

T. C.  
DICLE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ  
ELEŞTİREL OKUMAYA YÖNELİK  
ÖZYETERLİK ALGILARI**

*Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Örnekleri*

**Hazırlayan**  
Hülya KÜÇÜKOĞLU

**Danışman**  
Yrd.Doç.Dr.Bayram AŞILIOĞLU

**DIYARBAKIR**

**2008**

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adayı öğrencilerinin eleştirel okumaya ilişkin özyeterlik algılarının düzeyini belirlemektir. Eleştirel okuma, okuduğumuz herhangi bir metni düşünme, doğruları ya da yanlışları üzerinde kafa yorma ve okunan konuyu yorumlamadır.

Hacettepe, Dicle ve Başkent Üniversitelerinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar ve güz döneminde İngilizce öğretmen adaylarından bir kısmına uygulanan testle gerçekleştirilen bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının tespiti ve değerlendirmesi yapılmış, neticede sonuç ve öneriler ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 25 önermeden oluşan bir özyeterlilik algısı ölçeği uygulanmıştır.

Katılımcı sayısı 227 dir. Deneklere beş seçenekli yirmi beş önerme verilmiş ve bunları bir etki altında kalmadan, içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Sonuçlara yönelik yapılan değerlendirmelerde; Öğrencilerin, büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları söylenebilir. Ancak bu sonucun, kişilerin kendilerini değerlendirmede subjektif davranma eğilimleri gösterdikleri düşünüldüğünde, çalışmanın diğer bir araştırma ile desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim Danimarka Teknolojisi Enstitüsünün Kasım 2006 yılında hazırladığı raporda göre özyeterlik ölçme araçlarında çıkan sonuçlarda ölçme aracının uygulandığı kişilerin kendilerini olduklarından fazla değerlendirdiklerini ortaya koymuştur (Henrik ve Martin, 2006). Bu zafiyeti ortadan kaldırmak adına öğretmen adaylarına uyguladığım ölçme aracının yanısıra, ölçme aracının uygulandığı üniversitelerin öğretim elemanlarından da görüş alma gereği duyulmuştur. Anket sonuçları bu görüşler doğrultusunda da değerlendirilmişlerdir.

Müteakip dönemlerde bu yönde bir eğitim verilmesi, öğrenciler kadar öğretmenlerin de konuyu öğrenmelerinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Özyeterlik Algısı, Eleştirel Okuma Yöntemi, Geleneksel Okuma Yöntemi

## ABSTRACT

The main aim of this study is to determine the critical reading level of the English student teachers. The meaning of critical reading can be explained as follows. Critical reading is to think about the text which is read and to comment on the topic. The pros of critical reading can only be understood by comparing the advantages of critical reading with the traditional reading methods.

This study was performed at Hacettepe, Başkent and Dicle Universities and the study aimed at identifying the self sufficiency of the students on critical reading. This study was put into practice in 2007-2008 Fall and Spring semesters. In the study, the students were asked to answer 25 questions. The answers given were used to figure out the self sufficiency level of the students.

The number of participants in the survey is 227. The participants were given 25 questions and were asked to answer them sincerely. The results of the study shows that the general approach of the students towards critical reading is positive and that the students find themselves considerably sufficient., The subjects of this study generally think that they can be creative readers and that they can analyse the text given.

The results of the study shows that most of the student teachers can successfully use the critical reading techniques. Provided that the results of self sufficiency test results are subjective, there comes out the need to support this study with another study. As a matter of fact a feasibility survey which was done by Danish Technological Institute shows that the results are mostly higher than expected when people evaluate themselves (Henrik ve Martin, 2006). In order to get rid of this weakness in the study which was done, another survey was held to the lecturers who lecture in the same universities. And the results were then taken into consideration.

It is appraisable that in the future studies, a training should be given on the topic not only to the students but also to the lecturers.

**Key Words:** Critical reading, Self efficiency

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.**

**Başkan:**

**Üye:**

**Üye:**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.  
..... /..... /2008**

**Enstitü Müdürü**

## ÖNSÖZ

Hiç kuşkusuz bireyin yaşamını devam ettirebilmesinin temel öğelerinden birisi toplumdaki diğer bireylerle kuracağı iletişimidir. İletişimin temel öğesi de dildir. Dil eğitiminin temelini de okuma oluşturmaktadır. Okumanın etkin hale getirilmesi belki de, kişilere eğitim sürecinin başından itibaren eleştirel düşünme ve sorgulama yetisinin kazandırılması, neticede eleştirel okumanın öğretilmesiyle mümkün olacaktır.

Bu düşünceden hareketle, üniversitelerde İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının tespiti ve değerlendirmesi maksadıyla yaptığım çalışmamı konuyla ilgili daha güvenilir verilere ulaşabilmek ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek adına birden fazla üniversitede gerçekleştirdim. Bu çerçevede, Dicle, Hacettepe ve Başkent Üniversiteleri'ndeki İngilizce öğretmen adaylarından bir kısmını değerlendirmeye dahil ettim. Yine Hacettepe ve Başkent Üniversitelerindeki öğretim elemanlarının konuya yönelik görüşlerini aldım. Hacettepe ve Başkent yanında YÖK Tez Merkezi, ODTÜ, Gazi, Bilkent Üniversite kütüphanelerinde de kaynak taraması yaptım. Çalışma sonunda ulaştığım veriler ile sonuç ve önerilerin bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağını, eleştirel okumanın dil eğitimindeki önemine vurgu yapacağımı düşünüyorum. Çalışma alanımın belirlenmesinden tezimin oluşturulmasına kadar geçen sürecin her aşamasında bana yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, değerli fikirleriyle ufukumuzu açan ve yalnızca bilimsel olarak değil, yaşamımızın her alanında bizleri daha mutlu bireyler olma yolunda bilgileriyle besleyen Bölüm Başkanımız Pof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e, derslerinde engin bilgileriyle bizi donatan ve bu araştırma aşamasında kıymetini çok daha iyi anladığım kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL ve tezimin yazımı esnasında bana fikir ve teknik anlamda büyük destek sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Muammer NALBANT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemi sağlayan aileme, bana varlıklarıyla motivasyon sağlayan sevgili çocuklarım Minez ve Çağın'a, her zaman yanımda olan kıymetli eşim Bayram KÜÇÜKOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

**Hülya KÜÇÜKOĞLU**

## ŞEKİLLER, TABLOLAR, GRAFİKLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

### Şekiller Listesi

|  |    |
|--|----|
| Şekil 1. Okuma biçimi ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişki | 27 |
|--|----|

### Tablolar Listesi

|  |    |
|--|----|
| Tablo 1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi   | 11 |
| Tablo 2. “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verilen yanıtların dağılımı                  | 39 |
| Tablo 3. “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. önermeye verilen yanıtların dağılımı | 41 |
| Tablo 4. “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” şeklindeki 3. önermeye verilen yanıtların dağılımı                              | 43 |
| Tablo 5. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” şeklindeki 4. önermeye verilen yanıtların dağılımı                                     | 46 |
| Tablo 6. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi  | 47 |
| Tablo 7. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları   | 47 |
| Tablo 8. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. önermeye verilen yanıtların dağılımı  | 48 |
| Tablo 9. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi   | 50 |
| Tablo 10. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları   | 51 |
| Tablo 11. “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermeye verilen yanıtların dağılımı              | 51 |
| Tablo 12. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verilen yanıtların dağılımı                         | 53 |
| Tablo 13. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verilen yanıtların dağılımı  | 55 |
| Tablo 14. “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verilen yanıtların dağılımı   | 57 |
| Tablo 15. “Okumayı severim” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi  | 59 |
| Tablo 16. “Okumayı severim” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları   | 59 |
| Tablo 17. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 10. önermeye verilen yanıtların dağılımı                            | 60 |
| Tablo 18. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi                                    | 62 |
| Tablo 19. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları                                       | 62 |
| Tablo 20. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verilen yanıtların dağılımı      | 63 |

|   |    |
|---|----|
| Tablo 21. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi | 64 |
| Tablo 22. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları    | 64 |
| Tablo 23. “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verilen yanıtların dağılımı    | 65 |
| Tablo 24. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verilen yanıtların dağılımı            | 67 |
| Tablo 25. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi                    | 68 |
| Tablo 26. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları                       | 69 |
| Tablo 27. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verilen yanıtların dağılımı                    | 69 |
| Tablo 28. “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verilen yanıtların dağılımı                       | 71 |
| Tablo 29. “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. önermeye verilen yanıtların dağılımı                 | 73 |
| Tablo 30. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verilen yanıtların dağılımı                             | 74 |
| Tablo 31. “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verilen yanıtların dağılımı   | 76 |
| Tablo 32. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verilen yanıtların dağılımı          | 78 |
| Tablo 33. “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. önermeye verilen yanıtların dağılımı                | 80 |
| Tablo 34. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkarımlar yapabiliyim” şeklindeki 21. önermeye verilen yanıtların dağılımı                                       | 81 |
| Tablo 35. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verilen yanıtların dağılımı                     | 84 |
| Tablo 36. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verilen yanıtların dağılımı  | 85 |
| Tablo 37. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verilen yanıtların dağılımı                                   | 88 |
| Tablo 38. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verilen yanıtların dağılımı                     | 90 |

## Grafikler Listesi

|  |    |
|--|----|
| Grafik 1. “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 40 |
| Grafik 2. Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri | 40 |
| Grafik 3. “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 42 |
| Grafik 4. “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                    | 43 |
| Grafik 5. “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” şeklindeki 3. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 44 |
| Grafik 6. “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” şeklindeki 3. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri   | 45 |
| Grafik 7. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” şeklindeki 4. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 46 |
| Grafik 8. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” şeklindeki 4. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri  | 47 |
| Grafik 9. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 49 |
| Grafik 10. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri  | 50 |
| Grafik 11. “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 52 |
| Grafik 12. “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                                 | 52 |
| Grafik 13. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 54 |
| Grafik 14. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri  | 54 |
| Grafik 15. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 56 |
| Grafik 16. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri   | 57 |
| Grafik 17. “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 58 |
| Grafik 18. “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri  | 59 |
| Grafik 19. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 10. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 61 |
| Grafik 20. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur”   |    |



|  |    |
|--|----|
| şeklindeki 10. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri  | 62 |
| Grafik 21. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 63 |
| Grafik 22. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri | 64 |
| Grafik 23. “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 65 |
| Grafik 24. “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri            | 66 |
| Grafik 25. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 67 |
| Grafik 26. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                    | 68 |
| Grafik 27. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 70 |
| Grafik 28. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                            | 71 |
| Grafik 29. “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 72 |
| Grafik 30. “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                               | 72 |
| Grafik 31. “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 73 |
| Grafik 32. “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                         | 74 |
| Grafik 33. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 75 |
| Grafik 34. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                                     | 75 |
| Grafik 35. “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 76 |
| Grafik 36. “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri           | 77 |
| Grafik 37. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 78 |
| Grafik 38. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                  | 79 |

|   |    |
|---|----|
| Grafik 39. “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 80 |
| Grafik 40. “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri | 81 |
| Grafik 41. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkarımlar yapabilirim” şeklindeki 21. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 82 |
| Grafik 42. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkarımlar yapabilirim” şeklindeki 21. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                        | 83 |
| Grafik 43. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 84 |
| Grafik 44. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri      | 85 |
| Grafik 45. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı   | 87 |
| Grafik 46. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                               | 87 |
| Grafik 47. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 89 |
| Grafik 48. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri                    | 90 |
| Grafik 49. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  | 92 |
| Grafik 50. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri      | 92 |

## **Kısaltmalar**

**SAS** : Statistical Analysis System  
**M. E. B.** : Milli Eğitim Bakanlığı

## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| <b>ÖZET</b>  | i   |
| <b>ABSTRACT</b>  | ii  |
| <b>ONAY</b>  | iii |
| <b>ÖNSÖZ</b>   | iv  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b>   | xi  |
| <b>GİRİŞ</b>   | 1   |
| Konunun Sunumu   | 1   |
| Amaçlar  | 6   |
| Araştırmanın Önemi   | 6   |
| Varsayımlar  | 8   |
| Sınırlılıklar  | 8   |
| Tanımlar   | 8   |
| Yöntem   | 9   |
| - <i>Araştırma Modeli</i>  | 9   |
| - <i>Evren ve Örneklem</i>   | 9   |
| - <i>Verilerin Toplanması</i>  | 9   |
| - <i>Verilerin Çözümü ve Yorumlanması</i>  | 10  |
| <b>1. İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI</b> | 12  |
| 1.1. Dilin İnsan Varoluşundaki Vizyonu   | 12  |
| 1.2. Anadil ve Farklı Dil Öğrenme-Öğretme Yöntemleri                                   | 14  |
| 1.3. Farklı Dil Öğrenme-Öğretme Yöntemi Olarak Eleştirel Okuma                         | 18  |
| 1.4. Geleneksel ve Eleştirel Okuma-Özyeterlik Etkileşiminin Eğitsel Doğurguları        | 34  |
| <b>2. BULGULAR VE YORUMLAR</b>   | 37  |
| <b>3 TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER</b>  | 93  |
| <b>KAYNAKLAR</b>   | 99  |
| <b>EKLER</b>   | 105 |
| <b>TUTANAK</b>   | 108 |

# GİRİŞ

## Konunun Sunumu

### Dilin İnsan Varoluşundaki Vizyonu

İnsan diğer canlılardan farklı olarak varolduğunu bilmek ve anlayabilmek yetisine sahiptir. İnsanın varolmakla birlikte, bunun bilincinde olabilmesi, onun sadece taşıyıcı değil aynı zamanda bilinçli ve farkındalıklı bir konuma erişmesine yol açmıştır. Bu mevcut yapı insanın bilgi edinme ve bunun için bir arayış sürecine girme güdüsünün de tetikleyicisi olmuştur. İnsan oluşundan itibaren kendi varlığı başta olmak üzere, tüm evreni sorgulamaya başlamış, bu da bilgi edinme sürecinin temelini teşkil etmiştir. Evrim sürecinde insan elde ettiği bilgileri ve oluşturduğu kültürü, bir sonraki nesle aktarabilme başarısını göstermiştir.

*“... İnsan dışındaki varlık formları, sadece olma konumunda yaşarlar. Bilgi edinme isteği ve arayışı, gerçekte insanın yaşama eksikliğinin ifadesi olarak ortaya çıkar ve bilgi edinmede tutulan geleneksel yol, varlığa dıştan bakmadır. Yani sonuçlara dönük okuma alışkanlığıdır. Gerçekte insanın varlığı ve varoluşu farketmesinin yolu ona içten bakmaktır. Bunun açılımı kendini tanıma, gerçekleştirme ve aşma dürtüsü ve vizyonudur. Çünkü bütün varoluşun sırrı, insanın mutlak benliğinde gizlidir. İnsan kendini tanıdıkça varlık ve varoluşla ilgili blokajları farkındalığa dönüşmüş, böylece varlıkla iletişimde doğal bir öznel duruş geliştirmiştir. Bir insanın vizyonu ve gerçekliği bir ve özdeştir...”* (Akgündüz, 2008).

Yaygın anlayışa göre insan bildiği ölçüde yaşamaktadır. Bilgi o derece yükseltilmektedir ki, bilginin yaşam mücadelesinde başarının en önemli şartı olduğu, bilmenin hayatta kalabilmek için yeterli olduğu yönünde bir inanç gelişmiştir. İnsana ve bilgiye yönelik büyük anlam yüklemeler, eğitim sürecinde yaşanan bir takım çarpıtmalar sonucunda yanlış anlaşılabilir.

*“... Son tahlilde insanın her konudaki kaderi varlık, insan, bilgi ve eğitim konusundaki farkındalık ve bilinç blokajlarının bileşkesi olarak ortaya çıkar. Hakkında en çok bilindiği söylenen bu dört kalem, aslında insanın en çok yabancılaştığı ve yabancılaştığı ölçüde de ters yüz edilmiş bir öznel yanılısamayla -omurga bir gelenek olarak eğitim başta olmak üzere- bütün varoluş geleneklerinde yaşamı ıskaladığı koordinat sapmalarıdır. Bu bakımdan öncelikle üzerinde durulması gereken husus, varlığın, insanın, bilginin ve*

*eğitimin oldukça karanlık ve parçalı görünüm arzeden algılama şekillerini ayrıntılı irdelemek, ve alışlagelmiş ezberi bozmaktır...” (Akgündüz, 2008).*

Bir iletişim aracı olarak dil sadece kültürel yaşamda bilinlerin aktarılmasında kullanılan bir araçtır. Bununla beraber, iletişimde konuşma ve yapma yerine, dinleme çok daha önemli bir yer tutmaktadır. Dilin insan evrimine katkısı sevgi korku ikileminde, egonun değil ruhun kontrolüne girmesiyle artacaktır. Sevgiye dayalı bir varoluşta dil sevgiyi ileten bir araç olur. Egonun etkin olduğu bir kişilikte ise şiddeti yayma ve etkinleştirme aracına dönüşebilir. Bu açıdan yürek merkezli yaşamın temel doğası sessizliktir diyebiliriz.

*“... İnsan hayata bir şeyler anlatarak değil hayatı dinleyerek evrimleşir, çünkü hayat kendi zekasıyla evrimleşir Hayatın zekası ise insanın proaktif benliği yani bütün akludur...” (Akgündüz, 2007).*

*“... İnsan ve her insan yatay tarihte varolmuş ve olacak olan bütün insan dillerinin şifresi ve tohumunu bilincinde barındırmaktadır. Çünkü farklı diller aynı ruhsal enerjinin farklı düşünceler ve eylemlere dönüşmüş formatlarıdır. Dolayısıyla bir insanın tek dille sınırlılığı salt bir özdeşleşmedir. Hangi kültürel ortamda varoluyorsa o kültürel etki içindeki simetrik tohumu çiçeklendirmiş olmaktadır. Kullandığı ana dil insanı kullanma durumunda değil ise her insan diğer tohum ve şifreleri de açma elverişliliğine sahiptir. Hatta bu durum insanın bütünsel varolmasının bir göstergesidir. Çünkü her dil bir noktadan sonra kendi hapishanesini yaratmakta kişiyi belirli kültürel kalıpların mahkumları haline getirmektedir. Bu farklı dillerin insanı taşıyacağı anlam dünyasından uzaklaşma ve yabancılaşma olgusudur...” (Akgündüz, 2007).*

### **Anadil ve Farklı Dil Öğrenme-Öğretme Yöntemleri**

Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği farklı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hakim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesi anlamına gelir. Bu yeti, ancak öz ve yabancı kültür, toplum bilgisi ve bakış açısının değişmesi ile oluşur. İletişim becerisi, dilbilim yetisi ile birlikte dil edinimini gerçekleştirir.

Eğitim alanı incelendiğinde günümüze kadar çeşitli dil öğretim yaklaşımlarının geliştirildiği görülür. Bu çalışmalardan hareketle Bailly, 1998 yılında yeni bir sınıflama yapmıştır. Buna göre dil yaklaşımları davranışçı, bilişsel, ve yapılandırıcı olmak üzere üç grupta toplamıştır (Güneş, 2007:28).

Davranışçı Dil Yaklaşımına göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlenebilir bir değişimdir. Verilen bir uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi, öğrenme olarak kabul edilmektedir. Öğretim süreci koşullandırmaya ve davranış değiştirmeye dönük planlanmakta, öğrencinin zihnini geliştirme çalışmalarına fazla önem verilmemektedir. Öğretim çalışmaları ise öğretmen merkezli yürütülmektedir. Bu anlayış dil öğretiminde de söz konusudur. Buna göre çocuk, küçük yaşlardan itibaren dili dışardan gelen uyarıcılara cevap vererek, büyüklerini taklit ederek öğrenmektedir. Dil öğretim sürecinde öğrenciler pasif alıcılar olarak görülmekte ve öğrencilerin zihinsel becerileriyle fazla ilgilenilmemektedir. Bu durum davranışçı dil yaklaşımının yoğun eleştiriler almasına neden olmuştur.

Bilişsel Dil yaklaşımında öğrenme, beş duyu organıyla dışardan alınan bilgilerin zihinde işlenmesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenciler, kendilerine sunulan bilgileri pasif biçimde almak yerine, aktif çabalarla belleklerine yerleştirmelidirler.

Bu yaklaşımda bazı araştırmacılar bellek sistemini açıklamak için yoğun çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan elde edilen bilgilere göre çeşitli belleklerimiz vardır. Bunlar duysal, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş, bilinçli, bilinçsiz bellekler olmak ifade edilmektedir. Dil öğretimi ve kelime tanıma çalışmalarında bu bellekler aktif rol oynamaktadır. Bilinen bütün kelimeler sözel bellekte saklanmaktadır. Sözel bellek, her kelimenin yazılışı, okunuşu, sıralaması, sınıflaması gibi yönlerini kaydetmekte ve öğrenci kelimelerle yazılı veya sözlü karşılaştığı zaman onları tanıma fırsatı vermektedir. Bu eğilim dil öğrenme alanında da görülmektedir.

Yapılandırıcı Dil Yaklaşımında öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla oluşmakta ve zihninde yapılandırılmaktadır. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda, öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Günümüzdeki beyin araştırmalarına ve yapılandırıcı yaklaşıma göre, dilin öğrenilmesi tamamen zihinsel işlemlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu yaklaşım, dil öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmaktadır. Gelişimsel yapılandırıcılık dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele almakta ve üst düzey öğrenmeye kadar incelemektedir. Aynı zamanda dil öğrenmeyi zihinsel becerilerin gelişimiyle ilişkilendirmektedir. Etkileşimsel yapılandırıcılık, dil öğrenme sürecinde çocukla anne-yetişkinler arasındaki

etkileşim üzerinde ağırlıklı olarak durmaktadır. Etkileşimsel yaklaşıma göre çocuk tek başına değil, başkalarıyla etkileşerek dili öğrenmektedir (Güneş, 2007:30).

Türkiye'de farklı dil öğretiminin etkili olup olmadığı konusunda tartışmalar yapılmakta ve çeşitli görüşler öne sürülmektedir. Dünya üzerinde üç bine yakın dilin bulunmasına karşın ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmekte, bunu kültürel ve ticari ilişkilerle askeri ittifaklar izlemektedir. Ancak bir farklı dili öğrenmede en temel etken anadilin doğru ve etkili kullanılabilmesidir. Anadili doğru ve etkili kullanabilmenin en önemli boyutlarından birisi de anadilde okuduklarını eleştirebilme yeterliliği kazanmaktır.

### **Farklı Dil Öğrenme-Öğretme Yöntemi Olarak Eleştirel Okuma**

*Eleştirel okuma, okuduğumuz herhangi bir metin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve konuyu yorumlamadır (Özdemir, 1997: 19).*

Diğer okuma tekniklerine göre okuyucunun daha fazla zaman, emek ve dikkat harcamasını gerektiren eleştirel okuma, anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içerir. Bu okuma tekniğinde insanın okuma eylemi sırasında ve sonrasında zihinsel bakımdan daha etkin olması; yani okumanın sona ermesiyle bitmeyen bir araştırma ve inceleme çabası söz konusudur. Eleştirel okumada, metnin bitmesiyle, aynı zamanda anlatılanlara bir düşünce, bir etkinlik de katılmış olur. Bir başka deyişle eleştirel olmayan okuyucu yazıda anlatılanları genellikle tartışmasız doğru olarak kabul eder ve bunları ezberlemeye çalışırken, eleştirel okuyucu yazıda ne anlatıldığına, bunların hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat ettiği kadar, konunun nasıl betimlendiği ile de ilgilenir. Ülkemizde eğitim sürecinde, öğrencilerin eleştirel okuma becerisine sahip olup olmadıkları konusunda yeterli araştırma yapılmadığı gibi öğrencilerin bu konudaki bilinç düzeyi hakkında sağlıklı bir bilgiye sahip olmadığı söylenemez.

Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğu dikkate alındığında, bireyin öğrenme sürecini yönlendirme becerisini kazanması bu noktada da özdüzenleyici öğrenme kavramı önem kazanmaktadır. Özdüzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik çalışma becerisinden çok bireyin kendisinin yönlendirdiği bir süreç olup zihinsel yeteneklerini ve becerilerini bu sürece aktarmasıdır. Bu öğrenme



sürecinde özdüzenleyici öğrenen, uygun olan öğrenme stratejisini seçme, koyduğu hedefler doğrultusunda bu stratejiyi uygulama ve bireysel gelişimini izleyip değerlendirme becerisine sahiptir. Sosyal bilişsel kuram açısından; özdüzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerin etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986:45).

Zimmerman (2000:13-39) özdüzenleme sürecini, bireyin önceki performansları sonucunda elde ettiği dönütü içinde bulunduğu durumun koşullarına uyarladığı döngüsel bir süreç olarak belirtmiş, öğrenme sürecinde bireysel, davranışsal ve çevresel faktörlerin sürekli değiştiğinden böyle bir çabanın gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca özdüzenleyici öğrenenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için kendi düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini oluşturduğunu ifade etmiş ve genel olarak özdüzenlemeyi, öğrencilerin üstbilişsel, güdüsel ve davranışsal açıdan kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlamıştır (Zimmerman, 1989; 329-339).

Winne (1997:89) özdüzenleme becerisine sahip öğrencilerin, herhangi bir akademik görevle karşılaştıklarında görevin özelliklerini ve gerekliliklerini yorumlayabilmek için bilgi ve becerilerini gözden geçirdiklerini, oluşturdukları yoruma bağlı olarak hedeflerini belirlediklerini, gerekli bilişsel,duyuşsal veya davranışsal strateji ve taktikleri uygulayarak ürünün ortaya çıkmasını sağladıklarını ifade etmiştir.

Eleştirel okumada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının seviyesi de öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktördür. Acaba eğitici eleştirel okuma konusunda ne derece bilinçlidir? Bu sorunun cevabı belki de öğrenmenin ne seviyede gerçekleşeceği hakkında bir veri olarak ortaya çıkacaktır.

Özyeterlik algısını “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” şeklinde tanımlayabiliriz. Bandura öz-yeterlik inancının, yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayandığını söylemektedir. Diğer bir ifade ile özyeterlik, kişinin kendine olan güvenini ile de direkt ilgilidir.

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin dersi öğrenme sürecindeki başarılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretim uygulamalarında daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir.

### **Bu Araştırmanın Konu ve Yöntem Bakımından Özgünlüğü**

Bu araştırma; Hacettepe, Başkent ve Dicle Üniversitelerinin İngilizce öğretmenliği programında okuyan ve “okuma” dersi almış öğrencilerin eleştirel okuma becerisine ilişkin özyeterlilik algıları yeterlidir/yeterli değildir önermesi temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılan benzer araştırmalarda daha ziyade öğrenci temelli bir çalışma yöntemi izlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algıları konusuna odaklanan bu çalışma, benzer çalışmalardan bu yönüyle ayrılmakta ve özgün bir hale gelmektedir.

### **Amaçlar**

Araştırmanın genel amacı, geleneksel ve eleştirel okuma yöntemlerinin İngilizce öğrenme başarısına etkilerinin Dicle-Hacettepe-Başkent Üniversitesi örneklerinden seçilen öğretmen adayı çalışma evreninde betimlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada cevabı aranan alt sorular/amaçlar şöyle sıralanabilir;

- Eleştirel-geleneksel okuma yöntemleri etkileşimine ilişkin bulgular nelerdir?
- İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okuma konusundaki özyeterlilik algı düzeyleri nedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz ve kişisel yeteneklerin daha da ön plana çıktığı günümüzde, birey, yaşam alanı içerisinde, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Kişiler arası iletişimin en temel ögesi durumunda olan dilin etkili kullanımı hem bireylerin toplum içinde diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, hem de temel dil becerileri olarak kabul edilen

dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar.

Ülkemizde dil öğretimi ve öğrenimine her zaman önem ve öncelik verilmiştir. Ancak bu alanda başarılı mıyız? Buna olumlu cevap vermek güçtür. İzlenen yol uygun ve ülkemiz için yararlı mıdır? Hataları ve eksiklikleri ve tartışılacak yönleri vardır. Öğrenim çağındaki gençlerimizin yüzde kaçına farklı dil öğretebiliyoruz? Bunun da cevabını olumlu yönde vermekte zorlanıyoruz.

Eleştirel okumanın dil eğitiminde sağlayacağı katkı ve bunun dil öğretmenleri tarafından yeterince algılanması, farklı dilin zorunluluk haline geldiği bir süreçte kaçınılmaz olmuştur.

Bu anlamda incelendiğinde, bu konuda yapılmış yeterli araştırma mevcut değildir. Eğitim sürecinde ve öğrenmede eleştirel okumanın önemine vurgu yapan araştırmalar olmakla birlikte, çalışmaların geneline bakıldığında konu hep öğrencilerin bu yönde geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Farklı dil eğitiminde eleştirel okuma alışkanlığının kazandırılmasının önemine yönelik çalışma sayısı yeterli değildir. Bu çalışma bu yönüyle özgün bir yapıya sahiptir. Eleştirel okumaya yönelik çalışmalarda hiç değinilmemiş konulardan birisi de öğreticilerin bu bilinç düzeyinde olup olmadıklarının ölçülmesi ve ortaya konulmasıdır. Bu çalışma alanda daha önce yapılan diğer çalışmalardan bu yönüyle de ayrılmaktadır. Öğrencilerin bu konudaki özyeterlik algı durumları ve araştırmanın yapıldığı Üniversite öğretim elemanlarının bu konudaki düşüncelerinin yer aldığı bir çalışmadır.

İnsan davranışını açıklamak için kullanılabilen Bandura'nın öz-yeterlik inancı kuramı, kendileri de birer “davranış değiştirme mühendisi” (Senemoğlu, 2001:4) olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durumun, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve geliştirilmesinde önemli bilgiler verebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, eleştirel okumanın farklı dil eğitimine katkısı ortaya konmaya çalışılırken, eğiticilerin bu konuyla ilgili yetiştirilmesi konusuna değinilmemiştir. Bu konuyla ilgili, yapılacak bir çalışmanın, konunun öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağını dşünuyorum.

### **Varsayımlar**

İngilizce ğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik zyeterlik Algıları konulu araştırmada;

\* İzlener literatür taraması ve anket uygulaması yönteminin konuya ilişkin verilere yeterli düzeyde ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olduğu,

\* Veri toplama aracı olarak kullanılan aracının kapsam geçerliliği için uzman kanısının yeterli olduğu,

\* Araştırmada, Dicle-Hacettepe ve Başkent niversitelerinde ankete katılan lisansüstü öğrencilerin anketi cevaplandırırken görüşlerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma ;

\* Dicle, Başkent ve Hacettepe niversiteleri ile sınırlıdır.

\* Araştırma bulguları, envantere cevap veren ğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

\* lme aracındaki ifadeler ile sınırlıdır

### **Tanımlar**

**Özyeterlik Algısı:** Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanca yönelik durumsal farkındalık (Bandura, 1982).

**Eleştirel Okuma Yöntemi:** Okuduğumuz herhangi bir metni düşünme, doğruları ya da yanlışları üzerinde kafa yorma ve okunan konuyu yorumlama şeklinde uygulanan okuma yöntemi (Özdemir, 1997: 9).

**Geleneksel Okuma Yöntemi:** Okunan metni sorgulama ve eleştirme yoluna gitmeden olduğu gibi kabul etme mantığına dayanan okuma şekli.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma kaynak taraması ve anket verilerinin istatistiksel çözümlenmesi temelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, beşli likert tipi ölçme aracı uygulanarak, öğretmen adayı öğrencilerin eleştirel okuma becerileri konusundaki özyeterlik algı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, araştırmanın yapıldığı bölümde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik tutumları konusunda görüşleri alınmıştır. Görüşmeye Hacettepe, Dicle ve Başkent Üniversiteleri Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri katılmıştır. Görüşmede beş seçenekli toplam yirmibeş önerme kullanılmıştır. Benzer nitelikteki yanıtlar çözümlenerek değerlendirilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini, Hacettepe, Dicle ve Başkent Üniversiteleri Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde okuma dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2007–2008 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemi, Hacettepe, Dicle ve Başkent Üniversiteleri eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

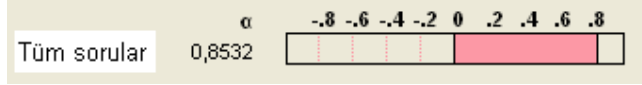
Ölçme aracı için hazırlanan önermeler eleştirel okuma becerilerinin alt boyutları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan toplam 33 sorudan oluşan ölçme aracı, öncelikle küçük bir öğrenci grubuna uygulandıktan sonra anlaşılmayan ve

tereddütlü görülen sorular veri aracından çıkartılmıştır. Yapılan bu düzenlemeden sonra danışmanım Yrd.Doç.Dr. Bayram Aşlıoğlu'dan ve Hacettepe Üniversitesi öğretim üye ve elemanlarından “özyeterlilik algı ölçeği” önermeleri hakkında uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzeltmeler neticesinde veri toplama aracının son hali oluşturulmuştur. Bu aşamada ölçme aracındaki önerme sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Her önerme çoktan seçmeli beş adet seçeneğe sahiptir. Veriler, araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen yirmi beş önermeden oluşan ölçek ve deneklerin sunulan önermelere verdikleri yanıtlardan meydana getirilmiştir. Eleştirel okuma becerisine ilişkin öz yeterlilik algısını ölçmek amacıyla hazırlanan 25 adet önerme çoktan seçmeli ölçme aracı halinde düzenlenmiş ve son halini aldıktan sonra basılmıştır. Bu ölçme aracı Dicle Üniversitesinden 100, Başkent Üniversitesinden 27 ve Hacettepe Üniversitesinden 100 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Uygulamaya başlandığında deneklere önermeler dağıtılmış ve onunla ilgili serbest düşünceleri doğrultusunda seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu aşamada, eleştirel okuma becerisi göz önünde bulundurularak, deneklerin özgün fikirlerine uygun seçenekleri işaretlemeleri önemle vurgulanmıştır.

### **Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Veri toplama araçları üzerinde istatistiksel işlemler yapılmadan önce veri toplama aracının öğrenciler tarafından uygun bir şekilde yanıtlanmış olup olmadığını belirlemek amacı ile tek tek gözden geçirilmiştir. Elde edilen veriler sayısal değerler olarak bilgisayarda Excel programına tek tek kaydedilmiş, daha sonra veriler SAS (Statistical Analysis System).version 9 ve JMP version 7 programlarında değerlendirilmiştir. 25 adet anket önermesinin iç tutarlılık katsayısının (Cronbach alfa).0, 85 olduğu hesaplanmıştır. Bu değer anket çalışmaları için yeterli olduğu söylenebilir. Bu ölçeğe göre deneklerin okudukları önermeleri, eleştirel okuma becerisine göre ne ölçüde anladıkları belirlenmiş ve özyeterlilik algı düzeyleri tespit edilmiştir. Testin uygulanması sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde çalışmanın bulgular ve yorumlar bölümünde verilerek yorumlanmıştır.



Verilerin çözümlenmesi ve yorumu esnasında öncelikle ortaya çıkan tablolar iç yoruma, ardından amaçlar/sınırlılıklar/varsayımlar itibariyle dış yoruma tabi tutulmuştur, nihai yargının ortaya konması ve bulgular/nihai yargı istikametinde uygulamayı iyileştirici önerilerle, araştırma raporu tamamlanmıştır. Araştırmanın evren ve örnekleme Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**  
**Araştırmanın Evren ve Örnekleme**

| Araştırmaya katılan Denekler | Evrendeki Denek Sayısı | Örnekleme Alınan Denek Sayısı | Araştırmaya Katılan Denek Sayısı | Araştırmaya Katılan Deneklerin Evreni Temsil Etme Oranı (%) |
|------------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---|
| Dicle Üniversitesi           | 239                    | 100                           | 100                              | % 41,84   |
| Hacettepe Üniversitesi       | 477                    | 100                           | 100                              | % 20,96   |
| Başkent Üniversitesi         | 218                    | 27                            | 27                               | % 12,38   |
| <b>Toplam</b>                | 934                    | 227                           | 227                              | % 24,30   |

# 1. İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMAYA YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI

## 1.1 Dilin insan Varoluşundaki Vizyonu

Dilin insan yaşamındaki rolü son derece önemli olmakla birlikte kimi zaman bu olguya gereğinden fazla önem atfedilmektedir. Buradan hareketle insanın varoluşuyla dil arasında vazgeçilmez, zorunlu bir ilişki algılaması kurulmuş bu bağ kanıksanır hale gelmiştir. Öyle ki varoluşun temel taşı dildir önermesine varan anlayışlar kabul görür olmuştur. Bu algılama, insanın bireysel ve toplumsal varoluşunda göreceli boyut oluşturma açısından değerlendirildiğinde büyük ölçüde anlam kazanmaktadır.

Nitekim Akgündüz'ün;

*“...İnsanın mutlak varlığı dikkate alındığında tam bir illüzyon ve özdeşleşme halidir. Yatay tarihte dile bağlı son beş bin yıllık gelişme yazılı ve sözlü kültürdeki kabarma insanın potansiyelini gerçekleştirmiş olmasının değil, yaşayamamış olmasının göstergesidir. Bir toplumun ardında bıraktığı ve biriktirdiği dile dayalı kültürel hâsıla onun yaşam derinliğini değil, yaşamı ıskalama düzeyini ortaya çıkarır. Çünkü dil kültürel bir protez olarak yaşamın içeriğiyle ilgili olmayıp nesnel ifade boyutuyla, yani yaşam teknolojisiyle bağlantılı tali, ikincil bir araçtır. Öncelikle insanın öznel varlığı ve deneyimi arasına giren dilsel perdeler kavramsal birikim onun yaşama daha çok mikroskobik dokunuşla teğet geçtiğini gösterir. Herhangi bir deneyimin bilişsel boyutundaki kabarma özündeki zayıflamayı yansıtır...” (Akgündüz,2008).*

İfadelerinde bu konudan dem vurulurken, dilin varoluştaki ikincil görevi vurgulanmaktadır. Gerçekten de modern toplumda düşünme ve konuşmanın insanın varoluşundaki temel vasıf algılaması kimi zaman yüzeyselleşmeye sebep olabilmektedir. Varoluşun özündeki temel etkenin dilin ötesinde ruh olduğu bilgisinin gözardı edilmesi yanlış sonuçlara ulaşılmasına neden olmaktadır. Çünkü insan düşündükçe ve konuştuğça varoluşsal deneyimden uzaklaşabilmektedir. Öyle ki dil, bir iletişim aracı olmaktan çıkıp iletişimi engelleyen bir olgu haline gelebilmektedir.

İnsanın gerçek iletişim aracı sessizlik dilidir. Sessizlik diline geçiş, hayatı dinlemeyi ve hayatın sırlarını insana açmasını sağlar. Sözel dilin ise doğayı farklı bir şekilde yorumlama eğilimi vardır. Kısacası, konuşma her zaman gücün değil, çoğu zaman güçsüzlüğün ve çaresizliğin yani korkunun simgesidir. Sessizlik ise bütünlüğün, gücün ve yaratıcılığın dışı vurumudur.



*“...İnsanın varoluşsal bağlamında dille ilişkisi bilinçlilik düzeyine göre sonuçlar yaratır. Alt bilinçlilik düzeyinde dil bir şiddet ve manipülasyon aracına dönüşür. Zaten ağız insanda birikmiş şiddetin tahliye kanalıdır. Alt bilinçlilik düzeyinde egonun güdümündeki dil müzikalitesi son derece yıkıcı elementleri ters yönde uyaran bir şiddet kanalı haline gelir. Aynı dil araç manipülasyonu olmaksızın ruhun patronajında işletildiğinde ise müzikalitesi yüksek bir sevgi enerjisi sirkülasyon köprüsü olur. Ama her halükarda unutulmaması gereken bir gerçek dilin son tahlilde insanın özgürleşmesi gereken bir protez olduğu, cevhere ait olmadığı, asla niteliğin kaynağı olmayıp en iyi tahminle niteliğin nesnel boyuta servisinde bir yansıtıcı vizyonu ile işletilebilecek oluşturulmuş bir araç hüviyetine haiz olduğudur. Buna göre aslolan dilin kendisi değil, onun servis ettiği bilinç enerjisinin niteliğidir...” (Akgündüz, 2008).*

Dille insan varoluşu arasında yukarıda kısaca tahlil edilen ilişki ve etkileşim dikkate alındığında anadil-yabancı dil ikileminin göreceli bir ikilem olduğunu görebiliriz. Ana ve yabancı dil algılaması da kültürel bir yanılsama olarak değerlendirilebilir. Çünkü özünde bütün diller, aynı doğal yapının farklı çevresel etkileşimlerle farklı formlara bölünmesi neticesinde ortaya çıkmıştır. Yerli-yabancı kavramları insan zihninin yarattığı bir bölünmedir.

İnsan özünde mevcut olan bütün dilleri kavrayabilme yeteneğine sahiptir. Çünkü bütün diller aynı kaynaktan beslenen ve farklı düşüncelerin ve eylemlerin ifade şekilleridir. Dolayısıyla bir insanın tek dille sınırlanması gerçek dışı bir uygulamadır. İnsan bulunduğu kültürel ortamda, o kültürel etki içindeki dili yansıtmaktadır. Böylece her dil bir noktadan sonra kişiyi belirli kültürel kalıplar içerisinde kalmaya zorlayacaktır. Oysa ki kişi kullandığı ana dil haricindeki diğer dilleri de kullanabilme yeteneğine sahiptir.

Anadilin okul öğretiminde insan doğasına daha elverişli bir tercih olduğu tartışmasız bir gerçektir. Çünkü öğrenmede, yeni kavramların kişinin benliğinde yer bulmasında temel araç doğumdan itibaren kullanılan dil olacaktır. Nitekim farklı bir dili öğrenme sürecinde de, bireyin ana dile olan hakimiyeti temel etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil hernekadar varoluşta ikincil bir araç olarak değerlendirilsede, iletişimde kimi zaman problem yaratsada, öğrenme sürecinin en etkili aracı olduğu da inkar edilemez. Günümüz dünyasında eğitimin ülkelerin sınırları dahilinde kalmayıp, uluslararası alandaki teknolojik gelişmelerin her bir bireyi doğrudan etkilediği göz önüne alındığında, farklı dilleri de öğrenmek zorunluluğu kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu açıdan iletişim aracı olarak öncelikle ana dilin iyi öğrenilmesi ve devamında eğitim

sürecinin etkinleştirilmesine katkı sağlayacak bilimsel çalışmaları destekleyecek ikinci bir dilin de öğrenilmesi gerekmektedir.

## 1.2. Anadil ve Farklı Dil Öğrenme-Öğretme Yöntemleri

Bireyin tüm yaşamı boyunca kişilik oluşumundan, eğitim süreci de dahil, meslek yaşamına kadar bütün alanlarda etkili olacak birinci olgu anadildir. Bu açıdan ana dilin öğretilmesi son derece önemli ve gerekli bir süreçtir. Bu olguyu diğer alanlardaki öğretim süreçlerinden farklı ve yaşamın bizzat kendisi gibi algılamak yerinde olacaktır. Çünkü kişi ana dilde düşünüp, bireysel gelişimini bu temelde gerçekleştirmektedir. Bu temel üzerinde ikinci bir dil edinme süreci daha sağlıklı gelişecektir.

*Dil bir anlaşma aracıdır ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayanır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı, bu dört temel dil becerisinin bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesine bağlı olduğu için, ana dili dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir ( Kavcar, 1998: 65).*

Ana dil çocuğun konuşmaya başlamasıyla o insanın yaşamına bir daha dilinden düşürmemek üzere girer ve biçim almaya başlar, o insanın parçası olur. İnsan olmasının, toplumsal varlığının en belirgin özelliğidir. Konuşmaya başlamadan önceki aşamada işitsel biçimde var olan dili okula başlamasıyla yazıya dökülür. Kişiliği oluşturan etkenlerin başında kuşkusuz anadili gelir. Ana dili hem düşünce evrenimizi hem de duygu evrenimizi oluşturur. Başka bir deyişle, kişiliğin mayasını kuran da geliştiren de anadildir. Eğer kişide ana dili bilinci uyanmışsa, ana dili duyarlılığı diri ise, yabancı etkilere karşı kendini kolaylıkla koruyabilir. Öte yandan kişi ancak bir tek dilde o da ana dilinde rahatlıkla düşünebilir (Akbaş, 2001).

Eskiden dil öğretimi denilince sadece temel beceriler anlaşılıyor ve öğrencilere dinleme konuşma, adını okuyup yazma gibi beceriler öğretiliyordu. Günümüzde dil öğretimi, bireyin dille birlikte zihinsel becerilerini de üst düzeyde geliştirmesi olarak anlaşılmaktadır (Güneş, 2007:23).

*“...Farklı dil öğrenme insan bilincinin doğal evrim yolculuğunun bir parçasıdır. Ne kadar dil o kadar insan özdeyişi abartılmadığı taktirde bu gerçeği işaretlemektedir. Farklı dillere açılım bilinçte kaotik bir akış yaratır ve kozmos dediğimiz yaratıcı düzen, yani sesin aldatıcı gücünden sessizliğin gerçek gücüne sıçrama farklı dille açılımla ivme kazanmış olur. Bir başka deyişle dilin yarattığı hipnoz bozulur, insanda dil ötesinde gerçek varolabilme farkındalığı gelişir. Bir kitleyi uyuşturmanın en etkili yollarından biri dil tekeli yaratmaktır. Bu yönüyle dil bir yönetim aracıdır. Aşağı yukarı dil koşullanması*

*insan bilincini özgürlük vizyonundan uzaklaştıran daha derin bir halkadır. Alternatif dillerin eğitimde işe koşulması egonun bu oyununu bozan, bütün bilincini uyandıran, insanı ifade araçlarından ifade içeriğine kılavuzlayan yaratıcı bir çıkış niteliği arz etmektedir...” (Akgündüz, 2008).*

Farklı dil eğitiminde çağdaş anlamda program geliştirme (Curriculum Development) anlayışının benimsenmesi kuşkusuz daha işlevsel eğitim programlarının ortaya çıkmasına ve dolayısıyla farklı dil öğretim teknolojisinin (Foreign Language Teaching Technology) gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunacaktır.

Ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda farklı dil öğrenmenin gerekliliği kaçınılmaz olmuştur. Çünkü bu globalleşen ve küçülen dünyamızda insanlar arası ilişki konuşarak ve yazışarak sağlanmaktadır. Bu da karşılıklı ortak dil ile gerçekleşir. Ancak dünyadaki 195 ülke ve Hindistan gibi bazı ülkelerdeki bölgesel konuşulan çok sayıda dilin hepsini öğrenmek ve bunlarla iletişimi sağlamak mümkün olmadığına göre, her millet kendisine uygun, diğer milletlerce de bilinen bir ortak haberleşme aracı bulmalıdır. Bu rekabet ortamında dünyada yalnız kalmamak, gelişen teknoloji ve ticaretin dışında olmamak, refaktan pay almak için mutlaka dünyaya açılmak zorunludur. Bunun için her ferdin mümkünse iki, üç, beş farklı dil öğrenmesi gerekir. Ancak bu arada kendi öz dillerini, benliklerini, kültürlerini ve tarihsel birikimlerini de kaybetmeden çağa ayak uydurmaları gereğini unutmamalıdır. Aksi halde bir milletin yok olması günümüzde daha kolay gerçekleşir.

Farklı dil bilme gereksinimi toplumlararası ilişkiler başladığından bu yana sürekli artış göstermekte ve her zaman olduğu gibi, bugün de güncelliğini korumaktadır. Özellikle, İkinci Dünya Savaşından sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması, farklı dil bilmenin önemini daha da belirginleştirmiş ve günümüzde iki ya da daha çok farklı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Kocaman, 1983 : 116).

Bu dönemde, çağdaşlaşma ve batılılaşma çabası içinde olan Türkiye’de de gençlerin en azından bir farklı dili öğrenerek yetişmelerinin büyük önemini olduğu anlaşılırken, bu konuda öğrenci velilerinin giderek artan isteklerini karşılamak üzere farklı dille öğretim yapan okulların sayılarında da bir artış görülmüştür (Akyüz, 2006:374).

*Özellikle 1980'li yıllardan sonra farklı dille öğretim yapan okul sayısı hızla artmış, 1986 yılı itibariyle bu sayı 78 Anadolu Lisesi, 65 özel ve yabancı lise olmak üzere 143'e ulaşmıştır. Bu okulların % 81'inde İngilizce, % 10'unda Almanca, % 8'inde Fransızca ve % 1'inde İtalyanca eğitim yapılmaktadır (Demirel, 1987 : 31).*

Eğitim, “toplumun arzu ettiği ve önceden belirlenen davranışların bireylere kazandırılması süreci” olarak tanımlanır. Eğitim sürecine giren kişiye bu davranışlar okulların sorumluluğu altında kazandırılır. Okullar, bu sorumluluklarını eğitim programları uygulamak suretiyle yerine getirirler.

Eğitim programı denildiğinde, “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” akla gelir.

Eğitim sistemimiz içinde son zamanlara kadar okullarda eğitim programları, dersler ve konular listesi olarak bilinen müfredat programı anlayışı içinde ele alınmıştır. Yani ders konuları ve bu konulara uygun yazılmış ders kitapları, eğitim programının odak noktasını oluşturmuştur.

Günümüzde bu müfredat program anlayışı değişmiş, yerine hedef (amaç), içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşan çağdaş eğitim programı anlayışı yerleşmeye başlamıştır.

Program kapsamındaki bu öğeleri kısaca açıklamak gerekirse; hedef, bireyde bulunması istenen özellikleri ve bu özelliklerin göstergesi olarak bireye kazandırılacak davranışları belirlemektedir ve “Neyi, niçin öğretiyoruz?” sorusunu cevaplamaktadır.

İçerik ögesi ise, “Neyi öğreteceğiz?” sorusuna cevap getirmekte ve eğitim sürecinde öğrencilere hangi bilgi muhtevasının aktarılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle içerik, hedef ve davranışlarla tutarlı olmak ve çağdaş bilgilere yer vermek durumundadır.

Öğretme-öğrenme süreci ise, “nasıl” sorusunu cevaplamakta ve öğrencilerde istedik yönde davranış oluşturmak için öğretme-öğrenme işlerinin nasıl kılavuzlanacağını göstermektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin hangi öğrenme yaşantılarını nasıl geçirecekleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konmaktadır.

Değerlendirme ögesi de, çağdaş program anlayışının son aşaması olup bu aşamada, önceden belirlenmiş olan eğitim hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği, eğer gerçekleştiyse ne ölçüde gerçekleştiği araştırılmaktadır. Başka bir deyişle, bu aşamada yapılan eğitim çalışmalarının kalitesi belirlenmeye çalışılmaktadır.

Eğitim programı öğeleri arasındaki ilişkiler statik olmayıp, dinamikdir. Sistemin bir ögesinde meydana gelen değişiklik, sistemin tümünü etkilemektedir. Programın öğeleri arasındaki bu dinamik ilişkiler nedeniyle program, sürekli değişmeye ve gelişmeye açıktır.

Aslında toplumun istek ve beklentileri değiştikçe eğitim programlarında bu değişikliklerin ve yeni gelişmelerin görülmesi doğaldır.

Dünyamızdaki sürekli değişen ve gelişen koşullar, eğitimde program geliştirme çalışmalarını, öğretimde daha kaliteli sonuçların elde edilebilmesi bakımından gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, program geliştirmeye dönük araştırmalar sürekli desteklenmelidir. Diğer taraftan, farklı dilde program geliştirme çalışmaları devletçe de desteklenmektedir.

Nitekim 14 Eylül 1985 gün 18868 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Farklı dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliğinin 6. maddesi, her derece ve türdeki ders programlarının bilimsel ve teknolojik esaslara, yeniliklere, çevre ve ülke gereksinmelerine göre sürekli geliştirilmesi hükmünü getirmiştir.

Türkiye'de farklı dil öğretiminde program geliştirme çalışmaları, 1972 yılında M. E. B. Talim ve Terbiye Dairesi'ne bağlı olarak "Farklı dil Öğretimini Geliştirme Merkezi"nin kurulmasıyla başlamıştır (MEB:1973). Farklı dil öğretiminde gerçekleştirilen program geliştirme etkinliklerinin, çağdaş anlamdaki program geliştirme anlayışına uyum sağlama çabası içinde olduğu söylenebilir. Ancak, öğretme-öğrenme süreçlerinde çağdaş yöntem ve tekniklere, uygulamada pek yer verilmediği görülmektedir. Bu çağdaş yöntem ve tekniklerden birisi de, içinde yaşadığımız yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı Dünyasında etkin bir şekilde uygulamaya konulan ancak, ülkemiz eğitim sisteminde hala uygulanmayan "programlı öğretim" dir.

### 1.3. Farklı Dil Öğrenme-Öğretme Yöntemi Olarak Eleştirel Okuma

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma, gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir (Güneş, 2007:118).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okumanın amacı sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmek değildir. Okuma aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel sosyal ve zihinsel bağımsızlık gibi becerileri geliştirmek için yapılmaktadır. Okuma becerilerini geliştirmek için önce okumaya hazırlık yapılmaktadır. Bu süreçte büyük oranda zihinsel hazırlığa ağırlık verilmektedir (Güneş, 2007:149).

“Okumak anlamaktır” görüşü oldukça eskidir. Bu görüş, bireyin metni okuyarak anlama becerilerini geliştireceğini öne sürmektedir. Bunun için metin merkeze alınmakta, üzerinde yoğun incelemeler yapılarak anlamaya çalışılmaktadır. Böylece bireyin anlamayı geliştireceği düşünülmektedir. Bu çalışmalarda sadece metindeki anlamla sınırlı kalınmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre ise okumayı anlama sürecine sadece metindeki bilgiler girmemekte, okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de girmektedir. Okuyucu ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri farklı şekillerde alabilmektedir. Örneğin, okuyucu metnin bazı yerlerini atlayabilmekte, bazı yerlerine eklemeler yapabilmekte, metni genişletmekte ya da daraltabilmektedir (Güneş, 2007:118).

Okuma toplumsal yaşamın gereklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma ve okuduğunu anlama, çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, en başta okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır (Candan, 2003:13).

Okuma, salt yazının anlaşılması, ya da seslendirilmesi değil, okuyanla yazan arasında kurulan bir köprü; insanlıkla ilgili tüm değerlerin korunması ve geliştirilmesi

konusunda temel ve yaşamsal bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Okuma, bilginin toplumsal ve evrensel bir iletişim ve gelişim aracı olarak kullanılmasını gerçekleştiren ve bu yolla daha mutlu bir dünyayı oluşturmaya yönelik düşünsel bir etkinliktir.

Okumanın değişik görüşlere göre değişik tanımları olduğu ve herkese, her duruma ve amaca göre farklı tanımlanıyor olabileceği varsayımını desteklemek için öncelikle okumada nelerin rol aldığı üzerinde durmak gerekir. Okuma; yazar, okuyucu ve okunan metinden oluşan üçlü bir süreçtir. Bu bileşenlerin her biri tek tek ele alındığında farklı okuma tanımlarıyla karşılaşırız.

*Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alımlama, yorumlama ve tepki verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Yağcıoğlu ve Değer, 2002 :34).*

Kuşkusuz, düşünce ya da anlam, yazının kendisinde yoktur. Bunu, okuyan kişi, kendi zihin gücüne ve yaşantılarına göre anlamı kendisi çıkaracaktır. Sayfadaki yazı veya metin, bu oluşumda yalnızca bir uyarıcıdır. Bu duruma göre okuma, yazılı bir sayfa karşısında, duygu, düşünce ve tutum olarak, kişide ortaya çıkan bir dizi “tepki” olarak tanımlanabilir. Buradan “okuma”nın, gerçek anlamda bir “anlama süreci” olduğunu kabul edebiliriz. “Anlam” a yer vermeyen bir yazılı sayfayı sözle aynen yinelemeye yönelik davranışların okuma ile ilgisi yoktur denilebilir. Bu türlü davranışlar, söz konusu metni “ses” haline çeviren birer “seslendirme” davranışlarıdır.

Wallace okumayı "yazarın iletişimsel bir amaç gözeterek yazdığı metinleri okuyucunun bir amaç gözeterek anlamaya çalışması" olarak tanımlamaktadır (Wallace, 1992 :4).

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. Dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi, var olan problemlere çözümler üretilmesi gibi

etkinlikler göz ve beyinin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük yaşamdaki önemini farkında olma ve okumadan zevk alma, okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan unsurlar olarak göze çarpar (Yangın, 1999 69).

Okuyup anlama, harfleri sözcüklere, sözcükleri cümlelere bağlayarak gerçekleşmez. Göz, satır üzerinde belirli noktalara sıçramalar yaparak bu noktalarda belirli sürelerde duraklayarak ilerler ve sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin, bu bütünlük içinde, yazıyla anlatılan mesajı anlamaya çalışır. Bu yüzden okumayı seslendirme ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceri olarak değerlendirmek gerekir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir. Sembollerin çözümlenmesi görsel ve işitsel algıyla ilgili bir beceridir. Öğrencinin yazılı ve basılı sembolleri seslendirilebilmesi için işitsel ve görsel olarak okumaya hazır olması gerekir. Anlamanın kazanılmasında ise dil önem kazanır. Öğrencinin çözümlediği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmesi de gerekmektedir. Bunun yanında, okumanın bilişsel bir etkinlik olduğu düşünüldüğünde, okumanın görsel yanına ek olarak, okuyucunun gerek sosyo-kültürel hayatta ve gerekse daha değişik uğraşları sonucu önceden edinmiş olduğu bilgilerinin ve beklentilerinin de anlamada önemli bir payı olduğu söylenebilir.

Okuma, temel olarak, belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, okuma, kendi bağlamı ve tutarlığı içindeki bir metinde, kendisinden kaynaklanan, bir başka deyişle, metindeki sözcükler ya da cümlelerin bir arada bulunmasıyla oluşan, anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözleme; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulma, yani okunanı anlamlandırma etkinliğidir. Bu etkinliği gerçekleştirmede, okuyan kişi, yazınbilimin ve metin çözümleme kuramlarının ortaya koyduğu metni anlamlandırma biçim ve yöntemlerini de kullanmış olur. Ancak okuma,



yalnızca kuramlarla belirtilecek bir durum değil, aksine bütün kuramları aşan bireysel bir etkinliktir. Kısacası, bir metnin okuyucu tarafından okunması ve algılanması katı ilkelerle açıklanabilecek bir olgu değil, aksine devingen bir iletişim sürecidir (Akbayır, 2003 : 92).

Bu bilgilerden yola çıkarak okuyucunun amaçlarını belirleyecek olursak şöyle bir sıralamayla karşılaşırız;

- Yaşamın gereği olarak okuma: Yol işaretlerini, fiyat listelerini, faturaları, bir yiyeceğin içindekiler bölümünü, son kullanma tarihini vb. okumak,
- Öğrenme amaçlı okuma: Akademik süreçte yapılan okumalar,
- Zevk için okuma (Wallace, 1992 :6-7).

Bu amaçlar doğrultusunda düşündüğümüzde farklı dilde neden az okunduğu da ortaya çıkacaktır. Öğrenciler farklı dilde okumaya ihtiyaç duymazlar. Zevk için ise akıcı bir okuma olamadığından farklı dilde okumayı tercih etmezler. Ancak bu bir kısır döngü yaratır ve yeterli okuma yapılmadıkça okumada akıcılık da gelişmez.

Okuma alışkanlığı, kişilerin herhangi bir konuda yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okuma faaliyetini eleştirel bir yaklaşımla sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir. Okuma alışkanlığı, sözcük dağarcığının gelişmesi, etkili konuşma yeteneğinin oluşması, pratik zekanın zenginleşmesi ve daha etkin olarak kullanılması için gereklidir. Ayrıca, olayları çok daha fazla ve farklı boyutlarla değerlendirme gücünün artması, bilgi ve deneyimlerinden faydalanılmak istenen yetkin bir kişi olunması için de gerekli olan birikimin ana kaynağı okumaktır.

Bundan da anlaşılacağı gibi herhangi bir kişinin okuma alışkanlığına sahip olabilmesi için okuma eylemini yaşamının her döneminde sürekli ve düzenli olarak sürdürmesi ve aynı zamanda okuduğu her esere eleştirel gözle bakması gerekmektedir.

*Okumanın sınırı nedir? Amerikan Kütüphane Derneği'nin ortaya koyduğu standartlara göre bir kişinin okuma alışkanlığına sahip olduğunu söyleyebilmek için sahip olması gereken standartlar şu şekildedir (Sağlamtunç, 1990 : 3-21):*

- Yılda okuduğu kitap sayısı 5'i geçmeyen kişiler, az okuyan okur tipi,
- Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 6 ile 20 arasında olanlar, orta düzeyde okuyan okur tipi,

- *Yılda okuduğu toplam kitap sayısı 20'yi aşan kişiler ise çok okuyan okur tipi olarak nitelendirilmektedir.*

Bu veriler baz alındığında ülkemizde yapılan araştırmaların hemen hemen hepsi Türk toplumunun büyük bir çoğunluğunun az okuduğunu göstermektedir. Bırakın halk arasında yapılan araştırmaları, üniversite gençliği üzerinde yapılan araştırmalar bile gerçekten iç karartıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Üniversite gençlerinin günlük konuşma dillerinin ortalama üç yüz kelimedenden oluştuğunu belirten Prof. Dr. Şükrü Akalın, bu konuda yaptığı bir araştırmada ülkemizin ana dilini konuşmaktan aciz yeni bir kuşak ile karşı karşıya kaldığını ifade etmektedir (Sağlamtuñ, 1990 : 18 ).

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu, 8 Eylül 2006 tarihinde iki temel soruyu merkeze alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmaya göre de Türkiye’de okuma alışkanlığının yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarında şu çarpıcı veriler bu yetersizliği açıkça ortaya koymaktadır. Buna göre;

- Nüfusun yüzde 40’ı hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor.
- Gençlerin yüzde 70’i hiç okumuyor.
- Yetişkin nüfusun yüzde 95’i yalnızca televizyon seyrediyor, yüzde 5’i televizyon seyretmenin yanısıra kitap okuyor.
- Öğretmenlerin yüzde 63’ü bazen kitap okuyor.
- Üniversite öğretim üyelerinin yüzde 56.2’si ayda 1-2 kitap okuyor.
- Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı binde 1 (<http://www.cocukvakfi.org.tr/> 25 Haziran 2008)

Bu olumsuz tablonun ortaya çıkmasına neden olan şey nedir? Buna neden olan en önemli etken çok fazla televizyon seyrediyor olmamıza karşın, çok az kitap okuyor olmamızdır. Türk Eğitim sistemi müfredatlarının geneline bakıldığında genel amaç olarak yapılması gereken şeyin yalnızca okumak olduğu çok açık bir biçimde görülmektedir. Okumanın amaçlarından biri zengin bir kelime bilgisine sahip olmaktır. Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak kadar , bu kelimeleri uygun ve yerinde kullanmak da kültür seviyemizin düzeyini gösteren temel göstergelerden biridir. Diğer

bir deyişle az okuyan ya da okumayanlar, sözcük dağarcığı bakımından zengin bir birikime sahip olamamaktadır ve dolayısıyla duygularını, düşüncelerini ya da okuduklarını anlatmakta ve yorumlamakta güçlük çekmektedirler (Aktaş, ve Gündüz, 2004 : 18).

*Bu konuda Bacon şöyle demektedir; “Okumak insanı olgunlaştırır, konuşmak ustalaştırır, yazmak ise daha somut, daha kalıcı bir bilgi sağlar. Dolayısıyla az yazanın iyi bir hafızası, az konuşanın keskin bir zekası, az okuyanın ise bilmediğini biliyormuş gibi göstermek için kurnaz olması gerekmektedir” (Odabaş, 2005: 53).*

Okuma alışkanlığının başlangıcı, okul dönemleridir. Okuma sevgisi okul yıllarında edinilir. Bireyin, örgün veya yaygın eğitim süreci içerisinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Ana dilinde konuşma ve dinleme becerileri, büyük ölçüde, okul dışında da öğrenilebilir. Hatta bu becerilerin kazanılmasında, özellikle çocuğun 2-10 yaşları arasında içinde yaşadığı çevrenin daha etkin bir rol üstlendiği söylenebilir.

Ancak okuma ve yazma ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde, örgün eğitimin katkısı çok daha fazladır. Bu yüzden, öğretme-öğrenme sürecinde, okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Kitap okumak insanları tanımak, geçmişi yaşamak, geleceği hayal etmektir. Okumanın önündeki en büyük engel olarak görülen televizyonu izlerken, kişi daha çok kendisine sunulana odaklanır, gördükleri ile yetinir. Kitap okurken okuyucu harf ve kelimelere bakmasına rağmen, okuduklarını hayal eder, ve burada oluşturduğu olayları yaşar. Bu şekilde her kitap, birbirinden farklı her okuyucunun elinde farklı bir anlam kazanır. Bu bilgiler ışığında okuma alışkanlığının kişiler üzerinde oluşturduğu olumlu yönleri şu şeklide sıralayabiliriz:

Okuma alışkanlığı;

- Kişinin kelime dağarcığının gelişmesi,
- Kişinin etkili konuşma yeteneğinin oluşması,
- Pratik zekanın zenginleşmesi ve daha etkin olarak kullanılması için gereklidir.

Ayrıca,

- Olayları çok daha fazla ve farklı boyutlarla değerlendirme gücünün artması,
- Bilgi ve deneyimlerinden faydalanılmak istenen yetkin bir kişi olunması,

konularında gerekli olan birikime kaynak oluşturmaktadır.

*Ülkemizde satılan toplam gazete rakamlarına bakıldığında da okuma alışkanlığına benzer düşük rakamların var olduğu görülmektedir. Örneğin ülkemizle ortalama aynı nüfusa sahip olan Almanya'da günlük 30 milyon, Fransa'da 12 milyon; toplam nüfusu ortalama olarak ülkemizin iki katı düzeyinde olan Japonya'da günlük 77 milyon, Rusya Federasyonu'nda 166 milyon gazete satılırken, bu rakam ülkemizde yalnızca 3 milyondur (Göktekin, 2003 : 81-116).*

Bu rakamlar, Türk halkının gelişmiş medeni toplumlara oranla çok az miktarda gazete okuduğunu göstermektedir.

Oysa 2003 yılında yayınlanan bir araştırmaya göre Türk halkı her gün ortalama olarak dört saatini televizyon karşısında harcamaktadır. Bu rakam bir insanın 75 yıllık ömrünün yaklaşık olarak 9 yılına denk gelmektedir (www. evrensel. net 2005). Televizyon izleme oranında görülen bu yüksek değere rağmen maalesef kitap okuma oranında ülkemiz, kötü bir karneye sahiptir. 1998 yılında yapılan bir araştırmaya göre Japonlar bir yılda ortalama 25, İsveçliler 10, Fransızlar ise 7 kitap okumaktadırlar. Ülkemizde ise bir yılda altı Türk yalnızca bir kitap okumaktadır. Japonya'da okuma alışkanlığının yanı sıra ayakta kitap okuma alışkanlığının bile sözlüklerde adı bulunmaktadır: 'Taşiyomi' (Katipoğlu, 1998). Ancak ülkemizde ayakta kitap okumayı bir yana bırakın, maalesef evlerimizde, kütüphanelerimizde bulunan kitaplar asgari düzeyde de olsa okunmamaktadır.

Temel eğitim ya da ilköğretim kurumlarında bireyleri hayata hazırlamak için temel ve genel bilgi, beceri ve tutum ve alışkanlıklar kazandırılırken, öncelikle "okuma ve yazma" öğretilir. Çocuk okula başladıktan sonra, dilin yazıya geçirilmiş ve o toplumda standart dil olarak kabul edilmiş resmi dil-yazı diliyle karşılaşmaktadır (Candan, 2003:14).

Okuma başlangıçta "anlama"ya dayalı iken, sonradan anlamayı destekler hale gelmektedir. Okuma becerisi gelişmiş iyi okuyan bir bireyin dinleme, konuşma ve yazılı anlatım becerileri de gelişecektir (Candan, 2003:15).

Okumada amaç, okunulanı anlamaktır. Fakat sadece anlamış olmak da yetmez. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tabi tutabilmelidir. Okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirebilmek için ise, bireyin

kendisine sunulan bilgilerin geçerliliğini, doğruluğunu sınaması ve bu amaçla değişik kaynakların tanıklığına başvurma özelliğini de kazanmış olması gerekir. Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir (Sever, 2003: 19; Ünal, 2006: 80, akt: Aşlıoğlu, 2008: 5).

Piaget'e göre öğrenmenin temeli keşiftir. "Anlamak , keşfetmektir." ya da "Öğrenme keşfederek yeniden anlamlandırma"dır." Bu süreçte dilin önemli bir yeri vardır. Zihinsel gelişim, çocuğun çevreyle etkileşimi ve uyumu ile gerçekleşir. Uyum, bireyin iletişim ve etkileşimle çevresindeki değişikliklere, yeni bilgilere alışmasıdır. Uyum sürecinde iki önemli zihinsel işlem yapılır. Bunlar özümleme ve alışmadır. Özümleme, yeni bilgileri, kavramları, anlamları. zihinsel yapıya yerleştirme işlemidir. Yerleştirme işleminde yeni bilgi öğrencinin ön bilgileriyle çelişmiyor, zihinsel şemasına uyuyorsa, bilgi kolayca yapılandırılır. Buna **özümleme** denilmektedir. Yeni bilgiler zihinsel şemaya uymuyorsa, çelişki varsa yeni düzenleme yapılmalıdır. Buna da **alışma** denilmektedir. Alışma sürecinde birey varolan zihin şemalarını yeniden düzenlemektedir. Böylece zihinde bir **dengeleme** yapılmaktadır (Güneş, 2007: 33).

Vygotsky'e göre dil ve öğrenme ayrılmaz şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirmekte, dil de öğrenmeyi etkilemektedir. Çocukta dil ve zihinsel gelişim ile öğrenme sosyal etkileşmeye dayalı olarak gerçekleşmektedir (Güneş, 2007: 34).

Toplumların gelişmişliği okur-yazarlık oranları ile doğru orantılıdır. Ancak zaman içinde okur-yazar olabilen her birey okuma alışkanlığını da kazanabilmeli; okuma alışkanlığını kazananlar ise eleştirel okuma becerisine sahip olmalıdırlar. Diğer bir ifade ile her birey okuma-yazma becerisinden eleştirel okuma yeteneğine doğru, hızlı bir dönüşüm yaşamalıdır.

Nedir eleştirel okuma? Eleştirel okuma, okuduğumuz herhangi bir metni düşünme, doğruları ya da yanlışları üzerinde kafa yorma ve okunan konuyu yorumlamadır. Bu teknik, okumanın yalnızca okuma ile sınırlı olmadığını göstermekte, aynı zamanda okurken düşünülmesini, konunun yorumlanmasını ya da konuya eleştirel gözle bakılmasını ifade etmektedir. Bu konuda meşhur Alman şair Goethe "okumayı öğrenmek sanatların en zorudur. Ben bu işe hayatımın seksen yılını verdim, ama yine de

tam olarak öğrendiğimi söyleyemem” diyerek eleştirel okumanın önemine dikkatleri çekmektedir (Özdemir, 1997: 9).

Günümüzde insanları salt okuryazar yapmak, dilindeki ses imgelerini birbirine çatıp seslendirme becerisi kazanmış bir insan üretmek artık hiçbir anlam taşımamaktadır. Eğitim kurumlarında okuma yazma becerisi kazanan insanın bunu sürdürmesi ve kazandığı beceriyi geliştirerek eleştirel bir anlayışa erişmesi ve bunu yaşamında kullanması da gerekmektedir. Eleştirel okuma yapan kişi bilgiyi, sonucu ve bakış açılarını sorgular. Yanlızsız, titiz ve çok dikkatli çalışmaya uğraşır. Görünenin arkasındakini sorgulamaya, mantıklı ve adil olmaya çabalarlar. Bu becerilerini ise okumanın yanı sıra yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde de kullanırlar ([www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)).

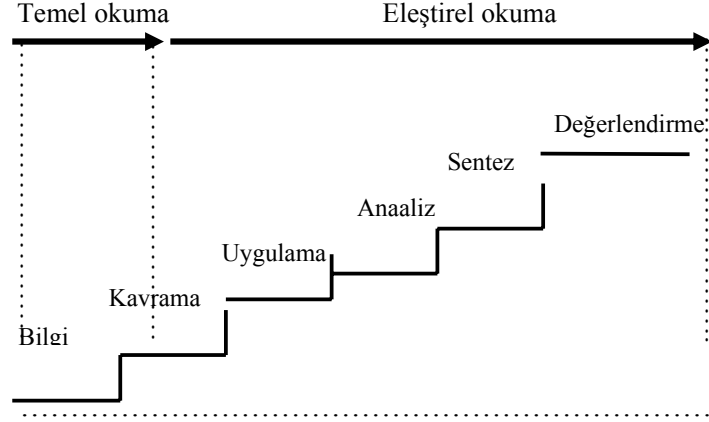
Eleştirel okuma becerisi, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da belleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme,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

Basit metinlerde anlam kendiliğinden ortaya çıkarken iyi hazırlanmış metinlerde ise anlam sürekli değişik ve yeni boyutlar kazanabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin metni incelemeleri ve metnin içerdiği anlamı iyi bir şekilde çözümleyebilmeleri için üst düzeyde zihinsel etkinliklerin ön planda olduğu çok yönlü çalışma biçimlerine ve eleştirel bakış yetisinin kazandırılmasına yer verilmelidir. Buna bağlı olarak, anlamada öğrencilerin metni çözümleyebildikleri ölçüde gerçekleşir.

Okuma ve anlama becerilerine yönelik olarak yapılan araştırmalar, öğrencilerin okurken neler yaptıklarına ilişkin bir farkındalık yaratmak ve öğrencileri kendi okuma süreçlerine ilişkin bilinçlendirmek, “ne”yi “nasıl” anladıklarına yönelik sorular sordurup

yanıtlar verdimen olarak tanımlanan üstbilişsel becerileri kazanan öğrencilerin yetkin birer okur olmaya doğru ilerlediklerini göstermektedir.

Bireyin okuma biçimiyle bilişsel öğrenme düzeyi arasındaki Aşılıoğlu tarafından geliştirilen ilişki Şekil 1’de gösterilmiştir (Aşılıoğlu, 2008: 7):



Şekil 1. Okuma biçimiyle bilişsel öğrenme arasındaki ilişki

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi eleştirel olmayan bir okuyucu bilişsel öğrenme bakımından kavrama düzeyini aşamazken, eleştirel okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanması söz konusu olabilmektedir. Çünkü, eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bunları zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirir. Bilgilerini “anlatılanlar doğru mu?” “Bu görüşler kabul edilebilir mi?” “Mantıklı mı?” “Düşünceler kanıtlarla destekleniyor mu?” “İçerik konuya uygun mu?” “Öne sürülen görüşler uygulanabilir mi?” “Düşünceler açık ve anlaşılır mı?” “Anlatılanlardaki olumlu ve olumsuz yönler neler?” “Bu konuda en iyi çözüm ne olabilir?” gibi sorulara yanıt bulmayı amaçlayan bir okumayla yapılandırır.

Biliş, bireylerin dünyayı öğrenme ve anlamlandırma sürecini içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelirken, bilişsel öğrenme bellekte depolanan bilgide meydana gelen değişikliktir (Küçükahmet, 2003:16).

Eleştirel okuma tekniğini kullanan bir öğrenci, beş noktada toplanabilecek şu davranışları gösterir:

\* İlgi kurma ve sonuç çıkarmada;

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

\* Bir yargıya varmak için ilgili yönleri birleştirerek genellemeye gider.

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

\*Okuduğunu değerlendirir ve tadına varır. Bu yönden;

- Parçadaki duyuşsal imge ve görüntüleri kavrar.
- Karakterlerin içinde buldukları durumları belirtir.
- Anlatımdaki abartma, mizah ve uymazlıkları gösterir.

\*Okuduğunu değerlendirir ve eleştirir. Bunun için;

-Yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular mı, yoksa kişisel kanıtlar mı olduğunu anlar.

- Kendi gerçeklerine ve bilgilerine göre yazarın vardığı sonucu kontrol eder.
- Eski bilgi ve yaşantıları ile okunanı değerlendirir.
- Belli bir görüş açısından yazarın söylediklerinin geçerliğini araştırır. (Öztürk ve Otluoğlu, 2002 :58-59).

Görüldüğü gibi, eleştirel okumada okuyucu, okuduğu parçaya kendinden bir şeyler katarak, yeni yaratmalara gitmektedir. İster bilgi edinme, ister eleştirel amaçla yapılsın, bunların gerçekleşmesi öğrencinin okuduğunu kavramasına ve yorumlamasına bağlıdır. Bunun için öğrencilere diğer temel dil becerilerinin de kazandırılması gerekir

Eleştirel okuma fikirlerin veya bilginin değerlendirilmesi işlemidir. Okuyucu bilginin doğruluğunu sorguladığında, gerçeklerle görüşler arasındaki farkı belirlediğinde ve ikna edici ifadeyi kabul ettiğinde, eleştirel şekilde okumuştur.

Gerçek anlamda bu tür bir okuyucu eleştirel şekilde düşünmektedir. Yorumlayıcı okuma ile birlikte öğretmen okudukları materyal hakkında kendi sorularını sormayı



öğrenmeleri için çocukların düşünmelerine neden olacak doğrudan sorular sorar ve tartışma başlatır (Candan, 2003 :105).

Eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için iki teknik, problem çözmeyi ve okuma boyunca mantık yürütmeyi içerir. Kişisel ve işbirlikçi öğrenme, eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Çeşitli yollarla, çeşitli öğrenme malzemeleriyle etkileşim içinde olan, tartışan, yazan ve okuyan öğrencilerin eleştirel düşünürler olmaları olasılığı oldukça yüksektir.

Geçmiş bilgiyle aradaki boşluğu doldurma veya okuyucuların geçmiş bilgilerini faal hale getirmekte yardımcı olmak üzere ön-okuma tartışmalarını teşvik eden öğretmenler, eleştirel okumayı oturturlar. Ayrıca öğrencilerden kendi okuma süreçlerin değerlendirmelerini istemek, eleştirel okuma için gerekli olan farkındalığı yaratır.

Eleştirel okuyucular aktif okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okuduklarını sorgular, destekler ve yargırlar. Böylesi faaliyetlere katılan öğrencilerin eleştirel düşünürler ve öğrenciler olması daha olasıdır (Demirci, 2000 :8).

Eleştirel düşünen kişiler, dikkatli ve sürekli bir şüphecilikle okurlar. Ancak bu, eleştirel düşünmenin, karşılaşılan bir metne şüpheyile yaklaşılması gerektiği yargısını içermemektedir. Tam tersine, eleştirel düşünce, öğrencinin metnin ne söylediğini ya da iddia ettiğini tam olarak anlayana kadar şüphe duymamasını öngörür. Bu durum, öğrencilerin, metnin ana iddiası ve iddiasını doğrulamak amacıyla öne sürdüğü kanıtları açıkça görebilmeleri için gereklidir. Eleştirel düşünebilen öğrenci, metni anladıktan sonra eleştirir. Herhangi bir iddia, karar ya da değerlendirme hakkında doğru yargıda bulunabilmek için, öncelikle, bu iddia, karar ya da değerlendirmeleri anlamaya açık olmak gerekmektedir. Eleştirel düşünebilen öğrenciler, okudukları metin hakkında kendilerine, metnin kendisine ya da yazara sorular sorabilirler. Okudukları metnin ortaya koyduğu sonuçları, yazılma nedenlerini, iddialarını doğrulayabilmek adına sunduğu örneklerin yeterliliğini ve uygunluğunu, metindeki ilke ve genellemelerin geçerliliğini, metnin içerdiği örtük varsayımların metnin ana temasına etkisini sorgulamayı kendinden bir alışkanlık haline getirebilirler.

Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma birbirini tamamlayıcı bir süreç olarak dikkate alınmalıdır. Eleştirel düşünce ve eleştirel okuma yaparken şu iki farklı bakışın altını çizmemiz gerekmektedir. Sorulması gereken soruların altını şu şekilde çizebiliriz;

- Güncel mi?
- Yeterli mi?
- Bağlantılı mı?
- Örnekler temsil edici mi?
- Bilgi örtükleştirilmiş ya da bulanıklaştırılmış mı?

Eğer tüm bu sorulara verilen cevap “Hayır” ise, o zaman bahsedilen kavram artık “eleştirel okuma” ya da “eleştirel düşünme” olmayacaktır.

Bu kavram artık “safсата” olarak değerlendirilecektir. Safсата nedir? Safсата, “ilk anda geçerli, ve ikna edici gibi görünen ancak eleştirel olarak değerlendirildiğinde, çoğu kez yargı, batıl inançlar, eksik bilgi, duygusallık ve duygu sömürüsüne dayalı yanlış çıkarsamalar” anlamına gelir. Bir konuya eleştirel olarak yaklaşıldığında safсата ve dolayısıyla bunun sonuçları yok olacaktır. Akademik olarak baktığımızda. ”safساتanın” bilimde yeri olmadığı çok açık olarak görülecektir (Değer - Fidan:2004 ).

Eleştirel okuma becerilerinin geliştirilme aşamasında göz önünde tutulması gereken en önemli şeylerden biri kuşkusuz ki eleştirel düşünme becerisinin kişide gelişmiş bir beceri olmasıdır. Bu bağlamdan hareketle öncelikle “eleştirel düşünme nedir” sorusuna cevap aramalıyız. Bu soruya tam bir yanıt vermek oldukça zor olmasına rağmen bu kavram “bir durumu , bir soru ya da problemi, bir hipoteze ya da bir çözüme ulaşmak için olası tüm bilgilere ulaşarak ve çözümlereyrek yapılan araştırma” olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme Socrates zamanından bu yana tartışılmakta ve kullanılmaktadır. Bu tarihi süreç Socrates ve Plato ile başlamış, Descartes’le devam etmiş ve Montesque ve John Locke’ın yazılarına konu olmuştu (İrfaner, 2003).

Eleştirel düşünebilen bir kişi, herhangi bir düşünceyi savunurken hangi dayanaklarla, nasıl desteklediğini çözümleyebilme, bu dayanakları karşıt görüşlerle ilişkilendirerek dayanakların geçerliliğini inanılırlığını değerlendirebilir (Değer ve Fidan, 2008). Eleştirel düşünme ile görüşler üzerine yapılan yorumların son zamanlarına gelindiğinde ise pek çok araştırmacı ve konunun uzmanı, çeşitli çalışma ve

araştırmalar yaparak bu kavramın farklı alanlardaki etkilerini araştırmışlardır. Yararları günümüzde bile tartışılmaya devam edilmektedir.

Parker'a göre (1999).eleştirel düşüncenin ders olarak öğretilip ğretilmeyeceği konusunda farklı görüşler vardır. Walsh ve Paul (1988).gibi bazı bilim adamları eleştirel düşünmenin "doğal" bir sürecin parçası ( doğuştan gelen bir şey ).olduğunu ve ğretilmeyeceğini düşünürken, Ruland-Parker, (1999).gibi diğer bazı bilim adamları bu ifadeye karşı görüş bildirmişler ve bu kavramın sınıflarda gelişmiş olarak kullanılmasını destekleyen teknik ve stratejiler üzerinde çalışmışlardır. Bu konudaki endişelerin başlıca sebebi elbette ki eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin bu becerilerini geliştirici yönde olmaması kaynaklıdır. Bu durum da eleştirel okuma konusunda yapılan araştırmaların yaygınlaşmasına sebep olan etkenlerin başında yer almaktadır. Eleştirel düşünmede varsayılan tüm doğrular, tüm bilgiler sorgulanmaya açıktır (Kurfiss, 1988:2).

Farklı bakış açıları ve görüşler değerlendirilirken tam bir açık görüşlülük esastır. John Dewey eleştirel düşünceyi tanımlarken "süreç ve sonuç" farklılığına vurgu yapmıştır. Bu alışılagelmiş sonuç odaklı eğitim ve öğretime sunulan " süreç" odaklı yeni bir düşünce sistemi olarak değerlendirilmiştir. Bu düşünce sistemine göre öğrenilen her bilgi, bizi o konuda değerlendirme yapma donanımını sağlamaz. Değerlendirme yapma donanımını sağlamak için eleştirel değerlendirme becerilerinin geliştirilmiş olması gerekmektedir. Dewey'e göre öğrenme iyi bir muhakeme yapmayı garanti etmez. Zihni bir buzdolabıyla mukayese eden Dewey, ğrenme, anlamları daha sonra kullanılmak üzere, buzdolabında olduğu gibi, depolamak anlamına gelirken yargı, diğer bir deyişle muhakeme, gerekli olduğu zaman ihtiyaç duyulan bilgiyi ortaya çıkartıp o bilgiyi duruma adapte ederek kullanmak anlamına gelmektedir (Dewey, 1933: 63).

Okullardaki ğretme-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler incelendiğinde bunlar arasında yazılı kaynaklardan yararlanma önemli bir yer tutar. Özellikle yazılı kaynaklar dışındaki ğretim malzemesine çok az yer veren öğretme-öğrenme durumlarında, okuma, başlıca öğrenme yolu haline bile gelebilir. Nitekim ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların ortadan kalktığı görülen okullarımızda, okuma, adeta var olan tek öğrenme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da eleştirel okuma yeteneğinin kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Eleştirel okuma ve anlama becerileri, öğrenme için önemli ve fazlası ile gerekli beceriler olduğu için okuma ve anlama ile ilgili becerilerin okulda öğretilmesi gerekmektedir. Sönmez (1993)'e göre öğrenme ve öğretme ortamları, öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak en önemli kişi ise öğretmendir. Kendilerine anlatılanların veya kitaptan okuduklarının aynen beklenmesi öğrencileri eleştirel olmaktan çok ezbere alıştıırır. Okuyucu, okuduklarına bir anlam yüklemey, onları sadece verildiği şekliyle -üzerinde hiçbir yorum yapmadan okuduğu şekilde- alıp hafızasına yerleştirir ise alınan bu bilgiler ezber niteliği taşıdığı için daha sonra unutulmaya yüz tutar.

Eleştirel okuma ve anlama becerilerindeki eksiklikler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan problemlerin temelinde çoğu zaman ilköğretim sıralarından eksik ve yetersiz bir şekilde alınan eğitime bağlı olarak temeli iyi atılmamış dil becerileriyle bir üst öğrenim kurumuna gelme görülmekle birlikte; esas problem, programda yazılı olan hedeflerin uygulamaya geçirilememesi ve bireyde istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilemeyişinden kaynaklanmaktadır. Nitekim uygulamada var olan bu aksaklıklar yüksek öğretime kadar taşınmaktadır.

Öğrencilerin okuduklarından yola çıkarak birtakım çıkarımlarda bulunmalarını sağlamayan, onları belli bir konu üzerinde düşündürmeyen ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etmelerine imkân vermeyen, onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerinin gelişimini engelleyen, üst düzey bilişsel becerilerin gerçekleşmesine olanak sağlamayan bir programın içeriği öğretilme-öğrenme faaliyetlerine hiçbir katkı sağlamayacaktır. Bu yüzden, “öğrenim süreci içerisinde, bireylere, kuru bir okuma yazma becerisi kazandırma değil; belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşünceyi, duyarlılığı geliştirici bir eleştirel okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. İlköğretimden yüksek öğretime bütün hedeflerin bu durumu gerçekleştirmeye yönlendirilmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştirici, irdeleyici bir okuma alışkanlığının, ana dilin bütün iletişim esneklikleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekmektedir . Ancak bu şekilde eğitimde belirlenen hedeflere uygun olarak nitelikleri belirlenen bireyler yetiştirilebilir. (MEB gov.tr.)

Okullardaki dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde, her öğretmenin kendine sorması gereken sorular “ne?”, “niçin?” ve “nasıl?” soruları

olmalıdır. “Ne?” sorusunun cevabı öğrencilere verilmek istenen bilginin veya öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin kendisidir. Ancak “niçin?” ve “nasıl?” soruları, öğretmene büyük bir sorumluluk yüklemektedir. “Niçin?” sorusu öğretmene, bir aktiviteyi hangi beceriyi kazandırmak için yaptığını sorarken, “nasıl?” sorusu ise aktiviteyi hazırlama ve sunma biçimlerinde onu yönlendirir. Bu yüzden öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye çalışan öğretmenin amacı, Konfüçyus’un balık tutmayı öğretirken kendisini doyurur hale getirdiği fakir kişi örneğinde olduğu gibi öğrencilere eleştirel okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmanın yanı sıra, onları öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları tahmin etme, araştırma yapma, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün ilişkisi kurma, neden-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunma gibi çok yönlü bakış açılarına sahip kişiler olarak yetiştirmek olmalıdır (Yalçın, 2001: .53-58).

Eleştirel okuma becerilerinin alt boyutları şu şekilde sıralanabilir;:

- Not alma,
- Metnin giriş, gelişme, sonuç kısımlarını ayırma,
- Muhtemel soruları tahmin etme,
- Muhtemel soruların yanıtlarını tahmin etme,
- Önemli ve önemsiz kısımları birbirinden ayırma,
- Değerlendirme,
- Okumaya isteklilik, okumaya ilişkin olumlu tutum gösterme,
- Bilinmeyen kelimelerle başa çıkma,
- Kendi cümleleriyle ifade etme, özetleme,
- Sentez oluşturma,
- Yorumlama,
- Yansıtma (reflection),

#### 1.4. Geleneksel ve Eleştirel Okuma-Özyeterlik Etkileşiminin Eğitsel Doğurguları

Geleneksel olarak okuma yoluyla öğrenme, en yaygın öğrenme biçimidir. Gelişen teknoloji ile bilgiye ulaşmak için kullanılan görsel ve işitsel araçların rolü artmakla birlikte, okuma halen bilgiye ulaşmanın en önemli yolu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumaya karşı olumlu tutum ve okuma becerileri birlikte ve eş zamanlı geliştiği takdirde insanlar yaşamda başarılı olma konusunda önemli bir adım atmış olurlar.

Okuma sözcük olarak basit gibi görünse de, süreç olarak karmaşıktır. Bu karmaşık süreci daha etkili ve verimli hale getirmek, çoğu zaman bir takım okuma becerilerinin kullanılmasına bağlıdır. İster bilgi edinmek için, ister zevk için, isterse proje hazırlamak için yapılınsın, okuma sürecinde bu becerilerin kullanılması okuma sürecini kolaylaştırır, daha anlamlı hale getirir ve zamanımızı daha verimli kullanmaya yardımcı olur.

Bilindiği gibi okuduğunu anlama eğitsel başarının sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Ancak, günümüzün gelişen dünyasında yalnızca okuduğunu anlamak yeterli olmamaktadır. Bir de anladıklarımızın yorumlanması, doğruları ve yanlışlarının belirlenmesi gerekir.

Okuryazar olan herkes bizim algıladığımız anlamda okur sayılmaz, sadece yazılı imleri çözer ki geleneksel okuma yönteminde bireyin bu yönde alışkanlık geliştirme eğilimi vardır. Eleştirel okumada okur tipi, okuduğu metnin ana konusunu çözen, metnin iletisini anlayan ve eleştirebilen, bu eleştirilerini ve öğrendiklerini kendi yaşamına uygulayıp, çağın gereklerini yerine getiren aydın, görgülü, bilgili okur tipidir.

Eleştirel okuma eyleminin odak noktasını okur oluşturur. Etkin konumda olan okurdur. Artık temel soru, 'bu metnin nasıl bir anlamı var?' sorusu değil de, 'okuma eyleminde okur, yazın metnini somutlaştırırken/alımlarken nasıl bir etkilenme süreci yaşıyor?' sorusu olmalıdır. Bu yönüyle alımlama estetiği, okuru özgürleştiren bir yaklaşımı önermektedir. Okur yazın metnini alımlarken, önceden belirlenmiş yorumlara ve doğrulara boyun eğmek zorunda değildir. Ancak okurun özgürlüğünün sınırsız olduğu da düşünülmemelidir. Ondan beklenen, alımlama/anlama yetisini, parçadan bütüne ve yeniden parçaya dönerek sürdürmesi, böylece de metnin öğelerinin büyük bir

çoğunluğunu açıklayabilecek ve birbirleriyle tutarlı bir bütüne dönüştürebilecek bir düzeye ulaştırabilmesidir.

Özne konumundaki öğrenciyi yaratıcı kılacak ve özneliğini canlandırarak güç de yukarıda belirtildiği gibi, zengin çağrışım ve anlamlarla örülmüş yazın metinlerinin sundukları alımlama/anlamlandırma olanaklarıdır.

Eleştirel okuma, Geleneksel okuma eğitiminin/öğretiminin yapı taşlarını sarsacak nitelikte ilkeler içerir. Kıyaslayarak söyleyecek olursak şu noktaları belirleyebiliriz;

- Geleneksel okuma eğitiminde, yüksek değerli olarak kabul görmüş yazın ürünleri ders izlencelerinin temel konularıdır. Eleştirel okumada ise, sınırları genişlemiş bir düşünce kavramından yola çıkılır. Dolayısıyla öğrencilerin istek ve ilgilerine uygun görülen her yazın ürününe yer veren açık yapılı bir metin derlemesi yapılır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını güçlendirmek amacıyla çizgi romanlardan çocuk yazını yapıtlarına kadar her metin işlenebilir. Metinlerin seçiminde öğrenci görüşlerinden de yararlanmak gerekir.

- Geleneksel okumada eğitici bir bakış açısı egemendir. Amaç, yazın ürünleri aracılığıyla belli bir öğretiyi/doğruyu iletmektir. Eleştirel okumada ise metin, öğrencilerin dile ve yaşama ilişkin deneyimlerini zenginleştirecek bir kaynak olarak görülür. Amaç, okumalar aracılığıyla öğrencilerin yaşama bakışlarına farklı boyutlar kazandırabilmektir.

- Geleneksel okumada öğrenci sürecin nesnesidir, odak noktasına yazın metnini/yazarı koyan bir anlayış egemendir. Eleştirel okumada ise, odak noktasında okur vardır. Sürecin öznesi öğrencidir, metin öğrenci tarafından alımlanacak bir nesne konumundadır.

- Geleneksel okumada yazarın amacı ve yönelimi dersi yönlendirir. Yazarın iletisi, anlattıkları önemlidir. Eleştirel okumada ise , yazarın ne söylemek istediği değil, okurun yani öğrencinin metinden ne anladığı önemlidir.

- Geleneksel okumada metni durağan ve kapalı bir yapı olarak ele alınır. Metin özerktir, kendi başına bir varlıktır. Eleştirel okumada ise , yazın metni açık yapılıdır. Ancak okuma sürecinde somut bir varlık kazanır.

- Geleneksel okumada metin tek ve belirli bir anlamın taşıyıcısıdır. Eleştirel okumada ise , metin çok anlamlıdır. Metnin anlamını belirleyen ortaya çıkaran da okurdur.

- Geleneksel okumada metin zamana bağımlıdır. Belirli bir dönemin ürünü olarak görülür ve o dönemin koşulları uyarınca yorumlanmalı/alımlanmalıdır. Eleştirel okumada ise, metin zamandan bağımsızdır. Her dönemin okuru metnini kendi koşulları uyarınca farklı farklı çağrışımlarla somutlaştırabilir.

Görüldüğü gibi, Eleştirel okuma, eğitime alışılmışın dışında bir çerçeve, yepyeni bir paradigma getirmektedir. Bu yaklaşımın uygulamalara yansıyan en belirgin yanını, alıştırmaların ve etkinliklerin çeşitlenmesinde görmek olanaklıdır. Temel yönelim, öğrencilerin okuma metni ile karşılıklı etkileşime dayanan bir iletişim kurmaları olunca, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve düşgüçlerini canlandıracak etkinliklerin tasarlanması da kaçınılmazdır. Bu bağlamda doğru olan, çalışmalara öğrencilerin metinle verimli bir iletişim kurmalarını ve metni daha kolay alımlamalarını sağlayacak alıştırmaların geliştirilmesidir. Bu da, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını sınavı alıştırmalardan önce öğrencilerin metni anlamalarını sağlayıcı etkinliklerin düzenlenmesini gerektirir. Sözelimi, Orhan Veli'nin 'İstanbul'u Dinliyorum' şiiri ile öğrenci arasında iletişim kurulmasını sağlayabilmek amacıyla 'Gözlerinizi kapatın ve dinleyin, neler duyuyorsunuz' gibi bir etkinlikle derse başlamak, öğrencide metne yönelik bir ilgi de uyandırabilir.



## **2 BULGULAR VE YORUMLAR**

### **(İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algılarının Değerlendirilmesi/Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Örnekleri)**

#### **2.1. Özyeterlik-Eleştirel Okuma Yöntemi Etkileşimine İlişkin Bulgular**

Dil, bilindiği gibi öncelikle bir iletişim aracıdır. Her dil, kendi coğrafyası içinde, kendi gereksinmelerinden doğmuş, nesnelere, kavramlara verilen anlamlarla oluşmuştur. Dolayısıyla dil, buna bağlı olarak bir düşünce biçiminin de tanımlamasıdır.

Dil, işlendikçe varsıllaşır. Varsıllaştıkça düşüncenin önü açılır, ufku genişler; bağnazlıktan, tutuculuktan kurtulur. Dilin bir iletişim aracı olmasının yanında, aynı zamanda dil bilinci, bir düşünce bilincidir de. Bir başka deyişle dil aynı zamanda bir düşünce aracıdır. İnsanlar kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluştururlar. Piaget'ye göre “ Bilgi, bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilemez, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerekir.” Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme deneyimden anlam oluşturmayla eşleştiren bir teoridir. İnsanoğlu, bilgiyi doğrudan almanın aksine, onu kendisi oluşturur. Bu, öğrenmenin ancak mevcut bilgilere, deneyimlere dayalı olarak gerçekleşebileceği anlamına gelmektedir. Bir bilgi ne kadar iyi sunulmuş olursa olsun, öğrenciler bir takım süreçlerde kişisel olarak bu bilgileri kullanmadıkça, geçmiş deneyimleriyle ilişkilendiremedikçe onları gerçekten öğrenmiş olmamaktadırlar. Bir anlamda bilgiyi yeniden yapılandırmaları gerekir.

Hazırlanan veri aracında bulunan bir kısım önermeler öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin tutumlarını ölçmeyi hedeflerken, diğerleri yapılandırıcı yaklaşım ilkelerinden yola çıkarak hazırlanmış ve eleştirel okumanın yapılandırıcı yaklaşım esaslarına dayalı olarak ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan okuma beceri düzeyleri ve eleştirel okuma gücünü etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Eleştirel okuma temel becerileri arasında “Metin İçindeki Bilginin Nasıl Düzenlendiğini Anlama”; “Ana Fikri Anlama”; “Önemli Fikirleri Ayırt Edebilme;” Örneklerin Kullanımını Anlama;” “Çıkarımlar Yapabilme”; “Metindeki Gönderimleri Anlama”; “Geçiş Sağlayan Terimleri Anlama”; “Bilinmeyen Kelimeleri Metnin Bütünlüğünden Çıkarabilme;” “Teknik Kelimeleri Tanıyabilme”; “Eş Anımlı

ve Zıt Anlamalı Kelimeleri Tanıma”; “Parçayı Anlama İçin Hangi Kelimelerin Önemli Olduğunu Anlayabilme”. gibi yöntemler bulunmaktadır. Hazırlanan veri toplama aracı katılımcıların bu düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın örneklemini, Dicle , Başkent ve Hacettepe Üniversiteleri, Eğitim Fakültesi, İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 227 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak beşli Likert tipi Ölçek kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri belirleyici bir değişken olarak ele alınmamıştır. Uygulamanın bu şekilde olmasındaki en büyük neden cinsiyet farklılığının yapılan bu araştırmada belirleyici bir değişken olarak değerlendirilmemiş olmasıdır. Bu konuda yapılan pek çok araştırmada da bu durum ifade edilmiştir. Kürüm’ün (2002), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeylerini belirlemek amacı ile yaptığı benzer bir çalışmada da cinsiyet değişkeninin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı belirlenmiştir. Benzer bir araştırma Yaman, Koray ve Altunçekiç (2003). tarafından yapılmış ve çalışmanın sonuçlar bölümünde cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algısında anlamlı bir farklılık göstermediği değerlendirilmiştir.

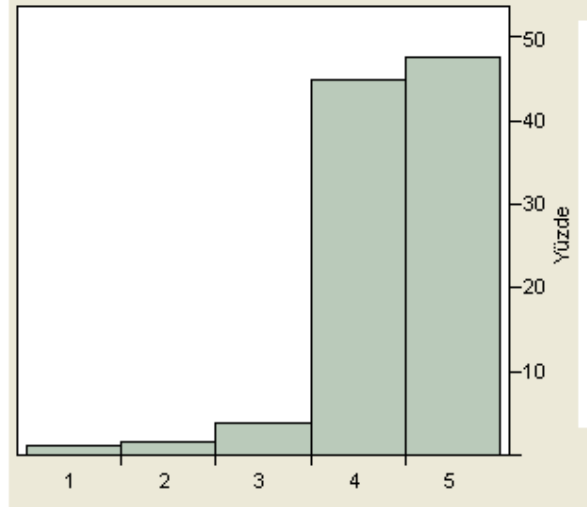
Veri toplama aracındaki önermeleri yanıtlayan öğrencilerin “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verdikleri cevaplar incelendiğinde, % 48’inin “Kesinlikle katılıyorum” cevabını verdikleri, % 45’inin ise “Katılıyorum“ seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Geriye kalan öğrencilerden “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı ise %8 gibi düşük bir seviyede kalmıştır (Tablo 2). Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öğrencilerin %93ü okudukları bir yazıda anlatılanları değerlendirme konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu yanıtların yüzde olarak dağılımı aşağıdaki tabloda görülebilir.

Tablo 2. “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 3     | 1   | 0           | 0   | 0             | 0   | 3               | 3   |
| 2 Katılmıyorum            | 4     | 2   | 2           | 2   | 0             | 0   | 2               | 2   |
| 3 Fikrim yok              | 9     | 4   | 5           | 5   | 1             | 4   | 3               | 3   |
| 4 Katılıyorum             | 101   | 45  | 41          | 41  | 15            | 55  | 45              | 47  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 107   | 48  | 52          | 52  | 11            | 41  | 44              | 45  |
| Toplam                    | 224   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 97              | 100 |

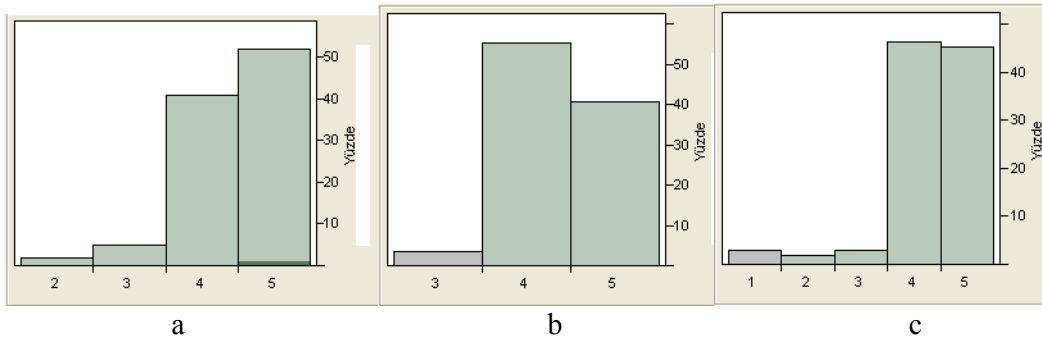
1. önermeye verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin okudukları yazıda anlatılanları, sahip oldukları bilgiler ışığında değerlendirebileceklerine ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Buna karşın, Aşılıoğlu tarafından Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde uygulanan ve öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri üzerine öğretim elemanları ile yapılan görüşmeyi kapsayan çalışmanın sonucunda, öğretim elemanlarının sayıca önemli bir kısmının öğrencilerin eleştirel okuma becerisine yeterince sahip olmadıklarını ifade ettikleri değerlendirilmiştir. (Aşılıoğlu, 2007 :20).

Ölçme aracındaki bu ilk önermenin sonucu oldukça yüksektir. Önerme sonuçlarının genel olarak bu konuda yapılan diğer çalışmalarla kıyaslandığında yüksek olduğu görülmektedir. Kürüm (2002).’ün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmanın sonucuna göre, öğretmen adayları gerek bir bütün olarak gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahiptirler. Bu çalışmada çıkan sonuçların alanda yapılan diğer çalışmalara göre daha yüksek çıkmasının sebebi öğrencilerin/insanların kendileri ile ilgili değerlendirme yaptıklarında subjektif olabilmelerinden kaynaklanabilir. Bu husus Danimarka’da yapılan araştırmayla da uyum göstermektedir (Henrik ve Hansen, 2006). Tüm öğrencilerin 1. önermeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımının grafik olarak gösterimi, Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite bazında değerlendirdiğimizde öğretmen adayı deneklerin bu önermeye verdikleri yanıtların benzer olduğu, yapılan varyans analizinde ortaya çıkmıştır. Bu grafiklerden çıkan sonuca göre önermeyi yanıtlayan öğretmen adayı öğrenciler okuma yaparlarken geçmiş bilgilerini kullandıklarına ilişkin özyeterliklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı üç Üniversitenin Eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerinin verdikleri yanıtların yüzde dağılımı Grafik 2’de verilmiştir



Grafik 2. Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim” şeklindeki 1. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Katılımcı öğretmen adaylarının veri toplama aracının ikinci önermesi olan “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya

da dikkat ederim” önermesine verdikleri cevaplarda; % 28’i “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 55 gibi yüksek bir oran “Katılıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir. Geriye kalan “ Fikrim yok ”cevabının %11’lik bir seviyede “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinin toplam %6 olduğu görülmüştür (Tablo 3). Toplamda bakıldığında %83 gibi bir oranda katılımcının, okudukları bir yazıyı hem anlayıp, hem de o konu hakkında değerlendirme yapabileceklerini bildirdikleri görülmektedir. Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum ve Fikrim yok diye yanıtlayanların yüzdelerinin toplamı %17’dir. Bu yanıtların yüzde olarak dağılımını aşağıdaki tabloda görebiliriz.

Tablo 3. “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | F     | %   | f           | %   | f            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 2     | 1   | 1           | 1   | 0            | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 11    | 5   | 6           | 6   | 0            | 0   | 5               | 5   |
| 3 Fikrim yok              | 26    | 11  | 9           | 9   | 6            | 22  | 11              | 11  |
| 4 Katılıyorum             | 125   | 55  | 51          | 51  | 16           | 59  | 58              | 58  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 63    | 28  | 33          | 33  | 5            | 19  | 25              | 25  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

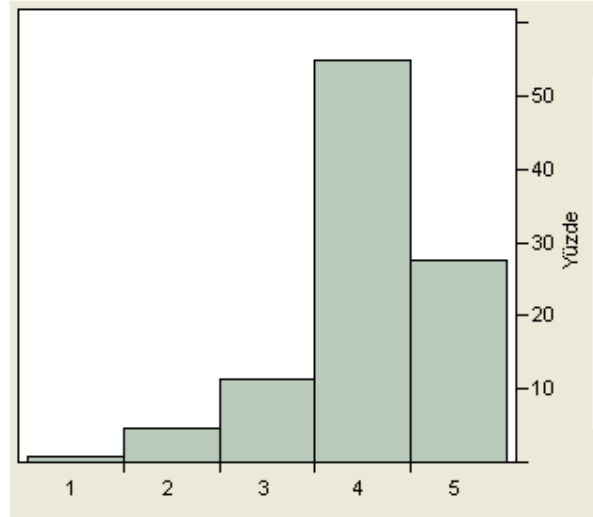
Yukarıdaki sonuçlara baktığımızda araştırmanın yapıldığı her üç üniversitede de öğrencilerin okudukları yazıda anlatılanlar üzerine yorum yapabildiklerine olan inançlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yandan araştırmanın yapıldığı üniversitelerde görüşme yaptığım öğretim elemanlarının genel yorumlarına baktığımızda, öğrencilerin okudukları metni anlamaları bakımından zorluk yaşamamalarına rağmen, okudukları metni yorumlamaları istendiğinde bu konuda genellikle sıkıntı çektikleri ve kişisel yorum yapma konusunda, sınıftaki deneyimleri doğrultusunda, öğrencilerin olmaları gereken düzeyin oldukça altında olduklarını ifade etmişlerdir.

Okuma konusunda yapılan çalışmalardan birkaçına baktığımızda okumaya ilişkin tanımların ortak özellikleri, anlama ile gerçekleşen bir etkinlik olduğu yönündedir. Okuduğunu anlama Ocak (2004)’a göre; yazılı bir metni mekanik olarak

tekrar etmek değil basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma-yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç, hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir.

Demirel ise (1995: 65), okumayı bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır. Okuma tek başına yapılan bir etkinlik değil birçok olay ve durumu birlikte içeren bir etkinliktir. Okumada amacın anlam kurma süreci ya da anlama olduğu ortaya çıkmaktadır. Okumanın tanımlarına baktığımızda okumanın yalnızca okumak olarak değerlendirilmemesi gerektiğini, anlamamanın ve yorumlayabilmenin de okumanın içinde olması gereken aşamalar olduğunu değerlendiriyoruz. Öğrencilerin bu konudaki özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olması kişisel değerlendirmelerde kişilerin kendilerini olduklarından daha iyi göstermeleri konusundaki subjektif eğilimlerinden kaynaklanabilir (Henrik ve Hansen, 2006).

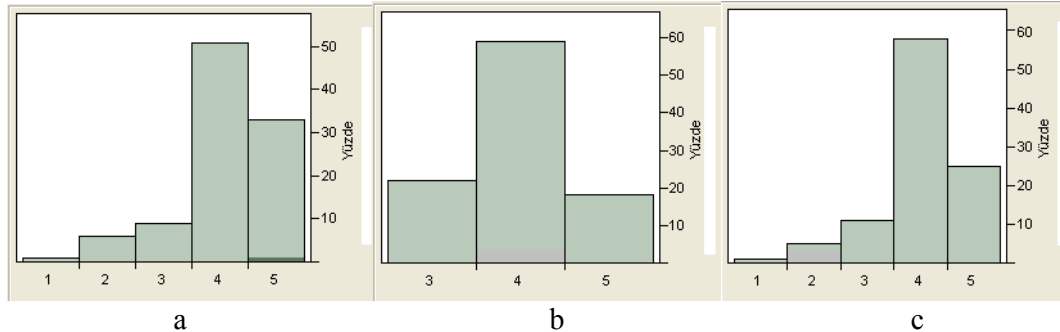
Tüm öğrencilerin 2. önermeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımının grafik olarak gösterimi, Grafik 3’de verilmiştir.



Grafik 3. “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı

Yukarıdaki grafikte toplam katılımcıların oranını gördüğümüz değerlendirmelere üniversite bazında baktığımızda Dicle Üniversitesinde değerlendirmeye katılan

öğretmen adaylarının %84'ünde olumlu tutum görülürken; Başkent üniversitesinde değerlendirmeye katılan öğretmen adaylarının %78'i, Hacettepe Üniversitesinde değerlendirmeye katılan öğretmen adaylarının ise %83'ünün sorulan önermesine olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmıştır (Grafik 4). Öğretmen adaylarının 2. önermeye verdikleri yanıtların üniversite ortalamaları arasında belirgin bir fark bulunmamıştır.



Grafik 4. “Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz aynı zamanda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” şeklindeki 2. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

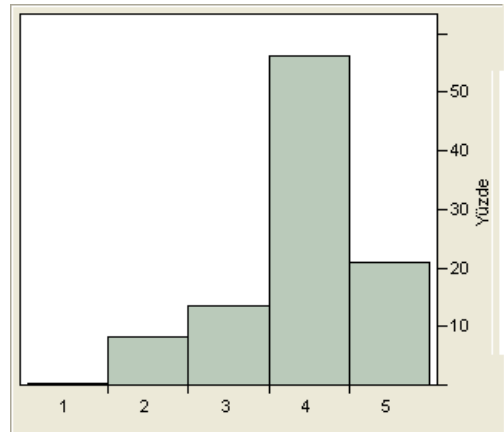
Katılımcıların veri toplama aracının üçüncü önermesi olan “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” önermesine verdikleri cevaplarda % 23’ü “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 56’sı oranında “Katılıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir. Bu konuda fikri olmayan katılımcı oranı %14 ve önermeye olumsuz yanıt veren katılımcı oranı ise % 9 dur. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda %77 oranında katılımcı metni okumaları esnasında, yazının sonu ile ilgili tahminlerde bulunabileceklerini bildirmişlerdir (Grafik 5). Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum ve Fikrim yok diye yanıtlayanların yüzdelerinin toplamı %23’dür. Bu yanıtların yüzde olarak dağılımını aşağıdaki tabloda görebiliriz.

Tablo 4. “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” şeklindeki 3. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | F            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 1     | 1   | 0           | 0   | 0            | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 19    | 8   | 6           | 6   | 2            | 7   | 11              | 11  |
| 3 Fikrim yok              | 31    | 14  | 17          | 17  | 2            | 7   | 12              | 12  |
| 4 Katılıyorum             | 128   | 56  | 54          | 54  | 16           | 60  | 58              | 58  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 48    | 21  | 23          | 23  | 7            | 26  | 18              | 18  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

3. önerme öğrencilerin okudukları bir metni geçmiş bilgileri ışığında değerlendirebilmeleri konusundaki özyeterliklerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu önerme eleştirel okuma becerilerinin alt boyutlarından olan, okunan metni “giriş, gelişme, sonuç kısımlarını ayırma” konusunda öğrencilerin algılarını görebilmek bakımından önem taşımaktadır. Aynı beceriler, veri toplama aracının 17. ve 22. önermelerinde de değerlendirilmiştir. Gerek 3. önermeye, gerekse de 17. ve 22. önermelere verdikleri yanıtların yüksek olması öğrencilerin bu konuda kendilerine oldukça yüksek bir oranda güvendiklerine işaret etmektedir. Oysa Özüberk (2002).’in yaptığı araştırmada çıkan sonuç oldukça farklıdır. Özüberk, öğrencilerde eleştirel akıl yürütme gücünü, Çıkarsama, Varsayımların Farkına Varma, Tümdengelim, Yorumlama ve Karşı Görüşlerin Değerlendirilmesi olmak üzere beş alt boyutla ele almıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin “Varsayımların Farkına Varma” boyutu üzerinde etkili olduğu, ölçülen diğer boyutlar açısından etkili olmadığını ortaya koymuştur (Özüberk, D. (2002). Diğer yandan öğrencilerin bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebileceklerine olan özyeterlik düzeylerinin yüksek olması Bandura’nın teoremi olan Sosyal Bilişsel Kuram ile bağlantı göstermektedir. Özyeterlik algı düzeyinin yüksek olması Bandura’nın teoremi olan Sosyal Bilişsel Kuramının önemli değişkenlerinden biridir. Bandura’ya göre, öz-yeterlik algısı kişinin, belli bir başarı göstermek için gerekli olan organize olma ve bunu yerine getirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak değerlendirilmelidir.

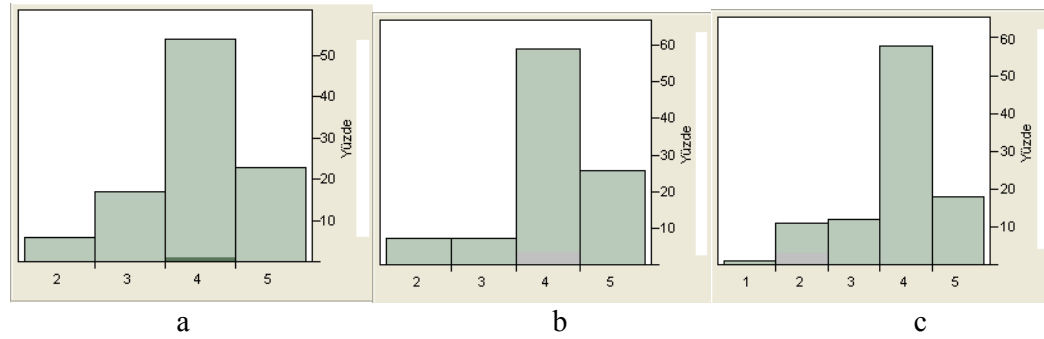
Tablo 3’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 5).



Grafik 5. “Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim” şeklindeki 3. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.



Bu oranları ölçek değerlendirmesine katılan üç üniversitenin öğrencileri arasında değerlendirme yaptığımızda Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların yüzdesinin %87 olduğu görülmektedir. Başkent üniversitesi'nde bu oran % 85 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi öğretmen adaylarında ise bu oran % 76'dır (Grafik 6). Bu önermeye verilen olumlu yanıtların üniversiteler arasındaki dağılımına bakıldığında ilk iki önermeye oranla farkın artmış olduğu değerlendirilebilir.



Grafik 6. "Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim" şeklindeki 3. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

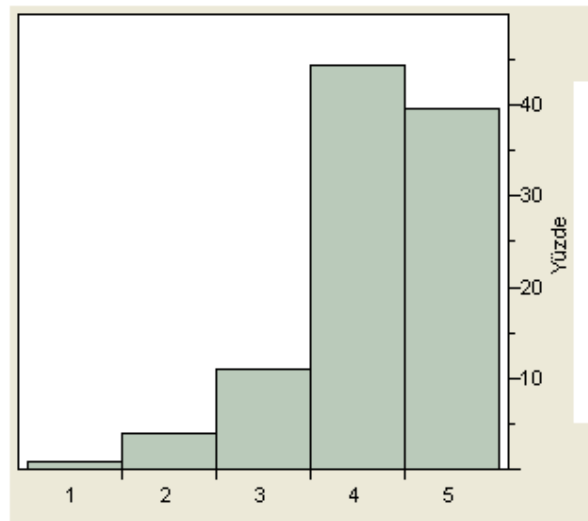
Katılımcıların veri toplama aracının dördüncü önermesi olan "Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim" önermesine verdikleri cevaplarda ankete katılan öğretmen adaylarının % 40'ı "Kesinlikle katılıyorum" cevabını işaretlerken, % 44 oranında katılımcı "Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 5). Bu konuda fikri olmayanların oranı % 11 ve önermesine olumsuz yanıt verenlerin oranı ise % 5'tir. Genel olarak soruyu değerlendirdiğimizde % 84 oranında katılımcı okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabileceklerini bildirmişlerdir (Grafik 7). Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum ve Fikrim yok diye yanıtlayanların yüzdelерinin toplamı %16'dır.

Tablo 5. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” şeklindeki 4. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | F            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 2     | 1   | 0           | 0   | 1            | 4   | 1               | 1   |
| 2 atılmıyorum             | 9     | 4   | 2           | 2   | 0            | 0   | 7               | 7   |
| 3 Fikrim yok              | 25    | 11  | 8           | 8   | 3            | 11  | 14              | 14  |
| 4 Katılıyorum             | 101   | 44  | 38          | 38  | 13           | 48  | 50              | 50  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 90    | 40  | 52          | 52  | 10           | 37  | 28              | 28  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

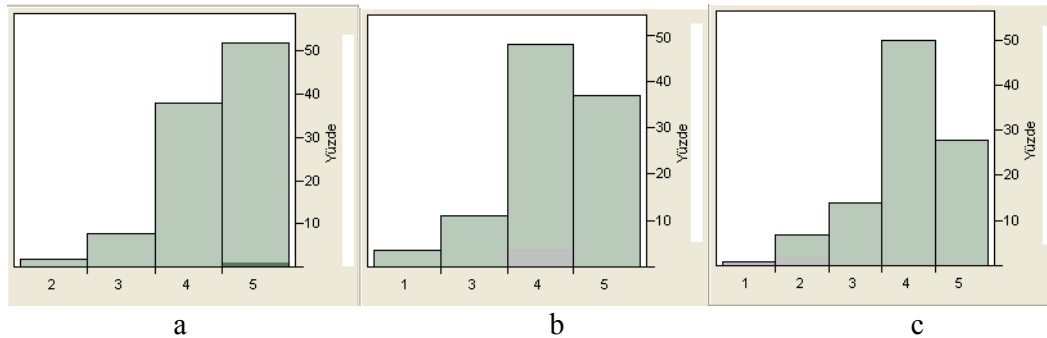
Katılımcıların okudukları metne ilişkin anlama sorusu hazırlayabileceklerine olan inanç düzeyleri çalışma sonuçlarından elde edilen verilere bakıldığında oldukça yüksek olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç katılımcı öğrencilerin eleştirel okuma alt becerilerinden “okumaya isteklilik, okumaya ilişkin olumlu tutum gösterme” konusunda başarılı olduklarını düşündükleri şekilde değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının bu beceri konusundaki inanç düzeylerinin yüksek olması yapılandırmacı yaklaşımın bir dönütü olarak değerlendirilebilir. Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenmeyi, deneyimden anlam oluşturmayla eşleştiren bir teoridir. İnsanoğlu, bilgiyi doğrudan almanın aksine, onu kendisi oluşturabilir. Katılımcıların bu konudaki özyeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 4’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 7).



Grafik 7. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” şeklindeki 4. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının %90 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran %85'tir. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları %78 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir (Grafik 8). Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli fark oluşturduğu gözlemlenmiştir (Tablo 6 ve Tablo 7). Dicle üniversitesi öğrencilerinin cevapları Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden önemli derecede yüksektir.



Grafik 8. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” şeklindeki 4. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Tablo 6. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi.

| Varyasyon kaynağı | Serbestlik derecesi | Kareler toplamı | Kareler ortalaması | F değeri | Pr      |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------|---------|
| Üniversite        | 2                   | 11. 008         | 5. 504             | 7. 64    | 0. 0006 |
| Hata              | 222                 | 159. 907        | 0. 720             |          |         |
| Toplam            | 224                 | 170. 915        |                    |          |         |

Tablo 7. “Okuma parçasına ilişkin okuduğumu anlama soruları hazırlayabilirim” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları.

| Üniversite | N   | Ortalama | Duncan'ın gruplaması |
|------------|-----|----------|----------------------|
| Dicle      | 100 | 4. 4000  | A                    |
| Başkent    | 27  | 4. 1481  | Ab                   |
| Hacettepe  | 100 | 3. 9286  | B                    |

Not: Aynı harfle gösterilen ortalamalar arasında %5 ihtimalle Duncan'ın çoklu karşılaştırma testine göre fark yoktur.

Katılımcıların Veri toplama aracının 5. önermesi olan “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” için yaptıkları değerlendirmede öğretmen adaylarının % 49’u “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını işaretlerken, % 28 oranında katılımcı “Katılmıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir. Bu konuda fikri olmayan katılımcı oranı % 12 ve bu önermeye olumlu yanıt veren katılımcı oranı ise % 11’dir. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda % 77 oranında katılımcı okumanın kendileri için sıkıcı bir çalışma olmadığını belirtmişlerdir (Tablo 8). Bu oranda olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcıların okumayı sıkıcı olarak değerlendirmedikleri konusunda özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılabilir (Grafik 9).

Fikrim yok, Katılıyorum ve Kesinlikle katılıyorum diye yanıtlayanların yüzdelerinin toplamı % 23’dür. Hedef kitlenin eğitim durumu ve okudukları bölüm göz önüne alındığında bu oranın ciddi oranda yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla eğitim programlarında okumayı özendirici çalışmalar yapılması ve öğrencilerin okumaya istekli hale getirilmesi konusunda yönlendirilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

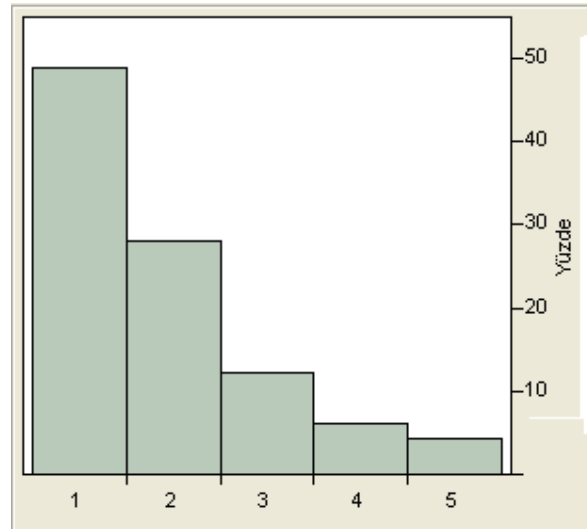
Tablo 8. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | F     | %   | F           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 111   | 49  | 66          | 66  | 9             | 33  | 36              | 36  |
| 2 Katılmıyorum            | 64    | 28  | 26          | 26  | 8             | 29  | 30              | 30  |
| 3 Fikrim yok              | 28    | 12  | 4           | 4   | 5             | 18  | 19              | 19  |
| 4 Katılıyorum             | 14    | 6   | 2           | 2   | 3             | 11  | 9               | 9   |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 10    | 5   | 2           | 2   | 2             | 7   | 6               | 6   |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Yukarıdaki Tablodan da görüldüğü üzere öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum olumlu yöndedir. Tutum öğretimin her aşamasında yapılacak çalışmalarda önemli bir yer oluşturmaktadır. Sosyal Öğrenme Teorisine göre tutum, öğrenme ile kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olarak ifade edilmektedir. Bir objeye ya da bir olaya karşı gösterilen tutum olumlu ise, onunla ilgili kararların olumlu olma olasılığı yüksek olacaktır. Eğer

tutumumuz olumsuz ise, onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1997). Bu sonuç Yalınkılıç,(2007)'ın Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri” üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Yalçınkılıç'ın yaptığı bu çalışmada öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. 5. önermeye verilen cevaplarla aynı sorunun sağlaması olan 9. önermeye verilen cevaplar arasında olumlu yönde bir uyum olduğu görülmektedir. Her iki önermeye verilen cevapları karşılaştırdığımızda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okumayı sevdiğini değerlendirilmektedir. Oysa Türkiye genelinde yapılan çalışmalara bakıldığında bunun tersi bir durumla karşılaşılmaktadır. Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulunun yürüttüğü çalışmaya göre, Türkiye’de okuma alışkanlığının yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda; gençlerin % 70’inin hiç kitap okumadığı sonucuna varılmıştır (<http://www.cocukvakfi.org.tr/> 25 Haziran 2008). Bu konuda Prof. Dr. Şükrü Akalın, bu konuda yaptığı bir araştırmada ülkemizin ana dilini konuşmaktan aciz yeni bir kuşak ile karşı karşıya kaldığını ifade etmektedir (Sağlamtunç, 1990 : 18).

Tablo 8’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 9).

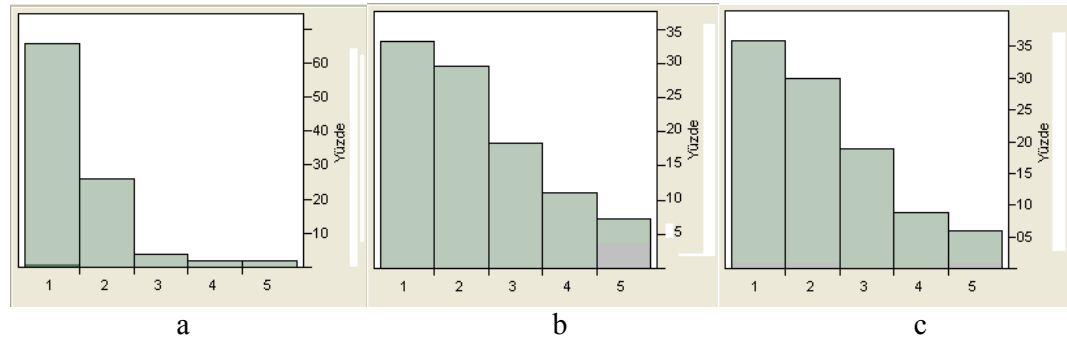


Grafik 9. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Bu oranları ölçek değerlendirmesine katılan üç üniversite öğrencileri arasında değerlendirme yaptığımızda Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerin verdiği olumsuz yanıtların yüzdesi % 85 tir. Başkent Üniversitesi’nde bu

oran % 65 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi öğretmen adaylarında ise bu orana % 67 dir. Bu önermeye verilen olumsuz yanıtların üniversiteler arasındaki dağılımına bakıldığında Dicle üniversitesi ile diğer iki üniversite arasında azımsanmayacak bir farkın olduğu göze çarpmaktadır. Bu önermeye fikir bildirmeyen katılımcıları karşılaştırdığımızda da yine azımsanmayacak bir farkın olduğu bir durumla karşılaşırız. Dicle Üniversitesinde bu oran %3 oranında iken Başkent ve Hacettepe Üniversitelerinde bu oran % 20 civarındadır. Bu durum istatistiki açıdan ele alındığında kayda değer bir farklılık olarak göze çarpmaktadır (Grafik 10).

Yapılan varyans analizinde, üniversiteler arasında “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” önermesine verilen cevaplar bakımından fark olduğu ( $P<0,05$ ) görülmektedir (Tablo 9). Duncan’ın çoklu karşılaştırma testine göre ise Dicle Üniversitesi öğrencileri bir grup oluşturmakta, Hacettepe ve Başkent Üniversitesi öğrencileri farklı bir grup oluşturmaktadır (Tablo 10).



Grafik 10. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” şeklindeki 5. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Tablo 9. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi.

| Varyasyon kaynağı | Serbestlik derecesi | Kareler toplamı | Kareler ortalaması | F değeri | P       |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------|---------|
| Üniversite        | 2                   | 32. 848         | 16. 424            | 14. 46   | <. 0001 |
| Hata              | 222                 | 252. 191        | 1. 135             |          |         |
| Toplam            | 224                 | 285. 040        |                    |          |         |

Tablo 10. “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları.

| Üniversite | N   | Ortalama | Duncan’ın gruplaması |
|------------|-----|----------|----------------------|
| Dicle      | 100 | 1.4800   | b                    |
| Başkent    | 27  | 2.2963   | a                    |
| Hacettepe  | 100 | 2.2347   | a                    |

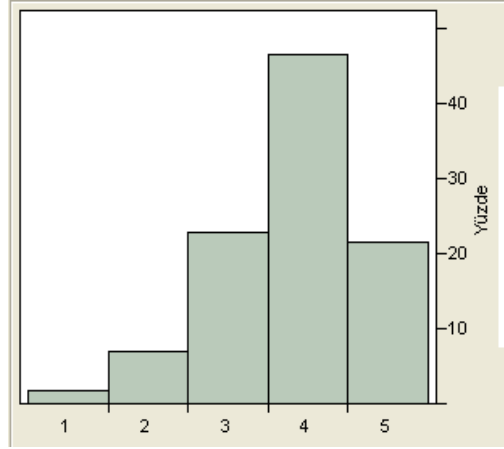
Not: Aynı harfle gösterilen ortalamalar arasında %5 ihtimalle Duncan’ın çoklu karşılaştırma testine göre fark yoktur.

Ankete katılan İngilizce öğretmen adaylarının “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermesine verdikleri yanıtların % 21’i “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 47 oranında katılımcı “Katılıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 11). Bu konuda fikri olmayan katılımcı oranı % 23 ve önermesine “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildiren katılımcı oranı ise toplam %9 oranındadır. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda % 68 oranında katılımcı okuduğu parçayı ihtiyaçlarına göre düzenleyebileceğini bildirmişlerdir (Grafik 11). Bu önermede fikir bildirmeyen katılımcı oranı oldukça yüksektir.

Tablo 11. “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

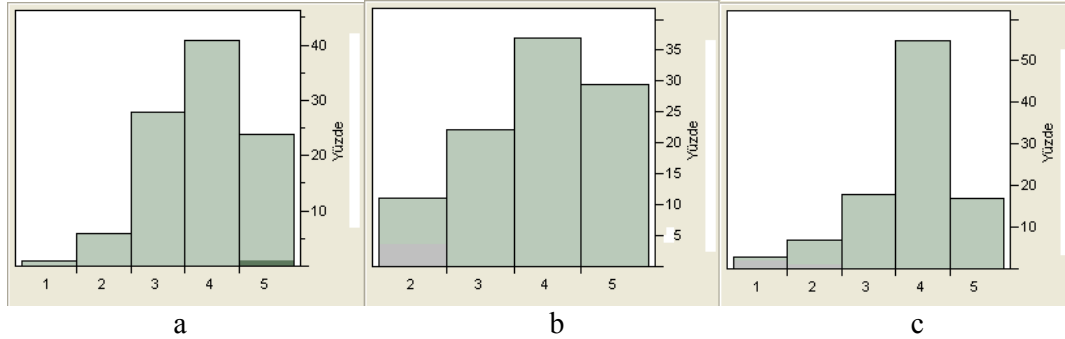
| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 4     | 2   | 1           | 1   | 0            | 0   | 3               | 3   |
| 2 Katılmıyorum            | 16    | 7   | 6           | 6   | 3            | 11  | 7               | 7   |
| 3 Fikrim yok              | 52    | 23  | 28          | 28  | 6            | 22  | 18              | 18  |
| 4 Katılıyorum             | 106   | 47  | 41          | 41  | 10           | 37  | 55              | 55  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 49    | 21  | 24          | 24  | 8            | 30  | 17              | 17  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

Tablo 11’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 11).



Grafik 11. “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Bu oranları ölçek değerlendirmesine katılan üç üniversite öğrencileri arasında değerlendirme yaptığımızda Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların yüzdesinin % 65 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde bu oran % 66 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi öğretmen adaylarında ise bu oran % 70 tir. Bu önermesine verilen olumlu yanıtların üniversiteler arasındaki dağılımına bakıldığında ortalama olarak dikkate değer bir farklılık görülmemektedir. Bu önermede dikkati çeken unsurlardan bir tanesi, fikir belirtmeyen katılımcı oranıdır. Dicle ve Hacettepe Üniversitelerindeki katılımcılarının ortalama % 28 i bu önermeye fikir belirtmemeyi tercih etmiştir. Bu da istatistiki olarak oldukça yüksek bir orandır. Başkent Üniversitesi üniversitesinde bu oran % 18 civarındadır (Grafik 12).



Grafik 12. “Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim” şeklindeki 6. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı. a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri



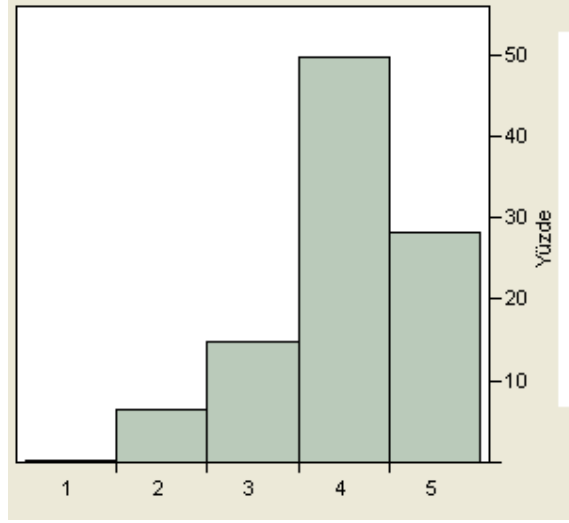
Ankete katılan İngilizce öğretmen adaylarının “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verdikleri yanıtların % 28’i “Kesinlikle katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 50 oranında katılımcı “Katılıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 12). Bu konuda fikri olmayan katılımcı oranı %15 ve önermeye ““Katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildiren katılımcı oranı ise %7 oranındadır. Genel olarak soruyu değerlendirme yaptığımızda %78 oranında katılımcı okuduğu parçada yazarın verdiği bilgileri yorumlayabilecekleri doğrultusunda fikir bildirmişlerdir (Grafik 13).

Tablo 12. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 1     | 0   | 0           | 0   | 0            | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 15    | 7   | 5           | 5   | 2            | 8   | 8               | 8   |
| 3 Fikrim yok              | 34    | 15  | 16          | 16  | 3            | 11  | 15              | 15  |
| 4 Katılıyorum             | 113   | 50  | 50          | 50  | 13           | 48  | 50              | 50  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 64    | 28  | 29          | 29  | 9            | 33  | 26              | 26  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

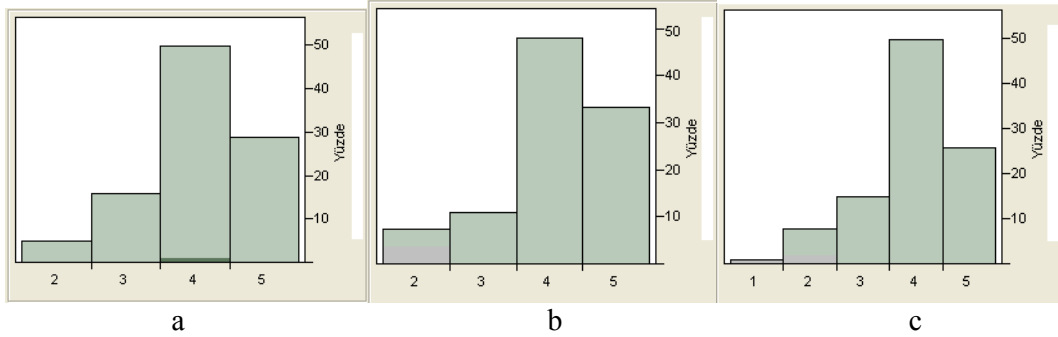
Öğrencilerin okumaya isteklilik gösterme ve okumaya ilişkin olumlu tutum göstermeye ilişkin alt becerilerini işaret eden 4, 7, 8 ve 24. önermelere verdikleri yanıtlarla bu konulardaki yaklaşımlarının oldukça olumlu olduğu değerlendirilebilir. Yapılan araştırma göstermektedir ki çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okudukları parçanın yazarının görüşlerini olduğu gibi algılamak yerine, bu görüşleri tartışma ve doğruluğunu değerlendirme konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Oysa çalışmanın yapıldığı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ve Aşılıoğlu tarafından Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır ki, öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri bu önerme sonucunda ortaya çıkandan oldukça farklıdır (Aşılıoğlu, 2007:20 ).

Tablo 11’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 13).



Grafik 13. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Bu oranları ölçek değerlendirmesine katılan üç üniversite öğrencileri arasında değerlendirme yaptığımızda Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların yüzdesinin %78 olduğu görülmektedir. Başkent üniversitesi’nde bu oran %82 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi öğretmen adaylarında ise bu oran % 75 dir. Bu önermeye verilen olumlu yanıtların üniversiteler arasındaki dağılımına bakıldığında dikkate değer bir farklılığın olmadığı değerlendirilmiştir (Grafik 14).



Grafik 14. “Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim” şeklindeki 7. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı. a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verdikleri yanıtların % 23ü “Kesinlikle

katılıyorum” cevabını işaretlerken, % 47 gibi yüksek bir oran “Katılıyorum“ seçeneğini işaretlemiştir (Tablo 13). Geriye kalan “ Fikrim yok ” cevabının % 16’lık bir seviyede “Katılmıyorum” diyen katılımcı oranı % 12 ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği % 2 düzeyindedir. Toplamda bakıldığında % 70 oranında katılımcının, kendisini etkin bir okuyucu olarak gördüğü değerlendirilmiştir (Grafik 15). % 70 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucunda katılımcıların kendilerini etkin bir okuyucu olarak görmeleri konusundaki özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 13. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 4     | 2   | 3           | 3   | 0             | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 28    | 12  | 8           | 8   | 4             | 15  | 16              | 16  |
| 3 Fikrim yok              | 37    | 16  | 9           | 9   | 4             | 15  | 24              | 24  |
| 4 Katılıyorum             | 107   | 47  | 57          | 57  | 11            | 41  | 39              | 39  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 51    | 23  | 23          | 23  | 8             | 29  | 20              | 20  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

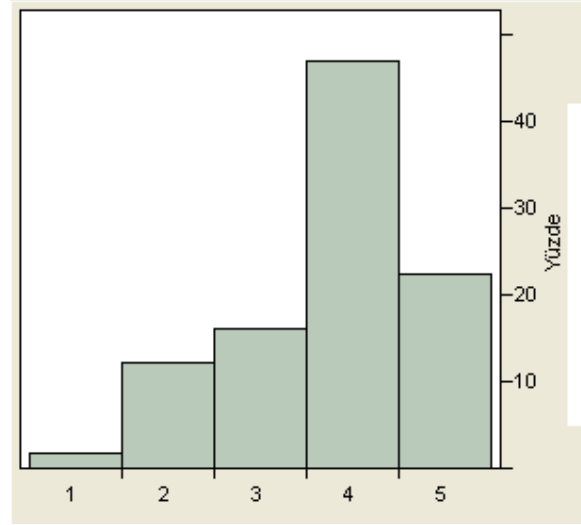
Katılımcıların kendilerini etkin bir okuyucu olarak değerlendirmeleri istendiğinde elde edilen sonuç bu konuda deneklerin kendilerine duydukları güvenin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısı özellikle son yıllarda önem kazanan ve üzerinde pek çok araştırma yapılan bir konu haline gelmiştir. Bir konuda özyeterlik algısı yüksek olan kişiler, olmayanlara oranla daha başarılı olmakta ve bu başarıya daha kısa sürede ulaşma başarısı göstermektedirler.

Yeterlilik teorisi; bireyin kendi davranışı, düşüncesi ve motivasyonu üzerinde etkili olabilmesi ile ilgili inancını vurgulayan bir sosyal-psikoloji davranış teorisidir.

Yeterlilik Bandura tarafından özyeterlik ve sonuç beklentisi olarak ele alınmıştır. Sonuç beklentisi;” bireyin belli sonuçlara yol açacak davranışları değerlendirmesi”, özyeterlik ise ;” bireyin sonuç üretmesini gerektiren davranışları değerlendirmesi “ olarak tanımlanabilir. Kısaca özyeterlik bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlanabilir. Yukarıdaki tablodan çıkan sonuçları bu bilgiler ışığında değerlendirdiğimizde, katılımcı öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun

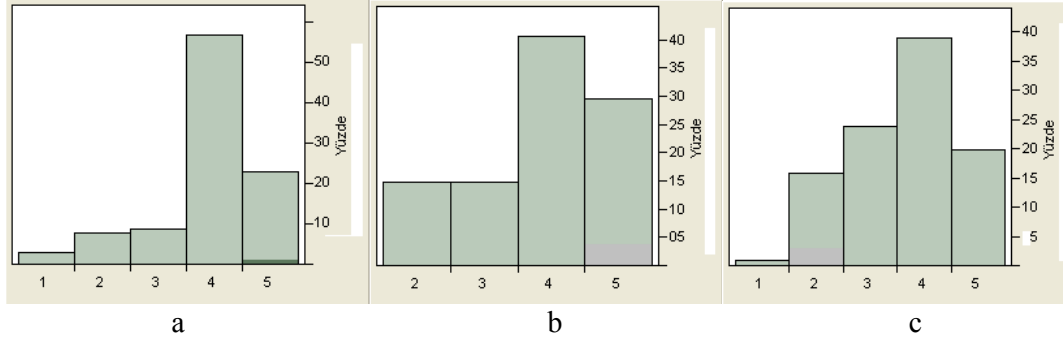
kendilerini etkin birer okuyucu olarak değerlendirmelerinin, başarı düzeylerinde olumlu bir etki yaratacağı değerlendirilmektedir.

Tablo 13'deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 15).



Grafik 15. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Bu oranları ölçek değerlendirmesine katılan üç üniversite öğrencileri arasında değerlendirme yaptığımızda Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerin verdiği olumlu yanıtların yüzdesinin % 79 olduğu görülmektedir. Başkent üniversitesi'nde bu oran % 70 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi öğretmen adaylarında ise bu oran % 59 dur (Grafik 16). Bu önermeye verilen olumlu yanıtların her üç üniversitedeki dağılımı oldukça farklıdır. Bu önermeden çıkan sonuca göre Dicle Üniversitesi öğretmen adaylarının kendilerini etkin okuyucu görme oranları özellikle Hacettepe üniversitesi öğretmen adaylarınınkinden oldukça yüksektir. Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturduğu gözlemlenmiştir.



Grafik 16. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum” şeklindeki 8. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Katılımcıların veri toplama aracının 5. önermesi olan “Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır” önermesine, öğretmen adaylarının % 49’u “Kesinlikle katılmıyorum” cevabını işaretlerken, 9. önermedeki “Kesinlikle katılıyorum” oranı % 52’dir. Bu da ölçme aracının güvenilirlik bakımından geçerli olduğunu göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır (Tablo 14). Bu önermeye “Katılıyorum” diyenlerin oranı % 29 ve olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise % 11’dir. Fikir beyan etmeyenler % 8’ dir. Soruyu değerlendirme yaptığımızda % 81 oranında katılımcı okumayı sevdiğini belirtmişlerdir (Grafik 17). Bu oranda olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin bu konuda özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

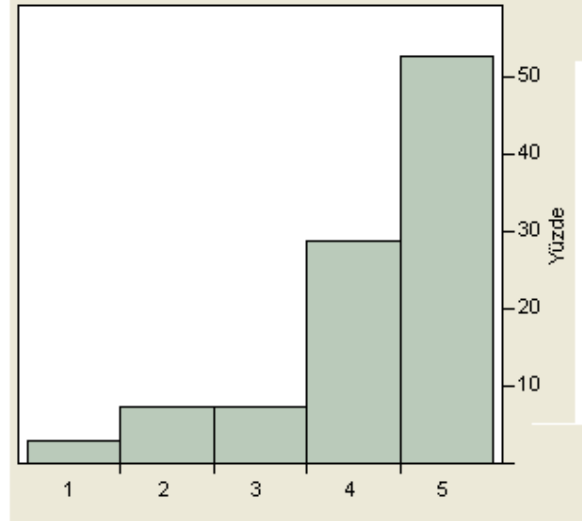
Tablo 14. “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | F             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 7     | 3   | 3           | 3   | 0             | 0   | 4               | 4   |
| 2 Katılmıyorum            | 17    | 8   | 2           | 2   | 2             | 7   | 13              | 13  |
| 3 Fikrim yok              | 17    | 8   | 3           | 3   | 2             | 7   | 12              | 12  |
| 4 Katılıyorum             | 66    | 29  | 32          | 32  | 10            | 37  | 24              | 24  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 120   | 52  | 60          | 60  | 13            | 49  | 47              | 47  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verdikleri cevaplar, bu önermenin sınaması olan 5. önermeye uygun nitelikte

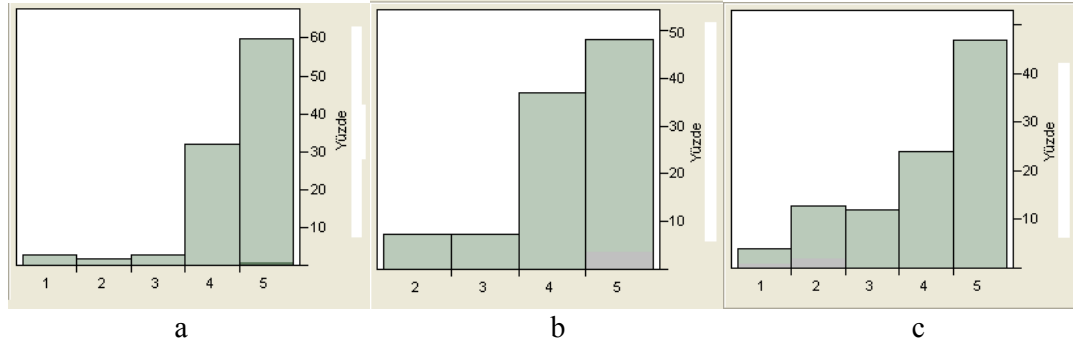
gelişmiştir. Öğretmen adaylarının her iki önermeye verdikleri yanıtlarda uyum olması ölçeğin güvenilirliği bakımından da önem taşımaktadır.

Tablo 14'deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibi olmaktadır (Graf. 17).



Grafik 17. “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 90 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 85'tir. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 72 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir (Grafik 18). Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli fark oluşturduğu gözlemlenmiştir (Tablo 15 ve Tablo 16). Dicle üniversitesi öğrencilerinin cevapları Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden önemli derecede yüksektir.



Grafik 18. “Okumayı severim” şeklindeki 9. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı  
a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Tablo 15. “Okumayı severim” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi

| Varyasyon kaynağı | Serbestlik derecesi | Kareler toplamı | Kareler ortalaması | F değeri | Pr      |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------|---------|
| Üniversite        | 2                   | 11. 026         | 5. 513             | 4. 96    | 0. 0078 |
| Hata              | 222                 | 246. 733        | 1. 111             |          |         |
| Toplam            | 224                 | 257. 760        |                    |          |         |

Tablo 16. “Okumayı severim” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları.

| Üniversite | N   | Ortalama | Duncan’ın gruplaması |
|------------|-----|----------|----------------------|
| Dicle      | 100 | 4. 4400  | A                    |
| Başkent    | 27  | 4. 2593  | Ab                   |
| Hacettepe  | 100 | 3. 9694  | B                    |

Not: Aynı harfle gösterilen ortalamalar arasında %5 ihtimalle Duncan’ın çoklu karşılaştırma testine göre fark yoktur.

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 10. önermeye verdikleri cevaplara baktığımızda % 74 katılımcının bu kanaya olumlu kanaat bildirdiğini, % 13 oranında katılımcının fikir bildirmediğini görüyoruz (Tablo 17). Bu önermeye katılmayan kişilerin toplam oranı ise % 13 tür (Grafik 19). Verilerden elde edilen sonuca göre okurken not almanın öğretmen adaylarına okudukları parçayı anlamaları bakımından önemli bir etken olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 17. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 10. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | F               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 11    | 5   | 5           | 5   | 0             | 0   | 6               | 6   |
| 2 Katılmıyorum            | 19    | 8   | 5           | 5   | 0             | 0   | 14              | 14  |
| 3 Fikrim yok              | 29    | 13  | 13          | 13  | 3             | 11  | 13              | 13  |
| 4 Katılıyorum             | 61    | 27  | 21          | 21  | 8             | 30  | 32              | 32  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 107   | 47  | 56          | 56  | 16            | 59  | 35              | 35  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

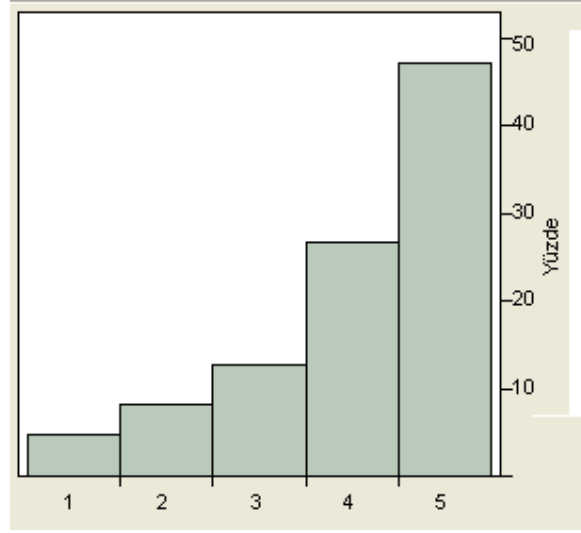
Veri toplama aracında kullanılan 10, 11 ve 12 önermelerde öğrencilere metni okurken metnin üzerinde önemli gördükleri yerleri belirlemelerine ve metin üzerinde not almalarına ilişkin algıları konusunda değerlendirme yapmaları istemiş ve bu konuda alınan geri bildirimde öğrencilerin bu metodları kullanarak metni daha iyi anladıkları değerlendirilmiştir. Üzerine not alarak okuma da amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır. Bu uygulama yapılırken öğrenci okuduğu metnin üzerine notlar alarak önemli gördüğü bölümleri önemsiz gördüğü bölümlerden ayırabilir. Aldıkları bu notlar, okuma sürecinde geriye dönüp okuma zamanını azaltacak ve öğrenciye akılda tutma konusunda destek olacak bir uygulamadır..

Dr. Kathleen King (<http://www.isu.edu/~kingkath/readstr.html>).’e göre okurken aynı zamanda not da tutulmalıdır. Bu şekilde okunulan metinle bir etkileşime de girilecektir. King not almanın, metni okurken olası bir karmaşa durumunda kullanılabilir etkili bir yöntem olduğunu ifade etmekte ve , “Karmaşanın” anlamının ilk evresi olduğunu ve bu nedenle de okunulan metni anlama bağlamında önemli bir aşama olduğunu ileri sürmektedir..

Çalışmaya katılan öğrencilerin not alma konusunda kendilerini yeterli görme oranları yüksek olmakla birlikte, aynı konuda kendini yeterli görmeyen öğrenci sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır. Bu konu yapılan bu araştırma bağlamında önemle altı çizilmesi gereken bir durum olarak değerlendirilmiştir.



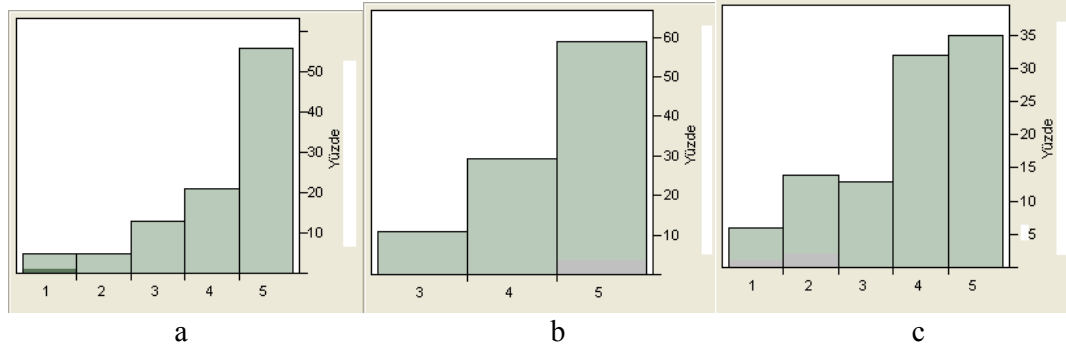
Tablo 17'deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Graf. 19).



Grafik 19. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 10. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 80 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 88 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 66 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir (Grafik 20). Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli fark oluşturduğu gözlemlenmiştir (Tablo 18 ve Tablo 19). Dicle Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi öğrencilerinin cevapları Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden önemli oranda yüksektir.

Önermede bildirilen olumsuz kanaat Dicle Üniversitesinde toplam %11 düzeyinde iken Başkent Üniversitesi'ndeki hiçbir katılımcı olumsuz kanaat bildirmemiştir. Bu oran Hacettepe Üniversitesinde % 22 düzeyindedir.



Grafik 20. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 10. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Tablo 18. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi.

| Varyasyon kaynağı | Serbestlik derecesi | Kareler toplamı | Kareler ortalaması | F değeri | P       |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------|---------|
| Üniversite        | 2                   | 16. 866         | 8. 433             | 6. 30    | 0. 0022 |
| Hata              | 222                 | 297. 061        | 1. 338             |          |         |
| Toplam            | 224                 | 313. 928        |                    |          |         |

Tablo 19. “Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları.

| Üniversite | N   | Ortalama | Duncan’ın gruplaması |
|------------|-----|----------|----------------------|
| Dicle      | 100 | 4. 1800  | A                    |
| Başkent    | 27  | 4. 4815  | a                    |
| Hacettepe  | 100 | 3. 7245  | b                    |

Not: Aynı harfle gösterilen ortalamalar arasında %5 ihtimalle Duncan’ın çoklu karşılaştırma testine göre fark yoktur.

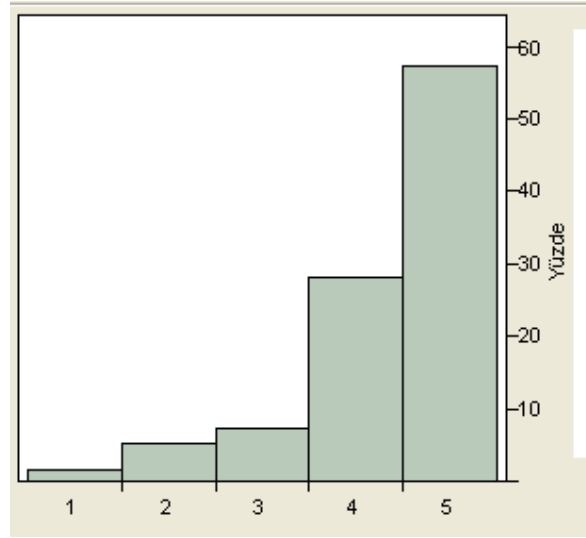
Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verdikleri yanıtların katılımcılar tarafından olumlu olarak cevaplandırılma oranı % 85’tir (Tablo 20). Önermeye fikir bildirmeyenler % 8 ve olumsuz görüş bildirenler de % 7 oranındadır. Veri sonuçlarından, katılımcı öğrencilerin okudukları

parçada önemli olarak gördükleri yerleri belirlemelerinin, metni anlamaları bakımından önem taşıdığı değerlendirilebilir (Grafik 21).

Tablo 20. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | F               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 4     | 2   | 2           | 2   | 0             | 0   | 2               | 2   |
| 2 Katılmıyorum            | 12    | 5   | 1           | 1   | 0             | 0   | 11              | 11  |
| 3 Fikrim yok              | 17    | 8   | 9           | 9   | 0             | 0   | 8               | 8   |
| 4 Katılıyorum             | 64    | 28  | 25          | 25  | 8             | 30  | 31              | 31  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 130   | 57  | 63          | 63  | 19            | 70  | 48              | 48  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Tablo 20’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 21).

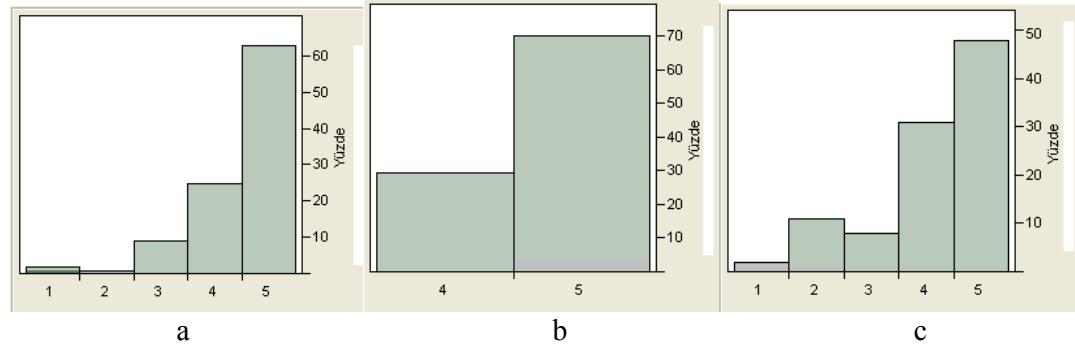


Grafik 21. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 85 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu oran % 98 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 80 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Önermeye bildirilen

olumsuz kanaat Dicle Üniversitesinde toplam % 15 düzeyinde iken Başkent Üniversitesi'ndeki hiçbir katılımcı olumsuz kanaat bildirmemiştir. Bu oran Hacettepe Üniversitesinde % 25 düzeyindedir (Grafik 22).

Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli fark oluşturduğu gözlemlenmiştir (Tablo 21 ve Tablo 22). Başkent Üniversitesi öğrencilerinin cevapları Dicle Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden önemli oranda yüksektir.



Grafik 22. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” şeklindeki 11. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Tablo 21. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi.

| Varyasyon kaynağı | Serbestlik derecesi | Kareler toplamı | Kareler ortalaması | F değeri | P      |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------|--------|
| Üniversite        | 2                   | 9.214           | 4.607              | 5.39     | 0.0052 |
| Hata              | 222                 | 189.745         | 0.854              |          |        |
| Toplam            | 224                 | 198.960         |                    |          |        |

Tablo 22. “Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları.

| Üniversite | N   | Ortalama | Duncan'ın gruplaması |
|------------|-----|----------|----------------------|
| Dicle      | 100 | 4.4600   | ab                   |
| Başkent    | 27  | 4.7037   | a                    |
| Hacettepe  | 100 | 4.1327   | b                    |

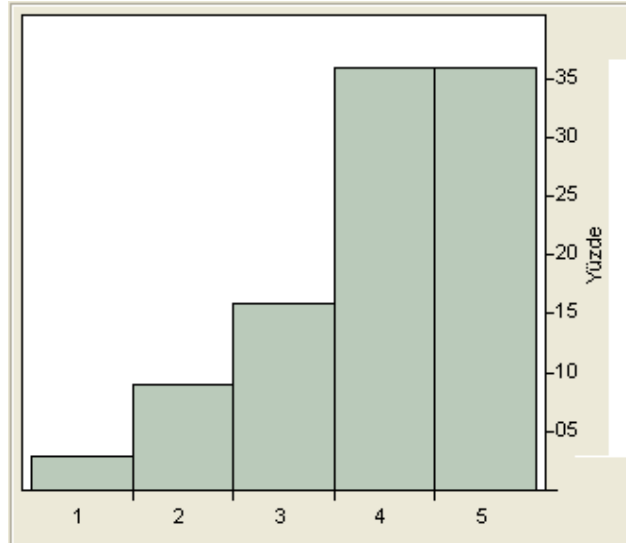
Not: Aynı harfle gösterilen ortalamalar arasında %5 ihtimalle Duncan'ın çoklu karşılaştırma testine göre fark yoktur.

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verdikleri yanıtların toplamda % 68’i “Kesinlikle Katılıyorum “ ve “Katılıyorum “ şeklinde olmuştur. Katılımcıların % 17’si “Fikrim yok “seçeneğini işaretlerken % 15 katılımcı önermeye olumsuz kanaat bildirmişlerdir (Tablo 23). Bu verilerden çıkan sonuca göre , öğretmen adayı öğrencilerin kendi ifadeleriyle not almalarının, metni anlamak bakımından önemli olduğu sonucuna varılabilir (Grafik 23).

Tablo 23. “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

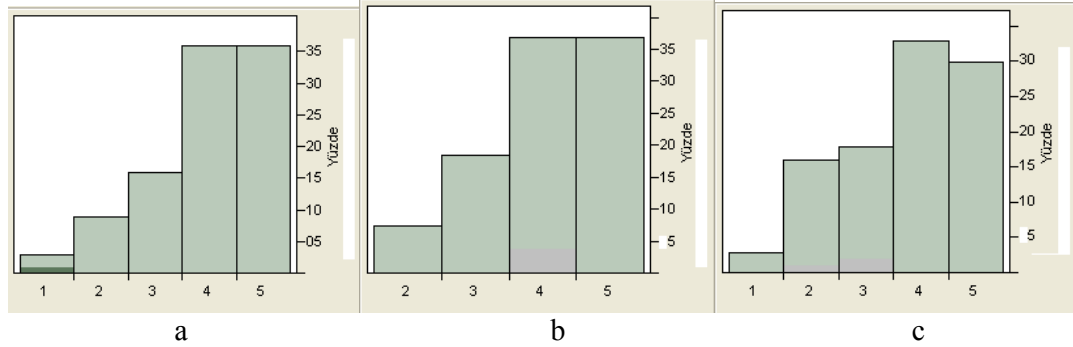
| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 6     | 3   | 3           | 3   | 0             | 0   | 3               | 3   |
| 2 Katılmıyorum            | 27    | 12  | 9           | 9   | 2             | 7   | 16              | 16  |
| 3 Fikrim yok              | 39    | 17  | 16          | 16  | 5             | 19  | 18              | 18  |
| 4 Katılıyorum             | 79    | 35  | 36          | 36  | 10            | 37  | 33              | 33  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 76    | 33  | 36          | 36  | 27            | 37  | 30              | 30  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Tablo 23’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 23).



Grafik 23. “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 70 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran Dicle Üniversitesi'ndeki oranla aynı iken aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 64 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir Önermeye bildirilen olumsuz kanaat Dicle Üniversitesinde toplam % 15 düzeyinde iken Başkent Üniversitesinde bu oran % 8 düzeyindedir. Hacettepe Üniversitesinde katılımcıların % 20'si önermeye olumsuz yanıt vermiştir (Grafik 24). Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların istatistiki olarak büyük bir oran olmadığı değerlendirilmiştir.



Grafik 24. “Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım” şeklindeki 12. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

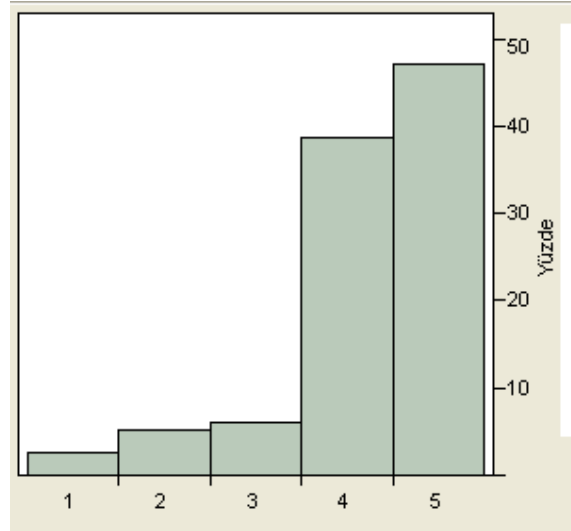
Ankete katılan öğretmen adaylarının “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verdikleri yanıtların % 47’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39’u” Katılıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Fikir bildirmeyen ve olumsuz görüş bildiren katılımcıların toplam oranı % 14’tür (Tablo 24). Bu verilerden ortaya çıkan sonuca göre katılımcı öğretmen adayları için kelime bilgisinin tam olmaması metni anlamalarına engel teşkil etmemektedir. % 86 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin kelime bilgilerinin az olmasının metni anlamaları konusunda bir engel oluşturmayacağına olan inançlarının bu konuda özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucunu işaret etmektedir (Grafik 25).

Tablo 24. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 6     | 3   | 1           | 1   | 0             | 0   | 5               | 5   |
| 2 Katılmıyorum            | 12    | 5   | 2           | 2   | 2             | 8   | 8               | 8   |
| 3 Fikrim yok              | 14    | 6   | 3           | 3   | 1             | 4   | 10              | 10  |
| 4 Katılıyorum             | 88    | 39  | 42          | 42  | 12            | 44  | 34              | 34  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 107   | 47  | 52          | 52  | 12            | 44  | 43              | 43  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

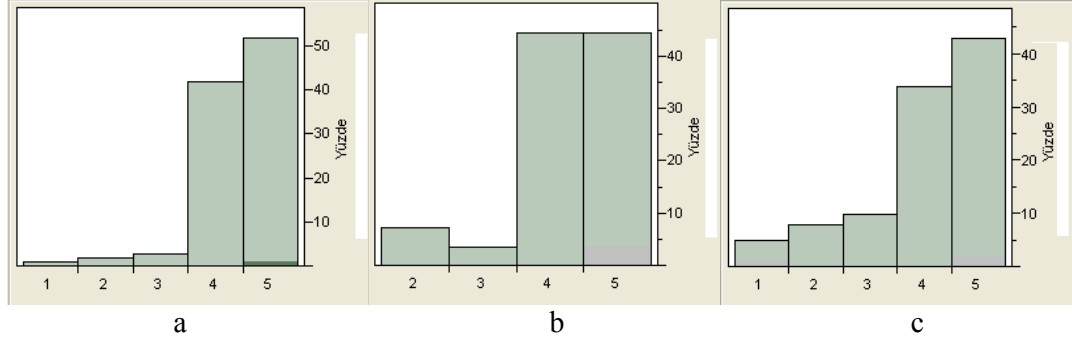
13 ve 18. önermelerde katılımcıların okudukları bir metinde karşılarına çıkan bilinmeyen kelimeri anlayabilme konusundaki özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun okudukları bir metni anlamak için parçada geçen tüm kelimeleri bilmelerinin metni anlamak bakımından belirleyici bir faktör olarak görmedikleri değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin eleştirel okuma metodlarından biri olan, “anlamını bilmedikleri kelimeleri, metnin bütününden çıkartarak anlama “ metodunu kullanarak bunu çözdükleri değerlendirilmiştir.

Tablo 24’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 25).



Grafik 25. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 92 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 90 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 76 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir Önermeye bildirilen olumsuz kanaat Dicle Üniversitesinde toplam % 6 düzeyinde iken Başkent Üniversitesinde bu oran % 11 ve Hacettepe Üniversitesinde % 23 düzeyindedir (Grafik 26). Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli fark oluşturduğu gözlemlenmiştir (Tablo 25 ve Tablo 26). Başkent Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi öğrencilerinin cevapları Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden önemli oranda yüksektir.



Grafik 26. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” şeklindeki 13. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Tablo 25. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” sorusuna verilen yanıtların varyans analizi.

| Varyasyon kaynağı | Serbestlik derecesi | Kareler toplamı | Kareler ortalaması | F değeri | P      |
|-------------------|---------------------|-----------------|--------------------|----------|--------|
| Üniversite        | 2                   | 7.528           | 3.764              | 4.13     | 0.0174 |
| Hata              | 222                 | 202.453         | 0.911              |          |        |
| Toplam            | 224                 | 209.982         |                    |          |        |



Tablo 26. “Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez” sorusuna verilen yanıtların ortalamaları.

| Üniversite | N   | Ortalama | Duncan'ın gruplaması |
|------------|-----|----------|----------------------|
| Dicle      | 100 | 4.4200   | a                    |
| Başkent    | 27  | 4.2593   | ab                   |
| Hacettepe  | 100 | 4.0306   | b                    |

Not: Aynı harfle gösterilen ortalamalar arasında %5 ihtimalle Duncan'ın çoklu karşılaştırma testine göre fark yoktur.

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verdikleri yanıtların %20’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 23’ü “Katılıyorum” şeklinde olmuştur (Tablo 27). Katılımcıların % 23’ü “Fikrim yok” seçeneğini işaretlerken % 19 katılımcı önermeye “Katılıyorum” % 15’i de “Kesinlikle Katılıyorum” görüşünü işaretlemişlerdir. Bu verilerden çıkan sonuca göre, öğretmen adayı öğrencilerin bir metni kendi cümleleriyle özetleyemeyeceklerini düşünenlerin oranı toplamda % 34 özetleyebileceklerini düşünenlerin oranı toplamda % 43’tür. Katılımcılardan %23’ü bu konuda fikir bildirmemişlerdir (Grafik 27).

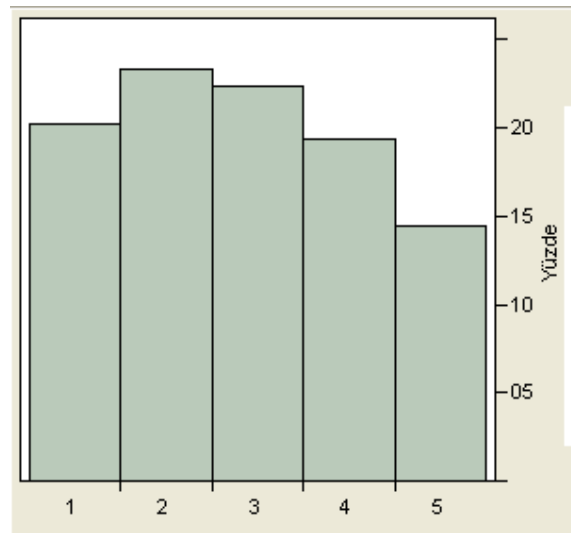
Tablo 27. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | F           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 46    | 20  | 30          | 30  | 2             | 8   | 14              | 14  |
| 2 Katılmıyorum            | 53    | 23  | 16          | 16  | 11            | 41  | 26              | 26  |
| 3 Fikrim yok              | 51    | 23  | 22          | 22  | 5             | 18  | 24              | 24  |
| 4 Katılıyorum             | 44    | 19  | 16          | 16  | 3             | 11  | 25              | 25  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 33    | 15  | 16          | 16  | 6             | 22  | 11              | 11  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Katılımcı öğrencilerin okudukları bir metnin ana fikirlerini kendi cümleleriyle özetleyebileceklerine olan inançları konusunda farklı tutumlarının olduğu değerlendirilmiştir. Eleştirel okuma yapabilen bilgi okuryazarı öğrenci, gereksinim duyduğu bilgiye etkin bir biçimde erişir. Bunu yaparken öğrenci gereksinim duyduğu bilgiye erişmek için en uygun araştırma yöntemlerini ve bilgi erişim sistemlerini seçer. Bilginin ve bilgi kaynaklarının özetini çıkarma, bunu kaydetme ve yönetme bu bilgiye

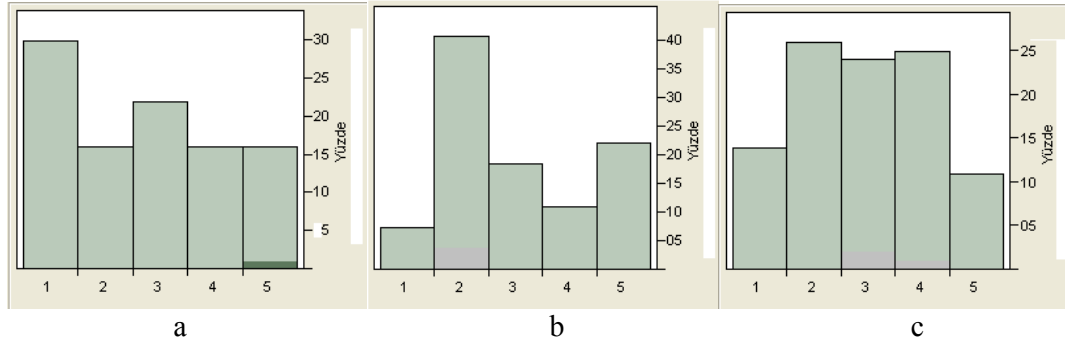
erişmesi aşamasında kullanılan metotlardan biridir. Bilgi okuryazarı öğrenci bilgiyi ve onun kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirir ve seçilen bilgiyi kendi bilgi temeli ve değer sistemi ile birleştirir. Ve bu elde ettiği bilgiden çıkardığı temel düşünceleri özetler. Bu bağlamda özet yapabilmek için öğrencinin yalnızca okur yazar olması yeterli olmayacaktır, bunun yerine öğrencinin bilgi okuryazarı olması gerekmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu bağlamda kendilerini yeterli görmedikleri değerlendirilmiştir.

Tablo 27'deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 27).



Grafik 27. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumsuz cevap verenlerin % 45 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 46 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 41 oranında olumsuz yargı bildirmişlerdir Önermeye bildirilen olumlu kanaat Dicle Üniversitesinde toplam % 30 düzeyinde iken Başkent Üniversitesinde bu oran % 32 ve Hacettepe Üniversitesinde % 35 düzeyindedir (Grafik 28). Önermeye verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkların yapılan varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



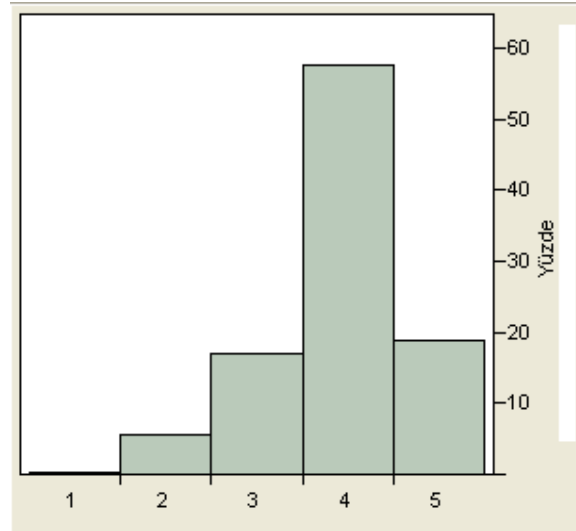
Grafik 28. “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim” şeklindeki 14. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verdikleri “Kesinlikle Katılıyorum” cevabı % 19 , “Katılıyorum” cevabı % 58 oranındadır (Tablo 28). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 17 iken “Katılmıyorum” seçeneği için oran % 6 dır. Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle katılmıyorum seçeneği hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir Olumlu görüş bildirenlerin oranı Toplamda %77 gibi oldukça yüksek bir orandır (Grafik 29).

Tablo 28. “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

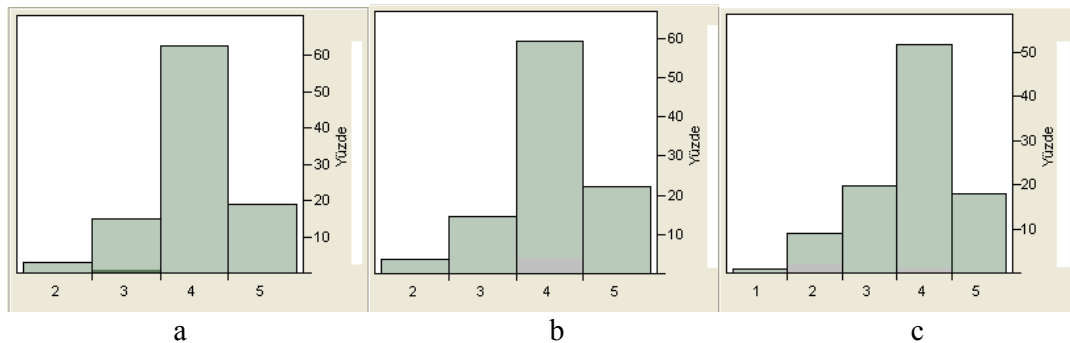
| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | F     | %   | f           | %   | f            | %   | f               | %   |
| 1.Kesinlikle katılmıyorum | 1     | 0   | 0           | 0   | 0            | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 13    | 6   | 3           | 3   | 1            | 4   | 9               | 9   |
| 3 Fikrim yok              | 39    | 17  | 15          | 15  | 4            | 15  | 20              | 20  |
| 4 Katılıyorum             | 131   | 58  | 63          | 63  | 16           | 59  | 52              | 52  |
| 5.Kesinlikle katılıyorum  | 43    | 19  | 19          | 19  | 6            | 22  | 18              | 18  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

Tablo 28’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 29).



Grafik 29. “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılana öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 80 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu orana % 82 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 78 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir (Grafik 30).



Grafik 30. “Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim” şeklindeki 15. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

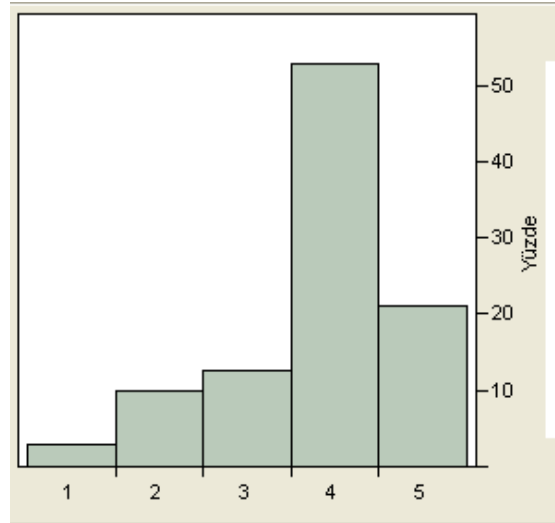
Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. önermeye verdikleri yanıtların

% 21'i "Kesinlikle Katılıyorum" %53'ü , "Katılıyorum" şeklindedir. Toplamda % 74 oranında olumlu görüş bildirilen önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 13 iken "Katılmıyorum" seçeneği için oran % 10'dur (Tablo 29). Bu önermeye verilen cevaplarda "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneği yalnızca % 3 gibi düşük bir oranda işaretlenmiştir (Grafik 31). % 74 olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin bir metni okurken, daha sonra karşılına çıkabilecek soruları düşündüklerine dair, yüksek oranda olumlu görüş bildirdikleri değerlendirilmiştir.

Tablo 29. "Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum" şeklindeki 16. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1.Kesinlikle katılmıyorum | 7     | 3   | 4           | 4   | 0             | 0   | 3               | 3   |
| 2 Katılmıyorum            | 23    | 10  | 8           | 8   | 1             | 4   | 14              | 14  |
| 3 Fikrim yok              | 29    | 13  | 13          | 13  | 2             | 8   | 14              | 14  |
| 4 Katılıyorum             | 120   | 53  | 46          | 46  | 19            | 70  | 55              | 55  |
| 5.Kesinlikle katılıyorum  | 48    | 21  | 29          | 29  | 5             | 18  | 14              | 14  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

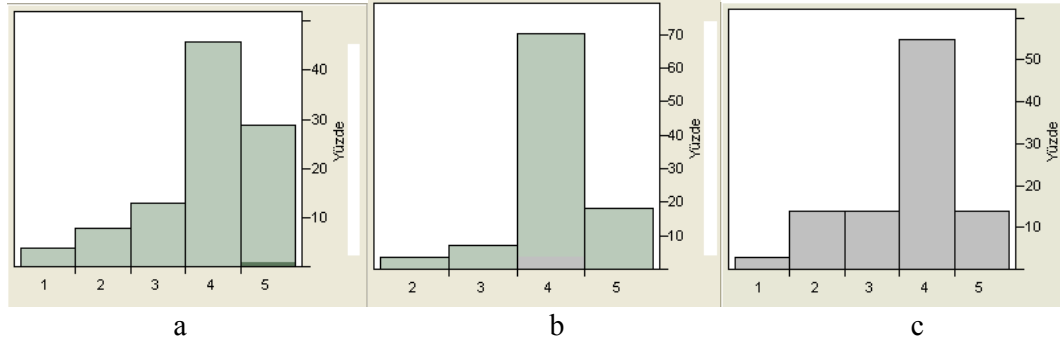
Tablo 29'daki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 31).



Grafik 31. "Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum" şeklindeki 16. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde, Dicle Üniversitesi'nde değerlendirmeye katılana öğrencilerden

olumlu cevap verenlerin oranının % 76 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 87'dir. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 70 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir (Grafik 32). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.



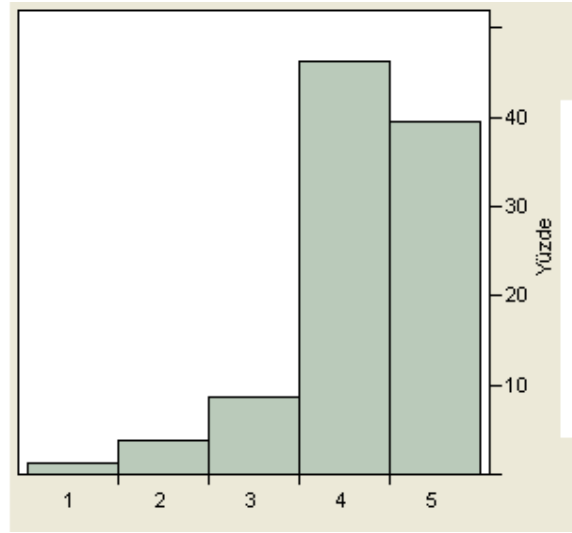
Grafik 32. “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum” şeklindeki 16. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verdikleri yanıtların % 40’ı “Kesinlikle Katılıyorum” % 46’sı, “Katılıyorum” şeklindedir (Tablo 30). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 9 iken “Katılmıyorum” seçeneği için oran % 4’tür . Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 1 gibi düşük bir oranda işaretlenmiştir (Grafik 33). Toplamda % 86 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin karışık bir metnin olay dizisini anlayıp, bu metni doğru sıraya sokabileceklerine olan özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucu değerlendirilmiştir.

Tablo 30. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

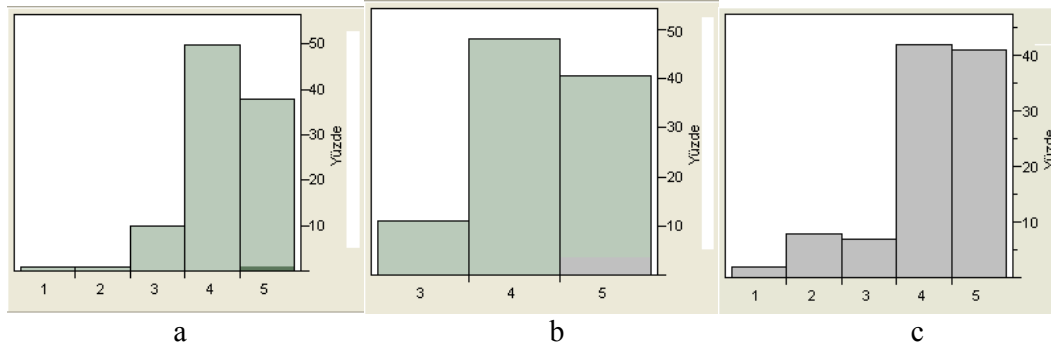
| Seviye                    | Genel      |            | Dicle Üniv. |            | Başkent Üniv. |            | Hacettepe Üniv. |            |
|---------------------------|------------|------------|-------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|
|                           | f          | %          | f           | %          | f             | %          | f               | %          |
| 1.Kesinlikle katılmıyorum | 3          | 1          | 1           | 1          | 0             | 0          | 2               | 2          |
| 2 Katılmıyorum            | 9          | 4          | 1           | 1          | 0             | 0          | 8               | 8          |
| 3 Fikrim yok              | 20         | 9          | 10          | 10         | 3             | 11         | 7               | 7          |
| 4 Katılıyorum             | 105        | 46         | 50          | 50         | 13            | 48         | 42              | 42         |
| 5.Kesinlikle katılıyorum  | 90         | 40         | 38          | 38         | 11            | 41         | 41              | 41         |
| <b>Toplam</b>             | <b>227</b> | <b>100</b> | <b>100</b>  | <b>100</b> | <b>27</b>     | <b>100</b> | <b>100</b>      | <b>100</b> |

Tablo 30'daki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 33).



Grafik 33. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 88 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oranı % 89'dur. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 81 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir Dicle Üniversitesi'nde olumsuz kanaat bildiren katılımcı oranı % 4 Hacettepe Üniversitesinde % 10 iken, bu önermeye Başkent Üniversitesi'nde olumsuz görüş bildirilmemiştir (Grafik 34). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



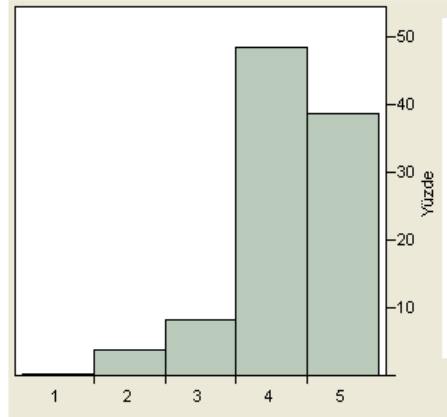
Grafik 34. “Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim” şeklindeki 17. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verdikleri yanıtların % 39’u “Kesinlikle Katılıyorum” % 49’u, “ Katılıyorum” şeklindedir. Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 8 iken “Katılmıyorum” seçeneği için oran % 4’tür (Tablo 31). Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği katılımcılar tarafından işaretlenmemiştir (Grafik 35). Toplamda % 88 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamını metnin bütününden çıkartabileceklerine olan özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu sonucu değerlendirilmiştir. 18. ve 13 önermelerin birbirinin sağlaması olduğu göz önüne alındığında, ölçeğin güvenilir olduğu sonucu değerlendirilebilir.

Tablo 31. “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 1     | 0   | 0           | 0   | 0            | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 9     | 4   | 0           | 0   | 1            | 4   | 8               | 8   |
| 3 Fikrim yok              | 19    | 8   | 6           | 6   | 3            | 11  | 10              | 10  |
| 4 Katılıyorum             | 110   | 49  | 50          | 51  | 14           | 52  | 46              | 46  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 88    | 39  | 44          | 44  | 9            | 33  | 35              | 35  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

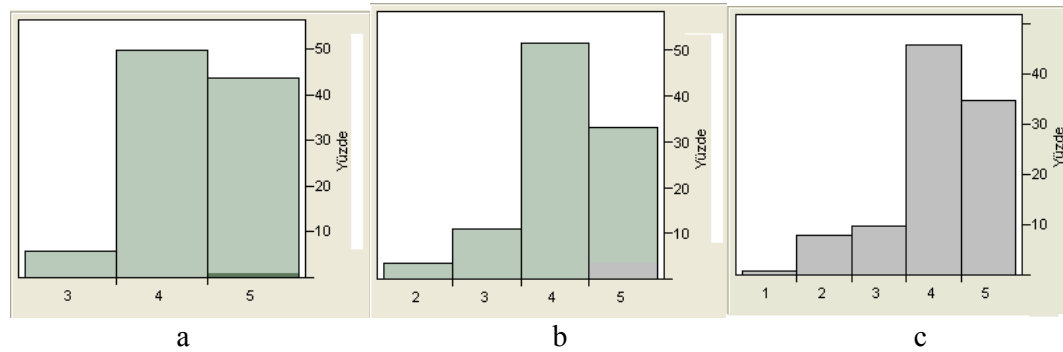
Tablo 31’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 35).



Grafik 35. “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.



Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılana öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 92 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 83'tür. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 80 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi'nde olumsuz kanaat bildiren katılımcı yokken, Başkent Üniversitesi'nde “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği hiç tercih edilmemiştir. Aynı Üniversitede “Katılmıyorum” seçeneği ise yalnızca % 5 oranındadır . Hacettepe Üniversitesi'nde olumsuz görüş oranı % 10 düzeyindedir (Grafik 36). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



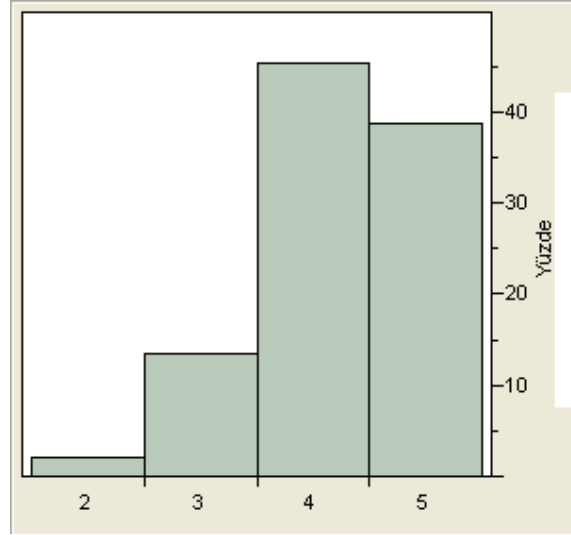
Grafik 36. “Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim” şeklindeki 18. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verdikleri cevaplar % 39’u “Kesinlikle Katılıyorum” % 45’i “Katılıyorum” şeklindedir. Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı %14 iken “Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 2dir. Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği işaretlenmemiştir (Tablo 32). Toplamda % 84 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adayı öğrencilerin okudukları bir metinde bulunana önemli bilgiyi, önemsiz bilgiden ayırabileceklerine olana inanaçlarının oldukça yüksek olduğu değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin bu konudaki özyeterlik algı düzeyleri oldukça yüksektir (Grafik 37).

Tablo 32. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | F               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 0     | 0   | 0           | 0   | 0             | 0   | 0               | 0   |
| 2 Katılmıyorum            | 5     | 2   | 2           | 2   | 0             | 0   | 3               | 3   |
| 3 Fikrim yok              | 31    | 14  | 12          | 12  | 5             | 19  | 14              | 14  |
| 4 Katılıyorum             | 103   | 45  | 40          | 40  | 9             | 33  | 54              | 54  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 88    | 39  | 46          | 46  | 13            | 48  | 29              | 29  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

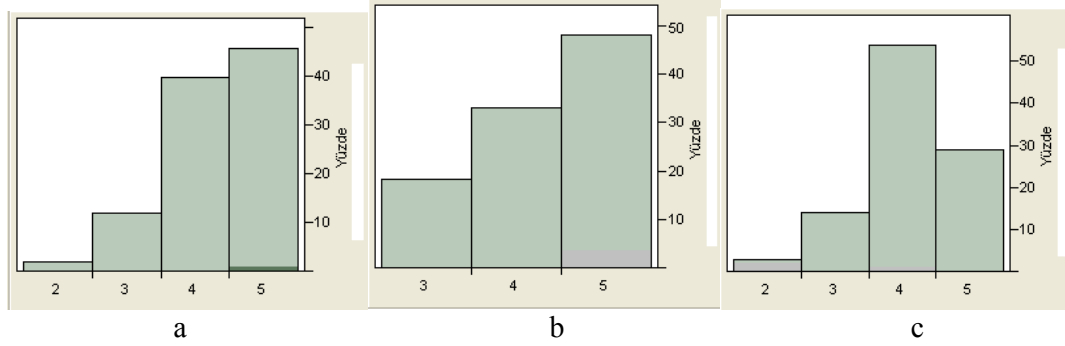
Tablo 32’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 37).



Grafik 37. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 85 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu orana % 80 oranındadır . Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 80 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi’nde “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı % 2 iken “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği tercih edilmemiştir. Başkent Üniversitesi’nde “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçenekleri hiç tercih edilmemiştir. Aynı

Üniversitede “Fikrim yok” seçeneği ise % 18 oranındadır . Hacettepe Üniversitesi’nde “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı % 2 iken “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği tercih edilmemiştir (Grafik 38). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.



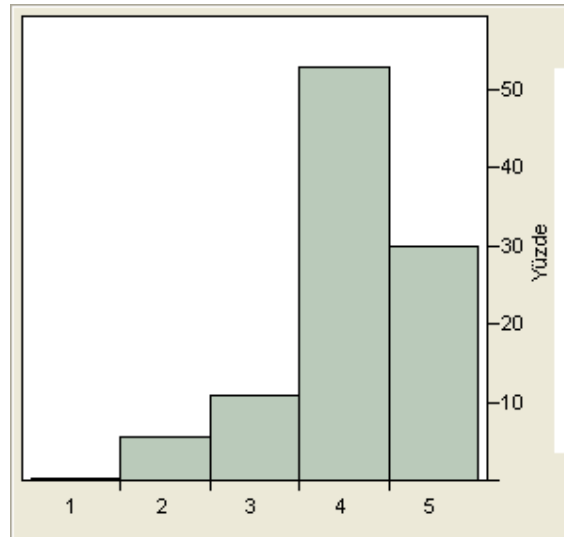
Grafik 38. “Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgidan kolaylıkla ayırabilirim” şeklindeki 19. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. önermeye verdikleri yanıtların % 30’u “Kesinlikle Katılıyorum” % 53’ü “Katılıyorum” olarak görülmektedir (Tablo 33). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 11 iken “Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 6’dır. Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği işaretlenmemiştir (Grafik 39). Toplamda % 83 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adaylarını okudukları bir metni yorumlayarak metnin yazarının görüşlerini ortaya çıkarabileceklerine olana inanaçlarından, katılımcıların bu konudaki özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 33. “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 1     | 0   | 0           | 0   | 0             | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 13    | 6   | 3           | 3   | 1             | 4   | 9               | 9   |
| 3 Fikrim yok              | 25    | 11  | 13          | 13  | 5             | 19  | 7               | 7   |
| 4 Katılıyorum             | 120   | 53  | 52          | 52  | 12            | 44  | 56              | 56  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 68    | 30  | 32          | 32  | 9             | 33  | 27              | 27  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

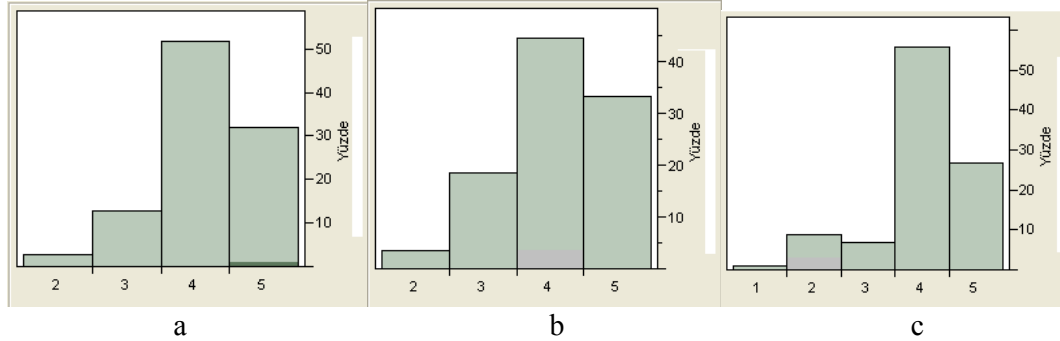
Tablo 33’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 39).



Grafik 39. “Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim” şeklindeki 20. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılana öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 80 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu orana % 78 oranındadır . Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 80 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi’nde “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı % 2 iken “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği tercih edilmemiştir. Başkent Üniversitesi’nde “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği hiç tercih edilmemiş ve “Katılmıyorum” seçeneği de yalnızca % 4 oranında işaretlenmiştir. Aynı Üniversitede ”Fikrim yok” seçeneği ise

% 18 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi'nde. "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı % 2 iken "Katılmıyorum" seçeneği % 9 oranındadır (Grafik 40). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



Grafik 40. "Okuduğum parçanın yazarının fikrinin parçadan yorumlayarak çıkarabilirim" şeklindeki 20. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

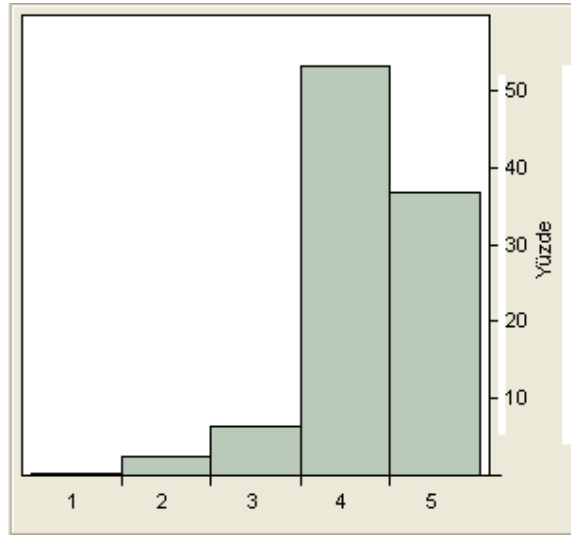
Ankete katılan öğretmen adaylarının "Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim" şeklindeki 21. önermeye verdikleri yanıtların % 37'si "Kesinlikle Katılıyorum" % 53'ü "Katılıyorum" olarak görülmektedir (Tablo 34). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 7 iken "Katılmıyorum" seçeneği yalnızca % 3 oranındadır . Bu önermeye verilen cevaplarda "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneği işaretlenmemiştir (Grafik 41). Toplamda % 90 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcıların okudukları bir metni yorumlayarak metinden mantıklı çıkartım yapabileceklerine dair özyeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 34. "Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim" şeklindeki 21. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|--------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | f           | %   | f            | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 1     | 0   | 0           | 0   | 0            | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 6     | 3   | 0           | 0   | 0            | 0   | 6               | 6   |
| 3 Fikrim yok              | 15    | 7   | 4           | 4   | 3            | 11  | 8               | 8   |
| 4 Katılıyorum             | 121   | 53  | 58          | 58  | 13           | 48  | 50              | 50  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 84    | 37  | 38          | 38  | 11           | 41  | 35              | 35  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27           | 100 | 100             | 100 |

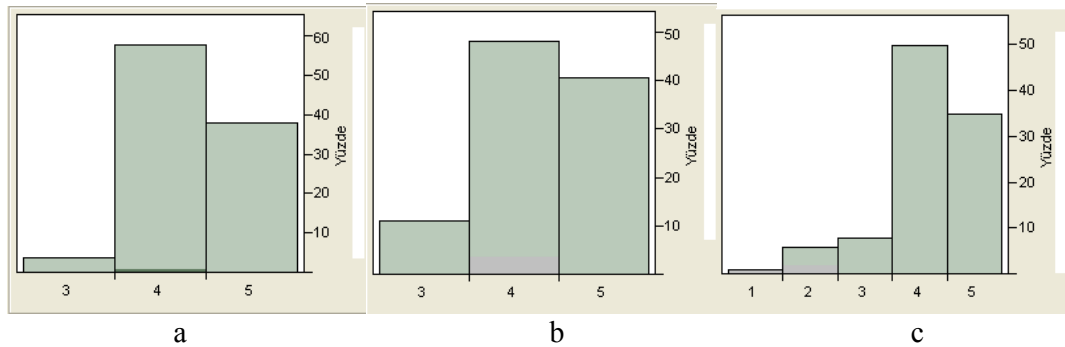
Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri alt boyutlarından “okunan metni yorumlama” konusundaki algılarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan 20. ve 21. önermelere öğrencilerin verdiği yanıtlardan, bu konuda kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna varılabilir. Eleştirel okuma becerisi Bloom’un beceri sıralamasında, en üst düzey olarak tanımladığı analiz edebilme, sentezleme ve değerlendirmeyi içine alan bir beceridir Öğrenciler, okudukları parçadan mantıklı çıkartım yapabileceklerine ilişkin önermeye öğrencilerin verdikleri yanıtlarla, kendilerini “analiz edebilme, sentezleme ve değerlendirme yapabilme becerilerini kullanmada başarılı gördükleri değerlendirilebilir. Öğrencilerin bu beceride algılarının yüksek olma nedeni, bir metni okurken yazarın söylediklerini topyekün kabul etmedikleri, karşılaştıkları metni eleştirel bir yaklaşımla değerlendikleri sonucuna varılabilir. Bunu yaparken öğrencilerin, sahip oldukları geçmiş bilgileri okudukları yeni metni değerlendirirken kullanabileceklerini düşündükleri değerlendirilebilir. Diğer yandan, görüşleri alınan öğretim elemanlarından birçoğu, bu konuda öğrencilerin aksi görüş bildirmişler ve öğrencilerin analiz yapabilme konusunda oldukça yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki farklı görüşleri, özyeterlik algısı değerlendirmelerinde, kişilerin soruları yanıtlarken subjektif olmaları bağlamında değerlendirebiliriz.

Tablo 34’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 41).



Grafik 41. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim” şeklindeki 21. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle ve Başkent Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden bu önermeye hiç olumsuz kanaat bildiren katılımcı olmazken Hacettepe Üniversitesinde bu konudaki olumsuz kanaat oranı sadece % 9 düzeyindedir. Dicle Üniversitesi'nde önermeye olumlu cevap verenlerin oranının % 96 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu oran % 88'dir. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 84 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. “Fikrim yok” seçeneği ise Dicle Üniversitesi'nde % 4 oranındadır . Başkent Üniversitesi'nde bu orana % 10 ve Hacettepe Üniversitesi'nde de %7. dir (Grafik 42). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



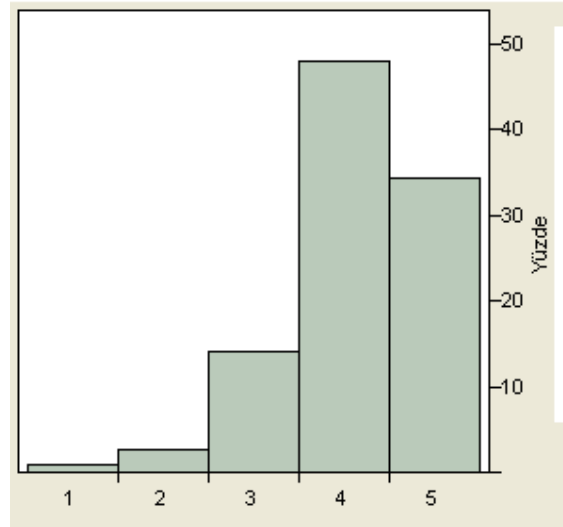
Grafik 42. “Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim” şeklindeki 21. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verdikleri yanıtların % 34’ü “Kesinlikle Katılıyorum” % 48’i “Katılıyorum” olarak görülmektedir. Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 14 iken “Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 3 oranındadır (Tablo 35). Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği % 1 olarak işaretlenmiştir (Grafik 43). Toplamda % 82 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcıların okudukları bir metindeki ana fikri nerede bulabileceklerine dair özyeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 35. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | F           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 2     | 1   | 1           | 1   | 0             | 0   | 1               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 6     | 3   | 0           | 0   | 1             | 4   | 5               | 5   |
| 3 Fikrim yok              | 32    | 14  | 15          | 15  | 2             | 8   | 15              | 15  |
| 4 Katılıyorum             | 109   | 48  | 47          | 47  | 16            | 59  | 46              | 46  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 78    | 34  | 37          | 37  | 8             | 29  | 33              | 33  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Tablo 35’deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 43).

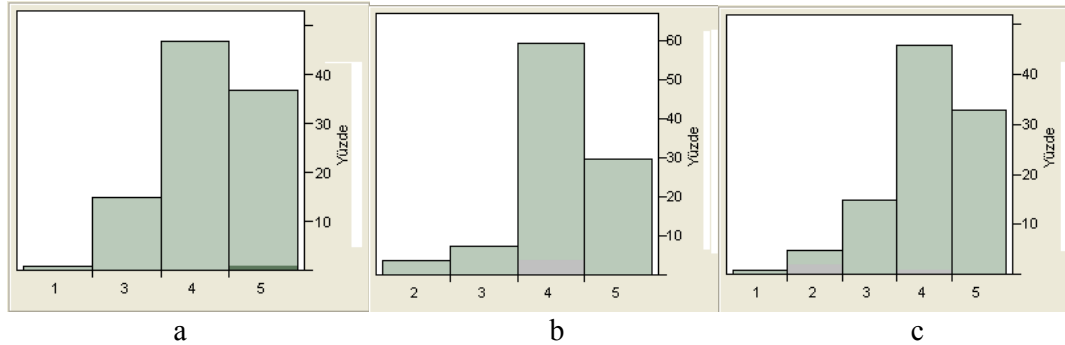


Grafik 43. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 85 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu orana % 90 oranındadır . Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 82 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi’nde “Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı % 1 iken “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği tercih edilmemiştir. “Fikrim yok “seçeneği ise % 14 katılımcı tarafından tercih edilmiştir. Başkent Üniversitesi’nde “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği hiç tercih edilmemiş ve “Katılmıyorum” seçeneği de yalnızca



%4 oranında işaretlenmiştir. Aynı Üniversitede ”Fikrim yok” seçeneği ise % 6 oranındadır. Hacettepe Üniversitesi’nde. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcı oranı % 2 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 6 oranındadır (Grafik 44). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



Grafik 44. “Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim” şeklindeki 22. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

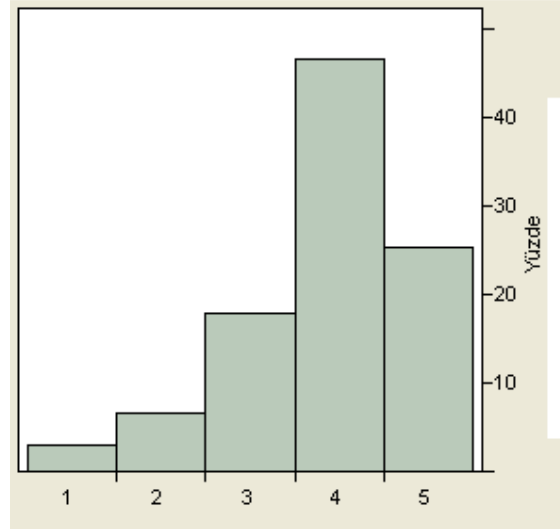
Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verdikleri yanıtların % 25’i “Kesinlikle Katılıyorum” % 47’si “Katılıyorum” olarak görülmektedir (Tablo 36). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 18 iken “Katılmıyorum” seçeneği yalnızca % 7 oranındadır . Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği % 3 olarak işaretlenmiştir (Grafik 45). Toplamda % 72 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcıların okudukları bir metne uygun bir son yazabilme konusundaki özyeterlilik algılarının oldukça yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 36. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | F           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 7     | 3   | 4           | 4   | 0             | 0   | 3               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 15    | 7   | 6           | 6   | 2             | 2   | 7               | 7   |
| 3 Fikrim yok              | 41    | 18  | 18          | 18  | 5             | 5   | 18              | 18  |
| 4 Katılıyorum             | 106   | 47  | 51          | 51  | 12            | 12  | 43              | 43  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 58    | 25  | 21          | 21  | 8             | 8   | 29              | 29  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

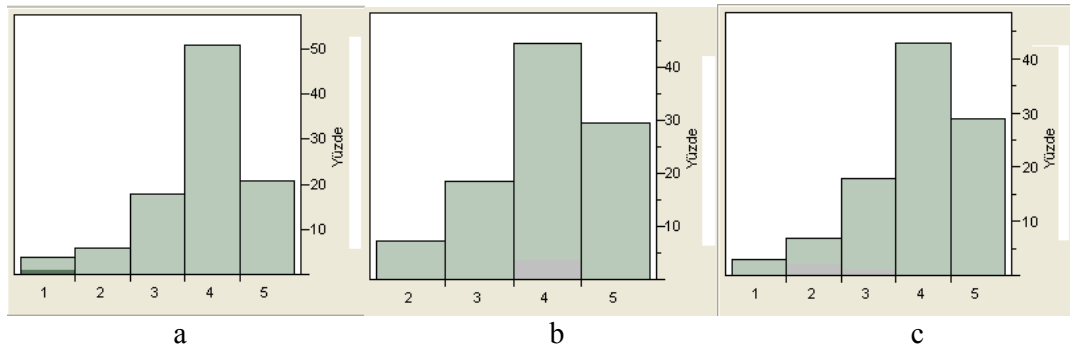
Öğrencilerin okudukları parçaya bir son yazabileceklerine olan inançları, yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere oldukça yüksektir. Bu konuda yüksek oranda olumlu düşünce bildiren öğrencilerin genel okuma konusunda geliştirdikleri tutumun yüksek olmasından kaynaklanabilir. Okuma edimi, eleştirel düşünceyi diri tutan bir beceridir ve bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılacak bir beceri değildir. Okuma eğitimi ile varılacak amaç, eğitim kurumlarından başlayarak yaşamın tüm alanlarını kapsayacak şekilde, bireyin anlam evrenini oluşturmak ve genişletmektir. Bu yüzden okuma eğitimi, bireyin bilgi edinmeye olan ihtiyacının giderilmesi, bu bilgileri eleştirel, yaratıcı ve etkin bir düşünce konumuna ulaştırabilmesi, duygu ve düşünce ufkunun genişletilmesi ve sonuç olarak toplumda “demokratik kültür bilincinin” (Sever, 1998) oluşması için bir zorunluluktur. İpşiroğlu (2004: 47) okuma ediminin genel amaçlarını saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, başka deyişle bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi, düş gücünün geliştirilmesi olarak sıralamıştır. Birey, bu etkinliğini dünyayı anlamlandırma, kendisine ve çevresine uyanma becerileri olarak ömrü boyunca kullanır. Bu bağlamda öğrencilerin bu konudaki yüksek algı düzeyleri , onları yalnızca meslek yaşantılarında değil, aynı zamanda tüm yaşantılarında kullanacakları bir beceri olacaktır. Bu konuda Güven ve Ersoy (2007)’un yaptıkları çalışmada da katılımcıların çalışmanın uygulandığı derse ilişkin öz-yeterlik puan ortalamaları ile başarıları arasında lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 36’daki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 45).



Grafik 45. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılana öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 72 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu oran % 74’tür. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 72 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi’nde olumsuz görüşler toplam % 9 iken bu orana Başkent Üniversitesi’nde % 9 Hacettepe Üniversitesinde % 8 oranında görülmektedir. “Fikrim yok “seçeneği ise her üç üniversite’de de % 19 oranındadır (Grafik 46). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



Grafik 46. “Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim” şeklindeki 23. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verdikleri yanıtların % 25’i “Kesinlikle Katılıyorum” % 45’i “Katılıyorum” olarak görülmektedir (Tablo 37). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı %18 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 9 oranındadır . Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği % 3’ tür (Grafik 47). Toplamda % 67 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna bakıldığında okuma çalışmalarına kendilerini güdüleme konusundaki özyeterlik algılarının çok yüksek olmadığı değerlendirilebilir.

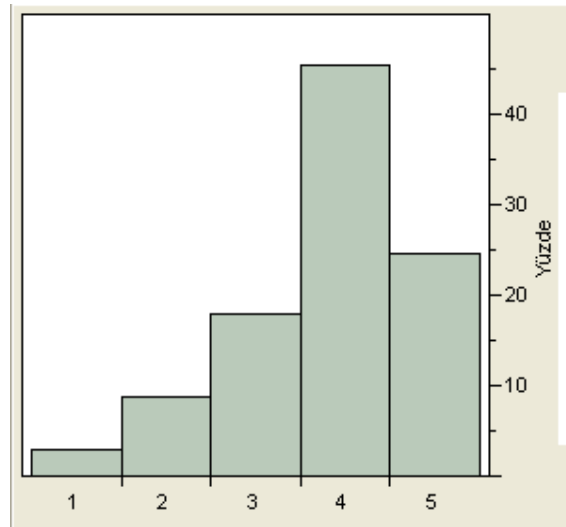
Tablo 37. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verilen yanıtların dağılımı.

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | F           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 7     | 3   | 1           | 1   | 1             | 4   | 5               | 5   |
| 2 Katılmıyorum            | 20    | 9   | 5           | 5   | 5             | 19  | 10              | 10  |
| 3 Fikrim yok              | 41    | 18  | 19          | 19  | 3             | 11  | 19              | 19  |
| 4 Katılıyorum             | 103   | 45  | 49          | 49  | 8             | 29  | 46              | 46  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 56    | 25  | 26          | 26  | 10            | 37  | 20              | 20  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

Güdülenme, ilgiler ve tutumlar bireyin öğrenme yaşantısını geliştiren önemli etkenlerdir. Olumlu tutum, kişisel ilgileri artırmak ve okumayı zevkli hâle getirmek okuma alışkanlığı kazandırmanın temel bileşenleridir (Calkins, 2001; Stonavich, 2000). Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime bağlı olarak karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarda, yani tepkilerde bulunur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur (Özden, 1999, 91). Tanım olarak bakıldığında öğrenme; bilgiyi algılama, kaydetme hatırlama ve kullanma sürecidir. Öğrenme süreci kişinin aktif olduğu bir süreçtir ve öğrenme bireyin çabası sonucu gerçekleşir. Öğrenmeye karşı istek ve olumlu tutum, güdülenmeyi arttıran etkenlerin başına yer almaktadır. Öğrenenlerin iyi bir okuyucu olmaları isteniyorsa, onların hem etkin okuma stratejilerini kullanmaları sağlanmalıdır. Okuyucunun motivasyonu ve

okuma stratejilerini kullanabilme becerisi, okunan metnin üstesinden gelme düzeyi üzerindeki en önemli faktörlerden birisidir. Öğrencide öğrenme isteğini geliştirmede ve öğrendiklerinin kendisinde davranış değişikliği yaratmasını sağlamada, onun bilgileri, anladıkları, düşünceleri devreye sokularak öğrenci öğrenme ortamına çekilmeli ve kendine güven duyması diğer bir deyişle özyeterlik düzeyinin yüksek olması sağlanmalıdır. Özyeterlik algı düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öğrencilerin kendilerini okuma çalışmalarına güdüleyebilme becerileri konusunda algılarının güçlü olduğunu düşünmeleri, onların öğrenmeye karşı gösterdikleri olumlu tutumla açıklanabilir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir (Korkut, 1994).

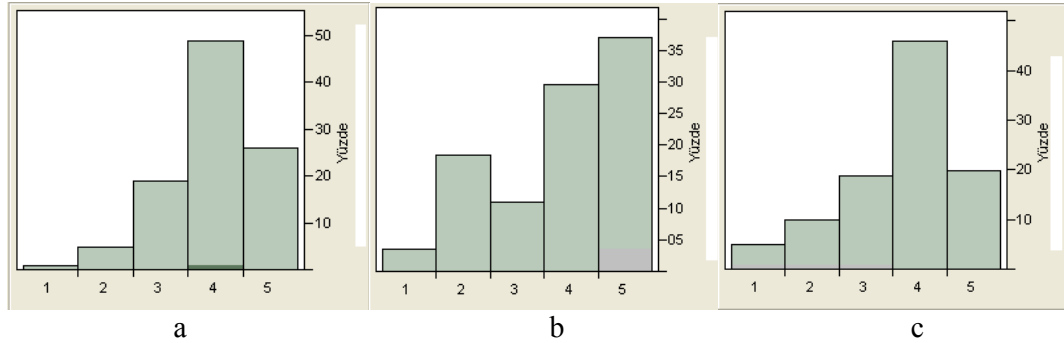
. Tablo 37'deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 47).



Grafik 47. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi'nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 75 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi'nde uygulanan çalışmada bu orana %67 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 68 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi'nde “olumsuz görüşler toplam %7 iken bu oran Başkent Üniversitesi'nde % 25, Hacettepe Üniversitesinde % 15 oranında görülmektedir. “Fikrim yok “seçeneği ise Dicle

Üniversitesi Üniversitesi'nde % 18 Başkent Üniversite'sinde % 8, ve son olarak da Hacettepe Üniversitesinde % 17 oranındadır (Grafik 48). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.



Grafik 48. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” şeklindeki 24. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri

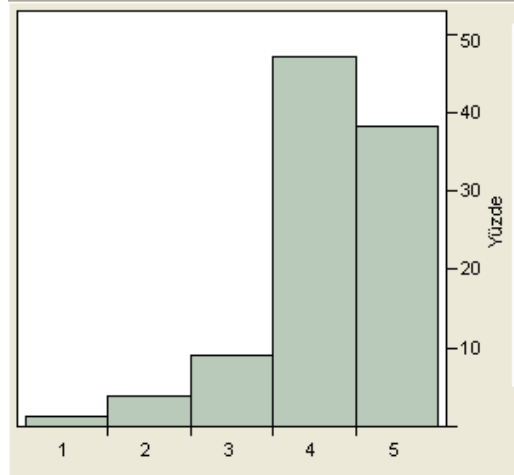
Ankete katılan öğretmen adaylarının “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verdikleri yanıtların % 39’u “Kesinlikle Katılıyorum” % 47’si “Katılıyorum” olarak görülmektedir (Tablo 38). Önermede fikir bildirmeyenlerin oranı % 9 iken “Katılmıyorum” seçeneği % 4 oranındadır . Bu önermeye verilen cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği ise sadece % 1’dir (Grafik 49). Toplamda % 86 oranında olumlu görüş bildirilen bu önermenin sonucuna baktığımızda katılımcı öğretmen adaylarının okudukları parçadaki ana fikri bulmada, daha önceki bilgilerini kullanma konusundaki özyeterlik algılarının yüksek olduğu değerlendirilebilir.

Tablo 38. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verilen yanıtların dağılımı

| Seviye                    | Genel |     | Dicle Üniv. |     | Başkent Üniv. |     | Hacettepe Üniv. |     |
|---------------------------|-------|-----|-------------|-----|---------------|-----|-----------------|-----|
|                           | f     | %   | F           | %   | f             | %   | f               | %   |
| 1 Kesinlikle katılmıyorum | 3     | 1   | 1           | 1   | 0             | 0   | 2               | 1   |
| 2 Katılmıyorum            | 9     | 4   | 1           | 1   | 0             | 0   | 8               | 8   |
| 3 Fikrim yok              | 21    | 9   | 12          | 12  | 1             | 4   | 8               | 8   |
| 4 Katılıyorum             | 107   | 47  | 51          | 51  | 16            | 59  | 40              | 40  |
| 5 Kesinlikle katılıyorum  | 87    | 39  | 35          | 35  | 10            | 37  | 42              | 42  |
| Toplam                    | 227   | 100 | 100         | 100 | 27            | 100 | 100             | 100 |

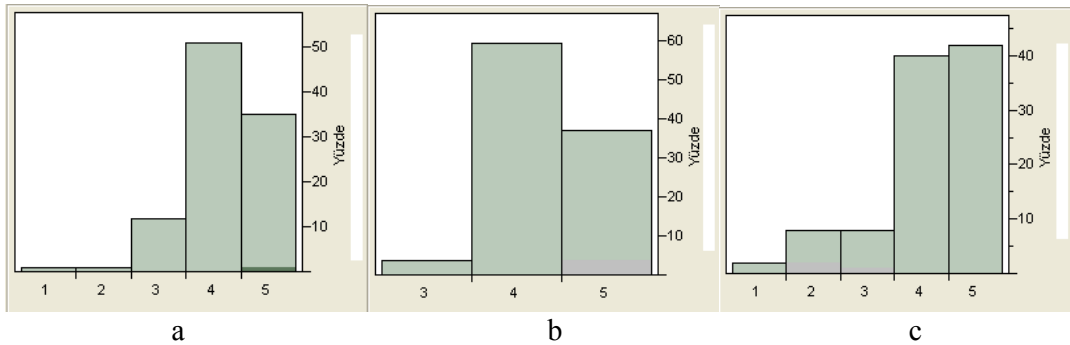
Öğrencilere okudukları bir metindeki ana fikrini daha önceki bilgileri ışığında birleştirmeleri konusunda sunulan 22. ve 25. önermeye verdikleri cevapların özyeterlik bağlamında oldukça olumlu yönde olduğu değerlendirilmiştir. Öğretmen adayı olmaları sebebiyle, öğrencilerin bu konudaki özyeterlik algıları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanısıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inanaçları ile de yakından ilgilidir. Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Yılmaz, Yoldaş ve Yangil, (2004). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının belirli bir alana özgü öz-yeterlik inanaçlarına ait ölçümler, onların davranışlarının daha doğru olarak anlaşılmasına imkana tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim konusundaki öz-yeterlikleri ile ilgili çalışmalardan elde edilecek veriler derslerde akademik başarıyı arttırmak için öğretim sürecinde alınması gereken önlemlere ilişkin önemli bilgiler de sağlayacaktır (Bıkmaz, 2004). Öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin büyük öneme sahip olduğu ve bu özyeterliklerin belirlenmesinin, öğretmen eğitimindeki uygulamalar için bir ışık tutacağı noktasından hareketle herhangi bir konuda öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler. Bunun nedeni özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin, karşılaştıkları problemleri çözmeye daha başarılı olmalarıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitiminde öz-yeterlik algısının geliştirilmesine özel önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi ile bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ivme kazanacağı düşünülmektedir (Altunçekiç ve diğerleri, 2005).

Tablo 38'deki verilerin grafik olarak görünümü ise aşağıdaki gibidir (Grafik 49).



Grafik 49. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı.

Alınan sonuçları ölçeğin uygulandığı üç üniversite arasında değerlendirdiğimizde Dicle Üniversitesi’nde, değerlendirmeye katılan öğrencilerden olumlu cevap verenlerin oranının % 87 olduğu görülmektedir. Başkent Üniversitesi’nde uygulanan çalışmada bu orana % 97 oranındadır. Aynı önermeye Hacettepe Üniversitesi öğretmen adayları % 82 oranında olumlu yargı bildirmişlerdir. Dicle Üniversitesi’nde olumsuz görüşler toplam % 2 iken bu orana Başkent Üniversitesi’nde değerlendirilmeye hiç katılmamıştır. Hacettepe Üniversitesinde % 10 oranında görülmektedir. “Fikrim yok” seçeneği ise Dicle Üniversitesi’nde % 11 Başkent Üniversite’sinde % 3, ve son olarak da Hacettepe Üniversitesinde % 8 oranındadır (Grafik 50). Önermeye verilen yanıtların ortalamalarındaki farkların varyans analizinde istatistiksel olarak önemli bir fark oluşturmadığı gözlemlenmiştir.



Grafik 50. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” şeklindeki 25. önermeye verilen yanıtların yüzde dağılımı a).Dicle b).Başkent c).Hacettepe Üniversitesi öğrencileri



### 3 TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 3. 1 Tartışma

Bireyin yaşamda gereksinimlerini karşılayabilmek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için diğer bireylerle iletişim kurma zorunluluğu kaçınılmazdır. Kişiler arası iletişimin en temel ögesi durumunda olan dilin etkili kullanımı, hem bireylerin toplum içinde diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, hem de temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar. Eleştirel okumanın dil eğitiminde sağlayacağı katkı ve bunun dil öğretmenleri tarafından yeterince algılanması, farklı dilin zorunluluk haline geldiği bir süreçte kaçınılmaz olmuştur.

İngilizce öğretmen adaylarının dil öğreniminde eleştirel okumanın geleneksel okuma yöntemine nazaran daha etkin olabileceği yönünde bir bilinç düzeyine sahip olup olmadıkları bu araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Öğrencilere ingilizce öğreniminde eleştirel okuma alışkanlığı kazandırmak ve onları bu bilinç düzeyine ulaştırmak hususunda yapılacak ilk şeyin bu eğitimi verecek öğretmenlerin bilinç seviyelerinin tespit edilmesi olacaktır. Gerçekten eleştirel okuma yetisini öğrenciye kazandırması beklenen öğretmen bu bilince sahip midir, ya da bunun gerekliliğine yeteri derecede inanmakta mıdır? Bu çalışmada bu temel sorunun cevabı aranmaktadır.

Eleştirel okumada temel faktörlerden birisi de eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma birbirini tamamlayıcı kavramlardır. Eleştirel düşünebilen öğrenci, bir metni okurken öncelikle metni anlamayı hedefler; eleştirme ise ancak anlama tam anlamıyla gerçekleştikten sonra yapılır. Eleştirel düşünebilen öğrenciler, okudukları metin hakkında sorular sorabilirler ve metni, sordukları sorulara aldıkları cevaplar bağlamında değerlendirirler. Kökdemir'in 2003 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre eleştirel düşünme yetisine sahip öğrencilerin akademik başarılarının da buna paralel olarak yükseldiği değerlendirilmiştir (Kökdemir 2003).

Eleştirel okumada etkin olan bir diğerk faktör de öğrencinin konuya yönelik tutumudur. Tutum öğretimin her aşamasında önemli bir yer oluşturmaktadır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisine göre tutum, öğrenme ile kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgu olarak ifade edilmektedir. Bir objeye ya da bir olaya karşı gösterilen tutum olumlu ise, onunla ilgili kararların olumlu olma olasılığı yüksek olacaktır. Eğer tutumumuz olumsuz ise, onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1997). Bu sonuç Yalınkılıç'ın (2007). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri" üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu kapsamda gelecekte ingilizce öğretmeni olması beklenen öğretmen adaylarına üç üniversitede yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde bu sonuçların oldukça dikkate değer olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre her üç üniversitede de ingilizce öğretmen adaylarının eleştirel okuma yapma konusunda özyeterlik algılarının oldukça yüksek olması dikkat çekicidir. Özyeterlik düzeyinin belirlenmesinin hedeflendiği benzer araştırmalarda dikkat çeken husus deneklerin kişisel yeterlilikleriyle ilgili sorulara abartılı yanıtlar verme eğiliminde olduklarıdır. Bu da değerlendirmelerde belirli oranda yüksek değerlere ulaşmaya neden olabilmektedir. Nitekim bu konuda Danimarka Teknolojisi Enstitüsünün Kasım 2006 yılında hazırladığı raporda ortaya çıkan sonuca göre özyeterlik ölçme araçlarında çıkan sonuçlarda çalışmanın uygulandığı kişilerin kendilerini olduklarından daha fazla değerlendirdikleri belirlenmiştir (Henrik ve Hansen, 2006).

Kürüm (2002).’ün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerilerindeki düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmanın sonucuna göre, öğretmen adayları gerek bir bütün olarak gerekse eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler yönünden orta düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahiptirler. Bu çalışmada çıkan sonuçların alanda yapılan diğer çalışmalara göre daha yüksek çıkmasının sebebi öğrencilerin/insanların kendileri ile ilgili değerlendirme yaptıklarında subjektif olabilmelerinden kaynaklanabilir.

Aynı zamanda öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması yine Bandura'nın teoremi olan Sosyal Bilişsel Kuram ile bağlantı göstermektedir. Özyeterlik

algı düzeyinin yüksek olması Bandura'nın teoremi olan Sosyal Bilişsel Kuramının önemli değişkenlerinden biridir. Bandura'ya göre, öz-yeterlik algısı, kişinin belli bir başarı göstermek için gerekli olan organize olma ve bunu yerine getirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak değerlendirilmelidir.

Bu konuda çıkan sonuçların yüksek olmasının çalışmanın nihai sonucunu olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğü için, araştırmanın yapıldığı üniversitelerde öğretim veren öğretim elemanlarından da görüşler alınmış ve çıkan sonuç bu bağlamda değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Eğitim sürecinde ve öğrenmede eleştirel okumanın önemine vurgu yapan araştırmalar olmakla birlikte, çalışmalar genel olarak öğrencilerin bu yönde geliştirilmesi üzerine odaklanmıştır. Eleştirel okumaya yönelik çalışmalarda öğreticilerin bilinç düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu yapılan çalışma bu alanda daha önce yapılan diğer çalışmalardan bu açıdan farklılık göstermektedir.

### **3. 2 Sonuçlar**

Bu çalışmanın temel amacı çalışmanın yapıldığı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yetişen İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okuma konusunda özyeterlik algılarının belirlenmesidir. Ayrıca aynı üniversitelerin öğretim elemanlarından da öğretmen adayı öğrencilerin eleştirel okuma yapıp yapmadıkları konusunda görüşleri alınmıştır.

Çalışmanın amacına yönelik olarak yapılan uygulama ve bu uygulamanın beşli likert tipi ölçeğe göre elde edilen bulgularının yorumlanması ile varılan sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır. Bulgular eleştirel okuma becerilerinin alt boyutları göz önüne alınarak değerlendirilecektir.

- Uygulanan ölçekte çıkan sonuçlara göre yapılan değerlendirmede öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçları değerlendirirken göz önünde tutulması gereken önemli konulardan birisi, uygulanan ölçme aracının öğrencilerin özyeterlik algı düzeyini ölçtüğüdür. Danimarka Teknolojisi Enstitüsünün Kasım 2006 yılında hazırladığı rapora

göre özyeterlik ölçme araçlarında çıkan sonuçlar da ölçme aracının uygulandığı kişilerin kendilerini olduklarından fazla değerlendirdiklerini ortaya koymuştur (Henrik ve Hansen, 2006). Yapılan çalışmada elde edilen sonuçların Danimarka ‘da yapılan araştırma raporunun sonuçları göz önünde bulundurarak değerlendirilmesi uygun olacaktır. Ayrıca öğretim elemanı görüşleri de öğrencilerin “eleştirel okuma” konusunda kendilerini olduklarından fazla değerlendirdiklerini söylemektedir. Dolayısıyla ölçek sonuçlarını bu iki konuyu göz önüne alarak değerlendirmek uygun olacaktır.

- Öğrencilerin büyük bir kısmının okudukları metinden yaratıcı fikirler çıkarabileceklerine ve metne uygun bir son yazabileceklerine ilişkin önermeye verdikleri olumlu yanıtlardan bu konuda özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kökdemir’in 2003 yılında yaptığı çalışmada genel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme puanı yükseldikçe akademik performansının da arttığı görülmüştür (Kökdemir, 2003).

- Bu çalışmada, eleştirel okuma becerilerinin alt boyutlarından en önemlisi olana “analiz etme becerisi”nde öğrencilerin çoğunluğunun okudukları metni doğru şekilde analiz edebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu okudukları metni tam olmasa da önemli ölçüde detaylı bir şekilde irdeleyebileceklerini gösteren seçeneği işaretlemişlerdir. Okudukları metni çok zayıf analiz eden veya hiç analiz edemeyen, olayları detaylamasına irdeleyemeyen öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının %20si düzeyinde kalmıştır. Bulunan bu oranlar Orhan’ın 2007 ve Coşkun’un 2001 yıllarında yaptıkları araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

- Bu çalışmada, eleştirel düşünmenin birinci adımı olan “anlama becerisi”nde öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel okumaya isteklilik, ve okumaya ilişkin olumlu tutum göstermeleri bakımından değerlendirildiğinde bu oranın araştırmanın yapıldığı üç üniversitede de yüksek olduğu söylenebilir.

- Bu çalışmada, öğrencilerin bir metni not alarak okumanın metni daha iyi anlamaları konusundaki algıları 100 tam puan üzerinden ortalama % 78 olduğu görülmektedir. Metin üzerinde not alarak okuyan öğrencilerin oranı ise % 68 ‘dir.

- Öğrencilerin önemli bir kısmının okudukları metinden oldukça yaratıcı fikirler çıkardıkları görülmüştür.

- Öğrencilerin İngilizce bir metni okurken sahip oldukları kelime hazinesinin metni anlama düzeyini belirlemesi bakımından ikincil düzeyde olduğunu ve sahip oldukları bilgiler ışığında metni anlayabilmelerine ilişkin özyeterlik algılarının oranının yüksekliği göz önüne alındığında öğrencilerin anlama ve analiz etme becerilerinin çok gelişmiş olduğu görülmüştür.

- Bu çalışmada, öğrencilerin okudukları metni gelişme, sonuç bölümlerine ayırmaya yönelik özyeterlik algı düzeylerinin genel olarak bakıldığında % 85 olduğu belirlenmiştir. Bu oranın karışık bir metni düzenleyebilmede ki özyeterlik algılarının % 86, okunulan parçadaki anafikri belirleyebilmeleri konusunda ki özyeterlik oranlarının ise % 89 olduğu görülmektedir. Metinle ilgili çıkabilecek soruları tahmin etme konusundaki önermeye ilişkin özyeterlik algıları ise % 80 olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin eleştirel okuma yaparken okudukları metni gelişme , sonuç bölümlerine ayırmaya ilişkin özyeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma sonuçları, kısmen subjektiflik barındırsa da, öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algılarının yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda, bireyin öğrenim sürecinde daha etkin rol oynayacağı düşünüldüğünde, ‘‘eleştirel okuma’’ bilincinin kazandırılmasına yönelik eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Bu anlayışın tüm eğitim kurumlarında yaygınlaştırılarak uygulanması bilinç düzeyi yüksek eleştirel düşünme yetisi kazanmış bireylerin yetişmesine de katkı sağlayacaktır. İngilizce eğitiminde de, başta öğretmenler olmak üzere öğrencilerin de başka bir dile nüfuz etme istek ve etkinliğini arttıracığı beklenmelidir.

### 3. 3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim kurumlarında okumayı özendirici çalışmalar yapılması ve öğrencinin okumaya istekli hale getirilmesi konusunda yönlendirme yapılması gerektiği değerlendirilmiştir.

- Yürütülen çalışmadaki örneklem, evren için yeterli olmakla beraber daha fazla üniversiteyi kapsayan çalışmalar yapılarak araştırmalar genişletilebilir.
- Yürütülen çalışmadaki örneklem, evren için yeterli olmakla beraber daha fazla öğrenciyi kapsayan çalışmalar yapılarak araştırmalar genişletilebilir.
- Eleştirel düşünme düzeylerini belirleyebilmek için, daha fazla önermeler hazırlanabilir.
- Bu yapılan çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okuma konusundaki özyeterlilik algıları değerlendirilmiştir. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşlerini kapsayan bir başka çalışma yapılabilir.
- Eleştirel okuma konusunda özyeterlilik algılarının belirlenmesi bakımından örneklem üniversitelerin farklı öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğrencilere de uygulanabilir.
- Okullarda öğrencilerin sorgulama ve araştırma yapabileceği sınıf ortamları geliştirilebilir.
- Öğrenciler yalnızca eleştirel okumaya değil, eleştirel düşünme ve eleştirel dinlemeye de yönelik çalışmalar dahil edilebilir.
- Üniversitelerin en önemli görevi, sadece öğrenci mezun eden kurumlar olmanın ötesinde onları hayata hazırlayan birer kurum olmalarıdır. Üniversitelerin yaptığı program geliştirme çalışmaları bu durum göz önüne alınarak yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, Ltf. **Türk Yüksek ğretiminde Yabancı Dille ğretim Sorunu**, Dicle Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır, 2001.
- Akbayır, Sıdık. **Cümle ve Metin Bilgisi**, Deniz Kültür Yayınları, Samsun, 2003.
- Akgündüz, Hasan. **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel zmler**, Yüksek Lisans Ders Notları., Diyarbakır, 2007.
- Akgündüz, Hasan. **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel zmler**, Yüksek Lisans Ders Notları., Diyarbakır, 2008.
- Aktaş, şerif ve Gündüz, Osman. **Yazılı ve Sözlü Analatım: Kompozisyon Sanatı**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2004.
- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., Koray, .. ‘‘ğretmen Adaylarının z-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem zme Becerileri zerine Bir Araştırma (Kastamonu İli rneği)’’. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Sayı: 13/1, 2005.
- Aşılıoğlu, Bayram. ‘‘Bilişsel ğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın nemi ve Onu Geliştirme Yolları’’, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:10, Ocak 2008.
- Bandura, Albert. **Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change**, Psychological Review, 1977.
- Bandura, Albert. **Self-efficacy, In V. S. Ramachandran (Ed. ), Encyclopedia of Humana Behavior**, Newyork Academic Pres, 1994.
- Bandura, Albert. **Social foundations of thought and action**, Prentice-Hall, Inc.New Jersey, 1986.
- Bıkmaş, H. F. ‘‘Sınıf ğretmenlerinin Fen ğretiminde öz-yeterlik İnanç leği’’nin Geçerlik ve Güvenirlik alışması’’, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:161, Ankara,2004.

Calkins, L.M. **The art of teaching reading**, New York, Longman, 2001.

Candan, Ahmet Sait. **Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2003.

Coşkun D.S. **Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri**, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001.

Değer Ali Cem - FİDAN Özden. “DEÜ Fen Fakültesi Dilbilim Bölümü 1. Aktif Eğitim Kurultayı” 29-30 Mayıs 08, İzmir.

Demirci, C. “Yaratıcı Düşünce”, **Dil Dergisi**, Sayı:88, Ankara., 2000.

Demirel, Özcan. **Türkçe Programı ve Öğretimi**, Usem Yayınları Ankara, 1995.

Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler** Ankara, 1987.

Demirel, Özcan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü (Dictionary of Educational Terms)**, Şafak Yayınevi, Ankara, 1987.

Dewey, John. **How we think**, , Chicago, 1933.

Göktekin, Yalçın. **Kurtuluş Büyük Atlası** , Fırat Yayıncılık, Ankara, 2003.

Gülmez, Yener. **Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler**, A. Ü. Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1982.

Güven, Bülent, Ersin Ersoy. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim I Dersine İlişkin Özyeterlik Algıları ve Bilişsel Tutumlarının Belirlenmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 15, Denizli, 2007.

Henrik Jens Haahr ve Hanasen Martin Eggert. “Adult Skills Assessment in Europe, Feasibility Study”, **Policy and Business Analysis, Final Report**, Danish Technological Institute, November 2006.



İpşiroğlu, Zehra. **Eğitimde Yeni Arayışlar**, Adam Yayınları, İstanbul, 2004.

İrfaner, Semih. **Implementation of the Components of Critical Thinking In An English Course In The First Year English Program At Bilkent University**, Bilkent University, Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara, 2003.

Katipoğlu, Bedri. “Niçin az okuyoruz?”, **Zaman**, 21 Şubat 1998.

Kavcar, Cahit. “Türkçe Eğitimi ve Sorunları”, **Dil Dergisi**, 1998.

Kocaman, Ahmet. “Farklı dil Öğretiminde Yeni Yönelimler”, **Türk Dili**, 1983, cilt 15.

Korkut, F.,”İnsan İlişkilerinde Tutum ve Tavırların Önemi”, **İnsan İlişkileri Ders Kitabı**, Prof. Dr. Mürüvvet Bilen, Ecem Yay., Ankara, 1994.

Kökdemir, D. **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**, Ankara Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2003.

Kurfiss, Joanane Gainen. “Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities” **Higher Education Report No:2**, 1988.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayın, Ankara, 2003.

Kürüm, D. **Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü**, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2002.

MEB, “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, **Tebliğler Dergisi**, Sayı 2098, 1973.

MEB, **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı**, 2004, [http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr\\_yet/yeterlik/yet.htm](http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm) (14. 9. 2004)

Ocak, G. **İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi**, İlköğretim-Online, 2004

Odabaş, Hüseyin. “Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına etki eden faktörler” <http://www.humanity.ankara.edu.tr/bilgibelge/> 12. 03. 2005.

Orhan, Özlem. **İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Eleştirel Okuma Tekniğinin Kullanımının Değerlendirilmesi**, Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007.

Özdemir, Emin. **Eleştirel Okuma**, Ümit Yayıncılık, Ankara 1997.

Özden, Y. **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yay., İkinci Baskı, Ankara, 1999.

Öztürk, Cemil ve Otluoğlu, Rahmi. **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller**, Ankara, 2002.

Özüberk, D. **Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Adana. 2002.

Sağlamtuç, Tülin. "Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4. sınıf öğrencilerinin özgür boş zaman-ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma" **Türk Kütüphaneciliği**, 1990.

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara. 2001.

Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

Sönmez, Veysel. "Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci" , Ayşegül Ataman, (Ed.), **Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı**, Türk Eğitim Derneği Yayınları No:17, Ankara, 1993.

Stanoich, K.E.. **Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers**, New York: Guilford Press, 2000.

Ülgen, G. **Eğitim Psikolojisi, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**, Kurtiş Matbası, Ankara, 1997.

Wallace, Catherine. **Reading**, Oxford University Pres, 1992.

Walsh, D.;Paul, R. The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality”, **American Federation of Teachers**, Washington D.C., 1988

Winne, P. H. ‘‘Experimenting to bootstrap self-regulated learning’’ **Journal of Educational Psychology**, September 1, 1997.

Yağcıoğlu, Semiramis ve Değer, Ayşen Cem. ‘‘Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması, 2., **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri**, Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları, İstanbul, 2002.

Yalçın, Güler Ülkü. ‘‘Bilişsel Model Çerçevesinde Okuma Becerileri’’, Gazi Üniversitesi **Kastamonu Eğitim Dergisi**, , Sayı 9. 2001.

Yalçın, Güler Ülkü. ‘‘Zihinsel Model Çerçevesinde Okuma Becerileri’’, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, , s. 45, 1993.

Yalçınkılıç, Kadir ‘‘Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri’’ **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research** Volume 1/1 Sayfa: 7-8, Fall 2007.

Yangın, Banu. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1999.

Yılmaz, K., Yoldaş, C., Yangil, K. ‘‘Sınıf Öđretmenlerinin Mesleki Gelişimleri İle İlgili Görüşleri’’. **Burdur Eğitim Fakóltesi Dergisi**, 198-211, 2004.

Zimmerman, B. J. **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective, Handbook of self-regulation** , Academic Press: California, 2000.

Zimmerman, B. J. **A social cognitive view of self-regulated academic learning**, Journal of Educational Psychology, 1989.

**İnternet Kaynakları**

<http://www.evrensel.net> “Televizyon Zarar Veri yor” /03/04/23/medya.html (12. 03. 2005).

<http://www.criticalthinking.org> Erişim Tarihi:20.01.2008

<http://www.criticalreading.com> Erişim Tarihi:20.01.2008

<http://www.cocukvakfi.org.tr/soru2.htm> Erişim Tarihi:13.05.2008

<http://ilkogretim-online.org.tr>

<http://www.isu.edu/~kingkath/readstrt.html>

## EKLER

**EK1:** Algı Ölçeği

## EK 1. ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı,

Bu formdaki sorulara verilecek yanıtlar Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlamakta olduğum yüksek lisanas tezinde kullanılacak olan "Eleştirel okuma becerilerine ilişkin özyeterlik algılama ölçeği" olarak kullanılacaktır. Sorulara vereceğiniz yanıtların içten olması ölçeğin geliştirilmesi sürecinde çok önemlidir.

Bu bilinçten hareketle yapacağınız katkılar için şimdiden çok teşekkür ederim.

Hülya KÜÇÜKOĞLU

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

| YARGI   | 5                        | 4                        | 3                        | 2                        | 1                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>1.</b> Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>2.</b> Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz o konuda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>3.</b> Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>4.</b> Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>5.</b> Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>6.</b> Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>7.</b> Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>8.</b> Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>9.</b> Okumayı severim.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>10.</b> Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

yardımcı olur.

**11.** Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi hatırlamama yardımcı olur.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

12. Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

13. Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

14. Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

15. Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

16. Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum .

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

17. Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

18. Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

19. Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

20. Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

21. Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

22. Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

23. Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

24. Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

25. Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|

**TUTANAK**

**Yukarıda sunulan tezde aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı,  
yazdıklarımın tümünden şahsımın sorumlu olduğunu beyan ve taahhüt  
ederim. 21 / 10 /2008**

**Hülya KÜÇÜKOĞLU**

*Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

*Eğitim Bilimleri Eğitimi / Eğitim Programları ve Öğretimi*

*Yüksek Lisans Öğrencisi*