

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ELEŞTİREL OKUMA ÖĞRETİMİNİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice EMİROĞLU

Düzce
Şubat, 2014

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ELEŞTİREL OKUMA ÖĞRETİMİNİN ELEŞTİREL OKUMA
BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice EMİROĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Şule AY

Düzce
Şubat, 2014

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

9. sınıf Türk Edebiyatı dersinde “Olay Çevresinde Gelişen Metinler ve Öğretici Metinler” ünitelerinin eleştirel okuma yöntemine dayalı olarak işlendiği ve eleştirel okuma öğretiminin yapıldığı bu araştırmanın amacı; eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini belirlemeye çalışmaktır.

Tez süresince bana olan güveni ve desteğinden dolayı danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Şule Ay’a teşekkür ederim. Ölçme araçlarının geliştirilmesi aşamasında görüş ve önerileriyle yol gösterici olan; Sayın Doç. Dr. İmam Bakır Arabacı’ya, Sayın Doç. Dr. Burhan Akpınar’a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat Tuncer’e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hasan Kağan Keskin’e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Çetin Çetinkaya’ya teşekkür ederim. Araştırma süresince görüş ve önerilerinden yararlandığım Sayın Arş. Gör. Ayşenur Dönder Kuloğlu’na teşekkür ederim.

Tezin öğretim basamağında gösterdikleri destekten dolayı Düzce Farabi Anadolu Lisesi Okul Müdürü Sayın Dursun Ali Yavuziğit’e, çalışma arkadaşlarıma özellikle Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ve çalışmayı yürüttüğüm dokuzuncu sınıf öğrencilerime teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hep üzerimde hissettiğim sevgili annem Gülderen Namlı, babam Mehmet Namlı ve kardeşlerime, beni hiç yalnız bırakmayan her adımda destekleyen hayat arkadaşım Mehmet Emiroğlu’na ve zamanından çaldığım biricik oğlum Musab Emiroğlu’na sonsuz teşekkür ederim.

Hatice EMİROĞLU

ÖZET
ELEŞTİREL OKUMA ÖĞRETİMİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNE
ETKİSİ

EMİROĞLU, Hatice

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Şule AY

Şubat 2014, viii + 103 Sayfa

Eleştirel okuma; üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı, metnin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden geçirildiği ve okuyucu tarafından yeniden yapılandırıldığı bir okumadır. Eleştirel okumayı temele alan bu çalışmanın amacı; 9. sınıflarda Türk Edebiyatı Dersinde uygulanan eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmaktır.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Düzce Farabi Anadolu Lisesi 9. Sınıflarından seçilmiştir. Araştırmanın verileri; ön test ve son test olarak kullanılan, Eleştirel Okuma Testi ile elde edilmiştir. Deney grubunda; “Olay Çevresinde Gelişen Metinler ve Öğretici Metinler” üniteleri eleştirel okuma öğretimine uygun olarak hazırlanmış ve işlenmiş; kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygun gördüğü öğretim programı takip edilmiştir. Veriler; “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi ve Cinsiyete Göre İki Yönlü Kovaryans Analizi” ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; deney grubunun, eleştirel okuma puanlarının kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Araştırmaya göre eleştirel okuma öğretiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından ise anlamlı fark görülmemiştir. Eleştirel okuma öğretimine erken yaşta başlanması, standart ölçme araçlarının geliştirilmesi, farklı metin türlerinin kullanılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma becerisi, eleştirel okuma öğretimi, cinsiyet, 9. sınıf Türk Edebiyatı dersi.

ABSTRACT**EFFECT OF CRITICAL READING TEACHING ON CRITICAL READING SKILL****EMİROĞLU, Hatice****Master , Department of Educational Sciences****Thesis Advisor: Yrd. Doç. Dr. Şule AY****February 2014, viii + 103 Pages**

Critical reading is a form of language which involves higher level thinking skills that use of the text, questioning, analyzing and evaluating the process and passed through a restructuring by the reader. The aim of this study is to investigate effect of applied critical reading teaching that used 9thgrades Turkish Literature Lesson on critical reading skill and whether it changes or not according to sex.

This research was arranged according to quasi-experimental pre-test/post-test designs control group. The study groups were chosen from the 9th grades students of Farabi Anatolian High School in Düzce. The data used for pre-test/post-test of the investigation was obtained from critical reading test. In the experimental group, "Texts and Tutorials Texts Events Evolving Around" teaching critical reading units prepared and processed in accordance with the control group, as deemed appropriate by the Ministry of Education curriculum has been followed. Data were analyzed by using the Repeated Measures Anova and Two Way Ancova Tests.

As a result of the study, critical reading scores of the experimental group increased compared to the control group. According to the study, teaching of critical reading improves students' critical reading skills. There was no significant difference according to gender. To begin early age to teaching critical reading, the development of standard measurement tools and the using of different text types could be suggested.

Keywords: Critical Reading Skills, Critical Reading Teaching, Gender, 9th grades Turkish Literature Lesson

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Dil ile Düşünce Arasındaki İlişki	2
1.1.2. Ana Dil, Önemi ve Öğretimi	5
1.1.3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Önemi	10
1.1.4. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi	11
1.1.5. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlar	18
1.1.6. Okuma	21
1.1.7. Okuma Türleri	30
1.1.8. Eleştirel Okuma	32
1.1.9. Eleştirel Okumanın Önemi ve Faydaları	34
1.1.10. Eleştirel Okuma Becerileri	36
1.1.11. Eleştirel Okurun Özellikleri	41
1.1.12. Eleştirel Okuma Öğretimi	43
1.2. Araştırmanın Önemi	58
1.3. Araştırmanın Amacı	59
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	60
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	60
1.6. Tanımlar	60
2. LİTERATÜR	61
2.1. Yurt Dışında Yapılan Eleştirel Okuma ile ilgili Araştırmalar	61
2.2. Yurt İçinde Yapılan Eleştirel Okuma ile ilgili Araştırmalar	67
3. YÖNTEM	72
3.1. Araştırma Modeli	72
3.2. Çalışma Grubu	72
3.3. Veri Toplama Araçları	73
3.4. Verilerin Toplanması	77
3.5. Verilerin Analizi	79
4. BULGULAR VE YORUM	81
4.1. Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Bulgular	81
4.2. Cinsiyet Açısından Eleştirel Okumaya İlişkin Bulgular	83

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuçlar	86
5.2. Öneriler	89
6. KAYNAKÇA	91
7. EKLER	104

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okur Türleri ve Özellikleri	28
Tablo 2. Okuma Yöntemleri	30
Tablo 3. Araştırmacılara Ait Eleştirel Okuma Becerileri Listesi	36
Tablo 4. Thistlethwaite'in (1990) Eleştirel Okuma İçin Öneriler Tablosu	44
Tablo 5. Keller'e (2009)Göre Eleştirel Okuma Stratejileri	45
Tablo 6. Wheler'e (2007) Göre Eleştirel Okuma Stratejileri	47
Tablo 7. Rice'e (2004) Göre Eleştirel Okuma Yapılırken Sorulabilecek Sorular Listesi	48
Tablo 8. Adalı'ya (2010) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri	49
Tablo 9. Özdemir'e (2011) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri	52
Tablo 10. Şengül ve Yalçın'ın (2004) Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Model Önerisi	54
Tablo 11. Çalışmanın deneysel deseni	72
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Eleştirel Okuma Puanlarına Göre T-Testi	73
Tablo 13. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılımı	73
Tablo 14. 46 Maddelik Eleştirel Okuma Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri	75
Tablo15. 24 Maddelik Eleştirel Okuma Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri	76
Tablo 16. Eleştirel Okuma Atölyesi Çalışmaları	78
Tablo 17. Normallik Sınaması Test Sonuçları	79
Tablo 18. Eleştirel Okuma Becerisi Verilerine Ait Betimleyici İstatistikler	82
Tablo 19. Eleştirel Okuma Testi Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 20. Eleştirel Okuma Becerisi Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler	84
Tablo 21. Eleştirel Okuma Testi Cinsiyete Göre İki Yönlü Kovaryans Analiz Sonuçları	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okumayı Oluşturan Öğeler	27
Şekil 2. Deney Ve Kontrol Grubuna Ait Eleştirel Okuma Becerisi Puanları Karşılaştırması	81
Şekil 3. Gruplara Ait Eleştirel Okuma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması	83

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaçları, önemi, sayıltı ve sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Dilin birçok tanımı yapılmış, kökeni ile ilgili birçok felsefi görüş ortaya konmuştur. Görüşlerin bazıları dini temellere dayandırılmıştır. Bununla birlikte dil yapma mıdır? Yoksa doğal mıdır? Tartışması üzerine düşünülmüştür. Eski Yunan'da Platon, "Kratylos ya da Adların Doğruluğu Üzerine" adlı yapıtında konuştuğu üç kişinin ağzından bu sorunu tartışmıştır. Platon bu eseriyle dil felsefesi üzerindeki ilk önemli ürünü ortaya koymuş olur. Daha sonra XVIII. Yüzyılda Herder, ardından Alman dilbilimci Wilhelm von Humbolt, XX. Yüzyılda ise Ferdinand de Saussure gibi isimler dil üzerine önemli çalışmalar yürütmüş ve yapılacak tüm çalışmalara ve tanımlamalara kaynaklık etmiştir. Bu önemli çalışmalar ışığında birçok dilbilimci dili tanımlama ve anlamlandırma çabasına girmiştir.

Dil (langue) terimiyle herhangi bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik dizge anlatılır (Türkçe, Japonca, Bulgarca gibi). Bu dizge, anlam taşıyan belli ses birleşimlerinden, sözcük ve morfemlerden (bugünkü görüşe göre daha başka öğelerden de) oluşur. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1998: 51). Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban. Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi. Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracıdır (TDK, 2005). Dil, en basit tanımı ile bir bildirim aracıdır. Doğadaki bazı hayvan türlerinin ve insanların toplu olarak yaşayabilmeleri, öncelikle aralarındaki karşılıklı haberleşme veya anlaşmayı sağlayacak bir bildirişme aracına

sahip olmaları ile mümkündür (Korkmaz vd., 2001 :1). Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çevresinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 2001:3-5).

Dil, bir araç (Benveniste 1995, Corballis 2003), sosyal, manevi, kültürel, canlı bir varlık (Ergin 2001, Korkmaz vd., 2001), o dili konuşanların, aralarındaki anlaşmayı sağlamak üzere küçük ses birliklerine dayanarak oluşturdukları kelime ve şekiller dünyası veya dilbilimciler tarafından bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir sistem (Korkmaz vd., 2001) karmaşık bütüncül bir yapı (İmer 1987, Toklu 2009) olarak ifade edilmiştir. Dilin sahip olduğu bütüncül yapı sadece fiziksel anlamda sesler, örüntü için düşünülmemeli aynı zamanda o dili konuşan toplulukları bütünleştirmesi açısından da değerlendirilmelidir. Dil, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen beklide en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşuludur. İnsanların duygu ve düşüncelerinin aktarımını gerçekleştiren çok önemli bir araç olan dil, aynı zamanda edebiyatta sanatsal kullanımıyla en yaygın ve en eski sanat dalının varoluş nedenidir. Dil olmasaydı, ne geçmişimize ilişkin bir bilgimiz olur ne de bilimde teknolojiye bugünkü duruma gelinebilirdi. Dil, savaş ilan etmekten gönüller fethetmeye kadar çok ayrı amaçlarla kullanılabilen bir varlık olduğundan tek bir tanımının yapılması güçtür. Saussure'e göre toplumsal bir olgu olan dil, o dili ulusal dil olarak kullanan ulusun ortak kod varlığıdır ve bu toplumun bireyleri bu ortak kod kullanımı konusunda bir uzlaşım içindedir. Saussure, dili o dili konuşan herkese dağıtılmış olan bir sözlüğe benzetir (Toklu, 2009).

1.1.1. Dil İle Düşünce Arasındaki İlişki

Dil ve düşünce arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalarda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşlerin bir kısmı kabul görmüş ancak bir kısmının zayıf temeller üzerine inşa edildiği yapılan deneysel çalışmalarla açıklanmıştır.

Düşünce ile dil arasında ilişkiyi Aristoteles bir uyum olarak nitelemiş hatta dili düşüncenin kıyafeti, forma bürünmüş hali olarak ifade etmiştir. Vygotsky (1985); Dil ve Düşünce adlı eserinde, başta Piaget olmak üzere dil ve düşünce üzerine çalışma yapmış bilim insanlarının ortaya koyduğu görüşleri karşılaştırmalı olarak vermiş ve kendi görüşleriyle kıyaslama yoluna gitmiştir. Düşünce ile sözcük arasındaki karşılıklı ilişkinin tam olarak anlaşılmadığı, bu ilişkinin sistemli ve ayrıntılı şekilde incelenmediğini belirtmiştir.

Düşünce ve dil konusunda daha önce yapılmış araştırmaların sonuçlarına göz atılacak olursa, ilk çağlardan günümüze kadar ileri sürülmüş bütün kuramların, bir yanda düşünce ve konuşmanın özdeş tutulması ya da eritilerek birleştirilmesi ile öte yanda bunların aynı derecede mutlak ve hemen hemen metafizik biçimde birbirinden kopartılması ve ayrı tutulması gibi iki uç arasında yer aldığı görülecektir (Vygotsky, 1985: 18).

Vygotsky (1985: 30)'nin belirttiğine göre; Piaget çocuk mantığının benmerkezcilik üzerine kurulu olduğunu ve bu oluşumun işlev ve yapı bakımından içe yönelik düşünceyle güdümlü düşünce arasında yer aldığını söylemektedir. Güdümlü düşünce bilinçlidir, yani düşüncenin zihninde var olan amaçların peşindedir... ve dil aracılığıyla iletilebilir. İçe yönelik düşünce bilinçaltına aittir... Gerçekleri saptamaya değil, istekleri doyurmaya çalışır. Kesinlikle bireyseldir ve bu haliyle dil aracılığıyla iletilemez. Böylelikle Piaget'e göre çocuk ile yetişkin arasındaki fark yetişkinin düşünürken yalnız olduğunda dahi toplumsal düşünmesi, yedi yaşının altındaki bir çocuğun ise başkalarıyla birlikteken bile benmerkezci düşünmesi ve konuşmasıdır. Vygotsky ise; gelişmeyi şu şekilde açıklamaktadır; hem çocuklarda hem de yetişkinlerde konuşmanın birincil işlevi haberleşmedir, toplumsal iletişimdir. Bu yüzden çocuğun konuşması daha en baştan özü bakımından toplumsaldır. Düşüncenin gelişmesinin gerçek yönü, bireyselden toplumsallaşmışa değil, toplumsaldan bireysele doğrudur. Stern, konuşmanın üç ayrı kökeni olduğunu ileri sürmektedir: Anlatma eğilimi, toplumsal köken ve amaçlılık. Stern, yeni düşünce psikolojisini temsil eden çeşitli yazarlarla birlikte, bunların bazılarının daha az olmakla beraber dilin gelişiminde mantık etkeninin önemini vurgulamaktadır. Vygotsky bu bakış açısında ortaya konulan dil gelişimi hakkındaki

sorunlara yaklaşım şeklini metafizik bir kuram olmakla eleştirmektedir (Vygotsky, 1985: 39-56).

Düşünce ve konuşmanın türeyişinin incelenmesiyle ortaya çıkan en önemli gerçek, bunların arasındaki ilişkinin birçok değişikliğe uğradığıdır. Düşüncedeki ilerleme birbirine koşut değildir. Bu ikisinin gelişme eğrileri tekrar tekrar kesişirler. Bu eğriler düzleşip yan yana ilerleyebilir, hatta bir süre için çakışabilir, ama sonuçta birbirlerinden tekrar uzaklaşırlar. Bu durum, hem soygelişim hem de özoluşum açısından geçerlidir (Vygotsky, 1985: 57).

Düşünce ile sözcüğü en baştan itibaren birbirlerine bağlayan bir bağ yoktur. Bağlantı, düşünce ve konuşmanın evrim süreci içinde ortaya çıkar, değişime uğrar ve gelişir. Ancak düşünce ve konuşmayı, zaman zaman birbirine koşut, zaman zaman ise belli noktalarda kesişerek ilerleyen ve birbirlerini mekanik biçimde etkileyen ilişkisiz iki süreç olarak görmek de yanlış olur (Vygotsky, 1985: 166). Zihinler arasında doğrudan iletişim, yalnız fiziksel olarak değil, psikolojik olarak da olanaksızdır. İletişim, ancak dolaylı bir yolla gerçekleştirilebilir. Düşüncenin önce anlamlardan, sonra da sözcüklerden geçmesi gerekir (Vygotsky, 1985: 204). Bu eserde uzun uzun anlatılan teoriye göre; düşünce ve konuşma birbirinden ayrı ve farklı şekilde gelişir. En azından iki yaşından önce düşünce ve konuşmanın gelişmesi birbirinden ayrıdır. İki yaşından sonra bunlar birleşmeye başlar. Bunlar farklı genetik kökenlere dayanır. Düşünce ve sözcükler, birincil temel bir bağ ile birbirine bağlı değildir. Bunların gelişmeleri de birbirine paralellik göstermez. Düşüncenin gelişmesinde bir dil öncesi, konuşmanın gelişmesinde de düşünce öncesi dönem vardır (Ergün ve Özsüer, 2006: 271).

Dil ve düşüncenin birbirine koşut olduğu düşüncesinin doğruluğu kabul edilemediği gibi birbirinden tamamen ayrı hareket ettikleri fikri de kabul edilememektedir. Düşüncenin gelişimi dil tarafından belirlenir. Her düşünce bir genellemedir ve genellemeler kavramları ve sözcükleri ortaya çıkarır. Sözcükler, nesnelere ve kavramlarla sesler arasında kurulan bağlantılardır. Sözcükler kavramların ve nesnelere sembolüdür. Kavram oluşturma çocuklukta başlar, ama entelektüel oluşumlar ergenlikte ortaya çıkarlar. Bilimsel kavramlar okulda öğretilir (Ergün ve Özsüer, 2006: 272). Düşünme, kavramlar ve kavramların yerini tutan sözcüklerle

yapılır. Bu nedenle, dilden soyut ya da dile dayanmayan bir düşünce olanaksızdır. Dil ve düşünce arasında birbirini tümleyen bir ilişki vardır. Bu nedenle, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dilsel etkinliklerin başarısı; ancak, düşünsel bir süreci içermesiyle olanaklıdır. Bu bağlam içinde, genel bir değerlendirmeye, insanlaşmanın, insan olmanın en etkili yollarından birinin doğru düşünüp doğru anlatmak ve doğru anlamak olduğu söylenebilir (Sever, 1998: 4-5). İnsanoğlu dil sayesinde düşüncelerini ortaya koymaktadır. Dil, insan zekâsının, düşünce ve duygusunun anlatım aracı, insanın iç dünyası ve çevresi arasında bağ kuran bir vasıta. Duygu ve düşüncelerin aktarılabilmesi için dile ihtiyaç vardır. Çünkü insanlar arasındaki bilgi alışverişi dil sayesinde olmaktadır. Dil, insan düşüncesinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. İkimizden düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil aracılığı ile ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir (Avkapan, 2006: 13).

1.1.2. Ana Dil, Önemi ve Öğretimi

Bir insanın dil gelişimi, dünyayla olan iletişiminin başlangıç mekânı olan anne karnında başlar. Dil, insanın yaşam süreci içerisinde, sosyolojik yapısıyla şekillenen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrenilen dil; anadili olarak tanımlanmaktadır.

Dilbilimciler, anadili teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin yapısı içinde yer alan *ana* sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü doğumdan itibaren çocuğun dilsel oluşum ve gelişiminde ananın etkisi, ananın payı oldukça büyüktür (Özdemir, 1983: 20- 21, Aksan, 1998: 51, Güneyli, 2003: 28, Avkapan, 2006: 15, Bayram, 2007: 20). Çocuk doğduğu ve içinde solumaya başladığı dil ortamını annesiyle ve aile çevresiyle özdeşleyerek geliştirir. Algıladığı her sesi, dile özgü değeri bu çerçevede içinde bilinçaltına yerleştirir ve yaşamı boyunca devam ettirir. İnsanoğlunun konuşma yeteneğine, bağlı bulunduğu ulusun anlaşma sonucu ortaya koyduğu belirtilere, sözcüklere dayalı oluşan dizgi yani ana dil toplumla birey arasındaki en güçlü bağ kurmaktadır. Kuşaktan kuşağa aktarılır ve toplumsal kültürde önemli bir yapı taşıdır. Bayram'ın (2007: 20) belirttiği gibi dil olmadan düşünceyi kolaylıkla aktarmaya imkân yoktur. Her ne kadar geniş boyutlu

düşünürsek düşünelim, ikinci, üçüncü şahıslara bu düşünceleri aktarmak için dile ihtiyaç vardır. Özellikle soyut kavramlar adalet, vicdan, merhamet... gibi kavramlar anlatılırken dile büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Dilin düşünceyle ilişkisi iyi anlaşıldığından Avrupa ve dünya çapındaki etkinliklerde ana dili, dil eğitimi, iletişim gibi kavramların ön plana çıktığı gözlenmektedir. Ana dili bilinci ve sevgisinin aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi geliştirdiği, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırdığı anlaşılmaktadır. Etkin bir ana dili eğitim ve öğretiminin gerçekleşebilmesi için uygun öğrenme ve öğretme stratejilerine ihtiyaç vardır (Sinan, 2006: 75-78).

Çağdaş toplum, gittikçe karmaşıklaşan yaşamın içinde, sorunlarını tek başına çözebilen, bilinçli bireyler ister. Böyle bireylerde bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yeteneklerde anadiline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle anadilinin kendisine sunduğuengin ifade olanaklarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir anadili eğitimiyle sağlanabilir (İşcan, 2007: 6).

Dil öğretiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dille iletişimin bir yönünü anlatma, öteki yönünü anlama oluşturur. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde, dil eğitimine, özellikle ve öncelikle ana dili eğitimine büyük önem verilir. Yetişmekte olanlara dilin çok iyi bir şekilde öğretilmesi için çalışılır. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır. Bireyin dil becerilerini kazanmasında rol alan anadili eğitimi ve öğretimi konusunda Kavcar (2008: 40), ana dili dersinin bir bilgi kazandırma değil, beceri kazandırma dersi olduğunun üzerinde durmaktadır. Dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmenin ve hedef kitleye kazandırmanın ana dil derslerine gereken önemin verilmesiyle sağlanacağı düşüncesindedir.

Ana dil öğretimi üzerinde durulması gereken bir husustur, bireyin öğrenim yaşantısında ve evrensel bir kimlik oluşturmasında, oldukça önemli bir yere sahiptir ve temel amacı çocuğun anadilini doğru ve eksiksiz kullanabilmesini sağlamaktır. (Lüle Mert, 2009: 3, Özkan, 2008: 100, Kavcar, 1987: 262, Açık Önkaş, 2010: 121). Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme

yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürlenme yoluyla anadili öğretimi; dilin kurallarını, doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır. Unutulmamalıdır ki, okullarda karşılaşılan en derin sorunların temeli dil kaynaklıdır. Kültürlenme sürecinde anadili ediniminde sorun yaşayan çocuğun yaşamının her döneminde yetersiz dil kullanımı önemli bir sorun olacaktır (Lüle Mert, 2009: 3). Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitim sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, ana dillerini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini etkili kullanma da ancak iyi bir dil eğitiminden geçmekle mümkündür (Özkan, 2008: 100). Bundan dolayı, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde dil öğretimine, özellikle anadili eğitimine büyük önem verilmektedir. Bugün bütün dünyada her ülkenin anadili eğitimiyle ilgili, kendine özgü sorunları bulunduğu gibi, bütün ülkelerde kendini gösteren ortak sorunlar da vardır. Nitekim anadili eğitimiyle ilgili çeşitli kuruluşların ortaya çıktığını, çeşitli toplantılar düzenlendiğini görüyoruz (Kavcar, 1987: 262).

Bilgiyi bir kuşaktan diğerine aktarma görevini taşıyan öğretim, bu süreçte oldukça önemlidir. Her toplum için öğretimin en önemli aracı anadilidir. Toplumu oluşturan insanların, duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumun, kültürel ortamına katmak, her toplumun anadilini bireyelerine sevdirmesi, benimsetmesi, işlevsel ve etkili bir şekilde öğretebilmesi ile mümkündür. (Açık Önkaş, 2010: 121). Gelişim döneminde bireyin doğru biçimde edineceği anadili, onu yetişkinlik döneminde de iyi bir okuyucu, iyi bir konuşmacı ve çevresini doğru biçimde sorgulayabilen insan haline getirecektir. Böylece çevre ve okulun etkisiyle gelişimini tamamlamış, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, çevresini sorgulayabilen, temel okuma-yazma edimi dışında “okuyup yazabilen” bir birey olacaktır. Bu süreçte ise anadilinin kazandırılmasında okullara, dolayısıyla da Türkçe derslerine önemli görev düşmektedir (Demircan ve İnandı, 2008: 1-2).

Demircan ve Yapıcı (2007: 2-16) ise; “*ana dili bilinci*” ve “*ana dili eğitimi-öğretimi*” gibi konularda çözüm bekleyen pek çok sorun bulunduğunu, ana dili eğitimi ve öğretiminin, sadece bir öğretim programına indirgenemeyecek kadar yaşamsal bir olay olduğunu kabul etmek durumunda olduğumuzu belirtmektedir. Bu nedenle, ana dili eğitimi ve öğretimini, her ulusun geleceğini yakından ilgilendiren

bir eğitim-öğretim sorunu olarak değerlendirmek gerektiği, ana dili eğitimi ve öğretiminde her bilgi ve becerinin tek tek yeri ve zamanı gelince en uygun yöntemle ve en doğal “*eğitim ortamları*” oluşturularak kazandırılması gerektiği savunulmuştur. Bununla birlikte ana dili eğitimi ve öğretiminin, ne tek başına bir dilbilim sorunu ne de tek başına bir eğitim bilim sorunu olduğunu, ana dilinde anlama ve anlatma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmesi için her kademede alan uzmanlarıyla birlikte çalışılması gerekliliğine de değinilmiştir. Çünkü çocuğun ana dilini kullanmadaki başarısızlığının, onun yaşam boyu ikili ilişkilerde ve toplumsal ilişkilerde başarısız olmasına yol açacağı düşünülmektedir ve bu olumsuzluğun, bir ulusun geleceğe yansıyan başarısızlığı olacağı, anlama ve anlatma becerileri gelişmemiş çocukların diğer derslerde de başarılı olmasının mümkün olmayacağı vurgulanmaktadır. 2003 OECD PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves / Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı) anketinin sonuçlarının belirlenen durumları ortaya koyduğunu ve bu rapora göre yazılı bir metni okuyup anlama becerisi sıralamasında Türkiye’nin 33. sırada yer aldığı ifade edilmektedir. Bu durum yetişen bireylerde düşünme, anlama ve ifade etme gücü gibi zihinsel yeterliliklerin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Türkçe’nin giderek zayıfladığını belirten Kavcar (2008: 37) bugün Türkiye’de çevre kirlenmesi, hava kirlenmesi, siyaset kirlenmesi gibi çeşitli kirlenmelerin yanı sıra bir de “dil kirlenmesi” olduğunu söylemektedir. Dil duyarlılığı ve dil bilinci bakımından görülen eksikliklerin Türkçe’nin geleceği için çok önemli bir tehlike olduğu vurgulanmaktadır.

Sever (2005)’e göre; dil belli bir yaş ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından, bireylere anadili ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasına (ilköğretimden üniversiteye değin), her aşamadaki öğretim kurumunda devam edilir. Anadili öğretiminin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir ayrılık göstermez; birbirleriyle örtüşüm içindedir. Amaçlar, öğretimin her aşamasında öğrencinin düzey, ilgi, yetenek ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak çeşitlenir.

Anadili eğitimi ve öğretimi dört temel beceri üzerine oturtulmuştur. Dil öğretiminde bu dört beceri alanının bir bütünlük içinde geliştirilmesi gerekir. Bu

beceri alanları dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bir başka deyişle anadili eğitimi bireyin dinlediklerini ve okuduklarını anlamasını, düşündüklerini ve tasarladıklarını başkalarına yazılı ve sözlü olarak anlatabilmesini sağlamayı temel amaç edinen bir eğitimidir. Çocuk anadilini dinleme ve konuşma alanlarıyla sınırlı olmak üzere ilk önce ailede kazanır, okula başladıktan sonra okumayı ve yazmayı öğrenir ve hem günlük yaşamında hem de okuldaki öğrenme ve öğretme sürecinde bu becerileri kullanır. Anlama ve anlatma ile ilgili bu dört beceri eğitsel başarının da belirleyicisi olur. Bu nedenle anadili dersinin akademik bilgiden daha çok, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı bir ders olarak görülmesi gerekir. Çünkü dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın kurallarını bilmekten çok, bu becerileri iletişim sürecinde doğru, etkili ve güvenle kullanabilmek önemlidir (Aşılıoğlu, 2007: 73). Bu becerilerin informal ve formal öğrenmeyle gerçekleştiği bilinmekle beraber eğitim kurumlarında sistemli ve düzenli bir şekilde amaçlar doğrultusunda verilmesi gerekmektedir.

Anadil öğretiminin hedefleri konusunda yapılan araştırmaların birleştiği nokta bireyin okuduğunu anlama ve anlatma gücüne dayandığıdır. Özdemir (1983: 26), Açık Önkaş (2010: 126), Özkan (2008: 100), , Gücüyeter (2002: 2), Gündüz (2005: 219)' in de belirttiği üzere ortaöğrenimden geçmiş okuma kültürü edinmiş bireylerin ana dilini hatasız kullanması ve düşüncelerini rahatça anlatabilmesi gerekmektedir. Bunun yanında dilin millet hayatındaki önemini bilmek, okunanların dinlenenlerin tam ve doğru anlaşılması, bunların etkili ve akıcı bir şekilde anlatılabilmesi, dil kurallarına estetik inceliklerine özen gösterilmesi, kelimelerin doğru yazılışlarının ve anlamlarının bilinmesi, ifade gücünü doğru ve yerinde kullanmak konusunda becerilerin kazanılması gerekliliğini vurgulamışlardır. Ancak bu beceriler kazanıldığında öğrencilerin kelime hazinelerinin arttığı, daha eleştirel, yoruma yönelik, sentez düzeyinde kavramalara yaklaştıkları gözlenmiştir (Açık Önkaş, 2010: 124).

Dili doğru ve düzgün kullanma doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu da ancak iyi bir ana dili eğitimiyle kazanılabilir. Ortaöğretimde ana dili eğitimi Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri aracılığıyla yapılmaktadır (Bircan ve diğerleri, 2012: 1119-1131). Anadili eğitimi iki alandan

oluşur: 1. Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma), 2. Dil ve edebiyat üzerine bilgiler. Bu iki alandan dil becerilerine daha çok ağırlık verilmeli, muhteva buna göre düzenlenmelidir (Kavcar, 1987: 266). Dil becerileri; Dil ve Anlatım dersi kapsamında gerçekleştirilirken, dil ve edebiyat üzerine bilgiler; Türk Edebiyatı dersi muhtevasıyla sunulmaktadır.

1.1.3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Önemi

Bir insan neyi nasıl öğrenirse öğrensin bu öğrenmenin temelinde dil vardır ve bir nevi bilginin anahtarı durumundadır. Öğrenilmek istenen her alanın kapısı dil anahtarıyla açılır. Bu nedenle Türk dili ve Edebiyatı dersi temel kabul edilir. Bu alanda yeterlilik diğer bütün alanlardaki yeterliliği etkilemektedir.

Büyükkantarcıoğlu (2006: 120-121)' na göre etkin dil kullanımı yetisini besleyen ve geliştiren en temel ders olarak da karşımıza Türk dili ve edebiyatı dersi çıkmakta, hem anadili becerilerini, hem de edebiyat beğenisini geliştirmede bilgi toplumunun beklentilerini gerçekleştirmek adına bu derse önemli görevler düşmektedir. Coşar (2005: 35) ise eğitim ve öğretimin temel amacının; bilgiye nasıl ulaşacağını bilen ve elde ettiği bilgiyi etkili ve güzel bir şekilde kullanabilen bireylerin edebiyat öğretimi sayesinde gerçekleştiğini ifade eder. Dilin etkili bir şekilde kullanılmaması kavram kargaşasına yol açar ve iletinin anlaşılmasını güçleştirir. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi önemli ve gereklidir. Öğrenciler okudukları edebî eserlerin içindeki kurmaca evren sayesinde gerçek hayatı öğrenir ve kavrarlar. Gerçek hayata dair düşünceler geliştirirler. Bu bakımdan edebiyat öğretimi, öğrencilere bir model sunar ve onları gerçek hayata hazırlar. Edebiyat öğretimi öğrencilerin; ahlaki gelişimine katkıda bulunur, öğrenciler; toplumun kültürel birikimine edebiyat eserleri aracılığıyla ulaşırlar. Bu anlamda edebiyat öğretimi öğrencinin sosyalleşmesine de katkı sağlamaktadır. Bütün bunların yanında edebiyat öğretimi öğrencilere, edebî eserlerin anlaşılması için gerekli dil becerilerini de kazandırır. Bu Nuktada Eyüp vd. (2021: 1120)'de dili doğru ve düzgün kullanmanın doğuştan gelen bir yetenek olmadığını, eğitimle elde edilen bir beceri olduğunu bunun da ancak iyi bir ana dili eğitimiyle kazanılabileceğini söylemektedirler. Bu eğitim Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleri aracılığıyla yapılmaktadır (Eyüp vd., 2012 :1120).

Eğitsel yönüyle bakıldığı zaman edebiyat derslerinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara ayrı ayrı hizmet ettiği söylenebilir. Olaylara ve durumlara karşı ayrı bakış açısının yaratılmasında, eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde, karşılaştırma yapma ve bir yargıya ulaşma becerilerinin kazandırılmasında bilişsel alana yönelik tutumlar geliştirilir (Üstün, 2007: 54). Bu nedenle sosyal alanlar içinde dil ve dil mahsulü olan edebiyat özellikle önem verilen bir alandır. Edebiyat öğretimi, öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri, yaklaşım ve stratejiler temelinde gerçekleşmektedir. Her ülke ve toplum toplumun bilgilenmesinde ve bilinçlenmesinde eğitimi ön planda tutmakta ve özellikle kültürel kimlik ediniminde sosyal alanları önemsemektedir (Çetin ve Uzun, 2010: 399).

Sonuç olarak Türk Dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir. Atatürk' ün milli benliğin özü olarak gördüğü Türkçeyi 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile daha da önemsedğini ve Türkçe ile edebiyat öğretimini sistemli ve bilinçli bir şekilde verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Çünkü dil, bir iletişim aracı olmasından ziyade maddi ve manevi tüm değerlerimizi yansıtan bir göreve sahiptir. Dilin gelişmesine ve beslenmesine kaynaklık eden ise Türk Dili ve Edebiyatı dersleridir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amacı, öğrenciye hem yorum yapma yeteneği hem de eleştirel düşünme yeteneği kazandırmaktır (Perihanoğlu, 2006: 317). Tüm bu nedenlerle Türk Dili ve edebiyatı dersi ayrı bir öneme haizdir.

1.1.4. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

Dil ve edebiyat öğretimi, kişilerin duygu ve düşünce eğitimini amaçlayan bir süreçtir. İnsanın kültürel gelişiminde etkili olan bir yaşantı alanıdır (Sever, 2008: 51). Bu nedenle Coşar (2005: 34), Sever (2010: 189), Çelik Özer (2010: 10-11) edebiyat dersinin bilgi aktarma dersi olmayıp beceri kazandırma dersi olduğu konusunda birleşirken edebiyatın bir sanat dersi (Özkan, 2008: 102) olduğunu savunanlar da olmuştur. Coşar (2005: 34), Sever (2010: 189), Çelik Özer (2010: 10-11), Helimoğlu Yavuz (2010: 14), Perçimli (2006: 151)'ye göre edebiyat dersi öğrencileri; okur, dinler, anlar, konuşur, yazar hale getirmelidir. Öğrencilerin okuyup anlama ve okuyup anladıklarını güzel ve etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamalı, sistemli düşünme alışkanlığının yanında araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlayıp sentez yapabilmesini sağlamalı, yeni düşünceleri anlayabilen, onları

değerlendirebilen, eleştirel bir bakış açısı kazanmış bireyler olmalarına yardımcı olmalıdır. Bayram (2007: 18); öğrencilerin, dili bütün boyutlarıyla güzel ve etkili bir biçimde kullanmaları dahilinde Türkçe ve edebiyat eğitiminin amacına ulaşmış olacağını belirtir.

Kazandırılması hedeflenen bu davranışların gerçekleştirilebilmesi için edebiyat derslerinin içeriğinin belirlenmesi konusunda Kavcar (1999: 128) amaçlara göre içerik seçmenin en tutarlı yol olduğunu belirtmektedir. Çünkü amaç tek başına bir şey ifade etmez. İçerik amaca ulaştıracak araç olma bakımından büyük önem taşır. Öyleyse, ne öğretelim, konuları ve metinleri nasıl seçelim, içerikte ağırlık nerede olmalıdır gibi soruların çok iyi cevaplandırılması gerekir.

Edebiyat derslerinde bir başka yön de seçilen muhtevanın öğrenciye verilmiş biçimidir. Özkan (2008: 102)'a göre; dil eğitiminin ve edebiyatın bir sanat olduğu unutulmadan dersler sanat öğretir gibi, gönül okşayıcı yumuşak bir üslupla işlenmeli ve öğrencilerin duygusal, bedensel, zihinsel ve sosyal seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilere dilbilgisi ve edebiyat tarihi alanlarının durağan bilgilerini yüklemek yerine, çağdaş öğretim-öğrenme teknikleriyle yöntem zenginliğine gidilmelidir (Coşar, 2005: 37). Doğru seçilmiş bir yöntem ve yerinde kullanılmış araç-gereçler dersin verimli geçmesinde önemli bir etkidir (Üstün, 2007: 6). Böylece öğrencileri yaratıcı düşünmeye yöneltmek gerekmektedir (Çelik Özer, 2010: 53). Çünkü edebiyat derslerinin, programlarda sıklıkla dile getirilmesine rağmen uygulamasını ülkemizde yeterli derecede göremediğimiz bir diğer amacı da “düşünme”yi öğretmektir. Genel kültürü kapsayan ortaöğretimde, bu becerinin en açık biçimde amaç olduğu ders, dil merkezli oluşu nedeniyle edebiyat dersidir. Edebiyat ve kompozisyon dersleri, düşünme becerisinin kazandırılmasında merkez derslerdir. Pek çok batı ülkesinin ders programları incelendiğinde ortaöğretimin kazandırmaya çalıştığı niteliklerin basında düşünme becerisinin geldiği görülür (Akşehirli, 2008: 226-228). Bu çerçevede edebiyat eğitimi bilimsel, eleştirici, yaratıcı düşünme yollarını kazanmış, arayan, sorgulayan, eleştiren, karşılaştırmalar yapan, sebep-sonuç ilişkilerini bulan, çözümleyen, birleştiren, kazandığı davranışları ve birikimi gündelik hayata aktarabilen, milli değerlere saygılı, evrensel değerleri

özümsemiş, yurttaşlık bilincine sahip kendisini rahatlıkla ifade edebilen vb. özelliklerle donanmış bireyler yetişmesine hizmette bulunur (Güzel,2006: 22).

Tüm bu amaçların başarıya ulaşabilmesi doğru ve etkili kullanılacak eğitim programları sayesinde olacaktır. Bu nedenle günümüze kadar uygulanmaya çalışılmış dil ve edebiyat programlarını bütünü görebilmek açısından kısaca gözden geçirmekte fayda vardır.

Türk dili ve edebiyatı programı hakkında genel olarak bilgi edinilmek için bakıldığında; dil ve edebiyat öğretimi için kabul edilecek ilk müfredat programının 1924 yılında II. Heyet- i İlmiye toplantısında hazırlanan “Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası” adlı kitapçıkta yer alan Türkçe bölümü olduğu görülmektedir. Bu programda: Birinci sınıfta; edebi bilgilere (şekil ve tür bilgisi), ikinci ve üçüncü sınıflarda edebiyat tarihine ağırlık verilmiştir. İkinci sınıfta X. Yüzyıla kadar olan dönem; üçüncü sınıfta Divan ve Tanzimat edebiyatları okutulacağı belirtilmiştir. Bu program farklı yıllarda değişikliklere uğramış 1976 yılı hariç tam 33 yıl uygulanmıştır. 1991 yılında ders geçme ve kredili sisteme göre uyarlanmış bir program kullanılmış, sonra 2005-2006 öğretim yılında yeni bir program uygulamaya konulmuştur. 2005-2006 öğretim yılından itibaren orta öğretimin 4 yıla çıkarılmasıyla öğretim programları yeniden oluşturulmaya başlanmış; bu doğrultuda Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili öğretim programı da yeniden hazırlanmıştır.

Programın hazırlanması için; 1999 yılında Kavcar’ın danışmanlığında, Sever, edebiyat öğretmenleri; Harut ve Özçelik, program geliştirmeci; Demirbaş’ tan oluşan bir komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyon zaman zaman bir araya gelerek Türk Dili ve Edebiyatı ders programını incelemiş ve aksaklıkları belirlemiştir. Bu görüşmeler Talim Terbiye Kurulunda ve Ankara’ da farklı okullarda görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin saha gözlemleriyle desteklenmiştir. Bu komisyon çalışmaları sonucunda aşağıdaki özelliklerin program hazırlama sürecinde dikkate alınması gerekliliği kabul edilmiştir;

- Programı yalınlaştırma. Mevcut program; öğrenci, öğretmen ve ders kitabı yazarı açısından çok yüklü

- Bilgiden çok beceriye önem verme. Kuramsal bilgiden, ezberden, bilgi yüklemekten olabildiğince kaçınma. Çünkü bilgi yığılma ile anlatım ve edebiyat olmaz. Metin odaklı eğitim ilkesi esas alma
- Daha işlevsel olma. Yoğun uygulamalarla öğrenciyi gerçek hayata daha donanımlı hazırlamayı amaçlama
- Dil duygusu ve Türkçe sevgisi kazandırma. Öğrenciye anadili duygusu, Türkçe bilinci, sözlü ve yazılı anlatım becerisi, okuma sevgisi ve estetik duygu kazandırmaya çalışma
- Çağdaş eğitimde temel ilkelerden biri yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir yöntem izlemektedir. Bu nedenle, öğrencinin önce Cumhuriyet dönemi metinleriyle karşılaşması, eski dönemlere daha sonra yer verilmesi yoluna gitme.(Kavcar, 2003: 21-22).

Işıksalan (2011: 17)'ın araştırması sonucunda 2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programı, Millî Eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin beşte dördü (%80) tarafından “yeterli” bulunmasa da, Çelik Özer (2010: 40)'e göre; öğrenci merkezli olmayı amaçlayan, yazınsal ve öğretici metinleri dersin temel aracı olarak gören bir öğretim programı olarak ifade edilmiştir. Bu öğretim programı ezbercilikten ve öğretmen merkezli eğitimden uzaklaşmak için atılmış önemli bir adım olarak görülmektedir. Komisyonun çalışmaları neticesinde ortaya konan bu öğretim programına göre Türkçe ve edebiyat öğretimi ile ilgili ortaöğretime iki ders konulmuştur: Bunlar “Türk Edebiyatı”, “Dil ve Anlatım” dersleridir. Bu derslere ilişkin öğretim programlarının yapısı ayrı ayrı incelendiğinde amaçlar daha iyi anlaşılacaktır.

Türk Edebiyatı dersi

Ortaöğretimde dört yıl boyunca okutulan Türk edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir. Onların, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiğini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları metotlu biçimde anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifade güçlük çekmeyecekleri düşünülmüştür. Kısacası; liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe

ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefi yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensel fikirlere açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir.

Program, Türk edebiyatı derslerinde öğrencilerin metinleri önce zihniyet ve yapı bakımından çözümlenmeleri; tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından incelemeleri; sonra da yorumlamalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır. Öğrencilerin Türk edebiyatı derslerinde işlevini bilmeden ezberledikleri edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgiler yerine metni çözümlenme, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları amaçlanmıştır.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerden beklenen genel amaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları,
- Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri,
- Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri,
- Ulusal ve evrensel değerlerin, sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavramaları,
- Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları,
- Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri,
- Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri,
- Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri,
- Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,
- Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,
- Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,
- Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları,
- Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları,
- Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavramaları,
- Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri,

- Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları,
- Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları,
- Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları,
- Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları,
- Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları,
- Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavramaları,
- Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Sıralanan bu amaçlara ulaşmak için ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Bu program; metinleri inceleme, çözümlenme, değerlendirme ve yorumlamanın nasıl gerçekleşeceğini konu alan dokuzuncu sınıfa ait ünite ve kazanımlardan sonra; başlangıçtan günümüze Türk edebiyatı metinleri, yaşanan medeniyet daireleri, dönemlere hâkim zevk ve anlayış dikkate alınarak üç sınıfa ayrılmıştır. Her sınıfın konuları kendi içinde ünitelere bölünmüştür (<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari>).

Dil ve Anlatım Dersi

Dil ve edebiyat öğretiminde, XX. yüzyılda iletişim, dil bilimi, anlam bilimi ve yorum bilimi alanlarında ulaşılan düşünce ve gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanılarak Türkçenin kullanımı esnasında kazandığı ve kazanabileceği her türlü değer ve özelliği öğrencilere beceri düzeyinde kazandırmak amacıyla, Türk Edebiyatı Öğretim Programı yanında bir de Dil ve Anlatım Öğretim Programına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu derste öğrencilerin Türkçenin ifade gücü ve imkânlarını; dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirerek anlamaları; programda yer alan ünitelerde sıralanan kazanımlar, verilen etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmaları; yine bu dille

bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Bu derste öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmeleri; her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir. Sözü edilen beceriler, öğrencilerin kültür alanı (tinsel alan) ile ilişkilerini düzenlemelerini ve geliştirmelerini de sağlayacaktır.

Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerden beklenen genel amaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Dilin insan ve toplum hayatındaki rolünü ve önemini kavramaları,
- Dil-kültür ilişkisini kavramaları,
- İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavramaları,
- Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazanmaları,
- Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavramaları,
- Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavramaları,
- Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerilerini kazanmaları,
- Metin ve metin parçalarını doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları,
- Anlatım türlerinin özelliklerini kavramaları,
- Her anlatım türünde yazma becerisi kazanmaları,
- Metin türlerinin özelliklerini kavramaları,
- Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları,
- Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavramaları,
- Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazanmaları,
- Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanmaları,
- Tartışma, değerlendirme becerisi kazanmaları,
- Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanmaları,
- Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavramaları,
- Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsemeleri,
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri,
- Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri,
- Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamaları,
- Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları amaçlanmaktadır (<http://tkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari>).

Sıralanan bu amaçlarla hem Türk Edebiyatı hem de Dil ve Anlatım dersleri için etkili bir öğretim programı ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.1.5. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlar

Türkiye’de dil ve edebiyat öğretimi süreci henüz sanat eğitimi odaklı, etkili öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla donanmamış (Çelik Özen, 2010: 9-13), ezberciliğin etkisinden kurtulamamış, çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımlarından yeterince yararlanmayı başaramamıştır. Edebiyat tarihi, edebiyat kuramları, edebiyat kavramları, nitelikli yazar ve şairlerin özellikleri gibi edebiyat kültürü öğelerinin öğrencilere kazandırılması sürecinde ezberci yöntemler yerine çağdaş öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemlerinden yararlanılarak öğrencilerde kalıcı ve işlevsel bir edebiyat kültürünün oluşması sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştirme, ders kitapları, yöntemler, kullanılmayan araç-gereçler, kitap okuma alışkanlığının olmayışı, Türkçe ile diğer dersler arasındaki iletişimsizlik sorunlarına ek olarak öğrencilerin yetiştikleri çevre, ruhsal öğeler, bölgesel farklılıklardan kaynaklanan genel kültür yapısı ve eğitim politikaları, Türkçe eğitiminde başarıya ulaşmayı engelleyen diğer önemli nedenlerdir (DPT, 2000: 17).

Edebiyat öğretiminde düz anlatım yönteminin sık kullanılması, buluş yoluyla öğretim, problem çözme, gösteri, rol oynama, oyun yöntemi, beyin fırtınası, birebir öğretim, proje yöntemi, deneysel öğretim, ekiple öğretim, örnek olay yöntemi, drama yöntemi gibi yöntemlerden neredeyse hiç faydalanılmıyor olması öğretimin aksayan bir başka yönüdür (Coşar, 2005: 16, Balcı, 2002: 76-77). Soruna ders kitapları açısından yaklaşan Perçimli (2006: 150)’ye göre; Milli Eğitim Bakanlığı’na belirlenen ders kitapları Türkçe ve edebiyat derslerinin nitelikli olmasına engel olma, seçkin metinleri ve özenli bir dil kullanımını içermeme gibi özellikleri taşımaktadır. Bu ders kitapları Türkçemizin anlatım inceliklerini taşımayan, dilimizin söz varlığını yeterli ölçüde yansıtmayan metinlerle öğrencilere ulaşır ve onların anadillerini geliştirmeye yönelik herhangi bir kazanım taşımazlar. Türkçemizin anlatım gücü ve zenginliğini seçkin örneklerle yansıtmak yerine metin seçimlerinde yapılan yanlışlar ve ders kitaplarının işlevsizliği; Türkçe ve edebiyat derslerinin sadece anadilimizin öğretildiği sıkıcı derslerden ibaret olarak görülmesine, bu düşünceyle yetişmiş bireylerin Türkçemizden uzaklaşmasına ve dildeki yozlaşmaya kapılarını sonuna kadar açmasına neden olmuştur. Ders kitaplarıyla birlikte kullanılacak araç ve gereç

konusunda da yetersiz bir durumun olduğu görülmektedir. Balcı (2002: 76-77)'nın araştırmasında Türk Dili ve Edebiyatı dersinde araç ve gereç olarak yazı tahtasının çok kullanıldığı ve yazar, şair ve âşık gibi kaynak kişilerden yeterince yararlanıldığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte, ders kitabının dışındaki basılı kaynaklarla görsel ve işitsel eğitim araçlarının yeterince, bilgisayar ve İnternetin ise hiç kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Metin inceleme değerlendirme konusundaki hatalı yaklaşımlara değinen Taşdelen (2006: 5)'e göre edebiyat dersinin amacı metinlerin tek bir anlamı, tek bir doğru yorumu olduğunu göstermek değildir, aksine okuma sayısınca anlama sağlanabilecek bir alandır. Edebiyat öğretmeni, öğrencinin kendi yorumunu yapmasına ve kendi anlamasını gerçekleştirmesine imkân tanınmalıdır. “Metnin bir doğru anlaşılma biçimi ve bir doğru yorumu vardır. Edebiyat öğretmeni de bu doğru anlamının nasıl gerçekleşeceğini bilen ve öğreten kişidir” anlayışı hem edebiyatın, hem anlamının, hem de edebiyat eğitiminin doğasına aykırıdır. Öğrencilerine bu doğru yorumu öğretmek ve bu doğru yorumu keşfettirmek isteyen öğretmen hem edebiyatın, hem anlamının, hem de yaratıcı öğrenci yetiştirmenin doğasına aykırı davranmış olur. Tek doğru yorum peşinde olan bir edebiyat eğitimi, yalnız edebiyatın anlamını öldürmekle kalmaz, öğrencilerdeki yorum gücünü ve yaratıcı düşünce yeteneğini de yok eder. Metin değerlendirme konusunda farklı bir bakış açısı da Işıksalan (2011:3- 4) tarafından ortaya konmuştur. Akademik kapsam ve derinlikte hazırlanan, öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde, onun ilgi alanına giremeyen, günün ve geleceğin temel gereksinimlerini karşılamaktan uzak program içerikleri, yazın öğretiminin amacına ulaşmasını engelleyen önemli etkindir. Geleneksel yazın öğretimi, tek ve kesin bir doğruyu öğrenciye buldurma ve ezberletme üzerine kuruludur. Bilgi aktarımına dayanan bu yöntemde tüm etkinlikleri öğretmen yönetir ve yürütür, öğrenci edilgendir. Okuma ve anlatma becerileri, yaratıcı yetileri ne yazık ki ortaya çıkamamaktadır. Oysa çağdaş öğretimi öğrenci odaklıdır. Öğrencinin okuyan, araştırmaya ilgi duyan, estetik olgulara duyarlı birey olarak yetişmesi için her türdeki metinle iletişim kurabilmesi ve metin hakkında yorum yapması beklenmektedir.

Edebiyat öğretimi, öğrenciye eleştirel ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmıyorsa, öğrencinin kazandığı davranışları ve birikimi gündelik hayata

aktarma fırsatı vermiyorsa ve yurttaşlık bilincine sahip kendini rahatlıkla ifade eden bireyler yetiştirecek yetkinliğe sahip değilse bu öğretim şekli gelecekte büyük problemlere neden olacak demektir (Perihanoğlu, 2006: 321-322).

Belirlenen sorunlar ve doğurabileceği sonuçlar açısından bakıldığında Türk dili ve edebiyatı öğretiminin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ancak bu durum üstesinden gelinemeyecek bir problem halinden çıkarılmalı ve çözüm yolları aranmalıdır. Sever (2008: 51) ülkemizdeki Türkçe ve Türk Dili ve edebiyatı öğretiminin, bilgi aktarmacılığını önceleyen geleneksel anlayıştan sıyrılıp demokratik toplumun gereksinim duyduğu anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen- duyarlı bireyleri yetiştirmeye dönük bir sorumluluk üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özyürek (2006) ise, Türk Edebiyatı ve Dil ve anlatım derslerinin öğretiminde karşılaşılan sorunların doğru tespit edilmesi gerektiği ve ancak bu şekilde çağdaşlaşmanın mümkün olabileceği düşüncesindedir. Ders programlarının seçimindeki tutarsızlıkla birlikte seçilen konuların toplumun hedef ve ihtiyaçlarına cevap vermemesi, ders kitaplarında yer alan soruların dört temel beceriyi kazandırmaya ve soruların eleştirel düşünceyi kazandıracak boyutta olmaması, öğretim yöntemlerinin doğru ve etkili şekilde kullanılmaması karşılaşılan en temel sorunlar olarak sıralanmaktadır. Bu sorunları çözmek ve daha çağdaş bir Türk edebiyatı öğretimi sağlamak için sırasıyla şunların uygulanması gerektiği belirtilmektedir:

- Edebiyat dersleri günümüzle ilişkilendirilmelidir.
- Edebiyat derslerinden öğrenciler zevk alabilmelidirler.
- Zümre kararıyla günümüz edebiyatından çağdaş metinler ve konular işlenmelidir.
- Sınıftaki öğrencilerin sayılarının fazla olması, anadilinin beceri alanlarında uygulamalı çalışmalara yeterince yer verilememesine neden olmaktadır. Doğal olarak bu durum, öğrencilerin düşünebilme, yaratıcı olabilme ve etkili iletişim kurabilmelerine engel olmaktadır.
- Program içerikleri, edebiyata ilişkin bilgileri, dil bilimsel kuralları ve tanımları ezberletmeyi amaçlamaktadır.
- Çoklu zekâ kuramı benimsenmelidir.
- Beş duyuya hitap etmek amaçlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirilmelidir.
- Türk edebiyatı, dil ve anlatım dersi öğretiminde öğretmen merkezli bir yaklaşımın esas alındığı, eğitim ortamlarından, teknolojiyen gereği gibi yararlanılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu öğretmen merkezli ders anlatıyorlar. Edebiyat öğretmenleri edebiyat dersleriyle ilgili materyalleri gereği gibi kullanamıyorlar veya kullanmıyorlar. Öğretimin gerçekleşebilmesi için ders araç ve gereçlerinin kullanımının ne kadar önemli olduğu ortadadır. Araç ve gereçler mutlaka kullanılmalıdır. Öğretmenler yeni teknolojiyen habersiz olmamalıdır.

- Türk edebiyatı öğretimi öğrenci merkezli olmalı ve teknolojiyle öğretim entegrasyonu sağlanmalıdır. (Özyürek, 2006: 331).

Belirlenen sorunlar ve çözüm önerileri ışığında geliştirilecek programlar ve bu programları uygulama basamağında atılacak olumlu adımlar neticesinde dil ve edebiyat öğretiminin istenilen seviyeye çıkarılabileceği ve dört temel beceriyi kullanmada üst düzey bireyler yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Bu becerilerin en temelinde dinleme vardır. Çünkü çocuk okul öncesine ait tüm öğrenmelerini dinleme yetisiyle elde eder ve konuşmaya başlar. Okuma ve yazma becerileri ise okul eğitimiyle başlayan ve gelişen becerilerdir ve bireyin birincil kaynaklara, ulaşmasında ve aktarmasında önemli rol oynarlar. Ancak bireyin bağımsız bir biçimde bilgiye ulaşabilmesinin temelindeki beceri okuma becerisidir ve üzerinde önemle durulması gereken bir yeterliliklerdir.

1.1.6. Okuma

Okuma bireylerin gelişiminde buna bağlı olarak da toplumun gelişiminde büyük öneme sahiptir. Çünkü bireyler ve toplumlar için bilgiye ulaşmanın ve ulaşılan bilgileri edinmenin en temel yolu kitaplar, dolayısıyla da okumaktır. Günümüzde bilgi kaynaklarının çeşitliliği artmış olsa bile kitapların daha kalıcı olması, kitapların kolay elde edilmesi ve kullanılması, basılı bilgilerin daha değerli olması gibi düşüncelerden dolayı kitap hâlen bilgi edinmede temel teşkil etmektedir. Okuma bir dil becerisi olarak ele alındığında, okumanın geliştirilebilen bir beceri olduğu görülmektedir. Planlanmış etkinlikler sayesinde birey okuma becerisi kazanabilir. Ayrıca okuma, diğer dil becerilerine de kaynaklık etmektedir. Okuma sayesinde bireyler anlama becerilerini, eleştiri ve yorumlama becerilerini, bunun yanında da kişisel kelime servetlerini geliştireceklerdir. Bu becerileri kazanan birey, konuşma ve yazma etkinliklerinde zengin kelime servetleri sayesinde başarılı olabilecektir. Yine bireyin okuma yoluyla kazandığı yorumlama, değerlendirme ve eleştirel bakış açısı kazanma gibi becerileri onun dinleme etkinliklerinde, duyduklarını irdeleme aşamasında ona fayda sağlayacaktır. Kısacası dilin anlama ve anlatma becerilerinde mesafe kat edilmek isteniyorsa, okuma becerisine önem verilmelidir. Toplumla sağlıklı iletişim kurabilmek dil becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Okuma da diğer dil becerilerine kaynaklık etmesi açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında

da bireyin içerisinde yaşadığı toplumla iletişimde okuma önemli bir yere sahiptir (Akyol, 2011: 66-67).

Yalın bir tanımla okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez. Bu yönden okuma edimi ya da etkinliğini, salt harfleri tanıma, bunları birbiriyle çatarak anlamlandırma becerisi olarak sayamayız. Çok yönlü çok boyutlu bir etkinliktir okuma (Özdemir, 2011: 11-29). Çotuksöken (2007:766)'e göre okuma edinimi ve becerisi konusunda bugüne değin birçok yerli ve yabancı uzman görüş bildirmiştir. Okuma kimine göre; bir başka kimsenin duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını, gözlem ve izlenimlerini paylaşma sürecidir. Kimine göre; yaşamımızın hemen her evresi (geçmiş-bugünü-geleceği) arasında iletişim kurmaya yönelik etkinliktir. Kimine göreyse; bir kimsenin (özellikle de yazarın) iletisini (mesajını) algılama, estetik değerlerini sezebilme ve ona tepki verme sürecidir. Küçüköğlü (2008: 19-20)'na göre ise; okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. Dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi, var olan problemlere çözümler üretilmesi gibi etkinlikler göz ve beynin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Er (2005: 29) ise okumayı; yazılı veya basılı sembollere bellekte önceden edinilmiş bilgilerden hareketle bir anlam verebilme ve bu anlamlı mesajın algılanması için kullanabilme yetisi, yazılı sözcükleri saliselerle ölçülebilecek bir zaman içerisinde tanıyabilme, değişik düzeydeki ve değişik türdeki bilgilerin anlık ve otomatik kullanımı; görsel, sessel, tümcesel, sözcüksel algılama, metnin anlamını, yazarın niyetini algılama olarak tanımlamaktadır.

Okuma süreci, bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı çok boyutlu farklı seviyede zihinsel derinliği olan bir edimdir. Metindeki anlamın yapılandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi, hissedilmesi, resimleştirilmesi gibi eylemler

okuma sürecinde anlama ve anlamı yapılandırmaya yönelik zihinsel etkinliklerden bazılarıdır. Öğrenme, öğretme, düşünme, duyma, hayal kurma ve bireyin anlama yeteneğini geliştirmede okuma ediminin işlevi oldukça yoğundur. Okuma edimi temelde zihinsel bir eylemdir ve anlamamanın, anlam kurmanın, zihinde yapılandırmanın gerçekleşmesinde temel işleve sahiptir. Gözle takip, seslendirme gibi dışsal bir süreç olmanın yanı sıra duyuşsal ve bilişsel birtakım öğeler içeren süreçlerden oluşmaktadır (Karadüz, 2011: 135). Gerçekten de okuma eylemi çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir. Okuyucu metnin içeriğini (konusunu, iletisini vd.) öğrenebilmek/çıkarabilmek için çeşitli becerilerini harekete geçirip metinden anlam çıkarmaya çalışır (Çotuksöken, 2007:766). Metinden anlam çıkarma olarak ifade edilen okuma uğraşı, yazar ve okur arasında düşünsel ve duygusal bir yoğunluk yaratır. Zihinsel bir etkinlik olan okuma uğraşı yine zihinsel bir çabanın ürünü olan yazının yeniden dönüştürülmesini, yazarın göremediği yeni anlam boyutlarının keşfedilmesinin bir başlangıcıdır. Her okuma, insanı farklı farklı dünyalara götürür. Bu okumalar yeni hayaller, yeni düşünceler ve yeni yaratımların oluşmasına neden olmakla kalmaz insanın yaşam karşısındaki yönünü de belirler (Üstün, 2007: 23). Okuma yetisi, bireyin yaşamında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirme adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Kendi işinde ilerleme, önemli yerlere yükselme, doğrudan doğruya okuma becerisi ile ilgilidir. Okuma alışkanlığı olan bir kişi, kulaktan dolma bilgilere inanmama, hiçbir bilgiye körü körüne evet dememe, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu önce yorumlama sonra kendi özgün görüşünü ortaya koyma vb. özellikleri taşıyabilmektedir. Özet olarak diyebiliriz ki, okumakla yaşama dair bilgilerimiz artar, değişen dünyaya kolayca uyum sağlayabiliriz; yani yaşamı kavrama duyarlılığımız gelişir (Güneşli, 2003: 39).

İnsanın yaşamını ve başarısını en çok etkileyen anadili becerilerinden birisi okumadır. Okuma eğitim programının omurgasını oluşturur. Hangi ders olursa olsun öğretim sürecinde okumaya gereksinim duyulur. Böylece okuma sadece anadili derslerinde kazandırılan bir beceri alanı olarak kalmaz öğrenmenin, güzellik duygusu kazanmanın ve duyularımızı eğitmenin de en önemli anahtarlarından birisi haline gelir (Aşılıoğlu, 2007: 73). Tüm bu nedenlerden dolayı sadece adını soyadını okuyup yazabilmek, gazete başlıklarına bakabilmek okuyazar sayılabilmek için yeterli değildir. Gelişmiş toplumlar okuduğunu anlayan, anladığını, kendini ve yaşadığı

ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilen okurların yetiştirilmesine önem vermekte ve eğitim üretim etkinliklerini de bu hedefe yönelik düzenlemektedirler (Akyol, 2010: 29). Bu bağlamda edebiyat derslerinde bizim her Őeyden önce öğrencilerimize okuma alışkanlığı kazandırmamız gerekir. Sadece okuma-yazma öğretmekle eğitim yaptığımızı söyleyemeyiz. nk eğitim yapıldığının en önemli belirtisi bireylerde meydana gelen davranış değişiklikleridir. Eğer biz eğitim verdiğimiz bireylerde okuma alışkanlığı kazandırma yönünde bir değişiklik meydana getiremiyorsak eğitim yaptığımızı da söyleyemeyiz (Gcyeter,2002: 19). Okumaya dair olumlu davranış değişikliğini kazandırmamız gerekmektedir. nk bireyin hem günlük hem okul yaşamında başarılı olması, hızlı, doğru ve eleştirel bir okuduğunu anlama becerisi edinmesiyle gerçekleşebilir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile, okuma-anlama becerisine dayalı olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücü, teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen her hâlde okumanın öğrenmeye olanak sağlaması da bunun nedenleri arasında görülebilir. Okuma ğretimi ilkokulda başlar, ancak sadece ilkokulda yapılan bir etkinlik değildir. Bireyin öğrencilik yaşamı boyunca sürer. Bunun için ana dili, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı, derslerinde öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerileri kazandırılmaya çalışılır. 21. yüzyıl insanı, hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır. Okurken yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucu yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlamaya çalışır. Yazılı bir metni hiçbir anlam çıkarmadan sadece sözcüklerin dildeki ses değerini ortaya koyma, doğru telaffuz etmeye dayalı okuma, anlamın dikkate alınmadığı bir okumadır (Karatay, 2007: 14). Okuma yalnızca bilgili olmanın değil, yaşamı çok boyutlu algılayan ağdaş ve düzeyli bir birey olmanın da birincil koşuludur. Okuma ğretimi ise, bireye bu özellikleri kazandırmada araçtır. Kişiye, okuma becerisinin gereği olan; sözcükleri tanıma, anlama, anlamını öğrenme; sözvarlığını zenginleştirebilme; okuduğunu bağlamına uygun olarak anlamlandırabilme; okuduğunu kavrayabilme, değerlendirebilme ve yorumlayabilme; eleştirel bakış açısı kazandırabilme; kitap ve kaynaklardan gerektiği Şekilde yararlanabilme; okumayı sürekli kılma ve yaşantısının bir parçası durumuna getirebilme; okuma yoluyla geniş bir dş ve düşün dünyası kurabilme gibi

özellikler kazandırmayı amaçlayacak düzenlemeler içermelidir. Özellikle Türkçe ve Edebiyat derslerinde öğrencileri metnin katmanlarına ve derin yapısına girmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerle donatma, metinlerle etkili iletişimi sağlama yoluyla okumaktan haz almalarını sağlayacak bir öğretim düzeyi tutturma, okumayı yararlı olduğu kadar eğlenceli bir hale getirme, çocuk ve gencin kitapla sürekli ilişkisi açısından oldukça önemlidir (Sara Kuzu, 2007:660).

Okuma insanın kişisel gelişimini sağlayan insanın düşünce yapısını, hayal dünyasını geliştiren sözcük dağarcığını arttıran insana bilgi ve birikim kazandıran bir etkidir. Bu nedenle okuma becerisi üzerinde önemle durulmaktadır. Buna karşın okuma becerileri konusunda ve okuma alışkanlığı kazandırmada istenilen hedeflere ulaşıldığı söylenemez. Işıksalan (2011: 18)'ın araştırması sonucunda okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek amacını gerçekleştirmede öğretmenlerin beşte dördünün (%83) güçlük çektiği belirtilmektedir. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin başlıca amaçları arasındadır. Yıllardır derslerde bu konuda gösterilen çabalara karşın gerek öğrencilerin gerek yetişkinlerin yeteri kadar okumadıklarından yakınmaktayız. Ülkemizde gazete, dergi ve kitap satış rakamları ya da kütüphanelerden yararlanan okur sayısı arzu edilenin oldukça altındadır (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 127). Kitap okuma konusundaki sonuçlar çocuklara ilköğretim döneminde sadece okumayı öğretme ile yetinmenin yeterli olmadığını, aynı zamanda onlara okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmayı sağlayacak bir programa gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Çocukların ilgilerini ve güdülenmişliklerini sürekli uyanık tutacak, okuduklarında ise doyum sağlamalarına yol açacak düzenlemelerin yer aldığı bir Türkçe programına gereksinim duyulmaktadır. Çünkü okumanın süreklilik gösteren bir uğraşı olmasını sağlayacak en önemli etken bu eylemin hoşlanarak yapılmasıdır. Çocuğun okuma konusundaki olumsuz tutumunu olumluya çevirmek ona bilgi kazandırmaktan daha zor ve karmaşık bir süreç gerektirir. Okumanın önemli olduğunu anlatmak kısa sürede belki onda bilişsel bir öğrenme oluşmasını sağlayabilir. Ama bu bilgi okumaya karşı olumlu bir tutum geliştireceği anlamına gelmez. Okumanın önemli bir etkinlik olduğunu bilir; fakat okumaz. Ne zaman ki çocuk ilgilerini karşılayan metinlerle karşılaşır, okuma güdüsü harekete geçer ve okumaya yaşamında yer vermeye başlar, o zaman okuma alışkanlığı gelişmeye başlamıştır. Ancak bu gelişmenin sürmesi için

özellikle Türkçe programının bu gelişmeyi destekleyecek ve besleyecek nitelikte olması gerekir (Aşılıoğlu, 2007: 74).

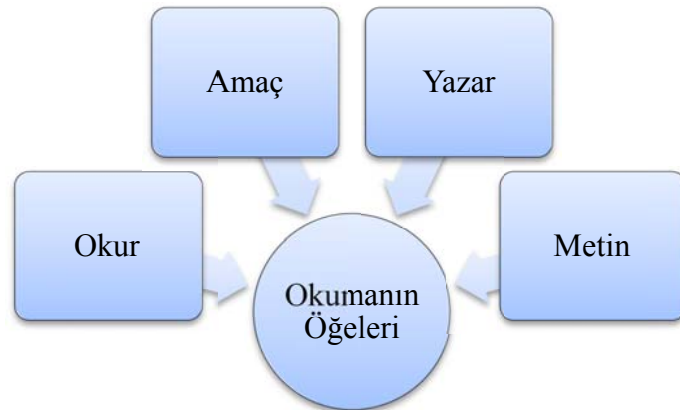
Okuma geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumayı sürdüren en önemli hayat becerilerinden birisidir. İnsan sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel vb. yönlerden geliştirmek isteniyorsa öncelikle ona okuma becerileri kazandırılmalıdır (Akyol, 2010: 205-206). Okumanın gelişmişliğin temeli olarak görülmesinin nedeni ise okuyan bir bireyin, özgür bir birey olduğu düşüncesidir. Çünkü okuyan bireyler bilgiyi edinir, edindiği bilgiler üzerinde düşünür, eleştirir, değer yargılarını oluşturur. Bu eleştirilerini ve değer yargılarını çağdaş şekilde ifade eder (Akyol, 2011: 67).

Güneş (2008: 319); eskiden okumanın yazıların şifresini çözme olarak anlaşıldığını ve yüksek sesle okuma üzerinde durulduğunu ifade ediyor. Son yıllarda ise yapılandırıcı yaklaşımla birlikte okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde yazı denilen çizgilerin anlamı araştırılmakta, bulunmakta, yorumlanmakta ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımın etkisiyle çağdaş edebiyatın işlenişinde, okuma kültürünün gelişmesi açısından da daha dikkatli olunmalıdır. Öğrencinin kendine daha yakın bulduğu son dönem eserleri, okuma eğitimi açısından önemli bir işleve sahiptir. Yeni eserlerin tanıtılması, eleştirilmesi; ders dışı etkinliklerle, özel çalışmalarla, öğrenci kulüpleriyle desteklenmeli; öğrenci çalışmaları bu ortamlarda değerlendirilmelidir. Öğrencilerle birlikte yeni yayınları takip etmek, daha güncel ve yaşanılır kılınacak bir edebî ortama imkân sağlayabilir. İmkânlar dahilinde; sohbetler, konferanslar, geziler ile edebî atmosfer canlı kılınabilir (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006: 50). Bunlarla birlikte öğrencilere metin-içi, metin-dışı ve metinler-arası çalışmalar çerçevesinde okuduklarını anlama, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırmalar yapma, sorular sorma, sorgulama ve eleştirme becerileri kazandırmak ve bu becerileri geliştirmek, yani etkin okur kimliği kazandırmak gerekir (Güzel, 2006: 19).

Öğrencilerin etkin okur kimliği kazanmasında okur odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekmektedir ancak böylelikle etkinlikler çeşitlenebilir. Etkinliklerde

öğrencilerin metinle karşılıklı etkileşime dayanan bir iletişim kurmaları, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve düş güçlerini canlandıracak etkinliklerin tasarlanması gerekir. Bu bağlamda doğru olan, çalışmalara öğrencilerin metinle verimli bir iletişim kurmalarını ve metni daha kolay alımlamalarını sağlayacak alıştırmaların geliştirilmesidir. Bu da, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını sınavı öğrencilerden önce öğrencilerin metni anlamalarını sağlayıcı etkinliklerin düzenlenmesini gerektirir. Etkinlikleri düzenlerken önemli olan, öğrencileri aynılaştırmak yerine yazın ürünleri aracılığıyla farklı farklı iç yolculukları yapmalarına olanak tanımaktır. Her öğretim sürecinde olduğu gibi yazın öğretimini de belli bir dizge içinde yürütebilmek için alıştırmalar ya da etkinlikler, metinden metine farklılıklar gösterse de, metin öncesi çalışmalar, metnin üzerinde çalışmalar ve metin sonrası çalışmalar gibi aşamaları izlemek uygundur (Polat, 2006: 5). Bu aşamalar okuma yöntemleri ya da stratejileri olarak ifade edilmektedir. Bu okuma yöntemleri sayesinde anlatıma dayalı metinlerin anlaşılması daha da kolaylaşır. Bu kolaylık aynı zamanda çocukların veya yetişkinlerin okuma kültürü edinmelerini ve okuduklarından edebi bir zevk almalarını sağlaması açısından da ayrıca önem taşımaktadır (Özdemir, 2010: 382-384). Bu tür bir okuma (metin inceleme, yazınsal metinleri anlamlandırma) edimi öğrencinin etkin katılımı ile yapılabilir. Derslerde öğrenci, her bakımdan etkin olacak ve kendisi metnin (yeniden) üretilmesinden sorumlu olacaktır. Kısaca böylesi bir okuma biçiminde öğrenci metni her bakımdan kavrayacaktır ve bu etkinliğe dayalı başka yaklaşımlar deneyebilecektir. Kavradığı oranda yorum, çözümleme ve birleşime gidebilecektir (Günay, 2006: 4).

Şekil 1. Okumayı Oluşturan Öğeler



Okuma dört öğenin bir araya gelmesiyle oluşan bir eylemdir:

Yazar: Okuma iletişimsel bir etkinlik olduğuna göre, okuyacağımız metni kuran, oluşturan, belirli bir iletişim konumu içinde bize sunan kişidir (Özdemir, 2011: 30).

Okur: Metnin anlaşılması için gereken çabayı gösteren kişidir. Basılı ve yazılı sayfaya bakarak onunla iletişim sürecine giren kişidir. Her okur bir metni aynı şekilde okumamaktadır (Özdemir, 2011: 32). Bu nedenle farklı okur tiplerinin olduğu ortaya atılmıştır. Özbay ve Bahar (2012: 164-165); Fish'in ortaya koyduğu "bilgilendirilmiş okur", Rifatterre' nin ortaya koyduğu "arşi (Çoğul) okur", Kristeva' nın ortaya koyduğu "metinler arası okur" olmak üzere üç okur tipinden bahseder. Dursun (2012: 7-13)' un aktardığına göre de Iser' in "örtük okur"u, Eco' nun "örnek okur"u, Joyce' nin "ideal okur"u ve Dale' nin "eleştirel okur"u olmak üzere dört farklı okur tipi sunulmuştur. Okur türlerini ve özelliklerini şu şekilde sınıflandırabiliriz:

Tablo 1. Okur Türleri ve Özellikleri

Okur Türleri	Özellikleri
Örtük Okur (Iser, 1990)	Metinde söylenmeyi, gizli anlamları algılayabilen okurdur. Kendisini metne bırakmış okurudur. Metni gerekli yanıtlar ekseninde okur.
İdeal Okur (Joyce, 1942)	Metni önce genel olarak okuyup daha sonra dilbilimsel yollarla metnin dışındaki göndermeleri belirler. Metnin himayesinde bir okurdur.
Örnek Okur (Eco, 1969)	Yazarın oluşturduğu okuma stratejisini görür. Yazarla özdeşleşmiş düşüncelere sahiptir. Metnin gizli anlamlarını anlayarak ilerler.
Bilgilendirilmiş Okur (Fish, 1967)	Metindeki göndermelerle ilgili bilgilendirilmiştir. Metni okuyanların deneyimlerinden yararlanır. Okurken kendi donanımlarını geliştirmenin yollarını arar.
Arşi (Çoğul) Okur (Rifatterre, 1980)	Metnin özüne ulaşmak için metnin içindeki göndermelere göre değerlendirme yapar. Metnin özüne ulaşmak için metni başka metinlerle karşılaştırır.
Metinler Arası Okur (Kristeva, 1972)	Yeni bir anlam üretmek için üstbilişsel süreçleri kullanarak okuduğu metinden sıyrılıp tekrar metne geri dönüş yapar. Metinde dıştan içe bir çözümleme ve zenginleştirme yoluna gider.
Eleştirel Okur (Dale, 1965)	Sorun çözme merkezlidir, Analitik ve yargısaldır, Doğruya ulaşmak için inatçı bir çaba üzerine temellenmiştir, Yaratıcı, hayalperest, anti-konformist, En iyi düşünceleri birleştirir, Bir içerim, katılımlı deneyimdir, Dünyaya duyarlıdır ve özel bir kelime hazinesi kazanmıştır, Hatırlamak için okur, unutmak için değil.

Amaç: Her okuma edimi, bir amaca yöneliktir. Amaçsız bir okuma düşünülemez adını koyalım ya da koymayalım bizi okumaya yönlendiren bir amacımız vardır; bir soruya karşılık bulma, bir konuda bilgi edinme, hoşça vakit geçirme vb. (Özdemir, 2011: 36).

Metin: Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamında bir metindir. Bir şiirden bir romana, bir cümleden bir paragrafa değin basılı ve yazılı dil ürünlerinin tümünü metin terimiyle adlandırıyoruz (Özdemir, 2011: 36). Okuma esnasında okurun baş başa kaldığı iletinin kaynağı olan metindir. Bu nedenle metin seçimi özenle yapılmalı, seçilen metinler bilgi odaklı olmayıp; üzerinde düşünmeyi, yorum yapmayı, eleştirel bakış açısı geliştirmeyi gerektirmelidir (Perçimli, 2006: 15). Metin seçiminin yanında her bir metnin farklı okuma biçimi, okuma yöntemi vardır. Bilimsel bir metinle bir romanı, bir gazete haberiyle bir şiiri aynı yöntemle okumak pek olanaklı değildir. Önce metnin hangi amaçla yazıldığı belirleyicidir. Bilimsel metinlerde, gözlem ve deney yöntemleriyle bulguların durumları örnekleriyle açıklandıktan sonra vargılar tartışmaya açılır. Yazınsal metinlerde, söylem bakımından çok başka bir dili hedefler. Bilimsel metinlerde ne söylendiği önemliyken, yazınsal metinlerde ön sırayı nasıl söylendiği alır (Çotuksöken, 2007: 766). Yani bir şiir veya öykünün iletisi, amacı, iletişim biçimi ve yaşamla kurulan bağı bir makale veya denemeden farklıdır. Yazınsal metinler ve öğretici metinler farklı okuma biçimlerini gerektirirler. İşte bunun ayırımına varmış bir okur, okuma eğitiminin amaçlarına daha kolay ulaşabilecektir (Güneyli, 2003: 19). Eğitim- öğretim ortamında özellikle Türkçe ve edebiyat derslerinde okumak, okuduğunu anlamak, bunun üzerine yorum yapabilmek ve bu süreçte anadilimizin zengin sözcük hazinesinden yararlanmak önemli iken okunan metinlerin nitelikli oluşu da çok önemlidir. Öğrencilerde dil bilincini geliştirecek örnekler olmayan; onları düşünmeye, yorum yapmaya yöneltmeyen metinler; sadece bilgi içerikli olup herhangi bir düşünceyi öğrencilere aşılamayı veya sadece bilgi aktarımında bulunmayı amaçlarlar (Perçimli, 2006: 149).

Okumanın dört ögesinden yazar ve metin bileşenleri okur tarafından değiştirilemez. Okur sadece mevcut olanlar içerisinde seçim yapar. Ancak okur

kendi durumunu, okuma şeklini ve amacını özelleştirerek okuma eylemine yön vermeyi başarabilir.

1.1.7. Okuma Türleri

Her okuyucu aynı şekilde okumamakta ve bilinçli okuyucu okuma amacına, okuma koşullarına göre değişiklik gösteren okuma yöntemlerinden birini seçebilmektedir. Okuyucu ile metin arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşim okuyucunun metni algılamasını sağlayacak, önceden edinilmiş dünya bilgisi sayesinde olanaklı hale gelmektedir. Burada okuyucu ve metin arasındaki etkileşimin üçüncü bileşeni ise "bağlam"dır. Bağlam, metnin başlığı, metni özetleyen giriş bölümleri, metnin sonunda veya başında yer alan anahtar sözcükler, metindeki resim ve çizimler gibi öğeleri de içeren bir bileşen olarak düşünülmelidir. Bağlamdan yararlanmayı bilmek stratejik bir yaklaşımın getirisi (Er, 2005:211). Amaca göre okuma yapmak için stratejik davranmak, okuma yöntemlerini kullanmak, anlamlandırmayı kolaylaştıracaktır.

Okuma yöntemlerinin tanımları ve amaçları bir bütün olarak aşağıda verilen Tablo 2’de görülmektedir:

Tablo 2. Okuma Yöntemleri

Okuma Yöntemleri	Tanım	Amaç
Sesli Okuma	Gözle algılanarak, zihinde anlamlandırılan sözcüklerin konuşma organıyla seslendirilmesi.	Kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamayı sağlamak.
Sessiz Okuma	Gözle algılanan sözcüklerin zihinde anlamlandırılması.	Akıcı ve hızlı okumayı sağlamak.
Göz Atarak Okuma	Metnin tamamının okunmadan, sözcükler üzerinde durulmadan yapılan okuma.	Konunun ayrıntılara girilmeden ana hatlarıyla kavranmasını sağlamak.
Özetleyerek Okuma	Metnin ne anlattığının genel olarak anlaşılması için özetlemeler yapılarak okunması.	Konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamak.
Not Alarak Okuma	Sesli ya da sessiz okuma sırasında amaca göre not alınarak yapılan okuma.	Okuru, okuma sürecinde etkin kılmak, okurun önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak.
İşaretleyerek Okuma	Okuma esnasında önemli görülen yerlerin çeşitli şekillerde işaretler konularak okunması.	Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesini sağlamak.

Tablo 2. Okuma Yöntemleri (Devam)

Tahmin Ederek Okuma	Okuma öncesinde başlık ve görsellerden hareketle ya da okuma esnasında belirli aralar verilerek metin hakkında öngörülerde bulunma şeklinde yapılan okuma.	Bireyleri, okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmak.
Soru Sorarak Okuma	Metnin sesli ya da sessiz okunması sırasında/sonrasında metne yönelik sorular oluşturarak yapılan okuma.	Okuma öncesinde ve sürecinde bireylere sorular hazırlatarak bireylerin metnin üzerinde düşüncelerini ve metni anlamalarını sağlamak.
Söz Korosu	Bir metnin grup halinde ve sesli olarak okunması.	Bireylerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi.
Okuma Tiyatrosu	Metinde yer alan karakter ve varlıkların her birinin okur grubundan seçilecek kişiler tarafından okunması.	Bireylerin metnin yapısını, dilini ve metinde geçen şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamak.
Metinlerle İlişkilendirme	Okumaya konu olan metnin daha önce okunmuş olan metinlerle çeşitli yönlerden karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilen okuma.	Bireylerin okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmek.
Tartışarak Okuma	Metnin sesli veya sessiz okunmasından sonra okurların metinde ele alınan olay ya da düşünceleri tartışmaları esasına dayanan okuma.	Bireylerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerinin başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak.
Eleştirel Okuma	Metinle etkileşim içine girilen, metin hakkında değerlendirmeler ve yorumlar yapılan, belirli kurallara dayanan üstbilişsel becerilerin kullanıldığı üst düzey bir okumadır.	Okuyucuyu etkin hale getirmek, üstbilişsel süreçleri kullanmaya yönlendirmek, eleştirel düşünmesini sağlamak, sorgulayan ve çıkarımlar yapabilen okuyucular geliştirmek.
Yaratıcı Okuma	Okuma işinin okur için yeni olan kavramları içeren metinler üzerinde gerçekleştirilmesidir. Bu okumada okur, kendisi için yeni ya da alışılmamış kavramlar ile etkileşime girerek yaratıcı anlama edimini gerçekleştirir.	Yeni kavramının ne olduğunu ya da neyin okur için yeni olduğunu ortaya koymak ve düşünsel bir yolculukla yeni olanı içselleştirmek.

Okuma yöntemlerine ilişkin tabloda da görüleceği gibi farklı okuma yöntemleri ve bu okuma yöntemlerinin bireyde meydana getirmesi beklenen belirli kazanımlar bulunmaktadır. Belirlenen amaç doğrultusunda seçilen yöntem okuma stratejileriyle birleştirildiğinde okuma eyleminden beklenen sonuç da tam olarak gerçekleşebilmektedir. Yukarıda sözü edilen anadili eğitim amaçları ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerine yüklenen misyon dikkate alındığında eleştirel okuma ve yaratıcı

okuma gibi okuma türlerinin önemi ortaya çıkmakta ve günümüzde giderek artan bir ilgi gösterilmektedir.

1.1.8. Eleştirel Okuma

1950’li ve 1960’lı yıllarda teknolojik alanda hızla yaşanan gelişmeler, iletişim kanallarının yoğunluğu ve etkililiği (radyo, tv, internet...) sonucu ortaya çıkan karmaşık dünya düzenine uyum sağlamak amacıyla Batılı devletlerde öğrencilere “eleştirel okuma” ve “eleştirel düşünme” becerilerinin öğretilmesinin yararlı olacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 815). Böylelikle uzun sürelik bir çalışma alanı olan eleştirel okuma literatürdeki yerini almıştır. Carter (1953), Betts (1957), Gray and Reese (1957), Gans(1963), Huus (1965), Hilman (1967) ve Harris(1970) konuyla ilgili ilk çalışmaları yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda üst düzey bilişsel becerilerle ilgili bazı terim ve ifadeler ortaya konmuştur.

Okuma becerisi insanlık tarihi boyunca çok değerli bir davranış olmuştur. Eleştirel okuma ise bu becerisi biraz daha üst seviyelere taşımıştır. Eleştirel okumayla birlikte basılı metinler basit edebi anlamlandırmaların ötesine geçmiş ve üst düzey bilişsel beceri ve yeteneklerin kullanımıyla eleştirel okuma gelişmiştir. Benzer iletiler/metinler karşılaştırma, farklılıkları ve zıtlıkları bulma, bağlantıları belirleme, sonuçlara ulaşma, değerlendirme, yorumlama ve analiz gibi işlemlere tabi tutulmuştur (Hladczuk, 1992: 36). Eleştirel okuma, metni okuyanın gözlem ve yaşantılarına dayalı olarak yaptığı bir okumadır. Kişi bilgi birikimini işe koştugu için yaratıcılığını da geliştirir. Eleştirel okumayı öğrenen bir öğrenci, yazarın iletisini daha iyi anlayabilir, onu çok yönlü değerlendirebilir. Bireyin eleştirel okuma yapabilmesi için yeterli düzeyde sözcük dağarcığına, anlamı gerçek yönleri ile kavrama ve sunulan konudan sonuçlar çıkarabilme becerisine sahip olması gerekir (Karaşah ve Karaşah, 2008: 375). Ancak öğrenciler genellikle kavramaya çalışmak yerine zorluktan kaçarak yüzeysel okuma yaparlar. Eleştirel okuma ise üstbilişsel okumadır. Eleştirel okur, metinle iletişimde üstbilişle meşguldür ve bu okuyucular amaçları doğrultusunda metindeki bilgiyi yeniden dönüştürürler. Bosley (2008: 286) yapılan çalışmalarda, okuma becerilerinin akademik başarıyla doğru orantılı ilerlediğini ve bu nedenle birçok kolej ve üniversitede eleştirel okumanın bir amaç olarak görüldüğünü belirtmektedir. Derinlemesine bakıldığında eleştirel okuma bir

metni sadece okuma değil okumanın ötesinde anlama sürecidir. Eleştirel okuma; dikkatle okuma ve okumanın değerlendirilmesi, okumanın güçlü yanlarının ve etkilerinin belirlenmesi, okumanın zayıf ve kusurlu yönlerinin belirlenmesi, bütünü görebilmek, bu konuda başka kitap ve makalelerde sunulan içeriğe bakmak gibi öğeleri içermektedir. Kısacası eleştirel okuma aktif bir okumadır. Genellikle okuma hakkında sorular sormayı içerir. Özellikle okumanın güçlü ve zayıf yönlerini incelemektedir.

Dale (1967, akt: Jacques, 1980: 46-47)'ye göre eleştirel okuma;

- Bağımsız/ etki altında kalmadan yapılan okumadır.
- Sorun odaklı bir okumadır.
- Çözümleyici/ analitik ve yargılayıcı okumadır.
- Doğruya ulaşmak için inatçı bir çabaya dayanmaktadır.

Norris (1985, akt: Hladczuk, 1992: 27-28)'e göre eleştirel okuma ise; okunan metnin yeterlilik ve uygunluğuna karar verme sürecidir. Mantıksal analiz ve çıkarımların yapıldığı, sorgulayıcı tutum standartlarına göre kurulmuş bir okuma eylemidir. Eleştirel okuma, önceki deneyimlerle geliştirilen sağlam ölçüt ve standartlara dayalı görüş ve kararlardır. Eleştirel okuma hazır bilgi ve yorumlama düzeyi ötesinde bir okuma uzantısı olarak düşünülebilir. Parça parça tanımları olmasına rağmen eleştirel okumanın asıl odak noktası okumadaki değerlendirme yönü üzerinde durmasıdır. Eleştirel okuma hem dışsal hem de içsel bir değerlendirme içerebilir. Eleştirel okumanın belirlenen becerileri arasında; yazarın amacını belirleme, yazarın güvenilirlik ve özgünlüğünü değerlendirme, metnin türünü ve edebi yöntem ve analiz süreçlerini okumaya dahil etmedir.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkıldığında eleştirel okuma okuduğumuz metin hakkında sorular sorarak yazılanın ötesine geçilen bir okumadır. Okuyucunun daha fazla zaman, emek ve dikkat harcamasını gerektiren eleştirel okuma; anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içeren aktif bir süreçtir. Bu okumada okuyucunun okuma eylemi sırasında ve sonrasında zihinsel bakımdan oldukça etkin olduğu görülmektedir. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında gerçekleştirilen eylemler sayesinde metin derinlemesine değerlendirilir, yorumlanır

ve metin hakkında kişisel sonuçlar çıkarılır. Böylece metin yeniden yapılandırılmış olur.

1.1.9. Eleştirel Okumanın Önemi ve Faydaları

Çağdaş yaşam baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojinin de yardımıyla bireyleri sürekli ve yoğun bir bilgi ve mesaj akışıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle birey çevresindeki verileri, önyargılardan uzak, nesnel biçimde değerlendirebilmeli ve en etkili kararları verebilmelidir. Bu durum günümüzde eleştirel okumaya duyulan gereksinmeyi ortaya koymaktadır. Eleştirel okuyan bireyler daha seçici olmaya başlar, problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını, başka çözüm seçenekleri olup olmadığını tartışır. Eleştirel okuma onları çeşitli bilgi, propaganda ve reklâm tekniklerinin olumsuz ve yıkıcı etkilerine karşı korur, iyiyi ve doğruyu, yanlış ve kötüden ayıran vatandaşlar olma yolunda ilerlemelerini sağlar (Sadioğlu ve Bilgin, 2008: 817). Eleştirel okuma basamağına erişmiş bireyler, yaşadıkları toplumu eleştirmekte eksik ve sorunları görüp onlara çözüm üretebilen; yaşama katkıda bulunmak için özgün yöntemler bulabilen bireylerdir. Çağdaş bir dil ve edebiyat öğretimi, okul sonrası yaşamı da düşünerek okuma kültürü edindirmeyi öncelermelidir (Çelik Özer, 2010: 54-55). Bu açıdan bakıldığında bireyin okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi ve okuma biçimi ile öğrenmesi arasında doğru yönlü bir ilişki vardır. Örnek vermek gerekirse, temel okuma düzeyini aşamamış olan birisi büyük bir olasılıkla okuduklarını ezberlemekle yetinecek, yani yalnızca bilişsel alanın en alt düzeyindeki bilgileri edinecektir. Oysa günümüzde insanın hızla değişen dünyaya ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için, bilgiyi olduğu gibi alma yerine, onu kavraması, yeni durumlarda kullanabilmesi, geçmiş deneyimlerinden de yararlanarak çözümleyebilmesi, yeni birleşimler yapabilmesi ve birtakım ölçütleri de kullanarak değerlendirmesine ihtiyaç vardır. Okuyucunun bir metinde anlatılanları yalnızca anlamak yerine, o metne kendinden bir şeyler de katarak yeni anlamlar yaratabilmesi için eleştirel okuma becerisini kazanmış olması gerekir (Aşılıoğlu, 2008: 4).

Aşılıoğlu (2008)'na göre; okumanın sorgulanmasına dayanan eleştirel okumada bir kitabı, bilimsel bir makaleyi okurken yazarın anlattıklarına kendimizden herhangi bir şey katmadan, savunulan düşüncelerin doğruluğunu ya da yanlışlığını

tartışmadan okuyorsak, genellikle “kim”, “ne”, “nerede”, “ne zaman”, “niçin”, “nasıl” gibi sorulara yanıt olabilecek türden hatırlamaya dayalı bilgiler ediniriz. Bu şekilde okumada amaç olgusal bilgi elde etmektir. Okuma, tıpkı bir bilgisayar gibi bilgiyi kaydetmek için bir araç olarak kullanılır. Dolayısıyla okuma sırasında öğrenenin zihinsel bakımdan etkin olması, yeni bilginin içselleştirilmesinde kendi deneyimlerinden yararlanması söz konusu değildir. Okuma daha çok ezberleme için yapılan bir etkinliğe dönüşür. Eleştirel ve yaratıcı düşünme giderek körelir. Birey yeni bilgi üretmediği gibi, sahip olduğu bilgiyi de tam olarak kullanamaz. Bireyin okuma biçimiyle bilişsel öğrenme düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Temel okuma düzeyindeki kişilerin öğrendikleri daha çok bilgi basamağındaki davranışlardan oluşur. Çünkü onlar için okuma, bilgiyi hiçbir değişikliğe uğratmadan, anlamak için yapılan bir etkinliktir. Eğer yazıda anlatılanlar yazılı ya da sözlü olarak aynen tekrar edilebiliyorsa “öğrenme” gerçekleşmiştir. Öğrenmeyi bu şekilde görenler kavrama basamağındaki bazı davranışlara sahip olsalar bile, öğrendiklerini yorumlama, bir başka forma çevirme, bilgilerini kullanarak kestirimde bulunmada zorlanırlar. Bu şekilde bir okumada birey Bloom’ un taksonomisine göre bilgi basamağında kalmakta daha üst düzey bilişsel süreçlere geçememektedir. Ancak diğer okuma tekniklerine göre okuyucunun daha fazla zaman, emek ve dikkat harcamasını gerektiren eleştirel okuma anlama, çözümleme ve değerlendirmeyi içerir. Bu okuma tekniğinde insanın okuma eylemi sırasında ve sonrasında zihinsel bakımdan daha etkin olması; yani okumanın sona ermesiyle bitmeyen bir araştırma ve inceleme çabası söz konusudur. Eleştirel okumada, metnin bitmesiyle, aynı zamanda anlatılanlara bir düşünce, bir etkinlik de katılmış olur. Bir başka deyişle eleştirel olmayan okuyucu yazıda anlatılanları genellikle tartışmasız doğru olarak kabul eder ve bunları ezberlemeye çalışırken, eleştirel okuyucu yazıda ne anlatıldığına, bunların hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat ettiği kadar, konunun nasıl betimlendiği ile de ilgilenir. Çünkü eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bunları zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirir. Bilgilerini “anlatılanlar doğru mu?” “Bu görüşler kabul edilebilir mi?” “Mantıklı mı?” “Düşünceler kanıtlarla destekleniyor mu?” “İçerik konuya uygun mu?” “Öne sürülen görüşler uygulanabilir mi?” “Düşünceler açık ve anlaşılır mı?” “Anlatılanlardaki olumlu ve olumsuz yönler neler?” “Bu konuda en iyi

çözüm ne olabilir?” gibi sorulara yanıt bulmayı amaçlayan bir okumayla yapılandırır. Böylece eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler yaşantılar arasındaki bağı kurmakta zorlanmaz. Dolayısıyla okuyucunun bu özelliği kazanmasıyla birlikte, okuma yalnızca bilgiyi alıp kaydetmek için değil, aynı zamanda onu yapılandırmada da bir araç olarak kullanılmış olur (Aşılıoğlu, 2008:6- 8).

1.1.10. Eleştirel Okuma Becerileri

Birçok eğitimci eleştirel okuma becerilerini tanımlamaya çalışmıştır. Bu eğitimcilerden biri de De Boer (1946, Akt: Pieronek, 1974: 37) olmuştur. De Boer, eleştirel okumanın, okuyucunun şüphecilik sergileyerek ilgili verilerle ilgisiz verileri birbirinden ayırarak, kanıtların ve sonuçların sağlamlığını ve güvenilirliğini değerlendirerek aktif bir süreçte yapıldığını belirtmektedir. Araştırmacıların ortak görüşlerinden biri eleştirel okumanın öğretim süreci içerisinde öğrenilen ve geliştirilen bir davranış yani beceri olduğudur. Bu nedenle bu konuda ortaya birçok beceri listesi konmuştur. Araştırmacılara ait beceriler listesi Tablo3’te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmacılara Ait Eleştirel Okuma Becerileri Listesi

Gray (1960: 17)	Sözcükleri algılama ve tanımlamayı içeren bir anlama, Belirtilen ya da ima edilenleri metne devam ederken anlamlandırma, Verilen bilgileri karşılaştırma, Elde edilen bilgileri özümleme veya birleştirme
Ellswort (1963)	Sorgulayıcı bir tutum, Bilgi elde etmek için yaratıcı bir araştırma, Veri toplayabilme becerisi, Bilgi ve fikirlerin entelektüel şekilde seçimi, Verileri kullanma ve ilişkileri algılama becerisi, Eylem ve fikirleri sürekli test edebilme becerisi
Space (1961, akt: Corbin, 1975: 18-19)	Kaynakların incelenmesi, Yazarın amacını belirleme, Görüş (fikir) ve gerçekleri ayırt etme, Çıkarımlar yapma, Yargılar oluşturma,
Gray (1937, akt: Corbin, 1975: 18)	Okuma sırasında problemin ne olduğunu hatırlayabilmek İçerikteki ilgili ve ilgisiz noktaları ayırt edebilmek, Uygunluğu ve geçerliliği görebilmek, Ortaya konulan nesnel kanıtları görebilmek, Elde edilenleri farklı kaynaklardan okuyabilmek.
Haris (1961, akt: Culyer, 1973: 13)	Metindeki bilgileri iki ya da daha fazla kaynaktan karşılaştırması, Kişinin önceki bilgi ve inançları ışığında yeni fikir veya bilgileri gözden geçirmesi, Kabul ettirilmeye çalışılan istenmeyen etkileri tespit edebilme ve karşı koyabilme becerisi.

Tablo 3. Araştırmacılara Ait Eleştirel Okuma Becerileri Listesi (Devam)

Zachary (1969, akt: Jacques, 1980: 45)	Gerçeklikle görüşü birbirinden ayırabilme, Kapsamlı ifadeleri tanımlayabilme, Karşılaştırmalar yapma, Yanlışlıklara dikkat etme, Yazarın niteliklerini keşfetme, Akıl yürütme yetisini kullanabilme.
Hackett (1968, akt: Corbin, 1975: 19-20)	Ana fikri belirlemek, Destekleyici fikirleri belirlemek, Örnekleri detaylarıyla elde etmek, Fikirleri bir sıra halinde yeniden kurmak, İstatistiklerden ana fikirle ilgili çıkarımlar yapmak, Duygu durumun(yazarın ruh halinin, bakış açısının) belirlenmesi, Sunulan delilleri yargılamak için kuralların uygulanması, Düşünce dizisini(olayın devamını) tahmin edebilme, Çağrışımlar yoluyla kelime anlamları hakkında çıkarımlar yapmak, Olaydaki/ metindeki belirsizlikleri anlayabilmek, Konuşmacı ya da yazarın amacı hakkında çıkarımlar yapmak, Mantıksal geçerliliği yargılamak.
Davis (1944, akt: Ferris, 1970: 36-37)	Kelime anlamları hakkında bilgi, Bir kelime veya söz öbeği için uygun anlam seçebilme, Bildirilenleri ve öncülleri takip ederek bir bölümü tanımlayabilme, Ana düşünceyi anlayabilme, Pasaj içindeki özel sorulara cevap verebilme, Pasajdaki sorulara farklı kelimelerle(kendi ifadeleriyle) cevap verebilme, Çıkarımlarda bulunabilme, Edebi ustalıkları, üslup ve duygusal durumu belirleyebilme, Yazarın amacını, bakış açısını belirleyebilme.
Delisle (1970, akt: Jacques, 1980)	Verilen bilgiler ışında belirtilmemiş olmasına rağmen ifadeleri seçebilme, Gerektiğinde ifade edilenler dışında nedenleri seçebilme, İnançlar ve süslenmiş ifadelerin aksine doğrulanabilir ifadeleri seçebilme, Sunulan verilerle başka bilgiler arasında ilgi kurabilme, Sunulan bilgilerden mantıklı sonuçlar çıkarabilme, Verilenlerle ilgili olmayan ifadeleri seçebilme, Kaynakların ışığında ifadelerin geçerliliğini belirleyebilme.
Dalton (2009: 2-3)	Avantaj ve dezavantajları belirleme, Sunulan bilgilerin doğruluğunu belirleme, İlgili olan bilgilerin belirlenmesi, Aşırı genellemelerin belirlenmesi, Abartıların belirlenmesi, Bakış açısının belirlenmesi, Eksik verilerin belirlenmesi, İma edilenlerin belirlenmesi, Olgu ve fikirlerin birbirinden ayırt edilmesi, Varsayımların kabulü, Tartışmadaki tutarsızlığın algılanması, Önemli ve önemsiz delileri belirleme,

Tablo 3. Araştırmacılara Ait Eleştirel Okuma Becerileri Listesi (Devam)

Jamı (1986: 39-40)	Arama, analiz, sentez ve konuyu değerlendirme, Birçok kaynağı karşılaştırma, Gerekli kriterlere sahip olma, Bir amaç için okuma, Okumayı geliştirmek, nitelenmek ve mevcut anlamı değiştirmek, Kendi kendine yönlendirme yapmak, Etkileyici unsurları reklam teknikleri felsefesini anlamak, Kararlar almak.
Dalton (2009: 2-3)	Avantaj ve dezavantajları belirleme, Sunulan bilgilerin doğruluğunu belirleme, İlgili olan bilgilerin belirlenmesi, Aşırı genellemelerin belirlenmesi, Abartıların belirlenmesi, Bakış açısının belirlenmesi, Eksik verilerin belirlenmesi, İma edilenlerin belirlenmesi, Olgu ve fikirlerin birbirinden ayırt edilmesi, Varsayımların kabulü, Tartışmadaki tutarsızlığın algılanması, Önemli ve önemsiz delileri belirleme,
Heilman (1967, akt: Higginbotham, 1970: 24)	Kelimelerin anlamlarını tanıyabilme, Çok anlamlı bir kelimenin uygun anlamını seçebilme, Yazarın gerçek anlamla değil de edebi yorumlama gerektiren mecazi anlatımıyla başa çıkma, Ana fikri belirleyebilme, Yazarın ne yazdığını yorumlayabilme ya da yeniden düzenleyebilme, Bütün ile parçalar arasındaki ilişkiyi görebilme, Yazarın amacını, bakış açısını, ön yargılarını ya da yazarın hedef kitlesini ve kime hitap ettiğini belirleyebilme, Özellikle metinde yer almayan bilgiler hakkında çıkarımlar yapabilme, Mizah, yergi ya da ironi gibi edebi anlatım ve duygu durumunu tespit edebilme.
Devine (1971, akt: Jacques, 1980: 44-45)	İlgili ve ilgisiz bilgileri ayırabilme, Kaynağın güvenilirliğini değerlendirme, Gerçek ifadelerle görüşleri ayırabilme, Amaç içi kullanılan materyalin uygunluğunu değerlendirebilme, Yazarın eğilimini fark edebilme, Yazarın kullandığı öznel ve nesnel dil arasında ayırım yapabilme, Yazarın yaptığı çıkarımların farkına varabilme, Yazarın yaptığı açıklamalardaki ima ve varsayımları fark edebilme, Yazılmış ifadelerin yeniliğini/güncelliğini belirleyebilme, Yazarın konu hakkındaki yeterliliğini fark edebilme.
Karlin (1967, akt:Higginbotham,1970: 24)	Otorite temelinde oluşmuş ifadeleri kabul edebilme ya da reddedilme, Görüşlerle gerçek anlatımları birbirinden ayırabilme, Amaca uygun bilgileri verecek kaynakları seçebilme, İddiaların ne kadar gerçekçi, güvenilir ve doğru olduğunu belirleyebilme, Kişisel görüş içeren ifadeleri belirleme, Mevcut gerçeklere ulaşana dek karar vermeyi erteleyebilme, Yazarın amacını belirleyebilme/ tanıyabilme, İnandırıcı ya da ikna edici ifadeleri ayırt edebilme ve değerlendirebilme.

Tablo 3. Araştırmacılara Ait Eleştirel Okuma Becerileri Listesi (Devam)

Williams (1959: 327)	<p>Sonuçları önceden tahmin edebilmek, Olay örgüsünün veya hikayenin konusunun kavranabilmesi, Fikirlerin sınıflandırılabilmesi, Zıtlıkları karşılaştırabilmek, Eleştirel düşünebilmek, Görüşlerle (hayal gücü, fikir) gerçekleri ayırt edebilmek, Sonuçları belirleyebilmek, Dizin oluşturabilmek (konu, fikir ya da olay sırası), Sebepler- sonuç ilişkisi kurabilmek, Yazarın amacının ve fikirlerinin değerlendirilebilmesi, Yazarın tutumunun değerlendirilebilmesi, Problemlerin değerlendirilebilmesi ve çözüme kavuşturulabilmesi, Özetlerin değerlendirilebilmesi, Verilerin kanıtlanması veya çürütülmesi için gerekli bilgilerin bulunabilmesi, Bir fikrin oluşturulabilmesi, Duygusal izlenimleri şekillendirebilme, Genellemeler yapabilmek, Edebi formun öğelerini belirleyebilmek, Karakter özelliklerinin tanınması ve değerlendirilebilmesi, Deyimsel ve mecazlı söylemleri yorumlayabilmek, İma edilen tam olarak belirtilmemiş fikirleri değerlendirilebilme, Yazarın arka plandaki fikirlerine bakabilmek, Metin içi ilişki ve uygunluk durumlarının belirlenebilmesi, Çıkarımlar yapabilmek, Yargıda bulunabilmek, İlişkilerin algılanabilmesi, Sonuçları tahmin edebilmek, Metnin atmosferini (ruh halini) ve üslubu belirleyebilmek, Duygusal tepki ve nedenleri belirleyebilmek, Olay örgüsünün yapısını ve hikayenin sorunlarını belirleyebilmek, Kişisel deneyimlerle hikayedeki deneyimleri ilişkilendirebilme, Metni İnceleyebilmek.</p>
Robins (1967, akt: 1980: 40)	<p>Sorgulayıcı bir tutum, Konu alanıyla ilgili bilgiyi desteklemek için standartları, kriterleri ve arka planı değerlendirebilmek, Yazarın iletisini tam olarak sağlamlaştırana kadar sonucu/ kararı erteleyebilme, Dahil edilmemiş, atlanmış ya da belirtilmemiş yerleri mantıksal kurulum içerisinde takip edebilme, Yazarın amacını ve vasıflarını/ yeterliliğini fark edebilme, Yazarın vaatlerinin farkında olma/ tanıma yeteneklerine sahip olmak gerektiğini belirtmektedir.</p>

Tablo 3. Araştırmacılara Ait Eleştirel Okuma Becerileri Listesi (Devam)

Wolf, Huck ve King (1967, akt: Allen, 1972: 22-23)	<p>Yazarın amaçlarının belirlenmesi amacıyla metindeki genel görünümün, ön yargıların ne olduğunu analiz edebilme, Yazarın amaçları, metnin genel görünümü, ön yargılar gibi noktaların belirlenmesi hususunda yazarın etkilemek için yaptığı seçimler, materyalin tanıtımı ve okuyucunun kendi değerleri, görüşleri ya da başkalarının görüşleriyle bu görüşleri ilişkilendirebilmeyi, analiz edebilme, Yazarın kullandığı malzemenin güvenilirliği, bilgi kaynağının tanınmışlığı gibi konuları belirleme yeteneği, Yazarın doğrudan söylemediği(dolaylı ifadeleri) durumları okuma sırasında ilişkilendirmeyi görebilme, Yazarın görüşleriyle gerçekler arasındaki ya da kişisel yorumlarıyla gerçekler arasındaki farkı ayırt edebilme, Yazarın sunum sırasını, mantık dizisini takip etme ve belirleyebilme, Okumanın içeriğini tespit etmek, içerikle ilgili çeşitli kaynakları, bu konuda bilgi sahibi kişilerin konuya katkılarını belirleme ve karşılaştırabilme, Okunan metnin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve sağlam bir fikir oluşturulması için yeterince bilginin olmadığı alanların belirlenmesi ve kişinin okuduğu hakkında fikir üretebilmesi, Çalışmanın konusuyla ilgili bilgi verecek okuma parçaları bulma ve seçebilme, Konunun ya da bazı durumların anlaşılması, doğru ve gerekli bilginin ya da yazar tarafından belirtilmeyen gerçeklerin tanınabilmesi, Yazarın bazen okuyucuyu ikna etmek ya da etkilemek için kullandığı yöntemleri belirleme ve analiz edebilme, Karikatür, harita, tablo, grafik ve resim olarak sunulan bilgilerin açıklık ve doğruluğunu belirleme ve analiz edebilme, Yazar tarafından kullanılan edebi formu(yazınsal biçimi) belirleme ve analiz edebilme, Okunan metnin edebi kalitesi hakkında kişisel bir görüş oluşturma ve analiz.</p>
---	--

Tablo 3' te konu uzmanlarının ortaya koyduğu eleştirel okuma becerilerine bakıldığında listeler halinde sıralanan bu becerilerin birçoğunun aslında birbirinin devamı ya da genişletilmiş hali olduğu görülmektedir. Eleştirel okumanın geliştirilmesi için bu ortak becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu durumda eleştirel okuma becerileri olarak en sık bahsedilenler; okuma amacı belirleme, metnin güvenilirliğini analiz etme, yeni öğrenilenlerle önceki bilgileri karşılaştırma, metindeki bilgileri başka kaynaklarla karşılaştırma, metinde üstü kapalı olarak söylenen ya da söylenmeyen kısımları anlayabilme, yazarın amacını anlayabilme, yazarın kime hitap ettiğini anlayabilme, yazarın konuya bakış açısını belirleyebilme, gerçeklerle görüşleri birbirinden ayırt edebilme, metnin belirli bölümlerinden yola çıkarak tahminler yapabilme, metnin türünü belirleyebilme, yazarın kullandığı dil özelliklerini belirleyebilme, ana fikri belirleyebilme, sorular sorarak metni değerlendirebilme, sonuçlar çıkarabilme ve metni okuyucunun kendi ifadeleriyle özetleyebilmesi şeklinde sıralanabilir. Tüm bu becerilerin geliştirilebilmesi için uygun ortamın sağlanması ve bu becerilere engel olacak durumların ortadan

kaldırılması gerekmektedir. Culyer (1973: 16-20) eleştirel okuma becerilerinin yeterince gelişmemesinin sebeplerini şöyle sıralar:

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

Yukarıda belirtilen becerileri gerçekleştiren, geliştiren ve okuma hayatının bir parçası olarak kullanan bireylerin eleştirel okur olarak kabul edilebileceği görülmektedir.

1.1.11. Eleştirel Okurun Özellikleri

İyi bir okur demek, disiplinler arası bilgi geçişini iyi yapabilen, okuma sürecine saplantılı bir şekilde ideolojik olarak yaklaşmayan, nesnel olabilen okurdur (Ayyıldız vd., 2006: 2). Okuma eylemini aktif bir şekilde gerçekleştiren yani okuma sırasında etkin olan okur ise eleştirel okurdur. Eleştirel okur, okuduklarını, izlediklerini, dinlediklerini sına, sorgulama yeterliği kazanmış; düşünme yetisi edinmiş, demokratik kültürü içselleştirmiş, duyarlı bireydir. Okulöncesi dönemde temeli atılan bu beceri, ilköğretim sürecinde okulun ve ailenin çabalarıyla yapılır. Türkçe öğretiminde, sanatsal uyarıların kılavuzluğunda sürdürülen anlama ve anlatma çalışmalarıyla, beceriye dönüşür (Sever, 2008: 59). Becerinin yanında düşünce gücünü de geliştiren eleştirel okumada okur, okuduğu yazıyı değişik boyutlarda çözümlenmelere tabi tutarak yeniden üretir ve anlamlandırır. Bu süreçte okur, yazarın düşünce kaynaklarıyla bağlantı kurar, onu sorunların çözümünde kullandığı yöntemleri keşfederek kullanabilir; uğraştığı bir sorunla ilgili çalışmaları bulabilir, sözcüklerle yaptığı dansı sezerek okumadan keyif alabilir. Böylece okurun düşünce gücü de gelişir (Karaşah ve Karaşah, 2008: 375). Öztürk ve Oltuoğlu (2002: 58-59)'na göre ise eleştirel okuma tekniğini kullanan bir birey, beş noktada toplanabilecek şu davranışları gösterir:

1. İlgı kurma ve sonuç çıkarmada;
 - Okuduklarını kendi yaşantı, gözlem ve bilgileri ile değerlendirir.
 - Okuduklarını açıklamada kendi özel örneklerinden yararlanır.
 - Okuduklarını çeşitli kaynaklardan edindiği bilgilerle bir bütünlüğe kavuşturur.
2. Bir yargıya varmak için ilgili yönleri birleştirerek genellemeye gider.
3. Okumayı belli bir problemi çözmeye araç olarak kullanır. Bunun içinde doğruları seçme, doğruları düzeltme; ortaya iddia atma, iddiayı değerlendirme; bir sonuca varma gibi basamakları izler.
4. Okuduğunu değerlendirir ve tadına varır. Bu yönden;
 - Parçadaki duyuşal imge ve görüntüleri kavrar.
 - Karakterlerin içinde buldukları durumları belirtir.
 - Anlatımdaki abartma, mizah ve uymazlıkları gösterir.
5. Okuduğunu değerlendirir ve eleştirir. Bunun için;
 - Yargıların, gerçeğe dayanan ispatlanabilir doğrular mı, yoksa kişisel kanıtlar mı olduğunu anlar.
 - Kendi gerçeklerine ve bilgilerine göre yazarın vardığı sonucunu kontrol eder.
 - Eski bilgi ve yaşantıları ile okunanı değerlendirir.
 - Belli bir görüş açısından yazarın söylediklerinin geçerliğini araştırır.

Temelde bakıldığında bu okuma tekniğinde okuma hızı düşüktür. Hatta bir metni tekrar tekrar okuma gerekebilir. Tekrar okuma okuyucuya metnin ana hatlarını ve ayrıntılarını görme, anlatıdaki çelişki ve tutarsızlıkları belirleme olanağı sağlar. Bu yaklaşım, bir alana küçük bir noktaya odaklanarak sınırlı bir şekilde değil de, kuşbakışı yani daha derinlikli olarak, o alanla ilgili başka öğeleri de dikkate alarak incelemeye benzer. Dolayısıyla, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirirken, onların yazıda anlatılanları, yalnızca belli bir açıdan değil, konuyla ilgili değişik öğeleri de dikkate alarak, farklı açılardan değerlendirmelerine olanak sağlayacak ortamlar yaratmamız gerekir. Eleştirel okumada, okuyucu diğer metinleri araç olarak kullanarak bağlantılar ve karşılaştırmalar yapar. Metnin içerdiği görüş ve düşüncelerin diğer metinlerdekinden neden farklı olduğu ya da hangi açılardan benzerlik gösterdiğinin belirlenmesi analitik düşünceyi geliştirir. Bu şekilde okuyucunun metinler arasında bağlantı kurma ve karşılaştırmalar yapması, tek bir kaynak ile yetinmek yerine diğer kaynakların tanıklığına başvurarak çözümlenmeler, bireşimler ve değerlendirmeler yapmasını sağlar (Aşılıoğlu, 2008:9).

Eleştirel okurun sahip olduğu özelliklerle ilgili Lehman ve Hayes (1985, akt: Hladczuk, 1992: 27) eleştirel okuyucunun;

- Farklı bakış açılarını belirlediğini,
- Mevcut materyali değerlendirebildiğini ve
- Kendi öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katıldığını vurgulamaktadır.

Dale (1967, akt: Jacques, 1980: 46-47)'ye ise eleştirel okuyucunun;

- Yaratıcı, hayal gücü yüksek ve yenilikten yana olduğunu,
- Çok iyi bir zihinle ilişkilendirilebileceğini,
- Katılımcı deneyim içeren bir okuma yaptığını,
- Kelimelere duyarlı ve mükemmel bir kelime bilgisi edinmiş olduğunu
- Unutmak için değil hatırlamak için okuduğunu

belirtir. Thomas ve Robinson (1974, akt: Jacques, 1980: 47-48) ise eleştirel okuyucular için öneri niteliğindeki şu kontrol listesini sunmaktadır:

- Öğrenci basılı metnin basım tarihine dikkat etmeli,
- Yazarın/ araştırmacının nitelikleri ve bulguları rapor edişi özenle değerlendirilmeli,
- Sürekli olarak sorular sormalı; bu açıklamayı destekleyen kanıtlar nelerdir? Bu destekleyiciler sağlıklı mı yoksa sadece fikir mi, yorum mu yoksa gerçekler mi?
- İfadeler üzerine düşünmeli.(Duygusal kökenli mi, önyargılı mı, heyecansal bir istekten mi doğmuş)
- Yazarın sonuçlarını, genellemelerini ve çıkarımlarını değerlendirmeli.
- Sorunun ilk akla yatkın çözümünü kabul etmektense kararı ertelemeli.
- Yeterli bilgiye sahip olup olmadığını düşünmeli.
- Farklı bakış açılarını görebilmek için gerçek anlamda okumalı.
- Nasıl devam edeceğini anlamak için otoritelerin görüşleriyle karşılaştırma yapmalı.

Eleştirel okurlar içeriği seçmenin altında yatan nedenlerin bilinçli olarak farkındadır. Metnin inandırıcılığını değerlendirmek için görüş, inanç, iddia ve gerçekleri birbirinden ayırır, dilin nasıl kullanıldığı hakkında çıkarımlarda bulunur. Metnin başından sonuna kadar zıt fikirleri, çelişkileri, sunulan iddiaları, delil veya örnekleri, sebep- sonuç ilişkilerini bir tartışma ortamı (fikir hareketliliği) yapısında değerlendirirler.

1.1.12. Eleştirel Okuma Öğretimi

Eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için bir yöntemin takip edilmesi gerekmektedir. Diğer okuma türlerinde olduğu gibi eleştirel okuma sırasında da takip edilebilecek birtakım stratejilerden ve tekniklerden söz edilmektedir. Bu teknikler eğitim ortamında öğretmenin kılavuzluğuyla daha kolay gerçekleşebilmektedir.

Lundsteen (1974: 91) kitle iletişim araçlarının varlığının kültürümüzde, eğitimde benzerlikler yerine bireyselliğe yönelik bir eğilim oluşturduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel okuma becerilerinin kendiliğinden elde edilemediği ve bu konuda öğretim yapılması gerektiğini de belirtmektedir. Ona göre eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesi üst sınıflarda; önyargılara, katılmış ve kalıplaşmış

yanlırlara neden olabilmektedir. Değerlendirme ve seçicilik içeren eleştirel okuma teknikleri kullanılmadığı sürece okumanın, çoğunlukla boşa zaman harcama olarak görüldüğünü ve bu nedenle birçok ulusal kuruluşun eleştirel okumayı eğitimin bir amacı olarak gördüğünü söylemektedir.

Collins (1993)'e göre; öğretmenler eleştirel okumanın gerçekleşmesi için okuyucuların n bilgilerini etkinleştirmek veya arka plan bilgilerindeki boşlukları dolduracak okuma tartışmalarına teşvik sağlamalı, adeta bir sahne düzeni oluşturmalıdır. Öğretmen, ğrencilerin okuma amaçlarını belirlemeleri, hipotezler ileri sürmeleri ve okuma boyunca bu hipotezlerin doğruluğunu test etmelerine yardımcı olmalıdır. Buna ek olarak, öğrencilere kendi okuma ve öğrenme süreçlerini incelemeleri ve eleştirel okuma için gerekli farkındalığı yaratacak soruları ortaya koymalıdır. Yukarıda belirtildiği gibi okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasındaki etkinlikler öğretmenlerin öğrenmeyi kontrol etmelerine fırsat sağlamaktadır.

Thistlethwaite (1990: 589) eleştirel okuma yapılırken Tablo 4'te verilen değerlendirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tablo 4. Thistlethwaite (1990)'in Eleştirel Okuma İçin neriler Tablosu

Değerlendirilen zellik	Sorulabilecek Soru rnekleri
Yazarın yeterliliği	Yazarın konu hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musun? Bu insanın otorite/ yeterli olduğunu düşünüyor musun?
Yazarın nesnelliği/ öznelliği	Yazarın hitap ettiği/ etkileyeceği bir grup var mı? Yazarın söylediklerinin gerçek olduğunu kabul edersek onun kazanacağı bir Şey var mı? Onun bir çıkarı var mı? Yazar bir Őeye ikna etmeye çalışıyorsa bile diğer tarafın olumlu noktalarının olduğunu kabul eden bir bakış açısına sahip mi?
Yazarın amacı ve tutumu	Yazarın amacı ne? Yazarın nasıl bir ruh hali var? (fkeli, öznel, ciddi, özgün, mutlu...) Yazarın hedef kitleyi kim? Yazar bu kitleye nasıl (eşit, daha iyi veya seviyeli) yaklaşıyor?
Malzemenin /materyalin geçerliliği/ güvenilirliği	Ne zaman yazılmış? Gerçekleri/ iddiaları güncel mi? İddiaları için sunduğu kaynaklar nelerdir? Bilgi genel olarak kabul edilmekte midir? Kimler tarafından? İfade edilen fikirlere başka durumlarda başvurulabilir mi? ne sürülenler kabul edilebilir gerçekler mi yoksa görüşler mi?

Tablo 4. Thistlethwaite'in (1990) Eleştirel Okuma İçin Öneriler Tablosu (Devam)

Değerlendirilen Özellik	Sorulabilecek Soru Örnekleri
Akıl yürütme ve destekleyici kullanımı	Yazarın seçimleri ne kadar gerçek? Yazar etkilemek için hangi kelimeleri/ söylemleri kullanmış? Hangi etkileme araçlarını kullanmış? Yazar karakterleri inandırıcı hale getirmek için ne yapmış? Olaylar dizisi mantıklı mı? Bu anlamdan başka bir anlam/ fikir çıkarılabilir mi? Yazarın sonuçlarını verilen gerçeklerden takip edebiliyor musunuz? Yazarın sunduğu bilgilerden ne sonuçlar çıkarabiliriz?
Okuyucunun önyargısı/ nesnelliği	Okuyucunun konu hakkında eleştirel okumaya yardımcı olabilecek arka plan bilgisi var mı? Eleştirel okumaya yönelik okuyucuyu geliştirecek fikir veya görüşleriniz var mı? Okuyucu eleştirel okuma için gerekli enerji ve zaman harcama konusuyla yeterince ilgileniyor mu?

Tablo 4'te sıralanan değerlendirme ölçütleri ve bu ölçütlere ilişkin sorular okuyucunun metni derinlemesine analiz etmesini sağlar. Bu değerlendirmeye birlikte takip edilecek stratejiler okuma sürecini daha etkin hale getirecek ve anlamayı daha üst düzeye çıkaracaktır. Keller (2009)' in ortaya koyduğu stratejiler Tablo 5'de verilmiştir:

Tablo 5. Keller'e (2009) Göre Eleştirel Okuma Stratejileri

Strateji	Strateji Hakkında Açıklama	Nedir, Ne İşe Yarar?
Not Alma	Bu stratejide doğrudan metin üzerine/ her bir sayfa üzerine not alınır.	Anahtar kelime, cümle veya cümlelerin altını çizme, kenar boşluklara yorum ya da soru yazma, önemli bölümleri parantez içine alma, çizgilerle veya oklarla fikirleri birleştirme, birbiriyle ilgili noktaları sıralama/ numaralandırma, şüphe ya da ilgi çeken yerleri not alma gibi. Çoğu okuyucu ikinci ve üçüncü okuyuşunda ek açıklamalar yapar ve metni bölümler halinde açıklar. Açıklamalar okuyucunun amacına ve metnin zorluğuna göre yüzeysel ya da derinlemesine olur.
Ön İzleme	Bu strateji okuma öncesi metni tanımayı sağlar. Okumadan önce metnin nasıl düzenlendiğine dair okuyucuya fikir verir.	Bu basit stratejiyle içerik, metnin kuruluşu, ne öğrenebileceğini gözden geçirme, söylemsel durumu tespit gibi giriş niteliğindeki bilgileri içerir.
İlişkilendirme	Metnin tarihsel, biyografik ve kültürel bağlamlara yerleştirilmesi. Metni okurken kendi deneyim merceğinden okumak.	Yeri ve zamanı, yaşanan değerleri bilmek metindeki kelimeleri ve anlatılanları anlamlandırmamız için önemlidir. Bazen okunulan metin tamamen farklı bir zaman ve yerde, bazen geçmişte yazılmıştır. Eleştirel okumada, metinde temsil edilenlerle çağdaş değerler ve tutumlar arasındaki farklılıkları tanımak için bağlama bakmak gerekir.

Tablo 5. Keller'e (2009) Göre Eleştirel Okuma Stratejileri (Devam)

Strateji	Strateji Hakkında Açıklama	Nedir, Ne İşe Yarar?
Anlamak ve Hatırlamak İçin Sorgulama	İçerik hakkında sorular sormaktır.	Okuduğumuzu anlamamıza ve tam olarak cevap vermemize yardım edecek sorular tasarlamalı ve genellikle bu teknikle çalışılmalıdır. Metni ilk defa okurken sorular yazmak, yeni bilgiler almak ve kullanmak gerektiğinde faydalı olacaktır. Bu stratejide sorular her zaman oluşturulabilir ancak zor akademik okumalarda, her paragraf için ya da her kısa bölüm için soru yazmak metni daha iyi anlamayı ve daha uzun süre hatırlamayı sağlar. Her soru bir ana fikir üzerine odaklanmalıdır. Bu sorular paragrafı veya bölümü kopya etmemelidir.
Okurun İnanç ve Değerlerini Yansıtan Sorular	Kişisel yanıtların incelenmesini içerir. Bu metin tutumlarımıza, farkında olmadığımız inançlarımıza ya da güncel konular üzerindeki durumlara meydan okuyor olabilir.	Metni ilk okuduğumuzda inanç, tutum veya kişisel durumumuza karşı olduğumu hissettiğimiz her yerde kenar boşluğa bir "X" işareti koyabiliriz. Bize uygun düşmediğini hissettiğimiz bölümde kenar boşluğuna ne hissettiğimizi not olabiliriz. Daha sonra metindeki o kısma tekrar bakılabilir. Tüm bunlardan sonra nasıl bir yapı/örüntü gördüğümüzü değerlendiririz.
Anahat(Taslak) ve Özetleme	Ana fikri belirleme ve bunları kendi ifadeleriyle yeniden düzenlemedir. Özetleme ve taslak oluşturma sırasında her paragrafın her bölümün ayrı ayrı analizi yapılır ve yaratıcı bir sentez içerir. Çünkü bu işlem sırasında fikirler kısaltılır bir araya getirilir ve kendi ifadeleriyle yeniden bir metin oluşturulmuş olur.	Metnin yapısını ve içeriğini belirlemek/anlamak için taslak çıkarma ve özetleme yararlı stratejilerdir. Özetleme, metnin temel yapısını ortaya koymaz. Ana malzemeyi kısaca ifade eder. Taslak çıkarma, not alma sürecinin bir parçası da olabilir ayrı bir işlem de olabilir. Ana fikir, destekleyici fikirler ve örnekleri birbirinden ayırma, taslak çıkarma ve özetlemenin anahtarıdır. Ana fikir metin parçalarını bir arada tutan ipliğin belkemiğini oluşturur. Taslak oluştururken kesin kelimeler kullanılmaz.
Bir Yayını Değerlendirme	Değerlendirme, bir metnin mantığının yanı sıra güvenilirlik ve duygusal etkisini de test etmek anlamına gelir.	Eleştirel bir okuyucu yüzeysel görünümü kabul etmemeli, argümanı ve iddiayı tanımak için dikkatle değerlendirme yapmalı, Bir argüman iddia ve destek olmak üzere iki temel bölümden oluşur. Yazarın kabul ettirmek istediği bir iddia vardır. Okuyucunun temel sonuçları kabul etmesi için destekleyiciler verilir. Bunlar; nedenleri(paylaşılan inançlar, varsayımlar ve değerler) ve kanıtları(gerçekleş, örnekler, istatistik ve yeterlilikler) içeren destekleyicilerdir. Bir argümanı değerlendirmek muhakeme sürecinin yanı sıra doğrulukla da ilgilidir. En temel düzeyde bir argümanın kabul edilebilmesi için destekleyicilerin iddiayla uygun olması ve ifadelerin birbiriyle tutarlı olması gerekir.
Okunan Metinle İlgili Karşılaştırma	Metni daha iyi anlamak için metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek.	Benzer yönleri ve farklı yönleri ortaya koyarak bu şekilde metinler arası ilişki kurmayı ve ortak gerçeklere ulaşmayı sağlar.

Tablo 5’te eleştirel okuma için ortaya konmuş stratejiler ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağına dair açıklamalara yer verilmiştir. Okuyucunun hangi stratejiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi okuma eyleminin etkin bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Keller (2009)’in stratejilerin yanında Wheeler (2007) de bazı stratejilerden bahsetmektedir. Bu stratejiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Wheler’e (2007) Göre Eleştirel Okuma Stratejileri

Okuma öncesi	Ön inceleme	Metnin uzunluğunun incelenmesi Metnin başlığının incelenmesi Yazar hakkında bilgi edinilmesi Giriş ve sonuç bölümlerinin gözden geçirilmesi
	Sınıflandırma	Ana konunun ne olduğunu belirlemek. Metnin türünü belirlemek.
	Metnin iskeletini yapısını analiz	Alt bölümleri incelemek Metnin ana hatlarını belirlemek Ana hat ile metin arasındaki ilişkiyi belirlemek Yazarın ele aldığı temel problemi tanımlamak Okumadan önce metin hakkında sorular sormak
Yorumlayıcı okuma	Önemli kavramları bulmak	Yinelenen sözcükleri bulma Anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma ve tanımlama Garip sözcükleri tanımlama Anlaşılması güç sözcükleri tanımlama
	Başka sözcüklerle anlatma ve özetleme	Metni okuyucunun kendine ait sözcüklerle açıklaması Okunan her bölümü birkaç sözcükle özetleme
	Anlaşılmayan kısımları belirleme, açıklama ve işaretleme	Karmaşık yerleri yeniden okumak Karmaşık yerleri başkalarıyla konuşmak Anlaşılmayan yerler için bir süre bekleyip yeniden düşünmek
Eleştirel okuma	Soru sorma	Yazarla konuşur gibi sorular sormak Metinle ilgili soru sormak Okuyucunun kendi tutumuyla ilgili soru sorması Bağlamla ilgili soru sormak Metnin etkileri hakkında sorular sormak İlgili bağlantıları aramak
	Not ve işaretleme	Sayfa kenarına, iç kapaklara not almak Sınıfa getirmek için not almak
Özetleyerek okuma	Kesinleşmeyen bölümleri incelemek	
	Anlaşmazlığa düşünülen yerleri incelemek	
Okuma sonrası	Sentezleme yapmak için incelemek	
	Gözden geçirme ve tekrar incelemek	
	Sonuç cümlelerinden yola çıkarak özet yapmak	
		Yazarın sonuçlara nasıl vardığını okuyucunun kendi cümleleriyle açıklaması

Kurland (2000) ise; eleştirel okumada yazarın amacını belirlemenin, üslubun ve ikna edici unsurları anlamının, önyargıları anlamının, metinden çıkarımlar yapmanın temel hedef olduğunu belirtir ve üç adımlık bir okuma sürecini aşağıdaki şekilde ortaya koyar:

- Metin ne anlatıyor (İfade etme); orijinal metinle aynı konu hakkındaki diğer metinler arasında müzakere yapılması,
- Metin neyi amaçlıyor (Açıklama); okuyucunun metnin çeşitli yönlerini kendi kendisine tartışması,
- Anlatılanların anlamı nedir (Yorumlama); metnin analiz edilmesi ve bütünlük içerisinde metin için bir anlamın belirlenmesi.

Rice (2004) ise eleştirel okuma yapılırken yazarın amacına, içeriğe ve değerlendirmeye dayalı sorulacak soruların okurun işini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Bu sorular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Rice’e (2004) Göre Eleştirel Okuma Yapılırken Sorulabilecek Sorular Listesi

Yazarın amacına yönelik sorular	Güncel bir sorun veya belirli bir felsefe yazarın amacını etkilemiş olabilir mi? Yazar belirli bir bakış açısını savunmakta mıdır? Yazarın hedef kitlesi kimdir?(Örneğin; akademisyenler, öğrenciler, genel halk...) Yazarın ele aldıkları ile bu konuda yazılan diğer metinlerin ilgisi nasıldır?
İçeriğe yönelik sorular	Metnin ana fikri nedir? Metni desteklemek ve tezi doğrulamak için neler kullanılmıştır? Metni açıklamak veya kanıtlamak için kullanılanlar nelerdir? Kanıtlar iyi araştırılmış ve güvenilir görünüyor mu? Yazarın ihmal ettiği ya da üzerinde özellikle durduğu noktalar nelerdir? Malzemenin yorumlanmasında, kaynak seçiminde, somut bilgileri kullanılmasında yazarın kasıtlı bir şekilde ön yargılarını kullandığının kanıtları var mı? Konu hakkında bildiklerinizle, metinde sunulan bilgiler arasında nasıl bir ilişki var? Metin ne tarz yazılmış? (resmi/ gayri resmi, basit/ karmaşık, Öğretici/ ikna edici, öyküleyici/ bilgilendirici...)
Eleştirel değerlendirmeye yönelik sorular	Yazar metinde ne tür bir kitleyi hedefliyor? Yazarın iddiaları nelerdir? Yazar öne sürdüğü düşünceleri desteklemek için hangi kanıtları kullanıyor? Yazarın kanıtlarla desteklenmeyen iddiaları var mı? Yazarın kanıtları akademik bir kitapta yer alacak bir metin için ya da bir makale için yeterli gibi görünüyor mu? Yazarın ifadelerinde duygulara yönelik kelimeler olduğunu düşünüyor musunuz?

Genel anlamda eleştirel okumaya yönelik sıralanan stratejiler tüm metin türleri için kullanılabilir. Ancak eleştirel okuma daha özel anlamda değerlendirildiğinde, temelde uygulama aynı olmakla birlikte metin türlerine göre

farklı tekniklerden söz edilebilmektedir. Metin türlerine göre okuma teknikleri konusunda Adalı (2010), metinleri “kurmaca metinler (Öykü, roman, tiyatro, şiir) ve kurmaca olmayan metinler (Makale, deneme, biyografi, gezi yazısı, anı, röportaj...)” olmak üzere iki gruba ayırmış ve bu şekilde bir yöntem belirlemiştir. Adalı’ nın eleştirel okuma teknikleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Adalı’ya (2010) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri

1. Kurmaca Metinleri Okuma Teknikleri	
	<ul style="list-style-type: none"> Okuma amacını belirleme (Metinden ne almak istediğimize karar verin. Tat almak, eğlenmek, okuma alışkanlığını geliştirmek, incelemek, değerlendirmek gibi). Tahmin etme (Okumaya başlamadan metnin adına bakarak ne anlatılacağını, okuma sırasında olayın nasıl devam edeceğini tahmin etmek gibi). Olayları zihinde canlandırma (Olayları anlatılanlardan yola çıkarak filmleştirme). Sorgulama (Değişik dil kullanımlarının, yinelenen sözlerin, alışılmamış bağdaştırmaların hangi amaçla kullanıldığını; metnin düzenlenişini; karakterlerin duygu ve davranışlarını sorular yardımıyla anlamaya çalışın). Kapalı noktaları açıklığa kavuşturma(Şaşırtıcı gelen anlaşılmayan kısımlar için yeni sorular üretin gerekirse yeniden okuyun). Sonuçlar çıkartma (Kendinize sorduğunuz sorulara metinde açıkça söylenen ya da ima edilenlerden yola çıkarak sonuçlar çıkarın). Sonuca varma (Metnin teması, temel iletisi, yazarın odaklandığı yaşam ve insan gerçeği hakkında sonuca varın)
Öykü	<p>Okumaya başlarken; Okuma amacınızı belirleyin, Varsa görsele bakın ve neden söz edileceğini tahmin etmeye çalışın, Kendi birikiminizde, tahmin ettiklerinizle bağlantı kurabileceğiniz bir şeyler olup olmadığını düşünün. Okuma sırasında; Metni anlayıp anlamadığınızı kontrol edin, Metni kendi dilinizle anlatın. Zihninizde canlandırın, Sonra ne olacağını tahmin etmek için ara verin, Okuduklarınızı kendi gözlem ve deneyimlerinize ilişkilendirin, Sorular sorun ve sonuçlar çıkarın. Okuduktan sonra; Tahminlerinizi kontrol edin, nereler doğru nereler yanlış? Metni özetlemeye çalışın, Metni değerlendirin, Metin hakkında başkalarıyla tartışın, Okuma amacınız gerçekleşti mi?</p>
Roman	<p>Plan yapma (Zamana göre her oturuşta kaçır sayfa okuyacağınızı belirlemelisiniz) Önce tümünü gözden geçirme (Kitabın nasıl bölümlendiğini, bölüm başlıklarını, içindekiler sayfasını, resim, çizim gibi öğeleri gözden geçirin) Okumaya ara verip düşünme (Belirli aralıklarla ara verip olaylar, durumlar ya da karakterlerin davranışları üzerine düşünün. Not almak akılda kalıcılığı sağladığı gibi değerlendirme yaparken de işinize yarar). Ayrıntıları değerlendirme(Betimlemeleri atlamayın ve zihninizde canlandırın, ayrıntılar romanlarda gelmekte olan düğümleri gösterir)</p>

Tablo 8. Adalı'ya (2010) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri (Devam)

Tiyatro	<p>Dekoru, kişileri ve olayları zihinde canlandırma (Olayın geçtiği yeri ve zamanı zihninizde canlandırın. Karakterleri, davranışlarını gözünüzün önüne getirin. Kişiler arasındaki diyalogları zihninizde canlandırmaya çalışın).</p> <p>Tahminlerde bulunma (Özellikle olayların düğümlendiği noktalarda ne olacağıyla ilgili düşünün ve tahminde bulunun okuma bittiğinde tahminlerinizi değerlendirin).</p> <p>Sorgulama (Kişilerin davranışlarıyla, olayların gelişimiyle, yazarın seçmeleriyle ilgili sorular sorun, aklınıza gelen soruları not edin).</p> <p>Tarihsel bağlama dikkat (Oyun geçmişte ve yabancı bir ortamda geçiyorsa, gelenekler ve geçerli kabul gören davranışlar sizin gözlemlerinizden ve deneyimlerinizden çok farklı olabilir).</p> <p>Özetleyin (Perde ve sahneler doğal aralardır ve okunanların gözden geçirmesine olanak sağlar.)</p>
Şiir	<p>Konuşanı belirleme (Konuşanın kim olduğunu, yaşama nasıl baktığını, anlattığı insanlık durumuna nasıl yaklaştığını, kime seslendiğini belirleyin.)</p> <p>Dizeleri noktalama işaretlerine uygun olarak okuma(okur için noktalama işaretleri yol göstericidir. Ne zaman duraklayacağınızı, ne kadar duraklayacağınızı gösterir).</p> <p>Duyuları kullanma(Şiirde duyulara seslenen imgeler vardır. Okurken bu imgeleri belirleyin ve onları anlamaya, etkilerini duyumsamaya çalışın).</p> <p>Şiiri açıklama (Şiire sorular sorun, şiirle söyleşin. İmgelere ve düşüncelere bağlı kalarak satır aralarında verilen anlamı yakalamaya çalışın).</p> <p>Yorumlama(Şiirde verilen ayrıntılara, ses olaylarına, imgelere dayanarak sonuçlara ulaşmaya çalışın.)</p> <p>Tepki gösterme (Konuşanın söylediklerini düşünün ve kendinizi onun yerine koyun. Şiirdeki imgeler sizi nasıl etkiliyor, bu kendine özgü görüntüyü nasıl hatırlayacaksınız? Nasıl canlandıracaksınız?)</p>
2. Kurmaca Olmayan Metinleri Okuma Teknikleri	
Amaç Belirleme:	<p>Bilgi edinmek, Yazarın öne sürdüğü düşünceleri çözümlemek, Bir düşünceyi anlamak, Eğlenmek. Seçtiğiniz amacı aklınızda tutun ve okuduğunuz metinde amacınıza uygun ayrıntıları belirleyin.</p>
Yazarın amacını belirleyin:	<p>Bilgi vermek, İkna etmek, Eğlendirmek, Birden çok amaç da bulunabilir. Yazarın amacı konusunda kullandığı ciddi, mizahi, ironik vb. söyleyiş okuyucuya yol gösterici olabilir.</p>
Yazarın eğilimini ve onu yazmaya yönelten nedenleri göz önünde bulundurma: Yazar karşısında olduğu ya da savunduğu düşünceye karşı güçlü bir duygusal güdülenme içinde olabilir. Bu eğilimi anlamak için:	<p>Yazarın seçtiği ayrıntılara dikkat edin, bunların size yazarın yanında olduğu düşüncelerle onu yazmaya iten nedenlerle ilgili neler anlattığını düşünün. Yazarın yazma nedenleri ve eğilimi hakkında çıkardığınız sonuçlara dayanarak onun düşüncelerini savunacak mısınız, yoksa kuşkucu mu davranacaksınız, karar verin.</p>
Yazarın temel görüşlerini belirleme:	<p>Paragrafların çoğunda doğrudan ya da dolaylı olarak söylenen bir temel düşünce vardır. Olguları görüşlerden ayırın. Olgular var olan gerçeklerdir. Düşünceler ise yazarın kişisel görüşleridir. Yazar görüşünü hangi olgularla desteklemiş? sorusu bu ayrımı yapmayı kolaylaştırır. Yazıyı okurken kendinize, yazarın neyi öğrenmenizi ya da düşünmenizi istediğini sorun. Bu sorunun yanıtı sizi metindeki en önemli düşüncelere götürür.</p>

Tablo 8. Adalı’ya (2010) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri (Devam)

Yazarın kullandığı destekleyici ayrıntıları saptama:	Yazarın öne sürdüğü her görüş kanıtlarla desteklenmiş olmalıdır. Her temel düşünce için destekleyici ayrıntıları belirleyin. Yazarın düşüncelerini desteklemek için kullandığı olguları değerlendirin. Her görüş için yeterli olgular sunup sunmadığını kendinize sorun. Yazarın ne tür kanıtlar gösterdiğini ve sunduğu kanıtların ikna edici olup olmadığını sorgulayın.
Metnin kurgusunu kavramaya çalışın:	Sunulan bilgileri daha iyi anlamak için düşünceler arasındaki ilişkileri araştırın. Yazar düşünceler arasındaki bu ilişkileri bağlantı sözcükleriyle göstermiştir. Temel düşünceler ve destekleyici kanıtlar okuyucunun kolayca izleyebileceği biçimde düzenlenmiştir. “Daha sonra”, “bununla karşılaştırılınca”, “en önemlisi” gibi bağlantı sözcükleri yazarın nasıl bir düzenleme yaptığı hakkında ipucu verecektir.
Metni değerlendirin:	Yazarın görüşlerini olgularla destekleyip desteklemediğini sorun. Ulaştığı sonuçların mantıklı olup olmadığını, verilen olgulardan o sonuçların çıkarılıp çıkarılmayacağını sorgulayın. Yazarın konudaki bilgi birikiminin, deneyimlerinin yeterli olup olmadığını saptayın. Yazıyı bir bütün olarak ele alıp eleştirel olarak sorgulamak için şu soruları sorun: <ul style="list-style-type: none"> • Anlatımlar ya da olgular mantıklı bir sıra izliyor mu? • Yazı açık bir biçimde düzenlenmiş mi? • Yazarın görüşleri bilgiyle desteklenmiş mi? • Yazar bu konuda deneyimli mi? • Yazar yazısında hangi bakış açısını öne çıkarıyor?

(Adalı, 2010, Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri kitabından sayfa 22- 143 arasında özetlenerek tablolştırılmıştır.)

Özdemir (2011) de eleştirel okuma tekniklerini metin türlerine göre ikiye ayırmıştır. Bunlar: “Öğretici Nitelikli Metinler” ve “Yazınsal Nitelikli Metinler” dir. Yazınsal nitelikli metinler içerisinde şiirleri ayrı tutmuş ve şiir okuma tekniğini “Şiirleri Okumak” başlığı altında vermiştir. Özdemir (2011)’in teknikleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Özdemir'e (2011) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri

Öğretici Nitelikli Metinleri Okumak	
Konuyu araştırmak:	Konuyu anlamak önemlidir bunun için şu sorular sorulabilir; Yazar neyi seçmiş? Ne hakkında oluşturmuş yazısını? Seçimi yaparken seçimini etkileyen ya da onu yönlendiren belirli bir nedeni var mı? Yazar neyin üzerinde duruyor? Ne hakkında söz söylüyor?
Konuya bakış açısını belirlemek:	Yazarın konuyu görüş, ele alış biçimidir. Şu sorular sorulabilir; Yazar nasıl görüyor konuyu? Sınırlı genel bir biçimde mi ele alıyor yoksa geniş bağlamda özel boyutlara kavuşturarak mı? Yerel ya da ulusal bağlamda mı düşünüyor yoksa evrensel ölçüler içinde mi? Onaylamacı bir tutum içinde mi yoksa eleştirel mi?
İletiyi bulma:	Amacın yoğunlaştırılarak bir yargı, önerme biçimine yazıda belirtilmesi ilettir (ana düşüncedir). Şu sorular sorulabilir; Yazıda asıl vurgulanmak istenen, başka bir deyişle yazının üzerine kurulduğu düşünce nedir? Nedir bu yazıyı yazdırtan ana neden?
Öğretici Nitelikli Metinleri Okumak	
İletiyi açma ve geliştirme yollarını bulma:	Bunlara yardımcı düşünceler denilmektedir. Her yardımcı düşünceyle ileti arasında nasıl bir ilişki (yer, zaman, neden-sonuç, etki-tepki, karşıtlık-benzerlik vb.) kurulmuştur? Metni oluştururken düşünceyi açma, geliştirme yönünden hangi yollara (Örneklendirme, tanımlama, karşılaştırma, tanık gösterme, nesnel verilerden yararlanma vb.) başvurmuştur?
Dil örüntüsünü değerlendirme:	İletiyi açık geliştiren düşünceleri taşıyan dil birimlerinin tümüne denir. (Sözcük örgüsü, sözcüklerin anlamsal özellikleri, cümlelerin nitelikleri) Dil dokusu içinde hangi öğeler yer alır? Okunamı anlamamda bunların nasıl bir işlevi vardır?
Anlatım biçimini belirleme:	Genellikle açıklayıcı ve tartışmacı anlatım biçimlerine yer verilir.
Yazınsal Nitelikli Metinleri Okumak	
Yansıyan ve yansıtılan:	Anlatılan, üzerinde durulan, okuyucuya yansıtılan konudur.
Olay akışı ve olay örgüsü:	Ayrıntıları belirlemek için olay örgüsüne bakmalıyız. Anlatılan olayların örgülendirilişine göre kaç bölüme ayırabiliriz? Olayların akışı dümdüz bir çizgi biçiminde mi geliyor yoksa zikzaklar çiziyor mu? Anlatıcı, arada düş gücümüzü kullanarak tamamlamamız gereken kimi boşluklar bırakmış mı? Öykülemeyi oluşturan olaylar dizisini oluşturan ana sorun merakımızı aşamalı bir düzen içinde kamçılayacak bir biçimde (serim, düğüm, çözüm) mi verilmiş? Sorun beklentimize uygun bir biçimde çözümleniyor mu?
İleti ve düşünsel boyut:	İleti önerme biçiminde kesin bir yargıya dönüştürülerek verilmez. Metnin dokusuna sindirilir.

Tablo 9. Özdemir'e (2011) Göre Eleştirel Okuma Teknikleri (Devam)

Yazınsal Nitelikli Metinleri Okumak	
İnsan ögesini değerlendirme:	Yazınsal ya da kurmacasal hiçbir metin gerçek yaşamdaki insanları, onların davranış kalıplarını olduğu gibi yansıtmaz. Bunları seçer, seçilenleri kendi arasında yeniden düzenler. İnsan ögesini değerlendirme yönünden yazınsal metinlere nasıl bakacağız? Tipler ve karakterler: Metinlerde anlatılanların gelişim ve örgülenişini yönlendiren ana ve yan kişiler hangileridir? Bunları anlatırken yazar, kişiliklerine tip açısından mı yoksa karakter açısından mı bakmış? Bu kişilerin bir inandırıcılıkları var mı? Bireysel bir yaşama sahipler mi? Bireysel ve özel bir yaşamları yoksa bir düşüncüyü, bir karşıtlığı somutlamak ya da iletmek amacıyla mı yaratılmıştır bu kişiler? Yazar, karakter çizmede hangi yollara başvurmuş, bunlardan hangilerini ağırlıklı olarak kullanmıştır?
Uzam ve zaman öğeleri üzerine düşünme:	Anlatılanlar ne olursa olsun kimin başından geçerse geçsin bunların içinde geçtiği olduğu bir uzam (çevre) ve zaman vardır. Günün hangi saatlerinde, yılın hangi mevsiminde geçiyor anlatılanlar? Ne kadar sürüyor? Anlatılanlar nerede geçiyor? Açık ya da kapalı yerde mi? Açık bir yerde geçiyorsa bunların öykünün akışı içinde belirleyici bir özelliği var mı? Kapalı bir yerde (oda, ev, salon vb.) geçiyorsa bunların ayrıncı ve belirleyici özellikleri nelerdir?
Anlatı ve anlatı açısını belirleme:	Her metin anlatıcısının gözüyle, onun bakış açısıyla verilir.(Birinci kişili(Benöyküsel) Anlatıcı ya da Üçüncü kişili(Elöyküsel) Anlatıcı).
Şiirleri Okumak	Şiirsel söylemi kavrama İmge örüntüsünü araştırma Ses örgüsünü duyumsama Soruların kılavuzluğundan yararlanma.

(Özdemir, 2011, Eleştirel Okuma kitabından sayfa 57-208 arasından özetlenerek tablolştırılmıştır.)

Metin türlerine göre eleştirel okuma tekniklerine bakıldığında tüm metinler için kullanılan stratejilerin metin türlerine göre özelleştirilerek ifade edildiği ve temelde aynı görevi üstlendikleri görülmektedir.

Şengül ve Yalçın (2004) ise öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bir model önerisinde bulunmuş bu model için uygulanabilecek işlem basamakları ve bu basamaklara ait açıklamalar yapmışlardır. Bu model önerisi Tablo 10'da toplanmıştır.

Tablo 10. Şengül ve Yalçın'ın (2004) Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Model Önerisi

İlk İzlenim	Öğrencilerin metin başlığına ve resimlere bakarak metin hakkında neler düşündüğünü öğrenmek, okumaya başlarken, başlığı, "kim", "ne", "ne zaman", "nerede" ya da "niçin" şeklindeki sorular sormak ve bu sorulara cevap bulmaya çalışmak, öğrencilerin ilgisini çekmek ve güdülemek.
Konuya Yakınlaştırma	Öğretmenin metnin başlığı ve metin içerisindeki olay, olgu, durum ve mesajlardan yararlanarak öğrencilere birtakım sorular sorması öğrencilerin konuya yakınlaştırılması.
Metnin Okunması	Metni baştan sona okumak.
Okunan Paragrafların Özetlenmesi	Paragrafların her birinin ayrı ayrı özetlenmesi, bu özetlerden yola çıkılarak metnin kurgusunu oluşturan olay, olgu, durum ve fikirler zincirinin çözümlenmesi.
Tahminlerde Bulunma	Olay çevresinde gelişen metinlerde, metin içerisindeki olayların belirli bir noktada kesilerek öğrencilerin bu olayların ne şekilde sonuçlanabileceğine yönelik tahminlerde bulunması.
Tahminleri Onaylama ve Doğrulama	Yapılan tahminlerin tekrar gözden geçirilmesi ve doğrulanması.
Metnin Yapısını Oluşturan Anlam Bağlantılarını Tanıma ve Metin İçerisindeki İfadeleri Anlamlandırma	Metnin Anlam Bağlantılarını Ortaya Çıkarma; metinde yer alan sözcükler, sözcük grupları ve cümlelerde anlam değeri olan sembollerin çözümlenmesi ve bunların anlam çerçevelerinin ortaya konması. Metin İçi Anlamlandırma; metindeki iletiyi oluşturan dilsel birimlerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembolere anlam yüklenmesi, algısal bütünlüğün oluşturulması.
Metnin Kavranması	Farklı Yapı Kalıpları Kullanılarak Metnin Kavranması: Okunan metindeki olaylara yönelik birtakım cümleler verilip öğrencilerin bunları metindeki olaylara bağlı olarak yapılandırmalarını sağlamak. Görsel Unsurlarla Çıkarımlarda Bulunarak Metnin Kavranması: Metindeki olaylara uygun resimleri karmaşık bir şekilde sıralayarak öğrencilerin bu resimleri olayların oluş sırasına göre düzenlemelerini veya bu metinden bağımsız olarak sunulan resimleri, şekilleri metinle karşılaştırmalarını sağlamak. Metnin İmgeler Yoluyla Kavranması: Öğrencilerin, metinde imgesel değer taşıyan kavram ve resimlerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunmaları veya metindeki kişilerin kişilik özelliklerinden yola çıkarak onların davranışlarına uygun tablolar oluşturmaları Temel Soru Tipleriyle Metnin Kavranması: Öğrencilerin okuma sürecinde anladıklarını ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri amacıyla farklı yapı kalıplarına sahip sorular sorulabilir.
Okunan Metnin Özetlenmesi	Öğrencilerin kendi cümleleri ile içeriği oluşturmasına olanak sağlamak.
Ana Fikir ve Yardımcı Fikirlerin Bulunması	Metinlerdeki ana fikri buldurmaya yönelik olarak hazırlanan sorularla, metinde verilmek istenen temel düşünce ve yardımcı düşünceleri ortaya çıkarmak.
Metnin Yeniden Yapılandırılması	Metnin içeriğindeki olayları değiştirerek öğrencilerin metni yeni bir kurgusal yapıya dönüştürmelerini sağlamak.
Metnin Değerlendirilmesi	Metnin yapısı, amacı ve işlevine bağlı olarak belirlenen bilişsel becerilerin ne ölçüde gerçekleştirildiği ortaya koymak.

Tablo 10'da belirtilen model öğrencilerin okuma sırasında öğretmenin rehberliğinde nasıl bir yol izleyebileceklerine ve okumaya anlam vermenin en üst düzeyde nasıl yapılabileceğine dair örnek oluşturacak niteliktedir.

Lundsteen (1974: 91) kitle iletişim araçlarının varlığının kültürümüzde, eğitimde benzerlikler yerine bireyselliğe yönelik bir eğilim oluşturduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel okuma becerilerinin kendiliğinden elde edilemediği ve bu konuda öğretim yapılması gerektiğini de belirtmektedir. Ona göre eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesi üst sınıflarda; önyargılara, katılmış ve kalıplaşmış yanlışlara neden olabilmektedir. Değerlendirme ve seçicilik içeren eleştirel okuma tekniklerinin kullanılmadığı sürece okumanın, çoğunlukla boşa zaman harcama olarak görüldüğünü ve bu nedenle birçok ulusal kuruluşun eleştirel okumayı eğitimin bir amacı olarak gördüğünü söylemektedir.

Eleştirel okumanın yapılabilmesi için, öğretmenlerin sorgulamayı teşvik edecek bir ortam oluşturması gerekir. Öğrencilerin tahminler yapması, değer yargılarını desteklemek için fikirleri organize etmesi ve sorgulama teşvik edilmelidir. Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek; problem çözüme ve sebepleri okuyarak öğrenme gibi iki temel tekniği içerir (Collins, 2003). Öğrencilerle eleştirel okuma çalışması yapılırken öncelikle hazırbulunuşluğu sağlamak için dikkati yoğunlaştıracak ve dikkat çekecek unsurlardan faydalanılmalıdır. Stalker (1985: 79) eleştirel okuma dersi için öncelikle popüler şarkılardan, mizahi hikayelerden ve filmlerden yola çıkarak öğrencilerin dinlediğini, gördüğünü ya da okuduğunu kendince anlamlandırmasını istemek gerektiğini öne sürmüştür. Okuduklarımdan daha fazla ne alabilirim? Sorusundan yola çıkarak öğrencilerin; ana fikri belirleme ve çıkarımlar yapma, kararlar ve sonuçlar belirleme, görüşlerle gerçekleri birbirinden ayırt edebilme, aynı konu için farklı bakış açılarını, aşırılık, basmakalıplık ve hatalı akıl yürütmeleri, hatalı karşılaştırma ya da genellemeleri ve öznellik ya da nesnelliği değerlendirme becerilerini ortaya koymalarını istemektedir.

Öğrencilerimize okuma etkinliği sırasında parçayla ilgili soru sorma alışkanlığı kazandırmak, onların anlamalarını kolaylaştırmanın yanı sıra eleştirel okumalarını da geliştirmektedir. Bu bağlamda Gray (1969: 458) eleştirel okuma için şu önerilerde bulunmuştur:

- Eleştirel okuma eğitimiyle genel okuma eğitimi programına aynı zamanda başlanmalıdır.
- Eleştirel okuma becerilerinin kapsamı ve düzeni (dizini) araştırılmalıdır.
- Eleştirel okumayı etkileyen birçok faktör öğrenciler ve eğitimciler tarafından kabul edilmeli ve bilinmelidir.

- Tüm sınıf seviyeleri için eleştirel okuma gerektiren materyaller geliştirilmeli ve hazırlanmalıdır.
- Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme yöntemleri tüm derslerde vurgulanmalıdır.
- Öğretmenler için eleştirel okuma öğretimi konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.

Bu önerilerin yanında Rosenblatt (1969, akt: Bosma, 1981: 20)'a göre okuma sırasında öğretmenin üç sorumluluğu vardır;

- Özgür etkileşim fırsatı sunan bir atmosfer yaratmak,
- Okuyucunun okuduğuna karşı yansıtıcı düşünmesini geliştirmesi konusunda yardımcı olmak,
- Okuyucuya alternatif cevapların da olabileceğinin farkına varmasını sağlamak.

Yine öğretmenlere eleştirel okuma öğretimi konusunda fikir sunan Le Master (2011: 5) eleştirel okuma sırasında metni okuyacak öğretmene şu önerilerde bulunmakta ve ardından örnek bir modelle de bu önerilerini somutlamaktadır:

- Derin bir anlayış kazanabilmek için, yazarın ne dediğini/ neyi savunduğunu anlamak için gerektiğinde tekrar okuyun,
- Metinde işaretlemeler yapın(paragrafları numaralandırma, gerekli bilgilerin altını çizme) Bu işlemlerin aynısını öğrencilerinizden de isteyin.
- Yazarın metinde ne yaptığını anlamak için metnin bazı bölümlerini çizelge haline getirin, özetlemeler yapın. Metni öğrencilerinizle okumadan önce metne hakim olmak istiyorsanız kenar boşluklarına yorum ve analizlerinizi not edin.
- Metnin zor olan öğelerini ve bölümlerini belirleyin. Bu zor bölümlerde öğrencilere destek olacak stratejilere karar verin.
- Metin seçimi önemlidir. Seçilen metne göre öğretmen kendi kendine bazı değerlendirmeler yapmalıdır. Bu değerlendirme dersin işlenişine ve öğrenciye rehberliğe dayalı olmalıdır (Örneğin, öğrencilerin metinden ne anlamasını istiyorum? Bu metinde hangi stratejiler kullanılabilir? gibi).

Bu önerileri daha somut hale getirmek için aşağıdaki örnek adımlar öğretmenlere yol gösterici olabilecektir. Bu adımlar şöyledir (Le Master, 2011:7-12):

1. Bir Metin ve Okuma Amacının Tanımlanması;
İçerik ve beceriye dayalı bir öğrenme sonucu geliştirmek,
Bilimsel okuryazarlık becerilerini öğretmek için kullanılacak özel bir metin seçmek,
Okuma için bir amaç oluşturmak,
Okumayı geliştirmek için bir taktik belirlemek.
2. Öğrenme Ortamının Kurulması;
Görev için içerik belirlemek,
Sıkı bir akademik çalışma yapmaları için öğrencileri teşvik etmek,
Okuma ve yazma çalışmaları için yüksek bir beklenti sağlamak,
Öğrencilerin metinleri tartışmaları için fırsatları artırmak.
3. Okuma İçin Hazırlık;
Öğrencilerle okuma öncesi etkinlikler yapmak,
Yazarın kişisel profesyonel veya akademik deneyimlerini incelemek,

- Önemli kelimeleri gözden geçirmek,
Metni tarihsel ve söz bilimsel bağlamlarda incelemek.
4. Aktif Okuma Stratejilerini Seçme;
Yeniden okumak,
Metinde işaretlemeler yapmak,
Metindeki fikirlerle bağlantı kurmak için duraklamalar yapmak, kenar boşluklara notlar almak, metni grafikleştirme, metni özetlemek.
 5. Okuma Görevinin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi;
Öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı özel okuma stratejilerini öğretmek,
Bir tepegöz ya da kamera kullanarak aktif okuma stratejilerini modellemek,
Okuma faaliyetlerinin bir parçası olarak grup çalışması yaptırmak,
Öğrencilerin aktif okuma ve metni anlama becerilerini değerlendirmek.

Eleştirel okuma öğretimi sırasında kullanılabilir öneri niteliğindeki örneklere bakıldığında ders içinde öğrencilerin ve öğretmenin aktif bir öğrenme ortamı içerisine girdiği görülmektedir. Bu süreç içerisinde zihinsel beceriler en üst düzeyde kullanılmakta ve öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Eleştirel okuma birçok disiplin için kullanılabilir yapıyla öğretim programlarının hedefleri arasında önemli bir yere sahiptir ve bu durum dil ve edebiyat derslerine ayrı bir görev yüklemektedir. Çelik Özer (2010: 54) dil ve edebiyat derslerinin yazınsal ve öğretici metinler odağında gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin okul sonrası yaşamlarında birer eleştirel okura dönüşeceklerinin öngörüldüğünü belirtmektedir. Okuduklarını sorgulayabilen, değerlendirip kendine özgü biçimde içselleştirebilen okur, eleştirel bilince sahip okurdur. Bu okur belli bir bilgi birikimine dayanır; kitaplar, olaylar ve sanat yapıtları karşısındaki tutumu eleştireldir. Dayanakları olan eleştirel tutum, kuşku yok ki belli bir estetik beğeniyle biçimlenmiştir. Ne var ki, toplumumuzda zaten iyi bir düzeyde sayılmayan okuma alışkanlığı göz önüne alındığında, bu nitelikte eleştirel bir bilinçten söz etmek gerçeklikten uzak bir değerlendirme olur (Afacan, 2010: 206).

Dilidüzgün (2010: 121-122)'ün belirttiğine göre; Türkçe derslerinin hedefi olan dört temel becerinin dersin amaçlarında doğru biçimde betimlenmiş olmasına karşın gerçekleştirilen eğitim çabalarından sonra edebiyat öğretimi daha doğrusu okur veya eleştirel okur yetiştirme konusunda başarısız kalmaktayız. Gerek yapılan bilimsel çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar ve uluslararası ölçme ve değerlendirme araçlarının (PISA VE PIRLS) ortaya koyduğu sonuçların gösterdiği gibi, okur yetiştirme ve okuma kültürü konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir.

Sonuç olarak eleştirel okumanın eğitim ortamında uygulamalı olarak öğretilmesi için araştırmacılar tarafından birçok strateji ortaya konulmuştur. Bu stratejiler genel olarak incelendiğinde; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanabilecek adımlardan oluşmaktadır. Okuma öncesinde metnin dış görüntüsüne ilişkin kısa bir göz gezdirme ve okuyucun metin hakkındaki ilk izlenimlerini oluşturacak niteliktedir. Metnin türü, görseller, metnin yapısı, başlık, okuma amacı belirleme gibi işlemler sayesinde okuyucu okuma eylemine karşı kendisini hazırlamaktadır. Okuma sırasında; tekrarlanan kavramlara, yazarın tutumuna, anlatılan konunun benzer ya da farklı yönlerine dikkat etmenin yanı sıra okuyucunun kendine özgü notlar alması, işaretlemelerde bulunması, özetlemeler yapması metnin değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması konusunda yardımcı olmaktadır. Metnin anlaşılmayan kısımlarının yeniden okunması, anlamı bilinmeyen kelimelerde bağlamdan faydalanmak, metinde sunulan bilgileri başka kaynaklarla karşılaştırmak, yazarın kanıtlarını, görüşlerini ve gerçekleri birbirinden ayırmaya çalışmak okumanın aktif bir şekilde yapılarak okuyucu tarafından içselleştirilmesini sağlamaktadır. Okuma sonrasında; yapılan tahminleri doğrulamak, neden-sonuç ilişkilerinin doğru kurulup kurulmadığına karar vermek, iddia ve kanıt ilişkisini desteklemek ve sonuç cümlelerinden yola çıkarak metni değerlendirmek, metni kendi cümleleriyle ifade edebilmek ve metin hakkında akılda kalan sorulara cevap bulabilmek için metni yeniden yapılandırarak ölçütlere ulaşmak gerekmektedir.

Tüm bu değerlendirmeler yapılırken okuyucu kendi öznel duruşunu bir kenara bırakmalı ve her metnin yazılış tarihine, yazıldığı coğrafyaya, kültürel değerlere, inançlara göre özel bazı değerlendirme kriterlerine sahip olabileceğini bilmelidir. Ancak bu kriterler metnin geneline ilişkin değerlendirmeyi etkilemeyecek duruma getirilmelidir. Yani her metin kendi bağlamında ve en objektif ölçüde değerlendirilmelidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de henüz eleştirel okuma konusunda araştırmaların daha çok betimsel amaçlı olduğu ve eleştirel okuma öğretimine gereksinim duyulduğu, bu konuda model olacak öncü araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu eksikliği kapatma yolundaki

adımlar daha çok 2005 yılı öğretim programında eleştirel okumayla ilgili kazanımlar ve örnek ders işleme yöntemleri ile sınırlı kalmaktadır.

Orta öğretimde ana dil öğretimi Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersleriyle gerçekleşmektedir. Bu derslerin önemi, yüklendikleri görevler, okuma konusundaki eksiklikler, okumanın en üst düzeyde gerçekleştirildiği eleştirel okuma hususundaki yetersizliklere bakıldığında, eğitim sisteminin arzu ettiği öğrenci profilinin gerçekleştirilemediği görülmektedir. Tüm bu sorunlara yönelik bilimsel çalışmaların azlığı da ayrıca dikkat çekici bir noktadır. Yapılan araştırmalarda deneysel çalışmaların artırılması, örneklem gruplarının çeşitlendirilmesi ve sorunun muhatabı konumunda olan gruplardan seçilmesi, okuma konusunda olumlu fayda sağlayacak çalışmaların yapılarak daha iyi bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin nasıl yapılacağına cevaplar aranmalıdır. Bu çalışmanın bu ihtiyacı giderme konusunda öncü bir nitelik taşıma konusunda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amaç, 9. sınıflarda Türk Edebiyatı Dersinde yapılan eleştirel okuma öğretiminin ve cinsiyetin eleştirel okuma becerisine etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır;

Alt problemler;

1. Deney ve kontrol grubunun son test eleştirel okuma becerisi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu 9. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi son test puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Öğrenciler, eleştirel okuma testini içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2012-2013 eğitim öğretim yılında Düzce Farabi Anadolu Lisesi, 9. Sınıf düzeyinde altı 6 sınıftan elde edilen verilerle,
- Eleştirel okuma öğretiminin 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersi” Olay Çevresinde Gelişen Metinler ve Öğretici Metinler” üniteleriyle,
- Araştırmacı tarafından hazırlanan eleştirel okuma testinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eleştirel Okuma: Üst düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı, metnin sorgulama, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden geçirildiği ve okuyucu tarafından yeniden yapılandırıldığı bir okumadır.

Eleştirel Okuma Becerisi: Eleştirel okuma için gereken yatkınlık, öğrenmeye bağlı olarak geliştirilebilecek yetenektir.

2. LİTERATÜR

2.1. Yurt Dışında Yapılan Eleştirel Okuma ile ilgili Araştırmalar

Yurt dışında Eleştirel okuma konusunda eleştirel okuma kavramı kullanılarak yapılan ilk çalışmalara 1950’li yıllarda rastlanmaktadır. Çalışmaların 1970-1980’li yıllarda özellikle arttığı görülmektedir. Bu yıllardaki çalışmaların içerikleri genellikle eleştirel okuma öğretimi ve bu öğretimin etkililiği üzerinedir. Çalışmalardaki değişkenler ise; sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, zeka, eleştirel düşünme gibi konularda yoğunlaşmıştır. 1980’li yıllardan sonra ise çalışmalarda daha çok; SAT (Scholastic Aptitude Test - Eğitim Yetenek Testi) ve TOEFL gibi sınavlarla, öğrencilerin eleştirel okuma güçlerinin nasıl değerlendirildiği üzerinde durulmaktadır. Bu sınavlarla belirli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bahsedilen sınavlardan aldığı puanlar, onların üniversiteye giriş puanlarını da belirlemektedir. Bu durum eleştirel okuma öğretiminin, temel okumaya ek olarak verilen bir alan olmaktan çıktığını ve eleştirel okumanın öğretim süreci içinde kazanılması gereken zorunlu bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Yurt dışında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar tarihsel sırayla aşağıda verilmiştir.

Alston (1969) çalışmasında; test performansı ile ölçülen ve yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve okumaya hazırlık performans düzeylerini ilişkilendirmek için sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma becerilerinin niteliğini, kapsamını ve bunların bazı bağımsız değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Yaş ile öğretim deneyiminin, eleştirel okuma performansı ile arasında olumsuz bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yaş ve deneyimle birlikte ön yargı ve kalıplaşmış bilgilerin arttığı ve bu durumların değiştirilmesinin zorlaştığı gibi sebeplere bağlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleriyle eleştirel okuma testi performansı arasında ilişki görülmemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin geçmişte aldıkları okuma öğretimine ilişkin ders sayısının test puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğunu belirtmiştir.

Culyer (1973) 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin sınıf düzeyine göre farklı olup olmadığını belirlemeye çalıştığı araştırmasında ayrıca

eleştirel okuma becerileriyle cinsiyet arasındaki ilişki, eleştirel okuma becerileriyle zeka arasında ilişki ve temel okuma ile eleştirel okuma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Veriler Gall tarafından geliştirilen Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi, Zeka testleri ve Nelson-Deny Okuma Testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf düzeyine göre eleştirel okuma becerisinde anlamlı bir fark yoktur. Eleştirel okuma testinde kız öğrencilerin performansının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ve zeka testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin temel okuma başarıları ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Gall (1973) araştırmasında; 4., 5.ve 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinde sınıf düzeyine göre artış olup olmadığını, kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını, eleştirel okuma ile zeka arasında ilişki olup olmadığını ve eleştirel okuma ile okuma başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi, Zihinsel Olgunluk Kaliforniya Kısa Form Testi ve Okuma Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; 4., 5.ve 6. sınıf eleştirel okuma test puanları üzerinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi ile ölçülen, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Zihinsel Olgunluk Kaliforniya Kısa Form Testi ve Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi ile ölçülen 4., 5.ve 6. sınıf öğrencilerinin zeka ve eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuma Başarı Testi ve Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi ile ölçülen eleştirel okuma becerileri ile okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Spivak (1974)'in araştırması; 7. ve 8. sınıfların sınıf düzeyine, cinsiyete göre eleştirel okuma becerilerinin farklı olup olmadığını, yine aynı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile zeka ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri; Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi, Zihinsel Yetenek Testi, Orta Düzey Okuma Testleri ile elde edilmiştir. Sonuçta; 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalama eleştirel okuma puanlarında sekizinci sınıflar ve kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuma Başarı Testi, Orta Düzey

Okuma Testleri ve Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi ile ölçülen eleştirel okuma becerileri ile okuma başarısı arasında önemli derecede doğrusal bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Pieronek (1974) çalışmasında belirli eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bireysel okuma ve temel okuma şeklinde iki ayrı programın etkinliğini belirlemeye çalışmıştır. Buna ek olarak, Bireyselleştirilmiş okuma programında öğretmenin öğrencilerin okuma stili hakkındaki görüşleriyle, öğrencinin öğrenme stili hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin örneklem olarak seçildiği çalışmada deney-kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Delisle Eleştirel Okuma testi, Öğrenme Stili Kontrol Listesi Öğrenci Formu ve Öğrenme Stili Kontrol Listesi Öğretmen Forumu'yla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; bireyselleştirilmiş okuma grubu öğrencileri eleştirel okuma testlerinde temel okuma grubu öğrencilerine göre daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Yine bu testlerde kız öğrenciler daha iyi puanlar elde etmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha iyi sonuçlar elde etmiştir. Eleştirel okuma testinde beşinci sınıf kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha iyi puanlar elde ederken, dördüncü sınıf kız ve erkek öğrencileri arasındaki başarı farkının oldukça az olduğu görülmüştür. Bireyselleştirilmiş okuma programında öğretmenin öğrencilerin öğrenme stili hakkındaki görüşleriyle öğrencilerin kendi öğrenme stilleri hakkındaki görüşleri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Johnson, (1974)' in çalışmasının amacı 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre eleştirel okuma-dinleme becerisi arasında bir fark olup olmadığını, eleştirel okuma ve dinleme becerisi ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre: 2. ve 3. sınıf öğrencileri eleştirel okuyucu ve dinleyicidirler. Aynı yaştaki kız ve erkek çocuklarının eleştirel okuma - dinleme becerilerinin diğer bütün faktörler eşit olduğunda yaklaşık olarak aynı oranda geliştiği ve yaşa bağlı doğal bir gelişim gösterdiği görülmektedir.

Lamb (1975); 16 ile 56 yaş arasında değişen yetişkinler üzerinde yaptığı çalışmasında eleştirel okuma becerilerinde farklılıkların olgunlaşmanın bir ürünü

olup olmadığını ve cinsiyete bağlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen verilere göre; okuma öğretiminin devam etmemesi durumunda eleştirel okuma becerilerinde yaşa ve olgunlaşmaya bağlı bir gelişme gözlenmediği, cinsiyete göre yaşa ya da olgunlaşmaya bağlı eleştirel okuma becerileri açısından fark görülmediği, okuma öğretimi devam ettirildiğinde yaş ne olursa olsun eleştirel okuma becerilerinin gelişim gösterme eğilimindedir.

Jacques (1980)' in çalışmasının amacı; belirli eleştirel okuma becerilerinin öğretiminin üniversite birinci sınıf öğrencilerinin genel okuma becerilerini artırıp artırmayacağını saptamaktır. Araştırma üç deney grubu ve bir kontrol grubundan oluşmuştur. Deney grubu öğrencilerine not alma, özetleme, üst düzey anlama becerileri ve eleştirel okuma becerileri konusunda eğitim verilmiş, kontrol grubu öğrencilerine bu konularla ilgili herhangi bir talimat verilmemiştir. Sonuçta deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ve genel okuma becerilerinde ilerleme gözlenmiş, kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik hiçbir kazançları olmamıştır. Öğrencilere yapılan anket sonucunda okuma ve düşünme becerileri alanlarında yapılan öğretimin olumlu fark oluşturduğu ortaya konmuştur.

Bosma (1981) çalışmasında; halk edebiyatı ürünleriyle eleştirel okuma becerilerinin etkili bir biçimde öğretilip öğretilmeyeceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada iki deney iki kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubuna eleştirel okuma sürecinde öğretmen sınıfta yüksek sesle modelleme yapmış, yine öğretmen rehberliğinde eleştirel okuma becerileri öğretimi gerçekleştirilmiş ve çocukların bağımsız olarak eleştirel okuma çalışmaları yapmaları için seçilmiş masallar verilmiştir. Kontrol grubunda öğretmen aracılığıyla eleştirel okuma süreci modellenmiş ve sadece ders kitabı yüksek sesle okunmuştur. Veriler, Eleştirel Okuma Testi A ve B Formu ile ön ve son test yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel okumanın doğrudan öğretiminin yapıldığı ve öğrencilerin masalları bireysel olarak okumalarının sağlandığı deney grubunun önemli kazanımlar elde ettikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin masalları değerlendirme ve yorumlamasına fırsat verilmesinin bu etkiyi yarattığı düşünülmüştür.

Laureano (1981) 4., 8. ve 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin gelişimini incelemek için yaptığı çalışmada; öğretim seviyesi ve cinsiyete göre

öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını, kız ve erkek öğrencilerin en sık yaptıkları mantık yanılgılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçta cinsiyet ve sınıf arasındaki etkileşim nedeniyle öğrencilerin eleştirel okuma becerisi açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Muhakeme Yanılgıları Testi sonucunda sınıf düzeyi açısından artış gözlenmemiş ancak cinsiyete göre muhakeme yanılgılarının değiştiği görülmüştür.

Bird (1984) yaptığı çalışmada; eleştirel düşünme, okumaya yönelik tutum, cinsiyet ve daha önceki deneyimlerle eleştirel okuma arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın yürütüldüğü gruplardan biri temel okuma programını takip etmiş, bir grupta temel okumayla birlikte öğretmen tarafından tasarlanmış okuma faaliyetlerinden oluşan karışık bir program yarı zamanlı uygulanmış, diğer grupta ise öğretmen tarafından tasarlanmış okuma faaliyetleri tam zamanlı bir okuma programı olarak uygulanmış ve ek olarak öğrencilere Junior Great Books programı uygulanmıştır. Tüm gruplara ön test ve son test olarak; tutum ölçeği, eleştirel düşünme ve eleştirel değerlendirme testleri uygulanmıştır. Veriler karışık ve tam zamanlı programın uygulandığı öğrencilerin eleştirel düşünme, tutum ve eleştirel okuma konusunda temel okuma programının uygulandığı öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. En iyi performansları ise öğretmen tarafından tasarlanmış okuma faaliyetlerinin tam zamanlı bir okuma programı olarak uygulandığı ve ek olarak öğrencilere Junior Great Books programının uygulandığı grubun gösterdiği görülmüştür. Junior Great Books programının öğrencilerin eleştirel düşünme performansları açısından da olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Karışık ve tam zamanlı programın uygulandığı grupta kızlar yapılan testlerde daha fazla performans gösterdiği halde bu puanlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Test sonuçlarına göre grupların geçmiş deneyimleriyle eleştirel okuma arasında anlamlı bir fark olamadığı görülmüştür.

Stalker (1985)'in çalışmasının amacı; üniversitede okumayı geliştirme sınıflarında eleştirel okuma öğretimi için uygulanan iki yaklaşımı (Bir sınıfta araştırmacının eleştirel okumaya yönelik hazırladığı materyaller, diğer sınıfta piyasadan eleştirel okumaya yönelik alınmış materyaller kullanılmış) karşılaştırmak, eleştirel okuma becerileriyle deneklerin seçilmiş özellikleri (yaş, cinsiyet, ırk, lise not

ortalamaları, lise İngilizce not ortalamaları) arasındaki ilişkiyi belirlemek ve eleştirel okuma öğretimi için verilen altı derste işlenen konuların eleştirel okuma becerilerini artırıp arttırmadığını belirlemektir. Veriler; Watson Glaser Eleştirel Düşünme Testi ve Eğitim Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test (SAT))Sözel Kısım ile elde edilmiştir. Sonuçta; sınıflarda uygulanan yaklaşımlar arasında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir. Eleştirel okuma becerilerinin ölçüldüğü testlerle Eğitim Yetenek Testi arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet, yaş, ırk, lise not ortalaması ya da lise İngilizce ortalaması arasında anlamlı fark görülmemiştir. Eleştirel okuma konusunda 6 derste verilen konuların eleştirel okuma becerilerinin artması konusunda artış göstermediği belirtilmiştir.

Jainı (1986)'nin çalışmasında, hedef grupların (3. ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin) eleştirel okuma becerilerinin çeşitli aşamalarındaki kullanım farklılıkları araştırılmıştır. Grupların eleştirel okuma becerilerine etki edecek öğretmen değişkenleri; kullandığı dil özellikleri, öğretim yöntemi ve öğretmenin deneyimidir. Bu değişkenlere bağlı olarak araştırmanın sonucunda öğretmen değişkenlerinin, öğrencinin eleştirel okuma becerilerinin üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Schulhauser (1990)' in çalışmasının amacı, 4.sınıf öğrencilerinin katıldığı edebi tartışma gruplarının; eleştirel düşünme, okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumu nasıl etkilediğini araştırmaktır. Araştırma ön test- son test kontrol deney gruplu modele göre düzenlenmiştir. Araştırmada; okuduğunu anlama testi, tutum ölçeği, eleştirel düşünme testi ve eleştirel okumayı değerlendirme testi gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda; edebi tartışma gruplarına katılmanın eleştirel düşünme performansına, okuduğunu anlamaya ya da tutuma yönelik anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Hladczuk (1992) ABD doğumlu ve yabancı uyruklu lisansüstü öğrencilerinin İngilizce eleştirel okuma becerilerinin karşılaştırılması üzerine yaptığı incelemede; iki grup arasındaki eleştirel okuma becerisinin karşılaştırılabilmesi için Watson-Glaser'in eleştirel düşünme testini kullanmış ve TOEFL yabancı dil testlerinden aldıkları puanları karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ABD doğumlu öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere göre eleştirel okuma becerileri

açısından daha yüksek performans gösterdikleri konusunda anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte eleştirel düşünme testi ile TOEFL dil sınavı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu da gözlenmiştir.

Bosley (2008) çalışmasında, üniversitede 1.sınıf öğrencilerine kompozisyon derslerinde eleştirel okuma öğretiminde kullanılan yolları incelemiştir. Veriler, öğretmen görüşme formu ve doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuma eğitimi, kompozisyon eğitmenleri arasında geniş bir değişim sergilemektedir. Ayrıca çalışma açıkça katılımcıların eleştirel okumayı genel itibarıyla öğrenemediğini göstermiştir.

Dalton (2009)'un araştırmasının amacı; araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel okuma becerilerini geliştirecek ve bu konuda öğrenci başarısını etkileyecek bir yaklaşımın değerlendirilmesidir. Benzer akademik profile sahip deney ve kontrol grupları üzerinde yapılan çalışmada deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel okuma stratejilerine yönelik bir öğretim yapılmıştır. Nitel veriler odak grup görüşmeleriyle, nicel veriler ise okuma testleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuma testlerinde kontrol grubuna göre daha yüksek performans gösterdiği görülmüştür.

2.2. Yurt İçinde Yapılan Eleştirel Okuma ile ilgili Araştırmalar

Yurt içinde yapılan çalışmaların 2000'li yıllarda başladığı ve daha çok ilköğretim seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmaların sayıca çok olmaması dikkat çekicidir. Son yıllarda önem kazanmaya başlayan eleştirel okuma konusundaki çalışmalar genellikle ilköğretim seviyesinde yapılmıştır. Çalışmalarda; eleştirel okumanın eğitim programlarındaki kazanımları, eleştirel okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ve öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar yapılmış; bağımsız değişken olarak ise cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri gibi değişkenler kullanılmıştır. Konuyla ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar tarihsel sıraya göre verilmiştir.

Çam (2006) araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, görsel okuma öğretimi için

bazı öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Veriler; öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren “kişisel bilgi formu”, görsel okuma becerilerini ölçen “görsel okuma testi”, okuduğunu anlama becerilerini ölçen “okuduğunu anlama testi” ve eleştirel okuma becerilerini belirleyen “eleştirel okuma ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ünal (2006) çalışmasında; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi kazanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç ölçekten yararlanılmıştır; öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemek için, “Eleştirel Okuma Ölçeği”, okumaya ilişkin tutumları belirlemek için de “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeylerini belirlemek için de Acat’ın (1996) geliştirmiş olduğu “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Orhan (2007) öğrencilerin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniği kullanmadaki başarılarını ölçmeyi amaçlayan çalışmasında; öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini kullanarak okudukları bir metni algılamaları, analiz etmeleri konusundaki yeterlilikleri ve bu durumların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın verileri seçilen okuma metniyle ilgili deneklere sunulan iki açık uçlu soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bu araştırma sonucunda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde

öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıklarının söylenebileceği belirtilmiştir. Anlama ve analiz becerilerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Aşılıoğlu (2008); yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretim elemanlarından, öğrencilerinin okuma becerisindeki yeterlilikleri ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda üniversite düzeyine gelmiş öğrencilerin bile okuduklarını ezberledikleri ve öğrenmeyi hatırlama düzeyinde gerçekleştirdikleri ve eleştirel okuma becerisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel okuma konusunda gözlenen bu eksiklik onların eski bilgileriyle yeni öğrendiklerini ilişkilendirerek yeni düşünceler geliştirmelerini sınırlandırmaktadır. Aşılıoğlu çalışmasının sonucunda; öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin gelişmediği dolayısıyla bu beceriden gerektiği gibi yararlanamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu durumun okullarımızda verilen okuma eğitiminin yeterince etkili olmadığı şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyetin, anne-baba eğitim durumunun, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ünal (2006) tarafından hazırlanan “Eleştirel Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, anne ve baba eğitim durumunun, çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Akyol (2011); 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin cinsiyetlerine, içerisinde buldukları sosyoekonomik duruma ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediği sorularına cevap aramıştır. Araştırmanın sonucunda 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca sosyoekonomik durum açısından olumlu şartlar içerisinde bulunan öğrenciler, eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterlidir. Bu

sonuçtan hareketle, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve metinlere yönelik etkinliklerin eleştirel okuma ile daha fazla ilişkilendirilmesine ve öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda daha yeterli hâle getirilerek, sınıflarda eleştirel okumaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Özensoy (2011) çalışmasında; eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, deneysel modelin ön test-son test kontrol gruplu deseni tercih edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Düzey X uygulanmıştır. Deney grubuna 7. sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesiyle ilgili eleştirel okumaya göre araştırmacı tarafından hazırlanmış örnek ünite ve örnek öğretmen kılavuzuyla, kontrol grubuna MEB tarafından hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı bulunmuştur. Araştırmada kullanılan deneysel çalışmanın eleştirel okumaya önemli katkıları olduğu görülmüştür.

Duran (2013) yaptığı çalışmada; Türkçe Dersi (1.-5. ve 6.-8. sınıflar) öğretim programlarında eleştirel okuma eğitime yönelik ne tür açıklama ve kazanımların olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı çalışması sonucunda elde edilen bulguları dikkate alarak, hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanımın olduğunu belirtmiştir. Programdaki eleştirel okuma kazanımlarının bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğunu ve ayrıca bu kazanımların, ayırt etme, çelişkileri saptama, yanlışları belirleme, amaç belirleme, ilgili olmayanı belirleme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve sorgulama çalışmalarını gerektirdiğini söylemektedir.

Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) çalışmasında; Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe

öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu, özyeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği belirtilmiştir. Okuma sıklığı ve öğrenim görülen sınıf düzeyi ile özyeterlik algısı arasında yapılan analizlerde ise anlamlı farklılık tespit edildiği, üçüncü sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının dördüncü sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında eleştirel okuma konusunda yapılan çalışmalara bütün olarak bakıldığında; yurt dışında yapılmış çalışmaların genellikle deneysel olduğu ve eleştirel okuma becerilerinin öğretimi konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte hemen hemen tüm sınıf seviyelerinde, her yaş grubunda uygulamalı çalışmalar yapılmış ve değişkenler konusunda da oldukça geniş bir çerçevede çalışılmıştır. Özellikle 2005 yılında öğretim programında eleştirel okuma konusundaki kazanımlara yer verilmesiyle de yurt içinde bu konuya ilgi artmıştır. Ancak çalışmaların çok azı eleştirel okuma becerilerinin öğretimine ilişkin deneysel çalışmaya yer vermiş, diğerleri eleştirel okumaya yönelik tutumu betimlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Değişkenler konusunda da cinsiyet, yaş, anne ve babanın eğitim durumu gibi dar bir çalışma alanında kalınmıştır. Yapılan deneysel çalışmalarda ölçme araçları geliştirme, mevcut olanı yenileme gibi çeşitlemelere de gidilmemiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu nicel araştırma çalışması 9. Sınıf Türk Edebiyatı dersinde yürütülmüştür. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılarak araştırılmıştır. Kontrol gruplu ön test son test, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2011: 24). Araştırmanın deseni Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Çalışmanın Deneysel Deseni

	Ön test	Denel İşlem	Son test
Kontrol Grubu	Eleştirel Okuma Testi	MEB’in uygun gördüğü öğretim	Eleştirel Okuma Testi
Deney Grubu		Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş öğretim	

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez Farabi Anadolu Lisesi’nde yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu desenler üzerindeki deneysel çalışmalarda en önemli sorun, deneklerin seçiminde bağımlı değişkene ait deney ve kontrol gruplarının puanlarının deney sonrasındaki farklılıklarının, deney öncesi farklılıklardan kaynaklanabilmesidir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenle bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının deney öncesine ait eleştirel okuma becerileri açısından farklılığa sahip olup olmadıklarını anlamak için bağımsız örneklem için (Büyüköztürk, 2004: 39) T-Testi yapılmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Eleştirel Okuma Puanlarına Göre T-Testi

Test	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	p	eta-kare η^2	d
Ön Test	Kontrol	83	16,24	3,176	162	-0,867	0,387	0,0046	-0,135
	Deney	81	16,65	2,929					

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol guruplarının ön test eleştirel okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre iki grubun eleştirel okuma düzeyleri açısından denk olduğu görülmüştür. Bu denk gruplar arasından araştırmacının derse girdiği 6 sınıftan rastlantısal olarak 3’ü deney 3’ü kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyete ait dağılımları Tablo13’te verilmiştir.

Tablo 13. Çalışma Grubuna Ait Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Kontrol			Deney			Toplam		
	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam
Adet	27	46	73	37	52	89	64	98	162
Yüzde (%)	37	63	100	41,6	58,4	100	39,51	60,49	100

Tablo 13’te görüldüğü üzere kontrol grubunun % 63’ü kız, % 37’si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun ise % 58,4’i kız, % 41,6’sı erkek öğrenciden oluşmaktadır. Toplam yüzdelik dağılımda kız öğrenciler % 60,49 iken erkek öğrenciler % 39,52’dir. Görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda ön ve son testlere tüm öğrenciler katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri; “Eleştirel Okuma Testi” veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracıyla birlikte kişisel bilgi formu verilmiş ve bu formda öğrencilerin sınıfları ve cinsiyetleri sorulmuştur.

Veri toplama aracı oluşturulmadan önce literatür taraması sonucunda eleştirel okuma becerilerini ifade eden tüm kritik cümleler listelenmiştir. Bu listenin karşı sütununa bu becerileri kullanacakların gösterebileceği düşünülen eylemler listesi oluşturulmuştur (Ek-1). Bu liste veri toplama aracının hazırlanmasında kullanılmıştır.

Eleştirel Okuma Testi: Ek-1’de bulunan eleştirel okuma becerileri, alan eğitimi uzmanı 4 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının düzeltme ve önerilerine göre listedeki beceriler ve performans göstergesi olabilecek eylemler düzeltilmiş ve son şeklini almıştır. Daha sonra listede kalan ve çoktan seçmeli testle ölçülebilecek 14 beceriyi yoklayacak test soruları oluşturulmuştur. Bu maddelerin hazırlanmasında daha önceki eğitim-öğretim yıllarında kullanılmış 9. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım ders kitaplarından yararlanılarak soru metinleri seçilmiştir. Her beceriyi ölçmek için çoktan seçmeli, beş seçenekli, en az dört soru hazırlanarak toplamda 46 soruluk test oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler dört Eğitim Bilimleri uzmanının ve üç Türk dili ve Edebiyatı öğretmenin görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu testin pilot uygulaması 9. sınıflardan 237 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Testin ve testteki her maddenin indis ve güçlük değerleri hesaplanmıştır.

Madde analizinde önemli indis değeri olan madde güçlükleri için ideal değer, ortalama güçlüğü 0,50 civarında olması şeklinde ifade edilmektedir. Bu değer maddenin, 1’e yaklaştıkça kolay, 0’a yaklaştıkça zor bir soru olduğuna işaret etmektedir (Tekin, 2012). Pilot uygulama sonucunda testin güçlüğü ortalama 0,54 olarak bulunmuştur. Özen vd. (2006: 85); KR-21 formülünün test puanları ortalaması, standart sapma ve madde sayısına bağlı olarak hesaplandığından madde analizi yapılmamış testlere de uygulanabildiğini, ancak KR-20 formülünün madde analizi yapılmamış testlere uygulanamadığını belirtmektedir. Yine KR-21 eşitliğinin dayandığı önemli varsayımlarından birinin testteki her sorunun güçlük derecesinin aynı olduğu yani, güçlük derecesinin 0,50 olduğu varsayımına dayandığıdır. Bu varsayımın pratikte nadiren gerçekleştiği ve bu nedenle de testin maddeleri eşit güçlükte değilse KR-21 formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısının, KR-20 ile bulunacak güvenilirlik katsayısından genellikle küçük çıktığı ve bulunan KR-21 değerinin testin güvenilirlik katsayısının alt sınırı olarak kabul edildiği vurgulanmıştır. Şencan (2005: 135) ise KR-21 formülünün çoktan seçmeli sorular ve ölçekler için kullanıldığını belirtmiştir. Çalışmamızda hem testin güçlüğü 0,50 olduğu varsayımından hem de testin çoktan seçmeli bir test olmasından hareketle testin iç tutarlılığını hesaplamak için KR-21 formülü kullanılmıştır. Balcı (2010: 109)’ya göre iç tutarlılık katsayısını bulmak için test bir kez uygulanıp formüle göre katsayı hesaplanmaktadır. Bu durumda bu testin başarı testi olarak kullanılması uygundur. Ancak, güçlüğü ve ayırıcılığın maddelere dağılımına bakıldığında ise soruların belirtilen sınır değerlerine uygun olarak sınıflandırılması yapılmış ve nihayetinde kullanılacak ve testten

çıkarılacak maddeler belirlenmiştir. Madde ayırıcılık indisi sınır değerleri aşağıda verilmiştir (Tekin, 2012):

- $\geq 0,30$ Madde kabul edilebilir sınırlar içinde, iyi bir maddedir,
- $\geq 0,20; \leq 0,29$ Madde düzeltilerek kullanılabilir,
- $\leq 0,19$ Madde atılmalıdır, nadiren tümüyle düzeltilerek kullanılabilir.

Tablo 14'de 237 öğrenciden oluşan pilot uygulama için 46 soruluk teste ait madde güçlük değeri ile madde ayırt ediciliği değerleri görülmektedir.

Tablo 14. 46 Maddelik Eleştirel Okuma Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Soru No	Alt Grup Cevap Sayısı (Da)	Üst Grup Cevap Sayısı (Dü)	Madde Güçlüğü (P)	Madde Ayırt Ediciliği (R)
1	9	24	0,2578	0,2344*
2	14	34	0,375	0,3125
3	21	28	0,3828	0,1094*
4	56	63	0,9297	0,1094*
5	7	7	0,1094	0,0000*
6	21	33	0,4219	0,1875*
7	33	49	0,6406	0,2500*
8	30	53	0,6484	0,3594
9	3	9	0,0938	0,0938*
10	17	42	0,4609	0,3906
11	40	60	0,7813	0,3125
12	37	52	0,6953	0,2344*
13	39	64	0,8047	0,3906
14	32	48	0,625	0,2500*
15	26	53	0,6172	0,4219
16	46	62	0,8438	0,2500*
17	41	61	0,7969	0,3125
18	28	51	0,6172	0,3594
19	43	62	0,8203	0,2969
20	26	52	0,6094	0,4063
21	6	17	0,1797	0,1719*
22	38	55	0,7266	0,2656*
23	33	55	0,6875	0,3438
24	12	21	0,2578	0,1406*
25	38	59	0,7578	0,3281
26	36	60	0,75	0,3750
27	3	2	0,0391	-0,0156*
28	11	10	0,1641	-0,0156*
29	27	38	0,5078	0,1719*
30	22	48	0,5469	0,4063
31	29	36	0,5078	0,1094*
32	33	54	0,6797	0,3281
33	17	28	0,3516	0,1719*
34	29	57	0,6719	0,4375
35	32	45	0,6016	0,2031
36	39	60	0,7734	0,3281
37	34	58	0,7188	0,3750
38	7	21	0,2188	0,2188*
39	13	39	0,4063	0,4063
40	10	42	0,4063	0,5000

Tablo 14. 46 Maddelik Eleştirel Okuma Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri (Devam)

Soru No	Alt Grup Cevap Sayısı (Da)	Üst Grup Cevap Sayısı (Dü)	Madde Güçlüğü (P)	Madde Ayırt Ediciliği (R)
41	33	61	0,7344	0,4375
42	26	45	0,5547	0,2969*
43	19	36	0,4297	0,2656*
44	31	53	0,6563	0,3438
45	27	57	0,6563	0,4688
46	11	22	0,2578	0,1719*

* Ayırt ediciliği yetersiz olduğu için testten çıkarılan maddeler.

Tablo 14 incelendiğinde 46 soruluk pilot uygulamada ortalama madde güçlüğü değerinin 0,52 (0,04 ile 0,93 arasında) olduğu, madde ayırt ediciliği değerinin ise ortalama 0,33 (-0,02 ile 0,50 arasında) olduğu tespit edilmiştir. 46 soruluk test için KR-21 değeri 0,7845 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği değeri 0,30 değerinin altında olan maddeler testten çıkarılmış ve başlangıçta 46 sorudan oluşan başarı testinden madde analizi sonrası 22 soru çıkarılmış ve soru sayısı 24' e indirilmiştir (Tablo 15).

Tablo 15. 24 Maddelik Eleştirel Okuma Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Soru No	Alt Grup Cevap Sayısı (Da)	Üst Grup Cevap Sayısı (Dü)	Madde Güçlüğü (P)	Madde Ayırt Ediciliği (R)
1	14	34	0,3750	0,3125
2	30	53	0,6484	0,3594
3	17	42	0,4609	0,3906
4	40	60	0,7813	0,3125
5	39	64	0,8047	0,3906
6	26	53	0,6172	0,4219
7	41	61	0,7969	0,3125
8	28	51	0,6172	0,3594
9	43	62	0,8203	0,2969
10	26	52	0,6094	0,4063
11	33	55	0,6875	0,3438
12	38	59	0,7578	0,3281
13	36	60	0,7500	0,3750
14	22	48	0,5469	0,4063
15	33	54	0,6797	0,3281
16	29	57	0,6719	0,4375
17	32	45	0,6016	0,2031
18	39	60	0,7734	0,3281
19	34	58	0,7188	0,3750
20	13	39	0,4063	0,4063
21	10	42	0,4063	0,5000
22	33	61	0,7344	0,4375
23	31	53	0,6563	0,3438
24	27	57	0,6563	0,4688

Tablo 15 incelendiğinde 24 soruluk Eleştirel Okuma Testi'nin ortalama madde güçlük değeri 0,65 (0,38 ile 0,82 arasında), ortalama madde ayırt edicilik değeri ise 0,37 (0,20 ile 0,40 arasında) olarak tespit edilmiştir. 24 sorudan oluşan bu testin Kuder Richardson-21 (KR-21) değeri 0,8344 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda elde edilen 24 soruluk Eleştirel Okuma Testi (Ek-2)'nin başarı testi olarak kullanılabilceği görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı çalışmasını kendi çalıştığı lisede ve kendi ders saatlerinde gerçekleştirmek için Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalına dilekçeyle başvurmuştur. Milli Eğitim izninden (Ek-3) sonra Okul yönetimi ve diğer öğretmenlerden de gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecine; 2012-2013 bahar dönemi başında deney ve kontrol grubundaki sınıflara; ön test olarak “Eleştirel Okuma Testi” uygulamasıyla başlanmış dönemin son haftasında da son test olarak yine “Eleştirel Okuma Testi” uygulamasıyla son verilmiştir. Ön test ve son test uygulaması arasında kalan 8 haftalık süre zarfında, kontrol grubu sınıflarında metin incelemeleri sırasında eleştirel okumaya dair herhangi bir çalışma söz konusu olmamış sadece kitaptaki metinler ders programına bağlı kalınarak incelenmiştir. Deney grubu sınıflarında ise Türk Edebiyatı dersi öğretim programına uygun olarak “Olay Çevresinde Gelişen Metinler (Anlatmaya Bağlı Metinler / Kurmaca metinler)” ve “Öğretici Metinler (Bilimsel Metinler)” ünitelerinde eleştirel okuma öğretimine yönelik hazırlanan öğretim uygulanmıştır. Deney grubu sınıflarında eleştirel okuma öğretimi yapılmış, her iki ünite için kitaptaki metinler dışında dörder tane olmak üzere toplam sekiz metin (Ek-4) incelemesine yer verilmiştir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yürütülen çalışma bizzat araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bosley (2008)'in yaptığı çalışmada, kompozisyon derslerinde öğrencilere seçtiği bazı metinleri vererek bu metinler üzerinde eleştirel okuma öğretimi yapması, Bosma (1981)'nin eleştirel okuma öğretiminde halk edebiyatı ürünlerinden özellikle masallardan faydalanması, Jacques (1980)'in seçtiği metinler üzerinden eleştirel okuma öğretimi yapıp bunun temel okumayı nasıl etkilediğini araştırması, Özensoy (2013)'un sosyal bilgiler ders kitabından seçtiği üniteyi eleştirel okuma öğretimine göre yeniden düzenleyerek yaptığı çalışma, Coughlin (1973)'in eleştirel okuma öğretiminde çocuk edebiyatından seçtiği belirli metinleri kullanması ve literatürde belirli metin ya da üniteler üzerinde yapılan benzer çalışmalar;

çalışmamızın deney grubu sınıflarında uygulanacak ders planının hazırlanmasında örnek teşkil etmiştir.

Deney grubu sınıflarında eleştirel okuma öğretimi için seçilen üniteye geçilmeden önce öğrencilerde ilgi uyandırmak ve hazırbulunuşluğu artırmak amacıyla (Collins, 2003), yeni bir çalışma yapılacağı söylenmiş ve çalışmanın amacı, içeriği ve nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Eleştirel okuma öğretimine geçmeden önce sınıf oturma düzeni “U” şeklinde değiştirilmiş ve çalışma “okuma atölyesi” olarak adlandırılmıştır. Daha sonra metin incelemelerine geçilmiş ve metinler (Ek-4) fotokopiyle çoğaltılarak her öğrencinin kendisine ait bir metni olması sağlanmış böylelikle eleştirel okuma stratejilerini uygulamalı olarak kendi metinleri üzerinde kullanmalarına olanak sunulmuştur. Okuma atölyesinde yapılan çalışmalar haftalara ve ders saatlerine göre sıralı olarak Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16. Eleştirel Okuma Atölyesi Çalışmaları

Hafta	Saat	Uygulamalar
1.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve anlama hakkında hazırlanmış slayt (Ek-5) sunumu yapılmış ve sunum hakkında öğrencilerle fikir alışverişinde bulunulmuştur.
2.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> Eleştirel okumanın ne olabileceği hakkında beyin fırtınası yapılmış sonra, okuma ve okuma yöntemleri hakkında hazırlanan slayt (Ek-6) sunumu yapılmıştır. Bu sunumla birlikte eleştirel okuma yönteminin tanımı verilmiştir. Öğrencilerin beyin fırtınasında ortaya koyduğu fikirlerle sunumda verilen tanım karşılaştırılmıştır.
3.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> Metin türleri ve metin türlerine göre eleştirel okumanın nasıl yapıldığı hakkında hazırlanan slayt (Ek-7) sunumu yapılmıştır. Bu sunumun ardından eleştirel okuma stratejilerinin (Ek-8) neler olduğu ve nasıl yapıldığı anlatılmıştır. Eleştirel okuma yapılırken metne ne tür sorular (Ek-9) sorulabileceği anlatılmıştır. Olay çevresinde gelişen metinlerin eleştirel okuma yöntemiyle nasıl okunduğu hatırlatılmış ve bu metinlerden seçilmiş “Elli Kuruş” adlı metin (Ek-4) öğretmen tarafından eleştirel okuma yöntemiyle sınıfta okunmuştur. Olay çevresinde gelişen bir metnin eleştirel okuma yöntemine göre nasıl okunması gerektiği ayrıntılarıyla sunulmuştur.
4.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> Olay çevresinde gelişen “Tünek Ahmet” Metni (Ek-4) öğretmen rehberliğinde öğrencilerle birlikte eleştirel okuma yöntemiyle okunmuştur.
5.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> Daha sonra “Ayran” adlı metin (Ek-4) eleştirel okuma yöntemine göre öğrencilere grup çalışması yaptırılarak okutulmuştur. Olay çevresinde gelişen “Hayat Böyledir İşte” adlı metin (Ek-4) eleştirel okuma yöntemine göre öğrencilerin bireysel çalışması istenerek okutulmuştur.
6.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> Öğretici metinlerin eleştirel okuma yöntemiyle nasıl okunduğu hatırlatılmış seçilen “Fildişinden Kule” adlı öğretici metnin (Ek-4) eleştirel okumaya göre nasıl okunduğu öğretmen tarafından gösterilmiştir
7.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> “İnsan Ömrü” adlı metin (Ek-4) öğretmen rehberliğinde eleştirel okuma yöntemine göre okunmuş, “Şiirle Savaş” adlı öğretici metin (Ek-4) eleştirel okuma yöntemiyle öğrencilere grup çalışması yaptırılarak okutulmuştur.
8.	3 x40	<ul style="list-style-type: none"> “İlme Doğru” adlı metin (Ek-4) eleştirel okuma yöntemiyle öğrencilerin bireysel çalışma yapması istenerek okutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma süresince kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 18 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

Verilerin analizinde parametrik ya da nonparametrik analizlerden hangisinin kullanılacağını belirleyebilmek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik analizi yapılmıştır. Herhangi bir değişken yönünden birbirinden bağımsız iki grubun dağılımlarının benzer olup olmadığını başka bir deyişle bu iki grubun aynı ana kütlede veya aynı dağılıma sahip değişik iki ana kütlede çekilip çekilmediğini test etmek için kullanılan bir yöntemdir (Güngör ve Bulut, 2008: 88).

Analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Normallik Sınaması Test Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Kontrol	83	16,24	3,18	1,09	0,19
Deney	81	16,65	2,93	1,04	0,23

Bu analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ($p>0,05$) görülmüş ve parametrik testler tercih edilmiştir.

Bir split-plot desen ya da karışık desen olarak da tanımlanabilen ön test- son test kontrol gruplu desen biri tekrarlı ölçümleri (Ön test- son test), diğeri de farklı kategorilerde bulunan denekleri (deney- kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desendir. Bu desende bir denek, deney ve kontrol gruplarının sadece birinde yer alır ve 2×2 ’ lik bir desende gelen dört deneysel koşuldan sadece ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülürken, diğeri ikisinde ölçülmez. Böyle bir desenden elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova kullanılabilir (Büyüköztürk, 2011: 32). Yine Büyüköztürk (2004: 75); karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA’ nın işlem gruplarına bağlı olarak ilişkisiz ölçümlerin ve zamana bağlı olarak tekrarlı ölçümlerin söz edildiği iki faktörlü karışık desenlerde, uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır X sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanıldığını belirtmektedir. Grupların ön test-son test eleştirel

okuma becerisi puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek ve deneysel işlemimizin etkililiğini ölçmek amacıyla; “Tekrarlanmış Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi” yapılmıştır.

Literatürde benzer deneysel desene ve cinsiyet etkisinin araştırıldığı benzer alt problemlere sahip çalışmalardaki (Tekerek vd., 2012, Akay, 2011) gibi deney ve kontrol grubunun son test puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “İki Yönlü Kovaryans Analizi” yapılmıştır. “Two Way ANCOVA (İki yönlü kovaryans) iki bağımsız kategorik değişken (iki veya daha fazla seviye ya da koşul ile birlikte), bir bağımlı değişken ve bir veya birden fazla kovaryansı (ortak değişkeni) içermektedir (Pallant, 2007: 303). İki yönlü kovaryans analizinin basamaklarını ayrıntılı olarak anlatan Pallant (2007: 305), sabit faktör (Fixed Factor) alanına cinsiyet ve grup olmak üzere iki değişken atıldığında gruplar için cinsiyet faktörünün etkisinin belirlenmesinin amaçlandığını belirtmektedir.

Deneysel çalışmanın etki büyüklüğü için eta- kare(η^2) değerleri hesaplanmıştır. Eta-kare değerinin “0,01” olması küçük , “0,06” olması orta, “0,14” olması büyük etki değerleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011: 29). Etki büyüklüğü yeni denenen bir yöntemin, eskisine kıyasla ne kadar fark yarattığıdır (Yıldırım ve Yıldırım, 2011: 1119). Bu nedenle bu çalışmada eta-kare değeri ile deney ve kontrol gruplarında uygulanan yöntemlerin yarattığı etki sınanmıştır.

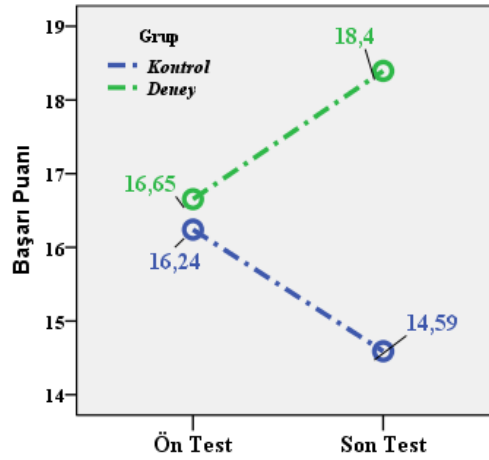
4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; deney ve kontrol gruplarının “Eleştirel Okuma Testi” puanlarından elde edilen verilere ilişkin bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1. Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun ön test-son test eleştirel okuma becerisi puanları arasındaki değişim Şekil 2’de, verilere ait betimleyici istatistikler ise Tablo 18’de verilmektedir.

Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Eleştirel Okuma Becerisi Puanları Karşılaştırması



Şekil 2’ye göre, MEB öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun eleştirel okuma becerisi puanlarında azalma gözlenirken, eleştirel okuma yönteminin uygulandığı deney grubunun eleştirel okuma becerisi puanlarında artış gözlenmiştir.

Tablo 18. Eleştirel Okuma Becerisi Verilerine Ait Betimleyici İstatistikler

Grup	Test	N	Ortalama	Standart Hata	Standart Sapma	Varyans
Kontrol	Ön Test	83	16,24	0,35	3,18	10,09
	Son Test	83	14,59	0,24	2,17	4,71
Deney	Ön Test	81	16,65	0,33	2,93	8,58
	Son Test	81	18,40	0,31	2,82	7,94

Tablo 18 incelendiğinde deney grubunun ön test aşamasındaki eleştirel okuma becerisi ortalama puanı 16,65 iken eleştirel okuma öğretimi sonucunda 18,40 değerini almıştır. Kontrol grubunun ise, ön test aşamasındaki eleştirel okuma becerisi puan ortalaması 16,24 iken MEB'in uygun gördüğü öğretim sonunda 14,59 değerini almıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test-son test eleştirel okuma becerisi puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Eleştirel Okuma Testi Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	eta-kare η^2
Gruplararası	2174,40	163				
Grup (Deney-Kontrol)	364,68	1	364,68	32,65	0,00	0,17
Hata	1809,72	162	11,17			
Gruplarıçi	236675,17					
Ölçüm (Ön Test –Son Test)	209,96	1	209,96	46,90	0,00	0,23
Grup*Ölçüm	235,74	1	235,74	52,66	0,00	0,25
Hata	725,21	162	4,48			
Toplam	238849,57	327				

Tablo 19 incelendiğinde, farklı işlem gruplarında (kontrol ve deney grubu) olma ile farklı zamanlardaki (ön test ve son test) ölçümü gösteren faktörler birlikte değerlendirildiğinde, çalışma grubunun eleştirel okuma becerisi puanları üzerindeki ortak etkinin ($F(1, 162) = 52,66, p < 0,05$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, uygulanan deneysel işlem sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin değiştiği ve eleştirel okuma öğretiminin MEB'in uygun gördüğü öğretime göre öğrencilerin eleştirel okuma beceri puanlarını geliştirmede önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, farklı deneysel işlem grubunda olmak (kontrol ya da deney

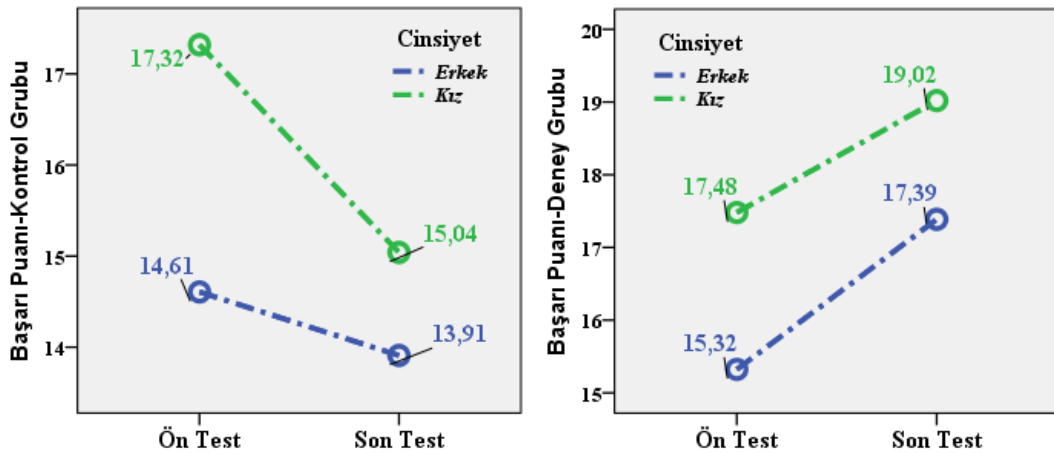
grubunda olma), öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkilemiştir. Şekil 2 ve Tablo 19 birlikte incelendiğinde deney grubunda olma durumunun, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini arttırdığı gözlenmiştir.

Grup ve ölçümün etkisini birlikte karşılaştırmak ve değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü değerlendirmek için kullanılan (eta-kare, η^2) korelasyon katsayısı 0,25 olarak tespit edilmiştir. Grupların eleştirel okuma testi puanlarında gözlenen değişimin % 25'i deneysel işlem ile açıklanabilmektedir.

4.2. Cinsiyet Açısından Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney grubunun ön test-son test eleştirel okuma becerisi puanlarının cinsiyete göre değişimleri Şekil 3'te, verilere ait betimleyici istatistikler ise Tablo 20'de verilmektedir.

Şekil 3. Gruplara Ait Eleştirel Okuma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması



Şekil 3 incelendiğinde, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanları ölçümler arasında (ön test-son test) azalma gözlenmiştir. Bunun yanında, deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanlarında ise ölçümler arasında (ön test-son test) açıkça bir artış gözlenmektedir.

Tablo 20. Eleştirel Okuma Becerisi Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Hata	Standart Sapma	Varyans
Kontrol	Ön Test	Erkek	33	14,61	0,56	3,19	10,18
		Kız	50	17,32	0,38	2,69	7,24
	Son Test	Erkek	33	13,91	0,43	2,45	6,02
		Kız	50	15,04	0,26	1,85	3,43
Deney	Ön Test	Erkek	31	15,32	0,52	2,91	8,49
		Kız	50	17,48	0,37	2,64	6,99
	Son Test	Erkek	31	17,39	0,56	3,14	9,85
		Kız	50	19,02	0,34	2,43	5,90

Tablo 20 incelendiğinde, kontrol grubundaki kız öğrencilerin ön test aşamasındaki eleştirel okuma becerisi puanları 17,32 iken MEB'in uygun gördüğü öğretim sonucunda 15,04 değerini almıştır. Erkek öğrencilerin ise, ön test aşamasındaki eleştirel okuma becerisi puanları 14,61 iken MEB'in uygun gördüğü öğretim sonucunda 13,91 değerini almıştır.

Ayrıca, deney grubundaki kız öğrencilerin ön test aşamasındaki eleştirel okuma becerisi puanları 17,48 iken eleştirel okuma öğretimi sonucunda 19,02 değerini almıştır. Erkek öğrencilerin ise, ön test aşamasındaki eleştirel okuma becerisi puanları 15,32 iken eleştirel okuma öğretimi sonucunda 17,39 değerini almıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test-son test eleştirel okuma becerisi puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü kovaryans analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Eleştirel Okuma Testi Cinsiyete Göre İki Yönlü Kovaryans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	eta-kare n ²
Model	803,87	4	200,97	39,40	0,00	0,50
Grup (Kontrol/Deney)	498,91	1	498,91	97,82	0,00	0,38
Cinsiyet (Kız/Erkek)	11,62	1	11,62	2,28	0,13	0,01
Grup*Cinsiyet	4,53	1	4,53	0,89	0,35	0,01
Hata	810,98	159	5,10			
Toplam	1614,85	163				

Tablo 21 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanlarında gözlenen değişim, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Buna göre, ön test ve son test aşamasında kontrol ve deney guruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel okuma becerisi puanlarında ($F(1, 163) = 0,89, p>0,05$) cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda; eleştirel okuma öğretiminin, eleştirel okuma becerisi üzerinde cinsiyet açısından anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara, bu sonuçların ilgili literatürle karşılaştırılmasına ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunun son test eleştirel okuma becerisi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında; eleştirel okuma öğretimi yapılan deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Deney grubunda uygulanan eleştirel okuma öğretimi, MEB'in önerdiği okuma öğretimine göre daha etkilidir. Alanda yapılmış çalışmalara bakıldığında deney grubu üzerinde uygulanan öğretim yöntemiyle ilgili benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Pieronek (1974) belirli eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bireysel okuma ve temel okuma şeklinde iki ayrı programın etkinliğini belirlemeye çalıştığı araştırmasında, bireyselleştirilmiş eleştirel okuma programını uyguladığı deney grubunun daha iyi performans gösterdiğini ifade etmiştir. Belirli eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Jacques (1980) üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada deney grubunda eleştirel okuma öğretimi yapmış ve bu öğretimin deney grubundaki öğrencilerin hem genel okuma becerilerini hem de eleştirel okuma becerilerini geliştirildiğini söylemiştir. Bosma (1981) halk edebiyatı ürünleriyle eleştirel okuma becerilerinin etkili bir biçimde öğretilip öğretilmeyeceğini belirlemeyi amaçladığı çalışmada deney grubuna eleştirel okuma öğretimini masallar aracılığıyla uygulamıştır. Çalışmada deney grubunun daha yüksek performans gösterdiğini belirtmiştir. Dalton (2009) kendisinin geliştirdiği eleştirel okuma stratejilerinin etkililiğini araştırmak için yaptığı çalışmada deney grubunda öğretim sırasında eleştirel okuma stratejilerini kullanmış ve deney sonrasında bu grubun eleştirel okuma becerileri

konusundaki performanslarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde belirlediği bir üniteyi deney grubunda eleştirel okumaya göre düzenleyen ve bu yöntemle işleyen Özensoy (2011), çalışmanın deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine önemli katkıları olduğunu söylemiştir.

İlgili literatürde bu sonuçlarla paralel olmayan çalışmalara da rastlanmaktadır. Schulhauser (1990) çalışmasında eleştirel okuma öğretimi konusunda edebi tartışma gruplarına katılan deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinde anlamlı bir farkın oluşmadığını belirtmiştir. 3. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerinde; öğretmenin kullandığı dil özellikleri, öğretim yöntemi ve öğretmenin deneyimi gibi değişkenlerin etkisini araştıran Jainı (1986), çalışmasının sonuçlarında bu değişkenlerin -ki içerisinde öğretim yöntemleri de yer almaktadır- öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığını söylemektedir.

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

2. Deney ve kontrol grubu 9. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında; eleştirel okuma becerisindeki kızlar lehine fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Eleştirel okuma puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi görülmemektedir.

Eleştirel okuma becerilerini cinsiyet değişkenine göre değerlendiren çalışmalarda benzer sonuçlar görülmektedir. Gall (1973) öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinde sınıf düzeyine göre artış olup olmadığını araştırdığı çalışmasında; cinsiyet açısından anlamlı bir fark görmediğini söylemiştir. Yine test performansı ile ölçülen ve yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi ve okumaya hazırlık performans düzeylerini ilişkilendirmek için yaptığı çalışmada Alston (1969) cinsiyet

açısından anlamlı bir fark görmediğini belirtmiştir. Stalker (1985) üniversitede okumayı geliştirme sınıflarında eleştirel okuma öğretimi için uygulanan iki yaklaşımı karşılaştırmak için yaptığı çalışmada eleştirel okumayla cinsiyet arasında anlamlı fark oluşmadığını belirtmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı fark göstermese de Culyer (1973)'in öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinde sınıf düzeyine göre fark olup olmadığını araştırdığı çalışmasında cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin performanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bireysel okuma ve temel okuma şeklinde iki ayrı programın etkinliğini belirlemeye çalıştığı araştırmasında Pieronek (1974), cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin daha iyi puanlar elde ettiğini söylemektedir. Orhan (2007) öğrencilerin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniği kullanmadaki başarılarını ölçmeyi amaçlayan çalışmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Sadioğlu ve Bilgin (2008) ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra istatistiksel açıdan cinsiyetin kızlar lehine anlamlı fark oluşturduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Sınıf düzeyine, cinsiyete göre eleştirel okuma becerilerinin farklı olup olmadığını araştıran Spıvak (1974) kızların eleştirel okuma puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Çam (2006), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak deney grubunda uygulanan eleştirel okuma öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği, eleştirel okuma becerilerinde gözlenen kızlar lehine puan farkının anlamlı olmadığı bir başka deyişle cinsiyetin eleştirel okuma becerisini etkilemediği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, yeni yapılacak çalışmalara ve bu konuyla ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

1. Çalışmamızda kullanılan eleştirel okuma öğretimi 9. sınıf Türk Edebiyatı dersinde kullanılabilir.
2. Çalışmamızda MEB'in öğretmen kılavuzuna kıyasla deney grubunda takip edilen eleştirel okuma yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür. MEB'in öğretmen kılavuz kitaplarında eleştirel okuma öğretimine yönelik düzenlemeler ya da iyileştirmeler yapılabilir.
3. Öğretmen yetiştiren bölümlerin eğitim programlarına eleştirel okuma yöntemlerini, eleştirel okuma stratejilerini ve eleştirel okuma öğretimi içeren bir ders konulabilir ya da mevcut derslerin içeriklerine eleştirel okuma öğretimine ilişkin bölümler eklenebilir.
4. Çalışmamızda eleştirel okuma öğretimi "Olay Çevresinde Gelişen Metinler ve Öğretici Metinler" üzerine kurulmuştur. Yeni yapılacak çalışmalarda eleştirel okuma öğretimi diğer metin türleri üzerine yapılabilir.
5. Yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde eleştirel okuma öğretimine çok erken yaşlarda başlandığı görülmektedir. Ülkemizde de eleştirel okuma becerisi kazandırma çalışmalarına temel okuma eğitimiyle birlikte başlanabilir.
6. Yurt dışında eleştirel okuma konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde sıklıkla; öğretmenin kullandığı dil özellikleri, öğretmenin kullandığı yöntem, zeka düzeyi gibi değişkenlerin ölçüldüğü testlerle başlangıç düzeyi, orta düzey ve ileri düzey eleştirel okuma testlerinden alınan puanların karşılaştırıldığı görülmektedir. Bu değişkenlerin etkisi yurt içi çalışmalarda da sınanabilir.
7. Yeni yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin eleştirel okuma öğretimi konusundaki performanslarını değerlendirecek araştırmalara yer verilebilir ve bu performansların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

8. Türk Edebiyatı öğretmenlerine hizmet içi eğitimle eleştirel okumayı nasıl öğreteceklerini modelleyen atölye çalışmaları yapılabilir.

9. Farklı deney gruplarında farklı eleştirel okuma modelleri uygulanarak bu uygulamaların karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

10. Çalışmada kullanılmak üzere yurt içinde hazırlanmış ölçekler gözden geçirilmiş ancak sayı ve nitelikçe yeterli ölçek bulmada sıkıntı yaşanmıştır. Yurt dışında hazırlanmış testlere bakıldığında öğrenim düzeyine göre standartlaşmış (basit, orta, ileri) testler görülmektedir. Ülkemizde de eleştirel okumaya yönelik standartlaşmış testler hazırlanabilir.

6. KAYNAKÇA

- AÇIK ÖNKAŞ, N. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24: 121-128. <http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/341>, adresinden 7 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.
- ADALI O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri* (1. Basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- AFACAN, A. (2010). Okuma Kültürü Açısından İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabına Bir Bakış, *Prof. DR. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, 13-15 Mayıs, Ankara.
- AKAY, G. (2011). *In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Elementary Education*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University, Ankara.
- AKSAN, D. (1999). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (2.Basım). Ankara: TDK Yayınları.
- AKŞEHİRLİ, S. (2008). *Edebiyat Öğretiminde Terim Sorunu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, İzmir.
- AKYOL A. (2001). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- AKYOL, H. (2010). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (12. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- AŞILIOĞLU B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler için Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10:1-11. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/1308141269_10_01_Asilioglu.pdf, adresinden 7 Temmuz 2012 tarihinde alınmıştır.

- AŞILIOĞLU, B. (2007). Çocuklarda Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Açısından Yeni İlköğretim Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 4-6 Ekim, Ankara.
- AVKAPAN, A. (2006). *Orta Öğretim 11.Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Hazinesinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- AYYILDIZ M. ve BOZKURT Ü. (2006) Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması-Van Örneği), *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/1: 45-54. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_1/45-54.pdf, adresinden 3 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.
- AYYILDIZ M., BOZKURT Ü. ve CANLI S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma, *Milli Eğitim Dergisi*, 169. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3.icindekiler.htm adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- BALCI, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BALCI, V. (2002). *Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- BAYRAM, İ. (2007). *9. Sınıf Türk Edebiyatı Kitabının Öğrencilerin Kelime Hazinesine Katkısı Üzerine Bir Araştırma (Kurtalan Çok Programlı Lisesi, Batman Anadolu Öğretmen Lisesi, Batman Lisesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- BENVENİSTE, E. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları*. (Çeviren: Erdim Öztokat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- BİRCAN, E., UZUNER YURT S., STEBLER M. Z., (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 7/1: 1119-

1131.

http://turkishstudies.net/Makaleler/337282930_58_ey%C3%BCpbircan_uzun_eryurtserap_steblermiriamzeliha_t.pdf, adresinden 12 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.

BOSLEY, L. (2008). "I Don't Teach Reading": Critical Reading Instruction in Composition Courses, *Literacy Research and Instruction*, 47/4: 285-308.

BOSMA, B. (1981). *An Experimental Study to Determine The Feasibility of Using Folk Literature to Teach Select Critical Reading Skills to Sixth Grades*, A Dissertation Submitted to Michigan State University İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy Departman of Elememtary and Special Education, Michigan.

BÜYÜKKANTARCIOĞLU, N. (2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 169: 119-133. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/nalan.pdf adresinden 7 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

COLLINS, N. D. (2003). *Teaching Critical Reading through Literature*. <http://www.ericdigests.org/1994/literature.htm>: adresinden 4 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

CORBALLIS, C. M. (2003). *İşaretten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi*. (Çeviren: Aybek Görey). İstanbul: Kitap Yayınevi.

CORBİN D. D. (1975). *An Investigation Into The Teaching of Critical Reading Skills At The Intermediate Level Though The Current Basal Readers*, A Dissertation Presented to The Faculty Of Saint Louis University in Patial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosopy, Saint Louis.

COŞAR, S. (2005). *Orta Öğretim Birinci Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Edebi Sanatlar ve Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale

On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.

CULYER R. C. (1973). *An Investigation of Growth In Critical Reading Ability In Grades Ten, Eleven and Twelve*, The Florida State University College of Education A Dissertation Submitted to The Department of Elementary Education In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Florida.

ÇELİK ÖZEN, T. (2010). *Çağdaş Bir Dil ve Edebiyat Öğretimi Program Modeli Önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı, Ankara.

ÇETİN İ. ve UZUN Y. (2010). Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30/2: 397-412.

ÇOTUKSÖKEN, Y. (2007). Okuma Etkinliği Ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı-Yaratıcı Okuma Yöntemi, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 4-6 Ekim, Ankara.

DALTON D. F. (2009). Critical Reading An Evaluation of A Teaching Approach, 39. *ASEE/ IEEE Frontiers in Education Conference*, October 18-19, San Antonio, TX, M4J-1.

DEMİR, C. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının İçerik ve Sözcük Sayısı Bakımından Değerlendirilmesi, *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

DEMİR, C. ve YAPICI, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, IX/ 2: 177-192.

<http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/IX2/10CDemir>.

adresinden 3 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

DEMİRCAN, C. ve İNANDI Y. (2008). Köy Enstitüleri Programlarında Anadilinin Önemi ve Türkçe Öğretimi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4/1: 1-13. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000002913>, adresinden 27 Haziran 2013 tarinde alınmıştır.

- DİLİDÜZGÜN, S. (2010). Modern Edebiyat Öğretimi ve Cahit Kavcar, Prof. DR. *Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, 13-15 Mayıs, Ankara.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Türk Dili Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- DURAN, E. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6 /2: 351-365. http://www.jasstudies.com/Makaleler/1736870875_20duranerol_T-351-365.pdf, adresinden 11 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- DURSUN O. (2012). Medyada Gerçekliğin İnşasında Okurun Rolü (Hürriyet Gazetesi Okur yorumları Üzerine Bir Analiz), *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2: 1-2. <http://www.btu.edu.tr/upload/dosyalar/04.06.13.13.55.27>, adresinden 7 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- DURSUNOĞLU, H. (2006). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihi Gelişimi, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 169. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3icindekiler.htm adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- ELLESWORTH R. (1963). Critical Thinking: Its Encouragement, *The National Elementary Principal*, XL: 24-29.
- ER, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi ,(KKEFD)*, 12: 208-218. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4047/3871>, adresinden 3 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- ERGİN, M. (2001). *Türk Dil Bilgisi* (1. Basım). İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- ERGÜN, M. ve ÖZSÜER, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi, *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2: 269-292. <http://www.egitim.aku.edu.tr/vygotsky.pdf>, adresinden 3 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

- FERRİS F. X. (1970). *Improvement of Critical reading Skills at The Secondary Level By Self- Instruction*, The University of Miami in Patial Fulfilment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education, Miami.
- GRAY M. M. (1969). Research and Elementary School Critical Reading Instruction, *Reading Teacher*, 22: 453- 459.
- GRAY W.S. (1960). *Sequence of Reading Abilities. In Sequential Development of Reading Abilities, Supplementary Edicational Monographis*, Chicago: University of Chicago Press.
- GÜCÜYETER, B. (2002). *1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- GÜNAY, D. (2006). Liselerdeki Yazın Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 169. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/v.dogan.pdf, adresinden 7 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜNDÜZ, O. (2005). Ana Dili Öğretiminde Anlatım Sorunları ve Çözümüne Dair Bazı Öneriler, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 12: 19-34. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4023/3847>, adresinden 27 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- GÜNEŞ, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- GÜNEYLİ, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerinde Bir Araştırma)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- GÜNGÖR, M. ve BULUT, Y.(2008). Ki- Kare Testi Üzerine, *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, Sayfa: 84- 89.

- GÜZEL, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 169.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3icindekiler.htm adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- HEIMANN T. M. (1976). *Critical Reading and The Teaching of Selected Logic Concepts*, A Dissertation Submitted to The Faculty of The Graduate School Marquette University İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy, Milwaukee, Wisconsin.
- HELİMOĞLU YAVUZ, M. (2010). Halk Anlatılarının Dilin Öğretimine ve Gelişimine Katkısı. *Prof. DR. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, 13-15 Mayıs, Ankara.
- HIGGINBOTHAM F. W. (1970). *An Analysis of Content and Methodology for Teaching Critical Reading Skills In Basal Readers*, A Dissertation Submitted to The Graduate Faculty of The University of Georgia İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree Doctor of Education, Athens, Georgia.
- HLADCZUK J. J. (1992). *An Examination of The Comparative Critical English Reading Ability of U.S.-Born and Foreign Graduate Students*, State University of New York at Buffalo Faculty of Educational Studies, New York.
- İŞIKSALAN, S. N. (2011) 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/1: 15-40.
http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_15-40.pdf, adresinden 27 Haziran2013 tarihinde alınmıştır.
- İMER, K. (1987). Toplum Dilbilimin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetin 60 Yıldönümü Armağanı*. Ankara, 213-230.
- İPEK, N. ve SADIÖĞLU, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe Programlarında Yer Alan Kazanımların ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin “Eleştirel Okuma” Becerisi Açısından Değerlendirilmesi, *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- İŞCAN, A. (2007). Dil ve Anadil Türkçe Üzerine, *Erciyes Dergisi*, 30: 5-9.
http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/adem_iscan_dil_ve_ana_dil_olarak_turkce.pdf, adresinden 27 Haziran 2013 tarihinde alınmıştır.
- JACQUES R. Y. (1980). *The Effect of Instruction In Certain Critical Reading Skills On The Reading Ability of College Freshmen*, Boston University School of Education Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Boston.
- JAINI Y. M. J. (1986). *Evaluating The Status of Critical Reading Skills Instruction In Selected Elementary Schools*, A Dissertation Submitted to The College of The Graduate Studies Texas A&I University İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education, Texas.
- KALAYCI, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (1. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KARADÜZ A. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 134-152.
- KARAŞAH, Z. ve KARAŞAH, E. (2008). Türkçe Öğretmen Adaylarının “Eleştirel Okuma” Tutumlarına Eleştirel Bir Bakış(Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- KARATAY H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- KAVCAR C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- KAVCAR, C. (1987). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20/ 1: 261-273.
- KAVCAR, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 65: 5-18.
- KAVCAR, C. (2003). Türk Dili ve Edebiyatı Programıyla İlgili Yeni Çalışmalar, *Türklük Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 13: 19-26.
<http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/2cahit%20kavcar.pdf>, adresinden 4 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.

- KAVCAR, C. (2008). Türkçenin Güncel Sorunları, *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- KELLER P. (2009), Critical Reading, <http://www.accd.edu/sac/history/keller/ACCDitg/SSCT.htm>, adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- KORKMAZ, Z. (2008). *Gramer Terimleri Sözlüğü* (5. Basım). Ankara: TDK Yayınları.
- KORKMAZ, Z., ERCİLASUN, A. B., ZİLFİKAR, H., PARLATIR, İ., AKALIN, M., GÜLENSOY, T. ve BİRİNCİ, N. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri* (1. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- KURLAND, D. J. (2000). *How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing*, http://www.criticalreading.com/ways_to_read.htm, adresinden 3 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.
- KÜÇÜKOĞLU H. (2008). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları (Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Örnekleri)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Diyarbakır.
- LE MASTER J. (2011). Critical Reading: Deep Reading Strategies for Expository Texts *Teacher 7*: 7-14.
- LUNDSTEEN S. W. (1974). Procedures for Teaching Critical Reading and Listening, *Language and The Language Arts*, eds. Johanna Destefano and Sharon Fox Boston: 87-99.
- MERT LÜLE E. (2009). Anadili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Sözvarlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve “Deyim” Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2: 83-93. http://www.adyusbd.com/Makaleler/1512438706_ELULE.PDF, adresinden 4 Temmuz 2013 tarihinde alınmıştır.
- ÖZBAY M. ve BAHAR M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 1/1: 157-177.

<http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706>, adresinden 3 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.

- ÖZDEMİR, E. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*: 379-380.
- ÖZDEMİR, M. (2010). Olay Çizgisi Odaklı Hikaye Okuma Yöntemi, Yıldız Tozu Örneği, *Prof. DR. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, 13-15 Mayıs, Ankara.
- ÖZEN, Y., GÜLAÇTI, F., KANDEMİR, M. (2006). Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Geçerlik Ve Güvenirlik Sorunsalı, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, Sayfa: 69-89.
<http://eefdergi.erkincan.edu.tr/article/viewFile/1006000683/1006001195>
adresinden 20 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- ÖZKAN, M. (2008). Dil- Kültür Bağlamında Türkçe ve Edebiyat Öğretimi, *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- ÖZTÜRK C. ve OTLUOĞLU, R. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller* (5.Basım). Ankara: PegemA Yayınevi.
- ÖZYÜREK, R. (2006). Liselerde Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Derslerinin Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar ve Çağdaşlaşma, *Bilkent Üniversitesi Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Sayfa: 317-322, Ankara.
- PALLANT, J. (2007). *SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows Third Edition* (1. Basım). New York: Open University Press.
- PERÇİMLİ, G. (2006). Yozlaşan Türkçeye Karşı Nitelikli Türkçe ve Edebiyat Dersleri, *Bilkent Üniversitesi Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Sayfa: 317-322, Ankara.
- PERİHANOĞLU, S. (2006). Liselerde Türk Dili ve Edebiyatında Karşılaşılan Sorunlar, *Bilkent Üniversitesi Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Sayfa: 317-322, Ankara.
- PIERONEK T. F. (1974). *Acquisition of Specific Critical Reading Skills and Development of Learning Style In An Individualized Reading Program and A Basal Reading Program*, Boston University School of Education Dissertation

Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education, Boston.

POLAT, T. (2006). Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 169.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3icindekiler.htm, adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

RİCE G. (2004). *Critical Reading, Thinking and Writing*. <http://www.lc.unsw.edu.au/>, adresinden 3 Ekim 2013 tarihinde alınmıştır.

SADİOĞLU Ö. ve BİLGİN A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki, *Elementary Education Online(İlköğretim Online)*, 7/3: 814-822. (<http://ilkogretim-online.org.tr>, adresinden 8 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.

SARAR KUZU, T. (2007). Ülkemizde, Çocuk Ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, 4-6 Ekim, Ankara.

SEVER S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (5. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.

SEVER, S. (1998). Dil ve İletişim(Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1/ 31: 51-66.

SEVER, S. (2008). Dil Öğretiminde Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi, *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.

SEVER, S. (2010). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kısa Film ve Karikatür, *Prof. DR. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı*, 13-15 Mayıs, Ankara.

SİNAN, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4/2: 75-78.

SPIVAK J. E. (1974). *An Investigation of Growth In Critical Reading Ability In Grades Seven and Eight*, The Florida State University College of Education A Dissertation Submitted to The Division of Instructional Design and Personel Development, Program of Lnguage Education, İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Florida.

STALKER A. B. (1985). *Critical Reading Instruction In College Remedial Reading Classes*, A Dissertation Submitted to The Graduate Faculty of The

University of Georgia İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy, Athens, Georgia.

- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik Ve Geçerlik* (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ŞENGÜL M. ve YALÇIN S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/index3icindekiler.htm, adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- TAŞDELEN, V. (2006). Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*. 169.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3icindekiler.htm, adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- TEKİN, H. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (21. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- THİSTLETHWAİTE L. L. (1990). Critical Reading for At- Risk Students, *Jornal of Reading*, 12: 586-593.
- TOKLU, M. (2009). *Dil Bilime Giriş* (1. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL F. ve SEVER A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2/6: 33-42.
- ÜSTÜN Ö. (2007). *Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). Dil ve Düşünce, (Çeviren: Semih Koray). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- WILLIAMS G. (1959). Provisions for Critical Reading in Basic Readers, *Elementary English*, XXXVI: 323- 331.
- YILDIRIM H. H. ve YILDIRIM S. (2011). Hipotez Testi, Güven Aralığı, Etki Büyüklüğü ve Merkezi Olmayan Olasılık Dağılımları Üzerine, *İlköğretim*

Online, 10 /3: 1112-1123. <http://ilkogretim-online.org.tr>, adresinden 8 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.

WHEELER K. L., (1998) Critical Reading of An Essay's Argument, http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html, adresinden 3 Mayıs 2013 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek-1: Eleştirel Okuma Becerilerini İfade Eden Kritik Cümleler ve Eylemler Listesinden Bir Kesit

Literatürde Eleştirel Okuma Becerilerini İfade Eden Kritik Cümleler	Eylemler Listesi
<ul style="list-style-type: none">• Sonuçları önceden tahmin edebilmek,• Olay örgüsünün veya hikayenin konusunun kavranabilmesi,• Fikirlerin sınıflandırılabilmesi,• Zıtlıkları karşılaştırabilmek,• Eleştirel düşünebilmek,• Görüşlerle (hayal gücü, fikir) ile gerçekleri ayırt edebilmek,• Sonuçları belirleyebilmek,• Dizin oluşturabilmek (konu, fikir ya da olay sırası),• Sebep- sonuç ilişkisi kurabilmek,• Yazarın amacının ve fikirlerinin değerlendirilebilmesi,• Yazarın tutumunun değerlendirilebilmesi,• Problemlerin değerlendirilebilmesi ve çözümü kavuşturulabilmesi,• Özetlerin değerlendirilebilmesi,• Verilerin kanıtlanması veya çürütülmesi için gerekli bilgilerin bulunabilmesi,• Bir fikrin oluşturulabilmesi,• Duygusal izlenimleri şekillendirebilme,• Genellemeler yapabilmek,• Edebi formun öğelerini belirleyebilmek,• Karakter özelliklerinin tanınması ve değerlendirilebilmesi,• Deyimsel ve mecazlı söylemleri yorumlayabilmek,• İma edilen tam olarak belirtilmemiş fikirleri değerlendirebilmek,• Yazarın arka plandaki fikirlerine bakabilmek,• Metin içi ilişki ve uygunluk durumlarının belirlenebilmesi,• Çıkarımlar yapabilmek,• Yargıda bulunabilmek,• İlişkilerin algılanabilmesi,• Sonuçları tahmin edebilmek,• Metnin atmosferini (ruh halini) ve üslubu belirleyebilmek,• Duygusal tepki ve nedenleri belirleyebilmek,• Olay örgüsünün yapısını ve hikayenin sorunlarını belirleyebilmek,• Kişisel deneyimlerle hikayedeki deneyimleri ilişkilendirebilmek,• Metni inceleyebilmek.• Yazarın amaçlarının belirlenmesi amacıyla metindeki genel görünümün, ön yargıların ne olduğunu analiz edebilme,	<p>Sonuçları tahmin edebilmek,</p> <p>Ana fikri belirlemek,</p> <p>Görüşlerle gerçekleri ayırt edebilmek,</p> <p>Metinde hareketle sonuçlara ulaşabilmek,</p> <p>Metin içindeki sebep sonuç ilişkilerini değerlendirebilmek,</p> <p>Yazarın amacını değerlendirebilmek,</p> <p>Metnin türünü belirleyebilmek,</p> <p>Kelime ve ya kelime gruplarının anlamını metindeki bağlamdan çıkarabilmek,</p> <p>Yazarın açıkça söylemediklerini anlamak,</p> <p>Metin için çıkarımlar yapabilmek,</p> <p>Metnin sonuçlarını tahmin edebilmek,</p> <p>Önceki bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırmak,</p> <p>Yazarın amacını belirlemek,</p>

<ul style="list-style-type: none">• Yazarın amaçları, metnin genel görünümü, ön yargılar gibi noktaların belirlenmesi hususunda yazarın etkilemek için yaptığı seçimler, materyalin tanıtımı ve okuyucunun kendi değerleri, görüşleri ya da başkalarının görüşleriyle bu görüşleri ilişkilendirebilmeyi, analiz edebilme,• Yazarın kullandığı malzemenin güvenilirliği, bilgi kaynağının tanınmışlığı gibi konuları belirleme yeteneği,• Yazarın doğrudan söylemediği (dolaylı ifadeleri) durumları okuma sırasında ilişkilendirmeyi görebilme,• Yazarın görüşleriyle gerçekler arasındaki ya da kişisel yorumlarıyla gerçekler arasındaki farkı ayırt edebilme,• Yazarın sunum sırasını, mantık dizisini takip etme ve belirleyebilme,• Okumanın içeriğini tespit etmek, içerikle ilgili çeşitli kaynakları, bu konuda bilgi sahibi kişilerin konuya katkılarını belirleme ve karşılaştırabilme,• Okunan metnin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve sağlam bir fikir oluşturulması için yeterince bilginin olmadığı alanların belirlenmesi ve kişinin okuduğu hakkında fikir üretebilme,• Çalışmanın konusuyla ilgili bilgi verecek okuma parçaları bulma ve seçebilme,• Konunun ya da bazı durumların anlaşılması, doğru ve gerekli bilginin ya da yazar tarafından belirtilmeyen gerçeklerin tanınabilmesi,• Yazarın bazen okuyucuyu ikna etmek ya da etkilemek için kullandığı yöntemleri belirleme ve analiz edebilme,• Karikatürler, haritalar, tablolar, grafikler, resimler gibi sunulan bilgilerin açıklık ve doğruluğunu belirleme ve analiz edebilme,• Yazar tarafından kullanılan edebi formu (yazınsal biçimi) belirleme ve analiz edebilme,• Okunan metnin edebi kalitesi hakkında kişisel bir görüş oluşturma ve analiz edebilme.	<p>Metindeki bilgilerin güvenilirliğini değerlendirebilmek,</p> <p>Metinde üstü kapalı anlatımları anlayabilmek,</p> <p>Gerçeklerle görüşleri ayırabilmek,</p> <p>Metinde parça bütün ilişkisini kurabilmek,</p> <p>Metindeki bilgileri başka kaynak ve kişilerle karşılaştırabilmek,</p> <p>Metindeki bilgileri daha önceki bilgilerle karşılaştırabilmek,</p> <p>Metindeki görsellerden hareketler tahminler yapma ve metin görsel ilişkisini değerlendirebilmek,</p> <p>Metnin türünü belirleyebilmek,</p>
--	---

Ek-2: Eleştirel Okuma Testi Örnek Maddeler

Adı :	Cinsiyeti:
Soyadı :	Sınıfı :
No :	

Lütfen cevaplarınızı cevap anahtarına işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayız.

ELEŞTİREL OKUMA TESTİ

Hayatta bir zorluk karşısında kaldığınız zaman işin en kolay görünen tarafına sapmaktan hep çekineceksiniz. Çünkü hiçbir zorluk kolayca yenilemez. Hiçbir güçlük, karşısına onu yenecek bir güç koymadan alt edilemez. “Denize düşen yılana sarılır!” sözü bu sebeple doğru değildir. Çünkü yılanın sarılmak denize düşmüş adamın en kolay yapacağı bir şeydir. Fakat yilandan medet ummanın nasıl bir saflık olduğunu düşünürseniz denize düştüğünüz zaman yılanın sarılmadan kurtulmanın çaresini aramamız lazım geldiği daha belli bir şekilde meydana çıkar. Kurtulmak için gereken gücü harcayarak ve öyle kurtulduğunuz zaman gerçek manasında kurtulmuş olacaksınız.

1. Yukarıdaki metin aşağıda sıralanan yargılardan hangisi için yazılmamıştır?

- Zorluk karşısında kolayı seçmenin yanlış olduğunu kanıtlamak.
- Zorlukla mücadele etmenin uzun bir zamana yayılabileceğini anlatmak.
- Gerçek kurtuluşun gerekli çaba sonrasında kazanıldığını belirtmek.
- Saf insanların zorluk karşısında en kolayı seçtiklerini göstermek.
- Kurtuluş olarak görülen en kolay yolun yapılacak en kötü hata olabileceğini belirtmek.

Savlı romanda roman denecekse onlara, bunun için sevmiyorum işte. Ders verir gibi yazarlardan ne öğrenir ki insan yaşamda kullanılacak? “Bu budur.” Diye kestirip atan, “Böyle yap, şöyle yapma.” diye buyuran, sözde romanı bir yaşama reçetesiymiş gibi sunan, sözde romanın yaşama savaşlarını güvenle güden bir harita olduğunu sanan ne katabilir ki bize? Hele bize bir savı benimsetmek için çarpınıyorsa, kafasındaki ana düşüncüyü savunmak amacıyla, birtakım kahramanlar, çözümlenemeler birtakım betimlemelerle canlandırıp belgelemeye çalışıyorsa, iyiyi istemesine karşın, çok kez, bana bir şey söylemez bu romancı. Bir şey söylemesi için romancı olması gerekir çünkü.

Aşağıdaki üç soruyu yukarıdaki metne bağlı kalarak cevaplandırınız.

2. Yukarıdaki metinde yaşama reçetesi kavramının metin içerisinde kazandığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- Hayatı kolaylaştırmaya çalışmak.
- Hayata dair kurallar koyup uygulanmasını beklemek.
- Hayatın gerçeklerini ortaya koymak.
- Hayattaki doğruların- yanlışların ayırımını yapabilmek.
- Programlı, planlı bir yaşam biçimi kurmak.

Sanatın ve bilimin ortak yanları olmasına karşın onları birbirinden ayıran en önemli noktalardan biri, sanatın.....kavramları işleme, hayali konu edinmesi; bilimin..... gerçekleri ele alması, sağlam bilgiye dayanması ve objektif olmasıdır.

4. Yukarıdaki metinde boş bırakılan yerleri dolduracak en uygun seçenek aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Somut- soyut b. Nesnel- öznel c. Yanlış- doğru d. Soyut- somut e. Hayali- gerçekçi

Haklarımızı kazanmak için, genellikle tuttuğumuz yol, mücadeledir. Bu yol en kısa yol değil fakat en uzun yol olduğunu söyleyebilirim. Çünkü siz bana sıkılmış yumruklarla gelerseniz, herhalde benim yumruklarımı da iki misli sıkılmış bulursunuz. Fakat bana vız gelir ve “Gel oturalım, danışalım, ayrı düşürsek niçin ayrı düşündüğümüzü anlayalım ve aramızdaki meselelerin ne olduğunu tayin edelim.” dersiniz araştırmamız sonucunda aramızda hiçbir anlaşmazlık bulunmadığını veya anlaşamadığımız noktaların çok az fakat üzerinde anlaşmış noktaların pek çok olduğunu, bir araya gelip anlaşmak isteyince bunun mümkün olduğunu görürüz.

9. Yukarıdaki metnin anlatım biçimiyle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- Metnin anlatımında nesnellik ağır basmaktadır.
- Metinde öne sürülen düşünceler samimi bir dille ifade edilmiştir.
- Metnin yazarı düşüncelerini doğrudan ifade etmektedir.
- Metnin genelinde öznel bir söylem söz konusudur.
- Metnin anlatımında karşılıklı konuşuyormuş gibi bir izlenim vardır.

Şaha kalkmış bir at kişniyordu. Pembeye kesmiş, pespembe olmuş dağ yürümeye başladı, ışıkları köpürdeterek. Pembe bir sel köpürerek akıyordu dağdan aşağı. Ovayı binlerce, pembeye kesmiş kır atın kişnemesi doldurmuştu. Atlar birbirine girmişler, uçuyorlardı. Atların kanatları birbirine değişiyor; yeleleri, kuyrukları savruluyordu. Işıklar gittikçe dünyayı dolduruyordu.

15. Yukarıdaki metnin anlatılış biçimiyle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- Gerçekçi bir anlatıma başvurulmuştur.
- Kelimelere yeni anlamlar yüklenmiştir.
- Betimlemelere oldukça yer verilmiştir.
- Hayal gücüne dayalı bir söyleyiş vardır.
- Kelime tekrarları yapılarak anlatım akıcı hale getirilmiştir.

17. Başlığı “Püf Noktası” olan bir metin sizce aşağıdaki konulardan hangisini anlatamaz?

- a. Bir işin yapımı için bilinmesi gereken önemli ayrıntıları
- b. Bir işin en kısa yoldan nasıl yapılacağını
- c. Bir işin yapılmasında ana hatları belirlemenin önemini
- d. Eski bilgilerin yapılacak bir işi kolaylaştırdığına dair örnekler
- e. Bir olayın mizahi bir şekilde işlenişini



PÜF NOKTASI

Vaktiyle testi ve çanak çömlek imal edilen kasabalardan birinde, uzun yıllar bu meslekte çalışan bir çırak kalfa olup artık kendi başına bir dükkan açmayı arzu eder olmuş. Ne yazık ki her defasında ustası ona: “Sen demiş, daha bu işin püf noktasını bilmiyorsun, daha emek vermen gerekiyor.” Ustasının bu sonu gelmez nasihatlerinden sıkılan kalfa, artık dayanamaz ve gidip bir dükkan açar. Açar açmasına da yeni dükkanında güzel güzel yaptığı testiler, küpler, vazolar, sürahiler onca titizliğe ve emeğe rağmen orasından burasından yarılmaya, yer yer çatlamaya başlar. Kalfa bir türlü bu çatlamaların önüne geçemez. Nihayet ustasına gider ve durumu anlatır. Ustası, “Sana demedim mi evladım; sen bu işin püf noktasını henüz öğrenmedin. Bu sanatın bir püf noktası vardır.” Usta bunun üzerine tezgaha bir miktar çamur koyar ve: “haydi, der, geç bakalım tezgahın başına da bir testi çıkar. Ben de sana püf noktasını göstereyim.” Eski çırak ayağıyla merdaneyi döndürüp çamura şekil vermeye başladığında usta önünde dönen çanağa arada sırada “püf!” diye üfleyerek zamanla testiye çatlatacak olan bazı hava kabarcıklarını patlatıp giderir. Böylece çırak bu sanatın püf denilen noktayı öğrenmiş olur. Her sanatın incelik gereken nazik kısmına da o günden sonra püf noktası denilmeye başlanır.

22. Püf Noktası adlı metnin yan tarafındaki görselin metinle olan ilişkisi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a. Görsel, metnin önemli noktalarına vurgu yapmaktadır.
- b. Görsel ve metin arasında hiçbir bağlantı yoktur.
- c. Metinle görsel birlikte değerlendirildiğinde bütünlük sağlanmaktadır.
- d. Görsel, usta ve püf noktası ayrımını işaret etmektedir.
- e. Görselle metin arasında belirgin bağlantılar kurulabilmektedir.

Test bitmiştir. Teşekkür ederim.



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 71574181/100/862006
Konu: Hatice EMİROĞLU'nun
Araştırma İzni

07/05/2013

FARABİ ANADOLU LİSESİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Düzce Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03/05/2013 tarih ve 832267 sayılı makam olurları ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Şenol BAĞDAT
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
EK-1 Olur(1 sayfa)

K. C. X
09.05.2013
Öğretmen M. Z. H. S. B. S.
6. nömeb kay. olur

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
07 Mayıs 2013

[Signature]
Seyhan ÖZDEMİR
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d783-2d27-35a6-bc2b-7250 kodu ile yapılabilir.

Valilik Hizmet Binası İl Milli Eğitim Müdürlüğü DÜZCE
Elektronik Ağ: duzcemem.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Jale UZUNHASAN-Şef
Tel : (0 380) 524 13 80-1631
Faks: (0 380) 524 13 83

GELEN EVRAKIN
Kayıp Tarihi 09.05.2013
Kayıp No 100/100/862006



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 71574181/100/832267

03/05/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelgesi.

b)12/04/2013 tarih ve 88237955/399-176 sayılı yazı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı öğrencisi Hatice EMİROĞLU'nun ilgi (b) yazı eki "Eleştirel Okuma Öğretiminin Tutuma Etkisi" konulu araştırmasına veri toplamak amacıyla, Düzce Merkez Ortaöğretim kurumlarında 9.Sınıf Öğrencilerine ekteki anket formunu uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Yönerge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (1 Sayfa) anketin, "Düzce Merkez Ortaöğretim kurumlarında 9. Sınıf Öğrencilerine yönelik ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Hatice EMİROĞLU tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YAZICI
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
03/05/2013

Muammer AKSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Araştırma Tanıtım Formu (2 Sayfa)

2-Anket Formu (8 Sayfa)

Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr

e-posta: duzcemem@meb.gov.tr

Tel: (0 380) 524 13 80

Faks: (0380) 524 13 83

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ek-4: Eleştirel Okuma Öğretiminde Kullanılan Metinler

AYRAN

Köyden istasyona giden yol, eriyen karlarla diz boyu çamurdu . İki mızrak boyu yükselen güneş, tarlaları hala örten karların üzerinde pırlıtlarla ve göz kamaştırarak yanyor, fakat yoldaki pis su birikintilerine vurunca donuk sarı bir renk alıp boğuluyordu .Kocaman ve altı çivili kunduralarını çıplak ayaklarına geçirmiş olan küçük Hasan, sağ koluna aldığı güğümü, ara sıra dinlenerek sürüklemeye çalışmaktaydı . Bazen sol elindeki çinko maşrapayı yere bırakarak ağır yükünü vücuduna daha az ağı verecek bir şekilde kavramak istiyordu . Ağzına kadar ayrılan dolu olan güğümün alt kenarı her adım atışında dizlerine vurmakta ve dirseğine kadar geçirdiği sapı, kolundan kurtulup önüne yuvarlanmak ister gibi, ileri hamleler yapmakta idi . Kunduralarının arka tarafı o kadar dışarı doğru eğilmişti ki, çocuğun topukları ayakkabının öksesine değil, doğrudan doğruya çamura basıyordu . Yaz kış, her gün gitmeye mecbur olduğu bu iki saatlik yol bu sefer daha uzamış gibiydi . Tam yarı yolda bulunan küçük ve kuru söğüt ağacı henüz ufukta ve sisler içindeydi . Küçük Hasan senelerden beri gördüğü şeylere alakasız gözlerle bakıyordu . Kuru sazların arasında çorak ovayı oyarak geçen ve ta yanına gelmeden farkına varılmayan dört adım genişliğindeki küçük derenin, yan yana uzatılmış üç kalastan ibaret köprüsü artık çökecek kadar sallanmaya başlamıştı . Biraz daha yukarda, küçük bir sırta dayanarak ovaya bakan değirmenin uğultusu duyulmuyordu . Bu kış günlerinde üç gün işlerse beş gün işlemiyor, kapısının önündeki, yaprakları dökülmüş, üç söğütle tamamen terk edilmiş bir viraneyi andırıyordu .

Küçük Hasan hiçbir şey düşünmeden ilerliyordu . Ne evde kendisinin dönmesini bekleyen iki küçük kardeşi, ne de dört saat uzaktaki nahiyeye merkezinde hizmetçilik yapan anası bu anda aklında değildi . Ayranını satıp satamayacağını da düşünmüyordu . Kafasında yalnız bir şey vardı: Bu yolu tekrar yürümek, geri dönmek mecburiyeti . . . Uzun bir ağlamanın sonundaymış gibi içini çekti . Maşrapayı tuttuğu sol elinin çatlaklarla örtülü üst tarafı ile burnunu sildi . Gözlerini ileri çevirince istasyona yaklaştığını gördü . İki tarafı çıplak dağlarla çevrilen bu upuzun ovanın tam orta yerinde yapayalnız duran ve etrafındaki yapraksız akasyalarla dâha zavallı görünen bu soğuk bina, oraya rastgele atılmış bir taş parçasını andırıyordu . Günde iki defa geçen posta treni bile, ne diye bu manasız yerde duruyorum diye hayret eder gibiydi ve birkaç dakika durduktan sonra kalkarken, çaldığı düdükte keyifli bir ışık edası vardı . Küçük Hasan, istasyonun tahta parmaklıkla ayrılan hududuna gelince biraz dinlendi, sonra yine tahta parmaklıklı kapıyı aralayarak içeri süzüldü .

İstasyon binasıyla raylar arasında kalan dört beş adım genişliğindeki yerde, heybelerinin üstünde oturan iki köylü ile, kaputunun içinde büzülmüş gibi duvara dayanan bir jandarmadan başka kimse yoktu . Burası öyle tren zamanı çeşit çeşit kebabçılar, gazozcular, yemişçilerle dolan büyük istasyonlardan değildi . Ancak yazın civar köylerden kara üzüm, kavun, karpuz getiren beş on köylü burasını canlandırır . Kışın ise küçük Hasan'la üç dört günde bir küçük bir küfe kış armudu getiren topal ve ihtiyar bir köylüden başka kimse ortalıkta görünmezdi . Tren geldikçe rahatsız edilmiş bir suratla ortaya çıkan istasyon memuru, işi biter bitmez derhal odasına çekilir, bütün gününü, on senelik akümülatörlü radyosundan bir ses çıkarabilmek için asla yeis getirmeden uğraşmakla geçirirdi .

Bugün, kış armudunu satan köylü de ortada yoktu . Küçük Hasan güğümü yerin ıslak kumları üzerine bırakarak rayları seyre daldı . Her gün yüzlerce adamı bilmediği bir yerden alıp bilmediği bir yere götüren bu upuzun ve sonu olmayan demirlerin arasında, gelip geçen lokomotiflerin bıraktığı siyah yağ lekeleri görülüyordu . Keskin bir düdükle sesi ile irkildi . İstasyona gelen tren, kendini haber veriyordu . Lokomotif tam yağ lekelerinin üstüne geldi ve durdu . Küçük Hasan, kurulu bir makine gibi, güğümü ve maşrapayı yakalayarak trenin boyunca koşmaya ve başını pencerelere kaldırarak:

-Ayrarı, ayrarı, temiz ayrarı!- diye bağırılmaya başladı . Yazın -buz gibi!- diye bağırırdı; şimdi, bu soğuk havada, sanki her ayrarı kelimesinin başında hala o -buz gibi- sıfatı vardı . Kimse başını çevirip bakmıyordu bile . Trenin hemen hemen bütün camları kapalıydı, açık olan bir iki tanesinde de boyalı saçlı, yün bluzlu kadınlar duruyordu . Küçük Hasan'ın gözleri, delecemiş gibi, kapalı camlara dikiliyor ve bunların arkasında teneke maşrapadan ayrarı içebilecek insanlar; hali vakti yerinde köylüler, boyunbağısız esnaflar, izinli giden askerler, hasılı susamış kimseler arıyordu . Bir baştan bir başa üç kere koştu . Güğümün keskin kenarlı dibi ince bacaklarına çarpıp acıtıyor, fakat o, azıcık yüzünü buruşturarak:

-Ayrarı, temiz ayrarı! . - demeye devam ediyordu . Dört bardak, hiç olmazsa dört bardak satabilseydi . Buna mukabil alacağı on kuruşla eve bir kara ekmeğe götürebilirdi . Onun gelmesini, aç bir uyuşukluk içinde dört gözle bekleyen iki küçük kardeşinin hayali gözünden şimşek gibi gelip geçiyor ve o hep bağırıyordu:

-Temiz ayrarı . . . Temiz . . . Annesi hizmetçi bulunduğu yerden haftada bir kere, birkaç saat için geliyor, yanında biraz yufka, birkaç soğan, bazen da yarım desti pekmez getiriyordu . Fakat bunlar, üç tane aç mideye iki gün bile yetmiyordu . Ondandır iki kardeşi beslemek vazifesi küçük Hasan'a düşüyordu . Biri iki, öteki beş yaşında olan bu sıska çocukların bütün işleri, basık tavanlı bir damdan ibaret olan evde ellerine ne geçerse yemekten ibaret gibiydi . Küçük Hasan her gün yoğurt çalmak için kendisine lazım olan mayayı onların yetişemeyeceği ve bulamayacağı bir yere --tavan direklerinin duvarla birleştiği köşeye-- saklamaya mecbur oluyor ve her gün, istasyonda bulunduğu sırada, bu iki aç midenin, kendileriyle aynı çatı altında aynı açlığı çeken ihtiyar keçiyi bile yiyeceklerinden korkuyordu . Çok akşamlar, koltuğunun altında getirdiği ekmeği ortaya koyarak ayrarı boşaltmak için bir toprak çanak getirmek üzere ocağın yanındaki köşeye gider, sofraya başına döndüğü zaman o balçık gibi ekmeğin ortada bir şey kalmadığını dehşetle görürdü . O zaman kendisi bir çanak ayrarı içer, açlığa alışmış olan midesinin hafif ezilmelerine kulak asmadan, eski bir pösteki üzerinde yatan kardeşlerinin yanına, delik deşik ve yağlı bir yorganın altına sokulurdu . Onu asil dehşete düşüren, kardeşlerinin bu kuyu gibi daima yutan ve hiç doymayan mideleri değildi; eli boş olarak eve döndüğü zaman, bu iki sıska mahlukun kendisine nasıl parlak ve büyümüş gözlerle ve nasıl sonsuz bir kinle baktığını hatırlayınca tüyleri ürperiyordu . Şimdi de bu korkuyla avazı çıktığı kadar bağırırdı:

-Ayrarı . . . Ayrarı! . -

Trenin üçüncü mevki vagonlarından birinin penceresi indirildi . Uzun boyunlu, kasketli, kır bıyıklı bir baş uzanarak:

-Ver bakalım bir tane!- diye seslendi .

Küçük Hasan maşrapayı titreyerek uzattı . Adam minimini gözlerini maşrapanın içine dikerek sindire sindire içiyor ve sulu ayrarı bıyıklarının ucundan yakalıksız gömleğine damlatıyordu .

Maşrapayı uzatarak:

-Doldur bir daha! . - dedi .

Onu da içtikten sonra yeleşimin cebinden bir onluk alıp aşağı attı:

-Ver beş kuruş! . -

Küçük Hasan:

-Yok ki!- dedi ve etrafına bakındı . Ortalıkta istasyon memurundan başka kimse kalmamıştı . O da, hafiften kar çiselemeye başladığı için, boynunu içeri çekmiş, trenin kalkmasını bekliyordu . Çocuk güğümünün olduğu yerde bırakarak ona koştu, parayı uzattı:

-Şunu iki çeyrek yapsana! . - dedi .

Memur cevap vermeden arkasını döndü ve hareket kampanasını çaldı .

Trenin penceresindeki uzun boyunlu adam eliyle işaret ediyor:

-Gelsene ulan!- diye bağırıyordu . Küçük Hasan o tarafa koştu . Penceredeki:

ELLİ KURUŞ

İster lapa lapa kar, ister şırl şırl yağmur yağsın, isterse de bütün gecenin ayazından karlar dona kesmiş olsun, sabahın beş buçuğunda karanlıkları ürperten sesiyle sokağa girerdi:

—Gazete, havadiis!

Sabahın dördünde yazı makinemin başına geçtiğim için bu ses, bu kara, yağmura, ayaza kafa tutan, bu canlı, bu pırl pırl ses beni yazı makinemin başında bulurdu. Gazete paralarını akşamdan masamın kıyısına koyduğum için bekletmez, koşardım sokak kapısına. Gazetelerimi önceden hazırlamış olurdu. Uzadır, paraları alır, saymaya filan lüzum görmeden cebine atar, donmuş burnu buhar kazanı gibi tüterek uzaklaşırken canlı, hayat dolu sesiyle sokağı gene neşelendirirdi:

—Gazete, havadiis!

Anlattığına göre, gazetelerden birinde tahsildarlık yaparken kötü bir kadının ardında evini, İstanbul'u bırakıp İzmir'e mi ne giden babasına annesi ilkin çok kızmışsa da, sonraları "Ne yapalım? Bizden daha iyisini bulmuş olacak. Uğurlar olsun!" deyip kolları sıvamış. Karaköy'deki bir eczaneye girmiş. Görevi, boş ilaç şişelerini uzun tel saplı fırçayla yıkamakmış. Bir, beş, on, yüz, bin şişe değilmiş ki belki on binler, belki de yüz binlerce. İsteyeni olsa haminnesi hemen evlendirecekmış onu, ama yokmuş isteyeni. Bir gün kendi kendine: "Şimdi herkes güzel kadın alıyor" demiş. "Benim gibi kara kuruyu kim ne yapsın?"

Haminnesi Tahtakale'de tuzcuda çalışıyormuş. Annesinin eczaneden kazandığıyla kıt kanaat geçiniyorlarmış ama şu son zamlar olmasa. Çaresiz, okulu beşten bırakıp annesiyle haminnesinin kazançlarına bir şeyler katabilmek, hiç olmazsa üç yaş küçüğüyle kendisinin okul masraflarını çıkarabilmek yolunu tutmuş, gazete satıcılığına başlamış.

Okumak istiyorum ağabey. İlki, sonra ortayı, daha sonra da liseyi bitireceğim. Liseyi belki de yatılı sınavını kazanıp parasız okurum. Ama mutlaka okuyacağım. Kardeşim de.

Karne zamanı birkaç gün gelmedi. Meraklanmıştım. Sınavlar sırasında olduğu için, belki de sınava hazırlanıyor demiştim. İyi düşünmüşüm. Geldi pırl pırl sesiyle, öksürüyordu:

Kusura bakmayın ağabeyciğim. Dersleri hazırlıyordum. Gece yaralarına kadar çalışıp sabahleyin de erkenden uyanmak fena yordu. İki gün aksattım. Dilber Hanım öksürük için bir ilaç yazdırdı ama nerdee?

Niçin?

—Beş yüz otuz kuruş be ağabeyciğim!

Aklıma bir şey geldi:

—Ben sana bu parayı versem?

İçlere çökük gözleri, fırlak elmacık kemikleri, solgun derisinin donukluğuyla yüzüme öyle bir baktı ki:

—Öksürük ilacını al diye...

Anladım ama, siz benim neyimsiniz? Karşılığında benden ne isteyeceksiniz?

—Şartım şu: Bunu, bana verdiğin gazetelerle ağır ağır ödersin. Oldu mu?

Az önce öfkeden deşişen hırçın yüzü yumuşamış, durulmuş, çocuksu hâlini almıştı:

—Şimdi oldu, dedi...

—Ben ne babanızın arkadaşı ne de bayiyim. Benimki yardım. Bakıyorum okuma hırsı var içinde. Okuyup adam olma hırsı. Hoşuma gitti. Mesele bu...

Gözlerini yüzüme çevirdi:

—Doktor olacağım ağabey! dedi. Bizim mahalledeki kör, topal, inmeli, sızılıları tedavi edeceğim, hem de parasız!

Parayı verdim. Aldı. Yıldırım gibi uzaklaştı. Sokağın başından sesi geldi:

—Gazete, havadiis! Günler geçiyor, her sabah saat gibi geliyor, gazetelerimi verdikten sonra ekliyordu:

—Üç lira kaldı borcum ağabey!

Sonraları borcu iki liraya indi, bir liraya, daha sonra da elli kuruşa. En son gün gelir, iki gazetemi verirse borcunu ödemiş oluyordu ki gelmedi. Şaşım. Neden gelmemişti? Elli kuruşumun üstüne yatabileceği aklımın kıyısından bile geçmiyordu. Sakın herhangi bir trafik kazasında...!

Günler günleri, günler haftaları, haftalar da ayları kovaladı. Unutmuşum.

Bir başka çocuk getiriyordu gazetemi. Bu, ondan da cılız, ondan da üfürsen uçacak gibiydi. Onun da bir başka hikâyesi vardı çocuk omuzlarında taşıdığı.

Karların savrulduğu bir kış sabahıydı.

Yazı makinemin başına geçmiştim.

Şimdiye kadar hiç işitmediğim cılız bir çocuk sesi:

—Gazete, havadiis!

O muydu? Fakat hayır, olamazdı. Pek cılızdı. Pencerenin önünde durmuş, ısrarla vızıldayıp duruyordu:

—Gazete, havadiis!"

Aşağı indim. Her günkü satıcıdan almıştım oysa gazetemi. Kapıyı açtım: Kısa pantolonlu, minnacık bir çocuk. Savrulan karlarla ıslanmış gazeteleriyle titreyip duruyordu:

—Ağabeyim kusura bakmasın dedi amca!

—Ne bu?

—Elli kuruş borcu kalmış size de...

—Kendisi nerede? Ağlamadı, hıçkırmadı. Taş gibi:

—Öldü, dedi. Dün Edirnekapı'ya gömdük... Elli kuruşu uzattı. Sonra çekip giderken:

—Gazete, havadis!

Orhan KEMAL (Önce Ekmek)

FİLDİŞİNDEN KULE

Biraz olsun edebiyatla uğraşanlar, fildişinden kuleyi bilirler. Bu kule, içinde şairin tek başına yaşadığı, dilediği gibi düşüp kalktığı, canının çektiği tek kişilik bir barınaktır. Shelley, Batı Rüzgâr'ını; Tennyson, Prenses'i; Poe, Kuzgun'u; Mallarme, Gökrenği'ni; Valery, Deniz Mezarlığı 'nı hep bu kulede yazmışlardır. Fildişinden kule, yani şairin içine kapanarak sevgilerini, ayrılışlarını, acılarını, avunmalarını, güçsüzlüklerini, haykırışlarını dile getiren şiirler yazdığı kendi benliği.

Otuz kırk yıldan beri şiir ve sanat yoksullarının bu kuleye kötü kötü baktıklarını bilirdik. Ama şu İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bu kulenin havaya uçurulmak istendiğini de gördük. Bir aralık sevgi üzerine, özlem üzerine şiir yazmak nerdeyse yasak edilecekti. Yasak edildiği memleketler de oldu. Bunlar insanlığa zararlı, burjuva duyguları değil miydi? Bu kargaşalık arasında birtakım şairler ve yazarlar da sokaklara döküldü. Sonradan bunların bir kısmı evciklerine çekildi; bir kısmı da hâlâ sokakta, büyük kalabalığa yol göstermeye çalışıyorlar.

Her yeni sanat akımının yatağı olan Paris'te bütün bu olup bitenlerin bize ulaşmaması imkânsızdı. Tanzimat'tan beri bu gümrüksüz ithal rejimine alışmıştık. Böylece anlamlı anlamsız, güdümlü güdümsüz, gerçekli gerçeksiz, suratlı suratsız şiir ve sanat akımları da bizde ateşli temsilciler buldu. Bu arada fildişinden kuleye klasik saldırılar da unutulmadı.

Nedir bu kulede oturanların suçu? Kendi yaratılışlarına uyararak sanatlarıyla baş başa kalmaları mı? Kavga, sanatı ile baş başa yaşayan şairin, toplum dışı bir yaratık sayılmasından ileri geliyor. Bir kere bir insan olan şairin toplumdan kopmasına, tumarhanelik olmadıkça hiçbir suretle imkân yoktur. İlle şu klasik Robinson örneğini mi hatırlamalı?

Şair kapandığı kulede sevgilerinden, acılarından mı söz ediyor? Demek ki insan varlığından sökülemeyen bu duyguları duyurmak zorundadır. Şair, bir daha bulamayacağı geçmiş günlerinin güzelliğini mi anlatıyor? Demek yaşadığı günlerde artık bir güzellik bulmuyor. Bir hayal ardından mı koşuyor? Demek avunmasını onda buluyor. Bütün bu yazıların okunması, onların toplumdaki bir hâle cevap verdiğini açık olarak göstermez mi? Şu var ki toplumun sanatçı üzerindeki etkisi doğrudan doğruya değil de değiştirme ve yerine başka şey koyma yoluyla olmaktadır. Bu etki, doğrudan doğruya, olduğu gibi kendini gösterseydi, hürriyet rejiminde hürriyet; felaket devrinde felaket; saadet devrinde saadet üzerine şiirler yazılması gerekirdi. Oysa tam bunun tersi olmaktadır. En güzel hürriyet şiirlerinin, türlü baskılar doludizgin giderken yazıldığı bir gerçektir. Yaşamın tadını duyan şiirler bu tadın kaçtığı, acıları anlatan şiirler de acıların unutulduğu zamanlarda yazılmıştır. Hangi şair, sevdiği ölü ölmez hemen şiiriyle ağlamıştır? Ağıt yazılması için gözyaşının dinmesi, unutulup gitmesi gerektiğine şairlerin biyografyaları tanıklık eder. Bütün olup bitenlerin şiir kılıfına girmesi, işte hep o yerilen fildişinden kulede olmaktadır.

Bütün bunlar, fildişinden kulesinde yaşayan şairin toplum dışında kalmayıp toplumun ta içinde yaşadığını değil de neyi gösterir? Sanatta "yaratış sorunu" sanatçıların kişilikleri incelenerek aydınlandıkça bu gerçekler daha da anlaşılacak, sanat değerinin olup bitenlere ayna tutmakla yetinmeyen veya onlara yön vermeye çalışmayan eserlerde bulunabileceği sonucuna varılacaktır.

Roman için de böyledir. Bilmem dikkat edilmiş midir? En güzel savaş romanları 1918'den sonra yazılmıştır. Bunlar yıllarca okunup durdu. İkinci Dünya Savaşı, birincisinden daha korkunç olduğu hâlde birincisinin ilham ettiği romanlara eş tek bir roman yazılmadı. Niçin? Çünkü İkinci Dünya Savaşı hâlâ bitmemiş, sıcağının ardından soğuğu gelmiştir. Oysa Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ebedî sanılacak bir barış, bir rahatlık havası dünyada esmekteydi.

Şu var ki fildişinden kuleyi yerenler, şairlerden ve bütün sanatçılardan içinde yaşadıkları toplumun sorunlarıyla ilgilenmelerini, önceden kabul olunmuş belli düşüncelere göre o toplumun yönetimine yardım etmelerini, belli davalar için gönüllü yazılmalarını istemektedirler. İlk zamanlar, bu çağrıya uyan şairler, romancılar, ressamalar oldu. Ama bugün her şey durulmuş, gürültü ile kuru fikirle, politika ile yaşayan bir eser çıkarılamayacağı anlaşılmıştır. Birkaç partizan dışında, bir an için fildişinden kulelerini bırakan sanatçılar yine oraya dönmüşlerdir. Evrensel ve milletlerarası Brüksel sergisini gezenler "50 Ans d'Art Moderne" pavyonunu dolaşmışlarsa, büyük çoğunluğun zerre kadar anlamayacağı soyut resmin nasıl geniş ölçüde yayıldığı, büyük çoğunlukça anlaşılması kolay olduğu hâlde, birkaç davalı ve iddialı resmin nasıl ilgisizlikle karşılandığını elbette görmüşlerdir. Böylece, sanatın herhangi bir davayı değil sadece kendisini güttüğü bir kere daha meydana çıkmıştır. Bugün Fransa'nın en büyük şairlerinden sayılan Char, Michaux, Audiberti, fildişinden kulelerinde yaşamakta, Valery'nin deyişiyle "dil içinde dil kurmakladır. İleri denilen toplumcu şiirin herkesçe anlaşılması gerektiğine, son yıllarda yazılan ileri şiirlerin ise, değil herkesçe, mutlu bir azınlıkça bile öyle kolay kolay anlaşılmadığına göre, ortada toplumculuktan ve güdümcülüğten de eser kalmamış demektir.

Hem sanatçıya: "İçinde yaşadığın toplumu, çizilen program gereğince yaşatacaksın!" demeye ne hakkımız var? Onu, olup bitenin kâğıda geçirilmesine zorlamak yetmiyormuş gibi bir de tek bir görünüşün, tek bir dünyanın propagandacılığına zorlamak, topluma hizmet ederken, ruhu hürlük olan sanatı öldürmek olmaz mı? Karışmayalım sanatçının işine. Bize asıl zenginliği, şu içinde yuvarlanıp gittiğimiz dünyada değil, kendi

dünyasında yaşayan sanatçı verecektir. Burada Proust'un şu sözlerini nasıl hatırlamamalı: "Tek bir dünyayı, kendi dünyamızı göreceğimiz yerde sanatla ne kadar sanatçı varsa o tek dünyanın o kadar çoğaldığını, sonsuzlukta yuvarlanan dünyalar kadar birbirinden farklı dünyalarımız olduğunu görürüz."
Bırakalım her sanatçı kendi dünyasını yaşasın. Çünkü o dünyalar, sonunda bizim olacaktır.

Suut Kemal YETKİN Eylül 1958 Şiir Üzerine Düşünceler

HAYAT BÖYLEDİR İŞTE

Tren o istasyonda bir dakika duruyordu. Gelirken gece geçmiştik; bu sefer ikindiden epey sonraydı. Frenlerin gıcirtısı kesilmeden pencereyi açtım. İlerideki vagonlardan birisine heybeli ve sepetli bir köylü bindi. Onun hayatını ve geldiği yeri bilmek isterdim. Köy, birkaç kilometre ilerideki tepenin ardında olmalıydı. Bu, şu berbat yolun orada kayboluşundan belli...

Lokomotifin yanında duran lâcivert elbiseli memur, su buharları içinde, rüyada gibi görünüyordu. İstasyonda ne başka bir insan, ne de bir eşya vardı Görünürlerde ağaç da yoktu. Şu, karşımdaki çamlar müstesna. Saydım; tam 26 tane idiler: ince, fakat çok yüksek ve koyu yeşil renkli tam yirmi altı çam ağacı... Dalları tâ yukarıdan başlıyor ve böylece kümenin altında ferah, sakın ve rüyalı bir kıta meydana geliyordu. Bir yaz ikindisi orada oturmak, uzakları ve uzaktakileri düşünmek hoş olmalıydı.

Düdük öttü. İleride, katar şefine selâm duran istasyon memuru, lokomotifin büsbütün salıverdiği su buharları içinde büsbütün hayalleşti. Tren ağır ağır yürüdü. Çamlar geriye doğru kaydı. Tek katlı, uzun istasyon binası bize doğru ilerledi: Evvelâ, açık duran bir kapı; içeride masa, manipleler, şeritler; bir soba... Sonra ince ve mor tel örgülü bir pencere, bir pencere daha. Ve, sen...Sen o pencerede idin: Odana sızan donuk ikindi aydınlığında beliren yalnız sendin; yalnız senin saçların, güzel yüzün, omuzlarına.. İşte o kadar. Geri taraf koyu kurşunî bir karanlığın sınırsız boşluğu içinde ve asırlarca ötede kaybolup gitmişti. Sende kayboldun. Tren hızını artırıyor: İstasyon memurunun önünden, bir sitem bakışı gibi bir lâhzada geçtik. Kocan odur değil mi? Odandaki her şey koyu kurşunî bir karanlığın sınırsız boşluğu içinde ve asırlarca ötede kaybolup gitmişti.

Bu, her akşam böyledir değil mi?...

Sabah ne ise... Öğleleri ne ise... Fakat bu ikindi sonraları... Hüznü tatlı ve dost bir duygudur; ama tren bırakmaz ki.. Şu, her akşam bu saatte gelen ve bir dakika durduktan sonra deli gibi sevilen, fakat sevmeyen bir erkek gibi; vahşî, kaba ve kayıtsız; lâkin vahşeti, kabalığı, kayıtsızlığı arttıkça daha çok sevilen, bırakıp gittikçe daha çok bağlayan bir erkek gibi çekip giden tren. Bu tatlı ve dost duyguyu bırakmaz ki... Bir ara gözlerimiz karşılaştı, değil mi? Ve sen benimle beraber kilometreler, kilometreler aştin; saçların omuzlarıma yayıldı ve benden, dinlemek istediğin, gelinlik çağında hasretiyle sarsıldığın sözleri işittin; söylemek için yanıp tutuştuğun fakat söyleyemediğin, asla söyleyemeyeceğin şeyleri bana mırıldandın. Yalan mı? Tren bir masal boşluğu içinde uçup gidiyor ve artık dışarıda her şey birbirine benziyor. Namaz vakti... Sen namaza durdun mu?.. Kimin için, ne için dua edeceksin?.. Ah bunu bir bilsem. Annen... Sağ mı? Kasabanız uzakta mı? Sokağımız... ne hoştu.. Hani, köşedeki evde oturan karayağız ilkokul öğretmeni... Sen onu istiyordun değil mi?... O da sana bir tuhaf bakardı. Bu bakışlar sana kendi arzuların kadar yakındı... Hani bir gece, geç vakit ona pencereden kıpkırmızı bir karanfil atmıştın... O, kahveden geliyordu ve sen uyumamış onu beklemiştin. Zaten, bu bir o gece için değildi ki... Sen o zaman daha ufacıktın... Ama kırmızının ne demek olduğunu pekâlâ biliyordun.

Babanın işleri hâlâ düzelmedi mi?... O dükkânda bir uğursuzluk var. Bu yüzden olanlar sana oldu; ilk kismette.. pek ucuza satıldı. Ah o karayağız öğretmen!... Görücüler, söz alma, şerbet, kına gecesi.. O günler pek de fena değildi: Herkes seninle ilgileniyor, her şey senin içinmiş gibi görünüyordu. Kumaşlar, eşyalar, altınlar ve..kelimeler!... Ne uğultu idi o... Seni kendinden nasıl ayırmış, hatırasız, özleyişsiz, esefsiz bir hale getirmişti. Fakat sonra?... Sonra bir aylık izin bitti ve siz buraya geldiniz... Hatıralar, özleyişler ve esefler!... Hele esefler!... Onların insafsız ısrarı ile sen, küçücük sen nasıl boğuştu? Odalar bomboştu, duvarlar çırılçıplak, manzara dilsizdi Belki Allah'ı, rahim ve şefik Allah'ı da kasabada kalmış zannediyordun. Ve kocan.. Onun saçlarına, bakışlarına, gülüşlerine nasıl alıştın?... Öpüşlerine nasıl alıştın?... Bu yirmi küsur yıllık adamı yeni bastan nasıl inşa ettin?... Ve karayağız ilkokul öğretmeni nasıl unuttun?.. Onun kravatını, yürüyüşünü, bakışını nasıl unuttun?...

Tren vahşî, gaddar ve serkeş naralarla uçuyor. Arzdan ayrılmak üzere gibi Serin cam ve karanlık. Kocanın evvela saati hoşuna gitmiş olmalı. Sonra, belki de, maniplenin başındaki halî... Veya kampana çalışı Yoksa köylülerin onunla konuşurken aldıkları tavır mı?... İhtimal ilk defa güzel bir şubat öğlesi oturdunuz o çamlıkların altında. Gökyüzü bulutsuzdu ve maviliği işte ancak, o kadar güzel olabiliyordu. Sanki bu mavilik son değildi; ardında mutlaka, mutlaka bir şeyler olmalıydı, bir şey olmalıydı: Kopup gidenlerin ardından, omuz silkecek kuvveti veren bir şey olmalıydı.

Güneş aylardan sonra ilk defe ısıtıyordu. Toprakta ve ağaçlarda bir uyanma vardı ve kolayca seziliyordu. Her şey, yeni bir mevsimin eşiğindedi, her şey kendi payına düşeni bekliyordu. Bütün mazi bu geleceği, gelmesi ne olduğu bilinmeden beklenilene hazırlamak için var olmuştu ve artık çok uzaktaydı, çok uzakta ve beyhudeydi. O sana annesinden, babasından, kardeşlerinden bahsetti... Yanılıyor muyum?... Hani en küçük kardeşi, çapkın yaramaz, neler yaparmış değil mi... Sonra ağabeyisi, şu üstegmen olanı «Yazın izin alabilirsek ona gideriz» demişti değil mi?... O gün sen de ona sizinkilerden bahsetmiş olmalısın.

Sonra ikindi serinliği basınca içeri girmişsinizdir. Kocan treni selametledikten sonra, galiba hapsiz olarak dönmüştü. Soğuk algınlığı, kırgınlık gibi bir hal. Sen ona ihlamur kaynattın. Veya sen hastalandın. Ateşin yükseldi, sayıkladın, kendine geldikçe onu başucunda buldun. Elini alına koyuyor, sana «nasılsın» diye soruyordu. Sonra onun çoraplarını yamadın. Ona, «iskarpınım pek fena oldu.» dedin. Ve çocuk için bir takım bezler, eşyalar istedin. O erkek olmasını istiyordu.. Sen de öyle. Kız oldu ama siz gene de onu sevdiniz.

Artık kış geceleri, kocan marşandizi beklerken, kız mışıl mışıl uyurken, büyücek bir istasyona, hattâ bir gara nakil imkânlarından bahsediyor, zamanına kaç ay kaldığını hesaplıyorsunuz. Hiç olmazsa ilkokulu olan bir yere şu eylülün önce taşınsanız Bu da bir mesele. Kızı okutalım diyorsun. Fakat kocan bunu pek umursamıyor ve «kız değil mi?» diyor olmalı. Ne bilsin o, karayağız ilkokul öğretmeni...

Karayağız ilkokul öğretmeni mi?... Yoksa onu sen de mi unuttun?... Öyle ya, sen nakil emrinin bu kadar gecikmesine ne bakıyorsun... Yıllar su gibi akı yor; o günler ne kadar geride kaldı. Artık o günlere ait olan her şey hayal meyal geliyor insana: Annen, baban, kasabanız, sokağımız, çocukluk arkadaşları ve... yok canım sen de.

Tağrık BUĞRA

İLME DOĞRU

Çağdaş milletler sırasına geçmek için yerine getirilmesi gereken bazı şartlar vardır: Bunlardan en birincisi İlme doğru gitmektir. Kişilerin kendisine has düşünüşü, duyuşu, iradesi olduğu gibi milletlerin de bu türden ruhî yetileri vardır: Milletlerin düşünüşü ilim ile felsefe, duyuşu din ile san'at; iradesi ahlâk, siyaset ve iktisattır.

Çağdaş bir millet, müsbet ilimlerle düşünen bir varlık demektir. Felsefe, düşünüşten ziyâde bir nevi sezîş niteliğindedir. Bundan başka, müsbet ilimlerle çatışmamak mecburiyetinde bulunması da onu sıkı bir şekilde ilimlere bağlar. O halde, çağdaş bir millet düşünmeye veda etmek istemiyorsa, mutlaka müsbet ilimlere doğru gitmesi lâzımdır.

İlim, her hâdisenin sebebini gösterir. Bir hâdisenin sebebini biliyorsak faydalı yahut zararlı oluşuna göre, onu var edebilir yahut yok edebiliriz. İlim, aynı zamanda her hâdisenin neticesini, yararını da gösterir. Demek ki, ilim, gayelerimize ulaşmak için vasıtaların araçların neler olduğunu gösteren pratik bir rehberdir. O halde, ilim adamı olmaktan olmaktan çok pratik adam olalım demekte mana yoktur. İşte Avrupa ve Amerika milletleri meydanda: Oralarda en pratik milletler, en ziyâde ilimle düşünen cemiyetler değil midir?

İlmin bir faydası da toplumun bütün fertlerini ortak görüşlerle birbirine bağlamasıdır. Fertlerin düşünüş tarzları ayrı olduğundan, ferdi zekâlarıyla düşünenler, yalnız kendi fikirlerinin doğru olduğunu, başkalarının yanlış düşündüğünü zannederler. Bu zanlar beraber çalışmaya, hatta görüşüp konuşmaya mâni olur. O halde, hem toplumun bütün fertlerini ortak görüşlerde birleştiren, hem de pratik neticelerindeki başarıyla işin aslına uygunluğu kanıtlanmış olan bir tarafsız düşünüşe ihtiyaç olduğu ortaya çıkar: Bu tarafsız düşünüş, âletlerle yapılan nesnel deneylere dayanan ve müsbet yöntemlere uyan çağdaş ilimlerden başka ne olabilir?

İlmin bir hizmeti de iyi ile fenayı göstermesidir. İyi ile fenayı tespitite, saptamada da toplum içinde büyük anlaşmazlıklar çıkar: Eskilik taraftarlarına göre, eski olan her şey iyidir, yeni olan her şey fenadır. Yenilik taraftarları ise tamamıyla bunun aksini düşünürler. Halbuki bu yollardan ikisi de yanlıştır. Zira bir şeyin iyi yahut fena olması, eski yahut yeni olmasına bakmaz. Bu önemli meselenin hallini de ancak ilimden bekleyebiliriz: İlim, iyi ve fena meselesini, sağlıklı ve hastalıklı meselesi şekline koyarak halleder.

Biyoloji alanında görüyoruz ki ilim, organlarla ilgili bir olayın sağlıklı yahut hastalıklı olduğunu müsbet bir şekilde ortaya koyabiliyor. Sağlık konusunda sağlıkla hastalıklı olanı ayıran ilim, niçin, ruhî ve toplumsal hâdiselerde de sağlıklı olanla hastalıklı olanı ayırt edemesin? Fakat sağlık konusunda bu ayırımı yapan nasıl biyoloji ilmi ilmi ise, ruhî hâdiselerde de bu işi yapacak olan ancak psikoloji ilmi olabilir. Toplumsal hâdiselerde de bu rolü yalnız toplumbilim yapabilir. Yâni, hâdiselerin her türünde sağlamlıkla hastalığı tayin edecek olan, ancak o hâdiselerden doğan mütehasıs (uzmanlaşmış) ilimdir.

Toplumbilim son zamanlarda büyük gelişmeler gösterdi. Şimdi, bu ilmin sağlıklı olanla hastalıklı olanı ayırt etmedeki yöntemi, biyolojideki yöntemden farksızdır. Bedenle ilgili bir hâdisenin normal yahut hastalıklı olması, ait olduğu hayvan yahut bitkinin türüne göre değişir. Meselâ solungaç ile nefes almak balıklarda normaldir. Memeli hayvanlarla kuşlarda ise akciğerle nefes almak normaldir. Toplumbilimde de toplumlar birtakım cinslere, türlere ayrılmış olduğundan, bir kurumun hangi sosyal türe göre normal, hangilerine göre hastalıklı olduğunu tayin etmek kolaydır.

Bundan başka toplumsal gelişmenin yürüyüşü, çeşitli gelişme evrelerine sahip olduğu için bir toplumun yarınki kurumlarını tayin etmek de güç bir iş değildir. Bizim yarın ulaşacağımız bir aşamadan daha evvel başka milletler geçmiş olduklarından o aşamada bizim için de hangi kurumların normal, hangilerinin bozulmuş olduğunu da kolayca tayin edebiliriz.

Çağdaş devlet bir halk hükûmeti olduğu kadar, bir ilim hükûmetidir de! Çağdaş millet büyük sanayisiz, genel bir sağlık-korumasız, demiryolsuz, elektriksiz, refahsız kalamaz. Çağdaş bir devlet de çağdaş hukuka dayalı teşkilât yapmaksızın, millî ekonomiyi yükseltmeksizin, halkçılıktan doğan hakikî hürriyetle hakikî eşitliği yaratmaksızın yaşayamaz. Bütün bu maddî ve manevî ihtiyaçları karşılayacak ancak müsbet ilimlerdir. O halde milletin de, fertlerin de ilk vazifesi İlme Doğru gitmek olmalıdır.

Ziya GÖKALP

İNSAN ÖMRÜ

İnsan ömrünün uzunluk, kısalık ölçülerine akıl erdiremiyorum. Bilginlere bakıyorum; onlar ölçüyü herkesten daha kısa tutuyorlar. Genç Katon, kendi kendini öldürmesine engel olmak isteyenlere: Ben, hayattan vakitsiz ayrıldığımı diye ayıplanacak bir yaşta değilim, demiş; bunu söylerken de kırk sekiz yaşındaymış. Katon bu yaşı olgun ve geçkin sayıyor. Gerçekten bu yaşa ulaşanlar o kadar azdır ki. Doğal ömür dediğimiz bir süreyi düşünerek bilmem ne kadar yıl daha yaşamak umuduyla avunuruz; böyle bir umuda nasıl kapılabiliriz ki, hiçbirimiz doğanın gerektirdiği sayısız kazaların dışında kalamayız: Tasarladığımız ömür her gün kesilebilir.

İhtiyarlığın son basamağında kuvvet tükenmesiyle ölmeyi beklemek, ömrümüze böyle bir son düşünmek ne ham bir hayal: Ölümün bu türlü en olmayacağı, en az görülenidir. Yalnız ona doğal ölüm diyoruz; sanki kafası yarılmış ölmek, suya düşüp boğulmak, vebaya, zatürreeye yakalanmak doğaya aykırıymış, her günkü hayatımız bunlarla dolu değilmiş gibi. Bu güzel sözlerle kendimizi aldatmayalım: Her yerde, her zaman insanların çoğunun başına gelen ne ise ona doğal diyelim. Yaştan ölmek binde bir görülen garip durumlardandır. Doğaya da asıl aykırı olan ölüm budur: Çünkü ötesinde başka bir ölüm şekli yoktur. Bize en uzak olan ölüm, ulaşılması en zor olanıdır. Yaştan ölüm öyle bir sınırdır ki ondan öteye gidemeyiz: Doğa daha ötesine kimseyi geçirmez: Oraya kadar varmak da nadir bir seçkinliktir. Doğa bu seçkinliği iki üç yüzyıl içinde bir tek insana sunar yalnız o insan doğum ve ölüm konakları arasındaki sayısız zorlukları, engelleri aşabilir. Bana sorarsanız, kendi ulaştığımız yaşı pek az insanın ulaşabildiği bir yaş saymalıyız. İnsanlar bu yaşa kadar hiçbir engele rastlamadan gelemediklerine göre, biz bir hayli ileri gitmişiz demektir. Hele insan hayatının asıl ölçüsü olan belli sınırları aşmışsak, daha öteye gitmek umuduna kapılmamalıyız. Başkalarının kurtulamadığı birçok ölümlerden kurtulduğumuza göre talih bizi başkalarından daha fazla korumuş demektir. Bundan sonra da aynı talihin devam etmesini istemeyiz.

Bizi bu boş umutlara kaptıran biraz da yasalarımızın bir kusuru: Yasalar yirmi beş yaşından önce bir insana malını mülkünü kullanmak hakkını vermiyor, hatta bu yaşa kadar insan kendi hayatının bile doğru dürüst sahibi değildir. Augustus, otuz beş yaşından önce yargıçlık hakkı vermeyen eski Roma yasalarından beş yıl indirmiş, otuz yaşında olmayı yeter saymış. Servius Tullius kırk yedi yaşını geçen askerlerini savaşa gitmekte serbest bırakmış; Augustus bu yaş basamağını kırk beşe indirmiş. Elli beş, altmış yaşından önce insanları, kenara atmak bana doğru görünmüyor. Bence insan işine gücüne devam edebildiği kadar etmelidir; ama bunun tersini, bize erkenden iş verilmemesini yanlış buluyorum. Öylesi vardır ki kendisi on dokuz yaşında dünyanın egemeni olur da başkalarının bir su yolunun yeri üzerinde hüküm verebilmesi için en az otuz yaşında olmalarını şart koşar. Bana sorarsanız ruhlarımız yirmi yaşında ne olabileceklerini belli eder, bütün yetkilerini gösterirler. Bu yaşa kadar kudretini açıkça belli etmemiş bir ruh ondan sonra belli ettiği görülmemiştir. Yaratılışımızdaki değerler en gülbüz ve en güzel durumlarıyla ancak o zaman ortaya çıkabilirler. Dauphineliler: Yaşken batmayan diken bir daha pek batmaz, derler. İnsanların geçmişte ve zamanımızda gördükleri her çeşit işlerden benim öğrenebildiklerimi düşününce otuz yaşından önce başarılı işleri ötekilerden daha fazla görüyorum: Aynı insanın hayatını da alsak, öyle görünüyor. Annibal'la, büyük rakibi Scipio için bunu güvenle söyleyebilirim. Bu adamlar hayatlarının yarısından çoğunu gençken kazandıkları ünle geçirdiler: Başkalarının ölçüsüyle büyük adam oldukları yıllarda kendi ölçüleriyle hiç de büyük değillerdi. Ben kendi hesabıma o yaştan sonra ruhça ve bedence kendi gücümün artmayıp eksildiğini, ileri değil geri gittiğini sanmıyorum.

Zamanlarını iyi kullananlarda bilgi ve görgü hayatla birlikte olgunlaşabiliyor; ama canlılık, çeviklik, sağlamlık ve daha başka özlü ve önemli değerler taşıyor, geçiyor. Vücut yaşın ağır yumruğu altında ezilince, Makinenin yayları gevşeyince, düşünce de sendeliyor: Dilimiz tutulmaya; zihnimiz karışmaya başlıyor. Bazen vücut, bazen de ruh yaşlılığın esiri oluyor. Kafaları, midelerinden ve bacaklarından daha önce zayıf düşenleri çok gördüm.

Yaşlılık kendini belli etmediği için çok tehlikeli bir derttir; insan bu derde farkına varmadan düşer. Onun için yasaların bizi, işte çok tutmasını değil, işe geç almasını yanlış buluyorum. Hayatımızın ne kadar cılız olduğunu, her gün nice tehlikelerle karşılaştığımızı düşünüp gençlerin hazırlanma, öğrenme, oyalanma yıllarını pek uzatmamalıdır.

Montaigne

ŞİİRLE SAVAŞ

Şiirin eski savaşçılarından biriyim, yorulmadım, yorgun değilim. Yıllar önce “Evlerle savaşımız savaşların çetini” demiştim, şiirle savaşım da, çetinlikte evlerle savaştan geri kalmadı. Basılı ilk şiirim 1935 Ekiminde çıktığına göre, ben bu savaşta, bu yılın ekiminde kırk yılı mı dolduruyorum. Uzatmalı bir nefer. Çevik, atak değilim, ama tecrübem var ve şiirle savaşa, geri karakollarda hala katkımlar olabilir.

Şiirle savaşlarda insanı en üzen taraf, ele geçirdiğimizi sandığımız kesimlerin çok geçmeden elimizden çıkıvermesi, değerini yitirmesidir. “Nam ü nişane kalmadı fasl-ı bahardan. Düştü çemende berk-i draht itibardan” diyor Baki. Mevsim geçmiş, iz eser kalmamıştır bahardan. Bahçelerde yapraklar bile yok şimdi. Gözden düşüyor, dökülüyor, unutuluyor her şey diyor Baki. Peki neden? Neden başarı sandığımız, başarısızlık oluvermiş, verdiğimiz, verdiğimiz inandığımız emekler boşa gitmiştir? Bunun nedenleri üzerinde durmak istiyorum.

“Okunsun çok sonra da yazdığın. Öncekini öyle yaz.” Birkaç şiiri olsun belleklere geçmiş bir şair, bu savaşta zafer kazanmış; ölümden, yani unutulmaktan kurtulmuş mudur? Bu birkaç şiirin yerini sayılı dizeler, beyitler de alabilir; başlıklar ve bir şiirin genel havası da alabilir. Şairin, şiir hayatı boyunca izlediği bir doğrultu da olabilir bu zafer. Zafer, yani şair üzerinde olumlu birkaç söz, yargı... Yoksa uzun hikayesini, çok zaman, şair kendisi bile unutmuştur. Bellek zayıflayınca, araya zaman girince, elekten akıp gidiyor şiirler.

“Avazeyi bu aleme Davut gibi sal. Baki kalan bu kubbede bir hoş seda imiş” Evet, unutulur en güzel şiirler bile. Ama yerlerinde bir ses, topluca bir ses, bir hava, zaman zaman duyulabilecek bir yankı kalmışsa vardır o şair. Ve sesin “davudi” olması da şart değil. Bir şair, bir tarihte, şiir kitabına “Yüksek Sesle Okuyunuz” başlığını koymayı düşünmüştü. Şiirin gür sesle okunmalık oluşu, ya da içten bir dua gibi yavaş okunmaya yatkınlığı, ne yazıldığı günler, ne de ilerisi için, tek başına bir yaşama güvencesi değildir. Dua dedim, evet: Güçlü şiir ya bir hayır - ya da bir bedduadır. Bir duruma isyan, bir durumdan yakınma neden ille gür sesli olsun? Şiirde ses denen şeyi, sesin yanı sıra görüntüyü, ben şöyle anlıyorum:

Şiirde ses ve görüntü ayarlaması, televizyondaki gibidir. Aletin içindeki çapaşık parçaların sağlıklı düzenine, bütünlüğüne, işlev uyumuna bağlıdır. Parazitleri önlemek, düz yazıda bile kullanılmayacak sözcük dizilerine karşı uyanık olmakla mümkündür. Ve parazit dediğimiz şey, okuyuşa göre ya netleşir, yok olur, ya da büsbütün kulağı tırmalar. Şiir, okunuş yöntemini kendisi hatırlatır. Görüntü ayarı daha çapaşık bir sorun. Görüntü kavramında yalnız hayalleri, simgeleri değil, içyapı özelliklerini de işin içine katıyorum. Şiirin içyapısı sözcükleri dağıtım düzeninden, sözcüklerin sıralanışından, onların simetrik ve paralel konumlarından oluşur. Günümüz şairlerinin pek önem vermedikleri içyapı, ayrıntılı ve çapaşık çatılar toplamıdır. Bu toplamın birimleri simgelerdir, buluşlardır, bir sözcüğün tek başına taşıdığı ya da değişik uzaklıklarda sözcüklerin yaratacakları çağrışımlardan doğacak anlam çokluğudur, edebiyatın türlü sanatlarıdır.

Şiir, bilgi mi? Kuramsal bilgilerle mi yazılır şiir? Yoo, hayır, küçültür şiiri bu. Bilgiyi, bildiriye öne alarak, standart maddelerle şiir yazanlar da olur. Ama şiir bir yaşantıdır; bize el koymuş, içimize taş gibi oturmuş olayları, olguları biçimlere, kalıplara dökme işidir. Her anlamıyla bilgi, bu eriyikte, bu homojen kitlede, artık o bileşimin bir ögesi olmuştur. Sivrilikleri giderilmiş, etki dozu artmış bir öge. Bilmeyen ne kadar yazar; ama bilginin nasıl kullanılacağını, nasıl yazılacağını bilmektir şiir.

Yalnız şiir, bilgiden yoksun şiir, tek yönlü şiirdir. Oysa şiir, kesin bir açıklama, bir bildiri değildir; şaşmaz doğru, doğrultu değildir, tek yön değildir. Dilediğimiz yollara, yolculuklara açık, çeşitli yönlerdir, türlü doğrultulardır. Ben, düşündürücü yanlarını çoğaltmış, yuturmuş ve çabaları çokça, çokgen bir şiirden yanayım. Şiiri ağırlaştırıp, atraksiyonlara, süslere yatırıp, özü havasızlıktan boğmak değildir bu. Ve şiiri düşündürücü yapan şey, kimi sözcükler arasında, belki hemen görülemeyen hesaplı bir örgüdür, dikkatli bir trafiktir. Sürücülerini çok hızlı şiirlerde sakatlıklar, insanlar dünyasındaki taşıt kazalarından daha çoktur. Sonra çalçene şiirler vardır ya da bir kazan suda, etkisi yetersiz, sentetik bir madde.

Şiir, bir sorun, bir durum üzerinde ölçülü konuşan, susunca da bizim düşünmemizi bekleyen bir olgunluktur, bir kıvamını bulmadır. Yani ben, şiir eğitimi diye bir şey olduğunda ısrar ediyorum ve böyle bir eğitim, ancak kendi milletimizin, şiir serüvenini, şiir tarihimizi yaşamakla, kavramakla sağlanır. Sadece zaman bakımından bize en yakın şairlerimizin verimlerini, çeviriler yoluyla, ya da asıllarından günümüz dünya şairlerini benimsemekle, onlara benzemek çabalarıyla gerçekleştiremez bu eğitim. Örneğin, söz ve anlatım sanatları, edebiyat sanatları diye bir şey var: adları henüz Türkçeleştirilememiş sanatlar. Her millette var. Duyguyu, düşünceyi, buluşu, bildiriye eritip kaynaştırıp perçinleme araçlarıdır bunlar, yani kaynak yapmak. Divan şiiri bunları kullanıyordu. Divan şiiri diriltilsin demiyorum, imkansız bu. Yalnız şu var: Montaj ve çağrışım geçmeleri, kenetlenmeleri, modern şiirde çok önemli ilkelere. Bunlar şiire dayanıklılık sağlar, montaj ve çağrışım kaynaştırmaları. Ama bir disiplin ister bu iş, sabır ister, serinkanlılık ister. İnsanların, nesnelere, eşyaların olduğu gibi, dilin de bir hayatı, bir serüveni vardır. Her serüven, her yaşantı anlatış hüneleri ve söz sanatlarıyla ilginçlik, özgünlük kazanır. Şiirle savaş, şiir atı Pegasos'un gemlerini, dizginlerini ustaca kavramayı gerektirir.

Entelektüel şiiri mi savunuyorum? Öyleye benziyor. Yaz Dönemi (1963)'ndeki şiirlerimden başlayarak uzun bir süre, bu önerilerimi kendim uygulamaya çalıştım. 1970 - 1972 arasında Kareler başlıklı 30 - 35 şiirde bu işi daha da ileri götürdüm: Sözcüklerin aralarını açtım, sözcüklerden değişik kombinezonlarda başka başka anlam dizileri çıkarmayı denedim. Bir deniz fenerinin tek odaktan yaydığı ve nesnenin türlü yanlarını, görünümünü gösteren ışın demetleri gibiydi bunlar. Bu Kareleri de amacım, okuyucunun rastgele bir şiirde, alışılmış yazışın içinde de böyle şeyler aramasına dikkati çekmek istediğiydi. Bütün öğeleri, öznesi, yüklemi, tümleçleri yerli yerinde, kurallı ya da devrik cümlelerle şiir yazmanın, ne diyeyim, öyle pek zor bir şey olmadığını göstermek istediğiydi. Şiirin bazı boşlukları, kopuklukları, eksikleri olursa, daha çok şeyleri aynı anda anlatabileceği inancıydı.

Bugünse “Yaz Dönemi” ya da “İki Başına Yürümek” gibi kitaplardakine, hatta daha önce yazılmışlara benzer şiirlere döndüm. Şiirle savaşta siperlerim elden gitti de gerilere ondan mı çekildim? Hayır. Harpteki gibi, şiirde de hatt-ı müdafaa değil, sath-ı müdafaa vardır. Dar bir çizgide değil, geniş bir yüzeyde savaşırız, savunuruz topraklarımızı. Şiir kesiminin her noktası bir plan, bir strateji, bir taktik gerektirir. Fakat bir iş bölümüdür bu ve cephe değiştirmek şairin elindedir. Geniş yüzey dedim ya, şiirle savaş, zamanın uzunluğu düşünülürse, sınırlı kesimlerde parça parça olur. Aynı anda her yana nasıl yetişirsin? İster sınır boyları, ister cephe gerisi - yeter ki, her şair, kendi yeteneğinin, kendi silahının onurunu korusun!

Gene Baki'yi hatırladım: “Dikkatler ile seyrederez yarı serapa Görmez mi idik olsa idi zerre vefası” Onun gibi, bütün şairlerle, şiirlere dikkatler ile bakıyoruz; şiirle savaşın hakkını verenleri, eğitim görmüşleri, bu işin çilesini çekmişleri ve kendini esirgemeyenleri görmez olur muyuz?

Behçet NECATİGİL

TÜNEK AHMET

Durmayan bir geçit resmi, dinmeyen, dinlenmeyen bir gürültü. Durup dinlenmeye vakit yok. Tramvay çanı, otomobil gürültüsü, benzin gürültüsü, benzin kokusu, dudak boyası... Göçüm saati çalınca kadar geçim derdi ya da geçmece yarışı. Bir sele yakalanmışsınız, konu komşuyu düşünecek, sevecek vakit henüz yok. Çünkü postunuz elden gidecek, deriniz yüzülecek. Boğulmamak için başınızı suyu üstünde tutmanız gerekli. Bunun için de sağdaki soldaki komşu başlarına elinizle dayanacak ve onları boğarak, kendiniz boğulmaktan kurtulacaksınız. Bütün enerjiniz bu işe harcanacak. Gücünüz ne dünyaya yeni bir şey eklemeye kullanılmak, ne de var olana...Bıkmadan, durmadan, görmeden, duymadan; mezara kadar kör ve sağır bir gidiş...

Ahmet, bu kent havasını tam altı ay solumaya uğraştı. Havaya çıkarılan balık, suya batırılan bir kuş gibi az kalsın boğulacaktı. Hava değişimi için mezara bile girmeye razı olacak bir duruma gelmişti artık. Sonunda yine eski denizine döndü. Onun, pek sivrilmiş, incelmış gözü ve duygusu vardı. Ayna ile denizin dibine bir baktı mıydı; değil ahtapotun kendisini, kumların, yosunların, çakılların duruşundan, ahtapotun nereden geçtiğini, nereye gizlendiğini anlardı. Onunla birlikte sünger avlıyorduk. Dip kayalık değil fakat ovalardaki buğday tarlaları gibi dümdüzdü. Her yan yüksek yosunlarla örtülüydü. Ona " Yahu, sen sünger avına mı yoksa yosunların gelip giden akıntılarda nazlı nazlı bel kırışlarını seyret mi çıktın " dedim. "Şimdi görürsün" demeye gelen bir işaret yaptı. Zıpkını kaldırıp yedi kulaç dibe fırlattı. Zıpkın yosunların arasına gömüldü. Ucuna bağlı ipe asıldı. İlk önce bir şey göremedim. Çünkü dip çamurunun bulut bulut kalkan dumanı her şeyi örtüyordu. Ahmet, ipi sağlamaya devam ettikçe, zıpkının ucunda hallaçın attığı pamukla doldurulmuş iki kişilik şilte kadar kapkara bir sünger gördüm. Koca alamet bir iki ton su taşıyordu. Kayığa almak için el kol değil vinç gerekiyordu. Ahmet süngerin suyunu sıkıyor ben de yardım ediyordum. "Bu süngerin orada olduğunu nasıl gördün" dedim. "Yahu görmedin mi, bütün yosunların boyu birdi. Yalnız süngerin bulunduğu yerde iki tel yosun ötekilerden bir iki parmak daha yüksekti. İkisi biri mi var, sünger işte o yosunların arasındaydı" diye karşılık verdi. Suyu sıkıldıktan sonra sünger ancak iki kilo ağırlığında kaldı. Denizle, tuzla kavrulmuş derin çizgili yüzünü bir rüzgara tutmasın, sanki rüzgar bütün sırrını kulağıma fısıldamış olurdu. Bir gün bana;

"Kırlangıçlar alçak uçuyorlar bu kurak devam edecek" dedi. Kendisine "Peki ne olacak?" der gibi bön bön baktım. Havada duyulur duyulmaz bir çıt oldu. Bir serçe yavrusunun çalılar arasından "cık" etmesi gibi. Ahmet başını hızla kaldırdı. "Haydi çabuk savuşalım" dedi. "Ne oluyoruz?" " Bu üç oluyor. Samiye kadın, yine benim kuyudan su çalıyor. Üç kova aldı. Herhalde çıkırdığı buradan duyacağımı bilir. İsteseydi, parmağına yağ sürer, çıkırdığı yağlardı. O zaman duymamış olurdu. Mağrur kadın ! Bu kurakta gelip su istemeye utanıyor ya da gururuna yediremiyor. Çıkırdığın cık edişi bana "Anlıyorsun ya !" demesidir.. Zavallının çocukları var. Uzaklaşalım da, kadın rahat rahat, istediği kadar su alsın" dedi. Uzaklaştık...

Adam neredeyse akşamüzleri vadilerde yürüyen gölgelerin yürüyüşünü kulağı ile duyacaktı. Bir gün yine kayalıktaydık. Durduğu yerde bakışları uzar gibi oldu. "Hey Yanisad adaları" dedi. "Nereden nereye" diye sordum. Bana harıl harıl bir şeyler anlattı. Anlattıkları hatırımda değil, fakat şunu anladım ki; rüzgar bu adamın yüzüne serin serin estiği zaman, sağnak, geçtiği göklerin uzaklıklarını, mavilerini okşadığı kıyıların, dalgaların seslerini, kokularını hep bu adama getiriyor. Öyle ki, o rüzgarları solumak bu adam için uzun geziler yapmak demek oluyor. Bu gezi dolayısı ile gönlünün çevresi her sınırın ötesine enginleniyordu...

Günlerden bir gün bir borç senedine üç pul yapıştıracağı zaman, malmüdürü ona; "Bre yontulmamış ayı, iki pulun üçüncüyle arasında bir mecdiye sığacak kadar boşluk bırakılması gerektiğini bilmiyor musun? Sana nasıl insan deriz bre herif" diye çıkışmıştı. Ahmet susmuştu. Ama nasıl bir susuş ! Sanki malmüdürünün önünde ölüvermişti. İncelmış, incelmış de malmüdürünü kimsesiz bir sessizlik içinde , kendi sözleri ile yüz yüze bırakıvermişti.Ne var ki her yılın ilkbaharına doğru Ahmet, yalnız başına kayığına biner, ne yapacağını, ne ettiğini kimseye söylemeden ortadan kaybolurdu. Herkes merak ederdi. Kurnazlar fiskos eder, onbir ayın bereketini getiren bir ramazan gibi, Ahmet'inde bir ay kaçakçılıkla onbir ayın geçimini sağladığını söylerlerdi...

Bir gün kahve evinde oturuyorduk. Poyraz Hasan kafayı tütsülemişti. Dili çözülmüştü. Kahvedekiler, Ahtapot Ahmet'ten söz ediyorlardı. Poyraz Hasan, "Ahmet'in nereye gittiğini ben size anlatıvereyim " dedi. Yutkundu. "Sakin ha, söylediğimi ona yetiştirmeyin. Sıkılır, utanır. Ben de utanırım." dedi ve devam etti; "Bir gece, benim gulet ile Kıbrıs'dan geliyordum. Aksi bir rüzgar esti. Ben de kanaldan çıkıp Nisiros'un altındaki o ıssız adaların arasına düştüm. Ay ışığı vardı. Ara sıra havadan kuş cıvıltıları ve kanat türkülerinin sesleri geliyordu. Yıldızlar kıpraşırken dile gelmiş sanıyordum. Denize ve güverteye baktım. Denizin ve kayığın apak yelkenlerinin üzerinden uçan kuş kanatlarının karartıları geçiyordu. Bir de adalara baktım. Bilirsiniz ya, orada kimsecikler yoktur. Oysa adalar bir donanma varmış gibi

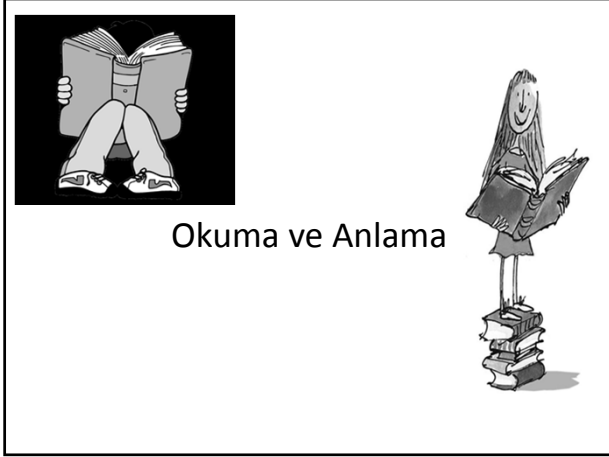
ışıldıyorlardı. Adalarda elli, altmış koca deniz feneri yanıyordu. İnin cinin top attığı yerde, bu cümbüş de ne oluyor dememe kalmadı, pruvamızdan bir gomina ötede bir kayak gördüm. Yelkenlerini sarmış, silyonları söndürmüş, yalnız direktte vardiyapruva feneri çakıyordu. Bağırdık, çağırdık ses veren yok. Hemen flokları indirip küreklere asıldık. Bir de ne görelim Ahmet'in tirhandili.

Serenlerde, çarmıklarda, apillerde, güvertede, küpeştede, bastonda kuşlar var. Hep konuşmuşlar. Birbirlerine "hoşgeldin, safa bulduk, merhaba.." filan dermişçesine cıvıldaşıp duruyorlardı. Ahmet de dalmış uykuya. Battaniyesinin yarısı üzerinde yarısı denizde, güverteye uzanıp uyumuş. Göğsüne, başına, ayaklarına, kollarına kuşlar konmuş. Adamı uyandırdık. Utandı. Fakat ne bileyim, o bizden utandığı için biz daha beter utandık. Laf olsun diye suyumuz olmadığı için geldiğimiz söyledik. Teknedeki varilin suyunu denize boşaltıp Ahmet'ten su aldık. Ahmet bize bir kıtır attı; Seferdeyken ters rüzgarın kendisini bu yaban yere attığını söyledi. Adalardaki fenerlerin her bir göz kırparak, ışıklarıyla Ahmet'in dediklerini tatlı tatlı yalanlıyorlardı. Böyle yalanın ışığı güneşi bile donuk ve sönik bırakır...

Ahmet'in üstünkörü yalanına hepimiz sevindik, inanmış gibi yaptık. Meğer herif her yıl oraya gider ve boğulacak olan kuşlara gönlünü, kurtarıcı tünek edermiş. Pertavsızın ışığı bir noktada toplaması gibi, Ahmet de görmüş olduğu güzellikleri iç edip, kuşların imdadına koşuyordu..."

Poyraz Hasan'ın anlattıklarına göre, kuşların güneş ışığından türkü yapmaları gibi, Ahmet de, kuşların türkülerinden ve güneş ışığından, kuşlara tünek yapmıştı. O günden sonra Ahtapot Ahmet, "Tünek Ahmet" diye anılır oldu...

Halikarnas Balıkçısı



Bağlamsal İpuçlarını Bulun!

Bir sözcüğün yan anlamlarını bilmek, birlikte kullanıldığı sözcük ya da söz öbeklerinden faydalanmak, anlamayı kolaylaştıran anahtarlardır.

“Yabancı, hakkında en az bilip, en rahat atıp tuttuğumuz. Değil zararını kendisini dahi görmediğimiz halde, bize en büyük zararları vereceğine peşinen inandığımız, zerre kadar tanımamamıza rağmen, hükmünü baştan yazdığımız(Önyargılı baktığımız) kişi. Ne gariptir ki, yabancı korkusunun gırla gittiği(Uzun sürme, sürüp giden) bu sistemde, en büyük acıları yabancılar filan değil, bizzat tanıdıklarımız çektiriyor bize.” (Elif Şafak, Med Cezir, s:10)

Uzun Cümleleri Parçalara Ayırın!

Noktalama işaretlerinden, anlam birliği oluşturan söz öbeklerinden faydalanılarak; uzun cümleler anlamlı parçalara ayrılabilir.

İstanbul Türkçe'sinin bir şivesi de/ Osmanlı Sarayı'ndan dışarıya gelin giden ve kendilerine saraylı denilen,(bütün tarih boyunca lisanı halis Türkçe olmuş) Türk sarayında yetişen, ekserisi çok güzel kızların /eseridir. /Bu kızlar anne oldukları zaman/ çocuklarının diline işledikleri sarayda konuşulan asil, kibar kelime ve tavırlarla, İstanbul'daki halk Türkçesinin birleşiminden doğan, tadına doyumaz bir söyleyiş yaratmışlardı.(Banarlı, Türkçe'nin Sırları,s:229)
Kim yaptı? Ne yaptı? Ne zaman ? Nasıl ?

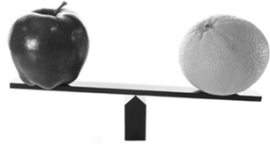
İlişkileri Saptama ve Sorgulama

- Önem sırası
- Öncelik- sonralık
- Neden- sonuç gibi yazarın sunduğu bilgiler içerisinden bu ilişkileri belirlemek, bu durumları sorgulamak gerekir.



Karşılaştırmalar Yapın

- Olayları,
- Düşünceleri,
- Durumları önceki bilgilerle karşılaştırın; benzerlikleri ya da farklılıkları belirleyin.



Ne Anladınız? Kendi Cümlelerinizle İfade Edin

- Okuma eylemine bazen küçük molalar verin ve ne anladığınıza dair küçük özetlemeler yapın yani kendi cümlelerinizi kurun...



Sonuç Çıkarın

- Yazarın anlatmak istediklerinden yola çıkarak yorum yapın,
- Kastedilen anlamı görmeye çalışın,
- Satır aralarını okuyun...



Sonuca Varın

- Daha önce çıkardığınız sonuçlardan genel bir kaniya varın.



Okuma Nedir? Okuma Yöntemleri Nelerdir?



Hazırlayan: Hatice EMİROĞLU

Okuduğunu Anlama ve Analiz Etmenin Önündeki Engeller

- Metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin bulunması,
- Anlatımın söz sanatlarının fazlaca kullanılması,
- Okuyucunun anlatılan konuya yabancı olması,
- Tutarsız ya da zıt fikirleri birleştirme çabası,
- Amaçsız okuma,
- Öznel anlama,
- Yazarın yan düşüncelerinden birine takılıp kalma,
- Dikkat dağınıklığı,
- İsteksizlik,
- Mekanın okumaya eylemine uygun olmaması



Okuma Nedir



- Okuma göz zihin koordinasyonu sonucu gözler sayesinde görülen kelimelerin zihin tarafından anlamlandırılmasıyla ortaya çıkan bir süreçtir. Bu süreç çok kapsamlı bir program gibidir. Okumada kullanılan sistemler kompleks bir yapıya sahiptir. Kompleks yapıdan birinin sekteye uğraması bu eylemin olumsuz bitmesine neden olabilir.

SÖZCÜKLERLE DANS EDEBİLMEKTİR "OKUMAK."



Okuma Yöntemleri



SESLİ OKUMA

Tanım: Gözle algılanarak, zihinde anlamlandırılan sözcüklerin konuşma organlarıyla seslendirilmesi.

Amacı: Kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak.



Sessiz Okuma

Tanım: Gözle algılanan sözcüklerin zihinde anlamlandırılması.

Amacı: Akıcı ve hızlı okumayı sağlamak.



Göz Atarak Okuma

Tanım: Metnin tamamının okunmadan, sözcükler üzerinde durulmadan yapılan okuma.

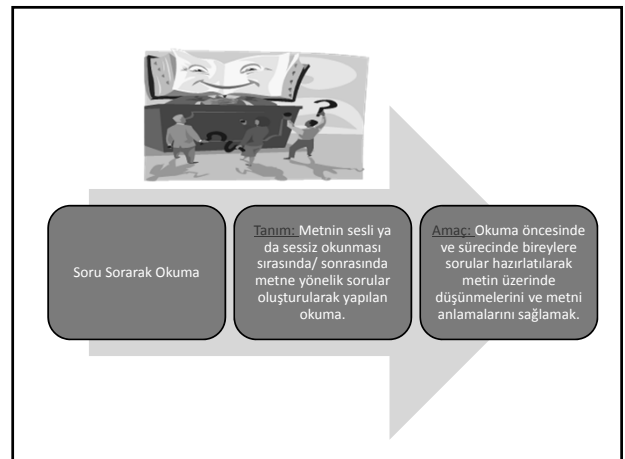
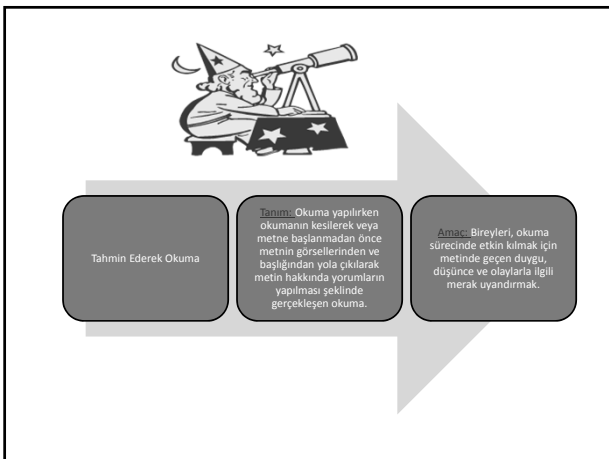
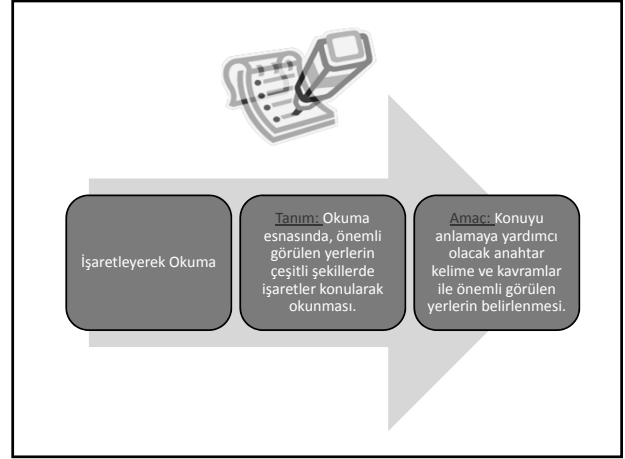
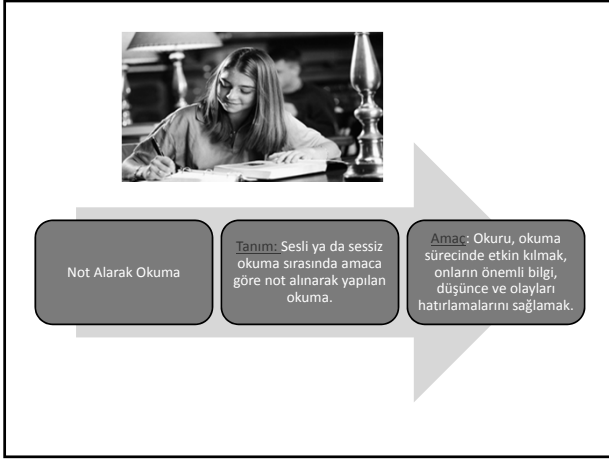
Amacı: Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasını sağlamak.




Özetleyerek Okuma

Tanım: Metnin ne anlattığının genel olarak anlaşılması için özetler yapılarak okunması.

Amacı: Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamak.






Söz Korosu

Tanım: Bir metnin grup hâlinde ve sesli olarak okunması


Amaç: Bireylerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesi



Okuma Tiyatrosu

Tanım: Metinde yer alan karakter ve varlıkların her birinin okur grubundan seçilecek kişiler tarafından okunması yoluyla yapılan okuma.


Amaç: Bireylerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamak.



Metinlerle İlişkilendirme

Tanım: Okumaya konu olan metnin daha önce okunmuş olan metinlerle çeşitli yönlerden karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilen okuma.

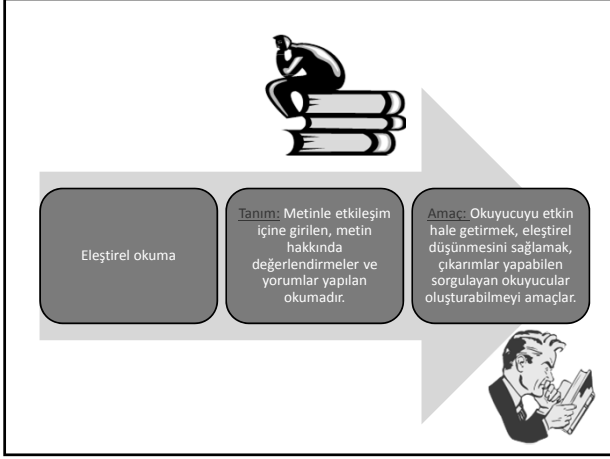
Amaç: Bireylerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmek.



Tartışarak Okuma

Tanım: Metnin sesli ya da sesiz okunmasından sonra okurların metinde ele alınan olay ya da düşünceleri tartışmaları esasına dayanan okuma.

Amaç: Bireylerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak.



Metin Türleri



Hazırlayan: Hatice EMİROĞLU

Kurmaca/Yazınsal Metin Nedir?

- Yaşanan gerçeği kişisel yaratıcılıkla yeniden kurgulayan metinlerdir.
- Amaç bilgi aktarmak ya da öğretmek değil; sezdirmek, duyumsatmaktır.
- Kurmaca metin yorumu açıktır.
- Bu metinler yorumlanırken sadece metnin çerçevesi içinde kalınmalıdır.

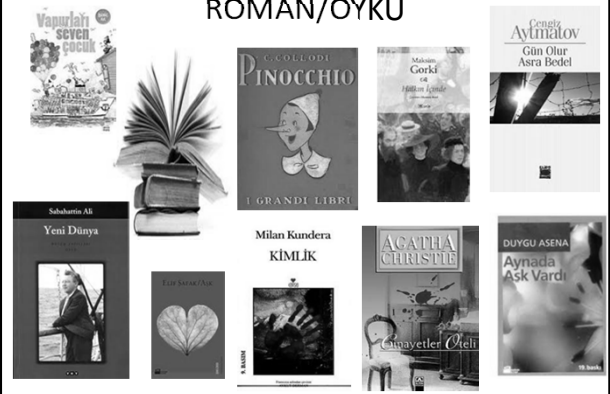


Kurmaca/Yazınsal Metinler

MASAL



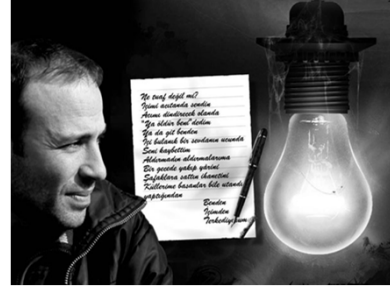
ROMAN/ÖYKÜ



DRAMA(TİYATRO)



ŞİİR



Kurmaca Metinler İçin Bilinmeli



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Her işin bir amacı vardır. Okumanın da bir amacı olmalı.
 - Okuduğum metinden ne almak istiyorum?
 - Metni; tat almak , eğlenmek, okuma alışkanlığı geliştirmek ya da incelemek, değerlendirmek için mi okuyorum?
- gibi sorularla amacınızı belirleyin.



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Metnin başlığından, kişisel birikimlerden, yaşantılardan yola çıkarak metnin ne anlatacağına dair, metnin nasıl devam edeceğine dair tahminlerde bulunun.



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Metinde verilen ayrıntıları zihninizde canlandırın.
- Olay, mekan, zaman ve kahraman kavramlarına dayanarak okuduklarınızı zihninde filmleştirin.



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Metne sorular sorun;
- Değişik dil kullanımları?
- Yinelenen sözler?
- Alışılmamış bağdaştırmalar?
- Benzetmeler?
- İmgelerin altında gizlenenler?
- Karakterlerin duygu ve davranışları?
- Düzenleş ve kurgu ? Bu kavramları sorgulayın.



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Şaşırtıcı gelen, anlaşılmayan ya da kaçırdığını düşündüğünüz kapalı noktaları açıklığa kavuşturun. Gerekirse yeni sorular sorun.



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Sorular sorun, bu soruları yazarın verdiği ayrıntılarda bulunan ipuçlarından cevaplayın. Bu yanıtlar sizi sonuçlara ulaştıracaktır. Metni anlamak için görünenin ötesine geçmeye çalışın. İma edilen, söylenmeyen nedir? merak edin.



Kurmaca Metinler Nasıl Okunur?

- Ayrıntılardaki parçaları birleştirerek bir anlam, metin teması, temel ileti, yazarın odaklandığı yaşam ve insan gerçeği hakkında bir sonuca varın.



Kurmaca Olmayan/Öğretici/Bilimsel Metin Nedir?

- Temel amaç okura bilgi vermektir.
- Anlatılanların gerçek yaşamda birebir karşılığı olabilir.
- Yaşanmış olaylardan, kişilerden, durumlardan söz edebilir.
- Ortaya bir fikir, konu, görüş atılabilir ve bu konularda ikna yoluna gidilebilir.



Kurmaca Olmayan/Bilimsel/Öğretici Metinler

MAKALE	DENEME	OTOBİYOGRAFI
GEZİ YAZISI		BİYOGRAFI
RÖPORTAJ	KÖŞE YAZISI	ANI ...

Kurmaca Olmayan/Bilimsel/Öğretici Metinlerle İlgili Bilinmeli



Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Amaç belirleyin;
- Bilgi edinmek,
- İleri sürülen düşünceyi anlamak,
- İleri sürülen düşünceleri çözümllemek,
- Ya da eğlenmek.



Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Yazarı bu metni yazmaya iten ne?
- Bilgi vermek,
- İkna etmek,
- Eğlendirmek,
- Ya da hepsi.



Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Yazarın seçtiği ya da yazısına almadığı ayrıntıları yakalayın,
- Böylece bu yazı neden kaleme alınmış olabilir düşünün,
- Yazarın yanında mısınız yoksa kuşkularınız var mı?



Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Olgularla görüşleri birbirinden ayırmak için; "Yazar görüşünü hangi olgularla desteklemiş?" diye sorun.(Çünkü olgu kanıtlanabilir yazarın görüşü ise öznedir.)
- Metindeki düşünceleri belirlemek için ise "Yazar neyi öğrenmemizi ya da düşünmemizi istemiş?" sorusunu sorun.



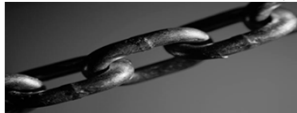
Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Yazar düşüncesini desteklemek için ne yapmış?
- Destekleyici olgular var mı ve yeterli mi?
- Ne tür kanıtlar gösterilmiş, bu kanıtlar ikna edici mi?




Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Bilgiler arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışın.
- Neden-sonuç,
- Önemliden- az önemliye doğru sıralama,
- Art arda birbirini izleme durumu...(daha sonra, bununla karşılaştırılırsa, en önemli gibi bağlantı sözcükleri düzenleme hakkında ipucu verir.)



Kurmaca Olmayan Metinler Nasıl Okunur?

- Metni değerlendirin; 
- Anlatımlar ya da olgular mantıklı bir sıra izliyor mu?
- Yazı açık bir biçimde düzenlenmiş mi?
- Yazarın görüşleri bilgiyle desteklenmiş mi?
- Yazar bu konuda deneyimli mi?
- Yazar yazısında hangi bakış açısını öne çıkarıyor?

Eleştirel Okuma Stratejileri

Okuma Öncesi

Ön inceleme	<ul style="list-style-type: none">• Metnin uzunluğunun incelenmesi• Metnin başlığının incelenmesi• Yazar hakkında bilgi edinilmesi• Giriş ve sonuç bölümlerinin gözden geçirilmesi
Sınıflandırma	<ul style="list-style-type: none">• Ana konunun ne olduğunu belirlemek.• Metnin türünü belirlemek.
Metnin iskeletini yapısını analiz	<ul style="list-style-type: none">• Alt bölümleri incelemek• Metnin ana hatlarını belirlemek• Ana hat ile metin arasındaki ilişkiyi belirlemek• Yazarın ele aldığı temel problemi tanımlamak• Okumadan önce metin hakkında sorular sormak

Okuma Sirasında

Yorumlayıcı okuma	Önemli kavramları bulmak	<ul style="list-style-type: none"> • Yinelenen sözcükleri bulma • Anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma ve tanımlama • Garip sözcükleri tanımlama • Anlaşılması güç sözcükleri tanımlama
	Başka sözcüklerle anlatma ve özetleme	<ul style="list-style-type: none"> • Metni okuyucunun kendine ait sözcüklerle açıklaması • Okunan her bölümü birkaç sözcükle özetleme
	Anlaşılmayan kısımları belirleme, açıklama ve işaretleme	<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık yerleri yeniden okumak • Karmaşık yerleri başkalarıyla konuşmak • Anlaşılmayan yerler için bir süre bekleyip yeniden düşünmek

Okuma Sirasında

Eleştirel okuma	Soru sorma	<ul style="list-style-type: none"> • Yazarla konuşur gibi sorular sormak • Metinle ilgili soru sormak • Okuyucunun kendi tutumuyla ilgili soru sorması • Bağlamla ilgili soru sormak • Metnin etkileri hakkında sorular sormak • İlgili bağlantıları aramak
	Not ve işaretleme	<ul style="list-style-type: none"> • Sayfa kenarına, iç kapaklara not almak • Anahtar kelime, cümle veya cümlelerin altını çizme, kenar boşluklara yorum ya da soru yazma, önemli bölümleri parantez içine alma, çizgilerle veya oklarla fikirleri birleştirme, birbiriyle ilgili noktaları sıralama/ numaralandırma, şüphe ya da ilgi çeken yerleri not alma gibi.

Okuma Sırasında

Özetleyerek okuma	<ul style="list-style-type: none"> • Kesinleşmeyen bölümleri incelemek
	<ul style="list-style-type: none"> • Anlaşmazlığa düşünülen yerleri incelemek
	<ul style="list-style-type: none"> • Sentezleme yapmak için incelemek

Okuma Sonrası

Okuma sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Gözden geçirme ve tekrar incelemek
	<ul style="list-style-type: none"> • Sonuç cümlelerinden yola çıkarak özet yapmak
	<ul style="list-style-type: none"> • Yazarın sonuçlara nasıl vardığını okuyucunun kendi cümleleriyle açıklaması

Eleştirel Okuma Yaparken Sorulabilecek Sorular

- Metnin başlığı nedir?
- Yazarı kim?
- Okumak istediğiniz bölümde görsel varsa açıklayınız?
- Metin hakkında bazı yorumlar yapın (Örneğin; metnin uzunluğu, paragraf yapısı, metnin düzeni, görseller vb.),
- Dikkat çeken yapısal işaretler; yani kısaca metnin düzeninin tarifi, başlıkları, altı çizili bölümleri, alt yazıları, sayfa sonlarını gözden geçirin,
- Ana fikri tahmin etmek, metnin başlığını okuyun ve ana fikir hakkında öngörülerde bulunun. Bu metin ne hakkında olabilir?

- İlk ve son paragrafı okuyun, metin hakkında öncede ne bildiğinizi söyleyin,
- Metnin türünü tahmin edin, bu tür hakkında ne bildiğinizi, metnin nasıl şekillendiğini ve geliştiğini inceleyin,
- Bilginin netleştirilmesi için, anlamak için bazı bölümlere geri dönebilir ve yazar ne diyor? Ne anlıyorum? Neyi anlamıyorum?
- Metindeki görseli analiz edin, görselden okumaya dair hangi bilgileri öğrendiniz? Görsel hangi amaca hizmet ediyor?
- Bilgileri özetleyin, önemli noktalar, terimler, iddia veya fikirler nelerdir? Bu bölümün amacı nedir? Yazar bu bölümde ne yapıyor/ diyor?
- Bilgileri kategorize edin veya düzenleyin, fikirler nasıl karşılaştırılmış nasıl organize edilmiş? Bilgileri düzenlemek için en iyi yol nedir?

- Metin içindeki fikirlerin bağlantısını anlamak için duraklamalar yapın, bu fikirler metindeki diğer fikirler arasındaki ilişki nasıl? Yazar ilgi kurmak için hangi terimleri kullanıyor? Kendi işaretlemelerimden ne anlıyorum?
- Okuma sırasında belirli aralıklarla duraklayın ve şu soruları sorun;
- Şimdiye kadar ne anladım/ ne anlamadım?
- Yazarın hangi bilgileri açıklaması gerekiyor?
- Yazar bu kelimeyi neden tekrarladı?

- Yazar bu terim veya ifadeyi savunarak neyi bağlamak istedi?
- Bölüm veya paragraf bir öncekiyle nasıl bağlanır?
- Yazar burada bana neyi düşündürmeye çalışıyor?
- Yazar bu paragrafta ne anlatıyor?
- Yazarın amacı ne?
- Bu bölüm ya da paragraf tüm metni anlamama nasıl yardımcı oldu?

Okuma Çalışmaları

1 Çalışma

ELLİ KURUŞ



- İster lapa lapa kar, ister şırl şırl yağmur yağsın, isterse de bütün gecenin ayazından karlar dona kesmiş olsun, sabahın beş buçuğunda karanlıkları ürperten sesiyle sokağa girerdi:
- —Gazete, havadiisi!
- Sabahın dördünde yazı makinemin başına geçtiğim için bu ses, bu kara, yağmura, ayaza kafa tutan, bu canlı, bu pırl pırl ses beni yazı makinemin başında bulurdu. Gazete paralarını akşamdan masamın kıyısına koyduğum için bekletmez, koşardım sokak kapısına. Gazetelerimi önceden hazırlamış olurdu. Uzatır, paraları alır, saymaya filan lüzum görmeden cebine atar, donmuş burnu buhar kazanı gibi tüterek uzaklaşırken canlı, hayat dolu sesiyle sokağı gene neşelendirirdi:
- —Gazete, havadiisi!
- Anlattığına göre, gazetelerden birinde tahsildarlık yaparken kötü bir kadının ardında evini, İstanbul'u bırakıp İzmir' e mi ne giden babasına annesi ilkin çok kızmışsa da, sonraları "Ne yapalım? Bizden daha iyisini bulmuş olacak. Uğurlar olsun!" deyip kolları sıvamış, Karaköy'deki bir eczaneye girmiş. Görevi, boş ilaç şişelerini uzun tel saplı fırçayla yıkamakmış. Bir, beş, on, yüz, bin şişe değilmiş ki belki on binler, belki de yüz binlerce. İsteyeni olsa hamminesi hemen evlendirecekmış onu, ama yokmuş isteyeni. Bir gün kendi kendine: "Şimdi herkes güzel kadın alıyor" demiş. "Benim gibi kara kuruyu kim ne yapsın?"

- Hamminesi Tahtakale'de tuzcudaki çalışıyormuş. Annesinin eczanesinden kazandığıyla kıt kanaat geçiniyorlarmış ama şu son zamlar olmasa. Çaresiz, okulu beşten bırakıp annesiyle hamminesinin kazançlarına bir şeyler katabilmek, hiç olmazsa üç yaş küçüğüyle kendisinin okul masraflarını çıkarabilmek yolunu tutmuş, gazete satıcılığına başlamış.
- Okumak istiyorum ağabey. İleri, sonra ortayı, daha sonra da liseyi bitireceğim. Liseyi belki de yatılı sınavını kazanıp parasız okurum. Ama mutlaka okuyacağım. Kardeşim de.
- Karnes zamanı birkaç gün gelmedi. Meraklanmışım. Sınavlar sırasında olduğu için, belki de sınavı hazırlanıyor demişim. İyi düşünmüştüm. Geldi pırl pırl sesiyle, öksürüyordu.
- Kusura bakmayın ağabeyciğim. Dersleri hazırlıyordum. Gece varlarına kadar çalışıp sabahleyin de erkenden uyanmak fena yordu. İki gün aksattım. Dilber Hanım öksürük için bir ilaç yazdırdı ama nerdee?
- Niçin?
- —Beş yüz otuz kuruş be ağabeyciğim!
- Aklima bir şey geldi:
- —Ben sana bu parayı versem?
- İçlere çökük gözleri, fırıak elmacık kemikleri, solgun derisinin donukluğuyla yüzüme öyle bir baktı ki:
- —Öksürük ilacını al diye...
- Anladım ama, siz benim neyimsiniz? Karşılığında benden ne isteyeceksiniz?
- —Şartım şu: Bunu, bana verdiğin gazetelerle ağır ağır ödersin. Oldu mu?
- Az önce öfkeden değişen hırçın yüzü yumuşamış, durulmuş, çocuksu hâlini almıştı:
- —Şimdi oldu, dedi...

- Hoşuna gitti. Mesele bu...
- Gözlerini yüzüme çevirdi:
- —Doktor olacağım ağabey! dedi. Bizim mahalledeki kör, topal, imeli, sıızlıları tedavi edeceğim, hem de parasız!
- Parayı verdim. Aldı. Yıldırım gibi uzaklaştı. Sokağın başından sesi geldi:
- —Gazete, havadiisi! Günler geçiyor, her sabah saat gibi geliyor, gazetelerimi verdikten sonra ekiyordu:
- —Üç lira kaldı borcum ağabey!
- Sonraları borcu iki liraya indi, bir liraya, daha sonra da elli kuruşa. En son gün gelir, iki gazetemi verirse borcumu ödemiş olurdu ki gelmedi. Şaşıtm. Neden gelmemişti? Elli kuruşumun üstüne yatabileceği aklımın kıysından bile geçmiyordu. Sakin herhangi bir trafik kazasında...!
- Günler günleri, günler haftaları, haftalar da aylar kovaladı. Unutmuşum.
- Bir başka çocuk getiriyordu gazetemi. Bu, ondan da ciltz, ondan da üfürsen uçacak gibiydi. Onun da bir başka hikâyesi vardı çocuk omuzlarında taşıdığı.
- Karların savrulduğu bir keş sabahıydı.
- Yazı makinemin başına geçmiştim.
- Şimdiye kadar hiç şişmediğim ciltz bir çocuk sesi:
- —Gazete, havadiisi!
- O mu? Fakat hayır, olamazdı. Pek ciltzdi. Pencerenin önünde durmuş, ısrarla vızıldayıp duruyordu:
- —Gazete, havadiisi!
- Aşağı indim. Her günkü satıcıdan almıştım oysa gazetemi. Kapıyı açtım: Kısa pantolonlu, minnacık bir çocuk. Savrulmuş karlarla istanmış gazeteleriyle titreyip duruyordu:
- —Ağabeyim kusura bakmasın dedi amca!
- —Ne bu?
- —Elli kuruş borcu kalmış size de...
- —Kendisi nerede? Ağamadı, hiçkürmadı. Tag gibi:
- —Ökü, dedi. Din Edirmekapı'ya gömdük... Elli kuruşu uzattı. Sonra çekip giderken:
- —Gazete, havadiisi!
- Orhan KEMAL (Once Ekmek)

TÜNEK AHMET



AYRAN



FİL DİŞİNDEN KULE



İNSAN ÖMRÜ



ŞİİRLE SAVAŞ



İLME DOĞRU

HAYAT BÖYLE DİR İŞTE

Ek-11: Sınıf İçi Uygulama Fotoğrafları

Uygulama Fotoğrafları









