

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ORTAOKUL YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMELERİNE ETKİSİ**

BAHAR AYDIN

DOKTORA TEZİ

TEMMUZ, 2020

MUĞLA

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMELERİNE ETKİSİ**

BAHAR AYDIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Doktora”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 22.07.2020

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nilgün AÇIK

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKKAYA

Enstitü Müdürü V.: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

TEMMUZ, 2020

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 07/07/2020 tarih ve 333/13 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin **38/8** maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Bahar AYDIN'ın "Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmelerine Etkisi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 22/07/2020 tarihinde saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün AÇIK
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Üye

Doç. Dr. Çiğdem ALDAN
KARADEMİR

Üye

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet
AKKAYA

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmelerine Etkisi” başlıklı Doktora tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 22 /07/ 2020


Bahar AYDIN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMELERİNE ETKİSİ

BAHAR AYDIN

Doktora Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Nilgün AÇIK

Temmuz 2020, 213 sayfa

Bu araştırmada, altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi incelenmiştir. Çalışmada deney grubunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı okuma eğitimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma modellerinden, yakınsayan paralel model ile desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı bir devlet okulunda 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 15 öğrenci deney grubunu, 15 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada deney grubunda 7 hafta boyunca altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı okuma etkinlikleriyle eleştirel okuma eğitimi yapılmış, kontrol grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Kontrol grubunda öğretmen araştırma boyunca Türkçe ders programı doğrultusunda kendi yaptıkları etkinlikleri öğrencilere yaptırmış olup öğretmene herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırma verileri, eleştirel okuma ölçeği, eleştirel okuma başarı testi ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 (Statistic Package For Social Science) programıyla analiz edilmiş, veriler t-testi ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sınanarak deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun analizi, betimsel analizi yöntemi ile yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar ile puanlar desteklenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile uygulama sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler de betimsel analiz edilmiştir. Nicel ve nitel bulgular birleştirilerek sonuçlar verilmiştir.

Yapılan analizler sonucu, deney ve kontrol grupları arasında eleştirel okuma düzeyi yönünden deneysel işlem öncesi anlamlı bir fark olmadığını; altı şapkalı düşünme

teknikinin kullanıldığı deneysel işlem sonrasında iki grup arasında eleştirel okuma düzeyi yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir. Araştırmaya göre altı şapkalı düşünme tekniğine göre yapılan okuma etkinliklerinin öğrencilere önemli katkıları olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Altı şapkalı düşünme tekniği, eleştirel okuma, okuma, yedinci sınıf.



ABSTRACT

THE INFLUENCE OF SIX THINKING HATS APPLICATION ON THE IMPROVEMENT OF CRITICAL READING SKILL OF 7th GRADE STUDENTS IN SECONDARY SCHOOL

BAHAR AYDIN

Ph.D.Thesis, Department of Turkish Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Nilgün AÇIK

July 2020, 213 pages

In this study, the effect of six-hat thinking technique on developing critical reading skill was investigated. In the study, it was aimed to determine the effect of reading education based on thinking with six hat in the experimental group and traditional reading education applied in the control group on students' critical reading skills. For this purpose, the study is designed as a mixed method research. It was designed with a parallel model converging from mixed research models. The sample of the study consists of 7th grade students studying in the spring term of 2017-2018 academic year in a public school in Menteşe district of Muğla province. 15 students constitute the experimental group and 15 students constitute the control group.

In the research, critical reading training was carried out in the experimental group for six weeks with reading activities based on six-hat thinking technique, and no activities were applied to the control group. The teacher in the control group had their own activities done in line with the Turkish curriculum throughout the research and no intervention was made to the teacher.

The research data were collected through critical reading scale, critical reading achievement test and interview form. The data obtained were analyzed with the SPSS 22.0 (Statistic Package For Social Science) program, and the data were tested for t-test and repeated measurements by testing two-factor ANOVA for any significant difference between the experimental and control groups. The analysis of the qualitative dimension of the research was made with the descriptive analysis method. The scores are supported with direct quotations from the students' answers. Semi-structured interviews with the experimental group students at the end of the application were also analyzed descriptively. Quantitative and qualitative findings are combined and results are given.

As a result of the analysis, there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of critical reading level before the experimental process;

shows that there is a significant difference between the two groups in favor of the experimental group in terms of critical reading level after the experimental process using six-hat thinking technique. As a result of the research, it was found that the learning approach based on six-hat thinking technique significantly increased the students' critical reading skill scores according to the teaching based on teacher guidebook activities prepared by MEB. According to the research, it was revealed that reading activities carried out according to the six-hat thinking technique had important contributions to students. Suggestions are included according to the research results.

Keywords: Six-hat thinking technique, critical reading, reading, seventh grade.



ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyıl sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Araştıran, inceleyen, analiz, sentez, karşılaştırma yapan, yorumlayan ve çıkarımlarda bulunma gibi becerilerle donatılmış bireyler, öğretim programlarının sonunda ulaşılmak istenilen hedefler arasında yer almaktadır. Bilginin hızla yayıldığı günümüzde öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, okuma becerilerini geliştirmesi, okuduklarının doğruluğunu sorgulaması, doğru bilgiyi seçmesi ve kullanması amaçlanmıştır. Eleştirel okuma sorgulamak, değerlendirmek, yorumlamaktır; olanı olduğu gibi kabul etmemektir. Bu çalışma Edward de Bono'nun ortaya koyduğu altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisini geliştireceği düşünülerek hazırlanmıştır. Altı şapkalı düşünme tekniğiyle hazırlanmış etkinlikler ile yapılan öğretimin eleştirel okuma becerisi üzerine etkilerini araştıran bu araştırmanın amacı; altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisi üzerinde ne derece etkili olduğunu deneysel olarak ortaya çıkarmaktır.

Tez süresince bana çalışmalarında yol gösteren, güvenini ve desteğini benden esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Nilgün AÇIK'a, çalışmamın her aşamasında kıymetli fikirlerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ ve Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR hocalarıma; istatistik sürecinde görüş ve önerilerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Aytaç PEKMEZCİ ve Özge TAŞ'a teşekkür ederim.

Araştırmayı uyguladığım okuldaki sevgili öğrencilerime ve Türkçe öğretmenleri Mehmet VİCDAN'a çalışmanın sağlıklı yürütülmesi için göstermiş oldukları özveri için çok teşekkür ederim.

Babam Cevat AYDIN'a, annem Ayten AYDIN'a, kardeşim Beste AYDIN'a; sabırları, emekleri, güvenleri ve destekleri için sonsuz teşekkürler. Tezi okuyup eleştirilerini sunan ve teze katkı yapan, tez sürecinde birbirimizi yüreklendirdiğimiz tüm arkadaşlarıma; yol arkadaşıma ve eleştirel okuma alanına katkı sağlayan tüm araştırmacılara içtenliğimle teşekkür ederim.

Bahar AYDIN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problem Cümleleri.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Varsayımlar.....	10
1.6. Sınırlılıklar.....	10
1.7. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme.....	12
2.2. Eleştirel Düşünme.....	14
2.3. Okuma	21
2.3.1. Okumanın Öğrenme Sürecindeki Yeri ve Önemi.....	24
2.3.2. Okumanın Amaçları	27
2.3.3. Okuma Türleri.....	28
2.4. Eleştirel Okuma.....	35
2.4.1. Eleştirel Okumanın Önemi	40
2.4.2. Eleştirel Okurun Özellikleri.....	49
2.4.3. Eleştirel Okumanın Engelleri	55

2.5. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	58
2.5.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Amaçları ve Kullanımı.....	60
2.5.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde Renkler ve Kullanımı.....	63
2.5.2.1. Beyaz şapka.....	65
2.5.2.2. Kırmızı şapka.....	65
2.5.2.3. Siyah şapka.....	66
2.5.2.4. Sarı şapka.....	67
2.5.2.5. Yeşil şapka.....	67
2.5.2.6. Mavi şapka.....	68
2.6. İlgili Araştırmalar.....	69
2.6.1. Eleştirel Okuma Becerisi İle İlgili Araştırmalar	69
2.6.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği İle İlgili Araştırmalar.....	74

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	77
3.2. Çalışma Grubu.....	80
3.3. Verilerin Toplama Araçları.....	81
3.3.1. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği.....	82
3.3.2. Eleştirel Okuma Başarı Testi.....	96
3.3.3. Görüşme Formu.....	96
3.4. Verilerin Toplanması.....	97
3.5. Verilerin Analizi (Çözümlemesi)	99

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	101
4.1.1. Deney Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları....	101
4.1.1.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait ön test bulguları.....	102
4.1.1.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait ön test bulguları.....	103

4.1.1.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait ön test bulguları.....	106
4.1.2. Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları...	107
4.1.2.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait ön test bulguları.....	107
4.1.2.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait ön test bulguları.....	109
4.1.2.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait ön test bulguları.....	110
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	112
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	112
4.3.1. Deney Grubunun Son Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları...	112
4.3.1.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait son test bulguları.....	113
4.3.1.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait son test bulguları.....	115
4.3.1.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait son test bulguları....	117
4.3.2. Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları..	118
4.3.2.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait son test bulguları.....	119
4.3.2.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait son test bulguları.....	121
4.3.2.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait son test bulguları....	123
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	124
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	125
4.5.1.Ön test ve son test sonuçlarına göre, kontrol grubunun eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?.....	125
4.5.2.Ön test ve son test sonuçlarına göre, deney grubunun eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?.....	126
4.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?.....	128

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	133
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	133
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	136
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	136
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	141
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	142
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	145

5.2. Öneriler.....	145
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	145
5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	147
KAYNAKÇA.....	148
EKLER.....	161
ÖZGEÇMİŞ.....	197



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Düşünme ve Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar	17
Tablo 2.2. 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan 7. Sınıf Okuma Kazanımları.....	43
Tablo 2.3. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde Renkler ve Özellikleri.....	68
Tablo 3.1. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü.....	80
Tablo 3.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	81
Tablo 3.3. KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.....	83
Tablo 3.4. EOÖÖ'nin Eksik Veri Tamamlama Sonuçları.....	84
Tablo 3.5. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'ne Ait Betimsel Değerler.....	85
Tablo 3.6. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğine Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları.	86
Tablo 3.7. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları.....	87
Tablo 3.8. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğine Ait Betimsel Değerler.....	90
Tablo 3.9. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları....	91
Tablo 3.10. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin Açıklandığı Varyans Oranları....	91
Tablo 3.11. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi....	92
Tablo 3.12. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	93
Tablo 3.13. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Madde Analiz Değerleri.....	93
Tablo 3.14. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları.....	94
Tablo 3.15. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği.....	95
Tablo 3.16. Çalışma Takvimi.....	99
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının EOÖÖ Ön Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları.....	112
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının EOÖÖ Son Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları.....	124
Tablo 4.3. Kontrol Grubunun Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırıldığı “İlişkili Gruplar İçin t Testi” Sonuçları.....	125

Tablo 4.4. Deney Grubunun Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırıldığı “İlişkili Gruplar İçin t Testi” Sonuçları.....	126
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 1.....	128
Tablo 4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 2.....	129
Tablo 4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 3.....	130
Tablo 4.9. Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 4.....	131



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beklenen Tutumlar.....	16
Şekil 2.2. Okuma Biçimi İle Bilişsel Öğrenme Arasındaki İlişki.....	37
Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen Uygulama Süreci Modeli.....	79
Şekil 4.1. Deney Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması.....	102
Şekil 4.2. Kontrol Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Ön Test Puanlarının Ortalaması.....	107
Şekil 4.3. Deney Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması.....	113
Şekil 4.4. Kontrol Grubunun Tüm Maddelerde Aldığı Son Test Puanlarının Ortalaması.....	118
Şekil 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanları Ortalaması Diyagramı.....	127

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan, kültür aktarımına yardımcı olan, sürekli değişim gösteren canlı bir varlıktır. Aksan'a (2003) göre, anlama ve anlatma çabasını karşılayan, insanın sahip olduğu en önemli iletişim malzemesi, dünyanın en gelişmiş haberleşme ve bildirim aracı olan insan dilidir. Dilin insan hayatındaki önemini belirten bu açıklamalar, özellikle dil becerilerinden anlama ve anlatmanın da temelinde dilin bulunduğunu vurgulamıştır. Kişinin kendisini doğru anlatabilmesi ya da bir şeyi doğru anlayabilmesi için dile hâkim olması gerekmektedir. Aksan (2003) bir başka açıklamasında dil ile ilgili, "Dil dediğimiz düzen insanın gözüdür, beynidir; düşüncesi, ruhudur." şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. Banarlı (2009) "Dil öğrenimi, bütün bir tahsil, hatta bütün bir hayat boyunca devam eder." diyerek dil öğreniminin bir süreç olduğu noktasına dikkat çekmiştir. Marshall (1998), düşünme yeteneğimizin dilden yararlanabilme yeteneğimizle sınırlı olduğu üzerinde durmuştur. Düşünme ve düşüncelerimizi başkalarına anlatabilme ve başkalarının düşüncelerini anlama gücümüz de dilden yararlanma yetimizle sınırlıdır.

Dilin düşünceyle olan ilişkisi arasında güçlü bir bağ vardır. Ana diline olan hâkimiyet düşüncenin yazılı ya da sözlü olarak doğru biçimde dile getirilmesiyle ilgilidir. Ana dilini iyi bilmek dile hâkim olmak, aynı zamanda düşünceye hâkim olmak demektir (Pilancı, 2008). Wittgenstein "Dilimin sınırları dünyanın sınırları demektir" sözü ile dil ve düşünce arasındaki ilişkinin ne kadar güçlü olduğunu yansıtmaktadır. Düşünceler doğru bir dille ifade edildiklerinde anlam kazanırlar. Düşüncelerin doğru ve tutarlı aktarılabilmesi dili iyi kullanmakla mümkün olmaktadır (Başoğlu ve Mutlu, 2012).

İçinde yaşadığımız yüzyıl sürekli değişim ve gelişim göstermektedir. Bunlardan etkilenen yapılardan biri de eğitim sistemidir. Eğitim sistemi geleneksel yapısını kırmış,

öğrenci merkezli bir anlayış ile sistemde yerini almaya başlamıştır. Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılabilmesinde okumanın önemi büyüktür. Dört temel dil becerisi içinde bilgi edinmenin temel araçlarından biridir. Eğitim sürecinde, okuma sadece sembolleri anlamlandırma değil büyük ölçüde bilgiye ulaşılan öğrenme yollarından biridir. Eğitimde her ders için kullanılan okuma, anlamamanın da bir parçasıdır. Okuma ve anlama birbirinden ayrılmaz iki bütündür. Alıcı becerilerden olan okuma, Demirel'e (2002) göre; yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı'ya (2016) göre; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile görme, algılama ve kavrama sürecidir. Perfetti ve McCutchen'e (1986) göre; yazılı unsurların ışığında düşünme sürecidir. Bu tanımlara bakıldığında anlamın vurgulandığı görülmektedir. Fakat okumada yalnızca anlamış olmak da yeterli değildir. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tabi tutabilmeli, yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir.

Öğrenme süreçlerinin, bilgiye ulaşma şekillerinin değiştiği bu yüzyılda öğrenmenin hayat boyu süreceği düşünülmekte ve bu süreç yalnızca okullarla sınırlandırılmamaktadır. Günümüzde insanın değişen dünya düzenine, yaşamını sürdürdüğü topluma uyum sağlayabilmesi için, bilgiyi aynen alma yerine, onu kavraması, yeni oluşan durumlarda kullanabilmesi, geçmiş yaşantılarından da yararlanarak çözümleyebilmesi, yeni birleşimler yapabilmesi ve birtakım ölçütleri kullanarak değerlendirmesine ihtiyaç vardır. Okuyucunun bir metinde anlatılanları sadece anlamak yerine, o metne kendinden bir şeyler de katarak yeni anlamlar yaratabilmesi için eleştirel okuma becerisini kazanmış olması gerekir.

1950'li ve 1960'lı yıllarda teknoloji alanında hızlı gelişme ve değişimlerin yaşanması, iletişim araçlarının yoğunluğunun ve etkililiğinin artması sonucu oluşan karmaşık dünya düzenine uyum sağlayabilmek için Batılı devletlerde öğrencilere “eleştirel okuma” ve “eleştirel düşünme” becerilerinin öğretilmesinin yararlı olacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Böylelikle uzun süreli bir çalışma alanı olan eleştirel okuma literatürdeki yerini almıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, temel dil becerilerinin yanı sıra Türkçeyi doğru ve etkin kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları temel becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel

ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; “Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları” hedeflenmektedir (MEB, 2006). Ayrıca iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan da hareketle okumayı öğrenmek ve alışkanlık hâline getirerek öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamak eğitimin temel hedeflerindendir (Arıcı, 2018).

Dilidüzgün’ün (2010) belirttiğine göre; Türkçe derslerinin hedefleri olan dört temel beceri, dersin amaçları içinde doğru şekilde ifade edilmiş olmasına rağmen gerçekleştirilen eğitimlerde okur veya eleştirel okur yetiştirme noktasında başarısız olunmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlar ile uluslararası ölçme ve değerlendirme araçlarının (PISA ve PIRLS) ortaya koyduğu sonuçlar da, okur yetiştirme ve okuma kültürü konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu sonuçların yanı sıra ülke içinde yapılan okuma becerisine yönelik bilimsel araştırmaların sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.

Günümüzde “Neden okumalıyım?” sorusu büyük önem taşımaktadır. Herhangi bir yönetime bağlı kalmadan, amaçsız, gelişigüzel yapılan okumalar, çağımızda insanın zihinsel gelişimini desteklememektedir. Kitap, dergi, gazete, TV, internet gibi yazılı ve görsel iletişim araçları bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken diğer yandan gereksiz, yanlış ya da eksik bilgiyle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu bakımdan günümüz toplumunda çevresiyle etkili bir şekilde ilişki kurabilen, çevresinde yaşananlara eleştirel gözlerle bakabilen bireyler yetiştirmenin ne kadar önemi daha da hissedilmiştir. Bilgiyi yalnızca beyninde depolamak yerine onu kullanabilen, farklı durum ve koşullara uyarlayabilen, problem çözmede kullanabilen, yeni öğrendiği bilgileri önceki bilgileriyle karşılaştırıp değerlendirmeler yapabilen, yeni bilgiler üretebilen, kendi eksik yönlerini fark edebilen, okuduklarından ya da dinlediklerinden çıkarımlarda bulunabilen bireylerin eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu bakış açısını kazanmada etkili olan noktalardan biri de eleştirel okumadır. Kurnaz’ın (2013) da belirttiği gibi eleştirel okuma, okuma sürecinin en son aşaması olan, yaşamın belirli bir aşamasında başlayıp biten bir etkinlik değil, yaşam boyu kullanılması gereken bir beceridir.

1.1. Problem Durumu

Okuma, çocukluk döneminde kazanılan ve hayatın her döneminde ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Önce okumayı öğrenir, sonra öğrenmek için okuruz. Bu becerinin, bireyin hayatını zenginleştirebilmesi için sadece okuduğunu anlamayla sınırlı kalmaması daha işlevli bir araç olarak geliştirilmesi gerekir (Aşılıoğlu, 2008). Okumanın pek çok nedeni ve amacı olabilir. Nedeni ya da amacı ne olursa olsun, eleştirel düşünmeye, çok yönlü bakış açıları geliştirmeye, kendini ve dünyayı anlamaya giden en etkili yol okumadır (Adalı, 2010). Temel okuma düzeyindeki bireylerin öğrenmeleri daha çok bilgi basamağındaki davranışlardan oluşmaktadır. Temel okuma düzeyinde kalan bir birey okuduklarını ezberlemekle yetinecektir. Bu da bilişsel alanın yalnızca en alt düzeyindeki bilgileri edinebilmek demektir. Bu düzeydeki bir okuma ile bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeler gerçekleştirilemez. İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, emekten çok bilginin etkin olduğu bir çağdır. Nitelikli bilgi ve birikime ulaşabilmenin en önemli ve en kolay aracı ise okumadır. Bu yüzden nitelikçe gelişkin ve bilinçli okumalara ihtiyaç vardır (Çifçi, 2006). Bireylerin gelişen dünyaya, ilerleyen teknolojiye ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için bilgiyi olduğu gibi alma yerine, okuduklarına kendilerinden de bir şeyler katarak yeni anlamlar yaratabilmesi yani eleştirel okuma becerisini kazanmış olması gerekir.

Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin de önemli bir unsurudur. Bu beceriyi kazanmış bireylerin, sadece ders kitaplarını değil, her türlü yazılı, sözlü ve görsel araçlardan, toplumdaki kanaat önderlerinden gelen bilgileri, mesajları, iletileri eleştirel bir gözle değerlendirecekleri düşünülmektedir (Özensoy, 2011). Eleştirel okuma becerisine sahip olmayan bireyler olgu ve yorumları ayırt edemeyerek yanlış sonuç ve yargılara ulaşacaklardır. Günümüzde öğrenciler, internet, yazılı ve görsel iletişim araçları, elektronik oyunlar ve kitaplar aracılığıyla sürekli bilgi ve fikir akışıyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumda hangi bilginin doğru, gerekli ve yararlı; hangisinin yanlış, yanıltıcı, faydasız, olduğunu önyargılardan uzak bir şekilde ayırabilmelidirler. Öğrencilerden beklenen, bilgiye ulaşmaktan çok, bu bilgi yığını içinden işine yarayanı seçip onu işlevsel olarak kullanmalarıdır. Bu yüzden dikkatlerini nereye yönelteceklerini, mesajları nasıl doğru şekilde yorumlayacaklarını, dışarıdan aldıkları bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine doğru şekilde nasıl kullanacaklarını belirlemek için eleştirel okuma becerisine gereksinim duyarlar.

Okuduklarını olduğu gibi kabul eden, eleştirel okumayan öğrenciler merak duygusundan da uzaktırlar. Okudukları üzerinde kendi yorumları yoktur, bilgiyi sadece ezberlerler. Yalçın (2006), çocuklara muhakeme yeteneği kazandırılabilirdiğinde okuma eğitiminin başarıya ulaşacağını belirtmektedir. Bilginin geçerliğini sınavabilmek için okuma etkinliklerinin niteliğinin de artırılması gerekir. Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı, programda eleştirel okumaya/yazmaya yer verildiği; buna karşın kazanımlarda, etkinlik planlarında ya da örnek etkinliklerde eleştirel okumaya doğrudan bir vurgunun yapılmadığı görülmüştür. Çocukların eleştirel okumayı öğrenmede önce temel okuma becerilerini kazanmaları gerektiği, bu sebeple eleştirel okuma öğretimine ayrılacak zamanın temel okuma becerilerinin gelişmesini engelleyebileceği ya da öğretmenlerin eleştirel okumayı kazandırmak için yeterli bilgi, beceri ve materyale sahip olmayabileceği gibi durumlar bu becerinin ihmal edilmesinin nedenleri arasında gösterilmektedir (Alston,1972; Wolf,1967 akt. Ateş, 2013).

Eleştirel okuma; yalnızca eleştirel yollarla görmek ve sorgulamak amaçlı çocukları eğitmek, neyi nasıl düşünmeleri gerektiğini söylemek değil, çok yönlü bakış açılarıyla zihin alışkanlıklarını sorgulayarak güçlendirmek ve düşünmeye cesaretlendirmektir (Wolk, 2003). Sosyal yaşamdaki sorunlara basmakalıp çözümler getirmek yerine farklı ve pratik çözümler üretebilmektir. Çalışmaya konu olan altı şapkalı düşünme tekniği öğrencileri esnek düşünmeye, empatik düşünmeye geçirebilmektedir. Bu teknikle düşünmeyi çeşitlendiren öğrencilerin okuma yaparken, eleştirel okuma yapabilecekleri düşünülmektedir. Altı şapkalı düşünme tekniğinin, eleştirel okuma kazandırmaya etkisinin incelendiği bu çalışmada geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ile altı şapkalı düşünme tekniği ile verilen öğretime tabi tutulan deney grubu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır

1.2. Problem Cümlesi

Altı şapkalı düşünme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisi var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler Cümleleri

1. Ön test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunun çalışma öncesi eleştirel okuma durumu ve beceri düzeyi nedir?
2. Deney grubu ve kontrol grubunun ön test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Son test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunun çalışma sonrası eleştirel okuma durumu ve beceri düzeyi nedir?
4. Deney grubu ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ön test ve son test sonuçlarına göre,
 - 5.1. Kontrol grubunun eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 5.2. Deney grubunun eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, altı şapkalı düşünme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmesine etkisini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretimin ilk yıllarından itibaren kazandırılacak bir beceri olan eleştirel okuma yoluyla, öğrencilerin okuduklarını sorgulamaları, görülenin ötesindeki anlamları görmeleri, farklı ve çok yönlü bakış açıları geliştirmeleri ve anlamı kendilerinin yapılandırmaları amaçlanır. Eleştirel okuryazarlık, öğrencinin sadece okuma yazma

etkinlikleri sırasında edindiği beceri ya da stratejiler değildir. Eleştirel okuryazarlık öğretimi, öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumları, olayları ve kişileri sorgulama fırsatı verir.

Günümüzün okur anlayışı, okuma yazmayı bilmenin ötesinde bir boyut kazanmıştır. Kitaplarda, yazılı ve görsel basında, sosyal yaşamlarında yeni bilgilerle karşılaştıklarında kendilerine sunulan doğru anlayıp, sorgulayan ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren kişi biçimine dönüşmüştür. Teknoloji ve iletişimdeki gelişmeler ve bilgiye kolay ulaşılabilirliğin sağlanmasıyla bireyler yoğun bir bilgi ve mesaj akışıyla karşı karşıyadır. Bu durum dil gelişimini de etkilemektedir. Bu nedenle nitelikli bir okuma eğitimin verilmesi dil gelişimi ile birlikte kişilik gelişimini de etkileyecektir. Bilginin sürekli artması ile birlikte eğitim sisteminden, bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, eleştirel yaklaşımla ulaştığı bilgiyi analiz edebilen, öğrendiği bilgiyi kullanan ve yeni bilgi üreten bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu beklenti günümüzde eleştirel okumaya duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Yalnızca yazıp okuyabilmek, gazete başlıklarına göz atabilmek, mektup yazabilmek 21.yy'ın gelişen toplumlarında okuryazar olabilmek için yeterli değildir. Günümüzde okuduklarını anlayan, anladıklarını kendini ve çevresini geliştirmek için kullanabilen okuyucuların yetiştirilmesi ve eğitim öğretim etkinliklerinin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Akyol, 2001).

Eleştirel okumanın amacı, bir eseri edebiyat estetiği açısından kıymetlendirmek, birinin yazdıklarına ve yaptıklarına karşı olduğunu belirtmek, eserleri iyi ve kötü yönlerini gösterecek derecede en ince ayrıntısına kadar incelemek, araştırmak değildir. Amaç eseri doğru anlamlandırmak, yazarın vermek isteği mesajı doğru kavramak, metin karşısında doğru bir tutum alarak yazarın ve metnin yönlendirmesinden kurtulmaktır (Çifçi, 2006).

Yıldız'a (2008) göre eleştirel okumanın amacı, öğrencilere metinle ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırıp düşüncelerini sağlamaktır. Tüm bunların yanında konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmadır. Yıldız (2008) eleştirel okuma için öğrencilerin metindeki görüşlere katılıp katılmadıkları yerleri belirlemeleri; zihinlerindeki sorulara cevap aramaları; duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışmaları ve kendi deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırmaları gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel okur; okuduklarını, izlediklerini, dinlediklerini karşılaştırma, sorgulama

yeterliği kazanmış; düşünme yetisini edinmiş, demokratik kültürü içselleştirmiş, duyarlı bireydir. Sadioğlu ve Bilgin (2008) eleştirel okuyan bireylerin daha seçici olmaya başladığını, problemleri fark edip çözüm önerilerinin doğruluğunu kontrol ettiğini, başka çözümlerin olup olmadığını tartıştığını belirtmektedir. Eleştirel okuma onları çeşitli bilgi, propaganda ve reklam tekniklerinin olumsuz ve yıkıcı etkilerine karşı korumakta, iyiyi ve doğruyu, yanlış ve kötünden ayıran bireyler olma yolunda ilerlemelerini sağlamaktadır.

Eleştirel okuma becerisini geliştirmek yalnızca Türkçe dersinin hedefleri arasında değildir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış öğrencilerin yetişmesi, eğitim ve öğretimin hedefleri arasındadır. 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şöyle ifade edilmiştir: “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 hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.” (MEB, 2006). 2015 yılında hazırlanan ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı'nda, programın vizyonu arasında şu maddeler yer alır: “Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen; okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmek.” (MEB, 2015). Görüldüğü gibi her iki programda da öğrencilerin doğru yöntemlerle okuma yapmaları ve eleştirel bakış açısı kazanmaları amaçlanmıştır.

Eleştirel okumada temel hedef öğrencilerin sosyal farkındalıklarını, dil bilinçlerini arttırmaktır. Okuma biçimleri ile bilişsel öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki vardır. Ateş'in (2013) de belirttiği gibi eleştirel okuma sadece anlamak değildir. Eleştirel okuma; anlama, çözümleme ve değerlendirme süreçlerini içerir. Metinde geçen anlamın çok ötesine geçebilmeyi gerektiren zihin faaliyetlerini içerir. Bu bakımdan eleştirel okumada üst düzey bilişsel beceriler ortaya çıkar. Temel okuma düzeyindeki öğrenciler Bloom'un taksonomisine göre kavrama düzeyinin üstüne çıkamazken; eleştirel okuma anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içerir. Bu yüzden eleştirel okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde davranışlar kazanmaktadır.

Eleştirel okuma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, betimsel çalışmalar ya da

yazılı materyallerin eleştirel okunmasıyla ilgili çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Eleştirel okumayı geliştirecek tekniklerle ilgili çalışmaların ise yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Araştırma; düşünme tekniklerinden biri olan altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti açısından önem taşımaktadır.

Eleştirel okuma etkinleri hazırlanırken geleneksel yöntemlerin dışında farklı yöntem ve tekniklerden de yararlanmak gerekir. Yöntem ve teknikler eğitim ortamını daha düzenli hale getirir, öğretmene yol gösterir. Eleştirel okumanın temelinde çoklu bakış açılarının uygulanması vardır. Düşünmenin nasıl öğretileceği konusunda çalışmalar yapan Edward De Bono'nun ortaya koyduğu “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği”, Türkçe derslerinde düşünme gelişiminde kullanılabilecek bir tekniktir. Bu teknik, kaynak düşüncenin yan düşüncelerle birleştirilmesinden oluşmuştur. Altı şapkalı düşünme tekniği düşünmenin şekillenmesinde etkilidir. Belli bir kalıpta kalmanın ve olaylara tek yönlü bakmanın önüne geçmektedir. Teknikte bulunan şapkalar birden fazla düşünme çeşidini içerdiği için konunun her açıdan irdelenip doğru karara ulaşılmasına olanak sağlamaktadır. Her sınıf ortamında kolay ve çok maliyet gerektirmeden uygulanabilen bu teknikte kullanılan altı şapka düşüncenin ayrıştırılması için kullanılan sembollerdir. Şapkanın rengi değiştikçe renklerin temsil ettiği düşüncelerin belirli bir düzen içinde sırasıyla aktarılması beklenir.

Düşünmeyi destekler yönde öğretim yapılabilme, farklı bakış açıları geliştirme, eleştirel okuma yapabilme sorular sormayla başlar. Altı şapkalı düşünme tekniği soru sormaya olanak veren bir tekniktir. Bu teknikte her şapkada farklı yönlerden sorular sorulur ve cevaplar aranır. Eleştirel okumada altı şapkalı düşünme tekniğinden yararlanmak, öğrencilerin konuya farklı açılardan bakmalarını sağlayacaktır. Düşüncelerin belli bir sıraya koyulmasıyla farklı düşüncelerin birbirine karışması ve tek yönlü düşünme de önleneyecektir. Altı şapkalı düşünme tekniği ile bir metnin nasıl incelenmesi gerektiğini öğrenen öğrenci sadece ders kitaplarındaki metinlerle kalmayarak gündelik hayatta karşısına çıkabilecek her türlü metni eleştirel bir bakış açısı ile okuyup inceleyecektir.

Eleştirel okumayı öğrenmeden önce çocukların temel okuma becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Okunan metindeki anlamın yorumlanıp değerlendirilebilmesi için öğrencinin de buna hazır hale gelmesi gerekmektedir. 12-15 yaşlar çocukların üst düzey bilişsel davranışlar için hazır olduğu dönemlerdir. Bu bakımdan araştırmada bu yaş grubuna dâhil olan yedinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir.

Elde edilen bulgular itibariyle, araştırmanın ülkemizdeki eleştirel okuma öğretimi geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı ve daha nitelikli eleştirel okuma öğretimi uygulamalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırma, alana katkı sağlaması, yeni araştırma olanakları yaratması, öğretmenlerin yararlanabileceği somut eleştirel okuma etkinlikleri sunması bakımından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada,

1. Araştırma için belirlenen örneklemin, evreni temsil etmek için yeterli olduğu,
2. Kontrol edilemeyen değişkenlerin (öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantıları) deney grubu ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilediği,
3. Öğrenciler için seçilen konuların öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- a) Yedinci sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile,
- c) 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde bulunan okullardan seçilen yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Aşağıda tanımlanan kavramlar, araştırmada kullanılan anlamlarıyla verilmiştir.

Okuma: Sözcük, grafik, resim ve şekillerin duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Karatay, 2007).

Eleştirel Okuma: Okunulan herhangi bir metin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve konuyu yorumlamadır (Özdemir, 2013).

Düşünme: Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce elde etmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek (TDK Türkçe Sözlük, 2018).

Eleştirel Düşünme: Bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak, onlardan anlam çıkarma sürecini kapsayan önemli bir üst düzey beceridir (Doğanay, 2007).

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Düşünmenin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapan Edward De Bono'nun 1980'lerin başında ortaya koyduğu düşünmenin geliştirilmesinde kullanılabilecek bu teknik, insanların farklı düşünme şekillerine girerek, kavrama ve düşünme eylemini gerçekleştirebileceği ve geliştirebileceği üzerine odaklanan bir tekniktir (De Bono, 2014).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

Düşünmek insanoğlunun belirgin ve ayırt edici özelliklerinden birisidir. İnsan davranışlarını bilinçli bir şekilde sürdürmek zorundadır. Düşünme kavramı, tarih boyunca ele alınmış, incelenmiş ve tartışılmış bir konudur. Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olması sebebiyle günümüzde halen düşünme üzerinde kabul edilmiş ortak bir tanım yapılamamış, her bilim adamı ve düşünür kendi özgün tanımını yapmıştır.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde düşünmek; aklından geçirmek, göz önüne getirmek; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek şeklinde tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2018).

Yıldırım'a (1996) göre düşünme, var olan bilgilerin ötesine geçmedir ve düşünme süreci iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar;

1. Sorunu açıklayıcı ya da giderici çözümü bulma veya oluşturma
2. Bulunan ya da oluşturulan çözümün doğruluğunu kontrol etme

Birinci aşamada “buluş, icat, yaratma”, ikinci aşamada ise “doğrulama, kanıtlama, ispat” yer almaktadır.

Bazı araştırmacıların ortak tanımlarında ise düşünmenin çevremize ilişkin bilginin işlenmesi, dış dünyanın insan zihnine yansımaları vurgusu ön plandadır (Morgan, 1984; Ünal, 2006).

Düşünmek biyolojik ve fiziksel bir süreçtir. Duman (2007), düşünmenin beyinde bir fizyolojik karşılığı olduğunu belirtir. Düşünme sürecinde iyonlar hareket eder, hücreler

çalışır, hormonlar salgılanır ve bütün beyin bir etkinlik içerisine girer.

Düşünme sürecini etkileyen etkenlerden bir diğeri ise, geçmiş deneyimler ve o alana dair bilgi birikimimizdir. Başar (2013) düşünmenin, bilinenleri kullanarak yeni bilgi ve bilinç üretme, bilinenleri ilişkilendirip bütünleştirerek çoğaltma çabası olduğunu söyler. Düşünme, akıl gözünü kullanmaktır.

De Bono (2014), düşünmeyi iki şekilde ele alır. Bunlardan birincisi tepkisel düşünmedir ve günlük rutin işleri yaparken kullandığımız düşünme türü olarak açıklanmaktadır. Örneğin yürürken, bir şeyler içerken, araba kullanırken vs. yapılan düşünme. İkincisi ise bilinçli veya harita yapıcı düşünme olarak adlandırılmaktadır ve bu tür düşünmede olaylara karşı basit tepkisel düşünmenin ötesinde, o anki ortamdan uzaklaşıp olayları geniş bir açıdan görebilme, sorumluluk alma, inisiyatif kullanma, plan yapma ve uygulama gibi özellikler vardır.

Güzel (2005) düşünmenin zihinsel bir etkinlik olmasıyla beraber sosyal, duyuşsal, devinişsel yönlerinin de olduğunu belirtir. Birey sosyal bir çevrede etkileşim içinde olduğu için toplumsal olayların anlamlandırılmasında düşünmenin sosyal yönünü, duygu ve tutumların da düşünceleri etkileme ihtimali, düşünmenin duyuşsal yönünü, hareket halinde olan birey düşünmeyi gerçekleştirirken aktif olup bir takım becerileri kullandığı için düşünmenin devinişsel yönünü kullanır.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlar ve çalışmalara bakıldığında düşünmenin genel anlamıyla zihinsel faaliyetler bütünü olduğu, zihin, beden ve ruh arasında ki denge ile anlam kazandığı söylenebilir. Düşünme ayrıca bireylerin gelişimlerine katkı sağlayan, karşılaştıkları zorlukları en uygun şekilde çözmelerine fırsat tanıyan önemli bir yetidir.

Küreselleşme süreci ile pek çok alanda değişimlerin hızla yaşandığı günümüzde; bireylerin değişime uyum sağlayabilmesi, eğitimin nitelik yönünden yeniden yapılandırılması, bireylerin bilgiyi seçme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu da düşünme becerisini, insan hayatının en temel becerisi haline getirmiştir.

Yuva (2011) insanların düşünme yeteneğine sahip olmasının iyi düşünebilmeleri anlamına gelmediğini belirtir. Bu bakımdan herkesin aynı nitelikte düşünmediği gerçeğini göz önünde bulundurmak gerekir. Düşünme, doğal olarak öğrenilirken; iyi ve etkili düşünme belli bir çaba gerektirir, kendiliğinden ortaya çıkmaz. İpşiroğlu'na (2015) göre eleştirel düşünme, düşünmenin en ileri, en gelişmiş biçimidir. Çünkü

eleştirel düşünme saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünme demektir. Eleştirel düşünme ile nitelikliyi niteliksizden, doğruyu yanlıştan ayırt edebiliriz. Eleştirel düşünme rastgele bir düşünce etkinliği değildir. Eleştirel düşünme; sorunların özüne inen, çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerektiğinde karşı çıkabilen bir düşünce biçimidir. Eleştirel düşünmeyi etkin kılan yalnızca bize hissettirdiği özgürlük duygusu değil, aynı zamanda bir şeyi yakalama, keşfetme heyecanıdır. Eleştirel düşünmeyi öğrenmiş olan birey bu becerisini; hayatının amaçlarını tespit etmede, belirlediği amaçlara ulaşmak için hedef belirlemede, akla uygun kararlar vermede ve bu kararları aktif bir şekilde kullanarak karşılaştığı sorunlara ve problemlere çözüm üretmede kullanabilir.

2.2. Eleştirel Düşünme

Sosyal bir varlık olan insan, çevresindeki olayların farkına varmak, anlamlandırmak, topluma uyum sağlamak, ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini geliştirmek, topluma yararlı olmak için sürekli çabalar ve düşünmeye başlar. Çağımızda ihtiyaç duyulan insan tipinin belirlenmesi, öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılandırılıp yürütüleceğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Bireylerin karşılaştıkları durumları ve bilgileri, işleme, değerlendirme, öteleme ve yeni durumlara uyarlama becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde eğitim faaliyetlerinin rolü büyüktür. Bireylerin kendilerine sunulan bilgileri aynen kabul etme yerine incelemeleri, her söyleneni doğru kabul etmek yerine doğru olarak varsayıp ileride değişebileceği ihtimalinin olduğunu bilmeleri, her zaman ikinci bir yol olabileceğini göz önünde bulundurarak bu yolu aramaktan vazgeçmemeleri gerekmektedir. Tüm bunlar için de düşünen bireylere ihtiyaç vardır (Kurnaz, 2013). Düşünceler içinden etkili olanı seçmek için de elemeler yapmak gerekir. Bu da eleştirel düşünerek olur.

Eleştirel düşünme, İngilizce akıl yürütme anlamına gelen “reasoning” sözcüğünün kökü olan “reason” kavramının Latince’deki karşılığı “ratio” kökünden gelmektedir. Sözcüğün Latince karşılığı ise “denge”dir (Doğanay ve Ünal, 2005). Önceki deneyimleri bilgi ve düşünceleri inceleyip, farklı görüş ve düşünceleri de hesaba katarak dengeli bir yargıya varmaktır (Kurnaz, 2013).

Karadeniz (2014) eleştirel düşünmeyi karşılaşılan bilgi ve düşüncelerin doğru ve yanlış

yönlerinin irdelenerek yeni düşüncelere kapı aralamak şeklinde tanımlamıştır.

Kuradayıoğlu ve Çelik (2009) de daha iyi bir yaşam için, eleştirel düşünme becerisinin her birey tarafından kazanılması gereken bir beceri olarak görür.

Köksal'a (2005) göre eleştirel düşünme, bireylerde davranış değişikliği oluşturan bilginin, elde edilebilir, denetlenebilir, nesnellikten uzaklaştıran unsurlardan arındırılabilir ve türetilabilir olduğu düşüncesine dayanan bir algılama, değer biçme ve karar verme sürecidir.

Güzel (2005), eleştirel düşünmenin öğretilmesi gereken yaşamsal bir beceri olduğunu belirtmektedir.

Büyükkantarcıoğlu (2006) eleştirel düşünmeyi, bireyin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu nesnel ve üretici bir akıl yürütme biçimi olarak tanımlarken; Cüceloğlu'na (1998) göre; bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olup başkalarının düşünce süreçlerini göz önüne alarak, kendini ve çevresindeki olayları anlayabilmek için öğrendiklerini bilinçli bir şekilde kullandığı, amacı olan, aktif, organize bir zihinsel süreçtir.

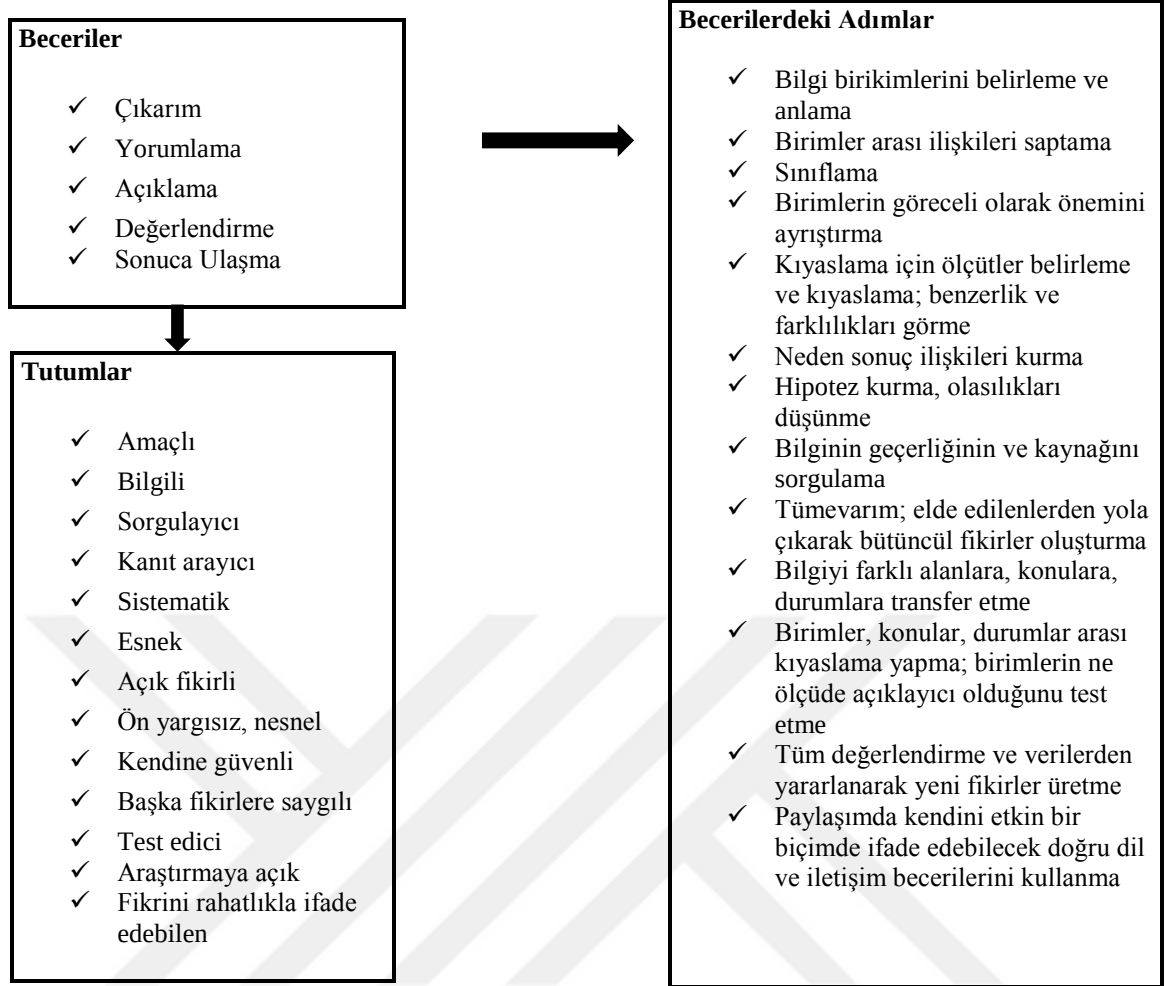
Tomaç (2012) için eleştirel düşünme; araştırıp sorgulayarak, ilişki kurarak, çıkarımda bulunarak, bilinçli bir şekilde ön öğrenmeleri değiştirmek için kullanılan zihinsel süreçlerden problem çözme yeteneğidir.

Paul ve Elder (2007) eleştirel düşünmeyi kendini yönlendiren, yöneten, öz disiplinli, kendini denetleyen ve düzelten bir düşünme; düşünmeyi geliştirme, bakış açılarını analiz edip değerlendirme olarak tanımlamıştır.

Karadüz'e (2010) göre eleştirel düşünme; bakış açısının çoklu ve derinlemesine geliştirildiği, düşünmeye ilişkin zengin ve değişik anlayışların yer aldığı düşünce eylemlerinin odağında bulunur.

Eleştirel düşünme tanımları gözden geçirildiğinde, eleştirel düşünmenin ön öğrenmelerin gözden geçirildiği, aktif bir biçimde öz denetimin kullanıldığı, araştırma, sorgulama, ilgi kurma, problem çözme, değerlendirme ve yargıya varma gibi zihinsel faaliyet ve kapsayıcı üst düzey düşünme becerisi olduğu söylenebilir.

Büyükkantarcıoğlu (2006), eleştirel düşünen bireyin zihinsel süreçlerini ve beklenen tutumlarını Şekil 2.1'de şu şekilde belirtmiştir:



Şekil 2.1. Eleştirel düşünme becerileri ve beklenen tutumlar

Scheffer ve Rubenfeld (2000 akt. Şenşekerçi ve Bilgin, 2008) eleştirel düşünmenin, düşünme biçiminizi iyileştirmeyi düşündüğünüz sırada düşündüklerinizi düşünme sanatı olarak tanımlamışlardır.

Lipman (1988 akt. Söylemez, 2015) düşünme ile eleştirel düşünme arasında farklılıkları ortaya koyduğu çalışmasında, eleştirel düşünmenin özelliksiz, gelişigüzel ve yapılandırılmamış düşünmeden farklı olarak; sağlam temelli, yapılandırılmış ve desteklenmiş düşünmeyi belirleyen, bir ölçüte dayalı düşünme olarak tanımlamaktadır. Düşünme ile eleştirel düşünme arasındaki farklar Tablo 2.1’de karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur.

Tablo 2.1.

Düşünme ve Eleştirel Düşünme Arasındaki Farklar

Düşünme	Eleştirel Düşünme
Tahmin etme	Yordama
Tercih etme	Değerlendirme
Gruplama	Sınıflama
İnanma	Farz etme
Sonuç çıkarma	Mantıksal çıkarımda bulunma
Kavramları ilişkilendirme	İlkeleri kavrama
İlişkileri belirtme	Diğer ilişkiler arasında ilişkileri belirtme
Varsayma	Hipotez kurma
Neden göstermeksizin fikir sunma	Neden göstererek fikir sunma
Ölçüt olmadan karar verme	Ölçüt ile karar verme

Nosich'e (2015) göre eleştirel düşünme negatiflik değildir. Eleştirmek genellikle olumsuz bir şey söylemek, hata aramak, bir şeye karşı olmak, yermek gibi algılanabilir. Fakat eleştirel düşünmedeki eleştiri sözcüğü kriter sözcüğüyle alakalıdır. Mantıklılık üst kriterini karşılayan düşünme anlamına gelir. Olayların derinliğine bakmayı öğrenmek, açık, yeterli ve mantıklı bakabilmektir (Nosich, 2015). Eleştirel düşünme duygusuz düşünme de değildir. Bazı duygular (hırs, panik gibi) eleştirel düşünmenin önünde birer engel olabilirler fakat bazı duygu temelli durumlar eleştirel düşünmeye yardım eder. Mantıklı olmak, duygulara sahip olmakla ilgilidir. Herhangi bir durumda duygulara güvenip güvenmemek ya da ne kadar güvenmek gerektiğini belirlemek başlı başına eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme yıkıcı değil yapıcı bir düşünme sürecidir. Güzel (2005) de eleştirel düşünmenin ne olmadığı şu şekilde sıralar:

- Olumsuz yön bulma (negatiflik) değildir.
- Saplantılı, öznel, özensiz, belirsiz ve yüzeysel bir düşünme değildir.
- Çabucak karar verme değildir.
- Bir ürün değil süreçtir.
- Düzensiz, pasif bir zihinsel süreç değildir.

- Kendiliğinden oluşan, denetimsiz, otomatik bir düşünme türü değildir.
- Sadece problem çözme değildir.
- Sonuçları eksik, ilişkisiz ve sıradan değildir.
- Ön yargılı bir yaklaşım, her şeyi siyah-beyaz, doğru-yanlış şeklinde görmek değildir.
- Kusuru, eksiği, yanlışı ya da çirkini bulma, sonradan ayıplama değildir.
- Duygular ile düşünceler arasında hiç bağ kurmamak değildir.
- Her şeye karşı çıkış veya her şeyi yapabileceğine inanma değildir.
- Eleştirel düşünme sadece beceri değil; bilgi ve tutum gerektiren bir düşünme türüdür.

Düşünmek insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir özelliktir. Davranışlarını içgüdülerle değil bilinçli bir şekilde sürdürmek zorundadır. Her insan düşünebilir ama eleştirel düzeyde düşünmek farklıdır. Beyer'e (1991) göre eleştirel düşünen bireyler düşünmeden hareket etmezler. Ön öğrenmelerini kullanıp, yeterli kanıt bulana kadar yargılardan kuşku duyarlar. Çalışmalarını kontrol ederler. Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırırlar. Doğmalar yardımıyla değil, sorunlar, hedefler ve sonuçlar yardımıyla değerlendirme yaparlar. Aksu (2012) eleştirel düşünen bireylerin sunulan bilgileri olduğu gibi kabul etmediklerini, sorguladıklarını belirtir. Karar verme süreci; analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla örgün hale getirilir. Düşünebilen, yeni fikirlere açık olan, bilişsel farkındalığı yüksek, kendi düşünme süreçlerinin farkında olan bireyler bu grupta yer alır.

Eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin özelliklerini Ferret (1997 akt. Söylemez 2015) şöyle sıralamaktadır:

- Sürekli bir sorma faaliyeti içindedirler
- Yargıları daima değerlendirirler
- Merak duyguları yüksektir
- Problemlere alternatif çözümler üretme çabasındadırlar
- Fikirleri çeşitli ölçütlere göre çözümlerler
- Farklı fikir ve varsayımları inceleyerek olgularla karşılaştırırlar
- Odaklanarak dinler ve dönüt verirler
- Eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirirler
- Çıkarımda bulunmadan önce yeterli bilgi birikimine ulaşmayı tercih ederler

- Fikirlerini destekleyecek delilleri arama eğilimi taşırlar
- Yanlış ve alakasız bilgileri kabullenmezler

Kurt ve Kürüm (2010) eleştirel düşünmenin benzerlik ve farklılıkları ayırt etme becerisi kazandırarak, bireyin hem kendini hem yaşadığı çevreyi doğru algılamasına vesile olduğunu belirtir. Bireye düşünce özgürlüğü kazandırır. Eleştirel düşünme; iyi insan, iyi vatandaş olabilmek, kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olmak ve çevresinin farkında olan bireylerin oluşturduğu ideal bir topluma temel oluşturmak noktasında önem arz etmektedir. Eleştirel düşünen birey çeşitli bilgi kaynaklarına başvurarak doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarının değerini ortaya koyar. Eleştirel düşünme bu bilgi kalabalığı içinde bireyin zihninde bir filtre vazifesi yaparak zihninin bulanmasını engellemesi açısından da önemlidir.

Toplum için de eleştirel düşünme önemlidir. Demokratik bir toplumda etkin bir yurttaş ve bağımsız bir birey olmanın en önemli etmenlerinden biridir. Göbel'e (2013) göre eleştirel düşünen bireyler; çağdaş demokrasilerin ihtiyaç duyduğu, toplumsal sorunlar karşısında duyarlı olan, sosyal sorumluluk sahibi, her türlü dogmatik düşünceden uzak, etkin katılımın bilincinde olan ve bunu isteyen, kendi düşüncelerini oluşturabilen, başkalarının düşüncelerini sorgulayıp değerlendirebilen, empati sahibi, tartışma ve uzlaşma kültürüne sahip bireylerdir.

Günümüzde, eleştirel düşünmeyi etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında uygulanan müfredatın niteliğinden çok niceliğiyle ilgilenilmesi, ezbere dayalı öğretim yöntemlerinin terk edilmeyişi, toplumun sosyoekonomik düzeyi, medya ile her alanda iç içe olmamız gibi faktörler, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin önünde engeller yaratmaktadır. Onosko (1992 akt. Akınoğlu, 2001) eleştirel düşünmenin gelişmesinin önündeki altı engeli şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim sürecinin bilgi transferi olarak tanımlanması,
- Öğretim içeriklerinin yüzeysel ve geniş olması,
- Öğretmenlerin öğrencilerden beklentisinin düşük olması,
- Sınıfların kalabalık oluşu,
- Öğretmenin zamanı planlayamaması,
- Öğretmenin izole olması.

Doğanay (2006) eleştirel düşünme sürecini tam anlamıyla gerçekleştirmek isteyen bireylerin belli becerileri edinmiş olması gerektiğini vurgular. Ona göre bu beceriler

şunlardır:

- Değerlendirilecek, yargılanacak, eleştirilecek konuyu belirleme.
- Kullanılacak ölçütleri ortaya koyma
- Kaynakların güvenilirliğini sorgulama
- Farklı bakış açılarıyla ele alınmış kaynaklardan bilgi edinme
- Bilgilerin doğruluğunu ve birbiriyle alakasını araştırma
- Bilgilerdeki çelişkileri, önyargıları ve basmakalıp ifadeleri ayırt etme
- Nesnel ve öznel bilgileri ayırt etme
- Sebep sonuç ilişkilerini ortaya koyma
- Elde edilen bilgilerden hareketle sağlam delil ve gerekçelere dayandırılarak bir sonuca ulaşma.

Arıcı (2016) düşünme, eğitim, bilim ve teknolojinin bir döngü şeklinde birbirlerinin değişimini sürekli kıldığını belirtir. Eğitim ve düşünme yöntemleri, hızla gelişen bilim ve teknoloji etkilenmektedirler. Toplumların bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmeleri için eğitime gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Bilim ve teknolojiyi takip etmeyip günün koşullarının gerisinde kalan toplumlar gerilemektedirler.

Nosich (2015), bir bireyin eleştirel düşünebilmesi için eleştirel düşünmenin üç önemli unsuruna dikkat etmesi gerektiğini belirtir.

1. Eleştirel düşünme soru sormayı gerektirir. Bu soruların, konunun özüne giden ve cevaplanması gereken kaliteli sorular olmasına dikkat edilmelidir.
2. Sorulan soruların mantığı kavranarak çözüm sürecine gidilir. Bu aşamada verilen cevapların, hakkında düşünmediğimiz ve cevap olsun diye verilen ifadelerden farklı olması istenilmektedir.
3. Eleştirel düşünme, sadece zihinsel bir alıştırma değil mantığımızın sonuçlarına inanmayı da içermektedir. Bir konu hakkında eleştirel düşündüğümüzde, elde ettiğimiz sonuçlara inanır ve onları içselleştiririz.

Eleştirel düşünen bireyin özelliklerinin geliştirilmesinde eğitim sisteminin ayrı bir önemi vardır. Düşünme becerilerini geliştirmeyi, düşünen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Kurnaz'ın (2013) da dediği gibi geleceğin bireyleri bilgiye ulaşan değil, bilgidan bilgi üreten kişiler olmak zorundadır. Bilgiyi anlamadan, özümsemeden sadece

aktarmaya dayalı bir eğitim anlayışı çocuklara önemli kayıplar verdiremektedir. . Her şeyden önce onlar için eğitim anlamını ve önemini yitirmekte azalan ilgi ve istekleri yüzünden okullar can sıkıcı mekânlar, eğitim öğretim süreci ise zorunluluktan dolayı katlanılması gereken yaşantılar olarak algılanmaktadır.

Ülkemizde 2013 yılından itibaren yapılandırma çalışmaları çerçevesinde, öğretim programları kademeli olarak yenilenmeye başlamıştır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik ifadeler programda sık sık kullanılmıştır. 2017 yılı Türkçe Öğretim Programının temel felsefesi içinde eleştirel düşünme şöyle ifade edilmiştir:

“Eleştirel düşünme yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca birey, düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır. Öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir. Bunun için de hayatın her alanında uygulanabilecek eleştirel sorgulama niteliğine sahip olmanın birey için olduğu kadar, toplumsal yapı için de önemli olduğu, bireylerin böyle bir niteliğe sahip olmasının toplumun gelişmesi ve devamlılığı açısından değer taşıdığı düşüncesi hâkim kılınmıştır (MEB, 2017, s.6).”

Levy (1997) eleştirel düşünme eğitiminde ilk adımın dil eğitimi olması gerektiğini ifade eder. Düşünme becerileri dil eğitimi ile şekillenmektedir. Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme aracılığı ile eleştirel düşünme becerileri uygulanmaktadır. Eleştiri yeteneğine sahip okuyucular, metin yazarının oluşturduğu düşüncelerin gerçek hayattaki örneklerini araştırmaya gayret eder. Okunanlar araştırılır, değerlendirilir, kişi tecrübelerinden ve diğer kaynaklardan yararlanarak çıkarımlarda bulunur. Eleştirel dinleme kavramında ise bilişsel yetenekler daha ön plandadır; anlama, sorgulama, denetleme gibi süreçleri kapsar. Ana yeteneklerden olan yazma ile konuşma yeteneklerinin eleştirel seviyede değerlendirmeye alınması da gereklidir. Söylenilenleri eleştirel bir bakış açısıyla dinleyen, konuşurken kelimeleri seçerek konuşan, okuduklarını eleştirel gözle okuyan, yazı yazarken eleştiri yapma yetisine kavuşan bireylere günümüz şartlarında daha çok ihtiyaç vardır.

2.3. Okuma

İnsanın bilgi edinme, anlama, anlamlandırma, yollarından birisi okumadır. Zihin gelişimini en çok destekleyen, düşünceyi besleyen ve geliştiren öğrenme alanıdır. Anlama ve anlatma becerileri içinde anlama becerisine dâhil olan okuma, dil becerilerinin de temelini oluşturmaktadır. Demir (2010) anlama öğrenme alanına dâhil olan dinleme ve okuma becerilerinin aynı zamanda anlatma konusundaki konuşma ve yazma becerilerine kaynak oluşturan bilgi depolama becerileri olarak tanımlamaktadır. Günümüzde birçok becerinin gelişmesi anlama yeteneğine dayanmaktadır. Anlama gelişmediği takdirde iletişim de öğrenme de amacına ulaşamaz.

Okuma ile ilgili değişik tanımlar yapılmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında okumanın çok geniş kapsamlı bir beceri olduğu görülmektedir.

Güneş'e (2007) göre okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi ses ve beyin işlevlerinden oluşan karmaşık bir etkinliktir. Sever (2011) için okuma; sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp kavranması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel etkinliktir. Özdemir (2010) okumayı basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, anlamlandırma, kavrama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır. Yalçın'a (2006) göre okuma insanların üzerinde uzlaştıkları özel işaret sisteminin duyu organları yoluyla kavranıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi sürecidir. Calp (2010) ise okumayı bir yazıyı, yazıdaki sembolleri görme, tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlamıştır. Ünalın'a (2006) göre okuma bir metindeki kelime, cümle ve noktalama işaretlerini bütün olarak görme, algılama ve kavrama etkinliğidir. Demirel (2003) okumayı, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği; Temizkan (2009) ise zihinsel, ruhsal ve fizyolojik yönleri olan karmaşık bir süreç şeklinde tanımlamıştır. Günay'a (2003) göre okuma, alıcının metne yönelik yaptığı düşünsel bir etkinliktir.

Johnson (2017) okumanın ne olduğunu şöyle özetler:

- Okuma, anlam yakalamak için metni kullanma etkinliğidir.
- Sürekli gelişen bir beceridir.
- Zihindeki görsel bilgi ile görsel olmayan bilgileri birleştirmektir.
- Bir düşünce ile diğeri arasında bağlantı kurmaktır.

Okuma sadece harfleri, sözcükleri seslendirmek değil, düşünsel bir süreçtir. Yazıda olan duygu ve düşüncelerin kavranıp çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi yönlerin bulunduğu karmaşık bir süreçtir. Sever (2011), birçok girişik eylemden oluşan bu etkinliğin genel niteliklerini şöyle sıralar:

- Okuma bir iletişim sürecidir. Yazar oluşturduğu anlam birikimini, dil denilen simgeler aracılığı ile işaretlere dönüştürüp metin olarak okuyucuya sunar. Okuyucu bu işaretleri görür, kavrar ve bu sayede yazarın kafasındaki anlam okuyucuya aktarılmış olur.
- Okuma bir algılama sürecidir. Algı, duyumların anlamlandırılmasıdır. Okuma sadece sözcükleri, cümleleri kısacası metni görmek, seslendirmek değil, düşünsel çaba isteyen bir süreçtir. Metnin anlam bakımından tam ve doğru algılanabilmesi, metnin dil ve düşünce yönünden iyi kavranılmasını gerektirmektedir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir. Öğrenmenin, bilgilenmenin en temel yoludur. Yalnızca öğrencilerin değil herkesin bilgi edinebilmesi, düşünce ve duyarlılığı geliştirebilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi için etkili bir öğrenme yoludur.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Metinler dil ürünleridir ve yapı taşları da sözcüklerdir. Anlamaya dayalı bir okuma, insan bilincini oluşmasını ve gelişmesini sağlayan bir süreçtir. Okuma bireylerin içgörü, hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında da etkilidir. Bireylerin kişiliğini, ilgisini ve değerlerini de etkileyen bir süreçtir. Kural ve tekniğe uygun olarak yapılan okumalar (Örn. sesli ve sessiz okuma) devinişsel boyutu olan davranışları içerir.

Okuma davranışları ve düşünce gücünü besler. Özdemir'in (2013) de belirttiği gibi okuduğumuz her yazıyı anlamaya çalışırken anlama, sezme, kestirme gücümüzü kullanırız. Yazıda söylenenlerin geçerliğini düşünürüz. Bu yüzden okuma, eleştirel düşünceyi de besleyen bir kaynaktır.

Okuma ile ilgili kavramlar incelendiğinde okumanın çeşitli özellikleri olduğu görülmektedir. Güneş (2007), okumanın bazı özelliklerini şöyle sıralar:

- 1) Okumak sadece şifre çözmek değildir.
- 2) Sesli okuma ile seslendirme birbirine karıştırılmamalıdır.

- 3) Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
- 4) Okumak, yazı denilen çizgilerin anlamını araştırmaktır.
- 5) Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
- 6) Okumayı öğrenmek ile öğrenmek için okumak birbirine karıştırılmamalıdır.

Okuma becerisi; insanın kendini geliştirmesinde önemli bir araç olan fiziki unsurlar ve zihin unsurlarının, birlikte işlemesiyle oluşan bir beceridir. Akyol (2001) okumanın beş temel prensibini şöyle sıralamıştır:

- 1) Okuma, anlam kurma sürecidir.
- 2) Okuma, akıcı olmak zorundadır.
- 3) Okuma, stratejik olmalıdır. Okuyucu metnin seviyesine, ön bilgisine ve okuma amacına göre kendisini ayarlayabilmelidir.
- 4) Okumak için motive olmak gerekir.
- 5) Okuma sürekli gelişen bir beceridir. Bu yüzden düzenli ve sürekli bir okuma eğitimi yapılmalıdır.

Okuma, görme ve seslendirme boyutuyla fizyolojik; kavrama ve algılama boyutuyla psikolojik; anlamlandırma boyutuyla sosyolojik bir süreçtir. Okuma zihin gelişimini ve anlamlandırmayı desteklemektedir. Güneş'in (2007) de belirttiği gibi okuma zihin gelişimine katkı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma esnasında yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu bakımından okumaya, öğretimde ayrı bir önem verilmektedir.

2.3.1. Okumanın Öğrenme Sürecindeki Yeri ve Önemi

Türkçe öğretiminin sorumluluklarından biri okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Hızla değişen dünya şartları, yazılı iletişimin ön plana çıkmasına ve bireylerin iletişimlerinin büyük kısmını okuyarak gerçekleştirmesine sebep olmuştur. Coşkun'a (2002) göre bu durumun farkına varan ülkeler gelişen dünya düzeninde bireyin okuma becerisi ve alışkanlığına sahip olmasının çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içerisinde okuma konusuna ayrı önem vermişlerdir. Eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmasında okumanın payı oldukça fazladır. Sever (2011) Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma davranışlarının kazandırılmasında, iki temel aşama üzerinde durmaktadır. Birincisi okuma beceri ve alışkanlığını, ikincisi ise okuduğunu anlama ve değerlendirme gücünü kazandırmaktır. Öğretimin bu amaçları, birbirini

bütünleyen ve ayrılmaz amaçlardır.

Okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmek istenen pek çok beceri vardır. Bu beceriler öğretim programlarının temelleri ve ulaşılmak istenen hedefleriyle de ilişkilidir. Dil becerileri içerisinde okuma ve dinleme becerileri alma, konuşma ve yazma becerileri ifade etme becerileridir. Okuma becerisi bağımsız bir beceri değildir. Dört dil becerisi birbirini geliştirmek için birlikte çalışır. Her dil becerisinin gelişimi diğer becerileri de güçlendirir. Bu bakımdan okuma, diğer dil becerilerinin de gelişmesine yardımcı olmaktadır. İyi yazmak, iyi konuşmak ve iyi dinlemek için okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. İpşiroğlu (1990) yazılı ve sözlü anlatımın geliştirilmesini kitap okuma sevgisinin kazandırılmasına bağlar. Çok okuyan bir çocuk doğal olarak okuduklarını dile getirmeye, yazmaya ve anlatmaya yönelmektedir.

Okuma ve dinleme, dil becerilerinin anlama basamağını temsil ettiği için aralarında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Akyol (2011), okuma süresi ile dinleme süresi arasında paralellik olduğunu, okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin dinleme sürelerinin daha uzun olduğunu belirtmektedir. Bu bireyler ayrıca dinleme sırasında kendilerine ulaşan bilgileri daha hızlı ve daha kolay alıp, eleştirip değerlendirirler.

Yazma becerisi temel dil becerilerinden anlatma yönünü ifade etmektedir. Okuma ve dinleme yoluyla kazanılan bilgiler konuşma ve yazma ile iletilir. Yazma bireylerin duygu ve düşüncelerinin aktarıldığı bir araçtır ve bu aracı kullanabilmek için sözcüklere ihtiyaç vardır. Yazılı anlatımın temeli düşünceye, bilgiye ve birikime dayalıdır. Okumayan kişi yeterli bilgi birikim düzeyine de sahip olamayacaktır. Bireylerin kelime hazineleri ne kadar zengin olursa ifadeleri de o kadar rahat ve güzel olur. Okuma, kelime hazinesini arttırılmasına yardımcı olmaktadır. Okuma ile bireyler dilbilgisi kuralları ile de ilişki kurarlar, dilin yapısını keşfederler. Ayrıca okuma bireylerin üslup oluşturmalarına da katkı sağlamaktadır. Kendi metinlerini oluştururken okudukları metinlerin yazarlarının üslubunu, metin yapılarını görüp kendi yazılarına taşıyacaklardır. Ayrıca okuma hayal gücünü ve yaratıcılığı da geliştirdiği için yazılı anlatımlarında dünyaları daha geniş olacaktır.

Okuma becerisi kişinin kendisini sözlü olarak ifade ettiği konuşma becerisini de etkilemektedir. Okuma ile bireylerin bilgi birikimi arttıkça, duygu ve düşünce dünyaları zenginleştikçe kendini sözlü olarak ifade etmesi de kolaylaşacak ve gelişecektir. Okuma, konuşmayı hem telaffuz yönünden hem de içerik yönünden desteklemektedir.

Okuma bireylerin gelişimi açısından önemli bir beceridir. Şahin (2011), okuma sırasında bireyin dil sembollerini anlamlı birimlere dönüştürdüğünü, semboller arasındaki ilişkileri fark ettiğini, metnin taşıdığı iletiyi daha önce edindiği bilgilerle karşılaştırıp yorumlayarak bir sonuca vardığını ve sentez yaparak yeni bir bakış açısı oluşturabileceğini belirtir. Okuma öğrenme ve bilgi edinmenin temel yollarından biridir. Okuma becerisi kazandırılırken bireylerin okuduklarından nasıl yararlanacakları konusunda da eğitilmesi gerekir. Gündüz ve Şimşek'in (2013) de belirttiği gibi eğitim öğretim programlarının amacı; öğrencilerin karşılaştıkları metinleri doğru ve akıcı şekilde uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmelerini, değerlendirebilmelerini, eleştirel bir bakış açısıyla yorum yapabilmelerini ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktır.

Gündelik hayatın en yalın etkinliklerinden en karmaşık toplumsal, siyasal, bilimsel ve ekonomik etkinliklere kadar her alanda kullanılan okuma ve anlamaya ihtiyaç vardır. Sidekli (2010), insan hayatında bu kadar büyük yeri olan okumanın ve anlamanın çocuğa nasıl öğretilceği ve çocukların nasıl öğreneceğinin önemine dikkat çekmiştir. Öğrenim biçimi ile okuma ve anlama alanında kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliğinin, bireyin başarı ya da başarısızlığını önemli ölçüde etkileyeceğini belirtmiştir.

Okuma becerisi ne kadar gelişirse öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da artacaktır. Bloom'a (1998) göre okuduğunu anlama okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemektedir. Okuma becerisi hem derslerin hem yaşama bakışın temelini oluşturmaktadır. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin anlayarak okumalarını, okuduklarını düşünmelerini ve okuma bilincinin artmasını sağlayacak teknikler kullanmalıdırlar.

Bireyin hayatında yadsınamayacak bir yere sahip olan okuma aynı zamanda birçok ülkenin önemli sorunu olan fırsat eşitsizliğini gidermek için de önemli bir araçtır. Fırsat eşitsizliğinin pek çok sebebi olsa da iyi verilmiş bir okuma eğitimiyle bireylerin eksikliklerini kendi çabalarıyla kapatma imkânı sağlanabilecektir (Bamberger, 1990).

Okuma becerilerinin kazanılması ve kullanılması günlük hayat için de önemlidir. Günlük hayatın her evresinde öğrenciler birçok metinle karşı karşıya kalmaktadırlar. Trafik işaretleri, satış ilanları, gazeteler, televizyon ve sosyal medya gibi pek çok unsur bilgi akışı sağlamaktadır. Bu bilgilerin bazıları bireyi ilgilendirmezken bazıları ise hayati öneme sahip unsurlar içerir. Bunları ayırt edebilmek okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirir.

Düşünmenin dil becerileri üzerinde etkisi olduğu gibi, dil becerilerinin de düşünme üzerinde etkisi vardır. Dil ile düşünürüz. Dil, düşünmenin aracıdır. Karatay (2011) okumanın mantıksal, sistemli, eleştirel, çok yönlü, yaratıcı düşünme, betimleme, tahmin etme, sınıflama, ilgi kurma, çözümleme, analiz, sentez, karar verme, değerlendirme gibi üst düzey becerilere ihtiyaç duyan ve bu becerilerin gelişmesine katkıda bulunan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Okuma becerisinin gelişimi bakış açısını ve zihnin işleyişini de geliştirir. Okuma hayat yolculuğunda, hayatı anlamlandırma sürecinde de bireye en büyük destektir.

Okumanın gelişmişliğin de temeli sayılması okuyan bireyin özgür bir birey olduğu düşüncesinden gelir. Demirel (2002) okumanın, bireyin dünyasını geliştiren, kişiliğini şekillendiren onu gerçek anlamda özgürleştiren önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Okuma bir toplumun sadece dil becerilerini geliştirmesi açısından değil kültürünü, sanatını daha da önemlisi toplumu var eden maddi manevi tüm dinamiklerini oluşturması ve yaşatmasını bakımından önem arz etmektedir. Kuşaklar arasında bağ kurması, toplumların demokratikleşmesine katkı sağlaması, özgür ve bilinçli yurttaşlar yaratması okumayı toplumsal açıdan da önemli kılmaktadır.

2.3.2. Okumanın Amaçları

Güneş (2007), okuma öğretiminin amacının dil ve iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz- sentez yapma gibi zihinsel becerilerin de geliştirmesi olarak ifade etmiştir. İletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak da ele alınmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2013), okuma eğitiminin genel amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- 1) Okuma zevk ve alışkanlığını geliştirmek
- 2) Okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak
- 3) Okumanın ömür boyu sürecek zevkli bir uğraş olduğu fikrini yerleştirmek
- 4) Estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak
- 5) Okumanın dinlendirici bir etkinlik olduğu konusunda farkındalık oluşturmak
- 6) Türk ve dünya kültürünün sözlü ve yazılı örnekleri yoluyla kültürleri tanımayı ve benimsemeyi sağlamak
- 7) Okumanın vazgeçilmez hobiler arasına katılabileceği düşüncesini uyandırmak

- 8) Okuma aracılığıyla öğrencilerin Türk yurdunu ve ulusunu; doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak
- 9) Konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesindeki yapıcı etkisini keşfetmek
- 10) Okumanın entelektüel bir kimlik oluşturma noktasındaki katkısını fark ettirmek.

İlkokulda okuma eğitiminin amacı ilk okuma becerisini geliştirmek iken ortaokuldan itibaren okunan metinlerden bilgi edinmek, okuduğunu kavramak ve bilinçli okuyucular yetiştirmektir. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük bölümünün okuduğunu kavramaya dayandığı düşünülürse okumanın amacına ulaşabilmesi için metnin kavranması gerekir. Okumanın amacını İpşiroğlu (1990) ise şöyle ifade etmektedir:

- Saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması
- Eleştirel bakışın uyandırılması
- Çok yönlü düşünmenin öğretilmesi
- Düş gücünün geliştirilmesi

Güneş (2007) ise okuma öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- 1) Dil becerilerini geliştirme: Okumanın en önemli amacı yazılı dil becerilerini geliştirerek sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir.
- 2) İletişim becerilerini geliştirme: Okuma yazılı iletişimin de temelidir. Bireylerin bilgileri etkili bir şekilde alması, anlaması okuma becerilerinin gelişmesine bağlıdır.
- 3) Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme: Birey çevresindeki dünyayı okuyarak anlayıp kontrol eder. Bu durum algılamayı, birleştirmeyi, genişletmeyi, özetlemeyi kısacası öğrenmeyi geliştirir.
- 4) Zihinsel becerileri geliştirme: Zihinsel becerilerin temeli düşünme ve sorgulamadır. Okuma ile düşünme, anlama, sorgulama, eleştirme, değerlendirme gibi zihin becerileri gelişmektedir.
- 5) Sosyal becerileri geliştirme: Birey okuyarak ait olduğu kültürü tanımakta, çevresindeki sosyal olayları görüp, anlam vermektedir. Başkalarıyla iletişim kurma, iş birliği yapma, çatışma çözme becerilerini de geliştirmektedir.
- 6) Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme: Birey okuma ile seçme, karar verme, amaçlarına ulaşma ve hakkını savunma becerilerini geliştirmektedir.

Bu amaçlardan da anlaşıldığı gibi okuma hem zihinsel hem fiziksel çaba gerektiren; zihinsel, fiziksel, sosyal ve toplumsal becerilerin geliştirilmesi olarak ele alınan bir

süreçtir. Bu durum okuma öğretimini, içeriğini, süreçlerini ve yöntemlerini belirlemede etkili olmaktadır.

2.3.3. Okuma Türleri

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Okuma amacımıza, ilgi ve ihtiyaca göre okuma çeşidimizi belirleriz. Ayrıca kişinin yaşı, öğrenim ve kültür düzeyi, sunulan olanaklar da okuma türünün belirlenmesinde etkili olmaktadır. Okuryazar olmak her türlü metni okumada yeterli değildir. Metinlerin kendilerine özgü okunuş şekilleri vardır. Kaynaklar incelendiğinde okuma çeşitlerinin sınıflandırılmasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Cemiloğlu (2009) ve Korkmaz (2008) okumayı sesli ve sessiz okuma şeklinde ikiye ayırırken, Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016) okuma türlerini sesli okuma, sessiz okuma ve inşaat (yüksek sesle şiir okuma) olarak gruplamıştır. Ünalın (2006), Söylemez (2015) ise 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma çeşitlerini temel almıştır.

Güneş (2007) yapılan araştırmalarda okumanın sadece fizyolojik olarak değerlendirilemeyeceğini, bunun haricinde değişik etmenleri de göz önüne alarak sınıflandırma yapılması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre okuma şekilleri okuyucunun:

1. Amacına göre: Eğlenmek, Bilgilenmek, vb.
2. Kullandığı yönteme göre: Sesli, Yarı Sesli, Sessiz okuma, vb.
3. Metnin türüne göre: Seçmeli okuma, Tam okuma, vb.
4. Kullanılan materyale göre: Kitaptan okuma, Ekrandan okuma, vb.
5. Göz hareketlerine göre: Dik, Çapraz, Zikzak okuma ve
6. Kişilere göre: Bağımsız okuma, Paylaşarak okuma, Birlikte okuma, vb. şeklinde gruplandırılmaktadır.

Bilinçli okuyucu; okuma amacına, okuma koşullarına göre okuma yöntemleri içinden seçim yapmalıdır. Amaca uygun okuma yapmak, uygun yöntemi seçmek anlamlandırmayı da kolaylaştıracaktır.

Aşağıda, çeşitli araştırmalardan (Güneş, 2007; Şahin, 2011; Demirel ve Şahinel, 2006; Karatay, 2011; Arıcı, 2012) yararlanılarak okuma türlerinin tanımlarına ve amaçlarına

yer verilmiştir. Eleştirel okuma ayrıca ele alınmıştır.

1. Sessiz Okuma

Kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden gözle algılanan sözcüklerin zihinde anlamlandırılmasıdır. Sesli okumaya göre okur daha az çaba ve zaman harcadığı için daha hızlı gerçekleşmektedir. Çünkü sesli okuma anlama ve anlatmayı içerirken sessiz okuma sadece anlamayı kapsar. Şahin'e (2011) göre sessiz okuma öğrencilerin daha hızlı ve akıcı okumalarını sağlar. Birey açısından bakıldığında ise amaç ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendini geliştirmesi, zevk alarak okuması ve kendi kendine okuma alışkanlığı kazanmasıdır. Sessiz okuma tamamen bireysel ve zihin etkinliğidir. Bireylerin kendi kendilerine okuma yapmalarını sağlar.

Sessiz okuma çalışmaları öğrencilerin sesli okumada belli bir mesafe kat etmelerinden sonra başlamalıdır. Özellikle dördüncü sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Çünkü bu kademedен sonra öğrenci başarısı az zamanda çok okumaya ve anlamaya dayanır.

Sessiz okuma eğitiminde dikkat edilecek hususlar şunlardır (Baymur, 1989; Göğüş, 1978 akt. Akar, 2009):

- İlk çalışmadan itibaren sessiz okumanın önemi belirtilerek öğrencilerde ihtiyaç ve gereklilik düşüncesi uyandırılmalıdır.
- Sessiz okumanın içten okuma, dudakları kıpırdatarak okuma olmadığı belirtilmeli, bu yönde okumalar engellenmelidir.
- Yazıyı parmakla, kalemle takip etme gibi okuma hızını da yavaşlatan yanlış alışkanlıklar engellenmelidir.
- Öğrencilerin baş ve gövde hareketi yapmaları engellenmelidir.
- Serbest okuma çalışmalarına destek verilmelidir. Bu şekilde öğrenci okumaya daha fazla zaman ayıracak ve sessiz okuma becerisini geliştirecektir.
- Öğrencilerin ilgi ve yaş seviyesine uygun, tek başına anlayabilecekleri metinler seçilmelidir. Metnin içindekiler, dizin, dipnot gibi bölümlerinden ve sözlüklerden yararlanma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Özellikle sınıf içinde yapılan sessiz okuma çalışmalarından sonra anlayıp anlamadığını denetleyebilmek için öğrencinin okuduğu metni anlatması, özetlemesi, özelliklerini belirtmesi, ana fikrini söylemesi istenebilir.

2. Sesli Okuma

Sesli okuma; yazılanları görme, kelimeleri fark edip seslendirme, zihinde anlamlandırma işlemidir. Güneş'e (2000) göre sesli okuma öğrencilerin okumayı öğrenmesine, öğretmenler tarafından okuma düzeylerinin belirlenmesine, dinleme alışkanlığı kazanmalarına hizmet etmektedir. Sesli okumanın amacına ulaşabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, vurgu ve tonlama becerisine de ihtiyaç vardır. Kelimelerin ve cümlelerin doğru ve güzel seslendirilmesi, imla ve noktalamaya dikkat edilmesi gerekir. Ses tonu, metin içindeki duygu ve düşüncelere göre ayarlanmalıdır. Örneğin üzgün olmayı anlatan bir yazının gülerek, sevinçli bir tonda okunmaması konusunda öğretmenler öğrencilere rehberlik etmelidir.

Sesli okumanın yararlarını çeşitli kaynaklarda (Güneş, 2007; Çiftçi, 2000) şu şekilde sıralanmaktadır:

- Sessiz okumanın temelini oluşturur,
- Ses, vurgu ve tonlamayı geliştirir,
- Doğru ve güzel telaffuz alışkanlığı kazandırır,
- Kelime tanıma becerilerini geliştirir,
- Okuma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir,
- Anlama ve zihinsel becerileri geliştirir,
- Öğrenmeyi kolaylaştırır,
- Standart konuşma dilini kazandırır,
- Kültürü aktarır, bakış açısının genişletir.
- Dinleyenlere bilgi aktarımını sağlar,
- Sosyalleşmeye yardımcı olur.
- Kendilerini topluluk önünde rahat anlatma yeteneklerini geliştirir.

Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016), Türkçe dersinin amaçlarından birinin de duygu ve düşünceleri yansıtacak şekilde yüksek sesle şiir okuma becerisi (inşat) kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Şiir okumak, sesin ritmini fark etmektir. İlk sınıflardan itibaren tekerlemelere, kısa çocuk şiirlerine bu tür çalışmalar için ağırlık verilmesi doğru olacaktır. Özellikle belirli gün ve haftalar için hazırlanan programlar inşat çalışmaları için uygun uygulama yerleridir.

3. Göz Atarak Okuma

Metnin tamamının okunmadan, ayrıntılara girmeden ana hatlarıyla okunmasıdır. Temizkan (2009), herhangi bir yazı ya da kitap içeriği hakkında fikir sahibi olmak, onu okuyup okumamaya karar vermek istediğimiz zaman genellikle bu yöntemle başvurduğumuzu belirtmiştir. Okuma sürecinin başında, konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek, ayrıntılardan ziyade ana fikir ve konunun kavramak için kullanılır. Metnin konusunu anlamak için gözler metin üzerinde hızlıca gezdirilip zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Ayrıntıların atlanarak ana fikre odaklanan okumadır.

4. Özetleyerek Okuma

Konunun ana hatlarını kavramak, ne anlattığını genel olarak anlamak için özetler yaparak okumaktır. Özetleme öğrencinin metindeki önemli fikirleri belirleyerek tutarlı bir şekilde metni kısaltmasını sağlamaktadır.

Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya “Metinde söz edilen nedir?”, “Metinde kimler vardır?”, “Konu/olay nerede geçiyor?”, “Konu/olay ne zaman geçiyor?”, “Bu konuyu/olayı/bilgiyi neden bilmeliyim?”, “Yazar bunu niçin anlatmış?”, “Konu/olay nasıl olmuş ve sonuca bağlanmış?” gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metin okunurken ya da dinlenirken bu soruların cevaplarını bulunmaya çalışmalarının istendiğini belirtir. Bu yüzden okuma süreci içinde okunan bölümlerin özetini çıkarmaları öğrencilere süre de verilir. Metin ikinci defa okunur ve öğrenciler özetlemeleriyle ilgili düzeltmeleri yaparlar. Karatay (2011), böylece öğrencilerin okudukları metinleri hatırladıklarını, bilgileri tekrar kullanma gereği duydukları zaman tekrar okuma yüküyle baş etmeyi öğrendiklerini söylemektedir.

5. Not Alarak Okuma

Okuma sürecinde etkin olmak, önemli bilgi, düşünme ve olayları hatırlamayı sağlamak için sesli ya da sessiz okuma esnasında amaca göre not alınarak gerçekleştirilen okumadır. Okurun okuma sürecinde etkin kılındığı, önemli bilgi ve düşüncelere notlar sayesinde çabuk ulaşıldığı ve edinilen bilgilerin hatırlanmasının sağlandığı okumadır. Karatay (2011), not alarak okuma ile metni oluşturan yapıların fark edildiğini, bunların öğrencilerin kendilerine özgü yazma teknikleri ile not edildiğini, öğrencilerin bu bilgileri gerek duyduklarında hatırlayabilecekleri biçimde arşivleme, saklama, kaydetme ve kodlama gibi becerilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

6. İşaretleyerek Okuma

Okuma sırasında konuyu anlamak için önemli görülen yerlere anahtar kelime, çeşitli şekiller ve semboller koyarak okumadır (MEB,2006). Not alarak okumadan farklı olarak önemli görülen yerlerin altını çizilir ya da işaretleme yapılır.

7. Tahmin Ederek Okuma

Okuma sürecinde okumaya başlamadan önce metnin başlığı ya da görsellerinden yola çıkılarak ya da okuma yarıda kesilerek metin hakkında merak uyandırma, yorumlar yapma şeklinde gerçekleşen okumadır. Akyol (2001), iyi okuyucuların sürekli tahminler yaptığını hatta böyle okuyucular için okumanın, tahminler yapma ve bu tahminlerin doğruluğunu yanlışlığını kontrol etme demek olduğunu belirtmiştir. Boşlukları doldurma ya da metinlerin, cümlelerin bazı kısımlarını çıkararak üzerinde tahmin çalışmaları yaptırılabilir.

8. Grup Olarak Okuma

Öğrencilerin gruplara ayrılarak okunulan metinle ilgili farklı görüşleri değerlendirdikleri okumadır (Arıcı, 2012). Grup üyelerinin sorumluluk bilincine sahip olmalarını, birbirleri ile görüş alışverişinde bulunmalarını desteklemektedir.

9. Soru Sorarak Okuma

Okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında metne yönelik sorular sorularak yapılan okumadır. Karatay (2011) hazırlanacak bu sorular ile öğrencilerin okunan metne karşı ilgilerinin artacağını, metinlere karşı amaçlı yaklaşp metin üzerinde düşünme, kavrama, denetleme becerilerini edineceklerini, diğer derslerdeki öğrenme araçlarına daha bilinçli ve amaçlı yaklaşmak için bilişsel farkındalık edineceklerini vurgulamaktadır.

10. Söz Korusu

Öğrencilerin okuma ve işbirliği becerilerini geliştirmek için bir metnin grup halinde sesli okunmasıdır. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016) söz korusunun dört şekilde yapıldığını belirtmiştir:

- Metnin tamamı, sınıf ya da grup tarafından hep birlikte okunur.
- Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
- Öğrenciler iki gruba ayrılır. Metnin bir bölümünü bir grup diğer bölümünü ikinci grup karşılıklı olarak okur.
- Özellikle nakaratlı metinlerde öğrenciler gruplara ayrılp her bölümü bir grup ya

da tüm gruplar birlikte okur.

Akyol (2001), koro halinde okumanın en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayacağını söylemektedir. Konuşma bozukluklarının düzeltilmesinde sesli okuma etkinliklerine yardımcı olur. En iyi ve en zayıf okuyucu bir araya gelmesiyle de, birlikte çalışma becerileri de gelişmektedir.

11. Okuma Tiyatrosu

Metnin diyaloglara dönüştürülerek, metindeki karakter ve varlıklara uygun okuma tutumları geliştirerek karşılıklı konuşma şeklinde metnin okunmasıdır (Yantır, 2011). Amaç öğrencilerin metnin yapısını, dilini, metindeki şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini, anlamalarını sağlamak, vermeleri gereken duyguyu metnin bağlamından hareketle açıklayabilmektir. Bu tür okumalar öğrencilerin kişisel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Okuma tiyatrosuyla, öğrencilerin topluluk karşısında kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri sağlanır ve özgüvenleri yükselir.

12. Ezberleme

Yorum yapmadan, okunanların doğruluğunu yanlışlığını denetlemeden, hafızayı güçlendirmek için yapılan okumadır. Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik belirlenen metinlerin ezberlenmesi yoluyla gerçekleşir (Yantır, 2011). Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmenin yanı sıra edebi ve kültürel değerlere sahip metinler bulunan cümle yapılarını, söz varlıklarını kavrayarak Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını sağlamaktadır.

13. Metinlerle İlişkilendirme

Öğrencilerin okudukları metinle daha önce okumuş oldukları metinler arasında yer, zaman, konu, düşünce, şahıs kadrosu bakımından ilişki kurarak zihinsel becerilerini destekleyen okumadır (MEB, 2006). Böylece öğrencilerin okuma alışkanlıkları, okuma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır.

14. Tartışarak Okuma

Metnin sesli ya da sessiz okunmasından sonra öğrencilerin konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaları, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanarak yapılan okumadır (Yantır, 2011). Amaç farklı bakış açıları kazanmak, farklı çözüm önerileri geliştirebilmek ve bir birlerinin görüşlerine saygı duymayı öğrenmektir.

15. Hızlı Okuma

Sessiz olarak dakikada okunan kelime sayısını anlama düzeyini artırmak amacıyla geri dönüşler olmadan yapılan okumadır. Gözlerin ve beynin birlikte kullanılması gereken zihinsel bir okumadır. Arıcı (2008 akt. Aydın ve diğerleri, 2013), hızlı okumanın için belli bir zaman diliminde çok sayıda kelime okuyabilmek olduğunu açıklamakta ve dakikadaki kelime okuma hızına göre okuma basamaklarını şöyle sıralamaktadır:

1. Çok hızlı okuma: 600-1000 kelime
2. Hızlı okuma: 400-600 kelime
3. Orta hızlı okuma: 200-400 kelime
4. Yavaş okuma: 200 kelimeden az

Hızlı okuma daha çok kelimeyi görme ya da seslendirme değildir. Amaç hızlı anlamadır. Hızlı okuma, düşünme hızını artırarak anlama düzeyini ve algılama becerisini geliştirmektedir. Anlamayı etkileyen metin türü, okuma amacı, fiziki ortam, zihin gelişimi gibi unsurlar hızlı okumayı da etkiler.

16. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma kavramı bir sonraki bölümde ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) ve okuma üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı kaynaklarda okuma tür, yöntem ve tekniklerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı göze çarpmaktadır. Başlangıçta harfleri okuma, metinleri seslendirme şeklindeki okuryazarlık kavramı zaman içinde değişmiştir. Aydın ve diğerleri (2013) 21. yüzyılda teknolojideki gelişmelere de bağlı olarak yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığını söylemektedir. Okuma becerisinin tanım ve kapsamasının genişlemesiyle birlikte ortaya çıkan güncel okuma yöntem ve teknikleri başlığı altında “Dijital Okuma (E-Okuma/ Online Okuma/ Ekrandan Okuma), Kütüphane Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Harita Okuryazarlığı ve Finansal Okuryazarlık” kavramlarına da yer vermişlerdir.

2.4. Eleştirel Okuma

Okuma türlerinin konusu içinde yer alan eleştirel okuma, araştırmanın başlığında da yer

alan, öğrencilerde geliştirilmek istenen temel beceri olması sebebiyle ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

Okumanın amacı bilgi edinmek, okunulana anlamaktır. Günümüzde sözlü ya da yazılı sürekli bir bilgi akışına maruz kalan birey için okumanın sadece anlaşılması, rastgele yapılması yetmez. Bu bilgi akını içinde insan zihninde karmaşaya sebep olacak bu sürecin eleştirel bir yaklaşımla kontrol altına alınması gerekmektedir. Bilgi içselleştirilmeden önce bilginin doğruluğu, güvenilirliği, geçerliği kontrol edilmelidir. Doğru bilgiye ulaşma çabasının ve gelişiminin göstergesi de eleştirel okumadır.

Sever, eleştirel okuma ile ilgili şunları söylemektedir:

Okumada amaç, okunulana anlamaktır. Fakat sadece anlamış olmak da yetmez. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tabi tutabilmelidir. Okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirebilmek için ise, bireyin kendisine sunulan bilgilerin geçerliliğini, doğruluğunu sınaması ve bu amaçla değişik kaynakların tanıklığına başvurma özelliğini de kazanmış olması gerekir. Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir (Sever, 2003, s.19).

Özdemir (2010), okumanın üç boyutu üzerinde durmuştur. Okumanın birinci boyutu kâğıt üzerindeki imleri birbirine çatarak anlamlar çıkarma yani temel okuma becerisi; ikinci boyutu, okuma becerisinin sürekli okuma alışkanlığına dönüştürülmesidir. Okumanın üçüncü boyutu ise okuma alışkanlığına düşünciyi de katarak okumaya eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır. Özdemir (2013) eleştirel okumayı bireyin okunulanlar hakkında düşünmesi, okunulanları değerlendirmesi ve okunulanlara karşı kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık haline getirmesi olarak tanımlamaktadır. Eğer okur okuduğunu sorguluyorsa eleştirebiliyor demektir.

Wheeler (2007 akt. Sadioğlu ve Bilgin, 2008) eleştirel okumayı, sadece bilgi edinmek amacıyla yapılan okumadan ayıran farkları şu şekilde sıralamaktadır:

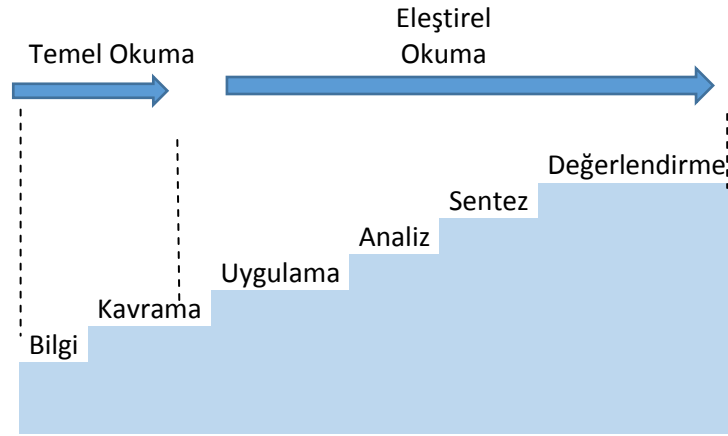
- Her iki okumanın da farklı amaçları vardır. Öğrenci bilgi edinmek amacıyla okuduğunda, genellikle bir durum ya da olaya bakar ve bunun doğru olduğunu varsayar. Diğer yandan öğrenci eleştirel okuduğunda, verilen düşüncelerin niteliğini belirlemeye çalışır. Açık fikirli ve şüpheli olması gerekir.
- Her iki okuma şeklinin farklı disiplini vardır. Eğer öğrenciler verilen metni öğrenmek amacıyla okuyorlarsa, sürekli tekrarlamaktırlar. Diğer yandan, öğrenci eleştirel okuyorsa; en etkili yöntem okunan metni mantıklı bir şekilde alt

bölümlere ayırmak, her kesitte verilenleri başka bir ifadeye dayandırmak ve daha sonra bunu geliştirmek ya da sonuçları sorgulamaktır.

- Her ikisi için kullanılan zihinsel beceriler farklıdır. Öğrenci bir bilgiye sahip olmak için okuyorsa, bilgiyi belli bir ölçüde içselleştirmesi, ezberlemesi yani pasif olması gerekir. Öğrencinin eleştirel okuması isteniyorsa, bunun için gerekli koşul öğrencinin kesinlikle aktif olmasıdır. Eleştirel okuyan kişi, okunan materyalde savunulan fikri, mantıksal, tarihsel, ahlaki, edebi, sosyal ve kişisel bakış açısı olmak üzere pek çok açıdan değerlendirmelidir. Kısaca, eleştirel okuma, okunan materyalde gerçekte varılan sonucun ne olduğu, yazarın bu sonuca nasıl ulaştığı ve bu sonucun doğruluğu hakkında gerçek anlamda düşünmektir.
- Her iki okumada farklı sonuçlara ulaşılır. Pasif okuma sonucunda, pek çok kitap okumuş, beyninin derinliklerinde gerektiğinde çağırabileceği şaşırtıcı derecede çok sayıda olaylar olan bir öğrenci ortaya çıkar. Eleştirel okuma orijinal ve yenilikçi düşünceleri kapsar. Eleştirel okuma, insanların, düşüncenin zihinsel süreçlerini kullanarak, entelektüel dürüstlikle, okunan materyali anlayarak zekice, yaratıcı bir kavrayışla bilinçli ve sürekli okumalarını sağlar. Her iki okumanın da kullanıldığı yerler olsa da, eleştirel okuma çoğu kez pasif okumaya tercih edilir. Eleştirel okuma tam olarak anlamayı sağladığı için pasif okumadan daha avantajlıdır.

Flemming (2011 akt. Karadeniz, 2014) eleştirel okumanın anlamadan tamamen farklı bir şey olmadığını söylemiştir. Eleştirel okuma için metindeki ana düşüncenin anlaşılması, metinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi gerekir.

Aşılıoğlu'na (2008) göre eleştirel okuma, okunulan herhangi bir metinde anlatılanları sadece alma değil düşünme, bireyin geçmişte kazandığı bilgileri okuma süreci ile bütünleştirerek o metne kendinden bir şeyler katarak derinlemesine bilgi edinme ve yeni anlamlar yaratabilme sürecidir. Aşılıoğlu (2008) bireyin okuma şekliyle bilişsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi de şöyle göstermiştir:



Şekil 2.2. Okuma biçimi ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişki

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi temel okuma düzeyinde bir okuyucu, bilişsel öğrenme yönünden kavrama düzeyini aşamazken; eleştirel okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanabilmektedir. Çünkü eleştirel okuyucu kendisine sunulanları olduğu gibi kabul etmek yerine, bunları zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirmektedir.

Candan (2005) eleştirel okumayı bilgilerin ve fikirlerin değerlendirilmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Karatay’a (2011) göre eleştirel okuma; metindeki olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme; konu, ileri sürülen bilginin geçerliği ve güvenilirliği konusunda çıkarımda bulunma, karar verme; yazarın konuya bakış açısını anlama kabiliyetidir. Bu açıdan bakıldığında eleştirel okuma sadece bir okuma değil, aynı zamanda da bir düşünme becerisidir. Yalçın (2006), öğrencilere okuma eğitimiyle beraber muhakeme yeteneği kazandırılmışsa, okuduklarından edindikleri bilgi ve duygu alanlarını beyninin süzgecinden geçirebiliyorlarsa okuma eğitiminin başarıya ulaşacağını belirtmiştir. Bunun için okuma sürecinde öğretmenlerin “öğrenciler metne eleştirel gözle bakabiliyor mu?” sorusunu sık sık sorması gerekmektedir.

Arıcı (2012) için eleştirel okuma, okunan metinle ilgili yorum ve değerlendirmeler yapılan ideal okumadır. Yıldız’a (2010) göre ise, öğrencilere okuduklarıyla ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır. Devine’e (1986 akt. Karabay, 2013) göre eleştirel okuma; düzenli şekilde sorgulama, inceleme ve yazarın söylediklerine karşı şüpheli biçimde yaklaşma gerektiren bir süreçtir.

Emiroğlu (2014) eleştirel okumanın; okuduğumuz metin hakkında sorular sorarak

yazılanın ötesine geçilen; okuma, anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içeren; daha fazla zaman, emek ve dikkat gerektiren aktif bir süreç olduğunu belirtmiştir. Eleştirel okuyucular ezberleme yapmaz. Karadüz (2010) eleştirel okumayı, metnin düşünce yapısını doğru ve eksiksiz kavrama, bu yapıyı biçimlendiren sözcükleri, sözcük öbeklerini, cümleleri, paragrafların taşıdığı her türlü bilgiyi ayrıştırmaya, sınıflamaya ve yorumlamaya dayanan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Akyol (2011) eleştirel okumayı; bireyin yorumlar, değerlendirmeler yapabilmesi ve metnin yazarıyla iletişime geçebilmesi şeklinde tanımlarken Demiröz (2007) eleştirel okumanın sosyal, aktif, yorumlamacı bir süreç olduğuna dikkat çekmiştir.

Kolaç (2013) eleştirel okumanın, okuma süreci içinde okurun ön yargılardan uzak olarak artan bilgisini kullanarak metni yeniden yapılandıran üretici yönünü ortaya koymuştur. Ertuğrul (2002) eleştirel okumayı “değerlendirme, yorumlama, eleştirme, görüş bildirme ve yargılama için yapılan bir okuma çeşidi” olarak tanımlamaktadır (s.78). Çifçi’ye (2006) göre ise eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir. Edinilen bilgiler bireylerin sadece zihninde kalmayıp gerçek yaşamda karşılaşılan durumlarda kullanılabilir bir hâle gelecektir.

Çam’a (2006) göre, eleştirel okumada okunanlar üzerinde düşünme, okunanları değerlendirme ve bunların sonucunda bireyin kendine ait bir yargıya ulaşması, ulaştığı yargıları sorgulaması esas kabul edilmiştir. Karadüz (2010) ve Özdemir’in (2013) belirttiği gibi eleştirel okuma sürecinde metindeki her ayrıntı önemlidir. Metnin yüzeysel yapısında göz ardı edilen bir ayrıntı, derin yapısı için önemli bir ipucu niteliğinde olabilir. Okurun metindeki tüm yapıları bütüncül bir şekilde ele alarak çıkarımlarda bulunabilmesi için metinde bilinmedik bir noktanın kalmaması gereklidir.

İşeri (1998), eleştirel okumanın bireye soran, sorgulayan, araştıran, aydın olma bilincini veren bir anahtar olduğunu belirtmiştir. Eleştirel okuma metinle konuşur hale gelmektir. Küçüköğlü’na (2008) göre ise eleştirel okuma, okumanın sona ermesiyle bitmeyen bir araştırma ve inceleme çabası olduğunu belirtir. Browne ve Keeley (2007 akt. Bayraktar, 2012), eleştirel okumanın metnin sadece kaymağını almak olmadığını, metnin derin yapısının, mantıksal tutarlılığının ve diğer önemli bilgilerin üzerinde de durmak olduğunu vurgulamaktadır.

Özdemir (2007), eleştirel okumayı gerçekleştiren okuyucuları “aydın” diye nitelendirilebileceğini, aydınlanmaya giden yolun eleştirel okumadan geçtiğini vurgularken; Sever (2003) de demokratik toplumların gereksinin duyduğu düşünen ve duyarlı bireylerin edinmesi gereken bir beceri olarak tanımlamıştır.

Eleştirel okuma tanımları incelendiğinde, okumanın sadece anlamaktan geçmediği görülmektedir. Okurun metinle kurduğu iletişim sonucu yeni bir metin yaratmasıdır. Okuyucunun eserin yazınsal özelliklerini, fikri unsurlarını ya da duygusal niteliklerini, koşulsuz kabul veya ret fikrine kapılmadan, eserin olumlu yönleri kadar olumsuz yönlerini de tespit edebilmesi, anladığını benimseyebilmesi, yorumlaması, değerlendirmesi, güvenilirliğini sorgulaması ve verilen metindeki anlamın ötesine geçmesini gerekli kılan birtakım zihin faaliyetlerini içeren bir beceri olduğu görülmektedir.

2.4.1. Eleştirel Okumanın Önemi

21. yüzyılda bilgi teknolojilerinin çoğalmasından, sürekli bir bilgi ve fikir akışıyla karşı karşıya kalan bireyler, kendi anlamlarını oluşturmada zorlanmaktadır. Okunulanların her zamankinden çok zihnin süzgecinden geçirilmesi gerekmektedir. Çifçi (2006), okumadaki bilinci dikkat, şüphe ve semantik hâkimiyet olarak ifade etmiştir. Dikkatsiz olan, okudukları hakkında şüphe duymayan, kabule ya da redde hazır, kelimelerin zenginliklerine, cümlelerin anlam vurgulamalarına ve metin bütünlüğüne hâkim olamayan bir okuyucudan, bilgi çağının gereği olan nitelikli bilgiyi ve birikimi elde etmesi beklenemez. Bu yüzden günümüzde eleştirel okuma bir gereklilik halini almıştır.

Okuma becerisindeki eksiklikler anlama sürecini de olumsuz etkilemektedir. Okunan metinlerin anlaşılmasında Göğüş’e (1978 akt. Balcı, 2016) göre şu nedenlere dayanmaktadır:

- Metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin fazlalığı,
- Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması,
- Okuyucu için içeriğin yabancı olması,
- Karşıt ve tutarsız anlam birliklerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okumayı öznel bakış açısıyla gerçekleştirerek, derinlemesine yapılacak incelemeyle anlamaya çalışmamak,
- Asıl konu veya fikir yerine yan konu veya fikirlere takılıp asıl konuyu

yakalayamamak.

Bu eksiklikler yapılacak çok yönlü metin çalışmalarıyla giderilebilir. Kullanılan okuma türü anlamayı da etkiyebilmektedir. Bu bakımdan planlı olarak gerçekleştirilecek eleştirel okuma etkinlikleri öğrencilerin okuma anlama becerilerini de geliştirecektir.

Eleştirel okuma eleştirel düşünmenin ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Özdemir (2013), eleştirel okumanın eleştirel düşünmeyi besleyen, canlı tutan bir kaynak olduğunu belirtirken, Sever (2003), eleştirel okumayla eleştirel düşünmenin etkileşimde ve birbiri için ön koşul niteliğinde olduğunu ifade etmektedir. Eleştirel okuma beraberinde eleştirel düşünmeyi getirir. Eleştirel okumayı bilen öğrenciler, okuduklarını sorgulayıp, yargılayıp, değerlendirdiklerinden aynı zamanda eleştirel düşünebilen öğrenciler olurlar.

2006 yılından bu yana Türkçe Öğretim Programları hazırlanırken yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış, bu yaklaşım ışığında Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme de ön plana çıkarılmıştır. Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine de büyük katkı sağlayan öğrenme alanıdır. Türkçe öğretiminde dil becerilerinin yanında zihinsel becerilerin de geliştirilmesi ön plandadır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yeniden yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir. Fikirlerin nasıl seçileceği, anlamlandırılacağı ve değerlendirileceğinin öğrenilmesi, genelde eğitimin özelde ise okuma eğitiminin bir parçasıdır.

2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006), “dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi” amaçlanmıştır (s. 7).

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB,2015) ile “basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi” amaç edinilmiştir (s.4).

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2017); eleştirel, analitik ve

yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Programda, eleştirel düşünme becerisinin gelişiminin, hem bireyin hem de toplumun gelişimi ve devamlılığı açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir....Eleştirel düşünme yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca birey, düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır. Öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir. Bunun için de hayatın her alanında uygulanabilecek eleştirel sorgulama niteliğine sahip olmanın birey için olduğu kadar, toplumsal yapı için de önemli olduğu, bireylerin böyle bir niteliğe sahip olmasının toplumun gelişmesi ve devamlılığı açısından değer taşıdığı düşüncesi hâkim kılınmıştır (MEB, 2017, s.3).

Eleştirel okuma bir yandan hayata ve metne karşı eleştirel farkındalık yaratırken diğer yandan konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin de geliştirilmesine destek olur. 2006 yılı Türkçe dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2006) öğrenme alanları sırasıyla; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi başlıklarından oluşmaktadır. Dilbilgisi öğrenme alanı başlık olarak bağımsız bir alan olarak planlanmıştır. Bu alanlar öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı doğasına uygun şekilde birbiriyle bütün oluşturacak, birbirini kapsayıp devam ettirecek şekilde sarmal olarak düzenlenmiştir. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru ve akıcı bir şekilde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) öğrenme alanları; sözlü iletişim, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Bu programda, dinleme/izleme ile konuşma alanları, “sözlü iletişim” alanı altında yer almaktadır. Dilbilgisi konuları öğrenme başlığı olarak bağımsız bir şekilde planlanmamış, programın diğer öğrenme alanlarının içerisinde yer almıştır. Okuma öğrenme alanında metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Bu alandaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenme alanlarına ait herhangi bir başlık bulunmamaktadır. Programda (MEB, 2017) “Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı” başlığı altında, dil öğreniminin doğrusal bir faaliyet olmadığı, dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemesi gerektiği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli şekilde kullanılması açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 2.2’de 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında yer alan 7. sınıf okuma kazanımları verilmiştir.



Tablo 2.2.

2006, 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan 7. Sınıf Okuma Kazanımları

2006 Türkçe Öğretim Programı	2015 Türkçe Öğretim Programı	2017 Türkçe Öğretim Programı
1. Okuma kurallarını uygulama	T7.2.1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.Akıcı Okuma
1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.	T7.2.2. Metnin nesnel bir özetini yapar.	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
2. Akıcı biçimde okur.	T7.2.3.Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.	T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	T7.2.4. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.	<i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>
4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.	T7.2.5. Metinden anlam çıkarırken anlamı desteklemek için metnin içeriğine en az birkaç kez doğrudan atıf yapar.	T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır	T7.2.6.Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır.	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme	T7.2.7. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.	<i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	T7.2.8. Paragrafın yapısını bilir.	Söz Varlığı
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	T7.2.9. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.	T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
3. Metnin konusunu belirler.	T7.2.10. Çoklu medya kaynaklarından edindiği bilgilerin güvenilirliğini sorgular.	<i>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i>
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T7.2.11. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.	<i>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.</i>
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	T7.2.12. Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü	T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını

6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.

7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.

10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

14. Metne ilişkin sorular oluşturur.

15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

16. Metnin planını kavrar.

17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.

20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

çözümler.

T7.2.13. Bilgilendirici metinleri çözümler.

T7.2.14. Bilgilendirici metinde sunulan gerekçeleri ve kanıtları değerlendirir.

T7.2.15. Şiirin şekil özelliklerini bilir.

T7.2.16. Okuduklarında anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark eder.

T7.2.17. Yazarın metindeki bakış açısını belirler.

T7.2.18. İki farklı yazarın aynı konuda yazılmış aynı türdeki bilgilendirici metinlerini karşılaştırır.

T7.2.19. Okuduğu metnin türünü belirler.

Akıcı Okuma

T7.2.20. Bağımsız olarak farklı türde metinleri okur ve anlar.

T7.2.21. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.

T7.2.22. Metni türüne göre dramatize ederek okur.

T7.2.23. Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.

Söz Varlığı

T7.2.24. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler.

T7.2.25. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.

T7.2.26. İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.

T7.2.27. Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.

T7.2.28. Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.-

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.

Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) 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.

24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.

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.

17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

3. Okuduğu metni değerlendirme

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir

4.Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

5. Okuma alışkanlığı kazanma

1. Okuma planı yapar.
 2. Farklı türlerde metinler okur.
 3. Süreli yayınları takip eder.
 4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
 5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
 6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
 7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
 8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
 9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.
-

Eleştirel okuma becerisi kazandırmak ve geliştirmek yalnızca Türkçe dersinin veya okuma eğitiminin hedefleri arasında değildir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış öğrencilerin yetişmesi, eğitim ve öğretimin hedefleri arasındadır. Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılabilmesinde anlamanın da bir parçası olan ve her derste kullanılan okumanın önemi büyüktür. Okuma ve anlama birbirinden ayrılmaz parçalardır. Bu sebeple, okuma becerisi gelişmemiş bireylerin, başarıya ulaşamayacakları açıktır. Okuma becerisi, öğrencilerin akademik başarılarını da etkilemektedir. Çünkü eleştirel okuma becerisi ve düşünme gücü gelişmemiş öğrencilerin akademik anlamda başarı sağlamaları mümkün gözükmemektedir. Demirel (1999) okuduğunu anlama ile akademik başarı arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Karabay (2012) da çalışmasında, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Eleştirel okuma, yüzeysel bir okuma değildir. Eleştirel okumada, metinle derinlemesine ve daha karmaşık bir şekilde aktif olarak uğraşmak gerekir. Ateş (2013) okumanın amacının, metnin temel anlamı hakkında bilgi sahibi olmak olduğunu vurgulamıştır. Okumada almaya/anlamaya yönelik etkinlikler söz konusuysa eleştirel okumada ise analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik üst düzey etkinlikler söz konusudur. Eleştirel okuma çoklu bakış açıları geliştirir. Belet (2011), içinde bulunduğumuz yüzyıldaki çoklu uyarıcılar göz önünde bulundurulduğunda verilen iletileri, iletinin verildiği biçimin ötesinde, eleştirel bir bakış açısıyla ve önyargılardan uzak değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu da eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına duyulan gereksinimi ortaya koymuştur.

Eleştirel okuma sadece bilgiyi alıp kaydetmek değil, aynı zamanda onu yapılandırmada bir araç olarak kullanmaktır. Bu beceriyi kazanan bireyler yaşantılar arasındaki bağı kurmakta zorlanmaz. Metinde sadece yazarın anlatmak istedikleriyle yetinmez, bunları geçmişte edinilmiş deneyimlerden de yararlanarak değerlendirir ve kendilerine göre bir anlam yaratırlar.

Eleştirel okuma, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlayan okumadır ve sanılanın aksine sadece okuma anında gerçekleşen bir eylem değil, bitmeyen bir süreçtir. Okuma öncesi çeşitli araştırmaları, sezgileri; okuma sırasında not alma, ilişkilendirme, gerekçelendirme gibi düşünsel eylemleri; okuma sonrasında yorumlama, karşılaştırma, değerlendirme gibi davranışları kapsar.

Çifçi (2006), bilinçsiz şekilde okuma ve çok bilgi edinmeyle kazanılan, bilgisizlik ve görgüsüzlük türü olan enformatik cehaletten bahsetmiştir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bile pek çok okuyucunun, kötü niyetli kalem sahiplerinin söyledikleriyle kendini yönetme ve yönlendirme eğiliminde olduğunu söyler. Eleştirel okuma becerisini kazanamayan her okuyucu, enformatik cehalete düşebilir. Eleştirel okuma, onları çeşitli bilgi, propaganda ve reklâmların olumsuz etkilerine karşı korur, iyi ve doğruyu, yanlış ve kötüden ayıran yurttaşlar olma yolunda ilerlemelerine yardımcı olur.

Eleştirel okuma, eleştirel ve sosyal farkındalığı da arttıran bir araçtır. Eleştirel okuma bireylerin daha seçici olmasını sağlar. Günümüzde bireylerin öğrendikleri bilgilerin niceliğinden çok bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi, yeni durumlar karşısında nasıl yeniden üreteceği önem kazanmıştır. Eleştirel okuma bireylere dikkatlerini neye yönelteceklerini, mesajları nasıl yorumlayacaklarını belirleme becerileri kazandırır. Bireyleri üretken ve aktif vatandaşlar haline getirir. Sadioğlu ve Bilgin'e (2008) göre demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yer edinmesi, bireyleri farklı seçenekler arasından en uygun olanı seçme yönünde etkin davranmaya yöneltmektedir. Bu sebeple bir ürün satın alırken, bir sözleşme imzalarken, bir reklâm izlerken, duyurulara göz atarken, bir işe ya da okula başvururken eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerine gereksinim artmıştır.

2.4.2. Eleştirel Okurun Özellikleri

İçinde yaşadığımız yüzyıl, çevresiyle aktif şekilde iletişim kurabilen, çevresinde yaşananlara kayıtsız kalmayan, edindiği bilgileri, olduğu gibi kabul etmeyip sorgulayan, doğruluğunu araştıran, yorumlayan, değerlendiren, eleştirel gözle bakabilen, düşünme yetisi edinmiş, duyarlı bireyler yetiştirmeyi önemli kılmıştır. Maruz kaldığımız bilgi yığınlar içinden, işe yarayacak bilgilerin seçilmesi sürecinde de eleştirel okuma becerisi oldukça önem taşımaktadır. Okuma esnasında etkin olan, okuma eylemini aktif bir şekilde gerçekleştiren okur, eleştirel okurdur.

Özdemir'e (2013) göre, eleştirel okuma için öncelikle donanımına sahip iyi bir okuyucu olmak gerekir. İyi bir okuyucunun özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri ayırabilmeli, yazarın amacını kestirebilmeli,
- Okunan metnin yazı türünü (makale, köşe yazı, deneme, eleştiri, öykü vb.)

belirleyecek durumda olmalı,

- Yazarın seçtiği konuya karşı takındığı tutumu metnin dil ve anlatım özelliğinden çıkarabilmeli,
- Metnin dokusu içinde yer alan anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbiriyle ilişkisini araştırıp bulabilmeli,
- Metnin duygusal ve düşünsel gelişimini (yere ya da zamana göre düzenlenmiş biçimi; neden-sonuç ilişkisine göre düzenlenişi) gösterebilmeli,
- Metnin sözcük örgüsünü oluşturan öğeleri, bunların temel, yan, değişmeceli anlamlarını metin içindeki konumuna göre adlandırabilmeli,
- Yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini, düşüncüyü geliştirme yollarını metne bağlı kalarak seçebilmeli,
- Algılanamayan düşüncelere karşı eleştirel bir tutum takınabilmeli,
- Okumayı bir öğrenme ya da dinleme ve eğlenme aracı olarak kullanabilmeli,
- Öğrenme amaçlı soruların yanıtını metinlerde bulabilmeli; belirli bir konuda bilgi toplayabilmek için metinlere başvurmasını bilmelidir (s.33).

Eleştirel okuyucular etkin okuyuculardır. Aşlıoğlu'na (2008) göre, eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler yaşantılar arasında bağı kurmakta zorlanmazlar. Karşılaştıkları bir metni okurken yalnızca yazarın vermek istedikleriyle yetinmez, bunları geçmişte edindikleri deneyimlerden de yararlanarak değerlendirir ve kendilerine göre bir anlam yaratarak yapılandırır. Ünal'ın (2006) göre, okuyucu, okudukları ile sahip olduğu bilgi ve yaşantılarını kıyaslayabiliyorsa, ihtiyacına cevap verip veremediğini kontrol edebiliyorsa; metnin niçin yazıldığını ve yazarın yanlı davranıp davranmadığını anlayabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor demektir.

Aktaş ve Gündüz (2013) eleştirel okuyucuyu nitelik olarak dilin bütün özelliklerini bilen, araştıran, yaratıcı düşünceye açık bireyler olarak tanımlamaktadır. Metinle ilgili olarak da metni çeşitli yönlerden değerlendirebilmeyi, metindeki temel düşünceleri farklı açılardan eleştirebilmeyi eleştirel okuyucuda bulunması gereken nitelikler olarak ifade ederler. Eleştirel okuyucu, metnin inandırıcılığını değerlendirmek için iddia ve görüşler ile gerçekleri birbirinden ayırır; dilin nasıl kullanıldığının ve bunun altında yatan nedenlerin farkındadır. Köksal'a (2005) göre eleştirel okur, okumanın kendimizdekinden çok yazarın bakış açısını anlamak olduğunu fark eder. Metni doğru yorumlamak ve değerlendirmek için varsayımlara, temel kavramlara, fikirlere, nedenlere, savunmalara, destekleyici örneklerle, bunlara doğru orantıdaki deneyimlere,

imalara, sonuçlara ve diğer yapısal özelliklere bakar.

Aşılıoğlu (2008) eleştirel okumada, okuyucunun diğer metinleri bir araç olarak kullanarak bağlantılar ve karşılaştırmalar yapması gerektiğini belirtmiştir. Metnindeki görüş ve düşüncelerin diğer metinlerdekinden neden farklı olduğunun ya da hangi açılardan benzerlik gösterdiğinin belirlenmesi analitik düşünceyi de geliştirir. Böylece okuyucunun metinler arasında bağlantı kurma ve karşılaştırmalar yapması, birden fazla kaynaktan yararlanarak çözümlemeler, birleşimler ve değerlendirmeler yapmasını sağlar.

Eleştirel olmayan okuyucu, yazılanları çoğunlukla tartışmasız olarak doğru kabul eden ve ezberlemeye çalışan okuyucudur. Ezber yapan kişi daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Olanı olduğu gibi kabul etmek, kalıpların dışına çıkmamak, çok yönlü bakmamak eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme önünde birer engeldir. Karadüz'e (2010) göre eleştirel olmayan okuyucular, metinden herhangi bir çıkarım elde edemeyecekleri gibi metnin dünyasında da kaybolup gideceklerdir. Ancak eleştirel okuyan bireyler kalıp yargılardan uzaklaşarak özgür düşünebilirler. Eleştirel okuyan bireyler daha seçici davranırlar, problemleri fark edip önerilen çözümlerin dışında farklı alternatifleri de tartışırlar.

Eleştirel okuyucular güçlü şüphelere sahip olmanın yanında yeterli delillere ulaştıkça ikna olan okuyuculardır. Başkalarının da düşüncelerinin kabul edilebilir olduğunu bilirler. Olaylara, fikirlere, metinlere ya da yazarlara karşı peşin hükümleri yoktur.

Ünalın (2006) bireylerin tam anlamıyla eleştirel bir okuma yapabilmesi için yerine getirmeleri gereken şartları şöyle vurgulamıştır.

- Metin içindeki kelimelerin anlamları bilinmelidir. Metni anlamanın ön koşulu metin içinde yer alan kelimeleri tanımak ve anlamlarını bilmektir. Kelimeler bilinirse cümleler, paragraflar ve metin anlaşılacaktır.
- Metin içindeki kelimelerin hangi manada kullanıldığını tahmin edebilmelidir. Çünkü kelimelerin ne anlamda kullanıldığı anlaşılmazsa sözcükleri anlamlandırma da zorluk çekilecek ve metnin anlama çabası başarısız olacaktır.
- Metin içinde temel anlamdan ayrı, yan anlamda veya mecaz anlamda kullanılan kelimeler ayırt edilebilmelidir. Kelimelerin hangi anlamda kullanıldığı anlaşılmazsa metin yanlış anlaşılabilir.

- Metnin yazılış amacı, okurlara verilmek istenen mesaj yani metindeki ana fikir belirlenmelidir. Metinde verilmek istenen mesaj anlaşılmazsa eleştirel okumanın gerçekleştirilmesi mümkün değildir.
- Okuyucu metinde anlatılmak isteneni kendi sözcükleriyle ifade edebilmelidir. Anlatılanları kendi sözcükleriyle ifade edebilen okuyucu metni anlamış demektir.
- Okuyucu okunan metnin bölümleri ile bütünü arasındaki ilişkiyi kavrayabilmeli, tutarlılıkları ve çelişkileri fark edebilmelidir.
- Okuyucu metne karşı bir okuma tutumu geliştirebilmek için yazarın bu metni yazarken neyi amaçladığını ve kimlere seslendiğini belirleyebilmelidir.
- Yazıda vurgulanan bölümler fark edilmelidir. Çünkü yazarın asıl anlatmak istedikleri bu noktalarda gizlenmiş olabilir ve okuyucu bu özü anlamalıdır.
- Okuyucu okuduğu metinden çıkan anlamı önceki okuduğu metinlerden edindiği bilgilerle, karşılaştırmalı; yaşantı ve tecrübeleriyle ilişkilendirmeli, yorumlamalıdır.
- Okuyucu metni okumadan önce neden okuduğuna dair bir okuma amacı oluşturmali, amaca uygun okuma yapmalıdır. Amaçsız yapılan okumalar bireye hiçbir yaşantı kazandırmayacaktır
- Okuyucu kendi seviyesine uygun metinler seçmelidir. Seviyeye uygun olmayan metinler eleştirel okuma aşamalarının gerçekleştirilmesini zorlaştıracaktır.
- Değerlendirmeler ve kıyaslamalar yapabilmek için metin okunmadan önce ön bilgiler harekete geçirilmelidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi okuyucuda okuma isteği de oluşturacaktır.
- Farklı bakış açılarıyla bilgiler değerlendirilmeli ve edinilen bilgiler başkalarıyla tartışılmalı ve paylaşılmalıdır. Gerekli karşılaştırmalar yapılarak bilgilerin güvenilirliği ve geçerliliği sağlanmalıdır.
- Yazarın gerçekleri dikkate alınmalıdır. Okunan her metinde yazarın duygu ve düşüncesi, hayata bakışı, inançları vardır. Okurlar, metin dünyasının ayrı bir dünya olduğunun ve bu dünyanın yazardan izler taşıdığının farkında olmalıdır (s.81-82).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990 akt. Akın, 2014) eleştirel okuyucuların özelliklerini şu şekilde ele almışlardır:

- ✓ Okurken kendilerine soru sorarlar.
- ✓ Okudukları materyalin doğrularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını merak eder.
- ✓ Kendi yorumlarına uymayan ifadeleri göz ardı etmeden, çarpıtmadan çalışmanın bütünlüğüne uyan bir yoruma ulaşana kadar çeşitli yorumları deneyip, yazılı materyalleri bir bütün olarak inceler.
- ✓ Yazılı materyalleri yalnızca tümcelerin bir araya getirildiği metinler olarak görmezler.
- ✓ Güçlü bir şüphecilikle okur; fakat metni anlayana kadar şüphe duymazlar ve karşı çıkmazlar.
- ✓ Bir yargıda bulunmadan önce ifadeleri açık hale getiriler.
- ✓ Ders kitapları yazarları dâhil herkesin hata yapabileceğini bilirler.

Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler karar verme, değerlendirme, sınıflandırma, varsayma, mantıksal olarak anlama, bağlantıları fark etme, kanıta dayalı düşünceler sunma gibi özelliklere sahip olurlar. Karatay'a (2011) göre eleştirel okuyucu, okuduğu metinde yazarın bakış açısını, düşüncesini temellendirmede yansız olup olmadığını, nesnel gerçeklerden yararlanıp yararlanmadığını anlamak olduğunu farkındadır.

Öztürk ve Oltuoğlu'na (2002 akt. Emiroğlu, 2014) göre ise eleştirel okuma tekniğini kullanan bir bireyler şu davranışları gösterir:

1. İlgi kurma ve sonuç çıkarmada;

- Okuduklarını kendi yaşantı, gözlem ve bilgileri ile değerlendirir.
- Okuduklarını açıklamada kendi özel örneklerinden yararlanır.
- Okuduklarını çeşitli kaynaklardan edindiği bilgilerle bir bütünlüğe kavuşturur.

2. Bir yargıya varmak için ilgili yönleri birleştirerek genellemeye gider.

3. Okumayı belli bir problemi çözmeye araç olarak kullanır. Bunun içinde doğruları seçme, doğruları düzeltme; ortaya iddia atma, iddiayı değerlendirme; bir sonuca varma gibi basamakları izler.

4. Okuduğunu değerlendirir ve tadına varır. Bu yönden;

- Parçadaki duyusal imge ve görüntüleri kavrar.

- Karakterlerin içinde bulundukları durumları belirtir.
- Anlatımdaki abartma, mizah ve uymazlıkları gösterir.

5. Okuduğunu değerlendirir ve eleştirir. Bunun için;

- Yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular mı, yoksa kişisel kanıtlar mı olduğunu anlar.
- Kendi gerçeklerine ve bilgilerine göre yazarın vardığı sonucu kontrol eder.
- Eski bilgi ve yaşantıları ile okunanı değerlendirir.
- Belli bir görüş açısından yazarın söylediklerinin geçerliğini araştırır.

Çifçi (2006) okuyucunun, öğrenme engellerini ve öğrenmeyi kolaylaştıracak unsurları fark edebiliyorsa eleştirel okuma yeterliklerine de sahip olduğunu söylemektedir. Metindeki düşüncelerin nasıl ortaya çıktığını anlama, metnin amacını doğru belirleyebilme gibi becerileri gelişen; okurken metin üzerinde nasıl düşündüğünü düşünebilen okuyucu, eleştirel okuyucudur. Çifçi (2006), eleştirel okuyucunun okuduklarına karşı doğru bir zihinsel tavır koyabilmesi için aşağıdaki şartları taşıyor olması gerektiğini belirtmiştir:

1. Anlama dayalı hâkimiyet: Geniş bir söz varlığı, mecaz yapıları ve deyimleri kavrama, kelimelerin gerçek anlamlarını iyi bilme ve bunları mecazlaştırma gücü, bağlamı kavrama gücü, okuduğunu doğru anlamamanın olmazsa olmazlarından. Dili kullanmada yapılan yanlışlıkların çoğu yanlış kelime kullanmaktan, kelimelerin cümle içerisinde kullanılacağı yerleri doğru belirleyememekten; kelimelerin ve cümlelerin anlamlarına hâkim olamamaktan kaynaklanmaktadır
2. Alan literatürünü tanıma: Eleştirel okuyucu, amaçlı, niçin okuduğunu bilen okuyucudur. Bu nedenle, alanını tanımadığı metinleri okurken nasıl bir tutum alacağını bilir. Karşılaştığı içeriğin alanı hakkında belli ölçüde bilgi sahibi değilse değerlendirmesinde daha dikkatli davranır.
3. Metnin yazarını tanıma: Yazarın, yaşadığı dönemin özelliklerini, kişilik özelliklerini, etkilendiği sanat akımlarını, düşünce akımlarını, eğitim durumlarını, yetiştiği çevreyi, mensup olduğu inanç sistemini tanıyan okuyucu, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri daha gerçekçi ve doğru şekilde kavrayacaktır.
4. Metnin türünü tanıma: Metnin hangi türde yazıldığı; yazılış amacı, yazılışındaki düşünsel ve biçimsel aşamalar hakkında önemli ipuçları verir.
5. Metnin ana düşüncesini doğru belirleme: Metnin ana düşüncesini doğru belirleyebilme, eleştirel düşünebilme ve okuyabilme için en önemli yeterliklerden biridir.
6. Metin kurgusunu tanıma gücü: Eserler çok temel bir sınıflamayla kurgusal olanlar ve kurgusal olmayanlar şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Hikâye yolu ile

yazılmış eserlerde olay, kişi, zaman, yer gibi unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen yapıya kurgu denilmektedir. Düşünceye dayalı olan, içerisinde olay unsurunun bulunmadığı eserlerde ise kurgunun yerini, düşünce ilişkilerini düzenleyen planlar alır. Kurguyu ve planı çözemeyen okuyucunun ise metne eleştirel yaklaşması ihtimali bulunmamaktadır.

7. Metin-okuyucu ilişkisini kavrama (Metin gerçekliği – yaşanan gerçeklik): Eleştirel okuyucu, kurgusal veya kurgusal olmayan bir eseri, yazarın birikimine, uzmanlığına ve eseri meydana getiren etkilere göre değerlendirmelidir.
8. Propaganda Tekniklerini Tanıma: Yazılı kaynakların hepsi insanları doğruya ve güzele yönlendirmez. Bazı yazılı materyaller farklı çıkar gruplarının veya insanları bedensel ve zihinsel olarak sömürmenin aracı olarak kullanılabilir. Eleştirel okuyucular, temel propaganda tekniklerini tanımalı ve bunların ince tuzaklarına düşmemek için gereken önlemleri alabilmelidir (Çifçi, 2006 s).

Eleştirel okumayla ilgili olarak Vilmi (2002 akt. Ünal, 2006) eleştirel okuyucuların metni okurken şu soruları yanıtlamaları gerektiğini belirtmektedir:

- ✓ Neden bu eseri okuyorum?
- ✓ Yazarın bu eserde vermek istediği düşünce nedir?
- ✓ Yazarın kullandığı bilgi kaynakları güvenilir mi?
- ✓ Eserde verilen bilgiler güncel mi? Eserde verilen bilgilerin güncel olması gerekli mi?
- ✓ Yazarın bu eseri yazmakta ki hedefi nedir?
- ✓ Yazar eserde duygusal ifadeler kullanıyor mu?
- ✓ Eserde verilen düşünceler gerçek mi yazarın kişisel düşünceleri mi?
- ✓ Eserden yazarın kültür durumuyla ilgili çıkarımda bulunmak olası mıdır?

2.4.3. Eleştirel Okumanın Engelleri

Bireyin zihinsel bakımdan etkin olmadığı, yeni bilginin içselleştirilmeden, deneyimlerden yararlanılmadan yapılan okuma, bir bilgisayar gibi bilgiyi kaydetmektir. Bu tür okumalar daha çok ezberleme için yapılan etkinliğe dönüşür, eleştirel ve yaratıcı düşünme giderek körelir. Bireyin okuma biçimiyle bilişsel öğrenme düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Temel okuma düzeyindeki kişilerin öğrendikleri daha çok bilgi basamağındaki davranışlardan oluşur. Çünkü onlar için okuma, bilgiyi hiçbir değişikliğe uğratmadan yalnızca anlamak için yapılan bir etkinliktir. Ancak diğer okuma tekniklerine göre okuyucunun daha fazla zaman, emek ve dikkat harcamasını gerektiren eleştirel okuma; anlama, çözümleme ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri

gerektirir.

İdeal okuma şekli olarak da kabul edilen eleştirel okumayı engelleyen çok çeşitli faktörler vardır bu engellerin öğrenciden, öğretmenlerden, ortamdan ve programdan kaynaklandığı söylenebilir. Yalçıntaş (2014), öğrencinin okuduklarına önyargılı ve taraflı yaklaşması ya da metinde yer alan bilgileri olduğu gibi kabul etmesinin eleştirel okumanın önündeki en büyük engeller olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okuma ortamı, öğrencilerin kaygılarını arttıracak ya da dikkatlerini dağıtacak nitelikte olmamalıdır. Öğretmenler de öğrenme-öğretme süreci boyunca ders içinde ve dışında öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetererek, eleştirel düşünme ve eleştirel okumalarını geliştirecek, etkinlikler planlamalıdır. Ünalın (2006) eleştirel okumanın önündeki engellerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Basılmış, kitaba girmiş her şeyin doğru olduğu kanısı,
- Otoriteye körü körüne itaat, küçükken buna şartlandırılmak,
- Hiçbir bilimsel dayanağı olmadan yapılan eleştiriler, “Bana göre...”, “Bence...” gibi cümlelerle başlayan değerlendirmeler,
- Okulda, ailede, dernek ve değişik meclislerde farklı görüşlerin medenî bir şekilde tartışılmasına girmekten sakınılması; tek görüş, tek lider, tek bir bakış anlayışı.

Çifçi (2006) eleştirel okumanın önündeki engelleri şöyle belirtmiştir:

- Basılanın etkisinden kurtulamama ve kitap kavramını algılama: Yazıya aktarılmış, basılmış düşüncelere, sözlü olanlardan daha çok değer verme, sorgulama ihtiyacı duymama.
- Dogmatik eğilimlere sahip olma: Bazı bireyler kişilik yapıları veya yanlış bir örgün eğitim ve aile eğitimi almaları sonucu olarak başkalarına aşırı bağımlı duruma gelmektedirler. Bağımlı oldukları değerleri peşin olarak kabul etmeye, bağımlı olmadıklarını ise reddetmeye hazır olurlar.
- Desteksiz ben bilirim düşüncesi: Bazı okuyucuların çok kıt bilgi ve deneyimlerinden kesin yargılara kolayca varabilirler. Bu durum aşırı öz güvenlerinden ya da az okumalarından kaynaklanabilir. Bu okuyucuların “Ben zaten bunu biliyorum; öğreneceğim yeni bir şey olmaz.”, “Bunun ne diyeceğini biliyorum.” diyerek okumaktan vazgeçtikleri de görülür.
- Tartışmaya kapalı ortamlar: Tartışmasız bir aile, okul, iş ortamı eleştirel

düşünmeye engel oluşturur. Farklı düşünen, eleştiriye açık insanların oluşturduğu sosyal ortamlar eleştirel düşünmeyi, eleştirel okumayı destekler.

- Diğer dil becerilerine gereken önemi vermemek: Öğrencilere söz hakkı vermenin, basit de olsa, onların konuşmalarının kişiliklerinin gelişimi için ne kadar önemli olduğunun ihmal edilmektedir. Öğrenme ortamlarında konuşma-düşünme-eleştirme denkleminin hala kurulamamış olması eleştirel okuma için bir engeldir. Dinleme eğitimindeki yetersizlikler de eleştirel okumaya yansımaktadır. Okumadan eleştirme, dinlemeden yargılama olmaz.

Culyer (1973 akt. Emiroğlu, 2014) ise eleştirel okuma becerilerinin yeterince gelişmemesinin sebeplerini şöyle sıralamıştır:

- ❖ Uzmanların eleştirel okumanın önemi konusunda yeterli bilince sahip olmamaları,
- ❖ Uzmanların eleştirel okumanın nasıl geliştirilebileceğini anlatma konusunda yetersiz olmaları,
- ❖ Ölçme araçlarının yetersizliği,
- ❖ Eleştirel okumanın gelişim sürecinin incelenmesi konusunda araştırmaların yetersiz olması,
- ❖ Eleştirel okumaya ait bütünlüklü bir modelin olmaması,
- ❖ Öğretmenlerin temelde bu konuda yetersiz olması,
- ❖ Eleştirel okuma yeteneğini geliştirmek için uygun malzemenin olmaması.

Gülyüz'e (2003) göre eleştirel okuma yapabilmek için öncelikle öğrencinin, yaşına uygun metinleri istenen hızda okuyabilmesi, okuduğunu anlayabilmesi ve bu alanda yeterli uygulama yapmış olması, başka bir ifadeyle eleştirel okuma için gerekli alt becerilere sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin okuma süreci boyunca metin hakkında düşünmeye sevk edecek eleştirel ve yaratıcı sorular yerine metin sonlarında bilgi düzeyinde, ezbere yönelik sorular sorması eleştirel okumanın önündeki engellerden biridir. Sadece sorulan sorular değil soru sorulan sınıf ortamları da eleştirel okuma önünde engellerden biridir. Eleştirel okuma için eleştirel düşünme, eleştirel düşünme için de demokratik bir ortam gereklidir. Önce ailede daha sonra okulda ve çevrede bu ortamların oluşması sağlanmalıdır.

2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017), öğrenmenin de felsefenin merakla başladığını ve öğrenmeye yönlendirecek en önemli gücün bu merak duygusu

olduğunu ifade eder. Bundan dolayı merak duygusunu, öğrenmenin temeli olarak kabul edilir. Eleştirel okuma da merak ile başlar. Konuya merak duyan birey, öğrenmeye hazır hale gelir, öğrenmek için çaba gösterir. Konuya merak duymayan öğrenci ise okuduklarını olduğu gibi kabul eder. Sadece ezber yapar. Küçük yaşta ailede anne-baba tarafından daha sonra da okulda öğretmenler tarafından merak duygusu desteklenmemesi, hatta köretilmesi eleştirel okumayı da engeller.

2.5. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

21. yüzyılın getirdiği teknolojik gelişmeler, bireylerin bilgi, davranış ve değerlerine yön vermektedir. Düşünebilen, elde ettiği verileri bilgiye dönüştürebilen, bunları kullanabilen bireylere olan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu açıdan eğitim her yönüyle dinamik bir yapı oluşturmak zorundadır. Eğitimde durağanlık, çağı takip edememe, değişen şartlara göre teknik ve yöntem oluşturamama, eğitim ortamında teknolojiden yeterince faydalanamama bu dinamik yapıyı zedeleyen etkenlerdir. Eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi için, başkalarının yerine kendini koyarak doğru ve etkili bir iletişim kuran, ele aldığı problemi veya herhangi bir konuyu bütün yönleriyle detaylı bir şekilde anlatabilen, sorgulayan, eleştiren, düşünen, çözüm getiren bireyler yetiştirilmesinde, öğrenci merkezli eğitimin büyük önemi bulunmaktadır. Ayaz Can (2005), insanların toplu halde yaşarken karşılaştıkları beklenmedik olay ve problemlerin çözümünde doğru davranış sergilemesinin düşünme gücünün geliştirilmesiyle doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden eğitimin amaçlarından biri de düşünen bireyler yetiştirmektir.

Düşünmenin nasıl öğretilceği konusunda çalışmalar yapan Edward De Bono'nun 1980'lerin başında ortaya koyduğu "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği", düşünce kaynağının farklı yan düşüncelerle birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bir konuya farklı açılardan bakarak, önemli kararlarda, yargılarda ve hükümlerde bireye yardımcı olmak esastır. Bireylerin konuya, probleme veya hayata farklı açılardan bakmasını, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Adını birbirinden farklı altı renkte şapkadan alan altı şapkalı düşünme tekniğinde renkler, şapkanın işlevi ile ilgilidir. Bu şapkalar beyaz, kırmızı, sarı, siyah, yeşil ve mavi renklerden oluşur. Yavuz (2005), teknikte yer alan şapkaların altı farklı düşüncenin

birbirinden farklılaştırılarak ifade edilmesini sağlayan semboller olduğunu söylemiştir. Takılan şapka değişikçe ifade edilen düşünce de renge uygun şekilde değişir ve farklı görüşler ortaya çıkar.

Altı şapkalı düşünme tekniği, bireylerin en önemli düşünme becerilerinden birisi olan eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine destek olmaktadır. Bireylerin düşüncelerinde tek bir kalıpta kalmalarını, olaylara tek yönden bakmalarını önlemektedir. Duyguları mantıktan, yaratıcılığı bilgi birikiminden ayırarak değişik açıdan düşünmelere yer verdiği için konunun her yönden irdelenip, kararların doğru verilmesine olanak sağlar. Teknikte yer alan şapkalar birçok düşünme çeşidini de kapsamaktadır. De Bono (2014) altı şapkalı düşünme tekniğinin önemini açıklarken; bilgi çağı olan 21. yüzyılda artık bilgisayarlar için değil, insan beyni için yazılım üretmenin önem kazandığını söylemiş ve böylece altı şapka modeli ile yeni fikirler üretme ve yaratıcı düşünmenin ve yaratıcı olmanın yöntemini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bireyin, dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek bir konuyu altı farklı noktadan ele almasına olanak sağlayan bu teknik sayesinde öğrencilerin şapkalar aracılığıyla farklı düşünme türlerini kullanarak, işlenen konuya farklı açılardan bakmaları sağlanmaktadır. Zira altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer tekniklerden en üstün taraflarından biri de bir konu ele alınırken sadece belli yönleri üzerinde durularak diğer yönler ihmal edilmemesidir.

Düşüncelerin üretimi kadar sunulması da önemlidir. De Bono (2014) düşünmenin temel zorluğunun karışıklık olduğunu söyler. Düşüncelerin dikkat dağıtan, konudan kopuk, konu bütünlüğünü bozacak bir şekilde aktarılması, ulaşılmak istenen hedefe varılmasını engeller ya da zorlaştırır. Önemli olan düşüncenin doğru ve etkili olmasıyla beraber belli bir düzen içinde aktarılmasıdır. Altı şapkalı düşünme tekniği bu düzenin sağlanarak düşüncenin belli bir sıra ile verilmesini sağlamaktadır. Arıcı'nın (2016) de ifade ettiği gibi düşüncelerimizi bir orkestra şefi gibi yönetmemize olanak verir. Bireyin dikkatini düzenli bir şekilde yönlendirerek, belli bir konuya altı farklı noktadan yaklaşmasına yardımcı olur.

De Bono (2014) öğrencilerin başkalarının düşüncelerini öğrenmekle aşırı derecede meşgul oldukları için kendi başlarına düşünmeye vakitlerinin kalmadığını belirtir. Altı şapkalı düşünme tekniği, düşünmenin geliştirilmesinde kullanılacak bir tekniktir. Düşünmeye odaklanma, yaratıcı düşünme, iletişimi geliştirme ve karar verme

becerilerini geliştirir. Altı şapkalı düşünme ile bir olaya farklı pencerelerden nasıl bakılacağı, olay ile ilgili nasıl düşünülmesi gerektiği öğretilir. Bu sayede öğrenciler onlara sunulan aynı olay karşısında sınıftaki arkadaşlarının nasıl farklı düşünceler üretebileceklerini görebilirler. Paterson (2006 akt. Güneş ve Demir, 2013) bu teknik sayesinde derslerin tekdüze halden daha aktif hale getirilebileceğini ve öğrencilerin bilgi üretme gücünü geliştirmenin mümkün olacağını belirtir. Ayrıca, bir olay ile ilgili karar vermeden önce olayı ayrıntılarıyla tartışmak amacıyla da kullanılabilir. Bu tekniğin en önemli avantajı öğrencilere bir problemi çözmeden önce bu problemi ayrıntılarıyla düşünmeleri gerektiğini öğretmesidir.

Şenşekerci ve Bilgin'e (2008) göre farklılaşan zaman, ortam ve araçlarla birlikte, eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak yöntemlerin ortak paydası; öğrencilerin kendi öğretimlerinde etkin olmalarını, bir olay ya da olguya çok yönlü bakabilmelerini ve işbirliğini destekleyen grup çalışmaları içinde olabilmelerini sağlamak olmalıdır. Eleştirel düşünme öğretiminde, etkin ve verimli sonuçlar doğurduğu kanıtlanmış yöntemlerden birinin de altı şapkalı düşünme yöntemi olduğunu belirtmiştir. Şahin (2011) de ders içi okuma etkinliklerinde öğrencilere okudukları metni farklı bakış açılarına göre değerlendirebilme becerisi kazandırabilmek için altı şapkalı düşünme tekniğinden yararlanılabileceğini ifade etmiştir.

2.5.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Amaçları ve Kullanımı

Düşünmenin günlük hayatın içinde yapılan pek çok türü vardır. De Bono (2014), rutin işleri idare etmek için geri planda düşünme (background thinking) kullanılırken, idare etmenin ötesinde daha iyi şeyler yapmak için bilinçli düşünmenin gerektiğini belirtmiştir. Rutin işlerde kullandığımız otomatik düşünmeden bilinçli düşünmeye geçmek istediğimizde kendimize göstereceğimiz bir işaret yoktur. Düşünme şapkaları bu geçişleri kolaylaştıracak açık işaretlerdir.

Altı şapkalı düşünme tekniği, bireyin her defasında sadece bir şeyle uğraşmasını sağlayarak düşünme faaliyetini sadeleştirmekte, gerekli düşünme biçimlerine istenildiği zaman geçiş yapmayı sağlamaktadır. De Bono (2014), altı şapkalı düşünme tekniğinin amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilk amacı kişilere rol oynama imkânı sunmasıdır. Altı şapkalı düşünme sayesinde söyleyemeyeceğimiz,

düşünemeyeceğimiz şeyleri dile getirir ve bunu egomuzu zedelemekten yaparız.

- Altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer amacı dikkati yönetmektir. Herhangi bir problem durumunda sabit bir düşüncenin ötesine geçerek konuya altı farklı açıdan bakmamızı ve düşüncelerimizi zenginleştirmemizi sağlar.
- Altı şapkalı düşünme tekniğinin içerdiği diğer önemli noktası ise uygunluktur. Altı şapkanın oluşturduğu sembolik düşünme sayesinde birisinden olumsuz olmasını, başka birisinden duygusal davranmasını rahat bir şekilde isteyebilirsiniz. Bu tür düşünceleri örgütlemek için kullanılacak uygun bir yöntemdir.
- Altı şapkalı düşünme tekniği, beynin kimyasal yapısı ile de ilgilidir. Vücutta meydana gelen ruhsal durumlar düşünce yapımızı da etkiler. Altı şapkalı düşünme şapkasının beynimizde bazı kimyasalları harekete geçirmesi ve bunlarında düşüncemizi etkilemesi mümkündür. İşte bu sebepten ötürü altı şapkalı düşünme tekniği düşüncelerimizi kontrol etme yeteneği kazanmamızı, olaylardan ve bu olayların bizde bıraktığı etkiden bağımsız düşünebilmemize olanak sağlar.
- Altı şapkalı düşünme ile düşünme becerisi kuralları olan bir oyun şeklinde kazandırılır. Çocuklarda en kalıcı öğrenmeler kuralları öğrenmekle gerçekleşir. Altı şapkalı düşünme ile düşünme oyunu için belirli kurallar konulmuştur.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde, bir konuya farklı açılardan bakma esas alınmaktadır. Ayaz Can (2005), bu tekniğin daha iyi ve pratik düşünebilmede ve pozitif yaklaşımlarda, karar vermede, yeni fikirler keşfetmede bireye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Teknik öğrencilerin sadece düşüncelerine yardımcı olmakla kalmayıp davranış kazandırmada, sınıfta disiplin sağlamada ve problem çözmede de önemli sonuçlar vermektedir.

Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin başında insanlar arasındaki iletişim kopukluğu gelmektedir. Bu durumun temelinde ise daha çok insanların birbirlerini anlayamamaları veya anlamamaları ve hatta anlamak için çaba göstermemeleri yatmaktadır. Karşımdakinin yerinde olsaydım ben ne düşünürdüm, olaya veya konuya nasıl yaklaşırdım, bunu nasıl ifade ederdim? Sorularını sormak ve bunlara cevaplar aramak; yani empati kurmak, iletişimdeki eksiklikleri ortadan kaldırmanın dolayısıyla sağlıklı bir iletişim kurmanın vazgeçilemez bir unsurudur. Bu durum ise altı şapkalı düşünme tekniğinin önemli kazanımlarından biridir. Dolayısıyla bu davranışın kazandırılmasında bu tekniğin kullanılması faydalı olacaktır (Orhan, 2010, s.4).

Ayaz Can (2005), altı şapkalı düşünme tekniğinin sağladığı yararlarından bazılarını şöyle

aktarmaktadır:

- Uygulaması kolay olduğu için öğretilmesi de kolaydır.
- Farklı düşüncelerin birbirine karışmasını önler.
- Tek tip düşünme yerine farklı düşünmelere yardımcı olur.
- Düşünme faaliyetlerinde egonun etkin olmasını önler. Yaratıcı düşünmeye kılavuzluk eder.
- Tarafların yapıcı keşiflerde bulunması için işbirliği sağlar ve tartışmaların kısırlaşmasını önler.
- Karar vermeyi kolaylaştırır.

Bu tekniğin diğer yöntem ve tekniklerde olduğu gibi sınıf ortamında uygulanması esnasında bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Kalabalık sınıflarda uygulanması, karışıklığa neden olabileceğinden öğrenme hızını düşürebilir. Öğrencilerin renklerin oluşturduğu rolleri iyi benimsemeleri gerekmektedir. Tüm bunların yansıra öğretmenin de iyi bir rehber olması gerekmektedir. Sönmez (2011), altı şapkalı düşünme tekniğinin, üst düzey düşünme becerileri kazandırmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğrenilecek davranış en az uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olmalıdır. Alt düzeydeki bilgi ve beceri öğretiminde kullanılması uygun değildir. Çok yönlü eleştirel ve yaratıcı düşünme temeline dayandığı için tek çözümü olan olgularda bu teknik kullanılmayabilir.

Orhan (2010) sistematik ve parçadan bütüne düşünmeyi öğreten altı şapkalı düşünme tekniğinin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Düşünme sürecine odaklanarak düşünceyi geliştirmek.
2. Yaratıcılığı cesaretlendirerek paralel ve lateral düşünmeyi hedefler. Gelişen ve değişen dünyaya ve teknolojiye ayak uydurabilen bilgiyi hedefleyen eleştirel ve yaratıcı düşünebilme yeteneğine sahip olan bireyler yetiştirmek de bu tekniğin amaçlarından biridir.
3. Düşünürün her seferinde sadece bir şeyle uğraşmasını sağlayarak düşünme faaliyetini sadeleştirmektir. Altı şapkalı düşünme tekniği duyguların, mantığın, bilginin, umut ve yaratıcılığın hepsine aynı anda dikkat etmek yerine onlarla ayrı ayrı ilgilenebilme olanağı sağlar.
4. Diğer düşünme biçimlerine istenildiği anda geçiş yapmayı sağlamaktır. Düşünme şapkalarının bir tür kısaltılmış talimatlar olduğu söylenebilir.

5. Karar verme becerisini geliştirir.
6. Bireylere düşünme yollarını öğretir. Tek bir düşünme türüne takılıp kalmalarını ve gereksiz tartışmalara girmelerini önler.
7. Kendisini, karşısındakinin yerine koyabilmeyi oynayarak öğretir. Duygudaş olabilmeyi sağlar. Diğer teknikler ile arasındaki en önemli farklardan biri de altı şapkalı düşünme tekniğinde bir fikre sabitlenmek yerine her açıdan konuya bakılarak başkalarının da bakış açılarının yakalanabilmesidir.
8. Bireyin egolarından kurtularak çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmesi ile etkin katılım sürecini ortaya koyar.

2.5.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde Renkler ve Kullanımı

Altı şapkalı düşünme tekniği, altı farklı renkteki şapkanın ifade ettiği düşünce tarzlarını belli bir düzen içinde ortaya koyarak var olan duruma ya da probleme farklı açılardan bakmayı sağlama amacıyla oluşturulmuştur. Bu teknikte kullanılan şapkaların her biri farklı renktedir. Şapkaların renkli olmasının sebebi, bu renklerin temsil ettiği farklı düşüncelerin bulunması ve bireylerin renkler yardımıyla zihinlerinde canlandırma yapabilmesini kolaylaştırmaktır. Bu da üretkenliği ve yaratıcılığı artırmaktadır. Şapkaların rengi değiştikçe, düşüncelerin de belli bir düzen içinde aktarılması beklenir.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde şapkalar işlevleriyle değil, renkleriyle tanımlanmıştır. Bono, bunun gerekçesini şöyle açıklamaktadır:

Eğer bir kişiden bir konu hakkındaki duygusal tepkilerini ortaya koymasını isterseniz, ondan dürüst bir cevap almanız hemen hemen olanaksızdır, çünkü insanlar duygusal olmanın yanlış bir şey olduğunu düşünürler. Ancak *kırmızı şapka* terimi tarafsızdır. Birisinden “*bir süre için siyah şapkasını çıkarmasını*” istemek, ondan “bu kadar olumsuz olmayı bırakmasını” istemekten daha kolaydır. Renklerin tarafsızlığı, şapkaların sıkıntı duymadan kullanılmalarını sağlar (De Bono, 2014, s.34).

Her biri farklı bir düşüncenin sembolü olan bu renkler, nasıl bir fikir ortaya koyulacağını belirtir. Bu da bir konudaki fikirlerimizi dile getirirken belli bir sıra takip etmemize yardımcı olarak konuyu daha bütüncül aktarabilmemizi sağlar. Her şapkada birey, taktığı şapkanın özelliğine uygun rolü oynamak zorundadır. De Bono (2014), şapkaların renklerinin gelişi güzel olmadığını her rengin insanda bazı çağrışımlar oluşturduğunu belirtmektedir.

- Beyaz şapka: Beyaz tarafsız ve objektiftir. Beyaz kâğıdı çağrıştırır.
- Kırmızı şapka: Duygusal bir bakış açısı verir. Ateş ve sıcaklığı çağrıştırır.
- Siyah şapka: Karamsar ve olumsuzdur. Bir şeyin niçin yapılamayacağını gösterir.
- Sarı şapka: Güneşi çağrıştırır. Aydınlık, iyimser ve olumludur.
- Yeşil şapka: Çimen, bitki, bereket, büyüme ve filizlenme demektir. Yaratıcılık ve yeni fikirlerle ilgilidir.
- Mavi şapka: Göğün rengidir. Gökyüzünden yeryüzüne bakıştır. Düşünme sürecinin düzenlenmesi ve kontrolü ile uğraşır.

2.5.2.1. Beyaz şapka

Beyaz; renksizlik, tarafsızlık demektir. Beyaz şapkayı takan kişi objektif olmalıdır. Bu gruba bilim adamı grubu da denir. Gerçeklere nesnel olarak bakar, bilinenden yola çıkarlar. Net bilgiler ve sayısal ispatlar sunarlar.

Beyaz şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Önsezi, sezgi, yorum, yargı, duygu, izlenim ve kişisel görüşe yer yoktur, fikir üretilmez. Beyaz şapkanın diğer önemli özelliği de saf bilgi ile tahmin ve yorumlar arasındaki ayrımı yapabilen bir denetim mekanizması olmasıdır. Kişisel görüşler beyaz şapka takıldığında kullanılmamalıdır. Fakat işe yarayacak, bireyi sonuca götürecek bilgiye ulaşma sırasında açıklanması şartı ile bir başkasının görüşüne yer verilebilir. Boş sayfa da denilen bu şapkayı takanlar, mevcut bilgilerle eksik bilgilerin hangileri olduğunu tespit ederek başka ne gibi bilgilerin gerekli olduğunu haber verirler. Bunun yanı sıra ihtiyaç duyulan bilgilerin hangi yollar takip edilerek elde edilebileceğini de araştırırlar.

Beyaz şapka, çözümsel, mantıklı zekâ olarak da adlandırılır. Aynı zamanda bireyleri araştırmaya sevk eden bir özelliğe sahiptir. De Bono (2014) bu şapkayı takan düşünürün bir bilgisayarı taklit etmesi gerektiğini söylemektedir. Bilgisayar, tarafsız ve objektiftir; yorumda bulunmaz, fikir üretmez. Beyaz şapka düşünürü, “bulduklarını” masaya koyar.

Orhan (2010), beyaz şapkayı takınca sorulacak soruları şöyle özetlemiştir:

1. Elimizde hangi bilgiler bulunmaktadır?
2. Bunlar dışında hangi bilgiler gerekiyor?
3. Eksik bilgiler var mıdır, varsa nelerdir?
4. Eksik ve gerekli bilgileri nasıl elde ederiz?

5. Ne tür sorular sormalıyız?

2.5.2.2. Kırmızı şapka

Kırmızı renk, ateşi ve sıcaklığı, öfke, tutku ve duyguyu çağrıştırmaktadır. Kişiyi duygusal bir bakış açısı vererek konu hakkında kişisel görüş bildirmesini yani konuya kişisel bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlamaktadır. Diğer adı duygusal şapka olan kırmızı şapka, tarafsız ve objektif bilginin temsil edildiği beyaz şapkanın da tam zıttı olarak sübjektiftir. Kırmızı şapkayı takan birey; duygu, öfke ve tutkuyu ön planda tutarak fikir üretir. Düşüncelerini savunurken gerekçe gösterme gereksinimi yoktur. Duygular ve sezgilerle hareket ettiğinden, düşünmenin akılcı olmayan yönleriyle ilgilidir.

Kırmızı şapka, duygusal zekâyı da temsil eder. Bu şapkayı takanlar, konuyla ilgili duygularını dile getirirler. Bir şeyden niçin hoşlandığınızı ya da hoşlanmadığınızı bilemeyebilirsiniz. Kırmızı şapkayı kullanan öğrenci hiçbir açıklama yapmak zorunda olmadan duygularını ve sezgilerini söyleme fırsatını elde eder ve böylece içinden geldiği gibi konuşarak sevgi, korku, nefret, kıskançlık, sezgi gibi duygularını yansıtır. Böylece kırmızı şapka takan her kişi kendi kişisel duygularını sunma olanağına kavuşmuş olur. Yani bu şapka kişilerin bilinçaltında var olan ve bize kapalı olan dünyanın görünür kılınmasında da önemli bir etkiye sahiptir.

Duygular hem düşünme yönteminin hem de üstünde düşünülen konunun parçasıdır. Kırmızı şapka duyguları görünür kılar. Duyguları düşünmenin önemli bir parçası olarak meşrulaştırır.

2.5.2.3. Siyah şapka

Siyah renk karamsarlık, olumsuzluk ve kötümserliği çağrıştıır. Siyah şapka da mantıklı olumsuzluğu yansıtır. Negatif düşünceler üretir. Bir uygulamanın tehlikeli yanlarını ve alınacak kararın neden işe yaramayacağını gösterdiğin için, şapkaların en yararlısı olarak düşünülmektedir. Siyah şapka olaylara eleştirel yargı ve karamsar bir bakış açısı getirir fakat bu karamsarlık her zaman mantıklı bir karamsarlıktır.

Siyah şapka, kırmızı şapkanın aksine duyguları dikkate almaz. Olaylara her zaman olumsuzlukla bakar ama duygusal değildir. Siyah şapka düşünme ve düşünme

yöntemindeki hatalara işaret ederek düşünme sürecine katkı sağlar.

Siyah şapka eleştirme şapkasıdır. Eleştiri, hem olumsuz hem olumlu anlamda dürüst bir değerlendirmeyi ifade ederken siyah şapka mantıklı-olumsuzluğa odaklanır.

Siyah şapka, ileride ortaya çıkabilecek sorunları en başta dile getirdiği için oldukça yararlıdır. Konuyla ilgili olarak yapılması muhtemel hataların yapılmasını da başta engellenmiş olur. Siyah şapka bizi karşılaşılabileceğimiz tehlikelerden alıkoyar. Siyah şapkanın bu olumlu yanlarına rağmen gereğinden fazla kullanılması da bazı sıkıntılara sebep olabilir. Örneğin konu ile ilgili sürekli eleştirel bakış bazı olumlu özelliklerin de görülememesini sağlayabileceği gibi meydana gelebilecek olumlu düşüncelerin de ortaya çıkmasını engelleyebilir.

2.5.2.4. Sarı şapka

Sarı şapka, güneşi, parlaklığı ve iyimserliği temsil eder. Olumlu ve yapıcıdır. Değerli ve yararlı olan şeyleri arar. Akınoğlu (2007) sarı şapka düşünmesinin bulduğu değerli ve yararlı şeyler için mantıklı destekler de sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Bu düşünme, yapıcı ve üreticidir. Sarı şapka, yapıcı zekâyı temsil eder. Bir işin avantajlarını ortaya koyar, getirileri göz önüne alır. Sarı şapkada iyimserlik, fırsatlar ve olasılıklar düşünmenin merkezine alınır.

Sarı şapka, bir önerinin neden işe yarayacağını ve sunduğu faydaların değerlendirilmesini sağlar. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme hâkimdir. Olaylara karşı umutla bakar. Olumsuzluklar içerisinde bir ışık yakmak sarı şapkanın işidir. Bu bakımdan sarı şapka, siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmeler yaparken, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle ilgilenir.

Sarı şapkayı takan kişi üzerinde durulan fikri beğenmese de bu fikrin veya önerinin iyi taraflarını bulmaya yönelir. Orhan (2010) bunun sağlamak için şu soruların sorulabileceğini belirtmiştir:

- Bu fikrin veya önerinin ne gibi yararları var?
- Bundan kim yararlanacak?
- Bu yararlar nasıl ortaya çıkabilir veya çıkarılabilir?
- Değişik değerler nelerdir?

2.5.2.5. Yeşil şapka

Yeşil renk büyümeyi, enerjiyi ve yaşamı simgeleyen bitkilerin rengidir. Yaratıcılığı ve üretkenliği temsil etmektedir. Yeşil şapka yaratıcılığı temsil eder, düşünülmeveni söyler. Ortada olmayanı ifade etmek, dirilişi anlatmak için yeşil renk seçilmiştir.

Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir. Daha iyi bir fikir bulabilmek için eski fikirlerden uzaklaşmak gerekir. Bu şapkayı takan kişi, konu hakkında alternatif düşünceler, yeni görüş ve öneriler ortaya koyar. Bir fikirden yola çıkarak yeni fikirler üretir. Bu yüzden yeşil şapka, zihinsel olarak en fazla aktif olmayı gerektiren şapkadır. Başka alternatifler olabileceğini kabul etmek ve bu alternatifleri aramak yeşil şapka düşünmesinin en önemli gereklerindendir.

Yeşil şapka enerji şapkası olarak da tanımlanabilir. Bu şapkayla, ortaya atılan bir görüşe ilişkin değişiklikler önerilebilir, kişilere çeşitli olabilirlikler yakalama fırsatı vererek onlarda yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur. Yeşil şapkayı kullanan herkes yaratıcı olmaya çaba gösterir ancak yeşil şapka, insanları otomatik olarak daha yaratıcı hale getirmez. Fakat yine de şapka bireylere daha yaratıcı olmaları için gerekli zamanı ve dikkati sağlayabilir.

Yeşil şapkada asıl amaç bir yargıya varmak değil harekettir. Yani önemli olan kişinin, yeni fikirler üretmesi, konuya değişik açılardan da yaklaşılması gerektiğini göstermesidir. Bu yönüyle yeşil şapkanın önemli özelliklerinden biri de alternatifler üretmesidir.

2.5.2.6. Mavi şapka

Mavi renk denizi, gökyüzünü ve serinkanlılığı çağrıştırır. Mavi şapka kontrol şapkasıdır. Düşünme üzerine düşünmeyi temsil etmektedir. Konunun kendisine değil, konu hakkındaki düşünme faaliyetlerine bakar. Mavi şapka orkestra şefi gibi tüm düşünme faaliyetini düzenler, üzerinde düşünülecek konuları tanımlar, düşünceler geliştirir, odak noktası belirler, sorunları tanımlar, yerine getirilmesi gereken düşünme görevlerini saptar.

Mavi şapka gerçekleşmiş ya da yürütülmekte olan tüm düşünme faaliyetlerini bir fotoğrafçı gibi gözlemler ve kaydeder. Düşünme sürecinin düzenlenmesi, kontrolü ve disiplini ile uğraşır. Yani kontrol şapkasıdır. Serinkanlı ve durumu analiz ederek

sonuçlar bulmaya çaba gösteren düşüncelere sahiptir. İşlevsel zekâyı temsil eden bu şapka takılınca baştan beri üretilen tüm düşünceler gözden geçirilir ve bir karara varılır. Durum, tüm olası yönleriyle analiz edilerek zet ve sonuçlara gidilir. Bütün renkleri ve düşünme sistemlerini kapsamaktadır. Orhan (2010), mavi şapkanın sorularını şu şekilde sıralamaktadır:

- şimdiye kadar ne oldu?
- şimdiye kadar olanlardan neler elde ettik?
- şimdi ne oluyor?
- İlk adımda neler yaptık?
- Sonra (gelecekte) neler olmalı?
- İletişim için neler yapmalıyız?

Düşünmenin önündeki en büyük düşman karmaşıklıktır. Karmaşıklık da karışıklığa yol açmaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacı; düşünme faaliyetini bir düzene sokmak ve düşünürün her şeyi aynı anda yapması yerine, her defasında bir tür düşünme faaliyetinde bulunmasını sağlamaktır. şapkalar ne kadar çok kullanılırsa, o oranda düşünme kültürünün parçası olurlar.

Altı şapkalı düşünme tekniğini oluşturan şapkaların renk ve zellikleri Tablo 2.3'te özetlenmiştir (Bono, 2014; Ayaz-Can, 2005; şahin, 2011).

Tablo 2.3.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde renkler ve özellikleri

Beyaz Şapka	Kırmızı Şapka	Siyah Şapka	Sarı Şapka	Yeşil Şapka	Mavi Şapka
*Tarafsız	*Ateş	*Karamsar	*Güneş ışığı	*Çimen	*Serinkanlılık
*Objektif	*Öfke	*Olumsuz	*Parlaklık	*Bitki	*Kontrol
*Rakamlar	*Tutku	yargı	*Aydınlık	*Bereket	*Liderlik
*Olgular	*Duygu	*Kötümser	*Olumlu,	*Verimli	*Orkestra şefi
*Beyazın	*Duygusal	*Olayın	pozitif	büyüme	*İdareci şapka
saflığı	bakış	olumsuz	düşünme	*Yaratıcılık	*Her şeyin
*Bilgi toplama	*Sezgiler	yanlarına	*İyimser	*Yeni	üstündeki
*Net bilgi ve	*Önseziler	odaklanma	*Umutlu	fikirler	göğün rengi
raporlar	*Sübjektif	*Riskler	*Pollyannacılık	*Hareket	*Genel bakış
*Geçmiş		*Bir şeyin	*Yapıcılık	*Kışkırtma	*Büyük resim
uygulamalar		niçin	*Fırsatların	*Gelişme	*Düşünme
		Yapılamayacağı	Değerlendirilm	*Değişim	sürecinin
		ını, neden işe	esi		düzenlenmesi
		yaramayacağını	*Kazançlar		ve kontrolü
		düşünme	*Avantajlar		*Diğer şapkaların
		*Şeytanın			kullanımı ile
		Avukatı			ilgilenme
		*Eleştirel yargı			*Gündem
		*Yargıç			*Düşünme üstüne
		cübbesi			düşünme
					*Tüm süreci gözden
					geçirme

2.6. İlgili Araştırmalar

Günümüzde eğitim, bireylerin kişisel gelişimlerine ve bireysel farklılıklarına önem vermektedir. Bu nedenle düşünen ve üreten bireyler yetiştirmek hedeflenmiş ve birçok düşünme türü de ortaya çıkmıştır. Bu düşünme türlerinden biri de eleştirel düşünmedir. Eğitim sisteminde düşünen, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmek önemli

görüldüğünden eleştirel düşünmeye yönelik çalışmalara literatürde de rastlanılmaktadır.

2.6.1. Eleştirel Okuma Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Çam (2006) araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükseldiği görülmektedir. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Köse (2006) yaptığı çalışmada, dosyalama tekniği uygulamasının eleştirel okuma ve öğrenci özerkliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürütülmüştür. Veriler; görüşme, odaklı grup görüşmeleri, yazılı doküman incelemesi, özerklik ve eleştirel okuma kontrol listesinden elde edilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrası eleştirel okuma hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, dosyalama tekniğinin eleştirel okumayı arttırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Ünal (2006) çalışmasında; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi kazanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemek için, eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutumları belirlemek için de okumaya ilişkin tutum ölçeği geliştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeylerini belirlemek için de okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma düzeyleri arasında yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Orhan (2007) öğrencilerin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniği kullanmadaki başarılarını ölçmeyi amaçlayan çalışmasında; öğrencilerin eleştirel

okuma tekniğini kullanarak okudukları bir metni algılamaları, analiz etmeleri konusundaki yeterlilikleri ve bu durumların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri seçilen okuma metniyle ilgili deneklere sunulan iki açık uçlu soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıklarının söylenebileceği belirtilmiştir. Anlama ve analiz becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Aşılıoğlu (2008); yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretim elemanlarından, öğrencilerinin okuma becerisindeki yeterlilikleri ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda üniversite düzeyine gelmiş öğrencilerin bile okuduklarını ezberledikleri ve öğrenmeyi hatırlama düzeyinde gerçekleştirdikleri ve eleştirel okuma becerisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Küçüköğlu (2008) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin özyeterlik algılarının düzeyini belirlemiştir. Araştırmada veriler özyeterlilik algısı ölçeği kullanılarak toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları, öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetin, anne-baba eğitim durumunun, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, anne ve baba eğitim durumunun, çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

David (2009) çalışmasında bir öğretim yaklaşımı olarak eleştirel okumayı değerlendirmiştir. Araştırmacının amacı; eleştirel okuma öğretimini değerlendirmek ve bu becerisi geliştirmeye çalışmak olmuştur. Araştırmada, aynı akademik düzeye ve başarıya sahip, deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Her iki gruba da okuma sınavları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, eleştirel okumanın okuma becerisini ve akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır. Bu iki farklı grubun sınav sonuçları karşılaştırıldığında, eleştirel okumanın uygulandığı grubun daha başarılı bir performans sergilediği tespit edilmiştir.

Bardakçı (2010) muhakeme yanlışları hakkında farkındalık yaratmanın üniversite

birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerileri üzerine etkisini 56 soruluk muhakeme yanlışları testi ile değerlendirerek incelemiştir. Öğrencilerin, eleştirel okuma becerilerini muhakeme yanlışlarını öğrenerek geliştirebilecekleri sonucuna varılmıştır.

Belet ve Dal (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye söyleme yönteminin kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlemesinin amaçlandığı araştırma sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel okumanın geliştirilmesine yönelik hikâye söyleme yönteminin kullanılmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Işık (2010) lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel okumanın gelişimi için tetikleyici bir etki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında okuma sıklığının eleştirel düşünmeyi etkilediği hakkında bir bulguya rastlanmamıştır.

Lewin (2010) çalışmasında, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma öğretimini araştırmıştır. Araştırmada, Bloom'un Taksonomisi'nin orta düzeydeki başlangıç sorularından, yüksek düzeydeki geliştirilmiş sorularına kadar öğrencilere üç soru sorma aktivitesi sunulmuştur. Bu üç ilgi çekici sınıf uygulamasıyla ortaokul öğrencilerini eleştirel okuyuculara dönüştürmek amaçlanmıştır. Araştırmacı, hizmet içi eğitimi alan öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla okuma yazma stratejileri noktasında bu aktiviteleri paylaşmış ve çeşitli ortamlarda ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Öğrencilerin sırasıyla birinci tür sorularla kısa (thin), ikinci tür sorularla uzun (thick) ve üçüncü tür sorularla yardımcı soru tipiyle daha kolay geçiş yapmaları sağlanmıştır. Üçüncü soru türünde öğrencilere yazarın konumu, önyargıları, kararlarıyla ilgili ya da gündeme dair sert, zor, sivri soruları sormak, bu sorularla gelecekteki okuyucular için potansiyel zorlukları gidermek, şüpheli olmak, anlamak ve değerlendirmek öğretilmiştir. Böylece öğrencilere farklı türleri tanımak ve üretmek için yeteneğin daha az önemli olduğu da gösterilmiştir.

Akyol (2011); 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmada eleştirel okuma becerisinin

öğrencilerin cinsiyetlerine, içerisinde bulundukları sosyoekonomik duruma ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediği sorularına cevap aramıştır. Araştırmanın sonucunda 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyoekonomik durum açısından olumlu şartlar içerisinde bulunan öğrencilerin, eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli oldukları görülmüştür.

Altunbay (2011), Sevinç Çokum' un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması ile ilgili yapmış olduğu çalışma sonunda edebi metinlerde uygulanan eleştirel okuma eğitiminin metinlerin daha iyi değerlendirilmesini sağladığını ortaya koymuştur.

Özensoy (2011) çalışmasında; eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Düzey X uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012) çalışmalarında, kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisini araştırmışlardır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda eleştirel okuma becerilerini geliştirme amacıyla kurmaca metinlerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının, kurmaca olmayan metinler ile çalışmanın yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek olduğu ve aradaki bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kurmaca metinlerle yapılan bu çalışmanın öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Kim, Thompson ve Misquitta (2012) çalışmalarında, öğrenme gücü olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede eleştirel faktörlerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, standartlaştırılmış test ve araştırmacı tarafından geliştirilen anlama takip testi ile anlama son testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, beş eleştirel faktör tespit edilmiştir: öğretim yöntemleri, kendini izleme, anonim/birleştirilmiş okuma parçaları, öğretimin uygunluğu/doğruluğu (el yazısıyla yazılan ile el yazısıyla yazılmayan ve araştırmacı ile öğretmen) ve grubun boyutu (12

veya daha fazla, 6-12 öğrenci, eşli ve bireysel). Araştırma sonucunda, çeşitli öğretim yöntemlerinin öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri için, okuduğunu anlama becerisinin iyileştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Duran (2013) yaptığı çalışmada; Türkçe Dersi (1.-5. ve 6.-8. sınıflar) öğretim programlarında eleştirel okuma eğitime yönelik ne tür açıklama ve kazanımların olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencileri için de ortaokul öğrencileri için de yeterli sayı ve nitelikte kazanımın olduğu gözlemlenmiştir. Programdaki eleştirel okuma kazanımlarının bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğunu ve ayrıca bu kazanımların, ayırt etme, çelişkileri saptama, yanlışları belirleme, amaç belirleme, ilgili olmayanı belirleme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve sorgulama çalışmalarını gerektirdiğini söylemektedir. Çalışmada bu kazanımların, eleştirel okuma eğitime katkı sağlayabileceği ortaya konulmuştur.

Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) çalışmasında; Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri eleştirel okuma becerisine ilişkin özyeterlik algısı ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu, özyeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği belirtilmiştir. Okuma sıklığı ve öğrenim görülen sınıf düzeyi ile özyeterlik algısı arasında yapılan analizlerde ise anlamlı farklılık tespit edildiği, üçüncü sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının dördüncü sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Güneş ve Güneş (2014), eleştirel okumanın eğitimle ilişkisi ve okul kütüphanecilerinin rolünü inceledikleri çalışmalarında, literatür taraması ve değerlendirmeler sonucunda; okul kütüphanecilerinin, okuma ve eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gündüz (2015) çalışmasında yükseköğrenim birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki durumu tespit etmiştir. Araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel okuma becerilerinin arasındaki ilişkinin yanı sıra tutumları, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, aile yapısı, aile tutumu, süreli yayın takip edip etmeme, sahip oldukları kitap sayısı gibi değişkenlerin, okuma alışkanlığında ve eleştirel okuma becerisinde bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan hesaplamalarda okuma alışkanlığı

ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Altunsöz (2016), Türkçe dersi dördüncü sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelediği çalışmasında ilkokul öğrencileri ile öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırmada dördüncü sınıf Türkçe dersi eleştirel okuma becerilerini geliştirme ölçeği, dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma kazanımlarına yönelik görüşlerini belirleme anketi, ayrıca 11 sınıf öğretmenine de araştırmacı tarafından geliştirilen, dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programı eleştirel okuma kazanımlarını değerlendirme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda 2005 Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarında eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik yer alan etkinliklerin yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır.

2.6.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği İle İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalar konu, çalışma grubu, yöntem, hedef, veri toplama aracı ve sonuç temalarına göre analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Ayaz Can (2005), altı şapkalı düşünme tekniğinin altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmasında, araştırma verilerini başarı testi ve görüşme soruları ile toplamıştır. Araştırma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tamura ve Furukawa (2007), altı şapkalı düşünme tekniğini kullanarak yaptıkları çalışmalarında, çalışmaya katılan bireylere çevrimiçi olarak çevre sorunlarını bulmaya yönelik deneysel işlem uygulamışlardır. Çalışma sonunda çevreye yönelik sorunları bulma açısından altı şapkalı düşünme tekniğinin soru sayısı ve kalitesi açısından önemli bir fark yarattığı bulunmuştur.

Gelen, Dolapçioğlu ve Keskin (2008) araştırmalarında altı şapkalı düşünme tekniğinin Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini sınamayı amaçlamışlardır. Araştırmada okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, altı

şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel Türkçe dersinin uygulandığı kontrol grubuna göre okuduğunu anlama başarısında daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Altinkulaç ve Akhan (2010) yaptıkları çalışmalarında, ilköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularından birinin öğretiminde geleneksel öğretim yöntem ile yaratıcı drama yönteminin ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarısına ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemişlerdir. Uygulama sonunda öğrencilerin konuyla ilgili akademik başarıları ve derse karşı tutumları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenci görüşleri ve araştırmacıların gözlemleri doğrultusunda, deney grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı ve öğretim sürecini daha verimli hâle getirdiği görülmüştür.

Orhan (2010), altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirilmesi üzerine etkisini araştırmıştır. Seçilen deney gruplarına altı şapkalı düşünme tekniğiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarına ön testte uygulanan konuşma becerileri gözlem formu son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Türkçe dersinde altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırmızı (2012), on birinci sınıf Almanca dersinde altı şapkalı drama tekniğinin kullanılmasının öğrenmeye etkisini incelediği çalışmasının sonucunda, yapılan sınavlarda elde edilen başarı ile derse katılım oranının altı şapkalı drama tekniğinin uygulandığı sınıflarda, diğerlerine göre çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bezir ve Baran (2014) araştırmalarında, Second Life ortamında altı şapkalı düşünme tekniğini kullanarak tasarlanan yabancı dilde öğretim etkinliğinde, öğrenci, öğretmen ve sosyal çevre açısından ortaya çıkan rolleri ortaya çıkartmayı amaçlamışlardır. Second Life ortamında altı şapkalı düşünme tekniğinin yabancı dil öğretimi için nasıl tasarlandığı ayrıntılı olarak sunulmuştur. Çalışmada görüşme, gözlem ve günlük tutma yoluyla veriler toplanmış, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Second Life ortamında kullanılan altı şapkalı düşünme tekniği sayesinde, öğrenciler kendilerine verilen şapka türüne göre aktif olarak düşünme süreci yaşamışlar ve bir

düşünceyi savunmak için güçlü kanıtlar elde etmenin yollarını araştırmışlardır.

Çakmak (2015) çalışmasında, örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada CCTDI ön ve son-test olarak öğretmen adaylarına uygulanırken, örnek olay ve altı şapkalı düşünme tekniklerine göre hazırlanan çalışma yaprakları da kullanılmıştır. Her bir dersin sonunda öğretmen adayları yapılan uygulamalar hakkındaki düşüncelerini günlüklere yazmışlardır. Ayrıca çalışma sonunda öğretmen adaylarının uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda CCTDI'dan elde edilen verilerin karşılaştırmalarından, örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; ancak çalışmanın nitel verileri incelendiğinde her iki uygulamanın da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde benzer düzeyde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Arıcı (2016), yaptığı çalışmasında, altı şapkalı düşünme tekniğinin Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada seçilen deney grubu öğrencileri ile iki hafta boyunca altı şapkalı düşünme tekniğine uygun öğretim yapılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise iki hafta süreyle geleneksel öğretim yöntemiyle eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma sonuçları, altı şapkalı düşünme tekniğinin, fen bilimleri dersinde, öğrencilerin akademik başarısını artırmada, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma altı şapkalı düşünme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için hem nicel hem nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte olduğu karma yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Böylece araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunu ortaya koyarak her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirme amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) karma yöntem araştırmasını, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlamaktadır. Çevremizde bulunan olay ve olgular karmaşık ve çok boyutludur, basit ve tek boyutlu değildir. Bunları anlayabilmek için çoklu yöntemler kullanılmalıdır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemlerin bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı bütünleşme çalışmalarıdır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde, araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılması sağlanır. Araştırma süresince nicel ve nitel veriler birlikte toplanır, ayrı ayrı analiz edilir, analiz sonuçları karşılaştırılır ve sonuçların birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakılarak yorumlanır. Creswell ve Plano Clark (2015) bu yöntemin; tek bir veri kaynağını (nicel veya nitel veri) kullanarak yapılacak

analizlerin, araştırma sonuçlarını görmede yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacıya incelemekte olduğu durum, olay yahut olgu ile ilgili veri kaynaklarını çeşitlendirme imkânı sunarak sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağladığını belirtmiştir. Ayrıca verinin araştırmacı, katılımcı veya çevreden kaynaklanan hatalardan arındırılmasında karma yöntemin önemli bir katkısı bulunmaktadır.

Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy (2014), karma yöntem araştırmalarıyla alanyazındaki ortak görüşün karma yöntemde nicel ve nitel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının harmanlanarak veya birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılması yönünde olduğunu belirtmiştir. Karma yöntemde nicel ve nitel veriler harmanlanarak veya birleştirilerek verilebilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre karma yöntem araştırmalarının önemli özelliklerinden biri de farklı yöntemlerle toplanmış olan verilerin birbirini teyit etmek için kullanılması ve bu şekilde sonuçların inandırıcılığının yükselmesidir.

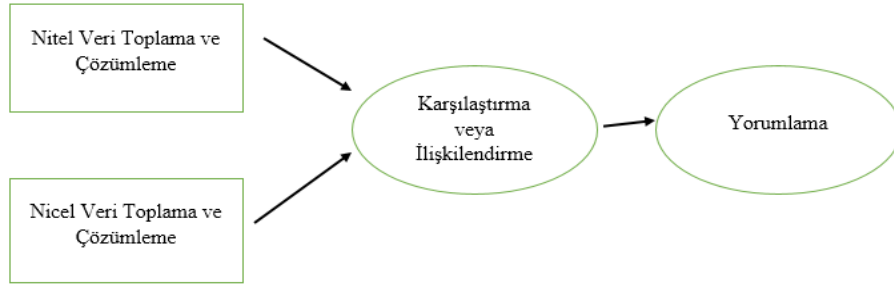
Araştırmada nicel ve nitel yöntemler eşit ağırlıkta olacak şekilde belirlenmiş ve karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark'a (2015) göre yakınsayan paralel desen araştırmalarında amaç eş zamanlı olarak hem nicel hem nitel verileri toplamak, nicel sonuçlarla nitel bulguları açıklamak, bir olgunun tam anlamıyla anlaşılabilmesi için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemektir. Paralel karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel veriler eşit önceliktedir. Bu tür araştırmalar bir veri toplama biçiminin zayıf yönleri diğerinin güçlü yönleriyle tamamlanmaktadır. Yakınsayan desenin çok sayıda güçlü ve faydalı yanı da bulunmaktadır.

- Desen sezgisel bir algı oluşturmaktadır.
- Yaklaşık olarak aynı zamanda ve araştırmanın tek bir aşamasında toplanan iki tür veriden oluşan etkili bir desendir.
- Geleneksel olarak her bir veri türü ile bağlantılı olan teknikler kullanılarak, her bir tür veri birbirinden ayrı ve bağımsız olarak toplanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015 s.86).

Paralel desen seçilmesinin nedenlerinden biri de nicel ve nitel veri yöntemlerini kullanarak aynı konu hakkında farklı ama birbirini tamamlayan veriler ile araştırmayı genişletmektir. Çalışma boyunca nitel ve nicel veriler seçilen desenin yapısına uygun olacak şekilde eş zamanlı olarak yani deneysel süreç içerisinde ayrı ayrı toplanmış ve

ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonraki adımda veri analizlerinden çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Son olarak bütün sonuçlar bir arada yorumlanmıştır.

Şekil 3.1. de yakınsayan paralel karma yöntemin uygulama sürecini gösterilmektedir.



Şekil 3.1. Yakınsayan paralel desen uygulama süreci modeli (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 78)

Bu çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmada altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma üzerindeki etkisini ölçmek için Muğla Menteşe ilçesindeki bir ortaokulda bulunan yedinci sınıf öğrencilerinden bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Burada eleştirel okuma becerileri bağımlı değişken, altı şapkalı düşünme tekniği ile hazırlanmış öğretim ve mevcut öğretim bağımsız değişkenlerdir. Deney grubuna altı şapkalı düşünme tekniği ile eleştirel okumaya göre hazırlanmış örnek temaya dayalı öğretim yapılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış, sınıf öğretmenini MEB tarafından hazırlanmış müfredat programının öngördüğü şekilde derslere devam etmiştir. Eleştirel okuma becerilerinin değişimini belirlemek amacıyla ön test ve son testten oluşan tekrarlı ölçümler yapılmıştır. Nicel verilerin tespitinde araştırmacı tarafından hazırlanan Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grupları yansız (random) olarak atanmıştır. Deney grubunda 4 hafta süreyle altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma etkinlikleri ile metin işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel eğitim-öğretim etkinlikleri ile ders sürdürülmüştür. Deney grubunda araştırmacı uygulamayı kendisi planlamış ve uygulamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda açık uçlu sorulardan oluşan Eleştirel Okuma Başarı Testi ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların

ve olayların bulundukları ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır şeklinde tanımlamaktadır. 4 haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına eleştirel okuma düzeylerindeki gelişmeyi belirlemek için son test olarak açık uçlu sorulardan oluşan “Eleştirel Okuma Başarı Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin görüşme formu ile görüşleri alınmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır.

Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney grubu	Eleştirel okuma ölçeği	Altı şapkalı düşünme tekniğine göre düzenlenmiş öğretim	Eleştirel okuma ölçeği
	Eleştirel okuma başarı testi		Eleştirel okuma başarı testi
			Görüşme Formu
Kontrol grubu	Eleştirel okuma ölçeği	MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim	Eleştirel okuma ölçeği
	Eleştirel okuma başarı testi		Eleştirel okuma başarı testi

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muğla ili Menteşe ilçesinde yer alan ortaokullarda okuyan yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Muğla ili Menteşe ilçesi Şehit Jandarma Binbaşı Kıvanç Cesur Ortaokulu yedinci sınıflardan seçilmiştir. Karma yönteme ait yakınsayan paralel desen çalışmalarında örnekleme oluşturmak için iki soruya yanıt aranmaktadır. Bu

sorular; iki örneklemin aynı mı yoksa farklı kişilerden mi oluşacağı ve örneklemin aynı büyüklükte olup olmayacağıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu sorulardan yola çıkarak araştırmadaki örneklem aynı kişilerden ve aynı büyüklükteki örneklemlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu seçilirken basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde evrendeki tüm birimlere örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şans verilir. Bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçilmesini etkilememektedir. Temsil edici örneklem seçiminde geçerli ve en iyi yol seçkisiz örneklemedir ve temsilliği sağlamada diğerlerinden daha güçlü olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin yıl içerisinde herhangi bir ulusal ya da uluslararası sınava girmeyecek olması da örnekleme seçilmesinin nedenidir. Ayrıca öğrencilerin bir sonraki sene girecekleri lise giriş sınavında başarılarının izlenmesi açısından çalışmanın yedinci sınıflar ile yapılması uygun görülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıflara göre dağılımı 3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.2.

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

	7/A	7/B	Toplam
Çalışmaya Alınan Öğrenci	15	15	30

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında gerekli verilerin toplanması amacıyla kullanılan ölçme araçları şunlardır:

- Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazanım düzeylerini belirlemek için Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği.
- Öğrencilerin eleştirel okuma anlama becerilerini ölçmek için Eleştirel Okuma Başarı Testi.
- Öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniği ile ilgili görüşlerini belirlemek için Görüşme Formu.

3.3.1. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği

Yedinci sınıf Türkçe dersi eleştirel okuma becerilerini belirleme ölçeği, öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazanım düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nde (EOÖÖ) yer alacak maddeler oluşturulurken ilk olarak ilgili alanyazın taranmıştır. Literatür incelemesinde toplanan bilgiler ve literatürde tespit edilen ölçekler (Ünal, 2006; Akyol, 2011; Özensoy, 2011; Karabay, 2012; Emiroğlu, 2014; Uyar, 2015) incelenerek araştırmacı tarafından 41 maddelik ölçek taslağı oluşturulmuştur. Ölçeğin amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği konusunda bilgi edinmek için alan eğitimi uzmanı, eğitim bilimleri uzmanı ve Türkçe öğretmeninin içinde bulunduğu beş ayrı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların yönlendirmeleri doğrultusunda ölçekte gerekli değişiklikler yapılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda toplam 40 maddelik ölçeğe son hâli verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin uygulanacağı öğrenci kitlesinin yaş grubu göz önüne alındığında, 5'li Likert tipi ölçek oluşturmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Ölçekteki maddeler “Her zaman”, “Genellikle”, “Ara sıra”, “Nadiren”, “Hiç” şeklinde derecelendirilerek ve 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanarak aktarılmıştır.

İlgili alanyazında Bryman ve Cramer (2001 akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016), ölçek geliştirme çalışmalarında madde analizi ve faktör analizi için örneklem büyüklüğünün değişken (madde) sayısının beş ya da onla çarpılmasıyla elde edilen sayı kadar uygulama yapmak olduğunu belirtir. Bu çalışmada da bu ölçüt temel alınmış ve madde sayısının en az beş katı öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ön uygulama için deneme ölçeği oluşturulmuş ve Muğla ili Menteşe ilçesindeki iki okulda toplam 350 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Tablo 3.3.

KMO Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Çalışma Grubu Yeterliliği Ölçümü.		,905
	Ki-Kare	4903,909
Bartlett's Test	sd	780
	p	,000

EOÖÖ'den elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını denetlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi değerlerine bakılmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2016; Kalaycı, 2010). Bartlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmanın KMO değeri .90 ve Bartlett Küresellik Testi sonucu ise [$\chi^2= 4903,909$; $p < .01$] anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu elde edilen değerler sonucunda verilerin AFA için uygun olduğu tespit edilmiştir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016), faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde farklı yaklaşımlar bulunduğundan, literatürde yer verilen ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılmasını önermektedir. Çalışmamızda kullanılan ölçütler doğrultusunda örneklem grubunu arttırmaya gerek kalmadığı söylenebilir.

İncelenen 350 veri arasından 37 tane eksik veri gözlenmiştir. Analizde %5 den daha fazla eksik veri gözlemlendiğinde verilerin yapısı araştırılarak veri düzenleme yöntemi uygulanmalıdır. Eleştirel okuma ölçeğinde %10,6 > %5 den fazla eksik veri olduğundan listwise metodu kullanılarak eksik veri yapısı gözlemlenmiştir ve eksik verinin tamamen rastgele olması istenmiştir. Tabloda 'listwise' kısmında yalnızca tam olan veriler dikkate alınarak aritmetik ortalama hesaplanmıştır. 'All values' kısmında ise tüm değerler dikkate alarak aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Ortalamalara dikkat edildiğinde iki grup arasında belirgin bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Bu durumda verilerin rasgele olduğunu ve ölçekten herhangi bir sorunun çıkarılmasına gerek olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 3.4.

EOÖÖ'nin Eksik Veri Tamamlama Sonuçları

Soru	Listwise	All values
s1	4.1885	4.2286
s2	3.3355	3.3333
s3	4.0032	4.0201
s4	4.0927	4.1072
s5	3.4537	3.4294
s6	3.2460	3.2149
s7	3.6518	3.6286
s8	4.2236	4.2235
s9	4.0543	4.0430
s10	4.4377	4.4425
s11	3.4537	3.4052
s12	4.4473	4.4629
s13	4.0831	4.0860
s14	4.0192	4.0115
s15	4.0671	4.0603
s16	3.7476	3.7118
s17	4.0000	3.9971
s18	4.0639	4.0257
s19	3.8466	3.8257
s20	3.2812	3.2334
s21	3.6454	3.6486
s22	3.7476	3.7507
s23	4.1086	4.1171
s24	4.0000	4.0029
s25	3.1917	3.1375
s26	3.8786	3.8539
s27	4.0096	3.9885
s28	3.2364	3.2200
s29	3.6581	3.6408
s30	3.7444	3.7229
s31	3.1470	3.0865
s32	3.4089	3.3438
s33	3.1022	3.0258
s34	3.6294	3.5971
s35	3.8435	3.8127
s36	3.7125	3.7077
s37	4.1597	4.1862
s38	4.0511	4.0229
s39	4.2875	4.2722
s40	4.1150	4.0886

Tablo 3.5’da Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’ne ait puanların dağılım özelliklerine ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 3.5.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’ne Ait Betimsel Değerler

Betimsel istatistikler	
N	350
Mean	151,72
Std. Error of Mean	1,27
Median	153,20
Mode	152,00
Std. Deviation	23,78
Variance	565,34
Skewness	-0,70
Kurtosis	0,97
Range	145,00
Minimum	55,00
Maximum	200,00
Sum	53100,98

Tablo 3.5’te betimsel istatistik sonuçlarına göre Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinde 40 madde bulunmakta ve alınabilecek en küçük puan 40, en yüksek puan 200’dür. Ölçek puanlarının dizi genişliğinin (200-40) 160 olması beklenirken bu pilot uygulamada dizi genişliği 145 olarak bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında ölçek puanların ortalaması 151.7, ölçek ortancası 153.2 ve modu 152 şeklinde birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Merkezi dağılıma göre ranjin 145, standart sapmanın 23.78 olduğu belirlenmiştir. Yayılım ölçülerinin ortalamaya yakınlığı yönüyle değerlendirildiğinde ölçümlerin homojen oldukları ortaya konulmuştur.

Her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyonların hesaplanması, Likert tarafından önerilen ilk nesnel denetimdir. Bir madde için bu yolla hesaplanan korelasyon katsayısının işareti eksi, değeri sıfır veya sıfıra yakın ise bu maddenin diğer maddelerle ölçülmek istenen beceriyi ölçmede yetersiz kaldığını gösterir. Ölçek puanı (diğer maddelerin oluşturduğu toplam) ile ilişkisi düşük maddeler, nihai ölçekle ölçülmek istenenin ölçülmesine pek az katkıda bulunabilir. Aynı durum bir maddenin diğer maddelerle ilişkisi bakımından da geçerlidir. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı 0.32’nin altındaysa bu maddeler sorunlu maddeler olarak düşünülmüş ve ölçekten

çıkarılması bazı şartlara bağlı olarak önerilmiştir. Eğer bu sorunlu maddeler düzeltilebilir bir nitelikte değil ve ölçekteki madde çeşitliliğini azaltmıyorsa ölçekten çıkarılır. Madde-toplam puan korelasyon katsayısı negatif bir değere sahipse hiç düşünülmeden bu madde ölçekten elenir.

Tablo 3.6.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğine Ait Madde Toplam Korelasyon Katsayıları.

Maddeler	$\bar{X}$	S	r
Madde 1	4,2286	1,02925	,403
Madde 2	3,3333	1,22221	,349
Madde 3	4,0201	1,03362	,411
Madde 4	4,1072	1,10875	,502
Madde 5	3,4294	1,20055	,466
Madde 6	3,2149	1,35934	,488
Madde 7	3,6286	1,10185	,516
Madde 8	4,2235	1,03874	,447
Madde 9	4,0430	1,09486	,474
Madde 10	4,4425	,90818	,405
Madde 11	3,4052	1,29122	,412
Madde 12	4,4629	,95007	,256
Madde 13	4,0860	1,05361	,349
Madde 14	4,0115	1,05433	,559
Madde 15	4,0603	,99818	,462
Madde 16	3,7118	1,14954	,537
Madde 17	3,9971	1,18611	,513
Madde 18	4,0257	1,08753	,459
Madde 19	3,8257	1,21402	,533
Madde 20	3,2334	1,23939	,480
Madde 21	3,6486	1,24133	,412
Madde 22	3,7507	1,12195	,551
Madde 23	4,1171	1,08941	,571
Madde 24	4,0029	1,08255	,552
Madde 25	3,1375	1,40751	,461
Madde 26	3,8539	1,11970	,544
Madde 27	3,9885	1,17514	,440
Madde 28	3,2200	1,25543	,456
Madde 29	3,6408	1,15565	,500
Madde 30	3,7229	1,16309	,613
Madde 31	3,0865	1,42773	,439
Madde 32	3,3438	1,36759	,457
Madde 33	3,0258	1,31856	,497
Madde 34	3,5971	1,27371	,545
Madde 35	3,8127	1,21926	,538
Madde 36	3,7077	1,21852	,504

Madde 37	4,1862	1,04743	,453
Madde 38	4,0229	1,09154	,464
Madde 39	4,2722	1,05865	,443
Madde 40	4,0886	1,22563	,492

İstatistik sonuçlarına göre Tablo 3.6 incelendiğinde, kayıp değerlerin düzeltilmesiyle 350 gözlemden birinci sorunun ortalaması 4,22 medyan değeri 5 ‘her zaman’ değerinin işaretlendiğini, standart hatası 1,029 olarak ifade edilebilir. Ortalamalara bakıldığında 12. sorunun en büyük ortalamaya sahip olduğu yani “Okurken görsellere her zaman dikkat eden” kişinin fazla olduğunu anlıyoruz. Bir diğer ifadeyle katılımcı tepkilerine dayalı kestirilen ölçek değerlerine göre ölçülmek istenen özelliği en iyi ölçen madde 12. madde iken en az ölçen madde 33. maddedir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'ndeki her maddenin, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27'sine giren grup (yüksek eleştirel dinleme düzeyi) ile alt % 27'sine giren grubu (düşük eleştirel dinleme düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bunun için söz konusu iki uç grubun toplam puanları t test tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 3.7'de Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin her maddesinin puan dağılımının alt ve üst gruplarına ait ortalamalar arasındaki anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.7.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin Her Maddesinin Puan Dağılımının Alt ve Üst Gruplarına Ait Ortalamalar Arasındaki Anlamlılığına İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler		N	$\bar{X}$	S	t	p
Madde 1	alt	94	3,5745	1,33995	7,363	,000
	üst	94	4,6809	,57198		
Madde 2	alt	94	2,7234	1,29850	7,310	,000
	üst	94	3,9007	,86734		
Madde 3	alt	94	3,4043	1,22973	8,256	,000
	üst	94	4,5745	,61328		
Madde 4	alt	94	3,2907	1,34299	9,234	,000
	üst	94	4,6809	,57198		
Madde 5	alt	94	2,7812	1,26441	9,306	,000
	üst	94	4,2021	,77014		
Madde 6	alt	94	2,4468	1,34897	11,007	,000
	üst	94	4,2576	,85118		

Madde 7	alt	94	2,9255	,98635	11,983	,000
	üst	94	4,4043	,67711		
Madde 8	alt	94	3,5981	1,21314	8,455	,000
	üst	94	4,7447	,50665		
Madde 9	alt	94	3,3936	1,19333	9,761	,000
	üst	94	4,7128	,54125		
Madde 10	alt	94	3,9468	1,15811	6,927	,000
	üst	94	4,8239	,40685		
Madde 11	alt	94	2,6489	1,28438	9,121	,000
	üst	94	4,1320	,91415		
Madde 12	alt	94	4,0745	1,24641	3,654	,000
	üst	94	4,6170	,72001		
Madde 13	alt	94	3,5745	1,20473	5,721	,000
	üst	94	4,4264	,79591		
Madde 14	alt	94	3,2021	1,11278	11,920	,000
	üst	94	4,7128	,52101		
Madde 15	alt	94	3,4055	1,19492	7,782	,000
	üst	94	4,5106	,68383		
Madde 16	alt	94	2,8267	1,14856	11,241	,000
	üst	94	4,4118	,74155		
Madde 17	alt	94	3,1702	1,36497	10,155	,000
	üst	94	4,7021	,52527		
Madde 18	alt	94	3,2447	1,17945	9,471	,000
	üst	94	4,5745	,67981		
Madde 19	alt	94	3,0319	1,29890	10,688	,000
	üst	94	4,6277	,63895		
Madde 20	alt	94	2,4812	1,21706	10,731	,000
	üst	94	4,0957	,80414		
Madde 21	alt	94	3,0851	1,29232	9,130	,000
	üst	94	4,4894	,74408		
Madde 22	alt	94	2,8271	1,21263	11,409	,000
	üst	94	4,4362	,63175		
Madde 23	alt	94	3,2340	1,29868	10,565	,000
	üst	94	4,7447	,48496		
Madde 24	alt	94	3,1170	1,17186	11,160	,000
	üst	94	4,6170	,56997		
Madde 25	alt	94	2,2340	1,23066	10,767	,000
	üst	94	4,0319	1,05190		
Madde 26	alt	94	2,9468	1,25610	10,892	,000
	üst	94	4,5106	,60008		
Madde 27	alt	94	3,2447	1,40419	7,854	,000
	üst	94	4,5318	,74355		
Madde 28	alt	94	2,4362	1,20535	9,030	,000
	üst	94	3,9149	1,03342		
Madde 29	alt	94	2,8404	1,19410	10,083	,000
	üst	94	4,3260	,78385		

Madde 30	alt	94	2,6489	1,12362	14,691	,000
	üst	94	4,5638	,57844		
Madde 31	alt	94	2,2775	1,31550	9,763	,000
	üst	94	4,0213	1,12621		
Madde 32	alt	94	2,6100	1,35529	9,248	,000
	üst	94	4,2128	,99323		
Madde 33	alt	94	2,0960	1,12730	11,767	,000
	üst	94	3,9362	1,01397		
Madde 34	alt	94	2,5532	1,22358	12,703	,000
	üst	94	4,4681	,79922		
Madde 35	alt	94	2,8384	1,26239	11,403	,000
	üst	94	4,5705	,75831		
Madde 36	alt	94	2,7628	1,22788	11,855	,000
	üst	94	4,5000	,71467		
Madde 37	alt	94	3,5658	1,29230	7,450	,000
	üst	94	4,6702	,62885		
Madde 38	alt	94	3,3617	1,16260	9,034	,000
	üst	94	4,6277	,70305		
Madde 39	alt	94	3,6170	1,27090	8,337	,000
	üst	94	4,7979	,52013		
Madde 40	alt	94	3,2340	1,40984	9,879	,000
	üst	94	4,7766	,55172		

Tablo 3.7’de t test sonuçları verilmiştir. Üst ve alt eleştirel okuma düzeyleri ayrılarak her grubun cevaplayıcı sayısı (N), ortalaması ($\bar{X}$), standart sapması (Ss), t istatistiği (t Value) ve bunun manidarlık düzeyi (p) verilmiştir. Tablodaki test sonuçlarına göre karar verebilmek için p ya da t değerlerine bakılır. 0.05 anlamlılık düzeyinde $p < 0.05$ ise gruplar arasındaki fark önemlidir. Bir başka deyişle ilgili madde, toplam puan üzerinden örneklemin üst % 27’sine giren grup (üst eleştirel okuma düzeyi) ile alt % 27’sine giren grubu (alt eleştirel okuma düzeyi) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ayırt etmektedir.

Tablo 3.7’ye bakıldığında maddelerin manidarlık değerinin 0,05’ten büyük olduğu görülmüştür. T testi sonuçlarına bağlı olarak taslak ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’nin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, verilerin analizinde temel bileşen analizi ve Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA’da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değeri alt sınırı .32 olarak kabul edilmiştir (Seçer, 2015). Birden fazla faktör altında yer alan maddeler de binişik madde olarak değerlendirilmiş

ve ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekten madde atma işlemi tek tek yapılmıştır ve atılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra, 23 maddeye düşen EOÖÖ'ye madde numaraları düzenlenerek tekrar AFA uygulanmıştır. AFA'nın sonuçlarına göre faktör yük değeri .32'den düşük bir madde tespit edilmemiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin dört boyut altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 3.8.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğine Ait Betimsel Değerler

Betimsel istatistikler	
N	350
Mean	86,80
Std. Error of Mean	0,77
Median	88,00
Mode	86,00
Std. Deviation	14,44
Variance	208,59
Skewness	-0,71
Kurtosis	0,86
Range	88,00
Minimum	27,00
Maximum	115,00
Sum	30380,25

Tablo 3.8'de betimsel istatistikleri verilen Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nde 23 madde vardır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115'tir. Ölçek puanlarının ilgili becerinin en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan beceri öğelerini kapsamaları için dizi genişliğinin $(115-23)= 92$ olması beklenirken ana örneklem uygulamasında dizi genişliğinin 88 olduğu görülmektedir. Şu halde, ölçeğin beklenen ranjin bir kısmını kapsadığı görülmektedir. Merkezi yığılma ölçüleri olarak ana örneklem uygulamasında elde edilen puanların ortalaması 86,8, ortancası 88 ve modu 86 olarak birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Ranjin 88, standart sapmanın ise 14,44 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu dağılım ölçütleri, puan ve değerlerin ortalama etrafındaki yayılım derecesini göstererek örneklem uygulamasına katılanların ölçülen nitelikleri yönünden homojen olduklarını ortaya koymuştur.

Eleştirel okuma ölçeği 350 kişilik ana örnekleme uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 3.9’da Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’nin KMO ve Barlett testi sonuçları gösterilmiştir:

Tablo 3.9.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’nin KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,898
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık Ki-Kare	2406,747
	sd.	253
	p	0,000

Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubunun büyüklüğü faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun faktör analizi için uygun olduğunun belirlenmesinden sonra ölçeğin faktör sayısının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranına bakılmış ve ölçeğin dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.10.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’nin Açıklandığı Varyans Oranları

Faktörler	Öz Değer	Varyans (%)	Varyans Yığılması (%)
Faktör 1	6,795	29,544	29,544
Faktör 2	1,968	8,558	38,102
Faktör 3	1,374	5,976	44,078
Faktör 4	1,119	4,865	48,943

Tablo 3.10 incelendiğinde dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans oranının % 48,943 yani kabul edilebilir bir değer olduğu belirlenmiştir. Maddelerin faktörlere göre dağılımlarını incelemek için varimax dik döndürme analizi uygulanmıştır.

Tablo 3.11.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 40	,710			
Madde 39	,683			
Madde 10	,624			
Madde 23	,562			
Madde 26	,538			
Madde 13	,517			
Madde 27	,458			
Madde 19	,399			
Madde 32		,772		
Madde 33		,763		
Madde 28		,641		
Madde 25		,637		
Madde 35		,528		
Madde 3			,812	
Madde 15			,626	
Madde 14			,587	
Madde 4			,558	
Madde 30			,548	
Madde 29			,527	
Madde 22			,459	
Madde 5				,766
Madde 6				,632
Madde 7				,598

Tablo 3.11’de Varimax dik döndürme analizi kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde tüm maddelerin, içinde bulundukları faktörlerde yüksek değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Birden fazla faktörde yük alan madde de bulunmadığı için ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği’nin alt boyutları ve bu boyutlardan yük alan maddeler Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin Alt Boyutları ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktörler	Madde sayısı	Madde Numaraları
Faktör 1	8	10,13,19,23,26,27,39,40
Faktör 2	5	25,28,32,33,35
Faktör 3	7	3,4,14,15,22,29,30
Faktör 4	3	5,6,7

Tablo 3.12 incelendiğinde birinci faktörün 8, ikinci faktörün 5, üçüncü faktörün 7 ve dördüncü faktörün 3 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddeler belirlendikten sonra bu maddeler incelenmiş ve oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyut “benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma”, ikinci alt boyut “araştırma/sorgulama”, üçüncü alt boyut “analiz etme”, dördüncü alt boyut “değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin güvenilirliği değerlendirilirken önce madde analizi yapılmıştır. Madde analizinden sonra Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.13'te ölçeğin bütününe ilişkin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değerleri verilmiştir.

Tablo 3.13.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin Madde Analiz Değerleri

Maddeler	N	Madde toplam	Madde kalan	Madde ayırt edicilik
Madde 13	350	82,715	,355	,887
Madde 10	350	82,358	,403	,886
Madde 25	350	83,663	,419	,886
Madde 3	350	82,781	,393	,886
Madde 27	350	82,812	,426	,885
Madde 39	350	82,529	,439	,885
Madde 28	350	83,581	,444	,885
Madde 40	350	82,712	,486	,884
Madde 32	350	83,457	,470	,884
Madde 33	350	83,775	,475	,884
Madde 15	350	82,740	,456	,884

Madde 29	350	83,160	,477	,884
Madde 5	350	83,371	,451	,884
Madde 6	350	83,586	,463	,884
Madde 4	350	82,693	,501	,883
Madde 7	350	83,172	,502	,883
Madde 19	350	82,975	,546	,882
Madde 26	350	82,947	,529	,882
Madde 35	350	82,988	,541	,882
Madde 14	350	82,789	,567	,882
Madde 22	350	83,050	,533	,882
Madde 23	350	82,684	,572	,881
Madde 30	350	83,078	,572	,881

Büyüköztürk (2007), genel olarak madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzeri olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğunu kabul etmektedir.

Maddelerin her birinin varyansına bağlı olarak hesaplanan Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p<0.05
Cronbach's Alpha	0.888	0.00
Spearman-Brown	0.822	0.00
Guttman	0.835	0.00

Tablo 3.14'e bakıldığında Cronbach Alpha değerinin 0,888, Spearman-Brown değerinin 0,822 ve Guttman değerinin 0,835 olduğu görülmektedir. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 değerinden büyüktür. Bu sonuç Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'ndeki maddelerin hepsi aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği'ne uygulanan geçerlilik ve güvenirlik analizlerinden sonra düzenlenen ölçeğin nihai şekli Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği

Alt	Boyutlar	Taslak	Ölçekteki Madde No	Nihai	Ölçekteki Madde No	Ölçek Maddeleri
Benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma			10	1		Okuduğum metindeki görüşlerle(hayal gücü, fikir) gerçekleri ayırt edebilirim.
			13	2		Okuduğum metin ile ona ait görseller(resim, fotoğraf gibi) arasındaki tutarsızlığı fark ederim.
			19	3		Okuduklarımı kendi yaşantım, gözlem ve bilgilerim ile değerlendirebilirim.
			23	4		Okuduklarımı zihnimde özetlerim.
			26	5		Okuma metnindeki yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular ya da kişisel kanıtlar olduğunu anlayabilirim.
			27	6		Metni okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.
			39	7		Okuduğum metindeki abartmaları fark edebilirim.
			40	8		Okuduğum metindeki benzetmeleri fark edebilirim.
Araştırma/sorgulama			25	9		Okuduğum metnin yazarı hakkında bilgi edinirim.
			28	10		Metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.
			32	11		Yazarın eseri yazma amacını merak ederim.
			33	12		Metindeki bilgilerin güncel olup olmadığını araştırırım.
			35	13		Metinde anlatılanların günlük hayatla ilişkisini merak ederim.
Analiz			3	14		Okuduklarımın ana fikrini çıkarabilirim.
			4	15		Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.
			14	16		Okuduklarımın konusunu belirlerim.
			15	17		Okuduğum metnin türünü belirleyebilirim.
			22	18		Metinde parça bütün ilişkisini kurabilirim.
			29	19		Okuduğum metindeki ön yargıları fark ederim.
			30	20		Metindeki kelime ya da kelime gruplarının anlamını metindeki bağlamdan çıkarabilirim.

Değerlendirme	5	21	Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri araştırırım.
	6	22	Okuduğum metni, aynı konuda daha önce okuduğum metinlerle karşılaştırırım.
	7	23	Okuduğum metindeki bilgi yanlışlarını fark ederim.

3.3.2. Eleştirel Okuma Başarı Testi

Çalışma kapsamında deneysel müdahalenin eleştirel okuma düzeyi üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan öntest ve sontestte üç metin ve metinlere ilişkin toplam on sekiz açık uçlu sorunun bulunduğu başarı testi hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel araştırmalarda kullanılacak açık uçlu soruların araştırmacıya incelemek istediği olguyu daha esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma imkânı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca açık uçlu araştırma soruları araştırmacıya keşfetme ve toplanan verilerden yola çıkarak kuram oluşturma olanağı da sağlamaktadır.

Eleştirel Okuma Başarı Testinin hazırlanmasında 2005 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından önerilen yedinci sınıf Türkçe dersi kitaplarında eleştirel okumaya ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen kazanımların ölçülüp, değerlendirilebilmesinin daha sağlıklı olabilmesi için açık uçlu sorular hazırlanmasına karar verilmiştir. Soruların puanlaması yapılırken hiç cevap verilmeyen sorular 0 (yetersiz); yanlış, eksik cevap verilen sorular 1 puan (az yeterli); kısmen doğru cevap verilen sorular 2 puan (geliştirilebilir); tam ve doğru cevap verilen sorular 3 puan (yeterli); yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla ifade edilen sorular 4 puan (oldukça yeterli) olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın değerlendirilmesi aşamasında Türkçe eğitimi alanında uzman öğretim üyesi olan danışman hoca ile değerlendirme toplantısı yapılmış ve elde edilen verilere dair görüş birliğine varılmıştır.

3.3.3. Görüşme Formu

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine yapılandırılmış görüşmede, altı şapkalı düşünme tekniği ve eleştirel okuma ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu 4 sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu uygulanarak öğrenciler ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme

yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı ile görüşmeci yanlılığının ve öznelliğinin azalacağını belirtmiştir. Bu şekilde elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolay olacaktır. Ayrıca standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeler, araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilme ihtimalini de önemli ölçüde artırmaktadır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar yazılı olarak öğrencilerin kendilerinden alınmıştır. Görüşme formunda kullanılan sorular şunlardır;

- Okuduğunuz metinleri “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ile değerlendirmek sana neler kattı?
- Altı şapkalı düşünme tekniği ile ders işlemenin yararları sana göre neler oldu?
- Sana göre eleştirel okuma nedir?
- Altı şapkalı düşünme etkinlikleri eleştirel okumana yardımcı oldu mu?

3.3.4.Verilerin Toplanması

Muğla ili Menteşe ilçesindeki bir ortaokul ile yapılan görüşme sonucunda, araştırmanın bu okulda gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Veriler örnekleme giren okulda öğrenimini sürdüren 7.sınıf öğrencilerine uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama yapmak için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Muğla İli Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmış ve ilgili okulda çalışma yapabilmek için gerekli izin alınmıştır (Ek-1).

Okul yönetiminin de yönlendirmesiyle 7. sınıf Türkçe öğretmenlerinden biriyle konuşulmuş ve araştırmanın 7/A ve 7/B şubelerindeki Türkçe derslerinde yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Deney gruplarındaki dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda Türkçe ders programına bağlı kalınarak okul Türkçe öğretmeni tarafından ders kitabındaki tema ile ilgili çalışmalar ve etkinlikler yürütülmüştür. Araştırma uygulamalarının 7. Sınıfların hangi şubelerinde yapılacağı Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak rastgele belirlenmiştir. Sınıf seçiminde herhangi bir yanlılık yoktur.

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek amacıyla belirlenen kazanımlar doğrultusunda ders planları hazırlanmıştır (Ek-2). Araştırma 2017-2018 bahar döneminde deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflara ön test olarak

“Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Başarı Testi”nin uygulanmasıyla başlamıştır. Uygulama öncesinde araştırmannın nedeni, amacı, nasıl yapılacağı ve elde edilen verilerin kullanımı konusunda öğrencilere açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Haftada beş saat olan Türkçe dersinin iki saati deney grubu sınıfında altı şapkalı düşünme tekniğı ile eleştirel okuma öğretimi uygulanması için kullanılmıştır. Araştırmannın yürütüldüğü deney ve kontrol grubunda Ez-De Yayınlarına ait MEB Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı kullanılmıştır. Kitapta yer alan “Doğa ve Evren” temasına ait üç metne yönelik altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma eğitimi etkinlikleri hazırlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Etkinlikler düzenlenirken Türkçe dersi öğretim programı incelenmiş, programda bulunan temalar kapsamında programın dayandığı yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış ve yapılmış araştırmalar göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlik planları Türkçe öğretimi ders programında yer metin işleme basamakları göz önünde bulundurularak okuma ve görsel okuma alanlarına yönelik eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi tetikleyici; problem çözüme becerilerini ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olarak planlanmıştır. Etkinlik planlarında altı şapkalı düşünme tekniğı temel alınmıştır. Olası etkinlik planları alan uzmanlarına gösterilerek, elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlenmeler yapıp deney grubunda uygulanacak etkinlik planı oluşturulmuştur (Ek.1). Kontrol grubunda aynı tema yıllık plana ve öğretmen kılavuz kitabına bağlı kalınarak, yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü şekilde öğrenci merkezli, dikkat çekme ve güdüleme öğelerini içerecek şekilde Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarında 3 hafta için 3 metin işlenmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğine göre eleştirel okuma öğretimi için deney grubunda ilgiyi uyandırmak ve hazırbulunuşluğu artırmak amacıyla çalışmanın amacı ve nasıl uygulanacağı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan altı şapkalı düşünme tekniğini tanıtıcı yansılar sınıfta öğrencilere sunulup üzerinde konuşulmuştur (Ek.1). Daha sonra metin incelemelerine geçilmiştir. Metinler ders kitaplarında olduğu için her öğrencinin kendisine ait bir metni olmuştur. Böylece öğrencilerin eleştirel okuma etkinliklerini uygulamalı olarak kendi metinleri üzerinde kullanmalarına imkân sağlanmıştır. Toplam olarak, ön test ve son testler için 8 saat, altı şapkalı düşünme tekniğinin tanıtılması için 2 saat (40+40), altı şapkalı düşünme tekniğini kullanarak eleştirel okuma eğitimi için 6 saat, öğrencilerle görüşmek ve

uygulamaya yönelik fikirlerini almak için de 1 ders saati kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar haftalara ve ders saatlerine göre sıralı olarak Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

Tablo 3.16.

Çalışma Takvimi

Hafta	Saat	Uygulamalar
1.	4x40	• Deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır.
2.	2x40	• Altı şapkalı düşünme tekniği hakkında hazırlanan yansıların sunumu yapılmıştır. Teknikle ilgili öğrencilerle fikir alış verişinde bulunulmuştur. 6 farklı renkte şapka öğrencilerle birlikte yapılmıştır.
3.	2x40	• Altı şapkalı düşünme tekniği hatırlatılmış ve “Bundan Başka Dünya Yok” metni altı şapkalı düşünme tekniğiyle işlenmiştir.
4.	2x40	• “Ağaç Diyor Ki” metni altı şapkalı düşünme tekniğine göre eleştirel okunmuştur.
5.	2x40	• “Son Kuşlar” metni araştırmacı rehberliğinde altı şapkalı düşünme tekniğiyle işlenmiştir.
6.	4x40	• Deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır.
7.	1x40	• Altı şapkalı düşünme tekniği ve eleştirel okuma ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi (Çözümlemesi)

Araştırmada yedinci sınıf Türkçe dersinde altı şapkalı düşünme tekniği ile gerçekleştirilen eleştirel okuma uygulamalarıyla öğrencilerde eleştirel okuma nasıl bir gelişim göstermektedir? sorusuna yanıt aramak için öntest ve sontest ölçme aracı olarak eleştirel okuma ölçeği ve eleştirel okuma başarı testi kullanılmıştır. Çalışma, karma yöntem ile yapıldığından veriler analiz edilirken hem nicel veri analizi hem de nitel veri

analizleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen nicel veriler, SPSS 22 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları ön test ve son test puanları, dağılımları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Normallik testi Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Ölçekte toplam ölçek ve alt boyutlarının tüm değişkenlerde Skewness katsayıları -1,030 ile 0.552 Kurtosis katsayıları 1,257 ile 1,018 arasında hesaplanmıştır. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmada Eleştirel Okuma Başarı Testi ve Görüşme Formu yoluyla toplanan nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel analizi, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetleyip yorumlamak, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma başarı testi sorularına verdikleri cevaplar değerlendirme rubriğine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin cevapları değerlendirilirken her öğrenciye bir kod verilmiştir. Örneğin; DGÖ1 (deney grubu öğrenci 1), KGÖ1 (kontrol grubu öğrenci 1) şeklinde kodlar uygun görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan açık uçlu sorular ayrı ayrı yorumlanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan yapılandırılmış görüşmeler de betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerden doğrudan alıntılara yer verilerek yapılan betimlemeler zenginleştirilmiştir. Araştırmaya ait diğer bulgular frekans, yüzde ve aritmetik ortalama olarak verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

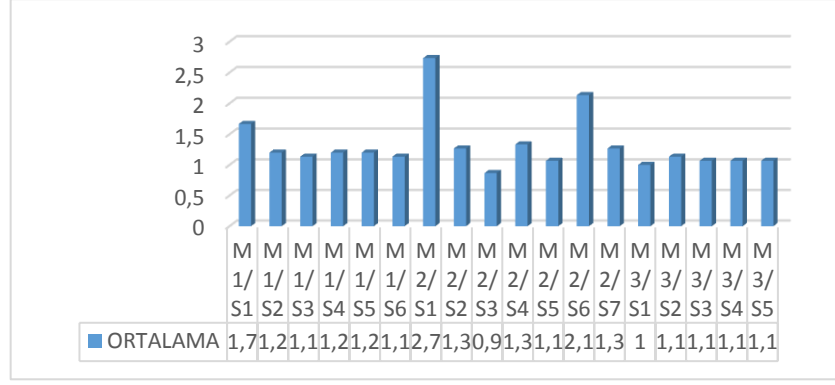
Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerini incelemek amacıyla önceki bölümde deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği ön test ve son test sonuçlarına, Eleştirel okuma başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının içerik analizi sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın soruları ve denenceleri çerçevesinde verilerek yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ön test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunun çalışma öncesi eleştirel okuma durumu ve beceri düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt alabilmek için; deney ve kontrol gruplarının ön test analizinde kullanılan “Eleştirel Okuma Başarı Testi”ndeki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir.

4.1.1. Deney Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları

Şekil 4.1’de eleştirel okuma başarı testindeki on sekiz soruya yönelik deney grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır.



Şekil 4.1. Deney grubunun tüm maddelerde aldığı ön test puanlarının ortalaması

4.1.1.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait ön test bulguları

Birinci metnin birinci sorusunda, verilen durumla ilgili değerlendirmelere baktığımızda on iki öğrencinin tek yönden ve genel bir görüş belirten, kısmen mantıklı gerekçeleri olan ya da gerekçe sunmayan cevaplar verdiği görülmüştür. Bu öğrencilerden beş tanesi “Hayır/katılmıyorum” cevabını vermiştir (DGÖ2, DGÖ5, DGÖ6, DGÖ10, DGÖ11). Üç öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. ...*Hayvanları sadece kendi çıkarımız için kullanırız. Mesela beslenmede bir çok hayvanın canına kıyıp tüketiyoruz. Sağlıklı olsa da bir yandan kötü bir şey yapıyoruz* (DGÖ4), ...*örnek verecek olursak kasaplar hayvanları kendi çıkarları için kullanırlar, eskiden çiftçiler hayvanları yine kendi çıkarları için kullanırlardı* (DGÖ13).

İkinci soruda on üç öğrenci metinle kısmen ilgili veya ilgisiz ilişkiler kurup bazı örnekleri de gerekçelendirmişlerdir. Bu ilişki genel olarak hayvanların da insanlar gibi canlı olması üzerinedir. *Hayvanlar da insanlar gibi canlıdır ve onlar da kendi aralarında bizim gibi anlaşıyorlardır. Hayvanları sevenler insanlara karşı daha duyarlı olurlar* (DGÖ1), ...*bir kişinin başkalarıyla arası kötüyse onları sevmiyorsa belki bir hayvanla arkadaş olabilir. Ancak hayvanları sevmeyen bir insan insanları zaten sevmez* (DGÖ12), ...*onlarında beyni ve düşünceleri vardır* (DGÖ15). İki öğrenci kavramlar arasındaki ilişkiyi genel olarak kısmen gerekçelendirerek kurmuştur. ...*Şöyle bir bağ vardır hayvanı sevmez insanıda sevmez gibidir bizden farkı konuşmaması dört ayaklı olması. Ben köpeklerimle derdim olunca dertleşiyorum ama insanla daha iyi anlaşıyorum insanlarla dertleşirsek onlarda sana birşeyler söyler* (DGÖ11).

Birinci metnin üçüncü sorusunun değerlendirmesinde on dört öğrenci tek yönden genel bir görüş belirtip gerekçe sunamamışlardır. *Hayvan sevmeyenler her zaman bencil*

olmasalar da çoğu zaman bencil oluyorlar... (DGÖ1), ...Her hayvan sevmeyen bencil değildir... (DGÖ3), Evet. Düşünüyorum. Çünkü onlar hayvanlara eziyet çektiriyorlar...(DGÖ6). Bir öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. ...hiç başkalarını düşünmüyorlar diğer insanların kararına saygı duymuyorlar buda diğer kişiler tarafından bir sürü sorun ortaya çıkarıyor (DGÖ10).

Bencil insanların ulaşılmaz birer ada oldukları konusunda yazara katılıyor musunuz? Niçin? sorusuna on dört öğrenci evet/katılıyorum derken bir öğrenci kararsız olduğunu belirtmiştir (DGÖ13). İki öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. ...Çünkü çoğu kez hiçbir insanla iletişim kurmak istemiyorlar ve çevresindeki insanlara hep düşük bir gözle bakıp kendilerini zirvede görüyorlar (DGÖ1), ...O insanlar kendi dünyalarında ve kimseyi duymaz...(DGÖ9).

Beşinci soruda metinle ilgili değerlendirmelerini yapan öğrencilerin tamamı metni iyi/güzel/doğru bulmuşlardır. On üç öğrenci tek yönden ve genel bir görüş belirtmiştir. *Güzel ve bilgili olduğunu düşünüyorum (DGÖ2), Güzel buldum. Hayvanların önemini anlatan bir metin olmuş (DGÖ4), Metne katılıyorum. Yazar haklı (DGÖ9), Metni beğendim. Az çok benim düşüncelerimi yansıtıyor (DGÖ13).* İki öğrenci durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmişlerdir. *Bence metin çok güzel ve yararlı...Bu metni okuyan insanlar belki hatalarını anlar ve hayvanlara kötü davranmazlar (DGÖ5).*

“Sizce yazar bu metni neden yazmıştır?” sorusuna deney grubundan on dört öğrenci bulundukları varsayımlarda ilgili ya da kısmen ilgili cevaplar vermişlerdir. *İnsanların hayvanlara karşı birazcık daha saygılı olması için olabilir (DGÖ6), Hayvan sevgisi olmayanları değerlendirmek amacıyla yazmış olabilir (DGÖ1), Hayvanların yaşamımızdaki yerini (önemini) anlatmak için yazmıştır (DGÖ4), Hayvanların önemini anlamak ve onlara saygı duymak için. Onları sevmeli ve onlara sahip çıkmayı öğrenmeliyiz (DGÖ10).* Bir öğrenci ise *Tüm dünya bilsin diye (DGÖ11)* şeklinde varsayımda bulunmuştur.

4.1.1.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait ön test bulguları

Eleştirel okuma ön testindeki ikinci metnin birinci sorusuna baktığımızda öğrencilerin konuya ilişkin örnek vermesi ve ne anladığını yorumlaması bekleniyor. Deney grubu

öğrencilerinin büyük çoğunluğu(f=12) metindeki ifadeleri tekrar ederek ilişkiyi yorumlamışlardır. *Yazar iyi bir dinleyiciyi mıknaısa benzetiyor...(DGÖ1), Mıknaısa benzetmiştir...(DGÖ6), İyi bir dinleyici mıknaısa benzer...(DGÖ7)* metindeki kelimeleri aynen alıntılanarak açıklamada bulunmuşlardır. *İyi bir dinleyici mıknaısa gibi ağzımızdan sözleri çeker...(DGÖ9)* olaylar arasındaki anlam ilişkisini kendi cümlelerini de katarak doğru olarak belirlemiştir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin sorunun tamamını cevaplayamadıkları görülmüştür. *Kaliteli dinleme ve konuşma.(DGÖ8), Göz göze konuşmak ona bakarak konuşmalı. (DGÖ11).* Öğrenciler sorunun metin içindeki cevabını bulamamışlar ayrıca sorunun tamamını da cevaplamamışlardır. *İyi dinleyici olmalıyız ve karşımızdaki kişinin sözünü kesmemeliyiz...(DGÖ2), Konuşan hiçbirşeyi kekelemeden ve kötü sözler söylemeden konuşmalı. Dinleyici ise konuşanın sözünü kesmeden ve başka şeylerle ilgilenmeden dinlemeli (DGÖ5), Susup dinlemek sonra yargılamak gerekir...(DGÖ6)* şeklinde metinle kısmen ilgili çıkarım yapmışlardır. Yine bu öğrenciler görüşlerine gerekçe sunmamışlar soruyu tam olarak yanıtlayamamışlardır. Sınıfın %33'ü metinle ilgili çıkarımlar yapmış ve kısmen gerekçe sunmuşlardır. *Az konuşup çok dinlemeliyiz. Katılıyorum. Birinin duygu ve düşüncelerini öğrenmek için dinlememiz gerekir (DGÖ1), "Gözlemle, dinle, sus, az yargıla, çok sor" der. Katılıyorum. Çünkü söz gümüşse sükut altındır (DGÖ4), Gözlemle, dinle, sus az yargıla der. Evet. Çünkü karşımızdaki bizi dinlemezse anlattıklarımız boşa gider (DGÖ14).*

Üçüncü soruda deney grubunda yalnızca bir öğrenci soruyla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. *Bazılarını uygulayamadığımı düşünüyorum. Mesela çok sormayı beceremiyorum. Fazla soru sorunca eksik bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum (DGÖ1).* Diğer öğrenciler değerlendirmelerini mantığa uygun olmayan gerekçelerle ifade etmişler, tek yönden ve genel bir görüş belirtmişler ya da değerlendirme yapamamışlardır. *Evet. Göz göze bakarak konuşulur (DGÖ11), Evet. Ama bazen çok konuşabilirim (DGÖ13), Çünkü göz teması, karşıdaki kişiyi dinleme vs gibi faktörlere uyarız (DGÖ4), Evet. Çünkü her insan karşısındakine saygı duymalıdır (DGÖ14).*

Öğrencilerin analiz yapmasını isteyen dördüncü soruda deney grubunda bir öğrenci olgular arasında ilişki kuramamıştır. Diğer öğrenciler metinle ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurmuşlar ya da ilişkiyi genel olarak kurup gerekçe bildirmemişlerdir. *İnsanlar*

arası ilişkiler kötüye gider (DGÖ1), Hiç kimseden yeni bir şey öğrenemeyiz. Hayatımız çok kötü geçer (DGÖ5), ...bu ülkede iyi konuşmacı ve dinleyicilere çok ihtiyaç var (DGÖ7), İnsanlar anlaşılmazlar ve iletişim kuramazlar (DGÖ9), İnsanları asosyalleştirir. İnsanlar arasındaki iletişimi koparır (DGÖ13), Kavga ve tartışma olur (DGÖ15).

Beşinci soruda deney grubu öğrencilerine “iyi konuşan ve iyi dinleyenlerin sayısının neden azaldığı” sorulmuş ve öğrencilerin yarısından fazlası (f=8) kavramlar arasında kısmen ilgili ilişkiler kurmuştur. *Çevredeki etmenlerden ve insanların değişmesinden dolayı (DGÖ3), Teknoloji neden olmuştur (DGÖ4), İnsanlar ön yargılı olmaya başlamıştır (DGÖ9), İnsanlar artık bencillik içinde yaşıyorlar (DGÖ10), Kimse birbirine saygı duymamaya başladı (DGÖ14).* Bazı öğrenciler ise (f=3) kavramlar arasındaki ilişkiyi gerekçe bildirmeden genel olarak kurmuştur. *Sosyal medya ağları, çevredeki gürültü artık insanların bilgileri birbirinden değilde medya ile öğrenmesi vb. (DGÖ13).*

Deney grubunda bulunan öğrencilerin metne başlık koyma sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde bir öğrencinin başlık yazmadığı (DGÖ12), on iki öğrencinin verilen konunun aynısını veya özgün olmayan bir başlık yazdığı; *Etkili Dinleme (DGÖ1), İyi bir dinleyici olmalıyız (DGÖ2), Konuşan ve Dinleyici (DGÖ5),* iki öğrencinin ise merak uyandırıcı veya orijinal bir başlık yazdığı; *İkili hayat (DGÖ3), İnsanlık (DGÖ15)* sonucuna ulaşmıştır.

Yedinci soruda “yazarın metni yazma nedeninin ne olabileceği” sorulmuştur. Deney grubunda iki öğrenci verilen durumla ilgili varsayımda bulunamamıştır (DGÖ9, DGÖ11). On bir öğrenci durumla ilgili ya da kısmen ilgili varsayımlarda bulunmuşlar ve bunları gerekçesiz olarak sunmuşlardır. *Okuyanları bu konu hakkında bilgilendirmek için (DGÖ1), Bizler iyi birer dinleyici olalım diye (DGÖ2), Konuşma ve dinleme konusunda görüşlerini belirtmek için (DGÖ12).* İki öğrenci ise verilen durumla ilgili mantıklı varsayımlarını gerekçeleriyle sunmuştur. *Günümüzde iyi dinleyen ve iyi konuşmacıların azaldığını görmüş buna bir çözüm yolu bulmuş ve yazmış. Bence iyikide yazmış (DGÖ7), Bence yazar bu metni iyi bir dinleyici ve iyi bir konuşmanın ne olduğunu, nelerden bozulduğunu gibi bilgileri söylemek için dinleyici ve konuşmacının çok önemli bir şey olduğunu söylemek için yazmıştır (DGÖ8).*

4.1.1.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait ön test bulguları

Eleştirel okuma testindeki üçüncü metnin birinci sorusunda öğrencilerden şiirdeki iki dizeyi açıklamaları istenmiştir. Deney grubunda bir öğrenci herhangi bir açıklama yapmamıştır (DGÖ11). On üç öğrenci dizelerle ilgili açıklamalarını uygun ya da kısmen uygun örneklerle ifade etmişlerdir. *Güzel yani iyi gününde her kez yanında zor gününde hiç kimsenin olmadığını anlatmak istemiş (DGÖ4), İyi günde olan dostlar en ihtiyaç duyulduğunda yok olurlar (DGÖ9), Herkes çıkar için düşünür. Ama dar gününde yanında olmazlar...(DGÖ15).* Bir öğrenci ise açıklamasında atasözünü kullanmıştır. *Gerçek dost kara günde belli olur (DGÖ12).*

İkinci soruda şiirdeki iki dizeyi karşılaştırmaları istenen öğrencilerden deney grubundan ikisi tamamen yanlış bir yorum getirmiştir. *İkisi de aynı anlama geliyor...(DGÖ7), Benzer olan sözlerdir (DGÖ12).* İki öğrenci dizelerin karşılaştırmalarını tek tek açıklayarak yapmıştır. *Biri yaptığımız şeylerin çıkarı olmadığını gösteriyor. Diğeri yediği kazıklardan dolayı kafası karışmış artık güvenemediğini, kararsızlık içinde olduğunu gösteriyor... (DGÖ3), İki cümle çelişkili fakat ikisi de doğru. İyilik yapmak iyi bir şeyken bazı insanlar bunu suiistimal eder (DGÖ13).* Diğer öğrenciler dizleri kısmen yorumlamışlardır. *İyilik en büyük zenginliktir. Kime yardım etse, iyilik etse sonunun kötülük olacağını anlatıyor (DGÖ4), Biz iyilik yaparız ama bize birşeyler dönmez (DGÖ8), İyiliğin öneminden bahseder (DGÖ9), Kime yardım etse kötü (DGÖ11), İyilik yapsan kötülük olur (DGÖ14).*

Üçüncü soruda öğrencilerden, şairin yaşadığı duygu durumunu onların nasıl dile getirecekleri sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerinden altısı şair gibi dile getireceklerini belirtmiştir. *Şairin dedikleri çok doğru şeyler tabi kendimce bazı şeyler katıp çıkarırdım (DGÖ3), ...Benim düşüncelerimi anlatmış şair (DGÖ7), Aynı şekilde dile getirirdim (DGÖ15).* Sekiz öğrencinin durumla ilgili değerlendirmelerini yaparken tek yönden ve genel bir görüş belirttiği ancak gerekçe sunmadığı görülmüştür. *...Üzüntülü bir şekilde dile getirirdim (DGÖ1), Kötü, üzgün ve insanlara verdiğim değerlerle kendimin gördüğü değeri karşılaştırarak (DGÖ10), ...olanları aynı şekilde anlatıp konuşurum (DGÖ14).* Bir öğrenci ise verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. *Beni anlayacak biriyle dertleşerek dile getirirdim (DGÖ13).*

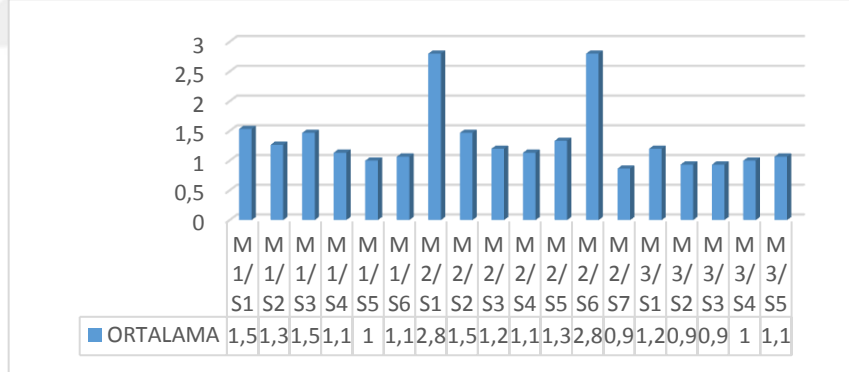
Deney grubunda dördüncü soruda, öğrencilerin on üç tanesinin sadece “evet/hayır”

cevabını verdiği herhangi bir yorumlama yapılmadığı görülmüştür. İki öğrenci yorumlama da yapmıştır. *Evet. Çünkü kendisi de hayattan bezmiş durumda (DGÖ2), Çünkü bu ömür bir zorunluluk geçmemiz gereken ağır bir sınav kaçmak yok kaçamazsınız eninde sonunda bir şeye çarparız. O yüzden hayatı iyi bir şekilde yaşamaya çalışmalıyız (DGÖ3).*

Beşinci soruda öğrencilerden verilen şiirle ilgili düşünceleri istenmiştir. Deney grubunda öğrencilerin tamamı şiiri güzel bulduklarını söylemiştir. On dört öğrenci tek yönden ve genel bir görüş belirtirken bir öğrenci birden fazla görüşe yer vermiştir. *Hayatın anlamını, gereğini, acısını içinden tonlarca duygu barındıran güzel bir şiir. Çok sevdim şiiri. Kapalı bir kutu gibi açtığında içinde gerçekler var (DGÖ3).*

4.1.2. Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları

Şekil 4.2’de eleştirel okuma başarı testindeki on sekiz soruya yönelik kontrol grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır.



Şekil 4.2. Kontrol grubunun tüm maddelerde aldığı ön test puanlarının ortalaması

4.1.2.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait ön test bulguları

Kontrol grubunun eleştirel okuma ön testleri incelendiğinde birinci metnin birinci sorusunda, verilen durumla ilgili değerlendirmelere baktığımızda sekiz öğrencinin tek yönden ve genel bir görüş belirten, kısmen mantıklı gerekçelerle cevap verdiği görülmüştür. *...Çünkü insanlar hayvanları çıkarları için kullanıyorlar (KGÖ1),*

...Çünkü her hayvanın bir yararı vardır...(KGÖ15). Üç öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirme yapmamıştır. Sadece evet/katılıyorum diye cevap vermiştir (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ14). Dört öğrenci ise verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. ...Derisini yüzüp giyiyorlar (KGÖ7), ...Çünkü bazı insanlar bazı hayvanları yük taşımak için kullanabiliyor ve bu beni çok üzüyor (KGÖ10).

Birinci metnin ikinci sorusuna verilen cevaplara baktığımızda kontrol grubu öğrencilerinden on ikisi metinle kısmen ilgili ilişkiler kurup bazı örnekleri de gerekçelendirmişlerdir. ...Çünkü hayvanlarda bir canlıdır... (KGÖ5), Hayvanı sevmeyenin insanı da sevmeyeceğini düşünüyorum (KGÖ11), ...Hayvanla iyi anlaşılan insanlarla da iyi anlaşır (KGÖ15). Üç öğrenci ise bağlantı kuramamıştır (KGÖ6, KGÖ8, KGÖ9).

Birinci metnin üçüncü sorusunun değerlendirmesinde kontrol grubunun on öğrencisi tek yönden genel bir görüş belirtip gerekçe sunamamışlardır. ...Ama mutlaka bencil ve kötü kalpli insanlar vardır (KGÖ1), ...sadece kendini düşünürler hayvanları sevmezler (KGÖ5). Beş öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. Bencil insanlar dünyanın kendi etraflarında döndüğüne inanan insanlardır (KGÖ8), ...Hayvanları kürkleri için sevebiliyorlar (KGÖ12), Mesela sıcak bir gün var ve hayvanlar sokakta bir damla suya hasretler ve insanlar sadece kendini düşünüp evinde istediği kadar su içiyorlar. Yani sadece kendini düşünüyorlar (KGÖ13), Hayvanları sevmeyenler biraz bencillerdi... Hayvanları sadece işe yaradığı zaman seviyorlar ama hayvanlar her zaman işe yarar (KGÖ15).

Bencil insanların ulaşılmaz birer ada oldukları konusunda yazara katılıyor musunuz? Niçin? sorusuna kontrol grubunda on üç öğrenci gerekçeli cevap verememişlerdir. Bu soruda yazara katılmayan öğrencilerde vardır. Gerekçe göstermeyerek sadece “Hayır” cevabını vermişlerdir (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ14). İki öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. ...sadece kendilerini düşündükleri için insanlarla iletişim kuramazlar (KGÖ1), ...Bencil insanları bilinçlendirip doğru şeyleri yapmalarını öğretebiliriz (KGÖ13).

Beşinci soruda metinle ilgili değerlendirmelerini yapan on üç kontrol grubu öğrencisi tek yönden ve genel bir görüş belirtmişler, metni güzel/doğru bulmuşlardır. Metni güzel ve faydalı buldum (KGÖ4). Bir öğrenci görüşünü gerekçelendirmiştir. Metni güzel buldum ama hayvanı sevmeyen çok da bencil sayılmaz. Ama sevmediği için zarar

verirse bencil olur (KGÖ10). İki öğrenci ise yorum yapmamıştır (KGÖ2, KGÖ3).

“Sizce yazar bu metni neden yazmıştır?” sorusuna bulundukları varsayımlarda kısmen ilgili cevaplar vermişlerdir. *İnsanları bilgilendirmek için yazmıştır (KGÖ4), Düşüncelerini dile getirmek için yazmıştır (KGÖ9), Bence hayvanları sevdiği için yazdı (KGÖ10)*. İki öğrenci varsayımda bulunmazken (KGÖ2, KGÖ3), dört öğrenci durumla ilgili varsayımlarını gerekçeli olarak sunmuştur. *...hayvanları sevmeyen insanlara hayvanları sevdirmek için yazılmıştır (KGÖ11)*.

4.1.2.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait ön test bulguları

Eleştirel okuma ön testindeki ikinci metnin birinci sorusuna baktığımızda öğrencilerin konuya ilişkin örnek vermesi ve ne anladığını yorumlaması bekleniyor. Kontrol grubu öğrencilerinin cevapları incelendiğinde iki öğrenci yanlış cevap vermiştir. *İnsana benzetiyor (KGÖ2)*. On iki öğrencinin metindeki ifadeyi aynen tekrar ederek soruyu cevapladığı görülmüştür. Bir öğrenci olaylar arasındaki anlam ilişkilerini kendi cümleleriyle tam ve doğru olarak belirlemiştir. *Mıknatısa benzetiyor. Evet. Çünkü iyi dinleyici herşeyi doğru anlar ve kelimeleri doğru bir şekilde mıknatıs gibi çeker (KGÖ13)*.

Kontrol grubu öğrencilerinden iki tanesi ikinci soruya sadece “Hayır” (KGÖ2, KGÖ3) cevabını vermiştir. Üç öğrenci sorunun metin içindeki cevabını bulamamış ve sorunun tamamını da cevaplamamışlardır. *Saygı ile olmalı...(KGÖ6), Eğer gözlerini birbirine bakarsa aklın başka birşeyde olmayıp dalgın olmazsan iyi bir dinleme olabilir (KGÖ13)*. Dokuz öğrenci metnin içinden çıkarım yapmış ve kısmen de olsa gerekçe sunmuştur. *Gözlemleyerek, dinleyerek, susarak ve az yargılayarak. Çünkü yazar iyi bir dinleyiciyi mıknatısa benzetiyor (KGÖ8)*.

Üçüncü soruda kontrol grubu öğrencilerinden üç tanesi değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. *Evet. Çünkü iletişimde saygıya önem veririm (KGÖ1), Nadiren. Çünkü biraz fazla konuşurum (KGÖ7), Uyguluyorum. Çünkü birgün o kişi beni de dinleyebilir (KGÖ15)*. Diğer öğrenciler sadece “Evet/Hayır” cevabını vererek herhangi bir değerlendirme yapmamışlardır.

Öğrencilerin analiz yapmasını isteyen dördüncü soruda kontrol grubunda dördüncü soruya beş öğrenci iyi/olumlu etkiler cevabını verirken altı öğrenci kötü/olumsuz etkiler demiştir. Bu öğrencilerin yorumlarında herhangi bir gerekçe belirtmediği görülmüştür.

Dört öğrencinin ise olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurabildiği görülmüştür. *Olumsuz etkiler. Çünkü insanlar birbiri ile iletişim kuramaz ve birbirini anlayamaz (KGÖ4), Kötü etkiler ve bize yalnızlık hissettirir (KGÖ10), ...İletişim sorunları çıkar (KGÖ13).*

Beşinci soruda deney grubu öğrencilerine “iyi konuşan ve iyi dinleyenlerin sayısının neden azaldığı” sorulmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin dokuzu kavramlar arasında kısmen ilgili ilişkiler kurmuştur. *Çevredeki sesler iletişime engel oluyor (KGÖ1), Herkez bencil olduğu için (KGÖ7), Kendi kafasına göre davranan insanlar yüzünden (KGÖ9).* İki öğrenci kavramlar arasındaki ilişkiyi gerekçe bildirmeden genel olarak kurmuştur. *Saygılı insan azaldığı için (KGÖ4), Sosyal medya yüzünden (KGÖ11).* Bir öğrenci ise olgular örnek kullanarak gerekçelendirme yapmıştır. *Teknoloji vardır. İnsanlar mesaj falan atıyor artık (KGÖ10).*

Metne başlık koyma sorusuna kontrol grubunda da bir öğrenci başlık yazmamıştır (KGÖ14). On iki öğrenci verilen konunun aynısını veya özgün olmayan bir başlık yazarken; *Konuşmak (KGÖ2, KGÖ3), İyi dinleyici (KGÖ4, KGÖ8, KGÖ11), Konuşan ve Dinleyen (KGÖ10),* iki öğrenci merak uyandırıcı başlıklar kullanmıştır. *İletişim Nasıl Olmalı (KGÖ1), Saygılı İletişim (KGÖ6).*

Yedinci soruda “yazarın metni yazma nedeninin ne olabileceği” sorulmuştur. Kontrol grubunda beş öğrenci durumla ilgili varsayımda bulunamamıştır (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ11, KGÖ12, KGÖ14). Altı öğrenci durumla ilgili ya da kısmen ilgili varsayımlarda bulunmuşlar ve bunları gerekçesiz olarak sunmuşlardır. *İnsanları bilgilendirmek için (KGÖ1, KGÖ5), İnsanları bilinçlendirmek için (KGÖ4, KGÖ8), ...Görüşlerini insanlara sunmak için (KGÖ9).* Dört öğrencinin ise verilen durumla ilgili mantıklı varsayımlarını gerekçeleriyle sundukları görülmüştür. *Konuşmacı ve dinleyicilerin sayısının azaldığını fark etmişti...(KGÖ10).*

4.1.2.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait ön test bulguları

Eleştirel okuma testindeki üçüncü metnin birinci sorusunda öğrencilerden şiirdeki iki dizeyi açıklamaları istenmiştir. Kontrol grubunda üç öğrencinin birinci sorudaki anlam ilişkilerini belirleyemediği görülmüştür (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ14). On bir öğrenci açıklamalarını uygun ya da kısmen uygun örneklerle ifade etmişlerdir. *İyi günde dost bulunur fakat kötü günde dost bulmak zordur (KGÖ1), İnsanlar daha çok iyi günde*

yanımızda olurlar (KGÖ5), Herkes kötü günde yanımızda olmaz (KGÖ11, KGÖ12), Dostlarımızı ve çevremizi iyi seçmeliyiz (KGÖ6), Mesela zengin bir yerde duruyorsam her arkadaşım halimi hatırlar sorar. Ben ne zaman fakir bir yerde durursam kimse beni tanımaz bile (KGÖ13). Kontrol grubunda da bir öğrenci açıklamasında atasözünü kullanmıştır. *Çünkü dost kara günde belli olur* (KGÖ15).

İkinci soruyu kontrol grubunda beş öğrenci yanıtlamamıştır (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ11, KGÖ12, KGÖ14). İki öğrenci yanlış bir yorum getirmiştir. *İkisi de birbirine benziyor* (KGÖ10). Dört öğrenci dizleri kısmen yorumlarken; *İyilik insanlar için güzeldir. Fakat bazı insanlar iyiliklerin değerini bilmez* (KGÖ1), *İyilik en büyük sermayedir...* (KGÖ8) dört öğrenci dizelerin karşılaştırmıştır. *Birbirine zıt birer cümledir* (KGÖ5), *Birinde güzellikten bahsetmiş diğerinde yakınmış* (KGÖ6).

Üçüncü soruda öğrencilerden, şairin yaşadığı duygu durumunu onların nasıl dile getirecekleri sorulmuştur. Kontrol grubunda üç öğrenci yorum yapmazken (KGÖ11, KGÖ12, KGÖ14), üç öğrenci şair gibi dile getireceklerini belirtmiştir (KGÖ6, KGÖ10, KGÖ15). Yedi öğrencinin durumla ilgili değerlendirmelerini yaparken tek yönden ve genel bir görüş belirttiği ancak gerekçe sunmadığı görülmüştür. *Etkileyici bir konuşmayla dile getirirdim* (KGÖ4), *Acıklı bir şiirle dile getirirdim* (KGÖ5), *Daha basit bir dille...* (KGÖ8).

Kontrol grubu öğrencilerinden sekiz tanesi dördüncü soruya sadece “evet” cevabını vermiştir (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ6, KGÖ7, KGÖ9, KGÖ11, KGÖ12, KGÖ15). Bir öğrenci *Tam olarak değil* (KGÖ8) derken bir öğrenci soruyu cevaplamamıştır (KGÖ14). Bir öğrenci *Bence kederli bir anlayış sergilemiştir* (KGÖ10) cevabını vermiştir. İki öğrenci yorumlama da yapmıştır. *Evet. Çünkü hayatından bıkmış* (KGÖ1), *Evet. Çünkü her şeyin sonunda hayır vardır ve ileride olacak iyi şeyden mahrum kalırız* (KGÖ4).

Beşinci soruda öğrencilerden verilen şiirle ilgili düşünceleri istenmiştir. Kontrol grubunda öğrencilerin on biri şiiri iyi/güzel bulduklarını söylemiştir. Bir öğrenci *İdare eder. Çok duygusal anlatım kullanmış* (KGÖ7), bir öğrenci *Biraz anlamadım. Fazla hayattan bıkmış gibi davranmaktadır* (KGÖ9), bir öğrenci de hiç yorum yapmamıştır (KGÖ14).

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu problemin çözümlenmesinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “bağımsız gruplar t-testi” kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının EOÖÖ Ön Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	15	3,811	,425	,051	,960
Kontrol	15	3,797	,900		

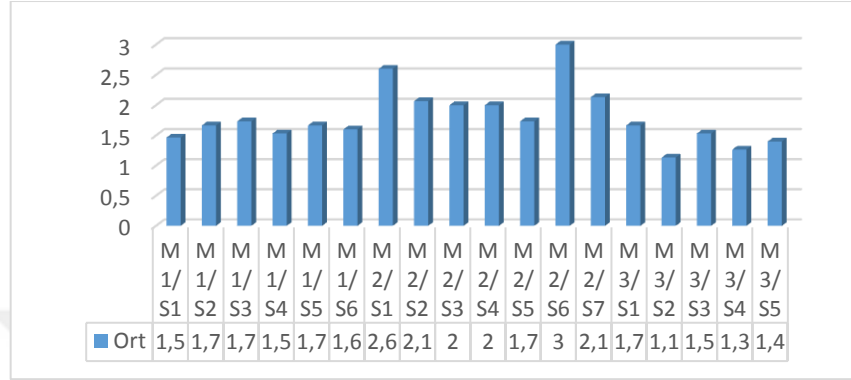
Tablo 4.2’de yer alan, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi uygulanan eleştirel okuma ölçeğinden (öntest) aldıkları puanlar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin EOÖÖ ön test puanları ortalaması 3,81 ve standart sapması ,42; kontrol grubu öğrencilerinin EOÖÖ ön test puanları ortalaması 3,79 ve standart sapması 0,90 olarak tespit edilmiştir. T-testi sonucu elde edilen bulgular, uygulama öncesinde iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ($t = .051$ $p > .05$) ($p = .96$; $p > .05$) göstermektedir. Bu durum, gruplar arasında eleştirel okuma yönünden seviye farkı olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer bir alt problemi “Son test sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunun çalışma sonrası eleştirel okuma durumu ve beceri düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt alabilmek için; deney ve kontrol gruplarının son test analizinde kullanılan “Eleştirel Okuma Başarı Testi”ndeki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir.

4.3.1. Deney Grubunun Son Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları

Şekil 4.3’de eleştirel okuma başarı testindeki on sekiz soruya yönelik deney grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır.



Şekil 4.3. Deney grubunun tüm maddelerde aldığı son test puanlarının ortalaması

4.3.1.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait son test bulguları

Birinci metnin birinci sorusunda, verilen durumu öğrencilerin nasıl değerlendirdiğine baktığımızda on iki öğrencinin verilen durumla ilgili değerlendirmelerini tek yönden ve genel bir görüş belirterek sunduğu görülmüştür. Yani *kısmen katılıyorum*. Çünkü bazı durumlarda insanlar hayvanları kendi çıkarları için sevebiliyorlar (DGÖ3), ...Çünkü havanların özgürlüğe ihtiyacı var. Hayvanlar bizim hizmetçimiz değil (DGÖ5), ...bazı insanlar sadece hayvanları işlerini kolaylaştırdığı yararlı olduğu için seviyorlar (DGÖ8). Üç öğrenci ise verilen durumla ilgili değerlendirmelerini gerekçelendirerek ifade etmiştir. Hayvanlar bildiğimiz gibi bize yiyecek sağlar. Bazı kişiler hayvanları bu yüzden sevmektedir (DGÖ9), Evet çünkü işe yarayanları alıyorlar olmasa sokağa atıyorlar. Bütün köpekleri sokağa atıyorlar hastalanan (DGÖ11).

İkinci soruda öğrencilerin verilen durumla ilgili analiz yapabilmeleri beklenmiştir. Sekiz öğrenci kısmen ilgili ilişkiler kurmuş veya metindeki örnekleri tekrar ederek ilgi kurmuştur. Emin değilim çünkü insanların bazıları hayvanı sevmez diğerleride sever. Bu yüzden belli olmaz (DGÖ2), Evet. Çünkü hayvanlarla aynı dünyada yaşıyoruz... (DGÖ5), Hayvanlar ve insanlar eşittir....eşit sevgi görmelidir (DGÖ9). Dört öğrenci olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurmuş ama gerekçe bildirmemiştir. Hayvanları sevmeyen insanlar karşısındaki kişilere de olumsuz bir yönle bakar. Hayvanlar da bir

canlı sonuçta...(DGÖ1), ...ikisininde canı var hayvana kötü davranan insanlara nelere yapar (DGÖ10). Üç öğrenci ise ilişkiyi gerekçelendirirken örnek kullanmıştır. ...Hayvanları sevmek insanları sevmekten daha iyidir. İnsanlar birbirine ihanet ediyor. Ama hayvanlarda öyle birşey yok...(DGÖ7).

Üçüncü soruda bir öğrenci değerlendirme yapamamıştır (DGÖ11). Beş öğrenci ilgili değerlendirmelerini tek yönden ve genel bir görüş belirterek yapmışlardır ancak gerekçe sunamamışlardır. *Kısmen...Kendi çıkarları için kullanan fazla değil ama çok azda değil...(DGÖ3), ...o insanlar başka kişileri de sevmez sadece kendilerini severler ve bu bencilliktir (DGÖ9), Hayvanları sevmeyenler birazda asi olduklarını düşünüyorum...(DGÖ14).* Yedi öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiş veya verilen durumla ilgili birden fazla görüş belirtmiştir. *Evet. Yolda yürürken bir hayvan açlıktan sürünüyorsa bazı insanlar ona yardım etmeyip yoluna devam edebiliyor (DGÖ4).* İki öğrenci ise verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade edebilmiştir. *...insanlar sadece kendisini düşünmeye devam ederse yalnız kalırlar ve sevilmezler...(DGÖ8), ...sadece kendini düşünen insanlar sırf kendi çıkarları için tüm insanları kullanıyorlar ve bu konu ciddiye çok üzücü (DGÖ1).*

Deney grubu öğrencilerinin dokuz tanesi birinci metnin dördüncü sorusundaki değerlendirmelerinde tek yönden ve genel bir görüş belirtmiştir... *çünkü bencil insanlar hayvanları da sevmez (DGÖ2), Bencil insanlar hiç bir şey düşünmez ve dinlemez. Cidden ulaşılmaz birer adalar (DGÖ5).* Dört öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiş veya verilen durumla ilgili birden fazla görüş belirtmiştir. Bu öğrenciler de gerekçe sunmamışlardır. *Hayır. Her insanın ulaşılabilir bir noktası vardır yazara burda pek katılmıyorum (DGÖ3), Kararsızım. Çünkü bencil insanlara yaranamayız fakat ulaşılamaz bir ada derkende bencil insanlara yaklaşıp daha paylaşımcı insanlara dönüştürebiliriz (DGÖ13).* İki öğrencinin ise durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade ettiği görülmüştür. *...Çünkü insanlar kendilerini çok güzel ve tek zannediyorlar. Bencil davranarak çevrelerindeki insanları kaybediyorlar (DGÖ1).*

Beşinci soruda öğrencilere metni nasıl buldukları sorulmuştur. Sekiz öğrenci değerlendirmesini tek yönden ve genel bir görüş belirterek sunmuştur. *Metni çok güzel buldum...Hayvanlar insanlardan çok daha iyidir (DGÖ7), Metni faydalı buldum. Çünkü bende öyle düşünüyorum (DGÖ9).* Dört öğrenci verilen durumla ilgili

değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiş veya verilen durumla ilgili birden fazla görüş belirtmiştir. *Bence metin çok güzel ve yararlı bir metin. Hayvanlarla ilgili. Tam çocuklara anlatılacak bir metin (DGÖ6), ...hayvanlara ve bencil insanlara karşı sorumlulukları anlatıyor (DGÖ10)*. Üç öğrenci ise erilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. *Metni bilgilendirici buldum. Yazar kendi düşüncelerini söylemiş insanları bir yandan da uyarmış (DGÖ8)*.

Birinci metinle ilgili altıncı soruda öğrencilerin tamamı verilen durumla ilgili veya kısmen ilgili varsayımlarını gerekçesiz olarak sunmuştur. *İnsanların bu duyarsız davranışlarını herkese anlatabilmek için yazmış olabilir (DGÖ1), İnsanların okuyup birazcık daha duyarlı olmaları için...(DGÖ6), ...hayvanları sevmeyenlerin hayvanları sevmesi bencil davranmamasını ortaya koymak için yazmıştır (DGÖ8), İnsanları daha duyarlı hale getirmek amacıyla...(DGÖ13)*.

4.3.1.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait son test bulguları

İkinci metnin birinci sorusunda iki öğrenci soruyu doğru cevaplayamamıştır (DGÖ2, DGÖ11). Diğer öğrenciler iyi bir dinleyici metinden hareketle mıkna-tısa benzetmişlerdir. *Mıkna-tısa benzetmiştir. Evet katılıyorum (DGÖ10)*. Sadece üç öğrenci açıklamada da bulunmuştur. *Mıkna-tısa. Yani sözleri dinleyip soru sorup onu anlamaya çalışıyor. İyi bir dinleyici bütün söylenenleri çeker. Yazara katılıyorum (DGÖ3)*.

İkinci soruda dokuz öğrencinin metinle ilgili veya kısmen ilgili çıkarım(lar) yaptığı belirlenmiştir. *Bir insan kekeleymeden çok dinleyip çok sormalı. Katılıyorum. Çünkü birisi dinlemeden yanlış şeyler söyleyebilir (DGÖ6), Dinleme çok iyi olmalı. Katılıyorum. Çünkü iyi dinlemek karşımıza güven verir (DGÖ7), ...tüm dikkatini ona vermeli, sözünü kesmemeli, yargılayan olmamalı. Evet katılıyorum. Çünkü insanlar iyi konuşup ve iyi dinlerse sorunlar çözülür ve bağlar artar (DGÖ8), Gözlemle, dinle, sus, az yargıla, çok sor...(DGÖ9)*. Altı öğrenci ise metinle ilgili çıkarım yaparken gerekçe sunmaya da çalışmışlardır. *Dinleyerek, susarak, sorarak iyi ve kaliteli bir dinleyici olabileceğimizi düşünüyor. Bence haklı ilk olarak insanları çok fazla yargılasak onlar bize karşı açık ve net konuşmazlar. Bu nedenle onları daha az yargılamalıyız (DGÖ1), İyi dinlemeli, anlamalı, az yargılamalı ve çok sormalıyız. ...dinlediğimizden anlamazsak soru soramayız zaten (DGÖ5)*.

Üçüncü soruda on bir öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini tek yönden

genel bir görüş ya da birden fazla görüş belirterek yapmıştır. *Düşünüyorum. Çünkü iyi bir dinleyici önce konuşmaz çok iyi dinler okuyucuyla göz teması kurar (DGÖ6), Evet. Ancak bazen konuşabiliyorum (DGÖ12), Evet... Karşımdaki anlatırken ona saygı duyarım ve dinlerim soru sorarım... (DGÖ3), Evet, ben birini dinlerken gözüne bakarak dinlerim ve başka bir yere bakmam (DGÖ11). Evet. Biri benimle konuşuyorsa onu iyi dinlerim bazıları gibi duymazlıktan gelmem (DGÖ15).* Dört öğrenci ise verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade etmişlerdir. *Düşünüyorum. Ama çok fazla soru sormuyorum. Çünkü onu rahatsız eder, konuşmasını bölermiş gibi geliyor (DGÖ1), Belki. Çünkü soru sormayı çok seviyorum ve heyecanlandığım yerlerde sürekli sözünü kesebiliyorum (DGÖ5), Evet insanları dikkatli dinlerim, ara sıra yorum yaparım ve en önemlisi karşımdaki kişiyi anlarım, anlamaya çalışırım (DGÖ13).*

İkinci metnin dördüncü sorusunda iyi konuşmacı ve dinleyicilerin olmamasının günlük hayata etkileri sorulmaktadır. Beş öğrenci olgular arasında metinle kısmen ilgili ilişkiler kurmuş veya ilişkiyi metindeki örnekleri tekrar ederek kurmuştur. *...iyi dinlemezlerse karşılarındakini iyi anlamazlar ve olumsuz etkiler (DGÖ2), Olumsuz etkiler, saygı ve sevgi azalır (DGÖ12).* On öğrenci ise olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurar ve gerekçelendirir. *Çok çekilmez bir dünya olur. Kimse bizi anlamaz. Olumsuzluklar, psikolojik sorunlar, dinleme, sorma konuşma azalır...(DGÖ3), Kötü etkiler... kimse birbirini dinlemez ve konuşma olmaz... bu ülkenin iyi insanlara iyi konuşmacılara ve ençokta iyi dinleyicilere ihtiyacı var (DGÖ7), Sorunlar daha geç çözülür. İnsanlar birbirini anlayamaz, yalnız hisseder (DGÖ8).*

Beşinci soruda bir öğrenci olgular arasında ilişki kuramamıştır (DGÖ14). Beş öğrenci olgular arasında metinle ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurmuştur. *Kimse birbirini veya anlamıyor. Zaten iyi konuşan insan iyi dinlemeyi bilmeli (DGÖ2), Çünkü herkes saygısız (DGÖ11).* Yedi öğrenci olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak ama gerekçesiz kurmuştur. *Herkes kendini düşünüyor, bazıları çok internet bakıyor... (DGÖ5), Çevredeki seslerden, dikkat dağılımından (DGÖ8), Televizyon, telefon vb teknoloji yüzünden (DGÖ10).* İki öğrencinin analizinde ise olgular arasındaki ilişkiyi gerekçelendirdiği, örneklendirdiği görülmüştür. *İnsanlar artık birbirini umursamaz oldu, herşeyi medya yoluyla vb. öğrenmeye başladı ve etraftaki etkenler (radyo, televizyon, trafik vb.) gürültü yarattığı için azalmıştır (DGÖ13).*

Altıncı soruda öğrencilerin tamamı verilen metne uygun başlıklar koyabilmişlerdir. *İletişim (DGÖ2, DGÖ4), Dinle! Konuş! Sor! (DGÖ3), İyi dinleyici ve iyi konuşmacı*

(DGÖ5), *Dinlemek ve konuşmak (DGÖ12), Güzel sohbet (DGÖ15).*

Yedinci soruda on üç öğrenci verilen durumla ilgili veya kısmen ilgili varsayımlarını sunmuştur. *Dinleyici ve konuşmacı(nın) nasıl olması gerektiğini anlatmak istemiştir (DGÖ4), İyi dinleyip yeni şeyler öğrenmek için, iyi konuşup bir şeyler öğretmek için (DGÖ5), İnsanları bilinçlendirmek amacıyla yazmıştır (DGÖ13), Dinlerken nelere dikkat edilmeli konuşurken nelere dikkat edilmeli onları öğrenmek için (DGÖ10). İki öğrenci ise verilen durumla ilgili mantıklı varsayım(lar)ını gerekçeleriyle sunmuşlardır. Kesinlikle günümüzdeki durumun felaketini ve bu durumu birazda olsa nasıl düzelteceğimizi bildirmek için yazılmıştır (DGÖ3).*

4.3.1.3. Eleştirel okuma testi üçüncü okuma metnine ait son test bulguları

Eleştirel okuma testinin üçüncü bölümündeki birinci soruda iki öğrenci metinle ilgisiz açıklama yapmıştır (DGÖ2, DGÖ11). Diğer öğrenciler metinle ilgili açıklamalarını ilgili veya kısmen uygun örneklerle ifade etmişlerdir. Genellikle öğrencilerin sorudaki cümleleri tekrar ettiği görülmüştür. *İyi günde herkes yanımızda olurken kötü ve dar günümüzde hiç kimse yanımızda olmak istemez. Böyle kişileri kendimize dost olarak seçmemeliyiz (DGÖ1), Doğrudur. Gerçek dost iyi günde yanında olup dar gününde gitmemek değil, her zaman yanında olmaktır (DGÖ13).*

İkinci soruda iki verilen iki cümlelerin karşılaştırılıp yorumlanması istenmiştir. Bir öğrenci sadece *Kötüdür (DGÖ11)* yorumunu yaparken bir öğrenci de verilen cümleler arasındaki ilişkiyi yanlış bulmuştur. *Benzer cümlelerdir...(DGÖ12).* On bir öğrencinin ilişkiyi kısmen belirlediği görülmüştür. *Arasında çok fark vardır. Birincisinde iyilik parayla olmaz diyor. İkincisinde hiç kimseye güvenin olmadığını anlatmak istiyor (DGÖ5), Her iyilik yapan iyilik bulmaz ve yardım ettiğimizde kötü oluruz. Her ikisinde de istediğimiz düşündüğümüz gibi olmaz (DGÖ10), Şairin sözü bu sözü çağrıştırmaktadır. Fakat bu sözde iyilik yapılmalı vb. deniyor. Şairin sözünde iyilik yaptığına pişman olma gibi bir durum söz konusu ve iyilik yaparak iyi bir şey mi yaptı kötü birşeyi bilemiyor (DGÖ13).* İki öğrenci ise yorumlamayı tam ve doğru olarak belirlemişler. *İyilik gibi alemde sermaye olmaz sözü bence tahmin olarak iyilikten güzel bir şey olmaz. Kime yardım etsem sonu kem midir sözünde artık o kadar kazık yemiş ki güvenip güvenmemek arasında kalıyor ve o güvendiği kişinin sonunda ona kötülük yapacağı konusunda tereddüt ediyor (DGÖ3).*

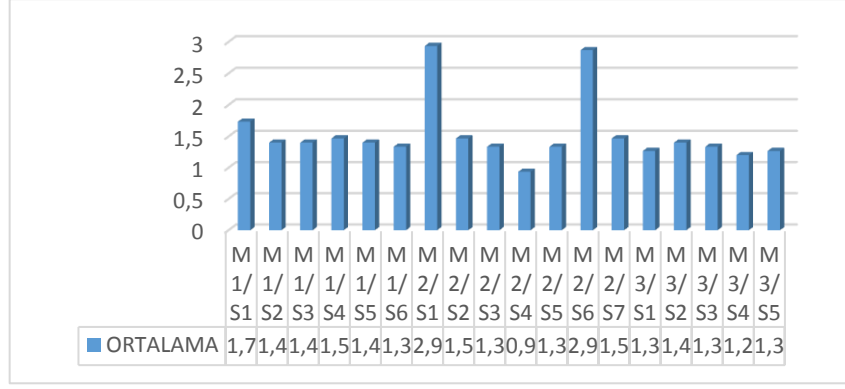
Üçüncü soruda deney grubu öğrencilerinin yedi tanesi tek yönden ve genel bir görüş belirtmiş ancak gerekçe sunmamıştır. ...şair gibi dile getirirdim...Çünkü çok güzel dile getirmiş (DGÖ7), ...düşüncelerimi ortaya koyarak dile getiririm (DGÖ8). Sekiz öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle veya birden fazla görüş belirterek sunmuştur. Bu şiiri yazmak yerine o kişiyle yüz yüze konuşarak bu durumu çözmeye çalışırım (DGÖ1), Benzer şekilde fakat küçük çocuklarında anlayacağı şekilde yazardım (DGÖ9), ...Ben dertleşerek dile getirirdim. Şiir yazma gibi bir yeteneğim yok (DGÖ13).

Dördüncü soruda on bir öğrenci soruyu evet ya da hayır şeklinde yorumlamıştır. Dört öğrenci yorumlarını tam ve açıklayarak yazmıştır. Hayır... Çünkü şair orda hayatın gerçeklerinden bahsediyor bu ömre kahretsen bile kaçamazsın çoğu şeyden illa bir gün gelir ve seni bulur bunlar. Kötü ama malesef hayatın gerçekleri (DGÖ3), Evet... O hep iyilik yapar karşılığı görmez, zor gününde yanında birinin olmadığını söylüyor (DGÖ8).

Beşinci soruda dokuz öğrenci şiirle ilgili değerlendirmelerini tek yönden ve genel bir görüş belirterek ancak gerekçe sunmadan yapmışlardır. Şiir güzel benim için çok şey ifade ediyor (DGÖ3), Güzel buldum. Tam bu dünyayı anlatan şiirlerden biri...(DGÖ7). Altı öğrenci değerlendirmelerini gerekçelendirerek sunmuşlardır. Çok fazla bilmediğim kelime olduğu için pek iyi bulamadım (DGÖ1), Güzel bir şiir. Arkadaşlarımızı doğru seçmemiz lazım (DGÖ5), Şiiri hüznü buldum. Şair mutsuz olarak yazmış. Kendi yaşadıklarını anlatmış (DGÖ8).

4.3.2. Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına Göre Eleştirel Okuma Durumları

Şekil 4.4’de eleştirel okuma başarı testindeki on sekiz soruya yönelik kontrol grubunun aldığı puanların ortalaması alınmıştır.



Şekil 4.4. Kontrol grubunun tüm maddelerde aldığı son test puanlarının ortalaması

4.3.2.1. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait son test bulguları

Birinci metnin birinci sorusunda kontrol grubundaki öğrencilerden bir tanesi cevap vermemiştir (KGÖ2). Beş öğrenci verilen durumla ilgili tek yönden ve genel bir görüş belirterek ama örneklerle gerekçelendirmeden değerlendirme yapmıştır. *Evet. Çünkü sırf para kazanmak için hayvanları kullanan insanlar var (KGÖ1), Hayır. Çünkü bazı insanlar sevmeseler bile yapmış oldukları meslekler nedeniyle mecbur kalıyorlar... (KGÖ6), Katılmıyorum çünkü hayvan ne gibi işe yarayabilir ki. Bir yemek yapamaz, bulaşık yıkayamaz...(KGÖ9).* Sekiz öğrencinin ise değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade ettiği belirlenmiştir. *Evet. Çünkü genellikle hayvanları kendi işlerini yaptırmak için kullanırlar. Mesela köylerdeki eşek veya atların eşya taşınması gibi... (KGÖ5), ...mesela kasap koyunu, ineği sever. Çünkü onunla para kazanır (KGÖ7), ...Kimseye hiçbir zararı olmayan hayvanları sevmeyen ve aslında onların yaşam alanına gelip yerleşip onların düzenini bozan insanın dünyayı mahveden başka bir insandan hoşlanması garip ve saçma (KGÖ11), ...çünkü sadece “Benim kedim, köpeğim var” diyebilmek için insanlar hayvan seviyor, sahipleniyor. Böylelerinin çoğu sokağa bırakıp ölüme terk ediyor (KGÖ14).*

İkinci soruda bir öğrenci sadece *hayır (KGÖ8)* cevabını vermiştir. Dokuz öğrenci olgular arasında metinle ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurmuş veya ilişkiyi metindeki örnekleri tekrar ederek kurmuştur. *Düşünüyorum. Çünkü insanda canlı hayvanda (KGÖ3), Düşünmüyorum. Eğer bir insan hayvanı sevmezse insanı sevebilir...(KGÖ5), Evet fakat hayvanlardan korktuğu için sevmeyen insanlar buna*

dahil değil... (KGÖ14). Beş öğrenci olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurmuş ama gerekçe bildirmemiştir. Hayvanı sevmeyen insanı da sevemez. Çünkü daha seni anlayabilen akli olan konuşabilen varlıkları anlayamayan ve sevmeyen hayvanları da sevemez (KGÖ10), Masum canlıları sevmeyen, kötü canlıları hiç sevemez... (KGÖ11).

Üçüncü soruda kontrol grubundan üç öğrenci sadece evet/hayır şeklinde cevap vermiştir (KGÖ2, KGÖ3, KGÖ8). Altı öğrenci değerlendirmelerini gerekçe sunmadan tek yönden ve genel bir görüş belirterek yapmışlardır. *Evet düşünüyorum...bu insanlardan hoşlanmıyorum. Sonuçta Allah sana veriyse paylaştıkça çoğalır (KGÖ6), Düşünmüyorum... Sadece kendisini düşünen insan iyilik yapamaz. Çünkü başkalarının hep kötülüğünü ister (KGÖ15).* Altı öğrencinin ise verilen durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade ettiği görülmüştür. *İnsan hayvanı sevmek zorunda değil. Bu kişiye bencil diyemezsiniz. Hayvanları sevmeyenlerde vardır. Belkide korktuğu için sevmeyebilir... (KGÖ9), Evet insanın kendine karşı olduğu gibi diğer canlılara da önem vermesi gerekir. Mesela günlük hayatta kedilere köpeklerle veya tüm canlılara işkence edenler var. Bari kendine saygın yok, çevreye saygın olsun biraz demek istiyorum. Ama hayvanı sevmek zorunda değil saygılı davranmak zorunda (KGÖ10).*

Dördüncü soruda iki öğrenci yalnızca hayır cevabını vermiştir (KGÖ2, KGÖ8). Yedi öğrenci verilen durumla ilgili tek yönden ve genel bir görüş belirtmiştir. *Evet. Çünkü onlar sadece kendilerini düşünürler (KGÖ3), Katılmıyorum. Aksine bu insanların basit birer şahıs olduğunu düşünüyorum (KGÖ6), Evet ne kadar çabalarsan çabala hayvanları seven bir insan ile sevmeyen bir insan arasında çok büyük fark var (KGÖ12).* Kontrol grubunda altı öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı veya kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. *Katılmıyorum. Çünkü bencil insanlar sadece kendilerini düşündükleri için kimseyle konuşmazlar. Kimse ile konuşmayan insanlar da ulaşılmaz bir ada değil yalnız birer adadırlar (KGÖ11), ...Çünkü bencil insanlar hep kendi çıkarları üzerinde hareket ettiği için iletişim zor olabilir. Empati kurulmaz, anlaşılmaz. Çünkü o hep kendini düşünür (KGÖ13). ...Her şey onun için yaratılmış gibi davranır. Asla ama asla bencil insanların yakın dostlukları olmaz (KGÖ15).*

Kontrol grubu son test birinci metin beşinci sorusunda on öğrenci metinle ilgili değerlendirmelerini tek yönden ve genel bir görüş belirterek yapmıştır. Değerlendirmelerinde ayrıntılı açıklamalara yer vermemişlerdir. *Güzel...insanlığa*

faydalı bir yazı (KGÖ4), Güzel. Yazar sanki gerçekleri anlatmış (KGÖ7), Bazı bölgelerine katıldım. Bazı bölgelerine katılmadım. Hayvanlar ve insanlar hakkında doğru yada yanlış şeyler yazılıyor (KGÖ13), Metin gerçekten doğruları söylüyor fakat keskin bir dili var.(KGÖ14). Beş öğrenci değerlendirmelerinde mantıklı gerekçeler sunmaktadır. Metin biraz öznel yargı içeriyor. Bence insanlar geçmişlerinde birşeyden çok acı çektiği içinde hayvanları veya insanları sevmeyebilir. Kendine duvar örüp kendilerini dış dünyadan soyutlarlar... (KGÖ6), Güzel ve anlamlı buldum... yazarın değindiği çoğu konuda haklı olduğunu düşünüyorum. Metindeki en anlamlı söz de; Hayvanları işlerine yaradığı için sevenler vardır. Ben ona hayvan sevmek demem... (KGÖ11).

Altıncı soruda öğrencilerin tamamı metnin neden yazıldığı ile ilgili varsayımlarını ortaya koymuşlardır. *İnsanları bilinçlendirmek ve uyarmak için (KGÖ1), Kendi düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak için (KGÖ6), ...hayvanları sevmeyen bencil insanların düşüncesini değiştirmek amacıyla...(KGÖ11), Hayvanların insanların gözündeki görüşleri (KGÖ12), Hayvanların birer insan malzemesi veya oyuncak olmadığını anlatmak ve bencil insanların az olsa da birazcık bilgilendirilmesi (KGÖ15).*

4.3.2.2. Eleştirel okuma testi ikinci okuma metnine ait son test bulguları

İkinci metnin birinci sorusunda kontrol grubundan bir öğrenci anlamı belirleyememiştir (KGÖ2). Diğer öğrenciler metindeki ipuçlarından birini kullanarak ulaştığı anlamı tam ve doğru olarak belirlemişlerdir. *Mıknatısa... Çünkü iyi dinleyen etrafındakileri kendine çeker. İnsanlar kendini dinleyenleri sever (KGÖ9), ...Mıknatıs etrafında onun yapısına uygun her şeyi kendine çeker. İyi bir dinleyici de aynı bir mıknatıs gibi ilgilendiği...her şeyi dinler, araştırır ve öğrenir. Hiç olmazsa çabalar (KGÖ11).*

İkinci soruda metinden hareketle çıkarımda bulunmaları beklenen kontrol grubu öğrencilerinden biri soruyu cevaplamazken (KGÖ8), iki öğrenci sadece *katılıyorum/katılmıyorum* şeklinde cevap vermiştir (KGÖ2, KGÖ3). Beş öğrenci metinle ilgisiz veya kısmen ilgili çıkarımlar yapmıştır. *Birbirine karşı saygıyla...(KGÖ6), Eflatun'un sadece çok sor sözcüğüne katılmıyorum çünkü çok sorarsak bence iletişimimiz iyi olmaz. Sadece merak ettiklerimizi sorarsak yeterlidir (KGÖ13).* Yedi öğrencinin ise metinle ilgili çıkarım yaptığını hatta bazı öğrencilerin bunları açıklamaya çalıştığı da belirlenmiştir. *Çok dinlemeli, çok sormalı, az yargılamalı*

diyor. ... Çünkü ideal bir dinleyici böyle olmalı (KGÖ7), ...gözlemleyerek, dinleyerek, susarak, az yargılayarak ve çok sorarak olur.... Dinlemeden ve kafana takılanları anlaticiya sormadan anlanmaz (KGÖ11).

Üçüncü soruda değerlendirme yapmaları beklenen kontrol grubu öğrencilerinden üç tanesi verilen durumla ilgili değerlendirme yapmamıştır (KGÖ2, KGÖ4, KGÖ14). Altı öğrenci durumla ilgili değerlendirmelerini mantığa uygun olmayan gerekçelerle veya tek yönden ve genel bir görüş belirterek yapmıştır. *Evet çünkü saygılıyım (KGÖ1), Evet...En iyi arkadaşım bu pek mümkün olmuyor ama başkalarında oluyor (KGÖ7), Arasıra sabırsız olsamda uygulamam (KGÖ13)*. Beş öğrenci ise durumla ilgili değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmiştir. *İlgimi çeken konularda bu maddelerin hepsine uyduğumu düşünüyorum fakat ilgimi çekmeyen konularda ise yalnızca dinle ve sus maddelerine uymuyorum. Çünkü sevmediğim şeyler ile ilgilenmekten hoşlanmam (KGÖ11), Açıkçası ben iyi bir dinleyici değilim. Dinlemekten fazla konuşmayı daha çok severim (KGÖ15)*.

Dördüncü soruda üç öğrenci olgular arasında ilişki kuramamıştır (KGÖ1, KGÖ3, KGÖ12). Dört öğrenci olgular arasında metinle ilgisiz ilişkiler kurmuştur. *İşteki, okuldaki başarımız artar. Bu şekilde notlarımız yükselir ve her tarafta sevilen kişi oluruz (KGÖ9), Saygılı iletişimi artırır (KGÖ14)*. Sekiz öğrenci ise olgular arasında ilgili ya da kısmen ilgili ilişkiler kurmuştur. *Konuşmayı artırır (KGÖ2), Etrafta çok gürültü olur kimse birbirini anlamaz (KGÖ4), ...hayatımızı kötü etkiler. Konuştuğumuz şeylerin birçoğu boşa gider. Ya da dinleyecek bir konuşmacı yoktur (KGÖ11), Kendimi yalnız hissederim ve kimsenin düşüncelerime saygılı olmadığına karar veririm (KGÖ13)*.

Beşinci soruda kontrol grubu öğrencilerinin durum hakkında analiz yapması beklenmiştir. İki öğrenci olgular arasında ilişki kuramamıştır (KGÖ1, KGÖ3). Yedi öğrenci ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurmuştur. *Çünkü birbirlerini dinlemiyorlar (KGÖ2), Çünkü herkes kendini düşünüp karşıdakine önem vermiyor (KGÖ12), Konuşan iyi konuşsa ya da dinleyen iyi dinlese bu sayı artar (KGÖ13)*. Altı öğrenci olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurmuş ve ilişkiyi gerekçelendirirken örnek vermiştir. *Bence teknolojik aletlerden. İnsanlar birbirlerin evlerine gidip, onlarla göz teması kurup, üzüldüğü zaman sarılmak yerine birbirlerini arayıp, mesaj yazıp görüntülü arıyor. Ben buna hiç katılmıyorum (KGÖ10), ...dolaylı bir yoldan olsa da sosyal medya yüzünden azalmıştır... (KGÖ11)*.

Altıncı soruda öğrencilerden metne bir başlık koymaları istenmiştir. Öğrencilerin hepsi mantıklı varsayımlarla fikir yürütmüşlerdir. *İletişim (KGÖ1)*, *İyi Dinleyicinin Önemi (KGÖ5)*, *Herkes birbirini dinlemeli (KGÖ8)*, *Gözlemle, Dinle, Sus, Az Yargıla, Çok Sev (KGÖ11)*, *Sağlıklı İletişim (KGÖ14)*.

Yedinci soruda yazarın metni yazma nedeninin ne olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerin bir tanesi verilen durumla ilgili varsayımda bulunamamıştır (KGÖ12). Altı öğrenci durumla ilgisiz veya kısmen ilgili varsayımlarını gerekçesiz olarak sunmuştur. *İyi dinlemeleri için (KGÖ2)*, *İnsanları bilgilendirmek için...(KGÖ5)*, *...iyi konuşmacının ve iyi dinlemenin yanında iyi de okumanın farkında olmayı anlatmaktadır (KGÖ11)*, *Herkesin mutluluğa ihtiyacı olduğu için (KGÖ3)*. Sekiz öğrencinin ise ilgili varsayımlar yaptığı tespit edilmiştir. *İnsanların davranışlarını düzeltmek ve daha saygılı bir toplum olmak için yazmıştır (KGÖ1)*, *İyi dinleyici ve iyi iyi konuşucu oranını arttırmak için (KGÖ4)*, *İnsanların hatalarını belirtmek ve olumsuz, olumlu yönlerini göstermek için (KGÖ10)*.

4.3.2.3. Eleştirel okuma testi birinci okuma metnine ait son test bulguları

Kontrol grubu öğrencilerine son testte sunulan üçüncü metnin birinci sorusunda bir öğrencinin soruyu cevaplamadığı tespit edilmiştir (KGÖ8). Dokuz öğrenci verilen mısralarla ilgili açıklamalarında ilgisiz veya kısmen uygun örnekler kullanmışlardır. *Dostlar kötü günümüzde yanımızda bulunmalıdır (KGÖ5)*, *..yaşamla ilgili tecrübelerini yazmış. Gerçek dost bulamadıktan sonra yalancı dostluklar kurmuşsun ne fayda eder (KGÖ6)*, *Dost kara günde belli olur (KGÖ3, KGÖ11)*. Beş öğrenci cümlelerdeki örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini uygun örneklerle belirleyebilmiştir. *İyi zamanından senden yararlanırlar. Kötü zamanında yanına bile gelmezler (KGÖ7)*, *Neredeyse bir miktar tanıdığınız herkes ile mutlu ve güzel günlerinizi paylaşmakta hiç zorlanmazsınız. Fakat uzun, zor, sıkıcı, üzüntülü günlerinizi ya da herhangi bir derdinizi paylaşmak istediğimizde aniden dostlarımızın sayısı azalır; hatta belki biter (KGÖ11)*.

İkinci soruda bir öğrenci soruyu boş bırakmış (KGÖ8), bir öğrenci de ilgisiz bir cevap vermiştir (KGÖ2). Beş öğrenci cümlelerin karşılaştırmalarını kısmen yapabilmiştir. *İyilik mutluluk ama sonu kötü biter (KGÖ3)*, *Dünyanın en büyük serveti iyiliktir. En büyük serveti tepen insanlar da vardır (KGÖ14)*. Sekiz öğrenci ise örtülü ifadelerin ne anlama geldiğini belirleyebilmiştir. *İkisi de birbirinin zıttıdır (KGÖ4)*, *İlk sözde*

dünyada yapmamız gereken en önemli şeyin iyilik olduğu vurgulanmaktadır. Diğer sözde ise kime iyilik yaparsa yapsın, ne kadar iyi biri olursa olsun sonunda hep ona kötülük yapıldığı anlatılır (KGÖ11), İyilik yapan birinin paraya ihtiyacı yoktur. İyilik para ile alınabilen bir şey değildir ve parasız sınırsız yapılacak bir şeydir...(KGÖ15).

Üçüncü soruda iki öğrenci verilen durumla ilgili değerlendirme yapmamışlardır (KGÖ2, KGÖ3). Üç öğrenci düşüncelerini şair gibi dile getireceklerini, şaire katıldıklarını belirtmiştir, kendi yorumlarını katmamışlardır. Yedi öğrenci durumla ilgili değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle sunmuşlardır. *...şiir ile değil de bir düz yazı şeklinde anlatırdım. Çünkü duygu ve düşüncelerimizin herhangi bir düz yazı türü ile daha da iyi anlatıldığını düşünüyorum (KGÖ11), Mutluluğu düşünüp her gün mutsuz bir güne başlardım. Mavi düşünüp siyah yaşamak gibi (KGÖ12), Şiir yazmam belki ama sadece kendimin okuyabileceği bir deftere yazı yazarım. Çünkü duygularımı başkalarına yansıtmayı sevmem (KGÖ15).*

Dördüncü soruda bir öğrenci yorum yapmamıştır (KGÖ6). Sekiz öğrenci soruyu sadece evet/hayır diyerek cevaplamış herhangi bir yorum yapmamıştır. Altı öğrenci düşüncelerini sunmuş cümleyi yorumlayabilmiştir. Fakat öğrencilerin yaptıkları yorumlarda metinle ilişki kuramadıkları da görülmektedir *...kadere isyan eden bir davranış biçimi sergilemektedir. Daha önce bu konuyla çok uğraşmış çok zaman harcamış fakat sonu hep kötü bitmiştir ve şair bu konudan artık şikayetçidir (KGÖ11). Evet. Çünkü sıkıntılarla büyümüş ve ömrünü zorluklarla yaşamış gibi biri olabilir (KGÖ13).*

Beşinci soruda kontrol grubundaki tüm öğrenciler değerlendirmede bulunmuştur. Üç öğrenci şiirle ilgili değerlendirmelerinde sadece “güzel buldum” yorumunu yapmıştır. Diğer öğrencilerin değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle tek yönden ve genel bir görüş belirterek yaptığı görülmüştür. *Şiir dünyada yaşanan sorunlarla ilgili ve efkarlı şiir...(KGÖ1), Ben beğendim. İyi bir insanın iyi gününde yanındaysan kötü gününde de yanında olacaksın (KGÖ7), Şiiri pek beğenmedim. Çok fazla kasvet var sahip olduğu şeylere çok yakınıyor (KGÖ9), Dostlarımızı iyi seçmek gerekir. İhtiyacımız olduğu zaman hep yanımızda olan kişi gerçek dosttur (KGÖ13).*

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu alt problemi test etmek üzere “Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği”, deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem sonrası son test olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler, gruplar arasında fark olup olmadığını ortaya koymak için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının EOÖÖ Son Test Puanlarına İlişkin “Bağımsız Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	15	4,426	,214	2,276	,031
Kontrol	15	3,976	,733		

Eleştirel okuma ölçeğine ait Tablo 4.2’deki son test puanları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin son test puanları ortalaması 4,42; kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları ortalaması 3,97’dir. Ayrıca deney grubunun standart sapması 0,21; kontrol grubunun standart sapması 0,73 olarak bulunmuştur. Tablo 1.’de yer alan, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası uygulanan “Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği”nden (Sontest) aldıkları puanların karşılaştırıldığı t-testinden elde edilen sonuçlar, iki grup arasında eleştirel okuma başarısı yönünden anlamlı bir farkın oluştuğunu ($t = 2.279$, $p < .05$) göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

4.5.1. Ön test ve son test sonuçlarına göre, kontrol grubunun eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.3.

Kontrol Grubunun Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırıldığı “İlişkili Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kontrol ön test	15	3,797	,900	14	-1,011	,329
Kontrol son test	15	3,976	,733			

Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları, bağımlı gruplar t-testi ile sınanmıştır. Tablo 4.3’te kontrol grubu öğrencilerinin geleneksel eğitim etkinliklerine dayalı eleştirel okumaya ilişkin ölçek test puan ortalamaları yer almaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin ön test puanları aritmetik ortalamaları 3,79; son test puan ortalamaları ise 3,97’dir. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t = -1,011$, $p > .329$) belirlenmiştir. Deneysel işlem süresince kontrol grubu öğrencileri ile normal öğretim faaliyetlerine devam edilmiş, eleştirel okuma eğitimiyle ilgili farklı bir çalışmaya yer verilmemiştir. Kontrol grubunun eleştirel okuma düzeyini ölçen ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farklılık normal öğretim faaliyetlerinin etkisiyle açıklanabilmektedir.

4.5.2.Ön test ve son test sonuçlarına göre, deney grubunun eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.4.

Deney Grubunun Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırıldığı “İlişkili Gruplar İçin t Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney ön test	15	3,811	,425	14	-6,523	,000
Deney son test	15	4,426	,214			

Tablo 4.4’te deney grubu öğrencilerinin altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma eğitimi etkinlikleri öncesi ve sonrasına ilişkin eleştirel okuma düzeyleri puan ortalamaları yer almaktadır. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin başarı düzeyleri ön-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımlı gruplar t-testi ile sınanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma eğitimi öncesinde ön test puanlarının aritmetik ortalaması 3.81, son test puan ortalamaları 4.42’dir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın 0,61 olduğu anlaşılmaktadır. Deney grubu, hem kontrol grubuyla beraber normal öğretim faaliyetlerinin hem de altı şapkalı düşünme tekniğiyle eleştirel okuma çalışmalarının yürütüldüğü grup olduğundan ortaya çıkan farklılığın uygulamadan etkilenmesi mümkündür. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin başarı düzeyleri arasında son test puanları lehine anlamlı bir farkın olduğu ($t=-6,523$, $p<.001$) belirlenmiştir. Bu durum yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini artırmaya yönelik uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalama puanları arasındaki fark 0,18’dir. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalama fark puanları 0,61’dir. Buna göre hem deney grubu öğrencilerinin hem de kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi puanlarında bir artışın gözlenmiştir. Deneysel işleme maruz kalan öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanlarında deney öncesine göre, deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları da Tablo 4.5’te verilmiştir.

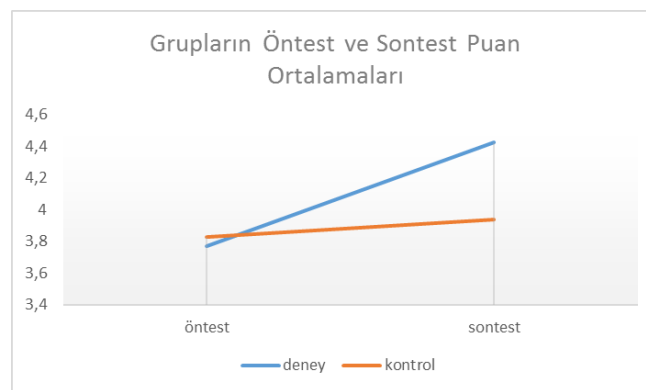
Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Grup (Kontrol/Deney)	1,46	1	1,46	6,81	,014
Ölçüm (Öntest/Sontest)	0,26	1	0,26	1,02	,032
Grup*Ölçüm	14,5	56	0,25	1,55	,041

Gruplar arasındaki en önemli farklılık deneysel işlem olduğu için bu işlemin etkisi gruplar arası ortalamalardaki farklılık üzerinden yorumlanabilmektedir. Uygulama öncesi birbirine yakın seviyede eleştirel okuma becerisine sahip olan deney ve kontrol grupları arasında, uygulama sonrası anlamlı düzeyde farklılığın meydana gelmesinde, deney grubunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin etkisi olmaktadır. Deney grubunda, eleştirel okuma becerisi yönünden kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde artış gözlenmiştir. Tüm bu veriler ışığında altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem öncesi ve sonrası gözlenen değişim Şekil 4.5’de de açık bir biçimde görülmektedir.



Şekil 4.5. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test puanları ortalaması diyagramı

4.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri Nelerdir?

Altı şapkalı düşünme tekniği ile eleştirel okuma etkinlikleri uygulandıktan sonra, altı şapkalı düşünme tekniğinin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirebilmek adına, öğrencilerle standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yapılmıştır. Patton (1987 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) bu görüşmeyi, her görüşülen bireye dikkatlice yazılmış ve belli bir sıraya koyulmuş bir dizi sorunun aynı tarzda ve sırada sorulduğu görüşme olarak tanımlamıştır. Bu görüşme, araştırmanın başkaları tarafından da tekrar edilme olasılığını artırmaktadır. Grup görüşmesinde yanıtların öğrenci tarafından biçimlendirildiği açık uçlu aşağıdaki 4 soru sorulmuştur:

1. Okuduğunuz metinleri “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ile değerlendirmek sana neler kattı?
2. Altı şapkalı düşünme tekniği ile ders işlemenin yararları sana göre neler oldu?
3. Sana göre eleştirel okuma nedir?
4. Altı şapkalı düşünme etkinlikleri eleştirel okumana yardımcı oldu mu?

Sorular öğrencilere yazılı olarak sunulmuş ve cevaplar soruların bulunduğu kâğıdın altına öğrenciler tarafından yazılı olarak cevaplandırılmıştır. Grup görüşmesi öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf ortamında yapılmış ve 1 ders saati sürmüştür. Öğrencilerin görüşleri çalışmada doğrudan alıntılar yoluyla verilirken öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır.

Öğrencilere ilk olarak okudukları metinleri altı şapkalı düşünme tekniği ile değerlendirmenin onlara neler kattığı sorulmuştur. Öğrencilerden alınan görüşler belli başlıklar altında toplanıp frekans şeklinde Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 1

Öğrenci Görüşleri	Öğrenci	f
Bilgilendirdi	Ö2	1
Renklere göre nasıl davranacağımı/tepki vereceğimi anladım	Ö4, Ö12, Ö13	3

Farklı bakış açıları/ yorumlar kattı	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5
Eğlence	Ö11	1
Empati kurmamı sağladı	Ö14	1
Çok şey kattı	Ö3	1
Bilmem	Ö5, Ö10, Ö15	3

Öğrenciler genel olarak altı şapkalı düşünme tekniğinin metinlere farklı yönlerden bakmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri temel alındığında, önerilen altı şapkalı düşünme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Buna ilişkin aşağıda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

Düşüncelerimi farklı yollardan değerlendirmeyi öğrendim. Bu benim için çok güzel bir kazanım (Ö1), Nasıl tepki vereceğimi nasıl davranacağımı, renklere göre nasıl tepki vereceğimi anladım (Ö4), Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bana herkesin farklı şeyler düşünerek hareket ettiğini gösterdi (Ö8), Farklı bakış açıları kattı (Ö9), ...Empati kurmamızı sağladı (Ö14)

Grup görüşmesinde, altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılan etkinliğin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirebilmek için sorulan ikinci soru şudur: “Altı şapkalı düşünme tekniği ile ders işlemenin yararları sana göre neler oldu?”

Tablo 4.7.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 2

Öğrenci Görüşleri	Öğrenci	f
Farklı yönlerden düşünmek/yorumlar yapmak	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15	9
Doğa sevgisi	Ö2	1
Renkleri anlamak eğlenceli/öğretici	Ö3, Ö11	2
Herkesin kendine göre düşünceleri, çözümleri, duyguları olduğunu anladım	Ö8	1

Empati	Ö13, Ö14	2
--------	----------	---

Düşünmedeki kalıpları yıkabilmek, yaratıcı, özgün ve çok yönlü düşünebilmek adına altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerde farklı bakış açıları oluşturması beklenir. Aynı olay ya da durumun farklı bakış açısına göre farklı anlama gelebildiğinin anlaşılması, eleştirel okuma etkinliklerinin bireye kazandırmayı amaçladığı bir beceridir. Sorulan ikinci soruya öğrenciler olumlu yanıt vermektedirler. İki öğrencinin, tek düşünme şeklinde sıyrılıp altı farklı yönden düşünmeyi öğrendiğini belirtmesi, önerilen altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırarak eleştirel okuma becerisi kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Aşağıda bu yöndeki bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

Derslerdeki metinleri değerlendirmek, konuşmalarımdaki düşüncelerimin farklılıkları için çok fazla yararlı oldu (Ö1), Hep 1 tane düşünürdüm şimdi ise 6 (Ö5), Bana göre yararları herkesin kendine göre çözümleri, düşünceleri, duyguları olduğunu gösterdi (Ö8), Farklı yorumlama yapabiliyorum (Ö9), Olaylara farklı bir şekilde bakabileceğimi (Ö12)

Üçüncü olarak öğrencilere, eleştirel okumanın ne anlama geldiği sorulmuştur.

Tablo 4.8.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 3

Öğrenci Görüşleri					Öğrenci	f
Neden?	Niçin?	gibi	sorular	sorarak	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, 7 /sorgulayarak okuma Ö13, Ö14	
Her yönden karşılaştırıp daha iyi netleştirmek					Ö3	1
Ders çıkarma/ yorum yaparak okuma					Ö4, Ö9	2
Metni okuduktan sonra güzel çirkin demek					Ö11	1
Yazarla tartışır gibi okuma					Ö12	1
Farklı düşünme tarzı					Ö6	1

Fikrim yok	Ö10, Ö15	2
------------	----------	---

Öğrencilerin büyük bir bölümü eleştirel okumanın sorular sorarak, sorgulayarak okuma olduğunu söylemiştir. Aşağıda öğrencilerin üçüncü sorudaki görüşlerini özetleyen bazı örneklerle yer verilmiştir:

Sorgulayarak okuma...(Ö2), Her yönden karşılaştırıp daha iyi netleştirmek (Ö3), Neden, niçin diye sorgulayarak okumaktır (Ö7), Bana göre eleştirel okuma sorgulayarak okuma demektir. Okuduğun metne göre sorular sorup (Neden, Niçin vb) cevaplamaktır (Ö8), Metni yorumlama metinden ders çıkarma (Ö9), Sanki yazarla tartışmış gibi yazılanları eleştirerek okumak (Ö12)

Dördüncü olarak öğrencilere gerçekleştirilen altı şapkalı düşünme etkinliklerinin eleştirel okumalarına yardımcı olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 4.9.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yapılan Çalışmaya Yönelik Görüşleri: Soru 4

Öğrenci Görüşleri	Öğrenci	f
Evet/Oldu	Ö1, Ö2, Ö3 Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	15

Altı şapkalı düşünme tekniği düşünmenin şekillenmesinde etkilidir. Belli bir kalıpta kalmanın ve olaylara belli bir yönden bakmanın önüne geçmektedir. Teknikteki şapkalar birçok düşünme çeşidini içerdiği için konunun her açıdan irdelenip doğru karara ulaşılmasına fırsat sağlamaktadır. Dolayısıyla eleştirel okuma etkinlikleri ile okurun kendi düşüncesini oluşturması ve oluşturduğu bu düşüncesinin gerekçesini açıklaması gerekir. Öğrencilerin tamamı, altı şapkalı düşünme etkinliklerinin eleştirel okumaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşleri örnekleyen öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Metni anlamam için farklı düşünerek değişik kazanımlar elde edebilmem için yardımcı oldu (Ö1), Evet şapkalara göre yorumlayarak okuduk (Ö4), Evet oldu metinleri farklı bakış açısıyla farklı şekillerde yorumluyorum (Ö9), Evet. Çünkü okuduğum şeylere nasıl

farklı yönden bakabileceğimi gösterdi (Ö12), Evet. Farklı yönlerden bakmamı sağladı (Ö13).



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemektir. Düşüncelerini, bakış açılarını zenginleştirebilen, düşünme sürecini kontrollü bir şekilde yönetebilen öğrencilerin eleştirel okur olabileceklerini göstermek amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar tartışılarak incelenmiş ve bu tartışmalardan hareketle geliştirilen öneriler yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında eleştirel okuma düzeyleri, durumları bulgular temelinde bulunan sonuçlar tartışılarak incelenmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Birinci metnin birinci sorusunda grupların seviyeleri; deney grubunun geliştirilebilir, kontrol grubunun az yeterli düzeyde olduğu sonuçları bulunmuştur. Her iki grup öğrencilerinin parçadaki ipuçlarını da kullanarak bir değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri değerlendirmelerinde verilen durumla ilgili tek yönden ve genel bir görüş belirtmiştir. Deney grubundan 1 kontrol grubundan ise üç öğrenci değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade edebilmiştir. Öğrenciler verilen durumla ilgili değerlendirmelerini yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla gerekçeli bir şekilde ifade etme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci soruda öğrencilerin analiz yapmaları beklenmiştir. Sorulan sorunun birden fazla cevabı vardır ve cevap metinde bulunmaz. Belli olayların nedenleri ve sonuçları arasındaki ilişkiyi belirleme; genelleme ve sonuçlara dayanarak delilleri açığa çıkarma, ayrıntıları keşfetme konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Grupların seviyelerinin az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri kavramlar veya olgular arasında metinle ilgisiz veya kısmen ilgili ilişkiler kurmuşlardır.

Birinci metnin üçüncü sorusunda deney ve kontrol gruplarının seviyelerinin az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının birinci metnin üçüncü maddesinde az yeterli düzeyde olması demek grupların durumla ilgili değerlendirmelerini mantığa uygun olmayan gerekçelerle ifade ettiği veya verilen durumla ilgili tek yönden ve genel bir görüş belirttiği sonucu çıkartılmaktadır.

Dördüncü soruda grupların seviyeleri; deney ve kontrol gruplarının az yeterli düzeyde olduğu sonuçları bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin genellikle evet/hayır şeklinde cevap verdikleri, değerlendirmelerini detaylı bir şekilde ifade etmedikleri görülmüştür. Bu da öğrencilerin cevaplarının, metinle ilgili yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla gerekçeli bir şekilde değerlendirme yapma konusunda daha gelişmiş düzeyde olmadıklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmada “Metni nasıl buldunuz?” maddesinde grupların seviyeleri deney grubunun da kontrol grubunun da az yeterli düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bazılarının değerlendirmelerini kısmen mantıklı gerekçelerle ifade etmeye veya verilen durumla ilgili birden fazla görüş sunmaya çalıştığı, kontrol grubu öğrencilerinin genellikle “güzel buldum” şeklinde cevap verdikleri metin sorularına verilen cevaplardaki incelemeler sonucunda bulunmuştur.

Altıncı soruda grupların seviyelerinin az yeterli düzeyde olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin geneli verilen durumla ilgisiz veya kısmen ilgili varsayımlarını gerekçesiz olarak sunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının altıncı soruda seviyelerinin az yeterli düzeyde olması demek grupların verilen durumla ilgili yaratıcı, alternatif ve mantıklı varsayımlarını gerekçeleriyle sunmadığı sonucu çıkartılmaktadır.

İkinci metnin birinci sorusunda deney grubunun ve kontrol grubunun seviyeleri yeterli düzeyde olduğu sonuçları bulunmuştur. Öğrencilerin geneli olaylar arasındaki anlam

ilişkilerini metindeki ifadeleri tekrar ederek tam ve doğru olarak belirlemiştir.

İkinci soruda deney ve kontrol gruplarının seviyesi az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri ilgili veya kısmen ilgili çıkarımlar yapmışlardır. Öğrencilerin genelinin kavramlar arasındaki ilişkiyi metindeki örnekleri tekrar ederek kurduğu görülmüştür.

Üçüncü soruda grupların seviyelerinin az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin verilen durumla ilgili tek yönden ve genel bir görüş belirttiği, bazı öğrencilerin kısmen de olsa mantıklı gerekçelerle değerlendirmelerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci metnin dördüncü ve beşinci sorularında deney ve kontrol gruplarının seviyelerinin az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun analiz becerisinin gelişmemiş düzeyde olması kavramlar veya olgular arasında yeterli düzeyde ilişki kuramadıkları, analizlerini yaparken örnek kullanmadıkları, olayların neden ve sonuçları arasındaki ilişkiyi belirleme, genelleme, ayrıntıları keşfetme gibi becerilerin yetersiz olduğu sonucu çıkartılmaktadır.

Altıncı soruda deney grubunda da kontrol grubunda da birer öğrenci başlık yazmamıştır. Diğer öğrencilerin hepsi başlık konusunda fikir yürütüp varsayımda bulunmuşlardır. Deney grubu öğrencileri de kontrol grubu öğrencileri de merak uyandırmayan ya da verilen konunun aynısını başlık olarak yazmıştır.

Yedinci soruda deney ve kontrol gruplarının seviyesinin az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğrencilerin durumla ilgisiz veya kısmen ilgili varsayımlarını çoğunlukla gerekçesiz olarak sunduğunu göstermektedir. Grupların az yeterli düzeyde olması demek öğrencilerin tahmin etme, öngöründe bulunma, alternatif sunma gibi becerilerin yetersiz olduğu sonucu çıkartılmaktadır.

Üçüncü metnin birinci sorusunda deney ve kontrol gruplarının seviyesinin az yeterli düzeyde olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur. İki grupta bulunan öğrencilerin metinle ilgili açıklamalarını ilgisiz veya kısmen uygun örneklerle ifade ettikleri açıklamalarında yaratıcı ve alternatif bir bakış açlarına yer vermedikleri görülmüştür.

İkinci soruda deney ve kontrol gruplarının seviyesinin az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuya ilişkin örnek vermesi, cümlelerden ne anladığını yorumlaması, karşılaştırmalar yapması beklenirken; iki grupta bulunan

öğrenciler metindeki cümleleri de tekrar ederek kısmen yorumlamalar yaptıkları görülmüştür.

Üçüncü soruda deney ve kontrol gruplarının seviyesinin az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirmelerini tek yönden ve genel bir görüş belirterek yapmışlar ancak gerekçe sunmamışlardır.

Dördüncü soruda deney ve kontrol gruplarının seviyesinin az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genelinin evet/hayır şeklinde cevaplar verdiği, konuya ilişkin örnek vermediği ve konudan ne anladığını yorumlamadığı görülmüştür.

Beşinci soruda deney ve kontrol gruplarının seviyesinin az yeterli düzeyde olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur. İki grupta bulunan öğrencilerin de verilen durumla ilgili değerlendirmelerinde yaratıcı ve çoklu bir bakış açısına yer vermedikleri gerekçeler ortaya koymadıkları görülmüştür. Öğrencilerin tek yönden ve genel bir görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin genelinin metin sorularını yorumlama, değerlendirme, farklı bakış açıları geliştirme konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin anlamlandırabildikleri, sorgulayabildikleri, kendi yaşantılarına yakın olan metinlerin sorularını daha kolay ve doğru bir şekilde yapabildikleri saptanmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın alt problemlerinden olan, "Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun cevabını bulmak için uygulama öncesinde öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel okuma ölçeği uygulanmıştır. Grupların ön testlerinin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların ön testlerinde anlamlı farklılık çıkmaması grupların uygulama öncesinde eleştirel okuma düzeylerinin birbirine eşit olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç grupların homojen olduğunu göstermiştir. Bu sayede gruplara uygulanan yöntemlerden hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymak daha rahat olacaktır. Ön test son test kontrol grupla çalışmaların hepsinde grupların başlangıç seviyeleri birbirine eşit olmalıdır. Bayraktar (2012), Özensoy (2011), Karabay (2012) ve Emiroğlu (2014) ön test son test yarı deneysel olarak yaptıkları çalışmalarında öğrencilere farklı etkinliklerle ve geleneksel

eğitimin yapıldığı kontrol gruplarının ön testlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucu ulaştıkları bulgularda gruplar arasında anlamlı farklılık bulmamışlardır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Birinci metin birinci soruda deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun birinci soru ön test ortalamaları da geliştirilebilir düzeyde çıkmıştır. Fakat son test ortalamasında düşüş yaşamıştır buna rağmen hala geliştirilebilir düzeyde değerlendirme yapmaktadırlar. Bu durum verilen durumla ilgili değerlendirmelerini yaratıcı ve alternatif bir bakış açısıyla ifade etmediklerinin de bir göstergesidir. Kontrol grubunun birinci soruda geliştirilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında artış bulunmuştur. Fakat bu artış öğrencilerin bir üst düzeye geçmesini sağlamamıştır.

İkinci soruda deney grubunun son test ortalamaları geliştirilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney grubunun son testinde ön teste göre bir artış gözlemlenmiştir. Deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünce tekniği grubun test ortalamalarını bir üst düzeye çıkarmıştır. Deney grubu öğrencilerin iki cümleyi karşılaştırırken olgular arasındaki ilişkiyi genel olarak kurduğu ve örnekler verdiği görülmüştür. Kontrol grubunun birinci metnin ikinci sorusunda son test ortalaması az yeterli düzeydedir. Kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında son test puanının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Ders Programı öğrencilerin durumlarını bir üst düzeye çıkaramamıştır fakat ortalamalarında artış sağlamıştır.

Üçüncü soruda deney grubu son test puan ortalamalarının geliştirilebilir düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin değerlendirmelerini mantıklı gerekçelerle ifade ettiği ya da durumla ilgili birden fazla görüş belirttiği görülmüştür. Deney grubunun birinci metnin üçüncü sorusuna ait ön test ortalaması ise az yeterli düzeyde çıkmıştır. Deney grubunun son test ortalamasında ön test ortalamasına göre bir artış olmuş, uygulanan altı şapkalı düşünme tekniği grubun ortalamalarını bir üst düzeye çıkarmıştır. Kontrol grubunun son test puan ortalamaları az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol grubu ön test puan ortalamaları da az yeterli seviyede idi. Fakat son test ortalamasında az da olsa düşüş yaşamıştır.

Dördüncü soruda deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları az yeterli düzeyde çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön testine bakıldığında bu sorunun ortalamasının

yine az yeterli düzeyde olduğu gör÷lmektedir. Fakat az yeterli düzeyde olması iki grupta da herhangi bir artış olmadığını göstermemektedir. Deney grubunun da kontrol grubunun da son test puanı ön test puanından yüksektir.

Beşinci soruda deney grubu son test puan ortalamalarının geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun birinci metin beşinci soru ön test ortalamaları az yeterli düzeyde çıkmıştır. Deney grubun ön test ve son test puan ortalaması karşılaştırıldığında grubun son test puan ortalamasında bir artış olmuştur. Altı şapkalı düşünme tekniğı metinle ilgili değerlendirmelerde öğrencilerin pozitif yönde gelişmesini sağlamış, grubu bir üst düzeye çıkarmıştır. Kontrol grubu son test ortalamalarında beşinci soru az yeterli düzeyde çıkmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında grubun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat kontrol grubunun düzeyi değişmemiştir.

Altıncı soruda deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön test ortalamalarında altıncı soru az yeterli düzeyde çıkmıştır. Deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğı grubun ortalamalarını bir üst düzeye çıkarmıştır. Deney grubunun son test puan ortalamasında ön test ortalamasına göre bir artış olmuştur. Yöntem, deney grubu öğrencilerin varsayımda bulunma becerilerini arttırmıştır. Kontrol grubunun altıncı soru ortalamalarının gelişmemiş düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında artış bulunmuştur. Türkçe Ders Programı öğrencilerin ortalamalarının arttırmasında etkili olmuştur.

İkinci metnin birinci sorusunda deney grubu ortalamalarının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney grubu ön test puan ortalamalarında da yeterli seviyede idi. Fakat son test ortalamasında düşüş yaşamıştır buna rağmen hala yeterli düzeyde yorumlama yapmaktadırlar. Deney grubunun düzeyi değişmemiştir ama ikinci metnin birinci sorusunda sayısal olarak bir düşüş vardır. Bu durum ayrıca öğrenciler olaylar arasındaki anlam ilişkilerini (sebep-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırmalar vb.) kendi cümleleriyle tam ve doğru olarak belirleyemediklerinin de göstergesidir. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında ise grubun son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat kontrol grubunun düzeyi değişmemiştir. Kontrol grubu son test ortalamalarında ikinci metin birinci soru yeterli düzeyde çıkmıştır.

İkinci soruda deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön test ortalamalarında ikinci metnin ikinci sorusu az yeterli düzeyde çıkmıştır. Deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünce tekniği ortalamalarını bir üst düzeye çıkarmıştır. Deney grubunun son test puan ortalamasında ön test ortalamasına göre bir artış olmuştur. Kontrol bir grubunun ön test ortalamaları incelendiğinde grup az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun ön test ve son test düzeyleri aynıdır.

Üçüncü soruda deney grubu son testte geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön testi incelendiğinde grubun az yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Bu da altı şapkalı düşünme tekniği ile eleştirel okuma etkinliğinin öğrencilerin metin değerlendirmelerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puanlarında bir artış olmuştur. Bu artış deney grubunu az yeterli düzeyden geliştirilebilir düzeye çıkarmıştır. Kontrol grubunun üçüncü sorusu az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun ön test sonuçlarında da az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun düzeyi değişmemiştir ama kontrol grubunun ön test puanı son test puanından yüksektir.

Dördüncü soruda deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön test puan ortalamaları incelendiğinde grubun az yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin deney grubunda analiz becerilerini geliştirdiği ve bir üst düzeye çıkardığı söylenebilir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksektir. Kontrol grubu son test dördüncü soruda az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında grubun ön testte de az yeterli düzeyde olduğu fakat grubunun ön test puan ortalamasının son test puan ortalamasında daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe Ders Programı öğrencilerin metin analiz durumlarında bir üst düzeye çıkaramamıştır.

Beşinci soruda deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön test puan ortalamaları incelendiğinde grubun az yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksektir. Deney grubunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniğinin dördüncü soruda da olduğu gibi deney grubunda analiz becerilerini geliştirdiği ve bir üst düzeye çıkardığı söylenebilir. Kontrol grubu beşinci soruda az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun ön test ortalamaları incelendiğinde de grup yine gelişmemiş düzeydedir. Kontrol grubunun son test puanlarında ön test puan

ortalamasına göre bir artış olmadığı görülmektedir.

Altıncı soruda deney grubu son testte yeterli düzeydedir. Deney grubunun ön testleri incelendiğinde grubun geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Yeterli seviyede olmaları, metne yeni bir başlık bulma maddesinde genel olarak yaratıcı ve alternatif ve başlık kullanmadıklarının da göstergesidir. Öğrencilerin hikâyelerinde başlık yazma durumları konunun aynısı veya yaratıcı olmayan başlıklardan ibarettir. Kontrol grubunun altıncı soruda son test ortalamaları yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son testleri karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarında artış olduğu fakat grubunun düzeyinin değişmediği görülmüştür.

Yedinci soruda deney grubu az yeterli düzeydedir. Deney grubunun ön testine bakıldığından varsayım becerisi ortalamasının ve düzeyinin değiştiği görülmektedir. Deney grubunun son test puanı ön test puanından yüksektir. Deney grubuna yapılan altı şapkalı düşünme tekniği uygulamalarının deney grubunda varsayımında bulunma durumlarını geliştirdiği ve bir üst düzeye çıkardığı söylenebilir. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu fakat grubun düzeyinin değişmediği görülmüştür. Kontrol grubu yedinci soruda az yeterli düzeydedir. Türkçe Ders Programı grubun varsayım becerilerinin artmasını sağlamıştır.

Üçüncü metnin birinci sorusunda deney grubu geliştirilebilir düzeydedir. Deney grubunun ön testleri incelendiğinde grubun az yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında son test puanlarında bir artış olmuştur. Bu artış deney grubunu az yeterli düzeyden geliştirilebilir düzeye çıkarmıştır. Bu da gösteriyor altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin sonuç çıkarma, sorgulama, anlamı belirleme, görüş sunma gibi düşünme süreçlerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Kontrol grubu birinci soruda az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun ön test puan ortalamaları incelendiğinde de az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test düzeyleri aynıdır. Fakat puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test puanı ön test puanından yüksektir.

İkinci soruda deney grubunun az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney grubu ön test puan ortalamalarında da az yeterli seviyede idi. Fakat son test ortalamasında az da olsa bir düşüş yaşamıştır buna rağmen hala az yeterli düzeyde bulunmaktadır. Kontrol grubunun ikinci soru son test ortalamalarının da az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kontrol grubunun ön test ve son testleri karşılaştırıldığında son test puan ortalamalarında artış olduğu görülmüştür. Fakat bu artış öğrencilerin bir üst düzeye geçmesini sağlamamıştır.

Üçüncü soruda deney grubunun son test ortalamaları az yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Deney grubunun son testte aldığı puanların ön teste göre arttığı gözlemlenmiştir. Fakat bu artış öğrencilerin bir üst düzeye geçmesini sağlamamıştır. Altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin metni değerlendirme becerilerini arttırdığı söylenebilir. Kontrol grubunun üçüncü soruda az yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son testlerden aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında artış bulunmuş fakat bu artış da öğrencilerin bir üst düzeye geçmesini sağlamamıştır. Türkçe Ders Programı kontrol grubunun metni değerlendirme becerilerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Dördüncü soruda deney grubu az yeterli düzeydedir. Deney grubunun ön testine bakıldığından yorumlama becerisi ortalamasının değiştiği ama düzeyinin değişmediği görülmektedir. Deney grubunun son testten aldıkları puan ön test puanından yüksektir. Altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilerin yorum yapma becerilerini bir üst düzeye çıkaramamıştır fakat ortalamalarında artış sağlamıştır. Kontrol grubu dördüncü soruda az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun ön test ortalamaları incelendiğinde grup az yeterli düzeydedir. Fakat grubun az yeterli düzeyde olması ön test ve son test puanlarının aynısı olduğunun göstergesi değildir. Kontrol grubunun son test puanlarında ön test puan ortalamasına göre bir artış olmuştur.

Beşinci soruda deney grubu az yeterli düzeydedir. Deney grubunun ön testleri incelendiğinde grubun yine az yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları kıyaslandığında son test puanlarında bir artış olmuştur. Deney grubunun ön test ve son testleri kıyaslandığında düzey olarak herhangi bir değişiklik yoktur. Fakat sayısal olarak son test ön test puanından yüksektir. Kontrol grubunun beşinci soruda düzeyi, az yeterli düzeydir. Kontrol grubunun da ön test sonuçları az yeterli düzeydedir. Kontrol grubunun düzeyi değişmemiştir fakat son test puan ortalaması artmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Grupların son testlerinin karşılaştırılması için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunu öğrencilerinin aldığı son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek olduğu ayrıca uygulanan altı şapka eğitiminin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine etki düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür. Deneysel işlem öncesinde gruplar arasında böyle bir farklılığın olmadığı düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu farklılığın altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak yapılan eleştirel okuma çalışmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılan eleştirel okuma geliştirme etkinliği, Türkçe Ders Programına göre yapılan eleştirel okuma etkinliğinden daha etkilidir. Alanda yapılmış çalışmalar da incelendiğinde deney grubu üzerinde uygulanan öğretim yöntemiyle ilgili benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Atikler (2008) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerileri ile yazma becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının kompozisyon yazma dersinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu belirlemiştir. Sosyal Bilgiler dersinde belirlediği bir üniteyi deney grubunda eleştirel okumaya göre düzenleyen ve bu yöntemle işleyen Özensoy (2011), çalışmanın deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine önemli katkıları olduğunu söylemiştir. Bayraktar (2012), şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlediği çalışmada okuma stratejilerini, şematik öğrenme modelini ve düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanan deney grubu öğrencilerinin eleştirel okur olabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Bodur ve Sünbül (2010)'un yaptığı araştırmada da, eleştirel düşünme becerilerini temel alarak hayat bilgisi öğrenimi gören bir grubun akademik başarısının, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptakinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney grubunda yapılan altı şapkalı düşünme tekniği çalışmada öğrenciler şapkalar sayesinde düşüncelerini düzenli bir şekilde yönlendirerek belli bir konuya altı farklı noktadan yaklaşımaya güdülenmektedirler. Şapkalar birçok düşünme çeşidini de kapsadığı için öğrencilerin düşüncelerinde bir kalıpta kalmalarını, olaylara tek yönden bakmalarını önlemektedir. Bu da öğrencilerin şapkalar aracılığıyla farklı ve çeşitli düşünme türlerini kullanarak, işlenen konuya değişik açılardan bakmalarını

sağlanmaktadır. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılan eleştirel okuma çalışmasında öğrenciler bir olay ya da durumla ilgili karar vermeden önce olay ya da durumu ayrıntılarıyla düşünceleri gerektiğini fark etmişlerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde eleştirel okuma öğretimi için denenmiş yöntemlerin çoğunlukla olumlu sonuçlar doğurduğu kaydedilmiştir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızın sonuçlarıyla uyumlu durumdadır. Bu durum öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin; farklı yöntemlerle, yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmesiyle geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları dikkate alındığında; gerek deney grubunda uygulanan altı şapkalı düşünme tekniği uygulamalarının kullanıldığı öğretim sonrasında gerekse kontrol grubunda müfredatın öngördüğü uygulamaların kullanıldığı öğretim sonrasında ön test ve son testler arasında farklılık gözlenmiştir. Ancak deney ve kontrol grupları arasındaki son testler temel aldığı anda anlamlı farklılık deney grubu lehine gözlenmiştir.

Altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma eğitimi sonunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için puan ortalamaları arasında bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Ölçümler sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerine ait ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu durum, yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini arttırmaya yönelik yapılan altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisini geliştirdiğini göstermektedir.

Altı şapkalı düşünme tekniği etkinlikleri, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini geliştirmiştir. İlgili literatür tarandığında altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisini geliştirdiğine dair çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak çalışmaların içerisinde, altı şapkalı düşünme tekniği ve farklı yöntem tekniklerin eleştirel okuma becerisini geliştirdiğine değinilmiştir.

Ayaz Can (2005), altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntemlere göre altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarısını daha çok arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Arıcı (2016), yedinci sınıf fen bilimleri dersinde altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında farkı araştırdığı çalışmada, altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarısını artırmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köse (2006), portfolyo uygulama ve değerlendirmelerinin eleştirel okuma üzerindeki etkisini incelediği çalışmada öğrencilerin eleştirel okumalarının geliştiği üzerinde durmuştur.

Orhan (2007), vatandaşlık dersinde kullandığı eleştirel okumanın, okuduğunu anlama düzeyi üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel okumanın okuduğunu anlamayı geliştirdiğini, özellikle analiz ve anlama basamaklarında gelişmelerin kaydedildiğini tespit etmiştir.

Emiroğlu (2014), 9. sınıflarda Türk Edebiyatı Dersinde uygulanan eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini incelediği çalışmada deney grubunun, eleştirel okuma puanlarının kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Araştırmaya göre eleştirel okuma öğretiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Akdan'ın (2016), Türkçe öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel okuma becerilerini ortaya koyduğu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerileri üzerinde anlamlı biçimde değişiklik oluşturduğu görülmektedir.

Çam (2006) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin görsel okuma düzeyi ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Özensoy (2011) çalışmada eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel okumaya göre hazırlanan ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür.

Özonat (2018), Türkçe dersinde çoklu ortamlar kullanılarak gerçekleştirilen eleştirel

okuma eğitiminin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada derslerde çoklu ortam kullanımının öğrencilere birtakım becerileri kazandırmasına ek olarak derse karşı ilgiyi ve olumlu tutumu arttırdığını tespit etmiştir.

Geleneksel öğretimle okuma etkinliklerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyi bakımından ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi ile puanlar sınanmıştır. Çalışma süresince kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiş ve eleştirel okuma ile ilgili herhangi bir ek çalışma yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin ön test puanları aritmetik ortalamaları 3,79; son test puan ortalamaları ise 3,97'dir. Bu durum, geleneksel öğretimle okuma etkinliklerinin de kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel okuma düzeyinin gelişimini normal karşılamak gerekmektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde okullarda uygulanan müfredatın da önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Ön test ve son test puanları, normal öğretim sürecinin okuduğunu anlama düzeyini az da olsa etkilediğini göstermektedir. Aradaki fark anlamlı olsa da, altı şapkalı düşünme tekniği ile yapılan eleştirel okuma eğitiminin daha anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Deney grubunun son test puan ortalamasının (4,42), kontrol grubunun son test ortalamasının (3,97) olması da bunu kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak eleştirel okuma becerisini geliştirmede altı şapkalı düşünme tekniğine göre düzenlenen uygulamaların, müfredatın öngördüğü uygulamalardan daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. Altı şapkalı düşünme tekniğiyle ilgili literatürde Arıcı (2016), Ayaz Can (2005), Orhan (2010), Çakmak (2015) ve Kırmızı (2012) yaptıkları çalışmalarda da yöntemin, geleneksel yöntemle yapılan okuma eğitiminden daha verimli olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çalışmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada eleştirel okuma becerisinin geliştirilebilmesi için altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı okuma etkinliklerinin kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri geliştirmeleri için eleştirel okumanın derslerde kullanımının önemli olduğu söylenebilir. Eleştirel düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da daha iyi olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Güzel,2005; Akbıyık ve Seferoğlu, 2006; Akınoğlu, 2001; Alkaya, 2006; Kurnaz, 2007).

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin genel olarak uygulamaya yönelik olumlu görüşler belirttiği, uygulamadan memnun kaldığı görülmüştür. Tek yönlü düşünme şeklinden sıyrılıp altı farklı yönden düşünme ile farklı bakış açıları kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tamamının altı şapkalı düşünme etkinliklerinin eleştirel okumaya yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak yapılan okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve bu becerilere ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisinin araştırıldığı bu araştırma sonucunda ulaşılan veriler doğrultusunda, yeni yapılacak çalışmalara ve bu konuyla ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bilgiye ulaşmanın, onu güncelleştirmenin önemli yollarından birisi okumaktır. Eleştirel okuma öğrencilerin merak, sorgulama, keşfetme, empati duygularını harekete geçirir. Eleştirel okumanın uzun bir süreç olduğu düşünülerek bu becerinin kazandırılmasına daha temel eğitim düzeyinden başlanmalıdır.
- Öğrencilerin okuduklarının doğruluğunu sorgulamaları teşvik edilmelidir. Metne sorular sormaları, merak etmeleri, şüphe duymaları desteklenmelidir.
- Eleştirel okuma becerisinin gelişebilmesi için zengin metin türlerinden yararlanılmalıdır. Derslerde tek yönlü metinler okunmamalı, öğrencilerin bakış açılarını zenginleştirecek farklı metinlere yer verilmelidir. Okuma çalışmalarında sadece ders kitaplarına bağlı kalınmamalıdır. Öğrenci seviyelerine uygun farklı türden kitaplardan da yararlanılmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yeterli seviyede olabilmesi için okuma

kazanımlarının da yeterli seviyede olması gerekmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarının önemi de göz ardı edilmemelidir.

- Okullarda yürütülen eğitim çalışmaları öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu becerilerin eksikliği sadece Türkçe dersini değil tüm derslerdeki başarıyı ve hayatı etkilemektedir. Okullarda okutulan derslerin temel amacının sadece bilgi aktarmak olmadığı unutulmamalıdır. Başta Türkçe dersi öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin sınav odaklı ve ders yetiştirme kaygısı içinde olmaması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma ve öğrenme süreçlerinde daha bilinçli ve etkili adımlar atmalıdırlar.
- Çalışmada kullanılacak şapkalar mutlaka öğrencilerle birlikte yapılmalı ve her öğrencinin bütün şapkaları giymesi sağlanmalıdır. Herhangi bir şapkaya ait görüşe takılıp kalınmamalıdır.
- Öğrencilerin uygulama esnasında şapkalar ve özellikleriyle ilgili fikir üretmede zorlandıkları aşamada öğretmen tarafından şapkaların özellikleri hatırlatılıp öğrencilere yol gösterilmelidir.
- Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacına uygun bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri gerekir. Bu yüzden öğrencilerin farklı görüşlerini rahatlıkla söyleyebilecekleri, tartışmaktan kaçınmayacakları, düşünceleri yüzünden yargılanmayacakları, özgüvenlerinin artacağı ve birbirlerinin etkisinde kalmayacakları demokratik sınıf ortamları oluşturulmalıdır.
- Altı şapkalı düşünme tekniği ile kazanılan becerilerin günlük hayatta da kullanımı konusunda öğrenciler teşvik edilmelidir.
- Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın karşısındaki en büyük engel, öğrencilerde okuma alışkanlığının olmamasıdır. Öğrencinin günlük hayatında etrafında bulunan herkes, öğrenciye örnek olmalıdır. Okuma alışkanlığı konusunda öğretmenlerle birlikte aileye ve çevreye düşen görev, öğrencilere rehber ve model olmaktır. Okuma bir hayat tarzı haline getirilerek öğrenciler okumanın önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.

5.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışmayla ilgili literatür taramasında da görüldüğü gibi altı şapkalı düşünme tekniği ve eleştirel okuma ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Öğretmenlere yol gösterecek, öğrencilere eleştirel okuma becerisinin hangi tekniklerle, hangi etkinliklerle, nasıl kazandırılacağını belirten çalışmalara yer verilmelidir.
- Bu araştırmada öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi incelenmemiştir. Bu bakımdan yapılacak araştırmalarda altı şapkalı düşünme tekniğinin, akademik başarı ve eleştirel okuma üzerindeki etkisi ele alınabilir.
- Altı şapkalı düşünme tekniği ve eleştirel okuma konusunda öğretmen yeterliliklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmanın uygulama süreci 7 hafta olarak düzenlenmiştir. Araştırma süreci boylamsal araştırmalarla daha geniş zamana yayılabilir.
- Farklı yaş seviyeleri için kullanışlı olan ve güvenilir bir biçimde eleştirel okuma becerisini ölçen ölçekler geliştirilmelidir.
- Altı şapkalı düşünme tekniğinin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisi farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde yapılacak yeni araştırmalarla incelenebilir.
- Araştırmada cinsiyet faktörüne de değinilmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı eleştirel okuma becerilerinin karşılaştırılması başka bir araştırmanın konusu olabilir.
- Araştırmada altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı etkinlikler sadece okuma becerisindeki gelişimi gözlemlemek için kullanılmıştır. Türkçe dersinin dört temel dil becerilerinden yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik de bu etkinliklerin uygulanıp gelişimin gözlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. ve Seferoğlu S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2).
- Akın, F. (2014). *Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı fen öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Akinoğlu. O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim) (2. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, G. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutumları ile mantıksal düşünme yetenekleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı: Afyonkarahisar.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Alkaya, F. (2006). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin*

- öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.
- Altinkulaç, A. ve Akhan, N. (2010). 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 225-247.
- Altunbay, M. (2011). Sevinç Çokum' un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bartın.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arci, F. (2016). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Atikler, Ö. (2008). *Eleştirel düşünme becerileri ile TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nin İngilizce hazırlık okulu orta düzey İngilizce öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Ayaz Can, H. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

- Aydın, E., Demirtaş, T., Süğümlü, Ü., Kantaş, Z., Keskin, F. ve Göçen, G. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Alpaslan Okur (Ed.), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Banarlı, N. S. (2009). *Türkçenin sırları*. İstanbul: Özal Matbaası.
- Bardakçı, M. (2010). *Muhakeme yanlışları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Başar, H. (2013). *Nasıl düşünelim: açıklamalar, örnekler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitime uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Belet, D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilgi*, 59, 67-96.
- Belet, S. D. ve Dal S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions [Elektronik versiyon]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Beyer, B. (1991). *Teaching thinking skills: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bezir, Ç. ve Baran, B. (2014). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı. *Eğitim ve Bilim*. 39(171). 392-406.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bodur, H. ve Sünbül, A. M. (2010). *İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*.

Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 157-173.

Büyükkantarcioglu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Candan, A. S. (2003). *Tarih öğretiminde ayrıntılı okuma becerilerinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi (Yeni programa uyulanmış)*. Bursa: Alfa aktüel yayınları.

Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 3(9), 41-51.

Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsana ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çakmak, N. (2015). *Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Giresun.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, 1, 55-80.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamalı*. Ankara: Pegem Yayınları.

David, F.D. (2009). Critical reading an evaluation of a teaching approach, Proceedings of The 39th International Conference on Frontiers in Education,

<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818>.

- De Bono, E. (2007). *6 değer madalyası*. Selen Y. Kölay (Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Bono, E. (2011). *Kendine düşünmeyi öğret*. Sebahattin Arıbaş (Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Bono, E. (2014). *6 şapkalı düşünme tekniği*. Ercan Tuzcular (Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, C. (2010). 2009 seviye belirleme sınavı (SBS) *Türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (2010). *Modern edebiyat öğretimi ve Cahit Kavcar*, Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayında sunulmuştur, Ankara.
- Doğanay, A. (2006). Etkin bir vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.179-218), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde* (s.209-262), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Duman, B. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri-Eğitimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma, *International Journal Of Social Science*, 6 (2), 351-365.
- Emiroğlu, H. (2014). Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi,

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Düzce.
- Ferrett, S. (1997). *Peak performance: Succes in college and bond*. New York: Mc Graw- Hill.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*, Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- Gelen, İ., Dolapçioğlu, S. ve Keskin, A. (2008). Düşünme şapkalarının Türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 179, 39-50.
- Göbel, D.Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri I: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, A. ve Güneş F. (2014). Eleştirel okumanın eğitimle ilişkisi ve okul kütüphanecilerinin rolü, *Türk Kütüphaneciliği*, 28 (1), 182-188.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, H. ve Demir S. (2013). Endokrin sistem konusunun altı şapkalı düşünme tekniğiyle anlatılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi*

Dergisi, 10(2), 101-115.

Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.

Işık, H. (2010). *Lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ve eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma sıklıkları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

İpşiroğlu, Z. (1990). *Okumayı öğretme*. Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim. İstanbul: Cem Yayınevi

İpşiroğlu, Z. (2015). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. Ankara: Say Yayınları.

İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi, *Dil Dergisi*, 70, 5-18.

Johnson, A.P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Benzer, A.(çev), Ankara: Pegem Yayınları.

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 113-140.

Karademir, Ç.A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.

Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (1), 113 – 140.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.

Karasakaloğlu N. ve Bulut B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33). 101-104.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmenleri adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (19), 220-237.
- Kırmızı, B. (2012). Almanca derslerinde altı şapkalı drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 265-290.
- Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 379-400.
- Korkmaz, Z. (2008). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köksal, H. (2005). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Köse, N. (2006). *Dosyalama tekniği uygulaması ve değerlendirmesinin İngiliz dili eğitimi bölümü öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Adana.
- Köseoğlu, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi*. Samsun: E Yazı Yayınları.
- Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurt, A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2009). Türk edebiyatı derslerinde eleştirel düşünme

- eğitimi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 79-92.
- Küçüköğlu H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları (Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi örnekleri)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Diyarbakır.
- Levine, A. (2010). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers? *TESL EJ*, 4 (4), www.eric.ed.gov/id=EJ616494.
- Levy, D.A. (1997). *Tools of critical thinking: Metathoughts for psychology*, Boston: Allyn& Bacon.
- Marshall, G. (1998). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınay, D. Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye giriş*, (Çev. Sibel Karakaş). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nosich, G.M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. Birsal Aybek (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2010). *Okuma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The international critical thinking reading&writing test*. (2. edition). CA: The Foundation of Critical Thinking.
- Perfetti, C. & McCutchen, D. (1986). Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing. (ERIC Document Reproduction Service No: ED278962).
- Pilancı, H. (2008). Anadilinin bireysel ve toplumsal işlevleri: Toplumsal işlevlerin soruna dönüşmesi, *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme*, 997 September 2012 Vol:20 No:3 Kastamonu Education Journal. Erişim adresi http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/ed2004_2_1/249497.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*. 7(3), 814-822. Erişim adresi <http://ilkogretimonline.org.tr/vol7say3/v7s3m22>.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması), (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sönmez, S. (2011). Ben, sınıfın şairi Rıfat Ilgaz. Sevgül Sönmez (Ed.). *Rıfat Ilgaz* içinde (s. 13-83), Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Şahin, Ç. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Mehmet Aslan (Ed.). *Öğrenme öğretim süreci* içinde (s. 47-72), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 15-43.
- Tabachnick, B ve Fidell L. S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tamura, Y. & Furukawa, S. (2007). CSCL environment for six thinking hats discussion. Paper presented at the Knowledge Based Intelligent Information and Engineering Systems.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tomaç, B. (2012). *Maddeyi tanıyalım ünitesinin eleştirel düşünme yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Sever A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 33-42.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr 16 Haziran 2018 tarihinde erişildi.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94 (3), 101- 106.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayın Pazarlama.
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin*

incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, C. (1996). Eleştirel düşünme. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, Kasım Sayısı.

Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yuva, E. (2011). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Cebeci Araştırma ve Uygulama Hastanesi hemşirelerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalı: Ankara.

EKLER

Ek 1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğine Göre Hazırlanan Türkçe Ders Planları

TÜRKÇE DERS PLANI I

Ders: Türkçe

Ana Tema: Doğa ve Evren

Alt Tema: Doğayı Korumak

Sınıf: 7

Süre: 3 Ders Saati

Metin: Bundan Başka Dünya Yok

Metin Türü: Söyleşi

Araç-Gereç ve Materyaller: Doğa resimleri, çalışma yaprakları, ders kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: “Bundan Başka Dünya Yok” metnini eleştirel okuyabilme.

1. Okuma yöntem ve tekniklerini uygular.
2. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
3. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
4. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
5. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
6. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

Dikkat Çekme ve Güdüleme

Öğrencileri derse hazırlamak için

1. Doğayı korumak için neler yapmalıyız?
2. Siz doğayı koruduğunuza inanıyor musunuz?
3. Etrafınızda çevreyi kirletenleri uyarıyor musunuz? sorularının sorulması.

Özet

Daha önce öğrencilere anlatılan Altı Şapkalı Düşünme Tekniğindeki şapkalar ve renkler hatırlatılacaktır. Şapkaların ifade ettiği düşünme şekilleri hakkında kısa notlar tahtaya yazılacaktır.

Sınıftaki öğrenciler altışarlı gruplara ayrılacaktır. Hazırlanan altı farklı renkli şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Metnin eleştirel okunması için şapka rengine uygun olarak yöneltilen soruları cevaplamaları istenecektir.

Metne Hazırlık

1. Metnin başlığının okunması ve “Bu başlık size ne ifade ediyor?” sorusunun sorulması.
2. Metnin başlığının tahtaya yazılarak başlık ile ilgili olumlu ve olumsuz çağrışımların yazılması.
3. Metinde yer alan resimlerin incelenmesi, metnin konusunun tahmin edilmesi.

Okuma – Anlama

1. Metnin not alınarak okunması
2. Anlamı bilinmeyen kelimelerin işaretlenerek anlamlarının cümlenin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin edilmesi
3. Metindeki görsellerle içerik arasındaki uyum hakkında öğrencilerin düşüncelerinin alınması. “Eğer siz bu metinde bir görsel kullanmak isteseydiniz nasıl bir görsel seçerdiniz?” sorusunun yöneltilesi.

Beyaz Şapka Soruları

Doğa ve evren hakkında, çevre sorunları hakkında ne gibi bilgilere sahibiz? Var olan bilgileri ortaya çıkarmak için öğrencilere yönlendirilecek sorular;

1. Çevre kirliliği nedir?
2. Çevre ile ilgili çalışan kurumlar hangileridir?
3. Dünyadaki yeşil alanların oranı ne kadardır?
4. Dünyadaki su kaynaklarının oranı ne kadardır?
5. Dünyadaki doğal denge konusunda araştırmalar ne diyor?
6. Teknolojik ilerlemeler ve çevre arasında ilişki var mıdır? Varsa nasıl bir ilişki vardır?

7. Medeniyet nedir?

Siyah Şapka Soruları

Çevre konusunda ortaya çıkan olumsuz durumlar, çevre kirliliği, doğanın yok olması hakkında düşüncelerin ortaya çıkarılması sağlanacak.

1. Çevre konusunda te tür sorunlar yaşıyoruz?
2. Doğanın kirlenmesi ne gibi sonuçlar ortaya çıkarabilir?

Kırmızı Şapka Soruları

1. Metinde geçen çevre sorunları size neler hissettirdi?
2. Doğanın yok olması sizde hangi duyguları ortaya çıkarıyor?
3. Başka bir dünyanın olmaması fikri size neler hissettiriyor?
4. Dünyadaki yeşil alanların oranının gittikçe azalması ilgili duygularınız nelerdir?
5. Su kaynaklarının oranı ve gittikçe azalması size neler hissettiriyor?
6. Dünyadaki doğal denge konusundaki araştırmaların tehlikeli sinyaller vermesi sizde hangi duyguları uyandırdı?
7. Bazı canlı türlerinin neslinin tükenmekte olması size neler hissettirdi?
8. “Medeniyet denilen canavar sadece kendisi için çalışıyor” sözü sizde hangi duyguları uyandırdı?

Yeşil Şapka Soruları

1. Çevreyi korumak için siz ne tür önerilerde bulunursunuz?
2. Doğanın yok olması nasıl önlenabilir?
3. Doğayı korumak için daha farklı neler yapılabilir?
4. Daha yaşanılabilir çevre için önerileriniz neler olabilir?
5. Ozan tabakasındaki delik nasıl küçültülebilir?
6. Dünyadaki yeşil alanların oranı nasıl artırılabilir?
7. Su kaynaklarının oranı nasıl artırılabilir?
8. Dünyanın doğal dengesini nasıl koruyabiliriz?
9. Teknolojik ilerlemeler ile çevre arasında nasıl sağlıklı bir ilişki kurulabilir?
10. Parçada canavara benzetilen medeniyet, nasıl medeniyet haline gelebilir?

Sarı Şapka Soruları

1. Çevre konusunda alınacak önlemlerin sağlayacağı yararlar nelerdir?
2. Daha temiz bir dünya bizlere neler sağlar?
3. Dünyadaki yeşil alanların arttırılmasının faydaları nelerdir?
4. Ozon tabakasındaki deliğin büyümesine önlem alınması ne gibi faydalar sağlar?
5. Dünyadaki su kaynaklarının korunmasının faydaları nelerdir?
6. Dünyadaki doğal dengenin kurulmasının ve korunmasının faydaları nelerdir?

Mavi Şapka Soruları

Dünyadaki problemleri duygularımızla, istatistiki bilgilerle, karşılaştığımız risk faktörleri açısından, faydalar yönünden, yenilikler ve yaratıcılık bakımından ele aldık. Tüm bunlar çerçevesinde, çevre konusunda bazı kurallar koyup uygularsak;

1. Ozon tabakasındaki deliğin büyümemesi için alınacak önlemler sıralanır.
2. Yeşil alanların korunması ve çoğaltılması için yapılması gerekenler sıralanır.
3. Su kaynaklarının korunması için yapılması gerekenler sıralanır
4. Canlı türlerinin korunması için neler yapılabileceği sıralanır.
5. Doğal dengenin korunması için yapılması gerekenler sıralanır.
6. Çevre kirliliğinin etkileriyle ilgili ulaştığın bilgiler belirlenir.
7. Doğanın içinde bulunduğu durumla ilgili genel bir değerlendirme yapınız.
Bugünkü konumuzun özeti nedir?
8. Başka bir dünya olmadığına göre doğayı ve evreni korumak konusunda yapılması gerekenler değerlendirilir.

Sonuç Etkinlikleri

“Bundan Başka Dünya Yok” metnini okuduktan sonra düşüncelerinizde ne tür değişiklikler oldu, sorusunun öğrencilere yöneltilmesi ve cevapların kısaca yazılması.

“Bu metninden öğrendiğiniz yeni bilgiler var mı?” sorusunun yöneltilmesi ve çalışma yaprakları üzerinde grupların çalışması.

TÜRKÇE DERS PLANI II

Ders: Türkçe

Ana Tema: Doğa ve Evren

Alt Tema: Ağaç

Sınıf: 7

Süre: 3 Ders Saati

Metin: Ağaç Diyor Ki

Metin Türü: Şiir

Araç-Gereç ve Materyaller: Doğa resimleri, çalışma yaprakları, ders kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: “Ağaç Diyor Ki” şiirini eleştirel okuyabilme.

1. Okuma yöntem ve tekniklerini uygular.
2. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
3. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
4. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
5. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
6. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
7. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
8. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

Dikkat Çekme ve Güdüleme

Öğrencileri derse hazırlamak için

1. Bir ağaç olsaydınız ne ağacı olurdunuz? Neden? sorusunun sorulması.

Özet

Daha önce öğrencilere anlatılan Altı Şapkalı Düşünme Tekniğindeki şapkalar ve renkler hatırlatılacaktır. Şapkaların ifade ettiği düşünme şekilleri hakkında kısa notlar tahtaya yazılacaktır.

Sınıftaki öğrenciler altışarlı gruplara ayrılacaktır. Hazırlanan altı farklı renkli şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Metnin eleştirel okunması için şapka rengine uygun olarak yöneltilen soruları cevaplamaları istenecektir.

Metne Hazırlık

1. Şiirin başlığının okunması ve “Bu başlık size ne ifade ediyor?” sorusunun sorulması.
2. Metinde yer alan resimlerin incelenmesi, metnin konusunun tahmin edilmesi.

Okuma – Anlama

1. Şiirin önce sesli olarak öğrencilere okunması. Okuma sırasında yapılan vurgu ve tonlamalara dikkat etmeleri gerektiğinin belirtilmesi.
2. Şiirin sesli olarak okutulması.
3. Anlamı bilinmeyen kelimelerin işaretlenerek anlamlarının cümlenin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin edilmesi
4. Metindeki görsellerle içerik arasındaki uyum hakkında öğrencilerin düşüncelerinin alınması.

Beyaz Şapka Soruları

1. Ülkemizde ormanların en fazla olduğu bölge neresidir?
2. Ülkemizde ormanların bölgelere göre dağılımı nasıldır?
3. Çevremizde yeterince ormanlık alan var mı?
4. Şiirdeki ağaç çocuklardan neler istiyor?
5. Şiirdeki anlatım kimin ağzından yapılmıştır?

Siyah Şapka Soruları

1. Ormanların yok olması ne gibi olumsuzluklara yol açabilir?

Kırmızı Şapka Soruları

1. Şiirdeki ağaç neler hissediyor?
2. Orman yangınlarının önüne geçilememesi size neler hissettiriyor?
3. Ormanlara zarar verilmesine tepkileriniz nelerdir?
4. Ağaçları kesen birini gördüğünüzde neler hissedersiniz?
5. Siz bir ağaç olsaydınız neler hissederdiniz?
6. Siz bir ağaç olsaydınız insanlara neler söylemek isterdiniz?

Yeşil Şapka Soruları

1. Ormanların yok olmaması için ne tür öneriler getirebiliriz?
2. Ormanları korumak için neler yapılabilir?
3. Orman yangınlarını önlemek için neler yapılabilir?
4. Ormanları çoğaltabilmek için daha farklı neler yapılabilir?
5. Ağaçlara zarar verenleri uyarmak için neler yapılabilir?

Sarı Şapka Soruları

1. Ormanlık alanların arttırılmasının faydaları nelerdir?
2. Ağaçların insanlar için yararları nelerdir?
3. Ağaçların hayvanlar için yararları nelerdir?
4. Ağaçların doğanın dengesindeki rolü nedir?
5. Yeşili korumanın geleceğe yatırım açısından faydaları nelerdir?

Mavi Şapka Soruları

1. Bugünkü konumuzun özeti nedir?
2. Ağaçların korunması için alınacak önlemleri sıralayınız.
3. Ağaçların yaşam içindekini yerinin genel bir değerlendirmesini yapınız.

Sonuç Etkinlikleri

“Ağaç Diyor Ki” şiirini okuduktan sonra düşüncelerinizde ne tür değişiklikler oldu, sorusunun öğrencilere yöneltilmesi ve cevapların kısaca yazılması.

“Bugünkü konudan öğrendiğiniz yeni bilgiler var mı?” sorusunun yöneltilmesi ve çalışma yaprakları üzerinde grupların çalışması.

TÜRKÇE DERS PLANI III

Ders: Türkçe

Ana Tema: Doğa ve Evren

Alt Tema: Canlılar

Sınıf: 7

Süre: 3 Ders Saati

Metin: Son Kuşlar

Metin Türü: Öykü

Araç-Gereç ve Materyaller: Kuş resimleri, doğa fotoğrafları, çalışma yaprakları, ders kitabı, renkli karton şapkalar

Yöntem ve Teknik: Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Dersin Kazanımları: “Son Kuşlar” metnini eleştirel okuyabilme.

1. Okuma yöntem ve tekniklerini uygular.
2. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
3. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
4. Metnin konusunu belirler.
5. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
6. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
7. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
8. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
9. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
10. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
11. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Dikkat Çekme ve Güdüleme

Öğrencileri derse hazırlamak için getirilen kuş resimleri gösterilip, bunların neler ifade ettiği sorulması.

“Bir kuş olduğunuzu düşünün, hayatınız nasıl olurdu?” sorusunun öğrencilere yöneltilmesi.

Özet

Daha önce öğrencilere anlatılan Altı Şapkalı Düşünme Tekniğindeki şapkalar ve renkler hatırlatılacaktır. Şapkaların ifade ettiği düşünme şekilleri hakkında kısa notlar tahtaya yazılacaktır.

Sınıftaki öğrenciler altışarlı gruplara ayrılacaktır. Hazırlanan altı farklı renkli şapkalar öğrencilere dağıtılacaktır. Metnin eleştirel okunması için şapka rengine uygun olarak yöneltilen soruları cevaplamaları istenecektir.

Metne Hazırlık

1. Metnin başlığının okunması ve “Bu başlık size ne ifade ediyor?” sorusunun sorulması.
2. Metnin başlığının tahtaya yazılarak başlık ile ilgili olumlu ve olumsuz çağrışımların yazılması.
3. Metinde yer alan resimlerin incelenmesi, metnin konusunun tahmin edilmesi.

Okuma – Anlama

1. Metnin not alınarak okunması
2. Anlamı bilinmeyen kelimelerin işaretlenerek anlamlarının cümlelerin bağlamından, kendisinden önce ve sonra gelen kelimelerden hareketle tahmin edilmesi
3. Metindeki görsellerle içerik arasındaki uyum hakkında öğrencilerin düşüncelerinin alınması.

Beyaz Şapka Soruları

Çevremizdeki canlılar, çevre sorunları, nesli tükenen hayvanlar hakkında ne gibi bilgilere sahibiz? Var olan bilgileri ortaya çıkarmak için öğrencilere yönlendirilecek sorular;

1. Nesli tükenmek nedir?
2. Dünyada nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan hayvanlar hangileridir?
3. Hayvanlar ile ilgili çalışan kurumlar nelerdir?
4. Hikâyede anlatılanlar nerede geçmektedir? Metindeki hangi cümleden anladınız?

Siyah Şapka Soruları

Doğanın yok olması, çevre kirliliği, hayvan neslinin tükenmesi hakkında düşüncelerin ortaya çıkarılması sağlanacak.

1. Yeşilin olmadığı bir dünyanın yaşayacağı olumsuzluklar neler olurdu?
2. Kuşların yok olması ne gibi olumsuzluklar yarattı?
3. İnsanların doğaya karşı bu kadar acımasız olması gelecekte hangi sorunları ortaya çıkarabilir?
4. İnsan doğada tek başına olsaydı hayvanlar ve bitkiler olmasaydı ne gibi zorluklar yaşanırdı?
5. Kuşların gelmemesi yazarı neden kaygılandırıyor?

Kırmızı Şapka Soruları

1. Gökyüzünde uçan kuşları görmek size ne hissettiriyor?
2. Yeşil renk size neler hissettiriyor?
3. Çimlere basmak, ağaçların gölgesinde oturmak nasıl bir duygu?
4. Kuşların olmadığı bir şehirde yaşamak size neler hissettirdi?
5. Yeşilin olmadığı bir dünya size neler hissettirir?
6. İnsanların sadece hırsları ve zevkleri yüzünden doğaya zarar vermeleri neler hissetmenize neden olur?
7. Metinde yazarın, kuşları avlayan kişiye engel olmaması size neler hissettirdi?
8. Gelecek nesillerin kuşları göremeyecek olması size neler hissettiriyor?
9. Kuşların avlanmasına tepkileriniz nelerdir?
10. Yeşili koruma kampanyaları sizde ne gibi hisler uyandırıyor?
11. Parçada yazarın içinin cız etmesinin nedeni nedir?

Yeşil Şapka Soruları

1. Çevreyi korumak için siz ne tür önerilerde bulunursunuz?
2. Hayvanları korumak için ne gibi çalışmalar yapılabilir?
3. Yeşilin yok olması nasıl önlenabilir?
4. Kuşların şehirlere geri dönmesi için neler yapılabilir?

5. Hayvanların neslinin tükenmemesi için başka ne önerilerde bulunursunuz?
6. Hayvanlara ve çevreye zarar veren kişileri uyarmak ve bilinçlendirmek için neler yapılabilir?
7. Yazarın parçanın sonunda neden çocuklara seslenmektedir?
8. Doğanın ve hayvanların bilinçsizce yok edilmesi karşısında bizlere düşen görevler nelerdir?

Sarı Şapka Soruları

1. Doğa konusunda bilinçli olmak bize neler kazandıracaktır?
2. Hayvanların insanlara yararı nelerdir?
3. Yeşil alanların korunması ve artırılması çalışmasının yararları nelerdir?
4. Hayvanları korumak bize neler kazandırır?
5. Doğada insanoğlunun tek başına olmamasının, bitkiler ve hayvanlar gibi diğer canlıların da bulunmasının yararları nelerdir?

Mavi Şapka Soruları

1. Yeşili korumak için alınacak önlemler sıralanır.
2. Canlı türlerinin korunması için neler yapılabileceği sıralanır.
3. İnsanların doğa konusunda bilinçlenmeleri için neler yapılabileceği sıralanır.
4. Hayvanların hayatımızdaki yeri hakkında genel bir değerlendirme yapılır.
5. Kuşların ve yeşilliklerin hayatımızdaki yeri ile ilgili genel bir değerlendirme yapınız. Bugünkü konumuzun özeti nedir?

Sonuç Etkinlikleri

“Son Kuşlar” metnini okuduktan sonra düşüncelerinizde ne tür değişiklikler oldu, sorusunun öğrencilere yöneltilmesi ve cevapların kısaca yazılması.

“Bu metninden öğrendiğiniz yeni bilgiler var mı?” sorusunun yöneltilmesi ve çalışma yaprakları üzerinde grupların çalışması.

Çalışma Yaprağı 1:

Teknolojinin çevre üzerindeki etkileri konusunda düşündükleriniz belirtiniz.

 Beyaz Şapka (Tarafsız)	
 Siyah Şapka (Kötümser)	
 Kırmızı Şapka (Duygusal)	
 Yeşil Şapka (Yaratıcı)	
 Sarı Şapka (İyimser)	
 Mavi Şapka (Karar verici)	

Ek 2. Altı şapkalı düşünme tekniği ile ilgili giriş sunumu

Slayt 1



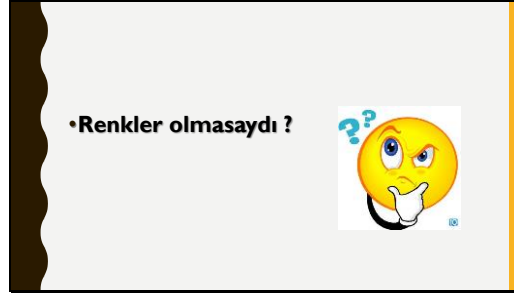
Slayt 2



Slayt 3



Slayt 4



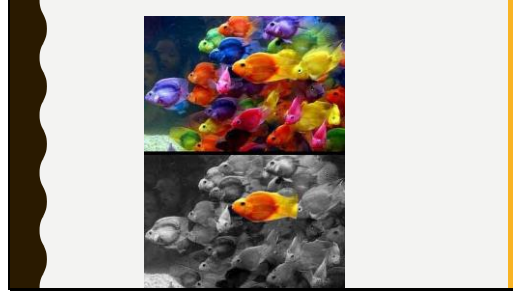
Slayt 5



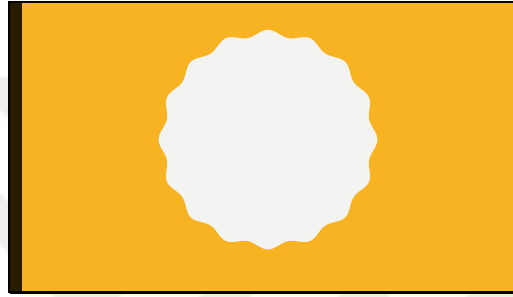
Slayt 6



Slayt 7



Slayt 8



Slayt 9



Slayt 10



Slayt 11



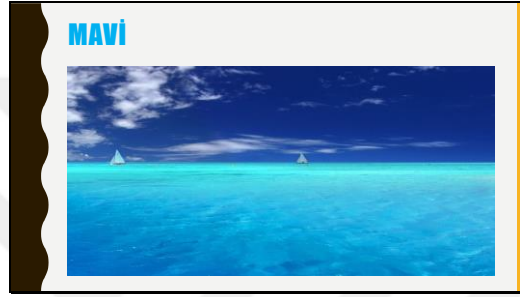
Slayt 12



Slayt 13



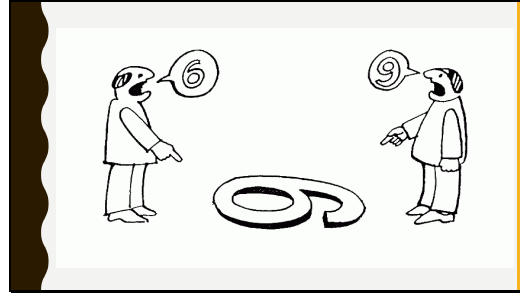
Slayt 14



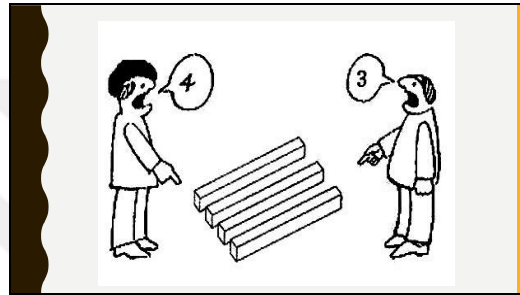
Slayt 15



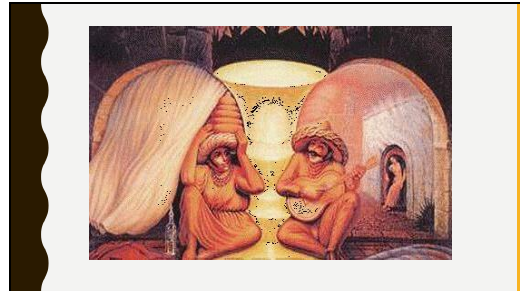
Slayt 16



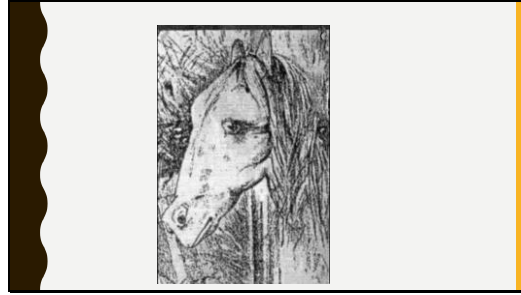
Slayt 17



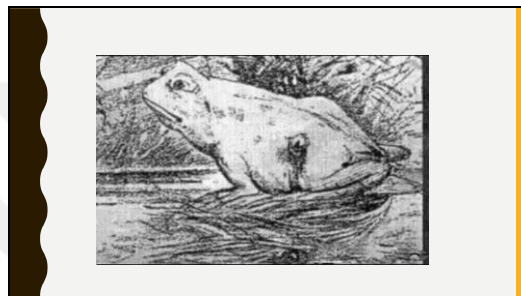
Slayt 18



Slayt 19



Slayt 20



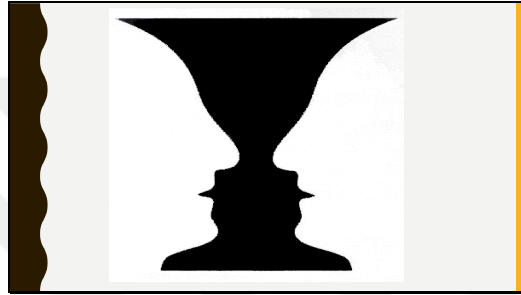
Slayt 21



Slayt 22



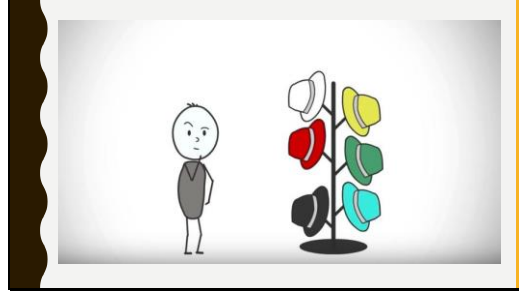
Slayt 23



Slayt 24

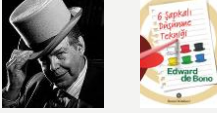


Slayt 25



Slayt 26

- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin temelinde, düşünceleri altı farklı bakış simgeleyen farklı renklerdeki şapkaları takarak ya da takmış gibi yaparak analiz etmek ve yaratıcılığı geliştirmek vardır.
- Edward De Bono bu şapkaları ve işlevleri şöyle özetliyor:



Slayt 27

BEYAZ ŞAPKA

- Saflığı, netliği, tartışmasız olarak kabul edilen bilgileri temsil eder.
- Beyaz şapka tarafsız ve objektiftir. Amaç pratik olmaktır. Elde ettiğimiz bilgilerden neler öğrenebileceğimize bakılır. Bu şapkayı takınca şöyle sorular sorabiliriz:
- Hangi bilgilere sahibiz?
- Hangi bilgiler eksik?
- Başka hangi bilgiler gerekiyor?
- Ne tür soru sormalıyız?



Slayt 28

KIRMIZI ŞAPKA

- Kırmızı öfke, tutku ve duyguyu çağırıştırır. Kırmızı şapka, duygusal bir bakış açısı verir; duygusal fikirler öne sürer.
- Bu olay, durum, öneri veya sorun hakkında neler hissediyorum, önsezilerim, izlenimlerim ne?



Slayt 29

SİYAH ŞAPKA

- Kötümser şapkadır. Olumsuzlukları, riskleri, o kararın alınması durumundaki tehlikeleri temsil eder.
- Siyah şapka tehlikelere dikkat çeker. Bu şapka zararlı uygulamaların yapılmasını önler. Riskleri ve alınacak kararların neden işe yaramayacağını gösterir.
- Bu önerinin bize zararları ne olabilir?



Slayt 30

SARI ŞAPKA

- Sarı, güneş gibi aydınlık ve olumludur.
- Sarı şapka, iyimser şapkadır. Siyah şapkanın tam tersidir. Siyah şapka olumsuz değerlendirmelerle, sarı şapka ise olumlu değerlendirmelerle ilgilenir. Sarı şapkada olumlu düşünme, iyimserlik, faydalara odaklanma, yapıcı düşünme hâkimdir. Konu hakkında avantaj yaratılır.
- Bu olayın bize sağlayacağı çıkarlar, yararlar ne olabilir?



Slayt 31

YEŞİL ŞAPKA

- Yeşil, üretkenliğin, gelişmenin rengidir ve küçük tohumlardan serpilip bitkileri çabırıştırır.
- Yeşil şapka düşünmesi, özellikle yeni fikirlerle ve yeni bakış açıları ile ilgilidir.
- Önemli olan fikrin saçma olup olmaması değil, orijinal, yeni, üretken olmasıdır.
- Bu konudaki değişik önerileriniz neler olabilir?



Slayt 32

MAVİ ŞAPKA

- Mavi serinkanlılığı temsil eder ve aynı zamanda her şeyin üstündeki göğün rengidir.
- Mavi şapka düşünce sürecini gözden geçirmek ve karar vermek için kullanılır. Bütün tartışmalar üzerinde düşünülür ve artık karar verilir.
- Ne oldu?(geçmiş) Ne oluyor?(şimdi) Sonra neler olmalı?(gelecek)

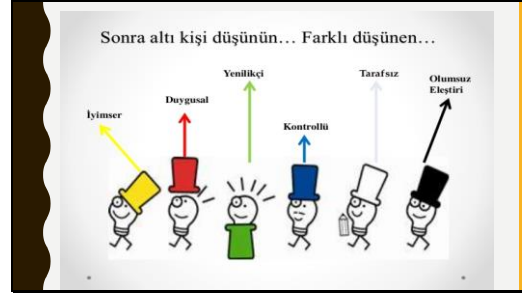


Slayt 33

- Bir olay düşünün...



Slayt 34



Slayt 35



Slayt 36



Slayt 37

SİYAH ŞAPKA: Olaylara eleştirel ve karamsar yönden bakışı simgeler.



→ Bu kazadan sağ çıkan yoktur..

Slayt 38

SARI ŞAPKA: İyimserlik, olaylara iyimser ve yapıcı yönden bakma.



→ En azından bebek kurtulmuş...

Slayt 39

YEŞİL ŞAPKA: Olaylara yeni ve farklı çözüm yolları bulmak, yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretmeye dayalı düşünme.



→ Kazaların olmaması için duble yol olması lazım...

Slayt 40

MAVİ ŞAPKA: Olayları tüm olası yönleriyle gören ve değişkenleri kontrol altına altında tutan bakış açısı.



→ İyi kontrol etmişler mi arabanın içerisinde başka kimse yok demi?

Slayt 41



Slayt 42

**HAYATINIZDAKİ RENKLER
HIÇ SOLMASIN**

• Teşekkür ederim.

Ek 3. Veri Toplama Araçları

ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler. Aşağıda, sizlerin eleştirel okuma düzeyinizi belirlemek amacıyla “Eleştirel Okuma Özyeterlik Ölçeği” yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1- Okuduklarımın ana fikrini çıkarabilirim.					
2- Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.					
3- Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri araştırırım.					
4- Okuduğum metni, aynı konuda daha önce okuduğum metinlerle karşılaştırırım.					
5- Okuduğum metindeki bilgi yanlışlarını fark ederim.					
6- Okuduğum metindeki görüşlerle(hayal gücü, fikir) gerçekleri ayırt edebilirim.					
7-Okuduğum metin ile ona ait görseller(resim, fotoğraf gibi) arasındaki tutarsızlığı fark ederim.					
8- Okuduklarımın konusunu belirlerim.					
9-Okuduğum metnin türünü belirleyebilirim.					
10-Okuduklarımı kendi yaşıntım, gözlem ve bilgilerim ile değerlendirebilirim.					

11-Metinde parça bütün ilişkisini kurabilirim.					
12-Okuduklarımı zihnimde özetlerim.					
13-Okuduğum metnin yazarı hakkında bilgi edinirim.					
14-Okuma metnindeki yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular ya da kişisel kanıtlar olduğunu anlayabilirim.					
15-Metni okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.					
16-Metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.					
17-Okuduğum metindeki ön yargıları fark ederim.					
18-Metindeki kelime ya da kelime gruplarının anlamını metindeki bağlamdan çıkarabilirim.					
19-Yazarın eseri yazma amacını merak ederim.					
20-Metindeki bilgilerin güncel olup olmadığını araştırırım.					
21- Metinde anlatılanların günlük hayatla ilişkisini merak ederim.					
22-Okuduğum metindeki abartmaları fark edebilirim.					
23-Okuduğum metindeki benzetmeleri fark edebilirim.					

ELEŞTİREL OKUMA BAŞARI TESTİ

Adı Soyadı:

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki metinleri okuyarak soruları cevaplayınız. Sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz temennisiyle. Teşekkürler



HAYVAN SEVGİSİ

Hoşlanmam hayvanları sevmeyenlerden. İnsanları sevebileceklerine de inanmam. Çekilmez bir bencillikleri vardır onların. Ne yapsalar, ne etseler kendilerini, hep kendi çıkarlarını düşünürler. Özlerini, dünyanın göbeği saymaktan kurtulamazlar. Kimseye, hiçbir şeye bağlanamazlar çünkü sadece kendilerini severler. İnsanları sevseler bile, kendileri de birer insan oldukları içindir. Başkalarında da yine kendilerini görüp kendilerini severler, kendilerine acırlar. Çünkü herkeste kendilerini görürler. Birer adadır onlar, çepeçevre bencillikle kuşatılmış, ulaşılmaz bir ada. Ne onlar sizi anlayabilir, ne siz onları anlarsınız... Hayvanları, işlerine yaradığı için sevenler vardır; ben ona hayvan sevmek demem ve hiç hoş karşılamam bunu. Kasabın koyunu sevmesi gibi... Şu hayvanı güzel, bu hayvanı çirkin bulanlardan da değilim ben. Cennet kuşunun parlak tüylerine hayran olup da kargayı küçümseyenleri anlayamam.

Nurullah ATAÇ (Denemeler)



Aşağıdaki soruları cevaplayınız

1. “Hayvanları işlerine yaradığı için sevenler vardır” sözüne katılıyor musunuz? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Hayvanı sevmeyenin insanı da sevmeyeceğini düşünüyor musunuz? Hayvanları sevmek ile insanları sevmek arasında nasıl bir bağlantı vardır?

.....
.....
.....

3. Hayvan sevmeyenlerin bencil olduklarını düşünüyor musunuz? Sadece kendisini düşünen insanlar gördünüz mü, bu konuda neler düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Bencil insanların ulaşılmaz birer ada oldukları konusunda yazara katılıyor musunuz? Niçin?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Metni nasıl buldunuz? Metinle ilgili düşüncelerinizi yazınız.

.....
.....
.....
.....
.....

6. Sizce yazar bu metni neden yazmıştır?

.....
.....
.....
.....
.....

Günümüzde iyi konuşan kadar iyi dinleyen de azaldı. Adeta kalmadı. Konuşan iyi konuşsa, boş konuşmasa, dinleyen de iyi niyetle dinlemeye kararlı olsa bile, bir kere çevredeki radyo, televizyon, trafik ve konuşma gürültüleri dikkatimizi dağıtıyor. Bu gürültü ortasında konuşan avaz avaz bağırır, siz de dinlemeye uğraşırken ortada ne doğal bir konuşma tınısı ne yerine göre ses yükseltip alçaltma nüansı ne de dinleyende o konuşulanı şurup gibi içme zevki kalıyor. O “bayram haftası” der; siz mangal tahtası anlarsınız. İdeal konuşma ve dinlemenin çok sesliliğe tahammülü yoktur. İdeal konuşma karşılıklı saygıya dayanır. İki taraflı olgunluğu ve alçak gönüllülüğü şart koşar. Eflatun: “Gözlemle, dinle, sus, az yargıla, çok sor.” der. İyi bir dinleyici mıknaş benzer. Ağzınızdan sözleri mıknaş gibi çeker. Onun karşısında diliniz büsbütün açılır. Düşüncelerinize canlılık gelir. Çağrışımından çağrışıma kaya kaya gidersiniz.



Haldun TANER



Aşağıdaki soruları cevaplayınız

1. Yazar iyi bir dinleyiciyi neye benzetiyor? Yazara katılıyor musunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Eflatun'un sözlerine dayanarak kaliteli dinleme ve konuşma nasıl olmalı? Katılıyor musunuz? Neden?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Siz iyi dinleyiciden beklenen davranışları uyguladığınızı düşünüyor musunuz? Açıklayınız

.....

.....

.....

.....

.....

4. İyi konuşmacı ve dinleyicilerin olmaması günlük hayatımızı nasıl etkiler?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Günümüzde iyi konuşan ve iyi dinleyenlerin sayısı neden azalmıştır?

.....

.....

.....

.....

.....

6. Sizce bu metnin başlığı ne olabilir?

.....

7. Sizce yazar bu metni neden yazmıştır?

.....

.....

.....

.....

.....

Gam Kasavet Kalkmaz Oldu

Gam, kasavet kalkmaz oldu başımdan,
Şâd olup da yüzüm gülmez nedendir?
Gece, gündüz yalvarırım Mevlâ'ya,
Dileklerim kabul olmaz nedendir?

Karşımızda karlı dağlar dağ olur,
Çevre yanı ireyhanlı bağ olur.
İyi günde yaran, ahbap çok olur,
Dar günümde dost bulunmaz nedendir?

Şu gezdiğim Urum mudur, Şam mıdır?
Başımdaki kasvet midir, gam mıdır?
Kime yardım etsem sonu kem midir?
Bir gün olsun selâm salmaz nedendir?

Karac'oğlan der ki: Belalı başım,
Akıttım didemden kan ile yaşım.
Gurbete çıkanda yamandır işim,
Bu ömre kahretsem olmaz nedendir?



Karacaoğlan

1. Şairin “İyi günde yaran, ahbap çok olur / Dar günümde dost bulunmaz nedendir?” mısraları ile ilgili düşüncelerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

2. “İyilik gibi âlemde sermaye olmaz” sözü ile şairin “Kime yardım etsem sonu kem midir?” sözünü karşılaştırınız.

.....

.....

.....

.....

.....

3. Şairle aynı ruh durumunda olsanız bunu nasıl dile getirirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Şair “*Bu ömre kahretsem olmaz, nedendir?*” sorusu ile kaderci bir anlayış mı sergilemektedir?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Şiiri nasıl buldunuz? Şiirle ilgili düşüncelerinizi yazınız.

.....

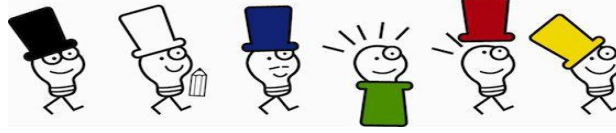
.....

.....

.....

.....

Adı Soyadı:



Görüşme Soruları

- 1. Okuduğunuz metinleri “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ile değerlendirmek sana neler kattı?**
- 2. Altı şapkalı düşünme tekniği ile ders işlemenin yararları sana göre neler oldu?**
- 3. Sana göre eleştirel okuma nedir?**
- 4. Altı şapkalı düşünme etkinlikleri eleştirel okumana yardımcı oldu mu?**

Abstract

ÖZGEÇMİŞ

Bahar AYDIN

Adres : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ula Ali Koçman MYO
Ula/MUĞLA
Telefon : (0 252) 211 1426
Elektronik Posta : baharaydin@mu.edu.tr
Doğum Tarihi : 22.03.1987
Doğum Yeri : Uzunköprü

Görevler

21.02.2013-... Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ula Ali Koçman MYO - Öğretim Görevlisi

Eğitim

2009-2012 Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Edebiyatı Yüksek Lisansı
(Halide Edib Adıvar'ın Romanlarında Halk Bilimi Unsurları, Yüksek Lisans Tezi Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Selma SOL)
2005-2009 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
2001-2005 Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi

Çalışma ve Başarılar

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. AYDIN BAHAR (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 76-87., Doi: DOI:10.29000/rumelide.705515 (Yayın No: 6219258).

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

1-) AKIN,Ü., AYDIN, B., 2016. İlkokul Türkçe Dersi Ders Kitaplarının Metin Türleri ve Özellikleri Açısından İncelenmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.
2-) AKIN,Ü., AYDIN, B., 2016. Türk Dünyasının Önemli Mizah Dergilerinden Molla Nasreddin’in Gözünden Iı. Abdülhamid. Uluslararası Genç Akademisyenler Kültür Kongresi.

Uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda özet metin olarak yayımlanan bildiri

1-) AYDIN, B., AÇIK ÖNKAŞ, N., 2016. Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarındaki Yazım ve Noktalama Hataları. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.
2-) AYDIN, B., CANATAN, S., 2015. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı.
3-) CANATAN, S., AYDIN, B., 2015. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Etkisi. 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı.

Alanında tanınmış ulusal yayınevlerince yayımlanan kitaplarda bölüm yazarlığı

- 1-) CANATAN.,S., AYDIN.,B., . 2016. Tanzimat Edebiyatı Hikâye ve Romanında Çocuk ve Gençlik. Yayın Evi: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- 2-) AKIN.,Ü., AYDIN.,B., . 2016. Türk Dünyasının Meşhur Düşünce Edibi İsmail Gaspıralı'nın Fikir Dünyasında “Kadın” ve “Annelik” İmgesi. Yayın Evi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yayınları.
- 3-) AYDIN.,B., . 2015. Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar. Yayın Evi: Pegem Akademi.

Sertifika ve Beceriler

Çevrimiçi Öğitmen Sertifikası, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi, 2014.

