

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
ALİŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL OKUMA
ÖZYETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Esra KOÇAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2020



©2020-Esra KOÇAK

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
ALİŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL OKUMA
ÖZYETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE WRITING HABITS OF
EDUCATIONAL FACULTY STUDENTS AND THE PERCEPTIONS
OF SELF-EFFICIENCY IN CRITICAL READING

Hazırlayan
Esra KOÇAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç.Dr. Remzi CAN
KIRŞEHİR-2020

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Esra Koçak tarafından hazırlanan “*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Alışkanlıkları İle Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki*” adlı tez çalışması 25/08/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Remzi CAN

Üye: Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Üye: Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2020

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2020

Esra KOÇAK

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ALIŞKANLIKLARI İLE ELEŞTİREL OKUMA ÖZYETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Esra KOÇAK

Danışman: Doç. Dr. Remzi CAN

2020 – IX-87

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Remzi CAN

Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın kuramsal modeli çerçevesinde tek ana hipotez ve ana hipotez çerçevesinde altı alt hipotez oluşturulmuştur. Araştırma çalışma evreni Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri ($\alpha=269$) olarak tespit edilmiştir. Bu öğrenciler çalışma evreninde tabakalı örnekleme alma ve basit tesadüfi örnekleme alma yöntemi ile $\alpha=0.05$ tablosu dikkate alınarak örneklem büyüklüğü ± 0.05 örneklem hatası $p=0,5$ ve $q=0,5$ güven aralığı dikkate alınarak yapılan hesaplamalarla seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Yazma Alışkanlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama verileri üzerinde normallik testleri yapılmış ve normal dağılım gerektiren istatistikî hesaplamalar uygulanmıştır. Ana hipotez ve altı alt hipoteze cevap bulabilmek için betimsel ve çıkarımsal istatistikler yapılmıştır. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı arasında yüksek düzeyde ve istatistikî olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel okuma özyeterlilik algısının yazma üzerinde ve yazma alışkanlığı alt boyutlarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ardından demografik değişkenlere göre fark testleri yapılarak bulgular ayrıntılı olarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Okuma, Yazma Alışkanlığı, Eğitim Fakültesi

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE WRITING HABITS OF EDUCATIONAL FACULTY STUDENTS AND THE PERCEPTIONS OF SELF-EFFICIENCY IN CRITICAL READING

M.Sc. Thesis

Preparer: Esra KOÇAK

Advisor: Doç.Dr. Remzi CAN

2020 – IX-87

Kırşehir Ahi Evran University Graduate School Of Social Sci

Department of Social Sciences and Turkish Education

Jury

Doç. Dr. Remzi CAN

Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN

This research, which aims to determine the relationship between critical reading perception of self-efficacy and writing habits of Faculty of education students, is a research in the general screening model based on quantitative data and in the relational screening model. Within the framework of the fictional theoretical model of the research, one main hypothesis and six sub-hypotheses are formed within the framework of the main hypothesis. Research and study universe Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education Science, Social Studies, classroom and Turkish teaching 3. The grade students were identified as ($n=269$). These students were selected in the study universe by using stratified sampling and simple random sampling method by taking into account $\alpha=0.05$ table sample size ± 0.05 sample error $p=0,5$ and $q=0,5$ confidence interval. “Critical reading self-efficacy perception scale” and “writing habit scale” were used as data collection tools in the research. After validating factor analysis and reliability analysis of these scales, they were implemented. Normality tests were performed on the application data and statistical calculations requiring normal distribution were applied. Descriptive and inferential statistics were performed to find answers to the main hypothesis and six sub-hypotheses. A high level and statistically significant relationship was found between critical reading and writing habit. It has been concluded that critical reading has a significant impact on writing and the lower dimensions of writing habit. The findings were interpreted in detail by conducting difference tests based on demographic variables.

Keywords: Critical Reading, Writing Habit, Faculty of Education

ÖN SÖZ

Çağımızda bilgi kaynaklarına ulaşmanın kolaylaşmasıyla birlikte bilgi kirliliği de artmıştır. İnternet ortamlarında, forumlarda, sosyal medya hesapları arasında bir bilgi hızlı bir şekilde yayılıp büyük kitlelere çok kısa zamanda ulaşabilmektedir. Birçok kaynaktan hızlı bir şekilde yayılan bu bilgilerin doğruluğu ya da tutarlılığını sorgulamak konusunda eleştirel okuyabilme becerisine sahip günümüzde oldukça önemli hâle gelmektedir. Günümüz toplumuna ayak uydurarak yaşamının gerektirdiği bir diğer beceri ise yazma becerisidir. Sanal ortamları kullanma düzeyinin artışıyla birlikte yazma becerisini gerektirecek alanlar da artış göstermiştir. Sosyal medya hesapları, e-mailler, forumlar vb. ortamlarda sürekli yazışarak iletişim kurulması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişki cinsiyet, bölüm ve okunan kitap sayısı değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Çalışma toplamda beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma problemi, amacı ve önemi ;araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve çalışma ile ilgili tanımlara yer verilirken ikinci bölümde okuma, eleştirel okuma, yazma ve yazma alışkanlığı kavramları açıklanmış, eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı alanlarında daha önce yapılan çalışmalar literatüre dayanarak incelenmiştir.Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir.Dördüncü bölümde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilirken son bölüm olan beşinci bölümde çalışmanın sonucu ve öneriler yer almıştır.

Araştırma boyunca bilgisi ve tecrübesiyle beni yönlendiren sayın hocam Doç. Dr. Remzi Can'a maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek bugünlere getiren anne ve babama,çalışmanın başından itibaren beni sabırla destekleyen ve cesaretlendiren arkadaşım Yusuf'a teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2020

Esra KOÇAK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2. 1. Okuma.....	8
2.1.1. Okumanın İlkeleri.....	9
2.1.2. Okumanın Özellikleri.....	10
2.1.3. Okumanın Fonksiyonları.....	11
2.1.4. Okumanın Amaçları.....	11
2 .1.5. Okumanın Önemi.....	12

2. 1.6. Okuma Türleri.....	14
2. 1.6.1. Sesli Okuma.....	14
2.1.6.2.Sessiz Okuma	14
2.1.6.3. Sorgulayıcı Okuma	15
2.1.6.4. Paylaşarak Okuma	15
2.1.6.5.Bağımsız Okuma	16
2.1.6.6.Hızlı Okuma	16
2.1.6.7.Amaçsız Okuma	16
2.1.6.8.Özgür Okuma	17
2.1.6.9.Bilgi Odaklı Okuma	17
2.1.6.10.Eleştirel Okuma	17
2.1.7. Okuma Alışkanlığı.....	18
2.1.8 Eleştiri.....	19
2.1.9. Eleştirel Düşünme.....	19
2.1.10 Eleştirel Okuma.....	20
2.1.11. Eleştirel Okumanın Önemi.....	21
2.1.12. Eleştirel Okumanın Tarihçesi.....	22
2.1.13. Eleştirel Okumanın Aşamaları.....	23
2.1.14. Eleştirel Okurun Özellikleri.....	24
2.2. Yazma Alışkanlığı	26

2.2.1. Yazma Nedir?.....	26
2.2.2. Yazma ve Dil Bilgisi.....	27
2.2.3. Yazmanın Önemi ve İşlevleri.....	29
2.2.4. Yazma Becerisi.....	31
2.2.5. Yazma Alışkanlığı.....	32
2.2.6. Yazılı Anlatım Tür ve Stratejileri.....	34
2.2.7. Yazma Nedenleri.....	37
2.2.7.1. Yazmanın İç Nedenleri (Kişisel Zorunluluk)	38
2.2.7.2. Yazmanın Toplumsal Nedenleri	39
2.2.7.3. Yazmanın Mesleksel Nedenleri / İş gereği.....	40
2.3. Konu İle İlgili Araştırmalar	41
2.3.1. Eleştirel Okuma İle İlgili Çalışmalar.....	41
2.3.2. Yazma Alışkanlığı İle İlgili Çalışmalar.....	42
BÖLÜM III	44
3. YÖNTEM	44
3.1 Araştırmanın Modeli.....	44
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	46
3.3 Veri Toplama Araçları.....	48
3.3.1 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği.....	48
3.3.2. Yazma Alışkanlığı Ölçeği.....	48
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	49
BÖLÜM IV.....	53
4. BULGULAR	53

4.1 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ile Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri Dağılımlarına İlişkin Bulgular	53
4.2 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ile Yazma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	54
4.3 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	57
4.4 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	58
4.5 Yazma Alışkanlığı Alt Boyutlarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	60
4.6 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığının Cinsiyet Değişkeni ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	63
4.7 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığının Bölüm Değişkeni ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	64
4.8 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığının Okunan Kitap Sayısı Değişkeni ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	67
BÖLÜM V	70
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuç ve Tartışma	70
5.2. Öneriler	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	82
ÖZGEÇMİŞ	87

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Adayların Karşılaştırmalı Frekans Dağılım Tablosu	47
Tablo 3. 2. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	48
Tablo 3. 3. Yazma Alışkanlığı Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 4. 1. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçüm Verilerinin Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları	53
Tablo 4. 2. Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verilerinin Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları	53
Tablo 4. 3. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları	54
Tablo 4. 4. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 4. 5. Yazma Alışkanlığı Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları	56
Tablo 4. 6. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları.....	57
Tablo 4. 7. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları	58
Tablo 4. 8. Yazma Alışkanlığı Alt Boyutlarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları	61
Tablo 4. 9. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Cinsiyet Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Analizi	63
Tablo 4. 10. Yazma Alışkanlığının Cinsiyet Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Analizi.....	63

Tablo 4. 11. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Bölüm Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	65
Tablo 4. 12. Yazma Alışkanlığının Bölüm Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	66
Tablo 4. 13. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Okunulan Kitap Sayısı Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	67
Tablo 4. 14. Yazma Alışkanlığının Okunulan Kitap Sayısı Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	68



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3. 1. Araştırmanın kurgulanan kuramsal modeli	44
Şekil 3. 2. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği simetrik dağılım grafiği	50
Şekil 3. 3. Yazma alışkanlığı ölçeği simetrik dağılım grafiği	51
Şekil 4. 1. Eleştirel okuma Özyeterlilik Algısı ve yazma alışkanlığına ilişkin serpilme grafiği	55



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

Açıklamalar

T

Bağımsız Örneklemeler t Testi

B

Regresyon Modeli Beta Katsayısı

F

Tek Yönlü Varyans Analizi F Testi

r

Pearson Korelasyon Simgesi

R²

Determinasyon (Belirlilik) Katsayısı

ΔR²

Düzeltilmiş Determinasyon (Belirlilik) Katsayısı

P

Anlamlılık Değeri

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı arasındaki ilişki durumuna, bu bağlamda araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Okuma; algılama, öğrenme ve iletişim sürecini kapsayan bunun yanında görme, hatırlama, seslendirme, anlama ve değerlendirme gibi fiilleri içinde barındıran bir süreç olarak tanımlanıp okuma yazma becerisi tam anlamıyla öğrenildikten sonra okuma öğrenciler için görme ve algılama boyutundan daha fazlasını ifade etmektedir (Sever, 2003). Bir başka tanıma göre okuma ise boyutundan öte öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen üst düzey bilişsel faaliyetlerin etkin olduğu bir süreçtir (Türkel ve Ünlücömert 2013). Bireyler okuma eğitiminde fiziksel ve zihinsel boyutları gerçekleştirdiklerinde toplumu oluşturan aile, arkadaş çevresi, yaşanılan yer, sivil toplum örgütleri vb. unsurlar okumanın devamlılığının sağlanmasında etkili olmaktadır (Savaş,2018). Bu doğrultuda Arıcı da (2017) okumaya bir boyut daha ekleyerek okumanın fiziksel ve zihinsel yönünün yanında toplumsal yönünün de olduğunu ifade etmiştir. Okumaya önem veren ve okuma oranı yüksek toplumlarda bireylerin okumayı bir kültür hâline getirmesi beklenmektedir. Yapılan tanımlar incelendiğinde okumanın bilişsel ve fiziksel süreçleri içinde barındırdığı görülmektedir. Okuma için bilişsel olarak anlama, değerlendirme, düşüncenin kavranması ve çözümlenmesi; fiziksel olarak ise görme ve seslendirme eylemlerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Okuma çeşitli faktörlerin etkisiyle gerçekleşmektedir.

Yılmaz (2007) bu faktörleri fiziksel (kekemelik, görme sorunları vb.), zihinsel yetersizlikler, öğretmenin sınıf içindeki tutumundan kaynaklanan psikolojik faktörler ve son olarak öğretmenin gerçekleştirdiği okuma etkinliklerinin niteliği olarak belirtmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilecek okuma etkinliklerinden öğretmenin baskıcı ve tutucu bir ortam yaratması öğrencide kaygı ve korkuya neden olabileceken, öğretmenin güven verici, destekleyici tutumu öğrenciyi güvenli ve istekli bir şekilde okumaya yönlendirecektir. Bununla birlikte sınıf içinde ve sınıf dışında yapılacak okuma etkinliklerinin çocukların ilgi, istek, ihtiyaçlarını karşılayacak sistemli ve planlı çalışmalar olarak gerçekleştirilmesi okuma etkinliklerinin verimliliğini artıracaktır. Okuma eğitiminde temel eğitimin önemli bir rolü olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Bu süreçte öğrencilere kılavuzluk edecek sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimi sürecindeki tutumu önemli görülmektedir.

Baker ve Wigfield (1999) okuma sayesinde bireylerin sözcük haznesinin gelişeceği, farklı kültür ve medeniyetleri tanıyacağı, hafızalarının güçleneceği, herhangi bir şeye dikkatlerinin yoğunlaşma seviyesinin artacağını ve farklı bilgileri kıyaslayarak bilgi seviyelerinin artması sonucu özgüven sahibi olacaklarını belirtmiştir. Okumanın bireye katacağı olumlu katkıları olduğu gibi topluma katacağı olumlu katkıları da vardır. Çağımızda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sayesinde bilgi hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bilginin yayılması ise daha çok okuma etkinlikleriyle gerçekleşmektedir (Coşkun, 2014). Bu doğrultuda toplumların gelişmesinin okuma etkinlikleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Toplumların gelişimine katkı sağlayan bir alan olan okuma alanı (Arıcı, 2017), insanın tüm yaşam dönemlerini kapsayan ve ömür boyu devam eden, insanın birincil ihtiyaçlarından olan yaşamsal faaliyetlere benzeyen bir edimdir (Özdemir,2018).

Okuma belli bir konuda bir fikir oluşturmak için yapılabilir (Adalı, 2010). Okuma aynı zamanda kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan koruyarak kişiliğini biçimlendirir ve toplumun çeşitli yönlerden gelişimine katkı sağlar (Demirel, 2003). Günümüzde okuma; okunan metindeki sesleri çıkarmak olarak görülmemektedir. Sağlıklı bir okuma süreci eğitimin kalitesini %30 oranında artırmaktayken eğitimde ekonomik verimliliği %44 oranında artırmaktadır (Arıcı, 2017). Okumanın yanı sıra eleştiri de en az okuma kadar önem arz etmektedir. Eleştiri sözcüğü Yunanca “kritikos” teriminden Latinceye “criticus” olarak yerleşmiş ve diğer dillerde yaygınlaşmıştır (Özonat, 2018). Birey tarafından kişi ya da olayların olumsuz ve olumlu yanlarını tespit etmek anlamında kullanılan eleştiri sözcüğü etimolojik olarak İngilizce “critical” sözcüğünden türemiş olup bir ölçüte göre değerlendirme ve yargılama anlamına gelmektedir (Liu,2019). Eğitimin davranış kalıplarında istedik değişiklik meydana getirme süreci olduğunu belirten Tyler (2014), bu tanımdaki davranış kalıplarının sadece somut bir ifadeye sahip olmadığını, düşünme ve hissetmeyi de içine alan bir kavram olduğunu belirtmektedir. Çağımızda üretilen ve hızlıca tüketilen bilginin varlığını düşünürsek süreç içerisinde yaptığımız gelişigüzel okuma zihnimizde karmaşaya yol açabilir (Çam, 2006).

Bu noktada düşünme ve hissetme kavramları ön plana çıkmaktadır. Okumanın gelişigüzel olmaması düşünme ve hissetme kavramlarını içinde barındıran eleştirel okuma yaparak engellenebilir. Temeli çocukluk yıllarında atılan eleştirel okuma; bireylerin sürekli karşı karşıya kaldıkları yeni bilgileri değişik kaynaklara başvurarak doğruluğunu değerlendirmesi, yargılaması ve kendi mantık süzgecinden geçirerek bir sonuca ulaşmasıdır. Çocukluk yıllarında kazanılan eleştirel okuma becerileri sonraki eğitim kademelerinde kalıcı hâle gelerek kullanılmaktadır (Silalahi, 2018). Özdemir’e (2018) göre eleştirel okuma;

kişinin özgür bilinci ile aklını kullanarak okudukları metnin arka planındaki düşüncelerin farkına varabilmesi, metni sorgulayabilmesi ve kişinin metin ile ilgili araştırmalar yaparak değerlendirmelerde bulunmasıdır.

Bu bağlamda Freire (2003) eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin sadece harfleri tanımayacağını sözcükleri ve dünyayı anlayacağını ifade ederken Comberda (2001), eleştirel okumayı dili güçlü bir şekilde kullanarak bireyin okulundaki hayatına devam etmesi, adaletsizliğin ve kayırmanın sorgulanması olarak tanımlamıştır. Öyle ki; Ciardiello'nun (2004) eleştirel okumanın bir vatandaşlık bilinci olduğunu ifade etmesi eleştirel okumanın birey için yaşam boyu devam eden önemli bir beceri olduğunu göstermektedir.

Yazma, insanlığın geçmişten günümüze duygu, düşünce ve yaşadığı olayları bazı işaretlerle ifade etmesidir. Bireylerin anlaşmalarını sağlayan herhangi bir dilin gelişim alanlarından biri yazmadır. İnsanlar yazıyı birbirleriyle iletişim kurmak, birikimlerini kaybetmemek için kullanırlar. Aynı zamanda resmî durumlarda bireylere yazı ile sorumluluk yüklenmektedir. Herkes tarafından kabul gören ve halk ağzında sıkça kullanılan “Devletin dili yazıdır.” sözü de yazının resmiyette ne kadar önemli olduğunu göstergesidir.

Dil becerileri ile birlikte zihnin aktif olarak kullanılması ve zihinsel süreçleri direkt olarak etkilemesi nedeniyle yazma, çok sayıda becerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Özellikle zihinde depolanan bilgileri düzenleme, karşılaştırma, sıraya koyma, farklı düşüncelerini sağlama, dili kullanma yetilerini geliştirme, kelime dağarcığını genişleterek bilgi birikimlerini artırma yönlerinden dolayı yazma becerisi öğrenci için büyük önem arz etmektedir. Konuşma ve dinleme becerilerinin okul öncesi dönemlerde aile ve çevre etkisiyle bir nebze kadar öğrenilmesi mümkünken okuma ve özellikle yazma becerisini edinmek için amaca yönelik ve planlı olan formel eğitim alma zorunluluğu vardır. Yazma, bireylerin bilgi, birikim ve becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinliktir (Warker, 2005).

Yazma, gerek yazar gerekse okur açısından önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Yazma yazan kişi için fikirlerini paylaşma, bu yolla deşarj olma ve rahatlama imkânı sunmaktadır (Göçer, 2014: 29). Bu yolla bireylerin psikolojik gelişimine etki ettiği düşünülebilir. Özdemir ve Binyazar (1998) yazmanın aslında bir gereksinim olduğunu, gerek kişisel gerek toplumsal açıdan bir zorunluluk olarak insan hayatına etki ettiğini belirtmektedir.

Araştırmacılar bireylerin dâhil oldukları toplumla sürekli iletişim içerisinde olduklarını ve toplumdan etkilendiklerini ifade etmekte; toplumdan etkilenen bireyin ise

tepkisini yazma eylemiyle gösterdiğini söylemektedirler. Ayrıca yazmanın bireylerdeki entelektüel merakı güçlendirdiği, bireyi soruşturmaya ve düşünmeye sevk ettiği vurgulanmaktadır (Cutler ve Graham, 2008). Göçer, yazının okurlar açısından önemini okurların düşünce, duygu, hayal dünyası ve yargı mekanizmalarının okuma yoluyla değişip gelişmesi ile gerekçelendirmiştir.

Yazma, bireylerin özellikle düşünce dünyalarını genişletmelerine, bilişsel yapılarını kontrol etmelerine ve düzenlemelerine, dili kullanabilme kapasitelerini artırmalarına fırsat tanımaktadır. Yazmanın, birçok zihinsel faaliyeti gerektirmesinden dolayı bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda özellikle kurgu boyutunun bireyi düşünmeye, hayal kurmaya ve araştırmaya sevk ettiği de ifade edilmektedir. Fayol, yazmayı, metni oluşturanın bakış açısı ve amacına göre bilgilerini kontrol etmesi, önemli gördüklerini seçmesi ve bunları kelimeleri sıralayarak yazıya aktarması olarak tanımlamaktadır. Fayol, bu süreçte bireyin bir dizi gözden geçirme, düzenleme, seçme, aktarma gibi bilişsel faaliyetler yürüttüğünden yazma sürecinin bireylerin bilişsel gelişimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Güneş,2016:158). Bunlara ek olarak sorgulama, inceleme, karşılaştırma, çok yönlü düşünme, tartışma ve yeniden anlamlandırma gibi yazma sürecinde yürütülen bilişsel faaliyetlerin de bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çağımızda bilginin birçok kaynak tarafından hızlı bir şekilde üretildiğini ve tüketildiğini düşünürsek eleştirel okumanın neden bu denli gerekli olduğunu kavrayabiliriz. Yazılı materyallerle çok fazla karşılaştığımız bu çağda yazma becerisi ve yazma alışkanlığı çağımızın gerektirdiği gibi yaşamamız için bir olmazsa olmaz beceri niteliği taşımaktadır. Hem okuma, eleştirel okuma becerisi hem de yazma alışkanlığı ve yazma becerisi birçok zihinsel faaliyeti gerektirdiği için bilişsel gelişime de destek sağlayacak becerilerdir. Buradan hareketle eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek ifade edilen nedenlerden dolayı bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda;

- a. Öğrencilerin eleştirel okuma; sorgulama, çıkarımda bulunma, analiz, değerlendirme, benzerlik ve farklılıkları bulma düzeyleri,
- b. Öğrencilerin yazma alışkanlığı; yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma, yazma yeterliliği, yazıyı edebi tür olarak kullanma, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma düzeyleri,
- c. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu,
- d. Eleştirel okuma özyeterlilik algısının yazma alışkanlığı üzerindeki etkisi ve yazma alışkanlığının eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisi
- e. Cinsiyet değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri,
- f. Bölüm değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri,
- g. Okunan kitap sayısına göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri alt amaçlar olarak bu araştırmada yer alacaktır.

Okuma sayesinde bireylerin sözcük haznesinin gelişmesi, farklı kültür ve medeniyetleri tanınması, hafızalarının güçlenmesi, herhangi bir şeye dikkatlerinin yoğunlaşma seviyesinin artması ve farklı bilgileri kıyaslayarak bilgi seviyelerinin artması muhtemeldir. Okuma aynı zamanda kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan koruyarak kişiliğini biçimlendirir ve toplumun çeşitli yönlerden gelişimine katkı sağlar. Eleştirel okuma ise okumaktan ziyade ne okuduğunu, okunan bilginin dayanaklarını, kaynaklarını ve doğruluğunu yanlışlığını sorgulamayı gerektiren bir okuma türüdür. Bilgi edinmek için yapılan okumadan farklı olarak analiz yöntemleri ile farklı sonuçları ortaya çıkaran yorumlama eylemi olan eleştirel okumayı Özdemir (2018: 46) kişinin özgür bilinci ile aklını kullanarak okuduğu metnin arka planındaki düşüncelerin farkına varabilmesi, metni sorgulayabilmesi ve kişinin metin ile ilgili araştırmalar yaparak değerlendirmelerde bulunması olarak tanımlamıştır. Eleştirel okuma çağımızda oluşan bilgi kirliliğinden en az zarar görmeyi sağlayan, işimize yarayacak doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmemize yardımcı olan ve hayatın ilk yıllarından itibaren kazandırılması gereken bir beceridir. Günümüzde yeni eğitim-öğretim sistemleri de her yenilenişinde eleştirel okumayı destekleyecek nitelikte güncellenmektedir. Öyle ki eleştirel düşünme becerisi hem program amaçlarında hem de genel amaçlarda yer almaktayken eleştirel okuma ve okuduğunu sorgulama birçok kazanımda yer almaktadır.

Yazmanın sosyal açıdan önemi tartışılmaz bir olgudur. Yazma aynı zamanda bir

iletiřim řeklidir. Yazma çocukluktan bařlayıp insan yařamının sonuna kadar devam eden dűřűnceleri paylařma ve kaydetmeye yarayan bir iletiřim aracı olarak nitelendirilmiřtir. Birey, yazma yoluyla kendi dűřűncelerini veya kendisini etkileyen dűřűnceleri bařkalarıyla paylařabilir. Műldűr (2017: 16), yazma yoluyla bireylerin bařkalarıyla iliřkiler kurduėunu, iř birliėi yaptığını ve çatıřmaları űzebildiėini belirtmiřtir.

Yazının bugűnű yarınlara ulařtıran, iz bırakan ve kalıcılıėı saėlayan yűnűnű vurgulayan Aėca (1999: 61) yazıyı insan aklının en gűzel icadı olarak nitelendirmiřtir. Nitekim bu yolla birey inançlarını ve deėerlerini kendi kuřaėıyla ve gelecek kuřaklarla paylařabilmekte, onlarla iletiřim kurabilmektedir. Yazma yalnızca bireyler için deėil toplumlar için de bűyűk bir űnem tařımaktadır. Yazının icadı insanların tarihi geliřimi açısından evrensel kanıtlar sunmaktadır. Yazma, gerek yazar gerekse okur açısından űnemli bir faaliyet olarak gűrűlmektedir. Yazma yazan kiři için fikirlerini paylařma, bu yolla deřarj olma ve rahatlama imkânı sunmaktadır.

Eėitim sistemimizin her kademesinde ve sınıfında okuma ve yazma davranışlarının en iyi olması için çalışılmaktadır. İlgili alan yazın tarandığında eleştirel okuma űzyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığına ilişkin tezlerin, makalelerin yazıldığı gűrűlmektedir. Ancak eleştirel okuma űzyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığını eğitim sistemleri içerisinde kazandıracak űėretmen adaylarına uygulanmasına ilişkin ilklerde yer almaktadır. Eleřtirel okuma űzyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı arasındaki ilişki daha űnce alanyazında çalışılmamıştır. Konu ile ilgili daha derin bilgi sahibi olmak ve yeni tartışmalara dolayısıyla yeni verilere ulaşabilmek için bu çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Alanyazındaki bu problem durumundan yola çıkarak bu arařtırmanın amacı da űėrencilerin eleřtirel okuma űzyeterlilik algıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki iliřkiyi belirleyerek alan yazına katkı saėlamaktır. Aynı zamanda diėer arařtırmacılar için eėitim sisteminde eleřtirel okuma űzyeterlilik algısı ve yazma alışkanlıėını kazandıracak űėretmenlerin eleřtirel okuma űz yeterlilik algıları ve yazma alışkanlıkları dűzeylerinin eėitim sistemimiz içerisinde ne dűzeyde olduėu ortaya konulmuř olacaktır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu arařtırma Kırřehir Ahi Evran űniversitesi Eėitim Fakűltesi Fen Bilgisi űėretmenliėi, Sınıf űėretmenliėi, Tűrke űėretmenliėi ve Sosyal Bilgiler űėretmenliėi 3. sınıf űėrencileri ile sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

- a. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı anket formundaki sorulara gönüllü olarak, içten, ve doğru cevaplar verdikleri düşünülmektedir.
- b. Araştırmada kullanılan anket formlarının araştırmanın problemlerini cevaplayacak nitelikte olduğu ve ölçme amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Yazılı harf ve sembollerin çözümlenip anlamlandırılmasıdır (Aslan ve Dirik, 2008). Sever'e (2003) göre okuma; algılama, öğrenme ve iletişim sürecini kapsayan bunun yanında görme, hatırlama, seslendirme, anlama ve değerlendirme gibi fiilleri içinde barındıran bir süreçtir.

Eleştirel Okuma: Okuduklarını sorgulama, yargılama başka bir ifadeyle kendi aklıyla bir sonuca ulaşması, bu da aydın diye vasıflandıracağımız kişilerden beklenen bir davranıştır (Özdemir, 2013: 18-19).

Yazma: TDK'ye göre yazma, söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak, yazı ile anlatmak, yazıya dökmek olarak tanımlanmıştır. Bireylerin sosyal gelişiminde de önemli bir faktör ve sosyal bir davranıştır (Pritchard ve Honeycutt (2007:29).

Yazma Alışkanlığı: Alışkanlık, bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet; iç ve dış etkilerle davranışların tekrarlanması, hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren, şartlanmış davranış (TDK: 2020)olarak tanımlanır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde eleştirel okuma ve yazma alışkanlığına ilişkin yapılan literatür taramasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2. 1. Okuma

Okuma demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir (Dökmen, 1994: 15).

Sever'e (2003) göre okuma; algılama, öğrenme ve iletişim sürecini kapsayan bunun yanında görme, hatırlama, seslendirme, anlama ve değerlendirme gibi fiilleri içinde barındıran bir süreç olarak tanımlanıp okuma yazma becerisi tam anlamıyla öğrenildikten sonra okuma öğrenciler için görme ve algılama boyutundan daha fazlasını ifade etmektedir.

Yıldız'a (2010: 97) göre fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sağlayan karmaşık bir süreç olan okuma; Arslan ve Dirik'e (2008: 65) göre yazılı harf ve sembollerin çözümlenip anlamlandırılmasıdır. Güneş'in de (2012: 3) Sever'le (2003) benzer şekilde okumayı; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımladığı görülmektedir. Akyol (2006: 8) okumanın okuyucu ve yazar arasındaki iletişimi etkili ve aktif kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olduğunu belirtmektedir.

Sweet'in de (1993: 11) okumayı anlam boyutuna vurgu yaparak öğrencilerin metin ile etkileşime girerek mevcut bilgileriyle anlam oluşturmaları şeklinde tanımladığı görülmektedir. Demirel (1990) okumayı bilişsel becerilerle psiko-motor becerilerin etkileşimiyle yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Türkel ve Ünlücömert'e (2013: 44) göre okuma; anlam boyutundan öte öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşen üst düzey bilişsel faaliyetlerin etkin olduğu bir süreçtir. Bireyler okuma eğitiminde fiziksel ve zihinsel boyutları gerçekleştirdiklerinde toplumu oluşturan aile, arkadaş çevresi, yaşanılan yer, sivil toplum örgütleri vb. unsurlar okumanın devamlılığının sağlanmasında etkili olmaktadır (Savaş, 2018: 5).

Bu doğrultuda Arıcı da (2017: 95) okumaya bir boyut daha ekleyerek okumanın fiziksel ve zihinsel yönünün yanında toplumsal yönünün de olduğunu ifade etmiştir. Okumaya önem veren ve okuma oranı yüksek toplumlarda bireylerin okumayı bir kültür

haline getirmesi beklenmektedir. Yapılan tanımlar incelendiğinde okumanın bilişsel ve fiziksel süreçleri içinde barındırdığı görülmektedir. Okuma için bilişsel olarak anlama, değerlendirme, düşüncenin kavranması ve çözümlenmesi; fiziksel olarak ise görme ve seslendirme eylemlerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Okuma çeşitli faktörlerin etkisiyle gerçekleşmektedir.

Yılmaz (2007: 440) bu faktörleri fiziksel (kekemelik, görme sorunları vb.), zihinsel yetersizlikler, öğretmenin sınıf içindeki tutumundan kaynaklanan psikolojik faktörler ve son olarak öğretmenin gerçekleştirdiği okuma etkinliklerinin niteliği olarak belirtmiştir. Sınıf içinde gerçekleştirilecek okuma etkinliklerinden öğretmenin baskıcı ve tutucu bir ortam yaratması öğrencide kaygı ve korkuya neden olabileceken, öğretmenin güven verici, destekleyici tutumu öğrenciyi güvenli ve istekli bir şekilde okumaya yönlendirecektir. Bununla birlikte sınıf içinde ve sınıf dışında yapılacak okuma etkinliklerinin çocukların ilgi, istek, ihtiyaçlarını karşılayacak sistemli ve planlı çalışmalar olarak gerçekleştirilmesi okuma etkinliklerinin verimliliğini artıracaktır. Okuma eğitiminde temel eğitimin önemli bir rolü olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Bu süreçte öğrencilere kılavuzluk edecek sınıf öğretmenlerinin okuma eğitimi sürecindeki tutumu önemli görülmektedir.

Öğrencilere verilecek olan okuma eğitimi ile beraber onlara okumayı sevdirmesi gerekliliğine vurgu yapan Yılmaz (2007: 444) sınıf öğretmenlerinin; öncelikle iyi bir okur olmaları, sınıflarda kitaplık oluşturmaları, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için çeşitli yöntemleri kullanmaları ve evlerinde kitaplık oluşturmaları için rehber olmaları gerektiğini belirtmiştir.

2.1.1. Okumanın İlkeleri

Akyol (2005: 4-7) okumanın işlevsel bir şekilde gerçekleşebilmesi için beş temel prensibe dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okuma anlam kurma sürecidir: Okuyucu yazılı kaynakların içerdiği mesajı kendi bilgilerini kullanarak çözmeye çalışır. Dolayısıyla okuyucunun bir metinden anlam çıkarma derecesi ön bilgisiyle doğru orantılıdır.

Okumanın akıcı olması gereklidir: Akıcı okumanın temelinde ayırt etme becerisi vardır. Okuyucular, kısa süre ve daha az enerji harcayarak kelime ayırt etme işini doğru ve hızlı yapmalıdırlar. Akıcı okuma gerçekleştirilebildiğinde zaman ve enerji harflere, sözcüklere bölünmek yerine anlamın bütününe verilir.

Okumanın stratejik olması zorunludur: Stratejik okumaktan maksat seçici olmaktır.

Okuyucu amaç ve yöntemini kendi seviyesini, ön bilgisini göz önüne alarak belirlemelidir. Bilinçli bir okur estetik için okumanın akademik okumalardan farklı olduğunu bilir ve buna yönelik bir okuma stratejisi seçer.

Okuma güdüleme gerektiren bir faaliyettir. Okumayı öğrenmede ve geliştirmede motivasyon temel bir faktördür. Dikkatsiz ve düzensiz olan zayıf okuyucular genellikle isteksiz davranışta bulunduğu için öğretmen öğrencilerin isteğini artırıcı yollara başvurmalıdır.

Okuma devamlı gelişen bir faaliyettir. Okuma bir süreçtir ve bir defada oturulup halledilecek bir etkinlik, bir beceri değildir. Okuma hayat boyu devam eder. Bunun için okumayı bir alışkanlık haline getirmeli ve zamanın belli bir kısmını okumaya ayırmalıyız.

2.1.2. Okumanın Özellikleri

Okumanın farklı anlam ve özellikleri bulunmaktadır. Güneş (2014: 129) bunu şu şekilde açıklamıştır;

a. Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır. Okuma çeşitli zihinsel işlem ve beceri gerektiren bir süreçtir; çünkü okuyucu okuma sırasında yazının anlamını araştırmakta, bulmakta ve yorumlamaktadır.

b. Okumak sadece şifreyi çözmek değildir. Önceleri ayrıntıların üzerinde duruluyor ve okuma işlemi şifreyi çözme olarak biliniyordu. Bu nedenle sesli okumaya ve kelime anlamına önem veriliyordu. Daha sonra ise okuma ile şifre çözmenin farklı durumlar olduğu anlaşıldı.

c. Sesli okuma seslendirme değildir. Seslendirme üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; yazıları görme, seslere çevirme ve söz zinciri oluşturma aşamalarıdır. Hâlbuki okuma da kelimeleri seslendirme sürecine anlama zinciri de eklenmektedir.

d. Okumak, yazının anlamına gönüllü olarak katkıda bulunmaktır. Okumak, yazıyı görmek, yazıya bakmak, yazıları seslere çevirmek ya da seslendirilen cümleleri işitmek değil, yazının anlamına yeni anlamlar ekleyerek katkı yapmaktır.

e. Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamaktır. Okumak, aklımıza takılanları cevaplamak için yazıya sorular sormak ve bunları araştırmak demektir. Okumak, yazıya eşlik etme kuvveti bulma demektir.

f. Öğrenmek için okuma, okumayı öğrenme ile karıştırılmamalıdır. Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenmek

için okuma bir görevin, işin yürütülmesi veya bir konunun araştırılması için öğrenme amaçlı okuma çalışmalarıdır. Okuma-yazma öğretim sürecinin başlangıcında yapılan işleri kapsayan faaliyet ise okumayı öğrenmedir.

2.1.3. Okumanın Fonksiyonları

Özdemir (2013: 11-22) okumanın fonksiyonlarını şu şekilde açıklamıştır;

a. Hayat boyu kullanacağımız bir araçtır. Okuma, hayatımızın belirli bir döneminde başlayıp biten bir eylem değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık dönemimizde de hayatımızda yer alır. Okumanın yaşamımızdaki yeri yaşla sınırlı değildir.

b. Öğrenmenin ve aydın insan olmanın temel taşıdır. Aydın insan bilgilenme ve bilinçlenme yoluyla aydınlanmanın verileriyle donanmıştır. Soran, sorgulayan ve eleştirel bir kişiliği vardır. Aydınlığa ve aydınlanmaya giden yol da eleştirel okumadan geçer.

c. Eleştirel düşünmenin ana kaynağıdır. Okuma, tutum ve düşünüş gücümüzü besler ve geliştirir. Ayrıca yazıda söylenenlerin öne sürülen iddia ya da düşüncelerin geçerliliğini veya geçerli olmadığını düşünürüz. Yazarla aynı doğrultuda düşünüp düşünmediğimize bakarız. Bütün bunlar, bizde eleştirel bir tutum oluşturur.

d. Hayatımızı değiştiren ve zenginleştiren güçtür. Roman öykü, şiir gibi ürünler hayatımızı zenginleştirir ve dünyamızın sınırlarını genişletir. Yani yaşamadığımızı yaşar, görmediğimizi görür, duymadığımızı duyarız.

2.1.4. Okumanın Amaçları

Okumanın amaçları kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bazıları bir şeyler öğrenebilmek için okurken bazıları da eğlenmek ya da hoşça vakit geçirmek için okur. Okuma zevki kazanmış kişiler daha hassas daha duyarlı kişiliğe sahiptir. Her yaşa ve konuma göre ya da ihtiyaca göre okumanın amaçları değişebilir (MEGEP, 2011: 8).

Yılmaz'a (2002: 442) göre okuma eyleminin amaçları şöyle sıralamıştır;

- Genel kültür seviyesini artırmak,
- Mesleki gelişmeleri yakından takip etmek,
- Merak edilen konularda araştırmak ve bilgi edinmek,
- Eğlenmek.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007: 7) ise çocukların kitap okuyabilme nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Beğendikleri için, boş vakitlerini değerlendirmek ve zevk için,

- Başarılı bir birey o olabilmek için,
- Başarılı kişilere özendikleri için ve onlara benzemek için,
- Ebeveyn ya da öğretmenleri istediği için,
- Arkadaş çevresi ve toplum içinde farklı bir statü ve kimlik kazanmak için.

Çelik (2006: 20) okumanın amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Seri, kolay, devamlı ve anlayarak hızlı okuma becerisi kazanmak,
- Boş vakitlerini seviyesine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek,
- Kitap sevgisini kazanarak okumayı eğlenceli bir alışkanlık haline getirmek,
- Okuma zevklerine ve seviyelerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme becerisini kazanmak,
- Kitap okumanın, bilgi elde etme kaynaklarından biri olduğunu kavramak,
- Türkçenin doğru kullanılarak yazılmış metinlerini okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek,
- Kelime dağarcığını sözcükleri tanıyarak, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirmek.

Ogunrombi ve Adio (1995: 50) okuma amaçlarını üç başlıkta ele almaktadır:

- Eğlenmek, boş vaktini değerlendirmek ve dinlenmek için okumak,
- Genel anlamda bilgi sahibi olmak için okumak,
- Mesleki güncel gelişmeleri takip etmek ve meslekte uzmanlaşmak amacıyla okumak.

2.1.5. Okumanın Önemi

Baker ve Wigfield (1999) okuma sayesinde bireylerin sözcük haznesinin gelişeceği, farklı kültür ve medeniyetleri tanıyacağı, hafızalarının güçleneceği, herhangi bir şeye dikkatlerinin yoğunlaşma seviyesinin artacağını ve farklı bilgileri kıyaslayarak bilgi seviyelerinin artması sonucu özgüven sahibi olacaklarını belirtmiştir. Okumanın bireye katacağı olumlu katkılar olduğu gibi topluma katacağı olumlu katkıları da vardır.

Toplumların gelişimine katkı sağlayan bir alan olan okuma alanı (Arıcı, 2017: 96), insanın tüm yaşam dönemlerini kapsayan ve ömür boyu devam eden, insanın birincil ihtiyaçlarından olan yaşamsal faaliyetlere benzeyen bir edinimdir (Özdemir, 2018: 68). Bu doğrultuda toplumların gelişmesinin okuma etkinlikleriyle ilişkili olduğunu söyleyebiliriz

Aktaş ve Gündüz (2011: 41-42) okumanın insan hayatındaki yeri ve önemini şu şekilde sıralamıştır:

Okuma, yaşam boyu süren faydalı bir uğraştır. Okumakla elde edilen bilgiler, zamanla yetersiz kalır, güncelliğini yitirir ve ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelir. Bu nedenle okumada süreklilik temeldir.

Okumakla her şeyden önce kişi kelime haznesini zenginleştirir. Genellikle günlük yaşamda kullanılan kelimelerin sayısı sınırlıdır; ancak edebi eserler okuyarak bu sınırlı sözcük sayısını geliştirebiliriz.

Yazılı anlatımın esas unsuru dildir, dil ise sözcüklerden oluşmaktadır. Yazarlar duygu ve düşüncelerini sözcüklerle başkalarına aktarır. Kişinin sözcük dağarcığı ne kadar çoksa eseri anlaması o ölçüde kolay olacaktır.

Kelime dağarcığını geliştirmek için istikrarlı okumak gereklidir. Bir eseri okurken bilinmeyen kelimelerin anlamları ya sözlük yardımıyla ya da metnin akışından bulunabilir.

Günümüz teknoloji çağında yaşanan hızlı gelişmelerle birlikte düşünce ürünleri de hızla artmaktadır. Bu gelişmeler yeni terimleri ve kavramları de ister istemez dile sokmaktadır. Bütün bu yeni gelişmeleri yakından takip etmek, bilgi alışverişini hızlandırmak ve çağın gereklilikleri konusunda bilgi sahibi olmak için de okumak gerekir.

Az okuyan ya da okumayan kişilerin sözcük dağarcığı yetersiz olacaktır. Bu nedenle bu kişiler duygularını ve düşüncelerini anlatmakta, okuduklarını anlamakta ve yorumlamakta zorlanacaktır.

Okumak, etkili konuşma yeteneği kazandırır ve bu yeteneği güçlendirir. İnsanın okuduklarından edindiği bilgileri yeri geldikçe kullanması, çevresiyle etkili ve güzel konuşmasını, çevresindeki kişiler tarafından saygınlık kazanmasını sağlar.

Okumak aynı zamanda yazma yeteneğini geliştirir. Yazılı anlatımda başarılı olmak için gözlem ve tecrübe her zaman yeterli değildir. Birey edebi eserleri okumakla hem dili doğru kullanmayı öğrenir hem de başka yazarların duygu ve düşüncelerini ifade etmekteki tecrübelerinden yararlanır.

Okuma zihinsel faaliyetlerin gelişmesine katkı sağlar. Bireyin bilgi seviyesi yükseldikçe okuduklarını daha iyi yorumlar, olaylara ve çevreye daha tarafsız bakar, olayları çok yönlü ve geniş bir şekilde değerlendirme yeteneği kazanır, böylece kendisine ait farklı yetenekleri keşfeder.

2. 1.6. Okuma Türleri

2. 1.6.1. Sesli Okuma

Çelik (2006: 21) sesli okumayı, “gözlerin görüp, zihnin kavradığı sözcükleri konuşma organlarının seslendirmesi olayına sesli okuma denir” şeklinde tanımlamıştır. Sesli okumada okuma işlemi daha karmaşık yollarla gerçekleştiği için yani dudak dil- ses telleri- kulak- göz- beyin de işin içerisine girdiği için dikkat dağınıklığı daha fazla olur. Sesli okumada, dikkat ve zaman kaybı nedeniyle okuma daha yavaş olur ve bu sebeple anlama kaybı yaşanır (MEGEP, 2011: 4).

Buna karşılık sesli okumanın avantajları da vardır. Öznel bir nitelik taşıyan sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşur. Sesli okuma öğrencinin veya bireyin dikkatini toplamasına, okuduklarını anlamasına ve kendine güvenmesine katkı sağlamaktadır. Güneş’e (2014: 150-151) göre sesli okumanın faydaları şunlardır;

- Kelime dağarcığını geliştirir,
- Okuma, dinleme ve konuşma yeteneğini artırır,
- Anlama yeteneğini geliştirir,
- Genel kültürü artırır,
- Ses, vurgu ve tonlamayı geliştirir.

Okullarda eski yıllardan beri sesli okuma yöntemi kullanılmakta iken 1970’li yıllarda bir değişim olmuş ve sessiz okuma gündeme gelmiştir. İlköğretim birinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmaları başlatılmış ve öğrencilere uzun süre sessiz okuma yöntemi uygulanmıştır; fakat araştırmacılar, okullarda sessiz okumayla hızlı ve sistemli okuma yapıldığı; ancak anlama becerilerinin yeterince gelişmediğini öne sürerek sessiz okuma konusundaki düşüncelerini 1990’lı yıllara doğru tekrar değiştirmişlerdir. Sesli okuma öğrencilerin dinleme ve konuşma yeteneklerini geliştirebilmeleri için gerekli olduğu düşüncesiyle 1995 yılından itibaren birçok ülkenin ilköğretim okullarında zorunlu tutulmaktadır (Güneş, 2014: 149-150).

2.1.6.2.Sessiz Okuma

Sessiz okuma, gözle takip ederek kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden yapılır. Sessiz okumada göz, metni görür görmez tanımakta ve zihne göndermektedir. Bu okuma türünde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak kullanılmamaktadır. Ancak sessiz okuma yetişkinlere tavsiye edilmekte ve ilköğretim birinci sınıfta yer almamaktadır. Daha sonraki sınıflarda ise kademeli olarak öğretilmelidir. Sessiz okuma, öğrencinin bireysel olarak

okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, vaktini daha verimli kullanmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2014: 152).

Hem yetişkin bireylerin hem de öğrencilerin, sessiz okumaya günlük hayatlarında daha fazla zaman ayırmaları ve gerekli özeni göstermeleri gerekmektedir (Köksal, 1999: 4). Sessiz okuma sadece gözle yapılan bir eylemdir.

Okumada seslendirme mesafesi ve göz mesafesi olmak üzere iki kavram vardır. Ses mesafesi, okuma esnasında bir nefeste seslendirilen harf mesafesi; göz mesafesi ise, okuma sırasında gözlerimizin bir bakışta görebildiği sözcükler kümesidir. Göz mesafesi her zaman ses mesafesinden daha geniş bir alanı kapsar. İyi bir okur, göz mesafesi ile ses mesafesi arasındaki uzaklığı en iyi ayarlayabilir. Sessiz okumada dikkat, sesli okumadaki gibi ayrıntılara dağılmadığı ve sadece okunan yazıya yoğunlaştığı için, hızlı okumanın yanında anlama seviyesi bakımından daha verimli sonuç alınır (MEGEP, 2011: 4).

2.1.6.3. Sorgulayıcı Okuma

Okuyucunun, okuma esnasında metin hakkında, kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, birçok soruyla olguların sebep-sonuç ilişkilerini araştırma, çözümleme, fikir üretip düzenleme, yargıları kıyaslama ve tartışmaları analiz etme gibi işlemleri gerektirmektedir (Güneş, 2014: 152-153).

Öğretmen okuma öncesi hazırlık yaparak metinde neleri okuyacağını belirler ve okuma sonunda da öğrencilere okunan bölümlerle ilgili sorular sorar (Arıcı, 2017: 99). Sorgulayıcı okuma, öğrenciler tarafından yazarın amacının anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

2.1.6.4. Paylaşarak Okuma

Paylaşarak okuma, bir metnin farklı kısımlarının öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşarak sesli okunmasıdır. Öğrencilerin okuma yeteneğinin artırılmasına önemli derecede katkı sağlayarak öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirmekte, okumaya yönlendirmekte, motive etmekte ve okuma zevki vermektedir. Paylaşarak okuma esnasında öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan etkileşim, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve okuma sürecine etkin olarak katılmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2014: 153).

Paylaşarak okuma, metni bir öğrenciye yüksek sesle okuttuktan sonra diğer öğrencilere de paragraf paragraf okutmaktır.

2.1.6.5.Bağımsız Okuma

Bağımsız okumaya, serbest okuma veya tek başına okuma da denilmektedir. Öğretmenlerin sınıfta okuma faaliyetlerini sürdürmesi için faydalı bir etkinliktir. Bu etkinliklerin amacı okumanın alışkanlık haline getirilmesidir. Bağımsız okuma çalışmaları, öğrencinin kendine güvenmesini, okuma yeteneğinin artmasını, akıcı okumasını, kelime dağarcığını ve anlama yeteneğini geliştirmesini sağlar. Bağımsız okuma, öğrencilere cazip gelen konularda daha çok bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2014: 153).

2.1.6.6.Hızlı Okuma

Okunması gereken yazıların fazlalığı, vaktin azlığı insanları daha hızlı okuyabilmek için bilimsel araştırmalar yapmaya sürüklemiştir. Okuma hızı bilimsel çalışmalarla artırılabilir; çünkü hızlı okuma öğrenilebilir bir beceridir ve sonradan kazanılan davranışlar arasında yer alır. Hızlı okuma insanların hızlılık, anlama ve öğrenme yeteneklerini geliştirerek, daha önceki okuma süresine oranla, dakikada okudukları sözcük sayısını ve anlama seviyelerini artırmaları demektir (MEB, 2011: 6). Okunması gereken yazıların çokluğu, zamanın azlığı insanları daha hızlı okuyabilmek için bilimsel araştırmalar yapmaya itmiştir.

2.1.6.7.Amaçsız Okuma

Günümüzde her gün milyonlarca kitap yayınlanmaktadır. Şayet hangi kitabı niçin okuyacağımıza dair bir amacımız yoksa bu kadar fazla eserin içinde kararsız kalır ve bocalarız. Eline geçen her kaynağı amaçsızca okuyan bir okuyucu hem vaktini boş yere harcar hem de zihni karmaşık bir bilgi yığına döner. Ayrıca okurken yeterli yoğunlaşmayı sağlayamadığı için bilgileri yüzeysel ve eksik olacak, onlardan güvenle yararlanamayacaktır. Özetle amaçsız bir okur iyi bir okuyucu değildir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 48).

Okuma amacı, bazen de öğrenme ve bilgilenme amacının dışında dinlenme, herhangi bir amaç gözetememe, eğlenme, duygulanma, zevk alma, heyecan yaşama gibi duyuşsal öğelere yöneliktir. “Edebi kitaplar tasvirler hoşuma gider, kitaptan haz almaya çalışırım, okuduklarımdan zevk almam lazım.” Gibi ifadeler kullanan öğrenciler okumanın estetik hazzını yakalamaya çalışırken, aşk romanları beni etkilediği için, aşk benim için yaşam biçimi...” gibi ifadeleri kullanan öğrenciler ise duygusal bir haz almak için okurlar. Bazı öğrenciler ise “Farklı dünyaları gezmek için, heyecanlanmak için, serüven ve macerayı sevdiğimi için, meraklandırıcı olduğu için macera romanları okurum.” ifadelerini kullanırlar. Bu tür amaçlara yönelik okumalar gerçekleştiren öğrenciler, içinde bulundukları formal eğitimin dışında duyuşsal amaçlı okumalar gerçekleştirirler.

2.1.6.8.Özgür Okuma

Sanat ve düşünce değeri yüksek eserler okumak, insanın ruhunu doyurur, daha sağlıklı düşünmesini ve olgunlaşmasını sağlar. Eserin verdiği zevk ve coşku, ruhu saran güzel bir histir. Okuduklarından keyif alan okuyucu, konuşma ve davranışlarıyla, çevresinde aranan kişi olur. Bu gruba roman, öykü, şiir, güncel dergiler ve her türlü duygu ve betimleme yazıları girer. Okuyucu metnin akışına kendini kaptırdıktan sonra kısa sürede metni bitirebilir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 48).

Daha çok zevk almak için bazen yavaş okuma ihtiyacı hissedilebilir. Şiir okurken mesela kelimeleri içten seslendirmek istenebilir. Birey zevk ve ihtiyaçlarına göre bazı metinleri yavaş okuma konusunda özgür olmalıdır.

2.1.6.9.Bilgi Odaklı Okuma

Okuma daha önce belirlenen bir amaca ulaşmak için belli bir hedef doğrultusunda, konu ile ilgili eserleri araştırdıktan sonra elde edilen verileri belli bir yöntemle analiz eden okuma tarzıdır. Bu tür okumalarda araştırılacak konu ve konunun sınırları önceden belirlenir, belli bir hedef doğrultusunda eserler teker teker okunup değerlendirildikten sonra gerekli olanlar seçilip fişlere yazılmak kaydıyla yine belli bir plan çerçevesinde yazıya aktarılır. Bu tür okumalar, özellikle bilim insanları ve araştırmacıların tercih ettiği çalışma yöntemidir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 49).Öğrenme amaçlı okumalar daha çok mesleki alanların etkisinde kalmıştır.

2.1.6.10.Eleştirel Okuma

Okuma eylemi ile ulaşılmaya çalışılan hedeflerden biri ve aynı zamanda okuma eyleminin kalıcı ve sistemli olarak sürdürülmesinin sonucu olarak ortaya çıkan bir başka beceri ise eleştirel okumadır. Eleştirel okuma kişinin sahip olduğu bilgi birikimi ile okuduğu metni sına ve analiz etmesidir. Eleştirel okuma, rastgele bir güncel olayı gelişigüzel okumaktan çok farklı bir iştir. Eleştirel okuma, okuma işlevinin büyük bir ilgi ve arzu ile devam ettirilmesini, gerek duyulması halinde yeniden okunmasını ve yazıda geçen olgu ve fikirlerin titizlikle izlenmesini gerektirir (Odabaş ve diğ., 2008).

Okuduklarını sorgulama, yargılama başka bir ifadeyle kendi aklıyla bir sonuca ulaşma eleştirel okumanın en önemli niteliğidir. Yani eleştirel okumanın insanı bağımlılıktan kurtarıp aydın kişiliğe kavuşturduğu söylenebilir. Özetle kişiyi aydınlığa giden yolda eleştirel okuma, en önemli faktörlerden biridir (Özdemir, 2013: 18-19).

2.1.7. Okuma Alışkanlığı

Okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı edindikten itibaren bu davranışı severek ve isteyerek gerçekleştirmesidir (Yıldız, 2016: 99). Mete'ye (2012: 44) göre okuma alışkanlığı, bireyin ihtiyaç duyarak okumayı hayatı boyunca bir amaç dâhilinde düzenli ve tekrarlı bir şekilde zevkle sürdürmesidir. Tanımlardan hareketle okuma alışkanlığının okuma eğitiminde önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü alışkanlığa dönüşmemiş bir okuma birey için fayda sağlamayacaktır. Temel eğitimde öğrencilere ilk okuma yazma öğretildikten sonra okuma alışkanlığı kazandırmak önemli bir amaçtır.

Akyol (2006: 58) öğrencilerin okuma ile ilgi algılarının sadece okulla sınırlı olduğunu belirterek öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması için sınıf öğretmenlerinin okuma etkinliklerini günlük hayattan örneklerle ilişkilendirerek gerçekleştirmesini önermektedir. Yılmaz (2007: 444) öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırmanın örgün eğitimin asıl amacı olduğunu ve bu alışkanlık sayesinde hayat boyu zevkle okumanın gerçekleşeceğini belirtmiştir.

Yılmaz ve Darıcan'ın (2015: 99) ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin;

- Okul öncesi eğitim alması,
- Kendilerine ait çalışma odalarının olması ve bu odada kitaplıklarının olması,
- Okuma yazma bilmediği zamanda ailelerinin öğrencilere sesli bir şekilde kitap okuması,
- Evlerine süreli yayınların girmesi,
- Kitap fuarlarını ziyaret etmesi,
- Evlerinde aile bireylerinin okuma yapması, okuma alışkanlıklarını artıracığı sonucuna ulaşmıştır.

Arıcı (2008: 91) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin okumayı sevmelerine engel oluşturacak etkenlerin belirlenerek bunların yok edilmesini önermiştir. Özellikle öğrencilerin ilk karşılaştıkları kitapların onların ihtiyaçlarına cevap verecek sürükleyici kitaplar olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda gençler okuma alışkanlığı geliştirememesi nedenlerini; küçükken okuma alışkanlığı kazanmamalarına, kitap fiyatlarının pahalı olmasına, boş zamanlarının olmamasına ve interneti, televizyonu ve filmi kitap okumaya göre daha çekici bulduklarına bağlayarak ifade etmişlerdir.

2.1.8 Eleştiri

Eleştiri sözcüğü Yunanca “kritikos” teriminden Latinceye “criticus” olarak yerleşmiş ve diğer dillerde yaygınlaşmıştır (Özonat, 2018: 42). Birey tarafından kişi ya da olayların olumsuz ve olumlu yanlarını tespit etmek anlamında kullanılan eleştiri sözcüğü etimolojik olarak İngilizce “critical” sözcüğünden türemiş olup bir ölçüte göre değerlendirme ve yargılama anlamına gelmektedir (Liu, 2019: 343).

Amerikan Mirası İngiliz Sözlüğü’nde kesin, dikkatli değerlendirme ve yargılama olarak tanımlanırken; Longman Çağdaş İngilizce Sözlüğü’nde bir şeyin dikkatli ve adil yargılanması anlamına gelmektedir (Liu, 2019: 343). Genellikle bireyler tarafından bir şeyin olumsuz tarafını ortaya çıkarmak anlamında kullanılan “eleştiri” sözcüğü aslında olay, olgu ve kişilerin olumlu yanlarını da görebilmeyi ifade etmektedir (Karadedeli, 2018: 56).

Türk Dil Kurumu’nun (TDK,2019) <http://www.tdk.gov.tr> internet adresindeki Türkçe sözlükten eleştiri sözcüğünün; bir insanı, eseri, konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup gösterme amacıyla incelemek olarak tanımlandığı görülmektedir.

2.1.9. Eleştirel Düşünme

Düşünme bireyin yakın çevresindeki tüm etkinliklerinde gerçekleştirdiği birincil ihtiyaçlar kadar doğal, uygun şartlarda gelişebilen ve bireyi diğer canlılardan ayıran önemli bir özelliktir (Demir ve Baş, 2018: 73).

İlkçağ filozoflarından Socrates’le başlayarak Platon ve Aristo’nun kullandığı eleştirel düşünme kavramı Rönesans Dönemi’nde Francis Bacon ile ön plana çıkmıştır (Olalekan, 2017: 206). Eleştirel düşünmeyi Pordel bir sorunun unsurlarını mantıklı ve eleştirel şekilde analiz etme olarak belirtmiştir. Facione’ye göre analiz, yorumlama, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme eleştirel düşünmede olması gereken becerilerdir (akt. Pordel, 2011: 84). Garrison (1991: 288) eleştirel düşünmenin sorunu belirleme, problemi net bir şekilde ortaya koyma, olası çözümleri araştırma, değişkenleri belirleme ve sonuçları mevcut bilgilerle bütünleştirme olarak beş adımda gerçekleştiğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme; Türkçe öğretim programlarında ana dili öğretiminde yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarında kazandırılabilir çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte okuma etkinliklerinde gerçekleşecek eleştirel okuma etkinlikleri eleştirel düşünme kavramının boyutları arasında ilk basamağa sahiptir (Karadeniz, 2014: 115).

Akar (2016:5) eleştirel düşünme becerisinin bireylere kazandırılmasında en etkili yöntemin eleştirel okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi olduğunu belirtmektedir.

2.1.10 Eleştirel Okuma

Temeli çocukluk yıllarında atılan eleştirel okuma; bireylerin sürekli karşı karşıya kaldıkları yeni bilgileri değişik kaynaklara başvurarak doğruluğunu değerlendirmesi, yargılaması ve kendi mantık süzgecinden geçirerek bir sonuca ulaşmasıdır (Demir, 2017: 667).

Çocukluk yıllarında kazanılan eleştirel okuma becerileri sonraki eğitim kademelerinde kalıcı hale gelerek kullanılmaktadır (Silalahi, 2018: 199). Özdemir'e (2018: 58) göre eleştirel okuma; kişinin özgür bilinci ile aklını kullanarak okudukları metnin arka planındaki düşüncelerin farkına varabilmesi, metni sorgulayabilmesi ve kişinin metin ile ilgili araştırmalar yaparak değerlendirmelerde bulunmasıdır.

Tüzel (2012: 15) eleştirel okuryazarlığın, eseri okurken anlam kurarken her türlü varsayım ve kabulden uzak, eseri aktif bir biçimde, yorumlamayı ve yeniden üretmeyi temel aldığını belirtmektedir. Eleştirel okuma okuyucunun okuma sürecinde; nesnelliğini koruyarak aktif ve açık fikirli bir şekilde metni analiz ettiği, yazarın düşünceleri ile gerçeği ayırt ederek yazarın metindeki bakış açısını fark ettiği, metinle ilgili tartışma ve sorgulama yaparak metindeki gerçek ve çarpıtma bilgileri ortaya çıkardığı, metnin arka planındaki çıkarımlarını sezerek metindeki hatalı mantığın ve bilginin ortaya çıkardığı, metin ile ilgili hayal kurularak metindeki mecazlı dilin farkına vardığı, metni üst düzeyde anlayarak metinle ilgili okuyucunun kendi sonucunu çıkardığı ürün oluşturma sürecidir.

Bilgi edinmek için yapılan okuma; bireyin okuduğu metni sorgulamadan ve değerlendirmeden bilgileri doğru kabul ederek hafızasına yerleştirmesidir (Wheeler, 2007: 89). Philips ve Sotiriou'ye (1992) göre metnin yapısının, fikirlerinin ve ayrıntılarının tek boyutlu olarak ele alındığı bilgi edinmek için yapılan okumada amaç sadece metni anlamaktır. Buna karşın günlük okuma sürecinden daha karmaşık yapıda olan ve etkili okumanın olması için defalarca aynı metni okuma gerekliliği olan eleştirel okumada amaç yüzeysel olmayıp; metni analiz etmek, eleştirmek, metne tepki göstermek, metni daha derinden anlamaktır (akt. Huijie, 2010: 44). Bilgi edinmek için yapılan okumaya eleştirel olmayan okuma da diyebiliriz.

Kurland (2000: 58) eleştirel olmayan okumanın bir metnin düşüncelerini anlamaya yönelik yapılırken eleştirel okumanın ise metnin altında yatan düşünceler hakkında çıkarımda bulunmak için yapıldığını belirtmiştir. Bilgi edinmek için yapılan okumadan farklı olarak eleştirel okuma, analiz yöntemleri ile farklı sonuçları ortaya çıkaran yorumlama eylemidir.

Kurland (2000: 58) de eleştirel okumanın araçlarının analiz ve çıkarımda bulunma becerileri olduğunu ifade etmiştir. Wheeler (2007: 90) eleştirel okuma ve bilgi edinmek için yapılan okuma arasındaki farkları şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğrenciler bilgi edinmek için okuduklarında genellikle kaynağın doğru olduğunu varsayarak bilgiyi ararlar. Eleştirel okuyan öğrenciler ise kalitesine bakıp, bilgiye şüpheci yaklaşırlar.
- Bilgi edinmek için okuyanlar bilgiyi çarpım tablosunu ezberledikleri gibi tekrar tekrar okurken, eleştirel okuyanlar metni mantıksal bölümlere ayırıp her bölümdeki argümanı analiz edip aynı zamanda argümanı yeniden ifade ederek okurlar.
- Bilgi edinmek için okuma sürecinde bilginin içselleştirilip ezberlenebilmesi için öğrencinin pasif olması gerekir. Eleştirel okumada ise öğrenci aktiftir. Metni ve yazarın amacını anlamak için tekrar tekrar okuma yapar. “Yazar sonuca nasıl varmış? Gibi sorular sorar.
- Bilgi edinmek için yapılan okuma soncunda öğrenciler çok sayıda kitap okur ve o kitaptaki bilgileri hafızalarına olduğu gibi getirebilir. Eleştirel okuyan kişinin zihninde orijinal ve yenilikçi düşünceler vardır.
- Bilgi için okuma eleştirel okumadan daha temel bir okuma şekli olup eleştirel okumanın gerektirdiği ifadenin sonucunu düşünme; kendisi ve toplumun bu ifadeden ne şekilde etkilendiği bilincinin olmadığı bir okuma şeklidir.

2.1.11. Eleştirel Okumanın Önemi

Server’e (2003: 77) göre eleştirel okuma sayesinde bireyler, karşılaşmış oldukları yeni bilgilerin güvenilirlik ve geçerliliğine şüpheci yaklaşır; bilgiyle ilgili farklı kaynakları araştırırlar. Bu sayede eleştirel okuyucular metni kontrol altına alarak kendi düşüncelerinin yazarı olurlar.

Eleştirel okuma sayesinde sürece aktif katılım olduğu için Arıcı’nın da (2017) belirttiği gibi birey okuduklarını uzun süre hatırlamaktadır. Birey eleştirel okuma becerisi sayesinde ders kitapları yazarları başta olmak üzere yazarların da yanlış yapabileceğinin farkına varır Karadeniz, 2014: 115).

Yargılama becerisi sayesinde öğrenciler bir birey olarak, bağımsız olmayı ve sorumluluk duygusuna sahip olmayı başarır. Eleştirel okuma vasıtasıyla okur, ders kitabı ve diğer okuma metinlerini değerlendirerek metinde olmayı ortaya çıkarmanın yanı sıra

karşılaşmış olduğu seçenekleri, reklamı yapılan ürünleri, ülke politikalarını ve bazı alanlarda uygulanan programları yargılayabilir (Nas, 2003: 27).

Bu bağlamda Freire (2003: 154) eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin sadece harfleri tanımayacağını sözcükleri ve dünyayı anlayacağını ifade ederken Comber (2001: 169) eleştirel okumayı dili güçlü bir şekilde kullanarak bireyin okul hayatına devam etmesi, adaletsizliğin ve kayırmanın sorgulanması olarak tanımlamıştır. Öyle ki; Ciardiello'nun (2004: 139) eleştirel okumayı bir vatandaşlık bilinci olduğunu ifade etmesi eleştirel okumanın birey için yaşam boyu devam eden önemli bir beceri olduğunu göstermektedir.

2.1.12. Eleştirel Okumanın Tarihçesi

Özüdoğru (2016: 16) eleştirel okuma teriminin Anglo-saxson kültüründen “satır aralarının okunması” şeklinde alındığını ve ilk defa 19. yüzyılda kriptografide (gizli yazı), gizli mesajları metinlerin içine yerleştirilerek göndermek için kullanıldığını ifade etmektedir.

Potur (2014: 33) ise “Eleştirel Okur Yazarlığın Tarihçesi” başlığı altında verdiği bilgilerde; eğitimde eleştirel yaklaşımın Jean Jacques Rousseau ile başladığı ve günümüzde eleştirel pedagoji olarak devam ettiği, 1920’de kurulan Frankfurt Okulu olarak bilinen Frankfurt Üniversitesi’nin eleştirel pedagojin gelişiminde önem arz ettiği ve Paulo Freire’nin 1960 sonları ve 1970’lerde ortaya attığı fikirlerinin eleştirel okuryazarlığın temelini atığını belirterek eleştirel okuryazarlığın tarihçesini ifade etmiştir. Eleştirel pedagojide geleneksel eğitimin tanımına karşı çıkılarak okullarda öğrencilere kimin istediği davranışların kazandırılması gerektiğini sorgulamaktadır (Weil, 1998: 28).

Eleştirel pedagoji geleneksel sınıflarda öğrencilere bilgi aktarılmasını reddederek, aktarılan bilginin sorgulanmasını savunur (Zabihi ve Pordel, 2011: 82).1980’li yıllarda okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için eleştirel bir tutumun okurken bireyler tarafından sergilenmesi görüşü önem kazanmaya başlamıştır (Belet, 2011: 68).

Eleştirel okuma Tanzimat Dönemi ile edebiyatımıza girmiş ve o zamandan beri eleştiri farklı anlamlar doğurmuştur. Zamanla, işlerin ve bilginin uygunluğunu, doğruluğunu ve yanlışlığını değerlendirmek yerine, bireylerin sözlü kavgaları tutuşturdukları ve birbirlerini aşağılamaya çalıştıkları bir durum haline gelmiştir (Çifçi, 2006: 47).

Eleştiri kavramının edebiyatımızda bu kadar geçmişi olmasına rağmen ancak 2005 yılında Milli Eğitim programlarına dâhil edilmiştir. Maalesef ülkemizde yeterince gelişme sağlamamıştır. Ayrıca, PISA soruları incelendiğinde öğrencilerin metinlere eleştirel yaklaşımının ne kadar yetersiz olduğu görülmektedir. Ülkemizin PISA sonuçlarındaki

başarısı, bu alanda ne kadar yetersiz olduğumuzu bir kez daha ortaya koyuyor. Ayrıca ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar, kendi değişkenleri ve teorik olarak eleştirel okuma ile ilgilenmiştir; Bu alandaki öğrencileri motive etmek ve eleştirel okuma elde etmek için yapılması gerekenlerin birkaç çalışmaya dâhil edilmemesi dikkat çekicidir. Eleştirel okuma, yazarın söylediği şey değildir ancak okuyucu, okuduklarını öznel bir şekilde anlamlandırır (Belet, 2011: 69).

2.1.13. Eleştirel Okumanın Aşamaları

Wheeler (2007: 63) bireyin iyi bir okuyucu olmasını sağlayan eleştirel okuma becerisi için zaman ve çaba harcamak gerektiğini ifade ederek eleştirel okumanın aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

Ön Okuma: Metnin uzunluğunun, başlığın ne olduğunun, metnin yazarının kim olduğunun belirlenmesi ve konunun ne olduğunun tahmin edilmesi,

Yorumsal Okuma: Metinde tekrarlayan ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin belirlenmesi, birden fazla anlamı olan sözcüklerin ve mecaz içeren sözcüklerin öğrenilmesi, her paragrafın sonunda paragrafın bir cümlede özetlenmesi, anlaşılmayan bölümlerin tekrardan okunması ve hala anlaşılmıyorsa ara verilmesi,

Eleştirel Okuma: Metnin bağlamı hakkında sorular sorulması, metin ile ilgili okuyucunun kendi duygu ve düşüncelerini belirleyebilmek için kendine sorular sorması, yazarın tespitleriyle ilgili özel ve genel soruların sorulması

Eserleri Karşılaştırarak Okuma: Eserle ilgili farklı kaynakları okuyarak karşılaştırma yapılması, farklı kaynaklardaki fikirlerin sentezlenmesi,

Okuma Sonrası: Okurken alınan notların gözden geçirilmesi, eserin tek cümleyle özetlenmesi, yazarın sonuca nasıl ulaştığını okuyucunun kendi cümleleri ile açıklanması,

Huijie (2010: 45) eleştirel okumada dört aşamanın olduğunu ve her aşamanın önceki aşamalardaki becerileri kapsadığını belirtmiştir. Huijie'nin (2010: 45) dört aşamalı eleştirel okuma becerisi aşağıda belirtilmiştir:

1. Metnin yapısı düzeyinde
 - Metin içinde sözcüklerin anlamının tahmin edilmesi
 - Paragrafın ana fikrinin belirlenmesi
 - Metnin ana fikrini belirlenmesi
 - Metin içinden cümlelerin anlamının çıkarılması
 - Metin içindeki fikirlerin önem derecesinin belirlenmesi

- Paragrafın nasıl oluşturulduğunun anlaşılması
 - Gerçek olanla yazarın görüşünün ayrılması
 - Birbirine karşıt fikirlerin belirlenmesi
 - Metindeki grafiklerin anlaşılabilmesi
2. Metnin hitabeti düzeyinde
- Metnin türünün tanınması
 - Yazarın amacının tanınması
 - Yazarın kelime seçiminin değerlendirilmesi
 - Dilin yanlışlıklarının değerlendirilmesi
 - Yazarın ortaya koyduğu düşüncenin belirlenip değerlendirilmesi
 - Metin içindeki mantıksal yanlışlıkların belirlenmesi
 - Metnin okuyucuyu etkilemek için hangi teknikleri kullandığının belirlenmesi
3. Metnin toplumsal düzeyinde analiz
- Metnin toplumsal kültür ile ilişkilendirilmesi
 - Metnin yazarın geçmişi ile ilişkilendirilmesi
 - Metnin diğer metinlerle ilişkilendirilmesi
4. Bütünsel değerlendirme analiz düzeyi
- Metnin düşünce yapısına mesafeli şekilde metnin değerlendirilmesi
 - Metnin kaynaklarının değerlendirilmesi
 - Metnin okuyucunun ilgisini nasıl çektiğinin değerlendirilmesi
 - Yazarın fikirlerinin hangi kanıtlarla desteklendiğinin değerlendirilmesi

Huijie (2010) yukarıda belirtilen aşamaların birbirini tamamladığını ifade etmiştir. Yani var olan aşama bir önceki aşamayı kapsamaktadır.

2.1.14. Eleştirel Okurun Özellikleri

Eleştirel okumayı, “okurluk donanımı” olarak da belirten Arıcı (2017: 30) iyi bir eleştirel okurun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eserin duygu ve düşünce yapısıyla ilişkili olan öğelerini belirleyip yazarın amacını anlayabilme
- Eserin yazı türünü belirleyebilme,
- Eserin dilinden ve anlatımından yazarın metnin konusuna olan bakış açısını çıkarabilme,
- Eserin anahtar kavramlarının, cümlelerinin ve paragraflarının birbiriyle olan ilişkisini

araştırarak ortaya koyabilme,

- Eserde yer zaman ve neden sonuç ilişkisini gösterebilme,
- Eserin sözcüklerinin temel, yan ve mecaz anlamalarını metnin içindeki bağlamından kestirebilme,
- Yazarın düşünceyi geliştirme yollarını ve anlatım biçimlerini metne bakarak seçebilme

Barut (2002: 76) eleştirel okuyucunun kendine, metne ve metnin nasıl oluşturulduğuna dair sorularının olması gerektiğini vurgulayarak bu soruları şu şekilde ifade etmiştir:

- Okurun kendine yönelik soruları:

a) Bu eseri neden okuyorum?

b) Bu metni anlayabilmem için ön bilgilerim neler ve hangi bilgilere ihtiyacım var?

c) Okumadan önce tahminde bulunduğum konuyla okuduktan sonraki belirlediğim konu aynı mı?

- Metnin nasıl oluştuğuna dair sorular:

a) Bu eseri kim yazmış ve neden yazmış?

b) Eserin konusu nedir?

c) Eser neden bu konuda yazılmış?

d) Metin konusuna karşı yazarın bakış açısı nedir?

e) Okunan metin ile aynı konuda başka bir metin yazılabilir mi?

- Metin hakkında sorular:

a) Metindeki kahramanlar kimler?

b) Metindeki sözcüklerin temel, yan ve mecaz anlamda kullanımı nasıl gerçekleşmiş?

c) Eser hangi türde yazılmış?

Devoogd (2008: 24) bir eseri eleştirel bir şekilde okuyabilmek için okurun kendine sorması gereken sorular olduğunu belirtmiştir. Bu sorular şunlardır:

- Eserde anlatılan olay ve olgularla yazar ne mesaj vermek istiyor?
- Eserin ana hatlarını neler oluşturuyor?

- Yazarın bu eseri yazmadaki amacı nedir?
- Eserde eksiklikler var mı? Varsa bu eksiklikler nelerdir?
- Eser içinde bize farklı gelen kahramanlar kimler?
- Eserin kahramanlarının iyi ya da kötü alışkanlıkları nelerdir?

Harnadek (2007) bir metni eleştirel okumak için okuyucunun yapması gerekenleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Metinde yer alan kanıtları metin sonuna kadar takip etmesi
 - Metindeki olasılıkları ortaya çıkartması
 - Metne duygusal yaklaşımdan akıl yoluyla yaklaşması
 - Metin ile ilgili düşünürken kullandığı düşünme stratejilerinin eksik olmaması
 - Metin ile ilgili karar verirken kanıtlara ve kaynaklara başvurması
 - Metin yazarının önyargılarını ve metin üzerindeki kendi önyargılarının farkında olması
 - Metindeki doğrulardan öte gerçeği ortaya çıkarmayı hedeflemesi
 - Metindeki hoşlanmadığı düşünceleri değerlendirmeden reddetmemesi
 - Yaşadığı topluma yönelik yazarın aykırı fikirleri olabileceğinin farkına varması
- (akt. Özensoy, 2011: 19).

2.2. Yazma Alışkanlığı

Yazmanın ne olduğu, yazma ve dilbilgisi arasındaki fark, yazmanın önemi ve işlevleri, yazının tarihi gelişimi, yazma becerisi, yazma alışkanlığı, yazılı anlatım tür ve stratejileri ve yazma nedenlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Yazma Nedir?

Yazma insanlığın geçmişten günümüze duygu, düşünce ve yaşadığı olayları bazı işaretlerle ifade etmesidir. Bireylerin anlaşmalarını sağlayan herhangi bir dilin gelişim alanlarından biri yazmadır. İnsanlar yazıyı birbirleriyle iletişim kurmak, birikimlerini paylaşmak ve kaybetmemek için kullanırlar. Aynı zamanda resmî durumlarda bireylere yazı ile sorumluluk yüklenmektedir.

Yazma, bilgi edinmenin yanında bilgiyi uzun süre bellekte tutmanın en etkili

yollarındandır. Bireylerde bilginin uygulama boyutunu devreye sokan yazma, bilginin kültüre dönüşmesine ve insan yaşamının vazgeçilmez bir ögesi olmasına zemin oluşturmaktadır. Yazma becerisiyle dilin gelişim hızının artıyor olması kişinin kendine olan güveninin artmasını da beraberinde getirmektedir.

Yazma alanında da diğer tüm alanlarda olduğu gibi bazı beceri, yöntem ve stratejiler yer almaktadır. Yazma becerisi bireyin zihninde oluşan duygu ve düşüncelerin fiziksel süreçten geçerek ete kemiğe bürünmesidir. İnsanların his ve düşüncelerini başlarından geçen olayları, isteklerini ayrıntılı, net ve anlaşılır bir biçimde yazabilme becerileri, birtakım zihinsel yetiler sayesinde gerçekleşir. Bireyler önce düşündüklerini zihninde toparlamalı, belli bir düzene koymalı, neyi yazmak istediğini net bir şekilde belli etmeli ve bunları belli bir sıraya koyduktan sonra düzenli bir biçimde yazma kurallarına uyarak yazmalıdır.

Burada önemli olan yazının amacının belirlenip sonrasında bunun icraata dökülmesidir. Tüm bunlar da kişinin yaşantısı boyunca kültür haznesinde biriktirdikleriyle olur. Bu birikimin de en önemli temeli hiç şüphesiz okumaktır (Güneş, 2014: 157).

2.2.2. Yazma ve Dil Bilgisi

Gramer sözcüğü Fransızca grammaire sözcüğünden alıntıdır. Geç Latince grammaticarius kelimesinden evrilen bu sözcük Latince aynı alama gelen grammatica sözcüğünden türetilmiş olup Türkçede dil bilgisi olarak karşılık bulmuştur. Dil bilgisi amacına göre kuralcı (prescriptive), betimleyici (descriptive), karşılaştırmalı (comparative), geleneksel (tradional) ya da metin bilgisel (philological) olarak sınıflandırılabilir. Kuralcı dil bilgisi yazı dilini esas alarak bu dilin kurallarını ortaya koyar. Betimleyici dil bilgisi gündelik hayatta karşılaşılan ve kullanım sıklığı olan söz varlığını ele alır. Karşılaştırmalı dil bilgisinde ortak bir kökenden çıkarak ayrışan diller birlikte değerlendirilir. Geleneksel dil bilgisinin temeli Eski Yunan ve Latin çalışmalarına kadar uzanır. Metin bilgisinde ise o dile ait yazılı eserler, yazın tarihi ve yazın bilgisi değerlendirilir (Eker, 2003: 24-25).

Kuralcı dil bilgisinde asıl gaye dil bilgisinde uyulması gereken kurallar iken geleneksel dil bilgisinde yazı dili ve konuşma dilinde dikkat edilmesi gereken kurallar vurgulanır. Bu durumda dil bilgisinin yazmayı kapsayıcı bir bütün olduğu ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar ortak kökenden gelen dillerin kendi aralarında olduğu kadar her dilin kendi içinde de kurallarla ilgili fikir ayrılıkları vardır. Dil bilgisinin yazmayı olumsuz anlamda etkilediğini düşünenlerin yanı sıra dil bilgisi öğretiminin yazma üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulayanlar da hatırı sayılır seviyesindedir.

Çeçen (2007: 9)'e göre öğrencilere dil bilgisi öğretmenin en temel amacı öğrencilerin

ana dillerini kusursuz bir şekilde öğrenmeleridir. Dil bilgisi sayesinde öğrenciler dilin anlatım gücünün tadına varır, kurallar aracılığıyla dil öğretimindeki hedefleri gerçekleştirme yolunda önemli bir mesafe kat etmiş olurlar. Öğrenci aynı zamanda dil bilgisiyle anlatımını doğru yapıp yapmadığını da kontrol etme fırsatına sahip olur. Ebeveyninden veya yakın çevreden ana dilini öğrenen çocuk, farkında olmadan ana dilinin kurallarına da uymaktadır (Aşılıoğlu, 1993: 5).

Göğüş (1978: 340)'e göre ise dil bilgisi öğretiminin gayesinin aslında, öğrencilere birtakım kural ve tanım ezberletmek değil ana dilinin günlük yaşamdaki kullanışını gözlemleyerek doğru bir şekilde kullanmak, meramını yazılı ve sözlü anlatımla doğru ve güzel şekilde ifade etmesidir.

Oral (2003:7-8)'a göre yazı yazma etkinliği öğrencilere pek cazip gelmemektedir. Oral, bu durumun sebepleri içerisinde yazı yazarken katı kurallara bağlı kalma zorunluluğunun olmasını belirtmektedir. Kâğıt düzeni ve temizliği, harfleri çizerken gösterilen özen, yazının düzgün olması ve daha yazıya başlarken ağırlıklı olarak dil bilgisi kurallarının öğretilmesi öğrencilerin bir taraftan yazı tekniğini öğrenmelerini sağlarken diğer yandan yazıdan soğumalarına neden olabilmektedir. İlk başlarda yapılan bu tür etkinlikler öğrencilerin dikkatini yazının muhtevasından ziyade biçimine yöneltir. Tabii ki yazılı anlatımın kuralları vardır ve her öğrencinin bu kuralları bilmesi gerekir ama bunu yaparken öğrencilerin yazma şevkini kırmadan öğretebilecek dengeyi kurmak gerekir.

Myklebust (1973: 85), yazma becerisi az gelişmiş ya da gelişmemiş bireylerin sıklıkla anlamsız cümle kurduklarını ve bu cümlelerin de dil bilgisi yanlışlarıyla dolu olduğunu ifade eder.

Graham ve Harris (1989: 355)'e göre yazma becerisi tam olarak gelişmemiş öğrenciler daha kısa cümleler kuruyor, yine yazıları imla hataları ve kelimelerin dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından daha fazla hatalıdır. Bireyler duygu, fikir ve meramlarını etkili ve işlevsel bir biçimde aktarmak için gerekli birikim alt yapısına sahip olmalıdırlar. Bu alt yapıya sahip olduktan sonra da anlatım yanlışlarından kurtulmak için gerekli olanlar sabır, emek ve dil teri dökmektir.

Dil bilgisinin yazma becerisine katkısı doğrudan değil dolaylı yoldandır. Yazmadaki sağlıksızların giderilmesi ve bunu sağlıklı bir zemine çekmek, yazılanları test etmek için bir ölçüt oluşturmak suretiyle gerçekleşir. Dil kurallarının farkındalığına varan bir çocuk metin içinde yeni ve özgün parçalar oluşturarak yazma konusunda her seferinde kendini daha da geliştirebilir (Çeçen, 2007: 13). İlk ve ortaöğretim Türkçe mevzuatında dil bilgisi önemli bir

yer tutmaktadır. Türkçe öğretiminin bünyesinde dil bilgisi bir amaç olarak değil amaca giden bir araç ve destek olarak işlenmelidir (Özbay, 2010: 263).

Bahar (2006:70)'a göre de öğrencilerin dil bilgisindeki başarıları, kompozisyonlarındaki kurdukları cümle yapıları arasındaki anlamlı korelasyonun gramer bilgilerinin yazma becerisine katkısı ile orantılıdır. Dil bilgisi esasen bir dilin yapı, kural ve işleyişiyle alakalıdır. Dolayısıyla onu bu bağlamlardan koparıp ayrı bir yapıymış gibi düşünmek doğru değildir. Dil bilgisi öğretimi farklı bir öğretim alanı gibi görülmemeli ve temel dil becerileriyle birlikte sarmal ve bütüncül bir yapıda ele alınmalıdır.

2.2.3. Yazmanın Önemi ve İşlevleri

Yazma, gerek yazar gerekse okur açısından önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Yazma yazan kişi için fikirlerini paylaşma, bu yolla deşarj olma ve rahatlama imkânı sunmaktadır (Göçer, 2014: 29). Bu yolla bireylerin psikolojik gelişimine etki ettiği düşünülebilir. Özdemir ve Binyazar (1998: 79) yazmanın aslında bir gereksinim olduğunu, gerek kişisel gerek toplumsal açıdan bir zorunluluk olarak insan hayatına etki ettiğini belirtmektedir.

Araştırmacılar bireylerin dâhil oldukları toplumla sürekli iletişim içerisinde olduklarını ve toplumdan etkilendiklerini ifade etmekte; toplumdan etkilenen bireyin ise tepkisini yazma eylemiyle gösterdiğini söylemektedirler. Ayrıca yazmanın bireylerdeki entelektüel merakı güçlendirdiği, bireyi soruşturmaya ve düşünmeye sevk ettiği vurgulanmaktadır (Cutler ve Graham, 2008: 29). Göçer(2014) yazının okurlar açısından önemini okurların düşünce, duygu, hayal dünyası ve yargı mekanizmalarının okuma yoluyla değişip gelişmesi ile gerekçelendirmiştir. Okurlar bilişsel ve duysal bazı edinimlerin yanı sıra hayat felsefelerini, ahlaki ve sosyal standartlarını okudukları metinler aracılığıyla düzenleyebilmektedirler.

Yazma sürecinde bireylerin duygularını yansıtmaya ya da hiç yaşamadığı bir olayı anlatırken duygudaşlık kurması gibi durumların bireylerin duysal gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Göçer, 2017: 30).

Bireyler yazma yoluyla duygu, düşünce ve hayallerini rahat bir şekilde ifade edebilmekte ve gerektiğinde empati kurabilmektedir. Bu bağlamda yazma, bireylerin iletişim ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Nitekim yazma, diğer dil becerilerinin gelişiminde etkili bir unsur olarak gösterilmektedir. Dursunoğlu (2016: 30) etkili bir konuşma dili kullanımı için bireylerin yazı dilinin özelliklerini ve kurallarını bilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Yazma ve konuşma becerilerinin benzer niteliğe sahip

olmaları doğal olarak iki becerinin birbirini tetiklemesine yol açmaktadır (Yangın, 2002: 43).

Okuma ve yazma arasında da sıkı bir ilişkinin var olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Güneş, 2014: 157). Dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu ve birbirini tamamladığı düşünüldüğünde dil gelişimi içerisinde yazmanın önemi daha iyi anlaşılabilir (Tağa ve Ünlü, 2013).

Yazma, bireylerin sosyal gelişiminde de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Pritchard ve Honeycutt (2007: 29) yazmayı sosyal bir davranış olarak tanımlamışlardır.

Yazmanın düşünceleri paylaşmaya yarayan bir iletişim aracı olma özelliği göz önünde bulundurulduğunda bireylerin sosyal gelişimlerine olan katkısı daha iyi anlaşılabilir. Birey yazma yoluna başvurarak kendi düşünsel ve duygusal alanını paylaşma açabilir ya da yazdıklarıyla diğer insanları etkileyebilir. Yazma, bireylerin uzak ya da yakın kişi ya da kişilerle ilişkiler kurabilmesine, farklı konularda iş birliği yapabilmesine ve mevcut çatışma ya da anlaşmazlıkların çözülebilmesine imkân tanımaktadır (Susar Kırmızı, 2016: 165).

Yazının sanatsal ve tarihi açıdan kayıt fırsatı sunması da toplumlar arası bir sosyalleşmeye olanak tanımlanmaktadır. (Müldür, 2017: 78). Sanatın yayılması ve sanatsal eserlerin kuşaklar arasında aktarımının yapılabilmesinde hiç şüphesiz en önemli faktör yazıdır. Ayrıca tarihi olay ve metinlerin sonraki kuşaklara aktarılması ise bireylerin geçmişten ders çıkarmalarına ve tarih bilinç geliştirmelerine fırsat vermektedir. Kültürün kendinden sonraki nesillere aktarımında da yazı kritik bir yol üstlenmektedir. Nitekim kültür, sözlü ve yazılı dil aracılığı ile süregelenmiş olsa da yazılı dilin bu husustaki gücü tartışılmazdır.

Yazma, bireylerin psikolojik, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine etki ettiği gibi bireylerin akademik hayatlarına ve iş yaşantılarına da etki etmektedir (Graham ve Perin, 2007: 18). Bireyin akademik anlamda başarılı olabilmesi için yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir.

Nitekim birçok sınav bireylerin yazılı anlatım becerilerine dayanmaktadır. Türkiye’de bireylerin mesleki gelişimlerine etki eden ve yazılı anlatım becerilerine dayanan sınavlar henüz olmasa da; bu durumun ilerleyen zamanlarda değişeceği öngörülmektedir. Bireyin akademik gelişiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin etkisi ise çok büyüktür. Nitekim yazma sürecinde bireylerin bilgileri toplaması, topladığı bilgileri önem açısından sıraya koyması, bunları düzenlemesi ve yazıya aktarması bilişsel ve biliş üstü birçok faaliyeti yapmasını gerekli kılmaktadır (Cutler ve Graham, 2008: 81).

Bu süreç sonunda meydana gelen öğrenmenin ise daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Yazma becerisi açısından dezavantajlı olan bireylerin bu durumdan olumsuz etkileneceği ayrıca bu durumun yalnızca dil ile ilişkili derslerde değil diğer disiplinlerde de bireyin öğrenme amaçlı yazma etkinliklerine katılamamasına yol açacağı için bireyi olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Cutler ve Graham, 2008: 26). Yazmanın neredeyse tüm iş alanlarında kullanıldığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda işverenlerin yazılı anlatım becerilerine göre bireyleri seçime tabi tutması olağandır. Bu bağlamda yazma becerisinin bireyin iş hayatını da etkilediği düşünülebilir.

2.2.4. Yazma Becerisi

Ana dil öğretiminde konuşma, yazma, dinleme ve okuma temel başlıklı dört beceri alanı vardır. Bu becerilerden ikisi olan konuşma ve yazma üretken beceriler, diğer ikisi olan dinleme ve okuma algılayıcı beceriler, olarak kabul edilmektedir (Razı, 2008). Eskiden bu yana temel dil beceri alanlarının bütüncül bir yapı teşkil ettiği, birbirinden ayrı düşünülemeyeceği kabul görmüştür. Buna rağmen okuma ve yazma becerileri ana dili öğretiminde daima ön planda ele alınmıştır. Yazma en etkili iletişim kurma araçlarından bir tanesidir (Özeren, 2016).

Graham ve Harris (1989), konuşma becerisinin duyulanın taklidi şeklinde olduğunu, yazmanın ise ancak uygulanarak kazanıldığını belirtmektedir. Bireyin doğumdan itibaren kazandığı yeteneklerin kaybedilmemesi ve sonrasına aktarılabilmesi için yazma becerisi üzerine yapılan çalışmaların artırılması, bu beceriye daha fazla ivme kazandırıp her daim canlı tutulması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazma becerisi sadece motorsal bir aktivite olarak görülmemelidir. Bu beceri, okuma becerisinden ayrı düşünülmemesi gereken üst düzey planlaması olan bir zihinsel faaliyettir.

Ege ve Güteryüz (1998: 26), yazmanın uzun tekrar edişler sonucu belli durumlara göre öğrenilmiş grafik, rakam, harf, şekil ve sembollerin gelen uyarıcıların algılanma, sonrasında da bilinçte yorumlanmaya tabi tutularak vücut bulması olduğunu dile getirmiştir.

Özbay (2008: 8) da yazmanın günlük yaşantımızda konuşmadan sonra en sık başvurduğumuz anlatım biçimi olduğunu ve temel gayesinin okuyucuya, belli konularda belli mesajlar aktarmak olduğunu dile getirmektedir.Özbay(2008) özellikle kalıcı olmak isteyenlerin duygu, fikir ve hayallerini sözle ifade etmesinin yeterli olmadığı görüşündedir. Ona göre yazmak, bireyin günlük hayatında gereksinimlerini karşılamalarında olduğu kadar meslekteki bilgi ve birikimlerini çevresindekilere iletmek bağlamında da elzem bir ihtiyaçtır.

Yazma birçok insana göre bir gereksinim, birçoğuna göre bir rahatlama meşgalesi, birçoğuna göre de dış dünyadan sıyrılıp kendini bulduğu bir sığınma yeri ya da limandır. Yazma artık günümüzde yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Yapısı gereği kendi dışındaki insanlarla iletişim ihtiyacı olan insan, yazıyı icat ettiğinden beri sürekli bir gelişim ve değişim içinde bu sanatla bütünleşmiş şekilde yaşamakta bu araçla hislerini, düşüncelerini, sevinçlerini, kederlerini, acı ve öfkeleriyle sayılması çok zor olan daha pek çok durumu ifade etmektedir (Topaloğlu, 2006: 229).

Yazma, önemli ve etkili bir bilgi aktarım aracıdır. Estetik açıdan yazmak için belli bir bilgi ve birikime ihtiyaç vardır. Bu birikim doğru ve sağlıklı bir anlatımla ifade edilmediği zaman yazılanlar duygu ve düşünceleri yazıya dökmekten öteye gidemez. Yazanın başta gelen gayesi duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koymak ve yazdıklarıyla kendini başkalarına ulaştırabilmektir. Bir yazı biçim ve içerik açısından sağlıklı kurgulanmalıdır. Bu sağlıklı kurgu, parçaları düzenli bir şekilde bir araya getirerek bir bütün oluşturmak anlamına gelen Fransızca kökenli kompozisyon sözcüğü ile karşılanmaktadır (Ercan, 2008: 223).

Bireyin yazma istek, arzu ve cesareti yazdıkça daha da çoğalır. Toplumda düzgün ve etkili konuşan kişiler yazmada da çok daha başarılı olabilirler. Bu durum bireyin iyi bir okuyucu olması, aynı zamanda iyi bir gözlemci olmasına paralellik gösterir. Okumak, gezmek, görmek düşüncelerin yazıya dökülmesinde bir ambar niteliğindedir. Bu ambardan çıkan malzemeler zihin süzgecinden geçirilerek yorumlanır ve anlamlı bir bütün haline getirilerek yazmanın bilişsel boyutu oluşturulur. Anlatımı ifade edişteki yalınlık, çekicilik, akıcılık ve sürükleyicilik ile yazının biçimsel anlamda güzel ve okunaklı oluşu yazma becerisinin duyuşsal boyutunu oluştururken kalem, kâğıt ve defteri tutuş ve yazmadaki kas hareketleri de yazmanın devinişsel (motorsal) boyutunu oluşturur (Başaran, 2010: 387-388).

Özbay (2010: 258)'a göre günümüz toplumunda yazmak bir yetenek işidir. Toplum içinde 'herkes yazamaz' anlayışının yaygın olduğunu vurgulamaktadır. Özbay, yazmanın asla bir yetenek işi olmadığını sadece estetik açıdan güzel yazmanın yetenekle alakalı olabileceğini söylemektedir. Doğru ve iyi yazmanın yanında Türkçenin kurallarına riayet ederek yazmak her bireyin yapabileceği bir iştir.

2.2.5. Yazma Alışkanlığı

Yazma; Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, konuşma ile beraber temel dört dil becerisinden biridir. Yazma, örgün eğitime başladığımız ilk zamanlardan yaşamımızın sonuna dek her alanda kendini gösteren bir beceridir. Yazma becerisinin iyice kavranıp

olgunlaşarak alışkanlık şekline dönüşmesi yazmanın sistemli hâle getirilmesi ve tekrarlanmasıyla mümkün olmaktadır.

Özbay (2010: 259), ilk ve ortaöğretim Türkçe derslerinde öğrencilere sınav kaygılarının giderek artmasıyla birlikte yazma ile ilgili çalışmaların pek yaptırılmadığını belirtmektedir. Oysaki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için devamlı şekilde onlara yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Çinlilerin “İşitirim, unuturum; görürüm, hatırlarım; yaparım, öğrenirim.” atasözü, öğrenme sürecinde dinleme ve görmeden ziyade yapmanın, uygulamanın önemini çok net bir şekilde vurgulamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmenlerin öğrencilere anlattıkları konuları yazdırmaları da yazmanın zihinde kalıcılığının önemine binaendir. Yazılı anlatım bir düşüncenin, duygunun, hayalin ya da bir olayın en anlamlı ve etkileyici yanlarını, yönlerini yazılı olarak ifade etmektir (Bülbül, 2000: 2).

Çotuksöken (2002: 93), yazılı ifadenin de tıpkı sözlü ifade gibi bir alışkanlık olduğu görüşündedir. Etkili ve doğru bir yazma alışkanlığı kazanmanın da bir sürece tabi olduğu, bir dizi deneme yazmadan bu alışkanlığın kazanılamayacağını ifade etmektedir. Çotuksöken’e göre, ilk başlarda hiçbir yazma denemesi tam da istenildiği gibi değildir. Yaza yaza, yazdıklarına eleştiri getire getire ustalık kazanılır. Önemli olan, yazma alışkanlığı edinip bunu kalıcı ve sürekli hale getirmektir.

Bolat (2005: 93), yazma alışkanlığını ilgi çekici bir örnek vererek anlatmaktadır: Bir otomobiliniz var ve siz bunu en güçlü batarya ve aküyle donatmış olabilirsiniz fakat otomobilinizi uzun süre çalıştırmadan bekletip sonra çalıştırırsanız, kullanmaya ara verdiğiniz bu aksam ya tekleyecek ya da tamamen boşalmış olduğundan işlevini yitirecektir. Yazma alışkanlığında da aynı durum söz konusudur. Ne denli uzun süre düzenli şekilde yazılırsa yazma yeteneği kendi kendine gelişir ve olgunluğa ulaşır. Estetik açıdan iyi bir yazma eserinin sürekli kendini yenileyerek ve geliştirerek yazma denemeleri sonucunda gerçekleştiği bilinmektedir. Zira temel kurallar yanında sistemli düşünmeyi, özgürce hayal kurmayı, duygu ve düşüncelerini tam olarak doğru ve düzgün ifade etmeyi beceremeyen öğrenciden istendik düzeyde iyi yazı eserleri vermesi beklenemez (Aktaş ve Gündüz, 2004: 1).

2.2.6. Yazılı Anlatım Tür ve Stratejileri

2.2.6.1. Betimleyici Yazma

Herhangi bir obje, yer veya bireyin dıştan görünen fiziksel özelliklerine göre ifade edilerek yazılmasıdır. Betimlemeye kısaca sözcüklerle resim çizme sanatı denir. Fiziksel (portre) ve ruhsal şeklinde yazıya aktarılır. Bir nesne, bir yer ya da bir bireyin dış görünüşü ile ilgili yazılan yazıdır. Bu tür yazılarda gözlem ve detaylar önemlidir (Tuncer, 2009).

Betimleyici yazılar, tıpkı bir şiir gibi özel cümle ve sözcükler kullanarak betimlenen nesnelerin özelliklerini ve konumunu, betimlenen insanların ise yaşadıklarını, hissettiklerini, konuşmalarını daha inandırıcı ve gerçekçi kılar (McCarthy, 1998). Betimleyici yazma ile öğrenciler gözlemlerini seçtiği uygun sözcükler aracılığı ile doğru ve etkin bir şekilde yazıya aktarma olanağına sahip olurlar.

2.2.6.2. Hikâye Edici (öyküleyici) Yazma

Bir birey, olay veya durumu hikâye unsurları olan yer, kişi ve zaman öğeleriyle harmanlayarak, belirtip belli bir düzen ve kronolojiye göre sıralayıp öyküleştirerek yazma biçimidir. Genellikle kişisel deneyimlerden yola çıkılır (Trischitta, Buehler ve Levin, 2004). Betimleyici anlatımı fotoğraf karesine benzetirsek hikâye edici anlatımı video kaydına benzetebiliriz.

2.2.6.3. İkna Edici / İnandırıcı Yazma

Bireyin, isteğini ve bunun nedenlerini ortaya koyarak belli gerekçelerle, düşüncelerini ortaya koyma şeklidir. Fikirlerin çarpışması anlamında önemli bir yazma türüdür. İnandırıcı/ikna edici yazma, yazarın bakış açısını sergileyen entelektüel bir savunma yazısı yazmaktır. Bu yazı türünün diğer yazılardan ayıran, okuyucuyu yazarın bakış açısına ikna etmeye dayandırma olmasıdır (Davis, 2010). İkna edici yazı yazarken öğrencinin bir duruş sergilemesi ve yazısını inandırıcı saiklerle savunması gereklidir.

2.2.6.4. Sorgulayıcı Yazma

Herhangi bir konu ile ilgili tutarsızlıkları, çelişkileri ve olumsuzlukları, mantıklı bir dayanakla aşamalı bir biçimde yazmadır. Sorgulayıcı yazmanın amacı öğrencinin konuya farklı bir bakış açısı getirmesini kazandırmaktır

2.2.6.5. Planlı Yazma

Öğrencilerin bireysel olarak ya da grupça bir konu hakkında iş bölümü yaparak veya konunun tamamını birlikte yazma faaliyetidir. Planlı yazmada ön hazırlık, taslağı oluşturma

ve değerlendirme çalışmaları yapılır (Tuncer, 2009). Planlı yazmada öğrenci:

- Yazacağı konu hakkında araştırma yapar,
- Yazacakları için bir taslak hazırlar,
- Yazısını önce bir ana plan çerçevesinde planlar daha sonra ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekler,
- Konunun ruhuna uygun düşünceyi geliştirme yolları seçer ve bunları uygun şekilde kullanır,
- Gerektiği durumlarda deyim, atasözü ve söz sanatlarına başvurur,
- Yazısını etkileyici ve özetleyici olarak ifadelerle sonuca bağlar,
- Konuya uygun, dikkat çekici ve kısa bir başlık bulur,
- Yazının her kısmında yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanır.

Planlı yazma, yazmanın bir süreç sonunda gelişebileceğinden hareketle yazmayı zaman aralıklarına böler. Buna bağlı olarak da yazmanın gerek öğretiminde gerekse uygulama ve değerlendirilmesinde bu süreçlerdeki başarı üzerinde yoğunlaşır. Planlı yazmada bölünen bu zaman aralıkları, çizgisel bir süreci işaret etmediği gibi (Tompkins, 2000: 12) süreçler arasında geçişkenlik de bulunmaktadır. Sözelimi hazırlık ve planlama yapıp metni yazmaya başlayan bir öğrenci bu aşamada değinmesi gereken yeni bir alt başlık olduğunu fark ederse hazırlık ve planlamaya dönüp bu kısım üzerinde bir değişiklik yapıp yazma aşamasına tekrar dönebilir.

2.2.6.6.Karşılaştırmalı Yazma

İki ya da daha fazla konunun birbirlerine benzeyen ya da benzemeyen noktaları yazma şeklidir. Karşılaştırmalı yazma öğrencilerin yargılama ve karar verme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Jamieson, 1999).

2.2.6.7.İşbirliği Yaparak Yazma

Bireyler, yazacakları konu hakkında küçük gruplar halinde birlikte çalışarak yazı çalışması yaparlar. Günümüzde çağdaş eğitim yöntemlerinden biri de okul ortamında öğrencilerin kendi aralarında bir araya gelerek çalışma yapmalarıdır. Bu konuda Avrupa’da yapılan araştırmaların sonuçlarına baktığımızda öğretmenin denetim ve kontrolünde olmak şartıyla ortaklaşa incelemeler sonucu ödev yapan öğrencilerin derslerde daha aktif ve başarılı oldukları, birlikte çalışmaları esnasında düşüncelerini daha özgürce ortaya koydukları, üretken ve yaratıcı oldukları gözlemlenmiştir. Grup oluşturulurken başarı

seviyelerinden ziyade öğrencilerin kendi aralarında anlaşmaları dikkate alınmalıdır. Grubu bir başkan ve üyeler oluşturur. Grup, istenilen bir konunun araştırılması için oluşturulabileceği gibi sene içindeki yazılı ve sözlü anlatım etkinlikleri için de oluşturulabilir. Gruplar çalışma yaptıkları konuya göre isimlendirilebilir. Kitap tanıtm grubu, oyun yazma grubu gibi (Aktaş ve Gündüz, 2004: 108).

2.2.6.8.Süreç Odaklı (Yaratıcı) Yazma

Öncelikle belirlenen konu ile ilgili kavram ve fikirler özgürlük süzgecinden geçtiğinde birtakım strateji ve yöntemlerle hem düşünme yetisini hem düş gücünü geliştirir. Böylelikle ortaya çıkan yeni düşünce ve kavramlar sıralanarak aralarında ilişki kurularak yazıya dökülür. Yaratıcı yazma beyin ve beyne bağlı özelliklerle ilgili bir yazma türü olduğundan önce beyin hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bilim insanları beyni lob adı verilen dört bölüme ayırmışlardır. Bunlar alın (frontal) lobu, ense (occipital) lobu, şakak (temporal) lobu ve çeper (parietal) lobudur (Jensen, 2006: 8).

Sol ve sağ beyin loblarının farklı zihinsel aktiviteleri ilgilendirdiği son zamanlarda yapılan araştırmalarda kesinlik kazanmıştır. Sol beyin lobunun uhdesine daha çok mantık, sözcükler, rakamlar, sıralama, doğrusallık, analiz ve listeleme girerken sağ beyin lobu renkler, hayaller, yaratıcı düşünce, uzaysal ilişkiler ve boyutları kapsar. Yaratıcı düşünenler beynin sağ lobunu iyi kullananlardır (Buzan ve Durukafa, 2005: 92).

Sadece beynin sol yanını çalıştırarak uygulanan yazma herkesçe bilinen zevk vermeyen klasik yazmadır. Hâlbuki beynin sağ lobunun yaratıcılık özelliği yazmaya apayrı bir boyut kazandırmaktadır. Esasında yaratıcı yazma sol beynin sözcük dizimi ve mantık yürütmesiyle sağ beynin yaratıcılığının birleşmesiyle ortaya çıkan yazımdır. Sol yarı düşünürken sağ yarı hayaller kurarak imgeler oluşturur. Durukafa (1992: 85), beynin sağ lobunun dilsel ifadeleri kendi amacı doğrultusunda kullandığını belirtmektedir. İmgeleri oluşturan ve bunları sese dönüştüren, değişmeceli anlatımı arayan, karşılaştırma ve tekrarlarla dili olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Yaratıcı yazmada normal kuralları zorlamadan alışlagelmişin dışına çıkmak, hayal gücünü zorlayarak özgünlüğünü ortaya koymak, özgürlüğe ulaşabilmek, akıcı ve içten gelerek yazmak, yazdıkça iç huzuru bulmak, yazmaktan aldığı hazzı sürekli kılmak gibi durumlar söz konusudur (Küçük, 2007). Son zamanlarda öğretmenlerin öğrencilerden istediği en önemli yazma etkinliğidir yaratıcı yazma.

Günümüzün gelişmiş ülkelerinde eğitim ve öğretim stratejileri; yeni yaklaşım ve eğilimlere açık, esnek ve değişken bir yapıya sahiptir. Okullarda ezbere dayalı bilgiler yerine yetenekler ön plana çıkmaktadır. Bilgi, kavranan veya ezberlenen ders içeriğini (yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini bilip yerinde uygulama becerisine sahip olma vb.) gösterir. Beceriler, bilginin benzer veya farklı durumlarda kullanılmasını (yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek yazma vb.) içeren daha karmaşık bir süreçtir. Yetenek ise kazanılan bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren, geliştirilebilmesi zaman alan, öğrenci üzerinde gözlenmesi oldukça zor olan ve tek bir doğrusu olmayan davranışları karşılar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık bu davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, 2007). Bu değerlendirmelere günümüzde performansa dayalı durum denilmekte, öğrenci davranışlarının da bu performansa göre değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Büyüköztürk (2007)'e göre performans, öğrencilerin bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarının uygulanmasına ilişkin stratejilerinin bir setidir.

2.2.7. Yazma Nedenleri

Dünya literatüründe “Neden yazıyoruz?” sorusuna verilen en etkili cevaplardan bir 2005 senesinde doğumunun 100. yılını anacağımız Fransız düşünür/yazar J.P. Sartre'dan gelmişti. Otobiyografisini anlattığı “okumak” ve “yazmak” başlıklı iki bölüm içeren “Sözcükler” isimli eserinde J.P. Sartre, okuma ve yazmayı bir gereksinim olarak görüyordu. Başyapıtı olarak kabul gören “Bulantı”nın son bölümlerinde açıkça belirtildiği üzere yazara göre genel olarak tüm yaratıcı eylemler ve dolayısıyla bunlardan birisi olan edebiyat bir varoluş biçimiydi. “Some of these days you’ll miss me honey” (Günün birinde beni özleyeceksin tatlım) dizeleri düşünülerek kaleme alınan bu bölümde, yazarla birlikte biz okurlar da bu şarkıyı söyleyen şarkıcının yaşantısını; yani böyle bir şarkıcının bir tarihte ve bir yerde var olduğunu ve kim bilir hangi duygu yoğunluğuyla bu şarkıyı mırıldandığını düşünmeye başlamaktan kendimizi alamayız. Belki, diye düşünür Bulantı'nın başkarakteri Antoine Roquentin, bir gün biri kendisinin yazacağı romanı da okur ve şöyle der: “Antonie yazmış bunu, kahvelerde sürten kızıl saçlı bir adamdı.” (Öz, 2005).

İnsanların yazmaya karar verip başlaması ve bunu ilerleterek alışkanlık durumuna getirmesinin çok sayıda sebebi olabilmektedir. Yazmanın bireylerin yaşamında önemli olduğu açık olsa da istendik düzeyde toplumun geneline yayılamayıp sınırlı çerçevede kalan bir beceri olduğunu söylemek doğru olacaktır. Zira yazma üst düzey bir düşünme aracı (Güneş, 2007), ve gerekli işaret ve sembollerin kullanılarak düşünce ortaya konulmasıdır (Akyol, 2000). Diğer becerilere nazaran zor aynı zamanda karmaşık olan ve bireylerde

alışkanlık kazanması üst düzey olan bu beceri alanının, özellikle Türk toplum hayatının alışkanlıkları arasında yer bulduğunu söylemek, ne yazık ki, pek de olası görünmemektedir. Bireylerin genel itibarı ile “kişisel nedenler, toplumsal nedenler ve mesleki nedenler” olmak üzere üç sebeple yazdıkları söylenebilir (Özdemir ve Binyazar, 1977: 42).

2.2.7.1.Yazmanın İç Nedenleri (Kişisel Zorunluluk)

İnsanların çoğu duygu, düşünce, meram ve gayelerini konuşma diline göre yazı diliyle ifade etmenin daha zor olduğunu düşünürler. Bireyler günlük yaşamlarında pek tabiidir ki konuşma diline yazı dilinden daha sık başvurmaktadırlar. Bunun yanında birçok insan da konuşma dilinin yanında kendilerini yazı diliyle daha rahat ifade ettiklerini söylemektedir. Bu bireyleri yazmaya sürükleyen sebeplerden biri yazmaya duydukları ihtiyaçtır. Birey; yaşamı süresince biriktirdiklerini artık dışa vurmak istemesi, topluma bir şeyler ifade etme arzusu, kendini başkalarına kanıtlama çaba ve arzusu vb. durumlardan dolayı yazmaya gereksinim duyar.

Yazma ve ihtiyaç sözcükleri bir araya geldiğinde çoğu okur ve yazarın aklına ilk olarak “Yazmasam deli olacaktım.” diyen Sait Faik (1956) gelir. Yaygın bilinenin aksine yazarın bu sözü yazmaya ilk başlaması ile ilgili değil, yazarın toplumsal bir haksızlık karşısında bunu açıklama ve buna tepki göstermesiyle ilgilidir.

Sait Faik’in yukarıdaki cümlesi, “Haritada Bir Nokta” hikâyesinin son cümlesidir. Hikâyenin ilgili bölümü şöyledir: “Söz vermiştim kendi kendime: Yazı bile yazmayacaktım. Yazı yazmak da bir hırstan başka ne idi? Burada namuslu insanlar arasında sakın, ölümü bekleyecektim. Hırs, hiddet neme gerekti? Yapamadım. Koştum tütüncüye, kalem kâğıt aldım. Oturdum. Adanın تنها yollarında gezerken canım sıkılırsa küçük değnekler yontmak için cebimde taşıdığım çakımı çıkardım. Kalemi yonttum. Yonttuktan sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım.” (Faik, 1956: 51).

Bu sahne yazarın hayallerini yerle bir eder. Yardımlaşma, paylaşma, kardeşlik hiçbirinden eser kalmadığını görmüştür. “Yazmasam deli olacaktım.”cümlesi bu sahneden doğmuştur. Yazarın toplumsal bir haksızlık karşısında, bunu açıklama, tepkisini gösterme gücünün yoğunluğunu, derinliğini anlatır. Edebiyatımızın Sait Faik türünden büyük yaratıcıları, insanın haksızlıklar, çirkinlikler, kötülükler karşısında ezilmesinin kader olmadığını, bunun değişebileceğini göstermek için yazmışlardır. Belki de en büyük korkuları bunu yazamamak, insanlara gösterememektir. “Yazarak kendimi dengeliyorum.” (Yazının Ustaları, 2011) diyen Elif Şafak yazma gereksinimini dile getirmektedir. İbrahim Zeki Burdurlu, ”Yazmak, bir bakıma boşalarak yaşamak demektir. Yazmayı bir alışkanlık

durumuna getiren kişi, bu eylemle çok iyi yaşantılar kazanır. Böylece yazmak, bir iç gereksinimi oluyor. Bu, çok ayrı kişiye mutluluk veren bir yaşamdır. Yazmaya alışmak, insanda günün her saatinde yazacak temalar ve konular arama, bulma, onları bir yere not etme buyruklarını doğuruyor. Okuma, düşünme, izlenimler, yaşantılar, işitilenler kişiyi kendisinde yoğunlaşmış olan, birike birike doğma durumuna gelmiş bulunan çekirdeğe daha başka bir çimlenme hızı veriyor.” (Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974: 346);

“Neden yazılır? Dünya acılı olduğu için yazılır. Duygular artık insanın yüreğine sığmayıp taşıdığı için yazılır. İnsanın kendi zavallılığında sıyrılması çok güçtür. Fakat insan bu, bir kez bu zavallılıktan sıyrılmaya görsün, o zaman hayatı kendi egemenliği altına alabilir. İşte böylesi bir egemenliği birkaç kişiye daha anlatmak için yazılır ya da kendi kendine bunu kanıtlamak için. Çünkü insanın bireysel özgürlüğü, öncelikle kendi dünyasına egemen olmasıyla başlar. Dünyasına egemen olan insan da kederleri coşkuya, bunalımı yaratmaya, sevgisizliği sürekli aşka dönüştürebilir. Ben dünyama egemen olabilmeyi yazmayla öğrendim.” (Özlu, 2014: 2). diyen Tezer Özlu içsel nedenlerin yazmaya etkisini vurgulamıştır.

Yazmanın içsel sebeplerinden biri de bireyin bastırıldığı, bilinçaltına attığı duygu ve hayallerin yazı ile ortaya çıkma olanağı bulmasıdır. En konuşkan insanlar bile bazen içindeki her şeyi söze dökemez ya da dökme istemez. Bu bağlamda yazma bir iç döküş, bir zihinsel boşalış olarak nitelendirilebilir.

2.2.7.2.Yazmanın Toplumsal Nedenleri

Yazmak, duygu ve düşüncelerin vücut bulduğu harflerin bir kazan içindeki dağınıklığından ve keşmekeşliğinden faydalanarak bir heykel yapmayı becerebilmenin ve topluma sunulan kendi heykelinin karşılığıdır. Yazmak paylaşmak demektir, deneyimlerin sözcüklere dönüşümü demektir; aynı zamanda bir iletişim biçimi olarak yazanı ve okuyanı harekete geçiren bir dürtüdür. Bu tetiklemeyi ve ortak paylaşımı sağlamak yazmanın karşılığı olarak görebileceğimiz ana belirleyici faktördür. Yazma, bazen toplumsal bir mecburiyetin gereğı olarak karşımıza çıkar. Bu mecburiyet insanın toplumun bir bireyi olması ile başlar. Toplum hayatında iletişimle devam eder. Sosyal bir varlık olan birey toplum içindeki dinamik iletişim ortamından uzak kalamaz. Yaşamdaki dinamiklik bireyi anlatma, kendini ifade etme gücünü artırma yollarını aramaya yöneltir ve birey kendine toplum içinde en iyi yeri edinebilmek için kendini gösterme gücüne günbegün olgunluk katar (Özbay, 2006: 27).

Çağımızda iletişim araç, yol ve yöntemlerinin hızla gelişip yaygınlaştığı Facebook,

Twitter, Instagram gibi sosyal ağların milyarlarca kullanıcısı olduğu düşünülürse ve ayrıca yine gelişen teknolojiyle birlikte geleneksel yazılı medyanın yerini artık gitgide genel ağ medyasının aldığı görülmeye başlanması, yazarların yazılarını kâğıt üzerindeki gazete ve dergilerde değil de daha çok internet üzerindeki sayfaların da okuyucularına sunmaları yazmanın gitgide daha da büyük bir toplumsal zorunluluk olduğunu göstermektedir.

Yaşadığımız çağda insanlar çok sayıda sorunla karşılaşmakta, karşılaştıkları bu sorunları çözerken düşünce ayrılıklarına düşmektedirler. Yazarlar da içinde bulundukları toplumun siyasi ve sosyal sorunlarına kendi bakış açıları ve dünya görüşleri ile yaklaşmakta, yapıtlarında toplumsal sorunlara yer vermektedirler. Çok sayıda yazar kendi fikrini ispatlamak, ideolojisini, dinî inançlarını ve siyasi görüşlerini tanıtip yaymak, yaşadığı düzenin eksiklik ve hatalarını dile getirmek, toplumu eğitmek, uyarmak vb. sebeplerle yazmaktadır. Bireylerin geçmişe oranla daha çok yazmasında teknolojik gelişmelere ayak uydurarak kendini yazılı olarak ifade edeceği alanların çoğalmasının yanında toplumsal sebeplerin de etkili olduğu görülmektedir.

2.2.7.3.Yazmanın Mesleksel Nedenleri / İş gereği

Kişilerin yazma nedenleri arasından biri de mesleki zorunluluktur. Bazı mesleklerde yazma, olmazsa olmazdır. Bireylerin bu meslekleri icra edebilmesinin ön şartı yazma ve yazarlık becerilerine sahip olmalarıdır. Kitap ve dergi yazarları, yazılı ve görsel basın köşe yazarları, gazete muhabirleri, televizyonların haber merkezi çalışanları vb. ücret karşılığında yazmaktadırlar. Bu kişiler işverenlerinin istekleri doğrultusunda, yazdıkları mecranın hedef kitlesine uygun içerikte yazılar yazmaktadırlar. Bunun haricinde gündelik yaşamda bireylerin karşılaştığı dilekçe yazma, form doldurma, tutanak tutma vb. türünden yazmalar iş gereği yapılan işlevsel yazmalardır (Tok, 2012 11).

Resmî yazışmalarda kullanılan öz geçmiş, dilekçe gibi türler, resmî makamlar ya da özel kurumlarla irtibatlı olan ya da olması gereken her bireyin yazmayı bilmesi gerektiği türlerdir. Bu türlerin başında olan ve belki de resmî yazışmalarda en çok kullanılan yazılar dilekçelerdir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 127).

Mesleği gereği yazanları Mehmet Kaplan "...düşünce ve duyguları hiç de ilgi çekici olmayan bazı kişiler, bir tesadüfle, bir dergi veya gazeteye girdiler mi, para veya vazife icabı durmaksızın yazı yazmaktadırlar." sözleriyle dile getirmiştir. (Köklügiller ve Minnetoğlu, 1974: 350).

2.3. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.3.1.Eleştirel Okuma İle İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde eleştirel okuma becerisi ile ilgili çok sayıda çalışma yer almaktadır. Küçükoğlu(2008) İngilizce öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algılarının ölçmek için toplamda 3 üniversiteden 227 öğretmen adayının katılımıyla bir ölçek geliştirmiştir. Araştırma sonucunda adayların özyeterlilik algıları orta seviyede bulunmuştur. Çalışma yalnızca ilgili üniversitelerin İngilizce öğretmeliği bölümlerinde uygulanmıştır.

Ünal ve Sever(2012) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarını belirlemek amacıyla çalışmışlar ve Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algılarının yüksek olduğuna ayrıca bunu cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Karacakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2013) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz yeterlilik algılarını belirlemeye yönelik 175 sınıf öğretmeni adayının katılımlarıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir ve araştırma bulgularında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algıları düşük olarak tespit edilmiştir. Yine bu çalışma da bir branşa yönelik öğretmen adaylarıyla sınırlı kalmıştır.

Karadeniz (2014) geliştirmiş olduğu eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ölçeğini 1360 öğretmen adayının katılımıyla geliştirerek alana büyük katkı sağlamıştır. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 25'i olumlu, 8'i olumsuzdur.

Karadeniz (2015) “An Examination of Critical Reading Self-efficacy Perceptions among the Students of the Faculty of Education Over Different Variables” adlı çalışmasında eleştirel okuma özyeterlilik algısını birkaç bağımlı ve bağımsız değişken üzerinden incelemiştir. Türkçe öğretmenliği bölümü ile Matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adayları arasında önemli farklılık görülmüş ve Türkçe öğretmen adaylarının lehine puanlarda artış olduğunu tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada cinsiyeti kadın olan öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik algılarının olumlu yönde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Karabay, Kayıran ve Işık (2015) yine öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarını 594 öğrenciye “Özyeterlilik Algısı Ölçeği” uygulayarak incelemişler ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu bulmuşlardır.

Aşılioğlu ve Yaman (2017) öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarını ölçmeye yönelik olarak yaptığı çalışmaya göre ise eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algıları cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine; branşlara göre de diğer branşlarla karşılaştırıldığında din kültürü öğretmenliği bölümü ve felsefe grubu öğretmenliği bölümleri lehine; kitap okuma sıklıklarına göre her zaman kitap okuyan eğitim fakültesi öğrencileri lehine farklılaşmaktadır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran özellik ise tüm öğretmenlik branşlarını kapsıyor olmasıdır.

2.3.2.Yazma Alışkanlığı İle İlgili Çalışmalar

Alanyazında eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıklarıyla ilgili sınırlı sayıda da olsa çalışmalar mevcuttur. Yazma becerisinin iyileştirilmesi ve bu becerinin alışkanlığa dönüştürülmesi önem taşımasına rağmen Türkçe alanyazınında yazma alışkanlığı ile ilgili çalışmalar az sayıdadır. Bu çalışmalardan ilki Özdemir ve Erdem (2011) tarafından yürütülen bir çalışmadır. Farklı üniversitelerde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarından 854 kişilik bir öğrenci grubu ile gerçekleştirilen bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Bu anket (Bkz. Erdem ve Özdemir, 2012), 25 maddeden oluşmaktadır. Anketteki sorular öğrencilerin yazma gerektiren eylemleri ne sıklıkta yaptıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Türkçe alanyazınındaki bir diğer çalışma Ürün Karahan (2017)'a aittir. Bu çalışmada Kafkas Üniversitesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarıyla ilgili veri toplamak için Özdemir ve Erdem (2011) tarafından geliştirilmiş olan anketten yararlanılmıştır. İki çalışmanın da sınırlılıkları benzer şekildedir.

Sarpkaya ve Kesici (2014) de yazma alışkanlığı becerisini anket hazırlayarak belirlemek için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında okuma ve yazma alışkanlıklarına dair bilgileri bir ankette ölçmeye çalışan araştırmacılar yazma alışkanlığı ile ilgili olarak ilköğretim ve lise öğrencileri tarafından günlük, şiir ve öykü yazılıp yazılmadığına ve yazmama nedenlerinin ne olduğuna odaklanmışlardır. Ürün Karahan ile Özdemir ve Erdem'in yapmış olduğu çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada yazmama nedenleri de araştırılmıştır. Yazma alışkanlığı konusunda alanyazında karşımıza çıkan bir çalışma da Maden, Banaz ve Maden (2018) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak dijital ortamlardaki yazma alışkanlığına odaklanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Anket formuyla yazmanın günlük kullanım boyutu, amaçlar boyutu ve psikolojik boyutu olarak

tasarlanmıştır. Bu anketteki sorular ve bunlara verilen yanıtlar ğretmeni adaylarının yazmaya ilişkin memnuniyet, amaç ve araç ile ilgili görünümlerini ortaya koymaya yarayacak niteliktedir. Ancak bu araştırmayla da yazma alışkanlığına dair sınırlı profile ulaşılmıştır.

Ülper ve Çeliktürk (2018)'ün yürütmüş olduğu bir çalışmada da yine farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı profilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde öğrenim gören 50 öğretmen adayına ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

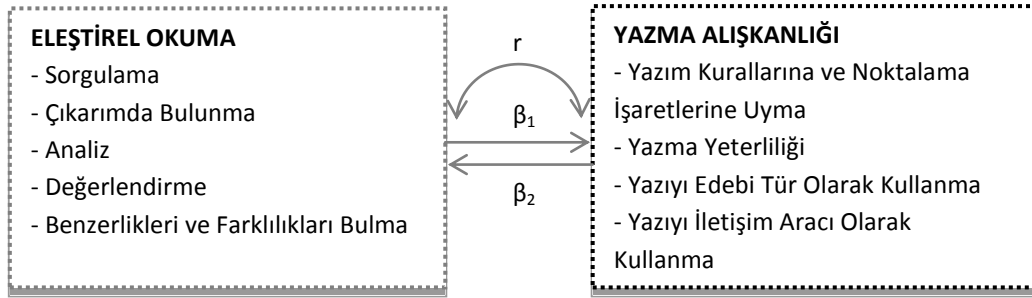
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli; evren ve örnekleme, örneklemin demografik dağılımı, veri toplama araçları ve özellikleri, araştırma verilerinin toplanması ve çözümü ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli olarak iki temel yaklaşım vardır. Bunlar deneme ve tarama modelleridir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2000: 76-77).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. *Genel tarama modelleri*, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenden, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. *İlişkisel tarama modelleri*, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000: 79).



Şekil 3. 1. Araştırmanın kurgulanan kuramsal modeli

Araştırmanın kurgulanan kuramsal modelinde (r)eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi, β_1 eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve alt boyutlarının, yazma alışkanlığı üzerindeki etkisini, β_2 yazma alışkanlığı ve alt boyutlarının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisini ifade etmektedir. Araştırmanın kurgulan kuramsal modeline göre oluşturulan hipotezler aşağıda yer almaktadır.

Ana Hipotez

H_{null} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,01$).

H_a = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

Alt Hipotezler

H_{null} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a1} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, $p<,05$).

H_{null} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+b_5X_5+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a2} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+b_5X_5+\epsilon$, $p<,05$).

H_{null} = Yazma alışkanlığının alt boyutlarının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a3} = Yazma alışkanlığının alt boyutlarının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+\epsilon$, $p<,05$).

H_{null} = Cinsiyet değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a4} = Cinsiyet değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

H_{null} = Bölüm değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a5} = Bölüm değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

H_{null} = Okunulan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a6} = Okunulan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmalarda iki tür evren vardır. Birisi genel evren, öteki ise çalışma evrenidir. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evrendir. Pratikte araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellemesi kaçınılmazdır (Karasar, 2000: 110). Araştırma çalışma evreni Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\alpha=16$) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\alpha=86$) Türkçe Öğretmenliği ($\alpha=73$) Sınıf Öğretmenliği ($\alpha=94$) bölümlerinde okuyan 3.sınıf öğrencileri olarak ($\alpha=269$) tespit edilmiştir.

Örneklem, belli bir evrenden, belli kuralara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman alınan örneklemenin evreni temsil edebileceği kabul edilir (Karasar, 2000: 110-111). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, örnek bir kütleden elde edilen verilerden yola çıkarak evren hakkında genellemeler yapmak olasılığına dayanır. Bu sebepler örnek kütle büyüdükçe evren hakkında yapılan genellemelerde yanılma olasılığı azalır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacının uygun bir örnek kütle için, hem temsil yeteneği sağlayan bir örneklem büyüklüğünü hem de maliyet, zaman ve veri analizi şartlarını dikkate alarak bir dengeye ulaşması gerekir (Altunışık ve diğerleri, 2010: 134).

Örneklem tekniklerini iki kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlar olasılığa dayalı olan ve olasılığa dayalı olmayan örneklem teknikleridir. Olasılığa dayalı örneklem tekniklerinden olan *basit tesadüfi örneklem*, tanımlanan evrendeki her elemanın, “eşit” ve “bağımsız” seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani, her eleman eşit seçilme şansına sahip olmalı ve aynı zamanda birisinin seçilmesi, diğerinin seçilmesine kesinlikle engel olmamalı, etki etmemelidir. *Tabakalı (zümrelere göre) örneklem*, belli bir değişken dikkate alınarak, bu değişkene ilişkin evrende var olan özelliklerin örnekte de aynı oranda temsil edilmesidir (Altunışık ve diğerleri, 2010: 138). Araştırma çalışma evreninden örneklem katılacak öğretmen adaylarının eşit ve yansız olarak seçimi için $\alpha=0.05$ tablosu dikkate alınarak örneklem büyüklüğü ± 0.05 örneklem hatası $p=0,5$ ve $q=0,5$ güven aralığı dikkate alınarak yapılan hesaplama sonucunda minimum $n=158$ deneğe ulaşılması gerektiği görülmüştür. Daha sonra bölümlerin zümrelere ayrılabilmesi için aralık katsayısının hesaplanarak bölüm

bazında araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının hesaplaması yapılmıştır. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=9) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (α=51) Türkçe Öğretmenliği (α=43) Sınıf Öğretmenliği (α=55) bölümlerinde okuyan 3.sınıf öğrencileri n=158+) evrenden basit tesadüfî örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. İstatistiki hesaplamaların varsayımlarından dolayı Fen Bilgisi Öğretmenliği 3.sınıf öğrencileri n>30 varsayımını ihlal ettiğinden 4. Sınıf öğrencilerinden bir şubede araştırmaya dâhil edilmiştir.

Anket çalışmaları sonucunda Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi çalışma evreni için belirlenen bölümlerden 207 geçerli anket formu elde edilmiştir. Bu anketlerin demografik verilerine ilişkin istatistikler Tablo 3,1’de yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Adayların Karşılaştırmalı Frekans Dağılım Tablosu

Bölüm	Kitap Sayısı	Cinsiyet					
		Kadın			Erkek		
		F	% (Satır)	% (Sütun)	f	% (Satır)	% (Sütun)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1-5 Kitap	9	45,0%	40,9%	11	55,0%	64,7%
	6-11 Kitap	6	60,0%	27,3%	4	40,0%	23,5%
	12-24 Kitap	5	71,4%	22,7%	2	28,6%	11,8%
	25 Kitap ve Üzeri	2	100,0%	9,1%	0	0,0%	0,0%
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1-5 Kitap	8	40,0%	24,2%	12	60,0%	48,0%
	6-11 Kitap	18	69,2%	54,5%	8	30,8%	32,0%
	12-24 Kitap	6	60,0%	18,2%	4	40,0%	16,0%
	25 Kitap ve Üzeri	1	50,0%	3,0%	1	50,0%	4,0%
Türkçe Öğretmenliği	1-5 Kitap	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
	6-11 Kitap	1	100,0%	2,6%	0	0,0%	0,0%
	12-24 Kitap	15	83,3%	38,5%	3	16,7%	30,0%
	25 Kitap ve Üzeri	23	76,7%	59,0%	7	23,3%	70,0%
Sınıf Öğretmenliği	1-5 Kitap	6	46,2%	14,6%	7	53,8%	35,0%
	6-11 Kitap	25	89,3%	61,0%	3	10,7%	15,0%
	12-24 Kitap	6	42,9%	14,6%	8	57,1%	40,0%
	25 Kitap ve Üzeri	4	66,7%	9,8%	2	33,3%	10,0%

Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımları Tablo 3.1’de incelendiğinde; cinsiyet dağılımlarının oranını % 65,2 ile kadın adaylar (n=135) % 34,8 ile erkek adaylar (n=72) oluşturmaktadır. Bölüm değişkeni dağılımlarının oranını % 18,8 ile Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri (n=39) % 28,0 ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri (n=58) % 23,7 ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri (n=49) % 29,5 ile Sınıf Öğretmenliği öğrencileri (n=61) oluşturmaktadır. Okunulan kitap sayısı değişkeni dağılımlarının oranını % 25,6 ile 1-5 kitap (n=53) % 31,4 ile 6-11 kitap (n=65) % 23,7 ile 12-24 kitap (n=49) % 19,3 ile 25 kitap ve üzeri (n=40) oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı dağılımlar incelendiğinde ise en fazla kitabın Türkçe Öğretmenliği öğrencileri ve cinsiyeti kadın olan öğrenciler tarafından okunduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet ölçek “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği” ve “Yazma Alışkanlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca ilgili anket formlarının üstünde örneklemin demografik özelliklerine ilişkin inceleme yapabilmek adına “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır.

3.3.1 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 25’i olumlu, 8’i olumsuzdur. Ölçek beş faktör altında toplanmıştır. Faktör ortak varyansları ve güvenirlik analiz değerleri yüksek çıkmıştır. Ölçek alt faktörleri “*Sorgulama-Çıkarım*da *Bulunma-Analiz-Değerlendirme-Benzerlik ve Farklılıkları Bulma*” olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu alt boyutlar için açıklanan toplam varyans oranlarının da ilgili makale incelendiğinde özdeğeri birden büyük ve yüksek çıktığı görülmektedir. Karadeniz (2014) tarafından yapılan AFA değerlerinden sonra bu araştırmada AFA değerlerinin doğrulanması için DFA analizi yapılmıştır. Tablo 3,2’de görüldüğü üzere ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık bulgularına göre test edilen yapıları doğrulanmıştır.

Tablo 3. 2. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Modeli	ΔX^2	sd	P	$\Delta X^2/sd$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Bağımsız Model	74.201	54	.12	1.37	.95	.96	.02	.01

Notlar:

(i) n=207 Ölçüm Verileri Crombach’s Alfa=.897, Intraclass Korelasyon ,848 F=100.312, p=.000 olarak bulunmuştur.

(ii) *p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Genel olarak sonuçlara bakıldığında; eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği ve yazma alışkanlığı ölçeği uyum iyiliklerinin oldukça iyi olduğu görülmektedir (Bayram, 2013:78; Meydan ve Şeşen, 2015:37; Karagöz,2016:975).

3.3.2. Yazma Alışkanlığı Ölçeği

Yazma alışkanlığı ölçeği Özdemir (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin tamamı olumludur. Ölçek dört faktör altında toplanmıştır. Faktör ortak varyansları ve güvenirlik analiz değerleri yüksek çıkmıştır. Ölçek alt faktörleri “*Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma-Yazma Yeterliliği-Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma-Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma*” olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu alt boyutlar için açıklanan toplam varyans oranlarının da ilgili tez incelendiğinde özdeğeri birden büyük ve yüksek çıktığı görülmektedir. Özdemir (2011) tarafından yapılan AFA değerlerinden sonra bu

araştırmada AFA değerlerinin doğrulanması için DFA analizi yapılmıştır. Tablo 3.3'te görüldüğü üzere ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık bulgularına göre test edilen yapıları doğrulanmıştır.

Tablo 3. 3. Yazma Alışkanlığı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Modeli	ΔX^2	sd	P	$\Delta X^2/sd$	GFI	CFI	RMSEA	SRMR
Bağımsız Model	64.213	49	.07	1.31	.97	.95	.01	.04

Notlar:

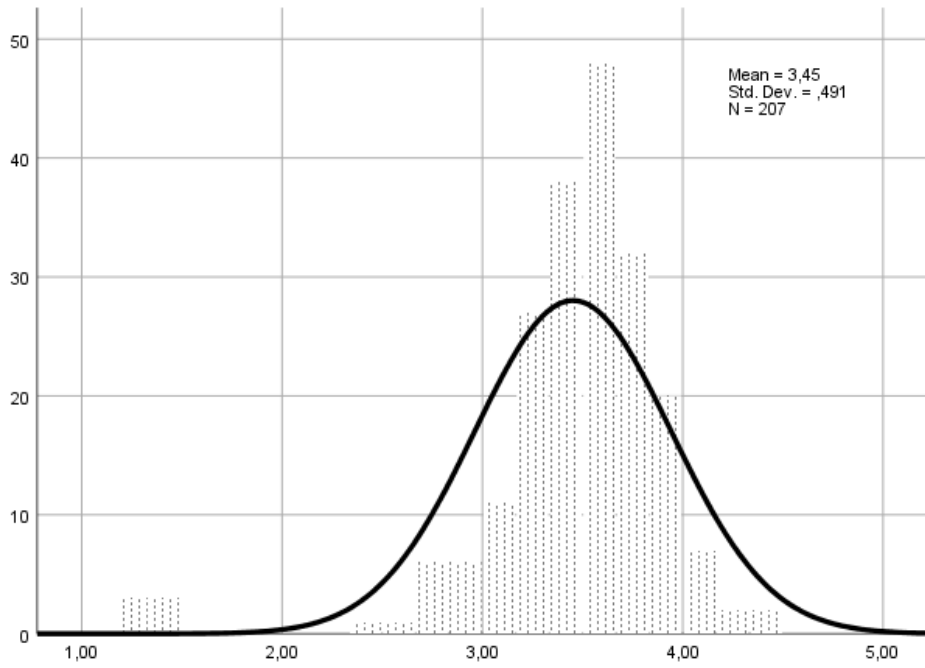
(i) n=207 Ölçüm Verileri Crombach's Alfa=.867, Intraclass Korelasyon ,825 F=66.806, p=.000 olarak bulunmuştur.

(ii) *p<0,01 anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı

Genel olarak sonuçlara bakıldığında; yazma alışkanlığı ölçeği uyum düzeylerinin oldukça iyi olduğu görülmektedir (Bayram,2013:78;Meydan ve Şeşen, 2015:37; Karagöz,2016:975).

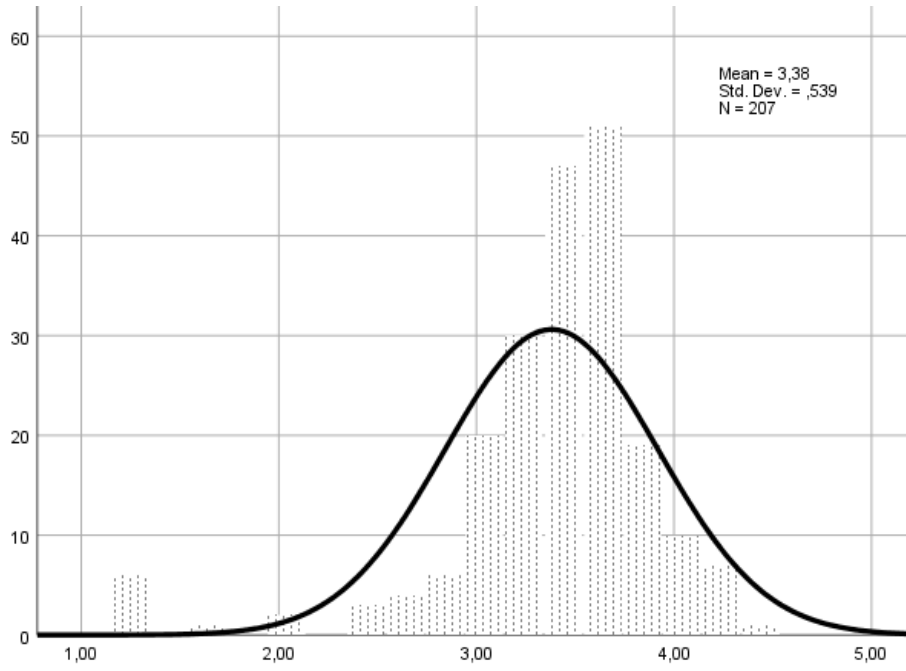
3.4 Verilerin Çözümlemesi

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler, SPSS 25,0, paket programına kaydedilip analiz edilmiştir. Analiz edilmeden önce parametrik ve parametrik olmayan yol ayrımının tespiti için normallik sınaması yapılmıştır. Normallik sınaması için çarpıklık ve basıklık değerleri ile gözlenen verilerin ortalamasının frekans dağılım grafiği incelenmiştir. Araştırmada basıklık ve çarpıklık kritik değeri $\pm 3,00$ olarak belirlenmiştir. *Eşit Varyans* sınaması için Levene testi testine başvurulmuştur. *Çoklu Doğrusal Bağlantı* sorunları için V.I.F, Tolerans, Korelasyon testlerine başvurulmuştur. *Bağımsızlık ve Otokorelasyon* için Durbin Watson test istatistiğine başvurulmuştur ve kritik değer olarak 1,5 ile 2,5 arası kabul edilmiştir.



Şekil 3. 2. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği simetrik dağılım grafiği

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği simetrik dağılım grafiği Şekil 3.2’de incelendiğinde dağılımın simetrik olduğu gözlenen verilerle ortalama değerinin 3,45 ve standart sapma değerinin 0,49 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; *Sorgulama* çarpıklık değeri -1,713 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,837 basıklık standart hata değeri 0,337 *Çıkarımda Bulunma* çarpıklık değeri -1,488 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,237 basıklık standart hata değeri 0,337 *Analiz* çarpıklık değeri -1,600 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,574 basıklık standart hata değeri 0,337 *Değerlendirme* çarpıklık değeri -1,657 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,734 basıklık standart hata değeri 0,337 *Benzerlik ve Farklılıkları Bulma* çarpıklık değeri -2,167 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,712 basıklık standart hata değeri 0,337 *Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı Ölçüm Verileri* çarpıklık değeri -2,296 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,282 basıklık standart hata değeri 0,337 bulunmuştur. Bu değerler araştırmada kritik değer olarak belirlenen $\pm 3,00$ değerleri içerisinde yer aldığından eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği verileri için parametrik analizlerin yapılması Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi açısından önemlidir.



Şekil 3. Yazma alışkanlığı ölçeği simetrik dağılım grafiği

Yazma alışkanlığı ölçeği simetrik dağılım grafiği Şekil 3.3’de incelendiğinde dağılımın simetrik olduğu gözlenen verilerle ortalama değerinin 3,38 ve standart sapma değerinin 0,54 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde; Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma çarpıklık değeri -1,187 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 1,136 basıklık standart hata değeri 0,337 Yazma Yeterliliği çarpıklık değeri -1,402 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,543 basıklık standart hata değeri 0,337 Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma çarpıklık değeri -1,405 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,147 basıklık standart hata değeri 0,337 Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma çarpıklık değeri -1,708 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 2,437 basıklık standart hata değeri 0,337 Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri çarpıklık değeri -1,926 standart hata değeri 0,169 basıklık değeri 0,475 basıklık standart hata değeri 0,337 bulunmuştur. Bu değerler araştırmada kritik değer olarak belirlenen $\pm 3,00$ değerleri içerisinde yer aldığından yazma alışkanlığı ölçeği verileri için parametrik analizlerin yapılması Tip I ve Tip II hataya düşülmemesi açısından önemlidir.

Betimsel istatistik bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlar. Bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2005:5). Araştırmanın ana hipotezinin $[-H_a-]$ çözümü için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü, derecesini ve önemini

ortaya koyan istatistiksel yöntemdir (Özdamar, 2015:379). Araştırmanın $[-H_{a1-a2-a3}]$ hipotezlerinin çözümü için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir bağımsız (basit regresyon) veya birden fazla bağımsız (çoklu regresyon) değişken arasındaki ilişkilerin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir (Kalaycı, 2010:199). Araştırmanın ikili ve kategorik bağımsız değişkeninin $[-H_{a4-}]$ çözümü için bağımsız örneklem t testi ikiden fazla ve kategorik bağımsız değişkenin $[-H_{a5-a6-}]$ çözümü için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. T testi, iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır. T test analizlerinde gruplar arası farklılıkların anlamlılık düzeyleri incelenirken tek kuyruklu veya çift kuyruklu olmaları söz konusudur. F testi ise bağımsız değişken sayısının ikiden fazla olması durumunda kullanılan testtir (Kalaycı, 2010: 74). İkiden fazla grup karşılaştırıldığında ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmektedir. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinde (post hoc test) testi kullanılır (Büyüköztürk, 2005:48).

Araştırmanın anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, ölçüm verileri maddeleri arasındaki ilişki, etki-fark test bulguları ve iç yorumları yer almaktadır.

4.1 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ile Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ölçüm verileri dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4. 1. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçüm Verilerinin Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Sorgulama	3,52	0,54
Çıkarımda Bulunma	3,34	0,76
Analiz	3,42	0,67
Değerlendirme	3,46	0,68
Benzerlik ve Farklılıkları Bulma	3,47	0,61
Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri	3,45	0,49

ğ (i) Ölçekte 1=Hiç Katılmıyorum 5=Tamamen Katılıyorum anlamındadır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri betimsel istatistik analiz sonuçları incelendiğinde Sorgulama alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,52 \pm 0,54$ Çıkarımda bulunma alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,34 \pm 0,76$ Analiz alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,42 \pm 0,67$ Değerlendirme alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,46 \pm 0,68$ Benzerlik ve Farklılıkları Bulma alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,47 \pm 0,61$ Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri genel aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise $3,45 \pm 0,49$ bulunmuştur. En yüksek aritmetik ortalama sorgulama alt boyutundadır. En düşük ortalama çıkarımda bulunma alt boyutundadır. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algılarının yükselme eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 2. Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verilerinin Dağılımlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analiz Sonuçları

Ölçüm Verileri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyma	3,14	0,78
Yazma Yeterliliği	3,35	0,63
Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma	3,51	0,81
Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma	3,53	0,64
Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri	3,38	0,54

(i) Ölçekte 1=Hiçbir Zaman 5=Her Zaman anlamındadır.

Yazma alışkanlığı ölçüm verileri betimsel istatistik analiz sonuçları incelendiğinde Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,14 \pm 0,78$ Yazma Yeterliliği alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,35 \pm 0,63$ Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,51 \pm 0,81$ Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma alt boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri $3,53 \pm 0,64$ Yazma Alışkanlığı ölçüm verileri genel aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise $3,38 \pm 0,54$ bulunmuştur. En yüksek yazma alışkanlığı algısı yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ve yazıyı edebi tür olarak kullanma alt boyutlarındadır. En düşük yazma alışkanlığı algısı yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyuma alt boyutundadır. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı algılarının yükselme eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ile Yazma Alışkanlığı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ölçüm verileri arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılığına ilişkin korelasyon matrisi Tablo 4.3-Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4. 3. Eleştirel Okuma Özyeterlilik algısı ve Yazma Alışkanlığına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları

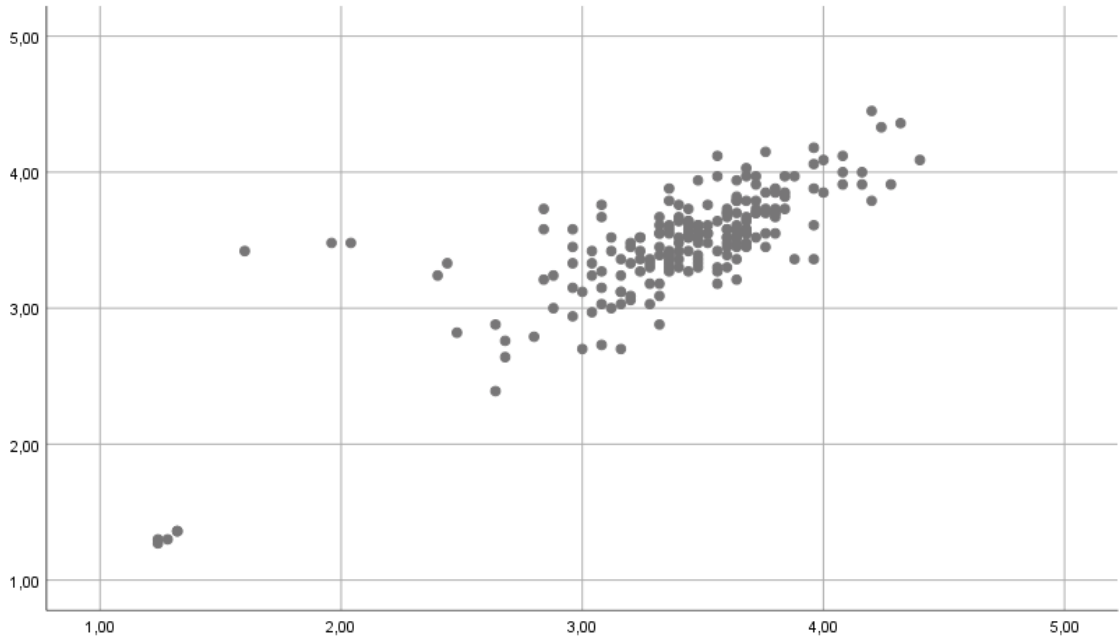
	(Y ₁)	(Y ₂)
Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri (Y ₁)	1	
Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri (Y ₂)	,827**	1

Notlar:

(i) n=207 Pearson Korelasyon Katsayısı

(ii) * 0,05 düzeyinde **0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılığına ilişkin korelasyon matrisi Tablo 4.3'de incelendiğinde; eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri ile yazma alışkanlığı ölçüm verileri ortalamaları arasında $[r=+.83, p<0.05]$ aynı yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Genel olarak Pearson korelasyon katsayısı anlamlılığı incelendiğinde; % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.01'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi reddedilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.



Şekil 4. 1. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığına ilişkin serpilme grafiği

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri ile yazma alışkanlığı ölçüm verileri arasındaki ilişkiye ait serpilme grafiği Şekil 4.1’de incelendiğinde hem eleştirel okuma özyeterlilik algısı hem de yazma alışkanlığı arasında lineer bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 4. Eleştirel Okuma Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları

	(Y ₁)	(Y ₂)	(Y ₃)	(Y ₄)	(Y ₅)
Sorgulama Ölçüm Verileri (Y ₁)	1				
Çıkarımda Bulunma Ölçüm Verileri (Y ₂)	,418**	1			
Analiz Ölçüm Verileri (Y ₃)	,474**	,580**	1		
Değerlendirme Ölçüm Verileri (Y ₄)	,610**	,274**	,409**	1	
Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Ölçüm Verileri (Y ₅)	,642**	,506**	,433**	,524**	1

Notlar:

(i) n=207 Pearson Korelasyon Katsayısı

(ii) * 0,05 düzeyinde **0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılığına ilişkin korelasyon matrisi Tablo 4.4’de incelendiğinde;

Sorgulama ölçüm verileri ile Çıkarımda Bulunma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.42$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Analiz ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.47$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Değerlendirme ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.61$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.64$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çıkarımda Bulunma ölçüm verileri ile Analiz ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.58$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Değerlendirme ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.27$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.51$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Analiz ölçüm verileri ile Değerlendirme ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.41$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.43$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve Değerlendirme ölçüm verileri ile Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri ortalamaları arasında ise [$r=+.52$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Genel olarak Pearson korelasyon katsayısı anlamlılığı incelendiğinde; % 95 güven aralığı içinde p iki yönlü anlamlılık değeri 0.01'ten küçük çıkmıştır. Dolayısıyla sıfır (null) hipotezi reddedilerek, alternatif hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 4. 5. Yazma Alışkanlığı Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları

	(Y ₁)	(Y ₂)	(Y ₃)	(Y ₄)
Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma Ölçüm Verileri (Y ₁)	1			
Yazma Yeterliliği Ölçüm Verileri (Y ₂)	,349**	1		
Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma Ölçüm Verileri (Y ₃)	,399**	,363**	1	
Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Ölçüm Verileri (Y ₄)	,359**	,836**	,378**	1

Notlar:

(i) n=207 Pearson Korelasyon Katsayısı

(ii) * 0,05 düzeyinde **0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılığına ilişkin korelasyon matrisi Tablo 4.5'de incelendiğinde; Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma ölçüm verileri ile Yazma Yeterliliği ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.35$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.40$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.36$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yazma Yeterliliği ölçüm verileri ile Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.36$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma ölçüm verileri ortalamaları arasında [$r=+.84$, $p<0.05$] aynı yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ve Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma ölçüm verileri ile Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma ölçüm

verileri ortalamaları arasında [$r=+.38$, $p<0.05$] aynı yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk Pearson ilişki katsayı anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşıtı H_a kabul edilmiştir.

H_{null} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>,01$).

H_a = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<,01$).

4.3 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının yazma alışkanlığı üzerindeki anlamlı etkisine ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4. 6. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	R ²	F	p	Bağımlı Değişken	Beta	t	P
Eleştirel Okuma (X_1)	,684	444,024	,000*	Yazma Alışkanlığı (Y)	,908	21,072	,000*

Notlar:

(i) Determinasyon Katsayısı $R = ,827$ $R^2 = ,684$ Regresyon Modeli Önemlilik Testi $F_{(1-205)} = 444.024$ $p = ,000^*$

(ii) $*p<0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı,

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının yazma alışkanlığı üzerindeki etkisinin analizine ilişkin basit regresyon analizi bulguları rapor edilmeden önce gerekli varsayımların kontrolü yapılmıştı. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine, lineer varsayımı için ise korelasyon çıktıları ile saçılım grafiklerine bakılmıştı. Regresyon modelinin yorumlanmasının önemli olup olmadığının değerlendirilmesi için yapılan önemlilik testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1-205)}=444.024$, $p<0.05$].

$$\hat{Y} = b_0 + b_1 X_1 + \epsilon \quad (1)$$

Yukarıdaki tabloda, β_0 parametresinin (sabit) değeri ,245 β_1 parametresinin değeri ,908 olduğundan regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = ,245 + ,908 X_1 \quad (2)$$

β_0 parametresinin pozitif olması, eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlıkları arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğunu, yani bu iki değişkenden birinin

artması durumunda diğerinin de artacağını göstermektedir.

β_0 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten büyük olduğundan (0,00>0,05), β_0 parametresi önemli değildir [t=1.628, p=,105].

β_1 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan (0,00<0,05), β_1 parametresi önemlidir [t=21.072, p=,000].

Model determinasyon katsayısı R^2 değerine bakıldığında yazma alışkanlığının % 68,4'ü eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile açıklanmaktadır. Eleştirel okuma, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemektedir [t=21.072, p<0.05]. Bu etki basit regresyon analizi yapıldığından standardize olmayan beta katsayısına bakıldığında % 90,8 oranında pozitif yönlüdür.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk regresyon β -t ilişki katsayı anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşıtı H_a kabul edilmiştir.

H_{null} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, p>,05).

H_{a1} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+\epsilon$, p<,05).

4.4 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutlarının yazma alışkanlığı üzerindeki anlamlı etkisine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4. 7. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Alt Boyutlarının Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	ΔR^2	F	p	Bağımlı Değişken	Beta	t	P
Sorgulama (X_1)					,452	8,050	,000*
Çıkarımda Bulunma (X_2)					,106	2,104	,037*
Analiz (X_3)				Yazma	,289	5,762	,000*
Değerlendirme (X_4)	,70	97,328	,000*	Alışkanlığı (Y)	,179	3,565	,000*
Benzerlik ve Farklılıkları Bulma (X_5)					,024	0,434	,665

Notlar:

(i) Determinasyon Katsayısı $R = ,841$ Düzeltilmiş $\Delta R^2 = ,700$ Regresyon Modeli Önemlilik Testi $F_{(5-201)} = 97.328$ p=,000*

(ii) Durbin-Watson Değeri 1.256 Tolerans .462 Atıklar Ortalaması Sıfır VIF 2.165 Bağımlı Değişken: Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutlarının yazma alışkanlığı üzerindeki etkisinin analizine ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları rapor edilmeden önce gerekli varsayımların kontrolü yapılmıştı. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine, lineer varsayımı için ise korelasyon çıktıları ile saçılım grafiklerine bakılmıştı. Çoklu regresyon analizi varsayımlarından otokorelasyonun varlığına ilişkin yapılan Durbin-Watson değerinin 1.256 olduğu görülmüştür. Kritik değer 1,5-2,5 arasında olmasına rağmen kritik değer aşılmıştır. Ancak yapılan korelasyon analizleri sonuçlarında bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin genelinde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle otokorelasyon sorununun olmadığı söylenilebilir. Çoklu doğrusal bağlantı sorununun varlığına ilişkin V.I.F. değerinin maksimum 2.165 olduğu tolerans değerinin minimum .462 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre de bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Regresyon modelinin yorumlanmasının önemli olup olmadığının değerlendirilmesi için yapılan önemlilik testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(5-201)}=97.328, p<0.05$].

$$\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+b_5X_5+\varepsilon \quad (1)$$

Yukarıdaki tabloda, β_0 parametresinin (sabit) değeri ,180 β_1 parametresinin değeri ,452 β_2 parametresinin değeri ,075 β_3 parametresinin değeri ,234 β_4 parametresinin değeri ,142 β_5 parametresinin değeri ,021 olduğundan regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = ,180 + ,452x_1 + ,106x_2 + ,289x_3 + ,179x_4 + ,024x_5 \quad (2)$$

β_0 parametresinin pozitif olması, eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutları ile yazma alışkanlıkları arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğunu, yani bu altı değişkenden birinin artması durumunda diğerinin de artacağını göstermektedir.

β_0 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten büyük olduğundan ($0,00>0,05$), β_0 parametresi önemli değildir [$t=1.210, p=,228$].

β_1 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$), β_1 parametresi önemlidir [$t=8.050, p=,000$].

β_2 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$), β_2 parametresi önemlidir [$t=2.104, p=,037$].

β_3 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$), β_3 parametresi önemlidir [$t=5.762, p=,000$].

β_4 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan ($0,00<0,05$), β_4 parametresi önemlidir [$t=3.565, p=,000$].

β_5 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten büyük olduğundan (0,00>0,05), β_5 parametresi önemli değildir [$t=.434$, $p=.665$].

Model Determinasyon katsayısı ΔR^2 değerine bakıldığında yazma alışkanlığının % 70'i eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutları ile açıklanmaktadır. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarından Sorgulama, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemektedir [$t=8.050$, $p<0.05$]. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarından Çıkarımda Bulunma, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemektedir [$t=2.104$, $p<0.05$]. Eleştirel okuma alt boyutlarından Analiz, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemektedir [$t=5.762$, $p<0.05$]. Eleştirel okuma alt boyutlarından Değerlendirme, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemektedir [$t=3.565$, $p<0.05$]. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarından Benzerlik ve Farklılıkları Bulma, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilememektedir [$t=.434$, $p>0.05$]. Bu etki çoklu regresyon analizi yapıldığından standardize olan beta katsayısına bakıldığında görece önem sırasına göre Sorgulama % 45,2 Analiz % 28,9 Değerlendirme % 17,9 Çıkarımda Bulunma % 10,6 oranında yazma alışkanlığına etki etmektedir.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk regresyon beta katsayıları anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri Benzerlik ve Farklılıkları Bulma (X_5) alt boyutu haricinde 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşısı H_a kabul edilmiştir. Benzerlik ve Farklılıkları Bulma (X_5) alt boyutunda ise güven indeksi anlamlılık değeri 0,05'den büyük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) kabul edilmiş ve H_a reddedilmiştir.

H_{null} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+b_5X_5+\epsilon$, $p>,05$).

H_{a2} = Eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutlarının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+b_5X_5+\epsilon$, $p<,05$).

4.5 Yazma Alışkanlığı Alt Boyutlarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Yazma alışkanlığı alt boyutlarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki anlamlı etkisine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.8'de yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Yazma Alışkanlığı Alt Boyutlarının Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	ΔR^2	F	p	Bağımlı Değişken	Beta	t	P
Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma (X_1)					,127	3,030	,003*
Yazma Yeterliliği (X_2)					,107	1,573	,117
Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma (X_3)	,72	130.096	,000*	Eleştirel Okuma (Y)	,379	8,962	,000*
Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma (X_4)					,462	6,725	,000*

Notlar:

(i) Determinasyon Katsayısı $R = ,849$ Düzeltilmiş $\Delta R^2 = ,715$ Regresyon Modeli Önemlilik Testi $F_{(4-202)} = 130.096$ $p = ,000*$

(ii) Durbin-Watson Değeri 1.328 Tolerans .293 Atıklar Ortalaması Sıfır VIF 3.415 Bağımlı Değişken: Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçüm Verileri

(iii) * $p < 0,05$ anlamlılık seviyesinde ilişki anlamlı,

Yazma alışkanlığı alt boyutlarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisinin analizine ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları rapor edilmeden önce gerekli varsayımların kontrolü yapılmıştı. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerine, lineer varsayımı için ise korelasyon çıktıları ile saçılım grafiklerine bakılmıştı. Çoklu regresyon analizi varsayımlarından otokorelasyonun varlığına ilişkin yapılan Durbin-Watson değerinin 1.328 olduğu görülmüştür. Kritik değer 1,5-2,5 arasında olmasına rağmen kritik değer aşılmıştır. Ancak yapılan korelasyon analizleri sonuçlarında bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin genelinde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu nedenle otokorelasyon sorununun olmadığı söylenilebilir. Çoklu doğrusal bağlantı sorununun varlığına ilişkin V.I.F. değerinin maksimum 3.415 olduğu tolerans değerinin minimum .293 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre de bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı görülmektedir. Regresyon modelinin yorumlanmasının önemli olup olmadığının değerlendirilmesi için yapılan önemlilik testi sonuçlarının anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(4-202)} = 130.096$, $p < 0.05$].

$$\hat{Y} = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + \varepsilon \quad (1)$$

Yukarıdaki tabloda, β_0 parametresinin (sabit) değeri ,862 β_1 parametresinin değeri ,080 β_2 parametresinin değeri ,084 β_3 parametresinin değeri ,229 β_4 parametresinin değeri ,355 olduğundan regresyon denklemi (2) aşağıdaki gibidir.

$$\hat{Y} = ,862 + ,127x_1 + ,107x_2 + ,379x_3 + ,462x_4 \quad (2)$$

β_0 parametresinin pozitif olması, yazma alışkanlığı alt boyutları ile eleştirel okuma özyeterlilik algısı arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğunu, yani bu beş değişkenden birinin artması durumunda diğerinin de artacağını göstermektedir.

β_0 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan

(0,00<0,05), β_0 parametresi önemlidir [t=7.401, p=,228].

β_1 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan (0,00<0,05), β_1 parametresi önemlidir [t=3.030, p=,003].

β_2 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten büyük olduğundan (0,00>0,05), β_2 parametresi önemli değildir [t=1.573, p=,117].

β_3 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan (0,00<0,05), β_3 parametresi önemlidir [t=8.962, p=,000].

β_4 parametresi için, t testinin önemlilik değeri 0,05'ten küçük olduğundan (0,00<0,05), β_4 parametresi önemlidir [t=6.725, p=,000].

Model Determinasyon katsayısı ΔR^2 değerine bakıldığında eleştirel okuma özyeterlilik algısının % 71,5'i yazma alışkanlığı alt boyutları ile açıklanmaktadır. Yazma alışkanlığı alt boyutlarından Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma, eleştirel okuma özyeterlilik algısını anlamlı olarak etkilemektedir [t=3.030, p<0.05]. Yazma alışkanlığı alt boyutlarından Yazma Yeterliliği, eleştirel okuma özyeterlilik algısını anlamlı olarak etkilememektedir [t=1.573, p>0.05]. Yazma alışkanlığı alt boyutlarından Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma, eleştirel okuma özyeterlilik algısını anlamlı olarak etkilemektedir [t=8.962, p<0.05]. Yazma alışkanlığı alt boyutlarından Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma, eleştirel okuma özyeterlilik algısını anlamlı olarak etkilemektedir [t=6.725, p<0.05]. Bu etki çoklu regresyon analizi yapıldığından standardize olan beta katsayısına bakıldığında görece önem sırasına göre Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma % 46,2 Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma % 37,9 Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma % 12,7 oranında eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerine etki etmektedir.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk regresyon beta katsayıları anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri Yazma Yeterliliği (X_2) alt boyutu haricinde 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşısı H_a kabul edilmiştir. Yazma Yeterliliği (X_2) alt boyutunda ise güven indeksi anlamlılık değeri 0,05'den büyük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) kabul edilmiş ve H_a reddedilmiştir.

H_{null} = Yazma alışkanlığının alt boyutlarının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi yoktur ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+\epsilon$, p>,05).

H_{a3} = Yazma alışkanlığının alt boyutlarının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır ($\hat{Y}=b_0+b_1X_1+b_2X_2+b_3X_3+b_4X_4+\varepsilon$, $p<,05$).

4.6 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığının Cinsiyet Değişkeni ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Cinsiyet Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Analizi

		N	$\bar{X}$	S	t	P
Sorgulama Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,61	0,36	2,902	,005*
	Erkek	72	3,34	0,75		
Çıkarımda Bulunma Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,51	0,61	3,904	,000*
	Erkek	72	3,04	0,91		
Analiz Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,51	0,55	2,578	,011*
	Erkek	72	3,24	0,81		
Değerlendirme Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,55	0,52	2,369	,020*
	Erkek	72	3,28	0,89		
Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,60	0,39	3,502	,001*
	Erkek	72	3,24	0,84		
Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,56	0,30	4,619	,000*
	Erkek	72	3,25	0,68		

Not:

(i) Katılımcı Sayısı (n=207) *0,05 düzeyinde anlamlı ilişki

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.9'da incelendiğinde; eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutları Sorgulama ölçüm verileri [$t=2.902$, $p<0.05$] Çıkarımda Bulunma ölçüm verileri [$t=3.904$, $p<0.05$] Analiz ölçüm verileri [$t=2.578$, $p<0.05$] Değerlendirme ölçüm verileri [$t=2.369$, $p<0.05$] Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri [$t=3.502$, $p<0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öte yandan *Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı* ölçüm verileri genel puanları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t=4.619$, $p<0.05$]. Eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutlarının hepsinde ve eleştirel okuma özyeterlilik algısı boyutunun kendisinde cinsiyeti kadın olan öğrencilerin lehine puanlarda anlamlı bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 10. Yazma Alışkanlığının Cinsiyet Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Analizi

		N	$\bar{X}$	S	t	P
Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyuma Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,61	0,36	1,801	,074
	Erkek	72	3,34	0,75		

Yazma Yeterliliği Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,51	0,61	2,026	,046*
	Erkek	72	3,04	0,91		
Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,51	0,55	1,815	,072
	Erkek	72	3,24	0,81		
Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,55	0,52	3,044	,003*
	Erkek	72	3,28	0,89		
Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri	Kadın	135	3,56	0,30	2,736	,007*
	Erkek	72	3,25	0,68		

Not:

(i) Katılımcı Sayısı (n=207) *0,05 düzeyinde anlamlı ilişki

Yazma alışkanlığının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.10'da incelendiğinde; yazma alışkanlığı alt boyutları Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerine Uyuma ölçüm verileri [$t=1.801$, $p>0.05$] ve Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma ölçüm verileri [$t=1.815$, $p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yazma Yeterliliği ölçüm verileri [$t=2.026$, $p<0.05$] Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma ölçüm verileri [$t=3.044$, $p<0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öte yandan Yazma Alışkanlığı ölçüm verileri genel puanları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t=2.736$, $p<0.05$]. Yazma alışkanlığı alt boyutlarının hepsinde ve yazma alışkanlığı boyutunun kendisinde cinsiyeti kadın olan öğrencilerin lehine puanlarda anlamlı bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk t testi anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşıtı H_a kabul edilmiştir.

H_{null} = Cinsiyet değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a4} = Cinsiyet değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

4.7 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığının Bölüm Değişkeni ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığının bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11 ve Tablo 4.12'de yer almaktadır.

Tablo 4. 11. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Bölüm Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		N	$\bar{X}$	S	F	P
Sorgulama Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,34	0,88	2,141	,096
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,53	0,43		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,63	0,44		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,53	0,38		
Çıkarımda Bulunma Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,33	0,96	3,321	,021*
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,10	1,03		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,51	0,38		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,46	0,45		
Analiz Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,30	0,87	1,854	,139
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,30	0,83		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,53	0,27		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,51	0,53		
Değerlendirme Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	2,92	1,02	13,341	,000*
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,63	0,40		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,69	0,39		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,45	0,62		
Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,29	1,04	1,607	,189
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,56	0,55		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,51	0,39		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,48	0,36		
Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,25	0,89	3,708	,013*
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,44	0,40		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,58	0,25		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,49	0,29		

Notlar:

- (i) Katılımcı Sayısı (n=207) *0,05 düzeyinde anlamlı ilişki
(ii) Çıkarımda Bulunma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (2-3) Değerlendirme Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-3)
(iii) Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-3)

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analiz sonuçları Tablo 4.11’de incelendiğinde; eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutları Sorgulama ölçüm verileri [$F=2.141$, $p>0.05$] Analiz ölçüm verileri [$F=1.854$, $p>0.05$] Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri [$F=1.607$, $p>0.05$] bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan Çıkarımda Bulunma ölçüm verileri [$F=3.321$, $p<0.05$] Değerlendirme ölçüm verileri [$F=13.341$, $p<0.05$] bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri genel puanları da bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F=3.708$, $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre Çıkarımda Bulunma boyutunda Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu; Değerlendirme boyutunda Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu; Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı genelinde ise Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği

öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 12. Yazma Alışkanlığının Bölüm Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		N	$\bar{X}$	S	F	P
Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyma Ölçüm Verileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	2,92	1,18	4,572	,004*
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,25	0,68		
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,39	0,43		
	Sınıf Öğretmenliği	61	2,95	0,70		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,00	1,08		
Yazma Yeterliliği Ölçüm Verileri	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,35	0,39	5,767	,001
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,49	0,41		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,46	0,48		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,39	0,99		
Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma Ölçüm Verileri	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,36	1,01	1,793	,150
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,64	0,48		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,62	0,66		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,21	1,13		
Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Ölçüm Verileri	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,61	0,47	5,290	,002*
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,71	0,46		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,51	0,35		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	3,12	0,99		
Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	58	3,40	0,38	5,149	,002
	Türkçe Öğretmenliği	49	3,56	0,27		
	Sınıf Öğretmenliği	61	3,39	0,34		

Notlar:

(i) Katılımcı Sayısı (n=207) *0,05 düzeyinde anlamlı ilişki

(ii) Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-3) Yazma Yeterliliği Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-3) Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-3)

(iii) Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-3)

Yazma alışkanlığının bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.12’de incelendiğinde; yazma alışkanlığı alt boyutları Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma ölçüm verileri [F=1.793, p>0.05] bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerine Uyma ölçüm verileri [F=4.572, p<0.05] Yazma Yeterliliği ölçüm verileri [F=5.767, p<0.05] Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma ölçüm verileri [F=5.290, p<0.05] bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca *Yazma Alışkanlığı* ölçüm verileri genel puanları da bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [F=5.149, p<0.05]. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre yazma alışkanlığı bütün alt boyutlarında Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu; Yazma alışkanlığı genelinde de Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk t testi

anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşısı H_a kabul edilmiştir.

H_{null} = Bölüm değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a5} = Bölüm değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

4.8 Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı ve Yazma Alışkanlığının Okunan Kitap Sayısı Değişkeni ile Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığının okunan kitap sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13 ve Tablo 4.14'de yer almaktadır.

Tablo 4. 13. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısının Okunulan Kitap Sayısı Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		N	$\bar{X}$	S	F	P
Sorgulama Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,26	0,81	6,413	,000*
	6-11 Kitap	65	3,55	0,33		
	12-24 Kitap	49	3,60	0,35		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,71	0,44		
Çıkarımda Bulunma Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,10	0,95	2,732	,045*
	6-11 Kitap	65	3,42	0,79		
	12-24 Kitap	49	3,36	0,61		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,51	0,50		
Analiz Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,23	0,80	2,458	,064
	6-11 Kitap	65	3,41	0,77		
	12-24 Kitap	49	3,50	0,53		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,57	0,28		
Değerlendirme Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,12	0,97	6,672	,000*
	6-11 Kitap	65	3,54	0,44		
	12-24 Kitap	49	3,53	0,53		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,68	0,56		
Benzerlik ve Farklılıkları Bulma Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,21	0,98	5,268	,002*
	6-11 Kitap	65	3,61	0,34		
	12-24 Kitap	49	3,57	0,36		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,48	0,43		
Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,20	0,78	7,396	,000*
	6-11 Kitap	65	3,51	0,31		
	12-24 Kitap	49	3,53	0,28		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,61	0,28		

Notlar:

- (i) Katılımcı Sayısı (n=207) *0,05 düzeyinde anlamlı ilişki
- (ii) Sorgulama Ölçüm Verileri Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4) Çıkarımda Bulunma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4) Değerlendirme Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4)
- (iii) Eleştirel Okuma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4)

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının okunan kitap sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analiz sonuçları Tablo 4.13'de incelendiğinde; eleştirel

okuma özyeterlilik algısı alt boyutları Analiz ölçüm verileri [$F=2.458$, $p>0.05$] okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan Sorgulama ölçüm verileri [$F=6.413$, $p<0.05$] Benzerlik ve Farklılıkları Bulma ölçüm verileri [$F=5.268$, $p<0.05$] Çıkarımda Bulunma ölçüm verileri [$F=2.732$, $p<0.05$] Değerlendirme ölçüm verileri [$F=6.672$, $p<0.05$] bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca *Eleştirel Okuma* ölçüm verileri genel puanları da okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F=7.396$, $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı; Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı genelinde ise aynı şekilde 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı 25 kitap ve üzeri okuma yapan öğrencilerin lehine bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. 14. Yazma Alışkanlığının Okunulan Kitap Sayısı Değişkeni İle Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

		N	$\bar{X}$	S	F	P
Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyma Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	2,92	0,93	3,162	,026*
	6-11 Kitap	65	3,20	0,76		
	12-24 Kitap	49	3,08	0,73		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,39	0,56		
Yazma Yeterliliği Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,20	0,90	2,736	,045*
	6-11 Kitap	65	3,32	0,44		
	12-24 Kitap	49	3,38	0,58		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,57	0,42		
Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,36	1,02	1,699	,169
	6-11 Kitap	65	3,43	0,86		
	12-24 Kitap	49	3,66	0,63		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,64	0,58		
Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,27	0,90	5,312	,002*
	6-11 Kitap	65	3,55	0,48		
	12-24 Kitap	49	3,59	0,50		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,77	0,47		
Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri	1-5 Kitap	53	3,18	0,81	4,789	,003*
	6-11 Kitap	65	3,38	0,40		
	12-24 Kitap	49	3,42	0,40		
	25 Kitap ve Üzeri	40	3,60	0,30		

Notlar:

(i) Katılımcı Sayısı (n=207) *0,05 düzeyinde anlamlı ilişki

(ii) Yazım Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uyma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4) Yazma Yeterliliği Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4) Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4)

(iii) Yazma Alışkanlığı Ölçüm Verileri Çoklu Karşılaştırma Tukey (1-4)

Yazma alışkanlığının okunulan kitap sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 4.14'de incelendiğinde; yazma alışkanlığı alt boyutları Yazıyı Edebi Tür Olarak Kullanma ölçüm verileri [$F=1.699$, $p>0.05$] okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öte yandan Yazım

Kuralları ve Noktalama İşaretlerine Uyuma ölçüm verileri [$F=3.162$ $p<0.05$] Yazma Yeterliliği ölçüm verileri [$F=2.736$, $p<0.05$] Yazıyı İletişim Aracı Olarak Kullanma ölçüm verileri [$F=5.312$, $p<0.05$] okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca *Yazma Alışkanlığı* ölçüm verileri genel puanları da okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F=5.149$, $p<0.05$]. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı; Yazma Alışkanlığı genelinde ise aynı şekilde 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı 25 kitap ve üzeri okuma yapan öğrencilerin lehine bir artışın söz konusu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgular bütünüyle incelendiğinde, normal dağılım eğrisi iki kuyruk t testi anlamlılığı simetrik dağılım içerisindeki payı 0,95 güven indeksinde anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada yer alan boş hipotez (null) reddedilmiş ve boş hipotez karşıtı H_a kabul edilmiştir.

H_{null} = Okunulan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları eşittir ($\mu_1-\mu_2=0$).

H_{a6} = Okunulan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır ($\mu_1-\mu_2\neq 0$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerine dayanılarak analiz edilen bulgularla ortaya çıkan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak yapılan tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın kurgulanan kuramsal modeline göre bir ana hipotez bu ana hipotezin etrafında altı alt hipotez oluşturulmuştur. Araştırma çalışma evreni olarak Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi , Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan üçüncü sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Bu öğrencilerden $\alpha=0.05$ tablosu dikkate alınarak örneklem büyüklüğü ± 0.05 örneklem hatası $p=0,5$ ve $q=0,5$ güven aralığı dikkate alınarak yapılan hesaplama sonucunda 207 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemen özellikleri dikkate alındığında; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinden cinsiyeti erkek olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 1-5 arası kitap cinsiyeti kadın olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise 12-24 arası kitap okumaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinden cinsiyeti erkek olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 1-5 kitap cinsiyeti kadın olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise 12-24 kitap okumaktadır. Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden cinsiyeti erkek olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 25 ve üzeri kitap cinsiyeti kadın olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise 25 ve üzeri kitap okumaktadır. Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden cinsiyeti erkek olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 1-5 kitap cinsiyeti kadın olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise 25 ve üzeri kitap okumaktadır. Bu dört bölüm dikkate alındığında Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genelinin 25 ve üzeri kitap okuduğu bu bölümün öğrencilerini Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin takip ettiği görülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlıkları ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma uygulamasına başlanılmadan önce bu ölçeklerin amaca hizmet etme dereceleri test edilmiştir. Her iki ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında uyum iyilik değerlerinin (Bayram, 2013: 78; Meydan ve Şeşen, 2015: 37; Karagöz,2016: 975) oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği güvenirlik değeri Crombach's Alfa=.897 bulunmuştur. Yazma alışkanlığı ölçeği güvenirlik değeri Crombach's Alfa=.867 bulunmuştur. Bulunan değerler %80' in üzerinde olduğundan oldukça güvenilirdir. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği simetrik dağılım

grafikleri incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 3,00$ arasında yer aldığı görülmüştür. Buna göre Tip I ve Tip II hatalara düşülmemesi için parametrik analizlerle araştırma hipotezlerine cevap aranmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri dağılımlarına ilişkin betimsel istatistik analiz sonuçları incelendiğinde; en yüksek eleştirel okuma özyeterlilik algısının sorgulama alt boyutunda olduğu, en düşük eleştirel okuma algısının çıkarımda bulunma alt boyutunda yer aldığı, genel olarak bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterliliği algılarının yükselme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma alışkanlığı ölçüm verilerinde; en yüksek yazma alışkanlığı algısının yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ve yazıyı edebi tür olarak kullanma alt boyutlarında olduğu, en düşük yazma alışkanlığı algısının yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma alt boyutunda olduğu, genel olarak bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı algılarının da yükselme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara ilişkin yapılan güvenilirlik analizlerinin de yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ölçüm verileri arasındaki ilişkiye ait ana hipoteze ilişkin yapılan korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde; eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri ile yazma alışkanlığı ölçüm verileri ortalamaları arasında aynı yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutları arasında da korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre, sorgulama ölçüm verileri, çıkarımda bulunma ölçüm verileri, analiz ölçüm verileri, değerlendirme ölçüm verileri, benzerlik ve farklılıkları bulma ölçüm verileri arasında da anlamlı, aynı yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma alışkanlığı alt boyutları arasında da korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma ölçüm verileri, yazma yeterliliği ölçüm verileri, yazıyı edebi tür olarak kullanma ölçüm verileri, yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ölçüm verileri arasında da anlamlı, aynı yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece yazma yeterliliği ve yazıyı iletişim aracı olarak kullanma ölçüm verileri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre *“Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile yazma alışkanlığı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır”* oluşturulan ana hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının yazma alışkanlığı üzerindeki anlamlı etkisine

karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları incelendiğinde; Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı ölçüm verilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlarda, sorgulama ölçüm verileri, çıkarımda bulunma ölçüm verileri, analiz ölçüm verileri, değerlendirme ölçüm verileri, benzerlik ve farklılıkları bulma ölçüm verilerinde de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bütün boyutlarda cinsiyeti kadın olan öğrencilerin lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma Alışkanlığı ölçüm verileri genel puanları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Alt boyutlarından yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyma ölçüm verileri ve yazıyı edebi tür olarak kullanma ölçüm verileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlara göre *“Cinsiyet değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır”* oluşturulan dördüncü hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığının bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri genel puanları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılık için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılığın Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma Alışkanlığı ölçüm verileri genel puanları da bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılık için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılığın Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında yaşandığı ve Türkçe Öğretmenliği öğrencileri lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre *“Bölüm değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır”* oluşturulan beşinci hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığının okunulan kitap sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı ölçüm verileri genel puanları da okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı; Eleştirel Okuma özyeterlilik algısı genelinde ise aynı şekilde 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında

ilişkin yapılan basit regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; regresyon modeli önemlilik testi anlamlı çıkmıştır. Model Determinasyon katsayısı R^2 değerine bakıldığında yazma alışkanlığının %68 oranında eleştirel okuma özyeterlilik algısı ile açıklanmaktadır. Eleştirel okuma özyeterlilik algısı, yazma alışkanlığını anlamlı olarak etkilemektedir. Bu etki basit regresyon analizi yapıldığından standardize olmayan beta katsayısına bakıldığında %91 oranında pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre “*Eleştirel okuma özyeterlilik algısının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi vardır*” oluşturulan birinci hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutlarının yazma alışkanlığı üzerindeki anlamlı etkisine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; regresyon modeli önemlilik testi anlamlı çıkmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi, otokorelasyon testleri yapılmıştır. Bu testlere göre çoklu regresyon varsayımları test edilmiştir. Model Determinasyon katsayısı ΔR^2 değerine bakıldığında yazma alışkanlığının %70 ‘i eleştirel okuma özyeterlilik algısı alt boyutları ile açıklanmaktadır Çoklu regresyon analizi standardize olan beta katsayısına bakıldığında görece önem sırasına göre sorgulamanın %45 analizinin %29, değerlendirmenin %18, çıkarımda bulunmanın %11 oranında yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre “*Eleştirel okuma özyeterlilik algısının alt boyutlarının, yazma alışkanlığı üzerinde anlamlı etkisi vardır*” oluşturulan ikinci hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yazma alışkanlığı alt boyutlarının eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki anlamlı etkisine ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; regresyon modeli önemlilik testi anlamlı çıkmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi, otokorelasyon testleri yapılmıştır. Bu testlere göre çoklu regresyon varsayımları test edilmiştir. Model Determinasyon katsayısı ΔR^2 değerine bakıldığında eleştirel okuma özyeterlilik algısının % 72’si yazma alışkanlığı alt boyutları ile açıklanmaktadır. Çoklu regresyon analizi standardize olan beta katsayısına bakıldığında görece önem sırasına göre yazıyı iletişim aracı olarak kullanmanın %46 , yazıyı edebi tür olarak kullanmanın %38, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymanın %13 oranında eleştirel okuma üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre “*Yazma alışkanlığının alt boyutlarının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır*” oluşturulan üçüncü hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığının cinsiyet değişkenine göre

yaşandığı 25 kitap ve üzeri okuma yapan öğrencilerin lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma Alışkanlığı ölçüm verileri genel puanları da okunulan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre bütün alt boyutlarda 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı; Yazma Alışkanlığı genelinde ise aynı şekilde 1-5 kitap okuyan öğrenciler ile 25 kitap ve üzeri okuyan öğrenciler arasında yaşandığı 25 kitap ve üzeri okuma yapan öğrencilerin lehine bir artışın söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre *“Okunulan kitap sayısı değişkenine göre eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı algı düzeyleri evrenlerinin ortalamaları farklıdır”* oluşturulan altıncı hipotezin kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın betimsel ve çıkarımsal istatistik sonuçlarına ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Uygulamaya Yönelik Öneriler
 - Eğitim sistemi içerisinde bu sistemin yürütücüsü olarak görev yapacak öğretmenlerin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlık düzeyleri beş puan ortalaması üzerinden yaklaşık üç buçuklarda kalmıştır. Hayati öneme sahip olan eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı noktasında bu konunun tarihi, felsefi vs temellerinin ortaya çıkarılarak müfredatın irdelenmesi önem arz etmektedir.
 - Öğrencilerin kitap okuma düzeylerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde düşük düzeyde seyrettiği ve erkek öğrencilerin genel olarak daha az kitap okudukları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının kitap okuma hatta eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlıklarının tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.
 - Araştırmada eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığı arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu iki konunun ayrı bir ders olarak ya da diğer derslerin içinde ağırlığı artırılarak gömülü olarak öğretmen adaylarına öğretilmesi gereklidir.
 - Eleştirel okuma özyeterlilik algısının, yazma alışkanlığı üzerinde ayrıca yazma alışkanlığının da eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerinde

yüksek düzeyde ve anlamlı bir etkisi vardır. Bu nedenle bu iki konunun birleştirilerek müfredatta dönüşümlü olarak verilmesi faydalı olabilir.

- Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma çalışma evreni olarak üçüncü sınıflar üzerinden yapılmıştır. Ancak çalışma evreni geniş tutularak eğitim fakültesinin bütün bölümlerinde okuyan öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve yazma alışkanlığına yönelik aynı çalışma nicel ve nitel olarak birleştirilerek karma araştırma yöntemlerinin uygun bir deseninde tekrar edebilir.
- Eleştirel okuma ile yazma alışkanlığı arasındaki ilişki de kitap okuma sayısının aracılık etmesine ilişkin nicel bir araştırma yapılabilir.
- Yazma alışkanlığının, eleştirel okuma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisinde okunulan kitap sayısı ve kitap türlerinin düzenleyici etkisine ilişkin nicel bir çalışma yapılabilir.
- Eğitim Fakültesi öğrencilerinin geneline bakıldığında bu çalışmada ve birçok çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun nedenlerinin araştırıldığı bir çalışma planlanabilir. Diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının da eleştirel okuma özyeterlilik algısı ortalamalarını yükseltmek için neler yapılabileceğine dair bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli Ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Akar, C. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies* , 11 (3), 1-14.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 3-28.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Sanatı)*. Ankara: Akçağ.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altunışık, R. ve diğerleri (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 91-100.
- Arıcı, A. F. (2017). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, D. Ve Dirik, M. (2008). İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.
- Artut, K. ve Demir, H. (2007). *Güzel yazı teknikleri ve öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Aşioğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Aşlıoğlu, B. ve Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (12), 171-179.
- Bahar, M. (2006). *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barut, H. (2002). *A Critical Reading Course*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikaye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması. *Biliş Dergisi* (59), 67-96.
- Bülbül, A. R. (2000). *Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir? . *İlköğretimci Eğitimci Dergisi*, 28-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ciardiello, A. V. (2004). Democracy's Young Heroes: An Instructional Model Of Critical Literacy Practices. *Reading*, 138-147.
- Comber, B. (2001). Power And Pleasure With Language In The Early Years. *Australian Journal Of*, 168-181.

- Combrinck, C., Staden, S. ve Roux, K. (2014). Developing Early Readers: Patterns İn Introducing Critical Reading Skills And Strategies To South African Children. *Journal Of The Reading Association Of South Africa*, 1-9.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. *Journal Of Turkish Linguistics*, 116-137.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, 18-30.
- Çiftçi, M. (2006). *Eleştirel Okuma*. Afyon: Belleten Dergisi.
- Çoşkun, E. (2014). *Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol İçinde, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştirmeler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Demir, R. (2017). 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 666-682.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devood, G. (2008). Critical Comprehension Of Social Studies Texts. RHI: *Promoting Active 151 Citizenship*, 21-25.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko – Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Durukafa, G. (2005). Cluster metodu: Yaratıcı Kompozisyon. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 83-114.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53-64.
- Faik, S. (1956). *Son kuşlar (Vol. 20)*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Garrison, D. (1991). Critical Thinking and Adult Education: A Conceptual Model For Developing Critical Thinkingin Adult Learners. *International Journal Of*, 287-303.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2017). *Öğrenci Merkezli-Etkileşimli-Metin İşleme ve Çözümleme Süreçli Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Graham, S. ve Harris, K. (1989). A Components Analysis Of Cognitive Strategy Instruction: Effects On Learning Disabled Students' Compositions and Self-Efficacy. *Journal Of Educational Psychology*, 353-361.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies To Improve Writing Of Adolescent Middle and High School- A Report To Carnegie Corporation Of New York*. Washington, DC: Alliance For Excellent Education.

- Greenfield, S. (2006). *İnsan Beyni (2. bs.). Burcu Çekmece, Çev.*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Guerrero, A., Frances, P. ve Mohun, J. (2014). *Dünya tarihi: Kronolojik zaman çizelgesi (H. Abacı, çev.)*. İstanbul: Alfa.
- Gültekin, M. ve Anagün, Ş. (2006). *Avrupa Birliği'nin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu*. Eskişehir: Sosyal Bilimler Dergisi.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-15.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Huijie, L. (2010). Developing A Hierarchical Framework Of Critical Reading Proficiency. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 40-54.
- Kafesoğlu, İ. (1996). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B. ve Işık, D. (2015). The investigation of pre-service teachers' perceptions about critical reading self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 227-246
- Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği. (Yüksek Lisans Tezi)*. Uşak.Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-140.
- Karadeniz, A. (2015). An Examination of Critical Reading Self-efficacy Perceptions among the Students of the Faculty of Education Over Different Variables *Anthropologist*, 22(2): 167-175 (2015)
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (10.Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S.ve Yılmaz-Özelçi, S.. (2012).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 405-422
- Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe I: Yazılı Anlatım*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Köklügiller, A. ve Minnetoğlu, İ. (1974). *Şair ve Yazarlarımız Nasıl Yazıyorlar?* İstanbul: Minnetoğlu Yayınevi.
- Kurland, D. J. (2000). *Daniel J. Kurland*. 04 03, 2020 tarihinde The Fundamentals of Critical Reading and EffectiveWriting:
http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm adresinden alındı
- Küçük, S. (2007). *Yazılı Anlatım ve Yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Küçüköğlu, H. (2008). İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Öz-yeterlilik Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Linn, R. ve Gronlund, N. (1995). *Measurement and Assesment in Teaching (7thedition)*. Upper Sadle River: Printice-Hall inc.

- Liu, K. (2019). Developing Critical Reading Skills Through Stylistic Analysis In Integrated College English Classroom. *Theory And Practice In Language Studies*, 341-346.
- Maden, S., Banaz, E. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-111.
- Mccarthy, M. ve Hughes, R. (1998). From Sentence To Discourse. *Discourse Grammarand English Language Teaching” TESOL Quarterly*, 257-263.
- Mclaughlin, M. ve Devoogd, G. (2011). Critical Literacy As Comprehension. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 52-62.
- McNeill, W. (2002). *Dünya tarihi (6.baskı) (A. Şenel, çev.)*. Ankara: İmge.
- MEGEP. (2011). *Etkin ve hızlı okuma*. Ankara. 03 12, 2020 tarihinde T.C. Milli EğitimBakanlığı:http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Etkin%20Ve%20H%C4%B1zl%C4%B1%20Okuma.pdf adresinden alındı.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 43-66.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Müldür, M. (2017). *Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Myklebust, H. (1973). *Development and Disorders of Written Language. Vol. 2: Studies Of Normal And Exceptional Children*. New York: Grune&Stratton.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası, Cilt:9, Sayı:2*, 431-465.
- Ogunrombi, S. ve Adio, G. (1995). Factors Affecting The Reading Habits of Secondary School Students. *Library Review, Cilt:44, Sayı:2*, 50-57.
- Olalekan, O. M. (2017). Critical Thinking In Nigeria’s Pre-Service Teachers Education:A Philosophical Investigation. *Journal Of Teacher Education And Educators*, 205-221.
- Oral, B. (2003). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi: 418-435.
- Öz, Ö. (2005, 01 23). *Radikal Gazetesi*. 03 15, 2020 tarihinde Yazarlar Neden Yazarlar?-<http://radikal.com.tr>.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü.
- Özdamar, K. (2015). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. Ve Binyazar, A. (1977). *Yazmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özdemir, E. Ve Binyazar, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs.

- Özensoy, U. A. (2011). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Doktora Tezi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pordel, M. (2011). An Investigation Of Critical Reading İn Reading Textbooks: A Qualitative Analysis. *International Education Studies*, 80-87.
- Potur, Ö. (2014). Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 32- 49.
- Pritchard, R. ve Honeycutt, R. (2007). *Best Practices İn Implementing A Process Approach To Teaching Writing. In S. Graham, C. A. Macarthur, J. Fitzgerald (Eds.), Best Practices İn Writing Instruction*. New York Guildford.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne- Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 814-822.
- Sarpkaya, P. Y ve Kesici, A. E. (2014). İlköğretim ve Lise Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Alışkanlıkları: Aydın il örneği. *Mili Eğitim*, 201, 17-38.
- Savaş, B. (2018). *Okuma Eğitimi Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Schmandt-Besserat, D. ve Erard, M. (2008). *Origins And Forms Of Writing. In C. Bazerman (Eds.), Handbook Of Research On Writing: History, Society, School, Individual*. London: Taylor & Francis.
- Serin, A. (2003). *Güzel Yazı Sanatı*. Sivas: Öz Emek Matbaası.
- Server, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Silalahi, R. M. (2018). Assessing Students' Understanding Towards Ciritical Reading and Its Impacts Towards Their Lives. *Indonesian Journal of English Education*, 191-203.
- Susar Kırmızı, F. (2016). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: : Anı Yayıncılık.
- Sweet, A. P. (1993). Transforming Ideas For Teaching and Learning To Read. *Office Of Educational Research And Improvement*, 1-22.
- Tağa, T. Ve Ünlü, S. (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 1285-1299.
- Taşkıran, H. İ. (1997). *Yazı ve Mimari*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat.
- TDK,(2019). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. 03 20, 2020 tarihinde Türk Dil Kurumu: <http://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topaloğlu, A. (2006). *Asırlar Boyu Târihî Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. Kubbealtı Neşriyatı.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Tuncer, Ö. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine*

Göre Değerlendirilmesi(Master's thesis) . Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Türkel, A. ve Ünlüçömert, N. (2013). Öğretici Metinlere Yönelik Yaratıcı Okuma Uygulaması Örneği ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 1345-1358.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uslay, Y. (1975). *Yazı Sanatı*. İzmir: Marifet.
- Ülper,H. ve Çeliktürk,Z. (2018). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Alışkanlığı Profillerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(49)166-170
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygıları ile Yazma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Walker, B. J. (2005). The Cultivation Of Student Self-Efficacy İn Reading and Writing. *Reading And Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 173-187.
- Walz, J. (2001). Critical Reading and The İnternet. *The French Review*, 1193-1205.
- Weil, D. K. (1998). Towards A Critical Multicultural Literacy. *Theory and Practice For Education For Liberation*, 25-45.
- Wheeler, L. K. (2007). *Critical Reading Of An Essay's Argument*. 03 17, 2020 tarihinde http://Web.Cn.Edu/Kwheeler/Reading_Basic.Html adresinden alındı.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. . Ankara: Dersal.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. (C. Yıldız, Dü.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, K. A. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Rol Model Olarak Aile. *Mavi Atlas*, 95-112.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 441-460.
- Yılmaz, M. ve Darıcan, A. (2015). Okumaya Hazıroluşluğun İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 97-110.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zabihi, R.ve Pordel, M. (2011). An Investigation Of Critical Reading İn Reading Textbooks: A Qualitative Qnalysis. *International Education Studies*, 80-87.

EKLER

EK 1. Yazma Alışkanlığı Ölçeği

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Bölümünüz:

Okuduğunuz Kitap Sayısı: 1-5 Kitap () 6-11 Kitap () 12-24 Kitap () 25 Kitap ve Üzeri ()

Değerli öğretmen adayları, aşağıda sizlerin yazma alışkanlıklarınızı ölçmek amacıyla “Yazma Alışkanlığı Ölçeği” yer almaktadır. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Elde edilen bilgiler bu anket dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katılımınızdan ve vereceğiniz samimi cevaplarınızdan dolayı teşekkür ederim.	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Nesir yazıları yazarım.					
2. Öykü yazarım.					
3. Günlük tutarım.					
4. Deneme yazarım.					
5. E-posta ile bilgi alışverişinde bulunurum .					
6. İnternet üzerinden bir sitede yazı yazarım.					
7. Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter,youtube vb.) yorum yaparken noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
8. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerimi yazarak ifade ederim.					
9. Duygularımı yazılı bir biçimde kolaylıkla ifade ederim.					
10.E-postalarım, telefon mesajlarımda ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım Türkçe karakter kullanmaya dikkat ederim.					
11. Kitap okurken not tutarım.					
12.Yazdığım metinleri görsel materyallerle zenginleştiririm.					
13. Özgeçmişimi rahatlıkla yazarım					
14. Yazarken anlatım biçimlerinden (açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme vb.) yararlanırım.					
15.Yazımı etkileyici ifadelerle sonuca bağlarım.					
16.Bana verilen bir atasözünü, vecizeyi ya da kelimeleri kompozisyon kurallarına uygun bir biçimde yazarım.					
17.E-postalarım, telefon mesajlarımda ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım noktalama işaretlerini doğru kullanmaya dikkat ederim.					
18. Kişisel bir mektupta, e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında bilgiler veririm.					
19.Kimseden yardım almadan dilekçe yazarım					
20.Yazılarıma başlık bulmada problem yaşamam.					
21.Duygularımı yazılı bir şekilde ifade ederken ya da not tutarken yazım kurallarına dikkat ederim.					
22.Tanıdıklarım ya da iş arkadaşlarımla faks, e-posta aracılığı ile bilgi alışverişinde bulunurum.					
23.Konferans ya da herhangi bir konuşmayı dinlerken not alırım.					
24.Sosyal paylaşım sitelerinde (facebook, twitter, youtube vb.) yorum yaparken yazım kurallarını doğru kullanmaya özen gösteririm.					
25.E-postalarım, telefon mesajlarımda ve İnternetteki anlık mesajlaşmalarım yazım kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.					

EK 2. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Ölçeği

Değerli öğretmen adayları, aşağıda sizlerin eleştirel okuma özyeterlilik algınız ölçmek amacıyla “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Ölçeği” yer almaktadır. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır. Elde edilen bilgiler bu anket dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Katılımınızdan ve vereceğiniz samimi cevaplarınızdan dolayı teşekkür ederim.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.					
2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.					
3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.					
4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.					
5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.					
6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.					
7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.					
8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.					
9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.					
10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.					
11. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.					
12. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.					
13. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.					
14. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.					
15. Okuduğum metindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim.					
16. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.					
17. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.					
18. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim.					
19. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.					
20. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.					
21. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.					
22. Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.					
23. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.					
24. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.					
25. Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemekte zorlanırım.					
26. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.					
27. Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşarım.					
28. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.					
29. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.					
30. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim.					
31. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.					
32. Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.					
33. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.					

EK-3. Anket formu uygulama izni

Tarih: 02/12/2019
Sayı: 15559425-730.08.03-E.00000205593

**T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**
Eğitim Fakültesi Dekanlığı


00000205593


Sayı : 15559425-730.08.03
Konu : Esra KOÇAK'ın Anket İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.11.2019 tarihli ve 94800964-730.08.03/00000205182 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/ Türkçe Eğitimi Bilim Dalı *Doç. Dr. Remzi CAN' ın* danışmanı olduğu 181175003 numaralı öğrencisi **Esra KOÇAK' ın** "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Alışkanlıkları İle Eleştirel Okunma Becerileri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezine kaynak teşkil etmesi için Fakültemizde eğitim gören öğrencilere anket uygulama talebi, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Refik BALAY
Dekan

Esra Koçak

Kime: Abdülkerim Karadeniz

19:58

[Ayrıntılar](#)

EK

Sayın Hocam Merhaba,
ismim Esra KOÇAK , Türkçe eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim Danışman hocam Doç.Dr. Remzi Can ile belirlemiş olduğumuz "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Alışkanlıkları ile Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişki" tez konusunda tarafınızca hazırlanmış olan "Eleştirel Okuma Becerisi Ölçeği"ni kullanabilmemiz için izinlerinizi rica ederim. İyi akşamlar dilerim.

[Daha Fazlasını Gör](#)



Abdülkerim Karadeniz

Re: Ölçek kullanım izni hk.

Kime: Esra Koçak

20:41

[Ayrıntılar](#)

AK

Merhaba Esra Hanım,
Ölçeği elbette kullanabilirsiniz, ölçeği ve ölçeğin yapısını ekte gönderiyorum.
İyi çalışmalar...

EK-5."Yazma Alışkanlığı "ölçeği kullanım izni.

Kime: Esra Koçak

24.12.2019 Salı 14:46

Merhaba Esra Hocam,
Ölçeğimizi elbette kullanabilirsiniz.
Sonuçlarınızdan da haberdar olmak isterim.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Gönderen: Esra Koçak

<baskentesra@hotmail.com>

Gönderildi: 24 Aralık 2019 Salı 13:54

Kime: Humeyra OZDEMİR EREM

<herem@erzincan.edu.tr>

Konu: Ölçek kullanım izni hk

Sayın Hocam Merhaba,
İsmim Esra KOÇAK Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Türkçe eğitimi bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.Tez
konusunu: "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma
Alışkanlıkları ile Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki
İlişki" olarak danışman hocam Doç.Dr. Remzi Can ile
belirledik.Yürüteceğimiz çalışmada tarafınızdan
hazırlanmış olan "Yazma Alışkanlığı Ölçeği"ni
kullanabilmemiz amacıyla izinlerinizi rica ediyorum

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Esra

Doğum Yeri ve Yılı : Ortaköy-1991

Yabancı Dili :İngilizce

E-posta : baskentesra@hotmail.com

Eğitim Durumu

Ön Lisans: AÖF- Engelli Bakımı ve Rehabilitasyonu

Lisans : Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: KAEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Aksaray/Ortaköy Süleyman Kılıç Ortaokulu 2015-2016

Aksaray/Ortaköy/Harmandalı Atatürk Ortaokulu 2017-2018

Aksaray Servet Altınsoy Temel Lisesi 2018-2019

Yayınlar :Türk Akademik Yayınları (TAY JOURNAL)

“Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin İncelenmesi”

<http://www.tayjournal.com/TayJournal/ArchiveIssues/Detail/60ae8596-6abf-ea11-810a-005056b0673e>