

ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI
VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRSU GÜNDÜZ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
ANKARA

MAYIS 2015

Aysel-Kemal Maral ve Melahat-Salih Gündüz'ün değerli anlarına

ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI
VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİRSU GÜNDÜZ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
ANKARA

MAYIS 2015

İHSAN DOĞRAMACI
BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI
VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Birsu Gündüz

May 2015

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

.....
Yrd. Doç. Dr. Rasim Özyürek
(Danışman)

.....
Yrd. Doç. Dr. İlker Kalender
(İkinci Danışman)

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

.....
Prof. Dr. Âbide Doğan

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

.....
Yrd. Doç. Dr. Necmi Akşit

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

.....
Prof. Dr. Margaret Sands

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

A STUDY ON UNIVERSITY FRESHMEN'S READING HABITS AND CRITICAL READING SKILLS: A CASE STUDY

Birsu Gündüz

MA in Curriculum and Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Rasim Özyürek

Co-Supervisor: Assist. Prof. Dr. İlker Kalender

May 2015

It is important to evaluate reading habits and critical reading skills of university students who are always expected to gather qualified information. In this context, within the scope of this study, reading habits and critical thinking skills of freshman students are studied. In this study, the effect of several parameters, such as attitude, gender, parental education, family structure, family attitudes, periodical publication membership and the number of possessed books, on the reading habits and critical thinking skills of first year university students is assessed, in addition to the relationship between the reading habits and critical thinking skills.

Key words: Reading habits, Critical reading skills, University students

ÖZET

ÜNİVERSİTE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI VE ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI

Birsu Gündüz

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Rasim Özyürek

Yardımcı Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. İlker Kalender

Mayıs 2015

Nitelikli bilgi edinmenin her geçen gün önem kazandığı günümüzde, her zaman kaliteli bilgi edinmesi beklenen üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerilerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmada yükseköğrenimine yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri açısından ne durumda olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile eleştirel okuma becerilerinin arasındaki ilişki dışında, tutumları, cinsiyet, anne-baba eğitim, aile yapısı, aile tutumu, süreli yayın takip etmeme, sahip oldukları kitap sayısı gibi değişkenlerin, okuma alışkanlığında ve eleştirel okuma becerisinde bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, Eleştirel okuma becerisi, Üniversite öğrencileri

TEŞEKKÜR

Öncelikle öğrenim hayatım boyunca beni hep destekleyen başta annem Şebnem Gündüz'e ve sevgili babam Muharrem Gündüz'e teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde ve her zaman hep yanımda olan ablam Cansu Gençoğlu ve sevgili eşi Cihangir Gençoğlu'na; bana hep moral veren sevgili Çiğdem Konca, Yasemin-Erkan Maral ve Jale Maçkan'a çok teşekkür ederim.

Tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Rasim Özyürek ve bu süreçte beni destekleyen ikinci tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. İlker Kalender'e bütün emekleri için çok teşekkür ederim. Ayrıca bütün kalbi ve enerjisi için Berna USLU-KAYA başta olmak üzere bütün hocalarıma teşekkür ederim. Bu yolculuğun başında, sürecinde ve en önemlisi bütün enerjimi tükendiği zaman verdikleri enerji ve yol göstericilikleri için.

Bu süreçte bana her zaman yardımcı olan sayın hocalarım Yrd. Doç. Dr. Necmi Akşit, Doç. Dr. Sencer Çorlu ve Gül Uluğtekin'e çok teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde araştırmama katkıda bulunan Ahmet Özer, Ahmet Kaya, Oktay İkinci, Ümit Tarı, Gönenç Tuzcu'ya teşekkür ederim. Son olarak bütün emekleri için Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Müdürü Sayın Prof. Dr. Margaret Sands'e ve bütün hocalarıma en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
Problem.....	2
Araştırma soruları.....	4
Alt problemler.....	5
Araştırmanın amacı.....	6
Araştırmanın önemi.....	6
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2: İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	8
Giriş.....	8
Okuma.....	8
Alışkanlık.....	11
Okuma alışkanlığı.....	12
Okuma eğitimi.....	14
Eleştirel düşünce.....	17
Eleştirel okuma.....	20
Eleştirel okuma eğitimi.....	21
Okuma alışkanlığı ile ilgili çalışmalar.....	25
Eleştirel okuma ile ilgili yapılan araştırmalar.....	37

BÖLÜM 3: YÖNTEM	43
Giriş.....	43
Araştırma yöntemi	43
Araştırma ortamı	44
Evren ve örneklem	44
Veri toplama araçları.....	45
Veri toplama süreçleri.....	46
Veri analiz yöntemi.....	47
BÖLÜM 4: BULGULAR	49
Giriş.....	49
Okuma alışkanlığı tutum ölçeği alt boyut analizleri	49
Öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri..	49
Öğrencilerin cinsiyete göre okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri.....	50
Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri	52
Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri	54
Öğrencilerin, ailelerinin yapıları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri	56
Öğrencilerin, ailelerinin tutumları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri	56
Öğrencilerin süreli yayın takip etmesi ve takip ettiği süreli yayın türü ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri.....	57

Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayıları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri	57
Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi	60
BÖLÜM 5: SONUÇ ve ÖNERİLER	62
Giriş.....	62
Bulguların yorumlanması.....	62
Uygulama ve çözüm önerileri	65
Araştırma önerileri	66
Sınırlamalar	67
KAYNAKÇA	68
EKLER	77
EK – A: Katılımcı tanıtım formu	77
EK – B: Okuma alışkanlıkları anketi	80
EK – C: Eleştirel okuma anketi.....	81

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1 Cinsiyet dağılım tablosu.....	44
2 Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği Alt Boyutları.....	49
3 Okuma alışkanlığı ölçeği puanları	50
4 Eleştirel okuma becerisi özyeterlilik puanları.....	50
5 Cinsiyetler arasında okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi bağımsız örneklem t-test	51
6 Örnekleme anne eğitim düzeyi.....	52
7 Anne eğitim düzeyi bağımsız örneklem t-test tablosu.....	53
8 Baba eğitim düzeyi.....	54
9 Baba eğitim düzeyi bağımsız örneklem t- test tablosu	55
10 Aile yapısı, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi tek yönlü ANOVA... 56	
11 Aile tutumu ve okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi tek yönlü ANOVA test tablosu.....	57
12 Sahip olunan kitap sayısı ve okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi tek yönlü ANOVA test tablosu	58
13 Gruplar arası varyansların homojenliği.....	58
14 Kitap sayısı gruplar arası karşılaştırma tablosu	59
15 Okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi korelasyon tablosu	60
16 Okuma alışkanlığı ile eleştirel okuma becerisi ile genel akademik ortalama korelasyon tablosu.....	60

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için sürekli olarak okuma etkinliğinin yapılması ve bu eylemin bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması kadar okuma eylemini nitelikli bir şekilde gerçekleştirmesi de önemlidir (Topçuoğlu-Ünal ve Sever, 2013). Nitelikli okuma için okuyucuların, metnin artalanına inebilmesi; metni eleştirel bir gözle ve araştırmacı bir tutum içinde sorular sorarak okumaları gerekir. Böylece kişi, düşüncelerine yön verirken bağımsız olabilir ve metnin yazarının görüşlerine bağımlı kalmadan özgün düşüncelere ulaşabilir. Okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi birbirlerini destekleyen iki unsurdur ve bu unsurlar hayat boyu öğrenmenin de bir parçasıdır. Bu çalışma okuryazarlığın işlevselleşmesinde eleştirel okuma becerisinin öneminden hareket edilerek oluşturulmuştur. Tezin bölümlerinde, okumanın işlevi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarındaki yeri, okumanın iletişimsel boyutları, öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri, okuma alışkanlıkları ve tutumları ile eleştirel okuma becerileri üzerinde durulacaktır.

Günümüzde hızla gelişen teknoloji sayesinde bilgiye ulaşımın oldukça kolaylaştığını söyleyebiliriz. Ancak bu kolaylığın bilgi kirliliğini de doğurduğunu göz ardı etmemek gerekir. Erişilen bilgi ve tecrübeleri kazanma sürecinde edilen bilginin niteliği okuyucunun sağlıklı bir eleştirel bakış geliştirmesine göre yükselir. Bu bağlamda her zaman kaliteli bilgi edinmesi beklenen üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerilerinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle, araştırmada yükseköğrenimine yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri açısından ne durumda olduğu

tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın temelleri olan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın önemi, sınırlılıklar açıklanmış ve araştırmada kullanılan çeşitli terimlere ilişkin kavramsal bilgilere değinilmiştir.

Problem

Okuryazarlık becerisi okula başlamadan kısa bir süre sonra harfleri tanıma ve birleştirme becerisinin kazanılmasıyla gelişir. Böylece bireyler okuryazar ve okur olurlar. Ancak bu becerilerin gelişmesi için sürekli olarak okuma etkinliğinin yapılması ve böylece bu eylemin bir alışkanlığa dönüşmesi gerekir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması kadar okuma eylemini nitelikli bir şekilde gerçekleştirmesi de önemlidir (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Nitelikli okuma için okuyucuların metnin artalanına inebilmesi, eleştirel bir göz ve araştırmacı bir tutum içinde olması gerekir. Böylece birey okuduklarını sorgular ve okuma etkinliğinden üst düzeyde verim alabilir. Bu tutum kişiye düşüncelerini bağımsız olarak oluşturabilme fırsatını tanır. Bireyin okuduklarını ölçüp tartması, bunlar üzerinde düşünüp fikirlerini geliştirmesi sağlam ve sağlıklı iletişim kurma becerisini geliştirir. Okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi kişinin özgür bilinci ve aklını kullanmasıyla gerçekleşebilir.

Bu çalışma okuryazarlığın işlevselleşmesinde eleştirel okuma becerisinin öneminden hareket edilerek oluşturulmuştur. Tezin bölümlerinde okumanın işlevi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşamlarındaki yeri, okumanın iletişimsel boyutları, öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri, okuma alışkanlıkları ve tutumları ile eleştirel okuma becerileri üzerinde durulacaktır.

Günümüzde hızla gelişen teknoloji yaşam şartlarına ve günlük alışkanlıklarımıza yenilerini eklemektedir. Teknolojiyi takip edebilmek, yeniliklere ayak uydurmak için

bilgilerimizi güncellememiz ve yeni bilgiler edinmemiz gerekir. Teknoloji sayesinde bilgiye ulaşımın oldukça kolaylaştığını söyleyebiliriz. Ancak bu kolaylığın bilgi kirliliğini de doğurduğunu göz ardı etmemek faydalı bir tutum olacaktır. Bilgiler kamuya yazılı ve szlı olarak, hızla ve farklı kaynaklardan sunulmaktadır.

Günümüzde insanlar kendilerinden kilometrelerce uzaktaki bilgiye sadece birkaç saniyede ulaşabilmekte ve farklı kaynaklara yönelebilmektedirler. Erişilen bilgi ve tecrübeleri kazanma sürecinde okuma önemli bir yoldur. Bu noktadan hareketle iyi bir okuyucu olmanın gereği iyice belirginleşmektedir (Arıcı, 2008). Bireylerin bu bilgiler içerisinden, kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için, uygun olanları seçip almaları gerekmektedir. Bu da ancak eleştirel okuma ile gerçekleşebilir (Tel ve diğ., 2007). Değişip gittikçe farklılaşan bilgi kaynaklarına rağmen kitapların halen etkili ve güvenilir bilgi kaynağı olduğunu söyleyebiliriz (Acıyan, 2008). Bu Őartlar altında bireylerin doğru bilgiye ulaşabilmesi için kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine sahip olmaları, bireylerin nitelikli bilgiler edinmelerinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Yani bireylerin nitelikli bilgiler edinebilmeleri için okuma alışkanlıklarının ve eleştirel okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

Bununla birlikte bilgi toplumundan bahsedilen günümüzde, okuma alışkanlığı sadece bilgi edinmek için yani yönlü bir faaliyet olarak değerlendirilmemelidir. Okuma, bireylerin kültür kazanması ve zamanlarını değerlendirmeleri açısından da önemlidir (Acıyan, 2008).

Teknolojik gelişmelerle insanların günlük hayatlarına çeşitli ve renkli etkinlikler girmekte ve her geçen gün gelişen teknoloji ile bunlara erişim giderek kolaylaşmaktadır. Gelişen iletişim araçları, internet, televizyon vb. bireylerin seyretme alışkanlığı kazanmasına ve bu alışkanlığın bir bağımlılık haline gelmesine

neden olmaktadır. Bu durum insanların günlük hayatlarında okuma eylemine daha az yer vermeleriyle sonuçlanmaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte boş zamanları değerlendirme için sunulan etkinlikler nicelik olarak artarken, nitelik olarak da değişmiştir. En ucuz eğlence, bilgilenme ve boş zamanları değerlendirme aracı olarak görülen kitap, gazete, dergi gibi geleneksel kitle iletişim araçlarının yerini televizyon, radyo, bilgisayar, VCD, DVD gibi araçlar almaya başlamıştır. (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s.5)

Oysa okuma faaliyeti kişisel tercihlerin daha ön planda olduğu bireye özgür hareket etme ve seçme şansı tanıyan yararlı bir etkinliktir (Acıyan, 2008). Okur-yazarlık temel bir insan hakkı olmasının yanında ulusal kalkınma için de gereklidir. Kültürel bağlam, ekonomik bağlamdan ayrı düşünülemez (Kayalan, 2002).

Okumanın bilgi edinmek, zaman değerlendirmek gibi birçok nedeni veya amacı olabilir. Her ne amaçla ve nedenle olursa olsun okumak bireyin eleştirel ve özgür düşünme becerisini, çok yönlü bakış açısı geliştirmesini sağlar. Böylece okumak bireylerin kendilerini ve dünyayı anlamasında ve yorumlamasında etkin rol oynar (Adalı, 2010). Böylece okuma eylemi eleştirel düşüncenin bir kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma soruları

1. Yabancı bir dil ile eğitim yapan bir üniversitenin birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri ne düzeydedir?

2. Yabancı bir dil ile eğitim yapan bir üniversitenin birinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Alt problemler

2.1. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2.2. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.3. Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.4. Öğrencilerin, ailelerinin yapıları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.5. Öğrencilerin, ailelerinin tutumları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.6. Öğrencilerin süreli yayın takip etmesi ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.7. Öğrencilerin takip ettiği süreli yayın türü ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.8. Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayıları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık var mıdır?

2.9. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın amacı

Bu araştırma üniversite düzeyinde olan bir grup öğrencinin öncelikle okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerisi özdeğerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı tutumlarını ve eleştirel okuma özdeğerlendirme algılarını betimlemek hedeflenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareket edilerek okuma alışkanlıklarının belirlenen değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırmanın sonunda analizler ışığında gerekli görülen öneriler sunulacaktır.

Araştırmanın önemi

Günümüzde hızla gelişen teknoloji insanların hayat tarzlarına ve zamanla süregelen ilişkilerine de etki etmektedir. Teknoloji sayesinde bilgiye ulaşım kolaylaşsa da bu hız bir bilgi kirliliğine ve karmaşasına yol açmaktadır. Bu karmaşa da bireylerin doğru bilgiye ulaşabilmek için okuduklarını eleştirebilme becerilerinin yüksek olması gerekir. Böylelikle, farklı kaynaklardan okuduklarını birbirleriyle karşılaştırabilir, sentezleyebilir ve bilgiyi elde edebilirler.

Bu çalışmada üniversitesi öğrenimine yeni başlayan öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmaktadır. Üniversite öğrenimine başlayan öğrenciler, okuryazarlıktan “eleştirel okur”luğa geçmesi gereken bir çağda yaşamaktadırlar. Eleştirel okuma becerisinin kazanılmasında okuma alışkanlığı ile ilişkisini araştıran bu çalışma, eleştirel okuma becerisini kazandırma da okuma alışkanlığının önemini yansıtması açısından önem arz etmektedir.

Tanımlar

Okuma alışkanlığı: Bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 1993, s. 30).

Okuma eğitimi: “Okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hâle getirme becerisi kazandırma süreci”dir (Kurudayıoğlu, 2011, s.26).

Eleştirel okuma: “Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir” (Çifçi, 2006, s. 56-57).

BÖLÜM 2: İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Giriş

Bu bölümde araştırmanın temeli olan okuma, alışkanlık, okuma alışkanlığı, okuma eğitimi, eleştirel düşünce, eleştirel okuma ve eleştirel okuma eğitiminin ne olduğundan bahsedilecektir. Bu kavramların açıklanmasından sonra okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma ile ilgili olarak yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Okuma

Okumanın yaşamımızdaki yerini ve önemini vurgulamak için pek çok çalışma yapılmış ve bu çalışmalarda pek çok görüş ortaya konmuştur. Bu çalışmaların pek çoğunda okuma başarısının, gelişmenin ve bunların bir sonucu olarak mutlu olmanın bir yolu olarak takdim edilmiştir (Dökmen, 1994). Ancak çeşitli çalışmalarda ilerleyen teknolojinin çocuklarla kitapların arasına girdiği, çocukların kitap okumak yerine televizyon izlemeyi, bilgisayar ve internette vakit geçirmeyi tercih ettiği belirtilmiştir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007, s.12).

Okuma, Türk Dil Kurumu'na hazırlanan sözlükte

- Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek
- Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek
- Bir şeyin anlamını çözmek
- Değerlendirmek

ifadeleriyle açıklanır. TDK Büyük Türkçe Sözlük'te okuma açıklanırken, sadece metindeki sembollerin çözümlenmesi olarak değil aynı zamanda, metnin içeriğinin, iletilerinin de anlaşılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Bamberger (1990), okumanın tanımını yaparken, eylemin içerdiği zihinsel sürece de değinir. Okuma faaliyetinin, grafik sembollerin çözümlenip kavramlara çevrilmesi işleminde sonsuz sayıda beyin hücrelerini harekete geçirdiğini ve aklın gelişmesine çok büyük katkı sağlaması sonucu çok boyutlu bir eylem olduğunu belirtir.

Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir (Arslan, Çelik E. ve Çelik Z., 2009, s.114).

Okuma, iletişim gereksiniminden doğan, dört temel dil becerisinden biridir. Eğitim süreci devam ettikçe okuma becerisinin önemi de artar. Öğrencinin bireysel olarak bilgi edinmesi, bağımsız olarak öğrenebilmesinde önemli rol oynar. Okuma sürecinin ilk adımı yazılı sembollerden anlam çıkarma, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasıdır. Okumanın tamamlanabilmesi için semboller çözümlendikten sonra metnin iletilerinin de anlaşılması gerekir. Açıkgöz-Ün (2011) okuma eyleminde başkalarının ne düşündüğü ve ne demek istediğini anlamaya çalıştığımızı bu yüzden, okuma sırasında derin düşünmenin harekete geçtiğini belirtir. Bu bağlamda okuma, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluşur (Belet, 2005).

Okuma faaliyeti, yaratıcılığı, soyut düşünceyi, hayal gücünü, zihinsel ve motor becerilerin gelişme sürecine katkıda bulunur. Böylece bireylerin kendilerini daha iyi ve doğru bir şekilde ifade edebilme becerisini de geliştirir (Ender Durualp, Çiçekoğlu ve Enver Durualp, 2013).

Okuma üzerine yapılan bu tanımlar okumanın çok boyutlu bir eylem olduğunu gösterir (Dökmen, 1994). Okuma eyleminin genel anlamda üç süreçten oluştuğunu söylememiz mümkündür. Öncelikle okumak bir iletişim sürecidir. Yazarın vermek istediği mesajlar metnin yayınlandığı çeşitli basın veya yazılı iletişim araçları yoluyla okuyucuya ulaştırılır. İkinci olarak okuma bir algılama sürecidir. Okur, görüp duyumsadığı metinleri algılar ve gördüklerini okuyarak yorumlama sürecini yaşar. Algılanan ifadeler üzerinde düşünmek, yorum yapmak gerekir. Son olarak öğrenme süreci gerçekleşir (Dökmen, 1994).

Okuma, bilgi edinmek, soruları cevaplandırmak, başkalarının yaşantı veya deneyimlerini paylaşmak için kullanılan bir araç olmasının yanı sıra eleştirel düşünceyi diri tutan, onu besleyen bir kaynaktır. Kişi bir yazıyı okurken metinle bir iletişim kurar ve bu iletişimin konumu okunulan metnin türüne göre değişim gösterir. Bir makale, öykü veya şiir aynı iletişim konumuna göre okunmaz. Ancak iletişim konumu ne olursa olsun, okunan metni anlamaya çalışırız. Yazıda anlatılan, savunulan düşüncelerin geçerliliğini sorgular veya kendi düşüncemizi karşılaştırırız. Bu yönden okuma eleştirel düşünceyi destekler (Özdemir, 2011).

Alişkanlık

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük (2005, s. 74, 75)'te alışmak” Bir işi tekrarlayarak kolaylıkla yapabilmek”, “Sürekli ister olmak, bağımlılık kazanmak”, “Bağlanmak, ısınmak” olarak açıklanır. Alişkanlık kavramı ise “Bir şeye alışmış olma durumu, alışkinlik, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam”, “İç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış” olarak açıklanmıştır.

Alişkanlıklar düzenli faaliyetlerin bir sonucudur. Düzenli faaliyetlerse, ancak kişi faaliyetin zahmete değer olduğuna inandığında gerçekleşir. Alişkanlıkların elde edilmesi çevre oldukça etkin rol oynar. Birey yaşamında çevreden, ana babadan, öğretmenlerden ve özellikle de ergenlik döneminde bireyin hareket ettiği grubun düşünce ve davranışlarından etkilenir. Çevrenin düşünsel ve davranışsal etkileri bireyin yaşamının sonraki dönemlerinde alışkanlıklarının bir kısmı hâline gelir. Bu nedenle alışkanlıklar, toplumsallaşmanın en önemli sonuçlarından birini teşkil eder (Bamberger, 1990).

Alişkanlık kazanmanın farklı aşamaları vardır. Bunlar:

- Farkında olma (Yeni düşünce, ürün, uygulama vb. hakkında ilk bilgi)
- İlgi (Bilginin yararlılığı ve uygulanabilirliği hakkında etken araştırma)
- Evrim (Kazanılan bilgilerin tartıldığı süreçtir.)
- Deneme (Uygulanmanın veya düşüncenin nasıl deneyimleneceği konusunda bilgi kazanma)
- Benimseme (Uygulanan süreçle ilgili bütünleşme) (Kayalan, 2002, s. 14)

Benimseme alışkanlık kazanmada son aşama olsa da alışkanlığın sürdürülebilmesi için ilk adımdır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990).

Okuma alışkanlığı

Okuma alışkanlığı, alışmak eyleminin tanımladığı şekilde yani yineleyerek kolaylıkla yapabilme, okumayı yineleyebilmek ve sürekli ister olma durumunu ifade eder.

Okuma alışkanlığın tanımı için kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir araç olarak görmek ve kullanmak isteği gösterilebilir (Kayalan, 2002).

Bireyin okuma eylemini alışkanlık hâline getirme sürecinde öncelikle okumanın kişisel, mesleki ve sosyal yönden kendisine yararlı olduğunun farkına varması gerekir. Doğuştan gelen ilgi ve ihtiyaçların karşılanması ile başlayan süreç okumanın getirdiği kazancın kavranmasıyla devam eder ve kitap okumak bir alışkanlık hâline gelir, kitapla düzenli bir arkadaşlık kurulur. Okuma alışkanlığının kazanılmasında çevre faktörü de çok önemlidir. Çocuklar ve ergenlik dönemindeki bireyler, anne babalarından, öğretmenlerinden ve özellikle birlikte hareket ettikleri grubun davranışlarından çok etkilenirler. Bu nedenle alışkanlıklar toplumsallaşmanın en önemli sonuçlarından biri olarak gösterilir (Bamberger, 1990).

Türkiye’de okuma alışkanlığını tarihsel açıdan inceleyecek olursak da kitapların insanların hayatında etkin rol almadığını görürüz. Bunun başlıca nedenleri okuma yazma oranının düşük olması ve kitaplara erişimin kolay olmamasıdır. Osmanlı döneminde basımcılığın gelişmemesine Arap alfabesinin hantallığı neden olmuştur. Ayrıca kitapların el yazması olması ve buna bağlı olarak sanat eseri olarak değerlendirilmesi kitapların yaygınlaşmama nedenlerindedir. Mustafa Kemal

önderliğinde değişen yönetim, eğitimde halkın ihtiyaçlarına cevap vermesi için Harf Devrimi'ni (1928) gerçekleştirmiştir. Yeni alfabe fonetik, okuma ve yazma açılarından kolay olan, yirmi dokuz harften oluşmuş Latin alfabesi olmuştur. Ancak okumada yazmada kullanılacak kaynak, yani bu alfabede oluşmuş bir edebiyat olmaması okumanın yaygınlaşmasında engel teşkil etmiştir (Özçelebi ve Cebecioğlu 1990).

Çocuklarda okuma alışkanlığının gelişmesinde çevre faktörü önem arz etmektedir. Aile ve yakın çevresinde kitap okuyan olmayan kişilerin hayatında da kitap kendine yer bulamaz. Bu noktada çocukların kitap alışkanlığı edinmesinde aile büyük rol oynar. Elbette okulun ve öğretmenlerin de sorumluluğu büyüktür. Çocuklar kitap okuyan rol model olarak kendilerine öğretmenleri de seçebilirler. Öğrencilere kitap okuma fikrini aşıl原因anlar ile ilgili yapılan araştırmada öğrencilerin % 57,3'ü kitap okuma fikrini öğretmeninden; annemden görerek alıştım, diyenlerin oranı 17,9; babamdan diyenlerin oranı 13,4'tür (Arıcı, 2005, s. 60). Bu verilere dayanarak kitap okuma alışkanlığı düşük ailelerde, öğretmenin rolünün daha önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Bozpolat 'ın (2010) öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırmada alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Demir (2009), Bozpolat (2010), Gömleksiz (2004b), Batur, Gülveren ve Bek (2010) araştırmalarında öğretmen adayları içinde kız öğrencilerin kitap okumayı sevme ve okuma alışkanlığı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çocuk Vakfı'na (2006) göreyse öğretmenlerin yüzde 33,4'ü düzenli, yüzde 63,3'ü bazen kitap okuyor, yüzde 3,3'ü hiç kitap okumuyor. Yani yüz öğretmenden yaklaşık yetmişi, ya okuma alışkanlığına

sahip değil ya da bu konuda model olamayacak kadar zayıf okuyucu konumundadır (Ungan, 2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bir araştırmada ise bütün bulguların değerlendirilmesi sonucu, ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlığının, arzu edilen düzeyden uzak olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın ortaya koyduğu bir gerçek ise okuma alışkanlığı olmayan bir ilköğretim okulu yöneticisinin okulundaki öğretmen, öğrenci ve eğitici olmayan personele okumaları konusunda telkinde bulunmasının inandırıcı olmayacağıdır (Konan, 2013). Okuma alışkanlığının yaygın olmamasının altında yatan nedenleri şöyle sıralanabilir:

- a) Kültürel sürecin ardışksızlığı ve bireysel gelişimin gecikmesi
- b) Okuryazar oranı
- c) Matbaa sorunu
- d) Matbaada basılacak kitapların seçiminde yapılan hatalar
- e) Şiir dilinin nesir dilinden çok üstün olması ve dil sorunu
- f) Çocuk edebiyatına gereken önemin verilmemesi (Ungan, 2008, s.221-225)

Okuma eğitimi

Son yıllarda yaşlılarla yapılan araştırmalarda, orta yaş döneminde kitap okumayan bireylerin ileriki yaşlarında da kitap okumadığı tespit edilmiştir (Kayalan, 2002). Buradan hareketle kitap okumayı genç yaşlarında alışkanlık haline getiremeyen bireylerin ilerleyen yaşlarında bu davranışı kazanamadığı, bu eylemin “zamana” bağlı bir eylem olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Okumayı öğrenmek ve alışkanlık hâline getirerek yaşam boyunca devam etmesini sağlamak eğitimin temel hedeflerindedir (Arıcı, 2008). Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin okumayı sevmesi ve alışkanlığını sürdürmesi için okullarda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar ülkemizde ve dünyada çeşitli ulusal kampanyalar, konferanslar, sempozyumlar, imza günleri vs. gibi etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma kampanyalarına dünyadan örnekler arasında Amerika'daki "Okumaya Tutulun", "İngiltere'de "Okumaya Devam Et" gösterilebilir (Arıcı, 2008).

Okuma kampanyaları veya okullarda okumanın önemini vurgulanması adına Türkiye'de MEB tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için başlatılan "100 Temel Eser" kampanyaları gösterilebilir.

Okuma alışkanlığı kazanılması için MEB tarafından hazırlanan müfredatta Ortaöğretim (9-12. sınıflar) Edebiyat ve Dil Anlatım Öğretim Programlarında öğrencilerin entelektüel birikimini geliştirmek ile ilgili kazanımlara yer verilir. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı genel amaçlarında yer alan:

Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri, araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri, öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları (Talim Terbiye Kurulu, 2011, s.3-4) kazanımlarına ve Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı genel amaçlarında da benzer şekilde;

Metnin ve metin parçalarının doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları, dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları (Talim Terbiye Kurulu, 2011, s.3-4) hedeflerine yer verilmiştir.

Türkiye’de yapılan birçok çalışma öğrencilerde ve halkımızda okuma alışkanlığının gelişmediğini göstermektedir. Çocuk Vakfı’nın (2006) yapmış olduğu araştırmaya göre Türkiye’de nüfusun % 40’i hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmiyor, gençlerin % 70’i hiç okumuyor, yetişkin nüfusun yüzde 95’i yalnızca televizyon seyrediyor. Türkiye’de düzenli kitap okuma alışkanlığının ise binde bir oranında olduğu tespit edilmiştir (Ungan, 2008).

PISA’nın araştırmasında, okuduğunu anlama alanında Türkiye 2003 yılında 441 puan (genel ortalama 494 puan), 2006 yılında 447 puan (genel ortalama 492 puan), 2009 yılında 464 puan (genel ortalama 493 puan) ve 2012 yılında 475 puan (genel ortalama 496 puan) almıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Bu verilere göre Türkiye okuduğunu anlayan öğrenciler yetiştirmekte küçük adımlar atıyorsa da, hâlâ ortalamanın altında seyrettiği görülmektedir.

Bamberger (1990), okuma eğitiminde sınıfta kitapların ayrıntılarıyla tartışılmasını ve metnin iletilerinin hayat, sorunlar, sorular gibi noktalardan hareket edilerek öğrencilerin bulmasını önerir. Ayrıca kitaplara ilişkin tartışmalarda öğrencilerin kendilerini tanımları sağlanması için öğretmenlerin de kitaplarla ilgili deneyimlerini paylaşmasının etkili olabileceğini belirtir. Alışkanlıkların düzenli davranışlarla oluşturulabileceğinin üzerinde duran Bamberger, gün aşırı yarım saat okumaktansa günde on beş dakika okuma yapılmasının alışkanlık kazanmada daha etkili bir yöntem olduğunu belirtir.

Eleştirel düşünce

Eflatun ve Aristo'dan başlayarak pek çok araştırmaya konu olan düşünme ve düşünmenin nitelikleri için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu bölümde düşünme için yapılmış çeşitli tanımlara göz atılacak, düşünmenin nitelikleri ve eleştirel düşünce ile düşünme arasında belirlenen temel farklılıklar üzerinde durulacaktır.

Günümüzde düşünme iki temel görüş temelinde tanımlanmaktadır. İlk olarak düşünmeyi öğrenmenin doğal sonucu olarak tanımlayan B. F. Skinner'ın öncülüğünde gelişen akımdır. Bu görüş bireyin düşünmesinin problemleri çözmedeki başarısına bakarak inceler. Neo-behaviorist akıma tepki olarak doğan Gestaltçı görüş ise düşünme eylemini süreç olarak değerlendirir. Bu süreçte bireyin algısının da rol oynadığını ve her bireyin durumları farklı algılayıp yorumlayabileceğini savunur (Kazancı, 1989).

Yapılan genel tanımlar içinde, Büyük Türkçe Sözlük'te düşünmeyi

Duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu,

Karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi. (TDK, 2005, s. 592)

olarak açıklar. Cüceloğlu (2009), düşünme eylemini, içinde bulunulan durumu anlamak için yapılan zihinsel bir süreç olarak nitelendirir. R. Thomson, düşünmenin altı durum için geçerli olduğunu belirtir.

İçe dönük istekleri yansıtan hülya kurma gücü,

Anımsamak, zihinde arayıp bulmak,
Hayal kurmak, hayali düşünme, imgelemek,
Uyarmak ve dikkati çekmek amacına yönelik zihinsel süre,
Belirli bir şeye ya da şeylere inanma, inanç anlamına gelen süreç,
Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç.

(R. Thomson'dan aktaran: Kazancı, 1989)

Morgan (2009) düşünmeyi simgesel bir aracılık olarak tanımlar. Simgeler, dış uyarıcılar (geçmiş yaşantı, çevre) ve kişinin onlara gösterdiği davranımlar arasında aracıdır. Aracılığın bir kısmı imgelerle olur ve fotoğrafsı/ fotoğrafik bellek adını alır. Aracılığın bir başka türü örtük hareketleri içeren sessiz konuşma şeklinde gerçekleşir. Bu hareket bir şeyler yapmayı veya söylemeyi planladığımızda meydana gelir. Yani aracılık düşünme esnasında, uyarıcı durum ile bireyin bu duruma gösterdiği davranım arasındaki boşluğu simgeler veya bunun sözcüklerle doldurmasıdır (Morgan, 2009).

Düşünme, hayat boyunca karşılaştığımız güçlükleri önceden tahmin etmekte, problemleri karşılamakta ve çözmekte önemli rol oynar. Beklenmedik durumlarda soğukkanlı olup neyi, nasıl düşüneceğini bilen birey çözüm yoluna daha kolay ulaşır. Bu beceri için geliştirilmiş bir düşünme gücüne gerek vardır (Kazancı, 1989).

Düşünme gücü, eleştirel düşünme gücü ile geliştirilebilir.

Eleştirel düşünce, felsefe ve psikoloji ana disiplinleri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır (Şahinel, 2002). Eleştirel düşüncenin standart bir tanımı henüz yapılmamışsa da eleştirel düşüncenin problem çözme ve derinlemesine sorgulamakla ilgili olduğu söylenebilir (Beğen, 2006). Facione (1990) eleştirel düşünce için amaçlı olma, kendini düzenleme ve düzeltme, analiz etme, değerlendirme çıkarım yapmanın

yanı sıra delil açıklaması, kavramsal, metodolojik, eleştirel tutumla karar verme süreci olarak tanımlar.

Eleştirel düşünce zihinsel dogmaların aşılmasını, problemlerin iyi tanımlanmasını ve olabildiğince farklı açılardan ele alınmasını, yaratıcılık sabrının gösterilmesini, iraksak ve benzeşik durumların araştırılmasını, akılcı riskler alınmasını ve değerlendirmeye varmakta acele edilmemesini gerektirir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008).

Kısaca eleştirel düşüncenin düşünmeyi daha iyi hâle getirmeyi düşünmek ve düşünmek hakkında düşünmektir. Eleştirel düşünce üç temel safhada gerçekleşir. Bunlar; düşünmeyi analiz etme, düşünmeyi değerlendirme ve son olarak düşünmeyi geliştirmedir. Düşünmeyi analiz etme safhasında düşünmenin parçaları üzerinde odaklanılır. Düşünmedeki amaç, yola çıkılan soru, bilgi, varsayımlar, kavramlar, çıkarımlar, bakış açısı üzerinde odaklanılır. İkinci safhada düşünme değerlendirilirken güçlü ve zayıf yanlar açıklanır ve ne kadar açık, doğru, kesin, ilgili, derin, mantıklı önemli ve tarafsız olduğu hesaba katılır. Son olarak düşünce zayıf yönlerin azaltılıp güçlendirilmesiyle geliştirilir. Eleştirel düşünce analitik, değerlendirci ve yaratıcıdır. Eleştirel düşünenlerin düşünmeyi değerlendirmek için analiz etmeleri ve geliştirmek için değerlendirmeleri gerekir (Paul ve Elder, 2013).

İyi bir eleştirel düşünürün çok önemli sorunlar ve problemler ortaya atması, onları açık ve tam olarak oluşturması, ilgili bilgiyi toplaması, değerlendirmesi ve etkili bir şekilde yorumlamak için soyut fikirleri kullanması gerekir. Bu çalışmalarını sonucunda iyi akıl yürütülmüş sonuçlara ve çözümlere ulaşıp ulaşamadığını, ilgili ölçütler ve standartlar doğrultusunda test eder. Alternatif düşünce sistemleri içerisinde açık

fikirli olmalıdır. Son olarak eleştirel düşünürlerin karışık sorunları çözebilmek için diğerleriyle etkili bir iletişim kurması gerekir.

Eleştirel okuma

Türkiye’de başlıca eğitim sorunlarından biri olarak gösterilen üst basamaklardaki bilişsel becerileri kazandırılmamasının nedenleri arasında öğrencilerin eleştirel okuma becerisini kazanmamış olması bulunmaktadır (Aşılıoğlu, 2008).

Dil becerileri içinde okuma, öğrenenlere ders anlatımları veya sınıf tartışmaları olmadan da öğrenebilme şansı tanır. Ancak bu etkinliğin amacına ulaşabilmesi için okuyucunun konunun gerektirdiği şekilde geniş ve uygun görüşler üzerinde odaklanması gerekir.

Eleştirel okumada öncelikle okuyucunun okumanın zihinsel işlevlerinde başarılı olması gerekir. Yani okuyucu metnin gündemini, anahtar sorularını, bilgilerini, kavramlarını, varsayımlarını, çıkarımlarını ve bakış açısını başarıyla belirleyebilmelidir (Paul ve Elder, 2013).

Eleştirel okumada da eleştirel düşünmede olduğu gibi metnin bileşenleri ve standartları merkez alınarak analiz etmek gerekir. Metin okunurken şüpheli bir tavır takınılsa da ön yargı geliştirilmemelidir. Metni açık hale getirdikten ve anladıktan sonra şüpheli tavır takınılır. Eleştirel okumada sorular sorulmalı, metnin doğruluğu, yazılma nedenleri üzerine düşünülmelidir. Okuyucunun metinde kendi görüşlerine uyum göstermeyen ifadeleri değiştirmeye çalışmaması gerekir. Metin üzerine yapılan farklı yorumlardan yaralanarak bütüne uyan bir yoruma ulaşmaya çalışır (Şahinel, 2002).

Eleştirel okumada okur, metinde sunulan bilginin geçerliliği ve güvenilirliğini sorgular; çıkarımlarda bulunur, olaylar ve fikirler arasındaki farkları tanımlamaya çalışır. Okur, yazarın niyetini, konuya bakışını ve işleyişini çözüp anlar. Bilgilerin doğruluğu için yazarın sunduğu kanıtlar, yazısını temellendirmede nesnelliği üzerinde düşünür. Bu açıdan eleştirel okuma okurun yazarla diyalog halinde olduğu aktif bir süreçtir (Karatay, 2011).

Eleştirel okuma metnin çözümlenmesidir. Metni oluşturan öğeler yine o bütün ve yapıda yer aldığı biçimiyle parçalarına ayrılır (Tüzel, Yılmaz ve Bal, 2013). Eleştirel okumada metin çözümlenir, analiz edilir ve yazarla bireyin görüşleri arasındaki ilişki tanımlanır. Güteryüz (2004) eleştirel okuma sürecindeki metni anlama, sunulan bilginin bütünlüğü, tutarlılığı ve sunulan kanıtların değerlendirilmesi nedeniyle çözümleyici okuma olarak da nitelendirilebileceğini belirtir.

Eleştirel okuma eğitimi

Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi fikri 1950’li ve 1960’lı yıllardaki siyasi kaynaklı gerginliklerden ve teknolojik alanda hızla yaşanan gelişmeler, iletişim kanallarının yoğunluğu ve etkililiği sonucu görülen karmaşık dünya düzenine uyum sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008).

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, bireyi çok yönlü geliştirecek bir beceri olması itibarıyla öğretim programlarında yer almaktadır. Ancak her okuyucu okuma eyleminden aynı verimi almayabilir. Okuma zihinsel bir süreçtir. Bu süreç bireyin yeni kelimeler öğrenmesini, yeni anlayışlar geliştirmesini, yaratıcılığının geliştirmesini ve derinleştirmesini sağlar. Okuma eyleminin istenilen

becerileri geliştirme okuyucunun ilgisi ve sevgisine bağı olarak değişir. Okuma eylemine ilgi duyan biri beklenen becerileri geliştirmede, okumaya ilgisiz birinden daha başarılı olabilir. Yani okuma süreci bireyin kendisi ve çevresi ile ilgili birçok unsurdan etkilenir (Akyol, 2013).

Günümüzde okumada anlamı yapılandırma yani metnin anlamını kurma öne çıkmıştır. Anlamı yapılandırma için okuma esnasındaki zihinsel süreçte okuyucunun metin üzerinden yazarla etkin bir iletişim kurması gerekir. İyi okuyucuların kurabildiği bu iletişim ve iyi okuyucunun okuma eyleminde yaptıklarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler

- a. Göz gezdirme
- b. Okuma için amaç oluşturma
- c. Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- d. Tahminler yapma

2. Okuma sırasında yapılabilecekler

- a. Akıcı bir şekilde okuma
- b. Anlamayı kontrol etme
- c. Yardımcı stratejileri kullanma

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler

- a. Okunanları özetleme
- b. Okunanları değerlendirme. (Akyol, 2013, s. 35)

Okuyucuların, öğrencilerin okuma eyleminin bu adımlarla gerçekleştirebilmesi için öncelikle okuma alışkanlığını kazanmış olmaları gerekir. Ancak Türkiye’de lise düzeyindeki özel ve devlet okullarının çoğunda eğitim-öğretim anlayışı üniversite giriş sınavları kapsamında düzenlemektedir. Çoktan seçmeli yapılan üniversite giriş sınavları eğitim sisteminde ezberci anlayışı ön plana çıkarmakta ve öğrenimi sadece sorulan sorulara doğru cevap vermekle sınırlandırmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar sınava yönelik hazırlanan derslerin, öğrencileri ezberleme yoluyla öğrenmeye yönelttiği ve bu yüzden öğrencilerin öğrenirken sorgulama, analiz etme, araştırma ve yorumlama becerilerini geliştirme fırsatını aza indirmektedir (Beğen, 2006).

Öğretmenlerin sınava yönelik derslerin olumsuzluklarından kaçmak için derslerde öğrencilerle eleştirel, çözümleyici okuma çalışmaları yapmaları yararlı olabilir. Derin okuma, okuduğu üzerinde düşünme, Sokratik soru sorma, kavramlar ve gerçek hayatla arasındaki ilişki kurma gibi etkinlikler yaptırmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerde sorgulama becerilerini geliştirebilmelidir (Beğen, 2006).

Kazancı (1989) eğitimin görevinin başkalarının vardığı yargıların ve hükümlerin olduğu gibi kabul edilmesini sağlamak değil, aksine bunları sağlam bir düşünme sürecinden geçirerek yargılama ve sağlıklı bir senteze ulaşma becerisini kazandırmak olduğunu belirtir. Başkalarının yargıları ve sonuçları bilgi veya konuya dair anlamalarda yardımcı rolünden öteye gitmemelidir. Buna göre öğrencinin kendisi bir olayla ya da olguyla ilgili olarak nasıl bir yargılama yapacağı ve nasıl bir hükme varacağını öğrenebilmelidir.

Eleştirel okuma eğitiminin amacı, günümüzde ihtiyaç duyulan bireylerin temel karakteristikleri olarak belirtilebileceğimiz çağdaş dünyayı kavrayabilen, yaratıcı,

eleştirel ve analitik düşünebilen, esnek karar verme ve seçme yeteneğine sahip olmasını sağlamaktır. Günümüzde eleştirel düşünme ve okuma becerisinin önemi, gelişen teknoloji ile bireylere sunulan bilgilerin niteliği ve çeşitliliği karşısında bireyin bu kaynaklardan yararlanabilme süreci içinde artmıştır.

Bu becerilerin geliştirilmesini hedef alan öğretim programında yer verilebilecek bazı strateji ve tekniklerin; doğru soruyu sorma, yaratıcı drama, diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma, olgu, görüş ve sebepler ile uşa vurma arasındaki farklılığı öğretme, sınıf içi değerlendirme tekniklerinin kullanımı, işbirliğine dayalı öğrenme yaşantısı hazırlama, örnek olay/tartışma, diyaloglar şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için çelişkili konular üzerinde fikir tartışmaları düzenleme, tarihsel olayları farklı bakış açılarından dikkate alarak canlandırma ve farklı görüşleri yansıtan eserleri okuma ve tartışma yollarının etkili olduğu belirtilmiştir (Gelen, 2002).

Öğrencilerde eleştirel düşünce yetisinin geliştiğini gösteren davranışlar şöyle sıralanmıştır:

1. Entelektüel merak: Problemlere, onları doğuran nedenlere, problemle ilgili kanıtlara ve muhtemel açıklamalara karşı duyarlı olma eğilimi gösterme, niçin, nasıl ve ne diye merak etme.
2. Özgünlük: Veri toplama, ön yargısız ve yansız hüküm verme eğilimi gösterme.
3. Açık fikirlilik: Değişik görüş ve açıklamaları ön yargılardan uzak, özenle ve içtenlikle dinleme.

4. Dizgeli (sistematik) olma: Veri toplarken grafik, şema ve tablolardan yararlanma, planlı hareket etme, veri toplamada sistematik olma, karışıklık ve düzensizliğe hoşgörü göstermeme.
 5. Şüphencilik ve eleştiri: Yeterli ve uygun veri toplanana kadar karar vermeden kaçınma.
 6. Sebep-sonuç ilişkisine inanmak: Bilimsel olmayan, dogma ve mistik açıklamalardan ve hurafelerden uzak kalma eğiliminde olma.
 7. Kesinlik: Karar vermede kesin kanıtlara dayanma eğilimi gösterme.
 8. Esneklik: Çekici olsalar bile aksine kanıtlar bulunan ilk yargıdan vazgeçme ve yöntemlerde değişiklik yapma eğilimi gösterme.
 9. Gerçekçilik: Belirlenmiş gerçekleri, aksine kanıtlar ne kadar şaşırtıcı olursa olsun, kabul etme eğilimi gösterme ve öz eleştiride bulunma.
 10. Israr ve inatçılık: Yalnızca gerçeğin peşinden gitme eğilimi gösterme.
- (Doğan-Yılmaz, 2010, s.13)

Sonuç olarak öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebileceği öğretim ve öğrenim stratejileri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığı ile ilgili çalışmalar

Okuma becerisi bireyin gelişiminde önemli rollerden birini oynamaktadır. Bu nedenle okuma becerisi bireylere küçük yaşlarından itibaren kazandırılmaya çalışılmakta ve bireylerin okuma alışkanlığı geliştirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Araştırmacılar, bu çalışmaların değerlendirilmesi, bireylerin okuma

alışkanlıkları ve tutumlarını yansıtmak gibi farklı amaçlarla farklı yaş grupları ve düzeylerdeki bireylerle çeşitli yöntemlerle çalışmalar yapmışlardır.

Öğretmenler, bireylerin gelişiminde çeşitli boyutlarda rol oynarlar ve onların okuma ile ilişkisi öğrencileri de etkileyecek olması nedeniyle önem taşır. Bu görüşe bağlı olarak dünyada ve Türkiye’de çeşitli düzeylerde öğretmenlik yapan veya henüz aday öğretmen olan kişilerle okuma alışkanlıklarını tanımlama amaçlı çalışmalar yapılmıştır. Burgess, Sargent, Smith, Hill, ve Morrison (2011) Amerika’da ilkokul öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve çocuk kitapları hakkındaki bilgilerinin öğretim uygulamalarına etkisini araştırdıkları makalede, öğretmenlerin öğrencileri okumaya ilgi duymaları için cesaretlendirmelerinde, edebiyat hakkındaki kişisel görüşlerinin ve okuma alışkanlıklarının önemli olduğunu belirtirler. Çalışmada anaokulundan beşinci sınıf düzeyine kadarki seviyede derse giren toplam 167 öğretmen, okuryazarlık öğretimini değerlendiren anket çalışmasına katılmış ve öğretme sürecinde kendi sorumluluklarına dair görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda kitap okuma alışkanlığı yüksek olan öğretmenlerin öğretim uygulamaları daha başarılı bulunmuştur (Burgess, Sargent, Smith, Hill, ve Morrison, 2011, s. 93).

Ankara merkez ilçelerdeki seçilmiş ilköğretim okullarındaki öğretmenlerle 2002 yılında yapılmış bir çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlığı araştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, lisans eğitiminde bu alışkanlıklar konusunda bilgilendirilip bilgilendirilmedikleri, müfredat ve meslek içi eğitim gibi unsurlar göz önünde bulundurularak yapılmıştır (Yılmaz, 2002). Araştırmanın sonuçlarına göre genç öğretmenlerin daha çok okuduğu tespit edilmiştir. Meslekte deneyimin istek ve verimliliği arttırması beklenirken anket uygulanan ve 20 yıldan fazla deneyim sahibi

öğretmenlerin düşük okuma alışkanlığına sahip olduğu çıkarılmıştır. Yılmaz (2002) bu sonucu, öğretmenlerin mesleklerinde yıllar geçtikçe mesleki motivasyonlarını kaybetmiş oldukları şeklinde yorumlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,8'ini hiç okumayanlar, %30,7'ini az okuyanlar, %22,8'ini orta sıklıkta okuyanlar ve %8,7'ini sık okuyanlar oluşturmaktadır. Öğrencilerin üstünde çok büyük bir etkiye sahip olan ilkökul öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada "hiç okumama" oranının %40'a yaklaşması olumsuz bir tablo olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin gazete okuma alışkanlıkları yüksek olarak belirlenmiştir. Ancak düzenli okumanın bir göstergesi olarak değerlendirilen dergi aboneliklerinin düşük olduğu görülmüştür (Yılmaz, 2002).

Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper (2011) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul öğretmenlerinin okuma alışkanlığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin özellikle Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandırabileceği belirtilen araştırmada öğrencilerin değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulmalarını ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlamaları öğrencilerin gelişimleri için oldukça önemli olduğu da vurgulanmıştır. Bunun için öğretmenlerin okuma alışkanlığının yüksek olması beklenmektedir. Çalışmaya Samsun merkez ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan ve rastgele seçilen 209 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %94'ü okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öğretmenlik alanları ve okuma alışkanlığı tablosunda beden eğitimi öğretmenlerinin %60'ı "hiç" tercihinde görülmektedir. Çok okur tercihinde ise sınıf öğretmenlerinin (%16,3) ve Türkçe öğretmenlerinin (%10,8) listenin başında olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın sonucunda Amerikan Kütüphane Derneğinin belirlediği ölçütler doğrultusunda öğretmenlerin orta okuma alışkanlığına sahip olduğu belirtilmiştir (Oğuz, Yalınkılıç ve Ülper, 2011).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kitap okumama sebeplerini kitap fiyatlarının pahalı olması, vakit bulamama, yorgun olma, televizyon seyretmeyi veya sohbeti tercih etme ve okumayı öncelikli bir etkinlik olarak görmeme diğer (ilgisizlik, planlı olamamak, tembellik, ihmal) olarak belirtilmiştir. Öğretmenler genel olarak okuma alışkanlığına olumsuz etki eden ilk üç nedeni “Küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazanamama”, “Ekonomik nedenler” ve “Eğitimsel nedenler” olarak göstermiştir (Yılmaz, 2002; Aslantürk, 2008; Karashağın, 2009; Geçgel ve Burgul, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Konan, 2013).

Okul doğasında önemli role sahip okul yöneticilerinin okuma ile ilişkisi önemlidir. Öğretmenlerin kişisel gelişimi meslek hayatlarında etkili rol oynayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin kişisel ve mesleki açılardan gelişimi ayrıca önemlidir. Okullarda öğretmenlerin gelişimine öncelik vermesi gereken ve bunu sağlamakla yükümlü kişiler, temel görevi okulun amaçlarını gerçekleştirmek olan okul yöneticileridir. Okulun amacının gerçekleşmesinin de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Kısaca okul yöneticilerinin; kendilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitimci olmayan personelin, bir bütün olarak okulun tüm insan kaynağının niteliğinden sorumlu olduğu ve okul ortamında liderlik yapmakla yükümlüdür diyebiliriz. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmakta yadsınamayacak ölçüde payı olan ilköğretim bölümündeki okul yöneticilerinin okuma alışkanlığını araştırdığı çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlığının, arzu edilen düzeyden uzak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yeterince okumaya engel olarak gördükleri faktörleri de aktarmıştır. Buna göre ankete katılan ilkokul yöneticileri, yeterince okumaya engel olan en önemli etkenin %46,1 ile zaman bulamamayı, %24,8 ile okuma alışkanlığının yetersiz olmasını, %17,7 ile televizyon veya interneti

tercih etmeyi, %10,6 ile kitap/dergiyi pahalı bulmayı ve %0,7'si ise kitap okumanın kendisi için önceliği olmamasını belirtmişlerdir (Konan, 2013).

Öğretmen adayları da okuma alışkanlığı boyutunda araştırmacılar tarafından ilgi çekici bulunan bir gruptur. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının kitap okumayı sevme, alışkanlık edinme, kitap okumayı gerekli görme, kitap okumaya istekli olma ve kitap okumanın yararı üzerine görüşlerini değerlendirmektedir. Yapılan araştırmaların bir bölümü sonuçlarda kadın adayların okuma tutumlarının erkek adaylardan daha yüksek olduğunu göstermiştir (Gömleksiz, 2004b; Sevmez, 2009; Sarar-Kuzu, 2013; Yalınkılıç, 2007). Adaylar arasında okuma tutumunda cinsiyet değişkeni üzerinden ortaya çıkan bu fark, toplumsal bakış açısıyla ilişkilendirilmiş ve erkeklerin daha dışa dönük yaşam tarzının yanında kitap okumanın kadınlara özgü daha naif bir eylem olarak algılanmasına bağlanmıştır (Sarar-Kuzu, 2013). Ancak çoğu araştırma öğretmen adayı öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutumda olduğunu göstermektedir (Gömleksiz, 2004b; Bozpolat, 2010).

Öğretmen adaylarının kitap okumamaya sebep olarak televizyon seyretmeyi, bilgisayarla zaman geçirmeyi tercih, derslerin yoğun olmasını, KPSS sınavını, sosyal faaliyetleri, arkadaşlarla sohbeti, okumayı alışkanlığa dönüştürememeyi belirtmiştir.

Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının gelişimine yönelik üniversiteden beklentileri olduğu görülmüştür (Geçgel ve Burgul, 2009). Buna bağlı olarak üniversite seviyesinde de öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek için çalışmalar yapılmasının gereği ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalar eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum sergilediklerini ancak çoğunun okuma sıklığının orta düzeyde ve az düzeyde yoğunlaştığını belirtmiştir (Geçgel ve Burgul, 2009; Bozpolat 2010; Sevmez, 2009; Kuzu-Sarar, 2013; Aslantürk, 2008; Arı ve Demir, 2013; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Demir, 2009; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Yalınkılıç, 2007).

Bireysel ve sosyal gelişimin göstergelerinden biri olan okuma alışkanlığı öğrenimin her evresinde önemlidir. Okuma alışkanlığının yüksek olmasının beklendiği gruplar içinde niversite öğrencileri de yer alır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda niversite gençliğinin okuma ilişkisini tanımlanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışmalarda farklı üniversitelerin farklı fakültelerindeki öğrencilerle çalışılmıştır.

Yılmaz, Köse ve Korkut (2009) ve Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) alışmalarında ankete katılan öğrencilerin okuma alışkanlığının genelde zayıf olduğunu belirtir.

Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) lisans ğrencilerinin niversite hayatlarında okuma alışkanlığında bir gelişme olduğunu ancak bu gelişmenin orta düzeyde kalması nedeniyle, niversite öğrencileri için beklenenin altında olduğunu vurgular.

Öğrenciler arasında cinsiyetler arasında çok belirgin bir fark saptanamamışsa da erkeklerin daha az okuduğunu gösteren verilerin var olduğu belirtilmiştir. Ancak genel tabloda ankete katılan bütün öğrenciler alt ve orta düzey okuma alışkanlığına sahip olduğu sonucu çıkmıştır.

Tıp ve hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalarda bu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin okumaya yeterince önem vermediğini göstermiştir. Araştırmacılar bu durumu öğrencilerin ders yükü ile açıklamışlardır (Yılmaz, Köse ve Korkut,2009; Doğan-Yılmaz, 2010).

Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu'nda yapılan bir araştırma üç farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerin (beden eğitimi öğretmenliği, rekreasyon ve antrenörlük eğitimi) okuma alışkanlıklarını değerlendirmiştir. Araştırmada sevgi alt boyutunda öğretmenlik ve antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin kitap okuma tutumu kız öğrencilerden daha düşük olduğu belirtilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kitap okumanın önemini kavramış oldukları ve yeterince kitap okumadıklarını kabul ettikleri belirtilir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009).

Bazı sosyo-ekonomik değişkenler açısından beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının araştırıldığı başka bir çalışmada ise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tel, Öcalan, Ramazanoğlu ve Demirel, 2007).

Meslek yüksekokulları kapsamında Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının araştırıldığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlığının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir (Altay, Çakır ve Çakır, 2011).

Yapılan araştırmalarda öğrenciler okuma alışkanlığı anketlerinin sevgi ve gereklilik alt boyutlarında olumlu bir görünüm arz eden cevaplar vermişlerse de yeterli okuma alışkanlığı geliştirememiş oldukları açıkça görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okuma ile ilişkilerini ve neden okumadıklarını araştıran çalışmalar yapılmıştır. Arıcı (2008) okumayı sevmeyen öğrencilerle mülakatlar yapmış ve gençlerin okumayı sevmemelerinin altında yatan nedenleri araştırmıştır. Mülakatlarda çıkan sonuçlara göre okumayı sevmeyen öğrenciler kitapların içeriğini eski veya sadece duygusal olarak değerlendiriyor. Buradan okumayı sevmeyenler hala kendilerinin zevk alacağı

doğru kitaplarla karşılaşmadığı sonucu çıkarılabilir. Okuma alışkanlığının temeli genellikle ilköğretim yıllarında atılmaktadır. Bu bağlamda çocuklara destek olmak için onların anlayıp zevk alacağı metin seçilmesi ve öğrencilere ulaştırılması büyük önem taşımaktadır (Serin, 2011). Arıcı (2008) tarafından yapılan mülakatlarda öğrenciler ayrıca anne babaların kitapla olan ilişkisinin çocuklar üzerinde etkisi olduğuna değiniyor. Özdemirci (1990) araştırmasında bu ifadeyi destekler nitelikte bir sonuca varmıştır. Araştırmada katılımcıların %38'nin çocuklarına kitap aldığını; %31'nin ise çocuklarını okumaya yöneltmek için herhangi bir çaba göstermediğini belirtmiştir. Mülakatlarda öğrenciler kitap üzerine sohbet eden, okuduğu bir kitabı anlatanı dinlemekten hoşlanmadıklarını da ifade ediyor (Arıcı, 2008). Bu görüş öğrencilerin kitapların ve okumanın günlük hayatlarında çok önemli bir yer tutmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde yapılan araştırmalarda üniversite öğrencileri kitap okumama ve kitap okuma alışkanlığını geliştirememe sebepleri için kitapların pahalı olmasını, ders yoğunluğunu, internet, bilgisayar gibi teknolojik ürünlerin kullanımını göstermektedirler (Odabaş, Odabaş ve Polat 2008; Arıcı, 2008; Altay, Çakır ve Çakır, 2011). Ancak araştırma sonuçlarında alt düzey sosyo-ekonomik sınıf içinde olduklarını belirten öğrencilerin üst düzey sosyo-ekonomik sınıfta yer alan öğrencilerle eşit okuma oranına sahip olması ileri sürdükleri bu nedeni doğrulamamaktadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008). Ayrıca öğrenciler gün içerisinde teknolojiye (bilgisayar, internet, televizyon) daha çok zaman ayırdıklarını belirtmiş ama bu süre içinde internet üzerinden takip etikleri herhangi bir dergi, blog ya da e-kitap okuyup okumadıklarını belirtmemişlerdir.

Okuma alışkanlığı araştırmaları göstermektedir ki bu davranışın temeli erken yaşlarda atılmaktadır. Bu nedenle lise ortaöğretim ve ilkokul döneminde öğrencilerin kitap okumakla kurduğu ilişki ve bu davranışın desteklendiği bir ortam oldukça önemlidir. Öğrenciler bu dönemlerde ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak kitaplarla tanıştırlılabilmektedir. Bunun için ergenlik ve çocukluk dönemlerindeki gençlerin ilgi alanlarını tespit eden çalışmalar yapılmıştır. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) tarafından ergenlik dönemindeki öğrencilerin yapılan çalışmada öğrencileri okuma alışkanlığı ve ilgisi araştırılmış ve bu davranışlar üzerinde etkisi bulunan faktörler araştırılmıştır. Bulgular öğrencilerin yarısından fazlasının okumayı sevdiğini söylemesine rağmen okuma sıklığının düşük olduğunu göstermiştir. Okuma sıklığının düşük olması ise öğrencilerin okumayı yaşam biçimi haline getiremedikleri şekilde yorumlanmıştır. Çalışmada varılan sonuçlarda bir başkası da sekizinci sınıfların okuma sıklığının on bir ve on ikinci sınıflardan yüksek olmasıdır. Günümüzde her iki kademedede öğrencileri bir üst eğitim seviyesi için sınava girmektedir. Çoğunlukla okul, dersane ve yoğun ders çalışmayla geçen bu dönemlerinde sekizinci sınıf öğrencilerin daha çok kitap okumasını araştırmacılar sınavların yapısıyla yorumlamışlardır. Araştırmanın yapıldığı 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, sekizinci sınıflar arasında yapılan Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) bilgi sorularının az olması bu durumu sağlayan etken olarak değerlendirilmiştir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Öğrenciler çoğunlukla bilgilerini arttırmak ve boş zaman etkinliği olarak kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu nedenler dışında kendilerini tanımak, bakış açılarını geliştirip, kültürlenmek, farklı dünyaları ve düşünceleri anlamak ve okumaktan duyduğu keyif için kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Ancak ödev verilmesinin öğrencileri okumaya daha çok yönlendirdiği ortaya çıkmıştır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010).

Öğrencilerin okuma ilgi alanında kurgusal metinlerin (öykü ve roman gibi) önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir.

Lise öğrencilerin okuma anlama başarıları ölçmek için yapılan bir çalışmada lise ikinci sınıf öğrencilerinin üç farklı türde metni okuma hızlarını ve anlama düzeyleri hesaplanmıştır. Buna göre öğrenciler, sessiz okuma tekniğiyle bir gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde 140,4 kelime; edebî metinde 146,8 kelime okuyabilmektedir. Okuduğunu anlama seviyeleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin aldığı puanlar dünyadaki benzer araştırmalarla karşılaştırılmış, diller arasındaki farklar da göz önünde bulundurularak, diğer araştırmalardaki öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır (Coşkun, 2006). Yapılan çalışmalar öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının yüksek olmadığını ortaya koymuş; öğrencilerin başlıca kitap okuma nedenlerinin de iletişim becerilerini geliştirmek, kültürel nedenler, haberdar olmak, eğitimsel nedenler ve alışkanlık olarak belirlenmiştir (Kaynar, 2007).

Kitap okumak bireylerin gelişimine çeşitli yönlerden katkı sağlayan bir eylem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin çok kitap okumaları, çok şey öğrenmeleri ve böylece akademik başarılarında olumlu gelişmelerin yaşanması olarak yorumlanmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin (2014) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okudukları kitap sayıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları bir çalışma yapmışlardır. Çıkan sonuç beklenenin aksine olmuş; öğrencilerin okuduğu kitap sayıları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilgi olduğunu göstermiştir. Ancak beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarısının

üzerinde okuduğunu anlama becerisinin önemli role sahip olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2013).

Yaş ortalamasının daha düşük olduğu 6, 7 ve 8. sınıfların okuma alışkanlıkları ve eğilimlerinin araştırıldığı bir başka çalışma öğrencilerin okumaya daha ilgili olduğu ve bu grupta en çok kitap okuyanların 6. sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir (Topçu 2007; Arıcı, 2005). Her üç gruptaki öğrenciler çoğunlukla okudukları kitapları konularına, yazarlarına ve fiyatlarına göre seçmekte olduklarını belirtmişlerdir. Okuma ilgilileri için 6. ve 7. sınıflar macera ve her türde kitap okuduklarını belirtmişken; 8. sınıflar bunlara ek olarak toplumsal içerikli kitap okumayı da tercih etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak öykü ve roman gibi kurgusal metinleri tercih etmişlerdir (Arıcı, 2005; Hanedar, 2011; Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013).

Arıcı (2005) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma davranışında ailenin sosyo ekonomik durumunun etkili olduğunu belirtir. Buna göre gelir düzeyi yükseldikçe öğrenciler çoğunlukla arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih etmeye başlamaktadır. Ancak yüksek gelir düzeyindeki velilerin de çocuklarına kitap okuma düşüncesini aşılama, düşük gelir gruplarındaki velilere oranla daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Üst yaş gruplarında gelir düzeyinin öğrencilerin okumasında önemli bir etkide bulunmadığı görülmüşken; yaş ortalaması düştüğünde ailenin sosyo ekonomik durumu etkili olmaya başlamıştır. Gelir durumu düşük olan öğrencilerse okuma fikrini öğretmenlerinden aldıklarını belirtmişlerdir (Arıcı, 2005; Topçu, 2007). Buradan hareketle öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerin okuma davranışı geliştirebilmesi için birlikte ve uyumlu bir işbirliği içinde olmasını gerekli kıldığını söyleyebiliriz.

Okuma davranışı üst yaş gruplarına benzer bir şekilde Arıcı'nın (2005) araştırmasında da erkek öğrenciler aleyhinde olmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin okumama nedenlerinin görsel yayınlar ve ailelerden kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bağlamda kitaplarda görsellerin önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bu görüşü destekler nitelikte bir araştırma yurt dışında yapılmıştır. Çalışmada Japon kültürünün bir parçası olan mangaların öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili rol oynadığı tespit edilmiştir (Allen ve Ingulsrud, 2003). Buradan hareketle görsellerin ön planda olduğu grafik romanların ve ya çizgi romanların gençlere okuma alışkanlığı kazandırma da etkili olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin okuma ilgililerinde etkili olan bir diğer unsur da okuma anlama arasındaki ilişkidir (Hanedar, 2011). Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama becerilerinin 6. sınıftan 8. sınıfa kadar arttığını ve genelde 8. sınıfta okuma anlama becerilerinin orta ve yüksek olduğu sonucu çıkmıştır (Hanedar, 2011; Arıcı, 2005). Ayrıca öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı da sınıf seviyesine bağlı olarak artış gösterdiği tespit edilmiştir (Melanlıoğlu, 2013). Buna bağlı olarak metnin anlaşılmasında sözlük kullanımının etkin rol oynadığı da söylenebilir. Öğretmenlerin genellikle öğrencilerin okuma anlama becerilerini yetersiz bulsa da bu görüş okulun sosyo ekonomik durumuna göre değişim göstermiştir. Araştırmalarda öğrencilerin okuduklarını anlama seviyeleri iyi ve yüksek bir görünüm sergilese de uluslararası platformlardaki değerlendirmeler içinde bekleneni karşılamamaktadır. Ulutaş ve Batur (2013) , çalışmalarında öğrencilerin okuryazar düzeyde kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Günümüzde teknoloji çoğu zaman kitap okumaya engel olarak görülse de sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerden internet kullanımı denetlenen ve interneti eğitim-

ödev-bilgi sahibi olma amacı ile kullananların kitap okuma tutumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013).

Farklı yaş grupları ile yapılan araştırmalar göstermiştir ki katılımcılar genellikle orta düzeyde okuma alışkanlığına sahiptir. Okuma alışkanlığının öğrencilerin hayatında yer edinmesi için ailelerin ve öğretmenlerin işbirliği özellikle küçük yaş grubundaki öğrencileri için önemlidir. Derslerde okuma anlamının geliştirilmesi için yapılacak etkinliklerin de öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki edeceği çalışmaların gösterdiği bir diğer sonuçtur.

Eleştirel okuma ile ilgili yapılan araştırmalar

Bireyin okuma eyleminden daha çok faydalanabilmesinin yollarından biri de okuyucunun metin üzerinde düşünmesidir. Okuma esnasında düşünme tekniği eleştirel okuma başlığı altında incelenmektedir. Metin üzerinde düşünmeyi öne çıkaran eleştirel okumanın öğrenme sürecinde etkin rol oynadığı belirtilmiştir. Bu nedenle eleştirel okumanın önemi ve öğretimi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Temelde bu süreç okuyucunun kendine ve metnin yazarına sorular sorabilmesini içerir. Birey yazarın düşüncelerini kendi bildiklerinden yola çıkarak sınımalı ve geliştirerek yeni bilgilere ulaşabilmelidir. Özellikle bilgiye ulaşımın her geçen gün kolaylaştığı günümüzde ulaşılan bilgilerin niteliklerinin ve doğruluklarının anlaşılabilmesi için metni sorgulayarak okuma daha da önem kazanmıştır. Bu süreç metnin daha iyi anlaşılmasında da rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda okuma alışkanlığını gelişmesinde metnin anlaşılmasının önemli olduğu görülmüştür. Bunun için metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak teknikler ön plana çıkar (Batur ve Ulutaş, 2013). Metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak teknikler Dil ve Anlatım derslerinde metin türleri, anlatım türleri başlıkları altında incelenir. Çifçi (2006)

metnin anlaşılmasının temelinde eleştirel okuma kavramının eğitim öğretimin bir parçası olduğunu ve Türkiye’de ilk defa ancak 2005 taslak programında kendine yer bulduğunu belirtir. Eleştirel okumanın programa geç katıldığını söyleyebiliriz. Nitekim Aşılıoğlu (2008) Türkiye’deki eğitimin önemli sorunlardan birisinin öğrencilere bilişsel alanın üst basamaklarındaki davranışları kazandıramamak olduğunu bunun temelinde ise öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmemesi olduğunu vurgular. Çoğu zaman öğrenciler okudukları metinde edilgen bir tutum sergileyerek, metinde anlatılanları olduğu gibi kabul etme yoluna giderek, okudukları üzerinde düşünmemeyi seçmekte olduklarını belirtir.

Eleştirel okumada, okuyucu okuduğu metinleri araç olarak kabul eder ve metinlerle düşünceleri arasında bağlantılar ve karşılaştırmalar yapar. Metinler arasındaki benzerlikler ve farkları doğuran bakış açıları üzerinde düşünür. Böylece tek bir kaynak temel alınmaksızın öğrenme süreci bireyde analitik düşünceyi geliştirir. Bireyin yeni değerlendirmeler yapmasını sağlar (Aşılıoğlu 2008).

Eleştirel okumada bireyin okuma esnasında takındıkları tutum önemlidir ve bu tutumun metin türüne göre seçilmesi gerekmektedir. Bir şiiri veya bir makaleyi okumak aynı tutumla gerçekleştirilmemelidir. Okuma sırasında takınılan eleştirel tavır öne sürülen fikirlerin aksini söyleme amacı gütmemelidir. Bu tavrın amacı zihnimizde canlanan soruları cevaplamak olmalıdır (Çifçi, 2006). Liselerde Dil ve Anlatım derslerinin kazanımlarına bakıldığında sanat metinleri ve öğretici metinlerin aralarındaki farklara değinildiği görülür. Bu derslerde öğrencilerden metinlerin türlerini ayırt edebilmeleri ve bu türleri incelenme becerilerini geliştirmeleri beklenir.

Eleştirel okuma sürecinde rol oynayan ve etkili olan dikkat; okunulan metnin satır aralarını yakalamak ve herhangi kelime veya cümlenin kaçırılmaması için önemlidir.

Bu bağlamda okuma derslerinde öğrencilerle dikkat üzerine alıştırmalar yapılmalı ve küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin dikkatleri geliştirilmelidir. Okunulan unutulmaması için okuma esnasında not almanın önemi de öğrencilere kavratılmalıdır. Problem çözmede ve durum değerlendirmede çoğu zaman şüphe de etkindir. Eleştirel okuma sürecine de eşlik etmesi gereken şüphecî tavrın anlatılanlara körü körüne inanmayı ve algının olası yanılgılarını kontrol etmeye yardımcı olur. Ancak bütün metinlerin anlaşılmasında şüphecî tavrın kullanılması gerekli olmayabilir. Çoğunlukla edebî metinlerin ve estetik amaçlı yapılan okumalarda bu tavra ihtiyaç duyulmaz. Eleştirel okuyucunun elde ettiği sonuçlara göre şüphecîlikten uzaklaşması ve yeni fikirlerle farklı bakış açılarına açık olması beklenir. Eleştirel tutumu geliştirme de soruların rolü yadsınmamaktadır. Eleştirel okuyucuların bilinçli olarak okuma öncesinde amacına uygun sorular oluşturabilmeli ve okumasını amacına uygun şekilde gerçekleştirebilmelidir. Aksi takdirde ön yargılara kapılıp okuma eylemi gerçekleştirilmiş olur (Çifçi, 2006).

Okuyucunun metne dair doğru sorular hazırlayabilmesi geçmiş öğrenmelerinin ve ihtiyaç duyduğu yeni öğrenmelerin farkında olmasını gerektirir.

Eleştirel okumada, okuyucuların metni iyi anlayıp kavrayabilmeleri için dil becerilerinin iyi gelişmiş olması gerekmektedir. Okuyucunun metindeki bağlamı, içeriği iyi anlayıp kavrayabilmesi sahip olduğu söz varlığının niteliği, genişliği; mecaz yapılarla ve deyimlere hâkimiyeti ile doğrudan ilgilidir. Buradan hareketle okumada ilk adım olarak metnin düz anlamının anlaşılması şart olarak görüldüğü zaman öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılması bir gereklilik haline alır (Çifçi, 2006). Eleştirel okuyucuların öğrenme süreçlerinin farkında olmaları ve kendilerini zenginleştirip daha sağlam bilgi temelleri atabilmeleri için farklı

kaynaklardan bilgiler edinerek kendilerini zenginleştirmelilerdir (Çifçi, 2006). Bu süreçte bireylerde okuma zevkinin geliştirilmiş olması ve okuma alışkanlığı edinmiş olmaları önem kazanmaktadır.

Okuyucunun oluşturmuş olduğu sorulara bağlı olarak metnin daha açık hale getirebilmek için, okuyucuların çeşitli kaynaklara ulaşması gereklidir. Metinlerin açıklanmasında yazarı tanınması bir adımdır. Metnin anlaşılmasında yazarın hayatından yola çıkmak bir yöntemdir. Yazarın onun düşünce ve hayal dünyasına dair ipuçlarından yararlanarak metin bazı yönlerden açıklanabilir (Çifçi, 2006).

Bireyin algıda seçiciliği zaman zaman metindeki ana düşünceden ziyade yardımcı düşüncelere takılmasına neden olabilir. Bu nedenle derslerde yüzeysel soruların kullanılmaması gerekir. Direk ve yüzeysel nitelikteki sorular yerine metindeki düşüncelerin analiz edildiği çalışmalar yaparak öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin kılınması sağlanmalıdır (Çifçi, 2006).

Temelde kurgusal ve düşünsel olarak sınıflandırılabilinecek olan metinlerin anlaşılması ve içeriğin doğru anlaşılıp analiz edilebilmesi için metin yapısını çözümleyebilmek gerekir. Ancak bunun için okuyucuların yazma becerisinin de gelişmiş olması gerekir. Yazıdaki kurgunun ve planın daha iyi anlaşılmasını sağlamak için okuyucuların eseri kendi cümleleri ile tekrar anlatmaları yardımcı bir yol olarak gösterilir. Böylece okuyucunun metnin yapısını anlamada ve kurgu ve plan yapmada başarılı olması metni çözümlemesinde de rol aldığı söylenebilir (Çifçi, 2006).

Okuyucuların metni doğru anlaması gerçekte metin arasındaki sınırı algılamasıyla da ilgilidir. Bu bağlamda okurun bazı anlatım tekniklerine ve üslup özelliklerine dikkat

ederek metni incelemesi gerekir. Bunun için okurların metinde baskın olan düşünceleri fark etmesi ve yazarın bu düşünceleri tanıtmaya ve okuyucuya benimsetme amacını besleyip beslemediğini sezebilmelidir. Çifçi (2006) Propaganda Analiz Enstitüsü'nce (Institute for Propaganda Analysis) 1938'de belirlenen temel propaganda tekniklerini şöyle aktarmıştır:

1. Kelime Oyunları

a) Olumsuz niteleme

b) Parlak sözler

c) Euphemism

2. Yanlış Bağlantı Kurma

a) Transfer

b) Referansı hileli kullanma

3. Kötü Çıkarımlar

a) Bilgiyi yanlış kullanma

b) Kesinliği olmayan tahminler veya hileli tahminler

4. Özel İlgi Çekicileri Kullanma. (Çifçi, 2006, s.71)

Bu teknikler düşüncelerin ifadesinde kullanılan kelimelerin, toplumda bir grubun çok iyi ya da çok kötü olarak algılanmasını sağlama amacıyla özellikle seçilmesiyle kullanılmaktadır. Bunun için metni okurken bireyin düşüncelerini metnin yönlendirmesinden ve baskısından kurtarmak için yazarın kelime seçimine dikkat etmesi, kelimelerin anlamsal bağlamına ve yazarın uç tanımlamaları olmadan olay hakkında ne düşüneceğinin üzerinde durması

gerekir. Böylece okuduklarının doğruluğunu ve niteliğini belirlemede eleştirel bir tutum geliştirebilir. Sorgulanmadan yapılan okumalar okuyucuların dogmatik düşüncelere ve başkalarının düşüncelerine saplanıp kalmalarına ve eleştirel okuma becerilerinin gelişmemesine yol açacaktır. Ancak sadece benim düşündüğüm doğrudur yanılığı da eleştirel okumaya bir engeldir. Bu bağlamda öğrencilere farklı düşünceler ve bakış açısıyla yazılmış metinler sunulmalı ve bütün metinler tartışma, haritalama gibi farklı tekniklerle incelenerek okuma çalışmaları yapılmalıdır. Euphemism, yani metindeki örtülü anlatımın açığa çıkarılması için ise, okunan metnin üzerinde tartışma grupları kurmak yararlı olacaktır.

Eleştirel okumaya dair yapılacak çalışmaların öğrencilerin öğrenmesine de olumlu etkisi olacağı beklenmektedir. Aşılıoğlu (2008) okuma esnasında bireyin edilgin ve kabul edici tutumun metinden yaralanma davranışını desteklemediğini; ancak metin sorgulanarak, üzerinde düşünülerek okunduğu zaman geçmiş öğrenmelerle bütünleşip derinlemesine bilgi edinildiğini ve bireyin kendi düşüncelerini katarak yeni anlamlar geliştirebildiğini belirtir. Bu bağlamda eleştirel okuma ğrenmenin Bloom'un sınıflandırmasında üst seviyelerde gerçekleşmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Metinden alınan bilgilerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi bilgilerin sentezlenmesini ve son olarak metnin de değerlendirmesini yapmak eleştirel okumanın bir parçasıdır.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Giriş

Bu bölümde genel olarak araştırmada kullanılan araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama ve bu verileri çözümlene sürecine değinilmiştir.

Araştırma yöntemi

Bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Araştırma yöntemi olarak durum çalışmasının seçilme nedeni araştırma evreninde seçilen örneklemin derinlik ve genişliğinde, kendisi ve çevresi ile kurduğu ilişkileri belirleyerek, örneklem hakkında bilgiye varmayı amaçlar. (Karasar, 2005) Bu bağlamda araştırmanın amacı olan üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma özyeterlilik algılarının cinsiyet ve ailesel etkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yardımcı olduğu için, yöntem durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Durum çalışmaları genellikle sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen bir araştırma modelidir. Durum çalışmalarına genellikle araştırma sorularının geliştirilmesi ile başlanır. Daha sonra araştırmanın alt problemleri geliştirilir, analiz birimi saptanır, çalışılacak durum belirlenir, araştırmaya katılacak bireyler seçilir, veriler toplanır, toplanan veriler önermelerle veya alt problemlerle ilişkilendirilir, veriler analiz edilip yorumlanır ve durum çalışması raporlaştırılır. (Erginer, 2006)

Bu araştırmada betimsel ve çıkarımsal bir araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırma soruları belirlendikten sonra ölçekler aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler aracılığıyla üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve

eleştirel okuma özyeterlilik algılarını belirlenen alt problemlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırma ortamı

Seçilen üniversite kar amacı gütmeyen bir vakıf üniversitesidir. Öğrenciler ÖSYM tarafından yapılan sınavlar ile yerleşmektedirler. Araştırma, seçilen üniversitenin Türkçe Birimi'nden TR 101-102 kodlu dersi alan öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu dersler, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratma ve bunları yazılı ifade etme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan derslerdir. Dersler üniversite geneline açıktır. Öğrenciler, fen ya da sosyal bilimler bölümlerinden karışık olarak derslere katılmaktadır. Örneklemin bu alandan seçilmesi fen ve sosyal bilimler öğrencilerinin yansız biçimde bir arada bulunmasıdır. Bu örnekleme farklı düzeylerde sözel ve sayısal ilgileri olan öğrenciler okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi öz değerlendirme ölçeklerini doldurmuştur.

Evren ve örneklem

Çalışmada 60 erkek ve 50 kız üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 110 katılımcı görüş bildirmiştir. Öğrenciler çalışmanın yapıldığı dönemde üniversite 1. sınıf dersi olan TR101-102 kodlu derslerden birine devam etmektedirler. Katılımcıların devam ettikleri bölümlerin sayısal ya da sözel ağırlıkta olması araştırma açısından önemli olmadığı için, çalışmada katılımcıların bölümleri hakkında bilgi verilmemiştir.

Tablo 1
Cinsiyet dağılım tablosu

Seçenekler	Sıklık	Yüzde
Erkek	60	54,5
Kadın	50	45,5
Toplam	110	100,0

Veri toplama araçları

Araştırmada veriler anket tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada kullanılan anketler bazı kişisel bilgilerin sorulduğu katılımcı tanıtım formu, okuma alışkanlığı ölçeği ve eleştirel okuma özyeterlilik ölçeği olmak üzere üç tanedir.

Araştırmada katılımcılar önce katılımcı tanıtım formu (Doğan-Yılmaz, 2010) doldurmuşlardır. Form araştırmada cevaplanacak sorulara uygun olarak değiştirilmiş, bu araştırmanın sorularında yer almayan bazı sorular çıkartılarak kısaltılmıştır. Örneğin kütüphane kullanımı, çalışmanın uygulandığı bölüme dair özel sorulara yer verilmemiştir (Ek A). Böylece formların uygulanmasında zaman kazanmak hedeflenmiştir. Okuma alışkanlığı düzeylerini belirlemek için Gömlüksiz (2004a) tarafından geliştirilen Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Okuma alışkanlığı tutum ölçeğinin geliştirilmesine 70 maddelik tutum cümlesi havuzu ile başlamıştır. Bu maddeler araştırmanın yapıldığı Fırat Üniversitesi'nin Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki öğretim üyeleri ile Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda gözden geçirildikten sonra 67 maddelik halini almıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için 197 kişilik grupta uygulaması yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinin sonunda yaptığı analizin sonucunda 21'i olumlu, 9'u olumsuz toplam 30 madde seçmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .88 olarak belirten Gömlüksiz'in geliştirdiği ölçeğin geçerli bir ölçek olduğu söyleyebiliriz. Gömlüksiz ölçek geliştirme sürecini sonucunda ölçekte sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar olmak üzere 6 alt boyut tespit etmiştir. Sevgi alt boyutu ölçekteki 1, 3, 5, 6, 8, 16 ve 20; alışkanlık alt boyutu 2, 7, 18 ve 27; gereklilik alt boyutu 4, 9, 11 ve 13; istek alt boyutu 10, 12 ve 29; etki alt boyutu 14, 17, 25 ve 30 son olarak yarar alt boyutu 15, 19, 21, 22, 23, 24,

26 ve 28 numaralı sorulardan oluşmuştur. Alt boyutların güvenilirlik katsayıları sevgi 0,78; alışkanlık 0,73; gereklilik 0,72; istek, 0,70; etki, 0,75 ve yarar 0,79 olarak belirtilmiştir. (Gömleksiz, 2004a)

Eleştirel okuma becerisi ile ilgili ölçek Küçükoğlu (2008) tarafından geliştirilmiştir (Ek B). Orijinal ölçek öncelikle 33 önermeden oluşmuş ancak yapılan ön çalışmalarda net sonuç vermeyen önermeler öz yeterlilik ölçeğinden çıkarılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda 25 maddelik halini almıştır. Her maddede beş tane çoktan seçmeli şık bulunmaktadır. Seçenekler beşte bire sıralanmış ve 5 - Kesinlikle katılıyorum, 4 – Katılıyorum, 3 - Fikrim yok, 2 – Katılmıyorum, 1 – Kesinlikle katılmıyorum, olarak belirlenmiştir. Ölçek, Dicle Üniversitesinden 100, Başkent Üniversitesinden 27 ve Hacettepe Üniversitesinden 100 öğretmen adayına uygulanmıştır. Analizlerin sonunda ise ölçeklerin Cronbach alfa değerini 0, 85 olarak hesaplamıştır.

Veri toplama süreçleri

Araştırma için veri toplama süreci Bilkent Üniversitesi Etik Kurulu'ndan yazılı izin almakla başlamıştır. Bilkent Üniversitesi etik formu İngilizceden Türkçeye çevrilip doldurulmuştur (Ek C). Bilkent Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli yazılı izin alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı Türkçe Birimi ile görüşme yapılmıştır. Birim koordinatörü ile görüşülmüş ve anketler birimde görev yapan öğretim görevlilerinin iş birliği ile toplanmıştır. Basılan anketler önce öğretim görevlileriyle paylaşılmıştır. Çalışmaya destek vermek isteyen öğretim görevlileri ders saatlerine uygun olarak, yer ve zaman belirtmiş ve anketler belirlenen saatlerde sınıfta uygulanmıştır. Bazı şubelerde anketleri öğretim üyeleri kendileri uygulamıştır.

Anketlerin uygulandığı esnada katılımcılar herhangi bir soru sormamıştır. Anketlerin cevaplandırılması 10-15 dakika içerisinde bitmiştir.

Veri analiz yöntemi

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki ve her ikisinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile yapısı, aile tutumu sahip olduğu kitap sayısına göre gösterdiği farklılık; takip ettiği dergi türleri gibi etkenlere bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Anne-baba eğitim durumu okur-yazar değil, okur-yazar, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu seçenekleri ile katılımcı tanıtım formunda sorulmuştur (Ek A). Toplanan verilerde ebevyınların eğitim düzeyi üniversite öncesi ve üniversite düzeyi olarak tekrar kodlanmıştır.

Aile tutumu için yapılan sınıflandırma aşırı otoriter ve reddedici, aile aşırı hoşgörölü aile, aşırı koruyucu aile, ilgisiz ve kayıtsız aile, tutarsız aile ve kabul edici, güven verici ve demokratik aile şeklindedir. Tek yönlü ANOVA testi aşırı otoriter ve reddedici, aile aşırı hoşgörölü aile, aşırı koruyucu aile (aşırılık grubu), ilgisiz ve kayıtsız aile ve tutarsız aile ve kabul edici, güven verici ve demokratik aile grupları arasında yapılmıştır.

İki kategorili gruplarda (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) bağımsız örneklem t testi, üç ve üstü değişkenin bulunduğu gruplarda (aile yapısı, aile tutumu, kitap sayısı) ise tek yönlü ANOVA, Scheffe post-hoc testi kullanılmıştır. Ayrıca okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma becerisi ve genel akademik ortalama arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Puanlamada olumlu ifadelerin maddeleri “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken; olumsuz ifadelerin maddeleri ters yönde 1, 2, 3, 4, 5 olarak işlenmiş ve puanlanmıştır. Analizlerde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma ölçeklerinden elde edilen toplam puanlar kullanılmıştır.

Okuma alışkanlığı tutum ölçeğinin (Gömleksiz, 2004a) orjinalinde sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yarar olmak üzere toplamda altı alt boyut tespit etmiştir. Fakat bu çalışmada belirtilen alt boyutlara ulaşamadığı için sadece betimsel bilgi verilmiştir.

İstatiksel analizler aracılığıyla katılımcıların puanlarının ortalaması istatiksel açıdan karşılaştırılmış ve belirlenen değişkenler arasındaki ilişkinin istatiksel olarak anlamlı olup olmaması sorgulanmıştır. ANOVA kullanılırken varyansların eşitliği testi sonucuna göre yalnızca uygun olan t-test sonucu verilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4: BULGULAR

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi açıklanmaktadır. Analizlerde SPSS.15 kullanılmıştır. Gruplar arasında bağımsız örneklem t testi, tek yönlü ANOVA ve post-hoc test (scheffe ve games-howell), korelasyon sonuçlarına bakılmış ve tabloları verilmiştir.

Analizlere öncelikle alt boyutların incelenmesiyle başlanmıştır. Alt boyutlarda ortalama değer göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kitap okumayı sevdiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilerin kitap okumayı istedikleri, bu davranışı alışkanlık haline getirmek için çaba sarf ettikleri de, ilgili boyutlardaki ortalama puanlardan anlaşılabilir. Bu sevgi ve çabanın ise öğrencilerin kitap okumanın etkili, yararlı ve gerekli olduğuna inanmalarından kaynaklandığını söyleyebiliriz (Tablo 2).

Okuma alışkanlığı tutum ölçeği alt boyut analizleri

Tablo 2
Okuma alışkanlığı tutum ölçeği alt boyutları

N	Sevgi Alışkanlık Gereklilik İstek Etki Yarar						
	Geçerli	108	110	109	107	107	107
	Kayıp	2	0	1	3	3	3
Ortalama		3,83	3,92	3,70	3,61	3,98	4,17
Medyan		3,85	4,00	3,75	3,66	4,00	4,12
Mod		3,43	3,75	3,75	3,33	4,00	5,00
Std. sapma		0,79	0,69	0,45	0,77	0,67	0,76
Skewness		-0,86	-0,81	-0,89	-0,34	-1,02	-1,24
Skewness std. hatası		0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23
Kurtosis		1,05	1,08	1,75	0,52	1,93	2,16
Kurtosis std. hatası		0,46	0,45	0,45	0,46	0,46	0,46
En az		1,14	1,50	2,00	1,00	1,50	1,25
En çok		5,00	5,00	4,50	5,00	5,00	5,00

Öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Uygulanan kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi özyeterlilik ölçeklerinde, katılımcılar her soruyu 5 ile 1 değeri arasında puan vererek cevaplamışlardır. Anketler SPSS.15 istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Buna göre okuma alışkanlığı anketi için katılımcılar en az 1,5, en çok 4,87 ve ortalama 3,91 puan almışlardır (Tablo 3).

Tablo 3
Okuma alışkanlığı ölçeği puanları

	En az	En çok	Ortalama	Standart sapma
Okuma alışkanlığı	1,50	4,87	3,91	0,59

Katılımcıların eleştirel okuma becerisi ölçeğinde aldığı puanların ise en az 2, en çok 4,92 ve ortalama 3,73 puandır (Tablo 4).

Tablo 4
Eleştirel okuma becerisi özyeterlilik puanları

	En az	En çok	Ortalama	Standart sapma
Eleştirel okuma becerisi	2,00	4,92	3,73	0,54

Öğrencilerin cinsiyete göre okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Tablo 5'den okuma alışkanlığı ($p>0,05$) ve eleştirel okuma becerisinin ($p>0,05$) cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucu çıkarılmaktadır

Tablo 5
Cinsiyetler arasında okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi bağımsız örneklem t-test

		Varyansların eşitliği Levene testi			Araçlarının eşitliği için t-testi				
		F	Önem	t	df	Önem (2- tailed)	Ortalama farkı	Std. hata farkı	95% Ortalama farklarının güven aralığı
Eleştirel okuma becerisi ortalama	Kabul edilen eşit sapmalar	1,06	0,30	-1,73	99	0,08	-0,20	0,11	-0,44 0,02
Eleştirel okuma becerisi ortalama	Kabul edilen eşit sapmalar	0,14	0,70	-1,50	100	0,13	-0,16	0,10	-0,37 0,05

Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Katılımcıların anne eğitim durumu incelenmiş ve toplamda 68 kişinin üniversite mezunu olduğu görülmüştür (Tablo 6). Anne eğitim durumunun okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisindeki etkisini tanımlamak için bağımsız t-testi yapılmıştır.

Tablo 6
Örnekleme anne eğitim düzeyi

	Anne eğitim	N	Ortalama
Okuma alışkanlığı ortalama	üniversite öncesi	33	4,00
	üniversite mezunu	68	3,86
Eleştirel okuma becerisi ortalama	üniversite öncesi	33	3,83
	üniversite mezunu	69	3,69

Katılımcılarının anne eğitim düzeylerinin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri bakımından nasıl farklılık gösterdiğini belirlemek için, katılımcılarının tanıtım formundaki bilgiler SPSS dosyasında üniversite öncesi kurumlardan veya üniversite ve üstü dereceye sahip olmak üzere, katılımcıların anne eğitim düzeyi iki gruba ayrılmış ve gruplar arasında t-testi yapılmıştır (Tablo 7). Buna göre anne eğitim durumu katılımcıların okuma alışkanlıkları ($p>0,05$) ve eleştirel okuma becerileri ($p>0,05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemiştir.

Tablo 7
Anne eğitim düzeyi bağımsız örneklem t-test tablosu

	Varyansların eşitliği Levene testi			Araçların eşitliği için t-testi				
	F	Önem	t	df	Önem (2- tailed)	Ortalama farkı	Std. hata farkı	95% Ortalama farklarının güven aralığı
Okuma alışkanlığı	0,16	0,68	1,06	99	,28	0,13	0,12	-0,11 0,38
Okuma ortalaması			1,10	69,92	0,27	0,13	0,12	-0,10 0,37
Eleştirel okuma becerisi ortalaması	0,42	0,51	1,22	100	0,22	0,14	0,11	-0,08 0,36
			1,27	69,67	0,20	0,14	0,11	-0,07 0,36

Öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Örnekleme katılımcıların baba eğitim düzeylerinin de okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma beceriler üzerinde gösterdiği farklılıklar araştırılmıştır. Baba eğitim düzeyi de anne eğitim düzeyinde olduğu gibi üniversite öncesi ve üniversite mezunu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Buna göre örnekleme 81 katılımcının babası üniversite mezunudur (Tablo 8).

Tablo 8
Baba eğitim düzeyi

	Baba eğitim	N	Ortalama
Okuma alışkanlığı ortalama	üniversite öncesi	20	3,91
	üniversite mezunu	81	3,91
Eleştirel okuma becerisi ortalama	üniversite öncesi	20	3,75
	üniversite mezunu	82	3,73

Baba eğitim düzeyinde belirlenen üniversite öncesi ve üniversite mezunu grupları arasında bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Tablo 9). Baba eğitim düzeyi t-testi sonuçları, anne eğitim düzeyi t-testinde olduğu gibi babaların da eğitim durumu katılımcıların okuma alışkanlıkları ($p>0,05$) ve eleştirel okuma becerileri ($p>0,05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermemiştir.

Tablo 9
Baba eğitim düzeyi bağımsız örneklem t- test tablosu

	Varyansların eşitliği Levene testi			Araçlarının eşitliği için t-testi				
	F	Önem	t	df	Önem (2- tailed)	Ortalama farkı	Std. hata farkı	95% Ortalama farklarının güven aralığı
Kabul edilen eşit sapmalar	0,00	0,95	0,05	99	0,95	0,00	0,15	-0,29 0,30
Okuma alışkanlığı ortalama								
Kabul edilen eşit sapmalar			0,05	28,82	0,95	0,00	0,15	-0,30 0,31
Kabul edilen eşit sapmalar								
Eleştirel okuma becerisi ortalama	0,38	0,53	0,10	10	0,91	0,01	0,13	-0,256 0,28
Kabul edilen eşit sapmalar			0,12	34,40	0,90	0,01	0,12	-0,23 0,26

Öğrencilerin, ailelerinin yapıları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin dışında aile yapısının da katılımcıların okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi üzerinde istatistiksel etkisi araştırılmıştır.

Katılımcı tanıtım formunda aile yapısı geniş aile, çekirdek aile ve parçalanmış aile olarak belirtilmiştir. Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda aile yapısının öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki göstermediği çıkarılmıştır ($p < 0,05$). Aynı sonuç eleştirel okuma becerisi içinde belirtilebilir ($p < 0,05$), (Tablo 10).

Tablo 10
Aile yapısı, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi tek yönlü ANOVA

		Karelerin top.	df	Karelerin ort.	F	Önem
Okuma alış.ort.	Grupların arası	0,34	2	0,17	0,47	0,62
	Grupların içi	35,51	98	0,36		
	Toplam	35,85	100			
Eleş.oku b. ort.	Grupların arası	0,26	2	0,13	0,44	0,64
	Grupların içi	29,87	99	0,30		
	Toplam	30,14	101			

Öğrencilerin, ailelerinin tutumları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Aile tutumunun okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi üzerinde farklılığı görmek için tek yönlü ANOVA testi aşırı otoriter ve reddedici aile, aşırı hoşgörülü aile, aşırı koruyucu aile (aşırılık grubu), ilgisiz ve kayıtsız aile ve tutarsız aile ve kabul edici, güven verici ve demokratik aile grupları arasında yapılmıştır (Tablo 11).

Yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda aile tutumunun öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği çıkarılmıştır ($p < 0,736$). Aynı sonuç eleştirel okuma becerisi içinde belirtilebilir ($p < 0,683$).

Tablo 11

Aile tutumu ve okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi tek yönlü ANOVA test tablosu

		Karelerin top.	df	Karelerin ort.	F	Önem
Okuma alış. ort.	Gruplar arası	0,22	2	0,11	0,30	0,73
	Gruplar içi	35,38	97	0,36		
	Toplam	35,61	99			
Eleş. oku. b.ort.	Gruplar arası	0,23	2	0,11	0,38	0,68
	Gruplar içi	29,57	98	0,30		
	Toplam	29,83	100			

Öğrencilerin süreli yayın takip etmesi ve takip ettiği süreli yayın türü ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Öğrencilerin düzenli olarak okudukları dergi türleri katılımcı tanıtım formunda sorulmuş ve düzenli dergi okumanın okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi üzerinde bir etkisi olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile sınanmıştır. Sonuç olarak okunan dergi türlerinin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayıları ile okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma beceri düzeyleri

Kitap sayısı 1-25, 26-50 ve 51+ aralıklarında sınıflandırılmıştır (Tablo 12). Tek yönlü ANOVA testi sonucunda katılımcının sahip olduğu kitap sayısının okuma alışkanlığı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Aynı şekilde kitap sayısı eleştirel okuma becerisinde de istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermiştir ($p>0,05$). Tek yönlü ANOVA testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuca ulaşıldığı için gruplar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için varyansların homojenliğine bakılmış; sonuçlar Scheffe ve games-howell tablolarında incelenmiştir.

Tablo 12

Sahip olunan kitap sayısı ve okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi tek yönlü ANOVA test tablosu

		Karelerin top.	df	Karelerin ort.	F	Önem
Okuma alışkanlığı ortalama	Gruplar arası	8,04	2	4,02	14,17	0,00
	Gruplar içi	27,81	98	0,28		
	Toplam	35,85	100			
Eleştirel okuma becerisi ortalama	Gruplar arası	8,35	2	4,17	18,97	0,00
	Gruplar içi	21,79	99	0,22		
	Toplam	30,14	101			

Tablo 13

Gruplar arası varyansların homojenliği

	Levene istatistiği	df1	df2	Önem
Okuma alışkanlığı ortalama	5,70	2	98	0,00
Eleştirel okuma becerisi ortalama	0,47	2	99	0,62

Grupların homojenliğini inceleyen testin sonucunda okuma alışkanlığı gruplar arası varyansın eşit olduğu görülmektedir ($p=0,05$). Eleştirel okuma becerisinde ise varyanslar eşit çıkmamıştır ($p<0,623$). Kitap sayısı 1-25, 26-50 ve 51+ aralıklarından hangi grubun etkisinin daha yüksek olduğunu tespit edebilmek için post-hoc (scheffe ve games howell) incelenmiştir (Tablo 14).

Okuma alışkanlığı varyansının eşit olması nedeniyle tabloda scheffe sonuçları dikkate alınmıştır ($p= 0,05$). Buna göre katılımcıların sahip olduğu kitap sayısı 26 ve üstünde bir aralıktaysa okuma alışkanlığı yüksek çıkmaktadır. Eleştirel okuma becerisi için Games-Howell satırları dikkate alınmış ($p<0,05$) ve kitap sayısı aralıklarının yükseldikçe aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 14
Kitap sayısı gruplar arası karşılaştırma tablosu

Bağımlı değişken	(I) Kitap sayısı	(J) Kitap sayısı	Ortalama farkı (I-J)	Std. sapma		Önem	95% Güven aralığı	
				Üst sınır	Alt sınır		Üst sınır	Alt sınır
Okuma alış. ort	Scheffe	1-25	26-50	-0,47(*)	0,17	0,03	-0,91	-0,02
		51+	51+	-0,77(*)	0,14	0,00	-1,14	-0,40
	26-50	1-25	1-25	0,47(*)	0,17	0,03	0,02	0,91
		51+	51+	-0,30	0,13	0,09	0,64	0,03
	51+	1-25	1-25	0,77(*)	0,14	0,00	0,40	1,14
		26-50	26-50	0,30	0,13	0,09	-0,03	0,64
Eleş. oku. becerisi	Scheffe	1-25	26-50	-0,66(*)	0,15	0,00	-1,05	-0,26
		51+	51+	-0,80(*)	0,13	0,00	-1,13	-0,48
	26-50	1-25	1-25	0,66(*)	0,15	0,00	0,26	1,05
		51+	51+	-0,14	0,11	0,48	-0,44	0,15
	51+	1-25	1-25	0,80(*)	0,13	0,00	0,48	1,13
		26-50	26-50	0,14	0,11	0,48	-0,15	0,44

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi

Tablo 15’deki değerlere bakarak okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğunu söyleyebilmekteyiz ($p>0,05$).

Tablo 15
Okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi korelasyon tablosu

		Okuma alışkanlığı ortalama	Eleştirel okuma becerisi ortalama
Okuma alışkanlığı ortalama	Pearson korelasyon	1	0,60(**)
	Önem (2-tailed)		0,00
	N	101	95
Eleştirel okuma becerisi	Pearson korelasyon	0,60(**)	1
	Önem (2-tailed)	0,00	
	N	95	102

Tablo 16’de okuma alışkanlığı için çıkan değerler okuma alışkanlığı ve genel akademik ortalama arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir ($p> 0,05$). Aynı yorum eleştirel okuma becerisi ve genel akademik ortalama arasındaki ilişki için de yapılabilmektedir ($p> 0,05$).

Tablo 16
Okuma alışkanlığı ile eleştirel okuma becerisi ile genel akademik ortalama korelasyon tablosu

		Eleştirel okuma becerisi ortalama	Kitap sayısı recode	Genel akademik ortalama
Eleş. oku. becerisi	Pearson korelasyon	1	0,46(**)	-0,01
	Önem (2-tailed)		0,00	0,91
	N	102	102	52
Kitap Sayısı	Pearson korelasyon	0,46(**)	1	-0,06
	Önem (2-tailed)	0,00		0,60
	N	102	110	59
Genel akad. ort.	Pearson korelasyon	-0,01	-0,06	1
	Önem (2-tailed)	0,91	0,60	
	N	52	59	59

Araştırmada yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile yapısı, aile tutumu değişkenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. İçinde yaşanılan sosyal ortamın birçok açıdan birey

üzerinde etkili olduğu görüşü son dönemlerde yaygınlaşmışsa da, yetişkinlik dönemlerinin başında olan üniversite öğrencilerinin aile ortamlarının onların kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 5: SONUÇ ve ÖNERİLER

Giriş

Araştırmanın bulguları okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi anketlerinin uygulanması sonucu çıkarılmıştır. Anketler, araştırma soruları doğrultusunda SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi) ile analiz edilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Bulguların yorumlanması

Bu araştırmanın temeli, 2014-2015 öğretim yılı ilkbahar döneminde TR101-102 kodlu dersi alan öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişkiyi istatistiksel açıdan tanımlamak üzerinde şekillendirilmiştir. Ayrıca belirlenen değişkenlere göre okuma alışkanlığının ve eleştirel okuma becerisinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan hesaplamalarda okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç yapılan bazı akademik çalışmaların sonucunu da destekler niteliktedir.

Okuma tutum ölçeğinde belirtilen alt boyutların puanları inceleniğinde örneklemdeki üniversite öğrencilerinin kitap okumayı sevdiğileri, bu eylemi bir alışkanlığa çevirmek için çaba gösterdikleri ve okumanın yararlı ve etkili bir eylem olduğunu düşündükleri sonucunu çıkarabiliriz.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi anketlerinden aldıkları puanların ortalaması gözönünde bulundurulduğu zaman, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisinin olumsuz bir tablo çizmediğini

söyleyebiliriz. Ancak anketlerde alınan en az ve en çok puanlara ele alındığında aralarındaki farkın oldukça açık olduğunu görmekteyiz. Bu sonuçtan hareketle üniversite öğrencileri içinde okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi beklenen düzeyde veya üst düzeyde olan öğrencilerin yanında bu alışkanlığı ve becerisi yeteri düzeyde gelişmemiş öğrencilerin de olduğu görülür.

Örnekleme cinsiyetler arasında yapılan t-testlerde, kız ve erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığının araştırıldığı diğer araştırmalarda ise farklı sonuçların çıktığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine yapılan araştırmalarda genel olarak kız öğrencilerin okuma alışkanlığının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada cevap aranılan bir diğer soru ise anne-baba eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinden oluşmuş örneklemin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerilerine etkisidir. Bu sorunun araştırma soruları içinde yer almasının sebebi anne babaların çocukların rol modelleri arasında yer almasıdır. Çalışmada anne eğitim düzeyinin üniversite öncesi ya da sonrası düzeyde olması katılımcıların okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyinin de anne eğitim düzeyinde olduğu gibi öğrencilerin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki bulunmamıştır. Ancak ergenlik dönemindeki öğrencilerin okuma alışkanlıklarının araştırmalarda hem anne hem de baba eğitiminin çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010).

Katılımcı tanıma formunda öğrencilerinden aile yapılarını da tanımlamaları istenmiştir. Aile yapısı çekirdek, geniş ve parçalanmış aile olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda aile yapısının, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki yaratmadığı gözlemlenmiştir.

Bireylerin geliştirdiği alışkanlıklar üzerinde çoğu zaman rol model olarak değerlendirilen anne babanın tutumları, genel bir başlık aile tutumu olarak tanımlanarak katılımcılara sorulmuştur. Aile tutumu için yapılan sınıflandırma aşırı otoriter ve reddedici, aile aşırı hoşgörülü aile, aşırı koruyucu aile, ilgisiz ve kayıtsız aile, tutarsız aile ve kabul edici, güven verici ve demokratik aile şeklindedir. Yapılan değerlendirmelerde aile tutumunun öğrencilerin okuma alışkanlıklarında ve eleştirel okuma becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Sürelî yayınlar bireylere ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak çok farklı konularda, zengin okuma metinleri sunmaları yönüyle, bireylerin okuma alışkanlığı edinmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda okumanın bireyler için bir yaşam biçimi ve alışkanlık düzeyine gelmesinde dergi, gazete gibi sürelî yayınların okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak sürelî yayın takibinin veya takip edilen sürelî yayın türünün, katılımcıların okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Kitap okuma alışkanlığı ve katılımcıların sahip olduğu kitap sayısı arasındaki ilişki araştırmada cevaplanan bir diğer sorudur. Bu soru cevaplanırken katılımcıların sahip olduğu ders kaynakları dışındaki kitap sayıları 1-25, 26-50 ve 51 ve üstü olarak

kategorize edilmiştir. Buna göre 26 ve üstünde kitaba sahip katılımcıların okuma alışkanlığı, 25 ve altında kitaba sahip katılımcılardan da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kitap okumanın ve eleştirel düşüncenin bireyi çeşitli yönlerde olumlu geliştirmektedir. Okuma alışkanlığı özellikle okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisi de okuduğunu yorumlama konusunda bireye yarar sağlamaktadır. Bu bağlamda okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerisinin bireylerin akademik başarıları üzerinde etkili olması beklenmiştir ancak okuma alışkanlığı ve eleştirel düşünme becerisinin bireylerin akademik başarısına etkisi bu çalışmada istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Uygulama ve çözüm önerileri

Bu araştırmanın sonunda, çalışmanın sonuçlarıyla ilgili olarak verilebilecek bazı uygulama önerileri bulunmaktadır. Bu uygulama önerileri Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB'e bağlı okullar ve okullarda görev yapan edebiyat öğretmenleri; YÖK ve bu kuruma bağlı olan üniversitelerde Türkçe dersi veren öğretim üyeleri ve aileler açısından önem taşımaktadır.

Üniversite öğrencilerinin kitap okuma hakkında tutumları olumlu çıkmıştır. Bu bağlamda üniversite düzeyine kadar olan eğitim öğretim kurumlarında bu davranışı pekiştirmek için özellikle okuma derslerinde öğrencilere kitap okumayı sevdirecek etkinliklere daha çok yer verilmesi, bu davranışın desteklenmesinde bir adım olacaktır. Ayrıca öğrencilerin bu eylem sonucunda edindikleri bilgilerin, kitapların kişisel gelişimleri üzerindeki rolünü fark etmelerini sağlayacak etkinliklerin de

önemli olduğunu söyleyebiliriz. Böylece öğrencilerin okuma eylemini önemini kavramış olarak gerçekleştireceklerdir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma beceri düzeylerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim, aile yapısı, aile tutumu gibi ailesel değişkenlere göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Ancak katılımcıların sahip olduğu kitap sayısı 26 ve üstüdeyse okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ulaşılan bu sonuç çocukların küçük yaşlarından itibaren kitaplarla ilişki kurmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle küçük yaşlardan başlayarak bir kütüphane sahibi olmak bireylerde okuma alışkanlığını ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmekte öncü bir adım olacaktır. Araştırma bulgularında ailesel değişkenlerin katılımcıların, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi bulunmasa da, dolaylı yoldan ailenin kitaplara değer vermesi ve kütüphane sahibi olmasının etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

Kısacası öğrencilerin küçük yaşlarından itibaren kitaplarla iletişim içinde büyümeleri onların kitap okumayı bir hayatlarının bir parçası olarak görmelerini sağlayacaktır.

Araştırma önerileri

Kar amacı gütmeyen bir vakıf üniversitesinde yapılan ve öğrencilerin, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerilerini araştırdığımız bu çalışmada öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerinde anne-baba eğitim düzeyi, aile tutumu, aile yapısı gibi ailevi etkenlerin çok önemli bir rolü olmadığı saptanmıştır.

Bu çalışmada örnekleme oluşturan üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma beceri düzeylerinde aldıkları puanlarda çok fark olması oldukça çarpıcı bir sonuçtur. Bu bağlamda gençlerin okuma ilgi alanları ile ilgili yapılacak çalışmalar bu sorunun kaynağını tespit etmek ve çözüm önerileri bulmak için çalışması önemli bir alandır.

Bir diğer öneri, okuma derslerinde, okuma sürecinin eleştirel okuma becerisinin gelişmesini destekleyecek yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ilgili olacaktır. Bu bağlamda dersin değerlendirilmesi ile ilgili de çalışmalar dersin daha verimli olmasını sağlayacak bulgulara ulaşılmasını sağlamayacaktır.

Sınırlamalar

Bu araştırma, 2014-2015 öğretim yılında belirlenen üniversitedeki birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma, kullanılan veri toplama aracı ve bulguları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma, araştırmaya katılan öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Açıköz-Ün, K. (2012). *Aktif öğrenme*. Biliş. İzmir.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. Toroslu Kitaplığı. İstanbul.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 2(1), 3-28.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Allen, K. ve Ingulsrud J. E. (2003). Manga literacy: Popular culture and the reading habits of Japanese college students. *Reading Association*, 46(8), 674-683.
- Altay, A., Çakır, G. ve Çakır, A. (2011). Turizm ve otel işletmeciliği programı öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Trakya bölgesinde yer alan MYO'ları örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi, 2. Uluslararası 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu 25-27 Mayıs 2011*. Aydın.
- Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arıcı, A.F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.

- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar). Kültür Bakanlığı. Ankara.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010) Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Beğen, İ. (2006). *İngilizce öğretmenlerinin lise sınıflarında işledikleri edebi metinler yoluyla uyguladıkları eleştirel düşünce stratejilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Belet, D. Ş. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks)*, 2(1), 411-428.

- Burgess, S., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., ve Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvements* 48(2), 88-112.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 29-39.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İyi düşün doğru karar ver* (51. basım). Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 55-80.
- Çocuk Vakfı. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerinde bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 4(3), 717-745.
- Doğan-Yılmaz E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
- Durualp, E., Çiçekoğlu P, ve Durualp E (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 115-132.

- Erginer, F. (2006). *Durum çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.: Research findings and recommendations (The Delphi Report). *Prepared for the Committee on Pre-college Philosophy of the American Philosophical Association*.
https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf adresinden ulaşıldı.
- Geçgel, H., Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesinde öğrencilerin okuma ilgi alanları (Çanakkale örneği). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(2), 341-353.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), s.100-119.
<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar> adresinden ulaşıldı.
- Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı beyin gücü ve okuma yetişiği*. Tekağaç Eylül Yayıncılık. Ankara.
- Gömleksiz, M. N. (2004a). Validity and reliability of an attitude scale towards reading habit [Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 185-195.
- Gömleksiz, M. N. (2004b). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Güney, N, Aytan, T, Kaygana, M. ve Şahin E, Y. (2014) Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

- üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 151-164.
- Güneyli, A. ve Akıntuğ, Y. (2012). Kitap kavramına ilişkin zihinsel imgeler (Yakın Doğu Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory ve Practice)*, 12(3), 1769-1790.
- Hanedar, R.T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Karavaşin, M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınevi. Ankara.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. Alfa Yayınları. İstanbul.
- Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirci düşünme ve öğretimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(1), 31-59.
- Küçüköğlü, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik*

- özyeterlilik algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1). 15-29.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Melanlıoğlu, D. (2013).Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 2(2). 266-284.
- Morgan, C.T. (2009). *Psikolojiye giriş* (Editörler: Sirel Karakaş ve Rükzan Eski). Eğitim Kitabevi Yayınları. Konya.
- Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C. (2008). Reading Habit of University Students: The Model of Ankara University [Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği]. *Bilgi Dünyası*,9(2), 431-465.
- Oğuz, E., Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*. 1(1). (9-12 Aralık 2009 tarihinde 2. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir) <http://www.ted.gazi.edu.tr/index.php/files/article/view/6/12> adresinden ulaşılmıştır.
- Özçelebi, S. O. ve Cebecioğlu, S. N. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye'de okuma alışkanlığının olmaması sorunu, nedenleri, ve çözüm yolları*. Milliyet Yayınları, İstanbul.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi. Ankara.

- Özdemirci, F. (1990). “Niçin az okuyoruz” kamuoyu araştırması sonuçlandı. *Türk Kütüphaneciliği*,4(3), 154-155.
- Paul, R., Elder, L. (2013). *Kritik düşünce-Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar*. (Çev: Esra Aslan, Gamze Sart). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık. Ankara.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*. 7(3), 814-822. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m22.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 55-72.
- Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ eğitim fakültesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Pegem A yayıncılık. Ankara.
- Şenşekerci, E., Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 14(9),15-43.
- Şirin, S.R. ve Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi:Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD, İstanbul.
- Talim Terbiye Kurulu (2011). *Ortaöğretim dil ve anlatım dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. baskı). Türk Dil Kurumu, Ankara.

- Tel, M., Öcalan, M., Ramazanoğlu, F. ve Demirel, E.T. (2007). Bazı sosyo-ekonomik değişkenlere göre beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1),185-199.
- Topçu Y.E. (2007). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Millî Eğitim*, 176, 36-57.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Sever A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 33-42.
- Tüzel, S., Yılmaz, E., Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,7(1), 218-228.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yıldız, M.(2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4),1461-1478, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*, Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk

kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk*

Kütüphaneciliği, 16(4), 441-460.

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent

Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk*

Kütüphaneciliği, 23(1), 22-51.

EKLER

EK – A: Katılımcı tanıtım formu

ONAY FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma, yüksek lisans tez çalışması için üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmaya katılım zorunlu değildir, katılmayı kabul ettiğiniz takdirde ekte yer alan 'Tanıtıcı Özellikler Formu'na, 'Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'ne ve 'Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne lütfen **adınızı-soyadınızı yazmayınız**.

Çalışma sonuçlarının sağlıklı olması adına maddeleri dikkatle okuyarak, içtenlikle yanıtlamanızı ve puan hesabı yapılacağından ölçekteki tüm maddeleri boşluk bırakmadan cevaplamanızı rica ederim.

Araştırmadan elde edilen bilgiler sadece araştırmacıda saklı kalacak ve bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek verdiğiniz katkı için teşekkür ederim

İletişim Bilgileri

Birsu Gündüz
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

E-posta: birsugunduz@bilkent.edu.tr

Rasim Özyürek
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği
E-posta: rasim@bilkent.edu.tr
Tel: 0312 290 23 50

Değerli öğrenciler,

Bu araştırma, yüksek lisans tez çalışması için üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmaya katılım zorunlu değildir, katılmayı kabul ettiğiniz takdirde ekte yer alan 'Tanıtıcı Özellikler Formu'na, 'Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği'ne ve 'Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne lütfen **adınızı-soyadınızı yazmayınız**.

Çalışma sonuçlarının sağlıklı olması adına maddeleri dikkatle okuyarak, içtenlikle yanıtlamanızı ve puan hesabı yapılacağından ölçekteki tüm maddeleri boşluk bırakmadan cevaplamanızı rica ederim.

Araştırmadan elde edilen bilgiler sadece araştırmacıda saklı kalacak ve bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır.

Araştırmaya katılmayı kabul ederek verdiğiniz katkı için teşekkür ederim

İletişim Bilgileri

Birsu Gündüz

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

E-posta: birsugunduz@bilkent.edu.tr

Öğrencinin imzası:.....

TANITICI ÖZELLİKLER FORMU

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Annenizin eğitim düzeyi:

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite Mezunu

3. Babanızın eğitim düzeyi:

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite Mezunu

4. Annenizin mesleği:

Ev Hanımı Çiftçi İşçi
 Emekli Memur Diğer (yazınız):.....

5. Babanızın mesleği:

İşsiz Çiftçi İşçi
 Emekli Memur Diğer (yazınız):.....

6. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

Çok Düşük Düşük Orta İyi Yüksek

7. Aşağıdakilerden **aile yapınızı** temsil eden seçeneği işaretleyiniz.

Çekirdek Aile (*Anne, baba ve henüz evlenmemiş çocuklardan oluşan aile*)
 Geniş Aile (*Anne, baba, çocuklar, büyükanne, büyükbaba, hala, amca vb. oluşan aile*)
 Parçalanmış Aile (*Anne ve baba ayrı*)

8. İçinde bulunduğunuz **aile tutumunu** temsil eden seçeneği işaretleyiniz.

- Aşırı Otoriter ve Reddedici Aile (*Evide söz hakkı, özgürlük ve otorite anne babanıdır, çocuğun her yaptığı eleştirilir, çocuğa yetersiz sevgi gösterilir.*)
- Aşırı Hoşgrl Aile (*ocuğun yaptığı her şey hoşgrlr ve ocuk aşırı zgr bırakılır.*)
- Aşırı Koruyucu Aile (*ocuğa gereğinden fazla zen ve kontrol gösterilir.*)
- İlgisiz ve Kayıtsız Aile (*Aile çocuğuna sorumsuz, disiplinsiz ve ilgisiz davranır.*)
- Tutarsız Aile (*ocuğun yaptığı bir davranış bazen çok sert bir tepki alırken, bazen de çok olumlu karşılanmaktadır.*)
- Kabul Edici, Güven Verici ve Demokratik Aile (*Sevgi, disiplin ve hoşgörü yeterli düzeydedir, belirlenen kurallar tüm aile bireyleri için geçerlidir.*)

9. Hangi tür dergileri okumaktan hoşlanırsınız? (*Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz.*)

- Sağlık
- Hobi
- Mizah
- Doğa
- Ekonomi
- Magazin
- Bilim- Teknik
- Spor
- Haber
- Moda
- ocuk
- Kadın
- Mesleki
- Diğer (yazmız).....

10. Evinizde ders kitapları dışında kaç kitabınız var?

- 1-5 arası
- 6-25 arası
- 26-50 arası
- 51 ve daha fazla

11. Akademik ortalamanız:

EK – B: Okuma alışkanlıkları anketi

KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kitap okumayı sevmiyorum.					
2	Kitap okuma alışkanlığım yok.					
3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.					
5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.					
6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.					
7	Hiç kitap okumuyorum.					
8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
9	Okumanın önemini yeterince kavranmadığı inancındayım.					
10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.					
13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.					
14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
15	Okuma duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
16	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
17	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızı etkiler.					
18	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
19	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.					
20	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.					
22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi oluşturur.					
23	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.					
24	Okuma bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı etkiler.					
26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçiciyim.					
28	Okumanın vizyonumuzu geliştirebileceği inancındayım.					
29	Kendime ait bir kitaplığım olmasını istiyorum.					
30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					

EK – C: Eleştirel okuma anketi

Eleştirel okuma becerisine ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.					
2	Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz o konuda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.					
3	Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.					
4	Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.					
5	Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.*					
6	Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.					
7	Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim.					
8	Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.					
9	Okumayı severim.					
10	Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur.					
11	Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi hatırlamama yardımcı olur.					
12	Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.					
13	Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.					
14	Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.					
15	Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.					
16	Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.					
17	Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.					
18	Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim.					
19	Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgiden kolaylıkla ayırabilirim.					
20	Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.					
21	Okuduğum parçadan mantıklı çıkarımlar yapabilirim.					
22	Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.					
23	Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.					
24	Okuma çalışmalarını yapmak için kendimi güdüleyebilirim.					
25	Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.					