

**İLKOKULLARDA ELEŞTİREL OKUMA  
EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ**  
BU TEZ BAP BİRİMİ TARAFINDAN DESTEKLENMİŞTİR.  
**Esra YALÇINTAŞ**  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN  
Uşak - 2014

TC  
UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKULLARDA ELEŞTİREL OKUMA EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ

Esra YALÇINTAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN

Uşak  
Temmuz, 2014

## **YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ**

### **İLKOKULLARDA ELEŞTİREL OKUMA EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ**

**Esra YALÇINTAŞ**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temmuz, 2014**

**Danışman: Doç. Dr. Erol DURAN**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim - öğretim yılında öğrenim gören, Kırıkkale ili merkez okullarından rastgele örneklem seçme tekniğiyle seçilen, 109 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veriler toplanırken kazanımların ve okuma metinlerinin belirlenmesi için Türkçe Dersi (1-4) öğretim programı, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB Yayınları) incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere çalışma kâğıtları, öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma kâğıtları, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş ve kullanılmakta olan kitaplar içerisinden seçilen etkinliklerle oluşturulmuştur. Verilerin analizinde “minimum”, “maksimum” ve “aritmetik ortalama” puanları hesaplanarak betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında MEB’in sınav yönetmeliğindeki beşlik sistemin not derecelendirmesi dikkate alınmıştır. Görüşme formu ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerinin incelenmesiyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak için hazırlanmış dört sorudan

oluşmaktadır. Görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analizine uygun olarak kodlanıp yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, mevcut etkinliklerin ve eleştirel okuma kazanımlarının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak sayısal verilere bakıldığında, öğrencilerin orta düzeyde bir eleştirel okuma becerisine sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin tamamına yakınının, kazanımın birini hiç kazanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel okuma kazanımlarının ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin dördüncü sınıfta orta düzeyde bir eleştirel okuma becerisine sahip olmaları ya da bazı eleştirel okuma kazanımlarını hâlâ edinmemiş olmaları sorgulanmalıdır. Araştırmanın bu yönleriyle alana ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre önerilere de yer verilmiştir.

Bu Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi BAP Birimi tarafından proje olarak desteklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Anlama, Eleştirel Okuma



**ABSTRACT****REVIEW OF CRITICAL READING EDUCATION IN THE PRIMARY  
SCHOOLS****Esra YALÇINTAŞ****Department of Primary Education****Science of Classroom Teaching****Institute of Social Sciences Uşak University, July, 2014****Advisor: Associate Professor Erol DURAN**

The purpose of this research is to determine the 4th grade primary students' level of attaining critical reading skills. The techniques of survey model that is both descriptive and content analysis is used in the research. The study group of the research is consisted of 109 fourth grade primary school students, who are studying in the primary schools located in the Centrum of the City of Kırıkkale.

While collecting data, Curriculum of the Turkish Lesson, Turkish Textbook, Workbook and Teacher's Guidebook (MEB, Ministry of National Education Publications) of the primary schools (4th Grade) are examined for the determination of the gains and reading texts. In addition, worksheets are performed to students and semi-structured interview form is applied to teachers. The worksheets are examined by Ministry of National Education the Board of Education and has been in use is formed with the activities selected from within books. In the analysis of data, "minimum", "maximum" and "arithmetic mean" scores are calculated. The grading system of the Ministry of National Education Examinations Regulation is taken into consideration in the interpretation of average. The interview form was developed by the researcher and consisted of four questions for teachers which was prepared to

obtain their views about examination of the 4th grade primary students' level of attaining critical reading skills. Data collected with interview form are coded and interpreted according to the content analysis.

According to the results of the study, implementation of the current activities and critical reading gains can be said to that it provides contribute to critical reading skills of the students. However, when numeric data are analyzed, it was observed that critical reading skills of the students at intermediate level. At the same time almost all the students could not acquire at least any one of the gains. Since the critical reading gains are stated to being taught from 2nd grade, it must be questioned that why some of the critical reading gains could not be achieved or they are intermediate level still at the 4th grade. It is expected that the findings of this research could provide contribute to the literature and applications with these aspects of the research. Also according to research results suggestions are given.

This master degree thesis, has been supported by scientific Researches Department, Uşak University.

**Key Words:** Reading, Comprehension, Critical Reading

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra YALÇINTAŞ'ın “İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi” başlıklı tezi 10 Temmuz 2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

### İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Erol DURAN

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Sacide Güzin MAZMAN

.....

### Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Cemil ERTUĞRUL

## ÖNSÖZ

Tez çalışmamın gerçekleştirilmesinde araştırmanın başlangıcından sonuna kadar değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, cesaretlendiren, bilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Erol DURAN'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde değerli bilgi ve önerilerinden faydalandığım Doç. Dr. Hakan DÜNDAR'a, Doç. Dr. Murat DEMİRBAŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKAR'a, istatistik konusundaki değerli deneyimlerini paylaşan Arş. Gör. Ufuk ULUÇINAR'a, araştırmamın başarısında önemli yere sahip uygulama yapılan ilkokulların müdürlerine, Sınıf Öğrt. Şaban YILMAZ'a, Sınıf Öğrt. Şengül ŞAHİNLİ'ye, diğer sınıf öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman ve her konuda yanımda olan ve desteğini esirgemeyen babam Bülent YALÇINTAŞ'a, annem Emine YALÇINTAŞ'a, kardeşlerime ve tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Esra YALÇINTAŞ

Temmuz, 2014

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Esra YALÇINTAŞ  
Doğum Yeri ve Tarihi : Kırıkkale / 01.01.1989  
Eğitim Durumu : Lisans  
Lisans Öğretimi : Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf  
Öğretmenliği  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Evliya Çelebi İlköğretim Okulu – Öğretmen  
: Sınav Dergisi Dershanesi – Öğretmen  
: Özel Kutup Yıldızı Kreş ve Anaokulu – Sorumlu  
Müdür

### Yayınlar

Bildiriler:

Akar, C., Uluçınar, U. ve Yalçintaş, E. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *1. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi*, 31 Ekim-2 Kasım 2013, Konya.

### İletişim

E-posta Adresi : [esrayalcintas@hotmail.com](mailto:esrayalcintas@hotmail.com)  
: [yalcintasesra@gmail.com](mailto:yalcintasesra@gmail.com)

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	v
ÖNSÖZ .....	vi
ÖZGEÇMİŞ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Tezin Adı.....	3
1.2. Tezin Konusu .....	3
1.3. Tezin Amacı .....	3
1.4. Tezin Önemi .....	3
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar .....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>6</b>
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Okuma ve Anlama İlişkisi.....	6
2.2. Okuma ve Okumanın Önemi.....	8
2.3. Eleştirel Okuma .....	12
2.4. Eleştirel Okumanın Şartları .....	17
2.5. Eleştirel Okumanın Engelleri .....	18
2.6. İlkokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuma .....	19
2.7. İlgili Araştırmalar .....	21

2.7.1.	Yurt İçinde Yapılan alışmalar .....	21
2.7.2.	Yurt Dışında Yapılan alışmalar .....	35
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>		<b>44</b>
3.	YÖNTEM .....	44
3.1.	Araştırmanın Modeli .....	44
3.2.	Çalışma Grubu.....	45
3.3.	Veri Toplama Aracı, Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları.....	46
3.4.	Veri Toplama Süreci .....	47
3.5.	Veri Analizi .....	49
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>		<b>50</b>
4.	BULGULAR VE YORUMLAR .....	50
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	50
4.1.1.	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.....	51
4.1.2.	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.....	54
4.1.3.	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı özömler bulur.....	56
4.1.4.	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.....	58
4.1.5.	Sorgulayıcı okur.....	59
4.1.6.	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı ögeleri belirler ve sorgular. ....	60
4.1.7.	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.....	61
4.1.8.	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.....	62
4.1.9.	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. ....	63
4.1.10.	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. ....	64
4.1.11.	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. ....	65
4.1.12.	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.....	66
4.1.13.	Yazarın amacını belirler.....	67
4.1.14.	Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.....	68
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.2.1.	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.....	70
4.2.2.	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.....	78

4.2.3. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.....	86
4.2.4. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.....	92
4.2.5. Sorgulayıcı okur.....	96
4.2.6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. ....	99
4.2.7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.....	100
4.2.8. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.....	103
4.2.9. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.....	105
4.2.10. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. ....	105
4.2.11. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. ....	108
4.2.12. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.....	109
4.2.13. Yazarın amacını belirler.....	114
4.2.14. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder....	116
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	120
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>130</b>
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	130
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>138</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>154</b>
Ek 1. Uygulama İzin Belgesi.....	154
Ek 2. Okuma Metinleri.....	156
Ek 3. Uygulanan Etkinlik Sayfaları.....	172
Ek 4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu.....	187



**TABLULAR LİSTESİ****Tablo 1.**

*Türkçe Dersi Dördüncü Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eleştirel Okuma Kazanımları.....50*

**Tablo 2.**

*Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabından (MEB) Seçilen Metinler.....69*

**Tablo 3.**

*Öğrencilerin Türkçe Dersi Eleştirel Okuma Düzeyleri.....121*

**Tablo 4.**

*İçerik Analizinden Ortaya Çıkan Temalar.....123*

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bilişsel ve duyuşsal yönden sağlıklı olan, kendini ifade edebilen, bilimsel bir bakış açısına sahip olan bireylerin yetiştirilebilmesi için “okuma” temel koşuldur. Okuma becerisini kazanmış bir kişi için ikinci aşama ise, eleştirel düşünme ve bunu okumaya yansıtmasıdır. Bu araştırmada, öğrencilerin ilkokulda eleştirel okuma becerisini ne kadar kazanabildikleri ve bunu günlük yaşantılarına ne derece yansıtılabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Günümüzde bireyler hemen hemen her ortamda yorum yapmakta, başkalarının fikirlerini doğrularıyla yanlışlarıyla eleştirmekte, bilimsel ilkelerle incelemeler yapmakta, yeri geldiği zaman kendi düşüncelerini ifade etmektedirler. Bunları gerçekleştirebilenler, eleştirel okuyabilen bireylerdir. Bu çalışmada da çağımızın önemli becerilerinden olan eleştirel okumanın önemini belirtmek amacıyla, ilkokulda verilmeye başlanan bu becerinin, programdaki yeri ve etkinliklerle uyumu incelenmiştir. Türkçe Dersi (1-4) öğretim programındaki birçok kazanımda yer alması ve etkinliklerde eleştirel okumaya vurgu yapılması, bize eleştirel okumanın önemini göstermektedir. Bu çalışma, eleştirel okumanın ve kazanımlar yoluyla okul başarısına etkisinin araştırılması, ilgili alana katkısı ve elde edilen sonuçların başka araştırmacılara yardımcı olması bakımından önemlidir.

Okuma becerisi, çocukluk döneminde kazandığımız ve hayatın her döneminde kullanacağımız bir beceridir. İlk önce okumayı öğreniriz, sonra da öğrenmek için okuruz. Dolayısıyla okuma ilk başta amaç iken, onu öğrendikten sonra bir araç hâline gelir. Bu aracı doğru ve etkili bir biçimde kullanabildiğimiz ölçüde bilgimiz artar (Aşlıoğlu, 2008, s. 3). Edinilen bu bilgiler birey tarafından araştırıldığı, sorgulandığı, diğer bilgilerle ilişkilendirildiği, yorumlandığı, eleştirildiği ve değerlendirildiği zaman ancak yeni bir bilgiye ulaşılır. Okuma; bilgiyi, bilimi, demokratik bakış açısını, özgür ve yaratıcı düşüncüyü geliştirici; toplumu çağdaş,

evrensel değerler çerçevesinde biçimlendirici ve her türlü üretimi sağlayıcı beşeri bir olgudur. Ulusal ve evrensel kültürü oluşturan tüm kazanım ve değerler, çok büyük oranda ancak okumakla kalıcı, anlamlı hâle gelir ve tüm değerlere ulaşabilmenin biricik yolu okumaktır (Orhan, 2007, s. 45).

Okuma, metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde düşünsel bir çabayı gerektirir. Bir algılama ve anlama süreci (Sever, 2004, s. 14) olan okuma, metin üzerinde yapılan bir araştırmaya benzer. Bu süreçte yeni anlamlar keşfedilir, metnin ana fikri ve konusu anlamaya çalışılır. Metni anlamanın asıl anahtarı ise, okuma amacının belirlenmesidir (Çifci, 2006). Okuma amacını belirlemek, okuduğunu anlama düzeyini belirleyen önemli etkenlerdendir. Okur, okuma amacını belirleyerek okumaya başladığında, neyi niçin okuduğuna ilişkin sürekli değerlendirmeler yapar. Böylece, okuma eyleminden sonra hangi sonuca ulaşması gerektiğini ve neyi öğreneceğini sorgular. Ayrıca, metne ilişkin okuma öncesi sorular oluşturup cevaplama gayreti, okurken neyi hangi amaçla okuduğunu sürekli izlemesi, metindeki düşünceyle kendi düşüncesini ve başka metinlerdeki düşünceleri karşılaştırması, okuduğunu anlamasına ve eleştirel okumasına katkı sağlayabilir.

Okuyabilmek, özellikle de anlayarak okuyabilmek için, görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Bu nedenle okuyanın, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimleriyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Smith (2004) okuduğunu anlamayı, yeni ile bilinen arasında kurulan bir köprü olarak açıklamıştır. Tüm bunlar da okumanın edilgin olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinlik olduğunu göstermektedir (Adalı, 2003; Dökmen, 1994). Sözcükleri anlama ve anlamı kavrama, okumanın iki temel ögesidir. Öğrenciden sadece satırları değil, satırlar arasını da okumaları beklenmektedir. Okuyucu sadece mesajı kaydeden değil, aynı zamanda metni anlamlı biçimde yapılandırır (Şahinel, 2001). Okuyucudan beklenen bu davranışlar, eleştirel okuma becerisinin okuyucuya kazandırılması ile ilişkilidir. Eleştirel okuyucular, metinleri nesnel ve derinlemesine düşünerek okuyabilirler (Ünal, 2006, s. 42-43).

### **1.1. Tezin Adı**

İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi.

### **1.2. Tezin Konusu**

İlkokullardaki eleştirel okuma eğitimi incelenmektedir.

### **1.3. Tezin Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır:

- 1) İlkokul dördüncü sınıf Türkçe derslerinde öğrencilere yönelik hangi eleştirel okuma kazanımları vardır?
- 2) İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında eleştirel okuma kazanımlarına yönelik hangi etkinlikler vardır?
- 3) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri nedir?
- 4) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleriyle ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **1.4. Tezin Önemi**

Günümüzde, okumanın bireylerin gelişimindeki etkisi ve önemi konusunda, göz önünde bulundurulması gereken nokta, okumanın eğitimdeki rolüdür. Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına ve insanların iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmelerine sebep olmuştur. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisi ve alışkanlığının çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002, s. 234). Ancak bireylere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak da yetmemekte, bireylerin okuduklarını yorumlamaları, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırmalar, çıkarımlar yapmaları beklenmektedir. Okuduğunu yorumlayabilmenin ve değerlendirebilmenin ilk şartı, okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşırken, düşük olanların ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987, s. 101). Bilgilerin büyük çoğunluğunun okunarak elde edildiği göz önünde bulundurulduğunda, okunanlara bir anlam

verilmesi büyük önem taşımaktadır. Aşılıoğlu (2008), bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın geliştirilmesi çalışmasında, öğretim elemanlarının görüşlerini almıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının çoğu, öğrencilerin bilgiyi transfer etmede, okuduğunu anlamada ve yorumlamada eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada da eleştirel okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bireylerin okurken aktif olmaları, verilen bilgileri tartışmasız kabul etmemeleri, bilgileri geçmiş deneyimlerinden yararlanarak anlamlandırmaları ve yeni bir bilgi ortaya koymaları beklenmektedir. Ancak bu şekilde, eleştirel okuma yaparak uyarıcıları daha kolay algılayabilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilirler. Başka bir deyişle, kendisi için önemli olan ya da olmayan noktaları ortaya çıkararak uyarıcılara bir anlam vermede eleştirel okuma önemlidir (Semerci, 2000, s. 31-34). Eleştirel okuma becerisi, eski olmasına rağmen önemi yeni yeni fark edilmeye başlanan bir beceridir. Bu sebeple yurtiçindeki ve yurtdışındaki alanyazında oldukça sınırlı sayıda yer almaktadır. Eleştirel okuma yaşama boyu kullanılması gereken bir beceri olduğundan, eğitim sisteminin her aşamasında aktif ve etkili bir şekilde yer almalıdır. Bu kadar önemli olan bir becerinin eğitimdeki yeri ve öğrenciler üzerindeki etkileri daha fazla incelenmelidir. Bu nedenle bu çalışmanın da, eleştirel okumanın ve kazanımlar yoluyla okul başarısına etkisinin araştırılmasında, ilgili alana katkı sağlayacağı ve elde edilen sonuçların başka araştırmalara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

Bu araştırmada;

- Ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği için başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Kullanılan veri toplama araçlarının, bu alanda ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulama ile ilgili belirttikleri görüşlerinde samimi oldukları varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında;

- Türkiye’de yürürlükte olan Türkçe Öğretim Programı (1-4) ve programdaki eleştirel okuma kazanımlarıyla,

- MEB ilkokul dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metinler ve etkinliklerle,
- Kırıkkale ili, Evliya Çelebi İlkokulu, Gürler İlkokulu, İsmet Aydınlı İlkokulu, İstiklal İlkokulu, Mustafa Necati İlkokulu, Şehitler İlkokulu, Yüzüncü Yıl İlkokulu ve Tınaz İlkokulu öğretmenleri ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

### 1.7. Tanımlar

**Okuma:** Duyumdan algıya, anlamadan muhakeme yeteneğine kadar bütün zihinsel etkinlikleri içeren bir süreç (Crowder, 1982, s. 25), gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem ve zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir (Öz, 2001, s. 199).

**Anlama:** Duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden; görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma; söylenilmek isteneni veya neye işaret edildiğini kavrama, algılama (Ruşen, 1995, s. 143) ve bilgi edinme, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlama ve yeniden anlamlandırma sürecidir (Calp, 2005, s. 66).

**Eleştirel Okuma:** Bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesidir (Özdemir, 2002).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Okuma ve Anlama İlişkisi

Anlama gözlem, okuma, dinleme gibi çeşitli kaynaklardan anlam oluşturma olarak açıklanabilir. Kaynak olmadan da anlama, var olan bilginin yeni çıkarımlara varmasını sağlamaktadır. Anlama stratejileri sırasıyla; bilgiyi ön izleme, ön bilgiye ulaşma, amaçları belirleme, tahminlerde bulunma, fikirlere açıklık getirme, her bir bilgi parçası için anlam oluşturma ve son olarak da bilgiye genel olarak anlam verme, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirme ve pekiştirme süreçleri olarak açıklanabilir. Bu stratejiler özellikle okuma alanında rahatlıkla kullanılabilirler (Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. ve Suhor, C., 1988, s. 36). Okuma, duyumdan algıya, anlamadan muhakeme yeteneğine kadar bütün zihinsel etkinlikleri içeren bir süreç (Crowder, 1982, s. 25), gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem ve zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir (Öz, 2001, s. 199). Bu nedenle okumanın anlama ile yürütülmesi şarttır.

Gibson ve Levin (1975) okumayı metinden bilgi çıkarmak olarak tanımlarlar. Burada anahtar kelime “bilgi” dir. Alfabeyi tanıma, sesleri heceleri çıkarma, bunları birleştirerek kelimeleri doğru olarak okuma becerisi de önemlidir. Ancak okumayı meydana getiremez. Okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani okunanı yapılandırmadır (Güneş, 2007). Okuyucunun perspektifinden anlam, hem yazarın ona neyi düşündürmeye çalıştığıyla hem de okuyucunun kendi için verdiği kararlarla ve yaratıcılığıyla ilgili durumların kavranmasıyla ve yazarın ipuçlarının ve arka plan deneyimlerinin okuyucu tarafından kullanılmasıyla oluşturulur (Tierney ve Pearson, 1983, s. 1). Yani okuma, anlama ve yorumlamayı kapsar.

Fizyolojik, duygusal, çevresel ve zihinsel faktörler okuma anlama başarısını etkileyen faktörlerdir. Çocuğa hikâyeler okumak, anlatmak, fikirlerini söylemek için onu teşvik etmek, dil ile ilgili oyunlar oynamak, şiirler yazmak, evde kuklalar yapmak, çevrede olup bitenler hakkında konuşmak ve çocuğu okuma konusunda yöreklendirmek onu okumaya hazırlar. Okuma öğrenmede, çocuğun okuma sürecine getirdiği bilgiler okuma başarısında en büyük etkenlerden biridir. Çocuğun okuduğunu anlayamamasının sebepleri; metinde geçen kelimelere yabancı olması, cümleleri ve cümlelerin birbiriyle olan bağlantılarını kavrayamaması, anlatılan konu hakkında bilgisinin az olması ya da hiç olmaması, metnin kendi içinde tutarsız olması, okurun tarafsız davranamaması ve dikkat eksikliği gibi durumlardan kaynaklanır. Şengül ve Yalçın (2004) öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak on iki basamaktan oluşan bir model önerisinde bulunmuşlardır. İşlem basamakları ve bu basamaklara ait açıklamalar şu şekilde özetlenebilir:

#### 1. İlk izlenim

- Metnin başlığı ve görselleriyle ilgili öğrencilerin düşünceleri

#### 2. Konuya yakınlaştırma

- Öğretmenin, okuma etkinliğine geçmeden önce, metnin başlığı ve metin içerisindeki olay, olgu, durum ve mesajlardan yararlanarak öğrencilere birtakım sorular sorması

#### 3. Metnin okunması

#### 4. Okunan paragrafların özetlenmesi

#### 5. Tahminlerde bulunma

- Metin içerisindeki olayların belirli bir noktada kesilerek öğrencilerin bu olayların ne şekilde sonuçlanabileceğine yönelik tahminlerde bulunmaları

#### 6. Tahminleri onaylama ve doğrulama

- Yapılan tahminlerin doğruluğunun ve yaratıcılıklarının sınanması

#### 7. Metnin yapısını oluşturan anlam bağlantılarını tanıma ve metin içerisindeki ifadeleri anlamlandırma

- Metnin anlam bağlantılarını ortaya çıkarma
- Metin içi anlamlandırma



## 8. Metnin kavranması

- Farklı yapı kalıpları kullanılarak metnin kavranması
- Görsel unsurlarla çıkarımlarda bulunarak metnin kavranması
- Metnin imgeler yoluyla kavranması
- Temel soru tipleriyle metnin kavranması

## 9. Okunan metnin özetlenmesi

## 10. Ana fikir ve yardımcı fikirlerin bulunması

## 11. Metnin yeniden yapılandırılması

- Öğrencilerin, metnin içeriğindeki olayları değiştirerek metni yeni bir kurgusal yapıya dönüştürmeleri ve metne yeni bir başlık bulmaları vb.

## 12. Metnin değerlendirilmesi.

Okuduğunu anlama, yazarın anlatmak istediğini kendi cümleleriyle ifade edebilme yeteneğidir. Okuduğunu anlama ve algılama kapasitesi, bireyin okuma hızını etkilemektedir. Okuma hızı arttıkça bireyin düşünme ve algılama hızı da artmaktadır (Güleryüz, 2000).

Okuma, öğrenme ve öğretme sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin bu süreçteki öğrenmeleri, okuduğunu anlama güçlerine bağlıdır. Böyle bir durumda okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşırken, düşük olanın ise zorlaşmaktadır (Özçelik, 1987, s. 101). Öğrencilere uygulanan metni kavramaya yönelik yönlendirme çalışmaları ve eğitimbilimsel güdüleme yöntemleri sonucu, öğrencilerin kavrama ve yorumlama güçlerinin farkına varmaları ve metne, dolayısıyla da okumaya karşı ilgilerini arttırmaktadır. Ayrıca sürekli bir okuma etkinliği içinde olmak da; sağlam, yetkin, etkili bir dil varlığına katkıda bulunmaktadır. Yani anadili yetisi ve okuma-anlama becerisi birbirini güdüleyen iki olgudur. Bu nedenledir ki dil becerilerini geliştirme amacını güden strateji çalışmalarının önemli bir bölümü okuma ile ilgilidir (Kuzu, 2004, s. 58-60).

## 2.2. Okuma ve Okumanın Önemi

Ana dilde ve yabancı dilde okuyucuları gözlemleyen araştırmacılar okumanın tanımı hakkında şu sonuçlara ulaşmışlardır (Er, 2005, s. 209):

- Yazılı veya basılı sembollere bellekte önceden edinilmiş bilgilerden hareketle bir anlam verebilme ve bu anlamı 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.

Okuma; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içerir. Bu açılarından değerlendirilecek olursa, okumanın dört genel niteliği vardır. Bu niteliklere göre okuma; bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 1997, s. 12). Sadece görme ve algılamadan ibaret olmayan okuma, birçok fiziksel ve zihinsel etkinliğin birlikte gerçekleşmesiyle oluşan bir beceridir. Bu doğrultuda, okuma becerisinin geliştirilmesi de birçok faktöre bağlıdır ve sürekli bir çaba gerektirir (Coşkun, 2002, s. 234). Okuma hem bilgi birikimi hem de mekanik beceriler gerektirir. Okuyucu, metnin anlamına varabilmek için bir yandan bilgi birikiminden yararlanabilmeli, okudukları ile önceden bildikleri arasındaki bağlantıları kurabilmeli bir yandan da anlamı oluşturması için gerekli olan bilişsel stratejileri yerinde ve doğru olarak kullanabilmelidir. Okuma sadece sözcüklerin art arda söylendiği pasif bir aktivite değil, okuyucunun metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurduğu bir etkileşim, aktif ve yaratıcı bir işlemdir (Er, 2005, s. 216). Bu nedenle okuma devamlı gelişen bir beceridir.

Okuma; yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 1997, s. 26-28). Okuma eylemi hangi materyalle gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, okunan metin bir roman, hikâye, ders kitabı, gazete yazısı da olsa, okumanın sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, “okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir” (Özbay ve Özdemir, 2012, s. 19).

Okuma içerikten bağımsız becerilerden oluşmadığından okuma öğretiminin amacı, yalnızca sembolik bir sistem içinde şifreleme ve şifre çözmeyi öğretmek,

öğrencileri gördükleri sözcükleri çözebilir hâle getirmek değildir (Er, 2005, s. 216). Temel hedef, okuma beceri ve alışkanlığını kazanmış, düşünme, anlama ve değerlendirme yeteneğini geliştirmiş, karşılaştırma ve kıyaslama yapabilen öğrenciler yetiştirmektir (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s. 63).

Okumanın önemi, öğrenme ve bilgi edinmede en etkili yollardan biri olmasından kaynaklanır. Yalnızca öğrenciler için değil, tüm toplumun düşüncelerinin gelişmesinde, geniş bir bilgi ağına ulaşılmasında, bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin sürdürülmesinde etkili bir öğrenme yoludur (Sever, 2004). Bu yol insanın dünyasını genişletirken kişiliğini de geliştirir, bireyi özgür kılar, onu bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur (Demirel, 2003, s. 78). Ayrıca okuma, yaşamı değişik yönleriyle tanımamıza fırsat sağladığı için birey ve toplum yaşantısında önemlidir. Okuma bireyin çevresine önyargısız, tarafsız ve hoşgörülü bakmasını sağlarken, düşünüş, davranış ve başkalarıyla ilişkilerini de yönlendirir. Ayrıca bireyin bakış açısını genişletir, iç dünyasını zenginleştirir, beğeni düzeyini yükseltir. Kişiye düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandırır (Koç ve Müftüoğlu, 1998, s. 63).

Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma becerisi kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004, s. 20). Okuma, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan bir beceridir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 435). O halde okuma eyleminin bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2010, s. 116).

Okumanın amacı, bireye göre değişebilir ve bireyler farklı amaçlar için okuyabilirler. Çoğu insan, bilgi edinmek için okurken, bazıları zevk almak, sıkıntılarını unutmak, başka dünyalarla ve insanlarla tanışmak, toplumda itibar kazanmak, meslek sahibi olmak vb. için okurlar (Karakoç-Öztürk, 2008). Günay (2003)'a göre, insan çevresinde olup bitenleri öğrenmek, bu konuda bilgilenmek ve yorum yapabilmek isteğiyle okumaktadır. Yani insanlar günlük yaşamını

kolaylaştıracak bilgilere ulaşmak için okumayı bir araç olarak kullanmakta ve kendilerini bilgilerle yenilemek, eğitmek istemektedirler. Bu nedenle okuyan bir bireyin anlama ve yorum yapma becerisi okumayan birine göre daha çok gelişmiştir.

Okumanın bireylerin gelişimindeki etkisi ve önemi konusunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın eğitimdeki rolüdür. Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına ve insanların iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmelerine sebep olmuştur. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisi ve alışkanlığının çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002, s. 234). Ancak bireylere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak da yetmemekte, bireylerin okuduklarını yorumlamaları, okuduklarından yola çıkarak karşılaştırmalar, çıkarımlar yapmaları beklenmektedir. Bu noktada da eleştirel okumanın önemi ortaya çıkmaktadır. Birey eleştirel okuma yaparak uyarıcıları daha kolay algılayabilir, yorumlayabilir ve değerlendirebilir. Başka bir deyişle, kendisi için önemli olan ya da olmayan noktaları ortaya çıkararak uyarıcılara bir anlam vermede eleştirel okuma önemlidir (Semerci, 2000, s. 31-34).

Bireyin düşünsel ve duyuşsal gelişimini tamamlamasında okumanın, özellikle eleştirel okuma becerisinin rolü yadsınamaz. Öğrencilere bu becerinin kazandırılması için öncelikle okuma ediminin öğretilmesi ve sevdirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okumayı sevmesi ve okuduklarından yararlanmaları, yani okumanın işlevsel olması, metinlerle kurulacak doğru ve yakın ilişkiye bağlıdır. Bu nedenle, doğru metin seçimi, metnin türüne yönelik beklenti oluşturma ve anlama-kavrama sürecinde metne nasıl yaklaşılacağına öğretimi diğer bir deyişle *metin çözümleme* (text analysing) bilgisi okuma öğretimindeki başarının önemli değişkenlerindedir (Kuzu, 2004, s. 60-61).

Göktürk (1997)'e göre, okumanın üç temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi, bireyin kâğıt üzerindeki işaretlerden anlam çıkarabilmesi ve ifade etmek istediklerini bu işaretleri kullanarak kâğıt üzerine dökme becerisi olan *temel okuma-yazma becerisidir*. İkincisi, temel okuma-yazma becerisinin sürekli bir alışkanlığa dönüşmesidir. Üçüncü boyut ise, okuma alışkanlığının eleştirel bir yön

kazanmasıdır ki bu son aşama üst düzey zihinsel beceri gerektiren bir süreçtir. Bireylerin okuma-yazmayı öğrendikten sonra okuma alışkanlığı kazanması ve okurken eleştirel bir bakış açısıyla okuması son derece önemlidir.

### 2.3. Eleştirel Okuma

Eleştiri; bilgilendirmek, yorum yapmak, yapıtın duyumsatmak istediğine varmak için bakış açıları ortaya koymak, yani yapıtın arka planını aydınlatmaktır. Böylece okurun anlamakta zorluk çektiği yerde ona yardımcı olmak, ayrıca bir anlamda yapıtı zenginleştirmektir. Okur, yani eleştirici, nitelikli olsun veya olmasın, yaratıcısının bile farkına varmadığı özellikleri yapıtta ortaya çıkarır ve kendine göre yorumlar. Bilimsel bir düzey kazanması için bu yorumların desteklenmesi ve temellendirilmesi gerekir. Bu destekler sayesinde metinden çıkarılan anlamlar ve elde edilen görüşler derinleştirilir ve tutarlılık kazandırılmış olur (Özbek, 2013, s. 1-7). Akarsu (1975, s. 64) eleştiriye; “bir insanı, bir yapıtı, bir konuyu, doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek ereğiyle inceleme işi” olarak tanımlar. Ayrıca felsefi açıdan bilgi eleştirisine bakarken, “bilginin temellerini ve doğruluk durumunu inceleme, sınama, yargılama” olduğunu belirtmiştir. Eleştirel okuma ise, okuma eğitiminin en önemli parçası ve üretici düşünebilmenin anahtarıdır (Çifci, 2006). Eleştirel okuma; yalnızca metni anlamış olmakla sınırlı değildir, aynı zamanda okunan bir metin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışlarını belirleme (Özdemir, 1997, s. 19), fikirlerin veya bilginin değerlendirilmesi (Candan, 2003, s. 105) ve yorumlanması (Bağcı ve Şahbaz, 2012, s. 2) işlemidir. Bireyin konuyu, kendi yaşantısı, bilgi birikimi, gözlem ve görüşlerinden yola çıkarak yorumlamasıyla eleştirel okuma başlamış olur (Orhan, 2007, s. 49). Özdemir (2002) eleştirel okumayı, “bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca eleştirel okumayı yaşam boyu kullanılması gereken bir beceri olarak ifade etmiştir. Darch ve Kameenui (1987), eleştirel okumayı, okunan metnin zihinde yargılanması, incelenmesi, olaylarla düşüncelerin ayırt edilmesi, çıkarımlarda bulunulması, yazarın amacının ve bakış açısının anlaşılabilmesi olarak tanımlamışlardır. Kısaca, eleştirel okuma, metinde varılan sonucun ne olduğu, yazarın bu sonuca nasıl ulaştığı ve bu sonucun doğruluğu hakkında gerçek anlamda düşündürmektir (Wheeler, 2007).

Eleştirel olmayan bir okuma, metindeki konu hakkında söylenenlerle ilgili endişe duymamaktır. Burada amaç, cümleden cümleye paragraftan paragrafa belirtilmiş olan fikirleri, görüşleri ve bilgileri anlamak için düşünceler dizisi olarak sunulan bir anlayıştan anlam çıkarmaktır. Bu doğrusal bir faaliyettir. Eleştirel okuma ise, analitik bir faaliyettir. Okuyucu, tartışma boyunca bilgiler, değerler, varsayımlar ve dil kullanımı gibi unsurların biçimlerini belirlemek için metni tekrar tekrar okur. Bu unsurlar, bir bütün olarak metnin temel anlamının onaylanması ve yorumlanması işleminde bir araya getirilir ve kullanılır (Kurland, 2010).

Eleştirel okur, okumanın, kendimizdekinden çok yazarın bakış açısını anlamak olduğunu farkındadır. Bu kişi, metni doğru bir biçimde yorumlamak ve değerlendirmek için varsayımlara, temel kavramlara, fikirlere, nedenlere, savunmalara, destekleyici örneklere, bunlara doğru orantıdaki deneyimlere, imalara, sonuçlara ve diğer yapısal özelliklere bakar (Köksal, 2005, s. 196). Okuduğunu eleştirebilmek için, bireyin kendisine sunulan bilgilerin geçerliliğini, doğruluğunu sınaması ve bu amaçla değişik kaynakları taraması gerekmektedir. Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişiklere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir (Ünalın, 2006, s. 80). Eleştirel okuyan kişi, metinde savunulan fikri, mantıksal, tarihsel, ahlaki, edebi, sosyal ve kişisel, pek çok açıdan değerlendirir. Böylece fikirlerin, görüşlerin kendi yaşamına uygunluğuna, uygulanabilirliğine karar verebilir (Wheeler, 2007). Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler, metni okurken yalnızca yazarın vermek istedikleriyle yetinmez, bunları geçmişte edinilmiş deneyimlerden de yararlanarak değerlendirir ve kendine göre yeni bir anlam yaratır. 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, s. 8). Bu şekilde eleştirel okur, aynı zamanda, eleştirel okuma becerilerini sürekli geliştirmesi gerektiğinin de bilincine varır (Leist, Woolwine ve Bays, 2012, s. 37).

Eleştirel okumada okur, ne yazıldığının, nasıl yazıldığının yanında niçin yazıldığının da farkına varmak istemelidir. Yazarın metni iletirken nasıl bir tutum takındığına, bilgilerin tutarlı olup olmadığına, yazarın kullandığı sözcüklere dikkat

etmelidir. Yazarla iletişim ve empati kurarak bir nevi iç diyalog geliştirmeli ve kurduğu bu diyalogda zihnindeki düşüncelerini hayata geçirmelidir. Bu da temel okuryazarlıktan başka bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirmektedir (Akyol, 2011, s.93). Facione (2013)'e göre, bu beceriler anlama, çözümlenme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenleme ana becerilerinden oluşmaktadır. Birey, ulaştığı bilgiyi kavrar, sınıflandırır, çözer ve yorumlarsa anlama becerisine sahiptir. Çözümlenme becerisinde, farklı düşünceler arasındaki bağlantıları inceler, araştırır, kanıtları ortaya çıkarır ve çözümler. Değerlendirme becerisinde ise metindeki iddiaları ve kanıtları değerlendirir. Çıkarımda bulunurken kanıttan şüphe eder, farklı durumları izler ve sonuçları betimler. Açıklama becerisinde de, elde edilen sonuçları ve kanıtları belirtir, sorgulama sürecini tamamlar. Son olarak öz düzenleme becerisinde olan birey ise okuduğunu inceleyip değerlendirmenin yanında kendi okumasını da değerlendirir. Ancak bu beceriler ve eleştirel okuyuculuk zaman içinde geliştirilebilecek bir alışkanlıktır. Temel okuma becerileri gelişmemiş bir okuyucunun eleştirel okumada da bir takım güçlüklerinin ve yetersizliklerinin olması doğaldır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005, s.169).

Zintz ve Maggart (1984) eleştirel okumayı; değerlendirmek, çıkarımlarda bulunmak ve kanıtlara dayalı sonuçlara ulaşmak için öğrenme olarak tanımlamışlardır. O halde eleştirel okuma yapabilmek için okuyucunun görevi, peşin olarak kutsal bir düşünceye veya hor gören bir yaklaşıma sahip olmadan metni anlamaya çalışmak olmalıdır. Anlam, metnin okunmasıyla yerini bulmalıdır. Başka bir deyişle anlam, metnin yapısındadır, yazıdadır. Okuyucuya düşen bu dilsel kodu çözmektir (Uçan, 2006, s. 49). Yani okuyucu metne olumlu ya da olumsuz önyargılarla yaklaştığında, metni anlamayı ve yorumlamayı bir kenara bıraktığında, eleştirel okuma yapma şansı kalmayacaktır. Çünkü metin, daha okunmaya başlanmadan okur için zaten “iyi” ya da “kötü”dür. Böyle bir yaklaşım da eleştirel okumanın önündeki en büyük engeldir. Yıldız (2008)'a göre, okuyucuların metindeki görüşlere katılıp katılmadıklarını belirlemeleri, zihinlerindeki sorulara cevap aramaları, duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışmaları ve kendi deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırmaları gerekmektedir. Bunu sağlamak için DeVogd (2007, s. 22)'a göre, okur öncelikle okuduğu metinde sunulan perspektif ve içeriği anlamaya açık olmalıdır. Metni doğrudan kabul etmek ve metinde anlatılanlara katılmak yerine, metnin eksik ve

yanlış yönlerinin olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Bunun için de okur, metinde anlatılanlara derinlemesine, kapsamlı ve eleştirel bir gözle bakmalıdır. Walz (2001)'e göre ise, öğrencileri eleştirel okumaya teşvik etmek için, metin ve metnin ikna edici unsurları hakkında onlara sorular sormak gerekmektedir.

Salisbury Üniversitesi (2014), akademik başarı için gerekli olduğunu düşündüğü eleştirel okumayı yedi stratejide açıklamıştır:

- Ön izleme: Gerçekten okumadan önce metin hakkında bilgi edinilmesi.
- Bağlamsallaştırma: Tarihsel, biyografik ve kültürel bağlamlarda metnin yerinin belirlenmesi.
- Anlamak ve hatırlamak için sorgulama: İçerik hakkında soru sorulması.
- Kişisel inanç ve değerleri yansıtma: Kişisel yanıtların incelenmesi.
- Anahat belirleme ve özetleme: Ana fikirlerin belirlenmesi, kişinin kendi düşünceleri ve cümleleriyle okuduklarını yeniden düzenlemesi.
- Bir tartışmayı ya da savı değerlendirme: Metnin mantığının yanı sıra güvenilirliğinin ve duygusal etkisinin test edilmesi.
- Konuya tezat olan metinleri okuma ve karşılaştırma: Kişinin okuduklarını daha iyi anlaması için metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmesi.

Özdemir (2007) eleştirel okuma için metne bütün olarak bakmak gerektiğinin altını çizmiştir. Metinlerdeki paragrafların, cümlelerin, söz öbeklerinin ve kelimelerin okuyucu tarafından tam olarak anlaşılması gerekir. Öncelikle metni anlamak için, yazarın tanımını yaptığı, örneklendirdiği, tekrarladığı ya da renkli, koyu, tırnak içinde verdiği anahtar kavram ve terimler bulunmalıdır. Bu kavram ve terimlerin metinde yazarın kullandığı anlamda anlaşılması çok önemlidir. Bu şekilde yazarın metinde tam olarak ne anlatmak istediği anlaşılabilir ve kavranabilir. Eleştirel bir okuma için ikinci olarak metinde ana ve yardımcı düşünceleri belirten, metni yönlendiren önemli cümleler okuyucu tarafından belirlenmelidir. Metnin tam anlaşılmasını sağlayan bu cümlelerin anlamlarının düşünülmesi, hangi bağlamda ele alındığının anlaşılması için çaba göstermek gereklidir. Arıcı (2008a, s. 29)'ya göre eleştirel okumada konunun belirlenmesi, yazarın konuya bakış açısı, metnin ana fikri,



ana fikrin verilme şekli, kelimelerin anlamı, cümlelerin nitelikleri ve anlatım şekli ön plana çıkar.

Flemming (2006; Akt. Özensoy, 2011a, s. 39)'e göre eleştirel bir okuma için metindeki ana düşüncenin anlaşılması, metinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi, desteklenen düşüncelerin anlaşılması ve mantıklı sonuçların belirlenmesi gerekir. Bunun yanında olgu ve görüşlerin ayırt edilmesi eleştirel bir okuma için çok önemlidir. Kanıtlarla doğrulanan gerçeklerle yazarın kişisel ya da kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerini birbirinden ayırmak metnin doğru anlaşılmasında önemli bir adımdır. Yazarın amacının ve konuya yaklaşım tarzının bilinmesi eleştirel okumada çok önemli bir noktadır. Bu okuyucunun metne onaylayıcı, kuşkucu ya da nesnel bakmasını sağlamaktadır. Eleştirel okumada ön yargıların, kalıp yargıların fark edilip konuya objektif olarak yaklaşmak gerekir. Eleştirel okuyucular yazarın konuyla ilgili ön yargılarını tanıyabilir ve ön yargılarının derecesini fark edebilir. Eleştirel okumada son strateji, ileri sürülen düşüncelerin tam olarak anlaşılması ve değerlendirilmesidir. Bunun için yazarın değerleri, yargıları, görüşleri, politik yaklaşımı ve düşüncesinin anlaşılabilir metnin değerlendirilmesi gerekir. Eleştirel okumada metinde ileri sürülen görüş ve fikirlerin benimsenip benimsenmediği, nedenleriyle birlikte açıklanmalıdır.

Eleştirel okuma insana soran, sorgulayan, araştıran, aydın olma bilincini (Pirozzi, 2003, s.25) veren bir anahtar gibidir. Bu nedenle okur okuduğu metne eleştirel gözle bakmalıdır (İşeri, 1998, s. 2). Arıcı (2008a, s. 30) 'okurluk donanımı' olarak nitelendirdiği bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri ayırabilmeli, yazarın amacını ve konuya karşı takındığı tutumu kestirebilmelidir.
- Okunan metnin yazı türünü belirleyebilecek durumda olmalıdır.
- Metnin dokusu içerisinde yer alan anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbirleriyle ilişkisini araştırıp bulabilmeli, neden-sonuç ilişkisi kurabilmelidir.
- Yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini, düşünceyi geliştirme yollarını metne bağlı kalarak seçebilmelidir.
- Algılanamayan düşüncelere karşı eleştirel bir tutum takınabilmelidir.
- Öğrenme amaçlı soruların yanıtını metinlerde bulabilmeli; belirli bir konuda bilgi toplayabilmek için metinlere başvurmasını bilmelidir.

Okumanın özellikle de eleştirel okumanın anahtarı, sadece bilgiyi aramak için değil, konu hakkında farklı düşünme yollarını bulmak için okumaktır (Knott, 2013, s. 1). Eleştirel okuyucular aktif okuyuculardır. Onlar okuma süreci boyunca okuduklarını sorgular, doğrular ve değerlendirirler. Bu tür faaliyetlerde öğrencilerin birer eleştirel düşünür/okur haline gelmeleri de muhtemeldir (Collins, 1993, s. 4). Okuyucu sürekli olarak ne bildiğiyle ne anlam vermeye çalıştığını tartışır. Bu nedenle eleştirel okuma ve öğrenmede, öğrencinin bilgi birikiminin ve yeteneğinin rolü önemlidir (Collins, 1993, s. 3).

#### 2.4. Eleştirel Okumanın Şartları

Eleştirel okumanın geliştirilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi zorunludur. Ünalın (2006)'ya göre eleştirel okumanın bazı şartları şunlardır:

- Bir metni eleştirebilmek için önce anlamak gerekir. Metni anlayabilmek için de metinde geçen sözcüklerin anlamının bilinmesi önemlidir.
- Sözcüklerin asıl anlamıyla mecaz anlamlarının ayırt edilmesi gerekir.
- Yazar tarafından yazılanları okurun kendi kelimeleriyle ifade etmesi gerekir.
- Yazarın amacı ve hedef kitlesinin anlaşılması gerekir.
- Bazı yazarlar vermek istedikleri mesajları doğrudan vermezler. Mesajların bazı kısımlarını eksik bırakırlar. Metinde özellikle belirtilmemiş, atlanmış, eksik bırakılmış, çelişen noktaların yakalanması eleştirel okumada çok önemlidir.
- Okunan metinden çıkarılan anlamı okurun daha önce okuduğu bilgilerle, başka kaynaklarla ve yaşantılarıyla karşılaştırarak yorumlayabilmesi gerekir.
- Okurun okumaya başlamadan amacını belirlemesi, amacına uygun olarak okuması ve okuduklarının kendisi için gerekli olup olmadığını düşünmesi gerekir.
- Okur, okuduğu metni tamamen benimseyerek okumamalı, oradaki bilgilerin doğruluğunu başka kaynaklardan kontrol etmelidir.

Eleştirel okuma becerisinin ilk şartı okuduğunu anlamaktır. Bireyin okuduğu metni anlamadan, sorgulama ve yorumlama yapması beklenemez. Ancak okumaya

yönelik yapılan birçok araştırma öğrencilerin en çok okuduklarını anlayamadıklarından şikâyet ettiklerini de göstermektedir. Erginer (1999)'un ilköğretim üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin özellikle, başlık bulma, ana fikri bulma, kelimelerin eş ve zıt anlamlısını bulma, anlatım bozukluğuna neden olan kelimeyi bulma, anlamca denk ya da çelişkili ifadeyi bulma, olayın nerede, ne zaman, nasıl ve neden gerçekleştiğini bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinde başarısız oldukları saptanmıştır.

## 2.5. Eleştirel Okumanın Engelleri

Eleştirel okumayı engelleyen faktörler çok çeşitli olmakla birlikte, bu engellerin öğrenciden, öğretmenlerden, ortamdaki ve programdan kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencinin okuduklarına önyargılı ve taraflı yaklaşması ya da metinde yer alan bilgileri olduğu gibi kabul etmesi eleştirel okumanın önündeki birincil ve en büyük engellerdendir. Ayrıca okuma ortamı, öğrencilerin kaygılarını arttıracak ya da dikkatlerini dağıtacak nitelikte olmamalıdır. Öğretmenler de öğrenme-öğretme süreci boyunca ders içinde ve dışında öğrencilerin eleştirel düşünme ve eleştirel okumalarını geliştirecek etkinlikler planlamalıdır. Bu noktada öğretmenlerin, her öğrencinin ayrı bir birey olduğunu unutmadan, bireysel farklılıkları gözetenek planlama yapmaları önemlidir.

Eleştirel okuma becerisi kazanmak isteyen bireylerin eleştirel okumayı engelleyen etkenlerden dikkat etmesi gerekenler şunlardır (Ünalın, 2006):

- Kitapta yazılmış her şeyin doğru olduğu kanısı, eleştirel okumanın en büyük engelidir.
- Otoriteye körü körüne itaat, küçükken buna şartlandırılmak da önemli bir engeldir.
- Hiçbir bilimsel dayanağı olmadan yapılan eleştiriler de eleştirel okumaya engel oluşturur.

- Ailede ve okulda farklı görüşlerin tartışılmasına izin verilmemesi, tek görüş, tek lider ve tek bakış açısı anlayışı da bireylerin eleştirel düşünmesini engellemektedir.

## 2.6. İlkokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuma

Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesinin yanında, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesinin de gerekliliği bilinmektedir. Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir (MEB, 2013).

Eleştirel okuyucu kimliğinin tam olarak kazanılması yıllar süren bir okuma sürecine bağlıdır. Eleştirel okuyucular okurken sürekli aktif oldukları için, okuduklarını sorgulayabilirler. Ancak okuduğu metin karşısında kendine özgü duruşu olan, kurmaca ile gerçeği birbirinden ayırt edebilen, metindeki gerçekler ile yaşanan gerçek arasındaki bağlantıyı kurabilen bilinçli okuyucuların yetiştirilmesi için, ilköğretimde eleştirel okuyucu kimliği kazanmış öğrenciler yetiştirmenin temelleri atılabilir (Karakoç-Öztürk, 2008, s. 286). Artık bireyin öğrenim sürecinde daha etkin rol oynayacağı düşünüldüğünde, “eleştirel okuma” bilincinin kazandırılmasına yönelik eğitim yaklaşımlarının geliştirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir (Küçükkoğlu, 2008, s. 97). Öğrenciye sorgulamayı, muhakeme ve mukayese etmeyi öğretme amacını güden bu yaklaşımlar diğer yöntem ve tekniklerin de birkaçını kapsamaktadır. Kişinin okuduklarını unutmaması, uzun süre hatırdaki tutması ancak eleştirel okuma sayesinde gerçekleşebilir. Eleştirel okuma “ideal okuma” şeklinde nitelenebilir. Çünkü okunan şeyler sindire sindire beyne kaydedilmekte ve bilgiler sorgulanarak alınmaktadır (Arıcı, 2012, s. 46).

Eleştirel okumak için, önce eleştirel düşünme becerisine sahip olmak gerekir. Bunun da iki yolu vardır (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 33):

- Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak,
- Ders programlarını düşünmeye ağırlık verecek şekilde düzenlemek.

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanması çok önemlidir. Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimeleri yanlış anlama cümleleri, paragrafları ve giderek bütün metni yanlış anlamayı getirmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli, öğrencinin söz varlığı zenginleştirilmelidir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2013). Kısacası ilkokul Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerisini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Bunun için de ilk yapılması gereken, anlama gücünün geliştirilmesidir. Çünkü anlaşılmayan bir şeyin eleştirilmesi, değerlendirilmesi de mümkün değildir. Ancak anlama eleştirel okuma için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Okurun yargıları ve bakış açısı da anlama üzerinde etkilidir (Aşılıoğlu, 2008, s. 8).

Eleştirel okuma, okuma çalışmalarına farklılık getirecek bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırmak, böylece öğrencilerin okunan metin hakkında düşüncelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yönden değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak amaçlanmaktadır (Karakoç-Öztürk, 2008, s. 133-134). Öğrenciler eleştirel okuma yöntemini kullanarak okudukları metinde katılıp katılmadıkları yerleri belirleyebilir, duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışabilirler (MEB, 2006, s. 68).

Eleştirel okuma becerilerini kazanmış bir öğrenci ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencilerin, okuduklarını değerlendirme biçimleri arasında önemli farklılıklar vardır. Eleştirel okuma becerilerini kazanmış ve kendi

öğrenme işlemleri üzerinde sorumluluk alabilen öğrenciler sonuç olarak daha etkili bir biçimde düşünüp öğreneceklerdir. Eleştirel okuyamayan öğrenciler, kendilerini ve öğrendiklerini yenileme gereksinimini duymazlar (Akınoğlu, 2003, s. 18). Çünkü var olan bilgiyi sorgusuzca kabul ederler.

Öğrenciler okudukları metni anlamayı, metni ezberlemek ve aynı cümlelerle tekrar etmek olarak algılamaktadırlar. Bu durum öğrencinin okumaktan zevk almasını engellemektedir. Öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ancak okuma sürecinden zevk alması ile mümkündür. Bu da ancak öğrencilere ezberin olmadığı, demokratik, katılımcı, eleştirel düşünebildikleri, yardımlaşabildikleri, kendi kararlarını alabildikleri ve yarışmadıkları bir sınıf ortamının sunulması ile mümkündür (Güngör ve Ün-Açıkgöz, 2006, s. 485). Ancak eleştirel okumanın, yalnızca sınıf içi öğrenmeler için değil yaşam boyu öğrenmeler için de gerekli beceriler olduğu da unutulmamalıdır (Nilson, 2010).

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

### **2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Duran (2013a) araştırmasında, Türkçe Öğretim Programlarında (1-4 ve 5-8. sınıflar) eleştirel okuma eğitimine ilişkin yer alan açıklama ve kazanımları incelemiştir. Araştırmada, tarama modeli kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacı programlardaki eleştirel okuma eğitimine yönelik kazanımları belirlerken, bu eğitime doğrudan katkısı olan kazanımları tercih etmiştir. Bu kazanımlardan yola çıkarak, hem ilkökul hem ortaokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanımın olduğu, ayrıca kazanımların bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada, programların temel yaklaşımında, genel amaçlarında, temel becerilerinde, yöntem ve teknikler bölümünde ve okuma becerisinin tanımı yapılırken; eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğinden söz edildiği ortaya konulmuştur.

Duran (2013b) ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerinin incelenmesi araştırmasında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki eleştirel okuma kazanımlarını kazanma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. 47'si alt,

50'si orta ve 46'sı üst sosyoekonomik düzeye sahip toplam 143 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri etkinliklerle ölçülmeye çalışılmıştır. Altı farklı sınıfta birer hafta arayla, her bir kazanımla ilgili üç farklı etkinlik uygulanmıştır. Öğrencilerin etkinliklere verdikleri cevapların puanlarının aritmetik ortalamaları bir kazanım için aldıkları puan olarak düşünülmüş ve istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel okuma kazanım düzeyi ortalamaları 24.80 ile 65.25 puanları arasındadır ve öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarını ya orta düzeyde kazandıkları ya da kazanamadıkları görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin sosyoekonomik düzeylerine (alt-orta-üst) göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Elde edilen verileri değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin orta ve alt; orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin ise alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin eleştirel okuma becerilerini kazandırmada önemli bir değişken olduğu saptanmıştır.

Ünal ve Sever (2013) araştırmalarında, Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın verileri "Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçme aracının önerme sayısı 25 olup her önerme çoktan seçmeli beş adet seçeneğe sahiptir. Anket toplam 132 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA gibi analizler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu, özyeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği gözlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf ile özyeterlik algısı arasında yapılan analizlerde üçüncü sınıf öğrencilerinin özyeterlik algılarının, dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak, okuma eğitimi dersinin üçüncü sınıfta alınması ve zamanla öğrencilerin bilgilerinin, donanımlarının zayıflaması gösterilmiştir. Okuma sıklığı ile özyeterlik algısı arasında yapılan araştırmanın sonuçlarına göre de, öğrencilerden her gün okuyanların, ara sıra ve çok nadir okuyanlara kıyasla eleştirel

okumaya yönelik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da çok kitap okuyanlarda özyeterlik algısının yüksek, az okuyanlarda düşük olduğunu göstermiştir.

Özensoy (2012)'in eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi hakkında yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini aldığı araştırmasında, nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırma için sosyal bilgiler yedinci sınıf “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesini eleştirel okumaya göre düzenlemiş ve ders materyalleri hazırlamıştır. İlköğretim yedinci sınıftan seçilen yedi öğrenci ile eleştirel okumaya göre düzenlenmiş ders materyalleri kullanılarak uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin eleştirel okumayla ilgili düşünceleri “odak grup görüşmesi” ile araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu, sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği, hazırlanan kitabın genelde yeterli görüldüğü ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, eleştirel okumanın sosyal bilgiler dersi için öneminin anlaşılmasının yanı sıra ders kitaplarının eleştirel okumaya göre yeniden ele alınıp düzenlenmesi, bilişim teknolojilerden daha fazla yararlanılması, eleştirel düşünme becerisi kazandıran uygulamalara yer verilmesi ve okullarda sosyal bilgiler laboratuvarlarının açılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca eleştirel okumaya göre işlenen derste öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Karabay (2012) yaptığı çalışmada, eleştirel okuma yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisini incelemiştir. Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta okuyan 61 öğretmen adayı üzerinde 10 hafta süreyle yapılan çalışmada, deney grubuna eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı uygulanmış ve dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubuna ise, mevcut öğretim programı uygulanmış ve dersler ilgili öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Başarı Testi, Yazma Başarı Testi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Eleştirel Yazma Başarı Testi” kullanılmış olup, bunlar deney ve kontrol gruplarında öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının, metni anlama düzeylerini belirlemek için işlem



öncesinde ve sonrasında verilen metinlerle ilgili ne anladıklarını yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunun işlem öncesinde, metindeki anlamı kavrayamadığı ve mesajı yanlış anladığı görülürken, işlem sonrasında metindeki anlamı kavramada ve mesajı doğru anlamada sorun yaşamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının okuma yazma alışkanlıkları ile ilgili bilgi edinmek ve uygulanan program hakkında görüşlerini belirlemek için, program öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formları da kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde kovaryans analizi yapılmış, nitel verilerin analizinde ise içerik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öntest puanlarının, tüm testlerdeki sontest puan ortalamalarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında eleştirel okuma yazma düzeyinin deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmen adayları program öncesinde yalnızca inceleme, işaretleme, not alma, planlama, gözden geçirme, değerlendirme gibi becerileri kullandıklarını belirtirken; eleştirel okuma yazma eğitim programı sonrasında inceleme, ön araştırma yapma, sınıflama, işaretleme, not alma, düzenleme, planlama, soru sorma, anlamayı kontrol etme, değerlendirme, özetleme, açıklama, karşılaştırma gibi becerileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunluğu, metni yazıya aktarırken metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü göz önüne aldıklarını, etkili bir anlatımla yazdıklarını, güvenilir ve geçerli kaynaklardan araştırma yaptıklarını, ulaştıkları verileri değerlendirerek bir yargıya vardıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları uygulanan programı kazanımlara ulaşma ve günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi açısından, verimli ve kullanışlı bulduklarını da belirtmişlerdir.

Bayraktar (2012) yaptığı araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinde şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Araştırmada, deney grubunda uygulanan şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma ve metin türlerine göre, eleştirel okuduğunu anlamının şematik öğrenme düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın verileri, deney grubundan 60, kontrol grubundan 60 olmak üzere toplam 120 öğrenciden, okuma stratejileri ölçeği ve metin türlerine dayalı okuduğunu anlama testleri aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda 7 hafta boyunca şematik öğrenmeye dayalı okuma etkinlikleriyle okuma

eğitimi yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dersin işlenişi sŸrdŸrŸlmŸřtŸr. Elde edilen veriler, istatistik programında t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına gŸre, deney grubu Ÿđrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama Ÿntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu, kontrol grubu Ÿđrencilerinin eleştirel okuduğunu anlama Ÿntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gŸrŸlmŸřtŸr. Ayrıca deney grubundaki Ÿđrencilerin eleştirel okuma ve şematik Ÿđrenme dŸzeylerini geliştirmede uygulanan şematik Ÿđrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Cantekin (2012) araştırmasında, İngilizce Ÿđretmenlerinin derslerinde eleştirel okumayı Ÿđretmelerindeki algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan likert tipi, 35 maddeden oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket, çeşitli okullarda, farklı seviyelerdeki Ÿđrencilere İngilizce Ÿđreten 200 İngilizce Ÿđretmenine uygulanmıştır. Veriler, istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına gŸre, Ÿđretmenlerin eleştirel okumanın farkında oldukları ve eleştirel okumayı, eleştirel sŸylem özŸmlemesinin tanımlama, yorumlama ve açıklama boyutlarını kapsayacak şekilde derslerinde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı, uygulama yaptığı Ÿđretmenlerle eleştirel okuma derslerinde kullanabilecekleri kullanışlı bir ders formatını ve yardımcı soruları da bu çalışmada paylaştığını belirtmiştir.

Ÿzensoy (2011b) alışmasında, eleştirel okumaya gŸre dŸzenlenmiř sosyal bilgiler dersinin Ÿđrencilerin eleştirel dŸřŸnme becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada, deneysel modelin “Ÿn test-son test kontrol gruplu deseni” tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına Ÿn test ve son test olarak Cornell Eleştirel DŸřŸnme Testi, DŸzey X'in uygulandığı çalışma, 74 ilköğretim yedinci sınıf Ÿđrencisi Ÿzerinde yapılmıştır. Deney grubuna eleştirel okumaya gŸre hazırlanmış Ÿrnek Ÿniteye ve Ÿnitenin eleştirel okumasına dayalı Ÿđretim, kontrol grubuna MEB tarafından hazırlanmış Ÿđretmen kılavuz kitabına dayalı Ÿđretim yapılmıştır. Araştırma verileri, tekrarlı ŸlŸmler için iki faktŸrlŸ ANOVA ile özŸmlenmiřtir. Araştırma sonucunda, eleştirel okumaya gŸre hazırlanmış ders kitabına dayalı Ÿđrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan Ÿđretmen kılavuz kitabı

etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı saptanmıştır. Bu duruma, eleştirel okumanın eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği bulgusundan hareketle ders kitaplarının ve çalışma kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği, ayrıca ders kitaplarında öğrencilerin okurken görüşlerini, düşüncelerini, katılıp katılmadıklarını yazabilecekleri kenar boşlukları bırakılması gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Akyol (2011) araştırmasında, 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin cinsiyetlerine, sosyoekonomik durumlarına ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. 107 Türkçe öğretmenine anket uygulanmış, 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuma becerisi kazanımlardan eleştirel okuma becerisi ile ilgili olanlar belirlenmiştir. Daha sonra İlköğretim 100 Temel Eser içerisinde beş metin hazırlanmış ve ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde oldukları, üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin alt sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilere göre eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli oldukları saptanmıştır. Ayrıca bu sonuçtan hareketle, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve metinlere yönelik etkinliklerin eleştirel okuma ile daha fazla ilişkilendirilmesi ve öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda daha yeterli hâle getirilerek, sınıflarda eleştirel okumaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Belet (2011) araştırmasında, ilköğretim Türkçe dersinde eleştirel okuma becerisini geliştirmek amacıyla hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Uygulama sürecinin altı hafta devam ettiği ve öğretim deneyi deseninin kullanıldığı araştırmada katılımcılar, tipik durum örnekleme, iç örnekleme ve ölçüt örneklemeden yararlanılarak belirlenen ilköğretim beşinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın verileri,

klirik görüşme, uygulama sürecini yansıtan video kayıtları ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ilk hafta sınıf gözlemi, odak öğrencilerin belirlenmesi, ğretim modelinin belirlenmesi ve klinik görüşmelerin yapılması çalışmaları yürütülmüştür. Sonraki dört hafta etkinlik planları oluşturulmuş ve oluşturulan etkinlikler ( etkinlik) ğrencilere uygulanmıştır. Son hafta ise tekrar klinik görüşmeler yapılmıştır. Uygulamalar, tüm sınıf boyutunda gerçekleştirilirken, görüşmeler sadece odak olarak belirlenen altı öğrenciyle yapılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hikâye anlatma yönteminin Türkçe dersinin tüm aşamalarında kullanılabilidiği, öğrencilerin etkinlikler sonucunda işbirliği içerisinde alıabildikleri ve n bilgilerini etkin bir şekilde kullanabildikleri görülmüştür. Ayrıca bu yöntemin derse etkin katılımı sağladığı, eğlenerek öğrenmeye yardımcı olduğu ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bardakçı (2010) araştırmasında, muhakeme yanıları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeye çalışmıştır. Toplam 51 İngilizce ğretmenliği birinci sınıf ğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrenciler her bir muhakeme yanıı için 7 tane soru içeren, 56 soruluk muhakeme yanıları testi ile değerlendirilmiştir. Literatürde, 14 ile 191 arasında değişen birçok muhakeme yanıı olmasına rağmen bunların hepsi çalışmaya dahil edilmemiş, sadece testte geçen ve sık karılaılanlar tercih edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca, argümanları ve tartışma yazılarını sorgulama üzerine eğitim alan öğrencilerle geleneksel okuma sınıflarında normal müfredatı takip eden öğrencilerin muhakeme yanıları hakkındaki farkındalıkları da karılatırılmıtır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ntest ve sontest kullanılan gerçek deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız değerkenler t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Deney grubu 27, kontrol grubu ise 24 öğrenciden oluşmuştur. Gruplar, on ube arasından rastgele yöntemle seçilmiştir. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini, muhakeme yanılarını öğrenerek gelitirebilecekleri ortaya çıkarılmıştır.

Bodur ve Sünbül (2010), ilköğretim ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma, ön test-son test modeli kullanılmıştır. Uygulama, ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere eleştirel düşünme becerilerine dayalı Hayat Bilgisi öğretimi uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere öğretmen kılavuz kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Hayat Bilgisi başarı testi, öğrenci ve öğretmen görüşme formları ve gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Böylece eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim şeklinin bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışlarını kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grupta da başarı artışı olurken, deney grubunun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu; içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin eleştirel öz değerlendirmelerinin geliştirilmesinde, kılavuz kitap etkinliklerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği ve eleştirel düşünme stratejilerini sınıf içinde kullanmalarını artırdığı kanaatine varılmıştır.

Akpınar (2009) araştırmasında, ilköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Öğretim Programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanlarını değerlendirmiş, bu öğrenme alanlarının uygulamadaki etkililiğini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla 550 sınıf öğretmenine likert türü ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanını bazı kazanımların dışında genelde benimsedikleri ve bu alanı, Türkçe programına yöntem ve teknik bakımından çeşitlilik sağlamada, programı amaca ulaştırmada, uygulamada ve öğrencileri görsel hayata hazırlamada etkili buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, görsel okuma ve sunu öğrenme alanının, öğrenmede anlama, kalıcılık, üst düzey öğrenme, yaratıcı düşünme ve hızlı okuma üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlere göre, okullarda bu alanla ilgili araç gereç eksikliği mevcuttur.

Öztürk-Can, Öner ve Çelebi (2009) araştırmalarında, üniversite öğrencilerinde eğitimin sorun çözme becerisine etkisini incelemişlerdir. Veriler, farklı iki eğitim grubunda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan “Bilgi Formu”, Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen “Sorun Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi istatistik programında yapılmış olup, sayısal ve yüzdelerle dağılımları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve ki-kare önemlilik testleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim alınan bölümün sorun çözme başarısında etkili olmadığı, ancak üniversite eğitimine yeni başlayanlar (birinci sınıf) ile bitirmek üzere olan (dördüncü sınıf) öğrenciler arasında fark olduğu saptanmıştır. Birinci sınıf öğrencileri ile son sınıf öğrencileri arasında sorun çözme becerisi yönünden fark olması, üniversite eğitiminin yaşın ilerlemesiyle birlikte sorun çözme becerisine etki ettiğini düşündürmüştür. Ayrıca araştırmaya göre, kendi özelliklerini “olumlu” olarak niteleyen öğrencilerin sorun çözmeye daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca sorunlarının kaynağını “çevre” olarak nitelendiren öğrencilerin sorun çözmeye daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Aşılıoğlu (2008) bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yollarını araştırdığı çalışmasında, eleştirel okuma ile bilişsel öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada kaynak tarama yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formlarıyla, öğretim elemanlarının, öğrencilerin okuma becerisindeki yeterlilikleri ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. 11 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede, ikisi sınırlı yanıt gerektiren, ikisi de açık uçlu olmak üzere toplam dört soru kullanılmıştır. Benzer nitelikteki yanıtlar çözümlenerek değerlendirilmiştir. Görüşleri alınan öğretim elemanlarının tamamına yakını, öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri ölçme araçlarında bilişsel alanın üst basamaklarındaki davranışları ölçecek nitelikte sorulara yer verdiklerini, öğrencilerin eleştirel okuma becerisine sahip olmadıklarını ve bilişsel alanın üst basamaklarındaki davranışları ölçen soruları yanıtlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları da, üniversite düzeyine gelmiş öğrencilerin okuduklarını ezberlediklerini ve öğrenmeyi hatırlama düzeyindeki davranışlarla sınırlı olacak şekilde geliştirdiklerini, bu yüzden de eleştirel okuma becerisine sahip olmadıklarını göstermiştir.

Küçüköğlü (2008) araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 25 önermeden oluşan beşli likert tipi bir özyeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Anket, 227 İngilizce öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin, büyük bir kısmının okumaya ilişkin olumlu tutum sergilediği, eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları, eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Uygulanan ölçekte çıkan sonuçlar, öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak araştırmada, bu sonucu değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken bir nokta özellikle vurgulanmıştır. Buna göre “Danimarka Teknolojisi Enstitüsünün Kasım 2006 yılında hazırladığı rapora göre özyeterlik ölçme araçlarında çıkan sonuçlarda ölçme aracının uygulandığı kişilerin kendilerini olduklarından fazla değerlendirdiklerini ortaya koymuştur (Henrik ve Martin, 2006).” şeklinde vurgulanmış olan rapor da sonuçlar, değerlendirilirken dikkate alınmalıdır. Bu nedenle araştırmacı çalışmasını desteklemek adına ölçme aracını uyguladığı üniversitelerin öğretim elemanlarının da görüşlerini almış ve anket sonuçlarını bu görüşler doğrultusunda değerlendirmiştir.

Orhan (2007) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğini kullanmadaki başarılarını ölçmeye çalışmıştır. Araştırmada, öğrencilere verilen okuma metnine göre eleştirel düşünce becerisinin bir uygulaması olan eleştirel okuma tekniği kullanılmış ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisine sahip olma düzeyleri belirlenmiştir. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler, bir okuma metninden ve bu okuma metniyle ilgili deneklere sunulan iki açık uçlu soruya verilen cevaplardan meydana getirilmiştir. Uygulamada, metin öğrencilere okutulmuş ve metinle ilgili bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Daha sonra öğrencilerden anladıklarını ve analiz ettiklerini raporlaştırmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri Facione'nin “Bütüncül eleştirel düşünme dereceleme ölçeği”ne göre değerlendirilmiştir. Bu ölçeğe göre öğrencilerin okudukları metni, eleştirel düşünme becerisine göre ne ölçüde anlayıp analiz ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin “anlama becerisi”nde “analiz etme becerisi”ne göre daha başarılı oldukları, kız öğrencilerin eleştirel düşünmenin

anlama ve analiz etme basamağında erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları, daha fazla kitap okuyan öğrencilerin anlama ve analiz etme becerilerinde daha çok geliştikleri görülmüştür. Kısaca, öğrencilerin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde, eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişme derecesi ile okul başarıları arasında da bir paralellik olduğu saptanmıştır.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), öğrencilerin televizyon izlemelerinin ve bilgisayar kullanmalarının, okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, 222 ilkokul beşinci sınıf öğrencisine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Çam (2006) ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, ilköğretim okullarının beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 1053 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen 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. Verilerin analizinde korelasyon katsayısı hesaplanmış, t-testi ve varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin; 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, yaşanılan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükseldiği tespit edilmiştir. Cinsiyetler açısından kızların görsel okuma puanları ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel okuma beceri düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür.



Ünal (2006) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında öğrencilere, “eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi” uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analiz yöntemleri 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.

Köse (2006) çalışmasında dosyalama tekniği uygulamasının ve değerlendirmesinin İngiliz dili eğitimi bölümü öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İngiliz dili eğitimi bölümünde okuyan 43 hazırlık sınıfı öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, yapılandırıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Veriler, mülakat, focus grup mülakatı, yazılı dokümanlar, özerklik ve eleştirel okuma kontrol listesinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde, doğal ve yorumlayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmanın amacına ulaşmak için, öğrencilerin çalışma öncesi eleştirel okuma hakkındaki düşünceleri ve çalışma sonrası düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Dosyalama tekniği uygulamasının öğrenci özerkliği üzerindeki etkilerini görebilmek için de özerkliği arttırıcı faaliyetler uygulanmış ve veri toplama araçları vasıtasıyla öğrencilerin özerklik gelişimi üzerinde yoğunlaşmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin özerklik ve eleştirel okuma hakkındaki düşünceleri ile kontrol listesinde belirttikleri düşünceleri arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, dosyalama tekniğinin eleştirel okumayı arttırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği saptanmıştır.

Aral ve Aktaş (1997) farklı sosyoekonomik düzeydeki ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, kitle iletişim araçlarından olan televizyona ayrılan süreyle diğer etkinliklere ayrılan süreyi incelemişlerdir. Etkinliklere harcanan sürenin zamana, yaşa, cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre farklı olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya katılan 103 çocuğa hafta içi iki gün ve hafta sonu günlük tutmaları için formlar dağıtılmış ve bu formlara

uyku dışında yaptıkları tüm etkinlikleri, sürelerini belirterek yazmaları istenmiştir. Her bir etkinlik için çocuklardan elde edilen veriler toplanarak hafta içi ve hafta sonu gün başına düşen ortalama veriler dakika (gün/dakika) olarak hesaplanmıştır. Çocukların hafta içi ve hafta sonu etkinliklere harcadıkları süreler ile cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve yaş değişkenleri arasında fark olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, televizyon seyretmeye etkinliklerden daha fazla zaman ayırdıkları, kitap okuma, müzik dinleme, resim yapma ya da el sanatları ile uğraşmaya daha az zaman ayırdıkları, hafta sonu etkinliklere ayrılan sürelerde artma olduğu, cinsiyetin, sosyoekonomik düzeyin ve yaşın etkinliklere ayrılan sürele göre farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ayrıca beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin ders çalışmaya dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

Eleştirel okumayla ilgili yurtiçinde yapılan tüm bu araştırmalara baktığımızda, araştırmaların çalışma gruplarının en fazla ilköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun sebebinin eleştirel okuma becerisinin ilkokulda verilmeye başlanan ve eğitimin her kademesinde karşımıza çıkan bir beceri olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmaların özellikle, beşinci sınıf ve yedinci sınıflarda yoğunlaştığı da görülmektedir. Duran (2013b) çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin eleştirel okuma kazanımları ya orta düzeyde kazandıklarını ya da kazanamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bodur ve Sünbül (2010), ilkokul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, Hayat Bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretim etkinlikleri uygulamasının öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonunda, içerik temelli eleştirel düşünme öğretimi yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Aral ve Aktaş (1997) çalışmalarında, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kitle iletişim aracı olan televizyona ayırdıkları süreyle diğer etkinliklere ayırdıkları süreyi karşılaştırmışlardır. Araştırma sonunda, öğrencilerin televizyona, diğer etkinliklerden daha fazla zaman ayırdıkları ve cinsiyetin, sosyoekonomik düzeyin, yaşın etkinliklere ayrılan sürele göre farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Belet (2011) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini

geliştirmek amacıyla hikâye anlatma yönteminin etkisini belirlemeye çalışmış ve araştırma sonucunda, hikâye anlatma yönteminin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Çam (2006) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış ve araştırma sonucunda, eleştirel okuma becerisiyle öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ünal (2006) araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış ve çalışmanın sonunda 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. Özensoy (2012) ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi hakkında görüşlerini almaya çalışmış ve çalışmanın sonunda, eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin daha başarılı olduğu ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Bayraktar (2012) ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinde, şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisini incelemiş ve çalışmanın sonunda, şematik öğrenmeye dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin eleştirel okuma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu saptanmıştır. Özensoy (2011b) ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmış ve eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı görülmüştür. Orhan (2007) ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersinde eleştirel okuma tekniğini kullanmadaki başarılarını ölçmeye çalışmış ve araştırma sonucunda öğrencilerin bu beceriyi derste başarıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Ünal ve Sever (2013) Türkçe öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemeye çalışmışlar ve araştırma sonucunda, adayların eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Karabay (2012) araştırmasında, eleştirel okuma yazma eğitiminin Türkçe öğretmenliği adaylarının (3. Sınıf) akademik

başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisini incelemiş ve araştırma sonunda, deney grubunun eleştirel okuma yazma düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bardakçı (2010) İngilizce öğretmenliği adaylarının (1. Sınıf) muhakeme yanlışlıkları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimine etkisini incelemiş ve araştırmanın sonunda, adayların muhakeme yanlışlıklarını öğrenerek eleştirel okuma becerilerini geliştirebilecekleri ortaya çıkmıştır. Küçüköğlü (2008) İngilizce öğretmenliği adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarını belirlemeye çalışmış ve araştırmanın sonunda, adayların çoğunun okumaya ilişkin olumlu tutum sergilediği, eleştirel okuma konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları, eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Köse (2006) İngiliz dili eğitimi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, dosyalama tekniği uygulamasının, değerlendirmesinin öğrencilerin özerkliği ve eleştirel okumalarına etkisini incelemiş ve araştırma sonunda dosyalama tekniğinin eleştirel okumayı arttırdığı, özerkliği geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Kim, Thompson ve Misquitta (2012) çalışmalarında, öğrenme güclüğü olan ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede eleştirel faktörlerin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma, 465 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubu kullanılmış, deneysel ve yarı deneysel araştırma modelinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak, standartlaştırılmış test ve araştırmacı tarafından geliştirilen anlama takip testi ile anlama sontesti kullanılmıştır. Kontrol grubuna sadece standartlaştırılmış testler uygulanırken, deney grubuna anlama takip testi ve anlama sontesti uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, 1990 ve 2010 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış on dört çalışma gözden geçirilmiştir. Kullanılan bu on dört çalışma, anlamsal haritalama ve anımsatma gibi bilişsel haritalamalarda kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, beş eleştirel faktör tespit edilmiştir: öğretim yöntemleri, kendini izleme, anonim/birleştirilmiş okuma parçaları, öğretimin uygunluğu/doğruluğu (el yazısıyla yazılan ile el yazısıyla yazılmayan ve araştırmacı ile öğretmen) ve grubun boyutu (12 veya daha fazla, 6-12 öğrenci, eşli ve bireysel). Strateji öğretimi içeren müdahalelerin, özellikle de ana fikir ve özetlemeyi kapsayan müdahalelerin,

anlamada yüksek oranda artış sağladığı gözlemlenmiştir. Ana fikir stratejisi ile kendini izleme faktörünün birlikte kullanımı, okuduğunu anlama performansını geliştirmiştir. Bu durumun öğrencilerin metinlerin alt yapısını görmelerine, geçişleri özetlemelerine ve ana fikri belirlemelerine yardımcı olduğu görülmüştür. Sadece okuduğunu anlamada değil, kelime bilgisi ve kelimelerin anlamı noktasında da bu faktörün önemli etkileri olduğu saptanmıştır. Kısacası araştırma sonucunda, çeşitli öğretim yöntemlerinin öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri için, okuduğunu anlama becerilerinin iyileştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Lewin (2010) çalışmasında, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma öğretimini araştırmıştır. Araştırmada, Bloom'un Taksonomisi'nin orta düzeydeki başlangıç sorularından, yüksek düzeydeki geliştirilmiş sorularına kadar öğrencilere üç soru sorma aktivitesi sunulmuştur. Bu üç ilgi çekici sınıf uygulamasıyla ortaokul öğrencilerini eleştirel okuyuculara dönüştürmek amaçlanmıştır. Araştırmacı, hizmetiçi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla okuma yazma stratejileri noktasında bu aktiviteleri paylaşmış ve çeşitli ortamlarda ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamıştır. “Öğretmene Gönderilen Sorular” adlı ilk etkinlikte öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik, büyük bir zarfın üzerine yazılmış değerlendirme sorularına hızlı bir yanıt verme ve yeni bir soru oluşturmaya dayanan “Zincirleme Notlar” adlı başka bir etkinlikten uyarlanmıştır. Bir anlamda öğrencilerle birlikte bir “sorgu zarfı” oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin karmaşık ve farklı düzeylerde sorular oluşturarak önemli fikirlerin ortaya çıkarılması, öğrencilere kendi anlama hızlarını ve soru sorma pratikliklerini belirlemeleri için bir ortam sunulması sağlanmıştır. İkinci olarak, “Thin-Thick-Sidekick Questions” adlı kısa, uzun ve yardımcı sorulardan oluşan, öğrencilerin yazara okuma ve anlamada yardımcı olduğu, metindeki sorunların işaret edildiği ve metinde verilen kararların sorgulandığı bir etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin, okudukları metne verdikleri anlamın, yazarın amacından daha net olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin, okumanın, bir konu hakkında yazar ve okuyucu arasındaki bilgi alışverişine dayalı bir iletişim olduğunu anlamaları sağlanmıştır. “Meraklı Okuyuculardan Şüpheli Okuyuculara” etkinliğinde de, öğrencilerin başlangıç ve orta seviyedeki soru sorma becerilerini, gelişmiş, ileri seviyedeki soru sorma becerilerine ulaştırmak için Bloom'un Taksonomisi'ne bağlı üç soru sorma seviyesi belirlenmiştir. Bu seviyeleri takip ederek öğrencilerin sırayla

birinci tür sorularla kısa (thin), ikinci tür sorularla uzun (thick) ve üçüncü tür sorularla yardımcı soru tipiyle daha kolay geçiş yapmaları sağlanmıştır. Üçüncü soru türünde öğrencilere yazarın konumu, önyargıları, kararlarıyla ilgili ya da gündeme dair sert, zor, sivri soruları sormak, bu sorularla gelecekteki okuyucular için potansiyel zorlukları gidermek, şüpheli olmak, anlamak ve değerlendirmek öğretilmiştir. Böylece öğrencilere farklı türleri tanımak ve üretmek için yeteneğin daha az önemli olduğu da gösterilmiştir.

David (2009) çalışmasında bir öğretim yaklaşımı olarak eleştirel okumayı değerlendirmiştir. Araştırmacının amacı; eleştirel okuma öğretimi değerlendirmek ve bu becerileri geliştirmeye çalışmak olmuştur. Araştırmada, aynı akademik düzeye ve başarıya sahip, deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. Her iki gruba da okuma sınavları uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında, eleştirel okumanın okuma becerilerini ve akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır. Bu iki farklı grubun sınav sonuçları karşılaştırıldığında, eleştirel okumanın uygulandığı grubun daha başarılı bir performans sergilediği tespit edilmiştir.

Cervetti, Pardales ve Damico (2001) çalışmalarında eleştirel okuma ve eleştirel okuryazarlığı gelenekler, perspektifler ve eğitsel amaçlar açısından karşılaştırmışlardır. Sınıftaki okuma yazma uygulamalarında tarihsel ve felsefi gelenekler esas alındığında, bu uygulamaları belirtilen geleneklerden ayırt etmek için farklı bir bakış açısı gerektiğini düşünen araştırmacılar, bu makalede, liberal hümanizme dayanan iki eğitsel okuryazarlık yaklaşımının altında yatan varsayımları eleştirel bir yaklaşım içerisinde incelemeyi amaçlamışlardır. Eleştirel okuma ve eleştirel okuryazarlık arasında temel felsefi ayrımlar olduğunu savunmuşlar ve eğitimciler olarak bu farklılıkları anlama ve kabul etmenin nedenlerini göstermeye çalışmışlardır. Araştırmada özellikle, 1940'ların sonu ve 1970'lerin başı arasında, eleştirel okumayı desteklemek ve teşvik etmek için yayınlanan birkaç etkili edebiyat metni vurgulanmıştır. Bu metinler üç nedenden dolayı bu makale için önemli görülmüş ve dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Bunlar:

- Belirtilen dönemler boyunca okuma yazma öğretimi ve araştırmada, eleştirel okuma kavramı önem kazanmıştır.

- Bu metinler incelenerek zamanla liberal hümanist bir yaklaşımın göz önünde bulundurulabileceği düşünülmüştür.
- Liberal hümanist geleneğinin eleştirel okumanın güncel tekrarlamalarındaki daha önceki örneklerden farklı olsa da, eleştirel okuma yazma yaklaşımlarıyla ilişkili ve anlamlı ölçüde farklı olan bilgi, varlık, yazarlık ve söylemler hakkındaki varsayımları paylaşanları savunmuşlardır.

Bu çalışmanın diğer bir amacı ise, içeriğin yanı sıra gerçek anlamada daha kapsamlı eleştirel eğitsel uygulamalar hakkında yapılan görüşmelere dikkati çekmek olmuştur. Araştırmacılar, müfredatın "metinler" ile ilgili eleştirel sorular sorarak ve sınıf eğitimi için belirli yaklaşımlar altında yatan ideolojik varsayımlardan bazılarını incelerken tarafsız, önyargısız olamadığını ya da bunların doğal üstün öğretim uygulamaları olmadığını düşünmüşlerdir. Bunun yerine, tüm uygulamaların, dünya, toplum ve eğitimsel sonuçlar hakkında varsayımlarla yüklü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu varsayımların ve örtük amaçların, eğitimsel hareketlerde daha merkezi bir rol oynayarak desteklenmesi önerilmiştir. Açıkça, eğitimin her zaman toplumsal olarak inşa edilmiş, içeriksel bir alan sahip, ideolojik bir uygulama olduğunun kabul edilmiş olmasının önemi vurgulanmıştır.

Levine, Ferez ve Reves (2000) yaptıkları çalışmada, bir bilgisayar ağ ortamında yabancı dil olarak İngilizcenin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine katkısını araştırmışlardır. Bilgisayar ağ ortamı, özgün okuma materyalleri ortaya koymak ve dil öğrenme sınıfının desteklenmesi ve güvenliği birleştirmek için bir araç olarak görülmüştür. Çalışmanın deney grubunu, EFL (English as a Foreign Language/Yabancı Dil Olarak İngilizce) akademik okuma kurslarına katılan dört öğrenci grubu oluşturmuştur. Deney grubunun uygulamaları, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerden öncelikle, dersin ilk 10-15 dakikası boyunca bir haber sitesini açarak istedikleri bir haberi okumaları istenmiştir. Dersin geri kalan süresinde ise, öğrencilerden herhangi bir konu hakkında ya da kendi seçtikleri metin üzerinde bireysel çalışarak okuma yapmaları, metindeki fikirlere ve bilgilere odaklanmaları istenmiştir. Kontrol grubunun uygulamaları ise, geleneksel bir sınıf ortamında ve ilgili eğitmen tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda, her dersin ilk 10-15 dakikasında güncel olaylarla ilgili öğrencilerle tartışmalar yapılmış ve sonrasında sınıfın ortalama hızı göz önünde bulundurularak eğitmen tarafından seçilen metin,

okumaları için öğrencilere verilmiştir. Araştırma sonuçlarında, bilgisayarlı öğrenme ortamındaki EFL'nin, geleneksel öğrenme ortamına göre çok daha fazla ölçüde eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür. Ağa bağlı bilgisayar ortamı avantajlarının ağırlıklı olarak, dil yeterliliği daha yüksek düzeyde olan EFL öğrencileri için daha belirgin olduğu saptanmıştır. Bilgisayar ortamı, farklı bir öğretmen öğrenci ilişkisi oluştururken, aynı zamanda akademik okuma sınıfındaki EFL, öğretmenin niteliğini ve EFL öğrencisinin rolünü de değiştirmiştir. Ağa bağlı bilgisayar ortamında öğrenciler, akademik okumadaki özgünlük imkânı ile öğrenmeler sağlamışlar ve böylece özgün okuma becerileri kazanmışlardır.

Sullivan (1998) çalışmasında, ağ bağlantılı bilgisayar sınıflarında azınlık öğrencilerinin eleştirel okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini araştırmıştır. Bu ve benzeri araştırmaların sonuçları, birçok azınlık öğrencisinin erken çocukluktan itibaren genellikle bilişsel olarak eksik olduğunu göstermiştir. Azınlık öğrencilerinin standart olmayan bir İngilizce kullanmalarının onların hem akademik başarılarına hem de çevreleriyle olan iletişimlerine etki ettiği saptanmıştır. Yapılan araştırmada, bu sorunları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için, öğrencilerin okuma yazma becerilerini iyileştirmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sırasında, genellikle baskın kültürün amaçlarını içeren bir çevrede olumlu bir kimlik kazanması sağlanan öğrenciler ve sınıfları giderek çok kültürlü bir yapıya bürünen öğretmenler açısından durumun daha da önemli hale geldiği görülmüştür. Azınlık öğrencilerini etkinleştirmenin bir yolu olarak öğretmen konuşmalarını azaltmanın ve öğrencilerin hayatlarını etkileyen dil odaklı tartışma konuları sağlamanın yararlı olacağı öne sürülmüştür. Bu nedenle öğrenciler için, kültürleri ile ilgili konuları tartışmak ve uzmanlar eşliğinde benlik saygılarını artırmak amaçlı bir forum oluşturulmuştur. Birçok okulda bulunan azınlık öğrencilerinin, liseden üniversiteye geçişine yardımcı olmak için beş haftalık yaz oturumları tasarlanmıştır. Bilgisayar destekli olan ve "Ön izleme" adı verilen program, özel bir yönlendirme ve planlanan çeşitli faaliyetler kapsamında (tartışma/çalışma grupları, çalıştaylar, kültürel/sosyal aktiviteler) öğrencilere benzer akademik programları paylaşma ortamı sağlamıştır. Yaz dönemindeki yazma sınıflarından birinde gerçekleştirilmiş olan araştırmada, grubun temsilcisi araştırmacının sorumluluğundaki yedi Afrikalı-Amerikalı (bir kadın), altı İspanyol



(bir erkek) ve altı Anglos (bir kadın)'dan oluşan etnik demografik yapısı ve sınıf büyüklüğüyle bir bütün olan dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Bu grupta tüm oturumlar ağa bağlı bir bilgisayar sınıfında yapılmış ve haftalık yedi buçuk saat öğrencilerle görüşülmüştür. Araştırmada, bilgisayar destekli sınıfın işbirlikli öğrenmeyi ve sosyal etkileşimi teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elektronik ortamın kullanımı ve iletişimin yazılı ortamı sayesinde öğretmenler, öğrencilerin kişisel ihtiyaçları ve isteklerine ilişkin durumlara daha duyarlı hale gelmeye başlamışlardır. İşbirliği ve elektronik ortamdaki tartışmalarla öğrencilerin yazılı söylem stratejileri geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sözlü anlatım için daha istekli olmaya başladıkları görülmüştür. Araştırmayla birlikte, öğrencilerin katkıları için çeşitli kamu formları oluşturmak ve bu katkılar için öğrencileri sorumluluk almaya teşvik etmek elektronik programların görevi olmuştur. Son olarak, bilgisayar ortamının kullanılması yoluyla kendi kendine keşifler yapan, sosyal ve kültürel konulardaki çekişmeli tartışmalarla birlikte kendini daha iyi ifade etme becerisi kazanan öğrencilerin yetişmeye başladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca dilin gücünün artırılması ve sözlü anlatımın güçlendirilmesi için yararlanılan uygulamalarda, tüm öğrencilerin elektronik formu kullanması sağlanmıştır.

Alston (1972) sınıf öğretmenlerinin seçilen arka plan faktörlerine ilişkin olarak eleştirel okuma becerilerini araştırmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerine, dört seviyede derecelendirilmiş olan okuma kursları verilmiştir. Bu öğretmenler, erkek ve kadınlardan; kentsel, banliyö veya kırsal ortamlardan gelenlerden; genç, orta yaşlı ya da yaşlılardan; çalışan veya büyük, orta, küçük okul sistemlerinde veya bireysel okullarda çalışmış olanlardan; öğretim vermiş veya halen ilkökul, ortaokul veya lise düzeyinde öğretim verenlerden; 1 ile 41 yıl arasında öğretim vermiş olanlardan; okuma kursu almış veya almakta olanlardan seçilmiştir. Araştırmada eleştirel okuma başarısının değerlendirilmesinde, "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirme Formu (1964 baskısı)" kullanılmıştır. Bu testin eleştirel okuma yeteneğini değerlendirmede genel olarak güvenilir olduğu bulunmuştur. Arka planda ise cinsiyet, kronolojik yaş, okumaya hazırlık, öğretim deneyimi ve yardımcı faktörler veri elde etmek için kullanılan diğer ölçütler olmuştur. Testler, Üniversite Test Hizmet Bürosu'nda test analisti tarafından değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, denekler arasındaki cinsiyet, kronolojik yaş, okumaya hazırlık, öğretim deneyimi ve eleştirel okuma başarısındaki farklılıklar varyans analizi ile

hesaplanmıştır. Bu ögelere göre, deneklerin dağılımı tablollaştırılmış ve toplam test puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yardımcı veriler; toplumdaki yerleşim yeri, okul sistemi veya bireysel okulların boyutu, öğretim düzeyleri ve eleştirel okumaya yönelik tutumları gibi faktörlerin tablollaştırılmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel okuma becerisinin yaştan etkilendiği, yaşla birlikte eleştirel okuma becerisinden alınan puanın arttığı belirlenmiştir. Ancak genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha iyi bir eğitim aldıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma sonuçlarında, öğretme yöntemleriyle eleştirel okuma testi puanları arasında negatif bir ilişki olduğu, öğretim süresi arttıkça puanların düştüğü saptanmıştır. Araştırmanın bir başka sonucu ise; öğretmenlerin cinsiyeti ile eleştirel okuma puanları arasında bir ilişkiye rastlanmaması olmuştur. Son olarak da, okuma öğretiminde alınan ders sayısı ile puanlar arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Wolf, W., Huck, C. S., King, M. L., Ellinger, B. D., Gansneder, B. M. ve Macdougall, M. J. (1967) çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma yeteneğini araştırmışlardır. Diğer temel okuma becerisi gerektiren durumlar normal ilerlemesini korurken, eleştirel okuma becerilerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmaya göre, eleştirel okuma becerisinin ilkökul öğrencileri için öğretilbilir olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, eleştirel okuma yeteneğiyle zekâ ve kişilik faktörleri, öğretmenin sözel davranışlarına öğrencilerden gelen eleştirel tepkiler ve eleştirel okuma eğitimi sürecine öğretmenlerin verdiği tepkiler arasında nasıl bir ilişki olduğu da saptanmıştır. Araştırmada her sınıf seviyesinde iki kontrol ve iki deney grubu kullanılmıştır. Ohio Okulu öğrencileri ile yapılan araştırmada, sınıflar bozulmadan her öğrenci kendi sınıfında çalışmaya katılmıştır. Akademik yıl içinde, kontrol grubuna programdaki çocuk edebiyatı uygulanırken, deney grubuna eleştirel okuma eğitimi verilmiştir. Araştırmada test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, her sınıf seviyesinde, deney grubunun eleştirel okuma testi ortalama puanlarının kontrol grubunun eleştirel okuma testi ortalama puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Özellikle eleştirel okuma testinin mantık bölümünde deney grubunun kontrol grubuna göre sürekli olarak daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Genel okuma testlerinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca eleştirel okuma eğitiminin, ilkökul öğrencilerine diğer temel okuma becerilerinin öğretilmesinde bir engel olmadığı saptanmıştır.

Wolf (1967) çalışmasında mantık ve eleştirel okuma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacının, “Eğitim materyallerini değerlendirirken mantık kullanmak, öğrencilere nasıl öğretilir?” sorusundan hareketle yaptığı incelemede, ölçme aracı olarak Ohio State Üniversitesi’nde geliştirilen ve altıncı sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan “Eleştirel Okuma Testleri” kullanılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde uygulamadan önce, testlere mantık bölümü eklenmiştir. Birincil sınıflar ve orta düzeydeki sınıflar için ayrı testler geliştirilmiştir. Mantık test soruları, verilen öncüllerden sonuçlara ulaşmak için; gizli varsayımları bulmak için; bazı tabloların veya tümünün anlamını anlamak için; çeşitli mantıksal yanılgıları tespit etmek için ve basılı materyallerdeki belli mantık kurallarını uygulamak için gerekli görülmüştür. Öğrencilere bir öntest uygulandıktan sonra, birkaç ay boyunca mantık ve diğer eleştirel okuma becerileri dersleri verilmiştir. Sonra öğrencilere sontest uygulanmıştır. Üçüncü sınıflardan altıncı sınıflara kadar öğrencilere, hem tümdengelim hem de tümevarım mantığıyla ayrıntılı ve oldukça uzun bir öğretim uygulanmıştır. Tümdengelim yönteminin uygulandığı birkaç derse birinci ve ikinci sınıflar da dâhil edilmiş olmasına rağmen, mantık öğretiminde esas olarak ifadelerin güvenilirliğinin değerlendirilmesi sınır olmuştur. Araştırma sonuçlarındaki mantık puanlarına bakıldığında, kontrol grubunun tüm sınıf seviyelerinde önemli kazanımları kazanamamış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ikinci sınıflardan birinde gözlenen öğrencilerin hemen hemen hepsinin, öğretmen tarafından verilen genelleştirilmiş ifadeleri doğru kabul ettiği görülmüştür. Öğrencilerin en çok inançlarıyla karar vererek doğru buldukları ya da katıldıkları genellemelerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Tümdengelim alanında en çok önermelerin karşılaştırılmasında, yanlış önermenin nedeni olarak göstermede hata yapılırken, öğrencilerin çoğunun savın güvenilirliğini tartışmak yerine geçerli kabul ettiği görülmüştür. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler, okumada mantık öğretiminde uygulanabilecek iyi bir eğitimin birkaç önemli noktasını vurgulamışlardır. Öğretmenler; öğretimin güvenilirliğinde iyi örneklerin yanı sıra kötü örneklerin de kullanılması gerektiğini, öğretimden sonra öğrencilere kavramları uygulamaları için basılı materyallerin gerektiğini, öğrencilerin okumayla birlikte yazma faaliyetlerine de katılmaları gerektiğini, derslerin kısa ve öz tutulmasını ve kavramların kademeli olarak öğrencilere tanıtılması gerektiğini, öğrencilerin basitçe “evet” ya da “hayır” şeklinde yanıtlamalarından ziyade yazarın akıl yürütmelerinin neden geçerli veya

geçersiz olduğunu anlatmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçları, eleştirel okumada mantık becerilerinin çeşitli sınıf seviyelerinde öğretilbileceğini ve seçilen konuların özellikleriyle mantık puanları arasındaki ilişkinin ne olduğu gibi sorulara cevap verilebileceğini göstermiştir. Ancak, mantık öğretiminde en iyi tekniğin ne olduğu gibi birçok soru da yine cevapsız kalmıştır.

Eleştirel okumayla ilgili yurtdışında yapılan araştırmalara baktığımızda, araştırmaların çalışma gruplarının en fazla ilköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Wolf (1967) her iki araştırmasında da, ilköğretim öğrencileri üzerinde eleştirel okumayı incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin eleştirel okuma testi puanlarının ve mantık testi puanlarının deney grubunda daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sullivan (1998) ilköğretim azınlık öğrencilerinin ağ bağlantılı bilgisayar sınıflarında eleştirel okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini araştırmış ve bilgisayar destekli sınıfın işbirlikli öğrenmeyi ve sosyal etkileşimi teşvik ederek eleştirel okuma yazmayı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lewin (2010) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma öğretimini araştırmış ve araştırma sonunda, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma öğretiminin öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Kim, Thompson ve Misquitta (2012) öğrenme güclüğü olan ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede eleştirel faktörlerin etkisini incelemişler ve araştırma sonunda, çeşitli öğretim yöntemlerinin bu öğrenciler için okuduğunu anlama becerilerinin iyileştirilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Alston (1972), sınıf öğretmenlerinin seçilen arka plan faktörlerine ilişkin eleştirel okuma becerilerini araştırmış ve araştırma sonucunda, öğretim süresi arttıkça eleştirel okuma testi puanlarının düştüğü ve yaşla birlikte eleştirel okuma becerisinden alınan puanın arttığı belirlenmiştir. Levine, Ferez ve Reves (2000) bir okuma kursundaki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, bilgisayarlı öğrenme ortamındaki İngilizcenin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine etkisini incelemişler ve araştırma sonucunda, bilgisayarlı öğrenme ortamındaki İngilizcenin geleneksel öğrenme ortamına göre çok daha fazla eleştirel okuryazarlık becerilerine katkıda bulunduğu görülmüştür.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama süreci, veri analizi üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009, s. 77). Tarama modeli, büyük bir topluluğun bir konu hakkındaki görüşlerinin ya da özelliklerinin betimlenmesi için, söz konusu topluluğun her bireyine değil de temsili bir parçasına yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayanır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Aynı zamanda tarama araştırmaları, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 231).

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Buna göre toplanan veriler ilk olarak betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 158-159).

İçerik analizi ise, insan davranışlarının üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan (Büyüköztürk vd. 2008, s. 269), iletişimin açık/belirgin içeriğinin nesnel ve sistematik incelenmesine yönelik bir araştırma tekniğidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yani eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Stemler (2001)'e göre içerik analizi; bireylerin, ekiplerin, kurumların ilgilerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında kullanışlı bir tekniktir. Hatta içerik analizi ile insanların ya da grupların inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ortaya çıkarılabilir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik olarak da tanımlanabilir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012, s. 2).

Araştırmada ayrıca görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan (Ekiz, 2009, s. 62), belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamak için, cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplamadır (Büyüköztürk vd. 2008, s. 161). Bir kişinin bilgileri, düşünceleri, davranışları bir sistemdir. Görüşmenin amacı bu sistemi oluşturan tüm öğeleri araştırmaktır (Teaching Clinical Psychology, 2014).

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Kırıkkale ili merkez okullarında öğrenim gören 109 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken rastgele örneklem seçme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd. 2008, s. 84).

### 3.3. Veri Toplama Aracı, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veri toplamak amacıyla etkinlik kâğıtları (Ek 3) ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi için Türkçe Dersi (1-4) öğretim programı; ikinci alt problemi için ilkokul dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB Yayınları) incelenmiştir. Üçüncü alt problem için, dördüncü sınıf eleştirel okuma kazanımları çerçevesinde MEB Türkçe Ders Kitabından belirlenen metinlerin etkinlikleri öğrencilere uygulanmış ve alınan cevaplar “100 puan” üzerinden değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler SPSS istatistik programında analiz edilmiştir. Programda öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik “minimum”, “maksimum” ve “aritmetik ortalama” puanları hesaplanmıştır. MEB (2013c)’in sınav yönetmeliğindeki beşlik sistem dikkate alınarak puanlar (0-44) başarısız, (45-54) geçer, (55-69) orta, (70-84) iyi, (85-100) pekiyi/başarılı şeklinde derecelendirilmiş ve ortalamalar yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan çalışma kâğıtları Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş kitaplar içerisinde seçilmiştir. Ayrıca seçilen bu kitaplar MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü uzmanlarınca hazırlanmış ve okutulmakta olan ders ve çalışma kitaplarıdır. Bu sebeple bu etkinliklerin kazanımların edinilmesine katkı sağladığını, bu yüzden de geçerli ve güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmanın dördüncü alt problemi için ise, öğretmenlerin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyleriyle ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır. “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı görüşme formu (Ek 4) 28 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan veriler içerik analizine uygun olarak kodlanıp yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu ilk önce taslak olarak hazırlanmıştır. Taslak hazırlama sırasında bir alan uzmanından ve uygulayıcıdan görüş alınmıştır. Taslak formda dört soru bulunmaktadır. Formun öncelikle pilot uygulaması yapılmış ve gerekli düzeltmelerden sonra son haline erişilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci beş aşamada gerçekleşmiştir: Araştırma için izin alma aşaması, eleştirel okuma kazanımlarını belirleme aşaması, ders ve çalışma kitaplarından eleştirel okuma etkinliklerini ve okuma metinlerini belirleme aşaması, öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirleme aşaması ve öğretmenlerin eleştirel okumaya yönelik görüşlerini belirleme aşaması.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü ile Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü arasında yazışmalar yapılmış ve araştırma izni alınmıştır (Ek 1). İzin talebinin değerlendirilmesi ve sonucun çıkması yaklaşık 20 iş günü sürmüştür.

İkinci aşamada, eleştirel okuma kazanımlarını belirlemek için en hızlı yöntem olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinden (MEB, 2013) Türkçe Dersi (Dördüncü Sınıf) Öğretim Programına ulaşılmış ve program indirilmiştir. Verileri toplamak amacıyla programın kazanımlar kısmı taranmış ve eleştirel okuma eğitime yönelik kazanımlar seçilmiştir. Kazanımlar seçilirken bu eğitime doğrudan katkısı olanlar tercih edilmiştir. Bu yöntemin dışında kazanımlara Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndan da ulaşılabilir. Belirlenen kazanımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Kazanım: Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
2. Kazanım: Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
3. Kazanım: Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
4. Kazanım: Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
5. Kazanım: Sorgulayıcı okur.
6. Kazanım: Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7. Kazanım: Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
8. Kazanım: Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
9. Kazanım: Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.



10. Kazanım: Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
11. Kazanım: Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Kazanım: Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
13. Kazanım: Yazarın amacını belirler.
14. Kazanım: Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.

Üçüncü aşamada ders ve çalışma kitaplarından eleştirel okuma etkinliklerini ve okuma metinlerini (Ek 2) belirlemek için MEB Dördüncü Sınıf Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenmiştir. Yani etkinlikler ve okuma metinleri öğrencilerin kullandıkları kitaplardan seçilmiştir. Ders ve çalışma kitapları (dördüncü sınıf) elden temin edilemediğinden yine internet ortamında e-kitap olarak indirilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabına ise sadece öğretmenlerin erişim olanağı olduğu için, MEB’de görevli bir öğretmenin şifresi kullanılarak kılavuz kitaba ulaşılmış ve indirilmiştir. Öncelikle eleştirel okuma kazanımlarının karşılığında yer alan metinler belirlenmiştir. Bu 15 metnin, sadece okuma metinlerini içeren ders kitabından sayfaları bulunmuş ve çıktıları alınmıştır. Her bir kazanım için ikişer metin seçilmiştir. Ancak bazı metinler iki ya da daha fazla kazanımı içerebildiğinden farklı kazanımların aynı metinde incelendiği olmuştur. Ayrıca üç kazanım için ikişer metin seçilememiştir. Çünkü bu kazanımlar sadece birer metinde yer almaktadır. Bu nedenle bu kazanımların sadece bu metinlerde incelemesi yapılabilmektedir. Daha sonra önceki aşamada belirlenmiş olan eleştirel okuma kazanımları çerçevesinde çalışma kitabından etkinliklerin yerleri bulunmuştur. Etkinlikler e-kitap halindeki çalışma kitabından alınırken “print screen” ile sayfa kopyalanmış ve “paint” e yapıştırılmıştır. “Paint” de etkinliğin olduğu kısım kesilerek resim formatında kaydedilmiştir. Seçilen etkinliklerin tamamı için bu yöntem kullanılmıştır. Bütün etkinlikler çalışma kâğıdı şeklinde uygulanmıştır. Öğrencilere toplam 24 etkinlik uygulanmış olup aynı metinde yer alan etkinlikler tek bir çalışma kâğıdında verilmiştir. Dokuzuncu kazanım için kitapta etkinliğe yer verilmediğinden bu kazanımın incelenmesi yapılamamıştır. Ayrıca birinci kazanım için seçilen metinlerin etkinliğinde belirtildiği üzere “video izletme” yapılmıştır. Videoları araştırmacı ve alan uzmanıyla birlikte karar verilmiştir. Videolar, etkinlik uygulanmadan önce öğrencilere izlettirilmiştir. Videoların süreleri ortalama beşer dakika olduğundan öğrenciler herhangi bir süre kaybı yaşamadan etkinlikleri zamanında

bitirebilmişlerdir. Etkinlik sayfaları öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her bir etkinlik sayfası bir ders saati (40 dakika) sürmüştür. Dersin ilk beş dakikasında öğrencilere etkinlikle ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, sonrasında okuma metni okunmuş ve geri kalan sürede de öğrenciler etkinlik sorularını cevaplamışlardır. Okullarda öğrencilerle yapılan uygulamaların tamamı iki ayda tamamlanmıştır.

Dördüncü aşamada, öğrencilere uygulanan etkinlik kâğıtlarının değerlendirilmesi yapılmış ve elde edilen puanların SPSS istatistik programında girişi yapılmıştır. Öğrencilerin her bir kazanım için belirlenen etkinliklerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, öğrencilerin o kazanımdan aldıkları puan olarak kaydedilmiştir.

Beşinci aşamada öğretmen görüşlerini almak için oluşturulan form, uygulama yapılan okullardaki öğretmenlere bir gün önceden dağıtılmış ve öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda ya da dağıtıldıktan bir gün sonra toplanmıştır. Böylece öğretmenlere düşünceleri ve rahat cevaplayabilmeleri için yeterli zaman verilmiştir.

### **3.5. Veri Analizi**

Bu araştırmada dört farklı alt probleme ilişkin veriler toplanmıştır. Birinci ve ikinci alt problem için toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Üçüncü alt problem için toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Oluşturulan her bir etkinlik sayfası “100 puan” dır. Sayfalarda yer alan soruların puanlamaları birbirinden farklı olmakla beraber, bir öğrenci herhangi bir etkinlik sayfasından en yüksek “100”, en düşük “0” puan alabilir. Öğrencilerin etkinlik sayfalarından aldıkları puanlar SPSS istatistik programına girilmiş ve puanların ortalamaları alınmıştır. Ayrıca kazanımların etkililiğinin belirlenebilmesi açısından “minimum” ve “maksimum” puanları da hesaplanmıştır. Öğrencilerin aritmetik ortalama değerlerine bakılarak veriler incelenmiştir. Dördüncü alt problem için görüşme formu yoluyla toplanan veriler de içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgu ve yorumlar, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe Öğretim Programında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma eğitimine yönelik belirlenen kazanımlar ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Türkçe Dersi Dördüncü Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eleştirel Okuma Kazanımları*

Öğrenme Alanı	Kazanım
Görsel Okuma	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
Görsel Okuma	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
Okuma	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
Okuma	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
Okuma	Sorgulayıcı okur.
Okuma	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
Okuma	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
Okuma	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi

	yanlıklarını belirler.
Okuma	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
Okuma	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
Okuma	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
Okuma	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
Okuma	Yazarın amacını belirler.
Okuma	Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.

---

#### **4.1.1. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.**

Sınıfta haber medyasının kullanılması, eleştirel okumayı destekleyen ve teşvik eden metotlardan biridir. Gazeteler, dergiler, televizyon ve radyo eleştirel dinleme ve okuma becerilerini geliştirmek için öğrencileri motive edebilir. Sorgulayıcı bir tavırla okumak öğrencilere, farklı görüşlerle yazarın görüşlerini karşılaştırmak için yardımcı bir yol sunar. Öğrenciler, öğrenci gazetelerinde tartışmak ya da yayınlamak için kendi görüşlerini, düşüncelerini, çıkarımlarını, tezlerini ve savunmalarını oluşturabilirler. Bu süreçte öğrenciler, eğlence, reklam ve haber medyasının daha seçici tüketicileri haline gelirler (Carr, 1990). Böylece birer medya okuryazarı olma yolunda ilk adımı atmış olurlar. Medya okuryazarlığının iki temel noktası bulunmaktadır. Birincisi, medyadaki içeriğe erişebilmek için teknolojiyi kullanabilme becerisi; ikincisi ise, sunulan içeriği sadece anlamak değil aynı zamanda bu içeriği değerlendirebilme yeteneğidir (Medya Okuryazarlığı, 2013).

Kitle iletişim araçlarının gelişimi bireylerin doğru bilgiye nasıl ulaşılacağına ve bu bilgiyi nasıl kullanacağına dair sorunları da beraberinde getirmiştir. Özellikle çocukların kitle iletişim araçlarıyla sunulan bilgiyi bilinçsizce almaları ve bundan

etkilenmeleri, gittikçe daha fazla ekrana (TV) bağımlı hale gelmeleri, kurguyu “gerçeklik” olarak algılayıp olabilirliğine inanmaları ve TV izleme konusunda (izleme zamanı ve süresi) oldukça özgür olmaları bu durumu daha da büyük bir sorun haline getirmektedir. Çocuklar, var olan gerçeklik ile medyada sunulan gerçeklik arasındaki farkı ne kadar erken yaşta öğrenip idrak etmeye başlarsa, medyanın üzerlerindeki olumsuz etkilerini de o ölçüde aza indireceklerdir (RTÜK ve MEB, 2007, s. 5-6). Bu amaçla, medya okuryazarlığı eğitimi ilkokulda verilmeye başlanmıştır. Belirtilen kazanımın verilmesi, bireylerin gazete, dergi ve internet aracılığıyla ulaştığı bilgilerin güvenilirliğini sorgulama becerisini geliştirmesine katkısı yönünden oldukça önemlidir. Çünkü medya ve internet okuryazarlığında eleştirel okuma becerisinin kullanılması gerek şarttır (Duran, 2013a, s. 362-363).

Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgulayan, kısaca medya okuryazarlığını başarı ile kazanmış olan öğrenci, medyayı farklı açılardan okuyabilir. Televizyon, video, sinema, reklamlar, yazılı basın, internet vb. ortamlardaki mesajlara ulaşarak bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği elde edebilir. Yazılı, görsel, işitsel medyaya yönelik eleştirel bir bakış açısıyla, mesajların oluşturulmasına ve analizine dönük olarak cevap bulmaktan-soru sorma sürecine doğru bir değişimi gündeme getirebilir ve medyada gördüklerini aklın süzgecinden geçirebilir. Çünkü medya okuryazarlığı öğrenciye bu bilinci sunmaktadır (RTÜK ve MEB, 2006, s. 6). Ayrıca öğrencilerin “kitle iletişim” kavramını doğru anlamaları, medyanın işlevini bilmeleri, televizyonun birey ve toplumu yönlendirmedeki etkisini analiz etmeleri, televizyon, radyo, gazete ve internetteki haber, içerik, fotoğraf ve yayınların amaçlarını, işlevlerini ve özelliklerini bilmeleri ve bu araçların olumsuz yönlerinin farkında olmaları gerekmektedir (Altun, 2009, s. 104-105). Burada asıl amaç, öğrencilerin kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmektir.

Parsa (2004)'ya göre, kitle iletişim araçlarından çıkan metinlerin çok anlamlı yapısının olması, farklı anlamlandırma ve yorumlama özelliklerini de beraberinde getirmektedir. Yorumlamayı; algılama, zihinsel olarak bilme, tanıma ve kültürel süzgeçten geçirdikten sonra bir metnin incelenmesinde varılacak en son aşama olarak gören Parsa, okunan/ izlenen/ duyulan her mesajın anlamlandırılmasının ve

yorumlanmasının kişiden kişiye farklı olduğunu belirtmektedir. Anlam, kişinin kültürel ve sosyoekonomik yapısına göre değişir.

Medya okuryazarlığının bireylerin medya tüketiminde daha eleştirel tüketiciler olmaları için bir takım düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği görüşüne dayandığı söylenebilir. Problem çözme, verileri kullanabilme, sorgulama ve ikna etme gibi çeşitli yeterliklerin belirlenmesinde önemli rol oynayan bu beceriler eleştirel düşünme ve eleştirel okumadır (Kurt & Kürüm, 2010, s. 21).

UNESCO'nun (1982) “gençlerimizi etkisi yüksek imajların, sözcüklerin ve seslerin olduğu bir dünya için hazırlamalıyız” görüşü medya okuryazarlığı çalışmalarına hız kazandırmış ve özellikle günümüzdeki çoklu medya uygulamalarını da kapsayacak şekilde önemli bir gereksinime işaret etmiştir. Bu çalışmalar, eğitimde de medya okuryazarlığının üzerinde önemle durulması gerektiğini ortaya koymaktadır (Kurt & Kürüm, 2010, s. 23).

Medya okuryazarlığının eğitime yansımalarından sadece biri olan yukarıda bahsettiğimiz kazanımla öğrenciler, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar (Çam, 2006, s.8) ile kitle iletişim araçları ve bilişim teknolojilerini okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan bir görsel okuma (MEB, 2006) yapmakta eleştirel düşünen ve eleştirel okuyan birer medya okuryazarı olmaktadır. Böylelikle medyayı kendi amaçları doğrultusunda nasıl daha etkili, doğru ve sorgulayarak kullanacaklarını öğrenirler. Öğrenci bu sorgulamayı yaparken neden okuduğunu/ dinlediğini/ gördüğünü düşünür. Okuduklarını, dinlediklerini ve gördüklerini daha ayrıntılı bir biçimde ele alır. Ulaştığı bilgilerin doğruluğunu sorgular. Farklı bakış açılarıyla bu bilgileri değerlendirir, yorumlar ve çıkarımlarda bulunur. Sonuç olarak doğrudan bilgiyi kabul etmek yerine sorgulayarak bir karara varmış olur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, birçok farklı çalışmada dolaylı da olsa kitle iletişim araçları, medya okuryazarlığı, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiden söz edilmektedir. Bu çalışmalardan birisi Güney, Aytan ve Gün (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ikinci kademe Türkçe programı ile çoklu zekâ kuramının örtüşme düzeyi incelenmiştir. Kazanımların zekâ alanlarına göre

gruplandırıldığı çalışmada, “dinlediğini/izlediğini anlama ve çözümleme” ve “dinlediğini/izlediğini değerlendirme” hedefleri içindeki kazanımlar ile okumanın düşünsel yönü mantıksal/matematikselsel alan içerisinde değerlendirilmiştir. Dinleme öğrenme alanında matematikselsel/mantıksalsel zekânın geniş yer tutması; kazanımların çıkarımlar yapmaya, bütün-parça ilişkisini kurmaya, izlenen veya dinlenen metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, mantıksalsel bütünlük vb. durumlarını belirlemeye yönelik olmasıyla açıklanmaktadır. Sosyal/kişilerarası zekâ alanını geliştirmeye yönelik olduğu kabul edilen kazanımların ise, edinilen bilgilerin aile içinde, arkadaş çevresinde, diğer ortamlarda sunulmasına; duygu, düşünce ve hayallerin yorumlanmasına, özellikle şiir okuma ve ezberlemenin teşvik edilmesine yönelik olduğu belirtilmiştir. Diğer bir çalışma Sağmen (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, günümüzde etkin olarak kullanılan kitle iletişim araçlarından televizyondan, tüketiciye ulaşmada en etkili yol olan dizilerdeki ürün yerleştirme reklamcılığının uygulamaları ve bu noktada tüketicilerin farkındalık duygusunu geliştirmesi açısından görsel okuryazarlık becerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. İletişim araçlarının ve markaların çoğalmasıyla birlikte tüketicilerin yoğun bir şekilde maruz kaldığı mesaj trafiğinde reklamcıların, mesajlara duyarsız kalan tüketicinin dikkatini çekebilmek amacıyla mesajlarını sürekli ve etkili bir şekilde iletebilecekleri farklı iletişim stratejileri bulmaya yönelmesi ve böylelikle televizyon dizilerinde ürün yerleştirme uygulaması başlatılarak ürünün fark ettirilmeden öne çıkarılması, popüler dokuz dizinin izlenerek ürün yerleştirme oranlarının belirlenmesi yolu izlenerek araştırılmıştır. Yapılan alan araştırmasıyla veriler tablolastırılmış ve alan araştırmasının sonuçları ortaya koyulmuştur.

#### **4.1.2. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.**

Okuma yazma genellikle okuma ve yazma için gerekli olan yetenek anlamına gelir. Ama aynı zamanda kelimelerin dışında diğer işaret türleriyle de, başka bir deyişle görüntüler veya jestlerle, okuma ifade edilebilir. Günümüzde tüm kültürlerde görüntülerin çoğalması, özellikle gazete ve dergilerdeki, reklamlardaki, televizyon ve internetteki görüntüler görsel okuryazarlığı hayati bir beceri haline getirmektedir. Görsel okuryazarlık, görmek, anlamak ve sonuçta düşünmek, oluşturmak ve grafiksel olarak iletişim kurmak için bir yetenektir. Genel olarak ifade edilirse, görsel okur, görseli oluşturanın amacını, bakış açısını ve düşündüklerini anlamak için görsele

dikkatle ve eleştirel bir gözle bakar. Görselde yer alan tüm bilgi ve fikirleri bir araya getirerek bunların geçerli olup olmadığını belirler. Yüksek düzeydeki görsel okuryazarlık becerileri, eleştirel okuma ve düşünme becerileri gerektirir ve tüm bu beceriler, bilginin grafikler ve haritalar gibi görsel formatlar yoluyla aktarıldığı herhangi bir içerik alanında öğrencinin başarısı için çok önemlidir (Thibault ve Walbert, 2014). Görsellerle okunulan metinlerin karşılaştırılması ve yorumlanmasına dayanan bu kazanımda da, öğrencilerden görsellerle metin arasındaki ilişkiyi kurmaları beklenmektedir. Öğrencilerin metni yanlış anlamaları ya da tam olarak yorumlayamamaları, görsellerle metin arasındaki bağlantıyı kurmalarını ve eleştiri yapmalarını zorlaştıracaktır. Bu noktada, öğrencilerden asıl istenen görsel okuma yapabilmeleridir.

Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Görsellerle zihinsel görüntüler oluşturmak, anlamak, bazı kavram ve olayları zihinde canlandırmak daha kolay olmaktadır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır (MEB, 2013, s. 18). Öğrencinin resim yardımıyla metne anlam vermesi veya anlamadığını görsel yardımıyla anlaması için karşılaştırma ve yorumlama becerilerinin yanı sıra tamamlama ve tasvir etme becerilerini de kullanması gerekecektir (Çiftçi, 2010, s. 191-194).

*“Metin ve görsel ilişkisini sorgular.”* kazanımı, dinleme ve okuma sırasında metindeki veya metin için seçilen görsellerle metin arasında ilişkilendirme yapma çalışmalarını içermektedir. Bu amaçla görsellerle metin ilişkisi hakkında öğrencilerin görüşleri alınmalı, görselleri inceleyerek metne uygun görselleri seçmeleri sağlanmalıdır. Görsel okuma çalışmaları hazırlık, metin aracılığıyla öğrenme, ölçme ve değerlendirme gibi diğer aşamalarda da kullanılabilir (MEB, 2013, s. 151). Görsel okumanın ayrıca bu aşamalarda kullanılabilmesi, öğrencinin sorgulama becerisini de arttırmaktadır. Görsel okumanın derse hazırlık aşamasında kullanılması öğrencinin konudan henüz haberdar değilken onun düşünmeye ve sorgulamaya başlamasını sağlayacaktır. Öğrencinin sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplaması değerlendirme aşamasında kullanılacak bir diğer görsel okuma çalışmasıdır.



Öğrencinin metin ve görsel ilişkisini kurabilmesi için öncelikle görsel okuma yapması şarttır. Karşısındaki resmi, şekli, sembolü, fotoğrafı, grafiği, tabloyu, vb incelemeli, düşünmeli ve anlamaya çalışmalıdır. Metinde anlatılanların görsellerle ifade edilebilirliği fikrine ulaşmalıdır. Bu bağlantıyı kurabildiği zaman, konunun içeriğiyle görsellerin uyumlu olup olmadığına bakar ve geriye sadece anladıklarını yorumlamak kalır. Ayrıca görsel bir anlatım, öğrencide daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır.

Duygu durumları da görselleri anlamlandırmada etkilidir. Güneşin batışını sergileyen bir resme üzgün ya da sevinçliyen bakan birinin zihninde farklı duygu durumları yaşanır ve bunlar yorumlarına yansır. Öğrencilerin de farklı duygu durumlarında görselleri farklı algılayabildikleri, yorumlayabildikleri sezdirilmeli; bunun için çalışmalar yapılmalıdır (Çam, 2006, s. 22).

#### **4.1.3. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.**

Öğrenci okuduğu metinde anlatılan problemleri bulur. Bulduğu problemleri kendine özgü bir şekilde ifade eder ve metinde verilen çözüm yerine kendisi farklı çözümler üretir. Bu noktada öğrencinin duygu ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri için uygun ortam oluşturulmalıdır. Öğrencinin “Ben olsaydım şöyle yapardım/davranırdım ya da şu şekilde bir çözüm yolu bulurdum.” gibi düşünmesi ve bu doğrultuda hareket etmesi beklenir. Böylece öğrencilerin farklı olaylarda, durumlarda, karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemleri çözerken eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşımları, sorgulamaları, neden-sonuç ilişki kurmaları, olayın bilincinde olmaları, bağlantıları doğru kurarak birden fazla çözüm yolu üretmeleri ve en uygun olanı hayata geçirmeyi alışkanlık haline getirmeleri beklenir.

Metinde doğrudan ortaya konan ve öğrencinin bulmakta zorlanmadığı problem durumunu, öğrenci ifade ederken aynen metinde yer aldığı gibi değil de, kendi cümleleriyle belirtmelidir. Böylece kazanım öğrencide daha kalıcı olacaktır. Ancak bazen metindeki sorun ya da problem doğrudan verilmeyebilir. Böyle bir durumda öğrenci, metinde doğrudan verilmeyen sorunu, cümlelerdeki yargılardan

çıkarmalıdır. Cümlelerdeki yargılara ulaşmasında, metinde kullanılan anlatım biçimi de öğrenciye yardımcı olacaktır.

Öğrenciler uzun cümlelerin ve karmaşık ifadelerin yer aldığı metinlerdeki kapalı anlamlarla ilgili olarak sebep-sonuç ilişkileri kurar, yorum geliştirir ve öğeler arası ilişkiler kurar. Metindeki kapalı anlamları ayırt eder ve bu bilgileri kullanarak değerlendirme yapar (Berberoğlu, İş-Güzel ve Toker, 2011, s. 11). Değerlendirme sonucu problemi belirleyen öğrenci, problemin çözümü için elindeki verilerin uygunluğunu denetler ve çözüme ulaşır. Bulunan çözümler özgün ve sorunu giderebilecek şekilde olmalıdır. Çiftçi (2010)'a göre, öğrencinin sorunları bulabilmek için ayırt etme ve inceleme; sorunlara çözüm bulmak için ise kurgulama, düzenleme ve tasarlama gibi becerilere ihtiyacı vardır.

Bu konuda yapılan araştırmalara baktığımızda, Tuncer (2010), Türkçe derslerinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda bazı saptamalarda bulunmakta ve metin çözümlemeye ilişkin örnekler vererek önerilerde bulunmaktadır. Metin çözümleme etkinliklerinde mantıksal, çözümleyici (analitik) ve eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulmasını gerektiğini belirtmektedir. Bir diğer araştırma da Ülper (2010) tarafından yapılmıştır. Yazar, okuma yaklaşımında “şema kuramına” değinmiş, okuduğunu anlamlandırma sürecinde şemaların önemi üzerinde durmuştur. Beş ayrı yapıdan oluşan bilgilendirici metin yapısının (problem çözüm, neden sonuç, karşılaştırma, sıralama ve açıklama) okuduğunu anlamlandırma sürecinde etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini ayrıntılı olarak ele almıştır.

- Problem çözüm, şematik yapısına göre düzenlenen bilgilendirici metinlerde metnin çerçevesi için, problemin sunuluşu ve çözüm yollarının aktarımı olmak üzere iki ana bölüm oluşturulur.
- Neden-sonuç şematik yapısına göre düzenlenen bilgilendirici metinlerde metnin çerçevesi için, birbirine nedensel ilişki bağıyla bağlanmış olan, nedenlerin açıklanmasını ve sonuçların açıklanmasını içeren iki ana bölüm oluşturulur.
- Karşılaştırma şematik yapısına göre düzenlenen bilgilendirici metinlerde metnin çerçevesi için, kişi, olay, olgu, kavram vb. arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaya dönük olan bölümler oluşturulur.

- Sıralama şematik yapısına göre düzenlenen bilgilendirici metinlerde olaylar, olgular ya da kavramlar oluş sırasına göre sunulur.
- Açıklama şematik yapısına göre düzenlenen bilgilendirici metinlerde, öncelikle konu sunulur ve ardından okurun bu konuyu daha ayrıntılı bir biçimde kavrayabilmesi için sunulan bu konuyla ilgili ayrıntılar açıklanır.

Örneğin, okuduğu metnin problem çözüm yapısında olduğunu fark eden bir öğrenci, metindeki problem ve bu problemlere ilişkin çözümleri fark edecek ve metnin ana düşüncesini problem ve çözümleri yapılandırarak ortaya koymaya çalışacaktır (Ülper, 2011, s. 27). Vivanco (2012) da, öğrencilere okurken düşünmeyi öğreten eleştirel okumanın ve eleştirel düşünmenin meydana gelmesi için, öğrencileri soruşturma yapmaya teşvik eden problem çözme bakış açısının öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere eleştirel okuma ve düşünme becerileri kazandırabilmesi için, okuma öncesi tartışmalar ve okuma sonrası faaliyetler içeren dersler tasarlamalarını da önermiştir.

#### **4.1.4. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.**

Öğrencinin bu kazanımla birlikte, metinde verilen bir düşünceye katılıp katılmadığını belirtebilmesi, bu düşünceyle kendi düşüncesi arasında bağlantı kurup benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyabilmesi gerekir.

Kazanımın verilme gerekçesi öğrencilere sorgulama, sınıflandırma, karşılaştırma ve ayırma gibi zihinsel beceriler kazandırmaktır. Öğrencinin karşılaştırma yapabilmesi için karşılaştıracağı unsurları birbirinden ayırt edebilmesi gerekir. Öğrenci öncelikle birbiriyle bağlantılı olan olayları karşılaştırır, onları bir araya getirir. Daha sonra benzerlik ve farklılıklarına göre gruplara ayırır. Bunu yapmak için ayırt etme, karşılaştırma, inceleme, ayırma ve sınıflandırma becerilerini kullanması gerekmektedir (Çiftçi, 2010, s. 191-194). Karşılaştırmalar, düşünceler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarken, aradaki uyum ya da uyumsuzluk yeni bir anlamlandırmayı ve sorgulamayı da beraberinde getirir.

Aynı zamanda, öğrencinin okuduklarıyla günlük hayatını karşılaştırmasını sağlayan bu kazanımla, öğrenci metinden kendine dersler çıkarabilir, yaptığı bir hatanın farkına varabilir ya da tam tersi yaşadığı bir durumun yanlış tarafını açıkça gördüğü halde sadece fark etmekle kalabilir. Kendi düşüncesiyle başka bir düşünceyi karşılaştırırken özellikle demokratik değerlerle ve genel geçerliği olan değer yargılarıyla kendi düşüncesi arasında benzerlikler kurar. Çünkü iyi, kötü, doğru, yanlış, insan hakları, eşitlik, adalet, sorumluluk, eleştirel düşünme ve hoşgörü gibi değerlerin ve yargıların herkes için olduğunun farkına varır.

#### **4.1.5. Sorgulayıcı okur.**

Öğrencinin, okuduğunu sorgulayabilmesi için öncelikle okuduğunu yeniden ifade edebilecek ya da özetleyebilecek kadar anlaması gerekmektedir. Çünkü ancak iyi anlaşılmuş bir metne eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılabilir. Öğrenci metni eleştirel bir gözle okurken, metinde bir mesaj olup olmadığına, metnin içeriğinin yeterliliğine ve yazarın metni yazış amacına dikkat etmelidir.

Sorgulayıcı okuma; okuma sırasında, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, bir dizi soruyla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirmektedir. Sorgulayıcı okuma; aynı zamanda bilgiyi edinme, açıklama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma biçimidir (MEB, 2013, s. 354).

Belirtilen kazanımla öğrenci okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar. Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurabilmesi için olayları ve durumları iyi analiz etme yeterliliğini kazanmaları gerekir. Bunun için de karşılaştırma, aydınlatma ve kavrama becerilerine ihtiyaç duyacaklardır (Çiftçi, 2010, s. 191-194).

Öğrenci metni okurken, içerikteki eksiklikleri, birbiriyle çelişen düşünceleri, anlatım bozukluğuna yol açan dil, ifade ve bilgi yanlışlarını göz önünde bulundurmalıdır.

Sorgulayıcı okuma becerileri gelişmemiş bir öğrenci, okuduğu bir kitabın yazarından çok çabuk etkilenebilmektedir. Bu durum öğrencinin eleştirel okuma yapamadığı için metni anlamlandıramadığını, yorum yapamadığını, metinle ilgili doğruları ve yanlışları belirleyemediğinden yazar tarafından verilen bilgileri sorgusuzca kabul ettiğini göstermektedir.

Güneş (2012)'e göre, okuma sürecinde metinden oluşturulan yeni düşünce ve anlamlar zihinde düzenlenmektedir. Bu işlem okuyucuya göre değişmekte ve her okuyucunun kendine özgü bir zihin düzenleme modeli bulunmaktadır. Buna “anlama modeli” de denilmektedir. Anlama modeli okunan metinlerle geliştirilmekte ve zenginleştirilmektedir. Okunan metinlerin çeşitli olması anlama modelinin geniş ve esnek olmasını, hep aynı tür metinlerin ve yazarların okunması ise anlama modelinin dar ve tek tip olmasına neden olmaktadır. Okuyucu giderek anlama modeline göre bir dünya algısı ve bakış açısı oluşturmaktadır. Anlama modeli oluşturma süreci yazarın kontrolünde ilerlemektedir. Eğer öğrenci sorgulama yapamıyor ve yazarın amacını belirleyemiyorsa yazara teslim oluyor demektir. Böyle durumlarda yazar öğrencinin zihnini şekillendirmeye ve yönetmeye başlamaktadır. Öğrenci bilgileri olduğu gibi almakta ve giderek yazar gibi düşünmektedir.

#### **4.1.6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.**

Öğrencinin okuduklarında geçen ve duygularımızı anlatan sevinmek, üzölmek, neşelenmek, şaşırarak, korkmak gibi duygusal öğelerle; mümkün olmayan, gerçekleştirilemeyecek, imkânsız durumları ifade eden abartılı öğeleri belirlemesi ve sorgulamasıdır.

İlkokul öğrencileri okumak için en çok hikâye ve masalları tercih ederler. Okula başlamadan önce ebeveynleri tarafından okunan ya da anlatılan bu hikâyeleri, masalları kendisi okumaya başlayan öğrencinin yeni yeni kurmaya başladığı bu dünyada karmaşanın içine düşmemesi için bilinçlendirilmesi gerekir. Masallarda “abartı” unsurunun kullanılması sadece çocuğu gizemli bir dünyaya götürmek, onun farklı durumlar ve olaylar hakkında düşünmesini sağlamak, dikkatini ve ilgisini okunan yazıya çekmek içindir. Ancak çocuğun bir süre sonra, masallardaki ya da

hikâyelerdeki abartılı öğeleri fark etmesi sağlanmalıdır. Aksi halde çocuk bu durumları normal olarak algılayacak ve zihninde olaylara abartılı haliyle şekil verecektir.

Öğrenciler okudukları bir metinde geçen duygusal ifadeleri belirleyebilmelidirler. Metindeki bir olay karşısında karakterlerin davranışlarından, sözlerinden ve düşüncelerinden onların hangi duygular içerisinde olduklarını sezebilmelidirler. Öğrenciler özellikle metinde vurgulanan bu duyguları kullanarak olayları sorgulayabilir ve bir anlam verebilirler. Bu nedenle öğrencilerin parçadaki duyguları fark edebilmesi ve hangi duygusal öge olduğunu belirleyebilmesi önemlidir.

#### **4.1.7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.**

Öğrenci metni okumadan önce “başlıkla” karşılaşır ve ilk yaptığı da metnin başlığından hareketle içeriği tahmin etmeye çalışmak olur. Kısa bir sorgulamanın ardından metni okumaya geçer. Metni okurken içeriğin ya da anlatılan konunun başlıkla uyumunu, bağlantısını, yazarın metne bu başlığı neden vermiş olabileceğini düşünmeye, sorgulamaya ve tahminler yürütmeye devam eder.

Öğrencilerin başlıktan yola çıkarak yaptığı tahminler okuma etkinliğiyle birlikte kontrol edilir. Tahminlerin yaratıcılığı ve doğruluğu sınanır. Gözden geçirilen tahminlerin içerikle uyumu ya da uyumsuzluğu doğrulanır (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 6). Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantılar incelenirken, bir yandan da metindeki olaylar, duygu, düşünce ve hayaller yorumlanır. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik yapılan tahminler kontrol edilir ve metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişki ortaya koyulur. Ayrıca metnin içeriğinden hareketle metne farklı başlıklar bulunur (Özbay ve Bahar, 2012, s. 164).

Öğrencinin bu kazanımı gerçekleştirilmesi yorumlama, tahmin etme, tanımlama, yargılama ve karar verme becerilerini gerektirmektedir (Çiftçi, 2010, s. 191-194). Ama bazen öğrenci metinle başlık arasındaki ilişkiyi anlamlandıramayabilir ya da başlığı basit ve yüzeysel bulabilir. Başlığı basit ve

yüzeysel bulanlar, içeriği daha ayrıntılı bir şekilde gözden geçirir, sorgular ve metne daha uygun olduğunu düşündükleri yeni başlıklar bulurlar. Bulduğu başlıklardan metni en iyi ifade edeni seçerler. Metin-başlık sorgulamasını yapamayan, kısaca metinle başlık bağlantısını kurup anlamlandırmayı yapmaktan zorlanan öğrencilerin bulduğu başlıklar ise genellikle metinde geçen söz öbekleri ya da metni derinlemesine okumadan metin hakkında ilk akla gelen sözcük veya sözcüklerdir. Öğrenciler aynı zamanda yeni başlıklar belirlerken konudan ya da metnin içeriğinden uzaklaşmamaya dikkat etmelidirler. Bu durum öğrencinin yaratıcılığına ve hayal gücünü de bağlıdır.

Öğrencilerin metnin başlığına bakarak ilk izlenimlerini, yani metin hakkında neler düşündüğünü öğrenmek mümkündür. Öğrencilerin okumaya başlarken, başlığı, “kim”, “ne”, “ne zaman”, “nerede” ya da “niçin” şeklindeki sorulara çevirmeleri ve bu sorulara cevap bulmaya çalışmaları, daha ilk izlenimde metnin nasıl devam etmesi gerektiği hakkında öğrencilere fikir verebileceği gibi onların ilgisini konuya çekmeyi de sağlamaktadır. Ayrıca okuma etkinliğine geçmeden önce, metnin başlığından hareketle metinle ilgili mesajları almaya çalışmak, öğrencilerin konuya yaklaşmasına da neden olmaktadır (Şengül ve Yalçın, 2004, s. 6).

Hangi türde olursa olsun her yazının başlığı olmalıdır. Başlık, okuyucuyu yazıya bağlayan, okumaya çeken temel öğelerdendir. Yazının başlığının konuyla ve ana fikirle ilişkili olduğunu göz önünde bulundurursak, başlığın yazarı konunun özünden uzaklaştırmayacak nitelikte belirlenmesine dikkat edilmelidir (Çelik, 2012, s. 731).

#### **4.1.8. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.**

Öğrencinin okuduklarını anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi için metnin açık, anlaşılır ve sade bir dilinin olması, karmaşık ve anlaşılması güç cümlelerden kaçınılması gerekir. Aksi halde metinde dil, ifade, bilgi yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları ortaya çıkar.

Bu kazanımın gerçekleştirilmesi için yorumlama, inceleme, analiz etme, ayırt etme ve tanımlama gibi zihinsel becerilerin yanı sıra metin bilgisine de gereksinim

vardır (Çiftçi, 2010, s. 191-194). Öğrenci metni okurken herhangi bir cümlede anlamları aynı olan sözcüklerin birlikte kullanıldığını gördüğünde, bunun gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu olduğunu fark edebilmelidir. Diğer anlatım bozuklukları, yazılışları birbirine çok benzeyen kelimelerin karıştırılması ya da sözcüğün yanlış anlamda kullanılması, anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılması gibi durumlarda ortaya çıkar. Öğrenci, metni incelemeli, analiz etmeli ve belirlediği anlatım bozukluklarının doğrusunu sorgulayıp düzeltmelidir. Öğrencinin dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebilmesi, ileride anadilini daha doğru ve etkili kullanabilmesini sağlayacaktır.

Eş anlamlı sözcüklerin aynı cümle içinde kullanılması ya da gereksiz sözcüklere cümlede yer verilmesi, anlatımın gücünü azalttığından okunanların kolaylıkla anlaşılmasına engel olur ve metnin yorumlanmasını, sorgulanmasını kısıtlar. Duru ve yalın bir anlatımın öğrencilere daha yakın bir anlatım olduğu unutulmamalıdır.

Öğrencinin anlama becerisindeki gelişme, kelime hazinesini zenginleştirerek öğrencinin anlatma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir (Sever, 2000). Karatay (2007)'a göre, "Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime hazinesine bağlıdır." O halde öğrencinin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi kelimelerin çeşitliliğine ve anlamlarını doğru bilmeye bağlıdır.

#### **4.1.9. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.**

Öğrenci metni dikkatlice okuduktan sonra anlamaya ve çözümlemeye başlar. Ancak metnin geneli, aktarılan bazı bilgilerle çeliştiği ve bu çelişkili durumun da mantıksal bağlantı kurulmasını güçleştirdiği zaman (Uluçam, 2007, s. 36) metinde anlam bakımından çelişkili ifadeler yer aldığı söylenebilir. Okuyucular sık sık yazarın kelime seçimlerini, açıklık ve doğruluk gibi durumlar da dâhil olmak üzere yazarın zanaatını eleştirel bir süzgeçten geçirmelidir (Tierney ve Pearson, 1983, s. 4).

Metin tutarlılığını olumsuz açıdan etkileyen çelişkili ifadeler, cümleler arasındaki mantıksal bağlantıyı (Uluçam, 2007, s. 38) ve düzeni bozduğundan,



öğrencinin metni anlaması ve yorumlaması beklenemez. Öğrenci öncelikle bu mantık hatalarını ve anlamsal çelişkileri bulup düzeltmelidir. Çiftçi (2010)'a göre, öğretmen tarafından, anlam bakımından çelişki içeren bir metin veya paragraf oluşturularak öğrencilerin bunu fark etmeleri sağlanabilir. Bu çalışmayla öğrencilerin, dikkatini anlamaya yoğunlaştırıp yoğunlaştırmadıkları belirlenebilir.

Metinde verilen bilgilerin doğruluğu, metnin kendi içinde tutarlılığına yani çelişkili ifadeler içerip içermediğine, elde edilen bilginin inandırıcılığına bağlıdır (Demiralay ve Karadeniz, s.103). Metinle ulaşılan bilgiler birbiriyle çelişkili görünüyorsa öğrenci metindeki bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgular, bulduğu çelişkileri çözümler, içselleştirir ve düzeltir. Böylece metnin bütünlüğünü bozmadan metni anlamlandırabilir.

#### **4.1.10. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.**

Kazanımın ilkökul sınıflarında verilmesi önemlidir. Çünkü daha çok masal ve hikâye okumayı tercih eden ilkökul öğrencilerinin, bu tür metinlerde hayal ürünü, duygusallık ve abartı unsurlarına sıklıkla yer verildiğinin zamanla farkına varması gerekir. Hikâye ve masallardaki hayal dünyasından, gerçek dünyaya geçiş, bu kazanımın kazanılması ile mümkündür (Duran, 2013a, s. 362-363).

Öğrencilerin gerçek ile gerçektışı olayları birbirinden ayırt edebilmesi, objektif bir biçimde sebep-sonuç ilişkisi kurarak yorumlar yapabilmesi gerekmektedir. Masallar ve hikâyeler çocuğun dil becerisinin gelişmesine katkı sağlayan önemli basamaklardan biri olsa da, içeriklerinde hayal dünyasının geniş yer alması çocuğun gerçeklikten uzaklaşıp kendini bir karmaşanın içinde bulmasına neden olabilir. Bu yüzden öğrencinin hayal gücü ne kadar geniş olursa olsun, gerçeğe masalı, hikâyeyi ya da hayali durumları birbirinden ayırabilmesi gerekir.

Çocuklar, hayal ile gerçek kavramlarını tam olarak ayırt edemediklerinde taklide başvururlar. Bu durumda okudukları masalda ya da hikâyede örnek aldıkları herhangi bir karakterin davranışlarını uygulamaya çalışabilirler. Bu karakterin yerine kendilerini koyup onun gibi olmayı isteyebilirler. Kendilerini özdeşleştirdikleri

karakterin gerçekte var olmayan özelliklerini hayata geçirmeye çalışmalarının çocuk için ciddi sonuçları olabilir. Bu yüzden belirtilen kazanımın zamanında verilmesi ve öğrencilerin gerçek ve hayal kavramlarını ayırt edebilmeleri önemlidir.

Öztürk ve Uluşahin (2008)'e göre gerçeği değerlendirme yetisi ile öğrenci dış gerçekte olanla zihinde olanı birbirinden ayırt edebilir. Çocukluğun ilk yıllarındaki ilkel ve gerçeği tanımayan düşünce biçimi böyle mantıksal ve dış gerçeğe uyumsal nitelikte olmadığı gibi olgunlaşması ve bilinçli mantıksal düşünceye ulaşması da zaman alır. Bu sürecin sonunda öğrenci, gerçeği değerlendirme yetisi kazanır. Böylece ruhsal dünyası içinde ve dışında olup bitenlerin farkına vararak neyin düşünce, eylem, olay olduğunu anlar ve hayal ile gerçeği ayırt edebilir.

Çevik (2007)'ye göre, gerçeği algılama ve anlama işlevi farklı yönlerden incelenebilir. Şimdiki zamanı geçmişten, iç dünyamızı ve duygularımızı dış dünyamızdan ayırt ederek gerçek olanla zihinde olanı algılayabilir ve anlamlandırabiliriz.

#### **4.1.11. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.**

Öğrencinin okuduklarındaki, “benim düşünceme göre, bence, bana göre” vb. ile başlayan ifadelerle; bilimsel verilere dayanan ve herkesçe kabul gören ifadeleri ayırt edebilmesi, öznel ve nesnel yargıların bilincinde olduğunu gösterir. Öğrenci metindeki cümlelerin doğruluğu ya da yanlışlığı kişiden kişiye değişebilen tartışılabilir cümleler mi yoksa genel geçer, deney ve gözleme dayanan, kişiler arası değişmeyen cümleler mi olduğu ayrımını yapabilmelidir. Bu kazanımla öğrencilere bu ayrımı yapabilmesi için gerekli beceriler verilmektedir.

Öğrenciler nesnel yargıların sabit ve değişmez yargılar olduğunu, öznel yargıların kişiden kişiye değişebildiğini bilmelidir. Ayrıca öznel yargı ile nesnel yargıları ayırt edebilmesi için bunları ayrı ayrı sınıflandırması, karşılaştırması ve açıklaması gerekmektedir (Çiftçi, 2010, s. 191-194).

Öğrenci metni zihninde anlamlandırıp sorguladıktan sonra metinde bulunan cümleleri sınıflandırır. Sınıflandırması yapılan her bir cümlenin diğerinden neden

ayrıldığı ya da neden onunla aynı kategoride yer aldığını karşılaştırma yaparak çözümler. Böylece nesnel yargıların kişiye özgü olmayan, tamamen kanıtlanabilir yargılar olduğunu, kişinin hiçbir zaman nesnel yargılara kendi düşüncesini katmadığını (Wikipedia, 2013a), çünkü eğer katarsa nesnel değil, öznel bir yargı olacağını anlar. Aynı zamanda öznel yargıların her bireyin bakış açısına göre değiştiğini, çünkü herkesin algılama biçiminin farklı olduğunu da anlar (Wikipedia, 2013b).

Öznel ve nesnel yargılı cümleleri ayırt ederken, yapılması gereken bir diğer yol da yalnızca cümleye “*Acaba ben bu cümleye itiraz edip, bence öyle değil böyledir diyebilir miyim?*” şeklinde yaklaşmaktır. Bu yaklaşım, cümlenin genel geçer bir olguyu mu yoksa kişiden kişiye değişen bir görüşü mü dile getirdiğini ortaya koyacaktır (Öznel ve Nesnel Anlatım, 2013).

#### **4.1.12. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.**

Bu kazanımla birlikte öğrenci, öncelikle okumasını değerlendirir. Değerlendirmesini sözcükleri doğru telaffuz edip etmediğine, okurken noktalama işaretlerini dikkate alıp almadığına, işitilebilir bir ses tonuyla, vurgu ve tonlamaya dikkat ederek ve dikkatini yoğunlaştırarak okuyup okumadığına göre yapar. İkinci olarak da metnin içeriğini sorgular. Bunun için sorgulayıcı okuma yöntemini (bkz. 5. kazanım) kullanır ve metni okurken kendine şu soruları yöneltir:

- Metni niçin okuyacağım?
- Bu metni okumam bana ne kazandıracak?
- Yazar, bu metni neden yazmış olabilir?
- Metinde verilen örnekler yeterli mi?
- Ben olsaydım başka ne tür örnekler verirdim?

Bu ve benzeri sorularla öğrenci metindeki eksiklikleri, tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metinle ilgili verilmek istenen fikri ve örneklerin uygunluğunu belirler ve çıkarımlarda bulunur.

Konu, ana fikir, yardımcı fikir ve ana duygu kavramlarının tamamı metnin içeriğini ve metinde anlatılanı buldurmaya yöneliktir. Bu kavramların bulunabilmesi ve kazanımın gerçekleştirilebilmesi yorumlama, açıklama, tahmin etme, hissetme ve yargılama gibi becerilerin kullanılmasını gerektirir (Çiftçi, 2010, s. 191-194).

Son olarak öğrenci, okuma ortamını değerlendirir. Okuma ortamı mümkün olduğunca sade ve düzenli olmalıdır. Öğrencinin fiziksel olarak rahat edebileceği (yeterli ısıya, ışığa ve havalandırmaya sahip) bir ortam olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca okuma ortamında dikkati dağıtacak ses ve diğer uyarıcıların mümkün olduğunca az olması verimliliği artıracaktır. Ayrıca okuma ortamında ihtiyaç olabilecek materyaller (sözlük gibi yardımcı kaynaklar ile not defteri, kalem gibi ders gereçleri) bulunması yarar sağlar (MEB, 2013b). Öğrenci okuduğu metinden yeterince verim alabilmek için bu özelliklere sahip bir ortamda okuma yapmalıdır.

#### **4.1.13. Yazarın amacını belirler.**

Öğrenci sorgulayıcı okuma yöntemiyle metni okurken “Yazar bana ne anlatmak istiyor?”, “Bunu nasıl anladım?”, “Yazarla aynı fikirde miyim?”, “Neden?” vb. sorularla yazarın amacını belirler. Metni tam ve doğru kavramak, yazarın metni yazış amacını belirlemeyi kolaylaştırır.

Öğrenci okuduklarından hareketle yazarın yazdıklarına eşlik eden duyguları anlamaya çalışır. Bunun için inceleme, hissetme ve açıklama becerilerini kullanır (Çiftçi, 2010, s. 191-194). Bir yazarın tutumu, okuyuculara karşı çok zorlu veya oldukça nötr olabilir. Bu durumda yazar, karakterler aracılığıyla ya da olayların bir gözlemcisi olarak söylemek istediğini işbirliği bağlamları içerisinde paylaşabilir. Aynı şekilde okuyucu da yazara karşı eleştirel veya pasif bir tutum benimseyebilir (Tierney ve Pearson, 1983, s. 10). Metindeki düşüncelere katılıp katılmama durumu, bir anlamda öğrencinin yazarın fikirlerine ya da duygularına karşı sahip olduğu düşüncedir.

Çelik (2012)’e göre, yazının konusu belirlendikten sonra sıra, amacı saptamaya gelir. Amaç, okuyucuya iletilmek istenen temel düşünce, yani yazının var

olma nedenidir. Yazar kaleme aldığı yazıda, savunduğu düşünceleri okuyucuya iletmeyi amaçlar. Dolayısıyla her yazının bir amacı bulunmaktadır.

Özdemir (2008, s. 111) amacı belirleyen cümleyi “ana düşünce cümlesi” ya da “kontrol cümlesi” olarak adlandırıp ana düşünce cümlesinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır: anlaşılır bir düşünce olmalı, açık ve öz bir anlatım olmalı, farklı yorumlamalar yapılabilmelidir. Ayrıca ana düşünce cümlesi açıklama yapmaya, neden ve sonuçları belirtmeye, örnek vermeye, karşılaştırma yapmaya, kısacası geliştirilmeye uygun olmalıdır.

#### **4.1.14. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.**

Bu kazanımınla öğrencilere ilişik kurma, tamamlama, ayırt etme, sınıflandırma ve açıklama gibi zihinsel işlevleri yaptırmak amaçlanmaktadır (Çiftçi, 2010, s. 191-194). Öğrenci okuduklarında eksik bırakılan cümleleri konunun gidişatına, yapısına, anlatımına göre tamamlar. Bu noktada önemli olan, öğrencinin öğrenilmesi istenen konuyla ilgili yarım bırakılmış bir metni ya da cümleyi doğru ve eksiksiz bir şekilde tamamlamasını sağlamaktır. Böylece konunun içine çekilen ve aktif olması sağlanan öğrenci konuyu daha iyi kavrayacaktır. Öğrenci cümleleri tamamlarken, cümlelerin metnin bütünüyle uyumlu olmasına, konuyla ilişkisini doğru kurmaya ve konunun dışına çıkmamaya dikkat etmelidir.

Öğrenci konuyla ilgisi olmayan bölümleri ya da cümleleri ayırt etmek için ise, sorgulayıcı okuma (bkz. 5.kazanım) yapar. Metinle alakası olmayan, tutarsız, çelişkili ifadeleri belirler ve konunun geneliyle olan bağlantısızlığını açıklayıp yorumlar. Bu ilgisiz bilgiler metinde verilen yanlış bir örnek de olabilir. Bu durumda belirtilen kazanımı almış bir öğrenci, konuyla ilgisi olmayan yanlış örneği fark edecek ve gerekli açıklamalarda bulunabilecektir.

## **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Türkçe Öğretim Programında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma eğitimine yönelik belirlenen kazanımlarla ilgili MEB’in Türkçe Ders Kitabından seçilen metinler, bu metinlerde geçen eleştirel okuma becerisini

kazandırmaya yönelik öğrencilere uygulanan etkinlikler ve etkinliklerin Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alış şekilleri aşağıda verilmiştir. Bunlar tek tek incelenip gerekli açıklamalar yapılmıştır.

**Tablo 2.**

*Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabından (MEB) Seçilen Metinler*

<b>Kazanımlar</b>	<b>1. Metin</b>	<b>2. Metin</b>
1. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	Dedemden Öğrendiklerim	Müze
2. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	Atasözlerimiz	Sabah
3. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda	Mutlu Park
4. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	Medya Çocukları	Neden Rüya Görürüz?
5. Sorgulayıcı okur.	Maçı Biz Kazandık	Neden Rüya Görürüz?
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	Dedemden Öğrendiklerim	–
7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	Altın Öğütler	Sabah
8. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	Atatürk'ün Yüksek İnsanlık Duygusu	Bir Kitabın Hikâyesi
9. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	Okula Giden Robot	–
10. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	Konuşan Eşyalar	Masal Perisi
11. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	Dedemden Öğrendiklerim	–
12. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.	Altın Öğütler	Sabah
13. Yazarın amacını belirler.	Mutlu Park	Müze
14. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi	Dedemden	Meraklı Gezgin

olmayan bilgiyi fark eder.	Öğrendiklerim	Kaplumbağa Rize’de
----------------------------	---------------	-----------------------

#### 4.2.1. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.

“Görsel Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam altı metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada, seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.2.1.1. Dedemden Öğrendiklerim

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizden, metin işleme sürecinde kullanmaları ve sınıf gazetesi hazırlamaları için bulaşıcı hastalıklar ve mikroplarla ilgili yazı, resim, afiş, dergi ve gazete kupürleri getirmelerini isteyiniz.” şeklinde yer almaktadır. Bu etkinliğe ek olarak, öğretmen hazırlığı denilebilecek, verilen metnin konusuyla alakalı bir video izletilmiş ve örnek afişler öğrencilere gösterilerek görüşleri alınmıştır. Örnek afişler ve sorular aşağıda verilmiştir.



“Soru – 1: Yukarıdaki afişleri inceleyiniz. Bu afişlerde bulaşıcı hastalıklar ve mikroplarla ilgili neler anlatılmıştır? Yazınız.”

Afişlerle ilgili etkinlikte öğrencilerden, bulaşıcı hastalıkların kişiden kişiye kolayca bulaşabileceğini, hapşırırken ağızımızı mendille kapatmamız gerektiğini, ellerimizi yemekten önce, sonra, dışarıdan geldiğimizde bol su ve sabunla yıkamamız gerektiğini belirtmeleri beklenmiştir. Bunları yaptıkları zaman hem kendilerini hem de çevrelerindeki diğer insanları grip gibi bulaşıcı hastalıklardan korumuş olacaklarını anlamaları istenmiştir. Uygulamada bu soruya öğrencilerden “cevap vermeyen” olmamıştır. Genel olarak tüm öğrenciler bulaşıcı hastalıklar ve mikroplarla ilgili en az bir cümle yazmışlardır. Bir kısım öğrenci de afiş üzerinde bulunan yazıları cevap olarak aynen geçirmeyi tercih etmiştir. Bu öğrenciler inceleme, düşünme, yorum yapma ya da görsellerden anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme becerilerini kullanamamışlardır. Diğer öğrenciler arasında da afişte gördüklerine kendi yorumunu katarak ifade edenler, tek bir cümle yazıp bırakanlar, anlatmak istediklerini tam olarak ifade edemeyenler ya da eksik ifade edenler bulunmaktadır. Bu durumlara öğrencilerin kâğıtlarından birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

- İncelemelerine kendi yorumunu da katarak ifade eden öğrencilere birkaç örnek:

“Öksürük, hapşırık gibi şeylerde sadece bizim kullanabileceğimiz bir mendil kullanmalıyız. Başkalarına da bulaşmamasını sağlamalıyız. Dışarıdan gelince, yemekten önce ve sonra yani tüm mikroplu yerlerin bulunduğu yerden eve gelince mutlaka ellerimizi yıkamalıyız.”

“Öksürürken ya da hapşırırken mendille kapatmalıyız. Yoksa bizim hasta olduğumuz gibi başka insanları da hasta edebiliriz. Bunu önlemek için sabunla ellerimizi, şampuanla banyo yaparsak hasta olmayız.”

“Bulaşıcı hastalıklara yakalanırsak burnumuza mendil tutmalıyız ve silmeliyiz ve son olarak mendili çöpe atmamız. Eğer onu atmazsak karşımızdaki insan bizimle oynamaz ve mikroplar sevinirler. Bu yüzden hastalığa kapandığımızda mendille silip hemen onu çöpe atmamız ve hem arkadaşlarımız bizimle oynar hem de sağlığımız artar.”



“Eğer öksürürken ağızımızı kapatmazsak hem bu hastalık birinden diğerine gittikçe çoğalır, biz de okula gidemeyiz, bilgi öğrenemeyiz. Eğer ellerimizi yemekten önce ve sonra yıkamazsak elimizdeki mikroplar ağızımıza girer. Biz de hasta oluruz.”

“Gripten korunmak için bir afiş. Ellerimizi çok sık yıkamak ve hastalıklardan korunmak için ve hasta olmamak için, temiz ve ellerimizin mikroplardan korunması için yazılmış. Ellerimizdeki olan mikroplar herkese yayılır ve ellerimizin temiz olmasını anlatıyor.”

- Tek cümle yazıp bırakan öğrencilere birkaç örnek:

“Gribi önlemliyiz, ellerimizi yıkamalıyız.”

“Grip olmamak için el ve yüzümüzü yıkamak.”

“Öksürürken ve hapşırırken ağızımızı kapatmalıyız.”

“Grip olduğumuzda ağızımızı kapatarak hapşırmalıyız ve sonra elimizi kapatmalıyız.”

“Öksürürken ağızımızı kapatalım.”

- Anlatmak istediklerini tam olarak ifade edemeyen öğrencilere birkaç örnek:

“Eğer mikroplardan kaçınmazsak hasta oluruz ve mikrop kaparız ve elimizi yıkamazsak ve dengeli düzenli beslenmezsek dengeli beslenmemeliyiz ve eğer düzenli beslenirsek süt ve besinli şeyler yersek besleniriz. Hem de hapşırırken ve öksürürken ağızımızı kapatmalıyız.”

“Topraklardan mikrop kapabiliriz ve pis şeyleri elemeliyiz.”

“Okuldan geldikten sonra ellerimizi yıkamalıyız yemek yedikten sonra ellerimizi yıkamalıyız bir yerden geldikten ellerimizi yıkamalıyız hastaysak ellerimizi yıkamalıyız.”

“Ellerimizdeki mikroplar ellerimizi yıkayınca hapşırınca da mikroplar dağılır.”

“Mikroplar vücudumuza hemen dalabilir o yüzden ellerimizi çok güzel yıkamalıyız.”

Yukarıda verilen örnekler de göz önünde bulundurulduğunda, ilk gruptaki öğrencilerin konuyu tam olarak kavradıkları, anladıkları ve afiş incelemesinde oldukça başarılı oldukları söylenebilir. Sorgulama ve yorum yapma becerilerinin yanında bu öğrencilerin görsel okuma becerileri de son derece gelişmiştir. Alpan (2008)'e göre etkili görseller, öğrencilerin başarısını arttırdığı gibi derse yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Alpan ayrıca, görsel okuma becerisine sahip bir öğrencinin, görselde verilen mesajı anlama ve yorumlamada güçlük çekmeyeceğini düşünmektedir.

Tek bir cümleyle soruyu cevaplandıran gruptaki öğrencilerin ise görselleri inceleme, yorumlama ve çıkarımlarda bulunma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu öğrenciler, örneklerden de anlaşılacağı üzere, çok basit ve kısa cümleler kurmuşlardır. Öğrenciler, bu tek cümleyle tüm anlatmak istediklerinin anlaşılacağını ya da yeterli olacağını düşünmüş olabilirler. Son gruptaki öğrenciler ise konuyu anlayan, fakat anladıklarını kelimelere dökmekte zorlanan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin cümleleri düzenli bir şekilde sıralama, kelimeleri ve noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmada problemleri vardır. Bu son iki gruptaki öğrencilere görsellerin kodunu çözme ya da görselleri analiz etmeyle ilgili görsel okuma çalışmaları yaptırılabilir.

Soru – 2: İzlediğiniz videoyu dikkate alarak bulaşıcı hastalıklar ve mikroplarla ilgili düşündüklerinizi yazınız.

“Mikroplar Elden Ele” isimli video öğrencilere izletilmiştir. Video etkinliğinde öğrencilerden izledikleri videodan hangi yönüyle etkilendiklerini, en çok hangi kısmın hoşlarına gidip gitmediğini, videoda verilen bilgilere katılıp katılmadıklarını ve video hakkındaki görüşlerini belirtmeleri beklenmiştir. Böylece öğrencilerin çözümlene, değerlendirme ve iletme becerilerinin ne kadar geliştiğine ve kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri sorgulayıp sorgulamadıklarına bakılmıştır. Sonuçta öğrencilerin büyük çoğunluğunun videoda verilen bilgileri doğruca kabul ettiği ve güvenilirliğini sorgulamadığı görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin kâğıtlarından birkaç örnek verilmiştir.

“Videoda mikroplar her yerde ve dağılıyorlar dağıldıkça da mikrop bulaştırıyorlar o videoda mikroplar maymunları hasta etmek istiyor ama bunu gören sabun bunu önüyor.”

“Mikroplar tuvalette, kirli yerlerde, asansörlerde ve daha bir sürü yerlerde bulunur. Dikkat etmek gerekir. Sen hep uy sabuna, sakın mikroplara inanma. Nereden gelersen gel, ellerini yine de yıka.”

“Pis olan yerlerde ve birçok yerde mikroplar bulunur. Ellerimizde birçok mikrop vardır ve ellerimizi de çok yıkamalıyız. Mikroplara uyup da ellerimizi yıkamamak olmaz.”

“Mikroplar bize gelmemizi istiyordu. Ama sabun gelip mikropları öldürdü. Ben olsam sabun olurum çünkü sağlıklı olmak istiyorum.”

“Bu videoda mikropların bizi hasta etmek istedikleri, mikropların her yerde buldukları anlatıyor. Ellerimizi bolca güzelce yıkamalıyız.”

“Mikroplar fırsat arar bu yüzden mikroplara fırsat vermemeliyiz sağlığımıza dikkat etmeliyiz ellerimizi yıkamalıyız tozlu yerlerde oynamamalıyız.”

“Mikroplar hastalık saçıyor, bizi sevmiyorlar, bizim sağlıksız olmamızı istiyorlar.”

“Mikropların kötü olduğunu öğrendim ellerimizi sabah, akşam ve öğlen yemekten sonra yıkamayı düşünüyorum.”

“Bence mikroplardan uzak durmalıyız. Çünkü mikroplar bizim hasta olmamızı sağlar. Bu hastalıklar büyük hastalıklara neden olabilir.”

“Ellerimizi pisletip yıkamazsak bulaşıcı hastalıkları kaparız.”

“Her gün evden gelince yıkayalım elimizi mikropları önleyelim, ellerimizi yemekten önce yıkayalım. Yoksa bize bulaşır hasta oluruz. Mikroplar kötüdür. Hiç sevilmez mikroplar çünkü bizi hasta yaparlar.”

“Mikroplar çok kötü bir şey. Bulaşıcı, kötü bizi hasta eden şeyler. O yüzden ellerimizi yıkamalıyız.”

“Mikroplar her yerde bulunurlar elimizi her yerde ve her zaman yıkamalıyız. Mikroplar bizi her zaman hasta ederler. Bunlardan kaçınamayız hasta olursak başkasına bulaştırmamak için ağzımızı kapatmalıyız.”

Verilen örneklere bakıldığında öğrencilerin hemen hemen hepsinin mikropların her yerde olduğu, mikropların kötü olduğu, bizi hasta ettiği ve ellerimizi yıkamamız gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak

öğrencilerin hiçbiri bu ve benzeri bilgilerin doğruluğu konusunda bir şüpheye düşmemiş ve sorgulama gereği duymamıştır. Ya da herhangi birisi tartışma yaratacak bir cümle yazmamıştır. Konunun anlaşıldığı görülmektedir; fakat öğrencilerin videoyu gerçekten bir şeyler öğrenmek ve eleştirmek için değil, sadece soruya cevap vermek ve eğlenmek için izledikleri de anlaşılmaktadır.

#### 4.2.1.2. Müze

Etkinlik, kitapta “Müzeler ve buralarda sergilenen eserleri gösteren broşürler, tanıtım kartları, haritalar vb. hazırlayınız. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının Müzekart uygulaması hakkında Bakanlığın web sayfasından faydalanarak görüntülü bilgi hazırlayınız (Müzekart Tanıtım Filmi Videosu izletilir). Öğrencilerinize önceden hazırladığınız müzeler ve buralarda sergilenen eserleri gösteren broşürler, tanıtım kartları, haritalar vb. malzemeleri gösteriniz. Öğrencilerinizin bu malzemeler üzerine konuşmalarını sağlayınız. Broşürlerde neler görüyorsunuz? sorusunu sorunuz.” şeklinde geçmektedir. Ayrıca aşağıdaki “Müzekart Uygulaması” etkinliği de kitapta verilmiştir.

**MÜZEKART UYGULAMASI**

Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Seyahat Acentaları Birliği (TÜRSAB) iş birliğiyle Türk halkını müzelerle buluşturmak amacıyla Müzekart projesini hayata geçirdi. Müzekart ile 7'den 70'e herkes Türkiye'deki 300'ü aşkın müze ve ören yerini bir yıl boyunca 20 TL karşılığında dilediği kadar gezebilecek.

Müzekart, tüm müze ve ören yerlerindeki gişelerden, Ankara Müzekart Merkez Ofisinden, DÖSİM İstanbul İşletme Müdürlüğünden, TÜRSAB merkezinden, belirlenmiş seyahat acentelerinden ve İnternet üzerinden "www.muzekart.com" adresinden temin edilebiliyor.

Müzekart satın almak için Müzekart satış noktalarına fotoğrafı bir kimlikle başvurulması yeterli oluyor.  
(Basından)



**TARİHE YOLCULUK BAŞLADI!**

Müzekart satışları 250 bine ulaştı.

- b. Okuduğunuz yazıda Müzekart hakkında neler öğrendiniz? Anlatınız.
- c. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının Müzekart uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?

Öğrencilerden bu etkinliğin “b” sorusu için “Müzekart Uygulaması” adlı yazıyı eleştirel okuma becerilerini kullanarak okuması, okuduklarından metnin tam olarak anlaşılmasını sağlayan önemli cümleleri seçebilmesi, bu cümlelerden ulaştığı

çıkarımların sorunun cevabı olduğunu fark edebilmesi beklenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin geneli metindeki cümleleri aynen geçirmeyi tercih etmiştir. Bu durum öğrencilerin eleştirel okuma yapamadıklarını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin verdiği cevaplardan birkaç örnek verilmiştir.

“Müzekart 7’den 70’e kadar herkes 300’ü aşkın olmuş. Müzekart Merkez İstanbul’’da olduğunu öğrendim. Müzekart bir yıl 20 TL olduğunu öğrendim. Müzekartla herkes gezebileceğini öğrendim.”

“Müzekart alan her bir insan 20 TL ile istediği kadar gezebilecek ve eğlenebilecek ve onu daha iyi tanıyacağız.”

“300’ü aşkın müze ve ören yerini 1 yıl boyunca 20 TL karşılığında dilediği kadar gezebilecek.”

“Müzelerle buluşturmak amacıyla olduğunu, müzeyi 20 TL karşılığında gezilebilecek, Kültür ve Turizm Bakanlığı yapmış.”

“Bu müzenin 20 TL karşılığında ve biletinin belirlenmiş seyahat acentalarından ve internet üzerinden satıldığını öğrendim. Ayrıca müzeye girmek için fotoğraflı bir kimlik isteniyor.”

“300’ü aşkın herkesin kullandığı bir yıl boyunca 20 TL karşılığında dilediği kadar gezebileceğini öğrendim.”

Verilen örneklere bakıldığında öğrencilerin çoğunun okudukları yazıda geçen cümleleri aynen alarak soruya cevap verdikleri görülmektedir. Hâlbuki öğrencilerin metinden öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmeleri ve yorumlamaları gerekmektedir.

Etkinliğin “c” sorusu için öğrencilere “Müzekart Tanıtım Filmi” videosu izlettirilmiştir. Video etkinliğinde öğrencilerden izledikleri videoda en çok hangi uygulamalardan memnun kaldıklarını, hangi uygulamaları beğenmediklerini, verilen bilgilere katılıp katılmadıklarını ve video hakkındaki fikirlerini belirtmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin çözümlenme, değerlendirme ve iletme becerilerinin ne kadar geliştiğine ve kitle iletişim araçlarıyla verilen bilgileri sorgulayıp sorgulamadıklarına bakılan bu etkinlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun videoyla ilgili kendi düşüncelerini ortaya koydukları, uygulamanın beğendikleri ve beğenmedikleri taraflarını açıkça belirttikleri, verilen bilgilerin güvenilirliğini ve

doğruluğunu sorguladıkları görülmüştür. Ayrıca “Müzekart Projesi”yle ilgili yeni fikirler buldukları ve beğenmedikleri bir uygulamanın yerine konulabilecek başka uygulamalar önerdikleri görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin cevaplarından birkaç örnek verilmiştir.

“Çok güzel, faydalı, eğlenceli, ilgi arttırıcı, bilgi verici, Müzekartı daha iyi tanıdık ve dünyayı gezme fırsatı yakalamış oluruz. Müzekartın bize vereceklerini iyice düşünmeliyiz.”

“Bu sayede Müzekart gelince herkes istediği zaman müzeleri gezebilir. Bu Türkiye için çok önemli. Kısacası teknoloji bir adım daha geliyor.”

“Güzel, müzeye girerken kart çok güzel, engellilere sandalye, turistlere ilgi, kartların özel araçlarda ve bazı yerlerde satıldığı güzel.”

“Bence iyi bir proje hazırlamışlar. En çokta İstanbul’da olup kart ve engelli geçiş yerleri olmasıydı. Ben çok beğendim.”

“Ben bugüne kadar Müzekart çalışmasını hiç duymamıştım. O yüzden daha fazla reklam, gazete ve dergilerde yayınlanmasını istiyorum.”

“Engelliler için noktalı kitaplar hazırlandı ve güzel yapılmış ve eksik değildi ben çok beğendim.”

“Çok güzel bir kart bileti hızlı alıyoruz bizi Türkiye’deki 300 müzeyi gezdiriyor. Müzekart sayesinde seni tanıyorlar ve takip edebiliyorlar.”

“Müzeleri, dergileri ve daha birçok şeyi yenilemek, geliştirmek ve çoğaltmak istiyorlar, insanların dikkatini çeken şeyler koyup insanları toplamak istiyorlar.”

“İyi olmuş çünkü: istediğin müzeyi 20 TL ile gezebiliyorsun, hem bilgimiz çoğalıyor hem de vaktimizi boşa harcamıyoruz. Böylece kâr yapıyoruz. Müzeleri geziyoruz bu da daha iyi oluyor.”

“Güzel bir buluş çokta kullanışlı hem müzelerde güzel eminim çok para kazanır.”

“Videoda insanlar Müzekartlarıyla müzeye girebiliyorlar. Yaşlılar, gençler, engelliler ve daha fazla şeyler insanlar Müzekartından oldukça memnunlar. Müzekartımı oraya koyunca içeri girebiliyorlar güvenliklerde onlara yardım ediyorlar.”

“Müzekart bildiğimden güzelmiş. Bendede olmasını istedim ve istediğim müzeyi gezerdim.”

Verilen örneklere bakıldığında öğrencilerin bir kitle iletişim aracı kullanılarak verilen bilgileri doğrudan kabul etmedikleri, bilgilerin eksikliğini ve yeterliliğini sorguladıkları görülmektedir. Özellikle konuyla ilgili eleştirilerin yanında önerilerde de bulunmaları, videoyu dikkatli izlediklerini ve iyi analiz ettiklerini göstermektedir.

#### **4.2.2. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.**

“Görsel Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam 24 metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada, seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### **4.2.2.1. Atasözlerimiz**

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizden metindeki görselleri ve bunlara karşılık gelen atasözlerini incelemelerini isteyiniz. Aşağıdaki sorularla, atasözlerinin gerçek anlamının dışında bir anlamı olduğunu sezmelerini sağlayınız.

- Birinci resimde neler görüyorsunuz?
- Birinci resim hangi atasözünü ifade etmektedir?
- Sizce bu atasözü gerçek anlamında mı kullanılmıştır?
- Bu atasözünün ifade ettiği anlam nedir?

Diğer atasözleri için de yukarıdaki sorularla aynı alıştırmayı yapınız (Dört resim var). Öğrencilerinizden, “Atasözlerini Resimliyorum” etkinliğini yapmalarını isteyiniz (Etkinlik 2).” şeklinde yer almaktadır. Öncelikle öğrencilere metin okunduktan sonra görseller tek tek gösterilmiş ve yukarıdaki sorular yöneltmiştir. Öğrencilerden bu etkinlikte resimlerle metin arasındaki bağlantıyı kurarak görsel okuma yapması beklenmiştir.

“Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü resimde neler görüyorsunuz?” sorusu için resmin bütünü, ayrıntıları, kullanılan renkler, şekiller, nesnelere, vb. önem

taşımaktadır. Ancak öğrencilerin çoğunun resimleri genel değerlendirdiği ayrıntılara dikkat etmediği ve resimleri yüzeysel inceleyip anlattıkları görülmüştür.

**Birinci Resim:**



Öğrenciler birinci resimde gördüklerini genelde doğru aktarmışlardır. Anlatımlarda en çok kızın mor kıyafeti ve gökyüzü geçmektedir. Metnin içeriği düşünüldüğünde önemli olmayan bu iki betimlemenin, gerçekten de resme dikkat edildiğinde ön planda olduğu görülmektedir. Ancak resmin en önemli nesnesi “gül” olduğu halde, anlatımlarında bu durumu belirtmeyen ya da anlatımlarına farklı yorumlar katan birçok öğrenci de bulunmaktadır. Aşağıda öğrencilerin yaptığı yorumlara birkaç örnek verilmiştir.

“Bir çocuğun doğada gül kokladığını ve doğayı sevdiğini görüyorum.”

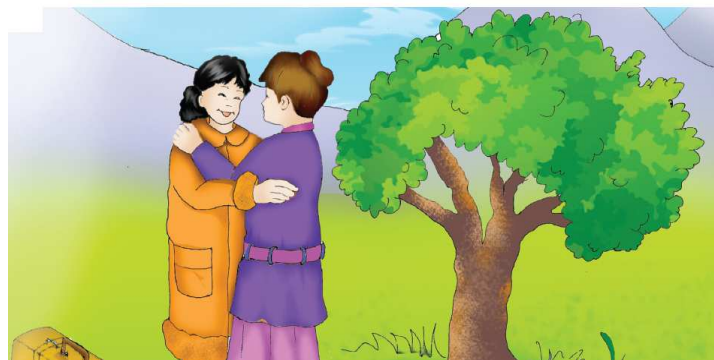
“Çocuk bir tane gül kokluyor ve dikenini eline batıyor.”

“Resimde bir kız çocuğu saçları siyah kıyafeti mor.”

“Gökyüzü, bulut, kız çocuğu, otlar ve son.”

“Bir tane çocuk elinde gül taşıyan bir açık havada duruyor.”

**İkinci Resim:**





Öğrenciler ikinci resim için gördüklerini belirtirken öğrencilerden bir kısmı iki bayanın sarılması ya da kavuşması durumunu doğru yazmıştır. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise bu durumdan hiç bahsetmemiştir. Ancak öğrencilerin bu resimde yanlışlığa düşme sebebinin resmin kendisinden kaynaklandığı söylenebilir. Metnin içeriği sebebiyle “dağların” ön planda olması ve öğrencinin dikkatini çekmesi gerekirken, birçok öğrenci, anlatımında dağlara hiç değinmemiştir. Ayrıca resimdeki “ağacın” oldukça büyük olması ve resimde geniş yer kaplaması da öğrencilerin ağacın önemli olduğunu düşünmelerine sebep olmuş olabilir. Çünkü birçok öğrenci resmi anlatırken ağacı özellikle belirtmiştir. Aşağıda yapılan uygulamadan birkaç örnek verilmiştir.

“Çok uzaklardan gelen iki bayan birbirine sarılmış.”

“Dağ, ağaç, iki kız uzak bir yerden geliyor ve bavulu var.”

“İki insan var valizle gelmiş sarılıyorlar. Ağaç ve çimen var.”

“Bir insan uzaktaki arkadaşının geldiğini görünce birbirine sarılmışlar.”

“İkinci resimde iki tane bayanın birbirine sarıldığını görüyorum. Bir de dağlar ve bavul var.”

Üçüncü Resim:



Öğrencilerin çoğu üçüncü resmi eksik anlatmıştır. Resimde, ayakları yorganın dışında kalan çocuğun bu durumunu sadece birkaç tane öğrenci belirtmiştir. Hâlbuki bu resimde belirtilmesi gereken ve öğrenciyi bir sonraki soruda doğru atasözüne götürecek olan en önemli özellik budur. Aşağıda öğrenci yorumlarından birkaçı verilmiştir.

“Üçüncü resimde yatakta ayakları dışarıda yatan bir çocuk görüyorum.”

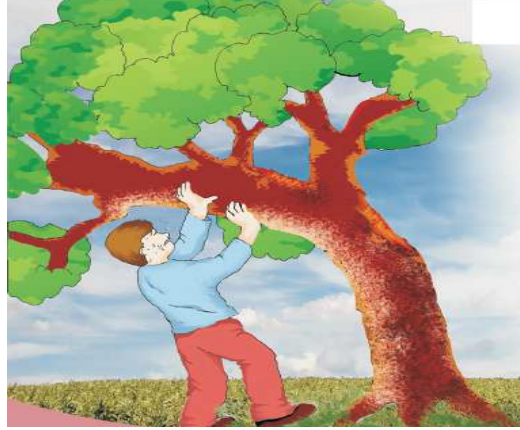
“Çocuk yatağında yatıyor.”

“Yatak görüyorum. Çocuk uyuyor.”

“Hasta bir çocuk.”

“Odasında yatağına yatmış uyuyan bir çocuk görüyorum.”

Dördüncü Resim:



Dördüncü resim öğrenciler tarafından genelde yanlış anlaşılmıştır. Öğrenciler resimdeki adamın ağaca asıldığını, çıkmaya çalıştığını, bükmeye çalıştığını, tutmaya ve tırmanmaya çalıştığını söylemişlerdir. Bir kısım öğrenci de itmeye ve eğmeye çalıştığını söyleyerek resmi doğru yorumlamıştır. Ancak resme dikkatli bakıldığında, öğrencilerin resmi yanlış yorumlamada çok da haksız olmadıkları görülmektedir. Çünkü resimden adamın ağaçla ilgili tam olarak ne yapmaya çalıştığı anlaşılamamaktadır. Aşağıda öğrencilerin kâğıtlarından birkaç örnek verilmiştir.

“Bir çocuk var ağacı eğmeye çalışıyor ama eğemiyor.”

“Bir ağaçla bir çocuk görüyorum. Ağaç eğilmiş ve çocuk ağacı tutmaya çalışıyor.”

“Adam ağacı itmeye çalışıyor itemiyor.”

“Çocuk resme tırmanıyor ve ağaç aşağıya kadar eğiliyor.”

“Dördüncü resimde bir adamın ağacı ittirdiğini görüyorum.”

Öğrencilerin metni sorgulayıcı okuma yöntemiyle okurken olayları zihinlerinde canlandırmalarının ve görsellerle metin arasında ilişki kurmalarının beklendiği yukarıdaki etkinlikte öğrencilerin geneli birinci ve ikinci resmi doğru

yorumlarken, üçüncü ve dördüncü resmi birçok öğrenci eksik ya da yanlış yorumlamıştır. Günümüzde görsel okuma, öğrenciye verilmek istenen bilginin anlamlandırılması ve uzun süre hatırlanması açısından bu denli önemliken öğrencilerin görsel okumada zorlanmaları, görsel okuma çalışmalarının arttırılması gerektiğini göstermektedir. Oğuzkan (2001)'e göre ders kitaplarındaki resimler metni açıklayıcı, tamamlayıcı ve süsleyici işlevlerinin yanında, öğrencilerin dikkatini metne çekmede, öğrencileri derse motive etmede, karmaşık bilgileri ve soyut kavramları açıklamada da etkili rol oynamaktadır. Ayrıca yapılan diğer araştırmalarda, birçok öğrenci ders kitaplarındaki resimlerin ilgilerini çekmediğini, kullanılan renklerin konuyla uyumlu olmadığını, resimlemenin kötü olduğunu, grafiksel şemaların anlaşılır olmadığını, baskı kalitesinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Söz konusu olumsuz etkilenme, öğrencinin derse yönelik tutumlarına da yansıtılabilmektedir (Alpan, 2008, s. 96).

“Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü resim hangi atasözünü ifade etmektedir? Sizce bu atasözleri gerçek anlamında mı kullanılmıştır? Bu atasözlerinin ifade ettiği anlam nedir?” sorularıyla öğrencilerin görsel-metin bağlantısını kurarak resimleri ifade eden atasözlerini bulmaları istenmiştir. Bu noktada öğrencilerden resmi doğru yorumlayıp onu karşılayan atasözünü eşleştirmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin birinci ve dördüncü resmin atasözlerini bulmakta sıkıntı yaşamazken, ikinci ve üçüncü resimde oldukça zorlandıkları görülmüştür. Özellikle ikinci resmin atasözünü birçok öğrenci ya yazamamış ya da eksik yazmıştır. Öğrencilerin bu iki resimde zorlanmalarının sebebinin resimlerin kendisinden kaynaklanabileceğini daha önce belirtmiştik. Söz konusu resimlere tekrar bakıldığında, resimlerin karşılığı olan atasözlerinde ön planda olan sözcüklerin görsel halinin resimlerde sönük kaldığı ve dikkat çekmediği görülmektedir. İkinci resimde dağlardan çok ağacın göze batması gibi.

Atasözlerinin gerçek anlamda kullanılıp kullanılmadığı sorusunda ise öğrencilerin büyük bir kısmının gerçek anlam-mecaz anlam farkını bilmedikleri görülmüştür. Yine aynı şekilde “Bu atasözlerinin ifade ettiği anlam nedir?” sorusunda da öğrencilerin yaklaşık yarısının birinci, ikinci ve dördüncü atasözünün anlamını doğru yorumladıkları, üçüncü atasözünün anlamını ifade ederken ise ya

tamamen yanlış yorumladıkları ya da tam olarak açıklayamadıkları görülmüştür. Bu anlamlarla ilgili öğrencilerin cevaplarından birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

- “Gülü seven dikenine katlanır.” atasözü için:

“Bazı kişileri seven sorunlara da katlanmalıdır.”

“Bir insan başka bir insanı seviyorsa onun kötü özellikleri olsa da ona katlanması.”

“Güzeli seven kötü huylarına katlanmalıdır.”

“Bir kişiyi seversen zorluklara katlanacaksın.”

“Mesela bir arkadaşımızı çok seviyoruz ama kötü yanlarına katlanmalıyız.”

“Birini seviyorsak onun için her şeye katlanmalıyız.”

- “Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.” atasözü için:

“Elinde sonunda çoğu insan kavuşur.”

“İnsanlar ayrılırlar ama yeniden bir gün kavuşurlar.”

“Bu atasözünün ifade ettiği anlam çaba sarf etmezsek istediğimize kavuşamayız.”

“İnsanlar birbirine kavuşabilirler ama cansız varlıklar kavuşamaz.”

“İki dağ birleşmez ama iki insan kavuşur.”

“Birisini özlediyse ona elbet kavuşmak ister.”

- “Ayağını yorganına göre uzat.” atasözü için:

“Parayı doğru şeylere harca ve geleceğini düşün.”

“Yani bütçemize uygun şeyleri almalıyız. Bütçemize uygun şeyleri almazsak borçlanırsınız.”

“Herkesin hesap işlerinde bilgisi olması gerektiğini anlatır.”

“Çok para harcamamalıyız.”

“Kendi boyundan büyük işlere karışma demek.”

“Yapacağımız işi kendimize göre seçip, o işi iyi ve tam yapmalıyız.”

- “Ağaç yaş iken eğilir.” atasözü için:

“Çocuklar küçük yaşta olsalar bile eğitim almalıdırlar.”

“Küçükken bazı ifadelerin çocuklara söylenmesi gerektiği.”

“İnsan küçükken öğrenir.”

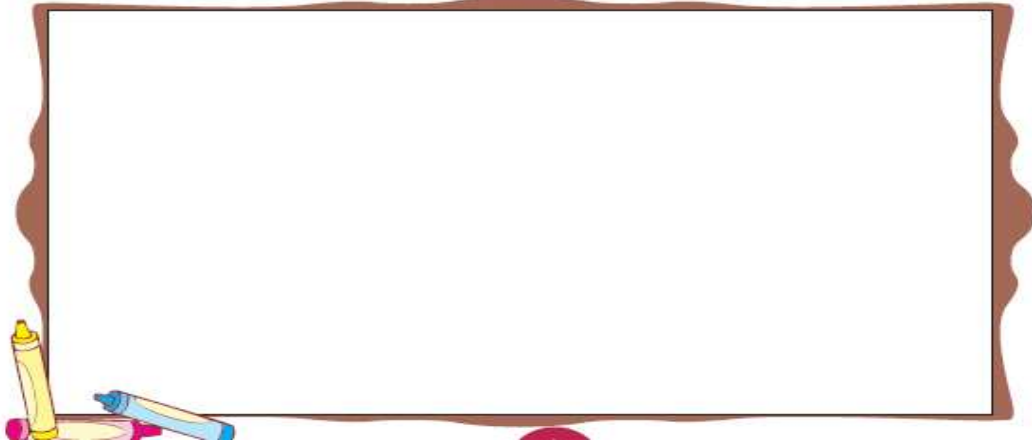
“Yani bir çocuğunuza iyi şeyler öğretmelisiniz. Yoksa gelecekte eğilir.”

“Bir tane çocuğun küçükken eğitilebileceğini anlatıyor.”

“Eğitimini zamanında almazsa büyüünce sıkıntı yaşar.”

2 **Etkinlik:** Metinde geçen beğendiğiniz bir atasözünü aşağıya yazınız. Bu atasözünü anlatan bir resim çiziniz.

Atasözü: .....



Öğrencilerin bu etkinlik için metinde geçen 10 atasözünden birini seçerek onu resmetmeleri istenmiştir. Öğrencilerin geneli daha önce metin-görsel ilişkisi kurulan atasözlerini tercih etmiş ve incelenen resimlerle çok benzer olan resimler yapmışlardır. Aynı zamanda yapılan resimler özensiz, yaratıcılıktan uzak, basit, gelişigüzel karalanmış ve öğrencilerin yaşının özelliklerini yansıtmayacak şekildedir. Öğrencilerin resimlerini bu şekilde yapmalarının sebebi, resimle ilgili belli bir konu verildiği ve resimleri sınırlandırıldığı için olabilir.

#### 4.2.2.2. Sabah

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizden, şiirin görsellerini incelemelerini, görsellerde neler gördüklerini anlatmalarını isteyiniz. Öğrencilerinize, “Görseller şiirin içeriğini yansıtıyor mu?” sorusunu yönelterek içerik-görsel uyumunu

sorgulattınız. Öğrencilerinizden, şiirde istedikleri bir bölümü zihinlerinde canlandırarak resmini çizmelerini isteyiniz (Etkinlik 2).” şeklinde yer almaktadır. Öğrencilerden şiirde geçenlerin görsellerde yer alıp almadığını belirtmeleri istenmiştir. Burada önemli olan öğrencilerin şiiri anlamlandırıp zihinlerinde canlandırmaları ve bu canlandırmaların kitaptaki görsellerle uyumunu sorgulayabilmesidir. Bu soruya 109 öğrenciden 98’i görsellerin şiirin içeriğini yansıttığı cevabını vermiştir. Gerçektende şiirin görsellerle oldukça uyumlu olduğu söylenebilir. Şiirde geçen ifadelerin birçoğu resimlerde de yansıtılmıştır. Geriye kalan öğrencilerden 7’si resimlerin şiirin içeriğini yansıtmadığını, 4’ü de biraz yansıttığını söylemiştir. Resimlerin şiirin içeriğini yansıtmadığını düşünen öğrenciler, şiirde ifadesi geçen ama görsellerde yer almayan bir resim ya da görsellerde resmi olan ama şiirde geçmeyen bir ifade için bu şekilde söylemişlerdir. “Neden?” sorusuna ise farklı farklı cevaplar verilmiştir. Aşağıda “yansıtıyor” cevabını verenlere birkaç örnek verilirken “yansıtıyor” ve “biraz yansıtıyor” cevabını verenlerin hepsi verilmiştir:

- “Evet yansıtıyor. Çünkü sabah horoz ötünce kız yatağından kalkıp pencereden bakıyor.”  
 “Evet yansıtıyor. Güneş açmış horoz var serçe var arı da var yazı yansıtıyor.”  
 “Evet yansıtıyor. Çünkü şiirde horozun öttüğünü, kuşun çalışmamız için cik cik öttüğünü söylediğinde resimde de horoz ve kuştan bahsediyor.”  
 “Evet yansıtıyor. Çok güzel bir görsel var. Çünkü görsele uygun bir resimmiş. Orda horoz ve çeşme ve sabah ve ev vardı.”  
 “Yansıtıyor. Çünkü orada leylekler, ağaçlar ve bir ev var. Evin içinde bir kadın var kadın güle güle diyor.”  
 “Yansıtıyor. Çünkü resimde bir sürü şeyler gördüm ve aynısı da şiirde de geçiyordu. Kuşlar, ağaçlar, çitler, evler, çeşme, tekrar ağaçlar.”
- “Hayır yansıtıyor. Sabahsa madem dağın arkasında alev var. Bir de 10 ve 15 tane horoz olması iyi olurdu.”  
 “Yansıtıyor. Çünkü karışık.”  
 “Hayır yansıtıyor. Çünkü resim şiirin değil.”  
 “Başka bir şiirin olsaydı daha güzel olurdu yansıtıyor. Çünkü ağaçlar geçmiyordu şiirimizde yoktu.”

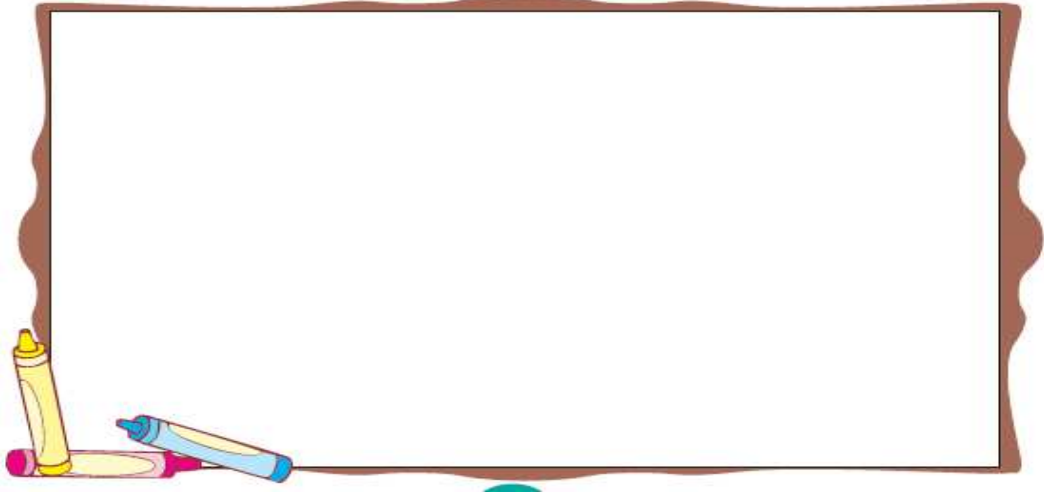
“Hayır.”

“Hayır yansıtmıyor. Ağır çekiç vurur örse diyor ama hiç çekiç yok.”

“Yansıtmıyor. Çünkü şiirde bahsedilen hayvanların bazıları yok.”

- “Biraz çünkü hayvanlar yok.”
- “Sadece iki görsel alakalı çünkü iki resimde horoz adamı uyandırıyor.”
- “Biraz yansıtıyor. Çünkü şiire anlamlı resim yapmışlar.”
- “Bazıları hayvanları yansıtmıyor. Ama diğerleri yansıtıyor.”

2 Etkinlik: Şiirin istediğiniz bir bölümünü zihninizde canlandırarak resmediniz.



Bu etkinlikte öğrencilerin şiir okunurken zihinlerinde canlananları resme dökmeleri istenmiştir. Şiirin konusu, resim yapmaya oldukça elverişli bir konu olduğu için öğrenciler resmi yapmakta zorlanmamışlardır. Genel olarak yapılan resimler konuyu yansıtmakla beraber öğrencilerin yaşlarının özelliklerini yansıtmamaktadır. Ama aralarında hem konuyu tam olarak resmedip hem de özenli ve yaratıcı olan öğrenciler de bulunmaktadır.

#### 4.2.3. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam üç metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

### 4.2.3.1. Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda

Etkinlik kitapta;

- “Atatürk’ün yapmış olduğu yeniliklerden hangilerini biliyorsunuz?”
- Atatürk bu yenilikleri (devrimleri) yapmasaydı nelerden yoksun kalırdık?

Bu sorulardan sonra öğrencilerinizin yedinci etkinliği yapmalarını sağlayınız.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 7 de aşağıda verilmiştir.

**7. Etkinlik:** Aşağıdaki dizeler, okuduğunuz şiirden alınmıştır. Bu dizeleri okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

A kutusu

Dedin ki: Bu millet, bu büyük millet  
Yüzyıllar boyunca geri kalmış;  
Bu yurt, bu güzel yurt bizim yurdumuz  
Her yerinden yaralar almış.

B kutusu

Dedin ki: Bir güzel savaşmalı  
Kurtmak için yeniden;  
Bilgiyle, inançla, coşkunlukla  
“Öğün, çalış, güven!”

**a** A kutusundaki dizelerde anlatılan sorun nedir? Bu sorunu kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

.....

**b** A kutusundaki dizelerde verilen soruna Atatürk’ün bulduğu çözüm, B kutusundaki dizelerde verilmiştir. Bu çözümü kendi cümlelerinizle yazınız.

.....

**c** A kutusunda verilen soruna siz başka ne tür çözümler bulurdunuz? Çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

.....

Bu etkinlikte öğrencilerden şiiri kavramaları, sorgulamaları, neden-sonuç ilişkisi kurmaları ve şiirdeki sorunu bularak bu soruna farklı çözüm yolları üretmeleri beklenmiştir. Ancak yapılan uygulamada öğrencilerin çoğunun şiiri anlamakta ve yorumlamakta zorlandığı, bulduğu sorunu ve şiirde verilen çözümü kendi cümleleriyle ifade etmek yerine şiirdeki dizeyi doğrudan yazdığı görülmüştür. Ayrıca yeni çözüm önerileri belirtmede öğrencilerin bir kısmının şiirdeki çözümü kastederek “Ben de aynı çözümü bulurdum.” Dedikleri ve yeni bir çözüm yolu bulamadıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin şiiri anlayamadıkları için neden-sonuç



bağlantısını kuramadıklarını dolayısıyla duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerini göstermektedir. Bu gibi öğrenciler ilerde karşılaştıkları herhangi bir problemde olayın bilincinde olup çözüme ulaşmada zorluk çekerler. Aşağıda öğrencilerin uygulamada verdikleri cevaplardan birkaç örnek verilmiştir.

- Etkinliğin “a” sorusu için:

“A kutusundaki sorun diğer ülkelerden geri kalması ve birçok kişinin yaralanması, başaramamak.”

“A kutusunda anlatılan sorun Türkiye’nin yani bizim milletimizin geri kalması ve her yerinden yaralar alması.”

“Bu milletin geri kalması yani bu milletin gelişmemesi kalkınmaması.”

“Yurdumuzun kuşatılması ve milletimizin çağdaş olmayışı.”

“Bizim Osmanlı güçlüymüş. Ama geriymiş. Osmanlılar hep çile çekmiş. Atamız Atatürk çok çabalamış. Bizi kurtarmış. Bunlarda bizim torunlarımız onlara bırakıcaz bu vatana onlar sahip çıkacak.”

“Milletleri kötü durumdaymış, diğer milletlerden gerideymiş, yurtlarını yara sarmış.”

- Etkinliğin “b” sorusu için:

“B kutusunda bu yurdu sen yıktın kurmak içinde sen savaşçan demiş olabilir.”

“Direnmeli düşmana kendimize güvenmeli milletimizi kazanmak için kendimize güvenmeli her zaman çalışmalı.”

“Kurtuluş savaşını kurmak gerektiğini, bilgisiyle, inancıyla, coşkusıyla vatanını kurtarmak için savaşmak istemiş.”

“Yurdumuz için, yurdumuzu tekrardan kurmak, daha güçlü ve daha gelişmiş bir vatan haline getirmek için savaşalım.”

“İyi savaşmalı güvenle direnmelerini söylemiş dirençli olmalarını inaçla söylemiş.”

“Atamız Atatürk bize kurtarmak için kurtuluş savaşını başlatmış. Kadınlar cephaneye taşımış.”

“Atatürk savaşmalı bilgiyle inançla demiş ve öğün, çalış, güven demiştir.”

- Etkinliğin “c” sorusu için:

“Kendimize güvenerek bilim ve teknolojiye en ileriye gidip düşmanlarla planlı savaşarak kazanarak ülkemizi daha çok yeşillik yenilik hastaneler yaparak ülkemizi kalkındırılır.”

“Ben Türkiyemizi korumak için hemen savaş açmazdım. Çünkü önce evlerin, çocuk ve bebeklerin korumasını sağlayıp savaşı başlatırdım. Ne de olsa Türkiyemiz bizim için çok önemlidir. Bu yüzden Atamızın, Atatürkümüz’ün yaptığı davranışı doğru buluyorum.”

“Bazı anlaşmalar yapardım. Bu anlaşmalara uymasalar savaşırdım. Onlarla tatlı dil ile konuşurdum. Eğer onlar benim önerilerime uymazsalar tek çare savaşırdım.”

“1.Milletimizin geri kaldığını bu yüzden zayıf ve güçsüz olduğunu halka örneklerle açıklardım. 2.Güzel sanat dallarına, spor dallarına değer verir, ülkemizde bu dallarıda yaşamasını sağlardım.”

“Onlarla Anlaşma yapıp kandırır hemen saldırırdım.”

“Korurum, anlaşmaya çalışırım ama anlaşamazsak Atatürk’ün seçtiği yolu seçerdim veya zarar vermeyerek yurdumuzda yaşamasına izin verirdim.”

“Halkıma savaşın zorluluğunu anlatırdım ve milletçe birleşerek düşmana karşı gelmemizi öneririm ve böylece düşmanı atacağımızı söylerim.”

“Savaşmalıyız her zaman dik durmalıyız her zaman ileriye bakmalıyız yani ileri görüşlü olmalıyız ki yurdumuzu “vatanımızı” koruyabilelim.”

“Padişaha karşı durmalı, savaşmalı, yurtla birleşmeli asker toplamalı.”

“Savaşarak yurdumuzu savunmalıyız, her zaman pes etmemeliyiz ve çok çalışmalıyız.”

“Bende aynı çözümleri bulurdum. Tıpkı Atatürk gibi yapardım.”

#### 4.2.3.2. Mutlu Park

Etkinlik kitapta;

“1. Sınıfça yılsonu pikniğine gittiniz. Piknik alanının çok miktarda çöple dolu olduğunu gördünüz. Bu durumda neler yaparsınız? Önerilerinizi ilgili etkinliğe yazınız (Etkinlik 7).

2. Öğrencilerinizin yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlayınız.
3. Sınıfınızı, okulunuzun bahçesini temiz tutmak için neler yaparsınız?
4. Sınıfınıza ve okulunuzun bahçesine çöp atıldığını ya da kirletildiğini gördüğünüzde bu sorunu kimlere iletirsiniz? Neden?

Öğrencilerinizden, çalışma kitaplarındaki sebep sonuç ilişkisi kurma etkinliğini yapmalarını isteyiniz (Etkinlik 8).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 7 ve 8 aşağıda verilmiştir.

**7 Etkinlik:**

- a) Aşağıdaki kutucukta bir sorun anlatılmıştır. Bu sorunun çözümüne ilişkin önerilerinizi öneri kutucuklarına yazınız.



Sınıfça yıl sonu pikniğine gittiniz. Piknik alanının çok miktarda çöple dolu olduğunu gördünüz. Bu durumda sorunun çözümü için neler yapmayı önerirsiniz?

b) Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

1. önerim: .....

2. önerim: .....

3. önerim: .....

- 8 Etkinlik:** Aşağıda bazı cümleler verilmiştir. Bu cümleleri kendi ifadelerinizle uygun şekilde tamamlayınız.

*Çevremizi temiz tutmalıyız çünkü .....*

*Piknik yaptığımız alanları kirli bırakmamalıyız çünkü .....*

*Çevreyi kirletenleri uyarmalıyız çünkü .....*

*Çevreyi temiz tutmak ve doğayı korumak hepimizin görevidir çünkü .....*

Bu etkinliğin birinci kısmında öğrencilerden metinde ortaya konan problemi bulmaları ve bu problemin çözümüne ilişkin kendi önerilerini oluşturarak verilen kutucuklara yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı bu önerileri yazmakta zorlanmıştır. Öğrencilerin çoğu en az iki en fazla üç öneri belirtebilmiştir. Bu öneriler belirtilen problemin çözümü için oldukça özgün, yaratıcı ve uygulanabilir. Öğrencilerin verdiği cevaplar arasında “Çöp atanları uyarınız. Etrafı kendim temizlerim ya da arkadaşlarımla temizleriz. Oradaki görevlileri çağırıp temizletirim. Parka çöpleri çöp kutusuna atınız diye bir uyarı tabelası koyarım. Öğretmenlerimden yardım isterim. O konu ile ilgili konuşma gibi faydalı bir etkinlik yaparım. Duyuru yaparım. Poster ve afiş hazırlarım. Daha fazla çöp kutusu koyarım.” şeklinde öneriler bulunmaktadır. Bu noktada öğrencilerin etkinlikteki problem durumunu tam anlamıyla inceledikleri, problemi kavradıkları, analiz ettikleri, problemin sebep ve sonuçlarını da göz önünde bulundurarak bir çözüme ulaştıkları söylenebilir. Etkinliğin ikinci kısmında öğrencilerden eksik bırakılan cümleleri kendi duygu ve düşüncelerine göre tamamlamaları beklenmiştir. Öğrencilerin genelinde etkinlikteki yarım bırakılan cümleleri kendi ifadeleriyle cümlenin yapısına, gidişatına ve konuya uygun bir şekilde tamamladıkları görülmüştür. Öğrencilerin cümleleri devam ettirirken kendi ifadelerini kullanmış olmaları, metinden direkt alıntı yapmamaları onların metindeki kapalı anlamları ayırt ederek değerlendirme yapabildiklerini göstermiştir. Aşağıda öğrencilerin kâğıtlarından alınan birkaç örnek verilmiştir.

- “Çevremizi temiz tutmalıyız çünkü...” cümlesi için:
  - “...sağlıklı, düzenli bir yer olması bizi daha çok mutlu eder.”
  - “...görüntü kirliliği oluşmasını istemeyiz.”
  - “...çevremiz bizim için çok önemlidir.”
  - “...biz ve diğer arkadaşlarımız ve hayvanlar sağlıklı olsun.”
  - “...temiz tutmazsak oradaki doğa ve güzellikler yok olur.”
- “Piknik yaptığımız alanları kirli bırakmamalıyız çünkü...” cümlesi için:
  - “...sinekler, böcekler gelir ve hiç kimse piknik yapmazlar.”
  - “...pikniğe gelecek başka insanlarda vardır.”

- “...o kötü davranışı alışkanlık edinir ve çevremiz kirlenir.”  
 “...her taraf pis olursa bidaha kimse gelmez ve temizlemez.”  
 “...sadece bizim sağlığımız bozulmaz çevredeki herkesin sağlığı bozulur.”

- “Çevreyi kirletenleri uyarmalıyız çünkü...” cümlesi için:

- “...çevremizin temiz olması için.”  
 “...onların yaptığıda yanlış ve onları düzeltiyorum.”  
 “...çünkü çevre kirliliği yapıyor.”  
 “...ora sadece onların değil bizlerin de.”  
 “...yaptıkları çok zararlı ve kötü bir davranış.”

- “Çevreyi temiz tutmak ve doğayı korumak herkesin görevidir çünkü...” cümlesi için:

- “...çevre ve doğa bizim yaşam ve oksijen kaynağıdır.”  
 “...doğa ve çevre hepimizindir.”  
 “...gezme alanımız olacaksa çevreyi temiz tutmalıyız.”  
 “...bizde doğada oturuyoruz hayvanların yaşam yerini bozmayı istemeyiz.”  
 “...korumazsak hepimiz üzülürüz.”

#### **4.2.4. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.**

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam üç metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### **4.2.4.1. Medya Çocukları**

Etkinlik, kitapta “Şiirden bazı bölümler cümle haline getirilmiştir. Öğrencilerinize bu cümlelerdeki yargılara katılıp katılmadıklarını sorunuz. Katılıp katılmama nedenlerini üçüncü etkinlikteki ilgili yere yazmalarını isteyiniz (Etkinlik 3).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 3 aşağıda verilmiştir.

3. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Cümlelerdeki düşüncelere katılıp katılmadığınızı nedenleriyle birlikte noktalı yerlere yazınız.

1. Günümüz çocuklarının eğlenceleri tek kişilik İnternet oyunlarıdır.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

2. Günümüzde akşam sohbetlerinin yerini diziler aldı.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

3. Belgeselleri izleyerek doğayı ve hayvanları tanıyabiliriz.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Yapılan uygulamada öğrenciler etkinlikteki cümlelere katılıp katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ama nedenini açıklarken verilen cümleleri aynen yazmayı tercih eden birçok öğrenci olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin çoğu cümlelere “katılıyorum” cevabını vermiştir. “Katılmıyorum” diyen öğrenci sayısı çok azdır. Aşağıda öğrencilerin yorumlarından birkaç örnek verilmiştir.

- “Günümüz çocuklarının eğlenceleri tek kişilik internet oyunlarıdır.” cümlesi için:

“Katılıyorum çünkü artık günümüzde internetten oynuyorlar.”

“Katılıyorum çünkü teknoloji gelişti, artık hiç kimse interneti bırakmaz.”

“Katılıyorum çünkü canımız sıkılınca oyun oynayacağımız tek internettir.”

“Katılıyorum çünkü internet oyunları güzel olduğu için.”

“Katılıyorum çünkü artık herkesin bilgisayarları var.”

“Katılmıyorum çünkü bazı çocuklar iki kişilik oynuyor.”

“Katılmıyorum çünkü günümüzde internetten daha eğlenceli oyunlar da var.”

“Katılmıyorum çünkü arkadaşlarımızla sohbet daha faydalıdır.”

“Katılmıyorum çünkü akşam sohbetleri daha güldürücü, eğlenceli oluyor.”

- “Günümüzde akşam sohbetlerinin yerini diziler aldı.” cümlesi için:

“Katılıyorum çünkü günümüzde dizilere önem veriyorlar.”

“Katılıyorum çünkü geleneklerimiz ve göreneklerimiz zamanla değişir.”

“Katılıyorum çünkü artık akşamları diziler seyrediliyor.”

“Katılıyorum çünkü diziler çok komik ve güzel.”

“Katılıyorum çünkü akşamları filimlerin yeni bölümü başlar.”

“Katılıyorum çünkü herkes dizisini izlerken sohbete vakit kalmıyor.”

“Katılıyorum çünkü filimler çoğaldı herkes film izliyor.”

“Katılıyorum çünkü ödevlerimizi yaptıktan sonra bakacağımız tek yer televizyondaki dizilerdir.”

“Katılmıyorum çünkü hem sohbet edebilir hem de dizi izleyebilirler.”

- “Belgeselleri izleyerek doğayı ve hayvanları tanıyabiliriz.” cümlesi için:

“Katılıyorum çünkü faydalı olabilir. Çevremizi de öğreniriz.”

“Katılıyorum çünkü belgesel izlemek doğayı tanımak demek.”

“Katılıyorum çünkü doğayı biz kendi tanıdığımızdan daha iyi tanıtıyor.”

“Katılıyorum çünkü onlar doğayı kamera ile çekiyorlar.”

“Katılıyorum çünkü doğayı öğrenmemiz gerek.”

“Katılıyorum çünkü canlıların yanına gidip çekiyorlar.”

“Katılıyorum çünkü doğayı tanımak güzeldir.”

Bütün öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında, cümlelerin kısa ve yalın olduğu görülmektedir. Öğrenciler bir konuya katılıp katılmama gerekçelerini belirtirken oldukça zorlanmışlardır. Hatta bazı öğrenciler gerekçe belirtmemişlerdir. Bu durum öğrencilerin sorgulama, sınıflandırma, karşılaştırma, sebep sonuç ilişkisi kurma ve ayırma gibi becerilerde eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.4.2. Neden Rüya Görürüz?

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizin, metni bir kez de sorgulayıcı okumalarını sağlayınız. Sorgulayıcı okuma hakkında bilgi veriniz. ‘Sorgulayıcı Okuma: Okuyucunun, okuma sırasında, metinde işlenen düşüncedeki tutarlılık ya da tutarsızlıklar, çelişkiler, yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır.’ Metni okuduktan sonra

öğrencilerinizin birinci etkinliği yapmalarını sağlayınız.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 1 aşağıda verilmiştir.

**1. Etkinlik:** Aşağıda okuduğunuz metinden bazı cümleler verilmiştir. Bu cümlelerde anlatılanlara katılıp katılmadığınızı nedenleri ile birlikte ilgili bölümlere yazınız.

Kimilerine göre insan, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, üzüntülerini görür.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Kimileri ise rüya görmenin yaratıcı olmamızı sağladığını söylüyor.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Öğrencilerden bu etkinlikte metni sorgulayıcı okuma yöntemiyle okuyup incelemeleri ve metinden seçilen cümlelere katılıp katılmadıklarını nedenleriyle birlikte belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin çoğu “Kimilerine göre insan, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, üzüntülerini görür.” cümlesine “Katılıyorum” cevabını verirken nedenine ise “İnsan rüyalarında her duyguyu yaşayabilir. Herkes rüya görebilir, rüya görmek anormal değildir. Bende korkularımı, mutluluklarımı, üzüntülerimi görüyorum. Her insan rüyasında farklı duygular yaşar. İnsanlar birden fazla rüya görür birinde mutlu olup da diğerinde üzülebiliriz.” gibi cevaplar vermişlerdir. İkinci cümlemiz olan “Kimileri ise rüya görmenin yaratıcı olmamızı sağladığını söylüyor.” cümlesine ise öğrencilerin yarısı “Katılıyorum” yarısı “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. “Katılıyorum” diyenler nedenini “Gördüğümüz rüyaları bazen biz hayal edebiliriz. Hayal gücümüz gelişir ve bu rüyayı resme dökebiliriz. Rüyamızı biz kendi kafamızda tasarlıyoruz. Bende de öyle oluyor. Rüya görünce aklıma yeni fikirler geliyor. Bence bazen rüyalarda güzel şeyler görüldüğü için öğrenebileceğimiz şeyler görüyoruz.” şeklinde cevaplarırken, “Katılmıyorum” diyenler ise nedenini “Rüyalar sadece çizgi film gibi bir şeydir. Herkes rüya görür de



göremeyebilir de. Rüya bir hayal ürünü gibi bir şeydir. Hayır, bana sağlamıyor. Rüyalar yalandır. Rüya görünce yaratıcı olmayız. İlgisi yok. Bu beceriyle alakalı.” şeklinde cevaplamışlardır. Öğrencilerin her iki cümle için de verdiği cevaplara bakıldığında birçoğunun, kendinden yola çıkarak bir gerekçe ortaya koyduğu söylenebilir. Bu da öğrencilerin kendi düşünceleriyle cümledeki düşünce arasında bağlantı kurduğunu ve karşılaştırma yaptığını göstermektedir. Bu karşılaştırmadan ortaya çıkan benzer ve farklı düşüncelerin ifadesi ise öğrencilerin cevaplarını oluşturmaktadır.

#### 4.2.5. Sorgulayıcı okur.

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam beş metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.2.5.1. Maçı Biz Kazandık

Etkinlik, kitapta “Metni, öğrencilerinizle birlikte belirlediğiniz sessiz okuma, paylaşarak okuma ve sorgulayıcı okuma yöntemlerine uygun olarak okutmaya başlamadan önce okuma kurallarının neler olduğu üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz ve okuma kurallarını bir kez de siz söyleyiniz. ‘Sorgulayıcı Okuma: Okuyucunun, okuma sırasında, metinde işlenen düşüncedeki tutarlılık ya da tutarsızlıklar, çelişkiler, yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır.’ Sorgulayıcı okumada öğrencilerinizin, metinde bir mesaj olup olmadığını, metnin yazılma nedenini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliliğini arkadaşlarıyla bir kaç dakika vızıltı grubu şeklinde tartışmalarını isteyiniz/sağlayınız.

*‘Millî takım gol attığında apartman sakinlerinin aşırı gürültülü bir biçimde sevinç göstermesine babaanne:*

*-Ayol apartman yıkılacak, bunlar hiç uyuyanı, işe gidecek olanı düşünmezler mi, deyince, baba:*

*- Gol oldu anne, hiç düşünmezler mi, diye cevap verir.’*

Siz bu düşüncelerin hangisine katılıyorsunuz? Neden? Düşüncelerinizi sözlü olarak arkadaşlarınızla paylaşınız ve bununla ilgili çalışma kitabınızdaki üçüncü etkinliği yapınız.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 3 aşağıda verilmiştir.

3. **Etkinlik:** Okuduğunuz metindeki iki farklı düşünceyi yansıtan aşağıdaki cümlelerin altına, bu düşüncelere katılıp katılmadığınızı nedenleri ile birlikte yazınız.

Babaanne:

- Ayol apartman yıkılacak, bunlar hiç uyuyanı, işe gidecek olanı düşünmezler mi?

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Baba:

- Gol oldu anne. Hiç düşünürler mi?

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Bu etkinlikte öğrencilerden sorgulayıcı okuma yöntemiyle okudukları metinden hareketle verilen cümlelere katılıp katılmadıklarını ve nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmı “Babaanne: Ayol apartman yıkılacak, bunlar hiç uyuyanı, işe gidecek olanı düşünmezler mi?” cümlesine “Katılıyorum” cevabını vererek “İşe gidenler, okula gidenler var, saygılı olmalılar. Uyumak isteyen olabilir. Apartmanda işten adam yeni gelebilir ve o adamın başı ağrıyabilir. İşe gidecek insanlar uyuyamayıp gecikebilirler. Sevineceklerse komşuları rahatsız etmeyecek şekilde sevinirler. Apartman sakinlerinin davranışı hoşuma gitmedi. Bazı insanlar sabah erkenden gidip akşam geç saatte geliyorlar ve uyumuyorlar. İnsanların işi olduğu için erken uyumaları gerek.” şeklinde nedenler belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin sebepleri cümle için oldukça uygun ve doğrudur. Kendilerini karşısındakinin yerine koyarak bir sorgulama yapmışlar ve insanların yanlış olan bir davranışını bulmuşlardır. “Katılmıyorum” diyen diğer öğrenciler ise nedenlerini “Maçı kazandıkları için seviniyorlar. Gol atılınca hiç kimseyi düşünmezler. Millî takım kazandı. Maçı yendik. Maçı izleyen kişi sevincinden bağırıp çağırıyor.” şeklinde belirtmişlerdir. Bu nedenleri belirten öğrencilerin hemen

hemen hepsi erkek öğrenci olup konunun kendilerine yakınlığından bu cevapları vermiş olabilirler.

Etkinliğin ikinci cümlesi olan “Baba: Gol oldu anne, hiç düşünmezler mi?” cümlesine öğrencilerden “Katılıyorum” cevabını verenler “Gol olunca insanlar sevinebilir. Çünkü heyecanlı. Bağırılmaktan düşünemezler. Heyecandan ne yapacaklarını bilmiyorlar. Gol attılar. İnsanlar sevincinden ne yapacağını bilmiyorlar. Onlar çok sevinince hiç kimseyi rahatsız edip etmeyeceklerini düşünmüyorlar. Gol olunca bağırılır. Bazı insanlar maç izlemeyi çok seviyorlar o yüzden hiç kimseyi düşünmüyorlar.” şeklinde nedenler belirtmişlerdir. “Katılmıyorum” diyenler ise nedenlerini “Ama onlar nasıl düşünemezler onların da aklı ve fikri var. Apartmandaki adamlarda rahatsız olabilir. İnsanları düşünmeleri lazım ve saygı duymaları gerek. Herkes uykusundan uyandı ve sabah erkenden okula veya işe gidecekler var. O nedenle bağırılmaları gerekir. Gol atıyorlarsa yavaş yavaş sevinirler. Uyuyan rahatsız olan olabilir. Adam bence doğru söylüyor gol atınca kafaları dönüyor. Bazen bende mutlu oluyorum ama bağırılmıyorum. Düşünmeleri lazım.” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan genel olarak konunun anlaşıldığı görülmektedir. Konunun anlaşılması öğrencilerin sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerini, metinde yer alan düşünceleri analiz edebilmelerini ve bunlarla kendi düşüncelerini karşılaştırarak yeni bir düşünce ortaya koyabilmelerini sağlamıştır.

#### 4.2.5.2. Neden Rüya Görürüz?

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizin, metni bir kez de sorgulayıcı okumalarını sağlayınız. Sorgulayıcı okuma hakkında bilgi veriniz. ‘Sorgulayıcı Okuma: Okuyucunun, okuma sırasında, metinde işlenen düşüncedeki tutarlılık ya da tutarsızlıklar, çelişkiler, yazılma nedenleri, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır.’ Metni okuduktan sonra öğrencilerinizin birinci etkinliği yapmalarını sağlayınız.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 1 aşağıda verilmiştir.

1. **Etkinlik:** Aşağıda okuduğunuz metinden bazı cümleler verilmiştir. Bu cümlelerde anlatılanlara katılıp katılmadığınızı nedenleri ile birlikte ilgili bölümlere yazınız.

Kimilerine göre insan, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, üzüntülerini görür.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Kimileri ise rüya görmenin yaratıcı olmamızı sağladığını söylüyor.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

(Açıklamalar için: bkz. Kazanım 4 – İkinci Metin)

#### 4.2.6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta sadece bir metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden sadece bu metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.2.6.1. Dedemden Öğrendiklerim

Metinde kazanımla ilgili herhangi bir etkinlik yoktur. Etkinlik bulunmaması sebebiyle metnin öğrenciler üzerinde kazanımla ilgili bir etkisinin olup olmadığının anlaşılabilmesi için kazanımdan hareketle öğrencilere “Metinde geçen duygusal ve abartılı öğeleri belirtiniz. Bu öğelerle neler ifade edilmeye çalışılmıştır?” sorusu yöneltilmiştir. Duygusal ve abartılı öğeler yönünden oldukça zengin bir metin olan “Dedemden Öğrendiklerim” metni öğrencilere önce öğretmen tarafından okunmuş, sonra da öğrencilerden birkaçına okutulmuştur. Neticede öğrencilerin önemli bir kısmının duygusal öğeleri belirlemede zorlandıkları ama büyük bir kısmının abartılı öğeleri hemen bulduğu görülmüştür. Uygulamaya katılan 109 öğrenciden 11’i metinde geçen duygusal ve abartılı öğeleri ya hiç bulamamışlar ya da yanlış

bulmuşlardır. Diğer öğrencilerden ise öğelerin tamamını bulan olmamıştır. Oldukça önemli olan bir kazanımın Türkçe kitabında sadece tek metinde verilmiş olması sorgulanabilir. Ama aynı zamanda bu metinde de etkinlik olmadan verilmesi, öğrencilerin kazanımı edinmemesinde etkili olmuş olabilir. Ancak yine de öğrencilerin çoğunun abartılı öğeleri bulabilmesi, onların gerçek olanla zihinde olanı ayırt edebildiklerini ve bu konuda bilinçlendiklerini göstermektedir.

#### **4.2.7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.**

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam dört metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### **4.2.7.1. Altın Öğütler**

Etkinlik, kitapta “Dinlediğiniz metnin başlığı nedir? Bu başlığın anlamı ne olabilir? Yazarın yerinde siz olsaydınız metne hangi başlığı koyardınız? Neden? Öğrencilerinizin söyledikleri başlıkları tahtaya yazınız ve bu başlıklar üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz.” şeklinde yer almaktadır. Öğrencilerden bu etkinlikte metnin başlığını değerlendirmeleri, içeriği sorgulayarak başlığın anlamına ulaşmaları ve metne yeni bir başlık bulmaları beklenmiştir. Uygulamada öğrencilerin büyük bir kısmı metnin başlığının anlamı için “güzel sözleri” anlattığını söylerken geriye kalan öğrenciler başlığın anlamını farklı bir şekilde ifade etmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilere birkaç örnek verilmiştir.

“Başlığın anlamı dinleme konuşma öğüt verme ve güzel sözlerdir.”

“Anlamı güzel sözün altın değeri olabilir.”

“Anlamı kullandığımız kelimelerin değerli olduğunu belirtiyor.”

“Atalarımızdan kalan öğütler ve onların mükemmel sözleri.”

“Nesilden nesle geçen söyleyeni bilinmeyen güzel ve anlamlı sözcükler olabilir.”

“Söylediğimiz sözlerin altın kadar önemli olduğunu ve insanların kalbinde altın gibi olduğumuzu. Tabi güzel söz söyleyince!”

“Yazar burada insanlara altın kadar değerli öğütler verdiği için metnin başlığı ‘Altın Öğütler’dir. Anlamı çok değerli öğütlerdir.”

“Anlamı hayatı kolaylaştıran öğütlerdir. Çünkü anlamlı, güzel ve ahlaklı cümleler geçiyor.”

“Anlamı: değerli sözler. Biri sana küsünce sihirli söz söylersek sanki bir sihir oluşup barışırlar.”

“Nazik olmak, saygılı olmak, dürüst olmak, iyi davranmak.”

“Bir kişiye hep güler yüzlü bakmamız gerek. Biri bize yardım ettiğinde nezaket ifadeleri kullanmamız gerekir.”

Şengül ve Yalçın (2004)’e göre, metnin başlığından hareketle metinle ilgili mesajları almaya çalışmak öğrencilerin konuya yakınlaşmasını sağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin “Altın Öğütler” başlığının anlamını ifade ederken metnin içeriği hakkında tahminlerde buldukları düşünülebilir.

Etkinliğin devamında öğrencilerden istenen metne yeni başlık bulmada yine öğrencilerin çoğu “Güzel Sözler/Öğütler/Atasözleri” başlıklarından birinde karar kılmıştır. Bunların dışında “Gümüş Öğütler, Parlak Öğütler, Sihirli Sözler, İyimserlik ve Kötümserlik, Değerli Hazine, Terbiyeli ve Terbiyesiz, Nezaket İfadeleri ve Sihirli Sözler, Herkese Güzel Davran, Kullandığımız Kelimeler, Sihirli Anahtarlar, Dostluğun Sözleri, İkna Edici Sözler” gibi başlıklar bulanlar da olmuştur. Öğrencilerin birçoğu metinle başlık arasındaki ilişkiyi anlamış olmasına rağmen metnin asıl başlığına çok yakın başlıklar bulmuşlardır. Bu durum öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücü seviyelerinin çok da yüksek olmadığını göstermektedir. Öğrenciler bu başlıkları neden koydukları sorusuna ise aşağıdaki gibi yanıtlar vermişlerdir. Ama çoğu öğrenci “Neden?” sorusuna “Metne daha uygun” yazarak bırakmıştır. Yani sorunun cevabını tam olarak karşılamayan bir yanıt yazmıştır.

“Güzel Sözler/Öğütler/Atasözleri” başlıklarından birini koyanlar “Çünkü bir kişiye tatlı dille öğüt verirdim. Çünkü hem başlığa uygun hem de metinde güzel sözlerle ilgili konuşma vardı. Çünkü sevgiyi, saygıyı, arkadaş olmayı öğretir. Çünkü her birer söz söylediğimizde karşıımızdaki insan o kadar mutlu olur, bir kötü söz söylediğimizde ise karşıımızdaki insan o kadar kırılır ve üzülür. Çünkü metnin içinde

hep güzel, tatlı, kibar sözler var. Çünkü içinde güzel sözler geçiyor.” gibi cevaplar vermişlerdir.

“Sihirli Sözler” başlığını koyanlar “Çünkü bu sözler çok önemlidir. Çünkü bu sözler sayesinde herkes terbiyeli olabilir. Çünkü güzel sözler bazen mucize yapabilir. Çünkü güzel söz ve ifadeler aynı sihirliymiş gibi insanları etkiliyor.” gibi nedenler belirtmişlerdir.

“Kullandığımız Kelimeler” başlığını bulan öğrencinin nedeni “Çünkü kullandığımız saygı kelimelerini anlatıyor.” şeklindedir.

“Sihirli Anahtarlar” başlığını bulan öğrencinin nedeni “Çünkü yazar metinde her şeyin iyi bir yolu olduğundan bahsetmiş.” şeklindedir.

“İkna Edici Sözler” başlığını bulan öğrencinin nedeni “Çünkü bu sözler insanları ikna edebilecek kadar güzel sözler.” şeklindedir.

Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin yeni başlık bulurken içerikle uyumlu olmasına, ilgi çekmesine ve konunun amacına hizmet etmesine dikkat ettikleri görülmektedir. Ama aynı zamanda başlığı koyarken metnin içeriğindeki sözcükleri aynen kullananlar da olmuştur.

#### **4.2.7.2. Sabah**

Etkinlik, kitapta “Okuduğunuz şiirin başlığını beğendiniz mi? Şairin yerinde siz olsaydınız bu şiire nasıl bir başlık koyardınız?” şeklinde geçmektedir. Öğrencilerden bu etkinlikte şiiri eleştirel bir şekilde incelemeleri ve şiire uygun yeni bir başlık bulmaları beklenmiştir. Öğrenciler “Günaydın, Güneşin Doğuşu, Hayvanlar, Sabah Oluyor, Sabah Olunca, Erken Kalkalım, Sabah Kalktım, Çalışmak, Sabah Güneşi, Öten Kuşlar, Hayvanların Sesleri, Sabah Oldu, Çalışkanlık ve Tembellik, Kalk İşine, Sabah Kalkınca, Horoz, Yeni Bir Gün, Sabah Günlerimiz, Doğalar, Sabah-Akşam, Sabah Horoz Ötüyor, Sabah İşlere Başlarken, İlk Işık, Çalışkan Olalım, Haydi İşlere, Erken Kalk” gibi farklı başlıklar bulmuşlardır. Ama en çok tercih edilenler, içinde “sabah” ya da “hayvanlar” kelimeleri geçen başlıklar

olmuştur. Bu etkinlikte öğrencilerin koydukları başlıklarla ilgili “Neden?” sorusu sorulmadığı halde öğrencilerin bazılarının bulduğu başlığın sebebini de belirttiği görülmüştür. Öğrencilerin başlıklarına bakıldığında, başlıkların şiirin konusuyla ilgili ve uyumlu olmasına özellikle dikkat ettikleri görülmektedir. Bu da bir metne ya da şiire başlık koyma amacının anlaşıldığını göstermektedir.

#### 4.2.8. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam üç metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.2.8.1. Atatürk’ün Yüksek İnsanlık Duygusu

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizden, cümle içerisinde anlatım bozukluğuna neden olan sözcüklerle ilgili etkinlikleri yapmalarını isteyiniz (Etkinlik 4).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 4 aşağıda verilmiştir.

**4 Etkinlik:**

a) Aşağıda verilen cümlelerde altı çizili sözcükler anlatım bozukluğuna neden olmaktadır. Bu sözcükleri çıkararak cümleleri tekrar yazınız. Son cümledeki anlatım bozukluğuna neden olan sözcüğün altını çiziniz ve cümleyi yeniden yazınız.

Bu görevi ve vazifeyi yapacağına kuşku yok.  
 .....  
 Senin böyle konuşman, söylemen gerek.  
 .....  
 Bu memleketin toprakları üstünde kanlarını, canlarını döken kahramanlar!  
 .....  
 Onlar, bu topraklarda canlarını verdikten sonra artık bizim evlatlarımız, çocuklarımız olmuşlardır.  
 .....  
 .....

b) Aşağıdaki örnek cümlede anlatım bozukluğuna neden olan sözcüklerin altları çizilmiştir. Diğer cümlelerdeki anlatım bozukluğuna neden olan sözcüklerin altını da siz çiziniz.

Bugün sağlık ve sihhatiniz nasıl? (Aynı anlama gelen iki sözcük bir cümlede kullanılmış.)  
 Her şeyi bir daha, yeniden gözden geçirmeliyiz.  
 Yıllarca karşılıklı mektuplaştılar.  
 Yolda çok sevimli yaşlı bir ihtiyara rastladım.

Bu etkinlikte öğrencilerden belirtilen cümlelerdeki anlatım bozukluklarını bulmaları ve düzeltmeleri beklenmiştir. Bu noktada öğrencilerin cümlelerde gereksiz



sözcük kullanıldığını ya da eş anlamlı sözcüklerin bir arada kullanıldığını fark etmesi beklenmiş, cümlelerin anlatımını zayıflatan bu durumun düzeltilmesi istenmiştir. Öğrencilerin genelinin anlatım bozukluğu konusunda birçok eksiklikleri olduğu ve cümleler onlara yanlış gelmediği için düzeltme yapacakları yeri ararken oldukça zorlandıkları görülmüştür. Eş anlamlı sözcükleri bulurken sorun yaşamadıkları için, eş anlamlı sözcüklerin birlikte kullanmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu olan cümleleri bulmakta ve düzeltmekte zorluk çekmemişlerdir. Ayrıca çoğu öğrenci “Yıllarca karşılıklı mektuplaştılar.” cümlesindeki anlatım bozukluğunu bulamadığı için bu soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerde anlatım bozukluğu konusunda eksikliklerin olması, onların metni anlamasını ve yorumlamasını zorlaştırabileceği gibi bu eksikliğin giderilmemesi de bir süre sonra öğrencilerde yanlış öğrenmelere yol açabilir. Çünkü düzeltilmeyen dil, ifade, bilgi yanlışları öğrenciler tarafından bu şekliyle öğrenilecektir.

#### 4.2.8.2. Bir Kitabın Hikâyesi

Etkinlik, kitapta “Metni sesli olarak okuyacağınızı söyleyiniz. Seçici dinlemede öğrencilerinize şu hatırlatmayı yapınız: Metinde bazı bilgiler verilmektedir. Sizden metni özenle dinlemenizi istiyorum. Metni dinledikten sonra Çalışma Kitabınızdaki ikinci etkinlikte verilen cümlelerde doğru olanların önüne “D” yanlış olanların önüne “Y” yazınız. Öğrencilerinizden, sessiz okuma sırasında ikinci etkinliğe verdikleri cevapların doğru olup olmadığını kontrol etmelerini, yanlış cevap verdilerse yanlışlarını düzeltmelerini ve yanlış verilen bilgilerin de doğrularını etkinliğin b maddesine yazmalarını isteyiniz.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 2 de aşağıda verilmiştir.

#### 2. Etkinlik:

a. Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki bilgilerden doğru olanların önüne D, yanlış olanların önüne Y yazınız.

- Divanü Lügâti't-Türk Türkçenin ilk büyük sözlüğü ve ansiklopedisidir.
- Divanü Lügâti't-Türk'ü ortaya çıkaran kişi Faik Reşat Bey'dir.
- Divan'da sekiz bin Türkçe kelime ve beş yüz atasözü vardır.
- Eserde, bilinen en eski Türk dünyası haritası ile Japonya haritası bulunmaktadır.

b. Metni okuduktan sonra “Y” ile işaretlediğiniz cümlelerin doğru hallerini aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

Bu etkinlikte öğrencilerin birçoğu metni anlamakta zorlanmışlardır. Bu nedenle soruları cevaplamada da problemler yaşamışlardır. Metnin eski zamanı anlatan bir metin olması, kişi isimlerinin günümüz isimlerinden farklı olması, gereğinden uzun ve öğrencileri sıkı bir metin olmasından kaynaklanan problemler öğrencilere yansımıştır. Öğrencilerin çoğu yanlış olan ikinci cümlenin doğrusuna ortaya çıkaran kişi olarak “Divanü Lügati’t-Türk’ün” yazarı olan “Kaşgarlı Mahmut”u yazmışlardır. Hâlbuki metinde kitabın yok olmamasını sağlayan ve onu satın alıp ortaya çıkaran kitapsever Ali Emiri Efendi’den söz etmektedir. Öğrencilerin bu soruyu yanlış algılamaları metin okunurken seçici olmadıklarını, ayrıntılara dikkat etmediklerini ve sorgulayıcı olmadıklarını göstermektedir. Üçüncü cümlede de “verilen sayıların hatasından kaynaklanan cümle yanlışını bulma” da güçlük çekenler olmuştur. Bu cümlede genelde öğrenciler yanlış olan yeri hemen bulabilmişler ama doğru sayıyı hatırlayamamışlardır. Bu da yine aynı şekilde metni yüzeysel dinlediklerini, inceleme, analiz etme, ayırt etme ve yorumlama yapmadıklarını göstermektedir.

#### **4.2.9. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.**

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta sadece bir metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden sadece bu metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### **4.2.9.1. Okula Giden Robot**

Etkinlik, kitapta “Okuduğunuz metnin son bölümde anlam bakımından çelişkili ifade, mantık hatası vardır. Bu hatanın ne olduğunu söyleyiniz.” şeklinde yer almaktadır. Kazanımla ilgili herhangi bir etkinlik verilmemiştir. Bu nedenle kazanımın incelenmesi yapılamamıştır.

#### **4.2.10. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.**

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam üç metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

#### 4.2.10.1. Konuşan Eşyalar

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizden, okudukları metinde gerçek ile gerçek dışı öğeleri ayırt etmeleri ile ilgili etkinliği yapmalarını isteyiniz (Etkinlik 5).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 5 aşağıda verilmiştir.

5 Etkinlik: Okuduğunuz metinde gerçek durumları anlatan cümlelerin yanında gerçek dışı durumlara uygun cümleler de vardır. Aşağıda bunlara metinden birer örnek verilmiştir. Siz de metinden bu duruma uygun üç örnek cümle bulup ilgili yerlere yazınız.

##### Gerçek Durumları Anlatan Cümleler

Örnek: Sokaklardan şarıl şarıl yağmur suları akıyordu.

- .....
- .....
- .....

##### Gerçek Dışı Durumları Anlatan Cümleler

Örnek: Konuşanlar yağmur damlalarıydı.

- .....
- .....
- .....

Bu etkinlikte öğrencilerden metindeki gerçek ve hayali durumları anlatan cümleleri ayırt etmeleri ve belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin gerçek ve gerçek dışı durumları anlatan cümleleri gayet kolay belirleyebildikleri görülmüştür. Yapılan uygulamada öğrencilerin metinden bulduğu cümlelere birkaç örnek verilmiştir.

- Gerçek durumları anlatan cümlelere örnek:

“Emre yağmurun altında koşup oynamak istiyordu.”

“Yağmurun yağışını seyretti.”

“Küçük çukurlar su ile doluyordu.”

“Çatı aralarından su akıyordu.”

“Artık yağmur dinmişti.”

“Ağaçtaki yağmur damlaları şıpır şıpır damlıyordu.”

“Emre dişlerini fırçalarken musluğu açık bıraktı.”

“Dışarı çıkmak için annesinden izin istedi.”

“Sende gördün mü anne dedi.”

“Gördüklerinin rüya olduğunu anlayınca şaşkınlığı biraz geçti.”

- Gerçek dışı durumları anlatan cümlelere örnek:

“Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu.”

“Yağmur bıçakla kesilir gibi kesildi.”

“Okul çantası öksürerek konuşmaya başlamış.”

“Emre şaşkınlıktan küçük dilini yutacaktı.”

“Harçlıkları yaklaşarak Emre’yi yanağından öptüler.”

“Son sözü Emre’nin kitapları söyledi.”

“Damlalar bizi çok fazla kullanma dedi.”

Verilen cümlelere bakıldığında öğrencilerin gerçek ve gerçek dışı durumları ayırt etmede zorlanmadıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin dördüncü sınıf olmalarından kaynaklanıyor olabileceği gibi neyin gerçek neyin hayal olduğu bilincine ulaştıkları da söylenebilir.

#### 4.2.10.2. Masal Perisi

Etkinlik, kitapta “Şiirde gerçek olanla hayal ürünü olanları belirleyip ilgili etkinliğe yazmalarını isteyiniz (Etkinlik 4).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 4 aşağıda verilmiştir.

**4 Etkinlik:** Şiirde gerçek olanla hayal ürünü olanları belirleyiniz. Belirlediklerinizden üçer tanesini aşağıdaki ilgili yerlere yazınız.

Gerçek Olanlar	Hayal Ürünü Olanlar
.....	.....
.....	.....
.....	.....

Bu etkinlikte öğrencilerden şiirdeki gerçek ve hayal ürünü olan durumlara örnekler vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin etkinliği yaparken şiirdeki hayali öğeleri belirlemekte hiç zorlanmadıkları ancak gerçek durumları belirleyemedikleri görülmüştür. Bunda şiirdeki hayali öğelerin baskın olmasının etkisi büyüktür. Ayrıca

şiiirin soyut ve karmaşık olması öğrencilerin gerçek olan durumları bulmasını zorlaştırmış olabilir. Aşağıda uygulamadan birkaç örnek verilmiştir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere şiirde hayali öğeler yoğunluktadır.

- Gerçek olan öğelere örnek:  
“Güzel masallar anlatması, çocukların masal dinlemesi, çocuklar, elmalar.”
- Hayal ürünü olan öğelere örnek:  
“Masal Perisi, Ali Baba ve Kırk Haramiler, devler ülkesi, gülen ayva, ağlayan nar, gökyüzü ülkesi, sihirli gül, hazine sandığı, gökten sihirli elmalar düşmesi, yıldızların hediye getirmesi, devlerin kulaklarını çekmesi, sandıktan rengârenk masallar çıkması, kırk yıl giderim bir arpa boyu.”

#### 4.2.11. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta sadece bir metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden sadece bu metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.2.11.1. Dedemden Öğrendiklerim

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizin öznel ve nesnel yargılarla ilgili etkinliği yapmalarını sağlayınız (Etkinlik 5).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 5 aşağıda verilmiştir.

**5. Etkinlik:** Metinden alınan aşağıdaki cümlelerden hangileri kişinin kendi düşüncelerini, hangileri herkesçe kabul edilen bilgileri ifade etmektedir.

1. Kar taneleri beyaz gülücükler dağıtarak yere iniyorlar.  
(Kişinin kendi düşüncesi)
2. Kar güzeldi ama soğuk olmasa daha güzel olacaktı.  
(.....)
3. Mikroplar gözle görülmeyecek kadar küçük varlıklardır.  
(.....)
4. Burnumuzda, soluduğumuz havadaki mikropları yakalayan kıllar vardır.  
(.....)
5. Bazı çocuklar aşı olmaktan çok korkarlar.  
(.....)

Bu etkinlikte öğrencilerden öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilmeleri ve verilen cümlelerin kişinin kendi düşüncesi mi yoksa herkesçe kabul edilen bir bilgi mi olduğunu belirtmeleri beklenmiştir. Belirtilen etkinliği uygulamaya katılan 109 öğrenciden 14’ü tamamen yanlış yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin geneli “Bazı çocuklar aşı olmaktan çok korkarlar.” cümlesinin nesnel bir yargı olduğunu ifade etmişlerdir. Muhtemelen çocukların çoğunun iğne olmaktan korktuğu fikrinden yola çıkarak bu cümlenin geneli kapsadığını düşünmüşler ve bu yüzden böyle cevap vermişlerdir. Yinede uygulamanın sonucunda öğrencilerin öznel-nesnel kavramlarını tam olarak ayırt edemedikleri, özellikle cümlelerin kişiye ait bir cümle mi yoksa herkesin kabul ettiği bir cümle mi olduğunu belirleyemedikleri görülmüştür. Öğrencilerin cümleleri birbirinden ayırıp öznel mi nesnel mi olduğunu belirleyememeleri, onların sınıflandırma becerilerinin gelişmediğini de göstermektedir. Cümlelerin hepsini doğru yapan öğrencilerde ise bu kavramların tamamen yerleştiği düşünülebilir.

#### **4.2.12. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.**

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam üç metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### **4.2.12.1. Altın Öğütler**

Etkinlik, kitapta “Metni okumadan önce öğrencilerinize aşağıdaki okuma kurallarına dikkat etmelerini söyleyiniz:

- Okuduğunuz kelimeleri doğru telaffuz ediniz.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.
- İşitilebilir bir ses tonuyla okuyunuz.
- Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuyunuz.

Öğrencilerinize, metni okuyan arkadaşlarını dikkatlice takip etmelerini söyleyiniz. Daha sonra öğrencilerinizden, arkadaşlarının okumalarını okuma

kurallarına göre değerlendirmelerini isteyiniz. Öğrencilerinize metni bir kez de sorgulayıcı okuma yöntemi ile okuyacaklarını söyleyiniz. Bunun için metni, aşağıdaki soruları dikkate alarak okumalarını isteyiniz:

- Yazar, bu metni neden yazmış olabilir?
- Metinde örnek olarak verilen atasözleri yeterli midir?
- Siz olsaydınız başka ne tür örnekler verirdiniz?” şeklinde yer almaktadır.

Bu etkinlikte öğrencilerden metni sorgulayıcı okuyarak metnin yazılış amacını, verilen örneklerin yeterliliğini, uygunluğunu belirlemeleri ve metindeki düşüncelerle ilgili fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Aşağıda yapılan uygulamadan birkaç örnek verilmiştir.

- “Yazar bu metni neden yazmış olabilir?” sorusuna verilen cevaplar:

“Atasözlerini ve güzel sözleri hatırlatmak için bu metni yazmıştır.”

“Yanlış sözle konuşan kişilere öğüt vermek için yazmıştır.”

“Bize saygıyı daha iyi öğretmek için.”

“Çocuklara sevgiyi, saygıyı öğretmek için olabilir.”

“Bize doğru dürüst olmamız gerektiğini ve yanlış bir şey yaptığımızda düzeltmemiz gerektiğini anlatmak için yazmıştır.”

“Her insanın birbirine kırıcı sözler değil aksine iyi güzel sözler söyleyip öğrenmemizi istemiştir.”

“İnsanlara günlük yaşantımızda ne gibi güzel sözler kullanılacağını söylemek için yazmış olabilir.”

“Bize doğru öğüt vermek için hem de nerede ve ne zaman kullanacağımız kelimeleri öğretiyor.”

“Bizler değerli olduğumuzu anlayalım diye yazmış olabilir. Birini kırduğumuz zaman ondan özür dilememiz gerekir.”

“İnsanları mutlu etmek içindir. Bir de insanların kalbini kırmamış sözler söylemiştir.”

- “Metinde örnek olarak verilen atasözleri yeterli midir?” sorusuna verilen cevaplar:

“Hayır. Değildir. Çünkü başka atasözleride vardır.”

“Hayır yeterli değildir. Çünkü daha farklı ve güzel atasözleri olabilir.”

“Hayır çünkü metinde sizde koyun demiş.”

“Bence yeterlidir. Çünkü belki daha çok atasözü kullandığımızda anlam bozukluğu olabilir.”

“Evet yeterlidir. Çünkü çok yazmışlar.”

“Bence metinde geçen atasözleri yeterlidir. Çünkü bu metinde bu metne uygun bir sürü atasözü var ve insanlara ders verebilir.”

“Bence yeterli çünkü anlatabileceği her şeyi anlatmış.”

“Yeterlidir. Çünkü atasözlerimiz bize bir ders çıkarmamızı sağlar.”

- “Siz olsaydınız başka ne tür örnekler verirdiniz?” sorusuna verilen cevaplar genelde farklı atasözleri ve deyimleri içeren örneklerdir. Bunların dışındaki örnekler:

“Ben olsaydım iyilik yapan iyilik bulur, kötülük yapan kötülük bulur, denize düşen yılanı sarılır ve zararlar kalkan zararlar oturur atasözlerini de katardım.”

“Ben olsaydım iyimserlik ve kötümserlik vb şeyler örnek verirdim.”

“Ben ‘İyilik yapan iyilik bulur’, ‘İki dinle bir söyle’, ‘İki el bir baş içindir’, ‘İnsan kıymetini insan bilir’ gibi örnekler verirdim.”

“Mesela biri hasta olduğu zaman ona geçmiş olsun deriz.”

Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin yazarın metni yazış amacını belirlerken günlük hayatlarından ve yazarın kendilerine anlatmak istediklerinden yola çıktıkları, bu yüzden de metni tam ve doğru kavradıkları söylenebilir. Yani öğrenciler metinle verilecek istenen fikri ya da mesajı almışlardır. Metindeki örneklerin yeterli olup olmadığını belirtirken verdikleri cevaplar ise, öğrencilerin metnin içeriğini değerlendirebilecek nitelikte olmadıklarını göstermektedir.



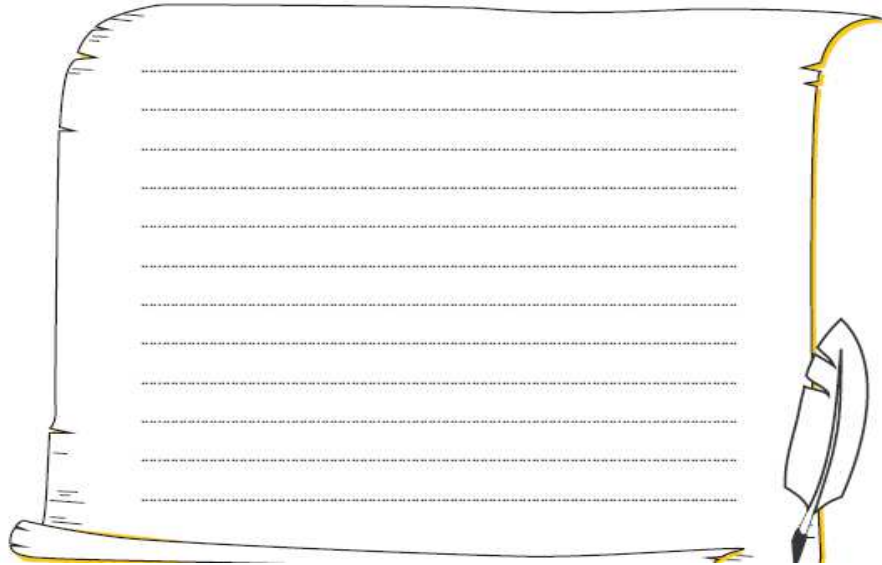
#### 4.2.12.2. Sabah

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinize okuma çalışması yaptırdıktan sonra Çalışma Kitabı’nda bulunan ‘Okumamı Değerlendiriyorum’ (Çalışma Kitabı, s. 67) formunu doldurmalarını isteyiniz.

OKUMAMI DEĞERLENDİRİYORUM		
Aşağıda okumanızı değerlendirmeniz için ölçütler verilmiştir. Ölçütlere göre durumunuzu ifade eden yüzün bulunduğu kutuya onay “√” işareti koyunuz.		
Ölçütler	😊 Evet	☹ Hayır
1. Sözcükleri doğru telaffuz ederek okudum.		
2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum.		
3. İşitilebilir bir ses tonuyla okudum.		
4. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okudum.		
5. Dikkatimi yoğunlaştırarak okudum.		

Okuduğunuz şiiri siz yazmış olsaydınız şiirde geçen hayvanların yerine hangi hayvanları koyardınız ve onları nasıl konuştururdunuz? İçinde, farklı hayvanların olduğu bir şiir de siz yazınız (Etkinlik 8). Öğrencilerinizden, şiir yazma etkinliğinde uygun noktalama işaretlerini kullanmalarını isteyiniz.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 8 aşağıda verilmiştir.

**8. Etkinlik:** Okuduğunuz şiiri siz yazmış olsaydınız şiirde geçen hayvanların yerine hangi hayvanları koyardınız ve onların ne söylemelerini isterdiniz?



“Okumamı Değerlendiriyorum” formunda öğrencilerden okumalarını değerlendiren ölçütleri dikkate alarak kendi durumlarını en iyi ifade eden yerleri işaretlemeleri beklenmiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı ölçekte kendileriyle ilgili doğru yerleri işaretlemişlerdir. Diğerleri ise kendilerini değerlendirirken objektif olamamışlardır. Uygulamadan çıkarılan sonuç, öğrencilerin öz eleştiri yapamadıkları olmuştur. Bir diğer sonuç ise, öğrencilerin kendileriyle ilgili belirledikleri “işitilebilir bir ses tonuyla okuma” ve “dikkatini yoğunlaştırarak okuma” konusunda eksiklikleri olduğu değerlendirilmesini yapmış olmalarıdır.

Diğer etkinlikte ise öğrencilerden belirtilen özelliklerde yeni bir şiir yazmaları beklenmiştir. Yapılan uygulamada öğrencilerin yarısı farklı hayvanlar kullanarak kendi şiirlerini oluşturabilmişlerdir. Bu şiirler arasında oldukça yaratıcı ve etkileyici olanlar da bulunmaktadır. Şiir yazamayan diğer öğrenciler ise sadece hangi hayvanları kullanmak istediklerini ve onlara ne söylettirmek istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin yazdıkları şiirlere birkaç örnek verilmiştir.

Bir sabah günüydü, Etrafta cıvıl cıvıl kuşlar Sanki uyan diyor  Kediler miyavlıyor Köpekler havlıyor Hadi dost olalım diyor  Sanki bütün hayvanlar Sende çalış diyor  Dilara Özçam	Sabahın ilk ışığı, Güneşle başlar. Güvercinler uçuşup, Yemek ararlar. Cik cik cik. Tavuklar Çabuk yemeğini bul Kışın aç kalma Gıt gıt gıdak.  Yusuf Barış	Sabah inekler mö mö der. Sonra tavuk gelir: Gıt gıt gıdak der. Birden uyanırım.  Kedim miyav miyav der. İçim irkilir. Köpeğim gelir hav hav der Korkarım birden.  Sıkıldım derim kuş: cik cik der. Ne güzel sesin var derim. Onu severim.  Elifnur Biçer

HAYVANLAR	SABAH OLDU	HAYVANLAR
Ben bir köpeğim Hav hav derim Ben kahverengiyim	Sabah olunca kuş öter, Pencerenin önünde, Sende uyanırsın. Bakarsın sabah olmuş.	Kaplumbağa yürür yavaş yavaş Haydi, oynayalım arkadaş Tavuk konuşur gurg gurg İnek der mööö
Ben bir tavşanı Bembeyaz tüyerim Kulaklarım vardır	Dersin iş zamanı İşini yaparsın akşam olur Pekte yorulursun	Kalk hadi sabah oldu Herkes oynuyor içi sevgi dolu Bak herkes mutlu oldu İşte o da koştu
Ben bir köstebeğim Kahverengiyim Ben kendimi severim	Sinem Hato	Köpek der hav hav Hey o da oynuyor vaaav
Cemre Özkaya		İrem Suluhan

#### 4.2.13. Yazarın amacını belirler.

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam altı metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Ancak burada seçilen iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.2.13.1. Mutlu Park

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizin dinleme, okuma ve görsel okuma amaçlarını kendileriyle birlikte belirleyiniz. Öğrencilerinizin dinleme amaçlarını belirlemelerine yardımcı olmak için onlara ‘Bu metni niçin dinleyeceksiniz?’ sorusunu, okuma amaçlarını belirlemelerine yardımcı olmak için ‘Metni niçin okuyacaksınız?’, ‘Bu metni okumakla ne kazanacağınızı düşünüyorsunuz?’ sorularını yöneltebilirsiniz.” şeklinde yer almaktadır. Öğrenciler bu sorulara “öğrenmek, bilgi edinmek ve soruları cevaplayabilmek için” gibi yanıtlar vermişlerdir. Metnin okunma amacının yazarın okuyucuya vermek istediği mesaj olduğunu anlayan öğrenci çok azdır. Bu yüzden öğrencilerin metnin asıl anlamını kavrayamadıkları ya da yazarın duygularına eşlik edemedikleri söylenebilir. Diğer

bir soruda bu metni okumakla “çevreyi kirletmeme, kirletenleri uyarma, çöpleri çöp kutusuna atma, doğayı temiz tutma, çevreye ve canlılara zarar vermeme, ağaçları ve parkı sevme, ormanları ve piknik yaptığımız yerleri temiz bırakma, parkı koruma” gibi durumları kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazarın amacını tam olarak belirleyemeyip metnin kendilerine öğrettiklerini bu kadar net ve doğru yazabilmeleri şaşırtıcıdır. Ancak metnin öğrenciler için anlaşılması zor ya da sıkıcı olmaması bu durumu açıklamaktadır.

#### 4.2.13.2. Müze

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinize, okuyacağınız metnin bir şiir olduğunu söyleyiniz. Öğrencilerinizin dinleme amaçlarını belirlemelerine yardımcı olmak için şu soruyu yöneltebilirsiniz: Bu şiiri dinleme amacınız nedir? Öğrencilerinizin okuma amaçlarını belirlemelerine yardımcı olmak için şu soruları yöneltebilirsiniz: Şiiri niçin okuyacaksınız? Bu şiiri okumanın size ne kazandıracığını düşünüyorsunuz?” şeklinde yer almaktadır. Bu etkinlikle öğrencilerden şiiri okumadaki amaçlarını ve okuyunca neler kazanacaklarını belirtmeleri beklenmiştir. Uygulamada öğrenciler “Şiiri niçin okuyacaksınız? Bu şiiri okumanın size ne kazandıracığını düşünüyorsunuz?” sorularına “bilgi edinmek, soruları cevaplamak, yeni şeyler öğrenmek için” gibi genel cevaplar vermişlerdir. Bunların dışında kalan öğrencilerden şu şekilde cevap verenler olmuştur:

“Bu şiiri okuma amacım müzeyi tanımak müzenin nasıl bir yer olduğunu öğrenmek için müzeye nerelerden geldiğini öğrenmek için. Bana bu şiir müzeye kimler geleceğini, müzeye neler götürebiliriz bunları kazandırır.”

“Müzenin önemini anlamak için okuduk. Neden müze gezisi yapacağımızı anlamak için okuduk. Daha sık müzelere gitmek ve eskiden kalmış değerli eserleri görmeyi düşünüyorum.”

“Herkes Müzeleri tanıtalım. Türkiye'nin güzel olduğunu herkes anlansın. Müzeleri sevdiğimi herkes görürse ben çok sevinirim.”

“Turistleri çektiği için bazı bilgiler veriyor. Amacım bilgi vermesinden dolayı. Eski antika şeyleri öğreteceğini müzelerin içindeki eşyaların çok özel olduğunu düşünüyorum.”

“Bu şiiri okumakta amacım müzeler hakkında bilgi edinmek. Müzeler hakkında bilgi kazanıp tarihi eser bulursak müzelere götürmemiz gerektiğini öğrendim.”

“Bilgiler edinmek ve müzelerin tarihi eserleri taşıdığını bilmek. Müzeler hakkında birçok şeyi öğrenmek. Bana müzelerin hem eğitici hem de eğlenceli bir halini kazandırdı.”

“Müzelerde nelerin bulunduğunu, ne amaçla müzelerin kurulduğunu. Kısacası müzelerdeki bilgileri öğrenmek için okuruz müzelerle ilgili şiirleri. Müzeler bize birçok bilgi verir. Bu bilgilerden yola çıkarak birçok şey öğreniriz.”

“İlk önce yeni bir bilgiler öğrendim o müzelerede hiç gitmesemde o güzel şiirde gitmiş gibi oldum.”

“Diğer çocukların müzeyi daha iyi tanımaları için. Bilgi. Müzelerdeki tarihi eserleri olduğunu eski zamandaki eşyalardan bulursak müzelere getirmemiz gerektiğini.”

Şiirin okunma amacıyla ilgili verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin genel ifadeler kullanmaları inceleme, hissetme ve açıklama becerilerinin gelişmediğini göstermektedir. Soruya ayrıntılı olarak cevap veren diğer öğrenciler ise, şiirdeki düşünceleri tam ve doğru bir şekilde anlayan ve anladıklarını kendi düşünceleriyle ifade edebilenlerdir. Bu öğrencilerin şiirdeki ana düşünce cümlesini bulabildikleri söylenebilir.

#### **4.2.14. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.**

“Okuma” öğrenme alanında yer alan bu kazanımla kitapta toplam iki metinde eleştirel okuma becerisi verilmeye çalışılmıştır. Burada da bu iki metnin etkinlikleri incelenmiştir.

##### **4.2.14.1. Dedemden Öğrendiklerim**

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizden, ön bilgilerine yeni öğrendiklerini ilave ederek kavram haritasını tamamlamalarını isteyiniz (Etkinlik 2). Öğrencilerinize cümle tamamlama etkinliğini yaptırınız (Etkinlik 6).” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 2 ve 6 aşağıda verilmiştir.



6. Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri, okuduğunuz metinden öğrendiklerinizden de faydalanarak tamamlayınız.

1. Hasta olmamak için .....
2. Yediğimiz sebze ve meyveleri yemeden önce yıkamalıyız çünkü .....
3. Vitamin deposu sebze ve meyveleri yemeyi asla ihmal etmemeliyiz çünkü .....
4. Beklemiş ten, kin biniktinin. Bu yüzden .....

Bu etkinlikte öğrencilerden eksik bırakılan cümleleri metinden öğrendiklerini de göz önünde bulundurarak kendi duygu ve düşüncelerine göre tamamlamaları beklenmiştir. Uygulamada, öğrencilerin yarım bırakılan cümleleri kendi ifadeleriyle cümlenin yapısına, gidişatına ve konuya uygun bir şekilde tamamladıkları görülmüştür. Öğrenciler herhangi bir cümleyi devam ettirirken cümlenin bütününe uyumlu ve eksiksiz olmasına dikkat etmişlerdir. Ayrıca metinden direk alıntı yapmamaları onların metni anlamlandırıp cümlelerle alakalı olan bilgileri seçebildiklerini göstermiştir. Aşağıda öğrencilerin kâğıtlarından alınan birkaç örnek verilmiştir.

- “Hasta olmamak için...” cümlesi için:

“...kalın giyinmeliyiz.”

“...ellerimizi bol sabunla bol suyla yıkamalıyız.”

“...temiz su ile meyveleri yıkamalıyız.”

“...sağlıklı beslenmeliyiz.”

“...aşı olmalıyız.”

“...kirli tozlu yerlerde oynamamalıyız.”

- “Yediğimiz sebze ve meyveleri yemeden önce yıkamalıyız çünkü...” cümlesi için:

“...yoksa mikroplar ağzımıza girer.”

“...öyle yersek hasta oluruz.”

- “...kirli olduğu için mikrop olabilir.”
- “...mikrop sebze ve meyveden bulaşabilir.”
- “...mikrop barındırırlar.”
- “...mikroplar ağzımızdan miğdemize gider.”

- “Vitamin deposu sebze ve meyveleri yemeyi asla ihmal etmemeliyiz çünkü...” cümlesi için:

- “...onlar bizi hastalıklardan korur.”
- “...vücudumuzun direnci hiçbir zaman düşmesin.”
- “...vitaminsiz kalıp hastalıklara ve mikroplara karşı açık olmuş oluruz.”
- “...sağlıklı beslenmezsek hasta oluruz.”
- “...vitaminimiz olmazsa vücudumuz halsiz düşer.”
- “...yemezsek enerjisiz oluruz, hasta oluruz.”

- “Beklemiş ter, kir biriktirir. Bu yüzden...” cümlesi için:

- “...hasta oluruz.”
- “... sık sık banyo yapmalıyız.”
- “...terlememeye dikkat etmeliyiz.”
- “...terleyince üstümüzü değiştirmeliyiz.”
- “...terlediğimizde yüzümüzü yıkamalıyız.”
- “...mikroplar bize bulaştığı için sağlıklı olamayız.”

#### **4.2.14.2. Meraklı Gezgin Kaplumbağa Rize’de**

Etkinlik, kitapta “Öğrencilerinizin üçüncü etkinlikte verilmiş olan örnekleri incelemelerini, altı çizili sözcüklerdeki anlam özelliklerine dikkat etmelerini isteyiniz. Sonra da üçüncü etkinlik için verilen sözcükleri uygun bir şekilde cümlede boş bırakılan yerlere yazmalarını isteyiniz.” şeklinde yer almaktadır. Etkinlik 3 aşağıda verilmiştir.



### 3. Etkinlik:

a) Aşağıda verilmiş olan cümlelerdeki altı çizili sözcüklerin cümleye kattığı anlama dikkat ediniz.

- Yaz tatillerini genellikle Akdeniz'de geçiririz. Bu sene özel olarak Karadeniz'i tercih ettik.
- Hafta sonları sık sık sinemaya gideriz. Bazen de tiyatroya gideriz.

b) Siz de paragrafta boş bırakılan yerlere aşağıdaki ifadelerden uygun olanları yazınız.

"genellikle, genel olarak, özellikle, özel olarak, sık sık, her zaman, birkaçı, tamamen"

*Biz Ankara'da oturuyoruz, dayılarımız Rize'de oturuyor. Yaz tatilinde  
..... Rize'ye gideriz. Rize çok güzel bir ilimizdir.  
..... Rize'nin yaylalarını ben çok severim. Rize'deyken  
..... yaylalara çıkarız. Rize bir çok özelliğiyle tanınır. Bu  
özelliklerinden ..... şunlardır:*

Bu etkinlikte öğrencilerden cümlelerdeki eksik olan yerleri verilen kelimelerle tamamlamaları beklenmiştir. Bu noktada önemli olan cümlenin gövdesine ve anlamına göre öğrencinin uygun kelimeyi seçip yerleştirebilmesidir. Etkinlikteki ilk boşluk için öğrenciler arasında en çok yapılan hata "sık sık" kelimesinin kullanımı olmuştur. İkinci boşluk için "genellikle" ve "özel olarak" kelimelerinin kullanılması hatası sık yapılırken genelde bu boşluğu öğrencilerin çoğu doğru cevaplamıştır. Üçüncü boşluk için ise "genellikle" ve "her zaman" kelimelerinin kullanımı yapılan hatalar arasındadır. Son boşluğa da öğrencilerin hemen hemen hepsi doğru cevap vermiştir. Öğrencilerin boşluklara yerleştirmesi için verilen kelimelere dikkat edildiğinde, bu kelimelerin anlamca birbirine yakın gözükmesi öğrencilerin yanlış yapmalarına neden olmuş olabilir. Bu durumun giderilmesi için kelimelerin anlamlarının tam ve doğru bir şekilde öğrenilmesi gerekmektedir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi eleştirel okuma düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan etkinlikler puanlanmış ve veriler SPSS istatistik programına yüklenerek minimum, maksimum ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

**Tablo 3.***Öğrencilerin Türkçe Dersi Eleştirel Okuma Düzeyleri*

	N	Minimum	Maksimum	Ort.
1. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	109	20.00	95.00	65.85
2. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.	109	18.00	95.00	57.41
3. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	109	20.00	97.00	66.02
4. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	109	30.00	100.00	62.43
5. Sorgulayıcı okur.	109	.00	100.00	55.87
6. Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	109	.00	92.00	32.75
7. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	109	10.00	95.00	59.31
8. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.	109	8.00	96.00	62.11
10. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.	109	20.00	96.00	69.98
11. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	109	.00	100.00	66.05
12. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.	109	20.00	100.00	69.66
13. Yazarın amacını belirler.	109	20.00	100.00	72.94
14. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	109	6.00	100.00	64.57

Tablo 3'teki verilere bakıldığında, uygulamaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma kazanım düzeyi ortalamalarının 32.75 ile 72.94 arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarından “*Yazarın amacını belirler. (72.94)*” kazanımını iyi denilebilecek düzeyde kazandıklarını, diğer kazanımlardan “*Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV ) verilen bilgileri,*

*haberleri, düşünceleri sorgular. (65.85)”, “Metin ve görsel ilişkisini sorgular. (57.41)”, “Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur. (66.02)”, “Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. ( 62.43)”, “Sorgulayıcı okur. (55.87)”, Başlık ve içerik ilişkisini sorgular. (59.31)”, “Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler. (69.11)”, “Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder. (69.98)”, “Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. (66.05)”, “Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir. (69.66)” ve “Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder. (64.57)” kazanımlarını orta düzeyde kazandıkları görülmektedir. Öğrencilerin hemen hemen hepsinin “Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. (32.75)” kazanımında başarısız düzeyde oldukları görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerinin orta düzeyde ve son belirtilen kazanımın başarısız düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca dokuzuncu kazanım olan “Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.” kazanımının etkinliği olmadığı için öğrenciler üzerinde uygulaması da yapılamamıştır.*

Öğrencilerin “Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. (32.75)” kazanımını edinememiş olmalarının sebebi, kazanımın kitapta sadece bir metinde yer alması ve bu metinde de kazanımla ilgili etkinliğin olmaması olabilir.

Duran (2013b) ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerinin incelenmesi çalışmasında, aynı kazanımları ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde etkinlikler uygulayarak araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına baktığımızda “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV ) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.(24.79)” kazanımının düşük düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak, bu kazanım verilirken “video izlettirme” çalışmasının yapılmamasının öğrenciler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada 24.79 ve 65.85 ortalamalarının arasındaki farktan video çalışmasının öğrencilere kazanımı kazandırmada oldukça etkili olduğu ve bu çalışmayla öğrencilerin daha kolay öğrenebildikleri söylenebilir.

Yine aynı çalışmaya göre öğrencilerin eleştirel okuma kazanım düzeyi ortalamaları 24.79 ile 65.24 arasındayken, Tablo 3'te ortalamaların 32.75 ile 72.94 arasında olması, Duran (2013b)'in çalışmasında alt ve üst gruplara yer vermiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi eleştirel okuma düzeyleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak için öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve alınan öğretmen görüşlerinin tematik kodlaması tablo halinde verilmiştir.

- 1) Ders kitaplarındaki etkinliklerle öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırılabilir mi? Sizce bu etkinlikler yeterli mi?
- 2) Eleştirel okuma becerisiyle ilgili kazanımlar bu beceri için uygun mu?
- 3) Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın zorluklarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 4) Belirtmek istediğiniz diğer (Öneriler).....

**Tablo 4.**

*İçerik Analizinden Ortaya Çıkan Temalar*

Tema	Kod	Örnek Açıklamalar
Eleştirel Okuma Etkinlikleri	Yeterli % 35.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evet kazandırılabilir. Bu etkinlikler yeterli. (n=8)</li> </ul>
	Yetersiz % 50.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlikler çok fazla, bazıları gereksiz. Eleştirel okuma becerisi edinmek için başka kitaplar okumak ve karşılaştırmalar yapılmalıdır. Etkinlikler az, yeterli, rasyonel ve günlük hayattan olmalıdır.</li> <li>• Eleştirel okuma becerisi etkinliği olduğu takdirde kazandırılabilir. Ancak yeterli etkinlik bulunmamaktadır.</li> </ul>

Eleştirel Okuma Kazanımları	Yeterli % 57.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evet, yeterli ve uygun. (n=13)</li> <li>• Kazanımlar yeterlidir. Önemli olan kazanımı fark edebilmek ve ettirebilmektir.</li> </ul>
	Yetersiz % 25.0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygun değil. Çünkü çocukların seviyesi eleştirel düşünme yönünden yeterli değil.</li> </ul>
Eleştirel Okuma Becerisinin Gelişiminin Zorlukları		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öncelikle toplumun “eleştiri” kavramını iyi algılaması gerekmektedir. Olgularla değil de algılarla eleştirdiğimiz ve yalnızca açık aramayı eleştiri gördüğümüz için eleştirel okumayı kazandırmak zor olmaktadır. Çocuklarımızın da sadece şikâyet etme yerine çözüm bulmayı öğrenmesi eleştirel becerileri kazanmayı kolaylaştıracaktır.</li> <li>• Ders saatlerindeki zaman yeterli değil. (n=5)</li> <li>• Öğrencilerde okuma alışkanlığı çok zayıf. (n=8)</li> <li>• Eğitim sistemiyle ilgili bu konuda değişiklikler yapılmalı. (n=2)</li> <li>• Kazanımlarla uygulamalar (etkinlikler) uyum sağlamadığından uygulamada zorluk çekilmektedir. (n=2)</li> <li>• Düşüncelerinin saygıyla karşılanacağını bilen insanlar eleştirel okuma ve düşünceye sahip olurlar.</li> <li>• Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın zorlukları sınıf küçüldükçe daha da artıyor. Kendi düşüncelerini ifade yollarında yazarak ve sözlü olarak daha çok sıkıntı yaşıyor.</li> <li>• Çocuklar genelde her şeyi hazır buluyorlar. Çok fazla düşünme, çözümlenme, sorgulama gibi şeyleri yapmıyorlar.</li> <li>• Eleştirel okuma becerisi kazandırmak öğrenciyi sıktığı, hayal ve düşüncelerini sorguladığı için öğrenciler de okumada sıkılmaktadır.</li> </ul>
Öneriler		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinlikler kısa, uygulanabilir olursa ve dramatize edilirse öğrencilerimiz eleştirel becerileri kazanırlar.</li> <li>• Görsellerin, cümlelerin birbirine bağlılığı az. Konu içerik fazla, terimler ve kelimeler günümüze uygun hazırlanmalı.</li> <li>• Konuyla ilgili çalışma ve etkinliklerin görsel nitelikli olması</li> </ul>

---

küçük sınıflar için zorunlu.

- Her metin sonunda kavram haritasına yer verilmelidir. Çünkü eleştirel kazanımların hepsi her metin sonunda yoktur.
  - Uygun fiziki şartlar olmazsa tüm etkinlikleri uygulamak zorlaşıyor. Sınıf seviyeleri de etkinlikleri gerçekleştirmede bizi zorluyor.
- 

Görüşlerini belirten toplam 28 sınıf öğretmeninden 10 (% 35.7)'si Türkçe Kitabında yer alan etkinliklerin “yeterli” olduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenlerden biri çok fazla etkinlik olduğunu hatta bazılarının gereksiz olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğretmen de Türkçe Kitabında öğrencilerin yaşayışına uygun olmayan ve çok uzun olan metinler yer aldığını, bu yüzden bütünlük sağlanamadığını ama eleştirel okuma becerisi kazandırmak için etkinliklerin yeterli olduğunu vurgulamıştır. 4 (%14.2) öğretmen etkinlikleri “kısmen yeterli” bulurken, bazı bölümlerin sınıf seviyesinin üstünde olduğunu ve öğrencilerin olaylara eleştirel bakabilmelerine yönelik etkinliklere daha çok zaman ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Geriye kalan 14 (% 50.0) öğretmen de etkinlikleri “yetersiz” bulmuştur. Bu öğretmenlerden bazıları kitapta yer alan metinlerle ilgili etkinlikler bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bazıları ise, var olan etkinliklerin sıkıcı olduğunu daha farklı ve dikkat çekici olmaları gerektiğini, ayrıca metinlerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve onları teşvik edecek metinler olmadığını, görsellere de az yer verildiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda metni anlamaya ve yorumlamaya yönelik soruların ve etkinliklerin çoğaltılması gerektiğini, daha fazla eleştirel soruların ve soruların olmasını, öğrencinin kendi görüşünü ve yazarın görüşlerini ayırt edebileceği etkinliklere yer verilmesini belirtmişlerdir. Ayrıca konu sayısı fazla olduğu için okumaya yeterince vakit ayrılamadığını bu yüzden yapılan okumalardan verim alınamadığını ifade etmişlerdir. Etkinlikleri yetersiz bulan öğretmenlerden ikisi, eleştirel okuma becerisi kazandırmak için ders kitabı dışında kaynak kitap da kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin yarısının etkinlikleri yetersiz bulması sonucuna göre, ders kitabındaki etkinliklerin yetersiz olduğu söylenebilir. Ancak etkinlikleri yeterli ve yetersiz bulan öğretmenlerin programı yeterince iyi bilmediğini de söyleyebiliriz. Çünkü söz konusu programa göre, öğretmenler uygun gördükleri yerde etkinlikleri çıkarabilir ya da yeni etkinlikler

ekleyebilirler. Program, öğretmenlerin farkında olmadığı bu esnekliği onlara tanımaktadır.

Akkaya ve Kırmızı (2009)'un yaptıkları bir araştırmada, etkinliklerin yeterliliği ile ilgili bu bulguların tam tersi bulgulara rastlanmıştır. Araştırmada, öğretmenler etkinlikleri yetiştiremediklerini, etkinlik sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ve günümüzde derslerin etkinlikler üzerinden işlenmesi göz önünde bulundurulduğunda eski sisteme alışkın olan öğretmenler etkinlikleri yetiştirmekte zorlanmış olabilirler. Ayrıca ders saatlerinin etkinliklerin tamamı için yeterli olmaması da öğretmenlerin etkinlikleri yetiştirmelerini zorlaştıran ikinci neden olabilir. Bümen (2005)'in yaptığı araştırmada da, öğretmenlerin Türkçe programındaki kazanımları uygun buldukları, ancak etkinlik örneklerinin geliştirilmesi gerektiğini vurguladıkları saptanmıştır.

Belirtilen eleştirel okuma kazanımlarının uygun olup olmadığı konusunda görüşlerini belirten öğretmenlerden 16 (% 57.1)'i kazanımları yeterli ve uygun bulurken bu kazanımların fark ettirilebilmesinin ve öğrenciler arası farklılıkların göz önünde bulundurulmasının önemini de ifade etmişlerdir. Önceki soruyla ilgili sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin etkinlikleri yetersiz bulmalarının kazanımlarla ilgisi olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin çoğu, mevcut kazanımları eleştirel okuma becerisi kazandırmak için uygun bulmuştur. 7 (% 25.0) öğretmen ise kazanımların uygun olmadığını belirtirken öğrencilerin seviyesinin yeterli olmadığı, metinlerin ve etkinliklerin dikkat çekici olması gerektiği şeklinde sebepler göstermişlerdir. Öğrencilerin seviyesinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler, eleştirel okuma becerisinin zamanla kazanılan bir beceri olduğunu unutmamalıdır. Bu öğretmenlerin, öğrenciler beceriyi bütünüyle kazanamadığı için ya da eleştirel okumanın kavrama, sorgulama ve yorumlamayı kapsayan üst düzey beceriler gerektirdiği için böyle düşünmüş olmaları muhtemeldir. Ancak eleştirel okuma, birdenbire kazanılan bir beceri değil, süreç gerektiren ve sabır isteyen bir beceridir. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin ilkökul ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanması da öğrencilerin beceriyi almak için yeterli seviyede olduğunu göstermektedir.

Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın zorluklarıyla ilgili 26 öğretmen düşüncesini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu eleştirel okuma becerisi kazandırma amacını ulaşılabilir bulduklarını, ancak öğrencilerin bu amaçlara ulaşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Görüşler genel olarak etkinliklerin uzun, ders süresinin kısa olmasını (zamanın yetersizliği), okuma alışkanlığının olmamasından kaynaklanan anlama, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerindeki eksiklikleri ifade etmektedir.

Etkinliklerin uzun olduğunu düşünen öğretmenler, daha öncede bahsedildiği üzere programın onlara tanıdığı esneklikten faydalanıp etkinlikleri uygun gördükleri yerde kısaltabilirler. Ancak metinlerin çok uzun olması, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek metinlerin yer almamasıyla ilgili görüşlerini belirten öğretmenlerin çok da haksız olduğu söylenemez. Öğretmenler, metnin uzun olmasının öğrencilerin dikkatinin bir süre sonra dağılmasını sağladığı ve metnin başıyla sonu arasındaki bağlantıyı kurmada zorlandıkları için bunu söylemiş olabilirler. Aynı zamanda metinlerin gereğinden fazla uzun olması, metnin anlaşılmasını da etkilemiş olabilir. Karakoç-Öztürk (2008)'in araştırmasında, görüşme yapılan öğretmenlerden okuduğu metni anlama ve çözümlenme amacını ulaşılabilir bulmayanlar okuma çalışmalarında kullanılan metinlerin çok uzun olmasının anlamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Akkaya ve Kırmızı (2009)'un yaptığı bir araştırmaya göre de, öğretmenler Türkçe kitabında yer alan okuma metinlerinin çok uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca metinleri okurken dersin yarısının gittiğini ve bu yüzden de etkinlikleri yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ders süresinin ya da zamanın yetişmediğini belirten beş öğretmen, verilen etkinlik süreleri daha fazla olursa amaca ulaşılabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmede öğretmenler, eleştiri yapmak için okumaya çokça vakit ayırmak, okuduklarını yorumlamak ve farklı düşünceler ortaya koymak gerektiğinin farkında olduklarını, ancak bunun okulda yapılmasının çok zaman alacağını belirtmişlerdir. Bu yüzden her şey tam manasıyla yapılmaya çalışıldığında diğer etkinliklerin yetişmeyeceğini düşünüyor olabilirler.

Görüşme yapılan öğretmenlerden sekiz tanesi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının çok zayıf olmasının eleştirel okuma becerisinin önündeki en büyük



engel olduğunu belirtmişlerdir. Okumanın anlama ve yorum yapma becerisi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde öğretmenlerin oldukça haklı oldukları görülmektedir. Bamberger (1990)'in yaptığı bir araştırmada, okuma alışkanlığının bireyin eğitimdeki başarısını % 30 artırdığı görülmüştür. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin okuma alışkanlıkları olmadığı için kelimeleri anlamakta zorlandıklarından, farklı fikirler oluşturamadıklarından, kendilerini ve duygularını iyi ifade edemediklerinden bahsetmişlerdir. Eleştirel okuma için ön koşul, okuduğunu tam ve doğru anlamaktır. O halde öncelikle öğrencilerin okuduğunu anlamama nedenlerine bakmak gerekir. Öğrencinin okuduğunu anlayamamasının sebepleri arasında metinde geçen kelimelere yabancı olması, cümleleri ve cümlelerin birbiriyle olan bağlantılarını kavrayamaması, anlatılan konu hakkında bilgisinin az olması ya da hiç olmaması, metnin kendi içinde tutarsız olması, okurun tarafsız davranmaması ve dikkat eksikliği gibi durumlar sıralanabilir. Bu durumda öğrencilerin kelime dağarcıklarının az olmasıyla birlikte okuduklarını anlayıp bütünleştirmede zorlandıkları söylenebilir. Karakoç-Öztürk (2008)'un araştırmasındaki anket sonuçlarına göre tüm öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına ulaşabildiğini düşünmelerinin sebebi olarak, okunan metnin ilgi çekici ve öğrenci seviyesine uygun olmasının ve bu nedenle de öğrencilerin metni anlamakta zorlanmalarının etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabında metinle ilgili anlama ve çözümleme sorularına yer verilmesinin ve öğrencilerin bu soruları cevaplamalarının, metnin ana fikrini bulmalarının, etkinliklerde metinle ilgili sorular hazırlamalarının, sorularını arkadaşlarına sormalarının da metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve amaca ulaşmayı hızlandırdığı belirtilmiştir. Kılıç (2005)'in ilköğretim okullarında Türkçe eğitimiyle ilgili problemler üzerine yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğu kendilerini Türkçe dersinde başarısız bulmuştur. Öğrencilerin başarısız olma nedenlerinin okuduklarını anlamamak, veli ve öğretmenlerin öğrencilere yeterli düzeyde rehber olamamaları olduğu saptanmıştır. Arıcı (2008b)'in üniversite öğrencileri ile okuma üzerine yaptığı mülakatlarda da, öğrencilerin çoğunun okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanılacağı fikrine sahip oldukları görülmüştür.

Okuma alışkanlığı noktasında öğretmenlerin dışında aile ve çevre de öğrenciyle bir bütün olmalıdır. Okuma alışkanlığının temelleri ailede atıldığından, velilerin bu konuda bilinçlenmeleri ve çocuğa model olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerden biri bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Okuma becerisi geliştirmek bir hayat tarzı içinde düşünülmeli, ailede her üye okumalı ve birbirini dinlemeli, sorgulamalı, gerekirse eleştirmelidir. Eksiklikleri giderici çalışmalar okul-aile-çevre üçgeninde birlikte yürütülmelidir. Ailenin katkısı olmadan işler eksik kalacak demektir.”

Öğretmenlerden 21’i eleştirel okuma becerisi ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar kavram haritalarına daha çok yer verilmesi, drama etkinliklerinin çoğaltılması, görsellerin konularla bağlantılı seçilmesi ve artırılması, okuma çalışmaları yaptırılması, fiziki şartların uygun olmaması şeklindedir. Kavram haritaları, eski bilgilerle yeni bilgiler arasındaki bağlantıları açık hale getirir, bilgiyi zihinde somut ve görsel olarak düzenleyerek anlamlı öğrenme sağlar, öğrenciye bilgiyi organize etme, karar verme, tartışma ortamı sunarak yanlış öğrenmeleri ortaya çıkarır. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi uzun süre hatırlamasına da yardımcı olan kavram haritalarının öğretilmesi, öğrenilmesi ve kullanılması da kolay olduğundan (Kaptan ve Korkmaz, 1999, s. 21), öğretmenler kavram haritalarına daha çok yer verilmesini istemiş olabilirler. Drama etkinlikleri de öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlarken aynı zamanda onların, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, grup halinde çalışabilme, yaparak-yaşayarak öğrenme, yaratıcı olabilme, bağımsız düşünebilme ve kendini daha iyi tanıyarak yeteneklerinin farkına varabilmelerine yardımcı olduğu için öğretmenler etkinliklerde drama yöntemini kullanmanın eleştirel okuma becerilerini geliştireceğini düşünmüş olabilirler. Akkaya ve Kırmızı (2009)’un yaptığı araştırmada, Türkçe ders kitabında yeterince drama etkinliğinin yer almaması öğretmenler için olumsuz bir durum olarak belirtilirken, aynı zamanda öğretmenler drama yöntemi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve buna ilişkin özel bir kursa ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki eleştirel okuma kazanımlarını kazanma düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ayrıca öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesiyle ilgili öğretmen görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında 14 eleştirel okuma kazanımı saptanmış ve incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında, ilkokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte eleştirel okuma kazanımının olduğu görülmektedir. Mevcut eleştirel okuma kazanımlarının öğrencilere karşılaştırma, yorumlama, tamamlama, tasvir etme, hissetme, inceleme, ayırt etme, kurgulama, düzenleme, tasarlama, sınıflandırma, kavrama, tahmin etme, tanımlama, yargılama, ilişik kurma, karar verme, analiz etme ve açıklama gibi becerileri kazandırmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kazanımların benzerlik ve farklılıkları belirleme, problem çözme, çelişkileri saptama, yanlışları belirleme ve sorgulama çalışmalarında da eleştirel okumaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Duran (2013a)'ün Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan eleştirel okumanın incelenmesiyle ilgili araştırmasında, hem ilkokul hem ortaokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanımın olduğu, ayrıca kazanımların bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel okuma, tüm okuma eylemlerinin temelidir (Collins, 1993, s. 1). Bu temel çocukluk yıllarında atılır ve yaşam boyu devam eder. Böylece birey karşılaştığı her yeni bilgiyi sorgular, doğruluğunu araştırır ve bir yargıya vararak kabul eder. Bireylerin bilgiyle en çok karşılaştığı dönem olan çocuklukta bu beceriyi edinmiş olmalarının önemi, karşılaşılan her türlü bilginin sorgusuz ve koşulsuz

alınmamasında etkili olmasından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan eleştirel okuma eğitiminin ilkokulda verilmesinin önemi de anlaşılmaktadır.

Eleştirel okuma kazanımlarından olan “*Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV ) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.*” kazanımıyla birlikte öğrenciler algılama, sorgulama, anlamlandırma ve yorumlama gibi beceriler kazanmakta, böylece doğru bilgiye ulaşmada ve onu kullanmada daha bilinçli bireyler haline gelmektedirler. Ayrıca medyanın olumsuz etkilerinin farkına varan öğrenciler, interneti, medyayı ve her türlü kitle iletişim aracını kendi amaçları ve işlevleri dışında kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Aral ve Aktaş (1997) ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, kitle iletişim araçlarından olan televizyona ayrılan süreyle diğer etkinliklere ayrılan süreyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, etkinliklere göre televizyon seyretmeye daha fazla zaman ayrıldığı, kitap okuma, müzik dinleme, resim yapma ya da el sanatları ile uğraşmaya daha az zaman ayrıldığı, hafta sonu etkinliklere ayrılan sürelerde artma olduğu, cinsiyetin, sosyoekonomik düzeyin ve yaşın etkinliklere ayrılan sürelerle göre farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ayrıca beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin ders çalışmaya dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla zaman ayırdıkları saptanmıştır. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) ise, öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının, onların okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı, bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalara ve sonuçlarına dikkat edildiğinde belirtilen kazanımın önemi ve etkisi daha iyi anlaşılmaktadır. Özellikle günümüzde televizyonun ve bilgisayarın hemen hemen her evde bulunması ya da kolay ulaşılabilen birer kitle iletişim aracı olmaları öğrenciler üzerindeki bu etkileri daha çok artırmaktadır.

“*Metin ve görsel ilişkisini sorgular.*” kazanımı öğrencilerin görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenebilmesini, bilgilerin zihinde yapılandırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ayrıca görseller aracılığıyla yapılan öğrenmeler öğrencilerde daha kalıcı olmaktadır. Akpınar (2009)’un yaptığı araştırmada bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre

öğretmenlerin, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanını bazı kazanımların dışında genelde benimsedikleri ve uygulamada etkili buldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, görsel okuma ve sunu öğrenme alanının, öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görselliğin günlük yaşamda artan etkisi (Akpınar, 2009) de göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin eleştirel okuma yaparak metni sorgulaması ve görsel okuma yaparak resmi, şekli, fotoğrafı sorgulaması ve bu ikisi arasındaki bağlantıyla bilgiyi daha kolay elde edebilmesi anlaşılabilir olmaktadır.

*“Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.”* kazanımıyla öğrenciler karşılaştıkları sorunların çözümü için ellerindeki verileri inceler, ayırt eder ve sorunu giderebilecek en özgün çözüme ulaşarak bunu uygularlar. Öğrencilerin sahip olduğu özgüven, sorumluluk alma, karar verme, yaratıcılık gibi özellikler sorunlara çözüm bulmada yönlendirici ve yardımcı olmaktadır. Öztürk-Can, Öner ve Çelebi (2009)’un yaptıkları araştırmada, benzer sonuçlara rastlanmıştır. Araştırmaya göre, kendi özelliklerini “olumlu” olarak niteleyen öğrencilerin sorun çözmede daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca sorunlarının kaynağını “çevre” olarak nitelendirenlerin sorun çözmede daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

*“Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.”*, *“Sorgulayıcı okur.”*, *“Yazarın amacını belirler.”*, *“Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.”* ve *“Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.”* kazanımları öğrencilerin sorgulama, karşılaştırma, ayırt etme, inceleme ve sınıflandırma gibi becerileri edinmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin okudukları metne eleştirel bir gözle bakabilmelerini sağlayan bu becerilerle metindeki eksiklikler, çelişkiler, verilmek istenen fikir ya da mesaj, örneklerin uygunluğu ve yeterliği, metnin tutarlı olup olmadığı belirlenebilir.

*“Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.”* ve *“Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.”* kazanımları öğrencilerin gerçeği, hayali, duygusal ifadeleri ve abartı unsurlarını belirleyebilmeleri ve ayırt edebilmeleri bakımından önemlidir. Öğrenciler okudukları metindeki karakterlerin duygu ifadelerinin farkına vararak metinde vurgulananları

belirler ve bir anlam verebilirler. Bu da sorgulama yapmalarını kolaylaştırır. Hayali ve abartılı öğelerin metinlerde kullanılmasının en büyük sebebi, öğrencilerin dikkatini okunan yazıya çekmektir. Ancak bu öğelerin öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesinin yanında onları bir karmaşaya sürükleyebileceği de unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin gerçeğe hayali ayırt edebilmesi ve hayal ile abartının zihinde tasarlanan durumlar olduğunun farkına varabilmesi için bu kazanımların zamanında verilmesi gerekmektedir.

*“Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.”* kazanımı öğrencinin metindeki cümlelerin doğruluğu ya da yanlışlığı tartışılabilen bilgiler mi yoksa herkesçe kabul edilen değişmeyen cümleler mi olduğunu belirleyebilmesi açısından önemlidir.

*“Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.”*, *“Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.”* ve *“Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.”* kazanımları ile öğrenciler yorumlama, inceleme, tamamlama, ayırt etme gibi beceriler edinirler. Öğrencilerin dili daha doğru ve etkili kullanabilmeleri, kelime dağarcıklarının genişlemesi, metindeki anlatım bakımından bozuk ve çelişkili ifadeleri fark edebilmeleri bu kazanımları kazanmaları ile mümkündür. Çiftçi (2008)’e göre öğretmen öğrencilere anlam bakımından çelişki içeren, anlatım bozukluğu olan ve bazı cümlelerin eksik bırakıldığı ya da ilgisiz olduğu bir paragraf vererek onların bu durumları fark etmelerini sağlamalı ve dikkatlerini anlamaya yoğunlaştırıp yoğunlaştırmadıklarını belirlemelidir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin bilgilerinin tamamını eksiksiz alamayacakları için bilgiyi zihinlerinde yapılandırmak zorundadırlar. Bu yüzden öğrenciler, kendi öğrenmelerini gerçekleştiren ve yeni bilgilere ulaşan kişiler olmalıdırlar (Çiftçi, 2010, s.198). Eleştirel okumanın da öğrenciyi aktif olmaya zorladığı ve bilgiyi zihinde anlamlandırmada, sorgulamada, yeni anlamlar yüklemeye, yorumlamada ve yeni bir düşünceye ulaştırmada etkin rol oynadığı düşünüldüğünde önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular dikkate alındığında, eleştirel okuma kazanımlarına ait 15 okuma metni ve 24 etkinlik incelenmiştir.

İncelemeler sonucunda, öğrencilerin “Dedemden Öğrendiklerim, Mutlu Park, Maçı Biz Kazandık” gibi okuma metinlerini ve “Sabah, Müze” gibi şiirleri diğer okuma metinleri ve şiirlere göre daha çok sevdikleri görülmüştür. Bunun sebebi belirtilen metinlerin ve şiirlerin içeriğinde günlük hayatta karşlarına çıkabilecek olayların ya da kişilerin yer alması olabilir. Öğrencilerin aynı zamanda, içeriğinde hayali unsurları barındıran, masalsı metinleri dikkatle ve ilgiyle dinledikleri, çok fazla bilgi içeren, uzun metinlerde de hemen sıkıldıkları ve dikkatlerinin çabucak dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin hayal güçlerinin geniş olmasından ve hayali unsurlara bu yaşlarda yakın olmalarından kaynaklanabileceği gibi, metinlerin gerçekten gereğinden uzun, sıkıcı ve ilgi çekici olmamasından da kaynaklanabilir. Heberle (2000), öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma yollarıyla birlikte metinlerin bağlamsal/içeriksel özelliklerine de bakarak, okuma sürecinde ve sınıf etkileşiminde metinlerin doğasının da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin genelinin şiir yorumlama konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bununla ilgili öncelikle şiir yazma çalışmaları yaptırılabilir. Yazdıkları şiirlerde ne anlatmak istedikleri, hangi kelimeleri neden kullandıkları, başka türlü bu şiirin nasıl yazılabileceği gibi sorularla öğrencilerin kendi şiirleri üzerinden düşünmeleri ve sorgulama yapmaları sağlandıktan sonra, başka şiirlere geçilmelidir. Böylece öğrenci, kendi şiirinde yaptığı sorgulamaları bu şiirlerde de uygulayacak gerekli yorumlamaları yapabilecektir. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin anlamlandırabildikleri, sorgulayabildikleri, yorumlayabildikleri metinlerin ve şiirlerin etkinliklerini daha kolay ve doğru bir şekilde yapabildikleri, ayrıca bu etkinliklerin kazanımlarını da edinebildikleri saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma kazanım düzeyi ortalamalarının 32.75 ile 72.94 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, eleştirel okuma kazanımlarını ya iyi düzeyde (72.94 puan) ve orta düzeyde (55.87-69.98 puan arasında) kazandıkları ya da başarısız düzeyde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakınının da “Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. (32.75)” kazanımını kazanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu kazanımı edinmemelerinin sebebi, ders kitabında

kazanıma ait etkinliğin bulunmaması olabileceği gibi öğretmenlerin de kazanımı verebilmek için alternatif bir etkinlik hazırlamamış olmaları olabilir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında, öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarını hâlâ kazanamamış oldukları görülmektedir. Eleştirel okuma becerisinin ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlandığı düşünülürse, dördüncü sınıf öğrencilerinin beceriyi tam anlamıyla edinememiş olmaları tartışılmalıdır. Bu durumun birçok sebebi olabileceği gibi ilk akla gelen soru eleştirel okuma becerisi kazanımlarının bu beceri için uygun ve yeterli olup olmadığıdır. Bu soru araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik bulgular dikkate alındığında, görüşleri alınan öğretmenlerden % 57.1'inin eleştirel okuma kazanımlarını yeterli ve uygun bulduğu, % 25'inin de yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımları yetersiz bulan öğretmenler, öğrencilerin seviyelerinin yeterli olmadığı ve anlamada zorlandıkları gibi sebepler belirtmişlerdir. Eleştirel okuma süreç gerektiren ve zaman geçtikçe yerleşen bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin bir anda birer eleştirel okur olmaları beklenemez. Ayrıca verilen kazanımların öğrencilere bir eğitim öğretim yılı boyunca kazandırılması gerektiği de göz önüne alındığında, öğretmenlerin kazanımın verilmesinin ardından hemen öğrenciyi değerlendirmesi ve bir sonuca varması uygun olmaz.

Etkinliklerin yeterli olup olmadığıyla ilgili görüşlerini belirten öğretmenlerin % 50'sinin etkinlikleri yetersiz bulması, öğrencilerin eleştirel okuma becerisi edinememiş olmalarında bu durumun etkisinin olup olmadığını düşündürmektedir. Öğretmenler eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili zorluklara da etkinliklerin çok uzun olması, zamanın yetersiz olması, öğrencilerin okuma, anlama, sorgulama, eleştirel düşünme becerilerinin olmaması şeklinde sebepler belirtmişlerdir. Metinlerin uzun olması bir süre sonra öğrencilerin dikkatinin dağılmasına neden olurken, aynı zamanda konunun anlaşılmasını da zorlaştırıyor olabilir. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarıyla ilgili günümüzde de çok sayıda çalışma yapılmakta ancak istenilen sonuçlar alınamamaktadır. Okuma alışkanlığı konusunda öğretmenlerle birlikte aileye ve çevreye de düşen görev, öğrencilere rehber ve model



olmaktır. Okuma bir hayat tarzı haline getirilerek öğrenciler okumanın önemi konusunda bilinçlendirilmelidir.

Etkinliklerin ve kazanımların yeterli olup olmadığı tartışmaya açık olmakla birlikte öğretmenlerin derslerinde eleştirel okumaya önem vermeleri ve hatta derslerini eleştirel okumaya uygun bir şekilde işlemeleri gerekmektedir. Bununla ilgili Özensoy (2012) yaptığı araştırmada, eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu, sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği, hazırlanan kitabın genelde yeterli görüldüğü ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencileri derse daha etkin katılımlarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel okumaya göre işlenen derste öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bodur ve Sünbül (2010)'un yaptığı bir araştırmada da, eleştirel düşünme becerilerini temel alarak Hayat Bilgisi öğretimi gören bir grubun akademik başarısının, öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim etkinliklerinin uygulandığı gruptakinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böylece eleştirel düşünme becerilerini temel alan öğretim şeklinin bilişsel alanın bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışlarını kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler, okuma eğitimi çalışmalarlarıyla öğrencilere, anlama, yeni bilgilere ulaşabilme ve sürekli kendini geliştirme becerileri kazandırmaya çalışmalıdırlar. Öğrenci, eğitimle kazandığı okuma becerisini, bir alışkanlık hâlinde ömür boyu sürdürebilmelidir. Çünkü bu alışkanlığı sürdürenlerin, gözlemci, araştırmacı ve eleştirici olmaları beklenmektedir. Okumanın bir alışkanlık haline gelmesi ise, onun bir ihtiyaç olarak hissedilmesine bağlıdır (Özbay, 2006, s. 1). Zaten günümüzde sözlü iletişimin yerini yazılı iletişimin almış olması, bu durumu bir ihtiyaç haline getirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin her türden yazılı materyalle karşılaşmalarını sağlamalıdırlar. Böylece öğrenciler, farklı bir bilgiyle karşılaştıklarında hangi düşünme yollarıyla yaklaşmaları gerektiğinin ya da nasıl sorgulamaları gerektiğinin farkında olacaklardır. Ayrıca öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde görsel materyallerin etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin dersin her aşamasında görselleri etkili bir şekilde kullanmaları gerektiği de anlaşılmaktadır. Öğretmenler, eleştirel okuma becerisini kazandırma noktasında, yetersiz olduğunu düşündükleri etkinlikleri geliştirmeye çalışmalı; öğrencilerin metni, şiiri ya da görselleri daha iyi

sorgulayabilmeleri ve yorumlayabilmeleri için, anlama ve çözümleme sorularına yer vermeli; ana fikre ve amaca ulaşmalarını sağlamalıdır. Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın karşısındaki en büyük engel, öğrencilerde okuma alışkanlığının olmamasıdır. Bu durum dikkate alındığında, öğretmenlere, aileye ve çevreye önemli görevler düşmektedir. Öğrencinin günlük hayatında etrafında bulunan herkes, öğrenciye örnek olmalıdır. Okuldaki okuma saatlerinin dışında, evde de okuma saatleri konulmalı ve tüm aile bireyleri kitap okumalıdır. Sadece okumakla kalınmamalı, okunanlar tartışılmalı ve fikirler paylaşılmalıdır. Bu noktada ebeveynler demokratik ve eşit bir tartışma ortamı oluşturabilmelidirler. Aynı şekilde öğretmenler de, sınıfta öğrencilerin rahatça düşüncelerini ortaya koyabilecekleri, aktif olabilecekleri, eleştirebilecekleri, sorgulayabilecekleri bir ortam oluşturmalıdırlar. Düşüncelerinin saygıyla karşılanacağını bilen bir öğrenci, zamanla eleştirel okuma ve düşünme becerisini kazanmaya başlayacaktır. Tartışmasız bir ortam, okunan bilgilerin sorgusuz kabul edilmesine neden olacağından, bu durum eleştirel okumayı da engelleyecektir.

Elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere eleştirel okuma eğitimi öğrencilerin yaşam boyu kullanabileceği birçok becerinin kazanılmasında etkilidir. Bu nedenle eleştirel okuma becerisi öğretiminin ve öğreniminin etkililiği artırılmalıdır. Bu araştırmanın, eleştirel okuma becerisinin okullarda daha etkin bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir Eğitim Değeri Olarak Eleştirel Düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), s. 7-26.
- Akkaya, N. ve Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), s. 42-54.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), s. 37-49.
- Aksaçlıoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). ÖĞRENCİLERİN Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), s. 3-28.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (7. Baskı)*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akyol, H. (1997). *Okuma ve Prensipleri*. Çağdaş Eğitim, sayı: 233. Ankara: Rehber Yayınları.

- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), s. 74-102.
- Alston, D. N. (1972). *An Investigation of The Critical Reading Ability of Classroom Teachers in Relation to Selected Background Factors*. Association for Supervision and Curriculum Development, January, s. 341-343. Retrieved March 28, 2014 from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197201\\_alston.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197201_alston.pdf)
- Altun, A., (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), s. 97-109.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 13, s. 99-105.
- Arıcı, A. F. (2008a). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008b). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), s. 91-100.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 10, s. 1-11.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s. 1-12.

- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Bardakçı, M. (2010). *Muhakeme Yanlıları Hakkında Farkındalık Yaratmanın Eleştirel Okuma Gelişimi Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anlara.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı: 59, s. 67-96.
- Berberoğlu, G., İş-Güzel, Ç. ve Toker, N. (2011). Öğrenci İzleme Sistemi'nde Yeterlik Tanımlarının Dikey İfadelendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, sayı: 13, s. 9-12.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bodur, H. ve Sünbül, A. M. (2010). İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 30, s. 157-173.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), s. 21-57.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak, Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Candan, A. S. (2003). *Tarih Öğretiminde Ayrıntılı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cantekin, B. (2012). *Eleştirel Okumayı Öğretmede Öğretmen Algıları: Türkiye'de İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenler Üzerine Niceliksel Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Carr, K. S. (1990). "How Can We Teach Critical Thinking?" *Childhood Education*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. Retrieved March 18, 2014 from <http://www.ericdigests.org/pre-9218/critical.htm>
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. New York, NY: Routledge.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching Critical Reading Through Literature*. ERIC Digest. Retrieved March 3, 2014 from <http://eric.ed.gov/>
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR, sayı: 11, s. 231-244*.
- Çam, B. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies -*

*International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), s.727-743.

Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001, April). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)

Crowder, R. G. (1982). *The Psychology of Reading*. New York: Oxford University Press.

Çevik, A. (2007). İçe Alınmış Nesne İlişkileri Kuramı. A. S. Aysev ve Y. Taner (Ed.), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (s. 11-22). İstanbul: Golden Print.

Çifci, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (s. 71-117). İstanbul: Divan Yayıncılık.

Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe Öğretim Programında Beşinci Sınıfa Ait Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR*, sayı: 27, s. 185-200.

David, F. D. (2009). *Critical Reading an Evaluation of A Teaching Approach*. Proceedings of The 39th IEEE International Conference on Frontiers in Education Conference, IEEE Press Piscataway, NJ, USA, s. 657-662. Retrieved March 27, 2014 from <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818>

- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi: B6 Modeli. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), s. 1-31.
- Darch, C. ve Kameenui, E.J. (1987). Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2). Retrieved April 24, 2013 from <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1510215?uid=3739192&uid=2&uid=4&sid=21101964144453>
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devoogd, G. (2007). *Critical Comprehension of Social Studies Texts*. RHI: Promoting Active Citizenship. New York: Random House Inc, 2(2), s. 21-25.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Duran, E. (2013a). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), s. 351-365.
- Duran, E. (2013b). İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(4), s. 93-98.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 12, s. 208-218.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 6, s. 6-11.



Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment, Millbrae, CA: California Academic Press. Retrieved December 16, 2013 from [http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why2006.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf)

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E., (2006) *How to design and evaluate research in education. (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill International Edition.

Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güney, N., Aytan, T. ve Gün, M. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programı ile Çoklu Zekâ Kuramının Örtüşme Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), s. 213-229.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), s. 1-15.

Güngör, A. ve Ün-Açıkgöz, K. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı: 48, s. 481-50.

Heberle, V. M. (2000). *Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies*. Ilha do Desterro, Florianopolis, s. 115-138.

- İşeri, K. (1998). Okuma Ediniminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*, (70), s. 5-18. Ankara: TÖMER Yayınları.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi Modül-7*. [http://sakarya63.sa.funpic.de/ilkogretimde\\_fenbilgisi\\_01.pdf](http://sakarya63.sa.funpic.de/ilkogretimde_fenbilgisi_01.pdf) adresinden 22 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma Yazma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakoç-Öztürk, B. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y. (2005). İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), s. 82-91.
- Kim, W., Thompson, S. L. ve Misquitta, R. (2012). Critical Factors in Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research And Practice*, 27(2), s. 66-78.
- Knott, D. (2013). *Critical Reading Toward Critical Writing*. New College Writing Centre. Retrieved March 3, 2014 from [www.writing.utoronto.ca](http://www.writing.utoronto.ca)

- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve Okuma Öğretimi (4. Ünite). S. Topbaş (Ed.), *Türkçe Öğretimi* (s. 1-156). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Köksal, H. (2005). *Tarih Öğretiminde Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, N. (2006). *Dosyalama Tekniği Uygulaması ve Değerlendirmesinin İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Özerkliği ve Eleştirel Okuma Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurland, D. J. (2010). *How The Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing*. Retrieved March 18, 2014 from <http://www.criticalreading.com/>
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), s. 20-34.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), s. 55-77.
- Küçüköğlü, H. (2008). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Leist, C. W., Woolwine, M. A. ve Bays, C. L. (2012). The Effects of Using a Critical Thinking Scoring Rubric to Assess Undergraduate Students' Reading Skills. *Journal of College Reading and Learning*, 43(1), s. 31-58.

- Levine, A., Ferenz, O. ve Reves, T. (2000). EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers? *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)*, 4(4), s. 1-9.
- Lewin, L. (2010). Teaching Critical Reading with Questioning Strategies. *Educational Leadership, Reading to Learn*, 67(6). Retrieved March 15, 2014 from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar10/vol67/num06/Teaching-Critical-Reading-with-Questioning-Strategies.aspx>
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. ve Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and Instruction*. The association for curriculum development. Alexandria.VA.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 23 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013a). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-4. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 23 Şubat 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013b). *Verimli Ders Çalışma Teknikleri*. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/43/02/712491/icerikler/verimli-ders-calsma-teknikleri\\_763584.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/43/02/712491/icerikler/verimli-ders-calsma-teknikleri_763584.html) adresinden 22 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013c). *Sınıf Geçme Sistemi*. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/61/02/319223/icerikler/9sinif-alan-secimi-ve-sinif-gecme-sistemi\\_438580.html](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/61/02/319223/icerikler/9sinif-alan-secimi-ve-sinif-gecme-sistemi_438580.html) adresinden 22 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.

- Medya Okuryazarlığı, (2013). *Medya Okuryazarlığı Tarihçesi*, <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/tarihce.html>, [22.12.2013].
- Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best: A research based resource for college instructors. (3rd ed.)*. M.A: Anker Publishing Company.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), s. 431-465.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Dersinde Eleştirel Okuma Tekniğinin Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, s. 161-170.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), s. 158-177.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), s. 17-28.
- Özbek, Y. (2013). Eleştiri Üzerine. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, sayı: 30, s. 1-7.
- Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: "Genel Öğretim Yöntemi"*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma (7. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özensoy, A. U. (2011a). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özensoy, A. U. (2011b). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), s. 13-25.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersiyle İlgili Öğrencilerin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Özgen-Tuncer, Ç. (2010). Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, sayı: 9, s. 34 -49.
- Öznel ve Nesnel Anlatım (2013). <http://oznelvenesnelanlatim.nedir.com/>, [23.12.2013].
- Öztürk-Can, H., Öner, Ö. İ. ve Çelebi, E. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Eğitimin Sorun Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), s. 35-58.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2008). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları (10. Baskı)*. Ankara: Bayt.

- Parsa, A. F. (2004). *Televizyonda Görsel Okuryazarlık ve Anlamlandırma: TV Reklamlarının Anlamlandırılmasında Görüntünün Rolü ve Göstergibilimsel Çözümlemesi*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking*. New York: Addison-Wesley.
- RTÜK ve MEB, (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 23 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sağmen, A. (2013). *Televizyon Dizilerinde Ürün Yerleştirme Perspektifinden Görsel Okuryazarlık Becerileri: Elazığ Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, 2013) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, tez no: 332026.
- Salisbury University (2014). *Critical Reading Strategies*. Retrieved March 14, 2014 from [http://www.salisbury.edu/counseling/new/7critical\\_reading\\_strategies.html](http://www.salisbury.edu/counseling/new/7critical_reading_strategies.html)
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Geliştirilebilir mi? *Yaşadıkça Eğitim* (65), s. 30-34.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read (6th ed.)*. Retrieved December 26, 2012 from <http://www.teachercreated.com/>
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Retrieved December 22, 2013 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 164.
- Sullivan, N. (1998). Developing Critical Reading and Writing Skills: Empowering Minority Students in a Networked Computer Classroom. *Language Learning Online: Theory and Practice in The ESL and L2 Computer Classroom*. (Edt. Swaffar, J., Romano, S., Markley, P. ve Arens, K.). s. 41-56.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Teaching Clinical Psychology (2014). *Using Interviews in Research*. Retrieved February 4, 2014 from <http://users.rider.edu/~suler/interviews.html>
- Thibault, M. ve Walbert, D. (2014). *Reading Images: An Introduction to Visual Literacy*. LEARN NC, A Program of The University of North Carolina at Chapel Hill School of Education. Retrieved March 18, 2014 from <http://www.learnnc.org/lp/pages/675>



- Tierney, R. J. ve Pearson, P. D. (1983). *Toward a Composing Model of Reading, Reading Education Report, No: 43*. Bolt, Beranek and Newman, Inc., Cambridge, Mass.; Illinois Univ., Urbana. Center for the Study of Reading, National Inst. of Education (ED), Washington, DC.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Sever, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), s. 33-42.
- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, sayı: 135, s. 28-43.
- UNESCO, (1982). *Grunwald Declaration on media education*. Retrieved December 22, 2013 from [www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF)
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Metni Kavramanın Temel Bir Göstergesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, sayı: 13, s. 23-36.
- Ünal, E. (2006). *Eskişehir İli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Eleştirel Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vivanco, V. (2012). Critical Reading of Research Articles As Oral Activator in The Language Class. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article: 7, s. 121-134.
- Walz, J. (2001). Critical Reading and The Internet. *The French Review*, 74(6), s. 1193-1205.

Wikipedia, (2013a). *Nesnellik*, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Nesnellik>, [25 Aralık 2013].

Wikipedia, (2013b). *Öznellik*, <http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96znellik>, [25 Aralık 2013].

Wheeler, L. K. (2007). *Critical Reading of An Essay's Argument*. Retrieved April 20, 2013 from [http://web.cn.edu/kwheeler/reading\\_basic.html](http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html)

Wolf, W., Huck, C. S., King, M. L., Ellinger, B. D., Gansneder, B. M. ve Macdougall, M. J. (1967). *Critical Reading Ability of Elementary School Children*. The Ohio State University Research Foundation, Colombus, Ohio, s. 1-256.

Wolf, W. (1967). Logic and Critical Reading. *Association for Supervision and Curriculum Development/ASCD*, s. 419-425. Retrieved March 25, 2014 from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196702\\_wolf.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.


Yıldız, C. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yılmaz, Ş. (2010). *Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul Kütüphanesi/Kütüphanecisi ve Yayıncı İşbirliğinin Etkileri Nelerdir?* ZMEV Kemer Okulları, s. 1-22. <http://www.okulkutuphanecileri.org/dosyalar/bildiriler/yilmaz-okumaaliskanligi.pdf> adresinden 24 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.

Zintz, M.V. ve Maggart, Z.R. (1984). *The Reading Process, The Teacher and the Learner*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown, s. 1-632.

**EKLER****Ek 1. Uygulama İzin Belgesi**

Eh-1



T.C.  
**KIRIKKALE VALİLİĞİ**  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561/44/3224221 06/11/2013  
Konu: Anket İzni

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi:a) 28.02.2007 tarih ve B.08.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi ."

b) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 22/10/2013 tarih ve 58066181-545.044/976 sayılı yazısı.

İlgi (a) yönerge kapsamında; araştırma bir İli kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması hükmüne bağlanmıştır.

İlgi (b) yazı ile Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra YALÇINTAŞ'ın hazırlamakta olduğu "İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği İlimiz Merkez İlkokullarında başvurusunda belirttiği konular ile ilgili gözlem yapılabilmesi için izin talep edilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen Araştırma Değerlendirme Formunda adı geçen Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra YALÇINTAŞ'ın yukarıda adı geçen çalışmasının ekte belirtilen İlkokullarda Sorumluluğun okul müdürlerine ait olması kaydıyla, eğitim- öğretimi aksatmadan ve gönüllülük esasına göre 08 Kasım 2013- 06 Haziran 2014 tarihleri arasında yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

H.Ali OKUR  
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
06/11/2013

Adnan KAYIK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.  
06.11.2013 14:49

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

Cumhuriyet Meydanı 71100 Merkez / KIRIKKALE  
Elektronik Ağ : www.meb.gov.tr  
E-posta : kirikkalemem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Ali KILIÇ / Şube Müdürü  
Tel : (0 318) 224 61 03  
Faks : (0 318) 224 25 59

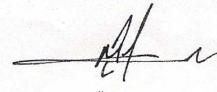
T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU


FORM: 2

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Esra YALÇINTAŞ
Kurumu / Üniversitesi	T.C.UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller	KIRIKKALE
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Merkez ilkokullar
Araştırmanın konusu	İlkokul öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Gözlem Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Kırıkkale İl Merkezinde Evliya Çelebi İlkokulu, Gürler İlkokulu, İsmet Aydın İlkokulu, İstiklal İlkokulu, Mustafa Necati İlkokulu, Şehitler İlkokulu, Yüzüncü Yıl İlkokulu, Tınaz İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu'nda "İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu veri toplama araçlarını uygulamasında komisyon kararınca bir sakınca yoktur.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;.....
.....	.....
.....	.....

## KOMİSYON

04...M. /2013  
  
Komisyon Başkanı  
Ali KILIÇ

  
Üye  
Mustafa Can HIÇYILMAZ

  
Üye  
Sema BANACI



## Ek 2. Okuma Metinleri

**DEDEMEN ÖĞRENDİKLERİM**



Gülnerden çumturbeseli ve dışında çok güzel kış yağdıyordu. Özlem, penceresinin önüne oturmuş, kar yağışını seyliyordu. Kar tanelerinin beyaz güllükler dağılıraki süzülüşünde yine imrenen sayılmıyandı büyük bir mutluluk duyuyordu.

Yandaki kâmpüste oturan dedesine heyecanlı seslendi:

— Dedesi dede, baldır her yer ması da bambayız oldu.

Dedesi dıgınyı bıldı ve Özlem'i:

— Evet benim güzel kızım, tepsi pamuk balıkı gibi.

— Ama dede, pamuk balıkı acık olmaz mı? Kar ile örtüyor. Birde örtmeseydi yal Özlem o sıcak, w kışın hıman dündüki aşıkta bir sevginin konduşunu görürü. Sırgı, süykeni kalabırın, vücudunı anı ayarlamaya çalışıyordu. Evin içi sıcak, dışına ise soğuk. Kar güldürü ama soğuk olmasa da ne gülsü olacaktı. Özlem, dedesine:

— Dedesi baki, aşıkta bir sevgi kışık. Neden de bıldırmıy dıyıl

— Özlemciğim, sevginin süykeni onu s dıktan ve hasta olmasın kılort.

Özlem bu anıda hafifçe öksürdü. Bunun üzerine dedesi:

— Siz de kandırısı hastalıklara karşı korumalıyız, dıgırlı mı Özlemciğim, dede. Özlem, dedesinin söylediklerine bir karşılık vermedi. Sevginin hımanı çok güldürdüğü. Dedesine gitti ve süzme güllüğünü aldı. Güllüğünü kar tanelerinin yazması istedi. Anısa dıgındaki sevgi gırlı.

Biröün öpüldüğünü hissetti. Can sıkıldı. Herbir şey yazmadı. Tekine dedesinin yanına gırlı ve ona:

— Dedeciğim, güldü ocağının ıvı yok mu?

— Our mu kım, bıldırlı gıylırlı, yeyırlı, omamır. Aşıkık, dışında güldüğün her yer onun ıvıdır.

— Ama güldü örtülp hasta olacık!

76



Dedesi Özlem'i yanına çağırarak:

— Gel bakalım benim yıldıgı sevgi dolu korumun, seninle bıldırlı koruğım, dedi ve anılamıya başladı:

— Anında kar demek bıldırlı demektir. Soğuk havalarda mikropların bir kım yeyı yazır. Anıca bir yıla da örtülp hasta olmasık için bıldırlı olmalıyız. Özlemde soğuk havalarda güllükümüze ve yıldırlıkümüze çok dıktık olmalıyız.

— Dedeciğim, mikroplar dıktık mıdır?

— Ebbette canık. Mikroplar güldü güldümevıyok kadar güldü, varılarda. Vücudumuzda gırlerevı hasta dırtuz. Bazı mikroplar zırlırlı dırtık ve güldü, onırla oluğırlırlar. Ama bunırl dıgıman oluğın gırlık.

— Neden yan dıdıcıgım? Mikropların oluğın mı var?

— Evet kızım, mikroplar, oluğın bıldırlıkında çok hızlı çoğalırlar ve bıldırlık hastalık edırlar. Ama hiç merak olma. Bıldırlı vücudumuzda dıgıardan gırlıkık mikropları sıldırılma karşı çeğırlı bıldırlık almay ırlım olma. Ebbıtken ırlımler dıgıman sıldırılma korumıka için bık dırlıkenden oluğın dıyıkıkı, kılaklar yapırlar ve bık dıgıman sıldırılma sınırladı bu bıldırlık dıgırlımlerı. Bıldırlı vücudumuzda dırtık kılak dıyıkırlık ve dırtık kılak dıyıkırlık. Aynca vücudumuzda dıgırlırlık gırlık mikropları sıldırılma karşı sınırlama yapan hırlıkler varık. Bu hırlıkler tepıle sıldırılma güldü mikropları sıldırılma koruğırlar.

— Benim iyice kılak karşı dede. Akırlık, mikroplar, sıldırılma, hıpsı bıldırlık gırlı. Güldü senin anılamıka kılakımı, bık o yıla bık yıla kılakırlık dıyık.

— Özlem kızım, kılakın iyice bıldırlık ve sıldırılma koruğırlıkı can kılakıyık dırtık.

— Dede, benim bık kılakım dıgındık bık dı can kılakım mı var?

— Benim gırlık korumun, her şeyın nası dı bık kılakı bulamın. Anılamıka kılakımı dıktık dırtık dı can kılakım var mı yok mu onısa koruğırlık. Anıca mikroplar sıldırılma dırtık dırtık dırtık dırtık dırtık. Anıca dırtık yarırlar da bık o yıla bık bıldırlık mikroplar bık yarırlık karşı gırlık.

— Peki dedeciğim, mikroplar bıkıka nasırlık dırlı vücudumuzda gırlık?

— Mikroplar ağız ve bıtın gırlı dırtıkden vücudumuzda gırlık. Anıca vücudumuzda mikropların gırlıkırlıkı bu tür yarırlık hıpsı koruma atındırlık.

— Dede, ben gırlık anılamım. Nasırlık koruma atındırlık kıl Ağız mı ve bıtınımız koruyan nırtıkı sıldırılma mı var?

77

— Bak, bu vırdıgım örneğı sıldım. Şimdi bıldırlı iyı dırtık. Örneğın bıtınımız. Bıtınımızda, sıldırılma koruğırlık hırlıkler mikroplar yalırlıkın yapırlık. Kılak dırtıkımızde mikroplar yalırlıkın yapırlık. Bu kılak, mikropların vücudumuzda gırlıkın angırlık. Bıldırlık, mikroplar ağız bıtınımızda yıldırlık. Mıdızımızda bıtınımız bık çeğırlı sıklık bıkırlık. Ös dırtık, pek çok mikrobu dırtıkırlık.

— Başıyıkın vücudumuzda mikroplardan koru dıdık?

— Sabırlık kılakım. "Sabırlık koruk hırlık oluk." demıgı abılıkımız.

— Bak gırlık anılamım, dırtık.

— Ne demıgırlık. Vücudumuz tepıle bık kılak gırlık ve bu kılakın her yanında nırtıkırlık sıldırılma varık. Kılak dırtıkımızde mikroplar yalırlıkın yapırlık ve onırlık için gırlıkın emırlık olan kılak sını ve süykeni varık. Dırtıkımızde de her gırlıkın bıtınımız. Bu bık dırtıkler bıldırlık dıgıman gırlıkın sıldırılma. Temızler mikroplar dırtıkırlık, oysa bıldırlık bık, bık bıldırlık. Bu yıldırlık dırtıkırlık dırtıkırlıkımız gırlık, yıldırlık vücudumuz mikropların sıldırılma ağırlık hırlık gırlık.

— Mikroplar ağızımızdan gırlık ne dırtık?

— Ağızımız, mikropların anı kılakı karşı gırlık bıldırlıkırlıkı yarırlık. Onun için yıldırlıkımız ve güllükümüzde çok dıktık olmalıyık.

— Anıca dıdıcıgım. Sabırlık ve meyvevırlık yılmamık yazılmıyık.

— Çok doğru sıldırılma kılakım. Yıldırlıkımız sız ve meyvevırlık yılmamık önelık yılmamıyık. Ama mutıkık temız sız ile yılmamıyık. Güllük kılak sız, mikropların anı çok sevıgı yarırlık dırtık.

— Dedeciğim, mikroplar dırtık her hırlıkde yapırlık?

— İık, rutubet, kılak ve kılak yarırlık mikropların yalırlıkın yapırlık. Mikroplar, temız hırlık ve sızın gırlık temızle yıldırlıkırlık sıldırılma ve bıldırlık ortamlarda yalırlıkın ırlık bulamırlık. Onun için hırlık yapırlıkımız çeyre yarırlık temız tutmalıyık hem de yarırlıkından önelık ve sızın emırlıkırlık bık sız ve sabırlıkıyık yılmamıyık.

— Ben dırtık hıpsı sabırlık yalırlıkımız dedeciğim.

— A fırlık benim güldü kılakım! Yıldırlıkımız bıldırlık dırtık mikropların sızın hırlık vücudumuzda yalırlık oluk. Özlemde vırtık dırtık meyve ve sızın emırlıkırlık yarırlık sıldırılma olma olma.

78

— Dedeciğim, anı bık sını dırtık anılamı mıyım?

— Ebbette kızım, hırlık sız bıkakım, seni dırtıkırlık.

— Güğın hırlık oluğumuz dırtık anılamı gırlık ve ağız oluğumuzda gırlık dırtık dırtık dırtık dırtık dırtık.

— Bak kızım, bu sorunu çok beğındım. Güllük bık çoğalırlık ağız oluğın çok kılaklar. Mikropların bir kım güldü sıldırılma sıldırılma. Bu mikroplar, bıldırlık yalırlıkımızda yalırlık yapırlık. Bu tür bıldırlık sıldırılma karşı ağız sızın vücudumuzda koruğırlık dırtık.

— Hıpsırlık anılamım da dedeciğim bık bık gırlık anılamım.

— Nıymıgı o bıkakım?

— Hırlık dırtık ya dedeciğim, vücudumuzda dırtıkırlık kılak dırtık gırlık.

— Ev, dırtık ne dırtık?

— Yanı dedeciğim, vücudumuzda mikroplara karşı ağız ile güllükümüzde. Peki kılak dırtıkden dırtık dırtık dırtık için ağız mı yapırlık?

— Tamam kızım. Bunu da sen bık bıkakım. Bıldırlık bu kılak.

Özlem, bu çok kıymetli bıkırlık için dedesine bıkırlık dırtıkden sonra bıldırlık penceresinin kılakını güldü. Dırtıkıyık bıldırlık. Dırtıkde hırlık ino bık kar yağdıyordu. Özlem'in güldürlık, dırtık dırtıkıyık kılak dırtık ağız bıldırlık sızın ağız. Sırgı onıca yıldırlık "Nırtıkden dırtık, güllük bık yalırlık bıkırlık için uçup güllük oluk." dırtık dırtık. Odamına güllük ve mıdızın Özlemde bıldırlık güllük dırtıkler sıldırılma ald. Yazmaya başladı:

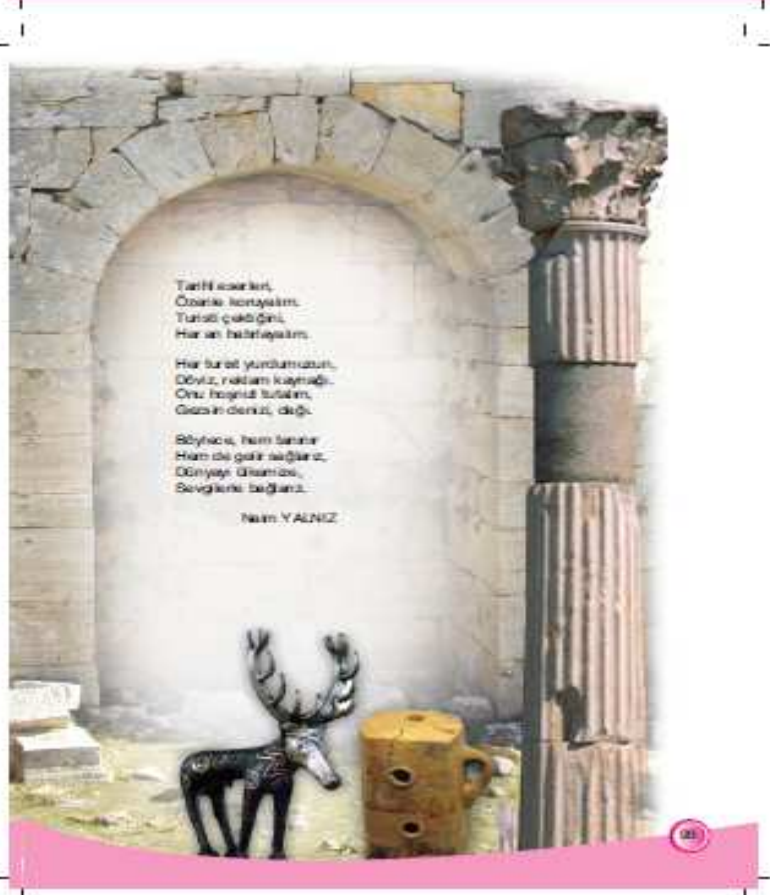
Sevgırlık Güllükügım,

Buğın dırtık bıkırlık çok dırtıkırlık gırlık anılamım.

Dedemden öğrendıkırlıkı güldü anılamım yalırlık bıkırlık bıkırlık.

Judy HINDLEY (Cırtık Hırlık)  
Çeyre Sırgı Bıkakım  
Dırtık dırtık dırtık

79







## SABAH

Sabah erken fırtınalar,  
Sanki kalkan ayağıdır:  
"Kak, gırtl ydına koy,  
Kakakku, kakakku!"

An gırtl çıkkın,  
O da der ki: "Kama gırtl,  
Bak, kıld m gılda yıldı,  
Sabah dıkı, vı, vı, vı, vı!"

Sarç dır çyık çyık,  
Dıkkın dıkı uçpırık,  
İnce sesle kık kık,  
Çıkı dıyır, ıg vıttır,  
Şıne kık, cık, cık, cık, cık!"

Ağır gıtlı, vurur öne,  
Ah bunlar tembül gıne,  
Çıkıç dı der: "Çıkıçmadan  
Yapantmaz, dan, dan, dan, dan!"  
ALİ UM ELÖVE

38

39



### ATATÜRK KURTULUŞ SAVAŞINDA



Bir gemi yanagıt Samsun'a sabaha karp  
Sakın durdu kayığı, çapın, taksit  
Sakın durdu sayık.

Bir duman tiberdi bu geminin becasından, bir duman  
Duman değildi tül  
Marmarın uçup gidin kaygılarıydı.

Samsun İsmetle bu gemiden atılan  
Demir değildi  
Samsun anıydı  
Kemal Paşa'nın kollarıydı.

**BU NE İNANÇTI KI GAZİ PAŞA  
ATININ TERİ KURUMADAN  
SÜRÜP GİTTİN YENİ YENİ SAVAŞLARIN PEŞİNDE**



Bir sakın gibi gitti Erzurum'a,  
Bir sakın gibi geldi Sivrihisar Erzurum'dan.  
Dağlar alçadı yol vermeye,  
Tahribandı İhanından karından.

Analar bacılar yolda döküldü,  
Çapırları beşir akardı,  
İmaretler suyunun faydalıdır  
Ağaçlar dalından.

Yer gök inledi bir yol daha  
Kurtuluş Savaşı'ndan.

**BU NE İNANÇTI KI, KEMAL PAŞA  
ATININ TERİ KURUMADAN  
SÜRÜP GELDİN YENİ YENİ SAVAŞLARIN PEŞİNDE.**



30

Sana borçluymuz ta dairenden  
Çünkü yurdumuzun ayn kurtarıcı,  
Musla, yorgun dögünçü,  
Yaralansın iyice sendin.  
Yöğün, inanc döküydün, yapıcıydın  
Sana külden, dinler kedar andın  
Kimsenin görmediğini gördüdü  
Sevgiyle bakan gözlerin.

Dedin ki: Bu millet, bu büyük millet  
Yığılar boyunca gel kalmış;  
Bu yurt, bu güzel yurt bizim yurdumuz  
Her yerden yanar almış.

Dedin ki: Bir güzel sevginle  
Kurtmak için yanından;  
Bilgiyle, inanca, coşkunlukla  
"Öğün, gıy, güven"



Devrimde yıldıttı, gık yıldıttı,  
Bu milleti sarmız elerin,  
Sana borçluymuz ta dairenden  
En büyüğü Mustafa Kemal'in

Devüller zunneler övünde  
Biz seni hatırlarız

Birp trane güzünde  
Biz seni hatırlarız

Önce adını öğrenir çocuklarımız  
El kalem tutup yazanda.

**BİMLER YAŞA, YURDUMUZDA HİZMET BÜYÜK  
KEMAL PAŞA! ÖLÜMSÜZ İNSAN SANLI ATATÜRK!**

CAHİT ÖLÜB  
(Kısaltılmıştır.)



31



### MUTLU PARK

Ertesi gün, günlerden çarşambaymış. Aynı parkta üç çocuk daha gelmiş. Hepinin elinde bir su şişesi ve bir pasta vardı. Onları bir yere oturup pastalarını yemeye, sularını içmeye. Sonra da su şişelerini ve pasta kâğıtlarını çimenlerin üstüne atıp çöplerin yığınına atıp gittiyler. Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Günlerden pazarıymış. Çöpü toplayan parkta bir öğle yemeği yapıyorlar. Çimenlerin üstüne oturmuşlar. Annesinin yaptığını böğürüyor, ayranın içiyor. Çimenlerdeki güzelliklere doyasız bakıyorlar. Bir den uzaktan, okul zili çaldığını görüyor. "Eyyah, iş kâğıdını" diyor. Böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üstüne atarak atılacakları kâğıdı görüyor. Oysa çöp kutusu, kanarda onu beklemeliydi.

Ertesi gün, aynı parkta iki çocuk daha gelmiş. Onlar da aynı ağacın altında oturup pastalarını yemeye. Çimenlerin üstüne böcek kâğıdını ve ayran kutusunu gittiyeler. Çöp kutusuna kadar gitmeye çalışıyorlar. Onlar da mısır kovanlarını, böcek kâğıdıyla ayran kutusunu yarıya bırakıp gittiler.

Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu ve iki mısır kovanı vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Ertesi gün, günlerden çarşambaymış. Aynı parkta üç çocuk daha gelmiş. Hepinin elinde bir su şişesi ve bir pasta vardı. Onları bir yere oturup pastalarını yemeye, sularını içmeye. Sonra da su şişelerini ve pasta kâğıtlarını çimenlerin üstüne atıp çöplerin yığınına atıp gittiyler. Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Ertesi gün, günlerden pazarıymış. Aynı parkta bir öğle yemeği yapıyorlar. Çimenlerin üstüne oturmuşlar. Annesinin yaptığını böğürüyor, ayranın içiyor. Çimenlerdeki güzelliklere doyasız bakıyorlar. Bir den uzaktan, okul zili çaldığını görüyor. "Eyyah, iş kâğıdını" diyor. Böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üstüne atarak atılacakları kâğıdı görüyor. Oysa çöp kutusu, kanarda onu beklemeliydi.

Ertesi gün, aynı parkta iki çocuk daha gelmiş. Onlar da aynı ağacın altında oturup pastalarını yemeye. Çimenlerin üstüne böcek kâğıdını ve ayran kutusunu gittiyeler. Çöp kutusuna kadar gitmeye çalışıyorlar. Onlar da mısır kovanlarını, böcek kâğıdıyla ayran kutusunu yarıya bırakıp gittiler.

Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Ertesi gün, günlerden çarşambaymış. Aynı parkta üç çocuk daha gelmiş. Hepinin elinde bir su şişesi ve bir pasta vardı. Onları bir yere oturup pastalarını yemeye, sularını içmeye. Sonra da su şişelerini ve pasta kâğıtlarını çimenlerin üstüne atıp çöplerin yığınına atıp gittiyler. Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.



Ertesi gün, günlerden çarşambaymış. Aynı parkta üç çocuk daha gelmiş. Hepinin elinde bir su şişesi ve bir pasta vardı. Onları bir yere oturup pastalarını yemeye, sularını içmeye. Sonra da su şişelerini ve pasta kâğıtlarını çimenlerin üstüne atıp çöplerin yığınına atıp gittiyler. Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Günlerden pazarıymış. Çöpü toplayan parkta bir öğle yemeği yapıyorlar. Çimenlerin üstüne oturmuşlar. Annesinin yaptığını böğürüyor, ayranın içiyor. Çimenlerdeki güzelliklere doyasız bakıyorlar. Bir den uzaktan, okul zili çaldığını görüyor. "Eyyah, iş kâğıdını" diyor. Böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üstüne atarak atılacakları kâğıdı görüyor. Oysa çöp kutusu, kanarda onu beklemeliydi.

Ertesi gün, aynı parkta iki çocuk daha gelmiş. Onlar da aynı ağacın altında oturup pastalarını yemeye. Çimenlerin üstüne böcek kâğıdını ve ayran kutusunu gittiyeler. Çöp kutusuna kadar gitmeye çalışıyorlar. Onlar da mısır kovanlarını, böcek kâğıdıyla ayran kutusunu yarıya bırakıp gittiler.

Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu ve iki mısır kovanı vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Ertesi gün, günlerden çarşambaymış. Aynı parkta üç çocuk daha gelmiş. Hepinin elinde bir su şişesi ve bir pasta vardı. Onları bir yere oturup pastalarını yemeye, sularını içmeye. Sonra da su şişelerini ve pasta kâğıtlarını çimenlerin üstüne atıp çöplerin yığınına atıp gittiyler. Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Günlerden pazarıymış. Çöpü toplayan parkta bir öğle yemeği yapıyorlar. Çimenlerin üstüne oturmuşlar. Annesinin yaptığını böğürüyor, ayranın içiyor. Çimenlerdeki güzelliklere doyasız bakıyorlar. Bir den uzaktan, okul zili çaldığını görüyor. "Eyyah, iş kâğıdını" diyor. Böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üstüne atarak atılacakları kâğıdı görüyor. Oysa çöp kutusu, kanarda onu beklemeliydi.

Ertesi gün, aynı parkta iki çocuk daha gelmiş. Onlar da aynı ağacın altında oturup pastalarını yemeye. Çimenlerin üstüne böcek kâğıdını ve ayran kutusunu gittiyeler. Çöp kutusuna kadar gitmeye çalışıyorlar. Onlar da mısır kovanlarını, böcek kâğıdıyla ayran kutusunu yarıya bırakıp gittiler.

Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu ve iki mısır kovanı vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Günlerden bir gün parkta bir çocuk gelmiş. Müğür bu çocuk, okula yetecek yaşta olan çocukla böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üstüne atarak atmıştı.

Çocuk, parkın o çöplüğe dönmüş halini görünce çok üzülüyor. "Kıyasla böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çöp kutusuna atıyaydın. Onları çimenlerin üstüne bırakıyordun" diyor. Gözlerinden iki damla gözyaşları süzülüyor yanaklarından akıyormuş.

Daha sonra çocuk, loşak çöpü çöplüğe atmış. Böcek kâğıdını çöplüğe atmış. Gözyaşları çöplüğe yığılıp yığılıp oracıkta bir kâğıt yığınına düşmüştü. O gün okul çıkışında da bunu uygulamaya geçirmiş.

Şarkılar söyleyip pastalarını gittiler. Yemekleri çöplüğe, tırmakları çöplüğe toplayıp çöp kutusuna doldurdular. O kadar çöp vardı ki hepsini bir gün bile bitiremiyorlardı. Günlerce parkta uğraşıyor ama sonunda bu işi bitiremiyorlardı. Parkta el beğeniyenler de vardı.

Park temizliği olunca sınıklar, tabaklar, fanerler, kâğıtlar ve diğer çöpler toplandı. Çimenler yeniden bopp yapıldı. Çöpler boyalı parkta renk vardı. Gözler bütünü kâğıtlar, sınıklar, sınıklar, güvercinler, ördekler, kuşlar hep parlıyordu. Böylece park yeniden canlandı.

Park böyle güzelleşince insanlar durmuştu? Anılarla buluşmuştu, çocukların ağız parkta gittiyordu. Öğrenciler okul çıkışında parka uğramayı alışkanlık edinmiş. Gençler arkadaşlarıyla sözböğüş parkta eğlenmiş.

Minikler, doğalar, parkta dinlenmiş. Hafta sonları park yeniden güzelleşmiş. Ama hiç kimsenin çöplüğe bir çöp atmadığını. Herkes yediklerini çöplüğe atıyor, çöplüğe çöplüğe atıyor, çöplüğe çöplüğe atıyor. Böylece park sonunda kader temizliği, nâzîkliği, çöplüğü kâğıt.

Ertesi gün, günlerden çarşambaymış. Aynı parkta üç çocuk daha gelmiş. Hepinin elinde bir su şişesi ve bir pasta vardı. Onları bir yere oturup pastalarını yemeye, sularını içmeye. Sonra da su şişelerini ve pasta kâğıtlarını çimenlerin üstüne atıp çöplerin yığınına atıp gittiyler. Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu, iki mısır kovanı, üç pasta kâğıdı ve üç su şişesi vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Günlerden pazarıymış. Çöpü toplayan parkta bir öğle yemeği yapıyorlar. Çimenlerin üstüne oturmuşlar. Annesinin yaptığını böğürüyor, ayranın içiyor. Çimenlerdeki güzelliklere doyasız bakıyorlar. Bir den uzaktan, okul zili çaldığını görüyor. "Eyyah, iş kâğıdını" diyor. Böcek kâğıdını ve ayran kutusunu çimenlerin üstüne atarak atılacakları kâğıdı görüyor. Oysa çöp kutusu, kanarda onu beklemeliydi.

Ertesi gün, aynı parkta iki çocuk daha gelmiş. Onlar da aynı ağacın altında oturup pastalarını yemeye. Çimenlerin üstüne böcek kâğıdını ve ayran kutusunu gittiyeler. Çöp kutusuna kadar gitmeye çalışıyorlar. Onlar da mısır kovanlarını, böcek kâğıdıyla ayran kutusunu yarıya bırakıp gittiler.

Şimdi çimenlerin üstünde bir böcek kâğıdı, bir ayran kutusu ve iki mısır kovanı vardı. Oysa çöp kutusu, hemen oracıkta bulunmaz duraldıymış.

Tuncel ALTINÖZÜ  
(Düzenlemişler.)



## MEDYA ÇOCUKLARI



Feri Cana ÇÖZÜMLÜ

Biz medyayla büyüdük,  
Zamane geçtikten,  
Eğilimlerimiz tek niçik  
İnsanlar oyuntan.

Gazeteli ve dergilerin  
Okuduğumuz kollar,  
En çok okunanlar  
Magazin sayfaları.

Kendi adımız gibi  
Biliyoruz anılar,  
Onlar evlerimiz  
Her akşam çocukları.

Ayrı diller aldık  
Sohbetlerin yerini,  
Diyaloğu kOFKOF  
Kırmızı filmi.



Elvan ÖZGER

60

Yalnız ihtiyaç için  
Kullandık biz medyayı,  
Ayıklayıp içinden  
Zararı yaydık.

Medyanın az değil,  
Çocuklara faydasız,  
Bilgilerimiz zıvanalı  
Tanrı'ya döşeyi, hayvanlar.

Programlar hayal,  
Çocuklar dışı olmak,  
Su büyütür bizi,  
Biziz dediyse anas.

M. ÇÖZÜMLÜ AYYÜZEL



Tuğçe ÖZGER

61

## NEDEN RÖYA GÖRÜRÜZ?



Kırmızı bir kedi ile kirlenmiş dans ediyorsunuz. Ardından gökyüzünde uçarak çok büyük bir gamiye ulaşıyorsunuz. Bir de bakıyorsunuz ki gaminin içi sıvıdır. Kapları da çıkılabilecek öğütürsünüz. Öğütürsünüz size bir kitap çıkarıyor. Kitabı açıyorsunuz, içinde küçük bir tavşan akısı yapıyor. Onları havuçlarla yemek istiyorsunuz ama vermiyorlar. Röya bu ya. Tavşanlar havuçları paylaşmayabilir. Kediler dans edebilir. Öğütürsünüz de bir gaminin kaplarını çıkarabilir. Röyalar da her şey ama her şey olabilir. Yerler, zamanlar, insanlar hep bir birine karışabilir.

Röyalar, mutluluk verici olabilirler gibi çok çarpıcı, çok korkutucu ya da öfkeli olabilirler. İnsanların rüyalarında bu duygular hissetmek çok doğaldır. Uykusuzca geçirdiğiniz bir bölümünde röya görürsünüz. Uykudan uyanırsanız henüz uyanmaz. Bu durum, rüyalarınız hareket etmeden yaşamınız seçer. Elbette bizim gördüğümüz için. Röyalar da belli olayları sizden geçirdiğinizi hatırlamak için. Ama gövnenlik sözleri her zaman iyi değildir. Bir de bakarsanız ki rüyalar sizden başka birisiyle konuşuyor olabilir.

Niçin röya görürsünüz? Röyaların anlamı nedir? İnsanlar bu soruları zihinlerinde çözmeye çalışırlar. En basit anlamıyla rüyalar, uykudayken zihnimizde beliren olaylar, düşünceler ve görüntülerdir.



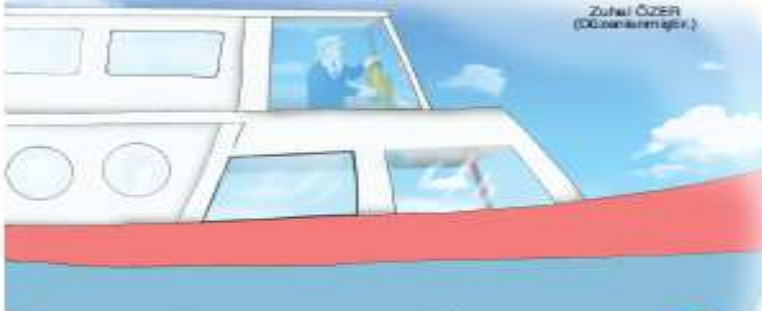
120

Neden röya görüyorsunuz? Niçin birbirinden farklı pek çok görüğe var. Kimileri gördükten sonra, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, düşüncelerini görür. Kimileri de rüyaların zihinleri temizlediğini düşünür. Kimileri ise röya görmenin yarattığı duyguları seçerler.

Bazı kişiler ise çok sık röya görüyorlar diyorlar. Bazılar da hiç röya görmediklerinden söz ederler. Belki sizlerin içinde de böyle düşünceler vardır. Hiç röya görmüyorsanız merak etmeyin. Bu yalnızca çok derin uyuduğunuz ya da rüyalarınız anlamlandırdığını gösterir. Çünkü herkes görsede en az bir buçuk iki saat röya görür. Uyandığınızda rüyaların ayrıntılarını çok kolay hatırlamayı bilirsiniz. Bir süre sonra da gördüğünüz röyaya ya tamamen ya da kısmen unutulursunuz. Bu da yine vücudumuzun kendisi konuşuyor olabilir. Röyalarımızın birçoğunu unutmasaydık bunları hepimiz hafızamızda depolarımız durdu. Çünkü yaşamımızda olanlar birbirinden ayrılmıştı zaman zaman zorlanabiliriz. Bu durum da biz kendimize okuyacak bazı sorularla karşılaşmamıza neden olabilir.



Zuhel ÖZER  
(Okunmamıştır.)



121





## ALTIN ÖĞÜTLER

"Tabii di' yanm değinden çeyim." ataböğünö ğitirgenöğir. Bu ataböđünöñ ne anlatmak ataböğini birimem hiç döđünöñiz mi? Çok ğizel konuşan kağıçm de "Ağından balalayor." diler. İçi bu akın bil, tabii öñe bilöör, ğiler yözür.

Çevremize ğöyle bir baladem. Öñürö ğayaten de il, bir il insanm kağıçmız. Birincü, konuşmalarında ve davranışlarında ğöñü kullananm dikkat eder. Bu tür insanları yanında kendimü nahiz ve ğöyünde hoşladımız. Diđat be kaba ve diğatlıdır. Nerede mesel konuşmaçıñm bilmez. Başkalarınm nahabuz ederm döđünceñi akınm ucundan bile geçmez. Bir de ğayateniz kolaylaştıranm ahiri adılar vardır. Şimdi tam bu sözlerin neñer döğünmü acısam emnimim hepimiz çok iyi biliriz.

Önem mi söylenmez? Dünm söyleyelim. "Hokuz polus", "Abm kaidim", "Ağı azam, ağı".

Nem? Beğendiniz deği mi?..

Bu sözlerin çağıñ firmede ve mesafede bir anlamı olabilir. "Ağı azam, ağı" deyimim An Baba ve Kerk Hamamim böđm kiplerim ađıđıñm bilgeniz. Ama böđm ahiri sözlerim bunlar dimesa ğerik. Heđi daha fazla sözlerim söylemeyeñim de bir kaç taneñim söyleyelim.

Teğekör edelim

Özür dilelim

Af edelimiz

Rica edelim

Löğlet

Bu kadar mı? Elbette deği. Diğerleri de siz döğün. İnanıyorum ki hepimiz söz döğünöği bu ğözel sözlerle edelim.

Peki, bu sözler ne zaman ve hangi durumlarda kullanılır?

Birincim bir iyilik göñdöđünöz zaman o kağıe yardımından döğey teğekör edelim. İnanmadan yarığımız yanık bir davranış ya da söyleğimiz hatalı bir söz için özür dilelim. Bir diğre teğekör edöği zaman da "Önemli deđi!" ya da "Rica edelim" deyimim kağıçm variz. Unutmayalım ki bu sağı sözler birbirimizle kağıe sağılmızı ğözler. Teğekör ederm teğekör etmeyi, özür dileyerek de özür dilemeyi öğretir. Bu ğözel sözler,



165

yanında ve zamanında kullanmayı öñm akınımızdan ve böđöñerimizden öğreniriz. Öñümüzde be öğretmenlerimiz öğrenici kelimelerin ğözüne daha fazla em katarlar. Ben bu sözleri altın sözler de diyorum. Ahm, nasıl an, değerli madem be bu sözler de söz döğünmim atabir. Ancak söz söylemli yapm kendisi deđi onu kullananm insandır. Söz de insanı kymatlandır.

Böyk ğalmız Yunus Emre bakan ne ğözel söyleyimiz:

"Söz bilen kağıçm,  
Yöñmü ağı öde bir söz.  
Sözün kağıçm diyemim,  
İyini ağı öde bir söz."

Atabarmız da akınm her ğerini söyleyem "Söñeđini söyleyen, atabarmığını ığtır." ataböğünö uyarımlardır.

Ğöñü ahiri insanlar, hem yanında konuşurken hem de konuşulanm be tonlarını dikkat ederler. Konuşmalar, dinleyenm nahabuz etmez. Beđimmeden konuşurken ve konuşmalarında emk vardır bir ton bulunmaz. Özellikle öñmüz ve kano anlam kağıçm "Hayır öñmü", "Bana ne?", "Bana ne?", "Seri işlemlerim", "Aklı" gibi ifadeleri kullananm insanlardır.

Başkaların ile kağıçmde acaba konuşmak kadar dinlemek de önemli deği mi? Elbette önemli. Dinlemekten anlamamın olmayağını bilme yanımız yoktur. Ne demiz atabarmız "Ben dinle, bir konuş.", "Söz ğünöğmü sözünatındır."

Dinlemenin de kendine öđü kuralım vardır. Söz kağıçm, bir arkadaşımızla konuşuyorum. Arkadaşımın böbe bir ğeyim anlatıyor. Onu nasıl dinleriz? Öñmüzle konuşm arkadaşımızm yözüne bakamız. Öñmüzümlü ahıra döğüştürmeyiz ve başka bir ğeyim meğul olmamız. Bu davranışlarımız arkadaşımızm anlatkılarını önem varığımızm ğözler. Bir diğre ğözel davranış de kağıçmızla konuşulanm sözünü kimeñim acısına kadar dinlememiz.

Dinlemek mi daha zor yolsa konuşmak mı, diye sorarsanız, söz dinlemenin konuşmaktan daha zor olduğunu söyleyim. Öñmüzü dinlemek sabır ister, ğaba sever. Şunu akınımızdan ğılamamamızdır. Öğrenme evimiz ğöñ kapsamın aneñim dinlemem.

Dinleme ve konuşma bir vatanın ile yanm ğibidir. Birini diğerinden ayrı ğöremeyiz ve bir olmayañca diğat hep yanm kağıe. Öñm dinleyelim sonra konuşalım. Ama yanında konuşalım ve nerede durarak öñm ğöñü kullananm uyalım.

İbrahim GÖLTERİN



165





### ATATÜRK'ÜN YÜKSEK İNŞANLIK DUYGUSU

İşleri Bakanı Şükrü Kaya, Çanakkale bölgesini dünü anıya geçiren Atatürk kandoainsi şöyle diyor:

— Çanakkale'yi ziyaret ettiğin zaman söz geliştirmiş de ziyaret edeceğim. Bu görevi yapacağına kuşkuım yok. Yalnız mevlî bir nutuk söyleyecektim Ben söyleyeyim. Burada yalnız söz geliştirmişim. Söz, saygıyla anıyorsunuz, diyecektim. Mehmetçik anıtının başında ölmüş bütün düşümlüğüyle konuşacağım. Burada rahat ve huzur içinde yalnız, diyecektim. Siz olmasaydınız, siz göğüslerinizi çelik kalkanlara siper etmeseydiniz bu boğuz açılır, İstanbul alınır, vatan toprakları iddiala uğradı diyecektim.

— Evet, böyle konuşacağım!

— Hayır, hayır!... Ben böyleymi. Örnekte, çok daha başka konuşacağım. Orada, Çanakkale'de yalnız bizim şehitleri değil bu topraklarında canlarını döten insanları da o kahraman selveççileri de saygıyla anacağım!

— Peki, ben bunu yapmam çünki bu sözler ancak sizin söyleyebileceğiniz yüce bir sözlerdir.

— Söyleyecektim Çanakkale'den dünyaya karşı böyle konuşacağım. Senin böyle konuşman gerektir.

28

Atatürk, o gece Şükrü Kaya'ya bir mektup yazmış. Notta şu cümleler yazıyor:

"Bu memleketin topraklarındaki bütün kahramanların ruhlarını anıyorum. Burada, bir dahi vatan topraklarındayız. Önemli bir savaşın içindeyiz. Sizler, Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunuz. Uzak diyarlardan evlatlarını selveççilerden anıtları gözyaşlarını dindirin. Evlatlarınız, bizim başımızdadır. Huzur içinde oturun ve huzur içinde rahat rahat uyuyabilirsiniz. Çünkü, bu topraklarda canlarını verdikten sonra artık bizim evlatlarımız olmuştur."



Şükrü Kaya, Atatürk'ün yüce insanlık duygularını anlatan bu sözleri, Çanakkale'de söylemiş ve Ankara'ya dönmüştür.

Muş, Mehmetçik anıtının başında söylenen bu sözleri not eden bir kaç yazıncı gazetesinde yazmış. Çünkü bu sözleri gazetelerine bildiriyorlar. Nutuk dünyaya yayılıyor ve anadın halkı geçmiyor. Şükrü Kaya'ya telgraflar yazıyor. Ta Avusturya. Yani Zekeriya'dan günlerce sonra mektuplar geliyor. Gözleri yaşlı anıtlardan, kardeşlerinden, askerlerinden... Şükrü Kaya, bu konuşmalardan dolayı kullandığı, alkışlanıyor.

Kamil AFRURNU



Atatürk'ün Çanakkale'deki Anıtı

29







## KONUŞAN EŞYALAR

Bardaktan beğenmesini yağmur yağıyordu. Sokak anılar, caddeleer, küçük çukurlar, bulgular, parklar yağmur sularıyla dolmuştu. Sokaklardan çarıl yağmur suları akıyordu. Herkes her çocuk gibi Erme de yağmuru altında koşmak, oynamak, salımlak, biriken sulara ayağını çarpıp vurmak istiyordu. Anıak annesi "İsteriz yağmuru, hasta olursun," diyorak dışarı çıkmama izin vermiyordu. O da pencerenin önüne girip, pencereyi açtı... Yağmurla konuşuyormuş ama en azından yağmuru seyr ediyordu. Ayrıca yağmuru sesini duyuyordu.

Yağmurda oynamamak için koştuken insanlara da bir anlık vermiyordu doğrusu. Şimdi onların yerinde olmayınca kadar çok istedi. Bir birlerinden dışına koşuyordu. Ama şimdiki ayrılmakla vs dinlemekle yaşamak zorundaydı. Herdnyse yağmur sesinden başka ses duyulmuyordu. Erme sesine yağmur baskıyla kesilerek gitti. Sokaklardan su akıyordu - devam ediyordu. Bir de çukurlarda, ağaç dallarında biriken sular tıp tıp diye hoş sesler çıkararak yavaş dökülmeye başlıyor.



Erme bir konuşma duydu. Etrafına baktı, kimseyi görmedi. Kulağın kabarttı, sesin nereden geldiğini anlamaya çalıştı. Yine kimseyi görmedi. Ama konuşma devam ediyordu. Konuşurlar anlamak için daha dik kafayı dinlemeye başladı.

Bir:

— Evet çok yağış ama neye yarar? Bir kalemim konuşmuş dinletmişim depanyonuz, ağaçların kökleri böden faydalıyor. Bir kalemim başlangıç döküldük. İnsanlar sevmiyor başlangıç dökü, bu senin su alanını gelmeyeceğiz diye.

Konuşurlar devam edebildim Erme şaşkınlıktan küçük dilini yutmuştu. Gözünü konuşurlar yağmur damlalarıydı. Şaşkınlığı artık dinlemeye devam etti.

Bir yağmur damlası şu şekilde devam etti:

— İnsanlar görmeyi açma alan ayı bilmiz fakat biz bir hazne zamaniyalar halinde. Ayrıca konuşurlar. Bu kalemim de bir gün düşünürken hiç düşünmüyorlar, dedi.

Bir diğer:

— Ne yapabiliriz canım, suuz tamizlik olmaz, medusen bol bol kullanıyorlar, diye cevapladı.

— Hayır, dedi ilk konuşan. Mesela suya bol dinleyen gün çoktu Erme. Geçen gün dışarıya çıkıyordu. Bu sırada ağaçlar görmeyi kapımay hiç düşünmedi. Hiçbir şey yapmadan boğuna alıp göbünü damlaları "Bizi boğuna alırsın, suyan alırsın Erme, hiçbir şey yapmadan alıp gitmeyelim," diye haykırıyor ama seslerini duyuramıyorlar, dedi. Bu konuşurlar durtun Erme hayretten donakaldı. Ne düşünürken geçmişti. Geçmekte



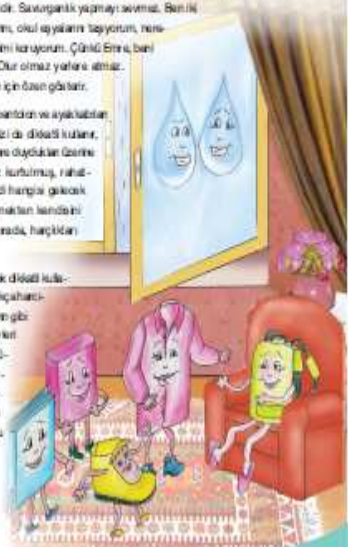
hayret arasında göz geliyordu. Ama söylemler de doğrudu. Geçmişin de diğerleri için arada suyu kapımay hiç düşünmemişti. Bunun savurganlık diyeceğini aklının ucundan bile geçirmemişti. Bu şaşkınlığı yaşamış gibi defterler, kitaplar, kalemner, silbeler, ayakkabılar ve diğer çarıkta gibi eşyalar da konuşma konuşma geldiler. Sanki bir çizgi film seyrediyormuş gibi gördü Erme'ye.

"Evlah!" dedi kendine. "Bunlar da şimdi halsizim kim bilir ne kadar söylemler?" O, tam bunun düşünürken okulu çarıkta, bir mahleme başlangıç edeyli dönmekle abla başladı. Erme gülmeye kapandı, dinlemeye devam etti.

— Söylediklerimi beni şaşırttı doğrusu yağmur kızıydı. Çünki Erme, dışarıya bir çıksun. Taripli dönmüdü. Savurganlık yapmayı sevmiz. Benlik yolda Erme'nin kitaplarını, okul eşyalarını taşıyoruz, nereye dıya ile gülmeye başladım kardeşim. Çünki Erme, beni çok dik kafalı kullanır. Otar olmaz yerlere atmaz. Kulağı yarıp kalemim için özen gösterir.

Erme'nin gömüğü, pantolonu ve ayakkabıları da hep bir ağızdan "Bizi de dik kafalı kullanır, yarılmaz" dediler. Erme dışarıya çıkma akıntısı hâlinde biraz kurumuş, rahatsızlanmıştı. Yine de "Şimdi hangisi gelecek acaba?" diye düşünürken kendisini alıyordu. Tam bozunda, harçlıklar gülmeye başlıyordu.

— Erme, sen bulgular dik kafalı kullanıyorsun. İhtiyacı düşünmüyorsun. Ben aradağları gibi konuşan olmayan eşyaları senin reklamlarında görüldüğü için satın alıyorsun. Sani bulgular alıyorsun, dedi. Erme'ye yine yaklaşılar ve onu yarıp kalemim dedi.



Son söz dik kafalı söyletti:

— Çok dik kafalı yaparsın Erme. Kulağı böden konuşur ayağını senin gibi dik kafalı kullanırsın.

Şaşkınlığı yavaş yavaş arttı Erme. Böden kulağına anıakını gördü. Otar:

— Sen de görürün mü anne, dedi. Anıak:

— Camı açp önde uyutduğumu mu yarırsın? Üçüncü hasta dedim, diye cevapladı.

Gördüklerimin ve duyduğumun diye düşünürken Erme'nin şaşkınlığı biraz azaldı. Artık yağmur dinmişti. Dışarı çıkmak için anıakından izin aldı. Herdnyse hep görüldüğü üzere düşünüyordu. Bir taraftan da o şaşkın hâline görünmeden kulağına alıyordu.

EFE ARSLAN  
(Dışarıya çıkma)





### MAGAL PERİSİ



Ben Magal Perisi'ym,  
Gözel mesajlar anlatırım.  
Onların her birini  
Gök yıldılarından  
Yıldızlar getirir hadyse,  
Çocuklar dinlesin diye.

Magal mesajı geldi,  
İpek bir gel içinde...  
Al satırım, bul satırım,  
Bir ahıtlı gül satırım,  
Bir kızılayın uyar gider,  
Kimi happy uyar gider.

116

Ben Magal Perisi'ym,  
Gözel mesajlar anlatırım.  
Geceler boyu,  
Çocuklar uykularından yatıp din diye  
Kek yolda giderim ancak,  
Bir arpa boya,  
Sona vardım davar ükürüne,  
Siz kutubuna eğer  
Mavabaki davetim,  
Hiç merak etmeyin  
Onların kutublarını gösterim.

Ben Magal Perisi'ym,  
Gözel mesajlar anlatırım.  
Ali Baba ve Keki Haranlar,  
Mağaraların kapıları  
Yalnızca bana açar,  
Hazine sandığından  
Fırtınalı mesajlar çıkar,  
Peki kız ile yalıncak,  
Pardesinin üç kısı,  
Göden ayı ve ağıyın nar  
Eğer usulca dinler seniz,  
Göden öğür ahkiri silmele  
Razimlar çize çize.  
Bu güzel silmele  
Baki bana, getirir size...

Başarımlı YAZGAN



117

## MERAKLI GEZDİN KAPLUMBAĞA RİZE'DE



Biriki Anneciğim,

Şimdi neredeyim, yazdıklarımı okuduğunuzda inanmayacaksınız. Hatırlarsanız en son Adana'da karpuz tatlısındaydım. Akşamdan karpuzdan yemiştim. Sabahleyin akada karnelerle kamyona yüklemeye başladılar. Bir bakımda, bir kişi beni altı dolar da karpuz kamyon kalesine koydu. Anlaşılın ben de karpuz sattığımdı. Böylece bir kamyon karpuzla yokluğa başladım. Sonra kamyonun salıntısıyla uyuyup kaldım. Özetini aşağıda sana bir yolluydum.

Kamyon sürülürken karpuzları getirdiği sebziye,

"Adana sebziden kavutuyor, suda yağmur yağıyor, bu ne iştir kardığım!"

Sana:

"Eee... Burada yağmur herdi Rize. Tübbü'nün en çok yağdığı alanı. Ben Adana'da sıcaktan bukküğe bile karpuz getir. Burada yazın serin, kışın imandır ve her mevsim yağış varır."

Onlar sohbet ederken ben etrafı incelemeye ve dolanmaya başladım. Akşamdan, bir bahçeye girdim. Kırt kirt sesler, kuzgunlar geliyordu. Bahçe daha önce gördüğümüne benzemiyordu. Sonradan öğrendim ki burada bir çay bahçesi imiş. Yani çay çilen yer değil, çayın yetiştiği yer. Rize'nin ifadesi ile "çaylık". Duyduğum kirt kirt ses de çay filizleri ile olan makas sesleri.

Ben karnemi doyururken akşam yaklaşıyor. Kadınlar da birbirlerine alışma ne yapacakları soruyorlar. Birisi mihlame yattıra turşu kavuncağına. Bak güzel! Turşu kavutur mu? Evet sağında kavuturup yiyorlar mı. Mihlame dedikleri de peynir çürmesi. Diğelinin de bir gün önceden halma karnabahana sarımsak varmış. Yanına yoğurt ve maye ekmeği yatar, diyor. Yemekleri biraz ilginç geldi bana. Yağmur hâlâ yağıyor ama kadınlar yağmurun altında çay içmeye devam ediyorlardı. Ondan ayrıldım.



00

Rize ve çevresinde girmek zor. Çünkü dağın engebeli, dik yamaçlı, sanki "V" şeklinde. Zaten Rize, Karadeniz sahilinde küçük bir il. Tabii, bu engebeli yerde büyük şehir kurmak zor. Mahallede binlerce küçük, çirkin ve beyaz seyyah yapılmış. Anneciğim burada tam babama göre. Hani o ağaçları çok sever ya...

Duyduğuma göre burada her türlü ağaç yetişmiş: kayın, kestane, fıstık, gürgan, yabani Trabzon hurması, yabani karayemiş, defne, çam, meşe.

Rize'ye gelip de Kaçkar Dağları'nı görmemek olmazdı. Kaçkar Dağları yaylaları ile ünlüdür. En ünlüsü de Aydoğdu Yaylası'dır. Aydoğdu Yaylası her konuda bile bir cömür ağılamak sığınağıdır. Aydoğdu Yaylası, uzayıp giden Fırtına Deresi, çam ormanları, eşsiz doğal güzellikleri ve yağış her zaman ile sanki cennetten bir köşe. Ben bunlara gelmek meraklıyım bir ay oldu. Harika, kadınların eteklerinin çarına bağladıkları "odayık"ları, omuzlarına örttüleri "bağcı" adını verdikleri gelen il Rize ilginç ve güzel bir yer.

Şu an bir çay bahçesindeyim. Etraf bizi çay yaprağı kokuyor. Başımın da postacı güvercin, "Yat arı Gölüyorum, bir artık mektubunu!" diye bana konuşuyor. Zaten uykum da geldi. Senin ve babamın karnelerden, karnelerimden dayanamadım öpümler. Harika seversin... Siz çok seversiniz.

Zekiye DEMİR  
(Düzenlemişti)



01



## Ek 3. Uygulanan Etkinlik Sayfaları

## MÜZE

1) "Müze" şiirini niçin okuyacaksınız? Bu şiiri okumadaki amacınız nedir?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

2) "Müze" şiirini okumanın size ne kazandıracığını düşünüyorsunuz?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

## MÜZEKART UYGULAMASI

Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Seyahat Acentaları Birliği (TÜRSAB) iş birliğiyle Türk halkını müzelerle buluşturmak amacıyla Müzekart projesini hayata geçirdi. Müzekart ile 7'den 70'e herkes Türkiye'deki 300'ü aşkın müze ve ören yerini bir yıl boyunca 20 TL karşılığında dilediği kadar gezebilecek.

Müzekart, tüm müze ve ören yerlerindeki gişelerden, Ankara Müzekart Merkez Ofisinden, DÖSİM İstanbul İşletme Müdürlüğünden, TÜRSAB merkezinden, belirlenmiş seyahat acentelerinden ve İnternet üzerinden "www.muzekart.com" adresinden temin edilebiliyor.

Müzekart satın almak için Müzekart satış noktalarına fotoğraflı bir kimlikle başvurulması yeterli oluyor.  
 (Basından)



Müzekart satışları 250 bine ulaştı.

3) Okuduğunuz yazıda Müzekart hakkında neler öğrendiniz?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

4) İzlediğiniz videoyu da dikkate alarak T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının Müzekart uygulaması hakkında neler düşündüğünüzü yazınız.

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....





► Okuduğunuz “Dedemden Öğrendiklerim” metninde geçen duygusal ve abartılı öğeleri belirtiniz. Bu öğelerle neler ifade edilmeye çalışılmıştır? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

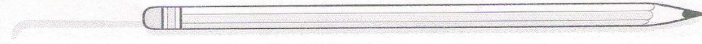
.....

.....

.....

5. Etkinlik: Metinden alınan ařađıdaki cümlelerden hangileri kiřinin kendi dūřüncelerini, hangileri herkesçe kabul edilen bilgileri ifade etmektedir.

1. Kar taneleri beyaz gülücükler dağıtarak yere iniyorlar.  
(Kiřinin kendi dūřüncesi)
2. Kar güzeldi ama soğuk olmasa daha güzel olacaktı.  
(.....)
3. Mikroplar gözle görülmeyecek kadar küçük varlıklardır.  
(.....)
4. Burnumuzda, soluduğumuz havadaki mikropları yakalayan kıllar vardır.  
(.....)
5. Bazı çocuklar aşı olmaktan çok korkarlar.  
(.....)



6. Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri, okuduğunuz metinden öğrendiklerinizden de faydalanarak tamamlayınız.

1. Hasta olmamak için .....
2. Yediğimiz sebze ve meyveleri yemeden önce yıkamalıyız çünkü .....
3. Vitamin deposu sebze ve meyveleri yemeyi asla ihmal etmemeliyiz çünkü .....
4. Beklemiş ten, kin biriktirin. Bu yüzden .....





### ATASÖZLERİMİZ

- Birinci resimde neler görüyorsunuz?

.....  
 .....

- Birinci resim hangi atasözünü ifade etmektedir?

.....  
 .....

- Sizce bu atasözü gerçek anlamında mı kullanılmıştır?

.....  
 .....

- Bu atasözünün ifade ettiği anlam nedir?

.....  
 .....

- İkinci resimde neler görüyorsunuz?

.....  
 .....

- İkinci resim hangi atasözünü ifade etmektedir?

.....  
 .....

- Sizce bu atasözü gerçek anlamında mı kullanılmıştır?

.....  
 .....

- Bu atasözünün ifade ettiği anlam nedir?

.....  
 .....

- ❖ Üçüncü resimde neler görüyorsunuz?

.....  
 .....

- ❖ Üçüncü resim hangi atasözünü ifade etmektedir?

.....  
 .....

- ❖ Sizce bu atasözü gerçek anlamında mı kullanılmıştır?

.....  
 .....

- ❖ Bu atasözünün ifade ettiği anlam nedir?

.....  
 .....

✓ **Dördüncü resimde neler görüyorsunuz?**

.....  
 .....

✓ **Dördüncü resim hangi atasözünü ifade etmektedir?**

.....  
 .....

✓ **Sizce bu atasözü gerçek anlamında mı kullanılmıştır?**

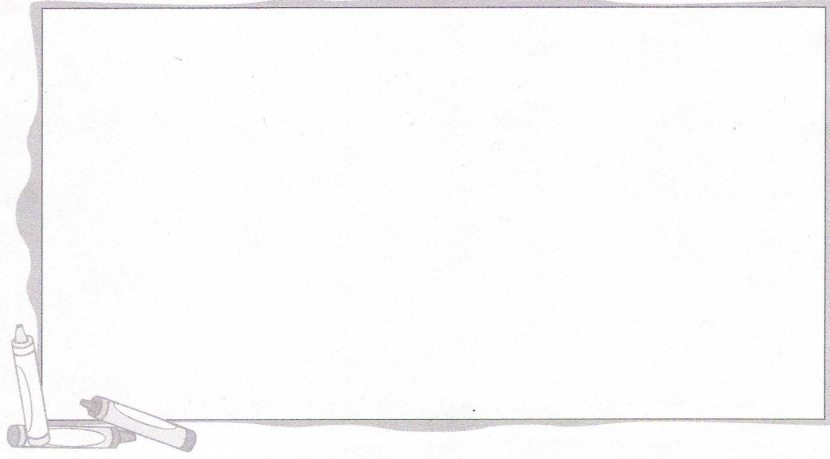
.....  
 .....

✓ **Bu atasözünün ifade ettiği anlam nedir?**

.....  
 .....

2 **Etkinlik:** Metinde geçen beğendiğiniz bir atasözünü aşağıya yazınız. Bu atasözünü anlatan bir resim çiziniz.

Atasözü: .....





## SABAH

- Görseller şiirin içeriğini yansıtıyor mu?

.....

.....

.....

- Okuduğunuz şiirin başlığını beğendiniz mi? Şairin yerinde siz olsaydınız bu şiire nasıl bir başlık koyardınız?

.....

.....

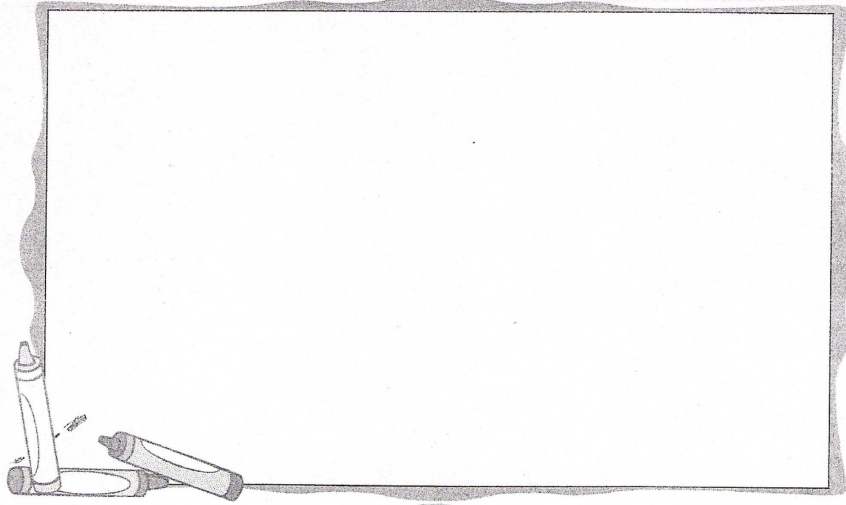
.....

## OKUMAMI DEĞERLENDİRİYORUM

Aşağıda okumanızı değerlendirmeniz için ölçütler verilmiştir. Ölçütlere göre durumunuzu ifade eden yüzün bulunduğu kutuya onay "√" işareti koyunuz.

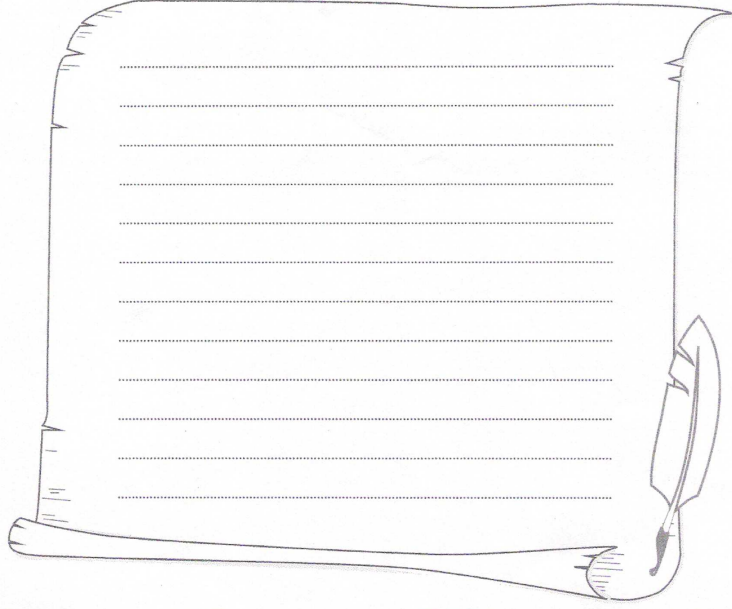
Ölçütler	😊 Evet	☹ Hayır
1. Sözcükleri doğru telaffuz ederek okudum.		
2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okudum.		
3. İşitilebilir bir ses tonuyla okudum.		
4. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okudum.		
5. Dikkatimi yoğunlaştırarak okudum.		

2. Etkinlik: Şiirin istediğiniz bir bölümünü zihninizde canlandırarak resmediniz.



SABAH

8. Etkinlik: Okuduğunuz Őiri siz yazmış olsaydınız Őirde geĉen hayvanların yerine hangi hayvanları koyardınız ve onların ne sŖylemelerini isterdiniz?



### ATATÜRK KURTULUŞ SAVAŞI'NDA

7. Etkinlik: Aşağıdaki dizeler, okuduğunuz şiirden alınmıştır. Bu dizeleri okuyunuz ve soruları cevaplayınız.

A kutusu

Dedin ki: Bu millet, bu büyük millet  
Yüzyıllar boyunca geri kalmış;  
Bu yurt, bu güzel yurt bizim yurdumuz  
Her yerinden yaralar almış.

B kutusu

Dedin ki: Bir güzel savaşmalı  
Kurtmak için yeniden;  
Bilgiyle, inançla, coşkunlukla  
"Öğün, çalış, güven!"



- a. A kutusundaki dizelerde anlatılan sorun nedir? Bu sorunu kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

.....  
.....

- b. A kutusundaki dizelerde verilen soruna Atatürk'ün bulduğu çözüm, B kutusundaki dizelerde verilmiştir. Bu çözümü kendi cümlelerinizle yazınız.

.....  
.....

- c. A kutusunda verilen soruna siz başka ne tür çözümler bulurdunuz? Çözüm önerilerinizi aşağıya yazınız.

.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## MUTLU PARK

- 8) Etkinlik: Aşağıda bazı cümleler verilmiştir. Bu cümleleri kendi ifadelerinizle uygun şekilde tamamlayınız.

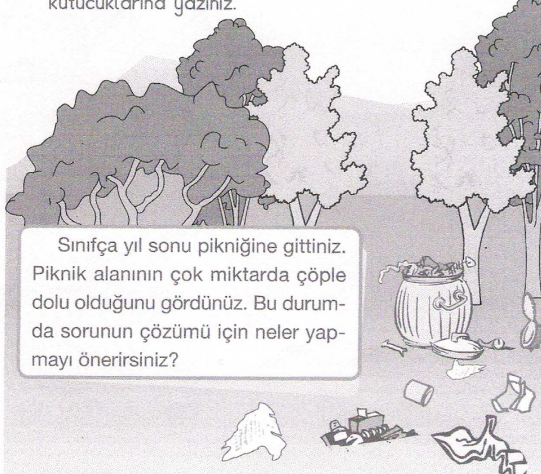
*Çevremizi temiz tutmalıyız çünkü .....*

*Piknik yaptığımız alanları kirli bırakmamalıyız çünkü .....*

*Çevreyi kirletenleri uyarmalıyız çünkü .....*

*Çevreyi temiz tutmak ve doğayı korumak hepimizin görevidir çünkü .....*

- a) Aşağıdaki kutucukta bir sorun anlatılmıştır. Bu sorunun çözümüne ilişkin önerilerinizi öneri kutucuklarına yazınız.



Sınıfça yıl sonu pikniğine gittiniz. Piknik alanının çok miktarda çöple dolu olduğunu gördünüz. Bu durumda sorunun çözümü için neler yapmayı önerirsiniz?

1. önerim: .....

2. önerim: .....

3. önerim: .....

b) Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

### MAÇI BİZ KAZANDIK

3. Etkinlik: Okuduğunuz metindeki iki farklı düşünceyi yansıtan aşağıdaki cümlelerin altına, bu düşüncelere katılıp katılmadığınızı nedenleri ile birlikte yazınız.

Babaanne:

- Ayol apartman yıkılacak, bunlar hiç uyuyan, işe gidecek olanı düşünmezler mi?

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Baba:

- Gol oldu anne. Hiç düşünürler mi?

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

### MEDYA ÇOCUKLARI

3. Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Cümlelerdeki düşüncelere katılıp katılmadığınızı nedenleriyle birlikte noktalı yerlere yazınız.

1. Günümüz çocuklarının eğlenceleri tek kişilik İnternet oyunlarıdır.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

2. Günümüzde akşam sohbetlerinin yerini diziler aldı.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

3. Belgeselleri izleyerek doğayı ve hayvanları tanıyabiliriz.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

### NEDEN RÜYA GÖRÜRÜZ?

1. Etkinlik: Aşağıda okuduğunuz metinden bazı cümleler verilmiştir. Bu cümlelerde anlatılanlara katılıp katılmadığınızı nedenleri ile birlikte ilgili bölümlere yazınız.

Kimilerine göre insan, rüyalarında korkularını, mutluluklarını, üzüntülerini görür.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....

Kimileri ise rüya görmenin yaratıcı olmamızı sağladığını söylüyor.

*Katılıyorum çünkü* .....

*Katılmıyorum çünkü* .....



### ALTIN ÖĞÜTLER

- Dinlediğiniz metnin başlığı nedir? Bu başlığın anlamı ne olabilir?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

- Yazarın yerinde siz olsaydınız metne hangi başlığı koyardınız? Neden?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

- Yazar, bu metni neden yazmış olabilir?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

- Metinde örnek olarak verilen atasözleri yeterli midir?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

- Siz olsaydınız başka ne tür örnekler verirdiniz?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

### ATATÜRK'ÜN YÜKSEK İNSANLIK DUYGUSU

#### 4. Etkinlik:

- a) Aşağıda verilen cümlelerde altı çizili sözcükler anlatım bozukluğuna neden olmaktadır. Bu sözcükleri çıkararak cümleleri tekrar yazınız. Son cümledeki anlatım bozukluğuna neden olan sözcüğün altını çiziniz ve cümleyi yeniden yazınız.

Bu görevi ve vazifeyi yapacağına kuşku yok.

Senin böyle konuşman, söylemen gerek.

Bu memleketin toprakları üstünde kanlarını, canlarını döken kahramanlar!

Onlar, bu topraklarda canlarını verdikten sonra artık bizim evlatlarımız, çocuklarımız olmuşlardır.

- b) Aşağıdaki örnek cümlede anlatım bozukluğuna neden olan sözcüklerin altını çizilmiştir. Diğer cümlelerdeki anlatım bozukluğuna neden olan sözcüklerin altını da siz çiziniz.

Bugün sağlık ve sıhhatiniz nasıl? (Aynı anlama gelen iki sözcük bir cümlede kullanılmış.)  
Her şeyi bir daha, yeniden gözden geçirmeliyiz.  
Yıllarca karşılıklı mektuplaştılar.  
Yolda çok sevimli yaşlı bir ihtiyara rastladım.

### BİR KİTABIN HİKÂYESİ

#### 2. Etkinlik:

- a) Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki bilgilerden doğru olanların önüne D, yanlış olanların önüne Y yazınız.

- Divanü Lügâti't-Türk Türkçenin ilk büyük sözlüğü ve ansiklopedisidir.  
 Divanü Lügâti't-Türk'ü ortaya çıkaran kişi Faik Reşat Bey'dir.  
 Divan'da sekiz bin Türkçe kelime ve beş yüz atasözü vardır.  
 Eserde, bilinen en eski Türk dünyası haritası ile Japonya haritası bulunmaktadır.

- b) Metni okuduktan sonra "Y" ile işaretlediğiniz cümlelerin doğru hallerini aşağıya yazınız.

.....  
.....  
.....



### MASAL PERİSİ

4. Etkinlik: Şiirde gerçek olanla hayal ürünü olanları belirleyiniz. Belirlediklerinizden üçer tanesini aşağıdaki ilgili yerlere yazınız.

Gerçek Olanlar	Hayal Ürünü Olanlar
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

### KONUŞAN EŞYALAR

5. Etkinlik: Okuduğunuz metinde gerçek durumları anlatan cümlelerin yanında gerçek dışı durumlara uygun cümleler de vardır. Aşağıda bunlara metinden birer örnek verilmiştir. Siz de metinden bu duruma uygun üç örnek cümle bulup ilgili yerlere yazınız.

#### Gerçek Durumları Anlatan Cümleler

Örnek: Sokaklardan sanıl sanıl yağmur suları akıyordu.

- .....
- .....
- .....

#### Gerçek Dışı Durumları Anlatan Cümleler

Örnek: Konuşanlar yağmur damlalarıydı.

- .....
- .....
- .....

Ek 4. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

**İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin İncelenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri**

- 1) Ders kitaplarındaki etkinliklerle öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırılabilir mi? Sizce bu etkinlikler yeterli mi?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) Eleştirel okuma becerisiyle ilgili kazanımlar bu beceri için uygun mu?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 3) Eleştirel okuma becerisi kazandırmanın zorluklarıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- 4) Belirtmek istediğiniz diğer.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Görüşleriniz için teşekkür ederim.



**Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programında Yer Alan Eleştirel Okuma Kazanımları :**

Öğrenme Alanı	Kazanım
Görsel Okuma	Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.
Görsel Okuma	Metin ve görsel ilişkisini sorgular.
Okuma	Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
Okuma	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
Okuma	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
Okuma	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
Okuma	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
Okuma	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
Okuma	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
Okuma	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
Okuma	Yazarın amacını belirler.
Okuma	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
Okuma	Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
Okuma	Sorgulayıcı okur.