



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL OKUMA VE TARTIŞARAK OKUMA
YÖNTEMLERİNİN
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ
(Muş İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rukiye IŞIK AYDIN

Malaya-2017

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ELEŞTİREL OKUMA VE TARTIŞARAK OKUMA
YÖNTEMLERİNİN
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ
(Muş İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Rukiye IŞIK AYDIN

Danışman: Doç. Dr. İlhan ERDEM

Malatya-2017

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

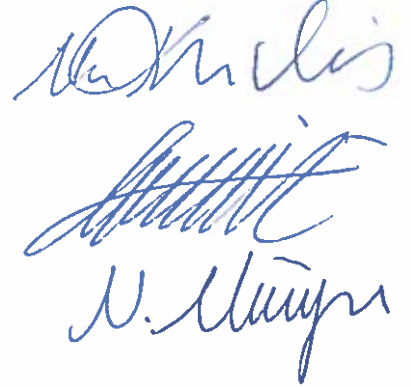
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Rukiye IŞIK AYDIN tarafından hazırlanan **Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)** başlıklı bu çalışma, 04.07.2017 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Nesrin SİS
Üye(Danışman) : Doç.Dr.İlhan ERDEM
Üye : Yrd.Doç.Dr.Nur Hümeysra EREN



O N A Y

...../...../2017

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Rukiye IŞIK AYDIN

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimi bana sevdiren ve tecrübelerinden yararlanmaktan onur duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. İlhan ERDEM'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışma sırasında sıklıkla görüş ve önerilerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Bekir YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Çalışmamda yardımlarından yararlandığım değerli öğretmenler Hamdi BUDAK'a, Tuğba POLAT'a, İsmail AYIN'a ve Sercan AKDENİZ'e minnetlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama basamağında hoşgörü ve yardımlarından dolayı Okul Müdürü Nazım ALATAŐ'a, Müdür Başyardımcısı Vedat ADANUR'a, Öğretmen Nazan KÖPRÜ'ye ve Uygulama Öğretmeni Esra ÇETİNKAYA KİMSESİZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın en büyük destekçileri olan ve bugünleri kendilerine borçlu olduğum anneme, babama ve varlıklarıyla dünyamı güzelleştiren kardeşlerime; bu yoldaki zorlukları ve güzellikleri paylaşmak üzere hayatıma katılan eşime teşekkür ederim.

ÖZET

ELEŞTİREL OKUMA VE TARTIŞARAK OKUMA YÖNTEMLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ (Muş İli Örneği)

IŞIK AYDIN, Rukiye

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İlhan ERDEM

04\07\2017, 110 sayfa

Bu araştırma, eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma esnasında araştırma yöntemi olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Muş ili Merkez ilçesine bağlı ortaokul öğrencileri oluştururken örneklemini basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen ve Muş/Merkez'deki bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest sorularının yer aldığı "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Daha sonra, sekiz hafta boyunca kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiş; deney grubunda ise normal öğretime ek olarak eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı okuma eğitimi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda deney ve kontrol gruplarına sontest sorularının yer aldığı "Okuduğunu Anlama Testi" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, bir istatistik programına yüklenerek "İlişkili Örneklem İçin t-Testi", "İlişkisiz Gruplar İçin t-Testi" ve "Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA" analizlerine tabi tutulmuştur. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama düzeyi yönünden deneysel işlem öncesi anlamlı bir fark olmadığını; eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı deneysel işlem sonrasında iki grup arasında okuduğunu anlama düzeyi yönünden deney grubu lehine anlamlı bir farkın ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine anlamlı şekilde katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 6. Sınıf, Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma, Tartışarak Okuma.



ABSTRACT

IMPACT OF CRITICAL READING AND ARGUMENTATIVE READING METHODS ON READING COMPREHENSION LEVEL OF 6TH GRADE STUDENTS (Sample of Muş Province)

IŞIK AYDIN, Rukiye

Master's Degree, İnönü University Educational Sciences Institute, Department of
Turkish Language and Social Sciences Education, Division of Turkish Language
Teaching

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. İlhan ERDEM

04\07\2017, 110 page

This study aims to reveal the impact of critical reading and argumentative reading methods on reading comprehension level of 6th grade students. During the study, pretest-posttest experimental design with control group was used as the research method. While the population of the research consisted of the students from the secondary schools in the Central district of Muş province, the sample consisted of 6th grade students educated in a public school in Muş/Center. In the study, the students were applied to the “Reading Comprehension Test”, which includes the pretest questions prepared by the researcher, before the experimental process. After that, reading education studies in which the critical reading and argumentative reading methods were used in addition to the normal teaching were conducted with the experiment group during 8 weeks, while only the normal teaching continued in the control group. At the end of this period, the “Reading Comprehension Test”, which includes the posttest questions prepared by the researcher, was applied to the experiment and control groups. The data obtained from the research were loaded to SPSS 20 program and subjected to the analyses of “Paired Samples t-Test”, “Independent Samples t-Test” and “Two-Way ANOVA for Mixed Measures”. The results obtained as a result of these analyses showed that there was no significant difference between experiment and control groups in terms of reading comprehension level before the experimental process; however, a significant difference came out in favor of the experiment group in terms of reading comprehension level between the two

groups after the experimental process in which the critical and argumentative reading methods were used. Likewise, in the same study, it was detected that there were significant differences between pretest and posttest scores at in-group and inter group level. This shows that the critical and argumentative reading methods significantly contributed to the reading comprehension level of 6th grade students.

Keywords: 6th Grade, Reading Comprehension, Critical Reading, Argumentative Reading.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1 Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Okuma.....	9
2.1.2. Okuduğunu Anlama.....	13
2.1.3. Okuma Eğitimi	18
2.1.4. Okumada Yöntem ve Strateji Kullanımı	22
2.1.5. Eleştirel Okuma	29
2.1.6. Tartışarak Okuma	39
2.2. İlgili Araştırmalar	45
2.2.1 Okuma ve Anlama ile İlgili Çalışmalar.....	45
2.2.2 Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma İle İlgili Çalışmalar	50
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56

3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Verilerin Toplanması.....	57
3.4. Verilerin Analizi.....	59
4. BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Grup İçi Düzeyde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular (Bağımlı [İlişkili] Örneklem İçin t-Testine İlişkin Bulgular).....	61
4.2. Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Gruplar Arası Düzeyde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular (Bağımsız [İlişkisiz] Gruplar İçin t-Testine İlişkin Bulgular).....	63
4.3. Öntest ve Sontest Puanlarının Grup, Ölçüm ve Örneklem Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular (Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA'ya İlişkin Bulgular).....	64
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
5.1. Tartışma ve Sonuçlar.....	68
5.2. Öneriler.....	70
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	88
EK 1. Valilik İzni.....	88
EK 2. Öntest Soruları.....	89
EK 3. Sontest Soruları.....	95
EK 4. Örnek Metin ve Ders Akışı.....	100

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Sosyal ve bireysel hayatın yapıtaşlarından olan ve varlığı insanlık tarihiyle eş değer tutulan dil, kendisine duyulan ihtiyacı sürekli olarak hissettirmektedir. Zira dil etkinlikleri, hayatımızı baştan başa saran bir ağ gibi her an ve her ortamda devam etmektedir. Sahip olduğumuz her bilgi, zihnimizde yankı bulan her kavram, kurduğumuz iletişim bağları, ifade etmek istediğimiz her olgu dilin imkânları çerçevesinde karşılık bulur (Aksan, 2009). Birine basit bir işi yapması için seslenmekten kuşaktan kuşağa aktarılan sanatsal ve bilimsel eserlere kadar birbirinden çok farklı etkinlikler dil kullanılarak meydana gelir. Bu geniş kullanım alanının sınırları bireysel ve toplumsal hayatın sınırlarıyla eş değer ölçüdedir. Kültürel, ekonomik, sosyolojik vb. alanlar dilin ortak paydasını oluştururken insanoğlunu ilgilendiren hiçbir konunun dilden bağımsız olduğu görülmez. Bu nedenle dilin tek ve kesin bir tanımını yapmak mümkün olmamaktadır (Onan, 2012).

Her toplum farklı bir ana dille hayatını sürdürse de dilin yaşam üzerindeki yoğun etkisi, insan hayatına değen tüm disiplinlerde kendisini göstermektedir. Bugün, yüzyılların tecrübesi ve emeği sonucu elde ettiğimiz her türlü birikimin dilin imkânlarıyla anlamlandırıldığı, adlandırıldığı, geliştirildiği ve yayıldığı ortadadır (Toklu, 2009; Uygur, 2015). Dilin sınırları aynı zamanda düşüncenin sınırlarıdır. Bu nedenle dil ve düşünce arasındaki ilişki birbirini var eden, genişleten hatta engellleyen bir döngü içindedir. Birini öteki olmadan düşünmek mümkün olmamaktadır (Erdoğan, 2011; Karaağaç, 2009). Diğer taraftan oluşumu ve aktarımı her ulus için hayati önem taşıyan kültürel birikimin can suyunu da yine dil sağlamaktadır (Çiftçi ve Çetin, 2010).

Dilin bireysel ve toplumsal hayattaki önemli yeri, dil öğretimini de öne çıkan bir konu hâline getirmiştir. Dünyaya geldiğinde kendisini dilin etkisi altına bulan birey, ana dilini bilinçli bir şekilde edinip kavradığında, hem elindeki zengin malzemeyi çok yönlü kullanabilmekte hem de ona yeni boyutlar kazandırarak sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayabilmektedir (Gökbek, 2011). Sağlıklı bir iletişimin sağlanması da dilin bireyler tarafından anlamlı bir şekilde elde edilmesine ve kullanılmasına bağlıdır (Kılıç, 2009). Ana dil eğitimi birçok ülkenin bugünkü öğretim programlarının temelinde yer almaktadır (Yaman ve Demirtaş, 2013). Ana

dil eğitiminin bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması beklenir. Dil becerilerinin doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirebilecek düzeyde olması; yetkin ve güçlü düşünce süreçlerinin oluşumu, sosyal hayata katkı sağlama gibi genel amaçları olan ana dil eğitimi “ana dil duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma” gibi özel amaçlara da hizmet eder (Sever, 2011: 6).

Ülkemizde ana dil eğitimi Türkçe öğretimi ile yapılmaktadır. Bireyin, dilin kendisine sunduğu olanaklardan en verimli şekilde faydalanmasının amaçlandığı Türkçe öğretimine, ilköğretimden lisans eğitimine kadar çeşitli kademelerde ve farklı düzeylerde devam edilmektedir. Türkçe öğretiminin, özellikle ilk kademelerde bilgi vermekten ziyade dile ait temel becerileri geliştirmeye yöneldiği görülmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2014). Ayrıca dile ait duyuşsal davranışların kazandırılması hususuna da bu dönemde özen gösterilmelidir. Zira Türkçe öğretiminin amaçları doğrultusunda ulaşılmak istenen dil bilincinin uyandırılması, duygu ve düşünce evreninin genişletilerek bilişsel ve estetik duyarlılığın genişletilmesi, okuma alışkanlığı ve kültürünün edinilmesi gibi hedeflerin gerçekleştirilmesinde, eğitim-öğretim sürecinin ilk kademelerdeki uyarıcıların hayati bir etkisi vardır (Sever, Kaya ve Aslan, 2013).

Dile ait becerilere duyulan ihtiyacın bireyin yaşam standartlarını etkileyerek zamanla artacağı düşünüldüğünde dil eğitiminin temel boyutları da ortaya çıkar. Türkçe öğretimi söz konusu olunca, özellikle ilkokul ve ortaokul kademelerinde, temel dil becerilerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine önem verilmesinde bu dönemde yaşanan birtakım kritik gelişmelerin etkisi vardır. Dış dünyayı tanımaya başlayan, iletişim kurma ve kendini ifade etme çabası içine giren çocuk için sağlam iletişim kanalları kurmada, merak ve öğrenme duygusunu tatmin etmede, dışa dönük ve çok yönlü bir kişilik geliştirmede Türkçe derslerindeki yaklaşım ve uygulamalar önem arz eder (Ünalın, 2001). Ayrıca bu alandaki eğitim, bireyi yalnızca dil derslerinde değil öğrenmeye dayalı tüm alanlarda etkilediğinden Türkçe derslerinin niteliğinin diğer derslere de yansması söz konusudur (Karakuş ve Taş, 2007).

Türkçe öğretiminde temel dil becerilerini dinleme, konuşma (dinleme ve konuşma alanları 2015’te hazırlanan Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Ders Programı’nda sözlü iletişim alanı olarak ele alınmıştır), okuma ve yazma alanları oluşturmaktadır (MEB, 2006). Temel dil becerilerini anlama ve anlatma boyutunda da değerlendirmek mümkündür.

Anlamaya dayalı beceriler olan dinleme ve okuma, kişinin yakın ve uzak çevresini hatta kendisini tanımasını sağlamaktadır. Zihinsel gelişim de anlamlandırma üzerine kuruludur (Özbay, 2006). Konuşma ve yazma becerileri, bireyin kendisini ifade etmesini sağlayan önemli anlatım yollarıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Bu iki beceri sayesinde, meydana gelen her türlü olayın/haberin bildirilmesi; elde edilen bilgilerin ve beşeri mirasın kuşaklar boyunca aktarılması mümkün olmaktadır. Tüm bu gerçekler göz önüne alındığında temel dil becerilerinin sağlıklı biçimde ilerlemesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak söz konusu becerilerin fiziksel, psikolojik, sosyokültürel, biyolojik, nörolojik temellere dayanan ve her yaş grubu için değişen ihtiyaçların ön plana çıktığı karmaşık süreçler içermesi, bu alandaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin de çok boyutlu bir yapıya dayanmasını gerekli kılmıştır. Söz konusu eğitim-öğretim etkinlikleri olunca verimliliğin sağlanması adına farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, özellikle son yıllarda, önem kazanmıştır (Larsen-Freeman and Anderson, 2011).

Temel dil becerilerinden olan, bilginin ve düşüncenin ilerlemesinde temel teşkil eden okuma becerisi bu çalışmada üzerinde durulan öğrenme alanını oluşturmaktadır. Okuma, sonradan kazanılan bir beceri alanını ifade etse de bireysel gelişimin önemli bir parçasını oluşturur; ayrıca diğer temel dil becerilerinin gelişime katkı sunar: “Okuyan öğrencinin, konuşma, yazma, eleştiri, çözümlenme-birleşim ve düş gücü; dinleme düşünme yeteneği gelişir, ilgi alanı genişler. Bir başka deyişle, okuma etkinliği, öbür dilsel etkinlikleri (dinleme, konuşma, yazma) zenginleştirme etkisi en çok olan etkinliktir” (Nas, 2004: 47).

Okuma eyleminde bir dile ait yazılı sembollerin algılanması, tanımlanması, çözümlenmesi ve zihinde anlamlandırılması önemli bir yer tutar (Demirel ve Şahinel, 2006). Teknolojik imkânların artmasıyla birlikte yalnızca kâğıt üzerindeki metinlerin değil aynı zamanda görsel materyallerin ve elektronik yayınların anlamlandırılıp çözümlenmesi de okuma eğitimi alanında değerlendirilmeye başlamıştır (MEB, 2012). Tüm bu süreçlere okuyucunun psikolojik ve fizyolojik durumu, ön bilgiler, tecrübe, kelime ve kavram hazinesi, eldeki metnin niteliği ve okuma ortamının özellikleri eklenince okuma eyleminin çok yönlü etkilere maruz kaldığı gerçeği ortaya çıkmaktadır (Lipson and Cooper, 2002; Hall, 2010). Bu nedenle bir metinden çok farklı anlamlar çıkarmak mümkündür. Okuyucunun bir metninden gerçek boyutlarıyla yararlanması, farklı anlam düzeylerinde bilgi elde edebilmesi için okuduğunu anlama konusunda verim sağlanması ve farklı bakış açılarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Her

okuyucu, kendi yeterliliği ve kişisel tecrübelerini kullanarak iletilere yaklaştığından okuma sırasında farklı anlam ve çıkarımlara ulaşır. Okuma ortamında bu farklı anlamlandırma ve yorumların bir araya gelmesiyle zengin bilgi akışı sağlanırken, her bireyin diğerinden daha ayrı bir noktayı aydınlatmasıyla sağlıklı bir değerlendirme süreci ortaya çıkar. Bu nedenle etkileşimli bir okuma sürecinin meydana geldiği yöntemler genelde Türkçe öğretiminin özelde okuma eğitiminin istek ve ihtiyaçlarına karşılık verebilir. Bu bağlamda, etkileşim ve iletişim temelinde bir metni farklı yönleriyle ele almayı amaçlayan eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı bir sınıf ortamının okuma ve okuduğunu anlama becerilerine nasıl bir katkı sağlayacağı konusu bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, tartışarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla sekiz hafta süren deneysel işlemler uygulanmış, tartışarak ve eleştirel okuma yöntemlerinin kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde herhangi bir fark yaratıp yaratmadığı, bu farkın anlamlı olup olmadığı sınıanmıştır. Bu amaçla, yapılan etkinlikler sırasında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından deneysel işlem öncesin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest puanlarına ait ortalama değerlerde farklılaşma var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestten elde edilen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubu ayrımı yapılmaksızın bireylerin öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında grup düzeyinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretimi, öğrencilerde dile yönelik fiziksel ve zihinsel becerileri ortaya çıkarmak ve geliştirmek; bireylere dil bilinci ve sevgisi aşılacak gibi kazanımlara uzun ve dikkatli bir eğitim-öğretim süreci içinde ulaşır. Bu nedenle Türkçe öğretimi sırasında yaşanan sınıf içi uygulamalar, daha geniş düşünme, iletişim kurmada zorluk yaşamama, kendini rahatlıkla ifade etme, karşısındakini anlamaya yönelik girişimlerde bulunma, bilgi ve tecrübelerini aktarabilme, elde ettiği bilgiyi kaynağıyla ve içeriğiyle sorgulama, ele aldığı konuyu farklı yönleriyle değerlendirebilme ve problemlere çözüm üretebilme gibi olumlu kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Türkçe Öğretim Programı'nın genel amaçları arasında: “Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri” (MEB, 2006: 4) ifadelerine yer verilmektedir. Öğrencinin bu amaçlara ulaşması için eleştirel bir bakış açısı kazanması ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşarak fikir alış verişini yapabileceği gerekmektedir. Yine aynı programda temel beceriler arasında gösterilen “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme”(MEB, 2006: 4-5) gibi tutum ve davranışların gelişmesi de eleştirel okumayı ve okuduklarını tartışabilmeyi gerektirir.

2015 yılında hazırlanan ve 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında uygulanması planlanan Türkçe Dersi (1-8) Öğretim Programı'nda, programın vizyonu arasında şu maddeler yer alır:

Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan

Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen

Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen; okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmek (MEB, 2015: 2).

Görüldüğü gibi Türkçe öğretiminde amaçlanan, öğrencinin hem zihinsel hem de duygusal anlamda ileri bir seviyede yetiştirilmesidir. Bunun için de temel dil becerilerinden olan, bilgiyi elde etmenin ve kendini keşfetmenin en etkili yöntemi konumundaki okuma eyleminden yüksek düzeyde faydalanmak gerekmektedir. Bu

sayede öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceri düzeyine ulaşılabilir. MEB (2012: 4) tarafından ortaokul ve imam hatip ortaokulları için seçmeli ders olarak okuma becerileri dersinin verilme amacında da bu durum açıkça belirtilir:

Günümüzde okumayı yazılı, görsel ve elektronik metinler üzerinde dikkat, algılama, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümlene gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; öğrenmede ve eleştirel bilince ulaşmada en etkili dil becerisi olarak tanımlama mümkündür. Yazılı, görsel ya da elektronik metinlerin yaşamın her alanını kuşattığı günümüzde okuma becerilerinin geliştirilmesi, kişinin bireysel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, toplumun aktif bir üyesi olabilmesi ve vatandaşlık haklarını tam olarak kullanabilmesi adına önemli bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Eleştirel okuma eleştirel düşünmeyi sağlaması, zihinsel süreçleri aktif bir şekilde kullandırması, bir metni tüm yönleriyle kavramayı ve değerlendirmeyi içermesi bakımından önemlidir. Aynı şekilde kişinin başkalarında ve kendisinde uyanan duygu ve düşünceleri paylaşmasını ve çok yönlü bakış açısı kazanmasını sağlayan tartışma yönteminin okuma eylemine uyarlanması ve geliştirilmesi öğrenci açısından faydalı olacaktır.

Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemleri sayesinde öğrenci, okuduğu metni farklı açılardan değerlendirmekte, bu metinde doğrudan veya dolaylı olarak yer alan anlamların farkına varabilmekte ve aynı metni farklı bakış açıları ve yorumlara göre değerlendirebilmektedir. Tüm bu kazanımlar göz önünde tutulduğunda tartışarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerinin okuma eğitiminde kullanımının gerekliliği ve önemi meydana çıkmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada:

- ✓ Katılımcıların ölçme aracında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
- ✓ Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini ölçmek amacıyla yapılan deneysel çalışmanın uygulama boyutu için önerilen sürenin yeterli olduğu,
- ✓ Kontrol altına alınamayan etkenlerden deney ve kontrol gruplarının

aynı oranda etkileneceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- ✓ 2015- 2016 eğitim ve öğretim yılı ile,
- ✓ Muş İline bağlı 6. sınıflar ile,
- ✓ Muş/Merkez’de MEB’e bağlı bir ortaokulda eğitim gören öğrencilerden toplanacak veriler ile,
- ✓ 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında uygulama yapılan okulun takip edeceği (6. sınıfların) Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki metinler ve araştırmacı tarafından bulunan eleştirel okuma ve tartışarak okuma etkinliklerinde kullanılmaya uygun metinler ile,
- ✓ 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda(6, 7, 8. sınıflar) yer alan ve okuma yöntemleri arasında gösterilen eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemleri ile

sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada:

Okuma: İnsanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi (Yalçın, 2006: 48)

Eleştirel okuma: Okunan metinle ilgili yorumlar ve değerlendirmeler yapabilmeyi (Arıcı, 2012: 46)

Tartışarak Okuma: Okurun metin hakkındaki duygu ve düşüncelerini diğer okuyucularla paylaşabilmesini (MEB, 2006: 69)

Yöntem: Önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak, bir sorunu çözmek veya bir deneyi sonuçlandırmak için kullanılacak en güvenilir ve kısa yol ile bu yolda

kullanılacak tüm teknik, araç-gereç ve kaynaklardan bir bütün olarak yararlanmayı (Calp, 2010: 297).

ifade etmektedir.



2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Bilgiler

Bu kısımda okuma, okuduğunu anlama, okuma eğitimi, okuma eğitiminde kullanılan yöntem ve stratejiler, eleştirel okuma yöntemi ve tartışarak okuma yöntemi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1.1. Okuma

Öğrenme ve öğretmeye yönelik çalışmaların temelinde yer alan okuma, bilginin en korunaklı hâli olmanın yanında duygu ve düşünce evreninin kapılarını açarak insanoğlunun vaz geçilmez uğraşısı hâline gelmiştir. Bilgi kaynaklarının artmasıyla beraber okuma seçici ve seçkin bir değer almıştır. Okuma metinlerini özenli bir şekilde seçen, daha derin, çok yönlü ve bilişsel kapasitesi estetik duygularla birleştirilmiş okuyucular, okur-yazarlık kavramını da ileriye taşırlar. Bu durum, dil eğitiminin bir parçası olan okumanın her yönüyle irdelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Sözlük anlamı “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek/ bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek/ bir şeyin anlamını çözmek” (TDK, 2009: 1494) olan okuma, kimi yönleriyle benzer kimi yönleriyle de farklı tanımlarıyla literatürdeki yerini almaktadır.

Okuma, çok boyutlu bir kavramı ifade etmektedir. Bu kavram alanına giren ilk unsur, okumanın bir eylem olma özelliği taşımasıdır. Bu nedenle de okuma söz konusu olduğunda bir eylemin gerçekleştirilme biçimini ortaya koyan açıklamaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Yalçın (2006: 47) okumanın eylem boyutunu şöyle açıklar: “Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir.” Okumanın meydana gelebilmesi için bir dile ait sembollerin varlığı, bu sembollerin görme organı tarafından fark edilip algılanması ve zihinde anlamlandırılması gerekmektedir. Bu durumda görsel sembollerini almayı ve algılamayı içeren fiziksel ve zihinsel fonksiyonların sağlıklı ve doğru biçimde işleminin, okuma için bir ön koşul niteliği taşıdığı söylenebilir (Soysal, 2015).

Güneş (2007: 141) çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlayan okuma ve anlamlandırma sürecinde, dikkatin yoğunlaşmasıyla kelime ve cümlelerin anlaşıldığını, bilgilerin seçildiğini, seçilen bilgilerin zihinde “sıralama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz ve sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme” işlemlerinden geçtiğini ve tekrar anlamlandırıldığını ifade etmektedir. Tüm bu fizyolojik ve mental faaliyetlerin açık, anlaşılır, verimli ve sürekli biçimde ilerleyebilmesi için okumayı etkileyen faktörlerin bilinçli şekilde ele alınması ve irdelenmesi gerekmektedir (Arıcı, 2012).

Okumanın fiziksel boyutunu oluşturan görme organının, harfleri veya sembolleri tek tek değil sıçramalar ve duraklamalar yaparak bir bütün hâlinde aldığı bilinir. Bu sıçramaların ve duraklamaların miktarı, yaşa veya okuma amacına göre değişmekle birlikte kişinin okuma hızını da ortaya koyar (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005). Okuma ortamının yarattığı etkenler de okumanın fiziksel boyutunu oluşturan görme ve algılama sürecini etkiler. Kurudayıoğlu (2011: 20), okumanın fiziksel yönünü ilgilendiren göz kasları, netlik alanı (aktif görme alanı), netlik açısı ve okuma mesafesi üzerinde durur. Göz kaslarının sıçrama ve duraklama hareketlerinin okuma yolculuğunda düzenli ve rutin olarak anlama sürecini sekteye uğratmayacak ve aşırı yorulmayacak şekilde devam etmesi önemlidir. Netlik alanı "göz kaslarımızın gözlerimizi satırda bir noktaya sabitleştirdikten sonra ortaya çıkan bölge" olarak tanımlanır. Bu alanın genişlemesiyle okuma hızı artarken gözün yorulması engellenir ve okuma başarısı artar. Metin ve göz arasındaki mesafeyi ifade eden netlik açısı ve okuma mesafesi iyi ayarlandığında verimli okuma süresi artarken ve okumanın fiziksel boyutta sağlıklı ilerlemesini sağlayarak görme bozukluklarını da engeller (Ünalın, 2001).

Okumanın zihinsel yönü, bilgi veya düşüncenin, tanınması ve anlamlandırılması ile başlayıp sorgulanması, değerlendirilmesi ve zihinde yeniden yapılandırılmasıyla devam eden faaliyetlere dayanmaktadır (Demir, 2010). Zihinsel işlemler, beyne iletilen dile ait ve dil dışı (grafik, tablo, harita vb.) örüntülerin, belleğin kullanılmasına dayanan kodlama, depolama ve hatırlama işlemleriyle sürekli bir etkileşim içine girmesiyle gerçekleşir. Bu etkileşim sırasında, farklı değerlendirmeler yapabilmeyi, yeni fikir ve düşünceler üretebilmeyi, ortaya çıkan problemleri çözmeyi sağlayan zihinsel kabiliyetlerin gelişiminin de önü açılmaktadır (Calp, 2010).

Okuma becerisi ve kültürünün kazanılmasında çevre önemli bir faktörü oluştururken bu faktörün etki alanında aile, arkadaş ortamı, okul, öğretmen, kütüphane ve medya organları gibi yakın ve uzak çevreye ait üyeler yer almaktadır. Yakın çevrenin temel taşı oluşturulan aile bireylerinin okuma düzeyleri ve alışkanlıkları ile okumaya karşı olan tutumları, çocuğa doğrudan veya dolaylı olarak yansımaktadır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013). Okul ve kütüphane gibi alanlarda okumaya elverişli ortamların bulunması ve gerekli okuma materyallerinin temini, okumaya karşı olumlu tutum ve etkileşimin var olduğu arkadaş ortamları, son yıllarda etki alanını hızla genişleten medya araçlarının bireyleri okumaya yönlendirmesi, çevrenin okuma kültür ve alışkanlığının kazandırılmasını destekleyen uygulamalarına örnek teşkil eder (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

Günlük hayatta okuma eyleminden farklı materyaller üzerinde, farklı amaçlar doğrultusunda faydalanılmaktadır (NCSALL, 2005). Amaç ve materyaller farklı olsa bile tüm okuma etkinlikleri sırasında fiziksel ve zihinsel unsurların eş güdümlü olarak kullanılmalıdır (Smith, 2004). Okuma, farklı kaynaklardan ve eğitim sürecindeki referanslardan yararlanarak yaşam boyunca temel bilgi edinme vasıtası olma özelliğini korur (Balcı, 2013).

Etkili bir okuma sürecinin gerçekleşmesi için birçok farklı detayın ve önkoşulun yerleşmiş olması gerekmektedir. Bu detaylar, ön bilgilerden kelime hazinesine, okuma alışkanlığından fiziki koşullara, seçilen metnin özelliklerinden ilgi ve alışkanlıklara kadar geniş bir alanda dağılım gösterir. Bu açıdan bakınca okumanın bireysel gelişim ve kazanımların üzerine inşa edildiği bir beceri olma özelliği taşıdığı da görülür.

Kelime hazinesinin yeterliliği, okuyucunun hem okuma alışkanlığının ve isteğinin artmasına hem de ele aldığı metinden tam anlamıyla yararlanmasına etkiler. Ancak kelime hazinesinin artmasını da yine okuma alışkanlığı önemli ölçüde etkilediğinden iki kavram arasında birbirini besleyen sıkı bir ilişki olduğu görülür (Akyol ve Temur, 2013). Okuma eğitiminde metin seçiminde bu durumun gözetilmesi önem arz eder.

Bir metinden yararlanma düzeyini etkileyen diğer bir önemli unsur, okuyucunun ön bilgileri ve yaşantılarıdır. Okuyucu, kendi anlam ve tecrübe dünyasındaki kavramları ele aldığı metindeki yeni kavramları açıklamakta

kullanırken bu durumun her yeni metinde tekrarlanması, önceki ve sonraki okumalar arasında bir iskele de kurar. Okuyucu, sahip olduğu bilgiler ve metindeki bilgiler arasında gerçekleşen etkileşim sonucunda yeni bilgi ve bakış açıları kazanarak anlam dünyasını genişletirken, zihinsel aktivitelerin etkin kullanıldığı değerlendirmeler yaparak metne gerçek değerini de verir (Onan, 2011).

Okumanın kişisel ve sosyal hayattaki önemli yeri ve etkisi, göz ardı edilmemesi gereken bir diğer durumdur. Bireyin kendini tanıması ve anlamlandırmasında, dil becerilerini geliştirerek etkin şekilde kullanabilmesinde, estetik ve entelektüel ihtiyaçlarının karşılanmasında, sosyal alandaki ilişkilerin gelişmesinde, ileri düzeyde bilgi birikiminin sağlanmasında, kültürel ve sanatsal olguları tanıyarak ilerlemesinde okuma etkinliklerinin önemli rolü olduğu unutulmamalıdır (Burgul Adıgüzel, 2016).

Okuma becerisinin ve alışkanlığının kazandırılması, bu alışkanlığın bireyin hayatına tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yerleştirilmesi ve geliştirilmesiyle iyi okur olmanın yolu açılır. İyi bir okurun metinleri ele alma biçiminde bazı niteliklere sahip olmanın etkisi ve ağırlığı vardır. Bu niteliklerin kazandırılması süreci, yaş gruplarına ve okuma amaçlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Ancak zamanla kazandırılacak becerilerde hem fiziksel hem bilişsel hem de duygusal unsurların birleştirilmesi gerekmektedir. Özdemir (2005: 33), iyi bir okurun, okuma amacını belirleyerek “metnin duygu ve düşünce yapısını, yazarın amacı, metnin türü, dil ve anlatım özellikleri, metindeki anahtar kelimeleri ve kavramları, iç tutarlılığı, anlatım biçimlerini, sözcüklerin farklı anlamlarını, düşünceyi geliştirme yollarını, duygusal ve düşünsel gelişimi” gibi metne ilişkin unsurları eleştirel bir bakış açısıyla anlamlandırması gerektiğini ifade eder.

Okuyucu ile metin arasındaki ilişki, bir iletişim sürecine dayanmaktadır. Metnin yüzey ve derin anlamları, iç ve dış yapısı, kendisinden önceki ve sonraki metinlerle olan bağı bu iletişim sürecinde etkinlik gösterir (Kıran ve Kıran, 2010). Okur, bir iletiye yaklaşırken, birikimini metnin kendi gerçekliğiyle birleştirirerek ilerlediğinden okuma sürecinde farklı bakış açılardan ve çok yönlü yaklaşımlardan yararlanarak değerlendirmeler yapılmalıdır (Göktürk, 2010).

Verimli bir okuma sürecinde ele alınan metinden yüksek düzeyde yararlanmayla ilişkin durumlara yoğunlaşmak olumlu sonuçlar doğurur. Bu açıdan

yüksek odaklanma gerektiren bir okuma etkinliğinin sağlanmasını engelleyen durumların olabileceği göz önüne alınmalıdır. Okuyucudan okuyucuya farklılık göstermekle beraber, okumayı engelleyen faktörler olarak adlandırılan bu unsurların, birçok okuyucuda benzer şekillerde meydana çıkması da mümkündür. Okuyucudan, metinden veya okuma ortamından kaynaklanabilecek okuma engellerini Karatay (2011: 33-34), fiziksel (göz kaslarının yeteri kadar gelişmemiş olması, görme bozuklukları, oturma şekli, okuma materyalinin sorunlu olması, okuma ortamının yarattığı olumsuzluklar vb.) ve bilişsel (odaklanamama, dikkatsizlik, ön bilgilerin ve söz dağarcığının yetersizliği, duygusal sorunlar, metindeki fikirleri organize edememe vb.) olarak iki grupta toplar. Verimli bir okuma etkinliği için okuyucunun kendisini olumsuz şekilde etkileyen fiziksel, bilişsel veya duyuşsal etkenlerin farkında olması ve bu durumlardan kaçınması gerekmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2013). Böylece okumaya dair tüm etkenlerin bilinmesi sağlanmakta ve bu beceriden verimli şekilde yararlanılması mümkün kılınmaktadır. Okuma materyaline yaklaşan öğrencinin okuma amacı her ne olursa olsun, var olan iletileri çözümüleme konusundaki yeterliliği, okuma eğitiminin amaçladığı seviyeye ulaşabilmelidir. Her yaştan okurun, kendi kendine yetebilecek ve kendi okuma süreçlerini yönlendirebilecek kapasiteye ulaşmasıyla okuma, öz düzenlemeye yönelik bir boyut kazanır.

2.1.2. Okuduğunu Anlama

Okuma en genel hâliyle bir anlama faaliyetidir. Okuma materyalinin vermek istediği mesajlar, aktardığı bilgiler, doğrudan ya da dolaylı olarak ortaya koyduğu savlar okuyucu tarafından anlaşılabilirdiği ölçüde değer kazanır. Okuyucu ise anlam dünyasını zenginleştiren ve merakına karşılık veren eserlere yönelir. Okuma ve anlama amaç ve sonuç döngüsünde birbirini takip etmektedir. Bu nedenle ikisi arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur: “İki ayrı etkinlik gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. Her insan okuduğunu anlama, anladığını da okumak ister. Günümüzde insanlar bir taraftan hızlı, eleştirel ve seçmeli okuma yaparken diğer taraftan da okuduklarını tam ve doğru bir şekilde anlayabilmelidir” (Arıcı, 2012: 18).

Sever (2011: 19) okuma ile ilgili davranışların üzerine kurulduğu iki temel bileşenin “okuma beceri ve alışkanlığı” ile “okuduğunu anlama ve değerlendirme

gücü kazanmak” olduğunu belirtir. Okumanın temel amacı anlama iken, anlamın temelinde bulma, kavrama ve değerlendirmeye doğru ilerleyen bir yapı olduğu; anlama seviyesi yükseldikçe okuma verimliliği ve niteliğinin arttığı ve okunanlardan yararlanma seviyesinin yükseldiği görülür. Okuma hedef ve amaçlarına ulaşmada okuma süresi ve anlama düzeyi birlikte değerlendirilmelidir (Sert, 2010). Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma sürecini düşünülmemeyeceğine göre tartışılacak olan bu amacın ne ölçüde ve ne düzeyde gerçekleşeceği.

Anlama basit düzeyde, bilgilerin toplanmasını, sıralanmasını ve açıklanabilmesini içerirken bir sonraki düzeyde bilgilerin önem sırasını belirleyebilmeyi, ilişkileri ortaya koyabilmeyi, çıkarım ve genellemeler yapabilmeyi, karşılaştırmalar yapabilmeyi, farklı bakış açılarını ortaya koyabilmeyi; ileri düzeydeki anlama ise metni nitelik, dil ve yeterlilik açılarından değerlendirerek yazarın anlam dünyasına girebilmeyi içerir (Yılmaz, 2008). Anlama sürecinin tüm basamaklarında okuyucunun okuma yetkinliğinin önemli etkisi vardır. Zira doğru okuma gerçekleşmezse anlama da doğru biçimde gerçekleşmeyecektir. Okurun, okumaya başladığı ilk andan itibaren algılamadan kavramaya giden yolu takip ederek odaklanması ve anlama becerisini arttırmaya yoğunlaşması gerekmektedir (Karatay, 2011).

Her sözcüğün kendi başına bir anlamı olduğu gibi içinde yer aldığı cümlede ve paragrafta da farklı veya benzer anlamlara bürünmektedir. Ayrıca yazarın kelime seçimlerinde takındığı tavrın metnin okuyucuda doğrudan ve dolaylı olarak uyandırdığı anlam da ortaya çıkmış olan tüm iletişim sürecini etkileyebilir. Adalı (2010: 10-13), okumanın anlamsal boyutunu iki kategoride değerlendirir. Bunlardan ilki yazarın ne söylemek istediğini anlamaya çalışan ve metinde geçen sözcükleri/söz öbeklerini eksiksiz olarak algılamayı içeren “sözcük düzleminde anlama”; ikincisi de sözcüklerin ve düşüncelerin zihinsel işlemlerden geçirilerek yeni boyutlarda değerlendirildiği “anlamı yapılandırma”dır. Anlamayla birlikte, ele alınan metnin çözümlendikten sonra üst düzey zihinsel işlemleri içeren analiz, sentez ve değerlendirmeye tabi tutulması ve alınan dönütlerin yeniden yapılandırılması mümkün kılınır (Yıldız, 2010). Anlamanın hangi düzeyde ve hangi hızda gerçekleşeceği ise okurun ön bilgilerine, hazır bulunuşluk düzeyine, okuma ilgisi ve amacına, dil sembollerine hâkimiyeti ve kelime hazinesine, dikkat ve motivasyonu ile metnin özelliklerine (türü, dil ve üslubu, anlatım düzeni, fiziksel özellikleri) göre

değişmektedir (Coşkun, 2011: 15-19). Yılmaz (2014: 83-84) okuduğunu anlamayı, Bloom taksonomisindeki alt ve üst bilişsel basamaklara denk gelen üç ana düzeyde değerlendirir. Bu düzeylerden ilki alt bilişsel süreç olarak değerlendirdiği bilgi basamağına denk gelen ve metindeki yüzeysel bilgilere ulaşılan basit anlama (bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri ve yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama), ikincisi okuyucunun metni kendi ifadeleriyle aktarabileceği kavrama ve uygulama basamaklarına denk gelen yorumlayıcı anlama (ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktılarını ve eklentileri hipotez etme, ima edilen manaları anlama, genellemeler yama, ilişkileri belirleme, tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleyebilme, yazara ait bir fikri tanımlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar ve cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat etme ve çıkarsama yapma) üçüncüsü analiz, sentez ve değerlendirme becerilerine dayanan, okuyucunun yazar ile kendi düşünceleri arasında karşılaştırma ve değerlendirmeler yaptığı sorgulayıcı anlama (okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeteilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma; okumayla ilgili kendi amaçlarını belirleyip değerlendirme, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, ortamın genel yapısını değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme) olarak tanımlanır.

Okuma sırasında anlamın gerçekleştiği düzeylerin yanında okuyucunun iletiyi tüm yönleriyle aynı anda irdelemesi söz konusudur. Bu anlamda okuyucu okunan metnin özelliklerini de fark eder. Yazarın okuyucuya açtığı kapılardan geçerek metnin söylenen ve söylenmeyen düzeylerinde gezinir. Anlamanın nasıl ve ne düzeyde gerçekleşmesi gerektiğini 2015'te hazırlanan program şu kazanımlar üzerinden açıklar:

1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.
2. Metnin nesnel bir özetini yapar.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl

desteklediğini açıklar.

4. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.

5. Metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur.

6. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.

7. Öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler.

8. Metinde cümlenin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün metnin bütünü ile nasıl ilişkilendirildiğini ve olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder.

9. Metinler arası karşılaştırma yapar. Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlar.

10. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder. Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulması sağlar.

11. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Medya kaynakları; edu, gov, com, org vb. ele alınacaktır.

12. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.

13. Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.

14. Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.

15. Bilgilendirici metinlerde bir cümlenin, paragrafın veya bölümün metnin bütünüyle nasıl ilişkilendirildiğini analiz eder.

16. Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olayı sunuşunu başka bir yazarın sunuşuyla karşılaştırır. Bilimsel bir konuda farklı gerekçe ve kanıtlardan hareketle farklı sonuçlara gidilebileceğinin anlaşılması sağlar.

17. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.

18. Gerçek ve kurguyu ayırt eder.

19. Okuduğu metnin türünü belirler (MEB, 2015: 30).

Bir metninde, yazarın ele aldığı ve aktarmaya çalıştığı duygu ve düşüncelerin yanında okuyucunun kendi bireysel değerlendirmeleri sonucu ulaştığı yargılar da

farklı anlamların oluşmasını sağlar. Her iki tarafın da bir iletinin farklı anlam boyutlarından yararlanması ve aynı metin üzerinden tatmin edici sentezlere ulaşılması bazen mümkün olmayabilir. Zira okuyucunun metinden yararlanma düzeyi zayıf kaldığında yazarın çabası da sonuçsuz kalır. Öyleyse bu durumun aşılması amacıyla okuma sırasında anlama çabasını etkili biçimde arttırabilecek yöntemlerin kullanımından faydalanmak gerekir. Derin ve yoğun bir anlama uğraşı içine girenler, iyi bir muhakeme yeteneği, benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etme gücü, eleştirel ve yansıtıcı düşünme başarısı gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olma yeterliliklerine göre etkili bir okuma süreci oluşturabilirler (Wolf & Barzillai, 2009). Demirel (2004: 83), okuma sırasında anlamamanın gerçekleşmesi amacıyla “ele alınan konuyu belirleme; anlamı bilinmeyen sözcük, cümle ve paragrafları saptama, ana fikir ve yardımcı fikirleri belirleme, okuma hızını anlama göre ayarlama veya metnin genel düşünce ve anlatım altyapısına yoğunlaşma” gibi yöntemlerin etkili olabileceğini belirtir. Akyol (2008: 29) da iyi bir okuyucunun ele aldığı metinden ne anladığını sık sık kontrol etmesi gerektiğini ve daha iyi anlamak için soru sorma, zihinsel imajlar oluşturma, önemli noktalara dikkat ederek ve tahminler ortaya koyarak okuma-anlama sürecini kontrol etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Demirel ve Şahinel (2006: 86) okumada metin temelli olarak “başlıktan yola çıkarak metnin konusunu tahmin etme, metne uygun başlık önerme, bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme, metin hakkında genel bilgilere sahip olma ve ayrıntılı bilgi edinme, ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, bilgileri transfer etme, özet çıkarabilme” gibi hedeflere yönelik becerilerin kazandırılması gerektiğini belirtirler. Okuma kazanımlarıyla amaçlanan öğrenmenin meydana gelmesi, diğer disiplinlerde akademik başarının sağlanması, anlamamanın tüm bilişsel basamaklarda yeterli düzeyde gerçekleşmesine bağlıdır (Özçelik, 2011). Akademik başarının yanında günlük hayatta gerekli olan bilgi ve becerilerin elde edilmesi ve bireyin öz yeterlilik açısından kendisini geliştirebilmesi için de okuduğunu anlama ve çevresindeki zengin kaynaklara ulaşım onlardan yararlanabilme gereklilik arz eder (Soysal, 2015).

Okumayı engelleyen faktörler anlamayı da engeller. Bu faktörleri Yantır (2011; 23), “dikkatin metin üzerinde odaklanmaması, metni özümseyememe, dil bilgisi ve kelime yetersizlikleri, okuma donanımına sahip olmama, sosyo-ekonomik

faktörler, bilgi düzeyi” şeklinde sıralar. Anlamada, okumanın gerçekleştirildiği ortamın ve okuma materyaline ait özelliklerin, okurun sahip olduğu dilsel yeterliliklerin, bilişsel ve üst bilişsel yeterlilikler ile anlamaya yönelik stratejilerin kullanımının ve ön bilgilerin bir araya gelerek bütünleştiği görülür (Uyar, 2015). Eksiksiz ve çok yönlü bir okuma-anlama etkinliği, tüm bu süreçlerin bilinçli bir şekilde ele alınması ve geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Ayrıca, okuyucunun bilgi ve duygu dünyasını geliştiren, dil ve üslup yönünden nitelikli, farklı anlatım tekniklerini ustaca kullanabilen metinler, okuyucunun yoğunlaşmasını ve ele aldığı okuma materyali üzerine yoğunlaşmasını sağlayarak okumanın anlama boyutunu olumlu yönde destekler.

2.1.3. Okuma Eğitimi

Okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi belirli bir eğitim-öğretim sürecinin işleyişine bağlıdır. Okuma, temel dil becerilerinden ve Türkçe öğretiminin öğrenme alanlarından biri olmanın yanı sıra diğer derslerde ve öğrenme çabasına dayanan etkinliklerde önemli bir araç olması yönünden ilgi çeker. Zira yaşamın her alanında okumayla elde edilen bilgi hem nicelik olarak tartışılmaz bir çoğunluktadır hem de kalıcılık ve devamlılık sağlamaktadır. Bu durum Türkçe öğretiminin diğer disiplinlerle üzerindeki etkisine de örnek olmaktadır (Kanatlı ve Çekici, 2013). Okuma eğitimi, kültürel aktarımdan bilgi edinmeye, estetik ihtiyaçların giderilmesinden mesleki başarıya kadar çok farklı amaçlara hizmet etmektedir (Akyol, 2008).

Okul çağına kadar sözlü iletişimin iki temel alanı olan dinleme ve konuşma etkinliklerine dayalı olarak dili kullanan çocuk için okumayı öğrenme süreci, hem birtakım fiziksel etkinliklerin amaçlı olarak kullanılması hem de anlam ve düşünce dünyasında yeni örüntülerin oluşmaya başlamasıdır (Ferah, 2007). İlk okuma çalışmalarında dildeki sembollerin seslendirilmesine öncelik veren mekanik becerilerin kazandırılması amaçlanırken gerçek bir okuma etkinliği anlamın zihinde şekillenmesi ve yorumlanmasıyla tamamlanır (Aşıcı, 2003). Çocuğun okumayı bir amaç hâline getirmesi ve yaşam boyunca iyi bir okuyucu olma yeteneğinden her alanda istifade etmesi okuma eğitiminin öğrenciye öz yeterlilik algısını kazandırmasına dayanmaktadır. Öğrenci, öğretmenin gözetimi ve yardımıyla kendi okuma süreci hakkında fikir sahibi

olmalı, ilerleyen öğretim kademelerine geçildikçe daha bağımsız ve ilerlemiş bir okuma alışkanlığını hayatının vaz geçilmez bir parçası hâline getirmelidir (Yalçın, 2006). Okuma eğitimi, nitelikli metinler yoluyla öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesini, etkili iletişim kurma konusunda öz güven sağlanmasını, duygu ve düşüncelerin farklı yaşantılar yoluyla zenginleştirilmesini mümkün kılar (Çer, 2016).

Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırılırken kişinin okuduklarından bilinçli şekilde nasıl yararlanacağı konusunda eğitilmesine dikkat edilir: “Eğitim öğretim programlarının amacı, öğrencilerin günlük ve akademik hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmelerini, okuduklarını değerlendirerek eleştirel bir yaklaşımla yorumlayabilmelerini ve okumayı alışkanlık hâline getirmelerini sağlamaktır.” (Gündüz ve Şimşek, 2013: 17).

Okuma eğitiminin ilk aşaması gerek motor ve zihinsel becerilerin alışkanlık hâline gelmeye başlaması ilkökul çağına denk gelir. Sınıf seviyesi yükseldikçe okumadan yararlanma düzeyi arttığından ve beklentiler yükseleceğinden ilk kademelerde okuma eğitime gereken önemin verilmesi zaruridir (Güneş, 2007). Bu dönemdeki eğitimin kalitesi diğer öğretim basamaklarındaki başarıyı da önemli ölçüde etkileyecektir. Okuma eğitimi kişisel ve sosyal yönden gelişimi sağlayan farklı amaçlar mevcuttur. Bu amaçlar: farklı kaynaklar yardımıyla “bilgi, olay, durum ve deneyimleri karşılaştırma” ve bu sayede “öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme” gibi becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2015: 6).

Okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan birçok beceri mevcuttur. Bu beceriler, öğretim programının felsefi temelleri, eğitimin uzak ve yakın amaçlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Her metnin özelliği farklı olabileceğinden bir metin üzerinde hangi kazanımın daha fazla etki edeceği ya da okuma yöntemine bağlı olarak sergilenecek beceri, okuyucu tarafından belirlenir. Okuma eğitimi kazandırılması gereken becerilerin örtük amaçları da olabilir. Bu amaçlara ulaşmada okutulan metinlerin özellikleri belirleyicidir. Ders kitaplarındaki metinler, bu bağlamda, Türkçe dersinin kazanımlarına hizmet edecek niteliklerle donatılmalıdır (Dilidüzgün, 2004).

Okuma eğitimi sırasında okuma alışkanlığının kazandırılması ve okuma kültürünün bireyin yaşamının bir parçası hâline gelmesine de dikkat edilmelidir.

Sadece okul yaşamıyla sınırlandırılan bir beceri, kişisel ve sosyal alanda bireyin ihtiyaçlarını karşılayamaz. Öğrencilerin, düzeylerine uygun nitelikli eserlerle etkileşime girerek okumayı zevk alınan bir alışkanlık hâline getirmeleri, bilişsel ve duyuşsal ilerlemelerine öncülük edecek seviyeye ulaşmaları öğretim kademelerinin ilk basamaklarından itibaren duyarlı ve yetkin okuyucular olarak yetiştirilmeleri ile mümkün olur (Sever, Kaya ve Aslan, 2013: 15).

Genel olarak Türkçe derslerinde özel olarak okuma öğretimi sırasında öğretmenin rolüne dikkat edilmelidir. Öğretmen, süreci yöneten ve öğrencilerde var olan becerilerin ortaya çıkıp gelişmesine yardım edendir. Ancak öğretmenin öğretici rehberliğinde öğrenci için esas olan, gerekli kazanımların elde edilmesi ve okumanın alışkanlığa çevrilebilmesidir. Öğretmen, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, öğrenmeye yönelik davranışlarda öğrenciyi her fırsatta etkin kılarak, zenginleştirilmiş deneyimlerle, iyi bir örnek ve rehber olma vasfını kaybetmeden yönlendirmeler yapmalıdır (Özgen Tuncer, 2010). Öğrencilerin okuma materyallerini bilinçli bir şekilde ele alarak kavrama, sorgulama, karşılaştırma, değerlendirme işlemlerine tabi tutmaları; yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerinden verimli şekilde yararlanmaları iyi bir okuma eğitimiyle mümkün olmaktadır (Karatay, 2013). Şimşek ve Gündüz (2013: 58) , okuma eğitiminin genel amaçlarını şöyle sıralar:

1. Okuma zevk ve alışkanlığını geliştirme,
2. Okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
3. Okumanın ömür boyu sürecek zevkli bir uğraş olduğu fikrini yerleştirmek
4. Estetik duyguları gelişmesine yardımcı olmak
5. Okumanın dinlendirici bir etkinlik olduğu konusunda farkındalık oluşturmak
6. Türk ve dünya kültürünün sözlü ve yazılı örnekleri yoluyla Türk ve dünya kültürünü tanımayı ve benimsemeyi sağlama
7. Okumanın vaz geçilmez hobiler arasına katılabileceği düşüncesini uyandırma
8. Okuma aracılığıyla öğrencilerin Türk yurdunu ve ulusunu; doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak
9. Konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde okumanın yapıcı etkisini keşfettirmek
10. Okumanın entelektüel bir kimlik oluşturma konusundaki katkısını fark ettirme

Güneş (2016: 141) okumayla beraber elde edilen kazanımlarla “dil becerilerinin, iletişim becerilerinin, öğrenme ve anlama becerilerinin, zihinsel

becerilerin, sosyal becerilerin ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin” geliştiğine dikkat çekerek bu durumun öğretim faaliyetleri sırasında göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder.

Okuma eğitimiyle öğrencilere bir yandan okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılırken diğer yandan bir okur olarak karşılaşılabilecekleri sorunların neler olduğu ve bu sorunlarla nasıl baş edebilecekleri fark ettirilmeye çalışılır. Okuma sırasında karşılaşılabilecek ve öğrencileri yetersiz okuyucular olarak zayıf bırakabilecek etkenler çocuğun kendisinde (öğrenme güçlüğü, zihinsel hazırbulunuşluğa ulaşamama, sağlık sorunları, görme bozukluğu ve psikolojik sorunlar), çevresinde (dilin kötü kullanımı, ilgisizlik, okula devam edememe, okul dışındaki zamanı değerlendirememme vb.) veya okul ortamında (kalabalık sınıflar, doğru yöntemlerin kullanılmaması, okuma materyallerinin eksikliği, dönüt alamama, sınıf içi etkileşimin zayıflığı) mevcut olabilir (Öz, 2011: 225).

Yetersiz okuyucularda sıklıkla karşılaşılan problemler okuma öncesinde “kendini okumaya hazırlayamama, amaçsız olma, metne nasıl yaklaşacağını/yöneleceğini bilememe”, okuma sırasında “anlam çıkarmada yanılma, okumayı bilinçsiz biçimde sürdürme, anlayamadığı durumlarda ne yapacağını bilememe, önemli sözcükleri tanıyamama, yeni bilgileri birleştirip üretmek yerine arttırıp çoğaltmaya çalışma, yeni bilgiler ile ön bilgileri bütünleştirememme, metindeki anlam kurgusunu ve örgütlenmeyi görememe, anlayamadığını fark edememe”, okuma sonrası ise “tereddütte düşme, özet yapamama, yeni bilgilere karşı kapalı olma” şeklinde ortaya çıkabilir (Calp, 2010: 108). Karatay da (2011: 43) yetersiz okuyucularda gözlenen “ön bilgilerini kullanamama, konuya ilişkin tahminde bulunamama, belli bir okuma hızı edinmemme, telaşlı ve dağınık okuma, önemli bilgileri tespit edememe, not tutmama, görsellerden yararlanamama, ipuçlarını kullanamama, bağlamdan bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkaramama, çelişkileri fark edememe, ana düşünceye ulaşamama, metni tekrar okumaya veya gözden geçirmeye üşenme, ne öğrendiğini denetleyememe, okuduğunu özetleyememe ve başkalarıyla tartışamama” gibi durumlardan bahseder.

Okuma eğitiminin hedeflediği yeterliliklere ulaşabilmiş iyi bir okuyucunun özelliklerinin Akyol (2007: 23) okuma öncesinde (okuma ve okunan konu hakkındaki bilgileri ortama taşıma, amaç oluşturma, uygun yöntemi seçme, aşamaları bilme) okuma esnasında (dikkatini materyale verme, anlama durumunu sürekli kontrol etme,

yardımcı stratejiler kullanma, bağlamda ve kelime yapısına dayalı ipuçlarını kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramaya çalışma, sentez yapma, sorular sorma, sesli düşünme, çıkarımlar yapma ve tahminde bulunma, yeni bilgileri önbilgilerle birleştirme, anlama düzeyinin farkında olma) ve okuma sonrasında (okuma amaçlarının gerçekleşme düzeyini sorgulama, okuduklarını değerlendirme, temel fikirleri özetleme, metin dışı kaynaklardan yardım alma, konuyla ilgili olan ve olmayan kısımları ayırt etme, kendi cümleleriyle öğrendiklerini ifade edebilme, metni kişisel özellikleriyle bütünleştirme, eleştirel bir biçimde metni gözden geçirme, yeni bilgileri ön bilgilerle birleştirme, edinilen bilgileri zihinde tutmak için stratejiler kullanma, başarıyı çalışma ve gayret göstermeye bağlama) elde ortaya koydukları performansa bağlar. Okuma eğitimi, öğrencide okumaya yönelik tüm etkinliklerin en üretken biçimde yönlendirilmesini amaçlamakta, ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi ve iyi okuyucu olmaya yönelik kazanımların gerçekleşmesini temel almaktadır. Değişen yaş gruplarının ve ilerleyen öğretim kademelerinin ortaya çıkardığı zorlukların aşılması, ilköğretimden itibaren okumaya olan ilgi ve isteğin artırılmasına, fiziksel ve zihinsel gelişimin okuma eğitiminin bir parçası olarak sürdürülmesine bağlıdır.

2.1.4. Okumada Yöntem ve Strateji Kullanımı

Okuma ve anlama süreci karmaşık becerilerin bir arada yürütülmesine dayanırken farklı değişkenlerden de önemli ölçüde etkilenmektedir. Okuyucuya, ortama veya metne bağlı olarak farklılık gösteren bu değişkenler okuma sırasında bazı iç ve dış uyarıcıların etkisiyle yönlendirilebilir. Okuma sırasında değişkenlerin, iç ve dış uyarıcıların olumsuz etkilerinden kurtarıcı ve okuma amacıyla uyumlu birtakım yöntem ve stratejilerin kullanılması gerekebilir. Bu durumda okuma sırasında kullanılacak yöntem ve stratejilerin neler olduğu ve ne tür etkinlikleri içerdiği bilinmelidir. Yöntem kavramı “bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için seçilen ve izlenen düzenli yol; yeni gerçekleri bulmak, bilinen gerçekleri yorumlamak ve açıklamak için uyulan mantıklı düşünme yolu” anlamlarını taşır (Demirtaş ve Güneş, 2002: 176).

Yöntem kullanımı, düzenli bir çalışma biçimi ortaya koyarak öğretim hedeflerine varmada takip edilecek yolu sunar (Öncül, 2000). Öğretim faaliyetleri sırasında kullanılacak yöntemler belirlenirken, öğretmenin kullanılacak olan yönteme yatkınlığı, öğretime ayrılan süre ve fiziksel ortamın olanakları, maliyet, sınıfın/grubun büyüklüğü,

konunun özelliği, öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler, öğretmenin ve öğrencinin kişiliği gibi temel faktörler göz önünde bulundurulmalıdır (Taşpınar, 2013: 11-112). Öğrencilerin içinde buldukları yaş grubuna uygun, ön bilgileri ve yaşantıları destekleyebilen; beklentileri, ilgi ve tutumları karşılayabilen, düşünme becerilerini geliştirebilen yöntemlerin ve bu yöntemlerin etkin biçimde destekleyen stratejilerin seçilmesi; planlanması ve sınıf ortamında uygulanması gerekmektedir (Saracoğlu ve Karasakaloğlu, 2011).

Günümüzde, dil öğretimine dayanan eğitim faaliyetlerinin bireyde ulaşılmak ve geliştirilmek istediği nitelikler arasında, kendini doğru ve özgün şekilde ifade etme, estetik beğenilerini karşılayabilme, işbirliği içinde öğrenme, dili stratejik kullanabilme, iletişimde yaratıcı olabilme, yansıtıcı yorumlama ve düşünceyi uygulamaya dökme becerileri yer almaktadır (Tompkins, Bright and Winsor, 2015: 35). Yöntem ve strateji kullanımı, eğitimin farklı alanlarında olduğu gibi, dil öğretiminden beklenen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Anadil veya yabancı dillin aktif biçimde kullanımına dayanan sorunları çözebilmesi, etkili bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılabilmesi, bireyin yaşam boyunca dil becerilerini etkin ve verimli şekilde devam ettirmesine yardımcı olması eğitim-öğretim süreçlerinde yöntem kullanımını cazip hâle getiren temel etkenlerdir (Şahbaz, 2013: 134).

Türkçe öğretiminin birden çok öğrenme alanına hitap etmesi, karmaşık ve çok yönlü bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışılması Türkçe öğretmenlerinin doğal olarak farklı yöntem ve stratejilerden yararlanma ihtiyacı duymasına yol açmaktadır (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen: 2013). Öğretim etkinlikleri sırasında seçilecek yöntem dersin ve konunun özelliğine göre farklılık gösterse de bir ders ya da konu için tek ve kesin bir yöntem olduğunu savunmak mümkün olmamaktadır. Kullanılan yöntemin etki düzeyi uygulama sırasında hedeflenen amaca ulaşıp ulaşılamadığına bağlıdır (Akkaya, 2016).

Metnin algılanması ve anlamlandırılması sürecinde birçok aktif davranış sergilenebilir. Okuyucu bu süreçte metin içi, metin dışı ve metinler arası anlamlar kurarak okuduklarını pekiştirir (Akyol, 2003). Bir metni tüm yönleriyle kavramanın ve yorumlamanın mümkün olması için yaş grubu ve metnin özelliklerine göre farklı bilişsel işlemlerden yararlanmak gerekebilir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013; 130). İyi ve yeterli okuyucunun ele aldığı materyalin türünü ve okuma amacını belirleyerek ön bilgilerini okuma ortamına getirmesi, anlamın gerçekleşme düzeyini okuma süresince

kontrol etmesi, zihinsel imajlar ve sorgulamalarla karmaşık yapıları çözümlenmeye çalışması, gerekli durumlarda tekrar okuma veya fikir alışverişi içine girerek metni eleştirme ve değerlendirme yoluna başvurması; tüm bu süreçte amacını gerçekleştirecek yöntem ve stratejilerin farkında olması beklenir (Akyol, 2008: 29).

Türkçe öğretimi esnasında kullanılan yöntem ve stratejiler, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Belet ve Yaşar, 2007). Okuma yöntem ve stratejilerinden kaçının ya da hangilerinin ne tür okumalarda kullanılması gerektiği öğrenciden öğrenciye değişebildiği için her öğrencinin okuma etkinlikleri sırasında ihtiyaç duyduğu stratejiyi kendisinin belirleyebilmesi okuma eğitimi açısından gereklidir (Güngör, 2005). Bu nedenle öğrenciler okuma sırasında metinlere stratejik yaklaşarak metin hakkındaki fikirlerini açık biçimde tanımlama ve ortaya koyma konusunda yönlendirilmelidir (Karatay, 2013: 221).

Okuyucunun, bir metnin anlama sürecinde karşılaştığı zorluklarla baş etmesi, önemli konuları veya noktaları belirleyebilmesi, diğer metinlerle karşılaştırmalar yapabilmesi, tümüyle okumaya motive olması için çok sayıda yöntem ve stratejiyi bilmesi ve kullanması gerekebilir; kişi bu sürecin aktif yürütücüsü ve yönlendiricisidir (Caverly, Nicholson and Radcliffe, 2004). Strateji, yöntem ve teknik kullanımının genel faydaları “içeriğin ve organizasyonel yapının anlaşılması, dikkatin yoğunlaşması, okuma sürecine etkin katılım ile anlatılanların kişisel tecrübelerle bağlantı kurulması, okunanların kalıcı hâle gelmesi, eleştiri ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi” olarak öne çıkmaktadır (Akyol, 2013). Okuma sırasında kişinin kendini denetlemesi, okuma sürecini değerlendirmesi, ne anladığını veya nelerin anlatıldığını fark etmesiyle okuma süreci çok daha etkin ve kalıcı hâle gelir.

Okuma sırasında birçok farklı yöntem kullanılabilir ancak genel olarak kabul gören ve çoğu Türkçe öğretim kılavuzunda da yer alan okuma yöntemleri şöyle özetlenebilir:

Sessiz Okuma: Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlayan sessiz okuma, göz hareketlerinin ve zihinsel aktivitelerin seri biçimde devam etmesine dayanırken her ortamda ve her düzeyde yararlanılabilecek bir yöntem olması bakımından rağbet görmektedir (Kırmızı, 2008).

Sesli Okuma: Görülen ve algılanan sözcük ve sözcük gruplarının konuşma organlarıyla seslendirilmesi şeklinde uygulanan bu yöntem, dil gelişimine, doğru

telaffuz becerisine ve sosyalleşmeye olumlu katkı sağlarken bazı okuyucuların karmaşık iletileri daha iyi çözümlemesini sağlayabilir. Kimi metinlerin sesli okunması dinleyicilerin keyifli zaman geçirmesine yardımcı olur (Arıcı, 2012)

Göz Atarak Okuma: Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır. Bu okuma yönteminde metindeki ana ve alt başlıklar gözden geçirilir, varsa görseller incelenir, işaretlenmiş veya farklı puntolarla yazılmış kısımlara dikkat edilerek metin hakkında genel değerlendirmeler yapılır (Yılmaz, 2014).

Güdümlü Okuma: Öğretmen tarafından seçilen bir metnin sınıf ortamında önceden hazırlanmış bir plana göre okunmasıdır (Yılmaz, 2014).

Özetleyerek Okuma: Konunun ana hatlarıyla kavranmasını, önemli noktaların belirlenmesini ve genel yargılara ulaşılmasını sağlayan okuma yöntemidir (Karatay, 2011).

Not Alarak Okuma: Öğrencilerin okuma sürecinde elde ettikleri bilgi ve deneyimleri seçme ve saklama yoluna gittikleri bu yöntemde metinde yer alan ana düşünce ve yardımcı düşünceler sembolleştirilir (Gündüz ve Şimşek, 2013).

İşaretleyerek Okuma: Okuma sırasında önemli görülen kısımların, anlamı bilinmeyen kelimelerin veya bölümlerin, ana fikri ve yardımcı fikirleri ortaya koyan anahtar kelimelerin altı çizilir. Böylece metnin önemli noktaları belirlenmiş olurken anlaşılmayan kısımların daha sonra tekrar gözden geçirilmesi kolaylaşır (Karatay, 2011)

Tahmin Ederek Okuma: Bu yöntemde okuyucunun metinde geçen duygu, düşünce ve olaylar hakkındaki tahminlerinden yola çıkılarak merak uyandırma amaçlanır (MEB, 2006).

Soru Sorarak Okuma: Metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla metne yönelik soruların (okuma öncesi veya okuma sürecinde) oluşturulmasına dayanan bir okuma yöntemidir (Kırmızı, 2008).

Söz Korosu ile Okuma: Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerini geliştirir. Söz korosu yöntemiyle gerçekleştirilen okumalarda büyük gruplara veya küçük gruplara yer verilebilir. Ayrıca yapılacak seslendirmelerde metnin şahıs kadrosu ve karakter özellikleri doğru şekilde yansıtılmalıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2013).

Okuma Tiyatrosu ile Okuma: Okuma tiyatrosu, öğrencilerin metinlerde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özellikleri ile metne hâkim olan duyguyu algılamalarını sağlamaktadır. Bu yöntem öğrencinin metnin dilini algılamasına yardımcı olurken okuma sevgisi de kazandırabilir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

Ezber Yaparak Okuma: Bu yöntem, öğrencilerin hatırlama ve zihinde tutma becerilerini geliştirirken kültürel ve edebî değere sahip metinlerden yararlanarak Türkçenin etkili kullanımına imkân sağlamaktadır (MEB, 2006).

Metinlerle İlişkilendirerek Okuma: Ele alınan metni, daha önce karşılaşılmış benzer ya da farklı içerikteki metinlerle karşılaştırarak anlamaya çalışan okuma yöntemidir (Karatay, 2011).

Tartışarak Okuma: Okunan bir metinden çıkarılan bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını ve farklı bakış açılarıyla yorumlanmasını sağlayan okuma yöntemidir (Temizkan, 2009).

Eleştirel Okuma: Okuma sırasında metne yönelik çok yönlü sorgulamaların ve değerlendirmelerin yapıldığı eleştirel okuma, öğrencilerin metinde değinilen fikirlere katıldıkları ve katılmadıkları noktaları nedenleriyle beraber ifade etmelerini sağlar (Arıcı, 2012).

ASOAT (Araştırma-Sorgulama-Okuma-Anlama-Tekrar İnceleme): Bağımsız bir çalışma yöntemi olan ASOAT, metnin yapısını ve organizasyonunu anlamaya yardımcı olur. ASOAT yönteminin her basamağında metin farklı yönleri ele alınarak birçok defa gözden geçirilir ve yeniden yapılandırılarak aktarılır (Akyol , 2007).

Hızlı Okuma: Hızlı okuma, görme, anlama ve yorumlama sürecinin normalden daha seri biçimde devam etmesidir. Bu okuma yöntemi göz hareketlerinin ve zihinsel aktivitelerin geliştirilmesiyle mümkün olurken bilgi kaynaklarının arttığı günümüzde daha kısa zamanda daha fazla bilgiye ulaşılmasını sağlamaktadır (Calp, 2010)

Görsel Okuma: Son yıllarda önem kazanan görsel okuma resim, grafik, sembol, şekil, kroki gibi görsel materyallerden elde edilecek iletilerin algılanması ve anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Artan medya araçları bu okuma yönteminin destekler niteliktedir (Güneş, 2016).

Seçmeli Okuma: Okumada metnin önemli kısımlarını ayırt etmeye ve daha az önemli kısımlarını hızlı biçimde geçmeye dayanır. Seçmeli okuma yoğunlaşmayı ve odaklanmayı gerektirir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013; 162-169).

İnşat (Şiir Okuma): Edebî değer taşıyan şiirlerin okuyucu tarafından duygu ve düşünce özelliklerini yansıtacak biçimde okunmasıdır. Bu okuma yöntemi öğrencilerin şiir zevki ve şiir okuma alışkanlığı kazandırması yönüyle ilgi çeker (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005).

Okuma sırasında kullanılan yöntemi/yöntemleri destekleyen stratejilerin de kullanılması da önem arz eder. Strateji, genel olarak belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol olarak tanımlanırken öğretim etkinliklerinde strateji kullanımı, temelde öğrencinin neyi, nasıl öğreneceği/öğrenebileceği konusuna yardımcı olmayı amaçlar (Temizkan, 2009). Calp (2010: 296), strateji kavramını açıklarken “belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere işe koşulan yöntem, teknik ve taktiklerin tutarlı ve dirik bir örüntüsü; öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar öğretim sürecinin bütün aşamalarına yön veren, dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan genel yaklaşım” kavramlarını kullanır. Öğrenmeyi destekleyici stratejiler öğrencinin gerçekleştirdiği çeşitli eylemler sayesinde daha kolay, hızlı, etkili ve verimli şekilde öğrenmesine yardım eder (Şahbaz, 2013). Rubin (1987, Aktaran: Williams and Burden, 2010: 150) dil eğitiminde kullanılabilecek şu altı bilişsel stratejiye değinir

1. Açıklama/doğrulama: Öğrencilerin bir kural veya dil ögesi hakkında anlayışlarının doğru olup olmadığını kontrol etmeleri için kullandıkları stratejileri belirtir.
2. Tahmin etme/ Tümevarım: Dilin işleyişi ile ilgili olarak oluşturulan hipotezlerin doğruluğunu kontrol eden çeşitli stratejilerdir. Uygun hipotezleri oluşturmak için, öğrencilerin uygun bilgileri seçebilmeleri, neyin önemli olduğuna karar verebilmeleri, ön bilgilerinin zengin olması ve metinden edindikleri bilgilerle ön bilgilerini dil örnekleri bağlamında beraber kullanmaları gerekir.
3. Tümdengelim: Öğrencinin dili kullanmak veya anlamak için, genel kurallar hakkındaki bilgilerini kullandığı stratejidir.
4. Uygulama: Dili alma ve depolama ile ilgilidir. Tekrarlama ve pratik yapma gibi stratejileri içerir.
5. Ezberleme: Bilginin alınması ve depolanması ile bilginin saklanması için örgütlenme yollarının kullanılması ile ilgilidir. Bu kategoride hafızaya dayalı stratejilerin ve sözcük gruplarının kullanımı söz konusudur.

6. Gözlem: Öğrencilerin kendi performanslarını kontrol etmelerini ifade eden gözlem, hataları fark etmeyi ve alınan bir mesajın niteliğini gözlemlemeyi içerir.

Okuma stratejileri, okuma-anlama faaliyetlerini etkin hâle getirmek; okuyucunun bu süreçte karşılaştığı sorunları aşarak daha verimli bir okuma çalışması yapmasını sağlamak amacıyla işe koyduğu zihinsel aktiviteler ve taktiklere işaret eder (Temizkan, 2009). Okuma veya okuduğunu anlama stratejileri okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası kullanılan stratejiler olarak belirtilirken bu stratejilerin nasıl ve ne durumda kullanılacağı konusunun da okuma eğitiminin bir parçası olarak kazandırılması gerekmektedir (Yılmaz, 2014). Okuma ve anlamaya yönelik stratejiler, biliş ve bilişüstü becerileri kullanarak etkin bir biçimde okumanın sürdürülmesini sağlar (Kırmızı, 2008).

Okuma sırasında kullanılacak birçok strateji mevcuttur. Bu stratejilerden bazılarını Karatay (2013: 234) şöyle sıralar:

1. Okuma Öncesi
 - 1.a. Okuma Amacını Belirleme
 - 1.b. Metni Gözden Geçirme
 - 1.c. İçeriği tahmin et(tir)me
 - 1.d. (Kendi kendine) metinle ilgili sorular oluşturma
 - 1.e. Ön bilgileri harekete geçirme
2. Okuma Sırasında
 - 2.a. Metni okuma
 - 2.b. Okurken not tutma
 - 2.c. Okuma hızını ayarlama
 - 2.d. Belirli aralıklarla metni doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme
 - 2.e. Anlamada zorlanınca metin üzerine iyice yoğunlaşma
 - 2.f. Gerekirse sesli okuma
 - 2.g. Dikkat dağınınca tekrar okuma, dağıldığı yerden tekrar sürdürme
 - 2.h. Metindeki önemli bilgileri belirleme, yuvarlak içine alma, altını çizme
3. Okuma Sonrası
 - 3.a. Metinle ilgili tahminlerin doğruluğunu sorgula(t)ma
 - 3.b. Metnin konusunu belirleme
 - 3.c. Metnin ana düşüncesini belirleme
 - 3.d. Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceleri destekleme
 - 3.e. Metnin anahtar kelimelerini belirleme
 - 3.f. Metni kendi cümleleriyle özetle(t)me

3.g. Metnin kavram haritasını çıkarma

3.h. İşlenen konu ve ana düşüncüyü doğru kavradığını denetlemek için başkalarıyla (sınıf ortamında) tartışma

Epçaçan (2009: 217-218) okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası uygulanan anlama stratejilerine ek olarak okuma sürecinin tamamında kullanılması gereken ve genellikle zihinsel süreçlerin sınıf içi etkileşimle desteklendiği stratejilerden (Stratejik not alma; kavram haritaları ve grafik örgütlemeleri kullanma; gözleme, sorma, okuma yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme; karşılıklı öğretim; ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim; işbirlikli stratejik okuma, çoklu geçiş, İşbirlikli tartışma sorgulama; tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme, değerlendirme) bahseder. Okumaya ayrılan sürenin en iyi biçimde değerlendirilmesi ve okuyucunun fiziksel, zihinsel ve psikolojik açılarından okumaya tam anlamıyla yoğunlaşabilmesi, içinde bulunduğu ortamın ve okuma materyalinin de özelliklerini göz önüne alarak çeşitli yöntem ve stratejilerden ihtiyaçları doğrultusunda yararlanmasıyla doğru orantılıdır.

2.1.5. Eleştirel Okuma

Bir iletinin görünen ya da tahmin edilen bütün anlamlarının sorgulanmasını içeren eleştirel okuma, okuyucuyu düşünmeye ve değerlendirmeler yaparak bu değerlendirmeleri kontrollü biçimde sınamaya yönlendiren bir okuma yöntemini ortaya koyar. Eleştirel okumada amaç: “Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak ” (MEB, 2006: 69) olarak belirtilir. Ancak eleştirel okuma, birçok bilişsel beceri ve stratejinin kullanılmasına dayanan bir süreci içerir. Bu süreci doğru şekilde yönlendirebilmek için de öncelikle eleştirel okuma becerisinin temelinde yer alan eleştirel düşünmenin ne olduğunu anlamak gerekmektedir. Eleştirel düşünme gerçeğin nesnel süreçler içinde; olumlu olumsuz, görünen veya görünmeyen yönleriyle ele alınmasını gerektirir. Eleştirel düşünmeyle bilgiye yönelik akıl yürütmeler, bilginin kaynağını sorgulayarak, çeşitli kaynaklar taranarak, ön yargılardan arınarak ve düşünme süreçlerinin farkına varılarak gerçekleştirilir (Kurnaz, 2013).

Bilgi kaynaklarının artışıyla beraber gerçeğe ulaşma sürecinde denetleme, sorgulama, karşılaştırma gibi yöntemler önem kazanmış; günlük hayatın karmaşıklığı karşısında sorun çözmeye odaklı, olaylara farklı açılardan bakmaya çalışan düşünce

yaklaşımları benimsenmiştir (Halpern, 2003). Eleştirel düşünme, zihinsel etkinlikleri aktif kılmaya yönelik bilişsel bir beceri olarak kabul edilmektedir (Benesch, 1993). Bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi ise yoğun ve zengin içerikle desteklenmiş pratik uygulamalara bağlıdır (Semerci, 2003; Aybek, 2007). Eleştirel düşünme becerisinin sınırları, kişinin düşünce gücünün sınırlarıyla paralel ilerler; ancak eleştiri sadece düşünmeyi değil farklı yönlerden düşünmeyi ve çıkarımlar yapmayı; analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme etkinliklerinin yoğun şekilde kullanımını gerektirir (Ennis, 1993; Rai, 2011; Duncan, 2015). Bu nedenle eleştirel düşünmenin temelinde çok yönlü sorgulamaların yattığını söylemek yanlış olmaz:

Tam ve gerçek eleştirel düşünmenin üç parçası vardır. İlki, eleştirel düşünme soru sormayı içerir. Cevaplanması gereken gerçek sorular, iyi sorular, konunun özüne giden sorular sormayı gerektirir. İkincisi: eleştirel düşünme, bu soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışmayı içerir. Soruların cevaplarını çözümlmek, soruları cevaplamanın diğer biçimlerinden farklıdır. Cevap olsun diye verdiğimiz ve hakkında düşünmediğimiz bir cevap vermektan farklıdır. İzlenimci bir cevap vermektan (Bu bana ...'yı hatırlatıyor) veya yetiştirildiğimiz biçimde veya kişiliğimizle uyumlu bir biçimde cevap vermektan farklıdır. Aynı zamanda aklımıza ilk gelen cevabı verip daha sonra da tüm gücümüzle cevabımızı savunmaktan da farklıdır. Üçüncüsü, eleştirel düşünme mantığımızın sonuçlarına inanmayı içerir. Eleştirel düşünme sadece zihinsel bir alıştırmayla uğraşmaktan farklıdır (Nosich, 2015: 6).

Akar (2007) aktiflik, amaçlılık, derinlemesine düşünme, odaklanma, gözlem, yorumlama, sorgulama, yargılama, çıkarım, bilgiyi kullanma, kalıp yargıları fark etme, analiz, değerlendirme, mantık, problem çözmeye ve empati kavramlarının eleştirel düşünmede anahtar sözcükler olduğunu belirtir. Ancak eleştirel düşünmenin yoğun ve aktif bir süreç olması, karmaşık beceriler gerektirmesi birtakım engelleri de ortaya çıkarmaktadır. Bu engellerden en yaygın olanları benmerkezci düşünce/başkalarının duygu ve düşüncelerine değer vermeme, standart düşünce kalıplarının dışına çıkmaktan çekinme, önceki kararların değiştirilememesi, negatif deneyimlerin etkisinden çıkamama, düşünme becerilerinin gelişmemiş olması ve eleştirel düşünmeyi bilmeme, hata yapma korkusu, deneyimlere açık olmama, ön yargılar ile kesin ve değişmez yargıların varlığı olarak görülebilir (Nosich, 2015).

Eleştirel düşünmede, derin anlamlar kurma adına bilişsel düzenlemelerle yola çıkıldığından bireyin hem yaygın düşünme ve öğrenme stratejilerinden yararlanması hem de öğrenme stiline göre, klasik yöntem ve tekniklerin dışında, kendine özgü

birtakım yöntem ve stratejiler belirleyebilmesi amaçlanır (Cottrell, 2005; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Paul, Binker, Jensen ve Krelau(1990; Akt. Şahinel, 2001) eleştirel düşünme stratejilerini duyuşsal beceriler, bilişsel makro yetenekler ve bilişsel mikro beceriler olarak ifade etmiştir. Duyuşsal stratejilerde, bireyin kendi düşünme süreçlerini, iç ve dış etkenleri göz önüne alarak değerlendirmesi söz konusudur: Bağımsız düşünme, ben merkezli veya toplum merkezli iç görüler geliştirme, tarafsız düşünmeyi hayata geçirme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama, zihinsel alçakgönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme, zihinsel cesareti geliştirme, zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme, zihinsel azmi geliştirme, düşünme becerisine güven duymayı geliştirme gibi süreçlere dayanır. Bilişsel makro yetenekler ve bilişsel mikro becerilerde ise zihinsel faaliyetlerin aktif biçimde öne sürülmesinden yararlanır: Genellemeleri arılaştırarak veya yalınlaştırarak anlamını bozmaktan kaçınma, benzer durumları karşılaştırma, bireyin görüngesini geliştirme, soruları/ sonuçları veya inançları açık hâle getirme, sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hâle getirilmesi ve analiz edilmesi, değerlendirme için ölçüt geliştirme, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme, derinlemesine sorgulama; görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme, çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme, eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme, eleştirel okuma, eleştirel dinleme, disiplinler arası ilişki kurma, sokratik tartışmayı uygulama, diyalogsal düşünme, diyalektik uslamlama, gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırma, düşünme hakkında kusursuz düşünme, önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat çekme, sayıltıları inceleme ve değerlendirme, ilgili olmayan olgulardan ilgilileri ayırt etme; akılcı çıkarımlar kestirimler veya yorumlar oluşturma, kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, çelişkileri fark etme, doğurguları ve sonuçları fark etme, bilişsel makro yetenekler ve bilişsel mikro becerileri oluşturur (Şahinel, 2001: 16-26).

Eleştirel düşünme: bilgilerin öznel yargılar olmaktan uzaklaşıp bir sistem ve yöneme bağlı olarak kanıtlar, tartışmalar, fikir alışverişi, dayanaklar içinde analiz edilmesi ve farklı sonuçlara ulaşılabilmesidir (Yahşi Cevher, 2008). Bilginin bilişsel yapılar içinde inşa edilerek ve birbirini destekleyerek ilerlemesi/ artması, önbilgilerin ve kelime/kavram hazinesinin genişliğini önemli kıldığı için eleştirel düşünme sırasında gerçekleştirilecek analiz, sentez ve değerlendirmelerin sağlam bir zemine inşa edilebilmesi, zengin bir kelime/kavram temeline dayanma ihtiyacı doğurur (Erfourth, Hasenauer and Zieleniewski, 2015). Eleştirel düşünceden istenen verimin alınması;

engelleyici faktörlerin kaldırılması, ön bilgilerin derinleşmesi ve zihinsel becerilerin etkili bir biçimde kullanılması, stratejik bir düşünce yaklaşımının belirlenmesi gibi ön koşulların gerçekleştirilmesine bağlıdır.

Eleştirel düşünme, diğer temel dil becerileri açısından da göz ardı edilemez bir bilişsel düzenlemedir. Dinleme/izleme ve okuma etkinlikleri sırasında eleştirel düşünceden faydalanılmasıyla, okuduklarını veya dinlediklerini gerçek hayattaki karşılıklarıyla kıyaslayıp değerlendirebilen ve farklı bilgileri bir araya getirerek aktif zihinsel süreçlerden geçirip yorumlayan; konuşma ve yazma etkinlikleri sırasında ise düşüncelerini aktarma, yorum yapma ve çözüm üretme becerilerini sosyal hayatın her alanında sergileyebilen bireyler yetiştirilebilir (Bağcı ve Şahbaz, 2012). Böylece, Türkçe öğretiminin bilişsel beceriler ve farklı bakış açıları kullanılarak sürdürülmesine olanak sağlanır. Temel dil becerilerinde eleştirel yöntemlerin kullanım amaçları şöyle sıralanabilir:

Eleştirel Dinleme/İzleme: Öğrencilere dinledikleri/izledikleri hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayarak kendi doğrularını buldurmaktadır.

Eleştirel Konuşma: Belli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Eleştirel Yazma: Öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir (Karakuş ve Taş, 2007: 21-34).

Ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel düşünceye fırsat verecek niteliklerle donatılması ve ders sırasında sınıf içi değerlendirmelerde eleştirel becerileri harekete geçirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilmesi, öğrencilerin bağımsız düşünebilen bireyler olmasına ve temel zihinsel becerilerin aktif kullanılmasına olanak sağlayabilir (Başoğlu ve Mutlu, 2012).

Okullarda eleştirel düşünmenin yerleştirilmesi bazen açık bazen de örtük bir biçimde devam etmektedir. Bilginin sorgulanmasına, ayırt edilmesine, yorumlanmasına ve yeniden yapılanmasına imkân sağlayan eleştirel düşünme becerisi özellikle son yıllarda öğrencilerde geliştirilmesi/yerleştirilmesi hedeflenen temel düşünme becerileri arasında yer almıştır (Duran Aymış, 2013).

Eleştirel düşünme gibi gelişmeye müsait ve çok yönlü zihinsel süreçler dikkate alınarak pratiğe dönüştürülebildiğinde problemlerin çözümü kolaylaşmakta, ortaya atılan fikirler kanıtlarla desteklenmekte, bilimsel düşünmenin önü açılmaktadır (Willingham, 2007). Eleştirel düşünmeden eleştirel okumaya doğru giden süreçte düşünme-anlama-okuma-eleştirme-tartışma kavramları arasındaki ilişkinin farkına varılmalıdır. Eleştirel düşünme becerisinin okuma etkinlikleri sırasında aktif kılınmasıyla, ele alınan metindeki farklı bakış açılarının dikkate alınması ve konuyla ilgili çeşitli yorumların yapılması sağlanır (Bağdat, 2009). Eleştirel bir okur, nelere ihtiyaç duyduğu, hangi amaçlarla okumaya yöneldiği, ele aldığı metne anlam ve kelime hazinesi yönünden ne kadar hakim olduğu, yardımcı kaynak ve stratejilerin ne kadarına ulaşabildiğini fark edebilir (Dalton, 2009).

Eleştirel okuma, eleştirel düşüncenin temelinde yer alan becerilerin anlama/anlamlandırma sürecine aksettirilmesi ile başlar (Hoffman, 1992). Okuma materyaline ilişkin yargılar, kararlar ve tutumlar eleştirel okuma becerisinin göstergesidir. Eleştirel okurun, okuma eylemi boyunca aktif bir katılımı değerlendirilmelidir, sorgulamalar yapması; eleştirel düşüncenin faaliyet alanlarından yararlanması beklenir (Collins, 1993). Eleştirel okumanın sınıf içi uygulamalarında metin sorgulayıcı bakış açılarıyla ve her yönden değerlendirilirken metne yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşımıyla beraber saygı duyma, demokratik tutumlar geliştirme gibi sosyal davranışlara yönelik beceriler de elde edilir (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012).

Eleştirel okumada, eleştirel düşünme kadar önemli olan diğer nokta, bireyin okuma becerisindeki yetkinliğidir. Zira eleştirel okuma becerisi, kelimelerin anlamını bilme, düşünceyi geliştirme yollarını fark etme, yazarın amacını belirleyebilme gibi okuma ve anlama sürecini destekleyen faaliyetlerle etkileşim içine girerek başarıya ulaşır (Wolf, King and Huck, 1968). Bireyin okumadaki yeterlilikleri kazanmış olması bilgiyi üst düzey düşünme becerileri kullanarak işlemesi ve değerlendirmesini mümkün kılarken eleştirel okumaya yönelik ön koşullar da gerçekleşmiş olur (Aşılıoğlu, 2008).

Öğrencilere, okuma eğitiminin bir parçası olarak eleştirel okuma becerisinin kazandırılması amacıyla gerekli olan eleştirel düzeyde değerlendirmeler yapılabilecek zihinsel becerilerin harekete geçirilmesinde, kelime hazinesinin artırılması ve etkin kullanımında, anlama becerilerinin sürdürülmesinde en büyük yardımı, yol gösterici konumundaki öğretmen sağlar: “Bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için öğretmen öğrencilerin okuduklarını değer yargıları, genel geçer dünya bilgileri açısından

sorgulamayı öğretmelidir. Onlara okuduklarını kendi kendilerine sorgulama, doğruluk, geçerlilik yönünden eleştirme ve değerlendirme becerisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır.” (Karatay, 2011: 73). Eleştirel bir okuyucu olmaya giden süreçte, ele alınan metnlerden aktarılan bilgiler gerçek hayattaki karşılıklarıyla kıyaslanarak yorumlanır. Ortaya çıkan sonuçlar, okuma becerisinin kazanımları doğrultusunda eleştirel bir nitelik kazanır (Karadüz, 2010). Öğrencilerin ezbere yönelmeden, metnin farklı yönlerini değişik bakış açılarıyla değerlendirmeye, neden sonuç ilişkileri kurmaya ve zihinde oluşan soruları cevaplamaya odaklanması, eleştirel okuma sürecini üretken hâle getirmektedir (Bayraktar, 2012).

Eleştirel okuma metinle girilen etkileşimin bir sonucu olarak yazarın ortaya koyduğu iletiyi alımlamaya dayanır. Bu durum hatırlamayı kolaylaştırarak metinden çıkarılan fikir, kavram ve teorileri ayırt etmeye ve yoğun bir odaklanma süreci içerisinde elde edilen bilgi ve düşüncelerin sindirilerek değerlendirilmesine kaynaklık eder (Arıcı, 2012: 46). Eleştirel okuma çabasının istenen sonuçları doğurabilmesi, doğru zamanda yapılan yönlendirmelerin ve besleyici kaynakların etkileşimine bağlıdır. Özellikle de soyut düşüncelerin hızla geliştiği ve eleştirel bakış açısının belirgin bir şekilde ortaya çıktığı ortaokul döneminde, edebî metinlerin bu becerileri destekleyici/besleyici nitelikte olması beklenir (Yalçın ve Aytaş, 2011). Eleştirel okuma, sağlıklı ve sağlam bilgiye ulaşma açısından vaz geçilmez bir yöntemdir. Bilginin hızlı biçimde çoğaldığı ancak aynı hızda yozlaştığı günümüz dünyası için, aktarılmak istenen mesajın metin içi ve metin dışı unsurların irdelenmesini sağlayan eleştirel okuma yöntemi, problem çözücü bir nitelik taşımaktadır. Eleştirel okuma becerilerine katkı sağlayacak nitelikteki metinler düşünme, sorgulama, mantıklı çıkarımlar yapma, demokratik çözümler üretebilme, düşündüklerini uygun bir dille aktarabilme gibi becerilere yer veren uygulamalarla ele alınabilir. Öğrencilerin sorgulama ve değerlendirme becerileri erken yaşlardan itibaren kazanılmaya başladığından eleştirel okumaya yönelik uygulamalara da çeşitli öğretim basamaklarında yer verilmelidir (Özbay, 2007).

Eleştirel okuma, metnin zenginliğiyle ve bütünlüğüyle doğrudan ilişki içerisindedir. Metnin türü, eleştirel okuma etkinliğinin hedefinin ve amacının belirlenmesinde önemli bir uyarıcıdır. Kurmaca metinler üzerinde gerçekleştirilen eleştirel okuma çalışmalarında tahmin etme, zihinde canlandırma, gerçek hayatla ve farklı metinlerle karşılaştırma gibi teknikler öne çıkarken kurmaca olmayan metinlerde

ana düşünce ve destekleyici ayrıntıların, neden sonuç ilişkilerinin dikkatte alındığı görülür (Adalı, 2010).

Sanat alanına giren metinlerin anlaşılması, öğretici metinler gibi, rahat ve kolay değildir. Çünkü öğretici metinlerin açık anlamlı olmalarına karşın edebî metinlerin okuyucuya ve zamana göre değişebilen, zenginleşebilen anlamları ve değerleri vardır. Bunun için gerçek anlamda eleştirel bir okuma, metin adı verilen bütünün sahip olduğu anlam zenginliğini ve estetik değerlerini gözler önüne sermek demektir. Metnin yapısını ve bu yapının gelişme serüvenini araştırmadan; metinde somutlaşan temanın kaynağını ve sosyal yaşamla ilişkisini düşünmeden; dil göstergelerinin metinde kazandıkları anlam değerlerini bilmeden eleştirel okuma yapıldığını söylemek iddianın ötesine geçemez (Aktaş ve Gündüz, 2011: 55).

Eleştirel okuma, amaçlı ve bilinçli bir yaklaşımın ürünüdür. Eleştirel okumada okurun, metinle üst bilişsel etkinliklere dayanan bir iletişim içine girerek metni anlamlandırmaya ve zihninde yeniden yapılandırmaya doğru ilerlediği söylenebilir (Bosley, 2008). Belet (2011: 68), eleştirel okumanın “eleştirel bilinçlilik, eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji, eleştirel dil farkındalığı” terimleriyle sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu belirtir. Temizkan (2009: 107) eleştirel okumanın, okuduğunu anlamının önemli aşamalarından biri olarak görüldüğünü ve eleştirel okumada metne ve yazara yönelik ayrıntılı değerlendirmeler yapıldığını belirtir. Günümüzde bilgi ve bilgiye ulaşma imkânlarının çoğalmasıyla beraber eleştirel okumanın da bir zorunluluk hâline geldiğine dikkat çeken Çiftçi (2006: 58) eleştirel okumada dikkat, şüphe, sorgu, metacognition (kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olma) gibi dört temel kavramın gerekli olduğunu vurgular. Ünalın (2001: 95) ise eleştirel okumanın birtakım şartlara dayandığını ifade ederek bu şartları şöyle sıralar:

- 1: Kelimelerin anlamını kavrayabilme
2. Birden fazla anlamı olan kelimelerin, okunan metinde hangi anlamıyla kullanıldığını kestirebilme
3. Asıl anlamından ayrı,benzetme ya da mecaz anlamda kullanılan kelimeleri bu anlamıyla ayırt edebilme
4. Yazının ana fikrini yakalayabilme
5. Yazarın yazdıklarını, okuyucunun kendi kelimeleri ile ifade edebilmesi
6. Okunan metnin bir kısmı ile diğer kısımları ve bütünü arasındaki ilişkiyi kavrayabilme
7. Yazarın maksadını, hedef kitesinin kimler olduğunu ayırt edebilme

8. Yazıda özellikle belirtilmemiş hususları yakalayabilme

9. Okunanı, okunandan çıkarılan anlam, okuyucunun daha önce okuduğu, bildiği yaşantılar ile ya da bu metni okuduktan sonra diğer kaynaklarla kıyaslayarak yorumlayabilme

10. Amaca uygun okuma

11. Yazarın amacını bilme

12. Seviyeye uygun kitap seçme

13. Ön bilgiyle okuma

14. Karşılaştırma yapma

15. Yazarın gerçeklerini dikkate alma

16. Bilgileri başkalarıyla tartışma.

Görüldüğü gibi eleştirel okumada metin, okuyucu ve yazar arasında kullanılan dilin anlatım imkânları dâhilinde sürdürülen bir alışveriş söz konusudur.

Eleştirel okuma becerisinin öngördüğü kazanımlardan, Türkçe öğretiminin hedeflediği bilişsel ve duyuşsal davranışlara ulaşma yolunda faydalanılabilir. Duran (2013: 354), Türkçe öğretim programlarındaki “ayırt etme, çelişkileri saptama, yanlışları belirleme, amaç belirleme, ilgili olmayanı belirleme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve sorgulama” eylemlerine yönelik çalışmalara dayanan birçok kazanımın eleştirel okuma süreciyle karşılıklı etkileşim içinde olduğuna dikkat çeker. Eleştirel okuma, okuyucunun kendi zihinsel süreçlerini okuma eylemi öncesinde, sırasında ve sonrasında önemli ölçüde aktif kılmasını gerektirir. Eleştirel bir okur karşılaştığı metni kendi deneyimleriyle ve çevresindeki örneklerle ilişkilendirebilir, farklı kaynaklardan bilgi edinme ve kıyaslama yoluna gidebilir, tümdengelim ve tümevarım yöntemlerine başvurabilir, elde ettiği bilgileri seçme, düzenleme, değerlendirme ve sonuçlama gibi bilişsel düzeylere göre sıralayabilir, problemi anlamaya ve çözmeye yönelebilir, anlatılan olayları ve durumları kavrayarak uyumlu ve uyumsuz yönlerini ayırabilir (Orhan, 2007). Okuyucu yapılacak eleştirilerde okuma amacını ve yazarın vermek istediği mesajı doğru belirleme, aktarılan bilgilerin kaynağını ve güncelliğini kontrol etme, eserin duygusal boyutunu, nesnel yargıları veya kişisel düşünceleri ayırt etme çabasına girmelidir (Ünal, 2006). Eleştirel okuyucunun okuma sırasında oluşturduğu sorular ve sayfa kenarına aldığı notlar da düzenleme ve değerlendirme sürecine yardımcı olabilir (Tosun, 2014).

Eleştirel okuma sürecinde meydana gelen inclemeler ve değerlendirmeler, metne yöneltile farklı açılardaki sorgulamalar/sorular neticesinde ortaya çıkmaktadır. MEB (2012: 25) okuyucuya, eleştirel okuma sırasında da faydalanılabilecek şu soru örneklerini sunar:

- ✓ Bu metin neden yazılmış olabilir? Bu metin sizi neye inandırmaya çalışıyor?
- ✓ Bu metnin hedef kitlesi kim? Bunu nereden anlıyorsunuz?
- ✓ Bu metinde okuyucunun ilgisini çekebilmek, okuyucuyu inandırabilmek için ne tür teknikler kullanılmış?
- ✓ Bu metni diğer insanlar sizden daha farklı nasıl anlamış olabilirler?
- ✓ Bu metinde hangi yaşam biçimlerine, değerlere ve görüşlere yer verilirken hangileri göz ardı edilmiştir.
- ✓ Metnin yazarı ne tür ön yargılara sahiptir?
- ✓ Bu metin daha farklı şekilde nasıl ele alınabilirdi? Siz olsaydınız bu metni nasıl yazardınız?
- ✓ Bu metinde yer alan kurgusal öğelerin gerçekmiş gibi algılanmasına yönelik ne tür tekniklere başvurulmuştur?
- ✓ Bu metinde size söylendiği şekilde davranırsanız bu durumdan kimler yararlanabilir? Kimler zarar görebilir?
- ✓ Bu metni başka kimin / kimlerin okumasını istersiniz? Neden?

Eleştirel okuma yönteminde okuyucunun üst bilişsel becerilere sahip olma düzeyi anlamlandırma sürecini etkilemektedir (Karabay, 2015). Eleştirel okumanın beceri olarak kazandırılmasının önemine vurgu yapan Ateş (2013), metin seçimi, öğretmenin hazırlığı, olguların/gerçeklerin ve görüşlerin ayırt edilmesi, bakış açılarının belirlenmesi, yanlılığın/ tarafsızlığın belirlenmesi, argümanların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, kanıt(lar)ı/ikna ediciliğinin değerlendirilmesi gibi faaliyetlerin eleştirel okuma amacına yönelik olarak üzerinde durulması gereken noktalar olduğunu dile getirir. Eleştirel okumanın geliştirilmesinde kullanılabilecek diğer etkili yöntem ve stratejilere; okurun kendisine en çok yarayacak okuma stratejilerinin farkına varması ve geliştirmesi, okuma amacını belirlemesi ve okuduğu materyalle ilgili fikirler oluşturması, metinle aktif bir iletişim süreci içine girmesi, metinde anlatılanlar ve anlatılmak istenenlerin ne olduğunu belirlemesi, yazarla ilgili sorular oluşturması, yazarla bilgiler edinmesi ve metinde ne yapmaya çalıştığını anlaması, gerekli yerleri yeniden okuması örnek gösterilebilir (Center for Writing, 2004). Ayrıca eleştirel okur, yazarın ortaya koymaya çalıştığı fikirleri metin içinde takip ederken kendi düşünceleri ile yazarın fikirleri üzerinde değerlendirmeler ve karşılaştırmalar da yapar (Leist,

Woolwine and Bays, 2012). Eleştirel okuyucu, kendisine yönlendirilen iletilerdeki bilgileri ve fikirleri eleyip seçebilir, öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir, bilgi kaynaklarını ve yeterliliğini sorgulayabilir, bu süreçte ihtiyacı olan bilgileri seçici bir dikkatle elde edebilir (Ergül Özkul, Coşkun ve Eğilmez, 2016). Eleştirel okuma, metinlerin önyargısız biçimde ele alınması, yazarın tutumunun ve amacının fark edilmesi, bilgilerin tutarlılığının sınanması, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının bağlam içinde oturtulması, yardımcı fikirlerin belirlenmesi anlamına gelir. Okuyucunun bu süreçte düzenli olarak zihinsel süreçleri kontrol etmesi ve elde ettiği yargıları denetlemesi önerilir (Akyol, 2011).

Doğanay ve Ünal (2006: 258), çeşitli kaynaklardan elde ettikleri veriler sonucunda eleştirel okumada kullanılabilecek şu stratejilere yer verirler:

- Ön inceleme
- Bağlamlaştırma
- Anlam içi soru sorma
- Değer ve inançlar üzerine düşünme
- Okurken zihinde anlamayı denetleme
- Anahtar sözcüklere dikkat etme
- Sayfa kenarına açıklama ya da not yazma
- Özetleme
- Metindeki tezin değerlendirilmesi
- Yanıtlama
- Okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma

LeMaster'a (2009) göre okuma planı oluşturulma, ön okumalar yapma, akademik kelimeler öğrenme, tekrar etme ve özetleme, işaretlemeler yapma, metinle ilgili grafikler oluşturma, metindeki sorulara cevaplar aranma, yazarın seçimlerini sorgulama gibi stratejiler, eleştirel okuma etkinliklerinde kullanılabilir. Eleştirel okumada kullanılacak stratejilerde yazarın amacına ve metnin içeriğine yönelik sorgulamalar öne çıkar. Yazarın amacına yönelik irdemelerde nesnellik-öznellik, bakış açısı, tutum, temel görüşler, dayanaklar, anlama yönelik ipuçları önem kazanır. Metne yönelik stratejiler okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında kullanılır. Okuma öncesi stratejiler göz atma, tahminde bulunma, sorular oluşturma; okuma sırasındaki stratejiler baskın duygu ve düşünceleri belirleme, temel problemleri kavrama, anlaşılmayan yerleri yeniden okuma, sorular oluşturma, karşılaştırmalar yapma, düşünceyi destekleme yollarını değerlendirme; okuma sonrası stratejiler ise özetleme,

diğer kaynaklarla karşılaştırma, ortaya çıkan sonuçları başkalarıyla tartışma gibi uygulamalardan oluşur (Emiroğlu, 2014). Metne yönelik değerlendirmelerin nedenleriyle beraber ortaya konulması ve farklı bakış açılarının yanında alternatif fikirlerin ve çözüm önerilerinin getirilmesi, eleştirel okumadan etkin şekilde yararlanmanın bir başka yoludur (Özensoy, 2011). Eleştirel okuma süreci, görünürde karmaşık gibi gelse de okuyucunun okuma materyaline yönelik algılarını ifade etmesine olanak vererek duygu ve düşüncelerin bir çerçeve içinde sunulmasını sağlar. Okuyucu, çok yönlü değerlendirmeler yaptığı için bir iletiden yararlanabileceği her açıdan kazanım elde eder. Fikir ve durumların karşıt ihtimallerini de hesaplayarak görünür olana kendi yorumunu getirir. Ayrıca bu durum problem çözme, ihtimaller dahilinde düşünme, farklı boyutları ve işlevleri görebilme gibi birçok üst düzey becerinin önünü açan bir etkinlik alanı ortaya koyar.

2.1.6. Tartışarak Okuma

Sınıf ortamı, sosyal becerilerin öğrenme ürünleriyle birlikte geliştiği ve yoğun etkileşimin var olduğu bir alanı oluşturmaktadır. Bu ortamda öğrenmeler karşılıklı iletişim ve akran gelişimiyle desteklenmektedir. Sosyal ortamlarda farklı fikirlerin savunulmasıyla tartışmalar meydana gelirken ele alınan bir metnin verdiği mesajların her birey tarafından farklı yorumlanması ve bu yorumların ortaya atılıp enine boyuna incelenmesi, tartışarak okuma yöntemiyle uygulamaya geçmektedir. Tartışarak okuma “Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak” (MEB, 2006: 69) amacıyla kullanılan bir okuma yöntemini ifade etmektedir. Tartışarak okumanın yapı taşı oluşturulan tartışma kavramı ise “Bir konu üzerinde doğru bilgi edinmek, en uygun karara varmak için ilgili kişilerin bilgi ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak açıklaması; aykırı düşünce, görüş ve tutumların karşılıklı savunulması” (TÜBA, 2013) olarak tanımlanır.

Tartışma yöntemi günlük hayatın hemen her alanında farklı şekillerle ve amaçlarla kullanılır. Özellikle de eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden olan tartışma, sosyal becerileri geliştirerek kalıcı öğrenmelere fırsat vermesi açısından dikkat çeker:

Tartışma Yöntemi: Tartışma, bir konu hakkında öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya koyma, bir problemin çözüm yollarını arama ve değerlendirme çalışmaları yapılırken kullanılır. Büyük grup tartışması, küçük grup tartışmaları gibi çeşitli uygulamalar söz konusudur. Tartışma oldukça esnek bir öğretim yöntemidir. Pek çok konu alanında, farklı yaş ve beceri gruplarında başarıyla uygulanabilir. Gerçek gücü ise, öğrencilere önceden öğrendikleri materyalleri daha iyi anlama ve pekiştirme fırsatı vermesidir. Özellikle öğrencilerin uygulama basamağı düşünme becerilerini sözlü formda gösterebildikleri en uygun yöntemdir. Demokratik tutum ve değerlerin yerleşmesine imkân verir. Öğrencilerin konu üzerinde kendi düşüncelerini söyleme ve yorum yapmasına imkân verdiği gibi; aynı zamanda öğrenciler, konuyla ilgili farklı görüşleri dinleme ve karşılaştırma yapma fırsatı da bulur. Uygun şekilde kullanılırsa eleştirel düşünmeyi sağlar. Böylece öğrenciler analiz, sentez ve değerlendirme becerileri kazanırlar (Avcı, 2014; 69).

Tartışma yönteminin çeşitli öğretim kademelerinde de sıklıkla kullanılmasının temel nedenleri; iletişim ve etkileşimin yoğunlukta olduğu bir ortam yaratması, kalıcı öğrenmelere imkân sağlaması, demokratik tutum ve becerilerin erken yaşta kazandırılmasına fırsat vermesi, öğrencilerin kendini ifade etme ve düşündüklerini ortaya koyabilme gibi sosyal becerilerini desteklemesidir. (Taşpınar, 2013). Demirel (2011: 70) tartışma yönteminin genel özelliklerini “öğrenci-öğretmen etkileşimi”, “öğrencilerin geçmiş yaşantılarından örnekler verilebilmesi”, “öğrencilerin kendi görüşlerini ifade etmesi ve yorum yapabilmesi”, analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazanma” olarak belirtir.

Tartışma yönteminin öne çıkan niteliklerinden biri olan bireyler arası etkileşim ve iletişim boyutuna hem öğretmenle öğrenciler arasındaki hem de öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime/etkileşime yönelik faaliyetler girmektedir. Öğrencilerin dış dünyaya yönelik izlenimlerini aktarıp anlamlandırmalarında, sosyal-bireysel tutum ve davranışlar örüntülerinin şekillenmesi/yönlendirilmesinde, duygu ve düşünce paylaşımına yönelik ihtiyaçların sağlıklı biçimde karşılanmasında; öğretim etkinliklerinin hedeflerine ulaşmasında sınıf içi etkileşim ve iletişimin rolü büyüktür (Saban, 2009). Tartışma yönteminde, tartışmanın amacından uzaklaşabilmesi ve öğrenciler arasında olumsuz tutum ve davranışların meydana gelebilmesi gibi sınırlılıklar mevcuttur. Ayrıca sözlü iletişime dayanan bu yöntemde,

beklenmedik/istenmedik durumlarla karşılaşma olasılığı da yüksektir. Bu risklerin ortadan kalkması adına tartışmanın iyi bir şekilde planlanması, yönetilmesi ve tartışma sonuçlarının her açıdan değerlendirilmesi önem arz eder (Taşdemir, 2010).

Sınıf içi tartışmalarda, öğrenci katılımının yoğun şekilde sağlanmasına, tartışma konularının muğlak kalmaması ve netleştirilmeye çalışılması, öğrencilere yeterli sürenin verilmesi, katılımlı dinlemenin sağlanması, ortaya atılan fikirlere gerekli desteğin verilmesi tartışma sırasında dikkat edilmesi gereken diğer noktalar (Wassermann, 2010). Tartışmanın bir amaç olarak değil duygu ve düşünceleri ifade eden bir araç olarak görülmesi, karşılıklı saygı ve hoş görünün elden bırakılmaması, tartışmacıların konuşma ve dinleme sırasında özenli olmaları da tartışma ortamının amacına yönelmesini sağlayan diğer koşullardır (Karakuş ve Taş, 2007). Etkili tartışma ortamları oluşturulurken iyi bir planlanmanın yapılması, tartışmanın üzerine kurulduğu hedeften saptırılmaması, öğrencilerin merkezde olduğu yapıcı eleştirilerin desteklenerek yönlendirilmesi amaçlanır (TILT, 2008).

Sınıf içi tartışmalarla, demokratik ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayan ortamlar yaratılırken farklı bilişsel ve duyuşsal beceri alanlarına aynı anda hitap edilebilir. Tartışma sırasında, birbirleriyle bilgi ve fikir alışverişi içine giren öğrenciler, karşılıklarına aldıkları akranlarının kişisel özelliklerini, benzer veya farklı yönlerini idrak ederken bu farklılıklar karşısında kendi varlıklarını da sürdürürler. Böylece, grup içi sorumluluklarının bilincinde, iletişime açık, saygılı ve empatiye yönelik adımlar atabilen bireyler olmanın yolu açılır (Tokdemir, 2013). Bunun yanında tartışma sırasında alınan geribildirimler ve kendini ifade edebilmenin verdiği öz saygı, öğrencinin benlik algısına da olumlu şekilde yansır (Frederick, 2003).

Tartışma yoluyla öğrenilen bilgilerin kalıcı olması, bu tekniğin öğrencilere sağladığı bir diğer katkıdır. Sınıf içi tartışmalar, belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeyini ortaya koyarken anlaşılmayan, eksik kalan noktaların neler olduğunu tespit etmeye de yardımcı olabilir (Özer, 2005). Bir problemin çözüm yollarını arama konusunda etkili olması, bir konunun her yönüyle kavranmasına ve değerlendirilmesine yardımcı olması, düşünmeye ve fikir üretmeye yönlendirmesi tartışma yönteminin tercih edilme nedenleri arasındadır (Akkaya, 2016).

Tartışma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıf içi öğretim faaliyetleri sonucunda elde edilecek genel kazanımlar, aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfetmelerine yardımcı olur.
2. Öğrencilerin belirsizlik ve karmaşıklık karşısındaki farkındalıklarını ve hoş görülerini artırır.
3. Öğrencilerin varsayımlarını tanımlarına ve araştırmalarına yardımcı olur.
4. Dikkatli ve saygılı bir biçimde dinlemeyi teşvik eder.
5. Devam eden farklılıklar için yeni değerlendirmeler geliştirir.
6. Entelektüel becerileri artırır.
7. Öğrencilerin bir konuyla bağlantılı olmalarına yardımcı olur.
8. Öğrencilerin düşünce ve tecrübelerine saygı gösterir.
9. Öğrencilerin demokratik konuşmanın sürecini ve yapısını öğrenmelerine yardımcı olur.
10. Öğrencileri bilginin ortak yaratıcıları olarak doğrular.
11. Fikirlerin ve anlamların açık bir biçimde iletilebilme kapasitesini geliştirir.
12. İş birlikli öğrenme alışkanlığını geliştirir.
13. Anlayışı artırır ve öğrencileri daha empatik yapar.
14. Öğrencilerin sentez ve bütünleştirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.
15. Dönüşüme yol açar (Brookfield & Preskill, 1999: 38).

Tartışmaya dayalı yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenin, farklı rollere bürünmesi gerekebilir. Tartışmalar sırasında, öğrencilere hem tartışma kurallarının ne olduğunu hem de bu kurallara nasıl sağlıklı biçimde riayet edileceğini gösteren öğretmendir. Ayrıca, tartışma konularının seçiminde izelnecek yolun nasıl olması gerektiğini belirlemek, ortaya çıkan bağlamların izini sürmek ve konu bütünlüğünü sağlamak, tartışma sırasında ve sonrasında ortaya konulan fikirlerin ve varılan sonuçların özetlenmesi ve değerlendirmesinin yapılmasını sağlamak öğretmenin sağlıklı bir tartışma ortamında dikkat etmesi gereken ayrıntılar arasında yer almaktadır. Bunun yanında öğrencilerin tartışma sırasında yetersiz kaldıkları noktaları belirleme ve gerekli yönlendirmeleri yapma, tartışmanın konusunu ve yönünü doğru zeminde kalmasını ve farklı noktalara sapmadan, amacı dışına çıkmadan ilerlemesini sağlama, zorlanılan konularda veya içinden çıkılamayan durumlarda rehberlik eden ve kendisine danışılan konumunda olma öğretmene düşen diğer önemli görevlerdir (Byrd, 2008).

Tartışma sırasında dil becerileri ve zihinsel beceriler gelişmekte, zihinsel çatışmalar çözümlenmekte, sosyal hayatta karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik uygulamalara yer verilmektedir (Güneş, 2007). Tartışmaya dayalı öğretim faaliyetlerinin bir diğer ayağını, konuşma ve dinleme gibi sözlü iletişim becerilerine dayanan etkinlikler oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, tartışma odaklı olarak sürdürülen öğretim faaliyetlerinin dilsel becerilerin zihinsel faaliyetlerle etkileşim içinde olmasını gerektirdiği görülebilir (Ceylan, 2012). Bir öğretim yöntemi olarak tartışma, öğrencilerin bir konu ya da sorun üzerinde mümkün olan çözüm yollarını arama üzerine yoğunlaşır. Bu yöntem sınıf içinde beyin fırtınası, vızıltı grupları, münazara, zıt panel, çember tartışma ve altı şapkalı düşünme gibi bir konunun farklı yönlerinin konuşulduğu ve irdelendiği tartışmalara dayanan öğretim teknikleriyle de desteklenebilir (Doğan, 2008: 50). Tartışma yöntemi sağladığı sınıf içi etkileşim, kalıcı öğrenmeler sağlaması, konuşmaya dayalı becerileri aktif kılması, iyi bir dinleyici ve araştırmacı olmaya yönlendirmesi gibi yönleriyle Türkçe öğretiminin hedef ve kazanımlarına hizmet eden bir yöntem olma özelliği taşır. Bu yöntem, Türkçe derslerinde iyi bir şekilde yapılandırılmış küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, münazara, forum ve panel şeklinde uygulanabilir (Şahbaz, 2013: 145).

Tartışmaya dayalı etkinliklerin ele alınan bir metin üzerinden yürütülmesiyle tartışarak okuma gerçekleşir. Tartışarak okumada öğrencilerin, ele alınan metnin bağlamlarından yola çıkarak fikir alış verişinde bulunması, birbirlerini tamamlamaları ve motive etmeleri, eksik veya askıda kalan konularda birbirlerini desteklemeleri, farklı anlamlar ve çıkarımlara ulaşma olanakları bulmaları söz konusudur. Ayrıca, öğrenme sürecinin sosyal ilişkilerle desteklenmesi, karmaşık yapıdaki metinlere yönelik analiz fırsatı sağlaması, çok sayıda fikir, düşünce ve bilginin etkileşimli bir ortam içinde paylaşılması gibi bir çok avantaj, tartışarak okuma yöntemi içinde mevcuttur (Piyankool, 2001). Yapılan tartışmalarda, öğrenciler metinden ne anladıklarını ve ne tür yenilikler elde ettiklerini sorgulamakta, diğer arkadaşlarının benzer ya da farklı düşünceleri, katılım sağlanan veya sağlanmayan noktaları, nedenleriyle beraber fark etmektedirler (Egan Close, 1992).

Öğrenci “Okuduğum metinde veya bir kitaptaki düşünceleri başkalarıyla paylaşabilir miyim?” sorusunu kendisine sormalı ve bu konuda “Evet tartışabilirim.” veya “Evet tartışmalıyım.” karşılığını almalıdır. Bu sorulara verilen karşılıklar öğrenciye sürekli ve hayatı boyunca kullanacağı bazı yararlı alışkanlıklar kazandırmaya çalıştığı açıktır.

Çünkü okuma eğitimi sonunda öğrencinin alacağı alışkanlıklar, onun hayatı boyunca kullanacağı ve yararlanacağı alışkanlıklar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bir fikrin doğruluğunu okuyarak benimsemek yerine önce okumak, başka kaynakları araştırmak ve başkalarıyla tartışarak doğruluğunu kabul etmek daha sağlıklı bir yoldur (Yalçın, 2006: 67).

Metinleri okuma-anlama-değerlendirme sürecinde sınıf içi tartışmalara dayanan tartışarak okuma yönteminin kullanılması, okuyucuların aynı zamanda birer tartışmacı kimliği kazanmalarına ve ele aldıkları metinleri derin ve çok yönlü bir biçimde irdelenmelerine fırsat vermektedir (Savaş Yüce, 2004). Tartışarak okuma yöntemiyle, öğrencilerin bir metni kavramaya çalışırken yeni bağlantılar ve fikirler üretmeleri, birbirlerini dinlemeleri ve tepkide bulunmaları, bilgi ve tecrübelerin aktarımıyla sosyokültürel bağlantılarını güçlendirmeleri, sınıf içi motivasyonlarının artması ve derin anlamlar kurmaya yönelmeleri sağlanır (Fisher, 2010; Tugman, 2010). Öğrenciler içinde buldukları sosyal ortama bağlı olarak akranlarıyla ve öğretmenleriyle birlikte gerçekleştirdikleri okumalarda, kendilerine karmaşık gelen konuları çözümlerken veya cevaplandıramadıkları sorulara yanıt alırken daha yoğun bir anlama süreci içine girer, yeni etkileşimlere ve öğrenmelere açık hâle gelirler (Epçazan, 2009).

Tartışmacı bir ortamın sağlıklı süreçlerle yaratılabildiği sınıflarda, öğrenciler tartışmalara katılma ve düşüncelerini ortaya koyma konusunda çekingenlik göstermezler; ayrıca bu sınıflarda öğrenciler arasında öğrenme sürecini destekleyen yoğun bir işbirliği görülür (Çakmak, 2003). Tartışarak okuma etkinlikleri sırasında bilgi ve fikir alışverişinin yoğunlaşması nedeniyle eleştirel düşünme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünmeye dayalı üst düzey beceriler de gelişim gösterir (Karadağ ve Yurdakul, 2016). Karatay da tartışarak okumanın öğrencilere kazandıracığı becerilere dikkat çeker.

Tartışarak okuma tekniği okuma sürecinin sonunda okuduğunu doğru kavrayıp kavramadığını denetlemek, metinde doğrudan söylenmeyen iletileri yakalamak için öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili edindikleri bilgi, duygu ve düşünceleri başkalarıyla paylaşmalarını, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar. Tartışarak okuma tekniğinde öğrencilerin okunan metinden elde edilen bilgilerin doğruluğunu denetleme, paylaşılma alışkanlığı ve diğer derslerde öğrenme konularına, sınavlara birlikte hazırlanma, çalışma, birbirleriyle iletişim kurma becerileri gelişir. Bunun için öğretmen, tartışmaya bütün öğrencilerin katılmasını ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duymasını sağlamalıdır. (Karatay, 2011: 73).

Etkili bir tartışma ortamı oluştururken zaman yönetimi, tartışma konusunun netliğinin sağlanması, öğrencinin tartışma konusunun ve amacının farkında olması, tartışma kurallarının uygulanması ve öğretmenin modelliği gibi konularda elde edilen deneyimler, sınıfın grup olarak etkinlik göstermesini kolaylaştırır (Bakioğlu, 2009). Tartışma sırasında öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin yoğunluğu ve öğrencinin aktif katılımı sayesinde konuşma, soru sorma, sorulara ve problemlere aynı anda cevaplar üretebilme, aktif ve dikkatli bir dinleyici olma durumları ortaya çıkar. Böylece, yapılan tartışmalar sözlü iletişime dayalı beceriler kullanılması ve geliştirilmesi sonucunu doğurur (Ün Açıkgöz, 2009; Küçükahmet, 2011). Tartışarak okuma yöntemi öğrencilerin tamamının katılabileceği küçük ya da büyük gruplarla; metnin tamamında ya da bir bölümü ele alınarak uygulanabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşüncelerin özetlenmesi ve not edilmesi gerekir (MEB, 2016). Güneş (2007: 135) okuma sırasında öğrenciler arasındaki tartışmaların yarattığı etkileşimin aktif öğrenmeye yön verdiğine, başkalarının bilgi ve görüşlerini kendi düşünceleriyle karşılaştıran öğrencilerin tartışma sırasında yoğun bilgi alışverişi içine girdiğine dikkat çekmektedir..

Tartışarak okuma, öğrencilerin bir metinden ne derecede yararlandıklarını ve metni nasıl yorumladıklarını ortaya koyarak öğretmenin okuma hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı konusunda değerlendirme yapmasına da yardımcı olur (Akyol, 2007). Tartışarak okumada etkileşim ve iletişim kavramları öne çıkarken sosyal öğrenmelerin de en açık örneklerinden biri verilir. Birlikte öğrenme ve birbirinden öğrenme, başkasının göremediği yönleri fark etme, tez ve antitezler üreterek düşüncelerin alt yapısı sağlamlaştırma gibi kazanımlar bu yöntemin artılarıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda okuma ve anlama ile eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemleri hakkındaki çalışmalara yer verilecektir.

2.2.1 Okuma ve Anlama ile İlgili Çalışmalar

Çetinkaya (2004), ana dilde ve yabancı dilde yapılan okumalar sırasında yararlanılan stratejileri incelediği çalışmasında, bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin kullanımına değinmiştir. Araştırmada, hem ana dilde hem de yabancı dilde kullanılan okuma stratejileri metin tabanlı (text-based) ve içerik tabanlı (content-based) olarak

ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre gerek ana dilde gerek yabancı dilde yapılan okuma sürecinde içerik tabanlı stratejilere metni anlamlandırma sürecinde daha sık başvurulmakta; metni anlamlandırmada tahmin etme, deneme yoluyla anlam oluşturma gibi bilişsel süreçler kullanılmaktadır. Aynı çalışmada metin temelli stratejilerin yabancı dilde okuma yaparken ana dile oranla daha fazla kullanıldığına dikkat çekilerek yabancı dilde okuma sürecinde duyuşal/somut bilgiye daha fazla yer verildiği saptanmıştır.

Güngör (2005), ortaokul öğrencilerinin, yararlandıkları okuduğunu anlama stratejilerini ve bu stratejileri kullanma düzeylerini, cinsiyet ve sınıf değişkenlerini göz önüne alarak incelemiştir. Araştırmada, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin metni anlama etkinliklerinde; anlamını bilmedikleri kelimelerin karşılığını bulmaya çalışma, metinle ilgili soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma, metnin önemli yerlerini bulmaya çalışma gibi stratejileri, diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeylerinin, kızlar lehine farklılık gösterdiği; 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin 8. sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık strateji kullanımına yöneldiği, 7. sınıfların, 8. sınıf öğrencilerine oranla okuduğunu anlama stratejilerinden daha sık yararlandıkları saptanmıştır.

Çam (2006), beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerileri ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, görsel okuma becerisi ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Belet ve Yaşar (2007), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” konulu çalışmalarında öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritaları kullanmanın etkilerini incelemiştir. Araştırmada, bahsi geçen stratejilerin okuduğunu anlama becerisine ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarda olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Epçaçan (2008) tarafından hazırlanan doktora tezinde “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi” başlığı altında İTS (İşbirlikli Öğrenme–Tartışma–Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin–İnceleme–Özetleme–Örgütlenme–Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutumları, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda İTS ve TIÖD stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında, Türkçe dersine yönelik olumlu tutumların gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının yükselmesinde, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Okuyucuların anlama konusundaki sorunlarına dikkat çeken Yılmaz (2008), bu sorunun okuma amacına yönelik olarak kullanılacak yöntem ve stratejilerle çözülebileceğine dikkat çeker. Yılmaz, okuma öncesi (beklenti oluşturma, şema oluşturma, kendine güven duyma ve içten güdülenme, başkasına öğretiyormuş gibi okuma), okuma sırasında (altını çizme, metnin kenarına not alma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma) ve okuma sonrası (tekrar etme, anlamlandırma) kullanılabilir stratejilere ve bu stratejilerin faydalarına değinir.

Okuduğunu anlama ve yorumlama konusuna metin dil bilimini kullanarak yaklaşan Başusta (2009), ele alınan metni tüm yönleriyle (iç ve dış yapısıyla) çözümlenmeye çalışan metin dil bilim temelli metin çözümlenme yönteminin uygulamasını 8. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada sonucunda, metin dil biliminin ortaya koyduğu metin unsurlarını tespit etme ve yorumlamaya dayalı metin çözme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini arttırdığı; metnin sözcük ya da cümle düzeyinde anlamaya çalışmaktansa bir bütün olarak ele alınmasının yöntem olarak daha etkili olduğu; adı geçen yöntemin özellikle paragrafta anlam düzeyindeki sorularda diğer düzeylere göre daha başarılı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Sert (2010), araştırmasında altıncı sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etki eden değişkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencinin cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin aylık geliri, kitap okuma alışkanlıkları, kullanılan okuma türleri (sesli, sessiz ve altını çizerek okuma), öğrencilerin dikkat ve kaygı düzeyleri ile biliş ötesi bilgi ve okuduğunu anlama düzeyi ele alınan değişkenleri oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri % 70 olarak belirlenmiştir. Değişkenler incelendiği zaman ise kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkeklere oranla daha başarılı olduğuna, anne ve babanın eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama düzeyinin de

yükseldiğine dikkat çekilmiştir. Aynı çalışmadan elde edilen diğer sonuçlarla kitap okuma alışkanlığının, motivasyon düzeyinin ve biliş ötesi bilgilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen diğer bir sonuç da okuma türlerinden altını çizerek okumanın diğer türlere oranla daha etkili olduğudur.

Yıldız (2010), 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Yıldız'ın araştırma sonuçları içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini ancak dışsal motivasyonun “rekabet” boyutu dışında kalan boyutlarının okuduğunu anlama yönünden olumsuz etkilere sahip olabileceğini göstermektedir. Aynı çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama konusunda ayırıcı bir etki sağlamadığı sonucu dikkat çekmektedir. Konuya cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında araştırma sonuçları iç motivasyonda olmasa bile dış motivasyonun kızlarda daha fazla etkili olduğunu, kızların daha fazla sayıda kitap okuduğunu gösterir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer ilgi çekici sonuç, iç motivasyonun ve okuduğunu anlama düzeyinin üst gelir grubundaki öğrencilerde daha fazla olması; orta gelir grubundaki öğrencilerin dış motivasyonlarının daha yüksek oluşudur.

“Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında Özçelik (2011), okuduğunu anlama başarısının diğer derslerdeki başarıya olan etkisini incelemiş ve ortaya çıkan verilerden elde ettiği bulgularla okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersi dışındaki ders başarılarını da büyük ölçüde açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmayla beraber okuduğunu anlama becerisinin matematik dersinde problem çözme becerisinin %40'ını, fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin %83'ünü ve sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerisinin %85'ini karşıladığı ortaya çıkmıştır.

Yantır (2011) “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı tezinde, öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği gibi sebepler nedeniyle okuma ve okuduğunu anlamada problemler yaşadığı; sözcük ve cümleyi anlayamama, bilgiyi diğerleriyle ilişkilendirememe, değerlendirememe gibi nedenlerden dolayı okuma amacını gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması sonucu bu sorunların çoğunluğunun aşılabildiği ve öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha

başarılı olabildiği ortaya koyulmuştur.

Coşkun (2011), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme konusunda bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden çok daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede de bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel yapıdaki okuma eğitimi etkinliklerinden daha verimli olduğu belirlenmiştir.

Özbay ve Bahar (2012), “İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi” başlıklı makalede “Okuma süreçlerinin akla uygun bir biçimde yürütüldüğü, öğrencilerin kendilerinin bilincinde oldukları, eksik ve güçlü yönlerini bildikleri, okuma faaliyetlerini kendilerini tanıyarak, amaçlarını bildikleri bir süreç içinde planlayıp, izleyip değerlendirmelerde buldukları” bir eğitimden söz ederler. Bunu sağlamak için de ileri okur ve üst biliş eğitimi gerekliliğini ortaya koymaya çalışırlar. araştırmada ileri okurun örtük anlamları bulabildiği, metinler arası okumalar ve karşılaştırmalar yapabildiği, metni farklı açılardan değerlendirebildiği vurgulanır. İleri okur aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel etkileşimli bir okuma gerçekleştirir. İleri okur, okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında okuma faaliyetiyle ilgili birçok etkinlikte bulunabilir.

Kanmaz ve Saracaloğlu (2012), “Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinden İSOAT’ın (İnceleme, Soru Sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar Etme) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etki sağladığı, ayrıca öğrencilerde okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir. Ancak çalışma sonuçları kullanılan stratejilerin kalıcılığın sağlanması yönünden anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kavram haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisini inceleyen Girgin (2012), araştırmasında 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinleri kullanmıştır. Deneysel yöntemlerin kullanıldığı çalışma sonucunda kavram haritalarının okuma-anlama becerisine olumlu katkı sağladığı ayrıca öğrencilerin bu tekniğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Soysal (2014) tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin okuma anlama düzeyleri ve okuma anlama düzeylerinde yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşma olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda okuma anlama düzeylerinin yaş, anne eğitim durumu, ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Baba eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin ise okuma anlama düzeyinde anlamlı şekilde farklılaşmaya neden olmadığı ortaya çıkmıştır.

“Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi” başlıklı doktora tezinde Uyar (2015), ortaokul 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı okuma becerilerini geliştirmek ve bu gelişimin anlama üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla “Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Modeli” geliştirmiştir. Araştırma sonucunda adı geçen modelin kullanıldığı öğrencilerde motivasyonun yükseldiği ve strateji kullanımının geliştiği belirlenmiş; okuduğunu anlama düzeyinde de artış olduğu tespit edilmiştir.

Okuma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerden hızlı okumaya yönelik Soysal (2015), öğrencilerin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama becerilerine hızlı okuma tekniklerinin etkisini incelemiştir. Soysal, kullanılan tekniklerin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi ve okuma hızında artış sağladığını tespit etmiştir.

2.2.2 Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma İle İlgili Çalışmalar

Savaş Yüce (2004), tartışma tekniğinin öğrencilerde iletişimsel performans, akıcılık, motivasyon ve derse katılım konularındaki etkisini izlemek amacıyla hava lisan okulu öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmada tartışma tekniğinin öğrencilerin dil performansını arttırdığı görülmüştür.

Ünal (2006), çalışmasında beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla öğrencilere eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde, okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir

ilişki bulunmuştur.

Orhan (2007), “İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Eleştirel Okuma Tekniğinin Kullanımının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma tekniğini vatandaşlık ve insan hakları dersinde kullanma başarılarını değerlendirmiştir. Çalışmada eleştirel düşünme becerisi, anlama ve analiz etme gibi iki ayrı basamakta değerlendirilir. Sonuçlar, eleştirel okuma yönteminin öğrenciler tarafından vatandaşlık ve insan hakları dersinde başarıyla kullanıldığını; cinsiyet, okul başarısı ve kitap okuma alışkanlığı gibi değişkenlerin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğunu da göstermektedir.

2006 Türkçe Programının İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği konusunu ele alan Yahşi Cevher (2008), gösterip yaptırma, açık uçlu sorular sorma, cevaplatma gibi teknikler kullanılarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttırılabildiği tespitine ulaşmıştır.

Akyol (2011), “2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma” isimli yüksek lisans tezinde, 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada ayrıca, eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin cinsiyetlerine, içerisinde buldukları sosyoekonomik duruma ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediği sorularına da cevap aranmıştır. Araştırmanın sonucunda 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş; sosyoekonomik durum açısından olumlu şartlar içerisinde bulunan öğrencilerin, eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan (2011) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma ile İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları” adlı çalışmada Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel okuma kavramını doğru şekilde algılamakten tartışarak okuma kavramını doğru olarak bilmediklerini tespit etmiştir. Araştırmaya göre öğretmen adayları eleştirel okuma kavramını %85,7 oranında tam olarak anlamışlar; %0 oranında kısmen anlamışlar; %2,4 oranında anlamamışlardır. Tartışarak okuma kavramı ise %16,7 oranında tam olarak anlaşılmış; %0 oranında

kısmen anlamış; %42,9 oranında ise anlayamamıştır

Özensoy (2011) tarafından hazırlanan “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” başlıklı, öntest-sontest kontrol gruplu doktora çalışması 7. sınıflarla yürütmüştür. Deney grubunda araştırmacı tarafından eleştirel okumaya göre hazırlanmış örnek ünite ve örnek öğretmen kılavuzuyla; kontrol grubunda yine aynı konu üzerinde MEB tarafından hazırlanmış öğretmen kılavuzu ve sosyal bilgiler kitabına dayalı olarak öğretim yapılmıştır. Araştırma eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafında hazırlanan öğretim planına oranla, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Araştırma, eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkılar sağladığını, sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Bayraktar (2012), araştırmasında eleştirel okuma becerisinin şematik öğrenme modelinden ne ölçüde etkilendiğini ele almıştır. Öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada deney grubunda yedi hafta süresince şematik öğrenme modeliyle okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerileri üzerine çalışan Dal (2012), eleştirel okuryazarlık becerisini kazandırmaya yönelik uygulamalara ve bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisine yoğunlaşmıştır. Araştırmacı, uygulamalar sırasında öğrencilerin analiz-sentez yapma, sorunları dönüştürme ve çözmeye yönelik eylemlerde bulunma, eleştirel düşünmeye yönlendirici sorular sorabilme, metinlerde yer alan veya gizli kalan mesajları fark edebilme, metinlerde veya gerçek yaşamda yer alan sorunlara ilişkin çözüm üretme gibi becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Çalışmasında üniversite öğrencilerini hedef alan Karabay (2012), eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarısına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu çalışmada eleştirel okuma-yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel yazma ve eleştirel okuma düzeylerini arttırdığı; deney ve kontrol grupları arasında eleştirel okuryazarlık düzeyi yönünden anlamlı farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma verileri, öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma eğitimi sonrasında metinde geçen

derin anlamlara daha fazla ulaştıklarını, okuma sırasında anlamaya yönelik olarak daha fazla ve çeşitte strateji kullandıklarını göstermektedir.

Batur, Gülveren ve Balcı (2013), tarafından “Müzakereli Okumanın Üst Düzey Zihinsel Becerileri Kullanmadaki Etkisinin Belirlenmesi” başlığı altında yapılan araştırmaya katılan gruplardan biri her hafta bir kitabın yaklaşık elli sayfasını okuyarak bir araya gelmiş ve rehber öğretmen öncülüğünde okunan bölümle ilgili tartışmalar gerçekleşmişlerdir. Diğer guruptan ise aynı kitabı kendi başlarına bitirmeleri istenmiştir. Gruplara okunan kitapla ilgili alt ve üst düzey soruların olduğu okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Grupların alt düzeydeki sorulara verdikleri cevaplarda anlamlı bir fark oluşturmazken üst düzeydeki sorulara verilen cevaplara etkileşimli bir okuma süreci gerçekleştiren grubun daha yüksek düzeyde doğru cevap verdiği görülmüştür. Buna göre müzakereli okumanın okuduğunu anlamada etkili olduğu, bu teknikle bireyin algılama ve kavrama düzeyinden analiz ve değerlendirme düzeyine çıktığı görülmüştür.

Gül (2013) tarafından hazırlanan “Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri” konulu yüksek lisans tezinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma oranını belirlemek amacıyla ankette yer alan: “Yakınlarımla, arkadaşlarımla okuduklarımı tartışarak okurum.” ifadesine, katılımcıların % 6,7’ si hiç katılmıyorum, % 16,5’i katılmıyorum, % 20,7’ si kısmen katılıyorum, % 23,2’ si katılıyorum, % 32,9’ u tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Aynı çalışmada yer alan eleştirel okuma ile ilgili “Eleştirel (beğendiğim, beğenmediğim yönlerine göre) okurum.” ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin % 10,4’ ü hiç katılmıyorum, % 6,7’ si katılmıyorum, % 18,9’ u kısmen katılıyorum, % 20,1’i katılıyorum, % 43,9’ u tamamen katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu sonuçlar ışığında tartışarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerini içeren stratejileri öğrencilerin büyük çoğunluğunun, önemli ölçüde kullandığı söylenebilir. Ayrıca, aynı çalışmada bu iki yöntemin kullanım oranında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Epçaçan (2013), Sokrat semineri tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutuma etkisini incelediği araştırmada, okunan metin üzerine grup tartışmaların yapıldığı; dinleme, yorumlama, eleştirme ve diğer zihinsel faaliyetlerin aktif olarak yürütüldüğü bir teknik olan Sokrat seminerinin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Tosun (2014) "Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokullarda eleştirel okuma eğitimi ile ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı nitel çalışmada, Manisa'nın Demirci ilçesinde görev yapan 12 Türkçe öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okumanın tanımına ilişkin temel kavramlardan haberdar olduğu ancak eleştirel okumayı tüm yönleriyle tanımlayamadığı, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okumanın önemli olduğunu düşündüğü; Türkçe ders, çalışma ve kılavuz kitaplarının eleştirel okuma için yetersiz olduğu, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okumayı edinme düzeylerinin düşük olduğu, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretiminde sorunlar yaşadığı, eleştirel okumada öğretmenin önemli bir faktör olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleyen Emiroğlu (2014), 9. Sınıf öğrencilerine eleştirel okuma öğretimi içeren etkinlikler uygulamıştır. Araştırma sonuçları, eleştirel okuma öğretimi ile beraber öğrencilerde eleştirel okuma becerisinin anlamlı biçimde artış gösterdiğini, cinsiyet bakımından ise bu artışta anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Gündüz (2015), üniversite 1. Sınıf öğrencileri üzerine yaptığı durum çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını ve eleştirel okuma becerilerini değerlendirmiş; ayrıca kitap okuma alışkanlığına ve eleştirel okuma becerisine etki ettiği düşünülen kimi değişkenleri incelemiştir. Çalışmada, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisinin üniversite öğrencilerinin bazılarında yüksek bazılarında ise düşük olduğu görülmüş; öğrenciler arasında bu alanda önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen ilgi çekici sonuçlardan biri de okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisinin akademik başarıya etkisinin anlamlı bulunmamış olmasıdır. Ayrıca söz konusu becerilerin cinsiyet, anne- bebe eğitim düzeyi, aile yapısı, ailenin tutumu (Otoriter, aşırı koruyucu, ilgisiz, kabul edici, destekleyici vb.), süreli yayın takibi gibi değişkenlerin anlamlı derecede etki sahibi olmadığı; ancak Sahip olunan kitap sayısının anlamlı şekilde etkili olduğu görülmüştür.

"İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi" başlıklı, ön test-sontest kontrol gruplu araştırmada Yılmaz ve Top (2015), 5 hafta boyunca deney grubunu

oluşturan 4. sınıf öğrencileriyle İTS stratejisini uygulamıştır. Araştırma sonuçları, bu stratejinin kullanıldığı grubun kontrol grubuna oranla okuduğunu anlama konusunda anlamlı şekilde ilerleme kaydettiğini ortaya koymaktadır.

Okuma becerisinin, ülkemizde üzerinde sıklıkla durulan temel dil becerilerinden biri olarak birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar kimi zaman okuma becerisinin meydana gelme biçimine, kimi zaman diğer beceri ve disiplinlerle ilişkisine kimi zaman da çeşitli değişkenlerden nasıl etkilendiğine yoğunlaşmaktadır. Bilgi kaynaklarındaki artışla beraber okuma becerisinden daha verimli şekilde nasıl yararlanılacağı ve nitelikli okuma süreçlerine nasıl ulaşılabileceği da önemli bir tartışma konusu hâline gelmiştir. Bu bölümde de okuma ve anlamaya yönelik sorunların neler olduğu, çeşitli yöntem ve stratejilerden okuma sürecinde nasıl yararlanılacağı gibi konularda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Görüldüğü gibi yapılan çalışmalarda zihinsel aktivitelerin etkili biçimde işe koşulduğu yöntem ve stratejilere yoğun biçimde yer verilmiş; ancak sosyal etkileşimi ve beraber öğrenmeyi ele alan yöntem ve stratejiler daha az rağbet görmüştür. Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin anlama becerisine etkisini inceleyen bu çalışmada hem zihinsel anlamda yoğun faaliyet gerektiren hem de sosyal ortamın etkisini farklı düşünce ve görüşlerle destekleyen iki farklı yöntemin bir arada kullanımının yaratacağı etki üzerinde durulmuştur. Böylece bir yandan bireyin kendi düşünsel süreçlerini aktif biçimde kontrol ettiği ve okuma materyalini değerlendirdiği eleştirel okuma yönteminin, diğer yandan elde edilen düşüncelerin ifade edilme imkânı bulduğu, farklı bakış açılarının ve görüşlerin aynı ortamda savunulduğu, kişiler arasında yoğun bilgi alışverişine imkân sağlayan tartışarak okuma yönteminin birbirini destekleyen yönleriyle okuma sürecine olan etkisi hakkında fikir sahibi olunmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin belirlenmesi amacıyla, karşılaştırılabilir işlemlerin uygulandığı ve bu işlemlerin etkilerinin incelendiği deneysel araştırma türlerinden olan “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu tür çalışmalarda temel amaç bağımlı ve bağımsız değişken/değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2007; Balci, 2011). Araştırmacı, deneysel çalışmalar sırasında söz konusu değişkenlerin etkisini ortaya koyma amacıyla ilk olarak var olan koşulları belirler; daha sonra birtakım hipotezler geliştirerek bu hipotezleri sınamaya yönelik olarak var olan koşulları değiştirme/ yeni koşullar oluşturma çabası içine girer (Köse, 2013). Bu araştırma sürecinde de öncelikle örneklem grupları belirlenmiş; öğretmen görüşü ve önceki sınavlardan elde edilen not ortalamalarından yola çıkılarak örneklem grupları (deney ve kontrol grubu) arasında okuduğunu anlama düzeyi bakımından benzerlik olduğu saptanmış ve bu durum deneysel işlem öncesinde uygulanan okuduğunu anlama başarı testi ile teyit edilmiştir. Aralarında okuduğunu anlama düzeyi bakımından anlamlı farklılık bulunmayan örneklem gruplarında deneysel işlem süresince bir yandan Türkçe öğretmeni tarafından sürdürülen ve MEB tarafından belirlenmiş olan ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına dayanan normal öğretim faaliyetlerine devam edilmiş; diğer yandan da gruplardan biriyle eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı okuma etkinlikleri yapılmıştır. Uygulama sonrasında her iki grubun okuduğunu anlama düzeyi tekrar ölçülmüş ve elde edilen veriler analiz edilerek gerçekleştirilen deneysel işlemin etkisi belirlemeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, yapılan bir araştırmaya konu olan değişkenleri bünyesinde barındıran ve

araştırma sonuçlarıyla ulaşılan genellemelerin muhatabı olan birey ya da gruplardır (Kıncal, 2013) . Evreni oluşturan alt kümeler olan ve evreni belirleyici özellikleriyle temsil eden birey ya da gruplara örneklem denir (Balcı, 2011).

Bu araştırmada Basit Seçkisiz Örneklem (Simple Random Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde evreni oluşturan tüm bireylerin ya da grupların seçilme olasılığı eşittir. Basit seçkisiz örnekleme çalışmada çalışma grubu evreni meydana getiren alt gruplar arasından (örneklemelerden) yansız atama yoluyla seçilir. Örneklemin, evrene ait belirleyici özellikleri taşımasına dikkat edilir (Büyüköztürk, 2014).

Bu araştırmanın evrenini Muş ili Merkez ilçesinde 62 eğitim kurumunda eğitim almakta olan 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini Muş/Merkez'e bağlı bir ortaokuldaki beş adet altıncı sınıf şubesi içinden biri deney biri kontrol grubu olmak üzere seçilen iki şubede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıfların her birinde 25 öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da dokuz kız on dört erkek öğrenci mevcuttur.

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini ortaya koymaya yönelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır.

Başarı testleri, bireyin bir konu hakkındaki bilgi ve beceri düzeyini ölçerek neyi, ne kadar öğrendiğini ortaya koymayı amaçlayan testlerdir (Karaca, 2010). Başarı testlerinde sıklıkla yararlanılan çoktan seçmeli sorular ise madde kökü ve madde köküne bağlı olarak biri doğru cevabı oluşturup diğerleri çeldirici görevi yüklenen seçeneklerden meydana gelen sorulardır (Çakan, 2010). Türkçe eğitimi açısından bakıldığında da okuma becerisinin ölçülmesi amacıyla sıklıkla çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerden yararlanıldığı görülmektedir (Ülper, 2010). Bu çalışmada, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okuduğunu anlama seviyesini ölçme amacıyla çoktan seçmeli test maddelerinden yararlanılarak hazırlanan ve her biri 20'şer sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Testlerin hazırlanması sürecinde araştırmacı tarafından 80 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulan soru havuzundan ilk olarak 30 soru elenmiş, geriye kalan 50 madde üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Kalan maddeler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının yapılması

amacıyla her biri 25 sorudan oluşan iki ayrı test formu örneklem grubunun dışında kalan 170 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış ve uygulama sonuçları TAP (Test Analysis Program) kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda madde güçlüğü ayırıcılık indeksi yeterli bulunan 40 soru seçilerek, 20'şer soruluk iki adet "Okuduğunu Anlama Testi" oluşturulmuştur.

Bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özellik geçerlik ve güvenilirlik olduğundan hazırlanmış olan bir testin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ölçme aracına ait ön uygulama sonuçlarının analiz edilmesi gerekmektedir (Güler, 2011). Bir testte kullanılacak maddelerin seçiminde, yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan madde güçlüğü ve madde ayırıcılık indeksine bakılabilir (Kan, 2010). Bu çalışma sırasında, kullanılacak test maddeleri belirlenirken madde güçlüğü ve madde ayırıcılık indeksi dikkate alınmış, seçilen maddelere ait puanlar aynı zamanda ölçme aracının da ortalama gücünü ve ayırıcılığını belirlemiştir.

Maddenin zorluk derecesini belirten madde güçlüğü, maddeye ait puan 1'e yaklaştıkça azalır (madde kolaylaşır); 0'a yaklaştıkça artar (madde zorlaşır) (Özçelik, 2010). Bir testi oluşturan maddelerin ortalama güçlüğü, testin ortalama gücünü belirler. Maddenin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan ve olmayan arasındaki farkı ayırt edebilme derecesi, madde ayırıcılık indeksi ile ifade edilir. Madde ayırıcılık indeksi +1 ve -1 arasında değer almaktadır. -1 ve 0.20 arasında değer alan bir madde düşük derecede ayırıcılık indeksine sahip olduğundan ölçme amacı taşıyan bir teste alınmamalıdır; 0.20 ve 0.29 arasında değer alan maddeler, gerekli düzeltmeler yapıldığı takdirde kullanılabilir; 0.30 ve üzeri değer alan maddeler ise ayırıcılık indeksinin iyi düzeyde olduğu varsayıldığından ölçme aracı olarak kullanılabilir (Güler, 2011). Bu çalışmada hem ön test hem de son test sırasında kullanılan iki adet "Okuduğunu Anlama Testi" hazırlanırken madde güçlük düzeyleri 0.80 ile 0.40 arasında değişen; madde ayırıcılık indeksleri ise 0.30'un üzerinde olan 40 sorudan yararlanılmıştır.

Test maddelerine ait puanlar, testin ortalama gücünü ve ayırıcılığını da belirlemektedir. Tablo 3.3.1'de, kullanılan iki ölçme aracına ait ortalama güçlüğü ve testlerin ayırıcılık indeksine yer verilmiş; ayrıca testin güvenilirlik seviyesini ortaya koyan KR20 (Alpha) ve KR21 değerleri de belirtilmiştir:

Tablo 3.3.1

Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine İlişkin Ortalama Puanlar

Öntest	
Testin Ortalama Güçlüğü	= 0,637
Testin Ayırıcılık İndeksi	= 0,499
KR20 (Alpha)	= 0,816
KR21	= 0,797
Sontest	
Testin Ortalama Güçlüğü	= 0,504
Testin Ayırıcılık İndeksi	= 0,486
KR20 (Alpha)	= 0,791
KR21	= 0,773

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi her iki test de orta derecede zorluğa (0,637 ve 0,504) ve orta seviyede ayırıcılığa (0.499 ve 0.486) sahiptir. KR20 ve KR21 değerlerinin 1’e yakın olması (KR20 (Alpha): 0,816 ve 0.791; KR21 0.797 ve 0.773) ölçme araçlarının güvenilirlik açısından iyi seviyede olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde temel olarak SPSS 20 programından yararlanılmıştır. SPSS, içerdiği temel istatistik analizleriyle birçok farklı alanda çalışma yapmaya imkân sağlayan bir bilgisayar programıdır (Güriş ve Astar, 2014). Bu çalışmadan elde edilen veriler de SPSS 20 programının içerisinde yer alan Bağımlı (İlişkili) Örneklem İçin t-Testi (Paired Samples t-Test), Bağımsız (İlişkisiz) Gruplar t-Testi (Independent Samples t-Test) ve Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bağımlı (İlişkili) Örneklem t-Testi, aynı örneklem üzerinde yapılan tekrarlı

ölçümlerin ortalama değerleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanmaktadır (Can, 2016). Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontest ortalama puanları arasında, grup içi düzeyde anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılması amacıyla bu testten yararlanılmıştır.

Bağımsız (İlişkisiz) Gruplar t-Testi, bağımsız iki örneklemin/grubun ortalaması (alınan değerler) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Seçer, 2013). Bu çalışmada bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testi, deneysel işlem öncesi ve sonrası elde edilen ve okuduğunu anlama başarısını ölçen ortalamalar üzerinden deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla kullanılmıştır. Bu amaçla “Okuduğunu Anlama Başarı Testinden” alınan puanlar karşılaştırılarak deney ve kontrol grupları arasında deney öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan farklılıklara ve bu farklılıkların anlamlı olup olmadığına bakılmıştır.

Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) deneysel işlemin etkisini test etmek adına, bir bağımsız değişkene ait iki ya da daha fazla ölçümden elde edilen ortalama puanların karşılaştırılması ve anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğine bakılması amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Seçkin (2013; 25) bu analiz tekniğinin kullanım alanını şöyle tarif eder: “Karma desenli ANOVA olarak da bilinen Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA deneysel ve tarama araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. En az bir tane yinelenen ölçüm faktörü olmak üzere en az iki tane faktör analize dahil edilir.” Bu tekniğin kullanımıyla

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ortalama puanları arasında
2. Grup farkına bakılmaksızın deneklerin öntest ve sontest puanları arasında
3. Öntest ve sontest puanlarına ait ortalamaların deney ve kontrol grupları arasında

anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığına bakılmış ve deneysel işlemin etkisi test edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara ve bulgulardan çıkarılabilecek yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Grup İçi Düzeyde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular (Bağımlı [İlişkili] Örneklem İçin t-Testine İlişkin Bulgular)

Deneyel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarından elde edilen ortalama puanların grup içi düzeyde karşılaştırıldığı İlişkili (Bağımlı) Örneklem İçin t-Testine ilişkin sonuçlara Tablo 1. ve Tablo 2.'de yer verilmiş ve ortaya çıkan bulgular tartışılmıştır.

Tablo 1.'de deney grubuna ait öntest ve sontest puanlarının karşılaştırıldığı "İlişkili Örneklem İçin t-Testi" sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1.

Deney Grubuna Ait Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırıldığı İlişkili Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	Sd	T	P
Öntest	25	11	2.15	24	-12,839	.000*
Sontest	25	14	2.12			

*p<.01 için anlamlıdır.

Tablo 1.'de deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık ($t(24)=-12.8$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Deney grubu, hem kontrol grubuyla beraber normal öğretim faaliyetlerinin hem de eleştirel okuma ve tartışarak okuma çalışmalarının yürütüldüğü grup olduğundan ortaya çıkan farklılığın her iki uygulamadan da etkilenmesi mümkündür.

Tablo 2.'de kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının karşılaştırıldığı “ilişkili gruplar için t-testi” sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırıldığı “İlişkili Gruplar İçin t-Testi” Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	T	P
Öntest	25	10	2.87	24	-13,3	.000*
Sontest	25	12	2.84			

*p<.01 için anlamlıdır.

Tablo 2.'de kontrol grubuna ait öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık ($t(24)=-13,3$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Deneysel işlem süresince kontrol grubunda normal öğretim faaliyetlerine devam edilmiş ancak okuma eğitimiyle ilgili farklı bir çalışmaya yer verilmemiştir. Bu nedenle kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyini ölçen öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farklılık normal öğretim faaliyetlerinin etkisiyle açıklanabilmektedir.

Tablo 1. ve Tablo 2.'den elde edilen veriler iki grupta da okuduğunu anlama düzeyinin deneysel işlem süreci sonunda anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak ilişkili örneklem için t-testi kullanılarak elde edilen sonuçlar eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama düzeyini nasıl etkilediği konusunda yeterli veri sağlamamaktadır. Zira okuduğunu anlama düzeyi her iki grupta da anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Kontrol grubundaki anlamlı farklılığın normal öğretim faaliyetlerinden kaynaklanması ve normal öğretimin deney grubunda da kontrol grubundaki gibi devam etmiş olması, normal öğretim faaliyetlerinin her iki grupta da anlamlı farklılığa neden olduğu sonucunu doğrulamaktadır. İlişkili örneklem için t-testinden elde edilen sonuçların desteklenmesi ve eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerini içeren deneysel işlemin etkisinin sınanması amacıyla, işlem öncesinde ve sonrasında iki grup arasında meydana gelen farklılığın anlamlılığını ortaya koyan bağımsız örneklem için t-testinden ve okuduğunu anlama düzeyinde meydana

gelen değişimin farklı işlem gruplarında olma durumundan anlamlı düzeyde etkilenip etkilenmediği kontrol eden ANOVA'dan elde edilen sonuçlara bakılmalıdır.

4.2. Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Gruplar Arası Düzeyde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular (Bağımsız [İlişkisiz] Gruplar İçin t-Testine İlişkin Bulgular)

DeneySEL işlem öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarından elde edilen ortalama puanların gruplar arası düzeyde karşılaştırıldığı ilişkisiz gruplar için t-testine ilişkin sonuçlara Tablo 3. ve Tablo 4. te yer verilmiş ve bu ölçümlerden elde edilen bulgular üzerinde tartışılmıştır.

Tablo 3.'te, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testinden (Öntest) elde ettikleri puanların karşılaştırıldığı "İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi" sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına Dayanan t-Testi Sonuçları

		N	X	S.s	T	P
Okuduğunu	Deney	25	11	2.15		
Anlama	Kontrol	25	10	2.87	1.614	.113*

*p > .05 için anlamsızdır

Tablo 3.'te yer alan, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneySEL işlem öncesi uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden (Öntest) aldıkları puanların karşılaştırıldığı t-testi sonucu elde edilen bulgular, uygulama öncesinde iki grup arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden anlamlı bir farklılığın olmadığını ($t_{48}=1.614$, $p>.05$) göstermektedir. Bu durum, gruplar arasında okuduğunu anlama becerisi yönünden seviye farkı olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi aynı düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip olması ve uygulama süresince her iki grupta da normal öğretime devam edildiğinden uygulama sonrası iki grup arasında ortaya çıkacak anlamlı bir farklılık deneySEL işlemin, yani eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini meydana koyacaktır.

Tablo 4.'te deneysel işlem sonrası uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testinden elde edilen sonuçlar, tekrar "İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi" kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına Dayanan t-Testi Sonuçları

		N	X	S.s	T	P
Okuduğunu	Deney	25	14	2.12		
Anlama	Kontrol	25	12	2.84	2.874	.006*

*p<.05 için anlamlıdır.

Tablo 4.'te yer alan, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden (Sontest) aldıkları puanların karşılaştırıldığı t-testinden elde edilen sonuçlar, iki grup arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden anlamlı bir farkın oluştuğunu ($t_{48} = 2.874$, $p < .05$) göstermektedir.

Uygulama öncesinde aralarında okuduğunu anlama düzeyi yönünden anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol grupları arasında uygulama sonrasında anlamlı biçimde farklılığın meydana gelmiş olması eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı deneysel işlemin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Tablo 3. ve Tablo 4.'te yer alan ve deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeyine ait öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimi gösteren değerler incelendiğinde (kontrol grubu; 10'dan 12'ye; deney grubu; 11'den 14'e) deney ve kontrol grupları arasında oluşan anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.3. Öntest ve Sontest Puanlarının Grup, Ölçüm ve Örneklem Düzeyinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular (Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA'ya İlişkin Bulgular)

Uygulama öncesi ve sonrası grup içinde ve gruplar arasında okuduğunu anlama başarısı düzeyinde nasıl bir değişim yaşandığının ortaya koymak için öntest ve sontest ölçeklerinden elde edilen puanların karşılaştırıldığı Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA'dan (Two-Way ANOVA for Mixed Measures) elde edilen sonuçlar Tablo 5.'te ve Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 5.'te deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest puanlarına ait ortalama değerler belirtilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarından Elde Edilen Öntest ve Sontest Puanlarına Ait Ortalama Değerler

Grup	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	25	11,64	2,15	25	14,48	2,123
Kontrol	25	10,48	2,87	25	12,44	2,844

Tablo 5. incelendiğinde her iki grupta da okuduğunu anlama düzeyinde artış yaşandığı görülmektedir (Deney: 11,64'den 14,48'e; Kontrol: 10,48'den 12,44'e). Ancak deney grubunda görülen artış kontrol grubuna oranla daha fazladır. Bu durum hem deneysel işlem hem de normal öğretimin okuduğunu anlama düzeyini arttırmada etkili olduğu savını doğrulamaktadır.

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarına ait İki Faktörlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

Öntest ve Sontest Puanlarından Elde Edilen İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası					
Grup (Deney/Kontrol)	64,000	1	64,000	5,196	,027*
Gruplar İçi					
Ölçüm (Ön Test- Son Test)	144,000	1	144,000	326,654	,000*
Grup*Ölçüm	4,840	1,000	4,840	10,979	,002*

*p<.05 için anlamlıdır

Tablo 6. incelendiğinde, ilk dikkat çeken husus gruplar arası öntest-sontest ortalamalarının anlamlı şekilde farklılık göstermesidir ($F_{1;48} = 5,196, p < .05$). Öntest ve sontestten elde edilen puanlar arasında grup düzeyinde anlamlı biçimde farklılığın meydana gelmesi deneysel işlemin deney grubu üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.'da yer alan değerler grup farkı gözlemlenmeden ele alındığında, deneklerin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{1; 48} = 326, p < .05$). Bu durum sekiz hafta boyunca sürdürülen deneysel işlemin ve normal öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır.

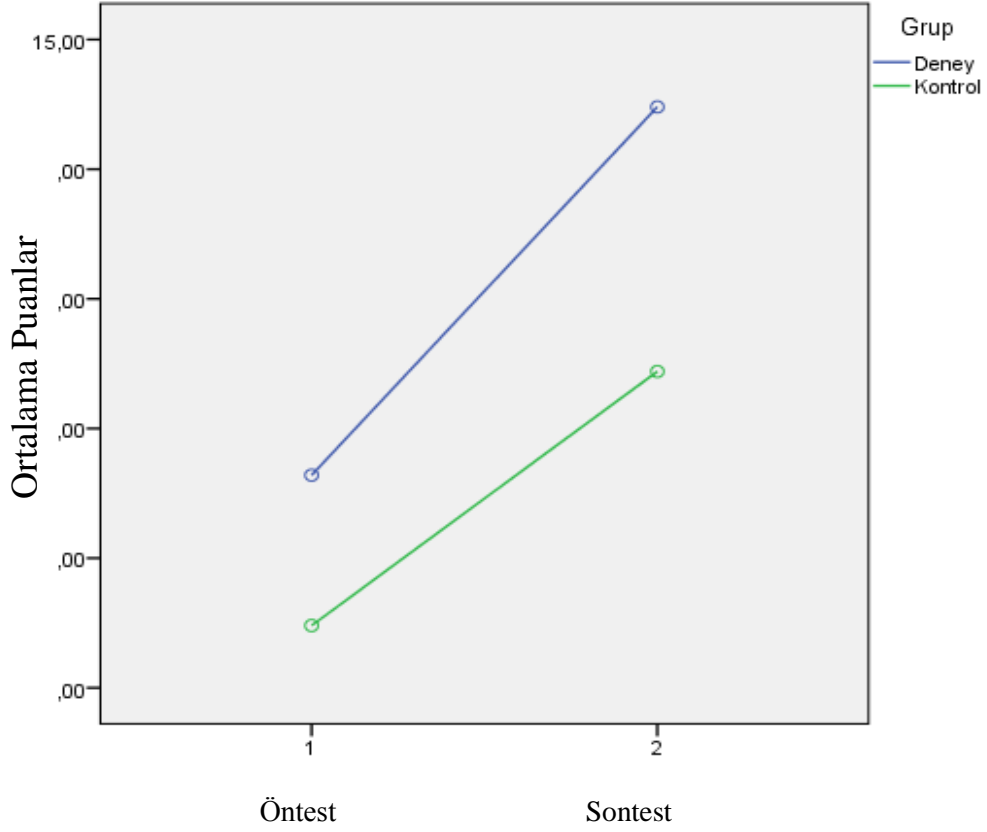
Tablo 6.'dan elde edilen sonuçlar okuduğunu anlama başarı düzeyinde meydana gelen değişimin farklı işlem gruplarına ait olma durumundan anlamlı şekilde etkilendiği de ortaya çıkmaktadır ($F_{1; 48} = 10,979, p < .05$). Farklı işlem gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının anlamlı şekilde farklılık göstermesi deneysel işlemin etkili olduğu varsayımını güçlendirmektedir.

Tablo 5.'ten ve Tablo 6.'dan alınan sonuçlar bir yandan yukarıda yer verilen t-testlerine ait sonuçları doğrulamakta bir yandan da deneysel işlemin etkililiği konusunda fikir vermektedir. Okuduğunu anlama düzeyi yönünden iki grupta da anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu artış, normal öğretimin her iki grupta da etkin bir şekilde yürütülmesine dayanmaktadır (bkz. Tablo 1., Tablo 2., Tablo 5. ve Tablo 6.) İki grup arasındaki en önemli farklılık deneysel işlem olduğundan bu işlemin etkisi gruplar arası ortalamalardaki farklılık üzerinden yorumlanabilmektedir. Uygulama öncesi benzer seviyede okuduğunu anlama becerisine sahip olan deney ve kontrol grupları arasında uygulama sonrası anlamlı düzeyde farklılığın meydana gelmesinde, bağımsız değişken rolünü oynayan ve yalnızca deney grubuyla devam ettirilen eleştirel ve tartışarak okuma yöntemleri söz sahibi olmaktadır (bkz. Tablo 3., Tablo 4., Tablo 5. ve Tablo 6.). deney grubu okuduğunu anlama becerisi yönünden kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde artış yaşamıştır (bkz. Tablo 5. ve Şekil 1.). Tüm bu veriler ışığında eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında deneysel işlem öncesi ve sonrası yaşanan değişim Şekil 1.' de de açık bir biçimde görölmektedir.

Şekil 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Puan Ortalamaları



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin okuma düzeyine etkisi incelenmiş ve araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Bu süreçte deney grubunda hem normal öğretime devam edilmiş hem de eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı okuma çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar da göz önüne alındığında deney grubunda meydana gelen bu değişime hem normal öğretim sürecinin hem de uygulanan deneysel işlemin katkı sağladığı görülmektedir.

2. Okuduğunu anlama düzeyi bakımından kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışma süresince kontrol grubunda normal öğretime devam edilmiş ve okuma eğitimiyle ilgili herhangi bir ek çalışma yürütülmemiştir. Ortaya çıkan durum, normal öğretim sürecinin de okuduğunu anlama düzeyini anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir.

3. Deneysel işlem öncesinde uygulanan okuduğunu anlama testinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama düzeyi yönünden anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. İki grup arasında uygulama öncesi okuduğunu anlama becerisi yönünden anlamlı bir farklılığın olmaması deneysel işlemin etki düzeyinin belirlenmesi bakımından önemli bir veri sağlamaktadır. Zira uygulama süresince her iki grupta da Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabına bağlı olarak normal öğretim faaliyetlerine devam edildiğinden iki grup arasındaki tek farklılık deney grubunda yürütülen eleştirel ve tartışarak okuma etkinlikleri olmuştur. Bu nedenle uygulama sonrası iki grup arasında ortaya çıkacak anlamlı bir farklılık deneysel işlemin, yani eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisiyle açıklanabilmektedir.

4. Deneysel işlem sonrasında uygulanan okuduğunu anlama testinden elde edilen sonuçlar, deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlama yönünden anlamlı bir

farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Deneysel işlem öncesinde gruplar arasında böyle bir farklılığın olmadığı ve deney süresince iki grupta da normal öğretime devam edilmiş olup yalnızca deney grubunda sürece ek olarak eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı okuma çalışmalarının yapıldığı düşünüldüğünde, ortaya çıkan bu farklılığın eleştirel ve tartışarak okuma çalışmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum eleştirel okuma ve tartışarak okuma çalışmalarının okuduğunu anlama becerisini etkilediği varsayımını doğrulamaktadır.

5. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubuna ait sontest puan ortalamalarının, öntest puanlarına ait ortalamalardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına oranla daha yüksek çıkması, her iki grupta da okuduğunu anlam düzeyinde artış yaşandığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama düzeyinde meydana gelen değişimin olumlu yönde olduğunu ve ortaya çıkan anlamlı farklılıkların okuduğunu anlama düzeyindeki artıştan kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır.

6. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamaları üzerinde yapılan ölçümler, ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, deney grubuyla gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu ve iki ölçüm arasındaki farklılığın eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanımıyla meydana geldiğini ortaya çıkarmaktadır.

7. Okuduğunu anlama düzeyini ölçen öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farklılığın grup ayrımı gözlemlenmediğinde de var olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çalışmaya katılan öğrencilerin (hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin) okuduğunu anlama düzeylerinde genel olarak bir gelişme yaşandığını meydana çıkarmakta ve eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin yanında normal öğretimin de okuduğunu anlam becerisi üzerinde etkili olduğu sonucunu doğrulamaktadır.

8. Öntest ve sontest puanları arasındaki farkın deney ve kontrol grubunda olma (farklı işlem gruplarında olma) durumundan anlamlı şekilde etkilendiği tespit edilmiştir. Farklı işlem gruplarında olmanın okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı farklılık meydana getirmesi, deneysel işlemin gruplar üzerindeki etkisinin görülmesi bakımından önem kazanır. Elde edilen diğer sonuçlarla kıyaslandığı zaman, farklı işlem gruplarını oluşturan deney ve kontrol grupları arasında meydana gelen farklılaşmanın deney grubu

lehine olduğu ve okuduğunu anlama düzeyindeki artıştan kaynaklandığı görülür. Bu durum eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerine dayalı olarak yürütülen ve sadece deney grubuyla gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı düzeyde artış gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar konuyla ilgili başka araştırmalarla benzer sonuçlar içermektedir. Yılmaz (2008) ve Yantır (2011) okuma sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı yaşanabilecek anlamaya yönelik sorunların doğru şekilde uygulanacak yöntem ve stratejilerle çözülebileceğine dikkat çeker. Ünal (2006), eleştirel okuma becerisi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında orta dereceli bir ilişkinin var olduğunu saptarken Çam (2006), eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin görsel okuma becerisine, olumlu yönde etkisi olduğunu ifade eder. Gül (2013) , ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sıklıkla kullandıkları okuma stratejilerinin, tartışarak ve eleştirel okuma süreçlerini de içerdiğini göstermektedir. Karabay (2012) eleştirel okur-yazarlık eğitimi alan öğrencilerin okuma sırasında anlamaya yönelik daha fazla strateji kullandıklarını ve derin anlamlara daha fazla ulaşıldığını belirlemiştir. Savaş Yüce (2004), okuma sırasında yapılan tartışmaların dil performansını arttırdığını tespit etmiştir. Epçaçan (2013) okunan bir metin üzerinde yapılan grup tartışmalarının anlamayı arttırdığını ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Yılmaz ve Top (2015), İşbirlikli Tartışma Sorgulama (İTS) stratejisinin okuduğunu anlama becerisini arttırdığını belirlemiştir. Bahsi geçen çalışmalar, okuma eğitimi sırasında genelde çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanılmasının özelde de eleştirel ve tartışarak okumaya yönelik etkinliklerin okuma becerisine olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerini ele alan bu araştırma sonucunda, eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanımını içeren okuma eğitimi çalışmalarına yönelik olarak şu önerilere yer verilebilir:

1. Okuma ve anlama süreci, düşünme becerilerinin yoğun şekilde kullanılmasıyla daha verimli hâle gelebilmektedir. Bu nedenle okuma etkinliklerinde bilginin doğru şekilde algılanması, kavranması ve saklanması kadar karşılaştırılması, çeşitli açılardan

analiz edilmesi, başka bilgi ve fikirlerle sentezlenmesi, değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması üzerinde de durulmalıdır.

2. Okuma sırasında bireysel farklılıkların etkisiyle aynı metin üzerinde birbirinden farklı anlamlandırmalara ve çıkarımlara ulaşabilmektedir. Bu nedenle sınıf içinde gerçekleştirilen okuma faaliyetlerinde öğrencilerin metne yönelik sorular oluşturma, değerlendirmeler yapma ve farklı çözüm yolları ortaya koyma konusunda desteklenmesi okuma ortamındaki üretkenliği arttırabilir.

3. Çok yönlü sorgulamalara dayanan sınıf içi okuma etkinlikleri sayesinde öğrenciler, bilgi ve düşünce alışverişinin yanında kendilerini ifade etme imkânı buldukları ve birbirlerinin eksikliklerini tamamladıkları bir iletişim ve etkileşim ortamına dâhil olabilirler.

4. Sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin gerek metinlere gerekse farklı fikirlere yönelik eleştirilerde ölçülü tavırlar sergileme, demokratik ve saygılı bir tutum takınma, şahıslara değil ortaya çıkan problemlere yönelik değerlendirmeler yapma gibi konularda yönlendirilmesi gerekebilir. Yapılacak doğru yönlendirmeler sayesinde olumlu tutum ve davranışların kazandırılması sürecine de katkı sağlanabilir.

5. Okuma etkinlikleri sırasında farklı okur deneyimleriyle karşılaşan öğrenciler, kendi okuma süreçleri hakkında da fikir sahibi olabilirler. Böylece okurun kendi okuma deneyimlerini denetlemesi, değerlendirmesi ve çevre etkisiyle zenginleştirmeye çalışması mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*.(1. basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, N. (2016). Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler. F. Susar Kırmızı (Editör), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Birinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 309-340.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilimi*. (5. basım). Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme; konuşma-yazma*. (16. basım). Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, A. (2011). 2005 *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, 13 (1), 49-58.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (2. basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Okuma. H. Akyol ve A. Kırkılıç (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss.15-48.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2013). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. H. Akyol ve A. Kırkılıç (Editörler). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 193-228.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşıcı, M. (2003). *Ailede dil etkinlikleri: çocuğum okuryazar oluyor*. (2. basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Avcı, A. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. (1. basım). İstanbul : Elit Kültür Yayınları.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Bağdat, S. (2009). *The effect of critical thinking on reading skills: a constructivist perspective*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baçoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimi uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Başusta, K. C. (2009). *Okuma eğitiminde metin dil biliminin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Balcı, S. (2013). Müzakereli okumanın üst düzey zihinsel becerileri kullanmadaki etkisinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1033-1042.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59(1), 67-96.

- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 69-86.
- Benesch, S. (1993). Critical thinking: a learning process for democracy. *TESOL Quarterly*, 27 (3), 545-548.
- Bosley, L. (2008). I don't teach reading: critical reading instruction in composition courses. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285-308.
- Brookfield, S. D. and Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Burgul Adıgüzel, F. (2016). Çocuk kitaplarıyla okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma. E. Çer (Editör). *Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı*. Birinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.50-78.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel Desenler*. (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı*. (Genişletilmiş 20. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. İ. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrd, J. (2008). *Guidebook for student-centered classroom discussions*. Parkersburg: Interactivity Foundation.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nitel veri analizi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caverly, D. C., Nicholson, S. A. and Radcliffe, R. (2004). The effectiveness of strategic instruction for college developmental readers. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 25-49.
- Center for Writing. (2004). *University of minnesota student writing guide*. Web: <http://writing.umn.edu/sws/assets/pdf/2010swg.pdf> adresinden 5 Nisan 2016'da alınmıştır.

- Ceylan, K. E. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanının bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Collins, N. D. (1993). Teaching critical reading through literature. Web: <http://www.ericdigests.org/1994/literature.htm> adresinden 2 Nisan 2016'da alınmıştır.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument* (Second edition). London: Palgrave Macmillan.
- Çakan, M. (2010). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İkinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 92-125.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Üçüncü Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 23-40.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, Eskişehir.
- Çer, E. (2016). *Türkçe öğretimi ve çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Bellekten*, 257 (1), 55-80.
- Çiftçi, M. ve Çetin, İ. (2010). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dalton, F. D. (2009, October). *Critical reading-an evaluation of a teaching*. 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Antonio, Texas.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *TÜBAR*, 27(1), 201-223.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. (6. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı*. (17. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (Geliştirilmiş 7. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma. A. Okur (Editör). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 135-183.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 43-55.
- Doğan, B. (2008). Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler. D. Aslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. S. Kırmızı, D. Yaylı, N. Akkaya (Editörler). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Birinci Basım. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım, ss. 33-74.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Editör). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ss. 209-262.
- Duncan, J. (2015), Reading critically, *The Writing Centre*, Web: <https://www.utoronto.ca/twc/sites/utoronto.ca.twc/files/resourcefiles/CriticalReading.pdf>. adresinden 30 Haziran 2016'da alınmıştır.

- Duran Aymış, G. (2013). *6. sınıf Türkçe dersi metinlerinin eleştirel düşünme bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 351-365.
- Egan Close, E. (1992). Literature discussion: a classroom environment for thinking and sharing. *The English Journal*, 81(5), 65-71, <http://www.jstor.org/stable/pdf/819898.pdf>. adresinden 12 Haziran 2016'da alınmıştır.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186, Web:<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405849309543594?needAccess=true>. adresinden 24 Temmuz 2016'da alınmıştır.
- Epçaçan, Cevdet (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, Cevdet (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-224.
- Epçaçan, Cahit (2013). The effect of socrat seminar technique based education on the reading comprehension skills of students and their attitude towards reading. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 1-16.
- Erdoğan, R. (2011). *Yüksek öğretim için Türk dili ve kompozisyon*. (1. Basım). Bursa: Marmara Kitabevi Yayınları.
- Erfourth, J., Hasenauer, T. and Zieleniewski, L. (2015). *Interacting with informational text for close and critical reading* (First edition). Minnesota: Capstone Professional.

- Ergül Özkul, Z., Coşkun, M. V. ve Eğilmez, N. İ. (2016). Bilgilendirici metinlerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisi. S. Dilidüzgün (Editör), *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 40-50.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme*. (Geliştirilmiş 3. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fisher, L. A. (2010). *Read, discuss, and learn: using literacy groups to student advantage*. (First edition). Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Frederick, P. (2003). The dreaded discussion: ten ways to start. R. N. Neff and M. Weimer (Edit.), *Classroom communication*. Madison: Atwood Publishing, pp.1-13.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğu anlama becerisi üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gökbek, M. (2011). *Değişen dünya değişen dil*. (7. basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2010). *Okuma uğraşı*. (5. basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri I: uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. (2. Basım). Ankara : Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. (4. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanım düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 101-108.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. (1. baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Hall, K. (2010). Significant lines of research in reading pedagogy. In K. Hall. (Editor). *Interdisciplinary perspectives on learning to reading, culture, cognition and pedagogy*. First edition. London: Routledge, pp. 1-17..
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and Knowledge an Introduction to Critical Thinking*. (Fourth edition). London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Hoffman, J. V. (1992). Critical reading/thinking across the curriculum: using i-charts to support learning. *Language Arts*, 69(2), 121-127
http://www.jstor.org/stable/41411571?seq=1#page_scan_tab_contents
adresinden 30 Haziran 2016'da alınmıştır.
- Kan, A. (2010). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İkinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 240-274.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(9), 223-234.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuma anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi, *NWSA*, 7(2), 764-776.
- Karaağaç, G. (2009). *Dil tarihi ve insan*. (4. Basım). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karabay, A. (2015). Eleştirel okuma eğitiminin üst bilişsel stratejileri ve medya okuryazarlığı üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1167-1184.
- Karaca, E. (2010). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Editörler). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İkinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, R. ve Yurdakul, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F. S. Kırmızı (Editör). *İlk ve ortaokullarda Türkçe Öğretimi: 2015 programına uygun*. Birinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 107-154.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karagöz, M. ve Dilidüzgün, S. (2016). Alımlama boyutlarıyla metin türüne özgü okumalar. S. Dilidüzgün (Editör). *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 30-39.
- Karakuş, E. ve Taş, H. (2007). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 95-109.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi: kuram ve uygulama*. (1. basım). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. H. Karatay ve A. Güzel (Editörler). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss. 221-306.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. (Genişletilmiş 7. basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kılıç, V. (2009). *Anlambilimine giriş*. (1. basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilimine giriş*. (1. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- KIRMIZI, F. S. (2008). Okuma. D. Aslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. S. Kırmızı, D. Yaylı, N. Akkaya (Editörler). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Birinci Basım. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım. ss. 105-139.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. (Yenilenmiş 2. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 15-29.
- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri. R. Kıncal (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İkinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larsen Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. (First edition). Oxford: Oxford University Press.
- Leist, C. W., Woolwine, M. A. and Bays, C. L. (2012). The effects of using a critical thinking scoring rubric to assess undergraduate students' reading skills. *Journal of College Reading and Learning*, 43(1), 31-58.
- LeMaster, J. (2009). *Critical reading: deep reading strategies for expository texts teacher guide 7-12*. (First edition). San Diego: AVID Press.
- Lipson, M. Y. and Cooper, J. D. (2002). Understanding and supporting comprehension development in the elementary and middle grades. *Current Research In Reading/Language Arts*, 1-15.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 10 Ekim 2015'te alınmıştır.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 10 Ekim 2015'te alınmıştır.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 10 Ekim 2015'te alınmıştır.
- Nas, R. (2004). *Örnekleriyle çocuk edebiyatı*. (1. basım). Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

- NCSALL. (2005). *Understanding what reading is all about - teaching materials and lessons for adult basic education learners*. Cambridge: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508600.pdf> adresinden 12 Temmuz 2016'da alınmıştır.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinler eleştirel düşünme rehberi* (Çev. Birsen Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.(Eserin orijinali 2001'de yayınlandı).
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kaynakları*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi derslerinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, O. (2005). Using class discussion to meet your teaching goals. *Newsletter on Teaching*, 15(1), 1-6.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. (1. basım). İstanbul: MEB Yayınları.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (1. basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üst biliş eğitimi . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1 (1), 158-177.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. (4. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara .

- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. (6. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgen Tuncer, Ç. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 9 (1) 34-50.
- Piyanukool, S. (2001). *Effects of teaching reading through discussion of text structures*. Dissertation Prepared for the Degree Doctor of Philosophy, University Of North Texas, Texas.
- Rai, E. L. (2011). *Critical thinking: a literature review*. Research Report. Pearson Education. Web: <http://www.pearsonassessments.com/research.html>. Adresinden 30 Haziran 2016'da alınmıştır.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme ve öğretmen süreci; yeni teori ve yaklaşımlar*. (5. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracoğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960, Web: <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8591/106787> adresinden 5 Aralık 2016'da alınmıştır.
- Savaş Yüce, M. (2004). *Discussion technique in english conversation classes*. Unpublished master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Sciences, Çanakkale.
- Seçer, S. (2013). *SSPS ve LISREL ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 193-200.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (5. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. (3. basım). İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. (Sixth edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soysal, P. İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Soysal, T. (2015). *Hızlı okuma tekniklerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. H. Akyol, A. Güzel (Editör). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. ss. 133-148.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taşpınar, M. (2013). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Edge Akademi.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. (10. basım). Akara: TDK Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerinden okuma ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 29-47.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. (5. basım). Ankara: Pegem Akademi.

- TILT (2008). *Leading classroom discussions*. Colorado State University The Institute for Learning and Teaching. Web: http://teaching.colostate.edu/guides/leadingdiscussions/leading_classroom_discussions_guide.pdf. adresinden 04 Şubat 2016'da alındı.
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toklu, O. (2009). *Dilbilimine giriş*. (3. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tompkins, G. E., Bright, R. M. and Winsor, P. J. (2015). *Language arts content and teaching strategies*. (Sixth canadian edition). Toronto: Pearson Education.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tugman, H. (2010). *Literature discussion groups and reading comprehension*. Degree of Masters in Arts in Education, Northern Michigan University, Michigan.
- TÜBA. (2013). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Web: <http://www.tubaterim.gov.tr/>. adresinden 04 Eylül 2016'da alındı.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygur, N. (2015). *Dilin gücü*. (7. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. (1. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ün Açıköz, K. (2009). *Aktif öğrenme*. (11. basım). İzmir: Biliş Yayınları.

- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi (Geliştirilmiş 2. basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wassermann, S. (2010). *Effective classroom discussions*. Educational Leadership, 67(5), Web: http://www.ginasnow.com/docs/Effective_Classroom_Discussions. adresinden 04 Kasım 2016'da alındı.
- Williams, M. and Burden, R. L. (2010). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. (Fifteenth edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking why is it so hard to teach. *American Educator American Federation of Teachers*. Web: https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf adresinden 29 Haziran 2016'da alındı.
- Wolf, M. and Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.
- Wolf, W., King, M. L. and Huck, C. S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435-498, Web: <http://www.jstor.org/stable/747152> adresinden 30 Haziran 2016'da alındı.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe öğretim programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, Sakarya.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002), *Çocuk edebiyatı*. (1.basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. ve Demirtaş T. (2013). Ana dili öğretim programlarının temel özellikleri. H. Yaman (Editör). *Dünyada ana dili öğretimi-program incelemeleri*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi, ss. 4-22.

- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni programa göre Türkçe öğretimi*. (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 1-9.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Editör). *Türkçe öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Akademi, ss. 77-108.
- Yılmaz, M. ve Top, M. B. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 78-97.

EK 2. Öntest Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, bu test her biri dört seçenektan oluşan 20 sorudan meydana gelmektedir. Lütfen her soru için doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği bulup işaretleyiniz.

BAŞARILAR DİLERİM

Rukiye Işık

Öğrencinin:

Adı-Soyadı

Sınıfı:

İnsanın en büyük düşmanı kendisidir. İşin tuhaf yanı en yakın dostu kimdir diye sorduğumuz zaman da cevap aynı olacaktır. Çünkü aldığımız kararlar, başkalarına karşı davranışlarımız ve söylediğimiz sözler hayatımızı güzelleştirebilir de zorlaştırabilir de. Çevresindeki insanları kıran, onlara karşı dürüst davranmayan birinin yalnızlıktan şikâyet etmesi ya da cimri birinin ihtiyacı olduğunda borç alacak kimseyi bulamaması şaşırılacak bir durum değildir herhalde. Güler yüzlü ve nazik insanların ise tek başlarına kaldıklarını görmek pek mümkün olmaz.

(1. ve 2. soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

1. Yukarıdaki paragrafta insanın hangi yönüne dikkat çekilmiştir?

- A) Davranışlarının hayatını olumlu ya da olumsuz etkilediğine
- B) Birçok insanın yalnız bir hayat yaşamak zorunda kaldığına
- C) Düşünmeden hareket edenlerin cimri olduğuna
- D) İyi insanların başkaları tarafından sevilmediğine

2. Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki konuların hangisinden **bahsedilmemiştir?**

- A) Bazı kötü davranışların insanların yalnız kalmasına sebep olduğuna
- B) En iyi dostumuzun ve en kötü düşmanımızın kendimiz olduğuna
- C) Dürüst insanların başkaları tarafından kandırıldığına
- D) Güler yüzlü ve nazik insanların arkadaş bulabildiklerine

3. Aşağıdakilerin hangisinde altı çizili sözcük diğerlerinden farklı bir anlam içermektedir?

- A) Söylediği şarkılar bazen hüznü bazen sevinçli bir tondaydı.
- B) Mutluluktan ne yapacağını bilmiyor, etekleri zil çalıyordu.
- C) Karnın acıktığında dolaptan istediğini alabilirsın.
- D) Lezzetli bir yemeğin ardından keyifli bir sohbeta başladık

**Havalar güzel gidiyor
Sen de çiçek açtın erkenden
Küçük zerdali ağacım
Aklın ermeden**

**Bak kurt gibi kalın yapılı
Görmüş geçirmiş ağaçlara
Küçük zerdali ağacım
Pişman olursun sonra**

(4. ve 5. soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

4. Yukarıdaki şiirde şair, zerdali ağacını hangi konuda uyarıyor?

- A) Diğer ağaçlardan uzak durması konusunda
- B) Çiçek açmak için daha erken olduğu konusunda
- C) Daha hızlı büyümesi gerektiği konusunda
- D) Olgun ağaçlar kadar meyve vermesi konusunda

5. Şair "Bak kurt gibi kalın yapılı / Görmüş geçirmiş ağaçlara" dizesiyle ne anlatmak istiyor?

- A) Olgun ağaçları örnek alarak onların tecrübelerinden yararlanmasını
- B) Zerdali ağacının hiçbir zaman onlar kadar büyüyemeyeceği
- C) Diğer ağaçların Zerdali ağacını kıskandıklarına
- D) İri ağaçların her zaman diğerlerinden daha hızlı çiçek açtıklarına

Sevdiğimiz bir işi yaparken zaman geçsin istemeyiz, en iyi anlaştığımız arkadaşımızla beraberken, ne zaman ayrılacağımızı düşünmeyiz. Oysa sıkıldığımız zamanlar bir dakika sanki bir saat olur, bir türlü geçmek bilmez. Demek ki ya sevdiğimiz işi yapmalıyız ya da yaptığımız işleri sevmeye çalışmalıyız. Böylece yaşadığımız her dakikadan zevk almaya çalışırız. Sevdiğimiz bir yemeği her lokmasından tat almak için yavaş yavaş çiğnememiz gibi hayatımızın her saniyesini dolu dolu yaşarız.

6. Yukarıdaki metinde altı çizili cümlede anlatılmak istenen nedir?

- A) Yemek yerken acele etmememiz gerektiğine
- B) Mutluluk veren şeylerin aceleye getirilmediğine
- C) Bazı insanların hayattan zevk almayı bilmediklerine
- D) Herkesin iyi ve kötü zamanları olabileceğine

7. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde "soğuk" sözcüğü diğerlerinden farklı bir anlamında kullanılmıştır?

- A) Pencereyi açınca soğuk hava bir anda içeri doldu.
- B) Bakışlarındaki soğukluğu açıkça hissediyordum.
- C) Burada insanlar birbirlerine soğuk davranıyorlardı.
- D) Yüzü gülüyordu ancak gözleri soğuk bakıyordu.

Bir metnin kimliğini başlığı yansıtır. Bu nedenle başlık seçiminde dikkatli ve özenli olunmalıdır. Ancak bu konuyu umursamayanlar olduğu gibi abartanlar da oluyor. Sırf ilgi çeksün diye yazdığınız konuyla alakası olmayan bir başlık atmak okuyucuyu aldatmaktır. Aynı şekilde çok uzun başlıklar da atılmaz. Ayrıca kullandığınız başlığın size ait olması gereklidir. Başka yazıların başlığını ya da kitap isimlerini olduğu gibi alıp kendi yazınızın başlığı olarak kullanmaktan da kaçınmalısınız.

8. Aşağıdakilerden hangisi yazara göre, bir yazıya başlık seçerken yapılan hatalardan biri **değildir**?

- A) Anlatılan konuyla alakası olmayan başlıklar seçmek
- B) Anlatılanları en iyi şekilde özetleyecek bir başlık kullanmak
- C) Fazla uzun bir başlık seçmek
- D) Başlığın başka bir eserden aynı şekilde alınması

Sınava bütün gece çalıştım. Sorular da kolaydı

9. Yukarıdaki cümle hangi seçenikle tamamlanırsa diğerlerinden daha farklı bir sonuçtan bahsedilmiş olur?

- A) yine de, istediğim puanı alamadım
- B) ama doğru cevapları bir türlü hatırlayamadım
- C) bu nedenle çalışmanın karşılığını alacağıma inanıyorum
- D) keşke soruları daha dikkatli okusaydım

Bugün yaşadığımız çevrenin aksine, anne ve babalarımızın yaşadığı mahallelerde komşular arasında sarsılmaz bir dostluk bağı vardı.

10. Altı çizili sözcüğün parçaya kattığı anlam hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

- A) Kolay kolay bozulmayan
- B) Doğuştan gelen
- C) Kimsenin bilmediği
- D) Anlaması çok zor

11. Yılın ilk karı bu sabah yağmıştı. Uykudan uyanıp da dışarıdaki beyaz örtüyü gören çocukların aklından aynı şey geçiyordu. Bir an önce dışarı çıkmak. Anne ve babalar da çocuklarının bu isteğinin farkındaydılar. Dışarıda oynamaya izin vardı; ancak ...

Yukarıdaki cümlenin devamı hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) çocuklar sevinçle dışarı çıktılar. Öğretmenleri onları okulun penceresinden dikkatle izliyordu.
- B) çıkmadan önce kahvaltı yapılacak sonra üşütmemek için sıkıca giyinilecek, atkı ve eldiven kullanılacaktı.
- C) kimse böyle bir şey yapmak istemiyordu. Ne de olsa bu kadar geç saatte oyun oynanmazdı.
- D) evlerinin önündeki parkta onu babası bekliyordu ve bir an önce onun yanına gitmeliydi

Bu günlerde tuhaf bir ağırlık hissediyorum. Beni tanıyan herkes ne kadar hareketli olduğumu, yirmi dört saatin yirmi dördünü de dolu dolu yaşadığımı bilir. Oysa şimdi hasta olmadığım halde canım hiçbir şey yapmak istemiyor.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “**ağır**” sözcüğü parçada geçtiği anlamıyla kullanılmıştır?

A) Biz yola çıkarken güneş dağların arkasından ağır ağır yükseliyordu.

B) Tatile giderken en ağır bavulları annem hazırlar.

C) Gece ateşlendi, sabah üzerindeki ağırlık geçmeyince okula gidemedi.

D) Ev işleri çok ağır olduğu için kendisine bir yardımcı tutacaktı.

13. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde boş bırakılan yere “**gerçi bu durumu tahmin etmek zor değildi**” cümlesi eklenirse metnin anlamında yanlışlık olur?

A) Dün yapılan deneme sınavından oldukça iyi puanlar alınmış ... son zamanlarda öğrenciler düzenli şekilde ders çalışıyordu.

B) Çok fazla delil olamamasına rağmen davayı kazandılar. ... tuttıkları avukat mesleğinde oldukça iyidir.

C) Son dönemde yaptığı tüm çalışmalar ödül aldı.. ... Bu sonuç hepimizi çok şaşırttı.

D) Hava sıcaklığı mevsim normallerinin üzerinde bu yıl ... küresel ısınmanın farklı etkilerinin olacağı söyleniyordu.

Boyu genellikle 11-15 santim arasında olan ve 50’den fazla türü bulunan serçe kuşları, insanların bulunduğu alanlarda rahatça yaşadıkları için yerleşim yerlerinde sıklıkla görülebilen canlılardır. Yaşam alanı oldukça geniş olan bu kuş türü kış aylarında göç etmez. Doğal şartlarda 20-25 yıl kadar hayatta kalabilen bu canlıların sırtları ve kanatları genellikle kahverengi, karın kısımları ise gridir.

(**14. ve 15.** soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

14. Yukarıdaki parçada serçelerin hangi özelliğine **değnilmemiştir**?

A) ortalama yaşam sürelerine

B) fiziksel olarak nasıl göründüklerine

C) yaşam alanlarına

D) neyle beslendiklerine

15. Yukarıdaki paragrafla ilgili olarak hangisi söylenemez?

A) Serçeler hakkında birçok bilgi verilmiştir.

B) Serçelerin diğer kuşlarla olan ilişkisini anlatmıştır.

C) Bu kuşların insanlardan neden kaçtığına değnilmiştir.

D) Serçelerin neden göç etmediklerini anlatmıştır.

Benim için resim yapmanın belli bir zamanı ve süresi yoktur. Bu yüzden iyi ressam olmak için şu kadar yıl veya şu saatlerde çalışmak gerekir desem yalan olur. Ben hep içimden geldiği gibi çizdim. Bazen günlerce bir tuvale bakıp tek fırça darbesi vurmadığım olmuştur. Bazen ise öyle büyük bir şevkle yaptığım işe odaklanırım ki, zamanın geçtiğini açlıktan ve susuzluktan bitkin düşünce fark ederim. Ortaya çıkan tablo içime sinmemişse hiç acımam, her şeye baştan başlamak konusunda da çekinmem.

(16. ve 17. soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

16. Bu sözleri söyleyen bir sanatçının aşağıdakilerden düşüncelerden hangisine sahip olduğu **söylenemez?**

A) İyi bir eser yaratırken en doğru zamanı hisleriniz belirler

B) Sevdiğimiz işlerle uğraşmak yorucu olsa bile zevklidir.

C) Günlerce uğraşmam gerekse bile ortaya koyduğum eseri en güzel şekilde yaparım.

D) Resim yapmak, boş vakitlerimi değerlendirmenin en iyi yollarından biridir.

17. Yukarıdaki parçada ressamın hangi özelliğinden bahsedilmiştir?

A) Günün hangi saatlerinde çalıştığına

B) Ortalama kaç resim yaptığına

C) Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini fark etmediğine

D) Resim yaparken nelerden ilham aldığına

Aksilik bu ya, okul kaydı için hazırladığım öğrenci dosyası postanede kaybolmuş. Allaha babam tedbirli davranıp tüm evrakların yedeğini hazırlamıştı.

18. Aşağıdaki deyimlerden hangisi altı çizili sözcüğün yerine kullanılırsa cümlenin anlamında bir farklılık olmaz.

A) işini sağlama almak

B) durumdan vazife çıkarmak

C) akıl almak

D) halden anlamak

Şu dünyada en çok keyif aldığım şey sevdiğim insanlarla zaman geçirmektir. Bu nedenle benim için en güzel ve dinlendirici tatil ...

19. Bu cümlenin aşağıdaki seçeneklerden hangisi ile bitmesi **beklenemez?**

A) sessiz, sakin bir köşede kitap okuyup kafa dinlemektir.

B) arkadaşarımla yapacağım bir gezinti veya beraber gidilen bir sinemadır.

C) çocuklarımla uçurtma uçurarak geçirilmiş bir hafta sonudur.

D) ailemi yemek masası etrafına toplayıp saatlerce sohbet etmektir.

İster arkadaş seçiminde ister gelecekleriyle ilgili tercihler yaparken çocuklarınızın doğru kararlar almasını sağlamanın birçok yolu vardır. Ancak en güzeli bunu zaman içinde kendinize ve onlara hata yapma fırsatı vererek gerçekleştirmenizdir.

20. Yukarıda metnin içerdiği mesaj hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A) Hoşlanmadığımız insanlardan çocuklarımızı korumalı, kiminle dost olacaklarını önceden belirlemeliyiz.

B) Çocuklarımız için en doğru olanı seçmemiz için tecrübelerle açık olmamız, deneyimlere önem vermemiz gerekmektedir.

C) Anne- baba olarak en önemli görevimiz çocuklarımızın iyi bir mesleğe sahip olmalarını sağlamaktır.

D) Sevdiklerimizin hata yapmasını önlemenin en iyi yolu kararsız kaldıklarında onlar adına tercih yapmaktır.

EK 3. Sontest Soruları

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler, bu test her biri dört seçenektan oluşan 20 sorudan meydana gelmektedir. Lütfen her soru için doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği bulup işaretleyiniz.

BAŞARILAR DİLERİM

Rukiye Işık

Öğrencinin:

Adı-Soyadı

Sınıfı:

Dünyanın en güzel mesleği nedir? Peki sizce en lezzetli yemek hangisidir? En çok hangi oyunu oynamak insana keyif verir? Bunun gibi yüzlerce soruyu farklı insanlara sorsak sorduğumuz insan sayısınca cevap elde etmemiz mümkündür. Çoğu yanlış cevap verdiği için mi, kesinlikle hayır. Bunun nedeni insanların biricikliğidir. Biz insanları fiziksel olarak farklı sanırız oysa bizi birbirimizden ayıran ve her birimizi özel kılan şey duygu, düşünce, istek ve zevklerimizdir. Bu nedenle ne tıpatıp başkasına benzememize ne de bir başkasını kendimize benzetmemize gerek yoktur. Zaten bu mümkün de değildir. Zira...

(1, 2 ve 3. soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

1) Yukarıdaki metnin hangi seçenekte bitmesi paragraftaki **anlam akışını bozar**?

- A)** bir insan ancak kendisi olmak için gelir dünyaya.
- B)** tüm insanlar tek bir ruha ve zihne sahiptir.
- C)** her insanın benzer ve farklı yönlerinin olması gerekir.
- D)** hiç kimsenin diğeri üzerinde böyle bir gücü yoktur

2) Yukarıdaki paragrafta insanların hangi yönüne dikkat çekilmiştir?

- A)** Diğer insanlarla olan ilişkisinin ne kadar güçlü olduğuna.
- B)** Başkalarını anlayabilmek için onlarla dostluk kurması gerektiğine.
- C)** Çevresindeki insanların duygu ve düşüncelerini bilmesi gerektiğine.
- D)** Başkalarından farklı ve kendine özgü bir dünyası olduğuna.

3) Seçeneklerden hangisi bu paragraftan çıkarılabilecek bir sonuç **değildir**?

- A)** ancak başkalarını kendimizden daha fazla düşünmeye başladığımızda mutlu olabiliriz.
- B)** herkesin aynı şeyi düşünmesini, söylemesini veya sevmesini beklemek yanlıştır.
- C)** yeryüzünde kişi sayısı kadar farklı fikir üretilebilir.
- D)** ne kendimiz olmaktan vaz geçmek ne de başkalarını kendimize benzetmek mümkündür.

Uzun zaman kafamızda tasarladığımız bir konuşmayı unutmamız birkaç dakika bile sürmez. Ancak yazıya geçmiş bir sözün kalıcılığı yüzyıllar sürer. En iyi düşüncenin bile ömrü ne yazık ki ağızdan çıkınca sona erer. Bu nedenle yazının icadından bu güne bilginin ve düşüncenin paha biçilemez bir ilerleyişi vardır.

4) Yukarıdaki parçada vurgulanan düşünce nedir?

- A) Yazının icat olmasıyla konuşmanın önemini kaybetmesi
- B) İyi yazarların ve eserlerin öğretilmesi gerektiği
- C) Yazıyla beraber bilgi, duygu ve düşüncelerin korunduğu
- D) Yazının icadından önceki gelişmelerin önemsiz olduğu

5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük parçadan çıkarılırsa cümlenin anlamı **tamamen değişir**?

- A) Mezun olduğun gün, eminim annem yanında olmayı çok istemiştir.
- B) Beni sevindirmek için sürpriz yapıp çiçek almış. Sanki ben onu görmek için can atıyorum.
- C) Çocuklarınız için elbette en güzeli olsun isteriz, tabi onlarında rızasını alarak.
- D) Duyuru üç gün önce yapılırsa da maalesef yeterli sayıda kişiye ulaşılamamış

6) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi “Körler memleketinde şaşılar padişah olur” atasözünün anlamını karşılamaktadır?

- A) Bir işin yapılması için en usta kişinin seçilmesi gerekmez.
- B) Çoğunluğun bilgisiz olduğu bir yerde az bilgisi olan kişiler başa geçer.
- C) İnsanlar arasında sözü geçen kimselerin diğerlerinden üstün olması gerekir.
- D) Her devrin, her toplumun önder olarak kabul ettiği tek bir kişi olmalıdır.

İşinize yaramadığını düşündüğünüz bir eşyanızı başkaları ile paylaşmak cömertlik, işinize yarayacağını bildiğiniz bir şeyi sizden daha fazla ihtiyacı olan birine vermek ise fedakârlıktır.

7) Cümleye göre cömertlik ve fedakârlık arasındaki en önemli fark nedir?

- A) kişinin ne kadar zengin olduğu
- B) verilen şeyin paraya çevrilebilmesi
- C) kişi için vaz geçilen şeyin önem derecesi
- D) karşıdaki insanın kıymet bilip bilmemesi

Ali: Dünkü tiyatrodaki çok gülsek de ortaya konulan birçok sorun olduğu açıktı.

Ahmet: Bence en çok baba ve oğul arasındaki iletişimsizliğe dikkat çekilmişti.

Tekin: Aslında her ailede buna benzer sorunların olabileceği, önemli olanın birbirini sevmekten vaz geçmemek olduğu vurgulanmıştı.

Kemal: Oyuncuların yeteneği kadar sahnenin de ustaca hazırlanması başarıyı getirmiş.

8) Yukarıdaki konuşmacılardan hangisi izlenen oyunun diğerlerinden farklı bir yönüne değinmiştir?

- A) Ali
- B) Ahmet
- C) Tekin
- D) Kemal

Etrafındaki insanlar onun tek bir kusurundan yakınıyor: Kusursuz insan araması. Bu durum nedeniyle hem yalnız kalmış hem de insanlara karşı ön yargılar geliştirmiştir. Oysa kusursuzluk gibi bir kusur insan olmamızı engellemez mi?

9) Buna göre parçada bahsedilen olumsuz durumun nedeni nedir?

- A) Yapılan hatalarda ders alınmaması
- B) İyi ve kötü arasındaki farkı kavrayamamak
- C) Başkalarına kendimizden daha az değer vermek
- D) İnsanları olduğu gibi kabullenememek.

10) Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde "Ancak" bağlacı cümleye diğerlerinden farklı bir anlam katmaktadır?

- A) Dün seni davet etmeyi çok istedim; ancak rahatsız olduğumu duyunca vaz geçtim.
- B) Yolculuğumuz çok güzel geçti; ancak kalacağımız otelde yer sıkıntısı olabilirmiş.
- C) Tercih yaptığın okulun eğitimi çok kaliteli; ancak seçtiğin bölümde yeterli hoca olmayabilir
- D) Çok iyi bir sporcu olabilirsiniz ancak düzenli ve verimli bir program takip etmelisin

11) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir durum nedeniyle beraber verilmiştir?

- A) Sabahın bu saatinde seni yollara düşüren önemli bir durum olmalı.
- B) Kutlamaya gelmese bile arayarak hepimizi tebrik edebilirdi.
- C) Çok çalıştığın halde kötü not alman konuları doğru anlamadığını gösterir.
- D) Ben işini bu kadar seven bir adam görmedim, imkânı olsa işyerinde yatıp kalkacak

Ne kadar kızgın görünse de sana içten bir saygı duyduğu ortada. Söylediklerini yapmayarak kendi varlığını kanıtladın ve ayaklarının üzerinde durabildin sonuçta.

12) Altı çizili söz öbeğinin yerine aşağıdaki seçeneklerden hangisi getirilirse cümlenin anlamı **değişmez**?

- A) yaptıklarını desteklemeyeceği
- B) seni affetmek istediği
- C) aslında seninle gururlandığı
- D) kızgınlığının çabuk geçtiği

Birisi size dünyanın düz olduğunu ve sonuna kadar giderseniz oradan aşağı düşeceğinizi söyleseydi ona nasıl tepki verirdiniz? Muhtemelen ciddiye bile almazsınız. Oysaki geçmişte binlerce hatta milyonlarca insan için bu durum tartışılmaz bir gerçektir. Tıpkı bugün gerekliliğine inandığımız birçok şeyin yarın başkaları için saçma olarak görülmesi gibi. Bu nedenle doğruluğuna kesin olarak inandığımız, tartışılmaz gerçeklerin olduğunu kabul ederek kendimizi dar bir kalıbın içine sıkıştırmış oluruz. Bu kalıpları kırmaya cesaret eden insanlar ise bugün hayatımızı kolaylaştıran, bilimsel bilginin sorunsuz bir biçimde ilerlemesini sağlayan yeniliklerin mimarlarıdır.

(13, 14 ve 15. soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

13) Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde yukarıdaki paragrafla örtüşmeyen bir durum vardır?

- A)** Bildiğimizi bir de başkalarının gözünden kontrol edelim. Belki de daha fazlasını öğrenmiş oluruz.
- B)** Herkesin kabul ettiği bir bilginin yanlışlığına inanmak ancak tecrübesizlerin işidir.
- C)** Çok sayıda insanın aynı fikre inanması değil, başkalarının fikirlerine saygı duymak önemlidir.
- D)** Bilinen ile gerçek olan arasındaki mesafenin azalması için çok sayıda kişiyi dinlemek gerekebilir.

14) Parçaya göre insanı dar bir kalıp içine sıkıştıran durumun nedeni nedir?

- A)** Geçek bilgiye ulaşamaması
- B)** Başkaları tarafından kabul edilememesi
- C)** Sabit ve değişmeyen bilgileri kabul etmek
- D)** Bütün fikirleri başkalarından elde etmesi

15) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçadan çıkabilecek bir sonuçtur?

- A)** Aynı yanlışa düşen insanlar tecrübesiz olanlardır.
- B)** Bilim adamının bildiğini zorla kabul ettirecek gücü olmalıdır.
- C)** Herkesin söylediği değil sadece tanıdığımız insanın söylediği doğrudur.
- D)** Bildiğimizin yanlış olabileceğinin farkında olmalıyız.

Başkalarının fikirlerine saygı duymak ve değer vermek erdemli insanın işidir. Ancak daha erdemli olan bir iş vardır ki o da en az başkaları kadar kendi fikirlerine de değer vermektir.

16) Verilen seçeneklerden hangisi yukarıda bahsedilen durumun açıklaması **olamaz**?

- A)** Böylece herkes bir başkasını kolayca yönlendirebilir.
- B)** O zaman hem kendi sesini duyabilir hem de başkalarına sağır kalmaz.
- C)** Kişi kendi zekâsını ve duygularını ihmal etmeden başkalarıyla uyum sağlar
- D)** Bu öz saygımızı kaybetmeden insanları anlamanın kolay bir yoludur

Huzur deyince insanların aklına nedense hep sessiz-sedasız bir deniz kıyısı ya da yeşillikler içinde kalmış şirin bir ev gelir. Oysa benim huzur anlayışım bundan çok farklıdır. En büyük huzuru hayatın renkli ve hareketli anlarında duyarım. Parkta çocuklarının arkasından koşturan anne-babaları, okul çıkışı bir şeyler atıştırmak için soluğu kafelerde arkadaşlarının yanında alan gençleri, pazarda alışveriş yaptıktan sonra yemek yapmak için evlerine koşturan hanımları görünce yaşamın huzurunu tadarım.

(17, 18 ve 19. soruyu yukarıdaki bilgilere göre cevaplayınız.)

17) Yazarın huzur anlayışı hakkında hangisi söylenmemiştir?

- A) Kendisini rahatsız eden kişilere karşı çıkar.
- B) Huzuru hayatın içinde arar.
- C) Diğer insanlardan farklı bir huzur anlayışı vardır.
- D) Telaşlı ve tatlı bir koşturmaca arar.

18) Bu parçanın yazarı için hangisi söylenebilir?

- A) Kendisine zaman ayırma ihtiyacı hissetmez.
- B) Çevresinde koşturan insanları umursamaz.
- C) Yaşamın farkında olmayı ister.
- D) Küçük ayrıntılara takılmayı sevmez.

19) Parçaya göre yazar, hangi konuda diğer insanlardan farklılık göstermektedir?

- A) Yazar diğer insanlardan daha uzun süre yaşamayı istemektedir.
- B) Yazarın küçük şeyleri önemsemesini başkaları eleştirir.
- C) Çoğu insanın anlayamayacağı, hayatın derin acılarını işler
- D) Yazarın günlük telaşlarda bulduğu huzuru başkaları farklı yerlerde arar

20) Altı çizili kelimelerden hangisi cümleye diğerlerinden farklı bir anlam katmaktadır?

- A) Seninle konuşmayı baya olmuş.
- B) Çoktan beri bu evde oturan olmamıştı.
- C) Yanına fazladan bir şeyler almadıysan yemeği beraber yiyelim.
- D) Uzunca bir süredir seni gözlemliyoruz

EK 4. Örnek Metin ve Ders Akışı

MOTORLU KUŞ

Kırlangıçların mahallesinde acayip bir kalabalık var bugün. Kayaların, taşların, ağaçların başları tepeleme kuş dolu. Hepsi kırlangıç olsa iyi. Serçeler öyle bir sarmışlar ki etrafı, göz gözü görmüyor. Kartallar bile duymuşlar haberi. Taa tepelerde, yatmışlar sürekli rüzgarların üzerine, biraz da erken çıkmışlar evden, saatlerden beri süzülüp duruyorlar. Başlarını ise eğmişler; aşağıya, durmadan kırlangıçların mahallesine bakıyorlar.

Oradan geçmekte olan bir kaç köylü çocuk:

— Acaba ne oluyor şurada diye yaklaşınca irkildi kuşların tümü.

Köylü çocukları Ahmet’le Mehmet bu kadar çok kuşu bir arada görünce, gözleri parladı sevinçten ve içlerinde av arzuları kabardı.

Ancak bir iki köylünün densizliği uğruna büyük bir gösteriyi kaçırarak değildi onca kuş. Hemen haberleştiler aralarında ve birden saldırarak bunlara, başladılar başlarındaki işlemeli takkeleri gagalamaya.

Canlarını zor kurtardı Ahmet’le Mehmet.

Doğrusu şimdiye kadar hiç görülmemişti böylesi.

Acaba ne oluyordu ki, kuşlar birlik olup insanlara saldırarak kadar ileri gidiyor, göze alıyorlardı bunca tehlikeyi?

O zaman bir parça geriye dönelim, meseleyi öğrenmeye çalışalım.

— Bana bak bir daha o taraflara gidersen bacaklarını kırarım senin, anladın mı ha!

Böyle bağırıyordu annesi küçük kırlangıca.

— Fakat anneciğim dedi o, bildiğin gibi değil, müthiş bir şeyler var orada.

— Her ne olursa olsun. Bir daha o topraklara adım atarsan beynini...

Uff, amma da korkunç bu tehditler.

Küçük kırlangıç bundan sonra o topraklara herhalde başını çevirip bakmaz, değil bir daha oralara uçmak...

Öyle mi dersiniz.

Daha annesi başını çevirir çevirmez öteye, küçük kırlangıç pırr diye havalandı ve ver elini o topraklar.

Zaten yaklaşır yaklaşmaz belli oluyor, çok garip bir yer olduğu, kayaların arasından siyah siyah dumanlar yükseliyor.

Küçük kırlangıç hemen daldı oraya. Gizlene gizlene, kayaların arasında ilerleyerek

yaklaştı. İçerde mağara gibi bir yerde, görülmemiş şekillerle ve renklerle yepyeni kuşlar, kim bilir hangi dünyadan buraya kaçmışlar, harıl harıl çalışıyorlar, gözlerden uzak bu mağarada.

Tam o sırada bir gürültüyle başını kaldırmış küçük kırlangıç.

Bir de bakmış ki görülmemiş bir hayvan daha. Kuş desen değil, mamut desen değil, aslan hiç. Dedik ya çok garip bir yaratık.

Küçük Kırlangıç bu vahşi yaratığın içerdekilere kötülük yapmaya geldiğini anlayınca, koşup çılgınlık atarak haber vermiş.

Onlar da bu erken uyarı sayesinde düşmanlarını yakalayıp afiyetle yemişler. Kanlı dişlerini göstere göstere küçük kırlangıca teşekkür etmişler.

— Aman demiş küçük kırlangıç, teşekkür meşekkür istemem, çekilin önümden de bir an önce buradan gideyim. Annemin dizinin dibine oturayım da bir daha dışarı çıkmayayım.

— Olur mu hiç demiş kuşlardan biri. Bize büyük iyilikte bulundun. O hayvan bizim neslimizi kurutacaktı. Zaten kala kala bir tek bizler kaldık. Bize “Oto kuş” derler.

Görüyorsun kanatlarımız var ama çok kısa. Biz asıl motorlarla donatılmışız. Onlarla uçarız. Sana da bir motor takacağız. O zaman göreceksin, nasıl yıldırım gibi uçacaksın, herkes sana hayran kalacak.

— Sahi mi, demiş Küçük Kırlangıç

— Elbette. Bakma sen bizim kanlı ağızlarımıza. İçimiz çok iyi bizim.

Böylece Küçük Kırlangıç’a da bir motor takmışlar. Önce mağarada bir tur attırmışlar. Kanatlarına girmiş iki otokuş, bir güzel öğretmişler motoru nasıl kullanacağını. Bütün mesele sık sık, motorun üstündeki “kuvvet levhası”na peş peşe gaga vurmamış. İşte, gücü kuvveti yakıtı makıtı buymuş motorun.

Yuvaya motoru çalıştırarak dönünce Küçük Kırlangıç:

— Eyvah demiş annesi, tahmin etmeliydim, demek şimdi de seni düşürdüler tuzağa.

— Neler söylüyorsun anneciğim, demiş Küçük Kırlangıç. Ne tuzağı?

Ve başlamış bütün olup biteni anlatmaya.

Fakat annesi:

— Aptal, diyormuş, bunların hepsi uydurma. İnanma sakın. Hepimizin gençken başına geldi bu. Ama hiç birimiz aldırmadık buna. Çünkü sonu fena: Motor bedava; ama yedek parça kan pahası. Kaptırdın mı kuyruğunu, ha!

— İmkansız demiş küçük kırlangıç, çok iyiydi onlar. Bana adımı sordular, “Kırlangıç” deyince sen artık “Kırlangıçmotor” oldun, “ama bu kadar uzun bir isim yerine biz sana ‘Kırlanmotor’ diyoruz, bu adı veriyoruz” dediler.

— Yaa, gördün mü işte. Adını bile değiştirmişler senin. (Ağlar).

— Ne var bunda, elbette kırlangıçmotor demek çok uzun, Kırlanmotor ismini ben de çok sevdim.

— Eyvahlar olsun dedi annesi, bu tam hapyı yutmuş.

— Öyle değil anneciğim bak nasıl uçuyorum, tüy gibi.

Ve başlamış motorun kuvvet kapağını sık sık peş peşe gagalayarak hızlı turlar atmaya...

— Gördün mü, düşün bakalım, hepimizde bunlardan olsaydı da bütün işlerimizi beş katı bir süratle yapsaydık fena mı olurdu.

— Fena olurdu ya!

— Nedenmiş o anneciğim?

— Düşün bakalım, artan zamanlarda ne yapacaktık peki?

Küçük kırlangıç şaşırmış kalmış. Bütün işleri beşte bir zamanda yapıp bitirince, sahi ne yapacaklardı artan zamanda.

— Dinle yavrum, dedi anne kırlangıç. Bu anlattıkların, yani sürat, insanlar için önemli olabilir, ama bizim için değil. Biz zaten hiç zaman öldürmeyiz. Her şey binlerce yıldır hepimiz için aynı hızla, aynı zamanda yapılır çatılır. Geriye bir şey kalmaz ki fazla zamana ihtiyacımız olsun.

— Yine de anneciğim ben bunu kuşlar meclisine götürmek istiyorum.

— Peki demiş annesi, götür kuşlar meclisine. Ama korkarım onların vereceği karar senin aleyhine olsun.

Böylece Küçük Kırlangıç, yeni adıyla Kırlanmotor, meseleyi kuşlar meclisine götürmüş bir dilekçe ile. İşte o gün kuşlar meclisi toplanıp karar verecekmiş. Sebebi buymuş onca kalabalığın.

Kırlanmotor ortaya çıktı ve nefis bir gösteri yaptı.

— Ne öneriyorsun bize, diye sordu kırlangıçların başkanı, toplanan milyonlarca kuşun önünde.

— Efendim, otokuşlarla bir anlaşma yapıp, bütün kırlangıçlara motor takılmasını öneriyorum.

Hararetle tartışmalardan sonra başkan kararı şöyle açıkladı:

— Kırlanmotor'un motoru vücuduna sıkıca bağlanıp çıkarmaması için mühürlenecek. Hiç kimseye motor takılmayacak. Aradan altı ay geçecek. Tam altı ay sonra onu yine burada, bir kere daha izleyeceğiz. İşte o zaman bir rapor düzenleyecek ve buna göre esas kararımızı vereceğiz. Acele işe şeytan bulaşır. Bakalım ne diyecek, zaman denen öğretmen?

Kırlanmotor da, diğeri de memnun kalmış bu karardan.

Bütün bu zaman zarfında annesi kederle dinlemiş başkanın kararını ve gözyaşlarıyla bakmış yavrusuna.

Aradan tam altı ay geçmiş.

Yine milyonlarca kuş birikmiş ağaçlara. Cıvıl cıvıl kuşlar. Rengarenk kaynaşarak toplanmışlar. Kırlanmotor'u beklerken aralarında şakalaşmış, tartışmış, çeşitli düşünceler ortaya atmışlar.

Hele gençler.

İstiyorlarmış ki olumlu bir karar çıksın da hepsi takınsın motorlar.

Derken:

— Geliyor, nidalarıyla başlarını çevirmişler. Evet o, ta kendisi, Kırlanmotor bu.

Ama hareketleri yavaş. Yüzlerce yıllık ağır bir tanker hurdası gibi geliyor.

Uzmanlar hemen almış etrafını. İki dakikada derken beş saatte zor hazırlamışlar raporlarını, işte bu raporun çok kısa bir özeti:

— “Vücut, motoru, yabancı madde diye dışarıya atmak istemiş, ancak başaramayınca etrafını sarmış. Artık motoru vücuttan ayırmak imkânsız. Kullanılmadığı için kanatlar gittikçe körelmişler. Motoru çıkarılsa, bu kanatlarla uçuşması imkânsız. Gagalamaktan Kırdanmotor'un başı sersemlemiş. Beyni sulanmış. Gagasının ucu fena halde körelmiş. Ne solucan tutabilir, ne bir şey. Hele yuva yapmak için sap taşınması imkânsız. Hem kuvvet kapağını gagala, hem de şunu bunu taşı, olacak şey mi. Ayrıca boynunda bazı kaslar gelişmiş, kalınlaşmış, bu sebeple de başını sağa sola çevirmesi imkânı kalmamış.

Yiyeceğini bulmakta, yuvasını görmekte çok zorluk çekmektedir. Kendisi motordan dolayı son derece rahatsızdır. Altı ayda 15 ay kadar yaşlanmıştır. Onu kuşlar hastanesinde tedavi altına alır motorunu çıkarır, onu tekrar kırlangıçlaştırabilirsek belki hayatı kurtulur.”

Uzun tartışmalardan sonra başkan kararı şu şekilde açıkladı:

—Hemen bir cankurtaran çağırın. Ve bu olayı bir bültenle bütün kırlangıçlara duyurun.

Düşmesinler yabancıların tuzaklarına.

A. Cahit Zarifoğlu

Metin Bilgileri

Metnin Başlığı: Motorlu Kuş

Metnin Türü: Masal (Olaya Dayalı Metinler)

Süre: 80 dk.

Kullanılan Stratejiler

Metinle İlgili Ön bilgiler oluşturma

Soru Sorma

Tahmin Etme

Yorumlama

Yeniden Yapılandırma

Mantıksal İlişkiler Kurma

Okumaya Hazırlık

- 1) Teknoloji nedir, günlük hayatta kullandığımız teknolojik aletler nelerdir?
- 2) Size göre teknolojinin faydalı ve zararlı yönleri nelerdir?
- 3) Teknolojik aletlerin olmadığı bir dünyada olduğunuzu hayal edin, bir gününüzü nasıl geçirirdiniz ve neler yapardınız?
- 4) Sizce teknoloji bizi başkalarına bağımlı hale getiriyor mu?

Okuma Süreci

- ✓ Metnin Başlığının okunması ve öğrencilerin zihinlerinde oluşan çağrışımların neler olduğunun sorulması.
- ✓ Metnin bir öğrenci tarafından sesli bir biçimde okunması diğer öğrenciler tarafından takip etmesi.
- ✓ Metnin akışına göre öğrencilere sık sık konuyla ilgili sorular sorulması
 - 1) Annesi küçük kırlangıcı hangi konuda uyarıyor?
 - 2) Kırlangıç, annesinin uyarılarını dikkate alıyor mu?
 - 3) Kırlangıç gittiği yerde nasıl bir manzara ile karşılaşılıyor?
 - 4) Otokuşlar'ın diğer kuşlardan farkı nedir?

- 5) Sizce Kırlangıç kendisine verilen hediyeden neden bu kadar etkilendi?
 - 6) Annesi kırlangıca verilen hediyeği görünce neden bu kadar üzölmüş olabilir?
 - 7) Anne kırlangıcın görüşlerine siz de katılıyor musunuz?
 - 8) Kuşlar Meclisi olaya nasıl yaklaştı?
 - 9) Kuşlar Meclisinde alınan kararlar sizce doğru mu?
 - 10) Motorlu Kuş, masalın sonunda nasıl bir sorunla karşılaşılıyor?
- ✓ Olayın sonucunda ne olacağı hakkındaki tahminler
 - ✓ Metnin bazı kısımlarının öğrenciler tarafından değiştirilerek masalın yeniden oluşturulması ve sınıf içinde yeni versiyonların değerlendirilmesi

Okuma Sonrası Değerlendirme

- 1) Sizce Oto Kuşlar gerçekten iyi niyetli mi yoksa kötü niyetli miydiler?
- 2) Motorlukuş'un annesi ona farklı bir şekilde davransaydı kuş fikrinden vaz geçer miydi?
- 3) Kuşlar meclisinin aldığı kararı siz nasıl yorumluyorsunuz?
- 4) Bu olaydan siz nasıl bir sonuç çıkardınız?