar. Çok yönlülük, çok boyutluluk ve ufuk çeşitliliği üzerinde yeşeren eleştirel düşünme, ancak alanlararasılıkla soluklanır (Kanatlı, 2018: 94).

Bu bağlamdan yola çıkarak ani durumlar karşısında çözüm üretebilmenin yolunun hızlı ve doğru düşünebilme gücü olduğunu belirtebiliriz. Bunun için de eğitimde psikolojik dayanıklılık, zihinsel esneklik ve bunların devamı olan eleştirel okuma, eleştirel düşünebilme kavramlarına da ağırlık verilmelidir.

Eleştirel okumanın zemininde eleştirel düşünme vardır. Bu bağlamda eleştirel düşünme kavramından bahsetmek kaçınılmazdır.

2.3.Eleştirel Düşünme

Düşünme, düşünebilme insanoğluna verilen ve onu diğer canlılardan ayıran bir yetenektir. İrfaner (2003), eleştirel düşünme becerisinin kişide gelişmiş bir beceri olması gerektiğini belirtir.

Eleştirel okuma becerilerinin geliştirilme aşamasında göz önünde tutulması gereken en önemli şeylerden biri kuşkusuz ki eleştirel düşünme becerisinin kişide gelişmiş bir beceri olmasıdır. Bu bağlamdan hareketle öncelikle "eleştirel düşünme nedir" sorusuna cevap aramalıyız. Bu soruya tam bir yanıt vermek oldukça zor olmasına rağmen bu kavram "bir durumu, bir soru ya da problemi, bir hipoteze ya da bir çözüme ulaşmak için olası tüm bilgilere ulaşarak ve çözümlereyik yapılan araştırma" olarak tanımlanabilir. Eleştirel

düşünme Socrates zamanından bu yana tartışılmakta ve kullanılmaktadır. Bu tarihi süreç Socrates ve Plato ile başlamış, Descartes'le devam etmiş ve Montesque ve John Locke'ın yazılarına konu olmuştur (Akt. Küçüköğlu: 2008,30).

Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birbirini tamamlayan ve geliştiren iki kavramdır. Eleştirel düşünebilme becerisini kazanamayan bireyin eleştirel okuma yapabilmesinin yolu yoktur.

Kaya (1997), eleştiri kelimesinin etimolojisine bakarak eleştirel düşünmeye açıklık getirmeye çalışmıştır.

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri, bu kavramdan, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya'dan akt. Yahşi Cevher, 2006: 28).

Eleştirel düşünme; kendi düşünme süreçlerimizin farkında olarak başkalarının düşünme süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Özden'den akt. Çetin ve Kurudayıoğlu, 2015: 4). Eleştirel düşünme kavramı üzerine kitap kaleme alan Şahinel, kitabının önsözünde "Eleştirel düşünme, özel bir düşünme alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünme biçimidir." şeklinde tanımlar ve sözlerini, düşünmenin tek başına yetmediği, düşünme eylemini eleştirel yapmak gerektiği şeklinde sürdürür. "Eleştirel düşünme eğitim hedeflerinin bir seçeneği olarak görülmemelidir, çünkü eleştirel düşünebilme her bireyin sahip olması gereken etik bir haktır." şeklinde sürdürerek eleştirel düşünmeyi tanımlamıştır (Şahinel,2002:V). Şahinel, Cüceloğlu'nun "İyi Düşün Doğru Karar Ver" kitabından yaptığı alıntılarla bireyin eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için atması gereken üç temel adımını şu şekilde aktarmıştır:

1. Kişi düşünme sürecinin bilincine varmalı. Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.
2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli. Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.
3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı. Uygulama olmadan eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirir (Şahinel, 2002:5).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme, kişinin zihinsel etkinlikte bulunması gereken, öncelikle düşünme sürecinin farkında olmalı, çevresinde varlık

gösterenlerin de düşünsel süreçlerini gözlemleyebilme yetisine ulaşmalıdır. Gözlemler ve incelemelerden edindiği bilgileri de zihninde yapılandırmalı ve çıkarımlarda bulunabilmedir.

Akinoğlu (2001) eleştirel düşünmenin önündeki engelleri şöyle açıklar:

Raths, Wasserman, Jonas ve Rothstein' e göre eleştirel düşünme gücü aşağıdaki etmenlerden olumsuz etkilenmektedir:

1. Öğrencinin ailesinden getirdiği etkilerin de altında öğretmenine aşırı bağımlı olması
2. Öğretmenin öğrencisini kendisine bağımlı kılacak şekilde davranması
3. Öğrencinin çeşitli nedenler yüzünden genellikle katı tutumlu birey olarak yetiştirilmiş olması
4. Öğrencinin çevrenin etkisiyle dogmatik düşünce sistemine şartlandırılmış olması
5. Öğrencinin yeterli zekâ ya da zihin gücüne sahip olmayışını anlaması nedeniyle aşağılık duygusuna kapılmış olması
6. Bireyin genellikle aceleci, atılgan davranışlar gösterme alışkanlığını geliştirmiş olması
7. Bireyin çevreden gelen etmenler nedeniyle, yeterince kavram geliştirememiş olması
8. Başkalarının genellikle bireyin yerine düşünüp karar vermesi (Akinoğlu'dan akt. Aymış, 2013: 27-28).

Eleştirel düşünmeden anlaşılabileceği üzere bireyin çevresindekilerden bağımsız olması ve karar alırken kendi akıl süzgecinden geçirerek bir çıkarımda bulunması gerekliliktir. Bunun için de eğitimden faydalanılmalıdır.

2.3.1. Eleştirel Düşünmenin Türkçe Dersi Programındaki Yeri

Türkçe dersi ana ders olarak kabul görmektedir ve eğitim sürecinin her basamağında işlenen önemli bir derstir. Bağcı ve Şahbaz (2012), çalışmalarında Türkçe dersinin bilgi dersi olmadığını ve ezber çalışması yapılmaması gerektiğini belirterek bu dersin, sınavlarla ölçülen bir alan değil de pek çok alana kolları uzayan geniş bir ders olduğunu vurgulamışlardır. Türkçe dersinin ana hedefi olan dört temel becerinin analiz, sentez ve bir üst basamak olan yorumlama, sonuç çıkarma, elde edilen sonucu değerlendirme basamaklarında gerçekleşmesi için buna içinde bulunan kurumun, ortamın eleştirel düşünme kurallarına uygun olarak hazırlanmış olması gerekliliğine değinirler. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılabilceği derslerin başında Türkçe dersinin geldiğini vurgulayan Bağcı ve Şahbaz, "Türkçe dersi öğrenciye temel dil becerileri kazandırmanın yanında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme gibi temel becerileri de kazandırmayı hedeflemektedir (Şahbaz, Bağcı, 2012: 4) açıklamasıyla Türkçe dersinin önemini vurgulamışlardır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "eleştirel düşünme becerisi" ile ilgili bazı bilgiler verilmiştir. Programdaki "Temel Yaklaşım" başlığı altında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına yer verilmiştir. Programda yer alan "Dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi

birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi” (s.3) şeklindeki açıklama, programın hedefini belirtmiştir. Programın “Genel Amaçlar” kısmında da eleştirel düşünmeye yer verilmiştir.

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

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,” (s.4) şeklinde açıklanmıştır. Programda “Temel Beceriler” başlığı altında, geniş açıklamalarda bulunulmuş, programdan elde edilmesi planlanan beceriler aşağıda belirtilmiştir.

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

Görüldüğü üzere “Temel Beceriler” başlığı altında eleştirel düşünme ilk sıralarda bulunur.

Programda “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” başlığı altında on altıncı maddede “Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır.” (s. 56) cümlesi ile eleştirel düşünmenin metinler yoluyla da kazandırılması gerekliliği belirtilmiştir. Zaten Türkçe dersinin ana materyali metinlerdir. 2018 yılında yeniden yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da eleştirel düşünmeye şöyle yer verilmiştir:

“Yeni programın açıklaması yapılırken “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgiyi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.”(s.3).

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda geçen ifadeleri ile eleştirel düşünmenin önemi ve eleştirel düşünebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmenin zorunluluğu gözler önüne serilmiştir. Yeni eğitim sistemimizde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten beşincisi olan “Öğrenmeyi Öğrenme” yetkinliği, yapısalıcı öğrenmeyi barındırır.

2.4. Eleştirel Okuma ile İlgili Çalışmalar

Eleştirel okuma ülkemizde çok irdelenen ve çok araştırılan bir kavram değildir. Bu alanda yazılmış makaleler dikkat çekmekle birlikte yazılan tezlerin sayı bakımından azlığı da gözden kaçmamaktadır. Burada eleştirel okumayı konulaştıran bazı kaynaklara yer vermek yararlı olabilir.

Karabay (2012) “ Eleştirel Okuma – Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi” başlıklı doktora tezinde araştırmasını deney ve kontrol grubunda yürütmüştür. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise ilgili öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Araştırmada okuduğunu anlama başarısı testinden elde edilen ön test puanları kontrol altına alındığında sontest puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yazma başarı testinden elde edilen ön test toplam puanları kontrol altına alındığında son test toplam puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Eleştirel okuma başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eleştirel yazma başarı testinden elde edilen ön test toplam puanları kontrol altına alındığında sontest toplam puanları ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Emiroğlu (2014) “Eleştirel Okuma Öğretimine Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmada eleştirel okumayı üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı, metnin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden geçirildiği ve okuyucu tarafından yeniden yapılandırıldığı bir okuma olarak açıklamıştır. Eleştirel okumayı ele alan bu çalışmanın amacı, 9. sınıflarda Türk Edebiyatı dersinde uygulanan eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmeyeceğini araştırmaktır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri, ön test ve son test olarak kullanılan Eleştirel Okuma Testi ile elde edilmiştir. Deney grubunda “Olay Çevresinde Gelişen Metinler ve Öğretici Metinler “ üniteleri eleştirel okuma öğretimine uygun olarak hazırlanmış ve işlenmiş; kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü öğretim programı takip edilmiştir. Veriler, “Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi ve Cinsiyete Göre İki Yönlü Kovaryans Analizi” ile çözümlenmiştir. Araştırma tamamlandığında deney grubunun eleştirel okuma puanlarının kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde eleştirel okuma öğretiminin eğitim alanlarda eleştirel okuma becerisini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet bakımından ise anlamlı fark görülmemiştir. Eleştirel okuma öğretimine erken yaşta başlanması,

standart ölçme araçlarının geliştirilmesi, farklı metin türlerinin kullanılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Çekici'nin (2014) "Rıfat Ilgaz'ın Çocuk Kitaplarında Karşıt Söylem Bağlamında Eleştirel Okuma Etkinlik Öneriler" başlıklı yüksek lisans tezinde, Rıfat Ilgaz'ın örneklem alınan çocuk kitaplarındaki karşıt söylem öğeleri belirlenerek bu kitaplar aracılığıyla 7. sınıf öğrencilerine yönelik eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan eleştirel okuma etkinlikleri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Mersin Erdemli Karayakup Ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Eleştirel okuma etkinlikleri uygulandıktan sonra odak grup görüşmesi tekniğiyle öğrencilerin etkinliklerinin işlevselliği ve verimliliğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak eleştirel okuma etkinlikleri değerlendirilmiştir.

Tosun'un (2014) "Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı araştırması, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme form ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Manisa'nın Demirci ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okumanın ne olduğuna dair bilgilerinin olduğu, fakat bu kavrama tüm yönleriyle hâkim olmadıkları, bilgilerinin yetersiz olduğu; aslında eleştirel okumanın gerekli olduğunu düşündükleri; Türkçe ders, çalışma ve kılavuz kitaplarının bu okuma türü için yetersiz olduğu; ortaokul da eğitim gören öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin düşük olduğu; Türkçe öğretmenlerinin de bu okuma türüne ilişkin eleştirel okuma öğretiminde sorunlar yaşadıkları ve öğrenme-öğretme sürecince eleştirel okuma kavramın kavratılmasında öğretmenin önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, ders kitabı, çalışma ve kılavuz kitaplarının eleştirel okumaya uygun olarak düzenlenmesi, Türkçe öğretmenlerine eleştirel okuma konusunda eğitim verilmesi, eleştirel okuma için ayrı bir ders ayrılması, ortaokul kütüphanelerinin farklı bakış açılarına sahip kitaplarla zenginleştirilmesi ve ailelerin eleştirel okuma konusunda bilinçlendirilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Çobanoğlu (2014) "6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Nasreddin Hoca Fıkralarının Eleştirel Okuma Yöntemi İle İşlenmesi ve Fıkralardaki İnsan Karakterine Ait Özelliklerin Öğretilmesi" isimli yüksek lisans tezinde, eleştirel okuma yöntemi ile Nasrettin Hoca fıkralarında yer alan insan karakterlerine ait özelliklerin kavratılmasının ve bu karakterlerin verdikleri mesajı bulabilme becerilerinin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi uygulanan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çalışma formları kullanılmış, sonuçlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve sonuç

olarak eleştirel okuma yönteminin uygulanmasının olumlu katkı sağlayarak mesaj ve ana fikir gibi noktaları doğru tespit ettikleri ortaya çıkmıştır.

Yalçıntaş (2014), “İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilkokul 4. sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda eleştirel okuma kazanımının 2. sınıfta verilmeye başlanmasına rağmen, 4. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde bu kazanıma sahip oldukları belirlenmiş, hatta öğrencilerin tamamına yakınının kazanımlardan birini hiç kazanamamış olduğu tespit edilmiştir

Gündüz (2015), “Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Duru Çalışması “ isimli yüksek lisans tezinde yükseköğrenime yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri açısından ne durumda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda üniversite öğrencileri içinde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisinin beklenen düzeyde veya üst düzey olan öğrencilerin yanında, alışkanlığı ve becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş öğrencilerin de olduğu görülmüştür. Örneklemde cinsiyetler arasında yapılan t-testlerinde kız ve erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak üniversite öğrencilerin okuma alışkanlığı araştırıldığı diğer araştırmalarda farklı sonuçların çıktığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak kız öğrencilerin okuma alışkanlığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Altunsöz (2016), “Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Bartın il merkezinde bulunan 70 öğrenci ve 11 öğretmenlerle çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde 2005 Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan 4. sınıf Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin, eleştirel okuma becerisini kazandırmak için yeterli olmadığı görülmüştür. Yapılan anketlerde öğretmen ve öğrenciler eleştirel okuma becerisi konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen, uygulanan ölçek sonuçlarına göre eleştirel okuma kazanımlarını tam olarak kazanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Aydın (2017), "Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışmasında "Muş " ili örneği üzerinde durmuştur. Araştırmanın amacı olan eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi verisine ulaşmak için öntest- sontest kontrol gruplu araştırma uygulanmış, 8 hafta süren araştırma süresince kontrol grubuna normal prosedür uygulanmış, deney grubuna da ek olarak eleştirel ve tartışarak okuma yöntemleri eklenerek okuma çalışması yapılmıştır. Süreç sonunda yapılan değerlendirmelerde, iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Karadedeli (2018) “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde, Uşak ilinde yaşayan 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, ailenin ekonomik durumu ve eğitim düzeyi, öğrencilerin bilgisayar ve tablet kullanma sıklığı gibi değişkenlere göre değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin yüksek, problem çözme beceri düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin problem çözme ve eleştirel okuma beceri düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ölçek incelendiğinde en az gösterilen davranışlardan olan soru sorma ile sorgulama konusunun önemsenmesi, öğrencilerin bağımsız, duygu ve heyecanlara açık, esnek, açık görüşlü olabilecekleri, yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri sınıf ortamlarının hazırlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Özonat (2018), “Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmayı İstanbul ili Güngören ilçesinde yürütmüştür. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “ Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi” uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma başarılarında artış olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişikliğin gerçekleşmediği gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubu arasındaki fark, deney grubu lehine olmuştur.

Okur (2019) “ Okuma Çemberinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, nicel bir araştırma yaparak okuma çemberlerinin ilkök 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu seçilerek yapılan sekiz haftalık bir değerlendirmenin sonucunda, okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kösem (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumları İle Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ile İlköğretim Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda eğitim gören öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Tarama modelinde desenlenen çalışmada eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma düzeyleri ile eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Esemen (2020) “2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasını, 2019

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ve İlkokul Türkçe ders kitaplarının okuma metinlerine ait etkinlikler içinde eleştirel okuma ölçütlerinin nasıl yer aldığını belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmasında veri toplama aracı olarak Sadioğlu ve İpek (2010) tarafında geliştirilen “ Eleştirel Okuma Ölçütleri”ni uygulanmış, araştırmanın sonucunda ise 2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının birinci sınıf düzeyince beş, ikinci sınıf düzeyinde beş, üçüncü sınıf düzeyinde on dört ve dördüncü sınıf düzeyinde yirmi iki tane eleştirel okuma ölçütüne karşılık gelen kelime tespit edilmiştir.

Eleştirel okumayı konu edinen yukarıdaki kaynaklar, bu çalışmanın konusuyla yakından bağlantılıdır. Bu tez, bu alanda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek ve eğitimcilerin eleştirel okumanın önemini kavraması gerekliliğine dikkat çekme amacı taşımaktadır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu ile ilgili bilgiler, veri toplama için kullanılan araçlar, verilerin elde edilmesi ve verilerin analizi süreci ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını tespit etmeye dönük *betimsel* bir alan araştırmasıdır. Verilere ulaşmak için *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar'dan akt. Yenice, Saracaloğlu, 2009: 164).

3.2. Araştırma Süreci

“Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi “ adlı çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

1. Eleştirel okumanın önemi ile ilgili alanyazın taraması ve problem durumunun belirlenmesi
2. Problem durumuna ilişkin kaynak taraması, kaynakların incelenmesi ve araştırma önerisini yazımı (Problem ve alt problemler, kaynak araştırması, yöntem, çalışma grubu, sınırlılıklar, çalışma takvimi ve çalışma olanakları)
3. Eleştirel Okuma becerisine ilişkin Öz yeterlilik Algısı Ölçeği için gerekli izinlerin alınması
4. Katılımcılara uygulanana değişkenlerin belirlenmesi ve ölçeğe eklenmesi
5. Ölçeğin Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1-4. Sınıflarda okuyan Türkçe öğretmeni öğretmen adaylarına uygulanması
6. Ölçeğin Mersin ili Toroslar ilçesinde görev alan Türkçe öğretmenlerine uygulanması
7. Araştırma verilerinin çözümlenmesi ve analiz edilmesi
- 7.1. SPSS 20 programıyla verilerin analiz edilmesi
8. Verilere ilişkin elde edilen bulguların raporlaştırılması
9. Araştırma bulgularının tartışılması
10. Araştırma sonuçlarının ve önerilerinin yazılması

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin Valiliğinden gerekli onaylar alınarak Toroslar ilçesinde görev yapan 48 kadın, 52 erkek olmak üzere 100 Türkçe öğretmeni ile Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 89

kadın, 82 erkek olmak üzere 171 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Adayların sınıf düzeyleri incelendiğinde 1.sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni aday sayısının 51, 2. sınıf 40, 3. Sınıf 40 ve 4. sınıfta da 40 kişi olduğu saptanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, hazırlayanından alınan izinle, Küçüköğlu (2008) tarafından hazırlanan 25 maddelik “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca yaş, cinsiyet, süreli yayın takip etme, kitap okuma sıklığı, ekonomik durum, mesleki kıdem, medeni durum, çocuk sayısı ve eğitim seviyesi olmak üzere değişkenler eklenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak beşli Likert Tipi Ölçek kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı da değerlendirilmiştir. Güvenirlik katsayısını hesaplayabilmek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısının 0,70’den fazla olması istenen bir sonuçtur. Güvenirlik analizi sonucu Cronbach Alpha katsayısının ($\alpha=0,850$) yüksek olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha katsayısı 0.80 ile 1.00 arasında olan ölçeğin güvenirliliği kabul edilebilir aralıktadır. Bu çalışmada ise toplanan veriler üzerinden ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ($\alpha=0,837$) olarak saptanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Türkçe öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin eleştirel düşünme özyeterlik algılarını tespit etmeye dönük bu çalışmada değişkenlere göre değişip değişmediğini saptamak maksatıyla ortalamalar arası fark testleri gerçekleştirilmiştir. Bu gaye doğrultusunda bağımsız değişken düzeyinde bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarında katılımcı sayısının 171; Öğretmenlerde 100 olması nedeniyle normallik testlerinden Kolmogrov-Smirnov’a bakılmıştır. Öğretmen adaylarının normallik testi sonucunda ($p>0.05$) verilerin toplam puan üzerinde normal olarak dağıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle veri analizinde parametrik istatistiklerden Bağımsız Örneklemeler için T testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Öğretmenlerde ise normallik testi sonucunda ($p<0.05$) verilerin toplam puan üzerinde normal olarak dağılmadığından veri analizinde parametrik olmayan (non-parametrik) istatistiklerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

4.BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular iki ana başlık altında açıklanmıştır. Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algı düzeylerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi araştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda iki ana başlıkla açıklamıştır.

4.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan iki gruptan biri olan Türkçe öğretmeni adaylarının “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği”ne verdikleri yanıtların görünüşleri ve eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler burada açıklanmıştır.

4.1.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Yanıtların Görünüşleri

Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde eğitim alan 171 Türkçe öğretmeni adayı ile yürütülen çalışmada, katılımcılara Küçüköğlü (2008) tarafından hazırlanan ve uygulanan “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği” sunulmuş ve onların soruları yanıtlarken samimi olmaları istenmiştir. Katılımcıların önermelere verdikleri yanıtların değerlendirmesi aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.1.

“Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.” şeklindeki 1. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
2-Katılmıyorum	2	1,2
3-Fikrim Yok	14	8,2
4-Katılıyorum	56	32,7
5-Kesinlikle Katılıyorum	97	56,7
Toplam	171	100

Katılımcı öğrencilerin 1. önermeye verdikleri cevaplar incelendiğinde % 56,7’sinin “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri, % 32,7’sinin ise “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. % 8,2 oranında katılımcı fikir beyan etmezken geriye kalan öğrencilerden “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı ise % 2,4 gibi düşük bir seviyede kalmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin % 89,2’inin okudukları bir yazıda anlatılanları değerlendirme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

1. ölçek maddesine verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin okudukları yazıda anlatılanları, sahip oldukları bilgiler ışığında değerlendirebileceklerine ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan 2. ölçek maddesi olan “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.” önermesine Türkçe öğretmen adaylarının yanıtları Tablo 4. 2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

“Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.” şeklindeki 2. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,3
2-Katılmıyorum	8	4,7
3-Fikrim Yok	27	15,8
4-Katılıyorum	72	42,1
5-Kesinlikle Katılıyorum	60	35,1
Toplam	171	100

Katılımcı öğretmen adaylarının veri toplama aracının ikinci ölçek maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde; % 35,1’inin “Kesinlikle katılıyorum” cevabını, % 42,1’inin “Katılıyorum” seçeneğini işaretlediği görülmüştür. “Fikrim yok” cevabı % 15,8, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinin toplamının %7 olduğu görülmüştür. Toplamda bakıldığında %76,2 gibi bir oranda katılımcının, okudukları bir yazıyı hem anlayıp hem de o konu hakkında değerlendirme yapabileceklerini bildirdikleri görülmektedir. Kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum ve fikrim yok diye yanıtlayanların yüzdelerinin toplamı %22,8’dir.

Kullanılan ölçeğin 3. maddesi olan “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” önermesine öğretmen adaylarının yanıtlarının dağılımı Tablo 4. 3’te belirtilmiştir.

Tablo 4.3.

“Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” şeklindeki 3. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	8	4,7
3-Fikrim Yok	23	13,5
4-Katılıyorum	73	42,7
5-Kesinlikle Katılıyorum	67	39,2
Toplam	171	100

Türkçe öğretmen adaylarının veri toplama aracının üçüncü ölçek maddesi olan “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” maddesine verdikleri cevapların % 39,2’si “Kesinlikle katılıyorum” iken , “Katılıyorum” seçeneği % 42,7 oranındadır. Bu konuda fikri olmayan katılımcı oranı %13,5’tir. Önermeye olumsuz yanıt veren katılımcı oranı ise %4,7’dir. Genel olarak değerlendirme yaptığımızda % 81,9 oranında katılımcı, metni okumaları esnasında, yazının sonu ile ilgili tahminlerde bulunabileceklerini bildirmişlerdir.

“Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmezken, “Katılmıyorum” ve “Fikrim Yok” diye yanıtlayanların yüzdelerinin toplamı %18,2’dir.

Araştırma ölçeğinin 4. maddesi olan “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim.” önermesine Türkçe öğretmen adaylarının yanıtlarının dağılımı Tablo 4.4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.4.

“Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim.” şeklindeki 4. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
2-Katılmıyorum	11	6,4
3-Fikrim Yok	39	22,8
4-Katılıyorum	63	36,8
5-Kesinlikle Katılıyorum	56	32,7
Toplam	171	100

Türkçe öğretmen adaylarının veri toplama aracının dördüncü ölçek maddesine verdikleri cevaplarda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının % 32,7’si “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, %36,8’i “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu konuda fikri olmayanların oranı % 22, 8 ve olumsuz yanıt verenlerin oranı ise % 7,6’dır. Genel olarak soruyu değerlendirdiğimizde % 67,5 oranında katılımcı okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabileceklerini bildirmiştir.

Araştırma ölçeğinin 5. maddesi olan “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.” önermesine Türkçe öğretmen adaylarının yanıtlarının dağılımı Tablo 4.5’te belirtilmiştir.

Tablo 4.5.

“Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.” şeklindeki 5. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	98	57,3
2-Katılmıyorum	41	24,0
3-Fikrim Yok	12	7,0
4-Katılıyorum	12	7,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	8	4,7
Toplam	171	100

Türkçe öğretmen adaylarının, bu değerlendirmede % 57,3’ü “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını işaretlerken, % 24 oranında katılımcı “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Fikri olmayan katılımcı oranı % 7’dir ve bu maddeye olumlu yanıt veren katılımcı oranı ise % 11,7’dir. Adayların 81,3’ü okumanın kendileri için sıkıcı bir çalışma olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların okumayı sıkıcı olarak değerlendirmedikleri konusunda öz yeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Çalışmanın 6. maddesi olan “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtlarının dağılımı Tablo 4. 6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

“Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” şeklindeki 6. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,9
2-Katılmıyorum	12	7,0
3-Fikrim Yok	36	21,1
4-Katılıyorum	69	40,4
5-Kesinlikle Katılıyorum	49	28,7
Toplam	171	100

Türkçe öğretmen adaylarının 6. ölçek maddesine verdikleri yanıtların dağılımı incelendiğinde % 28,7’sinin “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlediği, % 40,4 oranında katılımcının “Katılıyorum” seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Fikri olmayan katılımcı oranı % 21,1 ve önermeye “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildiren katılımcı oranı ise toplam %9,9’dur. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda % 69,1 oranında katılımcı, okuduğu parçayı ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenebileceğini bildirmiştir. Bu maddede fikir bildirmeyen katılımcı (%21,1) oranı oldukça yüksektir.

Çalışmanın 7. maddesi olan “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtlarının dağılımı Tablo 4. 7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

“Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” şeklindeki 7. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,9
2-Katılmıyorum	10	5,8
3-Fikrim Yok	23	13,5
4-Katılıyorum	71	41,5
5-Kesinlikle Katılıyorum	62	36,3
Toplam	171	100

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 7. maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 36,3 “Kesinlikle katılıyorum” , %41,5 ise “Katılıyorum” seçeneğini işaretletlemiştir. Fikir belirtmeyen katılımcı oranı %13,5 ve “Katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildiren katılımcı oranı ise %8,7 oranındadır. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda % 77,8 oranında katılımcının okuduğu parçada yazarın verdiği bilgileri

yorumlayabilecekleri doğrultusunda fikir bildirdiği görülmüştür. Bu madde okunanları olduğu gibi doğru kabul etmediklerinin, eleştirel bir bakışla değerlendirdiklerinin göstergesidir.

Çalışmanın 8. maddesi olan “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtlarının dağılımı Tablo 4. 8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

“Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.” şeklindeki 8. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	7	4,1
2-Katılmıyorum	9	5,3
3-Fikrim Yok	37	21,6
4-Katılıyorum	71	41,5
5-Kesinlikle Katılıyorum	47	27,5
Toplam	171	100

Ankete katılan öğretmen adaylarının 8. maddeye verdikleri yanıtların oranı % 27,5’i “Kesinlikle katılmıyorum” iken, “Katılıyorum” seçeneği işaretleyenlerin oran % 41,5’tir. “ Fikrim yok ” seçeneği % 21,6 , “Katılmıyorum” seçeneği % 5,3 ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği %4,1 düzeyindedir. Toplamda bakıldığında % 68 oranında katılımcının, kendisini etkin bir okuyucu olarak gördüğü değerlendirilmiştir. “Fikrim yok” seçeneğinin % 21,6 oranında olması da dikkat çekicidir.

Araştırmanın 9. ölçek maddesi olan “Okumayı severim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtlar Tablo 4. 9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

“Okumayı severim.” şeklindeki 9. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,9
2-Katılmıyorum	4	2,3
3-Fikrim Yok	14	8,2
4-Katılıyorum	49	28,7
5-Kesinlikle Katılıyorum	99	57,9
Toplam	171	100

5. maddenin geçerliliğini gösteren 9. ölçek maddesine verilerin güvenilirliği açısından önemlidir. Katılımcıların veri toplama aracının 5. maddesine, öğretmen adaylarının % 81,3 olumsuz görüş bildirerek okumayı sıkıcı bulmadıklarını belirtmişlerdi. “Okumayı severim.” maddesine %86,6 oranında katılımcı olumlu görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise % 5,2’dir. “Fikrim yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 8,2’dir.

Araştırmanın 10. ölçek maddesi olan “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtlar Tablo 4. 10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

“Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 10. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,5
2-Katılmıyorum	19	11,1
3-Fikrim Yok	23	13,5
4-Katılıyorum	51	29,8
5-Kesinlikle Katılıyorum	72	42,1
Toplam	171	100

Türkçe öğretmeni adaylarının 10. ölçek maddesine verdikleri cevaplara baktığımızda % 71,9 oranında katılımcının olumlu kanaat bildirdiğini, olumsuz yanıt verenlerin oranının %14,6 oranında olduğunu, %13,5 oranında katılımcının fikir bildirmedini görüyoruz. Verilerden elde edilen sonuca göre okurken not almanın öğretmen adaylarına okudukları parçayı anlamaları bakımından önemli bir etken olduğu değerlendirilebilir.

Araştırmanın 11. sorusu olan “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

“Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 11. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,9
2-Katılmıyorum	10	5,8
3-Fikrim Yok	22	12,9
4-Katılıyorum	60	35,1
5-Kesinlikle Katılıyorum	74	43,3
Toplam	171	100

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adayları 11. ölçek maddesini % 43,3 oranında “Kesinlikle katılıyorum”, % 35,1 oranında “Katılıyorum” şeklinde işaretlemiştir. Katılımcılar tarafından olumlu olarak cevaplandırılma oranı % 78,4’tür. Olumsuz yanıt verenlerin oranı % 8,7 ve fikir bildirmeyenlerin oranı ise % 12,9’dur.

Araştırmanın 12. sorusu olan “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

“Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.” şeklindeki 12. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	6	3,5
2-Katılmıyorum	12	7,0
3-Fikrim Yok	36	21,1
4-Katılıyorum	53	31,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	64	37,4
Toplam	171	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 12. ölçek maddesine % 68,4 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Katılımcıların % 21,1'i “Fikrim yok” seçeneğini işaretlerken % 10,5 katılımcı 12. maddeye olumsuz kanaat bildirmişlerdir. Okuma çalışması yapılırken not almanın, okumaya katkısı bulunduğu söylenebilir.

Araştırmanın 13.sorusu olan “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4. 13’te verilmiştir.

Tablo 4.13.

“Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” şeklindeki 13. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	22	12,9
2-Katılmıyorum	27	15,8
3-Fikrim Yok	32	18,7
4-Katılıyorum	56	32,7
5-Kesinlikle Katılıyorum	34	19,9
Toplam	171	100

Katılımcı öğretmen adaylarının 13. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 19,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 32,7 ‘si ” Katılıyorum” şeklindedir. Fikir bildirmeyenlerin oranı %18,7 ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların toplam oranı % 28,7’dir. Öğretmen adaylarının kelime bilgilerinin az olmasının metni anlamaları konusunda bir engel oluşturmayaacağına olan inançlarının 52,6 oranıyla orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın 14.sorusu olan “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4. 14’te verilmiştir.

Tablo 4.14.

“Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” şeklindeki 14. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,8
2-Katılmıyorum	4	2,3
3-Fikrim Yok	12	7,0
4-Katılıyorum	72	42,1
5-Kesinlikle Katılıyorum	80	46,8
Toplam	171	100

Türkçe öğretmeni adaylarının 14. ölçek maddesine verdikleri cevaplar %48,8 “Kesinlikle Katılıyorum”, % 42,1 “Katılıyorum” şeklinde olmuştur. Katılımcıların % 7’si “Fikrim Yok” seçeneğini işaretlerken % 4,2 oranında katılımcı da olumsuz yanıt vermiştir. Verilerden çıkan sonuca göre, öğretmen adayı öğrencilerin bir metni kendi cümleleriyle özetleyebileceklerini düşünenler %88,9 gibi yüksek bir orandır.

Araştırmanın 15. sorusu olan “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15.

“Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” şeklindeki 15. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	9	5,3
3-Fikrim Yok	28	16,4
4-Katılıyorum	78	45,6
5-Kesinlikle Katılıyorum	56	32,7
Toplam	171	100

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adaylarının “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” şeklindeki 15. maddeye verdikleri “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevaplarının oranı % 78,3’tür. Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 16,4 , “Katılmıyorum” seçeneğinin oranı % 5,3’tür. Olumlu görüş bildirenlerin % 78,3 ‘tür.

Araştırmanın 16. sorusu olan “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

“Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.” şeklindeki 16. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	9	5,3
2-Katılmıyorum	17	9,9
3-Fikrim Yok	39	22,8
4-Katılıyorum	53	31,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	53	31,0
Toplam	171	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.” şeklindeki 16. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 62’si “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklindedir. 16. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı %22,8 iken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinin oranı 15,2’dir. Katılımcı öğretmen adaylarının okudukları metinle ilgili çıkabilecek soruları önceden düşünerek onların muhtemel yanıtlarını düşünerek okuma çalışma yapmaları inancı orta düzeydedir.

Araştırmanın 17. sorusu olan “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

“Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.” şeklindeki 17. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
2-Katılmıyorum	7	4,1
3-Fikrim Yok	18	10,5
4-Katılıyorum	70	40,9
5-Kesinlikle Katılıyorum	74	43,3
Toplam	171	100

Ölçeği yanıtlayan Türkçe öğretmeni adaylarının 17.ölçek maddesine verdikleri yanıtların oranı % 43,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” ve % 40,9’u “Katılıyorum” şeklindedir. Fikir bildirmeyenlerin oranı % 10,5 iken “Katılmıyorum” seçeneği için oran % 4,1, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 1,2’dir. % 84,2 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermede katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin karışık olarak verilen bir metni oluş sırasına göre yeniden sıralayabileceklerine ilişkin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 18. sorusu olan “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

“Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.” şeklindeki 18. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,5
2-Katılmıyorum	2	1,2
3-Fikrim Yok	24	14,0
4-Katılıyorum	74	43,3
5-Kesinlikle Katılıyorum	67	39,2
Toplam	171	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 18. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 39,2’si “Kesinlikle Katılıyorum” ve % 43,93’ü “Katılıyorum” şeklindedir. Fikir bildirmeyenlerin oranı % 14 iken “Katılmıyorum” seçeneği için oran %1,2’dir. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği için oran 2,5’tir. % 82,5 oranında olumlu görüş bildirilen bu maddenin sonucuna baktığımızda katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının bilmedikleri kelimelerin anlamını metnin bütününden çıkartabileceklerine olan öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın 19. sorusu olan “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4. 19’da verilmiştir.

Tablo 4. 19.

“Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.” şeklindeki 19. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6
2-Katılmıyorum	4	2,3
3-Fikrim Yok	18	10,5
4-Katılıyorum	76	44,4
5-Kesinlikle Katılıyorum	72	42,1
Toplam	171	100

Katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının 19. maddeye verdikleri cevapların % 86,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklindedir. Bu maddede fikir bildirmeyenlerin oranı %10,5, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği ise yalnızca % 2,9’dur. Toplamda % 86,6 oranında olumlu görüş bildirilen bu maddenin sonucuna baktığımızda katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının öğrencilerin bir okuma metnindeki önemsiz bilgileri önemli bilgilerden kolaylıkla ayırabileceklerine olan inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 20. sorusu olan “Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4. 20’de verilmiştir

Tablo 4. 20.

“Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.” şeklindeki 20. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	2	1,2
2-Katılmıyorum	3	1,8
3-Fikrim Yok	15	8,8
4-Katılıyorum	76	44,4
5-Kesinlikle Katılıyorum	75	43,9
Toplam	171	100

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 20. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 88,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” olarak görülmektedir. 20. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 8,8 ve olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise % 3’tür.

Araştırmanın 21. sorusu olan “Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.

“Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.” şeklindeki 21. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	0,6
2-Katılmıyorum	6	3,5
3-Fikrim Yok	12	7,0
4-Katılıyorum	82	48,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	70	40,9
Toplam	171	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 21. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 88,9’u “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” olarak görülmektedir. 21. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 7,0 iken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 4,1 oranındadır. Olumlu yanıt verenlerin oranı göz önüne alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları metinden mantıklı çıkarımlar yapabileceklerine olan inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 22. sorusu olan “Okuduğum parçadaki ana fikirlerini nerede arayacağımı bilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4. 22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

“Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.” şeklindeki 22. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	7	4,1
3-Fikrim Yok	32	18,7
4-Katılıyorum	73	42,7
5-Kesinlikle Katılıyorum	59	24,5
Toplam	171	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 22. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 24,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 42,7’si “Katılıyorum” şeklindedir. Bu maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 18,7 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 4,1 oranındadır. “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği ise işaretlenmemiştir. Genel olarak 67,2 oranında olumlu yanıt verilmesini göz önüne Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları bir metindeki ana fikri nerede arayacaklarına olan inançlarının orta derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 23. sorusu olan “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4. 23’te verilmiştir.

Tablo 4.23.

“Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” şeklindeki 23. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	5	2,9
2-Katılmıyorum	6	3,5
3-Fikrim Yok	39	22,8
4-Katılıyorum	72	42,1
5-Kesinlikle Katılıyorum	49	28,7
Toplam	171	100

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adaylarının “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” şeklindeki 23. maddeye katılımcılar % 28,1 oranında “Kesinlikle Katılıyorum” ve % 42,1 oranında da “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir. Fikir bildirmeyenlerin oranı % 22,8 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 3,5 oranındadır. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği % 2,9 olarak işaretlenmiştir. Toplamda % 70,8 oranında olumlu görüş bildirilmiştir.

Araştırmanın 24. sorusu olan “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4. 24’te verilmiştir.

Tablo 4. 24.

“Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.” şeklindeki 24. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,3
2-Katılmıyorum	8	4,7
3-Fikrim Yok	23	13,5
4-Katılıyorum	71	41,5
5-Kesinlikle Katılıyorum	65	38,0
Toplam	171	100

Değerlendirmeye katılan Türkçe öğretmeni adaylarının. 24. maddeye verdikleri yanıtların % 38,0'ı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 41,5'i “Katılıyorum”dur. 24. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı %13,5 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 4,7, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği % 2,3'tür. Genel toplamda % 79,5 oranında olumlu görüş bildirilen bu önerme incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma çalışması yapmak için kendilerini güdülemeye olan inançları % 79,5'tir.

Araştırmanın 25. sorusu olan “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25.

“Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” şeklindeki 25. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

<i>Seviye</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzdelik</i>
1-Kesinlikle Katılmıyorum	4	2,3
2-Katılmıyorum	1	0,6
3-Fikrim Yok	15	8,8
4-Katılıyorum	80	46,8
5-Kesinlikle Katılıyorum	71	41,5
Toplam	171	100

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 25. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 41,5'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 46,8'i “Katılıyorum” olarak görülmektedir. Maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 8,8 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 0,6 oranındadır. Bu maddeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği ise %2,3'tür. Toplamda % 88,3 oranında olumlu görüş bildirilen bu maddenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adaylarının okudukları parçadaki ana fikri bulmada, daha önceki bilgilerini kullanma konusundaki öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2.Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yapılan araştırmanın alt problemi olan Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiş, değişkenler ve elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 4.26

1. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler(Türkçe Öğretmeni Adayları)

	Değişken	Frekans	Yüzde
Sınıf	<i>1.sınıf</i>	51	29.8
	<i>2.sınıf</i>	40	23.4
	<i>3.sınıf</i>	40	23.4
	<i>4.sınıf</i>	40	23.4
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	89	52.0
	<i>Erkek</i>	82	48.0
Yaş	<i>18-20</i>	83	48.5
	<i>21-22</i>	55	32.2
	<i>23 ve üzeri</i>	33	19.3
Sürekli yayın takip etme	<i>Evet</i>	54	31.6
	<i>Hayır</i>	117	68.4
Kitap okuma sıklığı (aylık)	<i>1</i>	42	24.6
	<i>2</i>	41	24.0
	<i>3</i>	45	26.3
	<i>4</i>	43	25.1
Ekonomik durum	<i>Düşük</i>	89	52.0
	<i>Orta</i>	82	48.0

Tablo 4.26 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının 89 kadın, 82 erkek olmak üzere 171 kişiden oluştuğu görülmüştür. Adayların yaş ortalamasının ağırlıklı olarak 18-20 arasında(% 48,5) olduğu, sürekli yayın takip etme alışkanlığına sahip olan adayların sayısının düşük düzeyde (% 31,6) olduğu görülmüştür. Aylık kitap okuma alışkanlığının ise kazanılmış olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ekonomik durumu değerlendirildiğinde % 52,0 ile düşük seçeneğinin ağırlıkta olduğu saptanmıştır.

4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma ölçeği puanlarının cinsiyete göre dağılımından elde edilen veriler Tablo 4. 27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	89	100,46	10,47188			
Erkek	82	97,89	11,12333	169	1,556	,121

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(169)}=1,556$, $p>.005$). Kadın öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri ($X=100,46$) erkek öğretmen adaylarına göre ($X=97,89$) ortalama olarak yüksek olsa da istatistiksel olarak bir fark saptanamamıştır.

4.1.2.2. Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma puanlarının süreli yayın takip etme değerlendirmesine göre farklılık olup olmadığını ortaya koymak için T-Testi yapılmıştır. Testin sonucunda elde edilen veriler Tablo 4. 28’de verilmiştir.

Tablo 4.28

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Ölçeği Puanlarının Süreli Yayın Takip Etmelerine Göre T-Testi Sonuçları

Süreli Yayın	N	X	S	Sd	t	p
Evet	54	103,8889	9,12320			
Hayır	117	97,0769	10,91831	169	3,986	,000

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma ölçeği puanlarının süreli yayın takip etmelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(169)}= 3,986$, $p<.005$). Süreli yayın takip eden öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri ($X=103,88$) etmeyen öğretmen adaylarına göre ($X=97,07$) istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

4.1.2.3. Ekonomik Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı durumlarını belirlemeye yönelik yazılan düşük, orta ve yüksek gelir durumu, katılımcıların kişisel fikirlerine göre yanıtlanmış,

belirli bir rakam belirtilmemiştir. Bu değişkenin değerlendirilmesinde adaylar kendi yeterliliklerine göre işaretlemeye bulunmuşlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ortaya koymak için T-Testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 4. 29’da verilmiştir.

Tablo 4.29 Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Ölçeği Puanlarının Ekonomik Duruma Göre T-Testi Sonuçları

Ekonomik Durum	N	X	S	Sd	t	p
Düşük	89	101,22	10,70127			
Orta	82	97,06	10,62067	169	2,551	,012

Öğretmen adaylarının eleştirel okuma ölçeği puanlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(169)} = 3,986$, $p < .005$). Düşük ekonomili öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri ($X=101,22$) orta ekonomili öğretmen adaylarına göre ($X=97,06$) istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

4.1.2.4. Eğitim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olup olmadığının anlaşılması için elde edilen veriler Tablo 4.30 ve tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.30

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliliği Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Puanları

Sınıf	Frekans	Ortalama	Standart Sapma
1. sınıf	51	96,84	12,60
2. sınıf	40	96,27	8,81
3. sınıf	40	100,45	10,82
4. sınıf	40	104,00	8,46
Total	171	99,22	10,83

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 40 kişiden oluşan 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, 1, 2. ve 3. sınıfta okuyan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak yüksek çıktığı görülmüştür.

Tablo 4.31

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	sd	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1609,485	3	536,495	4,884		,003	1-4
Gruplar içi	18344,620	167	109,848				2-4
Toplam	19954,105	170			167		

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{167}=4,887$; $p<0.05$). Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey'e göre 1-4 ve 2-4 sınıfları arasındaki fark anlamlı düzeydedir. 3. ve 4. sınıfların ortalamaları, 1.ve 2. sınıfların ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir.

4.1.2.5. Yaş Kriterine Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere toplanan veriler Anova sonuçlarına göre Tablo 4. 32 ve Tablo 4. 33' te verilmiştir.

Tablo 4.32

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Puanları

Yaş	Frekans	Ortalama	Standart Sapma
18-20	83	96,9398	11,19271
20-22	55	100,1091	11,54969
23 ve üzeri	33	103,5152	6,60076
Total	171	99,2281	10,83407

Tablo 4. 32 incelendiğinde 23 yaş ve üzerinde olan katılımcıların eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının, diğer yaş gruplarındaki katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.33

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1083,819	2	541,909	4,825	,009	1-3
Gruplar içi	18870,287	168	112,323			
Toplam	19954,105	170				

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği puanlarının yaşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{168}=4,825$; $p<0.05$). Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Post Hoc testlerinden Tukey'e göre 1-3 yaş grupları arasındaki fark anlamlı düzeydedir. 23 yaşında olan ve bu yaştan büyük olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri, 18-20 ile 20-22 yaş düzeyinde olan adayların eleştirel okuma düzeylerinden anlamlı olarak yüksektir.

4.1.2.6 Kitap Okuma Sıklığına Göre Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin kitap okuma sıklığına göre değişip değişmediği araştırılmıştır ve elde edilen veriler Tablo 4.34 ile tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.34

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Kitap Okumaya Göre Puanları

Sınıf	Frekans	Ortalama	Standart Sapma
1,00	42	97,3095	10,92879
2,00	41	99,6829	11,23708
3,00	45	99,6444	10,26724
4,00	43	100,2326	11,07730

Tablo 4.35

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	214,265	3	71,422	,604	,613	-
Gruplar içi	19739,840	167	118,203			
Toplam	19954,105	170				

Öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterliği Ölçeği puanlarının kitap okumaya göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Tek faktörlü ANOVA sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($F_{167}=,604$; $p>0.05$).

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan iki çalışma grubundan biri olan Türkçe öğretmenlerinin “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği”ne verdikleri yanıtların görünümü ve eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen veriler burada açıklanmıştır.

4.2.1.Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Yanıtların Görünümleri

Araştırmanın ikinci alt problemi olan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğine verdikleri yanıtların görünümü aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerden kendilerine yöneltilen 25 maddeden oluşan soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okumaya yönelik tüm sorulara yüksek oranda olumlu yanıt verdikleri görülmüştür.

Araştırmanın 1. maddesi olan “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36.

“Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.” şeklindeki 1. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	28	28.0
5-Kesinlikle Katılıyorum	72	72.0
Toplam	100	100

Veri toplama aracındaki önermeleri yanıtlayan Türkçe öğretmenlerinin 1. önermeye verdikleri cevaplar incelendiğinde, % 72’sinin “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri, % 28’inin ise “Katılıyorum” seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı ise 0’dır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin % 100’ ünün okudukları bir yazıda anlatılanları değerlendirme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın 2. maddesi olan “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37

“Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.” şeklindeki 2. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	1	1.0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	38	38.0
5-Kesinlikle Katılıyorum	61	61.0
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin veri toplama aracının ikinci ölçek maddesine verdikleri cevapları incelendiğinde; % 61’inin “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlediği, % 38’inin “Katılıyorum” seçeneğini işaretlediği görülmüştür. “Fikrim yok” cevabını hiç kimse işaretlemezken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinin toplamının % 1 olduğu görülmüştür. Toplamda %99 gibi büyük bir oranla öğretmenlerin, okudukları bir yazıyı hem anlayıp, hem de o konu hakkında değerlendirme yapabileceklerini bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların okudukları yazıda anlatılanlar üzerine yorum yapabildiklerine olan inançlarının Türkçe öğretmenleri lehine yüksek olduğu söylenebilir.

Kullanılan ölçeğin 3. maddesi olan “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4.38’de belirtilmiştir

Tablo 4.38.

“Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” şeklindeki 3. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	1	1.0
3-Fikrim Yok	2	2.0
4-Katılıyorum	39	39.0
5-Kesinlikle Katılıyorum	58	58.0
Toplam	100	100

Türkçe öğretmenlerinin veri toplama aracının üçüncü ölçek maddesi olan “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.” maddesine verdikleri cevapların % 58’i “Kesinlikle katılıyorum” iken , “Katılıyorum” seçeneği % 39,0 oranındadır. Bu konuda fikri olmayan katılımcı oranı % 2’dir. Önermeye olumsuz yanıt veren katılımcı oranı ise %1’dir. Genel olarak değerlendirme yaptığımızda % 97 oranında yüksek oranda katılımcı metni okumaları esnasında, yazının sonu ile ilgili tahminlerde bulunabileceklerini bildirmişlerdir.

“Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmezken, “Katılmıyorum” ve “Fikrim” yok diye yanıtlayanların yüzdelerinin toplamı 3 gibi düşük bir orandır.

3. ölçek maddesinde ölçülen beceriler 17 ve 22. maddelerde de değerlendirilmiştir. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.” önermesi ile “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.” önermelerinin ikisine de Türkçe öğretmenlerinin % 99 olumlu çalışmanın güvenirliliğini göstermektedir. Aynı önermelere Türkçe öğretmeni adayları % 82 ile % 67,2 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Aralarındaki fark öğretmen adaylarının önermeleri yeterince anlamadan yanıtlamış olma ihtimallerini düşündürmektedir.

Araştırma ölçeğinin 4. maddesi olan “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4.39’da belirtilmiştir

Tablo 4.39

“Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim.” şeklindeki 4. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	4	4.0
2-Katılmıyorum	1	1.0
3-Fikrim Yok	1	1.0
4-Katılıyorum	16	16.0
5-Kesinlikle Katılıyorum	78	78.0
Toplam	100	100

Türkçe öğretmenlerinin veri toplama aracının dördüncü ölçek maddesine verdikleri cevaplarda ankete katılan öğretmenlerin % 78,0’ı “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 16,0’ı “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Bu konuda fikri olmayanların oranı % 1 ve olumsuz yanıt verenlerin oranı ise % 5,0’dır. Genel olarak soruyu değerlendirdiğimizde % 94 oranında katılımcı, okuduğu metne ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabileceklerini bildirmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları metne ilişkin anlama sorusu hazırlayabileceklerine olan inanç düzeyleri orta (%67,5) seviyelerde olduğu, Türkçe öğretmenlerinin ise okudukları metinlere ilişkin anlama soruları hazırlayabilecekleri inançlarının (%94) yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma ölçeğinin 5. maddesi olan “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4.40’ta belirtilmiştir.

Tablo 4.40

“Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.” şeklindeki 5. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	64	64.0
2-Katılmıyorum	15	15.0
3-Fikrim Yok	1	1.0
4-Katılıyorum	7	7.0
5-Kesinlikle Katılıyorum	13	13.0
Toplam	100	100

Türkçe öğretmenlerinin “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.” için yaptıkları değerlendirmede % 64’ü “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini işaretlerken, % 15 oranında katılımcı “Katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Fikri olmayan katılımcı oranı % 1’dir ve bu maddeye olumlu yanıt veren katılımcı oranı ise % 20’dir. Katılımcıların 79’u okumanın kendileri için sıkıcı bir çalışma olmadığını belirtmişlerdir. % 20 oranında katılımcının okumayı sıkıcı bir çalışma olarak görmesi ise dikkate şayandır. Genel anlamda Türkçe öğretmenlerinin okumayı sıkıcı olarak değerlendirmedikleri konusunda öz yeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Türkçe öğretmenleri (%79) ve Türkçe öğretmen adaylarının (%81,3)okumaya karşı geliştirdikleri tutum genel anlamda olumlu yöndedir.

Çalışmanın 6. maddesi olan “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41

“Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” şeklindeki 6. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
2-Katılmıyorum	3	3,0
3-Fikrim Yok	8	8,0
4-Katılıyorum	28	28,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	60	60,0
Toplam	100	100

Türkçe öğretmenlerinin “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.” şeklindeki 6. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 60’ı “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 28 oranında katılımcı “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Fikri olmayan katılımcı oranı % 8 ve önermeye “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildiren katılımcı oranı ise toplam %4’tür. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda % 88 oranında katılımcı, okuduğu parçayı

ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenlenebileceğini bildirmiştir. Bu oran Türkçe öğretmeni adayları ile karşılaştırıldığında ise yüksektir. “Fikrim yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı, öğretmen adaylarında % 21,1 iken Türkçe öğretmenlerinde % 8’dir.

Çalışmanın 7. maddesi olan “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42

“Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” şeklindeki 7. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	29	29,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	70	70,0
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” şeklindeki 7. maddeye verdikleri yanıtların % 70’i “Kesinlikle katılıyorum” iken, % 29’u “Katılıyorum” şeklindedir. Fikir belirtmeyen katılımcı oranı %0 ve “Katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildiren katılımcı oranı ise %1 oranındadır. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda % 99 gibi çok yüksek bir oranda katılımcının olumlu yanıt verdiği gözlemlenmiştir.

7. maddeye verilen yanıtlar öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında Türkçe öğretmenleri lehine puan yüksekliğinin olduğu saptanmıştır. Bu oranlar, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarına oranla bir metni eleştirel bakış açısıyla değerlendirme oranlarının oldukça yüksek seviyede olduğunun göstergesidir.

4. (Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.),7. (Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.), 8 .(Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.) ve 24. (Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.) önermeler birbirine yakın önermeleridir. Bunların tamamında 2. alt problem gurubumuz olan Türkçe öğretmenlerin verileri oldukça yüksek çıkmıştır.

Çalışmanın 8. maddesi olan “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.43

“Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.” şeklindeki 8. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
2-Katılmıyorum	7	7,0
3-Fikrim Yok	9	9,0
4-Katılıyorum	41	41,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	42	42,0
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 8. maddeye verdikleri yanıtların % 42,0' ı “Kesinlikle katılıyorum”u, % 41,0'i Katılıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir.“ Fikrim yok ” seçeneği % 9 , “Katılmıyorum” seçeneği % 7 ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği ise % 1 düzeyindedir. Genele bakıldığında % 83 oranında katılımcının, kendisini etkin bir okuyucu olarak gördüğü değerlendirilmiştir. Bu oran Türkçe öğretmeni adaylarından (%68) oldukça yüksektir.

Araştırmanın 9. ölçek maddesi olan “Okumayı severim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44

“Okumayı severim.” şeklindeki 9. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	3	3,0
4-Katılıyorum	29	29,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	68	68,0
Toplam	100	100

5. maddenin geçerliliğini gösteren 9.ölçek maddesine Türkçe öğretmenlerinin %97'si olumlu görüş belirtmiştir. 5. önermesine %

79 oranında katılımcı olumsuz seçeneğini işaretleyerek okumanın sıkıcı bir çalışma olmadığını belirtmişti. % 20 oranında katılımcı ise okumanın sıkıcı bir çalışma olduğunu belirtmişti. 9.önermeye ise olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise % 0 ve “Fikrim yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 3,0'dır. Katılımcıların % 97, okumayı sevdiğini söylemesi, Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri (%97) ve Türkçe öğretmeni adaylarının (%86) okumaya karşı geliştirdikleri tutum genel anlamda olumlu yöndedir.

Çalışma grubuna yöneltilen soruların 10. maddesi olan “Okurken metnin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtlar Tablo 4. 45'te verilmiştir.

Tablo 4.45

“Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 10. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
2-Katılmıyorum	4	4
3-Fikrim Yok	6	6,0
4-Katılıyorum	33	33,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	56	56,0
Toplam	100	100

Türkçe öğretmenlerinin “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 10. ölçek maddesine verdikleri cevaplara baktığımızda % 89,0 oranında katılımcının olumlu kanaat bildirdiğini, olumsuz yanıt verenlerin oranının %5,0 olduğu, %6,0 oranında katılımcının fikir bildirmediğini görüyoruz. Verilerden elde edilen sonuca göre okurken not almanın Türkçe öğretmenlerinin okudukları parçayı anlamaları bakımından oldukça önemli bir etken olduğu değerlendirilebilir. Türkçe öğretmeni adayları ise %71,9 oranında olumlu yanıt verirken %13,5 oranında ise fikrim yok seçeneğini işaretlemişlerdir.

Araştırmanın 11. sorusu olan “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4. 46’da verilmiştir.

Tablo 4.46.

“Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 11. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	4	4,0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	34	34,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	62	62,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri, “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak, okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.” şeklindeki 11. ölçek maddesini % 62,0 oranında “Kesinlikle katılıyorum”, % 34,0 oranında “Katılıyorum” şeklinde işaretlemiştir. Katılımcılar tarafından olumlu olarak cevaplandırılma oranı % 96’dır. Olumsuz yanıt verenlerin oranı % 4, fikir bildirmeyenlerin oranı ise % 0’dır. % 96 oranı oldukça dikkat çekicidir. Bu oran Türkçe öğretmeni adaylarında %78,4’tür. Öğretmen adaylarından fikir belirtmeyenlerin oranı da %12,9’dur.

Araştırmanın 12.sorusu olan “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47.

“Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.” şeklindeki 12. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	7	7,0
3-Fikrim Yok	11	11,0
4-Katılıyorum	36	36,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	46	46,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerini 12. ölçek maddesine % 82,0 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmüştür. Katılımcıların % 11,0’i “Fikrim yok” seçeneğini işaretlerken % 7,0 oranında katılımcı 12. maddeye olumsuz kanaat bildirmişlerdir. Öğretmen adayı katılımcıları bu maddeye %68,4 olumlu görüş bildirmiş, % 21,1 oranında ise fikrim yok seçeneğini işaretlemişlerdir. Türkçe öğretmenlerini daha yüksek oranda olumlu kanaat getirdikleri görülmüştür. Okuma çalışması yapılırken not almanın okumayı daha anlaşılır kıldığına olan inanç yüksektir.

Araştırmanın 13. sorusu olan “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4. 48’de verilmiştir.

Tablo 4.48.

“Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” şeklindeki 13. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	8	8,0
2-Katılmıyorum	9	9,0
3-Fikrim Yok	2	2,0
4-Katılıyorum	33	33,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	48	48,0
Toplam	100	100

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.” şeklindeki 13. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 48,i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 33,0’ı “Katılıyorum” şeklindedir. Fikir bildirmeyen oranı %2,0 ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların toplam oranı % 17,’dir. Türkçe öğretmenlerinin kelime bilgilerinin az olmasının, her kelimeyi bilmemelerinin okudukları metni anlamalarına bir engel oluşturmayacağına olan inançlarının %81 düzeyindedir. Bu oran Türkçe öğretmeni adaylarında

%52,6 olumlu iken %28,7 olumsuzdur ve aynı önermede fikir beyan etmeyenlerin oranı %18,7'dir.

Araştırmanın 14. sorusu olan “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin verdiği yanıtların dağılımı Tablo 4. 49’da verilmiştir

Tablo 4. 49.

“Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” şeklindeki 14. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
2-Katılmıyorum	1	1,0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	24	24,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	74	74,0
Toplam	100	100

Türkçe öğretmenlerinin 14. ölçek maddesine verdikleri cevaplar %74,0 “Kesinlikle Katılıyorum”, % 24 ise “Katılıyorum” şeklinde olmuştur. Hiç kimse “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemeyenken % 2 oranında katılımcı da olumsuz yanıt vermiştir. Verilerden çıkan sonuca göre, Türkçe öğretmenlerinin bir metni kendi cümleleriyle özetleyebileceklerini düşünenler %98 gibi yüksek bir orandır. Türkçe öğretmeni adaylarında ise olumlu işaretlemeler %88,9’dur. Fikrim yok seçeneğini işaretleyenler % 7’dir.

Araştırmanın 15. sorusu olan “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50

“Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” şeklindeki 15. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	1	1,0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	35	35,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	64	64,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 15. maddeye verdikleri “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevabı % 99 oranındadır. Fikir bildirmeyen bulunmazken, “Katılmıyorum” seçeneğinin oranı sadece 1,0’dır. Olumlu görüş bildirenlerin oranı %99 gibi oldukça yüksek bir orandır. Türkçe öğretmenlerinin metinle ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilmelerine olan inaçlarının bu denli yüksek olmasının sebebi mesleki tecrübe olabilir.

Öğretmen adaylarının oranı yüksek olsa bile tecrübeden yoksun olmaları sebebiyle öğretmenler kadar yüksek bir değer elde edilememiştir.

Araştırmanın 16. sorusu olan “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51

“Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.” şeklindeki 16. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	3	3,0
3-Fikrim Yok	8	8,0
4-Katılıyorum	44	44,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	45	45,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 16. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 89’u “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklindedir. 16. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı %8 iken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinin oranı %3’tür. Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin okudukları metinle ilgili çıkabilecek soruları önceden düşünerek onların muhtemel yanıtlarını düşünerek okuma çalışma yapmaları inancı % 89 gibi yüksek oranda olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarında ise olumlu yanıtlayanların oranı %62, olumsuz yanıt %15,2’dir. Fikir belirtmeyenlerin oranı da % 22,8’dir.

Araştırmanın 17. sorusu olan “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.52

“Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.” şeklindeki 17. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	1	1,0
4-Katılıyorum	27	27,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	72	72,0
0Toplam	100	100

Ölçeği yanıtlayan Türkçe öğretmenlerinin 17. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 99’u olumludur. Fikir bildirmeyenlerin oranı sadece % 1,0 iken “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği katılımcılar tarafından işaretlenmemiştir. % 99 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermede katılımcı öğretmenlerin karışık olarak verilen bir metni oluş sırasına göre yeniden sıralayabileceklerine ilişkin öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu

oran Türkçe öğretmeni adaylarında %84 iken aynı önermeye fikrim yok seçeneğini işaretleyen aday öğretmenlerin oranı %10,5'tir.

Araştırmanın 18. sorusu olan “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4.53'te verilmiştir.

Tablo 4.53.

“Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.” şeklindeki 18. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	0	0
4-Katılıyorum	27	27,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	73	73,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 18. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 73,0'ı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 27,0'ı “Katılıyorum” şeklindedir. Bu maddede fikir bildirmeyen ve olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise “0”dır. Türkçe öğretmenlerinin okudukları bir metinde bilmedikleri bir kelimenin anlamını metnin tamamından çıkarabileceklerine olan inançlarının %100 gibi oldukça yüksek bir değerde olduğu görülmüştür. Aynı önermeye Türkçe öğretmeni adayları %82,5 oranında olumlu görüş bildirirken, % 14'ü fikrim yok seçeneğini işaretlemişlerdir.

Araştırmanın 19. sorusu olan “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4. 54'te verilmiştir.

Tablo 4. 54.

“Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.” şeklindeki 19. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	3	3,0
4-Katılıyorum	30	30,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	67	67,0
Toplam	100	100

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.” şeklindeki 19. maddeye verdikleri cevapların % 97'si “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” şeklindedir. Bu maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 3'tür. “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği hiçbir katılımcı tarafından

işaretlenmemiştir. Türkçe öğretmenlerinin okudukları metinlerdeki önemsiz bilgileri önemli bilgilerden ayırabileceklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Aynı önermeye Türkçe öğretmeni adayları % 10,5 oranında fikir beyan etmemişlerdir.

Araştırmanın 20. sorusu olan “Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4. 55’te verilmiştir.

Tablo 4.55.

“Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.” şeklindeki 20. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	1	1,0
4-Katılıyorum	31	31,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	68	68,0
Toplam	100	100

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.” şeklindeki 20. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 99’u “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” olarak görülmektedir. 20. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 1’dir ve olumsuz görüş bildiren katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarına bakıldığında, metnin yazarının, yazısında kendinden izler bıraktığını ve bu izlerin peşinden yorumlayarak gidebileceklerine olan inançlarının %99 gibi bir değerle oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmanın 21. sorusu olan “Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4. 56’da verilmiştir.

Tablo 4.56.

“Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.” şeklindeki 21. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	1	1,0
4-Katılıyorum	26	26,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	73	73,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 21. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 99’u “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” olarak görülmektedir. 21. maddede fikir bildirmeyenlerin oranı “% 1 iken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği katılımcılar tarafından işaretlenmemiştir. Olumlu yanıt verenlerin % 99’luk oranı göz önüne

alındığında Türkçe öğretmenlerinin okudukları metinden mantıklı çıkarımlar yapabileceklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

20. ve 21. maddeler, birbirini tamamlar nitelikte bir ölçüm sağlaması açısından önemlidir. Her iki madde de metnin algılanması ve çıkarımlarda bulunulması ile ilgilidir. Bu önermelere bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin %99'u olumlu seçenek işaretlemiştir. Aday öğretmenlerde ise 20 ve 21 maddelere %88,3 ve % 88,9'u olumlu yanıt vermişlerdir.

Çalışmanın 22. sorusu olan “Okuduğum parçadaki ana fikirlerini nerede arayacağımı bilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4.57’de verilmiştir.

Tablo 4.57.

“Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.” şeklindeki 22. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı.

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	1	1,0
4-Katılıyorum	33	33,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	66	66,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.” şeklindeki 22. ölçek maddesine verdikleri yanıtlarını % 66,0’ı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 33,0’ı “Katılıyorum” olarak işaretlemişlerdir. Bu maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 1,0 iken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği ise işaretlenmemiştir. Genel olarak % 99 oranında olumlu yanıt verilmesini göz önüne Türkçe öğretmenlerinin okudukları bir metindeki ana fikri nerede arayacaklarına olan inançlarının oldukça yüksek derecede olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 23. sorusu olan “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” önermesine Türkçe öğretmeni adaylarının yanıtların dağılımı Tablo 4. 58’de verilmiştir.

Tablo 4.58.

“Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” şeklindeki 23. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	1	1,0
3-Fikrim Yok	5	5,0
4-Katılıyorum	26	26,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	68	68,0
Toplam	100	100

Değerlendirmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin 23. maddeye verdikleri yanıtlarda % 68,0'ı “Kesinlikle Katılıyorum” işaretlerken, % 26 ‘sı “Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Fikir bildirmeyenlerin oranı % 5,0 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 1 oranındadır. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği ise öğretmenler tarafından işaretlenmemiştir. Genelde % 94 oranında olumlu görüş bildirilen bu maddeyi incelediğimizde katılımcıların okudukları bir metne uygun bir son yazabilme konusundaki öz yeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Çalışmanın 24. sorusu olan “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtlarının dağılımı Tablo 4. 59’da verilmiştir.

Tablo 4.59.

“Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.” şeklindeki 24. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	7	7,0
4-Katılıyorum	30	30,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	63	63,0
Toplam	100	100

Değerlendirmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin 24. maddeye verdikleri yanıtların % 63,0’ ı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 30 ‘u “Katılıyorum” şeklindedir. Bu maddede fikir bildirmeyenlerin oranı % 7,0 iken “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği işaretlenmemiştir. Genel toplamda % 97 oranında olumlu görüş bildirilen bu önerme incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin okuma çalışması yapmak için kendilerini güdülemeye olan inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 25. sorusu olan “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenlerinin yanıtların dağılımı Tablo 4.60’ta verilmiştir.

Tablo 4. 60.

“Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” şeklindeki 25. ölçek maddesine verilen yanıtların dağılımı

Seviye	Frekans	Yüzdelik
1-Kesinlikle Katılmıyorum	0	0
2-Katılmıyorum	0	0
3-Fikrim Yok	1	1,0
4-Katılıyorum	26	26,0
5-Kesinlikle Katılıyorum	73	73,0
Toplam	100	100

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 25. ölçek maddesine verdikleri yanıtların % 73'ü "Kesinlikle Katılıyorum", % 26'sı "Katılıyorum" olarak görülmektedir. Son maddede fikir bildirmeyenlerin oranı %1 iken "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneği ise katılımcı öğretmenler tarafından işaretlenmemiştir. Ölçeğin 25. maddesi incelendiğinde katılımcıların okudukları parçadaki ana fikri bulmada, daha önceki bilgilerini kullanma konusundaki öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısında Değerlendirilmesi

Katılımcıların eleştirel okuma öz yeterlik algılarının cinsiyet, süreli yayın takip etme, medeni durum, yaş, aylık kitap okuma sıklığı, mesleki kıdem ve çocuk sayısı değerlendirilmiş ve elde edilen veriler Tablo 4.61'de sunulmuştur.

Tablo 4.61

Çalışma grubuna ilişkin bilgiler (Türkçe Öğretmenleri)

	Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	48	48.0
	<i>Erkek</i>	52	52.0
Yaş	<i>20-29</i>	25	25.0
	<i>30-39</i>	56	56.0
	<i>40 ve üzeri</i>	19	19.0
Süreli yayın takip etme	<i>Evet</i>	47	47.0
	<i>Hayır</i>	53	53.0
Kitap okuma sıklığı(aylık)	<i>1</i>	42	42.0
	<i>2</i>	29	29.0
	<i>3 ve fazlası</i>	29	29.0
Mesleki kıdem	<i>1-9</i>	46	46.0
	<i>10-16</i>	28	28.0
	<i>17 ve üzeri</i>	26	26.0
Medeni durum	<i>Evli</i>	83	83.0
	<i>Bekâr</i>	17	17.0
Çocuk sayısı	<i>Yok</i>	23	23.0
	<i>1</i>	37	37.0
	<i>2 ve fazlası</i>	40	40.0
Eğitim durumu	<i>Lisans</i>	91	91.0
	<i>Yüksek lisans</i>	9	9.0
	<i>Doktora</i>	0	0.0

Tablo 4.61 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin 48 kadın, 52 erkek olmak üzere 100 kişiden oluştuğu, öğretmenlerin yaş ortalamasının ağırlıklı olarak 30-39 arasında (% 56,0) olduğu saptanmıştır. Süreli yayın takip etme alışkanlığına sahip öğretmenlerin sayısının orta düzeyde (% 47,0) olduğu, katılımcıların tamamının aylık kitap okuma bilincine sahip olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların mesleki kıdem yılına bakıldığında ise % 46,0 ile 1-9 yıl arasında hizmet verenlerin çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Katılımcıların % 83'ünün evli olduğu görülmüştür. Katılımcıların % 37'sinin 1 çocuğa, % 40'ının ise 2 ve daha fazlası çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları değerlendirildiğinde ise % 91'inin lisans düzeyinde eğitim aldığı saptanmıştır.

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Toroslar ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden 48 kadın, 52 erkek katılımcının cinsiyetleri ile eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.62'de verilmiştir.

Tablo 4.62

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlilik Ölçeğinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	48	50,97	2446,50	1225,500	,876
Erkek	52	50,07	2603,50		

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyete göre sıra ortalamaları ($U=1225,500$; $p>0.05$) arasında bir farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır.

4.2.2.2 Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeyleri ile süreli yayın takip edip etmemeleri arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.63'te verilmiştir.

Tablo 4.63

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Süreli Yayın Takip Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Süreli Yayın	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evet	47	60,16	2827,50	791,500	,002
Hayır	53	41,93	2222,50		

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinden almış oldukları puanların süreli yayın takip etmelerine göre sıra ortalamaları (U=791,500; $p<0.05$) arasında bir fark ortaya çıkmıştır. “Evet” lehine daha yüksektir.

4.2.2.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farkın olup oluşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 4.64

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evli	83	49,59	4116,00	630,000	,487
Bekar	17	54,94	934,00		

Tablo incelendiğinde Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinden almış oldukları puanların medeni durumlarına göre sıra ortalamaları (U=630,000; $p>0.05$) arasında bir fark yoktur.

4.2.2.4 Yaş Kriteri Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeylerinin yaş kriterleri incelendiğinde aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.65’te verilmiştir.

Tablo 4.65

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Yaşa Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
20-29	25	50,40	2	3,230	,199	-
30-39	56	47,04				
40 ve üzeri	19	60,84				

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puan yaş sıra ortalamaları ($X^2_{(2)} = 3,230$; $p > 0.05$) arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

4.2.2.5. Aylık Kitap Okuma Sayısı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeylerinin aylık kitap okuma sayıları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.66'da verilmiştir.

Tablo 4.66

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Aylık kitap Okuma Sayılarına Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Kitap okuma	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	42	44,48	2	4,954	,084	-
2	29	49,74				
3 ve daha fazla	29	59,98				

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puan aylık kitap okuma sıra ortalamaları ($X^2_{(2)} = 4,954$; $p > 0.05$) arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

4.2.2.6 Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olup oluşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.67'de verilmiştir.

Tablo 4.67

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-9	46	48,49	2	5,406	,067	-
10-16	28	43,73				
17 ve üzeri	26	61,35				

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puan kıdem sıra ortalamaları ($X^2_{(2)} = 5,406$; $p > 0.05$) arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

4.2.2.7. Sahip Olunan Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma düzeyleri ile çocuk sayıları arasında anlamlı bir farkın olup oluşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal- Wallis Testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.68’de verilmiştir

Tablo 4.68

Türkçe Öğretmenleri Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Çocuk Sayısına Göre Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Çocuk sayısı	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1	23	51,85	2	2,136	,344	-
2	37	45,16				
3	40	54,66				

Tablo incelendiğinde Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puan öğretmenleri çocuk sayıları sıra ortalamaları ($X^2_{(2)} = 2,136$; $p > 0.05$) arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

5.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bireylerin eğitim hayatlarında başarılı olabilmeleri okuma bilinciyle ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrenciler çok okumalı, okuduklarını anlamalı, anladıklarını yorumlamalı, eleştirmeli ve değerlendirebilmelidir. Bu eğitimi verebilecek kişi de öğretmendir. Okuyan, okuduklarını eleştiren ve çıkarımlarda bulunabilen öğretmen adayı ve öğretmen, öğrencilerini bu doğrultuda yönlendirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel okuma becerisine sahip olması gerekir.

Çalışmada güvenilirliği ve geçerliliği daha önce geliştiricisi tarafından test edilmiş olan bir ölçek kullanılmıştır. Nicel araştırmaya yardımcı olan ölçekler araştırmanın niteliğini bütün yönleriyle ölçemezler ama nitel olan durumlar hakkında veri sunarlar. Bu ölçeğin geçerliliği için ankete katılanların samimi olması gerekmektedir. Bu amaçla ölçekte bulunan çeldirici sorularla tutarlılık elde edilmeye çalışılmıştır. Elbette eleştirel okuma bütünüyle ölçülemez, katılımcıların da bu konuda dürüst olmaları gerekmektedir ki bunun ne oranda sağlandığını bilmek oldukça güçtür. Bu ölçek durum hakkında bize veriler sunmaya, sonuçları değerlendirmek için yolumuza ışık tutmaya imkân vermiştir. Nitekim Küçükoğlu'nun çalışmasında da "Danimarka Teknolojisi Enstitüsü"nün Kasım 2006 yılında hazırladığı raporda ortaya çıkan sonuca göre özyeterlik ölçme araçlarında çıkan sonuçlarda çalışmanın uygulandığı kişilerin kendilerini olduklarından daha fazla değerlendirdikleri belirlenmiştir." (Henrik ve Hansen, 2006, Akt: Küçükoğlu,2008: 94) ifadesi yer almaktadır.

Türkçe Öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları iki kategoride değerlendirilip tartışılacaktır.

1.Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Değerlendirme:

Bu çalışmanın sonuçlarını daha sağlıklı değerlendirebilmek için bu alandaki kimi çalışmalarda varılan sonuçları özetlemekte yarar vardır.

Ölçeğin hazırlayıcısı olan Küçükoğlu tarafından yapılan, Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde eğitim gören 227 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmıştır (Küçükoğlu:2008).

Ünal ve Sever tarafından (2013) yapılan "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları" çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Özyeterlik algısının cinsiyet açısından değişmediği gözlenmiştir. Okuma sıklığı ve kişilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile özyeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Hangi okuma sıklıkları arasında fark olduğunu

belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, her gün kitap okuyan öğrencilerin özyeterlik algılarının, ara sıra okuyan ve çok nadir okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik algıları, 4. sınıf öğrencilerin özyeterlik algılarından daha yüksektir.

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012) tarafından sınıf öğretmenlerinin eleştirel özyeterlik algılarını ölçmeye yönelik çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarının düşük olduğu saptanmıştır. Aynı çalışma grubunun okumaya ilişkin düşüncelerinin olumsuz olması ise dikkat çekicidir.

Kurudayıoğlu ve Çelik tarafından (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları çalışmasının verilerine göre Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyete göre okuma eğitimi özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bunun sebebi de araştırmacı tarafından 4. sınıfa geçen öğretmen adaylarının okuma yeterliliklerinin geliştirmeleri olarak belirtilmiştir.

Kösem tarafından (2019) yazılan yüksek lisans tez çalışmasının sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirme, araştırma ve genel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu, görsel eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş düzeylerinin eleştirel düşünme, inceleme, araştırma ve genel eleştirel okuma düzeylerinin etkilememiştir. Aynı çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının cinsiyete göre görsel eleştirel okumaları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının cinsiyeti ile değerlendirme, araştırma/ inceleme ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında kadın katılımcılar lehine daha yüksektir. Katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında ise anlamlı bir farkın görülmediği saptanmıştır.

Çelik, Yemez, Gökçe ve Özpınar (2017) tarafından çalışmada, öğretmen adaylarının online argümantasyon yöntemi ile eleştirel okuma düzeylerini incelenmesi amacıyla ön -test, son-test uygulanmıştır. “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” çalışmasının sonuçlarına göre online tartışma ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı olarak arttırdığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada okuma sıklığının artması ile bireylerin eleştirel okuma özyeterlik algısının arttığı görülmüştür.

Aşılıoğlu ve Yaman (2017) tarafından öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Aynı araştırmada öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıklarına göre eleştirel okuma özyeterlik

algıları arasında farklılık görülmüştür. Her zaman kitap okuduğunu belirten adayların eleştirel okuma özyeterlik algıları diğer gruplardan yüksek çıkmıştır.

Özmutlu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin araştırma/ inceleme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Değerlendirme ve görsel alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Sınıf değişkeni ile eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin değerlendirme, araştırma/inceleme ve görsel alt boyutları ile toplam puanda anlamlı fark bulunamamıştır.

Aybek ve Aslan (2015) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada betimsel bir tarama modeli uygulayarak Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerle çalışmıştır. Çalışma sonucunda Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada adayların eleştirel okuma özyeterlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıfın düzeyine ve okunulan kitap türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu çıkmıştır.

Akdan (2016) çalışmasında eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçeğinin geneli ve alt faktörleri incelendiğinde kız öğrencilerin algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada katılımcıların sınıf düzeylerine göre eleştirel okuma özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 1. ve 2. sınıfta eğitim gören öğrencileri eleştirel okuma özyeterlik algı düzeyleri, 4. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerin düzeyinden düşük görülmüştür. 1. sınıfta öğrenim gören katılımcıların eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri 3. sınıf öğrencilerinden daha düşüktür. Aynı çalışmada katılımcıların bir yıl içerisinde okudukları kitap sayılarına göre eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bir yıl içerisinde okunan kitap sayısı 21 ve üstü olanların eleştirel okuma öz yeterlik algısı, 1-5 ya da 12-20 arasında olanlardan daha yüksektir. Sonuç olarak öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma özyeterlik algı düzeyleri de artmıştır.

Ünal ve Sever (2013), Kurudayıoğlu ve Çelik tarafından (2013) ile Aybek ve Aslan (2015), Kösem (2019) tarafından yapılan çalışmalar da cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemiştir. Ancak öğretmen adaylarının cinsiyeti ile değerlendirme, araştırma/ inceleme ve genel eleştirel okuma düzeyleri arasında kadın katılımcılar lehine daha yüksektir. Aşılıoğlu ile Yaman (2017) ve Akdan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmen adayların eleştirel okuma özyeterlik düzeyleri erkek adaylardan yüksek çıkmıştır.

Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan çalışmada, 3. sınıfta okuyan öğrencilerin özyeterlik algılarının 4. sınıfta okuyan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Kösem (2019) ve Aybek ile Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların sınıf düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Aktan (2016), 1. ve 2. sınıfta okuyan

öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlik algılarının 4. sınıf düzeyindeki katılımcılardan, 1. sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlik düzeylerin 3. sınıftan düşük olduğunu belirlemiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları oldukça etkileyicidir.

1. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Kadın öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri, erkek öğretmen adaylarına göre ortalama olarak yüksek olsa da istatistiksel olarak bir fark saptanamamıştır.

2. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile sürekli yayın takip etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sürekli yayın takip eden öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri, sürekli yayın takip etmeyen öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

3. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma ölçeği puanlarının ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Düşük ekonomili öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeyleri, orta düzey ekonomili öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

4. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları arası farkın 1-3 (18-22) yaş grupları arasında anlamlı olduğu belirlenmiştir. 18-21 yaş grubunun eleştirel okuryazarlık düzeyleri, 23 ve üzeri öğrencilere göre daha düşüktür. Kösem (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların yaş düzeyi eleştirel düşünme, inceleme/araştırmave genel eleştirel okuma düzeyleri üzerinde farklılık bulunmamıştır.

5. Türkçe öğretmeni adaylarının Eleştirel Okuma Öz yeterliği Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine göre incelendiğinde 1-4 ve 2-4 sınıfları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. 4. sınıfta okuyanların ortalamaları diğer sınıflarda okuyanlara göre anlamlı derecede yüksektir. 3. sınıfta okuyanların ortalamaları da 1. ve 2. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede yüksektir.

6. Çalışmanın verileri, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının aylık kitap okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılığa neden olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ünal ve Sever (2013) tarafından yapılan çalışmada okuma her gün kitap okuyan öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin ara sıra okuyan ya da nadiren okuyan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Çelik, Yemez, Gökçe ve Özpınar(2017) Matematik Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik çalışmada okuma sıklığının artması ile bireylerin eleştirel okuma özyeterlik algılarının arttığı görülmüştür. Aşılıoğlu ve Yaman'ın

(2017) araştırmasında da her zaman kitap okuduğunu belirten adayların eleştirel okuma özyeterlik algıları diğer gruplardan yüksek çıkmıştır. Aktan (2016), okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma özyeterlik algı düzeylerinin arttığını ortaya çıkarmıştır.

2.Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Değerlendirme

Çalışmanın ikinci ayağına dair araştırma sonuçlarını belirtmeden evvel bu alandaki kimi çalışmalarda varılan sonuçları özetlemekte yarar vardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının ya da öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerileri ile ilgili yeterli denebilecek sayıda kaynak bulunduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını ya da başka alanlardaki öğretmenlerin eleştirel okuma özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma alana kaynaklık edebilecek veriler sunacaktır.

Sever, Karagül ve Doğan Güldenoğlu'nun (2017) çalışması incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin "okuma alışkanlığına" ilişkin yanıtları incelendiğinde olumlu yanıtların daha çok olması, katılımcıların okuma alışkanlık düzeylerinin üzerinde olduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada yer alan "eleştirel okuma" boyutundaki sorulara vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, tüm maddeler için "evet" seçeneğinin yeğlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun "eleştirel okuma" düzeyinde kazanımlar edinmiş oldukları söylenebilir.

Murathan, Tetiş, Uğurlu ve Murathan'ın (2017) çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin okuma ve eleştirel okuma alışkanlıklarına yönelik öz yeterlik inançları, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel okuma becerisi öz yeterlik algılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada erkek Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kadın Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerine göre daha yüksek okuma alışkanlık ve ilgisine sahip oldukları görülmüştür. Aynı çalışmada öğretmenlerin kıdem yılı ve yaş değişkenleri incelenmiş, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yapılan çalışmada katılımcıların samimi olmaları beklenmiş fakat bu durum ölçülememiştir. Bu nedenle ölçek sonuçları bu konu göz önüne alınarak değerlendirilmelidir.

1.Araştırmaya katılan 48 kadın, 52 erkek toplam 100 Türkçe öğretmenin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Murathan, Tetiş, Uğurlu ve Murathan'ın (2017) çalışmasında ise erkek Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin kadın Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerine göre daha yüksek okuma alışkanlık ve ilgisine sahip oldukları görülmüştür.

2. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile süreli yayın takip etme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Süreli yayın takip eden öğretmenlerin eleştirel okuma düzeylerinin, süreli yayın takip etmeyen öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Evet lehine aha yüksektir.

3. Türkçe öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeğinden almış oldukları puanların medeni durumlarına göre sıra ortalamaları arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

4. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlik ölçeğinden aldıkları puan yaş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

5. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma özyeterlik ölçeğinden almış oldukları puan aylık kitap okuma sıra ortalamaları arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

6. Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinden almış oldukları puan kıdem sıra ortalamaları arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Murathan, Tetiş, Uğurlu ve Murathan'ın (2017) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

7. Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinden almış oldukları puanlara göre öğretmenlerin çocuk sayıları sıra ortalamaları arasında bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının " Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği"nde yer alan önermelere verilen yanıtlar ve karşılaştırmaları aşağıda verilmiştir.

1. 1. maddeye Türkçe öğretmenleri % 100 olumlu işaretlemeye bulunurken, Türkçe öğretmeni adayları %89,2 olumlu, %2,4 olumsuz yanıt vermişlerdir. Her iki araştırma grubunun da okudukları yazıda anlatılanları değerlendirme konusunda kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

2. 2. maddeye Türkçe öğretmenleri %99 oranında olumlu olarak değerlendirirken, Türkçe öğretmeni adayları %76,2 oranında olumlu, %22,8 oranında da olumsuz değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu maddeye baktığımızda Türkçe öğretmenlerinin, okuduklarını değerlendirme konusunda özyeterlilik algılarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

3. 3. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri %97 oranında olumlu, %3 olumsuz yanıt verirken; Türkçe öğretmeni adayları %81,9 olumlu, %18,2 oranında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

4. 4. ölçek maddesini Türkçe öğretmenlerinin %94'ü olumlu, % 5'i ise olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarında ise sonuç değişkenlik göstermiş, %22,8 oranında fikir beyân etmemiş, %67,5 oranında olumlu, % 7,6 oranında ise olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının bu beceriye ilişkin özyeterlilik algılarının orta düzeyde, Türkçe öğretmenlerinin ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5. "Okuma benim için sıkıcı bir çalışmadır." önermesine Türkçe öğretmenlerinin %20'si olumlu, % 79'u ise olumsuz seçeneği işaretleyerek okumanın sıkıcı bir çalışma olmadığını belirtmişlerdir. Eleştirel okuma düzeyinin genel olarak yüksek çıktığı öğretmen grubunda okumanın sıkıcı bir etkinlik olarak değerlendirilmesi, bu tarz çalışmaların sonuçlarının veri sağlama açısından olumlu fakat tarafsızlık ve samimiyet bakımından sorunlu olduğunu göstermektedir. Aynı önermeye Türkçe öğretmeni adaylarının %11,7'si olumlu, % 81,3 olumsuz işaretlemeye bulunmuşlardır. Öğretmen grubunda "Fikrim yok" seçeneği % 1, öğretmen adaylarında ise %7 oranında katılımcı tarafından işaretlenmiştir.

6. 6. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri %88 olumlu, % 4 olumsuz,% 8 oranında ise fikrim yok seçeneğini işaretleyerek bu beceriye yüksek oranda sahip olduklarını göstermişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarında ise "fikrim yok" seçeneği % 21,1 oranında işaretlenmiştir. Olumlu işaretleme yapanların oranı % 69,1, olumsuz işaretleme yapanların oranı da % 9,9'dur.

7. 7. önermeye Türkçe öğretmenleri %99 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları ise %77,8 oranında olumlu, %8,7 olumsuz görüş bildirmiş, % 13,5 oranında ise "fikrim yok"seçeneğini işaretlemiştir.

8. 8. madde olan"Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum." önermesine Türkçe öğretmenlerinin % 9'u "fikrim yok" olarak işaretlerken, %83'ü olumlu görüş bildirerek kendini etkin bir okuyucu olarak değerlendirmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarını ise % 21,6 oranında "fikrim yok" demesi dikkate şayandır. Aynı önermeye öğretmen adaylarının % 68'i olumlu, % 9,4 'ü ise olumsuz görüş bildirmiştir.

9. "Okumayı severim." önermesine Türkçe öğretmenleri %97 oranında olumlu görüş bildirmiş, öğretmen adayları ise 86,6 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir.

10. 10. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri %89 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. "Fikrim yok" seçeneğini ise %6 oranında katılımcı işaretlemiştir. Öğretmen adayları ise yine çekimser davranarak %13,5 oranında "fikrim yok"seçeneğini işaretlemiş, % 71,9 olumlu, %14,6 oranında ise olumsuz seçeneğini işaretlemişleridir.

11. 11. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri %96 oranında olumlu işaretleyerek bu seçeneğe olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları ise yine kararsız kalarak % 12,9 oranında "fikrim yok" seçeneğini işaretlemiş, % 78,4 olumlu ve % 8,7 oranında ise olumsuz görüş bildirmişlerdir.

12. 12. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri %82 oranında olumlu görüş bildirmiş, % 11 oranında da çekimser kalarak "fikrim yok" seçeneğini işaretlemişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları ise % 21,1'i oranında "fikrim yok" seçeneğini işaretleyerek yine çekimser kalmışlardır. Bu önermeye öğretmen adaylarının %68,4'ü olumlu, %10,5'i ise olumsuz seçeneği işaretlemişlerdir.

13. 13. önermeye Türkçe öğretmenleri % 81 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları ise % 18,7 oranında “fikrim yok”seçeneğini işaretlemiş, % 28,7 oranında olumsuz, % 52,6 oranında ise olumlu seçenekleri işaretlemişlerdir.

14. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenleri %98 oranında olumlu işaretleme yaparak bu konudaki becerilerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları ise %88,9 oranında olumlu işaretleme yapmışlardır. Öğretmen adaylarının da bu konuda yüksek beceriye sahip oldukları söylenebilir.

3. ölçek maddesinde ölçülen beceriler 17 ve 22. maddelerde de değerlendirilmiştir. Önergelerinin ikisine de Türkçe öğretmenlerinin % 99 olumlu yanıt vermesi, çalışmanın güvenilirliğini göstermektedir. Aynı önermelere Türkçe öğretmeni adayları % 82 ile % 67,2 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Aralarındaki fark öğretmen adaylarının önermeleri yeterince anlamadan yanıtlamış olma ihtimallerini düşündürmektedir.

15. 15. önermeye Türkçe öğretmenleri % 99 oranında olumlu seçenek işaretleyerek bu konuda kendilerine olan inancın yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarında ise “fikrim yok” seçeneği yine geniş yer tutarken (%16,4) katılımcıların % 78,3’ü olumlu görüş bildirmişlerdir. Her iki çalışma grubunda da yüksek değerler olmasına rağmen öğretmenler grubunun daha yüksek olmasını sebebi mesleki tecrübe olabilir.

16. 16. önermeye Türkçe öğretmenleri %89 oranında yüksek bir oranda olumlu seçenek işaretlemişlerdir. “Fikrim yok” seçeneğini işaretleyenlerin oranı öğretmenlerde % 8 iken bu seçenek öğretmen adaylarında %22,8 oranındadır. Öğretmen adayları % 62 oranında olumlu, % 15,2 oranında da olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının okudukları parçada çıkabilecek soruların yanıtlarını düşünerek okuma etkinliği ile ilgili eleştirel okuma eğitim almaları yararlı olacaktır.

17. 17. maddeye Türkçe öğretmenleri % 99 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir ve bu konuda becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının ise %10,5’i “fikrim yok” derken, % 84,2 oranında ise olumlu seçenek işaretlemişlerdir.

18. 18. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri % 100 olumlu seçenek işaretlemiştir. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Aynı önermeye öğretmen adayları % 14 oranında “fikrim yok”seçeneğini , % 82,5 oranında olumlu seçenek işaretlemişlerdir. Öğretmen adaylarının da bu beceriye ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. 18. ve 13 önermelerde okuyucunun metinle ilgili bilmedikleri kelimeleri anlayabilmelerine yönelik değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenleri 13. önermeye % 81, 18.önermeye % 100 olumlu görüş belirtmişlerdir. Yalnız, bu iki önerme arasındaki fark öğretmen adayları grubunda dikkat çekicidir. Olumlu fikir beyanı 13. maddede % 52,6, 18.önermede ise % 82,5’tir.

19. 19. ölçek maddesine Türkçe öğretmenleri % 97 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları ise % 10,5 “fikrim yok” seçeneğini işaretlemişlerdir. % 86,6 oranında ise olumlu seçenekler işaretlenmiştir ve bunun sonucunda da öğretmen adaylarını bu önermedeki öz yeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

20. 20. maddeye Türkçe öğretmenlerinin % 99’u olumlu görüş bildirmişlerdir ve bu sonuç, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı önermeye öğretmen adaylarının % 88,3’ü olumlu görüş bildirmişlerdir. %8,8’i fikrim yok seçeneğini işaretlemiştir. Olumlu yanıtlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının da öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

21. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkarımlar yapabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenleri % 99 oranında olumlu seçenek işaretlemişlerdir. Türkçe öğretmeni adayları ise %89,9 oranında olumlu seçenek işaretlemişlerdir. Bu oran her iki katılımcı grubu için de bu konudaki öz yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

22. 22. önermeye Türkçe öğretmenleri % 99 oranında katılıyorken bu oran öğretmen adaylarında % 67,2’dir. Öğretmen adayları bu önermeye % 18,7 oranında “fikrim yok” seçeneğini işaretleyerek bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını göstermişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının bu alanda yönlendirilmesi gerekebilir. 20. ve 21. maddeler, birbirini tamamlar nitelikte bir ölçüm sağlaması açısından önemlidir. Eleştirel okumanın alt becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu önermelere bakıldığında katılımcıların kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir

23. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.” önermesine Türkçe öğretmenleri % 99 gibi yüksek bir oranda olumlu yanıt verirken Türkçe öğretmeni adayları % 70 oranında olumlu seçenekleri işaretlemiş ve % 22,8 oranında ise “fikrim yok” seçeneğini işaretleyerek çekimser davranılmıştır.

24. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.” önermesine Türkçe öğretmenleri % 93 gibi yüksek oranda katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Aynı önermeye Türkçe öğretmeni adayları %79,5 oranında olumlu, % 13,5 oranında ise “fikrim yok” seçeneğini işaretlemişlerdir. 4. “Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.”, 7. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.”, 8. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.” ve 24. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.”önergeleri aynı beceriyi ölçen önermeleridir. Bunların tamamında 2. alt problem gurubumuz olan Türkçe öğretmenlerin verileri oldukça yüksek çıkmıştır.

25. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.” şeklindeki son önermeye Türkçe öğretmenleri yine % 99 gibi yüksek bir oranda olumlu seçenekleri işaretleyerek bu alanda kendilerine olan inancın yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe

öğretmeni adayları ise % 88,3 oranında olumlu seçeneğini, % 8,8 oranında ise “Fikrim yok” seçeneğini işaretlemişlerdir.



6. ÖNERİLER

1.Eğitimin temel direği olan okullarda her sınıf ve kademeye “okuma “dersi konulmalı ve bu ders öğrenciler için ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmelidir. Okuma faaliyetlerine aileler de katılmalıdır. Mümkünse velilerle sürekli iletişimde kalınarak (Whatsapp grupları gibi) veliler de okuma yolculuğuna dâhil edilmeli ve sürece katkı sunmaları sağlanmalıdır. Okumayan bir öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmak oldukça zordur.

2. Okuma derslerinin içeriğine eleştirel okumayı öğretecek ve destekleyecek çalışmalar eklenmeli ve öğretmenler bu sürece olumlu katkı sağlamalıdır.

3.Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre her iki çalışma grubunda da süreli yayın takip eden eğitimcilerin eleştirel okuma öz yeterli algıları, süreli yayın takip etmeyenlere göre anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak öğretmenlere süreli yayın takip etme alışkanlığı kazandırmak amacıyla bu alanda Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan uzmanlarca yayın hazırlanması ve bu yayınların tüm personele ulaştırılması, eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına katkı sağlayabilir. Türkçe öğretmeni adaylarına da fakülteleri bünyesinde hazırlanan süreli yayınların dağıtımı ve okutulması, bu becerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

4. Eğitim Fakültelerinde eleştirel okuma dersi verilmeli, Türkçe öğretmeni adayları bu yetiyle donatılarak mezun edilmelidir. Bilgi dağıtmanın yolu, onu edinmekte ve karşı tarafa nasıl kazandıracağını bilmekten geçer. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin olumlu yönde gelişmesi için Eğitim Fakültelerinde eleştirel okuma ile ilgili ders verilmesi, öğretmenlerin de bu alanda kendilerini geliştirebilmeleri için eleştirel okumanın konu edildiği hizmet içi kurslarına katılmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki – özellikle- Sınıf Öğretmenliği, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine düzenli olarak “Eleştirel Okuma” kurs ve seminerleri verilmeli ve öğretmenlerin bu bilgileri daima canlı tutulmalı, eleştirel okumanın önemi hatırlatılmalıdır.

6. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni ve adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı durumları araştırılmıştır. Çalışmadan yararlanılarak alan genişletilebilir. Eğitim hayatının temeli ailede atılırken, okul hayatının temeli olması sebebiyle büyük öneme sahip olan sınıf öğretmenleri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile bu alanlarda eğitim alan öğretmen adayları için de benzer bir araştırma yapılarak eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri belirlenebilir. Bu alanla ilgili doktora çalışması yapılabilir.

7. Bu çalışmada veriler, öz yeterlik algısı ölçeğiyle toplanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algıları, yarı yapılandırılmış görüşmelerle belirlenebilir.

8. Sınıf ortamları ve eğitim çalışmaları öğrencilerin inceleme, araştırmalarına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmeli, öğrenciler eleştirel okuma sürecine ve eleştirel düşünmeye yönelik faaliyetlere dâhil edilmelidir.

9. Türkçe ders materyalleri genişletilmeli, özellikle eleştirel okumaya katkı sağlayacak hikâye kitapları sürece katılarak çocukların dil becerilerini gelişimine katkı sağlanmalıdır.



KAYNAKLAR

- [1]. Akar, Cüneyt, Başaran, Mustafa, Kara. Mehmet. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, (11), 3, 1-14.
- [2]. Akarsu, Bedia. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- [3]. Akdan, Osman. (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [4]. Akın, Ferdi. (2014). *“Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı Fen Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi”*, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [5]. Aksan, Doğan. (2006). *Anadilimizin Söz Denizinde*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [6]. Aksan, Doğan. (2007). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- [7]. Aksan, Doğan. (2015). *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [8]. Akyol, Ahmet. (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [9]. Altunbay, Müzeyyen. (2011). *“Sevinç Çokum’un Romanlarının Eleştirel Okuma Yöntemine Göre Okunması”*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [10]. Altunkeser, Filiz, Coşkun, İbrahim. (2016). 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Usos 2016 Özel Sayı, 114-135.
- [11]. Altunsöz, Dilek. (2016). *“Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi”*, Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [12]. Aşılıoğlu, Bayram. (2008). “Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları”, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 1-11.
- [13]. Aşılıoğlu, Bayram, Yaman, Fikriye. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 12, 1302-7905.
- [14]. Ateş, Seyit. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi, *Turkish Journal of Education*, 2 (3), 40-49.
- [15]. Aybek, Birsal, Aslan, Serkan. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (4), 4, 1672-1683.
- [16]. Aydın, Rukiye Işık. (2017). *“Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)”*, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [17]. Aymış, Gözde Duran. (2013). *“6. Sınıf Türkçe Ders Metinlerinin Eleştirel Düşünme Bağlamında İncelenmesi”*, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

- [18]. Bağcı, Hasan, Şahbaz, Namık Kemal. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (1), 1-12.
- [19]. Balta, Elif Emine, Demirel, Şener. (2012). Waldmann Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi, , *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 469-479.
- [20]. Başoğlu, Nuran, Mutlu, Betül. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (3), 20, 983-998.
- [21]. Bayraktar, Müge. (2012). “Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi”, Bolu: Abant İzzet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [22]. Chomsky, Noam. (2001). *Dil ve Zihin* (A.Kocaman çev.), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- [23]. Coşkun, Eyyup. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu, *TÜBAR-XI*, 231-244.
- [24]. Çam Aktaş, Bilge. (2016). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *Electronic Journal of Social Sciences*, (59), 15, 1186-1202.
- [25]. Çekici, Yunus Emre.(2014).” *Rıfat Ilgaz’ın Çocuk Kitaplarında Karşıt Söylem Bağlamında Eleştirel Okuma Etkinlik Önerileri*”, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [26]. Çekici, Yunus Emre.(2018). *Orhan Özdemir’e Armağan*, Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- [27]. Çelik, Tuğba, Gökçe, Semirhan, Yenmez, Arzu Aydoğan, Özpınar, İlknur. (2017). Online Argümentasyon: Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, (3), 2, 117-134.
- [28]. Çetin, Özlem, Kurudayıoğlu, Mehmet. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (3), 3,1-19.
- [29]. Çobanoğlu, Deniz.) (2014). “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Nasrettin Hoca Fıkralarının Eleştirel Okuma Yöntemi İle İşleniş ve Fıkralardaki İnsan Karakterine Ait Özelliklerin Öğretilmesi”, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [30]. Epçaçan, Cevdet. (2009).” Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/6, 207-223.
- [31]. Erbil Oğuz, Demirezen Songül, İbiş Murat, Terzi Ümit, Erdoğan Ahmet, Eroğlu Hayrinisa. Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulamaları Modeli, *2004 Türkiye İktisat Kongresi*, 6, 227-249.
- [32]. Erduran Avcı, Dilek, Yağbasan Rahmi. (2008). Beynin Yarı Kürelerinin Baskın Olarak Kullanılmasına Yönelik Öğretim Stratejileri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 1-17.
- [33]. Emiroğlu, Hatice. (2014). “Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [34]. Esemem, Anıl. (2020). “2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından İncelenmesi”, Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

- [35]. Gül, Ahmet. (2019). "*Eleştirel Okuma Tasviri Bibliyografisi*", Uşak: Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- [36]. Gün, Mesut. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar, *Turkish Studies*, 7/4, 1961-1977.
- [37]. Günay, Doğan. (2004). *Dil ve İletişim*, İstanbul: Multilingual.
- [38]. Günay, Doğan. (2013). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Papatya Yayıncılık
- [39]. Gündüz, Birsu. (2015). "*Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması*", Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [40]. Güneş, Firdevs. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, (3), 3, 1-18.
- [41]. Güven, Ahmet Zeki. (2011). "İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-133.
- [42]. Güven Meral, Çam Aktaş, Bilge. (2013). Eleştirel Okuma ve Görsel Okuma Arasındaki İlişki, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, (3), 6, 31-45.
- [43]. Göçer, Ali. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi.
- [44]. Gönül, Duygu Aydın. (2016). "*Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazınsal Metinleri Okuma-Anlama Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerini Karşılama Yeterliliği (8. Sınıf Örneği)*", İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [45]. İnce Samur, Özgül. (2014) Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (22), 157.188.
- [46]. İpek, Birol. (2015). Bireyde Dil Bilinci, *Journal of Turkish Language and Literature*, (1), 2, 33-44.
- [47]. Kanatlı, Faik. (2006). Dil Canlı Bir Varlık Değildir, *İçel Sanat Kulübü Bülteni Kasım-Aralık*.10-11.
- [48]. Kanatlı, Faik. (2013). Temel Söz Varlığı Bağlamında Türkçe ve Almancada En Sık Kullanılan Elli Eylemin Söz-Eylem Kuramı Çerçevesinde Dil-Yapısal ve Kültürel Açidan Karşılaştırılması, *Turkish Studies*, 8/8, 733-744.
- [49]. Kanatlı, Faik. (2018). Psikolojik Dayanıklılık ve Bilişsel Esneklik Kavramları Çerçevesinden Eğitime Farklı Bir Yaklaşım Denemesi. *Orhan Özdemir'e Armağan İçinde*, 85-98. Editör, Yunus Emre Çekici, Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- [50]. Kanatlı, Faik, Çekici Yunus Emre. (2015). "Rıfat Ilgaz'ın Çocuk Kitaplarına Yönelik Eleştirel Okuma Etkinliklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2843-2879.
- [51]. Kanatlı, Faik, Çekici Yunus Emre. (2011). "Nermi Uygur Penceresinden Okuma Sorunsalına Felsefi Bir Yaklaşım", *XI.Uluslararası Dil-Yazın-Deyişbilim Sempozyumu (Gönüllülük ve Hoşgörü)*, 1,275-287.
- [52]. Kanatlı, Faik, Çekici Yunus Emre. (2018). "Okuma Eğitimi Alanındaki Kuramsal Kitaplarda Okumanın Kavram Alanına Yönelik Eleştirel Bir Değerlendirme", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 148 (1), 309-316.
- [53]. Kanatlı, Faik, Çekici, Yunus Emre. (2017). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Metinlerinde Okumanın Kavram Alanı", *2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 288-296.

- [54]. Kanatlı, Faik, Çekici, Yunus Emre. (2013). "Türkçe Öğretiminde Disiplinler Arası Olanaklar", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, (2), 223-234.
- [55]. Karabay, Ayşegül. (2012). "Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma Yazma Düzeylerine Etkisi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- [56]. Karabay, Ayşegül. (2015). Eleştirel Okuma Eğitiminin st Bilişsel Okuma Stratejileri ve Medya Okuryazarlığı Üzerindeki Etkisi, *Journal of Theory and Praticce in Education*, 11(4), 1167-1184.
- [57]. Karaçay, Bahri. (2011). Okuyan Beyin, *Bilim ve Teknik Dergisi*, 20-27.
- [58]. Karadağ, Metin. (2000). *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*, İzmir: Ürün Yayınları.
- [59]. Karadağ, Metin. (2001). *Kuram-Yöntem Bağlamında Yazılı Sözlü Anlatım*, İzmir: Ürün Yayınları.
- [60]. Karadedeli, İbrahim. (2018). "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği", Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [61]. Karadeniz, Abdulkerim. (2014), "Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 113-140.
- [62]. Karadüz, Adnan. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/3, 1566-1593.
- [63]. Karasakaloğlu, Nuri, Saracaloğlu, Seda, Özelçi, Serap. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 405-422.
- [64]. Kefeli, Emel. (2009). Coğrafya Merkezli Okuma, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/3, 1566-1593.
- [65]. Kaya, Selin. (2018). Hediegger'de Varlığın Açığa Çıkarılmasında Dil ve Geleneğin Rolü. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 199-226.
- [66]. Keklik, Saadettin. (2013).Yeni Eğitim Sistemi (4+4+4)Değişikliği Kapsamında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi ve Öneriler, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/1, 423-433.
- [67]. Korkmaz, Zeynep. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [68]. Köksal, Sevcan Ayaş. (2017). Okuma ve Okuyamamanın Nörolojik Hikayesi, *Psikolojik Çalışmaları/ Studies in Psychology*, 37-(1), 73-81.
- [69]. Kösem, Vildan Ceylan. (2019). "Öğretmen DAylarının Kitap Okuma Tutumları İle Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) ", Manisa: Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- [70]. Kurudayıoğlu, Mehmet. (2011). Zihinsel Ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, (1), 15-29
- [71]. Kurudayıoğlu, Mehmet, Çelik, Gamze. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlilik Algıları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 109-138.
- [72]. Kurudayıoğlu, Mehmet, Çetin, Özlem. (2015). Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (3), 3, 1-19.

- [73]. Kurudayıoğlu, Mehmet, Tüzel, Sait. (2010). 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türler, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi, *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- [74]. Küçüköğlu, Hülya. (2008). “İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algı Düzeyleri”, *Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*.
- [75]. Lüle Mert, Esra. (2013). İlköğretimin Türkçe Programı İle Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (5), 2, 13-31.
- [76]. Maden Sedat, Durukan, Erkan, Akbaş, Ertan. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 16, 255-269.
- [77]. Moran, Berna. (2000). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- [78]. Murathan, Talha, Yetiş, Ümit, Uğurlu, Fatih Mehmet, Murathan, Fatih. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisine Göre Öz Yeterlik Algısının İncelenmesi, *Turkish Studies*, 12/4, 393-404.
- [79]. Odabaş, Hüseyin. (2005). 31 Mart 2005 tarihinde Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu’nda 41. Kütüphane etkinlikleri çerçevesinde düzenlenen panelde “Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma” adıyla sunulan bildiri.
- [80]. Ogurlu, Üzeyir. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-41.
- [81]. Okur, Tayfun. (2019). “Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerini Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi”, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [82]. Özdemir, Emin. (2013). *Eleştirel Okuma*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [83]. Özdemir, Serpil. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, (5), 7, 41-55.
- [84]. Özensoy, Ahmet Utku. (2011). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 2, 13-15.
- [85]. Özmutlu, Pınar. (2019). “Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme”, Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [86]. Özmutlu, Pınar, Gürler İsmail, Kaymak, Hilal, Demir Özden. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Turkish Studies*, 9 (3), 1121-1133.
- [87]. Özonat, Zübeyde. (2018). “Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi”, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- [88]. Potur, Önder. (2014). Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2, (4), 32-49.
- [89]. Potur, Önder. (2014). Eleştirel Okuryazarlıkla İlişkilendirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrenim Süreci, *Journal of Theory and Practice in Education*, 10 (4), 807-839.

- [90]. Potur, Önder, Kılınç, Aziz. (2014). Eleştirel Okuryazarlıkla İlişkilendirilmiş Türkçe Dersleriyle İlgili Öğrenci Algı ve Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 27, 317-336.
- [91]. Sadioğlu, Ömür, Bilgin, Asude. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki, *Elementary Education Online*, (79, 3, 814-822.
- [92]. Sağlam, Mustafa, Özudoğru Fatma, Çıray Funda. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık 2011, 8,(1), 87-109.
- [93]. Samur, Özgül İnce. (2014). Türkiye'deki ve Dünyadaki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü", *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 22, 157-188.
- [94]. Saussure, F.D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (B. Vardar Çev.), İstanbul: Multilingual.
- [95]. Sever Sedat, Karagül, Sedat, Doğan Güldenöğlü, Bilge Nur. (2017). Öğretmenlerin Okuma Kültürü Düzeyleri ile Kitle İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının İncelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14-19, 27, 47-69.
- [96]. Susar Kırmızı, Fatma, Fenli Aslıhan, Kasap, Demet. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (9), 1, 354-367.
- [97]. Şahinel, Semih. (2002). *Eleştirel Düşünme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [98]. Şaşan, Hasan H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.099
- [99]. Şen, Ülker. (2009). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", *ZFWT*, 1 (2), 69-89.
- [100]. Şengül, Murat, Yalçın, Süleyman Kaan. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri, *Turkish Studies*, 2 (2), 749-769.
- [101]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8.Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- [102]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- [103]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- [104]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- [105]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- [106]. Temizkan, Mehmet. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- [107]. Tosun, Muhammet Fethullah. (2014). "Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi", Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [108]. *Türkçe Sözlük* (1998), 8. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [109]. Ülker Tümlü, Gamze, Recepoglu, Ergün. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 3, 205-2013.

- [110].Ünal, Topçuoğlu, Fulya, Sever, Ahmet (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2 (6), 33-42.
- [111].Ünalan, Şükrü. (2001). *Türkçe Öğretim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [112].Wittgenstein, Ludwig. (2013). *Tractatus Logico-Philosophicus* (O.Karabay Çev.), İstanbul: Metis Yayıncılık.
- [113].Yalçıntaş, Esra. (2014). *“İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi”*, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [114].Yahşi Cevher, Özlem. (2008). *Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- [115].Yenice, Nilgün, Saracaloğlu, Asuman Seda. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1, 162-173.



EKLER**ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK
ALGISI ÖLÇEĞİ**

Sayın Öğretmen Adayı,

Bu ölçek sizlerin Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlilik Algınızı ortaya koymaya yöneliktir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuduktan sonra bu durumun üstesinden gelmeye ilişkin inancınızı 1-5 arasında belirlenen sayılardan uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı vererek işaretlemenizdir. Vereceğiniz yanıtlar “Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri Örneğinde Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Düzeyi” başlıklı bilimsel bir çalışmanın verilerini oluşturacaktır. Bu nedenle vereceğiniz yanıtların kendi duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtlar olması önemlidir. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız. Araştırmamıza verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederiz.

Şeyda KILAVUZ

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Yaş:

Sürekli Yayın Takip Etme: Evet ☐ Hayır ☐Kitap Okuma (Aylık): 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ve fazlası ☐Ekonomik Durum: Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek ☐

5 - Kesinlikle katılıyorum

4 - Katılıyorum

3 - Fikrim yok

2 - Katılmıyorum

1 - Kesinlikle Katılmıyorum

Yargı

5 4 3 2 1

1	Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.					
2	Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz, o konuda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.					
3	Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.					
4	Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.					
5	Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.					
6	Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.					

- 5 - Kesinlikle katılıyorum
 4 – Katılıyorum
 3 - Fikrim yok
 2 - Katılmıyorum
 1 – Kesinlikle Katılmıyorum

Yargı		5	4	3	2	1
7	Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.					
8	Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.					
9	Okumayı severim.					
10	Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.					
11	Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi hatırlamama yardımcı olur.					
12	Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.					
13	Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.					
14	Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.					
15	Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.					
16	Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum .					
17	Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.					
18	Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.					
19	Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.					
20	Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.					
21	Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.					
22	Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.					
23	Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.					
24	Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.					
25	Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.					

ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmenim,

Bu ölçek sizlerin Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlilik Algınızı ortaya koymaya yöneliktir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuduktan sonra bu durumun üstesinden gelmeye ilişkin inancınızı 1-5 arasında belirlenen sayılardan uygun olduğunu düşündüğünüz sayıyı vererek işaretlemenizdir. Vereceğiniz yanıtlar “Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bilimsel bir çalışmanın verilerini oluşturacaktır. Bu nedenle vereceğiniz yanıtların kendi duygu ve düşüncelerinizi yansıtan yanıtlar olması önemlidir. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız. Araştırmamıza verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederiz.

Şeyda KILAVUZ

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Sürekli Yayın Takip Etme: Evet () Hayır ()

Kitap Okuma (Aylık): () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve fazlası

Mesleki Kıdem: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıl üstü

Medeni Durum: () Evli () Bekâr

Çocuk Sayısı: () Yok () 1 () 2 () 3 ve fazlası

Eğitim Seviyesi: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

- 5** - Kesinlikle katılıyorum
4 - Katılıyorum
3 - Fikrim yok
2 - Katılmıyorum
1 - Kesinlikle Katılmıyorum

Yargı

5 4 3 2 1

1	Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.						
2	Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz, o konuda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.						
3	Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.						
4	Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.						
5	Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.						
6	Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda						

	yeniden düzenleyebilirim.					
5 - Kesinlikle katılıyorum 4 – Katılıyorum 3 - Fikrim yok 2 - Katılmıyorum 1 – Kesinlikle Katılmıyorum						
	Yargı	5	4	3	2	1
7	Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.					
8	Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.					
9	Okumayı severim.					
10	Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.					
11	Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi hatırlamama yardımcı olur.					
12	Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.					
13	Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.					
14	Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.					
15	Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.					
16	Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum .					
17	Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.					
18	Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.					
19	Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgidan kolaylıkla ayırabilirim.					
20	Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.					
21	Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.					
22	Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.					
23	Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.					
24	Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.					
25	Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.					

2018 VE 2019 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN 5-8. SINIF OKUMA KAZANIMLARI

5.SINIF OKUMA KAZANIMLARI

T.5. 3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

Anlama

T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.

T.5.3.13. Okuduklarını özetler.

T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.

T.5.3.17. Metni yorumlar.

a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.

b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklerle ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.

T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

b) Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.

T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.

T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.

T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.

T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.

T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.

T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

6.SINIF OKUMA KAZANIMALARI

T.6. 3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir.

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

Anlama

T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.

T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.6.3.16. Okuduklarını özetler.

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.

T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.

a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.

Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.

T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.

T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.

T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

7.SINIF OKUMA KAZANIMLAR

T.7. 3. OKUMA

T. Akıcı Okuma

T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Anlama

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.

T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.

T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.

T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.

a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.

a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır.

b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.

T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

T.7.3.37. Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.

T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

Talimatnamelerin okunması sağlanır.

8.SINIF OKUMA KAZANIMLARI

T.8. 3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık(tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Anlama

T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.8.3.13. Okuduklarını özetler.

T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.

T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.

T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler

T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.

T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygulu belirten ifadeler üzerinde durulur.

T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.

a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.

T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. (MEB, 2018: 35-50) maddeleri yer almaktadır.