TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA VE ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ayşegül KARABAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2012

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA VE ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ayşegül KARABAY

Danışman: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2012

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../…/2012

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA VE ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Ayşegül KARABAY

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Haziran 2012, 401 sayfa

Bu çalışmada, eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf "Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi" ve "Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi" derslerinde öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı sınanmıştır.

Araştırma, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında, Adana ve Mersin İli sınırları içinde yer alan Çukurova ve Mersin Üniversitelerinde Türkçe Eğitimi Bölümünde üçüncü sınıfta okuyan 61 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülmüştür. Uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim uygulanmıştır. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından, kontrol grubunda ise 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"" kullanılmıştır. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Eleştirel Okuma Testi", "Yazma Başarı Testi" ve "Eleştirel Yazma Başarı Testi" deney ve kontrol gruplarında öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının okuduğu metini anlama düzeylerini belirlemek için işlem öncesinde ve sonrasında verilen metinlerle ilgi ne anladıklarını yazmaları istenmiştir. 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 veriler üzerinde kovaryans analizi yapılmış, analizlerde

anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analiz kullanılmıştır.

Araştırmada, okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yazma başarı testinden elde edilen öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest toplam puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Eleştirel okuma başarı testi öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Eleştirel yazma başarı testinden elde edilen öntest toplam puanları kontrol altına alındığında sontest toplam puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Okuma metninden elde edilen bulgulara bakıldığında program öncesi deney grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğu (27/31) okuduğu metindeki derin anlamı yakalayamadığı ve metindeki mesajı yanlış anladığı, program sonrasında ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun (28/31) okuduğu metindeki derin anlamı yakaladığı ve metindeki mesajı doğru anladığı görülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmen adayları eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce okuma öncesinde ön inceleme; okuma sırasında işaretleme ve not yazma; okuma sonrasında ise inceleme ve değerlendirme stratejilerini kullandıklarını belirtirken program sonrasında, okuma öncesinde ön inceleme ve sınıflama; okuma sırasında işaretleme ve not yazma, anlama için soru sorma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme; okuma sonrasında ise özetleme- açıklama, değerlendirme ve başka kaynaklarla karşılaştırma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları eleştirel okurken ise ön inceleme, metin çatısını oluşturma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce görüşme yapılan öğretmen adayları metin yazma sürecinde araştırma yaparak hazırlandığını, bölümleri zihninde planladığını, okuduğu metinleri kendi ifadeleriyle yazıya aktardığını, kendisi okuyarak veya arkadaşlarına okutarak metni gözden geçirdiğini belirtmiştir. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra görüşme yapılan öğretmen adaylarının tamamına yakını (9/10) metin yazma sürecinde yazma türüne göre ön araştırma yaparak, kaynak taradıklarını, bu verileri ve önbilgilerini göz önüne alıp, içeriğin sınırlarını oluşturup bilgileri düzenlediklerini ve

bilginin içsel sunumunu planladıklarını, taslak hazırladıklarını ifade etmiştir. Yazıya aktarırken öğretmen adaylarının çoğunluğu metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü göz önüne aldığını ve etkili bir anlatımla yazdığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu taslağı gözden geçirip düzenlediklerini, metnin içeriğini, bütünlüğünü ve netliğini değerlendirip gerekli düzeltmeleri yaptıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmen adaylarının tamamına yakını eleştirel yazarken farklı bakış açılarından güvenilir ve geçerli kaynaklardan araştırma yaptığını; topladıkları verileri analiz edip, önbilgileriyle değerlendirerek bir yargıya vardıklarını; bu ulaştıkları yagılarını, gerekçelerini sunarak ve örnekler vererek açıkladıklarını, genellemesine karşıt olan ve olmayan düşünceleri ifade ederek yazıya aktardıklarını; hazırladıkları taslağı içerik yönünden ve metnin bütünlüğünü göz önüne alarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmen adayları uygulanan programı kazanımlara ulaşma ve günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi açısından verimli bulduklarını ve günlük hayatlarına aktarabildiklerinden kullanışlı bulduklarını ifade etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma ve yazma, Türkçe öğretmen adayları, Okuma becerisi, Yazma becerisi

ABSTRACT

THE EFFECT OF CRITICAL READING-WRITING TRAINING ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT AND THE CRITICAL READING-WRITING LEVELS OF TURKISH LANGUAGE PROSPECTIVE TEACHER

Ayşegül KARABAY

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
June 2012, 401 pages

In this study, the effect of critical reading-writing training on the academic achievement of reading comprehension and writing, and the critical reading-writing levels of the prospective teacher in the "Comprehension Techniques I: Reading Instruction" and "Presentation Techniques I: Writing Instruction" courses in the third-grade was tested.

This research was conducted with 61 third-grade prospective teacher studying at the Department of Turkish Language Teaching at Mersin University, which is in Mersin and at Çukurova University, which is in Adana. The research was performed in an experimental group and in a control group. The implementation process lasted for ten weeks. Critical reading-writing training program was applied in the experimental group and traditional method was followed in the control group. The classes in the experimental group were given by the researcher and the classes in the control group were given by the respective academician. As the data collection tools, "Critical Reading Achievement Test", "Writing Achievement Test", "Reading Comprehension Achievement Test", "Critical Writing Achievement Test" which were designed by the researcher, herself were used in the research. "Reading Comprehension Achievement Test", "Critical Reading Achievement Test", "Writing Achievement Test" and "Critical Writing Achievement Test" were used as a pre-test and a post-test in the experimental and control groups. The prospective teacher in the experimental group were asked to write about what they understood from the given text before and after the process so as to find out their comprehension levels. Besides, semi-structured interview forms were

also used to obtain information about their reading and writing habits and to determine their thoughts about the implementation before and after the program.

In the research, the quantitative data was analyzed through co-variance analysis and the significance level was considered as $p<.05$ in the analysis. The qualitative data was analyzed by content analysis.

A significant difference in favour of the experimental group was found between the experimental group and control group in terms of mean scores of post-test when the pre-test scores received from the reading comprehension achievement test were taken under control. A significant difference in favour of the experimental group was found between the experimental group and control group in terms of mean scores of post-test when the total pre-test scores taken from the writing achievement test were taken under control. Next, a significant difference in favour of the experimental group was found between the experimental group and control group in terms of mean scores of post-test when the pre-test scores received from the critical reading achievement test were taken under control. Finally, a significant difference in favour of the experimental group was found between the experimental group and control group in terms of mean scores of post-test when the pre-test scores taken from the critical writing achievement test were taken under control.

When the findings obtained from the reading text were considered, it was seen that the majority of the prospective teacher (27/31) in the experimental group before the training were not able to catch the deep meaning and misunderstood the message in the text. However, the majority of the teacher candidates (28/31) in the experimental group after the training was able to catch the deep meaning and understood the message in the text correctly.

The teacher candidates who were interviewed stated that before the implementation of this program, they used previewing strategy before reading; marking and annotating strategies while reading and analyzing and evaluating strategies after reading. On the other hand, they expressed that after the implementation of this program, they used previewing and organizing strategies before reading, marking, annotating, and asking for comprehending, checking the comprehension and evaluating strategies while reading and analyzing, evaluating, summarizing-explaining, evaluating and comparing with other resources strategies after reading. The teacher candidates added that they used previewing, establishing context, checking the comprehension and evaluation strategies while they were reading critically. The teacher candidates who

were interviewed before the implementation of critical reading-writing instruction program said that they made preparations through research, planned the sections in their minds, wrote the texts that they had read with their own expressions and reviewed the text by reading on their own or having a friend read it during the writing the text process. Nearly all of the prospective teacher (9/10) who were interviewed after the implementation of critical reading-writing instruction program told that they reviewed resources by doing preliminary investigation, organized the information by forming the limits of the content after considering these data and foreknowledge, planned the internal presentation of the knowledge and prepared a draft during the writing the text process. Most of the teacher candidates expressed that they considered the consistency and the integrity of the text and they wrote the text with an effective expression while writing the text. Considerable majority of the teacher candidates pointed out that they arranged the draft after looking through it and they made the necessary corrections after evaluating the content, integrity and clearness of the text. Almost all of the teacher candidates being interviewed stated that while writing critically, they did research from the reliable and valid resources of different perspectives; they reached to a judgment by analyzing the data they obtained and evaluating them with their foreknowledge; they explained their judgement by presenting the reasons and examples; they wrote the opinions for and against generalization and they evaluated the draft they prepared by considering the content and integrity of the text. Furthermore, the teacher candidates who were interviewed told that they found the implemented program effective with regards to meet the goals and useful since they could transfer it into their daily lives.

Keywords: Critical Reading and Writing, Prospective Teacher of Turkish Language, Reading Comprehension Skill, Writing Skill

ÖNSÖZ

Çağdaş yaşamın bireyleri yoğun bir veri akışıyla karşı karşıya bırakmasından dolayı bireylerin çevresindeki verileri nesnel biçimde değerlendirebilmesi ve etkili kararlar verebilmesi gerekmektedir.

Çağın gereksinim duyduğu; düşünen, yararlı, demokratik kültürü içselleştirmiş; sorgulayan, araştıran, sorunlara uygun çözümler üretebilen; duygu ve düşüncelerini yazıyla ve sözle doğru ve etkili aktarabilen; okuduğunu, dinlediğini, izlediğini, tam ve doğru olarak anlayabilen bireylerin yetiştirilmesi Türkçe dersinin amaçları arasındadır. İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın bilimsel gerekçelerini oluşturan bu ifadenin amacı, ulusal bir bilinç edinmiş, evrensel değerlerle barışık, iletişim becerileri gelişmiş, yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, düşünen duyarlı birey yetiştirebilmektir.

Bu durum günümüzde eleştirel okuma yazmaya duyulan gereksinmeyi ortaya koymaktadır. Eleştirel okuyan yazan bireyler daha seçici olmaya başlar, problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını, başka çözüm seçenekleri olup olmadığını tartışır. Eleştirel okuma yazma onları çeşitli bilgi, propaganda ve reklâm tekniklerinin olumsuz ve yıkıcı etkilerine karşı korur, iyiyi ve doğruyu, yanlış ve kötüden ayıran vatandaşlar olma yolunda ilerlemelerini sağlar.

Bu bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere önemli rol düşmektedir. Öğrencilerin eleştirel okur yazar olmaları için öncelikle öğretmenlerin eleştirel okur yazar olmaları gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin, hem metni anlama hem de metindeki değer yargılarını, saklı mesajları anlayıp değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, eleştirel okuma yazmaya model olacaklar ve onu geliştireceklerdir. Bunu yaparken çocukların dünyalarını ve metinleri sorgulamalarını sağlamaları gerekmektedir.

Eleştirel okuma ve yazmayla ilgili çalışmalar incelendiğinde eleştirel okuma ile ilgili çalışmalara rastlanmış ancak eleştirel okuma ve yazmanın birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu becerilerin geliştirilmesinde öncelikle öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu düşünülerek ikinci kademe Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma yazma becerileri üzerinde böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmayla, Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf "Anlama Teknikleri I: Okuma

Eğitimi” ve “Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi” derslerinde eleştirel okuma-yazma eğitiminin öğretmen adaylarının akademik başarıları, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerindeki etkileri sınanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında bir çok kişinin katkısı olmuştur. Bu kişilerden, öncelikle çalışmamın her aşamasında bana yardım edip, destek olan danışmanım sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde bana rehberlik eden sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM’a özellikle teşekkür ediyorum.

Ayrıca araştırmada katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN' e, Yrd. Doç. Dr. Mahinur Karataş COŞKUN’a, Yrd. Doç. Dr. Ayten İflazoğlu SABAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a ve Doç. Dr. Faik KANATLI' ya; verilerin bilgisayar ortamında aktarılmasında bana yardımcı olan Serkan TURAN’a; çalışmanın değişik aşamalarında yardımını gördüğüm sayın Yrd. Doç. Dr. Sencer Bulut ÖZSEZER'e, Tuba DEMİRCİOĞLU'na, Bilge Kuşdemir KAYIRAN’a ve Sibel Güzel YÜCE'ye sonsuz teşekkürler. Çalışmalarının yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran, gerek yazma becerisine yönelik puanlama rehberinin oluşmasında gerekse zorlu ve yorucu puanlama sürecinde benim yanımda olan, her zaman beni destekleyen Erdem DAĞİSTANLIOĞLU'na teşekkürler.

Araştırmanın yürütüldüğü üniversitelerdeki öğrencilere; bu çalışmayı destekleyen Ç.Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı’na (EF2005D3); Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına; Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Anabilim Dalındaki çalışma arkadaşlarıma; çalışmada emeği geçen ismini sayamadığım herkese teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman destek olan anne, babama ve kız kardeşlerime sonsuz teşekkürler.

Ayşegül KARABAY

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖNSÖZ ..... **ix**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xxi**
EKLER LİSTESİ ..... **xxii**

I. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem 4
1.2. Amaç 12
1.3. Araştırmanın Önemi 14
1.4. Sayıltılar 15
1.5. Sınırlılıklar 16
1.6. Tanımlar 16

II.BÖLÜM
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve Temel Dil Becerileri 17
2.2. Okuma 22
2.2.1. Okuma Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar 34
2.2.2. Okuma Modeleri 35
2.2.2.1. Bütünleştirici (Bottom up) Okuma Modeli 37
2.2.2.2. Çözümleyici (Top Down) Okuma Modeli 38
2.2.2.3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Modeli 38
2.3. Yazma 39
2.3.1. Yazma Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar 42
2.3.1.1. Ürün Merkezli Yazma Öğretimi 42

2.3.1.2. Süreç Merkezli Yazma Öğretimi 43
2.4. Metin Kavramı 49
2.4.1. Bağdaşıklık (Cohesion) 50
2.4.2. Tutarlılık (coherence) 50
2.4.3. Amaçlılık (intentionality) 51
2.4.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptability) 51
2.4.5. Bilgi Vericilik (informativity) 52
2.4.6. Durumsallık (situationality) 52
2.4.7. Metinler arasılık (intertextuality) 53
2.5. Metin Yapısı 53
2.5.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı 54
2.5.3. Metnin Üst Yapısı 60
2.6. Metin Türü Ayrımı 61
2.6.1. Kanıtlayıcı/ Tartışmacı Anlatımın Temel Özellikleri 62
2.6.2. Kanıtlayıcı Metnin Düzenlenişi 67
2.7. Eleştirel Okuma 73
2.7.1. Doğrudan ve Eleştirel Okuma 75
2.8. Eleştirel Yazma 81
2.9. Eleştirel Okuma ve Yazmanın Öğretimi 85
2.9.1. Sınıf İçi Eleştirel Okuma ve Yazma Uygulamaları 87
2.9.2. Eleştirel Okuma Yazma Stratejileri 98
2.10. İlgili Araştırmalar 101
2.10.1. Türkçe Öğretmen Adayları İle İlgili Yapılan Araştırmalar 101
2.10.2. Okuma ve Yazma Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar 104
2.10.3. Eleştirel Okuma ve Yazma İle İlgili Yapılan Araştırmalar 118
2.10.4. Araştırmaların Değerlendirilmesi 132

III. BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 133
3.2. Nicel Veri İçin Çalışma Grubu 140
3.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 141
3.4. Yazma Başarı Testi 142

3.5. Eleştirel Okuma Başarı Testi..... 143
3.6. Eleştirel Yazma Başarı Testi 143
3.7. Kişisel Bilgiler 144
3.7.1. Cinsiyet 144
3.7.2. Doğum Yeri 145
3.7.3. Anne Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamaması 146
3.7.4. Kardeş Sayısı..... 147
3.7.5. Öğretmen Adaylarının Oturdukları Yer 147
3.7.6. Baba Öğrenim Durumu..... 148
3.7.7. Anne Öğrenim Durumu 149
3.7.8. Baba Mesleği..... 150
3.7.9. Anne Mesleği..... 151
3.7.10. Mezun Olduğu Okul Türü..... 152
3.7.11. Okuduğu Kitap Sayısı 153
3.7.12. Gazete Okuma Alışkanlığı 154
3.7.13. Dergi Okuma Alışkanlığı 156
3.7.14. Kazandığı Bölümün (Türkçe Eğitimi) ÖSS' deki Tercih Sırası 157
3.7.15. Türkçe Öğretmenliğini Kazandığı ÖSS Puanı 158
3.8. Nitel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubu..... 159
3.9. Veri Toplama Araçları..... 161
3.9.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi..... 162
3.9.2. Yazma Başarı Testi..... 167
3.9.3. Eleştirel Okuma Başarı Testi..... 172
3.9.4. Eleştirel Yazma Başarı Testi..... 177
3.9.5. Kişisel Bilgiler Formu 180
3.9.6. Okuma Metinleri 180
3.9.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu..... 181
3.10. Verilerin Toplanması..... 182
3.10.1. Ön Deneme Uygulaması 184
3.10.2. Deneysel İşlemler 185
3.10.2.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması..... 186
3.10.2.1.1. Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi..... 186
3.10.2.1.2. Mevcut Öğretim..... 195
3.11. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması..... 196

3.11.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlenmesi..... 196
3.11.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlenmesi 197

IV. BÖLÜM
BULGULAR

4.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Bulgular 203
4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular 203
4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular..... 204
4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular..... 206
4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular 207
4.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular 209
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular 209
4.2.1.1. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Öncesi Okuma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular 209
4.2.1.2. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Sonrası Okuma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular 214
4.2.1.3. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Öncesi Yazma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular 228
4.2.1.4. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Sonrası Yazma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular 230
4.2.1.5. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programına Yönelik Nitel Bulgular.... 237
4.2.2. Okuduğunu Anlama İle İlgili Okuma Metinlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular 253
4.2.2.1. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Öncesi Okuduğunu Anlama İle İlgili Okuma Metinlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular 253
4.2.2.2. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Sonrası Okuduğunu Anlama İle İlgili Okuma Metinlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular 256

V. BÖLÜM
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Eleştirel Okuma- Yazma Eğitimi ve Akademik Başarı 259
5.2. Eleştirel Okuma- Yazma Eğitimi ve Eleştirel Okuma- Yazma Becerileri 263

VI. BÖLÜM
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 271
6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar 271
6.1.2 Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar 272
6.2. Öneriler 276
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 276
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 276

KAYNAKÇA 278
EKLER 293
ÖZGEÇMİŞ 401

KISALTMALAR LİSTESİ

OABT : Okuduğunu Anlama Başarı Testi

YBT : Yazma Başarı Testi

EOBT : Eleştirel Okuma Başarı Testi

EYBT : Eleştirel Yazma Başarı Testi

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Okuma Modelleri 37
Tablo 2.2. Kanıtlar Arası Temel Bağıntıları Belirten Sözcük Öbekleri 71
Tablo 2.3. Eleştirel Okuma ve Yazmanın Elementleri 85
Tablo 2.4. Kurland'ın Üç Adımlı Eleştirel Okuma Modeli 94
Tablo 2.5. Goatly'nin Eleştirel Okuma Modeli 95
Tablo 3.1. Yarı Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü 136
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T-Testi Analizi Sonuçları..... .142
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Guplarının Yazma Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ,Standart Sapma Değerleri, T-Testi Analizi Sonuçları.142
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T-Testi Analizi Sonuçları..... 143
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Guplarının Eleştirel Yazma Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T-Testi Analizi Sonuçları 143
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Dağılımı 144
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Doğum Yerlerine Göre Dağılımı 145
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne ve Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamamasına Göre Dağılımı 146
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı 147
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Oturdukları Yerlere Göre Dağılımı..... 148
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı 149
Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne

Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı..... 150
Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Baba Mesleğine Göre Dağılımı..... 151
Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı..... 152
Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu OkulTürüne Göre Dağılımı 153
Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı..... 154
Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Günlük Gazete Okuma Alışkanlığına Göre Dağılımı 154
Tablo 3.18. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Okuduğu Günlük Gazeteye Göre Dağılımı..... 155
Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Dergi Okuma Alışkanlığına Göre Dağılımı..... 156
Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Okuduğu Dergiye Göre Dağılımı 157
Tablo 3.21. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kazandıkları Bölümü ÖSS'deki Terch Sırasına Göre Dağılımı 158
Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin ÖSS Puanlarına Göre Dağılımı 158
Tablo 3.23. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Akademik Başarı Durumuna Göre Dağılımı 160
Tablo 3.24. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları..... 162
Tablo 3.25. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları..... 165
Tablo 3.26. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları..... 166
Tablo 3.27. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Öntest, Sontest KR-20 Değerleri... 167
Tablo 3.28. İki Puanlayıcı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... 171
Tablo 3.29. İki Puanlacı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... 171
Tablo 3.30. Eleştirel Okuma Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları..... 175
Tablo 3.31. Eleştirel Okuma Başarı Testi Test Analizi Sonuçları..... 176
Tablo 3.32. Eleştirel Okuma Başarı Testinin Öntest, Sontest KR-20 Değerleri..... 177
Tablo 3.33. İki Puanlayıcı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... 179
Tablo 3.34. İki Puanlacı Arasındaki Korelasyon Sonuçları..... 180

Tablo 3.35. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Okuma Sonrası Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 199
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 203
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları..... 204
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yazma Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 205
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yazma Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları..... 205
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Okuma Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 206
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Okuma Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları..... 207
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Yazma Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri 208
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Yazma Testi Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları 208
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Okuma Öncesi Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 209
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Okuma Sırasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 210
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Okuma Sonrasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 211
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Tanımadıkları Yazarların Metinlerini Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 212
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Önbilgileriyle Çelişen Metinleri Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 213
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Okuma Öncesi Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 215

Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Okuma ırasında YapılanlaraİlişkinTema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 217
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Okuma Sonrasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 220
Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Tanımadıkları Yazarların Metinlerini Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı222
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Önbilgileriyle Çelişen Metinleri Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 224
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 226
Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Yazma Becerilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 229
Tablo 4.21. Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Yazma Becerilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 231
Tablo 4.22. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Yazmada Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 235
Tablo 4.23. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Programının Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 239
Tablo 4.24. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.... 244
Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Programından Yaralama Durumuna İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 246
Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı 247
Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ven Yazma Bilen Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 250
Tablo 4.28. Öğretmen Adaylarının Okuma Metninden Oluşturdukları Anlama İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 254
Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının Okuma Metninden Oluşturdukları Anlama İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı..... 257

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: İletişim modeli 18
Şekil 2.2: Dil becerileri 19
Şekil 2.3: Bilişsel yazma üreci 46
Şekil 2.4: Büyükyapı metinsel eylemleri 60
Şekil 2.5: Toulmin argüman modelinin şematik gösterimi 72
Şekil 3.1: Nitel ve nicel araştırmalar 138
Şekil 3.2: Araştırmanın deseni ve izlenen süreç 139
Şekil 3.3: Eleştirel okuma becerisinin sınıflaması 173
Şekil 3.4: Verilein toplanması 183
Şekil 3.5. Eleştirel metin şeması 194

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK-1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi..... 293
EK-2. Yazma Başarı Testi ve Puanlama Çizelgesi 308
EK-3. Eleştirel Okuma Başarı Testi..... 310
EK-4. Eleştirel Yazma Başarı Testi ve Puanlama Çizelgesi..... 324
EK-5. Kişisel Bilgiler Formu 326
EK-6. Okuma Metinleri 328
EK-7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları 335
EK-8. Görüşme Verilerinin Analizi İle İlgili Örnekler 339
EK-8.1. Öğretmen Adaylarının Görüşme Metninden Bir Soruya İlişkin Ham Veri Örneği 339
EK-8.2. Öğretmen Adayı Görüşme Metninden Bir Soruya İlişkin Verilerden Elde Edilen Kodlar 340
EK-8.3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Yazmada Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılım Örneği 341
EK-9. Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitim Programı 342
EK-10. Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Çalışmalarıyla İlgili Örnekler..... 399

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bilgi birikiminin hızla arttığı günümüzde sadece okul öğretimini tamamlamış olmak yeterli olmamaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanın toplum hayatına etkin katılımını gerektirmektedir. Bu katılım ise ancak dil becerilerini kullanarak olabilir. Temel dil becerilerinden olan anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşur. Dinleme ve okuma becerileri, bilgi dışarıdan geldiği için alıcı beceriler; konuşma ve yazma becerileri, bilgiyi dışarı yolladığı için verici beceriler olarak nitelendirilmektedir (Yangın, 1998).

Alıcı becerilerden olan okuma, Demirel' e (2000) göre; yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever' e (1995) göre; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile görme, algılama ve kavrama sürecidir. Perfetti'e (1986, s.14) göre; yazılı unsurların ışığında düşünme sürecidir. Bu tanımlara bakıldığında anlamın vurgulandığı görülmektedir. Okuma insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve karar verme yeteneğini arttırır. Okuma, bireylerin küçük yaşlardan itibaren somut kavramlar yanında soyut kavramlar elde etmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneklerini geliştirmesine de yardım eder.

Uygar insanın en önemli gereksinmelerinden biri olan okuma, basılı ve yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemi olduğundan kişinin yaşamında önemli bir yer tutar. Sağlıklı bir ana dili öğretimiyle bu eylemlerin bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Çünkü okuma, yaşamın belirli bir aşamasında biten bir etkinlik değil, bütün bir yaşam boyu kullanılan ve sürdürülen bir etkinliktir.

Sözlü iletişim dediğimiz konuşma nasıl dinleme becerisini gerektiriyorsa, yazılı iletişim de okuma becerisini gerektirmektedir. Çünkü okunmayan bir yazı üzerinde düşünülüp yorum yapılamaz, bu nedenle de bir yazı üzerinde düşünmek için onun okunması zorunludur. Okuma, yazılı bir metni izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002). Anlama ve bilgi edinmenin en önemli yollarından birisi olan okuma becerisinin kazanılmasında hiç

şüphesiz okuma eğitiminin büyük rolü vardır. Bu beceri, insanların kendilerini geliştirmesinde önemli bir araçtır. İyi bir okuma becerisi kazanmış olan insan, öğrenim hayatı boyunca başarılı olurken mesleğinde de ilerleme kaydedebilir.

Okuma, insanın kişiliğini ve düşünce ufkunu geliştiren, bilgi edinmesini sağlayan ve kelime hazinesini zenginleştiren bir faaliyettir. Kişilerin ve toplumların bilinçlenmesi yine okumayla gerçekleşecektir. Eğitimin amacı kişinin ve toplumun bilinçlenmesi olduğuna göre, bireylere mutlaka okuma alışkanlığının kazandırılması gerekir.

Düşünen ve konuşan toplum olmanın yolu okumaktan geçer. Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamda insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen ögeleri içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip ögeleri içerebilir. Reklam, şiir, hikâye-roman, sağlık raporu, mahkeme kararı vb insanın günlük hayatta karşılaşabileceği okuma metinleridir. Bu metinleri okuyarak anlama modern toplumda yaşamanın bir gereğidir.

Bugünkü eğitim sistemimiz, daha çok, okuma üzerine kurulmuştur. Bu nedenle okumanın eğitim sistemimizin amaçlarına ulaşmadaki etkisi oldukça fazladır. Okuma, anlamanın bir parçası olduğu için eğitimde her dersin en önemli araçlarındandır. Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden okuma becerisi gelişmemiş bir öğrenci derslerinde başarılı olamayabilir. Okuma ile diğer dersler arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir. Fidan ve Baykul'un (1994) araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarısıyla diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Verici becerilerden olan yazma, bireylerin düşüncelerini yazılı olarak aktarmalarıdır (Özdemir, 1987). Yazma, bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerin bütününden oluşur (Carter, Bishop & Kravits, 2002). Yazma, bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanında öğrenmelerine de yardım eder. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulamaları ve öğrendiklerinin ötesine geçmeleri sağlanır. Ayrıca, öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes, 1983).

Yazma, bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinliktir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi

transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır.

Yazma ve okuma, öğrenilme biçimleri bakımından benzerlikler göstermekte ve birbiri üzerinde güçlü bir etkiye sahip iki dil becerisidir (Birnbaum, 1982; Fillion, 1985). Eğitimciler, okumanın bireylerin yazma konusundaki bilgilerini artırdığına, yazmanın ise nesnelerin anlaşılmasını sağladığına, böylece mevcut okumanın daha kolay hâle geldiğine ayrıca okuma ve yazmadaki uygulamaların her iki dilbilimsel süreç konusundaki farkındalığı artırabildiğine inanmaktadırlar (Fillion, 1985).

Yazma, diğer üç becerinin üzerine geliştirilmesi gereken bir etkinlik alanıdır. Dinleme ve konuşmanın olduğu gibi okumanın da yazma becerisinin geliştirilmesinde çok büyük etkisi vardır. Okunan metinlerde; kelimelerin kullanım özelliklerini, cümle yapılarını, paragraf düzenlerini, paragraflar arası anlama dayalı olarak yapılan geçişleri, metnin genel tertip ve planını, noktalama ve imla özelliklerini somut olarak gören kişinin başarılı yazılı anlatım metinleri oluşturması beklenir. Dinleyerek aktif ve pasif kelime dağarcığını geliştiren bireyin okuyarak da bu gelişmeyi hızlandırdığı bir gerçektir. Anlayarak okuma alışkanlığı kazanmış bir kişinin kelime dağarcığının da gelişmesi beklenir. Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesinde okunan metinler vasıtasıyla kazanılan kelimelerin başarıyla ve yerli yerinde kullanılması gerçekleşebilir. Çünkü okuyarak ve dinleyerek kazanılmış pasif durumdaki kelimeler ancak konuşma ve yazma ile aktif duruma geçebilir.

Okuryazar, okuması yazması olan, öğrenim görmüş kimse olarak tanımlanmaktadır. Yakın dönemde meydana gelen gelişmeler, bilgi toplumu olgusunu ön plana çıkarmıştır. Bu durum göz önüne alındığında okuma olgusunu hâlâ temel anlamıyla algılamak, yanıltıcı bir yaklaşım tarzı olacaktır. Okurluk sözlük anlamının ötesinde kazandığı yeni içerikle eleştirel okur biçimine dönüşmüştür. Bu bağlamda okuryazarlığın üst boyutu olan okuma alışkanlığına sahip okuyucunun özellikleri aracılığıyla eleştirel okuryazarın özelliklerini toplumda esas ve hakim kılmak amaçlanmıştır (http://www.felsefeekibi.com/site/default).

Yalçın (2002), öğrencilere okuma eğitimi ile birlikte muhakeme yeteneğinin kazandırılmasının amaçlandığını, başka bir ifadeyle kişinin okuduklarını belli ölçütlere göre değerlendirebiliyorsa okuma eğitimin amacına ulaştığını belirtmiştir. Bunun için de öğretmenlerin kendilerine şu soruyu sormaları gerektiğini ifade etmiştir: “Öğrenciler metne eleştirel bir gözle bakabiliyor mu?” Okumaya yeni başlamış bir çocuktan bu gözle bakması beklenemez ancak okuma eğitiminin başlangıcından çocuğa bu

alışkanlığı kazandıran öğretmen, ilköğretimi bitirene kadar çocuğun okuma becerisinin sağlıklı gelişmesini sağlamış olacaktır.

Okuma ve yazma becerilerinin bağlantısı konusunda çok sayıda araştırma yapılmış, okuma ve yazmanın en iyi karşılıklı etkileşim içinde öğretilebileceği konusunda fikir birliğine varılmıştır (Downs, 2000; El-Hindi, 1997; Tierney & Pearson, 1983). Eleştirel okuma ve yazmanın da bu bağlamda birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle eleştirel yazma eleştirel okumaya bağlıdır. Yazdığımız çoğu metin, o konu hakkında daha önceden okumuş olduğumuz metinler hakkındaki düşüncelerimizi içerir. Bir konu hakkında kendi analizimizi oluşturmak için, o konu hakkındaki kaynakları dikkatli bir biçimde eleştirel okumaya ve bunları eleştirel olarak değerlendirmemize gerek vardır. Okunan metindeki görüş ve açıklamalar kendi yaklaşımlarımızı oluşturan ilk adımdır. Metinler okuyucuları belirli biçimlerde yönlendirir. Eleştirel okuma yazma yaklaşımında, öğrenciler bu yönlendirmenin nasıl ortaya çıktığını araştırırlar. Bu yüzden sınıf içi kullanılan eleştirel okuma yazma uygulamaları, soru-cevap uygulaması olan baskın metin işlenişine bir alternatif sağlamaktadır. Eleştirel okuma yazma uygulamaları, metinleri işlenmiş nesneler olarak tanımlayabilen, metindeki değer ve uyarılara dikkat gösteren, eleştirici olarak pozisyonlarının farkında olan okuyucular yaratmaya çalışmaktadır.

Eleştirel okuma ve yazmanın amacı öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştıkları bir sınıf ortamı yaratmaktır. Bu sınıf ortamında öğretmenler ve öğrenciler (a) metinlerin dünyasının kendi dünyalarını biçimlendirmede nasıl oluşturduğunu görmek (b) aynı dünyaların yeniden oluşturulmasına olanak verecek biçimlerde metinlerin sosyal araçlar olarak kullanılmasını sağlamak için birlikte çalışmaktadırlar (Luke, 2000)

1.1. Problem

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın iletişim aracı olan dil, duygu ve düşünceleri aktaran bir araçtır. Dil, üzerinde anlaşılıp uzlaşmaya varılan simgeler düzeni olduğu için insanlar gördüklerini, duyduklarını, incelediklerini, düşünüp tasarladıklarını dil yardımıyla anlatırlar. Aksan'a (2000) göre dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Kişinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Dil, birtakım becerileri kapsar. Bunlar anlama (okuma, dinleme) ve anlatma(konuşma, yazma) becerileridir. Dil becerileri gelişmemiş kişiler toplumun diğer bireyleriyle sağlıklı bir iletişim

kuramayabilirler. Çünkü bu kişiler, düşüncelerini doğru ve açık bir şekilde ifade edemedikleri gibi anlatılanları da doğru ve net bir şekilde algılayamaz ve anlayamazlar. Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde onun iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980).

Okuldaki öğrenmeler, temelde bir iletişim ve etkileşim süreci içerisinde gerçekleştiğine göre, bu iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi dil becerilerinin amaca uygun olarak kullanılmasını gerektirir. Okuma becerisi de bu dil becerileri içerisinde temeli oluşturan bir yapıya sahiptir (Şengül & Yalçın, 2004). Okullarda öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlama düzeyini öne çıkarmaktadır. Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler incelendiğinde ise, bunlar arasında, yazılı kaynaklardan yararlanma önemli bir yer tutar. Özellikle, yazılı kaynaklar dışındaki öğretim malzemesine çok az yer veren öğrenme ortamlarının eğitimde önemli bir oranı oluşturması, okumayı başlıca öğrenme yolu hâline getirmiştir. Ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların fazlaca olmadığı okullarımızda, okuma adeta biricik öğrenme yolu gibidir. Okullardaki öğretme sürecinde, okumanın büyük bir yere sahip olması, öğrencilerin bu süreçte ortaya koyacakları ürünün büyük ölçüde okuduğunu anlama gücüne bağlılığını artırmıştır. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, okuduğunu anlama gücü düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmakta ve bu öğrenciler başarısız sayılmaktadır. Öğretimin büyük ölçüde okumaya bağlı olduğu süreçlerde okuduğunu anlama başarısının sonucu belirleyen etkenlerden biri durumuna geldiği söylenebilir (Karatay, 2007).

Okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında yüksek ilişki gösteren araştırma bulguları da bu yargıyı desteklemektedir (Demirel, 2000). Bu konuda yapılan bir araştırmada, okuduğunu anlama ve dil edebiyat dersleri arasında ilişki katsayısı, hem ortaokul hem de lise düzeyinde .70, okuduğunu anlama ve matematik dersi arasında ilişki katsayısı ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54, okuduğunu anlama ve fen bilimler arasındaki ilişki katsayısı ortaokul düzeyinde .62, lise düzeyinde .56 olarak bulunmuştur (Sever, 2004).

“Okuduğunu anlama gibi, bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan yazma becerisi de okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerdendir. Yazma, bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinliktir” (Walker ve diğerleri, 2005, s. 175). Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi

transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlamaları artmaktadır.

Hayatın her yönünde (okulda, iş yerinde vb) yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca okul ortamında yazılı anlatım becerisinin gelişmiş olması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Yazma, okul ortamında iki rol oynamaktadır: Birincisi, bir fikri kanıtlar ile birlikte ifade etme, rapor yazma, metni gözden geçirme, plân yapma ve değerlendirme; ikincisi, öğrencinin bilgisini derinleştirmesinin ve ilerletmesinin bir yoludur; yazma, konu alan bilgisini öğrenmek için bir araçtır (Keys, 2000). Temur (2001) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ilköğretim birinci kademede başlar, ancak sadece ilköğretimde yapılan bir etkinlik değildir. Türkçe Öğretim Programında okuma becerisiyle ilgili öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006). İlköğretim ikinci kademeye gelen öğrenciler okumanın mekanik yönünü (harfleri, kelimeleri tanıma, bunları seslendirme vb.) öğrenmiş, zevk için okuma becerilerini kısmen kazanmıştır. Bu dönemde yapılacak okuma eğitimi, çocuğun çok yönlü ve hızlı olan gelişim yeteneklerine cevap verecek doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini geliştirecek şekilde olmalıdır (Özbay, 2006). Yirmi birinci yüzyıl insanı, hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır. Bundan dolayı, okuma öğretiminde okuduğunu anlama üzerinde durulmalıdır. Smith, okuduğunu anlamayı, yeni ile bilinen arasında kurulan köprü olarak açıklamıştır. Bireylerin bilişsel farkındalık becerileri kadar, okuduğunu anlamaya ilişkin davranışlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Smith, Bloom'un taksonomisine dayanarak okunanları anlamaya ilişkin olarak dört basamak belirlemiştir. Birinci basamak, okunanları kelimesi kelimesine ezbere anlama, ikincisi sonuç çıkarıcı ve yorumlayıcı anlama, üçüncüsü uygulayıcı ve yaratıcı anlama, son basamakta eleştirel anlamadır (www.teacercreated.com). Smith eleştirel okumayı, okuduğunu anlama sürecinin en üst düzeyi olarak değerlendirmiştir.

Okul öğrenmeleri, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine dayanmaktadır. Bireyin hem günlük hem okul yaşamında başarılı olması, hızlı, doğru ve eleştirel bir okuduğunu anlama becerisi edinmesiyle gerçekleşebilir. Ünal (2006) yaptığı

araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Çam (2006) ise yaptığı araştırmada, eleştirel okuma becerisi ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akbıyık (2002) yaptığı araştırmada, yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin, düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip öğrencilere göre Matematik, Fizik, Kimya, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Coğrafya derslerinde akademik olarak daha başarılı olduklarını saptamıştır.

İlköğretimi bitiren bireylerin okuryazar olmaları beklenmektedir. Freebody ve Luke (1990) dört rol içeren okuryazar profilini kod çözücü, anlam oluşturucu, metin kullanıcısı ve metin analizcisi olarak açıklar: Kod çözücüsü olmak metnin fiziksel görüntüsüyle yani sesler ve harflerle ilişkilidir. Anlam oluşturucu olmak ise metni anlamayı, geçmiş bilgileri kullanmayı, çıkarımlar yapmayı gerektirir. Metin kullanıcısı ise çeşitli metinlerin hayatı boyunca nasıl kullanılacağının anlaşılmasıdır. Metin analizcisi ise metin derinlemesine incelenir, metnin eksiklikleri anlaşılır, söylemi analiz edilir, metnin içindeki cinsel, ırksal ve kimliksel kaygıların farkına varılır, hangi metnin kimler için yazıldığı belirlenir. Okullar kod çözücü ve metin kullanıcısı rollerindeki öğrencileri yetiştirmekte ancak aynı oranda ilgi ve dikkati anlam oluşturuculara ve metin analizcilerine verememektedir (Cooper & White, 2006,).

Bireyin, okuma işlemini anlayarak ve zevk duyarak tamamlandıktan sonra yazarın fikirlerini yorumlaması ve bu konudaki başka bilgiler ile karşılaştırarak ileri sürülen fikirleri eleştirmesi gerekir. Aynı konudaki farklı görüşleri inceleyerek kendi fikrini oluşturup, sağlamlaştırması beklenir. Kendi görüşlerini de ya konuşarak ya da yazarak ifade etmesi gerekir. Ancak, 1981 deki Ulusal Eğitim Süreci Değerlendirme Raporunda (National Assessment of Education Progress) 13 yaş grubunun %85'i çok seçenekli anlama sorularını doğru yanıtlarken sadece %15'inin okudukları paragrafı özetleyen bir cümle yazabildikleri görülmüştür (Decker, 1993). Öğrenciler, başkaları tarafından ifade edilen düşünceleri tekrar oluşturamamaktadırlar. İpşiroğlu' nun (1989) yaptığı çalışmada, 92 üniversite öğrencisinden dördünün metinde ileri sürülen düşünceyi anladığı, 11' nin yazıda ileri sürülen düşüncelerle gerçekler arasındaki kopukluğu fark ettiği, 77' sinin ise yazıdaki görüşleri olduğu gibi kabul ettiği saptanmıştır. Araştırmalar üniversite birinci sınıf öğrencilerinin %65'inin karmaşık bir metni anlamada başarısız olduklarını göstermektedir (Lewin, 2005). 11-15 yaşları

arasındaki öğrencilerin çok az bir yüzdesi konuşma dilinde tanıdıkları sözcükleri okuyamamakta ve anlamını bilememektedir. Fakat okul ve sosyal yaşamdaki başarı bunlardan daha fazlasını gerektirmektedir. Edebi bir eserde okuduğunu anlayabilen bir çok öğrenci yazarın altını çizdiği anlamını ya da niyetini anlamakta güçlük çekmektedir. Bu örgenciler sadece sözcüklerin ne dediğini yorumlamakta ancak, neyi kast ettiğini kavrayamamaktadır. Başka bir deyişle, öğrenciler ne denildiğini anlamakta fakat denileni yargılayamamaktadırlar (Demirel & Şahinel, 1999). Sözcükleri anlama ve anlamı kavrama, okumanın iki temel öğesidir. Öğrenciden sadece satırları değil, satırların arasını da okumaları beklenmektedir. Eleştirel okuyucu sadece mesajı kaydeden değil, aynı zamanda metni anlamlı biçimde yapılandırandır (Şahinel, 2001). Eleştirel okuyucular, metinleri nesnel ve derinlemesine düşünerek okuyabilirler. Eleştirel okuma öğrencilerin metinlerle etkileşime girmesini, kitapla konuşmasını, sorular sormasını, tahmin yapmasını, eski bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurmasını ve önyargıları yıkmasını, gizliden ifade edileni okumasını, yeni bilgi inşa etmesini sağlayan üst bilişsel bir süreçtir (El-Hindi, 1997; Flavell, 1993). Eleştirel okurlar bilgiyi yeni amaçlar için dönüştürüp ayrıca kendi sosyo-kültürel “konumlarını” metinden yeni anlamalar çıkardıkça gözden geçirirler (Flower., Stein, Ackerman, Kantz, McCormick & Peck, 1990; Helmers, 2003).

Cadiero-Kaplan ve Smith (2002), okullarda testlerde gerekli bilgi ve beceriyi başarılı biçimde kullanacak öğrencilerin yetiştirilmesinin önemli olduğunu ancak öğrencilerin metinlerle eleştirel olarak ilgilenme yöntemleri ve bunu hayatlarına yansıtmalarının daha da önemli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada, öğrencileri mekanik olan okuma, yazma becerilerinden çok eleştirel okuryazarlık noktasına taşımak oldukça önemlidir. Eleştirel okuma ve yazma dünyayı nasıl gördüğümüz ve onunla nasıl ilişki içinde olduğumuzla ilgilidir; yani kişinin dünyayı ve toplumu ölçme arzusunun ve becerisinin bir parçasıdır.

Çağdaş yaşam baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojinin de yardımıyla bireyleri sürekli ve yoğun bir bilgi ve mesaj akışıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Bu nedenle birey çevresindeki verileri, önyargılardan uzak, nesnel biçimde değerlendirebilmeli ve en etkili kararları verebilmelidir. Bu durum günümüzde eleştirel okuma yazmaya duyulan gereksinmeyi ortaya koymaktadır. Eleştirel okuyan ve yazan bireyler daha seçici olmaya başlar, problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını, başka çözüm seçenekleri olup olmadığını tartışır. Eleştirel okuma ve yazma onları çeşitli bilgi, propaganda ve reklam tekniklerinin olumsuz ve yıkıcı

etkilerine karşı korur, iyiyi ve doğruyu, yanlış ve kötüden ayıran vatandaşlar olma yolunda ilerlemelerini sağlar. Eleştirel okur kavramların hayatına yön veren yıldızlar veya takımyıldızları, bazı kavramların onun uydusu, bazı kavramlarınsa meteor yağmuru olduğunu bilir (William, 1966).

Şahinel (2001) yaptığı araştırmada, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin toplam erişileri, kalıcılık düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Comber**,** Thomson ve Wells (2001) yaptıkları çalışmada eleştirel okuma yazma programı çerçevesinde çocukların yer ve güç ile ilgili yazdıkları kompozisyonları ve çizdikleri resimleri incelemişlerdir. Bu çalışmada, çocukların yazdıklarının ve çizdiklerinin ilköğretim ortamında okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Cooper ve White (2006), üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma yazma gelişimine yönelik eylem araştırması yapmışlardır. Bu projenin odak noktası okul çapında okuma yazma gelişiminin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, öğrencilere eleştirel okuma yazma stratejilerini öğretmenin öğrenci okuma yazma başarılar üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Çalışmada öğrencilerin okuma yazma başarılarının arttığı görülmüştür.

Sever (2003, s. 28), "Çağın gereksinim duyduğu; düşünen, yararlı, demokratik kültürü içselleştirmiş; sorgulayan, araştıran, sorunlara uygun çözümler üretebilen; duygu ve düşüncelerini yazıyla ve sözle doğru ve etkili aktarabilen; okuduğunu, dinlediğini, izlediğini, tam ve doğru olarak anlayabilen bireylerin yetiştirilmesi için" Türkçe eğitiminin önemini net olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca Sever, İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın bilimsel gerekçelerini oluşturan bu ifadelerin amacını, ulusal bir bilinç edinmiş, evrensel değerlerle barışık, iletişim becerileri gelişmiş, yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, düşünen duyarlı birey yetiştirebilmek şeklinde açıklamaktadır (Sever, 2003).

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitim alanını da etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. Öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirme yetersiz kaldığından "İlköğretim Türkçe Öğretim Programı" öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık veren yapılandırmacı yaklaşımı merkeze almıştır. Bu yaklaşımın merkeze alındığı İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programının genel amacı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerilerini geliştirmek için ön bilgilerini kullanma, karşılaştırma yapma, sınıflama, değerlendirme, neden- sonuç

ilişkisini kurma gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlara da yer verilmiştir. İlköğretim Türkçe öğretim programı içerdiği öğrenme alanları(okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu) ve kazanımlarla öğrencilerde eleştirel düşünme temel becerisinin gelişmesini amaçlamaktadır. Bununla beraber okuma becerisi için eleştirel okuma, yazma becerisi için ise eleştirel yazma etkinlikleri ve açıklamaları programda yerini almıştır. Başka bir ifadeyle Türkçe öğretimi sadece dil becerilerinin geliştirilmesi değil aynı zamanda metinler arası düşünme, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır (MEB, 2006).

Bu alışkanlıkların kazandırılmasında en büyük sorumluluk da Türkçe dersi öğretmenlerine düşmektedir. Türkçe öğretmeninin sağlam bir alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Karatay (2007) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığını saptamıştır. Bağcı (2007) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel okur yazar olmaları için öncelikle öğretmenlerin eleştirel okur yazar olmaları gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin, hem metni anlama hem de metindeki değer yargılarını, saklı mesajları anlayıp değerlendirmeleri gerekmektedir. Apol (1998) öğretmenlerin okuma yazma teorisinin temelleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, eleştirel okuma yazmaya model olacaklar ve onu geliştireceklerdir. Bunu yaparken çocukların, dünyalarını ve metinleri sorgulamalarını sağlamaları gerekmektedir.

Akyol (2011) yaptığı araştırmada 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın eleştirel okuma becerisini kazandırma konusunda yetersiz olduğunu saptamış ve öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda daha yeterli hâle getirilerek, sınıflarda eleştirel okumaya yönelik daha fazla etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Johnson (2007) yaptığı çalışmada, öğretmen yetiştiren eğitimcilerin ve geleceğin öğretmenlerinin mevcut öğretim uygulamalarındaki yapısal değişimler için eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiğini saptamıştır.

Ülkemizde, eleştirel okumanın okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve

okumaya karşı tutum üzerindeki etkilerini inceleyen betimsel çalışmalara (Ünal, 2006; Çam, 2006; Sadioğlu & Bilgin, 2008; Işık 2010), eleştirel düşünmenin dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara (Özçınar, 1996; Şahinel, 2001; Bardakçı 2010; Özensoy 2011) rastlanmıştır. Eleştirel okumaya yönelik betimsel çalışmalar incelendiğinde, Ünal' ın (2006) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri ile okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama becerisini kazanım düzeylerini; Çam' ın (2006) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile eleştirel okuma düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Sadioğlu ve Bilgin' in (2008) cinsiyetin ve anne-baba eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkisini; Işık' ın (2010) lise öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği görülmüştür. Ayrıca Akyol (2011) 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini değerlendirmiştir. Eleştirel düşünme ile dil becerilerinin geliştirilmesini ele alan deneysel çalışmalar incelendiğinde, Şahinel' in (2001) tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkisini incelediği ve deney grubundaki öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerinin alındığı görülmüştür. Özçınar (1996) öğrencilerin problem çözme, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşünmenin konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini belirlenmeye çalışmıştır. Bardakçı (2010) muhakeme yanlışları farkındalık programının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerine etkisini belirlemiştir. Özensoy (2011) ise, eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, bu değişkenlerin bir biriyle ilişkilendirilip üniversitedeki okuma ve yazma eğitimi derslerinde etkisine bakılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Eleştirel okuma ve yazmaya model olacak Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma başarılarında eleştirel okuma ve yazmanın etkisi incelenerek literatüre katkı sağlanabileceği düşünülmüştür. Yine Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma akademik başarılarını inceleyen nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma becerileri ile okuduğunu anlama ve yazma başarıları hakkında hem nicel hem de nitel yöntemin birarada kullanılarak yapılan bir çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmüştür.

“Öğrencilerin akan bilgi ırmağındaki bilgilerle baş edebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerini öğrenmeleri gerekir. Bu yüzden, eleştirel düşünme becerileri günümüz öğrencilerinin uzmanlaşması gereken en önemli akademik beceriler arasındadır” (Stewart & Stoller, 1990, s4). “Öğrencilerini eleştirel düşünmeye, okumaya ve yazmaya yönlendirecek ve onların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak yöntemlerin rehberliğini yapacak olan Türkçe öğretmenlerinin ulaşmaları gereken en genel amaç, düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmektir” (Sever, 2006, s. 9).

İlköğretim Türkçe öğretim programının genel amaçları ve temel becerileri, araştırma sonuçları, düşünmeye, okuduğunu anlamaya ve kendini yazılı ifade etmeye olan ihtiyaç, eğitim alanındaki gelişmelerin programa yansımasıyla birlikte eleştirel düşünmenin temel becerilerden biri olması göz önüne alındığında okuduğunu anlama, yazma ve eleştirel okuma-yazma becerilerine yönelik bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca eleştirel okuma ve yazmanın da programda yer alması, programı uygulayıcısı ve öğrencilere bu becerileri kazandırmada model olan Türkçe öğretmenlerinin bu becerileri kazandırmadaki rolü göz önüne alındığında eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının Türkçe öğretmen adaylarının okuma ve yazma eğitimi derslerinde okuduğunu anlama ve yazmaya, eleştirel okuma- yazma becerilerine olan etkisi ile ilgli bir çalışmanın gereği ortaya çıkmıştır.

Bu anlamda “Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin Türkçe Öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerileri, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerindeki etkileri nasıldır?” sorusu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf “Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi” ve “Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi” derslerinde eleştirel okuma-yazma eğitiminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

1. **Denence:** Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, “okuduğunu anlama testi” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından

anlamlı bir fark vardır.

2. **Denence:** Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, "yazma testi" öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

3. **Denence:** Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının "eleştirel okuma" öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

4. **Denence:** Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının "eleştirel yazma" öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

Deneysel uygulamayla ilgili bu denencelerin yanında, aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

Soru 1: Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı uygulanan deney grubundaki öğretmen adaylarının program öncesinde okuma becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Soru 2: Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı uygulanan deney grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında okuma becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Soru 3: Eleştirel okuma ve yazma programı uygulanan deney grubundaki öğretmen adaylarının program öncesinde yazma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Soru 4: Eleştirel okuma ve yazma programı uygulanan deney grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında yazma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Soru 5: Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programıyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Soru 6: Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının program öncesinde okuduğu metinden çıkardığı anlam nedir?

Soru 7: Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney

grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında okuduğu metinden çıkardığı anlam nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenmenin ön şartı iyi bir okuma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve yazılı ya da sözlü olarak anlatabilmedir. Eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme başlıca öğrenme yolu olmuştur. Bu durumda, okuduğunu anlama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmaktadır.

Eleştirel olarak okuyup yazan kişiler ileri seviyede okurlar ve metnin işlevleri üzerinde düşünürler. Eleştirel okuma yazma metni içselleştirmeyi, metnin kaynağını sorgulamayı ve örnekleyici bakış açılarıyla metne yaklaşmayı becerebilmek demektir. Konu alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde de eleştirel okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapıldığı, eleştirel okumada kullanılan okuma stratejilerinin incelendiği görülmüştür.. Eleştirel okuma stratejileri; ön inceleme yapma, soru sorma, anahtar kavramlara dikkat etme, karşılaştırma yapma, özetleme, sayfa kenarına not yazma, metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yazma amacını bulma, olgu ve görüşleri ayırma, önyargı ve kalıp yargıları fark etme, iddiaların kanıtlarla desteklenmesi, neden sonuç ilişkisini kurmadır. Eleştirel yazar ise içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunur ve sonuca varır. Ayrıca eleştirel bir yazarın yazdığı metni açıklık, kesinlik, derinlik, özgürlük, mantık, önem ve tarafsızlık gibi ölçütleri temel alarak değerlendirmesi beklenir. Bu çalışmada uygulanan eleştirel okuma- yazma eğitimi programından önce ve sonra öğretmen adaylarıyla okuma- yazma ve eleştirel okuma- yazma becerileri ile ilgili düşüncelerini almak için görüşmeler yapılmıştır. Uygulanan programın sonunda Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okurken kullandıkları okuma stratejileri ve eleştirel bir metin yazarken neler yaptıkları hakkında bilgi vereceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak eleştirel okuma- yazma sürecinin ve bu kavramın algılanmasındaki gelişim hakkında da veri sağlaması beklenmektedir.

Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısından bakmalarını öğretmenin doğal bir süreç hâlini alması için ilk olarak öğretmenin eleştirel bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen eleştirel düşünme, okuma ve yazma hakkında bilgi sahibi olmalı ve eleştirel okuma yazma becerilerini kullanmalıdır. Ancak

bundan sonra öğretmenler öğrencilerinin de eleştirel okuma yazmayı kullanmasını sağlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerine örnek olmalı ve öğrencilerin eleştirel okuma yazma becerisini geliştirmeye yönelik çeşitli metinlere erişilmesine olanak sağlamalıdır. Bu araştırmanın, öğretmenlere, öğrencilerin eleştirel okuma yazma becerilerini geliştirebilmek için eleştirel okuma becerilerini aktif olarak derste nasıl kullanılacağını göstermesi açısından bilgi vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırma eleştirel okuma ve yazma becerilerinin bir arada ele alınacağı Türkiye'de ilk uygulamalı çalışma olacaktır. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmen adaylarında hem eleştirel okuma ve yazma kavramı ile ilgili farkındalık oluşturulacak hem de eleştirel okuma yazmayı nasıl öğretecekleri ile ilgili bilgi verilip, örnek ders planları yaptırılacak ve bu planlar değerlendirilecektir. Bunun sonucunda öğretmen adaylarının hem eleştirel okuma yazma kavramının gelişeceği hem de eleştirel okuma yazmayı sınıf içinde rahatlıkla uygulayabilecekleri beklenmektedir. Eleştirel okuma yazmaya yönelik sınıf içi etkinlik örneklerinin yer alacağı bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik örneklere yer verilecektir, bunun da eleştirel okuma ve yazmanın diğer derslerde (özellikle Sosyal Bilgiler dersinde) uygulanabilirliğine ilişkin örnek olabileceği düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ülke genelinde uygulamaya koyduğu ilköğretim programında eleştirel okuma ve yazma vurgulanmakta ve tüm sınıflar düzeyinde bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Ancak yapılan alan yazın taramasında eleştirel okuma ve yazmayı doğrudan ele alan bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Elde edilen bulgular itibariyle, araştırmanın ülkemizdeki eleştirel okuma ve yazmayı geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı ve daha nitelikli eleştirel okuma ve yazma öğretimi uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada aşağıda yer alan sayıltılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Araştırmada her iki grupta dersleri yürüten öğretim elemanlarının birbirlerine denkliği sağlanmıştır.

3. Öğretmen adayları ölçme araçlarındaki soruları yanıtlarken gerçek durumlarını yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfında okuyan, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğretmen adaylarıyla,
2. Uygulama süresince, Türkçe Eğitimi Bölümü programında yer alan Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde uygulamanın gerçekleştiği süre boyunca işlenen konularla,
3. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde beşer hafta boyunca uygulanması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eleştirel Okuma: Okurun metinlerle etkileşime girmesini, sorular sormasını, tahmin yapmasını, ön bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurmasını, önyargıları yıkmasını, gizliden ifade edileni görmesini, yeni bilgi inşa etmesini sağlayan meta-bilişsel bir süreçdir (El-Hindi, 1997; Flavell, 1993).

Eleştirel Yazma: Yazarın, yazıya aktarmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yaptığı ve daha sonra içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunduğu ve sanuca vardığı, anlamsal fikirler bütününü sentezleyerek yazıya döktüğü, yazılı metni açıklık, bütünlük ve organizasyon gibi ölçütleri temel alarak değerlendirdiği bir süreçdir (Paul& Elder, 2005).

Akademik Başarı: Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma testlerinden aldıkları puandır.

Öğretmen Adayı: Türkçe Öğretmenliği Bölümü' nün üçüncü sınıfında okuyan öğrencilerdir.

II.BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

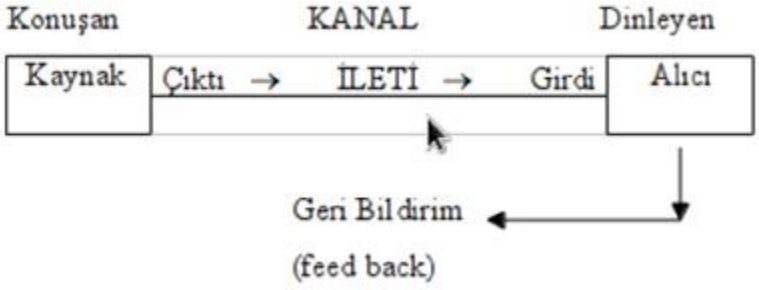
Bu bölümde dil kavramından, dilin dört temel becerisinden olan okuma ve yazma ile eleştirel okuma-yazmadan, söz edilmiştir. Ayrıca eleştirel okuma- yazma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Aşağıda bu konularla ilgili kuramsal açıklamalara ve yapılan araştırmaların değerlendirmesine yer verilmiştir.

2.1. Dil ve Temel Dil Becerileri

Dil kavramı Türkçe Sözlük'te, "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005, s. 586). "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (Aksan, 2000, s. 55). "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur" (Ergin, 1993, s. 4). "Dil kültürün taşıyıcısı olduğu kadar temel ve vazgeçilmez ögesidir. Millete özgü,duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh olan kültürü en iyi aktaran, taşıyan sistem de dildir" (Sağır, 2002, s.1). Bu tanımlara baktığımızda dil kavranının değişik biçimlerde ifade edildiği ve bu tanımların bir noktada örtüştükleri söylenebilir. İster konuşma isterse yazma dili olsun dilin betimleme, anlatım ve toplumsal işlevi vardır. Başka bir ifadeyle dil, kaynağın alıcıya olguları aktarmasını(betimleme işlevi); kaynağın duygularını, düşüncelerini, geçmiş deneyimlerini vb. aktarmasını(anlatım işlevi); kişiler arasında toplumsal ilişkilerin kurulmasını ve sürdürülmesini(toplumsal işlevi) sağlar. Özetle dil tanımı iletişim kavramını barındırır. Bu nedenle dil kavramını daha iyi anlayabilmek için bu kavramın içerisinde yer alan iletişim kavramını da incelemek gerekmektedir. İnsanlar, sosyal varlıklardır, duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini birbirleriyle paylaşma gereksinimi duyar, diğer kişilerin aktardıklarını da anlamak durumundadırlar. İşte bu nedenle bireyler birbirleriyle iletişim kurmak zorundadır.

İletişim, Türkçe Sözlük'te, "Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her

türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme" olarak açıklanmaktadır(TDK, 2005, s. 1067). İletişim, "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir" (Dökmen, 1999, s. 19). Bu sürecin kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirim olmak üzere beş temel ögesi bulunmaktadır (Özen, 2001).

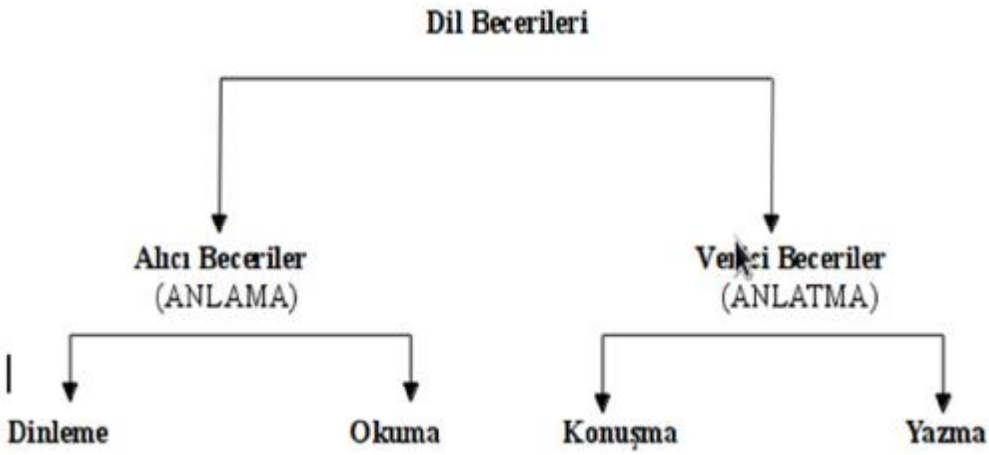


Şekil 2.1. İletişim modeli

Dil insanların birbirleriyle anlaşmasını, bireyin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir araçtır. İletişim işlevinden hareketle dili tanımlamaya çalışanlar, onun geçmişte yaşanan olayları bugüne, bugünkü olayları da yarına aktarma özelliği üzerinde durmaktadır. Burada yazı, metin veya anlam açısından onun karşılığı olan, özelliğini taşıyan gösterge ön plana çıkar. Bloomfield'e (1999) göre yazı, dil değildir, gözle algılanan göstergeler aracılığıyla dili yalnızca bir kaydetme yoludur. Bu durumda dil, insanın soyutlama ve simge kullanma yeteneğinin de en belirgin taşıyıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazılı veya sözlü olarak yapılan iletişim, anlaşma, her zaman kültürden ve tecrübeden etkilenir. Bir sözcük hiçbir zaman kastettiği şeyin kendisi değildir, o hep kastedilen kavramın yerine geçen simgedir. Dil ile bir durumu anlatırken nesneleri göstermektense o nesnelerin simgelerini yani göstergelerini veya ses olarak o nesnelerin anlamını çağrıştıran fonetik unsurları kullanmak daha basittir. Bu simgelerin kullanılması ile sözcük oluşur.

Temel dil becerilerinden olan anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşur. Yangın (1998), anlama dayalı dil becerilerini alıcı; anlatmaya dayalı dil becerilerini verici beceriler olarak değerlendirmektedirler. "Dil konusunda son yıllarda yapılan tartışmalar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden herhangi birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişmesinde de etkili olup olmayacağı konusunda yoğunlaşmaktadır. Araştırmacılar farklı sonuçlar ortaya koysalar da bu beceriler, bazı ortak özellikler göstermektedir. Örneğin, dinleme ve okuma becerileri, bilgi dışarıdan geldiği için alıcı beceriler olarak nitelendirilmektedir. Öte yandan, konuşma ve yazma becerileri, bilgi dışarıya yollandığı

için verici beceriler olarak nitelendirilmektedir" (Yangın, 1998, s. 36). Beynin temel dil becerilerini işleme durumuna göre, becerilerin şematiği Şekil 2.2'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 2.2. Dil becerileri

Dünyada ayrı bir bilim dalı olarak hızla gelişen bilişsel bilimin (cognitive science) verilerine göre insanların yeni şeyler öğrenmesi, öğrendiklerini beynine yerleştirmesi, bu bilgileri gerektiğinde kullanmak üzere düzenlemesi ve yazılı ya da sözlü biçimde dışa vurumu dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Yalçın, 2002). Çünkü öğrenilen bilgiler beyindeki dil merkezinde çözümlenerek (decoding) öğrenilmekte, bu bilgilerin dışa vurumu sırasında da beyindeki dil merkezinde kodlama (coding) işlemi gerçekleşmektedir. Eğitimde, dil becerilerinin gelişimini birbirinden ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Bütün dil becerileri birbirini etkiler. Bu dört temel beceri birlikte geliştirilir. Bunlardan dinleme ve konuşma becerileri araştırmanın konusu olmadığı için bu iki beceri ile ilgili bilgi kısaca verilmektedir.

Dinleme: Dinleme sesleri anlamaya çalışmaktır. Zaman zaman dinleme kavramının yerine kullanılan işitme, dinlemeden farklı, dinlemenin gerçekleşebilmesi için gerekli bir süreçtir. İşitme, istemimiz dışında da gerçekleşebilmektedir. Oysa dinleme sürecinde, dinleyici konuşmacının ilettiği mesajı anlamak ve yorumlamak için çaba sarf etmektedir. Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat etmesiyle başlar; belli işaretleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur. Taşer dinlemeyi, mesajın anlamlandırılmasından sonra alıcının vericiye uygun tepkiler vermesi şeklinde tanımlamıştır (Taşer, 2000).

Dinleme becerisinin gelişimi zor ve çaba gerektiren bir süreçtir. Bu süreç ailede

verilen dinleme eğitimiyle başlar ve daha sonra okulda daha sistemli bir şekil alarak devam eder. İlk yıllarda çocuklar zamanlarının çoğunu anne ve babalarıyla geçirirler. Anne ve babalarını kendilerine model olarak alırlar.

Dinleme eğitimi de diğer becerilerin eğitimi gibi sistemli olarak yapılmalıdır. Dinleme eğitimi ailede başlar, ancak burada sistemli değildir. Daha sonra okulöncesi kurumlarında dinleme eğitimi öğrencilerin bilişsel gelişimlerine de bağlı olarak bir sisteme girmeye başlar.

Çocukların dinleme becerisini geliştirmede çok basit ve somut kurallardan başlanmalıdır. İlk olarak öğrencilere dinlemenin önkoşulu olan uygun oturma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Dinleme becerisinin gelişimine yönelik yapılacak daha sonraki etkinliklerde çocukların istedikleri ya da ilgi duydukları konularda, masal, şiir, öykü, fabl vb. bulunup, bunlar sınıf ortamında gerek canlı kaynak (sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni, öğrenciler gibi) gerekse cansız kaynaklardan (teyp, bilgisayar, televizyon vb.) dinletilmelidir (Kavcar ve diğerleri, 1995).

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. “Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir” (MEB, 2006, s. 9). Öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihinsel hazırlık gelmektedir. Öğrencilerin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerektiği vurgulanmış, ayrıca bu çalışmaların öğrencilerin hem dinlediklerini yoğunlaştırma ve zihinde yapılandırma da hem de zihinsel becerilerini geliştirme kolaylık sağlayacağı belirtilmiştir (MEB, 2006). Bu çalışmaların ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve beyinde yapılandırılması için çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerin kazandırılması gerektiği, bu amaçla öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde sınıfta uygulanan yöntem ve tekniklerin etkisi büyüktür. Küme çalışmalarına, dramatizasyon, tartışmalara ve öğretmenin açıklamalarına imkân veren bir öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin eline hem konuşma hem de dinleme için sayısız fırsatlar geçecektir. Sınıf yönetiminde başarılı bir öğretmenin rehberliği altında her ders saati yalnız öğretmeni değil, arkadaşlarını dinleyen başka öğrencilere de yararlı ve zevkli tecrübeler kazandırabilir, böylece dinleme, tıpkı

konuşma, yazma, okuma gibi sınıf içi çalışmalarının doğal bir parçası hâline gelebilir (Calp, 2005).

Sınıf içi etkinliklerinin yanı sıra sinema, tiyatro veya konserlere gidilerek eğlenme amaçlı dinleme faaliyetleri ya da konferans, seminer, açıkoturum gibi toplantılara katılarak bilgi edinme amaçlı dinleme faaliyetleri bütün öğretmenler tarafından birer dinleme eğitimi fırsatı olarak görülmelidir.

Konuşma: "Konuşma duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığı ile aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Konuşma, zihinde tasarlanan bir konunun karşımızdakilere sözel olarak iletilmesi şeklinde de tanımlanabilir" (Sever, 1997, s. 20). Taşer (2000) konuşmada sadece birtakım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmadığımızı, gerçekte tüm benliğimizle konuştuğumuzu vurgulamaktadır.

Konuşma diğer becerilerden farklıdır. Konuşmada kişi kendisini doğrudan ifade eder, duygu ve dileklerini kendi dışındakilere doğrudan anlatır. Konuşmanın diğer becerilerden bir farkı da anında ve refleks olmasıdır. Konuşmada ikinci bir kişinin varlığı söz konusudur. Konuşan kişinin konuşmasını dinledikten sonra ona anında ve doğru bir şekilde karşılık vermek gerekir. Bu da konuşmada diğer becerilere göre daha motorize edilmiş bilgilerin kullanmasını sağlar (Ünalan, 2001).

Konuşma dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce çevresindeki kişilerin diliyle konuşmaya başlarlar. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. İlköğretim düzeyinde ise öğrenciler konulara ve durumlara uygun açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinirler (MEB, 2006).

Okul çağına gelmiş olan çocuk ana dilini epeyce öğrenmiştir. Çocukların ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri konuşma becerisindeki eksiklikler ya da hatalar (tonlama, telâffuz, vurgu vb.) okulda belirli bir düzen içinde düzeltilerek konuşma becerisi geliştirilir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi okul döneminde sistemli olarak yapılır. Bu gelişimin sağlanması için öğrencilerin sınıf etkinliklerinde bol bol konuşturulması gerekir. Öğrencilerin sınıfta kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ise öğretmenlerin konuşma yapan öğrenciye karşı takındığı tavırla bağlantılıdır. Özellikle ilk sınıflarda, öğrencilerin konuşmaları sabırla dinlenip, hataları onların konuşmaya karşı korku duygusu geliştirmelerine izin vermeyecek şekilde belli bir program çerçevesinde düzeltilmelidir. Öğrenciler cesaretleri kırılmadığı sürece konuşmak isterler. Bunun için başlangıçta kendi alıştıkları biçimde konuşmalarına izin verilebilir. Öğretmen, öğrencilerin hatalarını onların cesaretlerini kırmadan zamanla

düzeltmelidir (Calp, 2005).

"Konuşma alanında öğrencilere kazandırılacak temel becerilerin başında dilin doğru ve akıcı kullanımı gelmektedir. Planlı, doğru ve akıcı konuşma becerisinin temelinde etkin dinleme, doğru telâffuz ile vurgu ve tonlamalar yer almaktadır (MEB, 2006, s. 9)". Konuşma eğitiminde bu çalışmalara da gereken önem verilmelidir.

> Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır (MEB, 2006, s. 9).

Bunu için 2005 programına göre, konuşma alanında öğrencilere zihinsel hazırlık yaptırma ve zihinsel becerilerini geliştirme çalışmalarına da gereken önem verilmelidir. Konuşma öncesi çeşitli sorular sorulup, örnekler verilerek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmeli, bu çalışmalarla öğrencilerin zihinsel olarak konuşmaya hazırlanması sağlanmalıdır. Bu çalışmalardan sonra öğrencilerin önbilgilerini kullanma, bu bilgilerini mantıksal bütünlük içinde sıralama, neden- sonuç ilişkisi kurma, özetleme gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.

İki bin beş Türkçe Öğretim Programı'nda da konuşma becerisine yönelik olarak hazırlık yapma, sesini ve beden dilini etkili kullanma, konuşurken çok yönlü iletişim araçlarından yararlanma, konuşma kurallarını uygulama, kendini sözlü olarak ifade etme, kendi konuşmasını değerlendirme ve konuşma becerisini geliştirme amaçlarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

2.2. Okuma

Okuma sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Türkçe Sözlük'te okuma, "yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce

çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 1998, s. 1675). Binbaşıoglu'na (1993, s. 15) göre okuma, "basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak veya okunan bir sayfadan anlam çıkarmadır." Özdemir (1987, s. 127) okumayı, "basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olarak görmektedir." Gögüş'e (1978, s. 60) göre okuma, "bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır." Kavcar ve diğerleri (1995, s. 41) daha geniş bir tanımla okumayı, "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci" olarak değerlendirmektedir. Sever (2004) okumayı, zihinsel süreçler açısından tanımlamaktadır. Ona göre okuma, bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses hăline dönüşmesidir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumada üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "yazılı veya basılı metin", ikincisi "duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması" ve üçüncüsü ise okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Okuma ancak, bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada bulunması hălinde gerçekleşebilir. Yani okuma sadece harflerin seslendirilmesi değildir. Seslendirilen harflerin anlamlandırılması ve yorumlanması çok önemlidir.

Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Bundan da anlaşılacağı üzere okumanın üç boyutu bulunmaktadır (Demirel, 2000, s. 60). Demirel' e göre bunlar:

1. Okumanın Fizyolojik Yönü: Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Gözün algılandığı sözcük, görülen yerin anlamına göre seslendirilir. Okuma sırasında, göz, beyin ve konuşma organları ortaklasa çalışır.
2. Okumanın Psikolojik Yönü: Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısını da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir.
3. Okumanın Sosyolojik Yönü: Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişmesinde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir.

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreçtir. Duyu organları ile zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşmez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir.

Özbay'a (2006, s. 9) göre ise okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yoluyla da zihinsel bir süreçtir.

1. **Fiziksel Unsurlar:** Okumanın fiziksel unsurları arasında göz ve göz kasları yer alır.
    - Göz hareketleri: Göz satırı okurken onun üzerinde seri sıçramalarla hareket eder. Satırın üzerindeki bir alanı görmek için durur. Daha sonraki alanı görmek için sıçrama hareketi yapar ve okumayı böylece sürdürür.
    - Netlik alanı (Aktif görme alanı): Göz, metin üzerinde bir noktaya 13 ila 19 derecelik bir açıyla bakar. Bu açı içerisinde kalan ve gözün net olarak görüp buradaki bütün şekilleri anlama merkezine gönderebildiği alana "netlik alanı" denir.
    - Netlik açısı: Bir yazıya baktığımız zaman göz kaslarımız, göz sinirlerimizin uyarılmasıyla 13 ila 19 derecelik bir açı yapmaktadır. Bu açıya "netlik açısı" denir.
    - Okuma mesafesi: Gözle yazı arasındaki mesafedir. Uygun netlik alanının oluşabilmesi ve gözün çok yorulmaması için gerekli okuma mesafesi normal oda aydınlığında 30-40 cm olmalıdır.
    - Ses organları: Sesli okumada ses organları da çalıştırılır.
2. **Zihinsel Unsurlar:** Okuma esnasında aktif görme alanı içine giren noktalama, grafik, şekil, kelime ve kelime grubu beyindeki "görüntüleme, görüntü tanıma, görüntü yorum ve okuma" merkezilerinde algılanır ve yorumlanır. Göz aracılığıyla alınan görüntü, okumanın zihinsel unsurları olarak adlandırılan bu merkezler arasında çok hızlı bir dolaşımdan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır.

Okuma sadece gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem değildir. Okuma, zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. O

halde okumanın anlam ile birlikte yürütülmesi gerekir (Öz, 2001). Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında, iki temel aşama üzerinde durmak gerekir. Birinci aşama, okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır. İkinci aşama ise okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmaktır. Öğretimin bu amaçları, okuma becerisi, okuduğunu anlama ve değerlendirme becerisi birbirini bütünleyen ve ayrılmaz amaçlardır. Bu bağlamda düşünülürse okuduğunu anlama gücünden yoksun birisinden amaca uygun hızlı bir okuma yapması beklenemez (Sever, 2004). Bu nedenle öğrencilerin anlayarak okumaları ve okudukları üzerinde düşünmelerini sağlayacak teknikler öğretmenler tarafından kullanılmalıdır.

Demirel' e (2000, s. 68) göre bu yöntemler şunlardır:

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
2. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
3. Ana fikri araştırıp bulmak,
4. Yardımcı fikirleri incelemek,
5. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.

Okuduğunu anlama, genel olarak herhangi bir metinden anlam çıkarma süreci olarak ele alındığında, bu sürecin iki temel öğe arasındaki etkileşim olarak değerlendirilebilir. Bunlardan biri okuyucu ikincisi de metindir. Bu durumda okuma-anlama da bu iki öğe arasındaki etkileşim sonucunda okuyucunun zihninde oluşan her türlü bilgi ve düşüncedir.

Okuduğunu anlama, okunan bir metni anlama veya bir metinden anlamı yapılandırma sürecidir. Okuduğunu anlama, okuyucunun yazarın mesajını yeniden yapılandırmak için ipuçları olarak yazılı metni kullandığı, hedefe yönelik bir süreci içeren anlamı yapılandırma aktivitesi olarak da tanımlanabilir.

Okuduğunu anlama, okuma materyali (metin), okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanmasını içeren süreçtir (Demirel, 2000). “ Okuma, seçici bir aşamadır ve yalnızca bir metne verilen tepki değil, aynı zamanda yazar ve okuyucu arasındaki etkileşimdir” (Erkan, 1999, s. 60). Coşkun' a (2002) göre okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler iki gruba ayrılabilir:

1. Okuyucu ile ilgili faktörler
    - Okuyucunun kelime hazinesi,

- Okuyucunun metne ilgisi,
- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
- Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
- Okuyucunun okuma amacı.

2. Metinle ilgili faktörler
    - Metnin türü,
    - Metnin anlatım düzeni, yapısı,
    - Metnin dil ve üslûbu,
    - Metnin fiziksel nitelikleri (Coşkun, 2002, s. 28).

Paris (2005) okuduğunu anlamanın, metindeki bilginin yorumlanması, art alan bilgisinin kullanılması ve okuyucunun hafızasındaki konuyla ilgili uyumlu bir sunumun yapılandırılmasını içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Okuma etkinliğinde üç farklı okuduğunu anlama düzeyi vardır. Çözümleme süreci, metindeki kelimeden hareketle okuyucunun hafızasındaki kelimenin ve cümlelerin anlamlarına kadar uzanan, kavramsal ve algısal süreçlerle ilgilidir. Çözümleme sürecinden ortaya çıkan zihinsel sunum, genellikle önermeler olarak adlandırılan düşünce üniteleri dizesinden oluşur. Bir sonraki analiz düzeyinde ise, önermeler, metnin mikro yapısı diye adlandırılan karmaşık bir ağ yapısı içerisinde birbirleriyle ilişkilendirilirler. Buna ek olarak, metnin değişik bölümleri arasındaki hiyerarşik ilişkiler de belirlenir. Metnin bu yapısı makro yapı olarak adlandırılmaktadır. Mikro ve makro yapılar birlikte metin tabanı oluştururlar.

Çıkarımlarda bulunma, metin tabanının (okuyucunun metni yapılandırdığı zihinsel sunum), yapılandırılmasında önemli bir rol oynamasına rağmen, metin tabanı, ortaya konduğu metinle sınırlıdır. Bir metni tam olarak anlamak için, genellikle okuyucunun kendi art alan bilgisi ve yaşantıları ile metindeki bilgiyi entegre etmesi gerekmektedir; diğer bir ifadeyle, okuyucunun metin tarafından tanımlanan zihinsel bir durum modeli yapılandırması gerekmektedir.

İyi okuma becerilerine sahip bir okuyucu, metni okumadan önce metni gözden geçirir, başlıklar ve alt başlıklar gibi içeriksel ipuçlarını kullanır. Okurken önemli olan bilgiyi arar, diğer bilgilerden daha çok bu bilgiye ağırlık verir, metni bir bütün olarak anlamak için, metindeki önemli noktaları birbirleriyle ilişkilendirmeye çalışır, metni yorumlamak için art alan bilgilerini kullanır ve aktif hāle getirir. Bundan başka metnin içeriğine dayalı olarak, metnin anlamıyla ilgili hipotezleri yeniden değerlendirir,

düzenler ve bilgiyi metinden çıkarmaya çalışır.

Maria (1990) okuduğunu anlama etkinliğini, yazılı metinden ortaya çıkan anlamı yapılandırmaya yönelik, karşılıklı etkileşim içerisinde meydana gelen bütünsel bir süreç olarak görmekte ve bu sürecin;

- Okuyucunun metne getirdiği bilgi,“ kelimeyi tanıma becerisi, dünya veya art alan bilgisi ve dilbilimsel birikimlerini içeren bilgi”
- Yazarın metni yapılandırmak için kullandığı dili ve
- Metnin içerisinde geçtiği durumun, okuyucu tarafından yorumlanması süreçlerinin karşılıklı etkileşimi yoluyla meydana geldiğini belirtmektedir.

Joyce (1996) okuma etkinliğinde temel öğenin okuduğunu anlama olduğunu ve okuma anlamanın üç unsurdan oluşan bir süreci içerdiğini belirtmektedir:

1. İçeriği tahmin etmek
2. Tahmini onaylamak
3. Bilgi şematik bir yapı içerisine entegre etmek

Smith’ e (1988) göre okuma, anlamaya dayalı yaratıcı bir etkinliktir ve anlama, okumanın bir sonucu değil, temelidir. Tahmin etme de okumanın özü ve anlamının birinci şartıdır. Bu durumda okuma etkinliğinin birbirine bağlı iki önemli özelliği anlama ve tahmin etmedir. Okuyucunun metinle ilgili sorular sorması tahmin etme, sorulan bu sorulara uygun ve ilgili cevaplar bulması da anlamadır.

Okuyucular bir metni okurken, her imla kuralına, kelimelere ve cümlelere bakma temelinde tahminlerde bulunmayıp, daha çok anlama yönelik ipuçlarını ararlar. Bunu, kelime kelime değil, tahminlerde bulunarak ve anlamı önceden tahmin ederek yaparlar. Okuma, sadece metinde görülen bilgiyle sınırlı, görsel bir süreç değildir. Okuyucular metinden çıkan yeni anlamları yapılandırmak için, kendi bilgilerini kullanırlar, bu yüzden okuma, büyük oranda her bir okuyucunun hafızasında meydana gelen düşünceye dayalı bir aktivitedir .

Tahminler yapıldıktan sonra, hipotezlerin anlamlı olup olmadığını görmek için, okuyucular hipotezlerini test ederler. Bunu yapmak için, tahminlerini onaylarlar veya ret ederler. Bu tahminleri test etmek için iki soru sorarlar. Okuyucular öncelikle okunan

ilgili bölümün hem anlam hem de cümle bilgisi açısından anlamlı olup olmadığını bilmek isterler. Eğer anlamlıysa, materyal okumaya değer bulunacak ve okuyucular okumalarına devam edeceklerdir. Bunun tersinde ise, ek ipuçları için metni yeniden okuyacaklardır.

Okumadaki üçüncü adım, bilgiyi şematik bilgiye entegre etmektir. Okuyucular, okuduklarını mevcut bilgi sistemlerine entegre etmek için değişik ölçütler kullanırlar. Bu ölçütler, okuyucuların okuma hedeflerine ve inanç sistemine bağlıdır. Okuyucu bilginin, okuma hedefi ve dünyaya bakış açısından önemli olup olmadığına karar vermelidir. Konu alanıyla ilgili yüksek düzey art alan bilgisine sahip olan okuyucular, daha az art alan bilgisine sahip olan okuyuculardan daha az hata yapacaklardır. Okuyucu, yazılı materyal aracılığıyla, yazarla karşılıklı bir etkileşime girdiğinde, okuma sürecine başlar. Yazarın ortaya koyduğu şeyi tahmin etmek için gerekli olan dilsel ipuçlarını seçer, dilbilgisine, art alan yaşantılarına ve şematik sistemlerine dayanarak ve dil ve şema bilgilerine kullanarak, okuduklarının sözdizimsel ve anlam bilgisi düzeyinde kabul edilebilirliğini kontrol ederek, tahminlerini onaylarlar. Okuyucular, önemli olduğuna inandıkları şeyleri, daha önceden oluşturulmuş anlam sistemleri içerisine entegre ederler. Tahminde veya çıkarımlarda bulunma, onaylama ve entegre etme süreçleri bilinçli olarak ve karşılıklı etkileşim içerisinde gerçekleşir. Okuyucular, okurken sürekli olarak anlamlarına eklemelerde bulunurlar, değiştirirler veya onları yeniden organize ederler (Joyce, 1996).

Day ve Park (2005) ise okuduğunu anlama sürecinin altı bölüme ayırmakta ve bunları şöyle açıklamaktadırlar:

1. **Durağan Okuduğunu Anlama :** Durağan okuduğunu anlama, basit bir şekilde metnin anlaşılmasıyla ilgilidir. Durağan okuduğunu anlama sorularına, direkt ve açık bir şekilde metinden cevap verilebilmekte ve öğrenciler metnin temel veya yüzeysel anlamını anlamaktadırlar.
2. **Yeniden organize etme** : Yeniden organizasyona dayalı okuduğunu anlama türü, metnin durağan anlamına dayanmaktadır. Öğrenciler metnin farklı bölümlerini kullanır ve ek anlama için, bunları kombine ederler. Örneğin, giriş bölümünde “Derya Ay” isimli bir kadının 1945 yılında doğduğunu ve sonuç bölümünde 1990 yılında öldüğünü içeren bir metin okuduğumuzu düşünelim. Derya, “öldüğünde kaç yaşındaydı?” sorusuna cevap vermek için, öğrencinin metnin farklı bölümlerinde bulunan bilgi parçacıklarını bir araya getirmesi

gerekmektedir. Bu okuduğunu anlama türüyle bağlantılı olan sorular önemlidir, çünkü bu tür sorular, öğrencilere metni cümle cümle gözden geçirmelerine ve genel bir bakış açısı ortaya koymalarına yardımcı olmak suretiyle, onların metni bir bütünlük içerisinde araştırmalarını sağlamaktadır.

3. **Çıkarımlarda bulunma :** Çıkarımda bulunma, öğrencilerin metnin durağan anlamını kendi bilgileriyle ve önsezileriyle kombine etmelerini içermektedir. Öğrenciler başlangıçta çıkarımlara dayalı sorulara cevap vermekte zorluk çekebilirler, çünkü cevaplar metin içerisinde açık bir şekilde belirtilmemiştir. Çıkarımlarda bulunma ve sonuçlar çıkarma genel olarak, okuyucuların daha önceden sahip oldukları şemaları temelinde yapılmaktadır. Başarılı bir okuduğunu anlama etkinliği, bir metni anlamanın her düzeyinde çıkarımlarda veya sonuçlar çıkarmaya bağlıdır. Bu, metni art alan bilgisiyle ilişkilendirmeden, metinlerin farklı bölümlerinin birbirleriyle eşlendirmesine, bilinen elementlerden bilinmeyene doğru uzayıp giden bir süreçtir.
4. **Tahminlerde bulunma :** Okuyucuların hikaye bittikten sonra, nelerin olabileceğini belirlemek için sistematik bir şekilde hem ilgili olayları hem konu alanı bilgisini hem de hikayeye yönelik anlamı kullanmalarını içermektedir. Okuyucular yeni bir metinle karşılaştığı zaman, ilk kelimeden başlayarak metnin sonuna kadar cümle cümle metni okumaz, ilk önce metnin ne anlama geldiğine yönelik tahminlerde bulunurlar.
5. **Değerlendirme :** Bu okuduğunu anlama türü, okuyuculardan metinle ilgili genel bir değerlendirme ortaya koymalarını gerektirir. Bu süreçte, öğrenciler hem metnin durağan anlamını hem de konu alanı ve ilgili konularla bağlantılı olan bilgilerini kullanmalıdır.
6. **Bireysel tepkiler :** Okuyuculardan konu ve metne yönelik duygularını ve düşüncelerini ortaya koymalarını gerektirmektedir. Bu okuma türünde, ortaya konacak olan cevaplar metinde bulunmazlar ve doğrudan okuyuculardan gelir.

Robinson ve Good'a (1987, s. 145-146) göre okuduğunu anlama 3 kategoriye ayrılır. Bunlar:

1. Basit Anlama: Basit anlamayla ilgili becerilerin sınıflandırılması şöyledir:
    - Bilginin yerini tespit,
    - Bilgiyi toplama,

- Basamakları izleme,
- Karakterleri belirleme,
- Yerleri belirleme,
- Direktifleri izleme,
- Yazarın yapısal planını açıklama.

2. Yorumlayıcı Anlama: Yorumlayıcı anlamaya göre becerilerin sınıflandırılması şöyledir:
    - Ana fikri bulma.
    - Önemli fikirleri seçme,
    - Fikirleri organize etme,
    - Kavram ve prensipleri geliştirme.
    - Özetleme,
    - Çıktıları ve etkileri hipotez etme,
    - İma edilen manaları anlama,
    - Genellemeler yapma,
    - İlişkileri belirleme,
    - İleriye dönük tahmin,
    - Bilgileri karşılaştırma,
    - Uygulamaları belirleme,
    - Uygulama yapma.
    - Yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme,
    - Zevk alabilme,
    - Yazarın fikir ve eğilimini belirleme,
    - Yarım olan bir fikri tamamlama,
    - Ortamı başka ortamlarla karşılaştırma,
    - Ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme,
    - Duygusal imajlar oluşturma,
    - Duygusal cevaplar oluşturma,
    - Okuduğunu yeniden yapılandırma,
    - İmlaya dikkat ederek okuma,
    - Çıkarsama yapma,
3. Eleştirel Anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:

- Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, taraflılık, tutarlılık propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,
- Okumayla ilgili kendi amaçlarını belirleyip değerlendirme,
- Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,
- Konuyu ortam açısından değerlendirme,
- Ortamdaki dili değerlendirme,
- Ortamın genel yapısını değerlendirme,
- Yazarın uzmanlığını değerlendirme,
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme.

Mesajın tam anlamlanması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu şekilde sıralanabilir:

1. **Metnin yapısını çözümleme:** İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamanın ana yönlerinden birini oluşturur.
2. **Metnin içeriğini anlama ve yorumlama:** Her metin; bir kimseye, bir konu hakkında, bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın ilettiği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimlerini) iyi tanıması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamanın ön koşuludur.
3. **Metni eleştirme:** Okuma eylemi metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Yani okurun bilgi ve deneyimi yazarla özdeş değildir. İşte okurun, okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmesidir (Tazebay, 1997).

Irwin (1991) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir

şekilde tanımlamıştır:

1. **Mikro Süreçler:** Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler) kendi ifadelerimizle bir düzen içerisinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçalarıyla birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.
2. **Tamamlayıcı Süreçler:**
    - İpuçlarının Anlaşılması: Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller yerine “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar kullanılabilir. Bunların bir bütün olarak ele alınması ve açıkça kavranması önemlidir.
    - İlişkilerin Anlaşılması: Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin “Çay içeceğim. Çünkü canım çok istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.
    - Destekleyici İpuçlarının Bulunması: Bir parça ya da olaya “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sorular ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.
3. **Makro Süreçler:** Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.
    - Organize Etme: Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği “belirlemek, olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası yapılabilir.
4. **Ayrıntıları Belirleme Süreci:** Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçler içerisinde, önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. Boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki ön bilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır.

Böylece bilgi, ayrıntılarıyla bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

5. **Üstbiliş Anlama Süreçleri:** Birçok kişi farkında olsa da olmasa da okuduğunu anlayı anlayamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri gibi birçok üstbiliş becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci üstbiliş stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir.

Harris ve Sipay' a (1990, s. 586-593) göre okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmek için şu alt becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir:

- Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,
- Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,
- Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma,
- Neden sonuç ilişkilerini anlama,
- Olayların sıralanışını takip etme,
- Metinde verilen talimatları takip etme,
- Daha önce okunanları hatırlama.

Okumanın amacı, yazılanların tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Bunun için okuma öğretimini anlama ile sonuçlandırıp bütünleştirmek gerekir. Okuyucu, bir metni anlamak için daha önce edinmiş olduğu bilgileri harekete geçirir. Sözcüklerin çağrıştırdığı kavramlar onun yaşantısıyla bütünleşip zihninde yer almıştır. Ancak bir yazının anlaşılması için yazıda geçen sözcükleri bilmek yetmez. Sözcüklerden cümlenin anlamlarına, cümlelerden paragrafa ve konunun bütünlüğüne ulaşmak gerekir. Anlamada, kavranan anlamlar arasında ilişkiler kurmak, ileri sürülen düşünceleri kendi aralarında öncelik sırasına göre tasnif etmek, düşüncelere sınır getirmek ve anlatılan

konunun çerçevesini belirlemek gerekir. Birey bu sürecin sonunda bir anlama ulaşır.

2.2.1. Okuma Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar

Okuma öğretiminde farklı yöntemler ve yaklaşımlar söz konusudur. Demirel'e (2000) göre bunlar;

- Temel okuyucu yaklaşımı/ Yönlendirilmiş okuma etkinliği
- Dil yaşantı yaklaşımı
- Bireyselleştirilmiş yaklaşım
- Programlı öğretim yaklaşımıdır.

Temel okuyucu yaklaşımı/ Yönlendirilmiş okuma etkinliği: Okuma becerilerini geliştirmek ve pekiştirmek için gerekli olan stratejilerin öğretiminde kullanılan bir okuma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda; bir metnin anlaşılması için metnin sesli ve özellikle sessiz okunması, kavramların anlaşılmasına odaklanılması ve metinle ilgili yapılan derslerin içinde becerilerin geliştirilmesiyle çocukların okuduğunu anlamaları amaç edinilmektedir (Neubert & Wilkins, 2004). Bu yalaşımda kavramlar geliştirilirken, kavramların hikayenin/metnin içeriği ile ilişkilendirilmesi, deneyimlerin ve önceden edinilen kavramların hatırlanması ve kullanılması çok önemlidir. Yarım yüzyıldan bu yana yapılan değişiklikler ve düzenlemelerle hălă okuma öğretiminde kullanılan bu yaklaşım ilk defa 1946 yılında Betts tarafından önerilmiştir. Bu yaklaşımla okumanın öğretilmesinde öğretmenin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmen önceden edinilen bilgileri geliştirerek, yeni sözcükleri tanıtır ve okumaya ilişkin çocukların amaç edinmelerini sağlar (Reutzel & Cooter, 1996). Temel okuma becerileriyle ilgili ortak öğretim deseni şu şekildedir.

1. Okuma öncesi etkinlikler
2. Sessiz okuma
3. Sesli okuma
4. Becerilerin verilmesi ve uygulatılması
5. Zenginleştirici etkinlikler (Demirel, 2000, s. 63).

Dil yaşantı yaklaşımı: Bu yaklaşımda öğrencilerin geçmiş yaşantılarından ve yeteneklerinden yararlanılır ve dil becerileri arasındaki etkileşim vurgulanır. Bu yaklaşıma göre, eğer öğrenciler konuşma ve yazma arasındaki ilişkiyi kavrarlarsa okuma öğretimi onlar için kolaylaşacakır. Dil yaşantı yaklaşımı, konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi farklı dil becerilerini ve çocukların birbiriyle ilişkilendiren deneyimlerinin temel okuma materyali olarak kullanıldığı bir okuma öğretim şeklidir. Bu yaklaşımın okuma öğretiminin ilk yıllarında kullanılması gerektiği ileri sürülmekle birlikte, sözcük tanıma ve strateji öğretiminde fırsatlar sağladığı için okuma öğretiminin her düzeyinde kullanılmaktadır. Dil yaşantı yaklaşımı ile okuma doğal ve devam eden bir etkinlik olarak gelişmektedir. Dil yaşantı yaklaşımı 1930'lardan bu yana kullanılmakta olup amacı, sözlü dilin ve kişisel deneyimlerin kullanılması sonucunda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir (Cramer, 2006). Dil yaşantı yaklaşımının en temel uygulama şekliöğrencilerin cümleleri/metni grupta ya da birebir ortamda öğretmenlerine yazdırmalarıdır. Öğretmen, çocukların yazdırmak istediği cümle/metni büyük bir kartona, birebir çalışıyorsa defter sayfasına yazar. Yazılanlar bir çok defa okunduktan sonra öğrencilerr yazılan sözcüklere aşina olurlar ve başka yerlerde gördükleri zaman tanımaya başlarlar. Öğrencilerin başlarından geçen önemli olayları yazdırmaları üç şekilde yapılabilir (Walker, 2005):

1. Grup deneyim tablosu,
2. Bireysel dil yaşantı hikayesi,
3. Sözcük bankası.

Bireyselleştirilmiş yaklaşım: Bu yaklaşımda bireyin kendi okuma hızına ve yeteneğine göre okuması amaçlanır.

Programlı öğretim yaklaşımı: Bu yaklaşım, öğrenciye kendi hızında öğrenme olanağı verir. Programlı okuma öğretiminin temeli, farklı becerilerin küçük birimlere parçalanabileceği ve bunların aşamalı olarak öğretilebileceği varsayımına dayanır. Bu yaklaşımın temelinde Skinner'in pekiştirme ilkeleri bulunmaktadır.

2.2.2. Okuma Modeleri

Okuma üzerine yapılan araştırmalar, metnin okuma süreçlerinde okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklanmıştır. Okuma süreci metin, okuyucu ve her

ikisi arasındaki karşılıklı etkileşimi içermektedir. Teorisyenler okumanın nasıl meydana geldiğiyle ilgili üç temel model ortaya koymuşlardır. Bunlar;

- Bütünleştirici, (“Bottom-up” aşağıdan yukarıya)
- Çözümleyici, (“Top- down” yukarıdan aşağıya)
- Etkileşimsel (İnteraktif) modeller olarak adlandırılır (Chang, 2002).

Okuma teorilerinin ve modellerinin son elli yıl boyunca gelişim basamakları incelendiğinde 1960’lı yıllar boyunca okumanın pasif, çözümlemeye dayalı bir aktivite olarak kabul edildiği görülmektedir. 1960’lı yıllar okumanın pasif, çözümlemeye yönelik bir süreç olarak görülmüş, bu modelde genel olarak aşağıdan yukarıya işlemleme yaklaşımı hakim olmuştur. Aşağıdan yukarıya işlemleme, ses ve kelimeyi tanıma teorisi (letter-and word recognition theory) metne dayalı gibi kavramlar, bu okuma bakış açısını destekleyen teori ve modelleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Aşağıdan yukarıya işlemlemeye yönelik bakış açısını ön plana çıkaran modeller ve teoriler, okumanın, içerisinde, okuyucunun harfleri tanıdıkları ve hatırladıkları, bunları seslere dönüştürdükleri, daha sonra ise sonraki kelimeleri çözümlemek için ilerledikleri doğrusal veya çizgisel bir süreçten oluştuğunu ileri sürmektedir. Kelime hazinesi, dil bilgisi, söz dizimini içeren değişkenler aşağıdan yukarıya işlemleme teorilerinin ve modellerinin temel dayanak noktalarıdır (Chang, 2002).

1967 yılında, Goodman ‘ın ortaya attığı görüşe göre okuma, psiko dilbilimsel bir tahmin oyunudur. Bu süreçte, okuyucu aktif olarak tahminlerde bulunma, dil bilimsel ipuçlarının yardımıyla anlamı yapılandırma, deneme, onaylama ve düzeltme gibi aktivitelere girmekte olup, art alan bilgisine ve yaşantılarına dayanarak beklentilerini veya tahminlerini ya onaylarlar ya da onaylamazlar (Chang, 2002).

Wallace’ye (2001) göre okuma modellerinin gelişimini ve bu modeller içerisinde okuyucunun rolü 1980 ve 90’lı yıllarda değişmiştir. Okuma, daha önce pasif bir beceri olarak kabul edilmekte olup, okuyucunun rolü, anlamı metinden çıkarma olarak tanımlanmaktadır. Daha sonra okuma, pasif bir aktivite olmaktansa, karşılıklı etkileşime dayalı bir süreç olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Tablo 2.1' de okuma modelleri yer almaktadır(Butler- Pascoe& Wiburg, 2003).

Tablo 2.1

Okuma Modelleri

Bütünleştirici (Aşağıdan Yukarıya Modeller)	Çözümleyici (Yukarıdan Aşağıya Modeller)	Etkileşimsel Modeller
1960 - 1970	1970 – 1980	1980'li yılların sonlarında günümüze kadar
Okuma bir metne dayalı bir çözümleme sürecidir. Okuma öğretimine yönelik ses okuma bilgisi yaklaşımı "phonics approach" kullanılır	Okuma okuyucu merkezli bir psiko dilbilimsel tahmin oyunudur. Okuma öğretimine yönelik "whole language"bütüncül dil" yaklaşımı kullanılmaktadır.	Okuma karşılıklı etkileşime dayalı hem aşağıdan yukarıya "bottom-up" hem de yukarıdan aşağıya "top-down" süreçleri, stratejileri ve becerileri yoluyla metinden anlamı yapılandırma sürecidir. Okuma öğretimine yönelik" balanced approach" dengeli yaklaşım kullanılır .
1. Alfabenin heceleri Sesler ve kelimeler 2. Kelimeler Gramer kuralları Cümleler 3. Cümleler Söylem bilgisi kuralları, paragraflar Daha uzun söylem/ konuşma yapıları	1.Okuyucu metinden gelen girdiyi alır ve kavram sal becerilerine, art alan bilgisine ve dil işleme bederilerine dayanarak tahminlerde bulunur, daha sonra bu tahminleri test eder, onaylar veya yeniden düzenler 2. Çocuk edebiyatını ve otantik okuma materyallerini savunan okumaya ve yazmaya yönelik "holistic" bütünsel yaklaşım kullanır	Hem aşağından yukarı "bottom- up" hem de yukarıdan aşağıya "top-down" süreçler, okuyucunun metnin anlamını anlayabilmesi eş zamanalı olarak meydana gelirler. İki türlü karşılıklı etkileşim vardır. 1.Okuyucu ve metin arasında meydana gelen karşılıklı etkileşim 2. İki bilişsel beceri olan" tanıma ve yorumlama" arasında meydana gelen karşılıklı etkileşim

2.2.2.1. Bütünleştirici (Bottom up) Okuma Modeli

Metni anlamlandırma süreci olarak Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu okuma süreci, iç doğrultulu model olarak da bilinir. Bu modele göre okuyucu önce harfleri, sözcükleri daha sonra cümleleri algılar ve anlamlandırır. Bütünleştirici çözümlemeler, metin ya da metin parçaları gibi uyaranlarla başlar. Okuyucu, sürece bir tarayıcı tarafından tanınan harflerle başlar. Elde edilen dizgi buradan harf serilerini

dizgesel biçimbirimlere dönüştüren kod çözücüye geçer. Bu dizgi sözlük yardımıyla sözcük olarak anımsanacağı kütüphaneciye geçer. Bundan sonra okuyucu bir sonraki sözcüğe bağlanır ve cümledeki her sözcük aynı süreçten geçer. Gough'un okuma süreci modeli, araştırmacılar tarafından sesli okuma süreci olarak değerlendirilmiştir (Urquhart& Weir, 1998). Okuyucu, bütünleştirme sürecinde bütünleştirme işleminin nerede biteceği konusunda zorlandığından metnin içindeki anlamı kavramaktan çok harfleri ve kelimeleri seslendirmekle uğraşır.

2.2.2.2. Çözümleyici (Top Down) Okuma Modeli

Goodman (1967) tarafından ortaya atılan çözümleyici okuma süreci, dış doğrultulu model olarak da bilinir. Bireyin edinmiş olduğu bilgi birikimini ön plana çıkaran Goodman'a göre okuma edimi bir tahmin oyunudur. Okuma eylemini okurun tahminleri yönlendirir. Okuyucu metni anlayabilmek için denenceler ortaya koymakta ve metin verilerini kullanarak denencelerini onaylamakta ya da reddetmektedir. Goodman, okuma ediminde görsel, algısal, yapısal ve anlamsal olmak üzere dört evrenin varlığından söz eder. Okur, etkin okuma için anlamsal evreye odaklanmak zorundadır. Okuma sürecinde ilk üç evre, anlamsal evre için basamak oluşturan araç niteliğindedir. Bilgi isleme organı olan beyin bu dört evreden geçerken tanıma-başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma olmak üzere beş işlem gerçekleştirir. Çözümleyici okuma sürecinde okur, metinden bir satır tarayarak satırdaki belli bir noktaya bağlanan öncelikli seçenekleri, dil bilgisi, bilisel biçemleri ve öğrendiği stratejiler doğrultusunda ipuçlarını belirleyen, kısmen gördüğü kısmen de görmeyi umduğu görüntüyü kuran ve kesin olmayan bir seçim yapan kişidir (Kuzu, 2004). Metne bu şekilde yaklaşan okur, metin içi öğeleri göz ardı edeceğinden metinde olmayan anlamlara da ulaşabilir. Bu yüzden Goodman'ın çözümleyici okuma süreci eleştirilir.

2.2.2.3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Modeli

Bütünleyici ve çözümleyici okuma süreci modelleri, okuma eylemini açıklamada yeterli olamadığından etkileşimsel modeller ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında en gelişmiş olanı, Rumelhart'ın 1977'de ortaya attığı ve 1984'te geliştirdiği modeldir. Belleğin işleyişine odaklanan bu modele göre, farklı bilgi kaynakları arasında sürekli etkileşim vardır. Okuma sürecinde birey, metni anlamlandırmada sözcük, cümle, metin

içi ve metin dışı bağlamlar arasında sürekli olarak etkileşimsel bir ilişki içindedir. Rumelhart'ın etkileşimsel modeli, beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliğini, okuduğunu anlama süreci ile ilgili "şema teorisi" kuramlarının öne çıkmasını sağlamıştır. Şema kuramına göre, bir metni anlama, okurun ön bilgileri ile metin arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşir (Kuzu, 2004). Bu kurama göre metin, yalnızca okurun önceden edinilmiş bilgilerini harekete geçirmesi ve bu yolla anlam kurması için ona yönlendirme sağlar. Eğer okur okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse etkili bir okuduğunu anlama becerisine ulaşır.

Okurun, etkileşim içine girdiği metinden tam ve doğru anlam çıkarması biçiminde tanımlanabilecek olan okuduğunu kavrama, hem okul dönemi hem günlük hayattaki öğrenmelerin kaynağıdır. Etkili okumaya dayalı öğrenme, kişinin okuma sürecinde metne karşı kullandığı okuma stratejilerini ise koşması ile mümkündür. Okuma stratejileri öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, okuma sürecinde kişinin süreci planlaması, kontrol ederek düzenlemesi ve anladığını değerlendirmesi, metinden kişinin bilinçli ve kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır.

2.3. Yazma

"Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir" (Keskinkılıç& Keskinkılıç, 2005, s. 152). "Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır" (Özbay, 2006, s. 121). Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır. Yazma konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz anlatım biçimidir. Hangi biçimde ve hangi amaçla yazılırsa yazılsın, yazılı anlatımın temel amacı; okuyucuya, belli bir konuda, belli bir haber iletmektir. Yazma aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur.

Öğrenciler çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinirler. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma ya da yazma yoluyla aktarırlar. Bu dört etkinlik (okuma, yazma, konuşma, dinleme), içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle ana dili öğrenimi, bütün derslerin temelini oluşturur. Yazılı anlatım, eğitim öğretim faaliyetleriyle kazandırılan bilgilerin amacı, kişideki diğer bilgi ve becerilerle bir bütün oluşturarak hayata yansıtılmasıdır. Yazılı anlatım kişideki bu yoğrulan bilgileri aktarmaya yarar.

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir. Ancak iki beceri arasında farklı özellikler bulunmaktadır. Özbay (2006, s. 124) bu farkları şu şekilde belirtmektedir;

1. Yazılı anlatım, ses, vurgu, jest ve mimik imkânlarına sahip değildir. Bunların yerini noktalama işaretleri almıştır.
2. Konuşurken dinleyiciden gelen tepkiler, konuşmaya yön verebilir; fakat yazılı anlatımda bu imkân yoktur. Daha etkili ve güçlü bir anlatım için önceden plan yapmak gerekir.
3. Yazılı anlatımda plana göre hareket etme zorunluluğu vardır. Düşüncelerin yazılması sırasında başlık, giriş, bölüm, paragraf gibi anlamı etkileyen biçim ve düzenlemeler gerekir.
4. Yazan, konuşana göre daha dikkatli olmalıdır. Yazan kişi, yazacaklarını hatırlayıp toparlar; eksiklerini tamamlar. Böylece yazı anında yapılmış bir konuşmaya göre tam ve daha güvenilir bir nitelik taşır.
5. Konuşma dilinde kullanılan kelime ve cümle yapısı daha çok konuşma ortamına ve dinleyiciye göre belirlenir.
6. Yazılı anlatımın çeşitli türleri (mektup, dilekçe, hikâye vb.) hakkında da bilgi ve beceri sahibi olunması gerekir.
7. Yazı yazmanın tekniğini de iyi bilmek gerekir. Karşımızda bir okuyucu olduğunu varsayarak iyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra, konuyu tam kavrayıp anlamak ve düşünceleri sistemli bir şekilde düzenlemek gerekir.

Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme becerilerine bağlıdır. Bunu için yazma çalışmaları sınıf içinde konuşulan konulardan sonra bu konularla ilgili olarak yapılır. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünmelerini geliştirmesini sağlamaktadır.

Yazma eğitiminin temel ilkesi “yazmaktır”. Öğrencilerde yazma becerisi yazarak gelişir (Demirel, 2000). Kavcar ve diğerleri (1995,) öğretmenin Türkçe öğretiminde yazılı anlatım becerisi kazandırmak için kullanabileceği etkinlikleri şöyle özetlemiştir;

1. Görülen, yaşanan, incelenen olayların yazdırılması,
2. Sınıfça konuşulan konunun yazdırılması,
3. Derslerde varılan sonuçların yazdırılması,

4. Mektup, kart, telgraf, dilekçe vb. lerin yazdırılması,
5. Tasvir ve portrelerin yazdırılması,
6. Sınıf ve okul gazetesine yazılar yazdırılması…

Göğüş (1978) ise yazma etkinliklerinin ilkelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir (Akt. Özbay 2006, s. 125);

- Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma çalışmalarında, öğrencilerin bulundukları sınıf değil, düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin yazma düzeyi birden değişmez, ağır ağır gelişir. Çünkü yazma, birkaç günde öğrenilecek bilgi değil, çeşitli alıştırmalarla kazandırılacak bir beceridir. Bu nedenle zaman ister. Her yazılan tür üzerinde, öğrenciler biçim, plan, anlatım yönlerinden yeterli beceri kazanıncaya kadar sınıf içi alıştırmalar yapılmalı, yeter sayıda örnek verilmelidir.
- Sınıfta, yazmaya istek havası uyandırılmalıdır. Bu hava, yazanları isteklendirerek, çekingenleri yüreklendirerek, yazdıklarını birbirine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir.
- Yazma etkinlikleri yalnız ana dili dersine özgü kılınmamalıdır. Öğrencinin başka derslerdeki etkinliğine, ailesinin ve kendisinin özel yaşamına kaydırılmalıdır. Böylece öğrenci, yazmayı bir araç olarak kullanmak fırsatı bulur ve bunun yararını öğrenmiş olur.
- Yazma çalışmaları ile konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalıdır. Sınıfta konuşulmuş bir konu da yazma konusu edilebilir. Ayrıca yazma ödevleri üzerinde öğrenciler konuşturulmalıdır.

Yazma çalışmalarında öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmesi önemli bir noktadır. Yazma konuları seçilirken öğrencilerin yaşadıkları olayları ve ilgilendikleri konuları dikkate almak gerekir. Yazma çalışmalarında bir diğer önemli nokta da yazma çalışmalarının düzeltilmesidir. Öğrencilerin seviyelerine uygun olarak tercih edilebilecek çeşitli düzeltme teknikleri vardır. Öz'e göre (2001, s. 251-254)

bunlar:

- Kendi kendine düzeltme
- Karşılıklı düzeltme
- Yakın arkadaşlar veya kümeler içinde düzeltme
- Sınıfça düzeltme
- Öğretmenin düzeltmesidir.

Yazma becerisi kişinin kendisini doğru ve anlamlı biçimde ifade etmesinde, sosyal çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında önemli bir yol oynar. İlköğretimi bitirmiş her kişi, zorlanmadan duyduğunu, gördüğünü, hissettiklerini ve düşündüklerini yazarak ifade edebilir; gerektiğinde dilekçe, mektup vb. yazabilirler. Ayrıca, öğrencilerin yazma çalışmalarını kendi kendine düzeltmesi, onların özeleştiri yapma becerilerini de geliştirir.

2.3.1. Yazma Öğretiminde Kuramsal Yaklaşımlar

Yazma becerilerinin geliştirilmesi dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik geçmişten günümüze kadar sürekli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılmış olan ve yapılmakta olan bu çalışmalar da yeni kuramların oluşmasını sağlamaktadır. Aşağıda, yazma öğretimindeki bu kuramlara değinilmiştir.

2.3.1.1. Ürün Merkezli Yazma Öğretimi

Realizmde maddi dünyanın varlığı kesin ve değişmezdir. Bu nedenle de realizme dayanan ürün merkezli yaklaşımda keşfetmenin yeri yoktur. Çünkü gerçek dışsaldır ve bellidir. Uygun bir araştırma yapan herkes gerçeğe erişebilir (Berlin, 1988). Ürün merkezli yaklaşımın dayandığı realizm ilkesinin gerçeğin dışarıda bulunduğunu belirtmesi nedeniyle bu yaklaşıma dayanan bir yazma öğretiminde öğrencilerin yazmaya başlamadan önce araştırma yapmaları (konuyla ilgili okumak, dinlemek, izlemek vb.) ya da daha önce edindikleri bilgilere dayanarak yazmaları gerekmektedir.

Ürün merkezli yaklaşımda yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kağıda

aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır; daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kağıda işlenir. Öğretmen, öğrencinin yazısını dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendiren kişi konumundadır.

Bu yaklaşımda amaç kişinin ilgili konu hakkında sahip olduğu düşüncelerini yazmasıdır. Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmenin ve öğrencinin belirlenmiş rolleri vardır. Öğretmen öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Öğretmen değerlendirmesini dilbilgisi (yazım ve noktalama), sözcük kullanımı, biçimsel düzen gibi teknik ölçütlere göre yapar. Bu yaklaşımda hem yazının yazılması hem de değerlendirilmesi oldukça mekanik bir biçimde gerçekleşir (Oral, 2002).

Ülper (2008) ürün merkezli yaklaşımın eleştirilme nedenlerini kısaca şöyle özetlemiştir: Bu yaklaşım, tüm öğrencileri aynı kategoriye koyarak hepsinin aynı özelliklere sahip olduğunu varsaymakta ve öğrencinin gereksinimlerini dikkate almamaktadır. Dolayısıyla öğrenci yazarların farklılığını yadsıdığı ve onların yazma becerilerini geliştirmeleri amacıyla hiçbirşey yapmadığı için eleştirilmektedir. Bu yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve öğretmenin belirlediği ölçütlerle sınırlıdır. Bu yaklaşımda yazma önceden belirlenmiş kurallara dayalı olarak gerçekleştirilir ve biçimsel özelliklere çok önem verilir. Ayrıca zaman sınırlaması söz konusudur. Dolayısıyla tüm bunlara bağlı olarak da bu yaklaşım, öğrencilerin keşfetme süreçlerini ortadan kaldırmaktadır. O nedenle de bu yaklaşıma yöneltilen en sert eleştirilerden biri, öğrencilerin keşfetme becerilerini görmezden gelmesiyle ilgilidir. Bu yaklaşımda öğretmenlerin birçoğu yüzeysel doğruluğa ve biçime önem verirler ve yazmayı, öğrenme etkinliği yerine notlandırma etkinliği olarak görürler.

Ürün merkezli yaklaşımın eleştirilmesi ve yazma edimi üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularla süreç temelli yaklaşı oluşmaya başlamıştır.

2.3.1.2. Süreç Merkezli Yazma Öğretimi

Bu yaklaşım ‘ne’ yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine ‘nasıl’ yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgular. Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun

korunmasını kapsar. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etme ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından öğrencisine model olması gerekir. Yani öğretmen, öğrenciye nasıl yazacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar (Maltepe, 2006).

Süreç yaklaşımında yazma; öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı yazma yaklaşımı yazma öğretiminde süreç merkezli bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir (Oral, 2002).

Brown, (1994, s. 320) süreç yaklaşımının ilkelerini şöyle belirtmiştir;

- Öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçtikleri sürece odaklanmak
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek
- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak
- Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak

Süreç yaklaşımı, çizgisel süreç yaklaşımı ve bilişsel süreç yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Çizgisel Evre Modeli : Bu yaklaşımda yazma, somut evrelere ayrılır. Keçik ve Uzun (2003), yazma sürecinin her bir evresinde nelerin oluştuğunu şöyle açıklamıştır: Yazma öğretiminin ilk evresi önyazım; ikinci evresi yazma ve son evresi yeniden yazmadır. Önyazım aşamasında öğrencilere metnin düşünsel düzeyde tasarlanabilmesi için deneyim kazandırılır. Bu aşamada öğrencinin metnin içerik şemasını oluşturabilmesi için bir amaç belirlemesi ve söylem tasarlaması; düşüncelerini seçmesi ve bunların dökümünü yapması, kavram ağını kurması, kavramların dilsel gösterenleri seçmesi ve dilsel gösterenlerde çeşitlemeler yapması öğretilir. Yazım aşamasında yazılı olarak metnin üretilmesine dönük çalışmalar yaptırılır. Böylelikle öğrencilerin iyi düzenlenmiş bir metin oluşturabilmeleri için gereken alt becerileri kazanmaları sağlanır. Yeniden yazma aşamasındaysa artık üretilmiş olan yazılı metnin metinsellik ölçütlerine uygunluğu bakımından incelenip gereken düzeltmelerin yapılması ve metnin yeniden

yazılması söz konusudur. Bu evrede öğrenci kalıcı bilgi oluşturacak dönütler alır.

Bir metnin gelişim sürecini açıklayan çizgisel evre modelinde belirtilen evrelerin hep ileri doğru işlemesi, geriye dönüşlerin olmaması söz konusudur ve bu nedenle söz konusu model eleştirilmiştir. Oysa araştırmalar, yazarların yazarken sürekli planlama (ön-yazma) ve gözden geçirme (son-yazma) yaptıklarını; yani bunu yazma edimi için her bir aşamada nelerin yapılacağının kesin olarak belirlendiği belirli evreler içerisinde yapmadıklarını göstermektedir (Sommers, 1988).

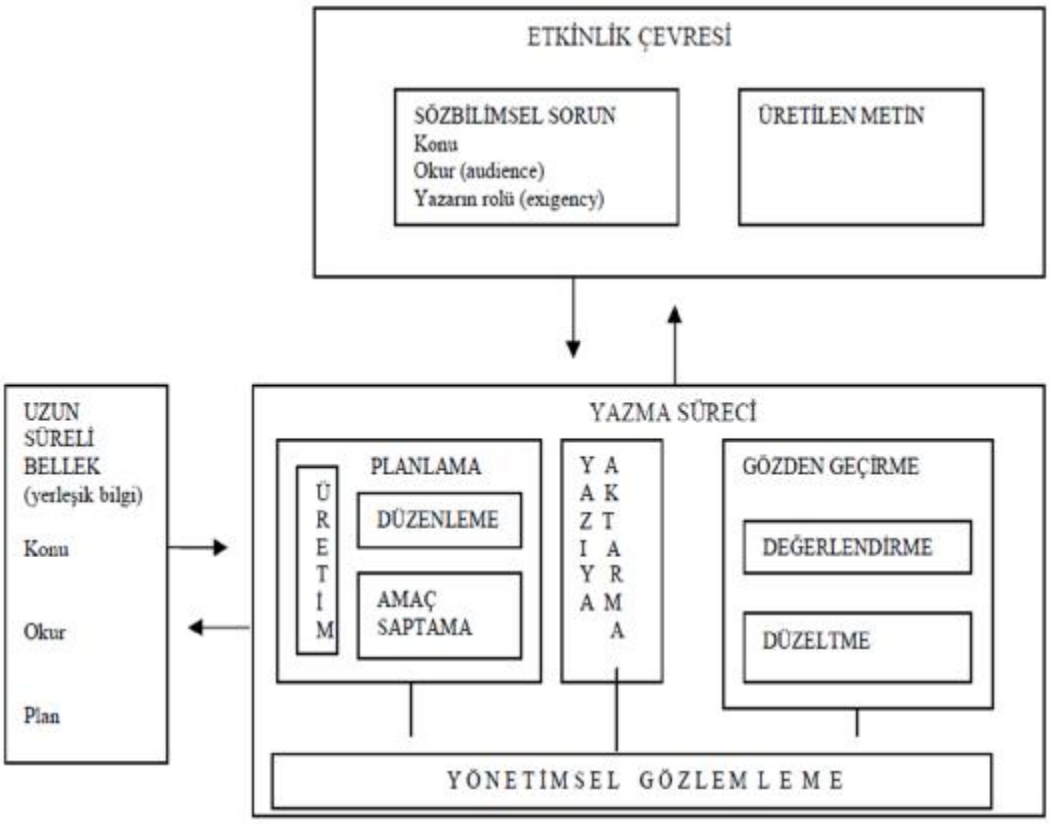
Çizgisel modelin yazmada gözden geçirmeyi yinelemeli bir süreç olarak değil de sırası gelince gerçekleşen bir eylem olarak görmesi ve yazma sürecini çizgisel biçimde ilerleyen evreler olarak açıklaması nedeniyle yazma sürecini bilişsel dayanaklarla açıklamaya çalışan kuramcılar tarafından eleştirilmiştir.

Brand (1989), çizgisel evre modellerinin yazma edimiyle ilgili yararlı bilgiler sunduğunu ve yazma edimini ürün merkezli yaklaşıma göre daha doğru açıkladığını belirterek bu modellerin ürün merkezli yaklaşımdan bilişsel süreç yaklaşımına geçişi sağlayan bir köprü olduğunu söyler. Buna karşın çizgisel evre modelleri Brand'a göre her bir evreyi kısır ve doğal olamayan bir ardışıklık içine sıkıştırmıştır ve bu bakımdan aksamaktadır.

Bilişsel Süreç Modeli: Kendi sınırları içerisinde kuramsal boyutuyla "ideal" yazarı ortaya koyar. Bu yazar kendi başına olan, toplumsal dünyadan yalıtılmış bir yazardır. Bu yazar kendi zihninin özelliği içinde yalnız başına çalışır; konu hakkında ne bildiğini ve diğerlerine ne söylemek istediğini bulmak için serbest yazma etkinliklerini ve buluşsal yöntemleri kullanır; yazma amacını keşfetmek, zihninde okuru canlandırmak, stratejilerine karar vermek ve içeriği düzenlemek için çözümleyici düşünme becerisini kullanır; metnin uygunluğundan emin olmak için son 'gözden geçirme'sini yapar. Bu kurama dayanan yazma modelinde eylemleriyle tek başına yer alan yazar, düşüncelerin ve amaçların kendisinden kaynaklandığını düşünür, yazma etkinliğini amaç güdümlü niteliğiyle gerçekleşen bir metin üretme süreci olarak görür (Cooper, 1986) .

Flower ve Hayes (1981) yazma edimini açıklayan bilişsel bir model ortaya koymuşlardır. Onların ortaya koyduğu bu model, yazmanın doğasında yer alan yaratıcı ve üretici özellikleri belirginleştirir ve yazarların konuyla ilgili ön bilgisini, okuru ve amacı temel kavramlar hăline getirir. Flower ve Hayes'in geliştirdikleri bilişsel süreç modeline göre yazarlar, yazılı bir metin oluştururken birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili etkinlik alanlarını düzenleyerek yazma edimini gerçekleştirirler. O nedenle

yazma edimi için üç birimden söz edilir. Bunlar, etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecidir. Şekil 3' te de görüldüğü gibi, etkinlik çevresi sözbilimsel sorun ve üretilen metni içerir; uzun süreli bellek yazarın konu, okur ve plan hakkındaki ön bilgisini içerir ve yazma süreci de düzenli olarak denetlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt süreçlerini içerir. Yazma edimi, üç öge ve bunların alt birimlerinden oluşan etkileşimsel bir düzeneğe sahiptir. Bu düzenekte yazma süreci hem uzun süreli bellekle hem de etkinlik çevresiyle etkileşim hâlindedir. Etkinlik çevresi ve uzun süreli belleğin etkileşimi ise ancak yazma süreciyle gerçekleşmektedir, diğer bir deyişle bireyler yazma sürecine girmeden etkinlik çevresiyle uzun süreli belleklerini etkileşime sokamazlar (Ülper & Uzun, 2009).



Şekil 2.3. Bilişsel yazma üreci (Flower& Hayes, 1981, s.370)

Etkinlik çevresi içinde yer alan sözbilimsel sorun, yazarın güdülenmesini ve bir yazar olarak ele aldığı konuda neler söyleyebileceğini bilmeye, alıcının özelliklerini bilmeye ve metni okura göre düzenlemeye işaret eden okur temelli yazmayı ve konuyu kapsar. Yazarlar, okur ve konuyla ilgili bu bilgileri yazma sürecinde kullanabilmek için daha önceden uzun süreli belleklerine bunları yerleştirmiş olmalıdır. Ancak yazarların

uzun süreli belleklerinde bulunması gereken bilgiler yalnızca konu ve okur ile ilgili bildirici (declarative) türde olan bilgiler değildir. Aynı zamanda neyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiye işaret eden işlemsel (procedural) bilgiler de yazarın uzun süreli belleğinde bulunmalıdır (Pressley& Harris, 2006). Bu bağlamda yazarın uzun süreli belleğinde yer alan konu kavramı ile ilgili bilgiye sahip olmak bildirici bilgiye işaret ederken, o konu hakkında bir metin türüne göre metinleştirme yapmak işlemsel bilgiye işaret etmektedir. Okur hakkında birtakım bilgilere sahip olmak bildirici bilgi ile ilgiliyken yazılı metni okur temelli yapılandırabilmek işlemsel bilgi ile ilgilidir. Yazma öğretimi beceri kazandırma etkinliği olduğu için, işlemsel bilginin yazma öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bununla birlikte öğrencilerin işlemsel bilgiyi kazanabilmeleri bildirici bilgiye bağlıdır.

Yazma ediminin son ögesi de yazma sürecidir. Yazma sürecinin alt birimlerinden biri planlamadır. Yazma, öncesinde tasarlanmış olan bir planlamayı gerekli kılar. Metin üreticisi metin aracılığıyla bazı amaçları gerçekleştirmek ister. Bu çerçevede metin üretimi, ana amaca giden yoldaki alt amaçları planlamak ve düzenlemek olarak tanımlanabilir (Beaugrande& Dressler, 1981).

Planlama sürecinde yazarlar, yazma ediminde kullandıkları yerleşik bilgilerini biçimlerler. Bu biçimleme, yazarın düzyazı oluşturmasından daha soyuttur. Örneğin düşüncelerin tüm ağı yalnızca tek bir anahtar sözcükle gösterilebilir. Planlama sürecinin en belirgin alt süreci düşünce üretmedir (Flower & Hayes, 1981). Düşünce üretme, uzun süreli bellekten konuyla ilgili bilgiye erişmeyi içerir. Konuyla ilgili olarak uzun süreli bellekten taranan bu bilgiler konuyu genişletmek ya da değiştirmek için kullanılabilir. O nedenle taranan bu bilgilerin doğrudan konuyla ilgili olmasına gerek yoktur (vanDijk & Kintsch, 1983). Bilgi bellekte bazen düzenli olarak bazen de parça parça, bağlantısız ve çelişkili bir biçimde bulunur. Eğer yazarın belleğindeki düşünce yapısı sözbilimsel etkinliğe yeterince uygun değilse düşünceleri anlamlı ve tutarlı bir biçimde oluşturmak için diğer bir alt süreç olan düzenleme devreye girer ve yazarın anlamı oluşturmasına yardım eder (Flower & Hayes, 1981).

Düzenleme, yazara kategorileri tanımlamak ve konuyu geliştirmek amacıyla altbağıntısal düşünceleri ve konuyu kapsayan üstbağıntısal düşünceleri araştırma olanağı verir. Bunların yanında düzenleme, metnin sunumu ve örüntülenmesi hakkında metinsel kararların verilmesine de hizmet eder. Okura erişmek için sözbilimle ilgili alınan kararlar ve yapılan planlar düşünceleri düzenleme sürecini etkiler. Çünkü düzenleme sık sık amaç saptama sürecinde belirlenen büyük amaçlar tarafından

yönetilir (Flower & Hayes, 1981). Düzenleme, yazara daha çok yaratıcı düşünebilme yani yeni düşünceler keşfedebilme ve bu düşünceleri tutarlılık içerisinde aşamalı bir biçimde yapılandırabilme olanağı sunar.

Amaç saptama, planlama sürecinin önemli görünümlerinden biridir. Yazarın ürettiği amaçlarının tümü, yeni düşünce üretme ve düşünceleri düzenleme süreçleriyle ilişkilidir. Bu süreçler yazma boyunca işler. Amaçlar, yazarın düşünceler üretmesini sağlar, bu düşünceler de yeni ve daha ayrıntılı amaçlara yol açar. O nedenle yazma, amaç-güdümlüdür. Yazarlar amaçlarını üst düzey amaçlar ve bunları destekleyen alt amaçları üreterek veya asıl amaçlarını değiştirerek ya da tamamen yeni amaçlar oluşturarak yaratırlar. Yazma sürecinde yazarlar yarattıkları bu amaçlarının aşamalı bir ağını oluştururlar ve bunlar sırayla yazma sürecini yönetir (Flower & Hayes, 1981).

Yazıya aktarma yazma sürecinin diğer alt birimidir. Yazıya aktarma, düşünceleri yazılı dile aktarma işidir (Flower & Hayes, 1981).

Yazma sürecinin son alt birimi gözden geçirmedir. Gözden geçirmenin değerlendirme ve düzeltme olmak üzere iki alt süreci vardır. Planlama aşamasında düşüncelerini üreten ve düzenleyen yazar, yazıya aktarma eylemiyle düşüncelerini yazılı metin hăline getirir. Ancak düşünceler ve dil tam anlamıyla uyuşmaz. Bu nedenle de yazar düşüncelerini veya metni ya da her ikisini gözden geçirerek düşünce ve dil arasındaki uyumsuzluğu en aza indirmeyi amaçlar (Cho, 2003).

Deneyimli yazarlar ‘gözden geçirme’ yaparken amaçlarını, savlarına bir biçim vermek olarak görürler. Onların birinci taslak yazıları, metnin alanını belirlemek için yapılan dağınık girişimlerdir. İkinci taslak yazılarıysa amaçlara, metnin genel örüntülerine ve metne neyin katılıp neyin dışarıda bırakılacağına karar vermektir. Bu bakımdan deneyimli yazarlar ‘gözden geçirme’ süreçlerini yinelemeli bir süreç olarak görürler ve ilk ‘gözden geçirme’ sürecinde dikkatlerini konuyu daraltmaya ve düşüncelerini sınırlandırmaya yöneltirler (Sommers, 1988).

Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen bilişsel süreç modelinde de gözden geçirme yazma sürecinin önemli bir parçası olarak görülmüştür. Gözden geçirme, düzenli bir biçimde metni değerlendirme ya da düzeltme amacıyla yazarın, o ana dek ürettiği metni bilinçli olarak okuma sürecidir. Bu süreç sonrasında planlama ve yazıya aktarmada değişiklikler yapılması kaçınılmazdır.

2.4. Metin Kavramı

Yazılı olarak üretilmiş olan cümleler yığını metin olarak kabul edilemez. Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından farklıdır. Halliday ve Hasan'a göre de (1976, s. 1-2) metni cümleler bütünü olarak görmek yanlış olur. "Metin, dilin kullanımdaki birimidir. O cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. ... Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin, cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır." Buna göre, "metin, sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir."

Her yazılı metin, yazar ile okuyucu arasında bir iletişim aracıdır. De Beaugrande (1981) metni cümle ötesi birim ya da cümleler dizisi olarak görmenin, metnin iletişimsel yönünü ihmal etmek anlamına geldiğini belirtmiştir. Çünkü böyle bir bakış açısı metnin sadece dil bilgisel parçalardan ibaret olduğunu düşündürmektedir. Oysa metni, bağlamdan soyutlanmış biçimsel niteliklerle izah etmek mümkün değildir. Bir metin, gerçek değerini insanlar arasındaki iletişimsel değeri ile kazanır.

Cümlelerin bir arada olduğu her dizi, metin olarak kabul edilmemektedir. Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre, kelime ve cümleler dizisinin metin olarak değerlendirilebilmesi için yedi özelliğe sahip olması gerekir. Bu özellikler: "bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgi vericilik, durumsallık ve metinler arasılık." Metne ait bu özellikler kaynaklarda metinsellik (textuality) ölçütleri olarak adlandırılır. Metinsellik ölçütleri kaynaklarda değişik isim ve sınıflandırmalarla tanımlanmaya çalışılmıştır. Metinde işlenen anlamdan hareketle iki türlü sınıflandırmanın yaygın olduğu görülmüştür:

- Metnin iç özelliklerine göre yapılan sınıflandırmalar şunlardır: Bağdaşıklık ve tutarlılık.
- Okura yönelik veya okur açısından yapılan sınıflandırmalar: Amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, kabul edilebilirlik, metinler arasılık (Beaugrande & Dressler, 1981).

2.4.1. Bağdaşıklık (Cohesion)

Bağdaşıklık, metindeki bir öğenin yorumunun bir başka öğeye bağlı oluşunu açıklar. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtması bakımından metnin temel özelliği niteliğindedir. Metinin yüzey yapısındaki bileşenlerin dil bilgisel ilişkilerine dayanır ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı tüm kullanımlar, bağdaşıklığın kapsamına girer. Bir metnin dış şekillerinin; cümle ve paragraflarının dil bilgisi açısından birbirine bağlı oluşu, yani dil bilgisine ait yapıların, öğelerin birbiriyle bağıntılı olması bağdaşıklığı ifade eder (Karatay, 2007). Bağdaşıklık metin içeriğine ulaşmayı, anlam semasını çıkarmayı sağlar. Çünkü, metindeki bağdaşıklık bağları, içerik şemasındaki düşünceye ilişkin bağları belirginleştirir. Bu bağların kurulmasıyla da metnin anlam açısından tutarlılığı gerçekleşir. Metinde bağdaşıklık dilbilgisel ve sözcüksel ilişkiler yoluyla sağlanır (Akbayır, 2006).

2.4.2. Tutarlılık (coherence)

Tutarlılık (coherence), metnin büyük ve küçük ölçekli yapıları arasındaki bağlantı olarak tanımlanabilir. “Tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır” (Karatay, 2010, s. 375). Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun anlama seviyesiyle de ilgilidir. Beaugrande ve Dressler (1981), tutarlılığın metin merkezli ve okur merkezli olarak iki farklı açıdan incelenebileceğini söylemişlerdir. Bu araştırmacılara göre metin merkeze alındığında tutarlılık metinde anlamla eş değerdir, metnin temelindeki anlamsal bağdır. Okur merkeze alındığında ise tutarlılık okuyucunun metinden anlam çıkarma sürecinde metnin anlamını sürekli güncellemesine olanak sağlayan metinsel bir özelliktir. Dijk ve Kinntsch (1983) ise metindeki anlamla ilgili makro ve mikro tutarlılık kavramlarını ortaya atmışlardır. Mikro tutarlılık metni oluşturan cümleler; makro tutarlılık ise paragraflar arasındaki anlamsal ilişkidir (Toklu, 2003).

Halliday ve Hasan’a (1979) göre ise tutarlılık kavramı anlamla ilgili bir kavram olup, bir söylem içerisindeki bir ögenin aynı söylem içerisindeki başka bir ögeye bağlı olduğu durumlarda belirmektedir. Bağdaşıklıktan farklı olarak tutarlılık, dil bilgisel bağlantılarla değil, anlamsal bağlantı ve bütünlükle ilgilidir. Ancak, bağdaşıklığın

sağlam kurulması metnin tutarlı olmasına katkıda bulunabilir. Özellikle gönderimsel ilişkileri açıklık ve bağlaç kullanımındaki doğru seçimler, metin tutarlılığının yansımasını sağlar (Uzun & Subaşı, 2004).

2.4.3. Amaçlılık (intentionality)

Amaçlılık metnin, yazarı tarafından okurla yapılacak iletişim amaçlarına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınmasıdır. Amaçlılık, metnin yazımı sürecinde yazarını yönlendiren plandır, doğrudan metin üreticisi ve onun niyetiyle ilgilidir. Metin üreticisinin (yazarın), metni yazmaya başlama, yazımı sürdürme ve düzeltme süreçlerini de içinde barındırır. Amaçlılık, okurla metin arasındaki kurulan iletişimde önemli bir etkiye sahiptir. Metnin çatısını kuran amaçtır. Okur da bir amaçla metne yönelir, okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için hem yazarın hem de okurun amaçlarının kesişmemesi gerekir (Karatay, 2007). Okurun metni gerçek boyutlarıyla kavrayabilmesi için yalnızca cümlelerin anlamını değil, ayrıca yazarın cümleleri kullanmasındaki amacını da anlayabilmelidir. Bazı dil bilimciler yazarın amacının metnin biçim ve ifadesi üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir (De Beaugrande & Dressler, 1981) . Buna göre çok farklı amaçlarla oluşturulabilen metinlerin gerçek anlamda bağdaşık ve tutarlı olması için okuyucunun yazarın amacını doğru belirleyebilmesi gerekmektedir.

2.4.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptability)

Kabul edilebilirlik, metinde ifade edilen durum ya da olayın kişinin, toplumun kabuller dünyasına uygun olmasıdır. Okuyucu açısından benimsenme olarak da algılanabilir, bu da okuyucu ile metin yazarının bilgi, düşünce paylaşımının nitelikli olmasını gerektirir. Bir metnin kabul edilebilir olması için söz edilen konularla ilgili olarak sunulan delillerde, ortaya konulan hükümlerde inkar ya da reddedilecek bir noktanın olmaması gerekir. “Metnin kabul edilebilirliği “bilimsel gerçeklik” değildir. Okuyucunun gerçekliği algılama biçimi her metnin kendi düzleminde farklı olabilir. Örneğin, bir masalda anlatılan olağanüstü kişiler ve olaylar okuyucu açısından kabul edilebilir. Fakat bu kişiler ve olaylar, bir gazete haberinde kullanıldığında ikna edicilik bakımından aynı başarıyı göstermez”(Coşkun, 2007, s. 238).

Kabul edilebilirlik, metin aracılığıyla herhangi bir konuda yazar ile okuyucusu arasındaki bilgi paylaşımıdır. Metnin yazarı ile okuyucu arasında bir işbirliği

kurulamıyor, metin alıcı tarafından anlamlandırılamıyorsa, bu metnin kabul edilebilir bir özelliği yok demektir. Metnin amaçlılığının; bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine sahip olmasının da temel nedeni onu kabul edilebilir kılmadır. Grice'ın (1975; Akt. Karatay, 2007, s.23) ortaya attığı iletişim ölçütleri metnin kabul edilebilirliği için bir çerçevedir:

Nitelik İlkesi: Metin bütünlüğü içinde doğru kabul edilen ve tanıtlanabilen bilgilerin bulunması.

Nicelik İlkesi: Metni, fazla yoğunlaştırmadan ya da fazla yalınlaştırmadan gerektiği kadar bilgi verici kılmak.

Önem İlkesi: Metnin bütünlüğü içindeki önermelerin önem derecesine göre sıralanması.

Tür ve Biçim İlkesi: Açıklık; metni amacına uygun olarak yalınlaştırma, Çok anlamlılıktan kaçınma (bilgilendirici metinlerde)

2.4.5. Bilgi Vericilik (informativity)

Bilgi vericilik (bilgisellik) bir metinde bulunan bilgilerin okuyucu tarafından önceden bilinip bilinmemesi durumu ile ilgilidir. Okuyucu açısından metnin yeni bir bilgi değeri taşımasıdır. Bir metinde bilinenler söyleniyor veya aynı bilgi sürekli tekrarlanıyorsa o metnin bilgi vericilik değeri yoktur. Her bilgi birimi, başka kaynaklardan ulaşılabilecek "eski bilgi" ve diğer kaynaklardan ulaşılamayacak "yeni bilgi" olmak üzere iki parçadan oluşur (Haliday & Hasan, 1976). "Eski bilginin çok olması, metnin okumaya değer bulunmamasına, yeni bilgilerin fazlalığıda metnin yeterince anlaşılşmamasın yol açacağından eski bilgilerle yeni bilgiler arasında ki oran dengeli olmalıdır" (Coşkun, 2007, s. 239). Bu dengenin hangi oranda olması gerektiğini, okuyucu ile ilgili bir durum olduğundan, metnin yazarı, hedef kitlesini dikkate alarak belirlemelidir.

Beaugrande ve Dressler'e (1981) göre bilgi vericilik doğrudan metnin içeriğiyle ilgilidir, ancak şiirlerde bilgisellik metnin yapısını ve tüm sanatsal düzenlemelerini kapsar.

2.4.6. Durumsallık (situationality)

Durumsallık, metnin bulunduğu çevre ve dili kullanan insanların ona yükledikleri anlamla ilgilidir. Metin, içinde gerçekleştiği fiziksel çevreye karşı duyarlı

olduğundan durumsallık özelliği taşır. Durum ise metnin anlamını değiştirebilir. Metnin durumsallığı, yazarın metni oluştururken duruma bağlı koşulları dikkate alması anlamına gelir. Metin bir durumu betimlemek, denetlemek ve yönlendirmek gibi görevleri üstlenir (Toklu, 2003). Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımdır. Beagraunde ve Dressler (1981) metnin duruma uygun olma niteliğini şöyle bir örnekle açıklamışlardır: Araç trafiğine açık bir yolun kenarında "Yavaş, çocuklar oynuyor!" şeklindeki bir tabela bulunsa bu tabeladaki metin yoldan yaya olarak geçenler için hiçbir mesaj taşımazken, aynı yoldan araçlarıyla geçenler içi kısa ama önemli bir mesaj iletecektir. Araç sürücülerinin tabelanın yanından geçerken bu "yol işareti"ni okumak için çok kısa bir süresi bulunduğundan mesaj olabildiğince kısa tutulmuştur. Durumsallık, metin konusunun seçimi, geliştirilmesi, duruma veya bağlama uygun sıralanmasını etkiler. Yani bir sözün "ne zaman" söylendiği kadar "nasıl" söylendiği de önemlidir.

2.4.7. Metinler arasılık (intertextuality)

Metinler arasılık, bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturması durumudur. Her metin, doğal olarak yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanılan gerçeklerin ürünüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde metin kendisinden önceki metinlerle bir etkileşim ve bilgi akışı içerisindedir. Metinlerin bu özelliği, anlamlandırma sırasında okuyucunun metni ilişkili olduğu diğer metinleri hatırlamasını, anlama ulaşmak için bir sentez yapmasını sağlar. Günay'a (2007, s. 149) göre, "Bir metin diğer anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir, tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz; başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır."

Toklu'ya (2003) göre metinler arasılık bir metnin doğrudan doğruya başka bir metne gönderimde bulunması yoluyla oluşturulabilir. Bir metnin içinde geçen doğrudan alıntılar gönderimsel metinler arasılığa örnek gösterilebilir.

2.5. Metin Yapısı

Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabuledilebilirlik, bilgi vericilik, durumsallık ve metinler arasılık olgularından oluşan metinsellik ölçütlerinden ilk ikisi yani bağdaşıklık ve tutarlılık metin yapısıyla ilgili özelliklerdir. Yukarıda değinilen

metinsellik ölçütleri dikkate alınarak bir araya getirilen cümlelerden oluşan bir metin, yapısal anlamda bir takım özellikler sergiler. Bu yapısal özellikler bir metnin cümleleri arasındaki ilişkiler, bütünsel özellikler ya da biçimsel özellikler gibi noktalara odaklanılmasına bağlı olarak farklı adlandırılır. Odaklanılan farklı noktalara dayanarak vanDijk ve Kintsch (1983), bir metnin yapısını üçe ayırır: Metnin küçük ölçekli yapısı, metnin büyük ölçekli yapısı ve metnin üst yapısı.

2.5.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı

Metinin küçük ölçekli yapısı, cümleler arası ilişkileri ifade eder, metindeki dilsel birimler arasındaki bağlantılarla ortaya çıkar ve bir cümlenin bir önceki ve sonraki cümle ile kurduğu mantıksal bütünlüğe göre belirlenir. Bir metnin küçük ölçekli yapısı, o metni oluşturan cümleler arasındaki ilişkilerden oluşur. Bağdaşıklık olarak adlandırılan bu ilişkilerin bazıları sözcüksel nitelikli, bazıları da dilbilgisel niteliklidir. Halliday ve Hasan (1976), bu ilişkileri beş başlık altında toplamıştır:

1. Gönderim (Reference)
2. Değiştirme(substitution)
3. Eksilti (ellipsis)
4. Bağlaç (conjunction)
5. Sözcüksel Bağdaşıklık (lexical cohesion)

Bulardan gönderim, değiştirme, eksilti ve bağlaç dilbilgisel; sözcüksel bağdaşıklık ise sözcüksel niteliklidir.

1. Gönderim, herhangi bir metindeki bir ögenin açıklanması amacıyla başka bir ögeyi imlemesi eylemidir. Bir gönderim ögesinin imlediği diğer öge metnin içinde olabileceği gibi metin dışında da olabilir. Bu durumda gönderim eylemi, metin dışı/durumsal (exophora) ve metin içi/metinsel (endophora) olmak üzere ikiye ayrılır. Metin içi gönderimlerde gönderim ögesiyle gönderimde bulunulan ögenin öncelik sonralık durumuna göre de bir ayrım yapılması olanaklıdır. Buna göre gönderim ögesi kendinden önceki bir ögeye gönderimde bulunuyorsa bir artgönderimden (anaphoric reference), gönderim ögesi kendinden sonraki bir ögeye gönderimde bulunuyorsa bir öngönderimden

(cataphoric reference) söz edilir (Halliday & Hasan, 1976). Uzun (1995, s. 38), sondan eklemeli bir dil olan Türkçedeki gönderim ögelerini şöyle göstermiştir:

- Öncül gönderim ögeleri: kişi adılları, gösterme sıfatları, gösterme adılları ve dönüşlülük adılları
- Ardıl gönderim ögeleri: iyelik ekleri, belirtme eki, ilgi eki ve kişi ekleri

2. Eksilti, çekimli eylemin öznesi, iyelik eki alan tamlananın tamlayanı gibi, bir ögenin dışarıda bırakılması yani sözcük ya da öbek durumundaki bir metin varlığının silinerek yüzey yapıdan çıkarılmasıdır. Böylelikle metin üreticisinin zaman ve enerji kaybı önlenmiş olur. Çıkartılan bu metin varlıkları okuma sırasında okur tarafından çıkarımsal olarak tamamlanır (Keçik & Uzun, 2004).

3. Değiştirme ise bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılması yani bir ad, eylem ya da cümle/cümlecik ögesi yerine bunların yerini tutabilecek bir ögenin kullanılmasıdır (Halliday & Hasan, 1976).

4. Bağlaçlar, bağdaşıklığın sağlanmasında önemli bir yeri olan diğer dilbilgisel ögedir. Türkçede karşıtlık bağı kurma, neden bağı kurma, koşul bağı kurma, seçme bağı kurma, olasılık bağı kurma, pekiştirme, karşılaştırma gibi işlevler yüklenen bağlaçlar vardır (Adalı, 2003). Bu bağlaçlar kendisinden sonra gelecek olan cümlenin niteliğini belirleyerek önceki cümle ile bağdaşıklık ilişkisi kurulmasını sağlar.

5. Sözcüksel bağdaşıklık, gönderim ögeleri ve bağlaçlar ile sağlanan bağdaşıklık durumundan farklıdır. Çünkü sözcüksel bağdaşıklıkta her sözcüksel öge gücül olarak bağdaşıktır. Bir metni okurken “bu” gönderim ögesiyle karşılaşıldığında, “bu”nun gönderimde bulunduğu öge aranır; “ama” gibi bir bağlaçla karşılaşıldığında bağlanan iki cümle arasında karşıtlık ilişkisi aranır. Buna karşın sözcüksel bağdaşıklık ise sözcüksel ögelerin örüntülenmesini temel alır. Bu yönüyle sözcüksel bağdaşıklık bir metindeki cümlelerin biriyle ilintilenmesindeki en etkili araçtır. (Witte & Faigley, 1981).

Halliday ve Hasan (1976), sözcüksel bağdaşıklığı yineleme (reiteration) ve eşdizimlilik (collocation) olmak üzere iki sınıfa ayırır. Yinelemeyi de kendi içinde aynı sözcüksel ögenin yinelenmesi, bir sözcüğün eşanlamlı ya da yakın eşanlamlısının yinelenmesi, bir sözcüğün alt üyesinin kullanılması yoluyla yinelenmesi ve bir sözcüğün genel anlamlısının kullanılması yoluyla yinelenmesi olmak üzere dört farklı alt sınıfa ayırır. Eşdizinleme ise yinelemeden farklı olarak metindeki sözcüklerin

kavramsal alanının ortaklığına dayanır.

2.5.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı

Değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi metnin büyük yapısı ile ilgilidir. Metnin genelini düşünerek yapılacak her türlü inceleme de büyük yapı bağlamında düşünülebilir. Büyük yapı, özetlenebilen metinlerin üzerinde gerçekleşen incelemeleri içerir (Günay, 2007).

Metnin büyük ölçekli yapısı, bir cümlenin metindeki bütün cümlelerle kurduğu mantıksal bütünlüktür. Bir metindeki bütün cümleler, metnin konusu, ana düşüncesi, onu yansıtan başlığın açımlanmış hâlidir. Metin tabanında yer alan önermelerin okunması sonrasında okurun zihninde yapılanması gereken anlamsal ve soyut yapı, metnin büyük ölçekli yapısıdır. Okunan bir metnin anlaşılması demek, o metnin konusunu, ana düşüncesini ve sonucunu kavramak demektir. Okurun, bir metnin konusunu, ana düşüncesini ve sonucunu anlayabilmesi için o metnin bütüncül anlamda bir tutarlılık taşıması gerekir.

Okurlar, metin tabanında yer alan önermeleri okurken metni anlamlandırmak için yani büyük yapıya ulaşmak için birtakım işlemler gerçekleştirir. Bu bakımdan büyükyapılar daha alt düzey anlamlardan daha üst düzey anlam türetilmesine işaret eder. Büyük kurallar (macrorules) olarak bilinen bu işlemler silme (deletion), genelleme (generalization) ve yapılandırmadır (construction).

Silme: Metnin içinde önerme niteliğinde bulunan cümle veya paragraflar birbirleriyle anlam ilişkisi kurar. Metinde önerme niteliğindeki bir cümle veya paragraf, kendisinden önce veya sonra gelen önermelerle doğrudan ya da dolaylı olarak açıklanamıyorsa, anlamlı bir tutarlılık ilişkisi içinde değilse silinir. Ayrıca, metinde işlenen konu, bilgi ve düşünceyi betimleyen birden fazla açıklamaya yer verilmişse aynı şekilde bunlardan gereksiz olanlar silinir.

Genelleme: Metinde işlenen konu ve vurgulanmak istenen ana düşünce veya bilgiye zemin hazırlayan yardımcı düşünce ya da önemli bilgi niteliğindeki her önerme; kendisiyle yakın nitelikte olan bir üst önermenin belirtisi veya zemini olarak genel nitelikli önerme biçiminde ifade edilebilir. Bilgi ve düşünce açısından denklik taşıyan önermelerden genelleyici bir yorumlama yapılarak -bu aynı zamanda özetlemedir- genel ve yeni bir önermeye ulaşılır.

Yapılandırma: Okuma sürecinde metni meydana getiren yakın anlamlı önermelerin genellenmesi, özetlenmesi sonucunda ulaşılan yeni önermelerin okuyucu tarafından tekrar yorumlanması, daha üst bir genelleme ile metinden hareketle onun ana düşüncesine ilişkin anlam çıkarmadır. Bu aynı zamanda metnin anlamlandırılmasındaki son noktadır ve okuma sürecinin tamamını değerlendirme niteli taşır.

Metin anlamlandırma sürecinde silme; metinde işlenen konu, düşünce ve bilgiyi tam olarak açıklamayan veya gereğinden fazla betimleyen anlatımlarda yapılır. Genelleme, benzer bilgi ve düşünceye ait neden-sonuç ilişkilerini birleştirme, özetlemedir, yapılandırma ise nedenlemelerin tamamı ile ilgili genel bir yorum ve değerlendirme yapma, üçüncü bir önermeye ulaşmadır. Başka bir ifadeyle, silme, diğer önermelerle bağdaşmayan önermenin silinmesi işlemidir. Genelleme, önermeler dizisindeki her bir önermenin gerektirdiği genel bir önermenin metindeki önermeler dizisi yerine kullanılmasıdır. Yapılandırma, önermeler dizisindeki her bir önermenin birleşimi olan bir önermenin metindeki önermeler dizisi yerine kullanılmasıdır.

Metin tabanındaki önermelere bu işlemlerin uygulanması sonucu ulaşılan büyük ölçekli yapı, aşamalı bir özelliğe sahiptir. En alt düzlemi oluşturan metin tabanında çok sayıda önerme yer alırken, büyükyapılara ulaşılan üst düzlemlerde giderek önerme sayısı azalır ve en üst düzlemde tek bir önerme yer alır. Değinilen bu büyükyapı kavramı, metnin bütüncül tutarlılığını açıklamak için kullanılır. Metnin büyükyapısı oluşturulmadan karmaşık bilgilerin eksiltilerek anlamsal düzenleme yapılması ve metnin bütüncül anlamının algılanması olanaksız olur (vanDijk & Kintsch, 1983). Çünkü büyükyapı düzeyi, paragraflar ya da önerme birliklerince sunulan düşünceler arasındaki ilişkilere gönderimde bulunur (Meyer & Rice, 2000). O nedenle metin içi genel anlamsal yapıya işaret eden tutarlılık kavramı büyükyapı ile ilgili bir betimlemedir (Günay, 2007).

“Tutarlılık kavramı metnin, kavramların ve düşüncelerin yapılanışı ve birbiriyle ilintilenişi yoluyla okurlarında bütünlük duygusu uyandırması” (Hyland, 2002, s. 229) olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda metnin küçük ölçekli yapısı açıklanırken değinilen bağdaşıklık kavramı, metnin yüzey yapısıyla ilgili olan sözcüksel ve dilbilgisel ögeleri işaret etmekteyken; tutarlılık kavramı, yalnızca metni değil aynı zamanda okuru da temel alır. Bu bakımdan tutarlılık kavramı, metin ve o metnin okuru arasındaki iletişimin bir sonucudur. Okur ve metin arasında gerçekleşen o diyalog sırasında okur yerleşik bilgisini işe koşar ve sahip olduğu yerleşik bilgi ile metnin iletisi arasında benzerlik arar. Diğer bir deyişle, önceki cümlenin önermesiyle, sonraki cümlenin

önermesinin mantıksal açıdan birbiriyle ilintili olmasına işaret eden bağıntının kurulabilmesi için bazı durumlarda okurun artalan bilgisinin bilinmesine gereksinim duyulur. Bazı ardıl cümlelerin önermelerinin aralarındaki bağ açık bir biçimde belirtilmişken bazı ardıl cümlelerin önermelerinin aralarındaki bağ ise açık bir biçimde belirtilmemiştir. Önermeler arasındaki bağın açıkça belirtilmediği durumlarda okurlar, iki cümlenin önermeleri arasında köprüleme yapmak (sezgisel olarak bağ kurmak) durumundadır. Böyle bir durumda eğer okur, o konu hakkında bilgi sahibi değilse önermeler arasında köprüleme yapması olanaklı olmayacak ve o okur için metnin sürekliliği yani tutarlılığı kaybolacaktır (Campbell, 1995).

Bu bakımdan tutarlılık kavramı öznel nitelikli bir kavramdır ve okur temellidir. Tutarlılık kavramının öznel ve okur temelli bir nitelik taşıması nedeniyle bu kavrama yalnızca metin merkezli olarak değil, okur bakış açısıyla da bakmak gerekmektedir. Bu kavramı okur bakış açısıyla ele almak ise bir anlamda metnin iletişim işlevini yerine getirip getirmediği üzerinde durmaya işaret eder. Bu açıklamalara dayanarak tutarlı bir metin üretebilmek için metnin okurunun da metin üretim sürecinde dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Bir metin sözcük, cümle, paragraf ve bölüm gibi parçalardan oluşan yazılı bir bütündür. Yazılı olarak üretilen bu bütünü okuyan bir okur, metni bütüncül olarak anlayabilmek için metinde daha önce sunulan (eski) bilgi ile daha sonra sunulan (yeni) bilgi arasında ilgi kurmaya çalışır ya da ele alınan konu etrafında oluşturulan temel ve yan düşünceler arasında bağlantı kurmaya ve bu düşüncelerin metnin konusuyla nasıl bütünleştirildiğine ilişkin ilişkiler bulmaya çalışır. Bunları yapabilen okur, metnin tutarlı bir bütün olduğunu duyumsar, buna karşın bu bağlantıları kuramayan okur metnin tutarsız olduğunu düşünür.

Metnin büyükyapısına ilişkin nitelikler, metni okuyan okurun metni okurken anlamsal açıdan bir kopukluk duyumsamaması için gereken niteliklerdir. Daha önce de vurgulandığı gibi bir metnin tutarlılığını sağlamada yüzey metin özellikleri de göz önünde tutulmalıdır. Çünkü bağdaşıklık ilişkileri de metnin bütüncül tutarlılığını açıklamada başvurulması gereken ilişkilerdir; ancak bu ilişkiler tek başına metnin tutarlılığını sağlayan ilişkiler olarak değil, metnin tutarlılığının oluşmasına katkı yapan ilişkiler olarak görülmelidir. Bu bağlamda bir metnin bütüncül anlamda tutarlı olabilmesi için hem bağdaşıklık koşulunu hem de anlamsal bütünlük koşulunu yerine getirmesi gerekir. Tutarlı bir metinde bulunması gereken bu nitelikleri Reinhart (1980) üç başlık altında toplamıştır: bağdaşıklık (connectedness), mantıksal uyum

(consistency) ve ilintili olma (relevance). Bağdaşıklık koşulu, daha önce de değinildiği gibi cümlelerin biçimsel anlamda bağlı olmasına işaret etmekteydi. Mantıksal uyum koşulu, her bir cümlenin önceki cümleyle mantıksal olarak bağlı olmasına işaret eder. İlintili olma koşulu ise her bir cümlenin metnin konusuyla ve sözcenin bağlamıyla uyumlu olmasını işaret eder.

Bir metnin tutarlılığını sağlamada bağdaşıklık ilişkilerini kurmak ve anlamsal bütünlüğü sağlamak için gereken metinsel eylemlerin yanında dilbilgisel ve yazımsal doğruluğu sağlamanın da katılması gerekir. Çünkü bir metinde bu özellikler bakımından görülebilecek birtakım aksaklılıklar da metnin, okur için anlamsal bütünlük açısından sorunlu gözükmesine neden olabilir. Bamberg (1983, s. 428), dilbilgisel ve yazımsal doğruluğu da dikkate alarak, bir metnin bütünüyle tutarlı olabilmesi için yazarlarca yerine getirilmesi gereken eylemleri şöyle sıralamıştır:

1. Konuyu tanımlamak
2. Konuyu değiştirmemek ya da konu dışına çıkmamak
3. Bağlamı ya da durumu belirleyerek okuru yönlendirmek
4. Ayrıntıları (örnekleri) metin boyunca düzenlemek
5. Bağdaşıklık ilişkilerini kurmak
6. Metni bir sonuç bölümüyle bitirmek uygulanan plana göre
7. Metnin akışını bozacak dilbilgisel ya da mekanik hata yapmamak.

Burada verilen özelliklerden beşinci ve yedinci özellik tutarlılığın sağlanmasına katkı yapan yüzeysel özelliklerdir. Diğer özellikler ise daha önce verilen tutarlılık özellikleriyle örtüşen özelliklerdir. Bu durumda bir metnin tutarlılığını sağlamak için gerekli olan metinsel eylemler Şekil 2.4'te gösterilmektedir.

Başlığı belirleme
Konuyu (tezi) belirleme
Konuyu sınırlandırma
Altbağıntısal, eşbağıntısal ya da üstbağıntısal ilişkilerle konuyu geliştirme (örnekleme, zenginleştirme)
Konuyu geliştirirken gerektiği kadar bilgi verme (ne eksik ne fazla)
Konuyu geliştirirken anlam belirsizliğinden ve bulanıklığından kaçınma
Eski bilgi, yeni bilgi ilişkisini kurarak konusal bütünlüğü sağlama
Metni bir sonuç bölümüyle bitirme

Şekil 2.4. Büyükyapının metinsel eylemleri

2.5.3. Metnin Üst Yapısı

Metnin belli niteliklere sahip olmasını gerektiren türü ile ilgili bir kavramdır. Metnin küçük ve büyük yapısı tamamen yazarın tercihleriyle oluşurken, metnin üst yapısı yazmaya başlarken belirlenen metin türünün (şiir, hikâye, roman, masal, makale, mektup, tiyatro, deneme, fıkra, söyleşi, vb.) çizdiği çerçevede gelişir. Bir metnin tabanında yer alan önermelere silme, yapılandırma ya da genelleme kuralları uygulanarak metnin soyut ve anlamsal yapısını oluşturan büyükyapıların belirli bir düzene sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda anlamsal yapıların, anlatım biçimlerine göre biçimlenmesini sağlayacak metnin üstyapısı olarak adlandırılan bir diğer yapıya gereksinim duyulmaktadır. Bir metnin üst yapısı, o metnin büyük yapısının aksine anlamsal değil biçimsel niteliklidir. Bir metnin biçimsel nitelikli bir yapıya sahip olmasını gerektiren etmenler (vanDijk, 1980) şöyle belirlenebilir:

- Bilgi birliklerini (önermeler) düzenlemeye duyulan gereksinim,
- Bilgi dağılımı üzerindeki anlamsal-kullanımsal sınırlamalar,
- Metnin kullanımsal görünümü: Okur için metnin genel noktası ya da işlevi,
- Konuşma, yazma ve okuma/dinlemenin etkileşimsel görünümü: Nasıl başlanması gerektiği, nasıl bitirilmesi gerektiği, yazar-okur arasındaki ilişkiler,
- Bilişsel görünümler: Değerlendirme, haber, sorun çözme, belirsizlikte kalma (suspense)

Bu etmenler, bir metnin anlamsal içeriğinin belirli bir düzene göre yapılandırılarak okurun metnin mesajını anlamasını kolaylaştırmayı sağlamak amacıyla okura ipucu ya da yol haritası sunmaya işaret etmektedir. Bu yol haritası niteliğindeki biçimsel özelliklerden oluşan üstyapılar, metnin bütüncül anlamını düzenleyen, diğer bir deyişle metnin büyükyapısal içeriği için bütüncül bir biçim sağlayan şematik biçimlerdir. Şematik biçim, anlamsal boyuttan kopuk değildir; tam tersi anlamsal içerik üzerine bazı sınırlamalar koyduğu ve büyükkuralların uygulanmasını sınırlandırarak, hangi bilginin önemli ya da metnin bütünüyle ilintili olduğunu tanımlayarak büyükyapıların oluşmasında rol oynadığı için anlamsal boyutla bağlantılıdır.

Tartışma, bilimsel makale, gazete makalesi gibi şematik biçimler bilinen şematik biçimlerdir (vanDijk& Kintsch, 1983). Örneğin bir bilimsel makalenin şematik biçimi şöyledir: Problem durumu, problemin ve konuyla ilgili önceki araştırmaların belirtilmesine işaret eder. Araştırmanın amacı, araştırmanın niçin yapıldığının belirtilmesine işaret eder. Araştırmanın yöntemi, araştırma türünün belirlenmesine, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine işaret eder. Buna karşın bir gazete makalesinin şematik biçimi ise varsa alt başlıklarla birlikte makalenin ne hakkında olduğunu belirginleştiren başlık, koyu yazılarak okura sunulan ana düşünce ve metnin ayrıntılarının açıklandığı metin gövdesi bölümlerinden oluşur.

Bu bağlamda tutarlı bir metinde bulunması gereken giriş bölümü ve sonuç bölümü de metnin şematik özellikleri arasında gösterilebilir. Çünkü bir metindeki giriş ve sonuç bölümleri metindeki bilginin nasıl sunulacağına ilişkin yazarı belirli sınırlar içine sokarak yazmaya iter ve okur için de birer ipucu niteliği taşıyarak metnin anlaşılabilirliğini artırır.

2.6. Metin Türü Ayrımı

Kavcar ve Oguzkan'a (1999) göre edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitlere tür denir. Cemiloğlu, metinlerin işledikleri konunun türüne göre üçe ayrılabileceğini söylemektedir. Bütün metinlerde anlatılan ya bir olay, ya bir fikir ya da bir duygudur (1998). Cemiloğlu; bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler; bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler; bir duyguyu anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmıştır.

Aktaş ve Gündüz (2002) de öğretme amaçlı metinler, öğretici/didaktik metinler; sanatsal kaygılarla tamamen yazarın yarattığı bir evrene ait itibari metinler ve anlatma

esasına bağlı metinler; coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla kaleme alınan ve duygulara dayanan dramatik metinler olarak metin ayrımı yaparlar. Kantemir (1995) yazarın amacı ölçüt alındığında metinlerin dörde ayrılabileceğini söylemektedirler:

1. Hikâye edici anlatım: Yazarın amacı okuru heyecanlandırmak ise olayı, okuru adeta anlatılan vakanın içine çekecek şekilde hikâye eder.
2. Betimleyici anlatım: Yazarın amacı olay veya olguyu okurun zihninde canlandırmak ise yazar, o olayı veya olguyu tasvir eder.
3. Açıklayıcı anlatım: Yazarın amacı okuru bir şey hakkında bilgilendirmek ise yazar, o şey hakkında doğrudan doğruya bilgi verir.
4. İspat edici/ tartışmacı/ kanıtlayıcı anlatım: Yazarın amacı, okuru verilen bilgiye inandırmak ise yazar, amacı doğrultusunda söylemi ispat ve delillere dayandırır.

Bu araştırmada eleştirel yazma incelendiği için kanıtlayıcı/ tartışmacı anlatımın özellikleri açıklanmıştır.

2.6.1. Kanıtlayıcı/ Tartışmacı Anlatımın Temel Özellikleri

‘Tartışma’ sözcüğü, antitez ve tez, bu işteşlikteki karşılıklılığı anlatan kavramlardır. ‘Tart-mak’ eylemi, söylenen bir sözü, ölçüp biçmek, yani tartmak ve buna göre bir yöntem belirlemek anlamı taşır. Kavramsal açıdan birçok kaynak ‘Tartışmacı Anlatım’ biçimi için ‘Kanıtlayıcı Anlatım’ terimini de kullanmaktadır. Kanıtlama, bilinen ya da söylenen düşünceye katılmama nedenini belirterek, var olan düşünceden farklı olan bir düşünceyi ortaya koymak ve bu düşüncenin bir başkasınca (alıcı, okur) kabul edilmesini sağlamaktır. Kanıtlayıcı (argumentatif) metinler, değişik tanımlamalar, açıklamalar, düşünce biçimleri, karşı çıkma, kısaca kanıtlamaya yönelik her türlü anlatım biçimiyle örülü bir metinsel yapıdır (Günay, 2007).

Kantemir (1995) tartışma türü metin yazarken aşağıdaki noktalara dikkat edilmesini önermiştir:

1. Konuyu ve konu üzerinde ileri sürülecek öneriyi iyice kavramak,
2. Kanıtları iyi seçmek,
3. Konu dışına çıkmamak,

4. Karşıt olunan düşüncenin, doğru olmayan yönlerini bulmak ve ortaya koymak,
5. Konunun gerektirdiği ölçüde, örneklere, karşılaştırmalara ve istatistiklere başvurmak,
6. İşlenen konunun açık, tartışmaya uygun nitelikte ve tek yönlü olması gerekir. Aksi takdirde inandırıcılık özelliği ortadan kalkar.

Bir tezi ortaya koymak ve bir başka tezi çürütmek biçimindeki kanıtlayıcı metinler, belli bir zaman içine yerleştirilmiş anlatısal metinlere, ya da belli bir uzam içine yerleştirilmiş betimleyici metinlere benzemez. Var olan iki tezin birini ya da ötekini destekleyen kanıtları açıklayan metin tipleridir. Bu bakımdan zamansal ya da uzamsal bir yerleştirmeye gerek yoktur (Günay, 2007).

Kanıtlama biçimleri, kanıtların bulunması, kanıtlama ile ilgili stratejilerin kullanılması ve savunulan düşüncenin örneklendirilmesi bu metinlerin genel özellikleridir. Örneklendirme, soyut bir düşüncenin anlaşılmasına kolaylık katar. Örneklerin, bir kanıyı somut bir biçimde ortaya koyma ve kanıtı daha ayrıntılı anlatma işlevi vardır. Mantıksal kanıta bir aydınlatma görevini verir.

Aynı metinde karşı çıkılan görüşün de geçersiz kalması için, bu görüş gerekli kanıtlarla çürütülmeye çalışılır. Savunulmaya ya da çürütülmeye çalışılan tezler belli sayıda kanıtlarla ve bu yeni kanıtlar da örneklerle desteklenir. Kanıtların genellikle somut örneklerle desteklenmesi ve metnin mantıksal bir yaklaşıma göre düzenlenmesi inanırlığını arttırır. Bir düşüncenin doğruluğu konusunda kanıtlar ve örnekler vererek mantıksal bir tutarlılık içinde gelişir. Okur bu metinlerden hangisinin kanıt, hangisinin bu kanıtları (olumlu ya da olumsuz olarak) destekleyen örnekler olduğunu okurken anlamalıdır.

Söylemin kabul edilebilmesi için metin, sağlam dayanaklar üzerine kurulmalıdır. Vericinin alıcıya şunu ya da bunu yaptırabilmesi, düşüncesini alıcıya kabul ettirebilmesi için çok iyi kanıtlar ve örnekler bulması gereklidir. İnandırmayla doğrudan ilintili olan bu sağlam nedenler şunlar olabilir.

- Doğal (dışa bağlı) kanıtlar : Bu kanıtlar, anlatı, söylem bağlanımdan anlaşılır. Bunlar; kanun, tanıklar, anlaşmalar, sözleşmeler, kararnameler, antlar ve toplumun rahatsızlık duyduğu genel kanılar biçiminde sıralanabilir. Doğal kanıtlara, toplumca her zaman kabul gören, toplumdan övgü alan her türlü değerler katılabilir.

- Yapay (ya da metin içinden anlaşılabilen) kanıtlar : Bu kanıtlar, oluşturulan söylem ya da konuşanın tekniği ile yaratılır. Vericinin oluşturduğu diyalektik, anlatımına getirdiği (düşünce ve anlatım biçimi açısından) yenilikler ve bireysel yetenekler metin içinden anlaşılabilecek kanıtlardır.
- Günay' a göre (2007, s. 341) tartışmada kullanılabilecek bazı temel yapılar şunlardır:
- Hukuk kuralı: Aynı durumlar için aynı kanunların geçerli olması savunulur. (X'e şu kanun uygulandı, ama Y'nin akrabası yüzünden aynı kanunun uygulanmaması bir yanlışlıktır.)
- Kesin kanıtlar: Herkesin bildiği bir şeyi savunma. (Türk eğitim sisteminde sorunlar vardır. Bu kadar yalın bir gerçeği nasıl yok sayarsınız.)
- Karşı kanıt: Düşünce bir başkası ile yer değiştirir. (Bu durumda gülmektense ağlamayı tercih ederim.)
- Bilinmeme kanıtı: Rakipten, söylenilen şeyin karşıtının kanıtlanması istenir (Bana ... konuyu kanıtlayın ki size inanayım.)
- Toplumsal kanıt: Halk tartışma ile heyecanlandırılmaya çalışılır. (Onların vaatlerine inanmayın. Vatan elden gidiyor!)
- Yararlı kanıt: Alıcının düşüncesi pratik yaşama uygulanırsa haksız duruma düşeceğine inandırılır. (Çok güzel söylüyorsunuz; ancak böyle düşünebilen bir insanı getirin de hep birlikte saygı duyalım.)
- Üçüncü bir seçeneği olmayan kanıt: İki seçenek vardır, orta bir yol yoktur. (Kapı ya açıktır ya da kapalı...)
- Kişi ile yaptığı eylem arasındaki ilişki: (Hırsızlık yapan kişi hırsızdır.)
- Tüm ile parça arasındaki ilişki: (Grup ve birey)
- Ayrılmaz ilişki: (Yumurta kırmadan omlet yapılmaz.)
- İlgililerin duyarsızlığı: (Kraldan fazla kralcı olmamak gerekir.)
- Yönlenme: (Bir kere bırakılacaksa, her zaman bırakmak gerekir.)
- Yanılgı: (Bu kanıt çok elverişli gibi görünse de aldatıcıdır.)
- Düşsel bir tanık: Nesnel yanı ağır olan düşsel bir tanık yaratılır ve bir sorunla ilgili olarak ona başvurulur. (Sözünü ettiğiniz düşünceyi savunan bir kişi tanımıştım Hayalistan'da. O da sizin gibi düşünüyordu. Ona da şunları sorup yanıt alamamıştım.)
- Kaçamak: Var olan sorunla ilişkisiz olan şeyler söylenir, ama aralarında bir

ilişki olduğu özellikle vurgulanır. (Siz, imgesel anlatımın okuru metinden uzaklaştırdığını iddia ediyorsunuz; ancak modern resmin alımlanmasındaki aşamalardan haberdar değilsiniz.)

- Dışta bırakma: Bir kanıt, tartışılmadan atılır. Çok çocuksu bulunur ya da gelişmesinin çok zor olduğu belirtilir. (Sizin iddia ettiğiniz şeyin bilimsel hiçbir değeri yoktur.)
- Sona bırakma: Eğer tartışılan nokta, yazan açısından çok önemli ve hassas ise, tartışılması daha sonraya bırakılır. (Bu durumu, konudan kaçıyor izlenimi vermemek için daha sonra geniş bir biçimde sizinle tartışacağız.)
- Tartışma dışı bırakma: Rakibin sıradanlığı, hafifliği ya da şiddeti nedeniyle tartışmayı reddetme. (Sizin gibi düşünen, davranan biri için kalemimi dahi oynatmam.)
- Misilleme: Rakibin başta savunduğu düşünceye dönülerek, onu kendi silahı ile vurmaya çalışılır. (Hem 'Türk romanı yoktur.' diyorsunuz, hem 'büyük romancılarımızdan...' diye söz başlıyorsunuz.)

Kanıtlama için geliştirilen stratejiler bazen bilinen yaklaşımlardan bazen de bireysel bir akıl yürütmeden hareketle oluşturulabilir. Günay'a (2007, s. 336) göre kanıtlama biçimlerini beş grupta toplamak mümkündür:

1. Bir durumu ya da düşünceyi olduğu gibi bildirme. Bir şeyin doğru ya da yanlış olduğunu olduğu gibi ortaya koyma biçimindeki tartışma. Hemen eksikliği fark edilecek bir düşünceye karşı çıkmada bu tür bir anlatım biçimi kullanılır.
2. Mantıksal düşünce düzeni, mantıksal akıl yürütme içinde tartışma.
3. Gerçek göndergeleri ve daha önce söylenilmiş şeyleri kullanarak tartışma.
4. Kurmacaya başvurarak tartışma.
5. Öneri, telkin ve emirlerden yola çıkarak tartışma.

Kanıtlamalarda genellikle tümdengelim (deduction) veya örnekseme (analogie) biçimleri kullanılır (Günay, 2007). **Tümdengelim yönteminde,** kabul edilen düşünceden yola çıkılarak, kabul ettirilecek düşünceye varılır. Bu tartışma üç biçimde olur: Mantıksal içerme, karşılıklı varsayma kuralı ve neden - sonuç ilişkisi.

Mantıksal içerme

- Haklarınıza saygı duyulmasını ister misiniz? O halde, başkasının da haklarına saygı
  duyunuz.
- İktidara sahip olmak, sorumluluğa da sahip olmak demektir.

Karşılıklı varsayma kuralı

- 90 km/s hızdan fazlası ile gidilmesi yasaklanıyor. Ancak birçok otomobil fırması bu hızın iki katını aşan hız yaptığını belirterek araba satıyor.
- Haklara sahipsiniz, fakat sorumluluğunuz da var.

Neden - sonuç ilişkisi

- Popüler romanları, estetik romanların değerini daha iyi anlamak için okuyorum.
- Çocukların bilinçlenmeleri ve eleştirel bir bakış açısı kazanmaları düşüncesiyle, onlara düşsel bir ortam değil, gerçeklerle yüz yüze gelebilecekleri bir dünya sunmak için gerçekçilikten yanayım (Akbayır, 2006, s. 25).

Örneksemeli kanıtlarda benzerlik üzerine düşünce geliştirilir. Bu tartışma türünde eğretileme, karşılaştırma ve örneklemeden yararlanılır. **Eğretileme,** yazarın yapacağı tartışma için iyi bir destektir. Yazar kendi çözümüne ve tartışma biçimine karşı olmayacak süslü bir anlatımla, bazı düşüncelerini eğretilemeli bir anlatımla belirtir. Aralarında eşdegerlik ilişkisi kurulan benzetme öğesi okurun da hayal edebileceği biçimde kurulduğundan; yazar, çok soyut bir düşünceyi belirtmekte önemli bir ikna gücünü yazısına katmış olur.

Kanıtlayıcı metinde yazarın amacı, ikna etmek, inandırmak, ortaya koymak, bir bakış açısını savunarak okurun da kendisi gibi düşünmesini sağlamak, kendi düşüncesini okura kabul ettirmektir. Bu metinlerin temelinde her zaman bir düşünce tartışması vardır. Her kanıtlayıcı metin, var olan ve bilinen bir duruma (ya da bir düşünceye, görüşe) karşıt olarak, açık ya da gizli, bir karşı düşünce geliştirmeye dayanır. Metinlerin genel yapısı içinde, var olan bir şeyi reddetme, yeni bir şeyi savunma biçiminde gelişen bir tartışma söz konusudur. Bu metinler, bir düşünceyi

açıklamayı ve okurun düşüncelerini değiştirmeyi amaçlar. Bir tezi savunmak, bir düşünceden yola çıkarak bir başka düşünceyi çürütmek temel ilkedir. Bu tip metinler, konunun sunulma biçimi üzerine yoğunlaşmışlardır, ikna edici, inandırıcı ve bir başkasının inanmasına yönelik olarak hazırlanan her türlü söylem, kanıtlayıcı metin tipine girer (Günay, 2007).

Okuyucunun ise, metni okumadan önce kabul etmediği ya da düşünmediği bir konuda, düşüncede yazar gibi düşünmesini sağlamak amaçlanır. Kanıtlama, söyleşimdeki sözün değişimine bağlıdır ve alıcı tipine göre farklı olabilir. Kanıtlama yapan kişi, duruma göre ya belirlediği alıcı tipini ya da genel olarak her türlü alıcı tipini göz önünde bulundurmak zorundadır. Kanıtlayıcı söylemi oluşturan kişi, metnini seslendiği topluma uyarlamak ve o toplumun düzeyi ve beklentisine göre söylemini hazırlamak zorundadır. Sözgelimi, dinsel bir konuda yazılacak tartışmada okurun inançlarına saygı, toplumsal ölçütleri dikkate alma gibi ayrıntılara; sözcük seçimi, biçem gibi özelliklere dikkat edilmelidir (Günay, 2007).

Kanıtlayıcı metin yoluyla değişik tipteki okurlar üzerinde iki tür etki uygulanmaya çalışılır: Öncelikle, doğrudan karşıt düşünceyi savunan bir okur kitlesi için hazırlanmışsa, o görüşteki kişileri susturmaya yönelik olarak hazırlanır. Yani karşıt görüştekileri ikna etmek yerine, görüşlerinin savunulacak tutarlı bir yönünün kalmadığı biçimdeki bir yaklaşımla tartışma yoluna gidilir. Diğer yandan karşıt düşünceyi pek bilmeyen ya da fazla ilgi duymayan okur kitlesi için hazırlanmışsa, söz konusu karşıt düşüncenin ciddiye alınacak bir yönünün olmadığı biçiminde bir görüşle olaya yaklaşılır. Bu nedenle tartışmacı metinle ilgili olarak iki farklı işlevden söz edilebilir. *İkna etme işlevi:* Yazar, okuru inandırmayı amaçlamıştır, duygularını (ikna etmek) ya da gerçek nedeni (inandırmak) söyleyerek, kendi bakış açısını ve düşüncesini okura kabul ettirmek ister. *Polemik işlevi:*Yazar, kendisinin inanmadığı başkasına ait antitezi, kanıtları ve düşünceleri gülünç duruma düşürmek ve savunulan düşüncenin tutarlı bir yanının kalmadığını göstermek için bir tartışma yoluna gider. Metnini buna göre hazırlar (Günay, 2007).

2.6.2. Kanıtlayıcı Metnin Düzenlenişi

Kanıtlayıcı metinlerde mantıksal tutarlılık vardır, yani her metin mantıksal bir gelişme ve düşüncenin ilerlemesi biçiminde sunulur. Yazar, söylemini belli bir konuya göre ele alır. Yani hangi alanla ilgili olduğu ve ne tür bir çözüm getireceği okur

açısından önemlidir, önce bir tez ya da düşünce ortaya konulur, sonra bu düşüncenin eksik yanları, tutarsız yönleri ya da yazarca kabul edilmeyen yanları belirtilir. Böylelikle o düşünce, eksik ya da tutarsız yönlerinden hareketle çürütülür ve bu düşünce yerine yazar kendi yaklaşımını açıklar. Yani aynı konu ile ilgili olarak yeni bir yaklaşım ortaya konulur. Bir amaç için yazılmış her türlü metin gibi kanıtlayıcı metin de başlangıç cümlesi ile son cümle arasındaki tutarlılığı ve gelişimi varsayar. Bu tutarlılık zamansal ya da süredizimsel tutarlılıktan öte, karşı çıkılan düşüncenin belirtilmesi, eksik yönlerin ortaya konulması ve yeni düşüncenin savunulması, kısacası düşüncenin gelişimi biçimindeki mantıksal bir tutarlıklıktır. Gerek karşı çıkılan cümleler, gerekse kendi düşüncelerini ortaya koyma aşamasında, cümleler arasında karşıtlık ya da farklılık olmamalıdır. Çünkü anlatısal metinlerdeki gibi, gerçek ya da imgesel olayların anlatılmasında olduğu gibi bir olaylar dizininin anlatılması değil, az ya da çok farklı iki düşünce arasındaki karşılaştırma söz konusudur.

Bazı kanıtlayıcı söylemlerde yazar, kısa fakat alıcının dikkatini çekecek ya da onun hoşuna gidecek bir girişle anlatımına başlar. Uygun bir girişten sonra, konu ve konuyu gerektiren etmenler üzerine birkaç cümle yazar. Giriş kısmından sonra ele alınacak alanla ilgili bir sınırlandırma yapılır. Bu tür metinlerin sonu da başlangıçtaki gibi çarpıcı bir yargıyla / tezle biter. Ele alınacak konunun çerçevesi belirlendikten sonra, ortak varsayımlara ve bilinenleri anımsatmaya, gerçeği kanıtlanacak düşünceye göre sınırlandırılması yapılır, sonra savunulacak düşünce ifade edilir.

Kanıtlamaya yönelik olarak hazırlanan metinler, kuruluş bakımından çok iyi düzenlenmelidir. Kanıtlar arası ilişkilerin belirgin olması okurda kolaylık sağlar. Okur, sıralamanın nasıl geliştiğini daha iyi görebilir. Sağlam düzenlenmiş bir metin karşısında okur, düşünsel sıralamayı daha rahat görebilir ve kendisini yazarla özdeşleştirebilir.

Bilinen varsaymaları anımsatma, kanıtlayıcı metninin kurgusunda önemli bir ayrıntıdır. Kanıtlama zaten genel kabul gören bir düşünce, bir ilke ya da prensip üzerine kurulur. Bilinen bu durumların anımsatılması, okurun yeni konuya geçmesini ve yazarın kendi kanıtını hangi bağlama yerleştirdiğini bilme açısından önemlidir (Günay, 2007).

Kanıtlamada kimi zaman, yazar bir konuda alıcı ile ortak düşündüğünü, aynı ya da benzer şeyleri düşündüğünü belirterek işe başlar. Bu ortak düşünce, vericinin kendi düşüncesini anlatması ve alıcıya kabul ettirmesi için önemli bir destektir. Bunu sağlamak için yazar bazen de "siz de benim gibi biliyorsunuz ki...", "şu konuda sizinle aynı görüşteyiz,..." türü anlatımlar kullanır. Bu tür seslenmelerden hemen sonra, küçük bir sorgulama ya da şüphe ile bir yönlendirme yapılır. Bazen de bilinen bir gerçeğe

uygun yeni bir durum, gerçekmiş gibi sunulur.

Kanıtlamada, gerçeğin sınırının ve çerçevesinin yeniden belirlenmesi söz konusudur. Okuru paylaşılmak istenilen düşünceye yaklaştırmak için, bilinen ve okur tarafından da kabul edilen bir düşünceden yola çıkarak, bazı yeniliklere açılmak gerekir. Bu yeni durum için sözcükler (vericinin kanıtına yakın olacak şekilde) yeniden tanımlanabilir, kavramlar sorgulanabilir, ya da bir kavram ya da sözcüğün tanımından bir kısmı alınıp, o konu üzerine gidilerek sözcüğe yeni bir tanım getirilir.

Kanıtlayıcı metinde verici ile alıcı (ya da yazar ile okur) arasındaki ilişkide kullanılan biçem (üslup) belirleyici bir durumdur. Doğruluk derecesini belirten sözcüklerin kullanıldığı bu tür metinde, dilin ve anlatım biçiminin alıcıya hoş gelecek biçimde kullanılması, tezin kabullenilebilmesi açısından başarı getirir. Vericinin (yazarın) görüşlerinde doğru ve haklı olduğunu belirtmek için zorunluluk belirten eylemler tartışmada olumlu etki sağlar. Olası bir kuşkunun olmadığını açıklayan sözcükler vardır: sözgelimi; kuşkusuz, elbette, hiç kuşku yok ki, şüphesiz, (çok) kesin olarak, muhakkak, eminiz ki, şu bellidir ki, şundan eminim(iz) ki, her zaman, asla, kesinlikle...

- Kullanılan zaman: Şimdiki zaman ya da geniş zaman kullanılır. Bu şekilde zaman dışında gelişmiş olarak sergilenen bir tartışmanın her zaman geçerli olacağı izlenimi verilir.

Bazen okura güven vermek, onun düşüncelerine de saygı göstermek ve onu engellemiyor izlenimi vermek için şüphe ve tereddüt belirtici sözcükler kullanılır: belki, olasılık dahilindedir ki, ihtimaldir ki, şu da olanaklıdır, şu da düşünülebilir. Verici, alıcının sempati ve saygısını kazanmak için ruh okşayıcı ve alıcıyı etkileyici sözcükler kullanır. Böylece alıcı üzerinde olumlu bir etki yaratır ve bu olumlu durum içinde bir iletişim kurmaya çalışır. Yaptığı şeyin alıcı tarafından eleştirilmesi yerine övülmesi gereken bir şey olduğu izlenimini verir. Heyecanını, içtenliğini ve tezinin tutarlı olduğunu gösterecek bir bakış açısı doğrultusundaki sözcük öbekleri metninin tamamında kullanır.

Kanıtlamada, her zaman kendisinin doğru düşündüğünü belirtmek amaçtır. Düşüncelerin doğru olduğunu, kendisine güvenilmesi gerektiğini belirten, kuşkusuz, gerçekten, açıktır ki, yadsınamaz ki, türünden anlatımlara sıklıkla başvurulur.

- Kullanılan kişi: Kanıtlayıcı metinler, genellikle birinci tekil ya da çoğul kişi ("ben", "biz") ağzıyla söylenir. Bu da kişinin kendi düşüncesini belirtmek için gerekli bir durumdur. Bu bakımdan tartışmacı metinler, anlatıdan öteye, söylem özelliklerini taşır. Ancak alıcı-okur da metin içinde "sen/siz" adılı ile bulunabilir. Bu ikna etme ile ilgili bir tutumdur. Diğer yandan bilgilendirici ve açıklayıcı metin tipi biçiminde hazırlanmış bir tartışmacı metinde üçüncü kişi adılı da kullanılır. Üçüncü kişi adılı ile (ya da edilgen yapılarla) yapılan bu tür anlatımlarda ikna etme düşüncesini maskeleme işi vardır.
- Metinde sıklıkla kullanılan belirticiler: Kanıtlayıcı metinler doğrudan okuru etkilemeye yönelik olarak hazırlandığından, söylemsel bir anlatım biçimi, mantıksal bağıntı öğeleri, yargı ve bildirme kipleri (eğer, varsayalım ki) sıklıkla kullanılır. Bağıntı öğeleri bir söylem içindeki cümleleri birbiriyle ilişkilendirmeye yarar. Bu metinlerde örnekler, tartışma stratejileri, kanıtlar ve tartışma biçimleri diğer anlatım türlerine göre daha fazla kullanılır.

Kanıtlayıcı metin içinde cümlelerin art arda gelmesi mantıksal bağıntılayan ile olur. Metin içindeki bağlayıcı öğeler, değişik biçimlerde olabilmektedir. Bunlar belirteç, bağlama ve düzenleme bağlaçları / öğeleri alt alta bağıntı bağlaçları, deyimleşmiş eylemler ile olur. Bu mantıksal bağıntılayanlar, cümleler arası ve düşünceler arası neden sonuç, ayrıcalıklı yan, ekleme gibi düşünce sıralamalarını ve cümleler arası düzenlemeyi belirtir. Bu bağıntılayanlar, düşüncenin aşamalı olarak gelişimini ve sonuca varmasını sağlar.

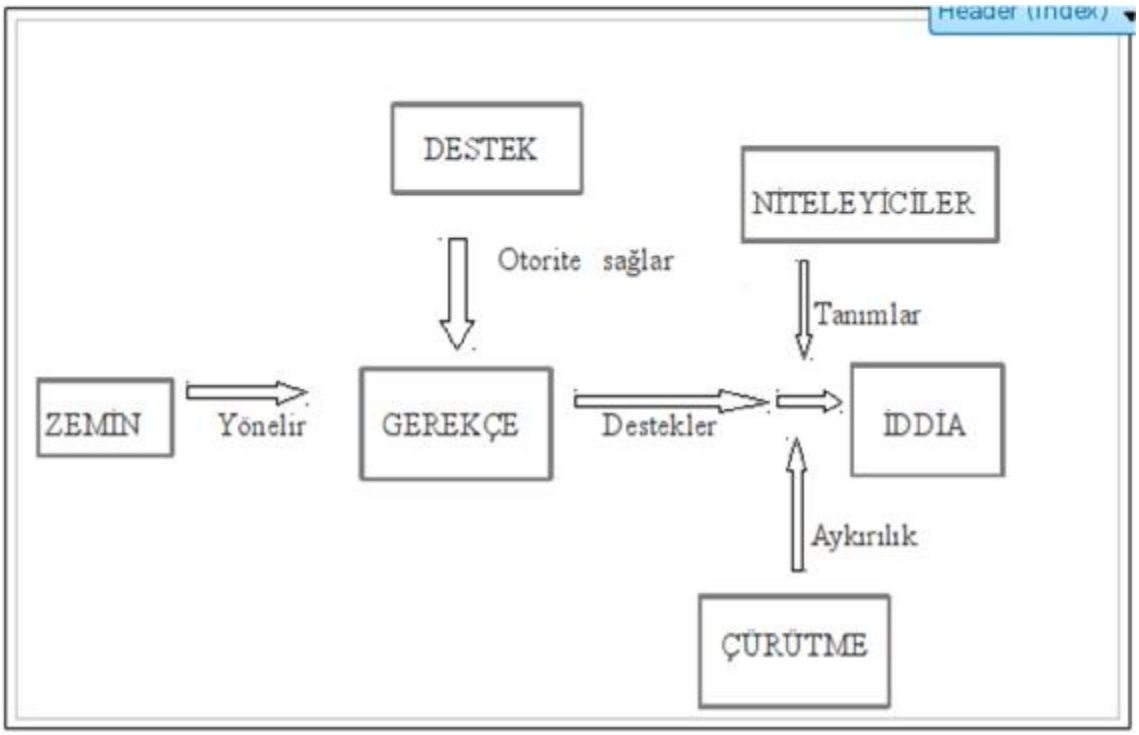
Tablo 2.2' de kanıtlar arası temel düzenlemeyi bağıntılayanları belirten sözcük öbekleri verilmiştir (Günay, 2007, s. 339).

Tablo 2.2

Kanıtlar Arası Temel Bağıntıları Belirten Sözcük Öbekleri

Mantıksal İlişki	Yazar Tarafından İzlenilen Gelişme	İlişki Sözcükleri
Neden	Yazar önceki kanıtı doğrular, bir şeyi açıklar.	zira, çünkü, mademki, gerçekten, doğru, öyle, gerçekten de, gerçi
Sonuç	Yazar önceki yaklaşımından bir sonuca varır.	böylece, o halde, o zaman, öyleyse, bu nedenle, bundan şu sonuç çıkar ki, böyle düşünüldüğünde, dolayısıyla, sonuçta. sonuç olarak, bu açıdan bakıldığında, o sırada, şu halde, demek, demek ki, şimdi, buna göre...
Karşıtlık	Yazar bir önce söylediği şeyi çürütür ya da önceki söylenilenle kendi düşüncesi arasındaki ayrımı belirtir.	fakat, bununla birlikte, buna karşılık, ama, yine de, ama yine de, bununla beraber, halbuki, böyle olmakla beraber, böyle olmakla birlikte, oysa, oysa ki, ne var ki, -sine karşın, -sine rağmen, -diği halde, -ise de, tersine, tam tersine, -e aykırı olarak, -in tersine...
Katkı ve Süreklilik	Yazar bir grup tartışma listesi sunar.	önce, her şeyden önce, ilkin, -den önce, -meden önce, -sinden önce, sonra, daha sonra, ondan sonra, ardından, ayrıca, bundan başka, bundan başka da, dahası, üstelik, sonunda, sonuç olarak, nihayet, oysa, oysa ki, öte yandan, vaktiyle, eskiden, bir zamanlar, bugün, yarın, dün, biraz önce, şimdi, az once...
Birlik	İki şey arasındaki ilişkidir.	ve, hem. hem (de), ne... ne...
Almaşım (art arda gelme)	İki olay, durum ya da düşüncenin art arda sıralanmasıdır.	ya...ya da, ya da, ya da tersi, yahut...
Amaç		amacıyla, için, -sin diye, -mesi için...
Karşılaştırma		böylece, aynı biçimde, aynı şekilde, -e göre...

Toulmin (1958) “The Uses of Argument” adlı kitabında insanların doğal ortamlarda tartışma biçimlerinin incelenmesini önermiştir. Pek çok bağlamda argüman analizini yapan Toulmin, bilimsel tartışmanın esas öğelerini anlatan bir model oluşturmuş ve aralarındaki işlevsel ilişkileri göstermiştir. Toulmin modeli; tartışmanın yapısal yönünü değerlendirmede kullanılan bir modeldir. Toulmin’in modeli üç temel “iddia (claim), zemin/veri (grounds/data), garanti/gerekçe (warrant)” ve üç yardımcı öğeden “destek (backing), niteleyici (qualifier), ve reddedici (rebuttal)” olmak üzere altı öğeden oluşmaktadır (Toulmin, Reike & Janik, 1984). Şekil 2.5’de bu altı öge gösterilmektedir (Toulmin, 1958, s. 103).



Şekil 2.5. Toulmin argüman modelinin şematik gösterimi

İddia (claim/assertion) sahip olunan bakış açısını temsil eden ifade, sonuç, düşünce veya görüştür. Tartışmacının ileri sürdüğü iddia, veriler tarafından desteklenmelidir. Veri, (data) gerçekleri, kanıtları veya akıl yürütmeyi kapsayan zemindir. Veri iddianın dayandığı veya iddiayı destekleyen gerçeklerdir. Garanti (warrants), iddia ve zemin arasında genel ifadelerle kurulan bağlantıdır (Toulmin, 1958). Bu modelde destek, niteleyen ve reddedici ise yardımcı öğeler olarak tanımlanmaktadır. Karmaşık veya derin tartışmalarda yardımcı öğelere rastlamak mümkündür. Destek (backings), garantinin kabul edilebilirliği ve otoritesini destekleyen genel koşullardır (Russell, 1983). Destek, garantinin kabul edilebilirliliğinin düşük olduğu durumda gereklidir. Bir başka deyişle tartışanın iddiası ve verisine dayanak olan garantiler ortak olarak paylaşılan ve inanılan değerler olmadığında destek öğesi tartışmayı güçlendirebilir. Destek verileri veya iddiayı destekleyen her şey olabilir. Eğer garanti yeterince açık değilse veya dinleyen tarafından hemen kabul edilemiyorsa, desteklemek gereklidir (Secor, 1987). Niteleyiciler (qualifiers), iddianın geçerli olduğu koşulları bildirir. Örneğin, genellikle, sıklıkla, kesinlikle, olasılıkla, nadiren gibi kelimeler bize garantinin gerçeklik olasılığının gücünü belirtmektedir. Reddedici (rebuttals) ise iddianın geçerli olmadığı koşulları bildirir. Reddedici, garantinin geçerli olmayacağı koşulları, durumları tanımlayan ifadelerdir (Aldağ, 2006).

Bu tartışma modelinde iddia, bireyin kendi görüşüdür. Gerekçe, bireyin iddiasını ortaya koymak ve iddiasına kaynak olan verilerle savunduğu iddia arasındaki bağlantıyı göstermek için kullandığı araçlar ve gerçeklerdir. Gerekçeler, destek, niteleyici ve çürütme özelliği taşımaktadır. Niteleyici ögesi, iddianın gücünü, özelliklerini belirtmektedir. Destek ögesi, iddianın kabul edilebilirliğini arttıran genel kuralları oluşturmak için kullanılır. Çürütme ögesi ise karşı iddianın geçersizliğini ortaya koymak için kullanılan ifadelerdir (Jamaludin, Caroline & San, 2007).

2.7. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma alanındaki araştırmalar 1950'lerin sonu 1960'ların başında en üst seviyeye ulaşmıştır. Zamanla bu konuya ilgi azalmamış aksine ismi ya da yüklenen anlamı değişerek bakış açısı genişlemiştir. Bu bağlamda eleştirel okumanın tanımı da genişlemiştir. Burada öncelikle eleştirel okumanın geleneksel tanımı yapılmıştır. Daha sonra şema ve üstbilişsel teorilerin uygulamalarının bu tanımlama içinde analizleri yapılmaya çalışılmıştır.

Eleştirel okuma bir takım becerilerden oluşur. Robinson (1967, s. 37) eleştirel okumayı “önceki deneyimlerden elde edilen ölçütler yoluyla okunan metnin geçerliliğini, doğruluğunu ve değerini belirlemek” olarak tanımlamaktadır. Haris ve Hodges (1981, s. 74) eleştirel okuma ile ilgili olarak; “(a) okurken yargıya varma süreci ve (b) önceden belirlenmiş standartlara göre okunan şeyi sorgulama” tanımlarına yer vermişlerdir. Arıcı' da (2008, s. 29) eleştirel okumayı “okunan metinle ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilme” olarak ifade etmiştir.

Bu tanımlardan yola çıkarak eleştirel okumanın metin tabanlı kavrama anlamına geldiği söylenebilir. Eleştirel okuma metin değerlendirme bağlamında bu amaca sahip olsa da, geleneksel olarak diğer beceriler dizisinin bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Eleştirel okuma, genellikle okuma sürecinde ortaya çıkan tek bir beceri gibi düşünülmüşse de kendi alt becerileri olan bir beceri olarak da ele alınmıştır.

Eleştirel okumanın tanımında yer alan beceriler;

- yazarın amacına yönelik,
- yazının özgünlüğüne, güvenilirliğine, mantıklılığına ve doğruluğuna yönelik,
- edebi analiz yoluyla metindeki edebi biçimlere yönelik bir yargıda bulunmadır.

Okuduğunu anlama konusunda birçok deneysel çalışma yapılmıştır. Şema teorisi(schema theory), üstbilişsel süreç (metacognition) ve doğrudan öğretim(direct instruction) alanlarında yapılan çalışmalar eleştirel okumaya dikkat çekmiş, şema teorisi ve üstbilişsel süreç eleştirel okumanın tanımında belirgin olarak etkili olmuştur. Şema teorisiyle desteklenen okumanın yeni tanımı ile eleştirel okuma yeniden ifade edilmiştir. Okuduğunu anlamada okuyucunun eski bilgisine önemli bir rol verildiğinden eleştirel okuma geleneksel tanımına ek olarak okuyucu tabanlı bir süreç olarak ifade edilmitir. Anderson' a (1984) göre, eğer eski bilgiler; (a) okuyucunun anlamlandırması için zihinsel bir yapı oluşturuyorsa, (b) okuyucunun dikkat ettiği ya da etmediği bilgileri etkiliyorsa, (c) metindeki eksiklerin okuyucu tarafından doldurulması için kullanılıyorsa, (d) okuyuculara zihinlerini sistemli bir biçimde araştırma olanağı sağlıyorsa, (e) okuyuculara önemli ile önemsiz olanları ayırmada yardımcı oluyorsa, (f) doğrudan hatırlama olmadığında okuyucunun makul çıkarımlarına bir olanak sağlıyorsa eleştirel okuma sadece metne odaklı olarak düşünülmemelidir. Eleştirel okuyucular sadece metindeki yeterliliği değerlendirebilen kişiler değil aynı zamanda kendi zihinlerinde var olanın da yeterliliğini değerlendirebilen kişilerdir. Bu bağlamda şema teorisi eleştirel okumayı metin tabanlı bir halden metin ve okuyucu tabanlı hăle getirmiştir.

Üstbilişsel teorisyenler tarafından desteklenen okuma görüşü ile birlikte eleştirel okuma görüşü de etkilenmiştir. Brown (1980) üstbilişin iki temel bileşenini farkındalık ve kontrol olarak belirtmiştir. Üstbilişsel farkındalık okurun okumanın her safhasını belirleyen dört temel faktörü bildiğini ifade eder. Bu faktörler şunlardır; (a) okuyucunun kişilik özellikleri, (b) metnin doğası, (c) öğrenmede kullanılan stratejiler ve (d) okuduğunu anlamanın ortaya çıkıp çıkmadığını göstermek için kullanılan ödevler. Üstbilişsel farkındalık okurun bu faktörlerle ilgili bilgisi ve birbirleriyle nasıl etkileşimde oldukları ile ilgili bilgisiyken, üstbilişsel kontrol okurun okurken arzulanan anlama seviyesine ulaşması için davranışları uyumluluk içerisinde birleştirebilme yeteneğidir. Okuyucunun kullanabileceği öğrenme stratejileri yeniden okuma, kendine soru sorma, özetleme, not alma vs. olabilir. Okul ortamlarında, okuduğunu anlamanın ölçülmesi işi öğretmenin sorularına cevap verme, bilgiyi rapor ya da sınıf içi tartışma şeklinde ortaya sunma ve test yapma şeklinde ortaya çıkabilir.

Eleştirel okuma sadece metnin yeterliliği ile ilgili değil aynı zamanda kişinin kendisini okur olarak mevcut olan okuma stratejilerini ve kazanılan bilginin kullanımlarını değerlendirebilmesiyle de ilgilidir. Her bir faktör diğerlerini

etkileyebileceğinden eleştirel okur onların karşılıklı etkilerini de değerlendirmelidir. Bu yüzden, okuma kavramına üstbilişsel bilginin de dahil olmasıyla eleştirel okumanın tanımı daha da genişlemiştir. Eleştirel okumanın tanımı Paris, Lipson ve Wixson'un (1983) stratejik okurun analizinden yola çıkarak yapılmış, buna göre stratejik okurun aşağıdaki bilgilere sahip olması beklenmiştir.

- Açıklayıcı bilgi (declarative knowledge): okurun okuma yoluyla kazandığı tüm gerçeklerdir (Bir şeyi bilmek.)
- Süreçsel bilgi (procedural knowledge): arzulanan anlama hedefleriyle sonuçlanan çeşitli davranışları sergileme yeteneği (Nasıl yapıldığını bilmek.)
- Durumsal bilgi (conditional knowledge): verilen stratejileri kullanmanın uygun olduğu durumlar hakkındaki bilgi (Ne zaman ve niçin olduğunu bilmek.)

Paris, Lipson ve Wixson (1983) ayrıca stratejik okuru (a) tercihen kendisinin seçtiği hedefleri olan, (b) alternatifler arasından seçim yapabilen, (c) mevcut alternatifleri göz önünde bulundurarak faydalılığa göre strateji seçebilen, (d) öğrenme, sorun giderme, zor ve stresli ödevlerle başa çıkmada stratejileri kullanabilen kişi olarak tanımlamışlardır.

Eleştirel okuma geçen yıllar boyunca odağını değiştiren bir yapıya dönüşmüştür. Eleştirel okuma konusundaki geleneksel görüş metnin tutarlılığı ve doğruluğu konusunda okurun kullandığı bir takım beceriler olduğudur. Şema teorisindeki gelişmeler göstermiştir ki eleştirel bir okur sadece metne değil aynı zamanda konuyla alakalı eski bilgilerine de odaklanmalıdır. Bu yüzden, eleştirel okuma hem okurun hem de metnin etkileşim içinde olduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Üstbilişsel teori okurun eleştirel okuma sürecindeki rolünü genişletmiştir. Okur okuma davranışı esnasında çok çeşitli bilgileri idare etmek zorundadır. Üstbilişsel yaklaşımın gösterdiği gibi eleştirel bir okur olmak için kişi sadece metni değil okur olarak kendisini, arzu edilen anlama seviyesine ulaşmak için kullanılacak stratejileri ve sergilenecek anlayış biçimlerini de değerlendirmelidir.

2.7.1. Doğrudan ve Eleştirel Okuma

Doğrudan okuma (Literal reading), okurun yazarın söylemeye çalıştığı temel

noktaları yansıtıcı olmayan bir şeklide anlamasıdır. Yani okur, yazarın yorumlarını yüzeysel boyutta kabul eder. Örneğin, bir konunun alegorik ifadesi mecazi veya simgesel olarak değil yazıldığı gibi algılanacak, yazarın aslında söylediklerinin göründüğünün çok ötesinde olan bir ifadeye sahip olduğunu anlayamayacaktır. Aynı şekilde bu tür okuyucular yazar farkında olmadan bir hata yaptığında veya bilerek bir gerçeği çarpıttığında ya da yok ettiğinde bunu fark etmeyecektir. Bu tip okumaya doğası bakımından "genel" ya da "üstünkörü" okuma denir. Yazarın kelimelerin derinliğine inilmeden yapılan okumadır. Okunanlara aşırı derecede güven duyulur. Doğrudan okumanın tersine eleştirel okuma okurun yazarın yazdıkları şeyler hakkında çıkarımlar yapmasını gerektirmektedir. Çıkarım yapmak yazılı materyalin yüzeysel görüntüsünün ötesinde tümevarımsal veya tümdengelimsel bir mantıklandırma yapmaktır. Yazılı bir metin hakkında çıkarım yapmak için yani onu eleştirel bir biçimde okumak için okur, yazarın ifadelerini derinlemesine, dikkatli, detaylı ve bir amaç doğrultusunda değerlendirmeli veya yargılamalıdır. Bu nedenle de eleştirel okuma düzenli biçimde sorgulama, inceleme ve yazarın söylediklerine karşı şüpheci biçimde yaklaşma gerektiren bir süreçtir (Devine, 1986). Eleştirel okur, yazarın varsayımlarını, bakış açısını veya amacını genellikle fark eder ve karşı gelir. Çoğu zaman yazarın kafasındaki düşünce, inanç ve görüşüne alternatifler üretir. Bu bağlamda eleştirel okuma ile alakalı terimler: mantıklı, mantıksallaştırmak, yansıtıcı, yargılayıcı, varsayımların test edilmesi, şüphelerin ve karışıklıkların çözümü, verilerin değerlendirilmesi, gerçek ile fikir olanı ayırt etme, düşüncenin esnekliği, etik ve dürüstlüktür (Brookfield, 1987).

Bu terimler göz önüne alındığında eleştirel okur, yazar bir konu hakkında tez ortaya atarken alakalı olan ile olmayan bilgiyi ayırt etmeye çalışır ve yazarın konu dışında söylediklerini dikkate almamaya özen gösterir. Bu yolla okur, yazarın o konuda söylediklerini, yeterliliğini değerlendirebilir ve taraflılığını, net olmayan, zıt olan yönlerini fark eder. Eleştirel okur, metinde isimlendirme, aşırı genelleştirme gibi propaganda araçlarının olup olmadığını zihninde ölçüp biçer, yazarın yazdıklarının ne kadarının kendi çıkarımları ne kadarının belgeli gerçeklere dayandığını hesaplar. Belirli bir süreçten sonra da eleştirel okur, yazarın söyleyeceklerini önceden tahmin edebileceği seviyeye ulaşabilir. "Metindeki bilgiler ve kendi zihnindeki var olan bilgiler arasında yeni bağlar kuran" öğrenciler eleştirel okuma yapıyorlardır. "Sonuçları tahmin etme, bir dizilimdeki mantıksal zinciri bulma, metni açık ve net kriterlere göre değerlendirme" becerilerinin tümü bu sınıfta bulunmaktadır. "Metinde verilen benzerliklerin ve farklılıkların da farkına varmak" bunlar arasındadır.

Eleştirel okumada bilişsel değerlendirmeler ve analizler yapılmaktadır. Örneğin, eleştirel okur aktif olarak yazarın yorumlarındaki hataları arar. Ayrıca yazarın yorumlarının ilginç veya etkileyici olup olmadığına, edebi niteliklerinin ve ekseninin durumuna karar verir. Yazarın gerçeklerinin okurun zihnindeki eski bilgilerle ne derecede uyumlu ya da karşıt olduğuna dikkat eder. Yazarın yorumlarının okurun beklenti ve tahminlerini ne ölçüde karşıladığını göz önünde bulundurur. Yazarın yazısının problem çözmedeki faydaları değerlendirilir. Yazarın yazısıyla ilgili amaçlarının neler olduğu konusunda sonuçlar çıkarır.

Okur cümlenin doğrudan anlamını anlayabilmek için önemli bir miktarda geçmiş bilgiye ihtiyaç duymaktadır. Yazarın ifade ettiği konu hakkındaki şeması eleştirel okuma için gereklidir hatta kişinin eleştirel bir biçimde okuması için daha da genişletilmiş bir zihin şemasına sahip olması gerekmektedir. Kişinin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etmesi alışkanlığı da bu yüzden eleştirel okuma için önemli bir gereksinimdir (Garner, 1987). Başka bir deyişle, eleştirel bir okur (a) okumaya niyetlendiği konu hakkında bir şeyler bilmeli ve (b) metni okurken bilginin yeterliliği, veri toplama, hipotez oluşumu gibi zihinsel taktikleri kullanabilmedir (Baker & Brown, 1984). Eleştirel okumada, kişi bunu yapma amaçlarını netleştirmeli, yazılı metindeki önemli ve dikkate değer noktaları tanımlamalı, ne tür bir anlamanın ortaya çıktığını belirleyebilmek için okuma esnasında kendini sorgulamalı ve bu üstbilişsel aktivitelerin oluşumu esnasında sorunlar ortaya çıktığında bunları düzeltecek önlemleri almalıdır.

Ünalan' a (2006, s. 81-82) göre eleştirel okurun yerine getirmesi gereken şartlar şunlardır:

- Kelimelerin anlamlarını bilmelidir; çünkü metni anlamanın ilk aşaması metni oluşturan kelimeleri anlayabilmektir. Kelimeler anlaşıldıktan sonra cümlelere, sonra paragraflara son olarak da metnin tamamının anlaşılması aşamasına geçilecektir. İlk aşama gerçekleşmediğinde diğerlerinin gerçekleşmesi mümkün değildir.
- Birden fazla anlamı olan kelimelerin, okunan metinde hangi anlamda kullanıldığını kestirebilmelidir; çünkü kelimenin hangi anlamda kullanıldığı anlaşılmazsa sözcükleri anlamlandırma aşaması ve onun üzerine inşa edilen diğer aşamalarda da başarısız olunacaktır.
- Asıl anlamından ayrı, benzetme ya da mecaz anlamda kullanılan kelimeler bu

anlamıyla ayırt edilebilmelidir; çünkü ayırt edilemeyen kelimeler anlamanın önüne geçecek ya da yanlış anlamaya neden olacaktır.

- Yazının ana fikrini tespit edebilmelidir; çünkü ana fikir yazının yazılış amacı, okurlara verilmek istenen mesajdır. Bu yönleriyle de eleştirel okumaya temel oluşturur. İletilen mesaj anlaşılmazsa değerlendirmeler, yorumlar, karşılaştırılmalar yapılması mümkün değildir.
- Yazarın yazdıklarını, okuyucu kendi kelimeleri ile ifade edebilmelidir; çünkü metinde anlatılanları kendi kelimeleriyle ifade edebilen okur metni anlamış demektir. Aksi takdirde eleştirel okumanın ilk şartı olan "metni tam olarak anlama" gerçekleşmemiş olacaktır.
- Okunan metnin bir kısmı ile diğer kısmı ve bütünü arasındaki ilişkiyi kavrayabilmelidir; çünkü eleştirel okuma yapabilen okurlar düşüncelerin tutarlığını, mantıklılığını denetleyebilmelidirler.
- Yazarın maksadını, hedef kitlesinin kimler olduğunu ayırt edebilmelidir; çünkü her metin bir yazılış amacına sahiptir. Okur bu amacı belirlediğinde metne karşı bir okuma tutumu geliştirebilecektir.
- Yazıda özellikle belirtilmiş unsurları yakalayabilmelidir; çünkü yazarların bazıları anlatmak istediklerinin özünü açıkça ortaya koymazlar. Okurun bu özü ortaya koyabilmesi eleştirel okuma açısından çok önemlidir.
- Okunanı, okunandan çıkan anlamı, okuyucunun daha önce okuduğu, bildiği yaşantıları ile ya da bu metni okuduktan sonra diğer kaynaklarla kıyaslayarak yorumlayabilmelidir; çünkü eleştirel okuma yapılabilmesi için bir bilgi birikimine sahip olmak gerekmektedir. Okunulan metinin yazarı böyle söylüyor ama diğer kaynaklar da bunun aksini iddia edenler var ya da olabilir denilerek okuma yapılmalıdır.
- Amaca uygun okuma yapılmalıdır; çünkü amaçsız bir okuma bireye hiçbir yaşantı kazandıramayacaktır. Okurlar metinle karşılaşmadan önce "Bu metni neden okuyorum? Bu metni okuma amacım ne?" gibi soruları sormalı, seçerek okuma yapmalıdırlar.
- Yazarın amacı belirlenmelidir; çünkü her metnin bir yazılış amacı, dolayısıyla da okurlara iletilecek bir mesajı vardır. Yine okurlar metinle karşılaşmadan önce "Yazarın bu metni yazış amacı nedir?" sorusunu kendilerine sorarak yazarın amacını belirleyerek okuma yapmaları gereklidir.

- Seviyeye uygun kitap seçilmelidir; çünkü bazı kitapların okunabilmesi için bazı donanımlara sahip olmak gereklidir. Okurlar kendilerine "Bu metin bana uygun mu?" sorusunu sormadan okumaya başlamamalı, seviyesine uygun metinler seçmelidirler. Aksi takdirde metin anlaşılamayacak, dolayısıyla da eleştirel okuma gerçekleştirilememiş olunacaktır.
- Metin ön bilgiyle okunmalıdır; çünkü değerlendirmeler, kıyaslamalar yapabilmek için başka bir bilgiden yola çıkılmalıdır. Ayrıca ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle isteklendirme de artırılmış olunacaktır.
- Karşılaştırmalar yapılmalıdır; çünkü tam anlamıyla eleştirel okuma yapılabilmesi için metinde anlatılanlar hiçbir zaman tamamen benimsenmemeli, okunanların doğruluğu başka kaynaklardan da denetlenmelidir.
- Bilgiler başkalarıyla tartışılmalıdır; çünkü bir fikrin doğrululuğunu tartışarak kabullenmek her zaman için tartışılmadan kabullenmekten daha çok şey kazandıracaktır okurlara. Birey, okuduklarını başkalarıyla tartışarak farklı bakış açılarını görmek gibi, metne dair geliştirdiği inançların doğruluğunu denetleyebilmek gibi fırsatlar yakalamış olacaktır.
- Yazarın gerçekleri dikkate alınmalıdır; çünkü okunan her metinde yazarın duyuş ve düşünüşü, hayata bakışı, inançları vardır ve kitaplarda ortaya konulanlar hiçbir zaman gerçek hayatın aynısı değildir. Okurlar da bunun farkında olmalı, metnin dünyasının ayrı bir dünya olduğunun fakında olmalı ve bu dünyanın da yazardan izler taşıdığının farkında olmalıdır. Aksi takdirde okuduğu metinle kendisini özdeşleştirecek, bu durum da onun kişiliğinin gelişmesine hiçbir fayda sağlamayacaktır.

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. Bu da temel okur-yazarlıktan başka bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirmektedir. Arıcı (2008, s. 30) 'okurluk donanımı' olarak nitelendirdiği bu özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri ayırabilmeli, yazarın

amacını kestirebilmelidir.

- Okunan metnin yazı türünü (makale, köşe yazısı, deneme, eleştiri, öykü vb.) belirleyebilecek durumda olmalıdır.
- Yazarın seçtiği konuya karşı takındığı tutumu metnin dil ve anlatım özelliğinden çıkarabilmelidir.
- Metnin dokusu içerisinde yer alan anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbirleriyle ilişkisini araştırıp bulabilmelidir.
- Metnin duygusal ve düşünsel gelişimini (yere ya da zamana göre düzenleniş biçimini; neden-sonuç ilişkisine göre düzenlenişini) gösterebilmelidir.
- Metnin sözcük örgüsünü oluşturan öğeleri, bunların temel, yan değişmeceli anlamlarını metin içindeki konumuna göre adlandırabilmelidir.
- Yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini, düşünceyi geliştirme yollarını metne bağlı kalarak seçebilmelidir.
- Algılanamayan düşüncelere karşı eleştirel bir tutum takınabilmelidir.
- Okumayı bir öğrenme ya da dinlenme ve eğlenme aracı olarak kullanabilmelidir.
- Öğrenme amaçlı soruların yanıtını metinlerde bulabilmeli; belirli bir konuda bilgi toplayabilmek için metinlere başvurmasını bilmelidir.

Genel olarak eleştirel düşünen okuyucuların güçlü bir şüpheciliğe sahip olduğu söylenebilir. Ancak eleştirel okurlar metni anlayana kadar şüphe duymazlar ve karşı çıkmazlar. Yargıda bulunmadan önce ifadeleri açık hâle getirirler. Ders kitapları yazarları dahil herkesin hata yapabileceğini bilirler. Herkesin bazen ilgili bilgiyi atlayabileceğinin farkındadırlar. Aynı görüngeyle bir kitabı tamamen aynı yazan iki yazar yoktur; bu nedenle eleştirel okuyucular bir kitabı okumanın bir konu hakkında sınırlı bir algılamayı okumak olduğunu ve diğer algılamalarda göz önüne alındığında daha fazla öğrenilebileceğini bilir. Eleştirel okuyucular, okurken kendilerine doğurgularını, yazılma sorular sorar, nedenlerini, okudukları örneklerini, materyalin anlamını ve doğruluğunu merak eder. Kendi yorumlarına uymayan ifadeleri göz ardı etmeden ve çarpıtmadan, çalışmanın bütünlüğüne uyan bir yoruma ulaşana kadar çeşitli yorumları deneyip, bir bütün olarak yazılı materyalleri incelerler. Yazılı materyalleri kesinlikle sadece cümlelerin bir araya getirildiği metinler olarak görmezler.

Özetle, eleştirel okumanın okurun metinlerle etkileşime girmesini, sorular sormasını, tahmin yapmasını, eski bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurmasını, önyargıları yıkmasını, gizliden ifade edileni görmesini, yeni bilgi inşa etmesini sağlayan üstbilişsel bir süreç olduğu söylenebilir (El-Hindi, 1997; Flavell, 1993).

2.8. Eleştirel Yazma

Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla birlikte kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel incelemelerin açıklamasıyla da sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici bir karar mekanizmasıdır (Facione, 1990). Chance (1986, s. 236) eleştirel düşünmeyi "doğruları analiz etme, fikir üretme ve organize etme, görüşleri savunabilme, karşılaştırmalar yapabilme, çıkarsamalar yapabilme, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme becerileri" şeklinde tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme önyargıların, varsayımların, sunulan her türlü bilginin sınandığı ve değerlendirildiği; farklı yönlerinin ve sonuçlarının tartışıldığı ve sonunda bir karara varmayı hedefleyen bir düşünce biçimidir (Argüden, 2005). Bunu yapmak için ifadeler ya da veriler üzerinde mantıksal ilişkileri incelemeyi gerektirir. Özet olarak, eleştirel düşünenler bir fikri ya da düşünceyi güvenilir kanıtlarla yargılar, bunu ifadeler arasındaki mantıksal ilişkiler kurarak veya veriyi güvenilir bir kanıt olarak kullanark ya da kaynakla mantıksal ilişikiler kurarak yaparlar.

Duygu, düşünce ve deneyimlerin sebmoller aracılığıyla yazıya aktarılması olan yazmanın insana ait en karışık zihinsel aktivite olduğu düşünülmektedir (Flowers & Hayes, 1981). Paul ve Elder' a (2005) göre eleştirel düşünme becerilerini yazmada kullanan öğrencilerin yazma ve nedenselleştirme becerileri gelişir, bilgileri ise derinleşir. Bu nedenle iyi bir yazma eleştirel düşünme bakış açısını yansıtmalıdır. Eleştirel yazar kanıtları, varsayımları ve tartışmaları ileri sürmek için bir içerik oluşturur ve bu içerikten bir sonuca varır (Kurland, 2000). Knott' a (2005) göre eleştirel düşünme çatısı altındaki bir metinde aşağıdaki noktalar dikkate almalıdır.

- Metnin merkezindeki iddalar ya da metnin amacı: Eleştirel okuma merkezdeki iddianın nasıl geliştirildiğini ya da tartışıldığını değerlendirmeye calışır.
- Metin ile iligili yargılar
- Metinde yer alan nedensellik türleri

- Metinde kullanılan kanıtlar (destekleyen durumlari örnekler vs.)
- Metnin güçlü olduğu ve zayıf olduğu noktalar.

Stapleton (2001, s. 536-539) yazılı metinleri eleştirel düşünme elemanları olarak değerlendirebilmek için aşağıdaki ölçütleri önermiştir,

1. **Tartışmalar (Arguments);** neden destekli iddialardır. Bir idddia doğruluğu tartışılabilir ifadedir ve çoğu zaman bir soruna ya da ihtilaflı bir duruma cevap olarak geliştirilir. Bir iddia deskteklenen nedenler olmadan sadece fikirdir ve tartışma olarak sınıflandırılamaz. İddia; önerme, tanımlama veya değerlendirme olabilir.
2. **Nedenler (Reasons);** iddiaları desteklemede kullanılır ve genelde iddiaya neden inanılması gerektiğinin cevabıdır. Nedenler iddiaya doğrudan mantıksal bağlantılar göstermelidirki tartışma olabilsin.
3. **Kanıtlar (Evidence)** ifadelerden ya da savlardan oluşur ve bunlar tartışmayı güçlendirir. Özellikle empirik gözlemlerden ve deneyimlerden elde edilen kanıtlar gerçeği desteklemek için kullanılanabilir (Kemerling, 2002). Kanıt şekilleri; kişisel deneyimler, araştırmalar, istatistik, atıfta bulunma, karşılaştırma ve analojiler, sonuç çıkarmalar, nedenler ve mantıksal açıklamalar olabilir (Ramage & Bean, 1999).
4. **Karşı koyma ve yalanlamayı tanımlama (Recognition of Opposition and Refutation);** karşıt bakış noktalarını ifade eder. Bunlar da iddiada ifade edilenlere karşı çıkar ya da alternatif yorumlar önerir. İddialarla birlikte, bu alternatif karşıt bakış açıları orjinal olmak zorunda değildir. Yalanlamalar yazarın karşıt düşüncelere verdiği cevaplardır. Bu ifadeler bir şekilde onların eksik olduğunu gösterir. Karşıt görüşün eksiklerlerine mantık hataları, zayıf destek, hatalı varsayımlar ya da yanlış değerler eklenebilir (Ramage and Bean 1999, s. 117). Yalanlamalar karşıt görüşe mantıksal olarak bağlı olmalıdır. Yalanlamalar rakip nedenler ya da çözümler de önerebilir. Karşıtı ya da alternatif görüşü çürütmede yazar kendi çıkarınlarını korur.
5. **Sonuç (Conclusion);** çıkarımlar yazarın okuyucunun neye inanmasını istiyorsa onu oluşturan ifade ya da ifadelerdir. Bu inanış yazarın da neye inandığını işaret eden tartışma, kanıtlar ve diğer ifadelerle aktarılır. Sonuçlar genellikle katılma, katılmama ya da orta bir yerde kalma ile sınırlıdır.

6. **Yanlış düşünceler nedensellikteki hatalardır (Fallacies are errors in reasoning)** Davis ve Davis (2000) eleştirel düşünmenin yanlış mantıksal düşünceleri bulma olduğunu iddia etmiştir. Bu, nedenlerin kanıtlarla yeteri kadar desteklenemediği durumlarda olur (Kemerling, 2002).

Eleştirel yazar içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunur ve sanuca varır. Paul ve Elder' a (2005, s. 40) göre " eleştirel yazar yazdığı şeye anlam katmalı ve kendi düşünceleri ile okuyucunun düşünceleri arasında net bir ayrım yapmalıdır. Eleştirel bir yazar yazdığı metni açıklık, kesinlik, derinlik, özgürlük, mantık, önem ve tarafsızlık gibi ölçütleri temel alarak değerlendirmesi beklenir." Paul ve Elder' a (2005, s. 40-41) göre iyi bir yazar yazarken aşağıdaki soruları sormalıdır.

- Bunu neden yazıyorum, amacım nedir? Okuyucunun ne düşünmesini istiyorum.
- Yazdıklarımda anlamadığım bir kısım var mı? Yoksa insanların dediğini ne anlama geldiğini hiç düşünmeden tekrar mı ediyorum?
- Sözcükleri özel ya da alışılmamış şekilde mi kullanıyorum? Özel anlamlarını okuyucuya açıklıyor muyum?
- İfade ettiğim şeyin kesinliğinden emin miyim?
- Ana düşüncem ve bunun neden önemli olduğu konusunda net miyim?
- Paragrafların hangi sorulara cevap verdiğini biliyor muyum?
- Konumu (sorunumu) araştırmak için daha fazla zamana ihtiyacım var mı?
- Daha fazla bilgiye ihtiyacım var mı

Eleştirel düşünen yazar yazmayı bitirdikten sonra yazısının açıklık, bütünlük ve organizasyonu ile iligili şöyle sorular sormalıdır.

- Ana düşüncemi net bir şekilde ifade ettim mi?
- Ana düşüncemi yeterince açıkladım mı?
- Okuyucularıma, önemli fikirleri kendi deneyimleriyle bağdaştıracak kendi deneyimlerimden örnekler verdim mi?
- Okuyucunun dediğimi anlayabilmesi için metaforlar ve analojiler ekledim mi?

Daha iyi ve anlamlı metinler yazmak için eleştirel düşünen yazarların yukarıda ifade edilen içsel diyalogları metin yazma öncesi ve sonrası yapmaları gerekir.

Olson' a (1984, s. 31) göre metin yazma sürecinde “yazarlar, konu hakkında ne bildiğinin farkına varmak, onların yarattığı bilgiyi gözden geçirerek içsel sese ve görüntüye çevirmek, ana fikirleri mantıksal sıra ile organize etmek, ana fikiler için özel desktekler bulmak, bütünü ele alarak önemli noktaları bulmak, yapısal çatıyı kurmak, bu düşünsel ağı kağıda dökmek ve ürünü geliştirmek için önbilgileriyle bağlantı kurmak zorundadır.” Bunun için yazarın metin yazma adımlarını takip edebileceği bir taslağı hazırlaması gerekir. Ayrıca Demirezen' e (1994, s.39) göre “her hangi bir tür metin ya da makale yazma işlemi genellikle iki kat zihinsel aktivite gerektirir. Bunlar eleştirel düşünmenin gereksinimleri olarak kabul edilen analiz ve sentezdir. Analiz taslak çıkarma işlemidir, sentez metin ya da makale yazma işlemidir. “Taslak düzenlerken taslakta oluşturulan düşünceler yeni düşünceler için ilham kaynağı olur. ” Ayrıca bir fikri ya da konuyu daha küçük parcalara ayırmasına yardımcı olur. Bu da en sonda bütünü “tam ve organize” yapar. Öyleyse, eleştrirel yazardan beklenen yazmadan önce düşüncelerini analiz ederek bir plan yapması ve daha sonra anlamsal fikirler bütününü sentezleyerek, yazıya dökmesidir. Eleştirel düşünen yazarın yazmayı bitirdikten sonra ise yazısının açıklık, bütünlük ve organizasyonu açısından değerlendirmesi beklenir. Wallance ve Wray (2008, s. 12-13) akademik bir metni eleştirel okurken ve yazarken nelere dikkat edilmesi gerektiğini Tablo 2.3' te belirttiği gibi listelemiştir.

Tablo 2.3

Eleştirel Okuma ve Yazmanın Elementleri

Eleştirel Okumanın Elementleri	**Eleştirel Yazmanın Elementleri**
Bir metin okurken; 1. Yazarın başarıya ulaşmak için hedeflerinin neler olduğunu bulma 2. Tezinin yapısını bulma 3. Ana iddiaların uygunluğunu teşhis etme 4. İddiaları destekleyen uygun kanıtları bulma 5. Uygun olan her genelleme için destekleyicileri değerlendirme 6. Yazarların anahtar terimlerini nasıl tanımladığını ve terimleri tutarlı bir şekilde kullanıp kullanmadığını kontrol etme 7. Yazarı yönlendirebilecek ve iddialarını etkileyen değerleri göz önüne alma. 8. Zihnini açık tutma, ikna edilmeye gönüllü olma 9. İlgisiz örnekleri ya da dikkati başka yöne dağıtan materyalleri ve olması gereken materyalleri bulma. 10. Yazarın atıfta bulunduğu kaynakları takip etme ve kaynakçadaki kaynakları kontrol etme.	*Bir metn yazarken;* 1. Yazar olarak ne başarılmaya çalıştığını net bir şekilde ifade etme. 2. İleri attılan tezi geliştirmede yazara yardımcı olan ve yazarın kolayca izlenebilmesi için okuyucuya yardımcı olsun diye raporun (çalışmanın) mantık yapısını oluşturma, 3. Ana iddiaları net bir şekilde ifade etme. 4. Eleştirel okuyucuları ikna etmek için uygun kanıtlarla iddiaları destekleme 5. Genellemeleri geniş içerikli yapmaktan (oluşturmaktan) kaçınma. 6. Raporda kullanacak anahtar terimleri tanımlama ve tutarlı bir şekilde kullanma. 7. Yazıda yardımcı olacak değerleri netleştirme. 8. Yeterince iddiaları desteklenirse, okuyucuların ikna edilebilir olduğunu varsayma. 9. Raporda ilgisiz ve konu dışı sözlerden kaçınarak ve konu ile ilgili her şeye yer vererek baştan sona dikkati sürdürebilme. 10. Metin içinde atıfta bulunduğu kaynaklara ve kaynakçanın tam ve yanlışsız olmasına dikkat etme.

2.9. Eleştirel Okuma ve Yazmanın Öğretimi

Öğretmenler, öğrenciler ve metin eleştirel okuma yazma becerisini geliştirecek ortamın yaratılmasında önemli rol oynarlar. Eleştirel okuma yazmayı başlatmakta ve geliştirmekteki öğretmen rolü çok yönlüdür. Bu süreçte öğretmenin rolü, eleştirel okuma yazmaya kişisel algı oluşturma ve eleştirel okuma yazmanın kullanımından başlar ve öğrencilerin kullanmasını sağlamaya, onlar için örnek olmaya, eleştirel okuma yazmayı sergileyen çeşitli metinlere erişilmesine olanak sağlaya kadar sürer(McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Öğretmenin rolü zaman içinde öğrenme, algılama ve değişimi içeren bir süreçtir. Bu da teorik, araştırmacı ve pedagojik kaynakları geliştirmeyi, zamana ve duruma uyum sağlamayı, kişisel eleştirel tavırlar takınmayı ve her zaman ihtimallere açık olmayı içermektedir (McLaughlin & DeVoogd, 2004). Bu nedenle öğretmenin eleştirel okuma yazmayla ilişkisi kendi algısı ve kullanımıyla başlar.

Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısından bakmalarını öğretmenin doğal bir süreç

hâlini alması için ilk olarak öğretmenin eleştirel bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Öncelikle, öğretmen öğrencilerinin eleştirel bir bakış açısından bakabilecekleri kadar bilgiye sahip olmalıdır. Ancak bundan sonra öğretmen beş basamaklı bir eğitim yöntemi uygulayarak eğitimsel çatıyı kurabilir: açıklamak, örneklendirmek, yol göstermek, uygulamak ve yansıtmak (McLughlin& Allen, 2002). Bu süreçteki sorumluluk artışı zamanla öğrencilerin rahat bir biçimde okumalarını ve eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Başlangıç olarak öğretmen eleştirel farkındalığın ne olduğunu açıklayabilir daha sonra sesli okuma ve sesli düşünme ile nasıl uygulandığını sergileyebilir. Öğretmen bu durumda metni sorgulayan ve zorlayan bir tutum içerisine girer. Daha sora aynı şeyi öğrenciler ikili gruplar hâlinde yaparlar. En sonunda da öğrenciler ve öğretmen eleştirel okuma yazma ile ilgili yorumlarını yaparlar (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Eleştirel okuma yazmayı uygulamak amacıyla, öğretmenlerin yansıtıcı ve dünya hakkındaki inançlarının farkında olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda, kendi ideolojik görüşlerimizin, kendi okumamızı ve öğretimimizi nasıl etkilediğinin farkında olmalıdır (Mcdaniel, 2004). Apol' e göre (1998) “Öğrencilere eleştirel okuyucular olmaları konusundaki başlangıç noktası öğretmenlerin eleştirel okuyucular olmalarıdır ve aynı zamanda hem metni anlama hem de metindeki değer yargılarını ve saklı mesajları algılayıp değerlendirmek için kendilerini zorlamaları gerekir”.

Groff (1991) de eleştirel okuma becerilerini geliştirmede öğretmenlerin rolüne vurgu yapmaktadır. Öğretmenler öğrencilere konu hakkında yeni bakış açıları sağlayabilmeli ve o konudaki belirli durumların belirsizlikler veya zıtlıklar içerdiğini gösterebilmelidir. Öğretmenler eleştirel okuma becerileri ile ilgili amaçlarını belirlerken öğrencilerin özelliklerini dikkate almalıdır. Öğrenciler eleştirel okumaya yönelik becerilerinde farklılık gösterdiklerinden öğretmen riskli düşünceleri ortaya atmakla gerçeklerin savunucusu olmak arasında denge kurmalıdır. Öğretmen metinlerle ilgili eleştirel karar verme tartışmalarında araya girerken öğrencilerin heveslerini kırmamak için dikkatli ve hassas davranmalıdır. Öğrencilerin arasındaki tartışmalarda orta yolu bulmalı, ek kaynaklar veya zıt görüşleri ortaya koymalı, tartışmalardaki tıkanma noktalarını çözümlemelidir (Brookfield, 1987). Eleştirel okuma döngüsünde bazı öğrenciler tartışmalarda baskın olabilirler öğretmenler bu öğrencilerin aşırı güçlenmesine izin vermemelidir. Öğrencilerin zihinsel olarak aktif olmalarını ve motivasyonlarını sağlamak için baskın öğrencilerin diğerlerine saygılı olması sağlanmalıdır.

Eleştirel okuma becerilerini geliştirmede önemli bir faktörler de sınıf ortamıdır. Eleştirel okuma yazmanın amacı öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalıştıkları bir sınıf ortamı yaratmaktır. Eleştirel okuma becerilerini öğretirken yorumlamaya açık anlamlar, öneriler ve fırsatlarla dolu bir atmosfer yaratmak gereklidir. Bazen mizahi bir yaklaşım da öğrencilerin konudaki ironik yanları görmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenin öğrencilerin eleştirel düşünmelerine neden olacak yayınları sınıfta bulundurulmasına izin vermesi de önemlidir (Howards, 1965).

Eleştirel okuyabilmek için, öğrenciler metinle ilgili kişisel değerlendirmelerinin ötesine geçmelidir. Eleştirel okumanın tekil, kişisel bir şekilde yapılmadığını anlamalıdır. Başka bir ifadeyle yazar yazdıklarında ne kadar etik, doğru, gerçekçi veya önyargısız olursa olsun öğrencilerin bireysel olarak materyalle ilgili eleştirel kararlar vermelerine izin verilmemeli, öğrencilerin verdiği bireysel kararlar grup analizleriyle incelenmelidir. Eleştirel okuma grup aktivitesidir (Ferrell, 1985). Okurlar aynı materyalle ilgili farklı sonuçlara vardıklarında karar vermede öğretmenin yardım etmesi gerekir. Genç okurların eleştirel bir zihniyete sahip olabilmeleri için doğrudan, sistematik ve yoğun bir eğitim sürecine ihtiyaçları vardır. Bu bakımdan burada yapılması gereken şey öğrencileri tekil ve somut düşünmekten genel ve soyut düşünmeye yönlendirmektir (Groff, 1991).

Eleştirel okuma yazmanın temelinde yatan şey artan biçimde heyecan verici zihinsel bir dünyadır. Çoklu bakış açılarıyla doldurulmuş bir dünyadır. Yorum, davranış ve dönüşümlerle katıldığımız bir dünyadır. Eleştirel okuma yazma sadece sınıf içi bir aktivite değil hayatımızın tüm aşamada kullanacağımız bir kavramdır(McLaughlin & DeVoogd, 2004).

2.9.1. Sınıf İçi Eleştirel Okuma ve Yazma Uygulamaları

Eleştirel okuma gözden geçirme, anafikri bulma, şablon çıkarma, özetleme, anahtar kelimeleri bulma gibi yapısal becerilerin mantıksal bir uzantısıdır (Howards, 1965). Kişi sonuç çıkarma, genelleme yapma gibi eleştirel okuma becerilerini ve bu becerileri nasıl uygulayacağını bilmeden öğretemez. Örneğin, gözden geçirmeyi öğretirken öğrencilerden yazar, başlık, tarih, yayınevi gibi şeylere dikkat etmeleri istendiğinde başlığın o kitap ile ilgili her şeyi vermediğini ancak konuya genel bir aşinalık sağladığı öğretmen tarafından görülebilmelidir. Kimya Cep Kitabı başlıklı bir kitap hakkında cep kitabı ifadesine göre kitabın özet olarak kimya bilgilerini verdiği

değerlendirmesi yapılabilmeli ve öğretmenin bu başlıktan yola çıkarak kitapta ne arayabileceği konusunda bir fikre sahip olunabileceğinin farkında olması gerekir. Eleştirel okurun, yazarın söylediği şeyi ve bu şeyin daha geniş bir çerçevede ne anlama gelebileceğini çıkarması beklenir. Metni anlayabilmek ve onu eleştirel olarak yorumlamak için yazarın konuyu nasıl ele aldığı derinlemesine incelenmelidir. Yazarın organizasyon biçimlerini incelenmeli ve nelerin vurgulandığı belirlenmeli, bütüne ulaşmak için parçaların birbirleriyle olan ilişkisine bakılmalıdır (Howards, 1965).

Howards (1965) eleştirel okuma becerilerini geliştirmede reklamların kullanılabileceğini belitmiştir. Özellikle gerçek ile gerçek olmayan, gerçek ile kurgu arasındaki farkları öğretirken reklamlar kullanılabilir. Öğrencilere bazı yanlış düşüncelerin veya doğaüstü durumların kanıtlanıp kanıtlanamayacağı sorulup, tartışılabilir. Dergi, gazete ve televizyon reklamları kullanılarak çeşitli propaganda unsurları incelenebilir ve daha sonra öğrencilerden kendi reklam metinlerini yazmaları istenebilir. Kısaca eleştirel okumayı geliştirmek için hem yapısal becerilerin tam bir oluşumu hem de tartışma ve münazara ortamını yaratan bir çevreye ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Durr (1966) ise eleştirel okumanın geliştirilmesini iki başlık altında incelemiştir. Bunlar genel sınıf süreçleri ve planlanmış özel tekniklerdir. Genel sınıf süreçleri başlığı altında, sadece metni yazan yazarın söyledikleri veya bir konu üzerinde söylenenlere değil birçok kaynaktan gelen bilgiyi kullanmanın önemi üzerine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin genellikle bir kaynaktaki görüşü okudukları, konuyla ilgili olabilecek diğer kişilerin görüşlerini nadiren sınıf ortamında sunulduğu ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bütün görüşler sunulduğu takdirde öğrenciler bunları kıyaslayabilmekte ve değerlendirebilmektedir. Sınıfların da bunu sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Sınıflar öğrencilerin sadece kendilerine verilenleri sünger gibi çektikleri bir ortam olmaktan çıkıp araştırma yapıp sonuca ulaşabilecekleri bir ortam hâline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin tek bir kaynaktan bilgi almak yerine sınıf içerisinde birçok kaynaktan yararlanarak konu hakkında araştırma yapma fırsatına sahip olmalarının önemli oldu ifade edilmiştir.

Sınıf içerisinde ise “gerçekleri ve görüşleri anlatan ifadeler ayırt etme” ile “varsayımları fark etme” çalışmaları yapılabilir (Durr, 1966). *Olguları ve Görüşleri anlatan ifadeler:* Herkesin üzerinde hemfikir olduğu bir örnek verilerek tartışma yapılmasını içermektedir. Verilen örnekte sadece olanın mı aktarıldığı yoksa yazarın kendi düşüncelerinin mi sunulduğu tartışılır. Örneğin; “manavdan ıspanak satın

alabiliriz” cümlesi bir gerçeği ifade etmekteyken “herkes günde iki defa ıspanak yemelidir” cümlesi kişisel düşünceyi içerir. *Varsayımları Fark Etmek:* Örnek cümle veya metinler üzerinde varsayımlar incelenebileceği ve öğrencilerin varsayımın ne olduğunu gördükten sonra okudukları materyallerde benzer örnekleri bulabilecekleri belirtilmiştir.

Pearson ve Gallagher' in (1983) açıkladığı yaklaşımda, öğretmen stratejinin sadece ne olduğunu değil ne zaman ve niçin kullanılacağını da açıklar, gösterip aynı zamanda ortaya çıkan bilişsel süreçleri de anlatarak modeller, uygulamalar, dönütler sağlar ve öğrencinin kullanılan stratejiyi yavaşça ortaya çıkarabileceği bağımsız uygulamalar yaptırır. Doğrudan öğretim, eleştirel okumanın hayata geçirilmesinde birçok bakımdan yararlı olabilir. İlk olarak eleştirel okuma dikkat ve kontrol için birçok etkenin rol aldığı karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okurlar her zaman açıklayıcı, süreçsel ve durumsal bilgiyi geliştiremeyebilirler. İkinci olarak, okurlar genellikle kendi kendilerine eleştirel değerlendirme yapmazlar. Markman (1979) öğrencilerin, eğer dikkat edecekleri şeyler önceden onlara anlatıldıysa metindeki karşıtlıkları bulmada çok daha başarılı olduklarını saptamıştır. Üçüncüsü, metni anlamdaki problemlerin farkında olsalar bile okurlar bu güçlükleri çözümleyecek stratejileri kendi kendilerine kullanamayabilmektedirler (Baker & Brown, 1984). Bunun altında onların stratejiye yabancı olmaları veya bildikleri stratejileri ne zaman ve niçin kullanacaklarını bilememeleri gelmektedir. Doğrudan öğretimde bu durum öğrencilere anlatılır.

Chamberlain ve Burrough(1985) eleştirel okumayı geliştirmek için iki farklı teknik sunmaktadır. Bu teknikler “soru tabanlı” ve “mektup yazma”dır. Soru tabanlı teknik, belirli bir içerik veya makalede verilen noktalar üzerine odaklanır. Mektup yazma tekniği ise makaleyi ders içeriğiyle ilgili daha genel noktalarla ilişkilendirir.

Soru tabanlı teknikte öğrencilere makaleler ve makalelerdeki belli noktalar üzerinde düşünmelerini sağlamak için bir dizi soru hazırlanır. Bu yaklaşım Ausbel’in (1978) gelişmiş düzenleyiciler kavramına hem de Buche ve Glover’in (1980) uygulamasına benzemektedir. Sorular süreç içerisinde kademeli olarak zorlaşır. Bu yöntemde sırasıyla; açık gerçek, ima edilen gerçek, gizli(örtük) anlam ve değerlendirmeden oluşur. Öğrencilerden verilen makaleyi okumaları ve aşağıda örnekleri yer alan sorulara basit cevaplar vermeleri istenir.

- Kontrol edilen bağımsız değişkenleri ve her birinin nasıl kontrol edildiğini listeleyiniz.

- Bu çalışmadaki kontrol grubunu tanımlayınız ve bu araştırmadaki kontrol grubunu yeterliliği üzerine yorum yapınız.
- Bu araştırmada araştırmacılar yeni olarak ne yapmayı öneriyorlar?

Bu gibi ödevler okuma için açık bir amaç ortaya koymakta ve dersin içeriğinde yer alan konulara dikkat çekmektedir.

Mektup yazma tekniği ise Keller (1982) tarafından ortaya atılmıştır. Burada öğrencilerden dergi makalelerini eleştirmeleri istenir ve bu eleştiri öğrencilerin ailelerine yazılan bir mektup biçiminde yapılır. Keller bu teknik aracılığıyla öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirebileceklerini ve bilimsel gerçeklerle günlük yaşam arasında bağlantı kurabileceklerini ifade etmektedir (Keller, 1982, s. 408, Akt. Chamberlain & Burrough, 1985). İyi bir eleştiri yazısının şunları içermesi gerektiğini söylemiştir: "makalenin ana fikrini içeren kısa bir giriş, derslerde kullanılan diğer materyallerle veya konularla alakalı noktaların belirlenmesi, makalenin okunmasıyla ortaya çıkan yeni ve ilginç öngörüler, teori ve bulgularla alakalı sorular ve yeni bilginin önemi ile ilgili gözlemler."

Chamberlain ve Burrough (1985) eleştirel okuma ve yazma becerilerinin gelişiminin dersin belirli bir amacını oluşturduğu durumlarda soru tabanlı tekniğin kullanılabileceğini ve içerikten değerlendirme boyutuna kadar hazırlanan sorulardan oluşan ödevlerin sürece dahil olan becerilerin gelişmesini sağlayacağını belitmişlerdir.

Wolf, (1965) eleştirel okuma becerisinin geliştirmek için mantığın iki parçası olan geçerliliğin ve güvenilirliğin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Geçerlilik ifadenin veya argümanın iç tutarlılığı ile ilgilidir. Bir argümanın içsel olarak tutarlı veya geçerli olabilmesine rağmen, doğru olmayan ifadeler içerebilir veya yanlış önermeler üzerine kurulmuş olabilir. Bu durumda, metin güvenilir değildir. Bir metnin güvenilirliği onun ne kadar doğru ve güvenilir olduğuna bağlıdır. Bir ifade doğrulandığında güvenilirdir. Wolf (1965) geçerlilik ve güvenilirlik olarak belirttiği mantığın iki boyutunun daha iyi anlaşılmasının eleştirel okumanın gelişimi için ön koşul olduğunu vurgulamıştır. Verilen bir metnin geçerliliğini analiz ederken, metinde yer alan ifadenin iç tutarlılığı olup olmadığına bakmak gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, sonuç önermeleri karşılıyor mu karşılamıyor mu? Bunu yerine getirmek için, öğrenciler argümanı kelimelere bölmeyi, tüm önermelere ulaşmayı ve yazarın ifadelerinin ima edilen evrenselliğini tanımlamayı öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak, bir argümanın iç tutarlılığa veya geçerliliğe sahip olup olmadığı belirlemenin yeterli olmadığını öğrencilerin aynı zamanda

argümanın güvenilir olup olmadığını da belirleyebilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Wolf' a (1965) göre bir metnin güvenilirliğini kontrol etme; kaynağın doğruluğunu, yazarın söz sahibi olup olmadığını ve ifadelerin başka kaynaklarda doğrulanıp doğrulanmadığını içermektedir.

Apol (1998). okuyucuya belirli teorileri öğretmenin gerekli olmadığını, bunun yerine metnin çoklu okunmasının ve dikkatli incelenmesinin daha önemli olduğunu belitmiş, eleştirel okuma yazmada kullanılabilecek bazı sorular ortaya çıkarmıştır:

- Karakterlerin ve durumların nasıl resmedildiğine ilişkin sorular: “Hikâyede kimi sevdin?” Hikâyede sürekli geri planda duran kimdir?” Hikâyede hangi insanları duymadın?” “ve eğer duysaydın ne söylerlerdi?”
- Bilginin nasıl sunulduğu ile ilgili sorular: “Bu kişiyi/olayı/yeri sunmanın başka bir yolu var mıydı?”
- Metinlerin nasıl okunacağı ile ilgili sorular: “Sence yazar okuyucuların neyi düşünmelerini istiyor?”
- Okuyucu olarak metne nasıl tepki verdikleri ile ilgili sorular:”Bu hikayede dikkatinizi ne çekti?” veya “Bu sizde nasıl bir his yarattı?”

Hardcastle'e (2002) göre eleştirel okuma eğitimi dil dersleriyle iç içe yürütülmeli ve aşağıdaki eleştirel okuma basamakları takip edilmelidir.

1. Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını ve alt başlıklarını inceleme.
2. Eserin ne zaman, ne amaçla ve kim tarafından yazıldığını belirleme.
3. Ne okunduğuyla ilgili sorular sorma.
4. Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme.
5. Okunan eseri özetleme.
6. Eserde verilen düşünceleri belirleme.
7. Eserde verilen düşünceleri değerlendirme.
8. Okunan eseri daha önce okunan eserlerle karşılaştırma.

Yine eleştirel okumayla ilgili olarak Vilmi (2002) öğrencilerin eleştirel okurken şu soruları yanıtlamaları gerektiğini belirtmektedir:

1. Neden bu eseri okuyorum?
2. Yazarın bu eserle vermek istediği düşünce nedir?
3. Yazarın kullandığı bilgi kaynakları güvenilir mi?
4. Eserde verilen bilgiler güncel mi? Verilen bilgilerin güncel olması gerekli mi?
5. Yazarın bu eseri yazmadaki amacı nedir?
6. Yazar eserde duygusal ifadeler kullanıyor mu?
7. Eserde verilen düşünceler gerçek mi yoksa yazarın kişisel düşünceleri mi?
8. Yazarın uslamlamasında zayıflıklar ya da yanlışlıklar var mı?
9. Eserden yazarın kültür durumuyla ilgili çıkarımda bulunmak olası mı?

Eleştirel olarak okuryazar durumuna gelmek gelişimsel bir süreçtir; eleştirel olarak daha çok anlamanın yolu algılama ve düşünmeden geçer. Öğretmenlerin eleştirel okuma yazma ile ilgili bilgi sahibi olmaları, bunu kendi özel bağlamlarına uygulamaları ve öğrencilerin algılarını artırmaları gerekmektedir. Bunun için;

- Çoklu bakış açısı içeren metinlerin, fotoğrafların, videoların ve şarkı sözlerinin kullanmak;
- Yazarın mesajını eleştirel bir bakış açısından sorgulayan sorular geliştirmek,
- Aynı konuya farklı bakış açılarından bakan alternatif metinler bulmak gibi etkinlikler kullanılabilir. Bunlar eleştirel okuma yazmanın çok çeşitli bağlamalarda kullanılma fırsatları sunar ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirel okuma yazmayı öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmelerini de sağlamaktadır(McLaughlin & DeVoogd, 2004, s. 56-61).

Shiokawa (1997), Ennis'in (1989) eleştirel düşünme ile ilgili açıklamalarını göz önünde bulundurarak elştirel yazma ve okuma eğitimi tasarlamıştır. Ennis (1989) eleştirel düşünmeyi "neye inanıp inanmaya karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamaktır (Ennis, 1989, s. 4). Eleştirel düşünme hakkındaki fikirlerini "anlama, analiz etme, değerlendirme/eleştirme, bir tutum geliştirme, fikirleri formüle etme, fikirleri takas etme, bir kişinin fikirlerini yeniden gözden geçirme ve eğer gerekliyse grup kararı alma" olarak belirtmektedir. Shiokawa' nın hazırladığı modelin en önemli odak noktası öğrencilerin kitle iletişim araçlarındaki konu ve olaylara eleştirel olarak yaklaşmalarını, kendi fikirlerini formüle etmelerini ve

daha sonra bunları bir deneme yazısında dile getirmelerini sağlamaktır. Burada analitik okuma ve yazma becerilerinin gelişimini vurgulama ve eleştirel düşünme, mantıksal değerlendirme, retorik organizasyon biçimlerinin ve kitle iletişim dilinin farkında olma gibi becerilerin üzerine odaklanılmıştır

Bu modelde zamanla karmaşıklaşan okuma materyalleri sunumaktadır. Bu okuma materyalleri öğrencilerin tartışmalarını ve cevap üretmelerini sağlayacak fikirler ortaya atmaktadır. Öğrencilerden paragrafın ana fikrini ortaya koyması (tez), onun arkasındaki mantığı ve destekleyen örnekleri (veri) belirlemesi istenmektedir. Bu çalışmadan sonra okurun okuma materyalindeki argümanı eleştirel olarak değerlendirmesi ve onun zayıf yönlerini belirlemesi sağlanmaktadır. Daha sonra ise öğrencilerden bir tutum belirlemeleri ve yazılarında onu desteklemeleri istenmektedir. Verilen çatı çerçevesinde, öğrencilerden deneme yazılarının çatısını belirlemeleri istenmekte ve destekleyici argümanı tamamlamaları, örnek vermeleri ve karşıt bir görüş ortaya atmaları gerekmektedir. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce 5 paragraflık deneme şeması açıklanmakta ve öğrencilerinde buna uygun şekilde yazmaları beklenmektedir.

1.paragraf	Tez (kendi düşüncesinin ifadesi)
2.paragraf	Alınan tutum ile ilgili argümanların örneklerle verilmesi
3.paragraf	Alınan tutum ile ilgili argümanların örneklerle verilmesi
4.paragraf	Karşıt görüşlerin ve karşı argümanların sunulması
5.paragraf	Sonuç

Öğrencilerin grup tartışmaları yoluyla argümanları oluşturmada cesaretlendirilmesi gerektiği, öğretmen tarafından örnek olarak verilen kaynaklara ek olarak öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi edinmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu modelde verilen çatı çerçevesinde öğrencilerin ikna edici bir metin yazarak bütüm fikirlerini sentezleme fırsatı verilmektedir.

Kurland (2000) eleştirel okumada üç adımlı bir model önermiştir. Metni okuduktan sonrasınıfta bu üç adım tartışılarak herbiri analiz edilmelidir. Kurland'a (2000) göre eleştirel okumanın amacı,

- yazarın amacının fark edilmesi
- yazarın konuyu ele alış biçimiyele ikna edici unsurların anlaşılması

- yazarın ön yargılarının tanınmasıdır.

Bu amaçlara paralel olarak eleştirel okumayı yazılı materyalleri dikkatli ve yansıtıcı okuma, metni analiz etme, metinden mantıklı sonuçlar çıkarma, metindeki kanıtları analiz etme ve tanıma süreci olarak açıklamaktadır. Kurland (2000) konu ne olursa olsun metinde;

- belirli bir konu ele alınması,
- kavramlar açıkça tanımlanması,
- kanıtlara yer verilmesi,
- genel bilgiler anlaşılmış olması,
- sıradışı durumlar açıklanmış olması
- sonuçlara, kanıt ve iddiaları mantıklı bir sırayla takip edilerek ulaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 2.4

Kurland'ın Üç Adımlı Eleştirel Okuma Modeli

Sorular	Konu alanı
Metin ne anlatıyor?	İfade etme
Metin neyi amaçlıyor?	Açıklama
Anlatılanların anlamı nedir?	Yorumlama

Kurland'ın (2000) üç adımlı modeline benzer olarak Goatly (2000) eleştirel okuma ve yazma programı önermiştir. Bu program üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, "Metinin Kod Açılımı ve Betimlenmesi (Metinde ne anlatılıyor?)"; ikinci bölüm, "Metnin Yorumlanması ve Çıkarımsalı (Metin aracılığıyla yazar ne anlatıyor?)"; üçüncü bölüm ise "I. ve II. bölümlerin Arkasındaki Açıklamaların Saptanması (Metinin altında yatan düşünceler nelerdir?)" 'dır.

Tablo 2.5

Goatly'nin Eleştirel Okuma Modeli

Bölümler	Sorular
Metnin Kod Açılımı ve Betimlenmesi	Metin ne anlatıyor?
Metnin Yorumlanması ve Çıkarımsalı	Metin aracılığıyla yazar ne anlatıyor?
I ve II. Bölümlerin Arkasındaki Açıklamaların Saptanması	Metnin altında yatan düşünceler nelerdir?

Metnin kod açılımı ve betimlenmesi ana başlığında; metinin organizasyonu ve üslubu, metin ve kavramsal amaç-anlam(metinlerin nasıl bir dille yazıldığını açıklama, düşüncenin dış ve iç dünyadaki fenomenleri ayırmak sınıflandırmak, açıklamak-göstermek), metin ve kişilerarası amaç-anlam(metindeki okuyucu ve yazarlar arasındaki ilişkileri kuran ana yolları, yansıtılan ve oluşturulan sosyal mesafeleri ve ifade edilen duyguları araştırma) konularına yer verilmiştir. Metnin yorumlanması ve çıkarımsalı ana başlığında; anlatılanın çevirisi (Metinin anlamı okuyucunun çıkarımları olmaksızın kesin bir anlatım kazanmaz. Metafor ve ironiler gibi), okuma ve yazma durumları-görevleri (okuyucu ve yazarın rollerinin ve görevlerinin oluşturulması için metini inceleme), metinlerarasılık(metinlerin birbirini nasıl etkilediğini ve kapsadığını örneklerle gösterme, önceki metinden elde edilen bilgiler daha sonraki metnin yorumunu ya da çıkarımlarını etkiler, metin çeşitliliği deneyimimiz aracılığıyla üslubumuz gelişir) konuları ele alınmıştır. I. ve II. bölümlerin arkasındaki açıklamaların saptanması olan son bölümde ise örnek metinler üzerinde analizler yapılması önerilmiştir.

Behrman (2006), sınıf içi uygulamalarla ilgili 6 nokta üzerinde durmuştur. Bunlar: ek metinlerin okunması, çoklu metinlerin okunması, karşıt görüşlerin okunması, karşı metinlerin yazılması, öğrencilerin seçtiği araştırma projelerinin yürütülmesi ve sosyal davranış sergilemedir.

Ek Metinlerin Okunması: Çoğunlukla öğretmenler, eleştirel bir bakış açısı oluşturmak için mevcut ders materyallerin gerçek, kurgu veya popüler kültürlerden bazı

eserlerle zenginleştirmek gerektiğine inanırlar. Bunun kaynağında geleneksel metinlerin çocukların sosyal durumlara odaklanmasını sağlamadığı varsayımı yatar ama ek metinler çocuğu geleneksel metinlerle geliştiremediği sosyal olaylarla karşı karşıya gelme durumunu sağlayabilir (Behrman, 2006, s. 492).

Houser (2001) sosyal, kültürel ve çevreyle ilgili bir anlayış geliştirebilmek için genç ergenlerin veya çocukların edebiyat eserlerinin kitaplardan daha faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Bean ve Moni (2003) benzer biçimde gençler için yazılmış kitapların okunmasının sosyal çatışma ve ergen problemlerinin uyarlanması için önemli olduğunu düşünmüştür.

Öğrenciler ayrıca Martin Luther King, Indra Gandhi ve Nelson Mandele gibi büyük liderlerin eserlerini düşünceyi şekillendirmek ve hareketliliği sağlamak için okuyabilirler (Sisk, 2002). Müzik ve film de benzer şekilde ek geleneksel metinler sağlayabilir. Güncel şarkıcıların şarkıları, öğrencilerin çevre, tarih, ekonomi ve politika ile ilgili konulardaki politik tabanlı anlayışlarını şekillendirebilir (Lloyd, 2003).

Çoklu Metinlerin Okunması: "Öğrencilere yazarlığın öznelliğini sergilemek için diğer bir eleştirel bakış açısı oluşturmanın yolu aynı konuyla alakalı çok sayıda metin okutmaktır" (Behrman, 2006, s. 493).

Mellor ve Patterson (2000) benzer biçimde eleştirelliğe bir basamak olarak çoklu metinleri kullanmışlardır. Çalışmalarında William Shakspeare'in çalışmalarını kullanmışlardır. Öğrenciler Ofelya'nın iki eleştirel analizini okumuşlar ve daha sonra Ofelya ile ilgili okuduklarını değerlendirmek için Hamlet'ten seçilmiş sahneleri incelemişlerdir.

Çoklu metinleri okumak öğrencilerin şartlı bir aktivite olarak yazarlığı anlamalarını desteklemektedir. Öğrenciler metni kimin yapılandırdığını, ne zaman, nerede, niçin yapılandırdığını ve içindeki değer yargılarını anlayabilirler. Aynı olay veya durum ile ilgili farklı uygulamaları inceleyen öğrenciler metnin herhangi bir biçimde kesin doğru olmadığını ama yazarın anlattığı şekliyle doğru olduğunu anlamaya başlarlar (Behrman, 2006).

Karşıt Bir Görüşten Okuma: Bir metin yazar merkezli, karşıt veya dünya merkezli olarak ele alınabilir: (Alford, 2001). Bu çeşit bir sınıf içi uygulama okuyucunun değer yargıları ve yazarın görüşünün okuyucunun metin ile ilgili yorum yapmasını nasıl belirlediğini ortaya çıkartır (Behrman, 2006).

Karşıt bir bakış açısı bazen öğrencilere yeni veya alışık olmadıkları kimlikleri varsaymaları istenerek sağlanabilir. Örneğin bir öğretmen Laura Ingalls Wilder'in

Praire'deki Küçük Ev isimli hikâyesini okutmuş ve öğrencilerden yerliler ve beyaz Amerikalı karakterlerle ilgili tepkilerini değerlendirmiştir. Öğrenciler olaya kendi açılarından bakan öğrencilerden bir de Yerli Amerikalılar tarafından bakmaları istenmiştir (Kuhlman, 2001).

Karşı görüş bakış açısı ayrıca başka gösterge biçimlerinden metne yaklaşımlarını sağlayarak oluşturulabilir. Lien (2003) bu konuyla ilgili bir oyun tanımlamıştır. Öğretmen Vietnam tarihi ile ilgili bir üniteyi işlerken, görselleştirme yoluyla varlıklı olmanın ya da yoksul olmanın nasıl farklı biçimlerde komünizm ve kaynak kullanımını nasıl etkilediğini öğrencilerin algılamasını sağlamıştır.

Karşıt Metinlerin Oluşturulması: Karşıt bir metin veya karşıt bir anlatım bir öğrenci tarafından oluşturulmuş bir bakış açısından ortaya çıkan bir üründür. "Karşıt metinlerin oluşturulması öğrencilerin veya diğer bastırılmış grupların düşünce, gözlem veya günlük okumada olduğu gibi öğrenilen konuya kişisel bir cevaptır" (Behrman, 2006, s. 494). Örneğin, Hanrahan'a (1999) göre fen bilgisi dersinde günlük tutma hem öğrencilerin bilimsel kavramları oluşturmalarını hem de deneyimlerini ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Karşıt metinler yaklaşımı öğrencilerin konularla ilgili sessiz kalışlarını kıran bir yaklaşımdır. Karşıt metnin başarılı kullanımı sürecin sınıf içinde kabul edilebilir biçimde anlatılmasıyla mümkündür (Behrman, 2006).

Öğrencilerin Seçtiği Araştırma Projelerinin Yürütülmesi: Karşıt metinlerin oluşturulması öğrencilerin bakış açısını vurgulamasını sağlar, proje çalışmasında ise öğrenci konuyu kendi seçer. Her öğrenci kişisel olarak önemli bir konu seçer ve daha sonra o konuyla ilgili bir araştırma yürütür. Öğrenciler kişisel konuları araştırdıkça program da genişler ve öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol sahibi olurlar (Behrman, 2006).

Bununla beraber, öğrencilerin seçtiği araştırma projelerinde eleştirel okuma yazmayı açığa çıkarmak için sadece bir konu seçmek, kütüphaneden kitap bulmak ve konuyla ilgili internet araştırması yapmak yeterli değildir; bunun ötesine geçmek gerekir. Öğrenciler kendilerini etkileyen bir problemin bir parçası hâline gelmeli ve problemle alakalı sosyal ve kültürel güçler üzerine konuşabilmelidir (Behrman, 2006).

Toplum Hizmetinde Bulunma: Toplum hizmetinde bulunma öğrencilerin daha geniş bir topluluğun parçası olarak davranmalarını gerektirir. Her ne kadar öğrencilerin seçtikleri konularla ilgili araştırma projeleri gerçek dünya ile ilgili konuları okul ortamına taşıyorsa da toplum hizmetinde bulunma davranışı öğrencilerin yaşamlarını sınıf duvarlarının ötesine taşımaktadır (Behrman, 2006).

Buna benzer bir toplum hizmeti projesi Powell, Contrell ve Adams (2001)'de yapılmıştır. Kentucky'daki bir dağda madencilik yapılacağı öğrenciler tarafından duyulduğunda, öğrenciler bu dağı kurtarmaya karar vermişlerdir. İlk zamanlar öğrenciler sadece bilgilenmek istemişlerdir. Madencilerle, maden yetkilileriyle ve eylemcilerle görüşmeler yaptıkça öğrenciler olayın çevresel ve ekonomik boyutundan da haberdar olmaya başlamışlar dağı ziyaret edip su örnekleri almışlardır. Daha sonra dağı korumak adına daha önemli davranışları sergilemeye başlamışlar, binlerce dolar para topladıktan sonra onar sayfalık bildiriler basıp her yere dağıtmışlardır. Öğrencilerin çabaları sonucunda, Kentucky eyaleti gerekli önlemleri almıştır.

Tüm Aktivitelerin Birleştirilmesi: Yukarıda açıklanan sınıf içi aktivitelerden iki ya da daha fazlası aynı ders planı içinde yer alabilir. Örneğin, bir ders planında öğrenciler bir masalın 2 versiyonunu okuyup ve her biri için karşılaştırma tabloları doldurduktan sonra aynı hikâyeyi başka bir karakterin bakış açısından yazabilirler (Behrman, 2006).

Eleştirel okuma yazmanın temelinde dil, güç ve metin arasındaki karşılıklı bağlantılara verilen önem yatar. Öğrencilerin ek okumalar yapmalarını, çoklu metinleri okumalarını, karşıt bir görüş okumalarını ve karşıt metinler yazmalarını içeren sınıf içi eleştirel okuma yazma uygulamalarının tamamı metne bir anlam verilmesinin anlaşılması durumudur. Bu gibi uygulamalarla öğrenciler okuma ve yazmanın etkileşimli eylemler olduğunun ayrımına varırlar. Diğer taraftan, öğrencilerin kendi seçtikleri konularla ilgili metinler yazmaları ve toplum hizmetinde bulunmaları "dünyada olduklarının" bir göstergesi olarak anlaşılır (Gee, 2001). Bu bakımdan, okuma ve yazma sadece iletişim davranışları değil aynı zamanda sosyal ilişkileri şekillendiren alışkanlıklar, gelenekler ve davranışların da bir parçasıdır (Behrman, 2006).

2.9.2. Eleştirel Okuma Yazma Stratejileri

Öğretmenler, mevcut ders programlarını devam ettirirken eleştirel okuma yazmayı öğrencilere öğretebilirler. Öğretmenler bunu programlarda bir külfet gibi görmektense mevcut ders materyallerinden ve ders programlarından eleştirel okuma yazma noktaları çıkarabilirler. Wolk (2003)' a göre bu stratejiler şunlardır:

Bilgi: Bilgi yansız olmadığından, eleştirel okuma yazmanın bilgi ve öğretilen içerikle ilgili birçok uygulama noktası vardır. İlk olarak, öğretmenler "bu kimin bilgisi,

nerden geliyor, bu bilgiden kim fayda sağlayabilir, hangi bakış açıları ve görüşler eksik tutulmuştur" gibi soruları sormalıdırlar. İkinci olarak, öğretmen eksiklikleri ve yer verilmeyen bakış açılarını bulup sınıfa getirmelidir. Bu bakış açıları sınıfa anı, resim, sohbet şeklinde getirilebilir.

Eleştirel okuma yazma yapısalcı ve yaratıcı sınıflarda geliştirilir(Kornfeld ve Goodman, 1998). Bu sınıflarda öğrencilere ezberletilip daha sonra testte sorulan başkalarının fikirleri yerine öğrencilerin kendileri ile birlikte sınıfa getirdikleri bilgiden yararlanılır. Yaratıcı ve yapısalcı sınıflar oluşturan öğretmenlerin öğrencileri kendi fikirlerini daima ortaya koyar, öğrendikleri ile kendi hayatlarındakileri birleştirmeye çalışırlar (Wolk, 2003).

Öğrencilerin Günlük Hayatlarıyla Bağlantı Kurmak: Eleştirel okuma yazma ve öğrencilerin günlük hayatları arasında bağlantı kurmak onu daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Bunu yapmak için, öğretmenler unutulacak noktalardan çok kavramlar üzerinde çalışmalıdırlar (Wolk, 2003).

Sınıfa Gazeteler Getirmek: Eleştirel bir vatandaş olmaya eşdeğer olan şey bilgili vatandaş olmaktır. Yani çevremizde, ülkemizde ve dünyamızda neler olup bittiğinin farkında olmak demektir. Öğrencileri iyi gazete okumaya yönlendirmek onların iyi birer vatandaş olmaları yolundaki bir adımdır. Aynı zamanda sınıf içinde gazete kullanmak öğrencilerin gerçek hayatla, dünyayla ve evrenle bağlantı kurmalarını kolaylaştıracak bir yöntemdir. Gazeteler sosyal bilgiler, Türkçe gibi derslerde birçok konu hakkında programın bir parçası olarak kullanılabilir (Wolk, 2003).

Tartışma ve Münazaralar: Öğrencileri önemli konular hakkında münazaralara ve açık tartışmalara katmamak gerçekten de mevcut okul sisteminin en büyük eksikliklerindendir. Well ve Chang-Wells'e (1992, s. 25) göre "eğitim diyalogdur." Simon'a (1987, s. 370) göre "sessizlik öğreten eğitim, eğitim değildir." Eleştirel okuma yazma öğretimi konuşma ve söylemin zengin olduğu sınıflarda mümkündür. Öğrencilerin konuşmalarına, tartışmalarına ve münazaralarına imkân tanımak onların eleştirel okuma yazma yeteneklerine katkı sağlamaktadır. Günlük olaylar, toplumsal sorunlar ve inançları ile ilgili konularda kendi düşüncelerini ortaya koymayı ve demokrasi için duygudaşlık kumayı ve ahlaki değerlerin artışını öğrenirler. Öğrencilerin sınıf içinde sadece konuşmaları onların eleştirel okuma yazmayı öğrenmelerini sağlamaz. Bu durumda öğretmenin tartışma içeriğiyle ilgili noktaları açığa kavuşturması ve tartışmaları yönlendirmesi gerekmektedir (Wolk, 2003).

Yazma: Elbow (1973, s. 15) "yazmak düşünmeye başlayamadığınız bir şeyi

bitirmenin bir yoludur" iddiasında bulunmuştur. Aslında anlatmak istediği şey yazmanın en iyi biçimiyle kişinin yeni anlam ve anlayışlar oluşturmak ve kendi fikirlerini ortaya koymanın en iyi yolu olduğudur. Öğrencilerin kendi hayatları ile ilgili yazdıklarını öğretmenler öğrencilerin cinsiyet ve güç konularını görebilmelerinde kullanabilir (Bomer, 1999; Gaughan, 1999). Bu kavramlar artık hayatımızın hemen her noktasında karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar nasıl arkadaş ediğimizi, politik tercihlerimizi ve oy kullanmamızı, yaşadığımız yere ve çevreye nasıl davrandığımızı etkilemektedir. Bizim kültürel mirasımız üzerinde de etkileri vardır. Öğrencilerin bu gibi konular üzerinde yazmalarını sağlayarak onların kendi hayatlarında eleştirel düşünmeyle de ilişki kurmalarını sağlamış oluruz (Wolk, 2003).

Eleştirel Okuma Yazmayı Örnekleyerek Öğretmek: Okumayı seven öğretmenler bu tutkularını sınıf içerisine taşıyarak sınıf içi okuma ortamı yaratabilirler. Eleştirel okuma yazmayı öğretmenin en güzel yolu ona inanarak ve kendi hayatında kullanarak onu öğretmektir. Bir eleştirel okuma yazma eğitiminde yapması gereken en önemli şey kendi hayatının her safhasında onu uygulamaktır. Böylelikle öğretmenler öğrenciler için eleştirel okuma yazma yapan bir örneği teşkil edeceklerdir. Gandhi'nin de dediği gibi "dünyada görmeyi istediğimiz değişim olmalıyız" (Wolk, 2003, s. 105).

Teorik tartışmalar ve uygulamalar eleştirel okuma yazmaya yönelik birçok sınıf içi yaklaşımı da doğurmuştur. Sınıflarda eleştirel okuma yazma yapmanın bir formülü yoktur ve birçok kişi eleştirel okuma yazmayı tek basamaklı bir metot veya kolayca uygulanabilen basit bir yönteme dönüştürmeye çalışmıştır. Eleştirel okuma yazma eğitimi teorik metinlere, sosyal dünyaya teorik ve pratik bir tutum içermektedir (Luke, 2000).

Freebody ve Luke (1990) dört bölümlü bir okuma yöntemi geliştirmişlerdir ki bu okuma yöntemi Avusturalyadaki birçok okulda geniş biçimde kabul görmüştür. Eleştirel okuma yazma için gerekli ancak yeterli olmayan dört sosyal uygulama olduğunu iddia etmişlerdir:

- Kodlama uygulamaları /kod kırıcı olarak kaynak geliştirme: Metni nasıl kırabilirim? Metin nasıl işlemektedir? Biçimleri ve durumları nelerdir? Sesler ve işaretler –tek başlarına veya birleşik haldeyken- nasıl bir ilişki içerisindedirler?
- Metin anlam uygulamaları /metin katılımcısı olarak kaynak geliştirme: Metinde sunulan fikirler nasıl bir araya gelmiştir? Metini anlamak için hangi kültürel

kaynaklar kullanılabilir? Metinden çıkarılabilecek kültürel anlamlar neler olabilir?

- Pragmatik uygulamalar /metin kullanıcısı olarak kaynak geliştirme: Bu metnin kullanımı komposizyonu nasıl şekillendirmektedir? Ben burada bu metinle şu anda ne yapıyorum? Diğerleri neler yapacaklar? Benim fikrim ve alternatiflerim nelerdir?
- Eleştirel uygulamalar /metin analizcisi veya eleştirmeni olarak kaynak geliştirmek: Ne çeşit bir insan, hangi ilgi ve değerlerle bu çeşit bir metni problemsiz olarak hem okuyabilir hem de yazabilir? Bu metin bana ne yapmaya çalışıyor? Ne bakımdan? Metindeki eksik olan durumlar nelerdir?

Kodlama, metin anlamı, faydacılık veya eleştirel uygulamalar gereklidir ama kendi başlarına yeterli değildirler. Buradaki model kişinin kodlamadan eleştirele, basit seviyeden yüksek seviyeli düşünme becerilerine, ilkokumadan gelişmiş edebi çalışmalara gidebilecekleri eğitimsel bir hiyerarşi ortaya koymamaktadır. Sınıflarda dersler bu farklı boyutlara eş zamanlı olarak okuma yazma eğitimin daha ilk zamanlarında kullanılabilir (Luke, 2000).

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda Türkçe öğretmeni adayları, okuma ve yazma becerileri, eleştirel okuma ve yazma becerileri ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.10.1. Türkçe Öğretmen Adayları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Karatay (2007) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adayı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini incelenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Gazi Üniversitesi Gazi Egitim Fakültesi, Kastamonu Egitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı 75 soruluk bir “Okuduğunu Anlama Testi”; okuma stratejilerini

kullanma düzeyini belirlemek için de 33 maddelik bir "Okuma Stratejileri Ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlı olduğu, okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türünün şiir, en düşük olduğu metin türünün ise öyküleyici metin olduğu saptanmıştır. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapının, kelime-kelime grubu ve paragraflar olduğu görülmüştür. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısının, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşük olduğu; öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu görülmüştür. Okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta olduğu ve okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş gösterdiği saptanmıştır. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığın, kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu; okuma stratejilerinin en az kullanıldığı sürecin ise okuma sonrası süreç olduğu belirlenmiştir.

Kuş ve Türkyılmaz (2010) yaptığı çalışmada Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ne oranda sahip olduklarını ve okuma stratejilerini ne oranda kulandıklarını saptamıştır. Araştırmaya, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümlerinden 577 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sıklıkları sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre yüksek çıksa da genelde öğretmen adaylarının okuma sıklıkları düşük oranda gerçekleşmiştir. Gün içerisinde kitle iletişim araçlarına ayrılan sürenin okumaya ayrılan süreyi olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Kütüphane kullanma alışkanlığının zayıf olduğu, kütüphanelerin ders çalışmak, gazete veya dergi okumak için kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin okuma sıklıkları ve okuma stratejilerinin kullanımı bakımından erkeklere oranla daha üst düzeyde oldukları da çalışmanın bulguları arasındadır. Araştırmada okuma sıklıkları ile okuma stratejilerinin kullanımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Saraç (2002), Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve öğretmen adayı olarak eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve

alan bilgisi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendiren bir çalışma yapmıştır.

Bağcı (2007) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemiştir. Araştırma, betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden "random" yöntemiyle belirlenen sekiz üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat adayların yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Yine adaylar derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılmasını istemektedir. Adayların büyük çoğunluğu kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakınırken Yazılı Anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum geliştirdiğine inanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları % 76 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada adayların yazılı anlatıma yönelik bilgilerini beceriye dönüştürebilme yeterlilikleri de incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle I. öğretimdeki Türkçe öğretmeni adaylarının II. öğretimdeki adaylara göre "Kompozisyon Değerlendirme Ölçeğine" uygun yazılı anlatım (kompozisyon) metinleri oluşturmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için "Yazılı Anlatım" derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve daha kapsamlı işlenmesi gerektiği, bunun için de ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yalınkılıç (2007) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarını ve okumaya ilişkin tutumlarını öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak belirlemiştir. Araştırmada, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü birinci ve ikinci öğretim programlarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarına devam eden 139 kız, 122 erkek, toplam 261 öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz'in (2004) geliştirmiş olduğu, otuz maddelik beşli likert tipli ve okumanın sevme, gereklilik, alışkanlık, istek, etki, yarar durumlarını ölçmek için geliştirilen, altı alt faktörü bulunan "Kitap Okumayı Sevmeye İlişkin Görüşler" adlı ölçek kullanılmıştır. Okumanın belirlenen altı alt başlığına ilişkin görüşler değerlendirilmiş ve bu altı alt başlıktan sadece okumanın

yararlılık alt boyutuna ilişkin kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Diğer beş alt başlıkta (sevme, alışkanlık, gereklilik, istek, etki) kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve okumaya karşı ilgilerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Türkçe öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda okuma becerisi ile ilgili okuduğunu anlama ile kullanılan okuma stratejileri ve tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalara; yazma becerisinde ise bu beceriye ilişkin tutum ve yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalara ulaşılmıştır. Okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu, kız öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, okumaya karşı ilgilerinin ve okuma stratejilerini kullanımının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Yazma becerisine yönelik yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir.

2.10.2. Okuma ve Yazma Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Çiftçi (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre, Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemiştir. Araştırma, Ankara merkez ilçelerindeki okullardan, sosyoekonomik bakımdan alt düzeyi temsilen Sincan Cumhuriyet İlköğretim Okulu'ndan 74; orta düzeyi temsilen Yenimahalle Kent Kooperatif İlköğretim Okulu'ndan 85 ve Yenimahalle Emin Sağlamer İlköğretim Okulu'ndan 48; üst düzeyi temsilen Çankaya Namık Kemal İlköğretim Okulu'ndan 93 olmak üzere toplam 300 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar 43'ten 34'e indirilmiş ve her kazanımın ölçülmesi için üçer soru hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde belirlenmiştir. Otuz dört kazanımın on üçünde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken yirmi birinde de üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Bütün kazanımlardaki toplam başarı puanları % 85,47 şeklinde

bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Coşkun (2006) yaptığı araştırmada, Ankara'nın merkez ilçelerindeki, farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan lise öğrencilerinin sessiz okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmiştir. Araştırma, Ankara merkez ilçelerindeki okullardan, sosyoekonomik bakımdan alt düzeyi temsilen Mamak Lisesi'nden 55; orta düzeyi temsilen Alparslan Lisesi'nden 55; üst düzeyi temsilen Atatürk Anadolu Lisesi'nden 50 olmak üzere toplam 160 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, biri gazete haberi metni, biri bilimsel metin ve biri de edebî metin olmak üzere üç metin ve bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sessiz okuma hızları, gazete haberi metninde dakikada 155,9 kelime; bilimsel metinde 140,4 kelime; edebî metinde 146,8 kelime olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metindeki okuma hızlarının ortalaması ise dakikada 147,7 kelimedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, gazete haberi metninde % 77,5; bilimsel metinde % 63,9; edebî metinde ise % 65,5 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin üç metinden aldıkları okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise % 69'dur. Araştırmada kullanılan her üç metin türünde de öğrencilerin sessiz okuma hızı ve anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada genel olarak öğrencilerin, gazete haberini ve bilimsel metni anlama düzeylerinin, edebî metni anlama düzeylerine göre, anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu saptanmıştır.

Güngör (2005) yaptığı araştırmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin, kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelenmiştir. Araştırmada veriler "Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmaya, 2003 öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan çeşitli ilköğretim okullarından rastlantısal seçilen altıncı (kız=104, erkek=122), yedinci (kız=127, erkek=166), ve sekizinci sınıf (kız=165, erkek=174), toplam 858 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma sonucunda; a) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları, b) öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanıma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği, c) altıncı, yedinci ve

sekizinci sınıfta yer alan kız öğrencilerin sekizinci sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları, d) yedinci sınıfların sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Yılmaz (2008) yaptığı çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıfta bulunan bir öğrencinin sesli okuma hatalarını düzeltmede, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ve akıcı okumayı sağlamada kelime tekrar tekniğinin etkisini incelenmiştir. Araştırma, Ankara (Mamak ilçesi) Gülveren İlköğretim Okulu sekizinci sınıfta bulanan bir öğrenci üzerinde 2004-2005 bahar yarı yılı öğretim döneminde yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen öğrenciye, Türkçe ders kitabından düzeyine uygun olarak seçilen metinler okutulmuş, öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve okutulan metin ile ilgili altı okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencinin okuma hataları ve okuduğunu anlama düzeyi hata analizi envanterine göre belirlenmiştir. Uygulama öncesi yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin okuma seviyesinin beşinci sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kelime tekrar tekniği ile sunulan iki buçuk aylık bir öğretimin sonunda öğrencinin okuma düzeyinin beşinci sınıf seviyesinde bağımsız düzeye, altıncı ve yedinci sınıf seviyesinde ise öğretim düzeyine çıktığı, okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğu ve akıcı okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr (2003) yaptığı çalışmada, metnin ana fikrinin belirlenmesinin ve metinde bulunan örneklerin metnin anlaşılmasını ne şekilde etkilediğini araştırmışlardır. Sosyal bilgiler bölümü lisans öğrencilerinin eğitim psikolojisi ile ilgili öğretici metinler üzerinde çalışmaları sağlanmıştır. Araştırma sonuçları özellikle bilgi verici metinlerde örneklerin bulunmasının zorunlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca bilgi verici metinlerde ana fikrin daha karmaşık bir rolü olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin örneklerin verildiği ve ana fikrin açık olarak ifade edildiği soyut ve karmaşık metinlerde, yine örneklerin bulunduğu fakat ana fikrin verilmediği metinlere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar öğrencilerin örnekten çok ana fikrin sunulduğu düşünce merkezli metinleri, ana fikirden den çok örneklerin yer aldığı örnek merkezli metinlere göre daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur.

Katims ve Harris (1997) yaptığı araşatırmada, ortaöğretim öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının geliştirilmesini incelemiştir. Araştırma kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmada uygulanan programda araştırmacılar

öğretmenin; ipucunu buldur, yaptır ve gözden geçir adlı 3 basamağı kullanmasını, öğrencilerin ise RAP (Reading Ability Paraphrasing strategy) adı verilen; paragrafı oku, kendi kendine (anafikir ve detaylar hakkında) soru sor, kendi cümlelerinde anafikri ve detayları ortaya koy şeklindeki üç basamaklı stratejiyi kullanmalarını sağlamışlardır. Elde edilen bulgularda bu strateji ile deney grubunda öntest-sontest başarısı puanları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama performansları öntestlere göre %17 artarken, kontrol grubunda bu oran %3.5 oranında kalmıştır.

Gelen (2003) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, okuduğunu anlama konusunda, okunan metne karsı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarısının hem de metinden anladıkları bilgilerin kalıcılığının bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Kuzu (2004) yaptığı çalışmada, metindilbilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan Etkileşimsel Model'in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışma deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır ve deneysel model olarak "Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli" kullanılmıştır. Araştırma, üniversite birinci sınıfta bulunan 55 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen, kısa yanıtlı 20 sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı" kullanılmıştır. Etkileşimsel Model'in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada (toplam erişide) geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Guffey'in (2007) yaptığı araştırmada, öğrenme stratejilerinin açık öğretiminin dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin açıklayıcı metinleri okumalarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın varsayımı, sosyal bilgiler bağlamında öğrenme stratejilerinin kullanımına dönük açık öğretimin öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamalarını ve sosyal bilgiler bağlamındaki bilgilerini artıracağıdır. Araştırmaya bir ilköğretim okulunda toplam 97 dördüncü sınıf öğrencisi ve 98 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. 81 öğrenci öğrenme stratejilerinin açık öğretimini kapsayan sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubunu oluşturmuştur. Öğretilen stratejiler; (a) önceki bilgileri harekete geçirme, (b) amaçlı sorular oluşturma, (c) örgütleme, (d) özetleme ve

(e) metin yapısını tanıma. 114 öğrenciden oluşan kontrol grubunda ise öğrenme stratejileri öğretimi yapılmadan sosyal bilgiler öğretimi yapılmıştır. Önteste göre dördüncü ve beşinci sınıflar arasında strateji farkındalığı ve sosyal bilgiler bilgisi açısından farklılıklar görülürken ayn düzeydeki sınıflar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrenme stratejileri öğretimi sonunda sontest puanlarına göre deney ve kontrol gruplarında fark olduğu saptanmıştır. Dördüncü sınıf deney grubunda artış olmuş ancak anlamlı değildir. Sadece beşinci sınıf deney grubu puanları anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Öğrenme stratejilerinin açık öğretiminin yapıldığı dördüncü ve beşinci sınıflarının gelişme düzeyinde de anlaml bir fark saptanmıştır.

Berkeley (2007) tarafından yapılan araştırmada, yükleme eğitimi verilerek ve verilmeyerek alt haftalık okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin öğrenme güçlüğü ve başka yüksek düzeyde güçlükleri olan öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmaya 63 yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada sadece strateji öğretiminin yapıldığı, yükleme eğitimiyle birlikte yapıldığı, strateji öğretiminin yükleme eğitimiyle birlikte yapıldığı ve geleneksel okuduğunu anlama dersinin yapıldığı üç grup yer almıştır. Öğrencilerin performansları, okuduğunu anlama, üst-anlama strateji farkındalığı ve okumaya ilişkin yükleme inançlar ı üzerinden değerlendirilmiştir. Strateji öğretimi, (a) bir amaç koyma, (b) metnin yapılarını görme, (c) geçmiş bilgileri harekete geçirme, (d) kendi kendine soru sorma, (e) özetleme ve (f) strateji denetimi, stratejilerinin öğretimini kapsamaktadır. Yükleme eğitimi; (a) öz-destekleme (olumlu) ve öz- baltalama (olumsuz) inançlarla özdeşleştirme, (b) basit ve karmaşık senaryolarla olumlu öz-konuşmayı kullanma, ve (c) devam etmeyi ve esnek strateji kullanımını sağlayan olumlu öz-konuşmayı kullanma. Ayrıca, öğretmen dönütü strateji kullanımı ve başarı ya da başarısızlıkla anlama arasında açık bağlantılar sağlayacak özellikte tasarlanmıştır. Araştırma sonunda, okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ve yükleme eğitimi ile birlikte strateji öğretimi alan öğrenciler lehine anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Bu öğrenciler geleneksel okuduğunu anlama öğretimi koşulundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde başarı göstermişlerdir. Sadece strateji öğretimi yapılan öğrencilerle strateji öğretimiyle yükleme eğitimi alan öğrenciler arasında okuduğunu anlamada anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak yükleme eğitimi alan öğrenciler başarıyı içsel etkenlere (çaba ve strateji kullanımı gibi) yüklemişlerdir ve daha az dışsal etkenlere (şans ve öğretmen yardımı gibi) yükleme yapmışlardır.

Güneyli (2003) Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde üniversiteyi okuyan iki grup öğrenci üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin bilgilendirici ile

yazınsal (siir, öyküleyici) metinlere ilişkin okuduğunu anlama başarılarının, bilgilendirici metinler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini belirlemiştir.

Sever (1993) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisini incelemiştir. Türkçe dersi ile örgencilere kazandırılması amaçlanan okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisinin çeşitli düzeylerdeki davranışları kazandırmada, tam öğrenmenin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğuna ilişkin bulgular elde etmiştir.

Temizkan (2007) yaptığı çalışmada, okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmiştir. Araştırmanın evreni, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan sekizinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi acısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24'er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu iki öğrenci grubundan Altındağ ilçesi Nihat Başakar İlköğretim Okulu 8/B sınıfı deney grubunu; Etimesgut ilçesi Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu 8/A sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre düzenlenmiş olan dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Schreiber (2003) yaptığı çalışmada, okuma öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akıcı okumaları ve anlamaları ile bilişüstü özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma iki düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okulunda, üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflardaki 240 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda özdüzenleme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okumada akıcılık artmıştır.

Ocasio'nun (2006) yaptığı araştırmada, okuduğunu anlamayı artırmak için strateji geliştiren iki öğretimsel program karşılaştırılmıştır. Okuma metninin kapsadığı konuyla ilgili geçmiş bilgiye sahip olmanın, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin anlamalarını artırmalarında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı, özel metin yapısındaki metne geçmiş bilgiyle yaklaşmanın ve bu bilgiyi okuma sürecinden önce ve okuma süreci boyunca metin için beklenenleri stratejik biçimde yaratmada kullanmanın okumada güçlük çeken öğrenciler için de

geçerli olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca araştırmada okuduğunu anlamayı geliştirmede bir temel olan metin yapısının öğretiminin yararlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve araştırmada A Grubu, B Grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. Araştırma verileri öğrenciler tarafından yazılan metinle ilgili özetlerle toplanmıştır. A grubuna anlamayı artıran, tahmin yürütme, açıklama, özetleme ve soru sorma stratejileri öğretilmiştir. B grubuna ise metnin yapısı öğretilmiştir. Metnin yapısının öğretimi, öğrencilerin anlama daha çabuk ulaşmalarını sağlayan örgütlü örnekleri ve yazarın mesajına işaret eden sözcükleri kapsamaktadır. Araştırma sonunda her iki grupta da sontest olarak yazılan özetlerin puanlarında anlamlı düzeyde gelişme olduğu saptanmıştır. Anahtar bilgiye ulaşmak için metin yapısını bir strateji olarak kullanan B grubunun özetlerinin daha iyi olduğu görülmüştür. B grubunun özetleri orijinal metnin yapısı ve düzenine daha benzer bir düzene sahiptir. Ayrıca daha fazla anahtar noktalar ve destekleyici ayrıntılar içermektedir.

Maltepe (2006) yaptığı araştırmada, Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmiştir. Nicel ve nitel araştırma sayıltıları temel alınarak oluşturulan araştırmanın yöntemi, karma (mixed form) bir yapı sergilemektedir. Nitel veriler; yaratıcı yazma yaklaşımına uygun olarak düzenlenen bir kompozisyon konusuyla ilgili öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinden; nicel veriler ise yaratıcı yazma süreçleri açısından Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını Türkçe öğretmenlerinin ve altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li Likert türü ölçekten sağlanmıştır. Yaratıcı yazma yaklaşımının süreç oluşumlarının Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarında gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri nicel olarak betimsel istatistikler, t testi ve tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada nicel sonuçlar olarak: Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazıma yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazma süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları olarak da; öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve faklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle öğrencilerin, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri,

ders verici (öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Walker (2006) yaptığı çalışmada, günlük tutmanın yansıtmayı sağlamadaki etkisi ve atletizm eğitim programında günlük yazma stratejilerini ele aldığı makalesinde, günlük yazmanın öğrencilerde yansıtma becerisini güçlendirme, eleştirel düşünme becerisi sağlama, duyguları ifade etme gibi açılardan yararlı olacağını ifade etmektedir. Aynı zamanda günlük tutmanın klinik derslerinde teori ve uygulama arasında köprü olması bakımından da etkili bir uygulama olacağını iddia etmektedir.

Pagnucci (2004) yaptığı çalışmada, iki dilli (İspanyolca, İngilizce) üyelerin "Yazma Sarmalı" (Writing Circle) na katılımlarının onların yaşantılarını ve yazılarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel bir modele dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmanın bulguları göstermektedir ki, "Yazma Sarmalı" yazma için katılımcıları risk almaya iten, önceden düşünmedikleri konu ve olgular hakkında yazmalarını sağlayan, üretmeye yönelten bir güç olarak hizmet etmiştir. Yazma Sarmalı aynı zamanda duygusal ve uzman desteği sağlamıştır. Başlangıçta bir yaratıcı yazma topluluğu olarak ortaya çıkmamasına rağmen Yazma Sarmalı'na katılanların zaman içerisinde özgür düşüncelerini yansıtabildikleri, kendilerini güçlü hissetmelerine yardımcı olan yaratıcı ve kişisel yazılar yazabildikleri görülmüştür.

Sallabaş (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini tespit etmiştir. Araştırma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evrenini Ankara'da öğrenim gören ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ankara merkez ilköğretim okullarından sosyoekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 120 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin ifade edilen kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici ve öyküleyici türlerde metinler yazdırılmış, öğrenci kâğıtları kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metin yazma ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlarından 12'sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10'una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin öyküleyici ile bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri

arasında; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Koçak (2005) yaptığı araştırmada, çeşitli değişkenlerin (aile ve yakın çevre, yaşanılan çevre, okuma alışkanlığı, ailenin eğitim düzeyi) ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisini incelemiş; inceleme sonunda ulaşılan veriler doğrultusunda önerilerde bulunmuştur. Bu araştırmanın evrenini 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında Bolu ilinde okuyan, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Bolu Merkez Koç İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri, Bolu Merkez Canip Baysal İlköğretim Okulu sekizinci sınıf öğrencileri, Bolu Mudurnu Yatılı İlköğretim Okulu beşinci ve sekizinci sınıflarında bulunan toplam 40 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve sosyokültürel durumlarını öğrenmek ve değerlendirmeyi bu çerçevede yapmak amacıyla öğrencilere on dört soruluk bir anket uygulanmış, ayrıca öğrencilere “anne ve gelecekle ilgili hayallerim” konulu kompozisyonlar yazdırılarak burada bulunan kelime, cümle, paragraf, deyim, atasözü, özdeyiş ve cümle türlerinin sayıları tespit edilmiştir. Araştırmada; öğrencilerin ilgi duydukları konularda daha başarılı oldukları, ilköğretim besinci ve sekizinci sınıfların yazılı anlatım başarıları arasında belirgin bir fark olmadığı, şehirde yasayan öğrencilerin köyde yasayan öğrencilerden daha başarılı oldukları, aile ve yakın çevrenin, yaşanılan çevrenin, okuma alışkanlığının ve ailenin eğitim düzeyinin yazılı anlatım başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Karateke (2006) yaptığı çalışmada, yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademedeki altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi belirlemiştir. Antakya ilinde yer alan iki ayrı okuldan düzeyleri birbirine yakın olan altıncı sınıf düzeyinde iki sınıfta eğitim gören toplam seksen öğrenci deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilere otobiyografi yazısı yazdırılıp, değerlendirilmiştir. Deney grubunda yazılı anlatım etkinliklerinde yaratıcı drama bir teknik olarak kullanılmış ve yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda yaratıcı drama teknikleriyle yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kırbaş (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imla, noktalama kurallarının uygulanması ve planlama

hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum merkez ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri oluştururken örneklem olarak aynı merkezdeki altı ilköğretim okulundan 171 öğrenci seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden birinci dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

İnce (2006) yaptığı araştırmada, Muğla il merkezinde bulunan ilköğretim üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin imla, noktalama ve yazılı anlatım becerilerini incelenmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini yedi ilköğretim okulundan 150 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere kompozisyon yazdırılarak veriler toplanmış, elde edilen veriler hazırlanan ölçeğe (12 noktalama kuralı, 12 imla kuralı, 9 anlatım bozukluğundan oluşan 33 ölçüte) göre çözümlenerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda; sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayılarının, noktalama hata ortalamalarının ve imla hata ortalamalarının arttığı; yazılı anlatım bozukluklarının azaldığı tespit edilmiştir.

Çelikpazu (2006) yaptığı çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları tespit etmeye çalışmıştır. Bu amaçla, Erzurum merkez ilçesine bağlı 14 ilköğretim okulunun altıncı sınıflarında okuyan 280 öğrencinin kompozisyon kâğıtlarını değerlendirmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktörün yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan okuma yazma alışkanlığının yetersiz oluşu olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinin ses bilgisi, sekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama seviyesinde yaptıkları yanlışlar belirlenip hata tipleri ve hata tiplerinin toplam hata sayısı içerisindeki yüzdeleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin ses bilgisi seviyesinde yaptıkları yanlışların toplam hata tipi içerisindeki yüzdesi %28.8 olarak saptanmıştır. Ses bilgisi seviyesinde yapılan yanlışlar içerisindeki en çarpıcı özelliği ünsüz düşmesi (%14) oluşturmuştur. Sekil bilgisi seviyesinde yapılan yanlışların toplam hata sayısı içindeki yüzdesi %6.4 olarak saptanmıştır. Karşılaşılan yanlışların çoğunluğunu hâl ekleri oluşturmuştur.. Cümle bilgisi seviyesinde yapılan yanlışların yüzdesi %1.26 olarak belirtilmiştir. Bu gruptaki hataların çoğunluğunun özne-yüklem uyuşmazlığı olduğu saptanmıştır. Anlam bilgisi seviyesinde yapılan yanlışların yüzdesi ise %1.20 olarak saptanmıştır. Anlatım bozukluğu seviyesinde yapılan yanlışların toplam hata sayısı içindeki yüzdesi %5 olarak belirtilmiştir. Bu grupta yapılan hataların çoğunluğunu cümlede fazladan sözcük kullanılması

oluşturmuştur. Yazım ve noktalama seviyesinde yapılan yanlışlara bakıldığında örgencilerin en çok “de” bağlacı ile kesme işaretinin kullanımında yanlış yaptıkları saptanmıştır.

Akbayır (2006) yaptığı çalışmada, yazılı anlatımda biçemin (üslubun) bir öğesi olarak kullanılan anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevlerini, kuram ve uygulama bağlamında ele alıp incelemiştir. Çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2004-2005 Öğretim Yılı ikinci sınıf dördüncü dönemde okutulan *Cümle ve Metin Bilgisi* dersinde, birinci ve ikinci öğretimde okuyan öğrencilerden, 20 (yirmi) kişilik bir uygulama grubu oluşturularak yürütülmüştür. Uygulama grubuna 10 hafta içerisinde 80 metin yazdırılmıştır. Çalışmada, yazılı anlatımda biçemin (üslubun) bir öğesi olarak kullanılan anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevleri edinim (yetenek) ve kullanım (uygulama) bağlamında ele alınmıştır. Uygulamalarda sistematik bir biçimde, ilk yazılandan son yazılana doğru, gelişime, edinim ve kullanım düzeyinde sıralandığında, anlatım biçimlerini kuram ve uygulama bağlamında kavrayan, yeterli donanımı alan öğretmen adayı bir öğrencinin, düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildiği görülmüştür.

Fowler (2001) yaptığı araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin düşünce üretimine yönelik bilgilendirme, açıklama ve ikna etme amacıyla yazdıkları yazılarda, dört yazma stratejisinin ve cinsiyetin yazılı anlatıma olan etkisini incelemiştir. Bu dört yazma stratejisi, kelime ağı oluşturma, çizme, serbest yazma ve düşünmedir. Farklı sosyo-ekonomik düzey ve etnik kökenden yüz öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırma, şehrin dış mahallelerindeki (varoşlarındaki) halk okullarının beşinci sınıflarından seçilmiş, dört farklı grupla yapılmıştır. Araştırmaya katılan sınıfların tüm öğrencileri aynı stratejileri kullanmışlardır. Görsel çiziciler, kompozisyonlarını yazmadan önce çizmişler; zamanı düşünenler, yazılı plan yapmamışlar ama konu hakkında ne bildiklerini ve ne yazabileceklerini düşünmüşler; serbest yazanlar, yazma öncesinde olabildiğince çabuk ve sürekli yazarak birer taslak oluşturmuşlar ve kelime ağı oluşturanlar ise, konularını açıklayacakları anahtar sözcükleri ve sözcük gruplarını belirlemişlerdir. Strateji eğitimi bittikten sonra her öğrenci, açıklayıcı, bilgilendirici ve ikna edici olmak üzere, değişik amaçlı üç kompozisyon yazmıştır. Kompozisyonlar değerlendirilerek puanlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kelime ağı oluşturanlar ile serbest yazanların, görsel çiziciler ile zamanı düşünenlerden daha fazla

yazılı düşünce ürettiklerini göstermiştir. Buna ek olarak, beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirme amaçlı yazılarda en fazla, ikna edici yazılarda ise en az düşünce ürettiklerini ancak, tüm öğrencilerin farklı amaçlarda yazı yazabildiklerini göstermiştir. Stratejilerin etkisi ise açısından cinsiyetler arasında anlamılı bir fark bulunmamıştır.

Sims (2001) yaptığı çalışmasında, ilköğretim okulu öğrencilerinin yazılarını bütünleştirilmiş okuma yazma stratejileriyle geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırma, nitel araştırma modelinin eylem araştırması tekniğiyle yapılmış ve 16 ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için okuma yazma konferansları, okumada ve yazmada model olma ve iyi örneklerden yararlanma, yazmada ön bilgileri kullanma, okuyucu tepkilerini yazma gibi bir dizi etkinlik yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütüldüğü grubun yazılı anlatım becerilerinde gelişimin sağlandığı bulunmuştur.

Chambers (1999) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacak üzerinde ayrıntılı düşünülmüş bir yazma becerisi anlayışının ve uygulamasının öğretilmesinde daha yaratıcı yaklaşımların incelenmesi amaçlanmıştır. Yazma konusunda yaşanan güçlükler ile yazma alanındaki gelişmeleri inceleyerek başlanan çalışmanın ilerleyen kısımlarında, yazma öğreticisi açısından önemli olan yazma ve konuşma analizi, tür analizi, hata analizi irdelemeleri yapılmıştır. Araştırmada daha sonra İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'nden seçilen bir grup öğrencinin arasında yazma ürünleri üzerinde hata analizi yapılarak bu analiz sonrasında yazmanın öğretilmesinde yeni bir modele gereksinim olduğu sonucuna varılmış; bu bağlamda (Interactional Process Approach – IPA) Karşılıklı Etkileşim Süreci Yönteminin amaca uygun bir yöntem olacağı kanısı oluşmuştur. Bu noktadan sonra aynı bölümün ikinci sınıf öğrencilerinden 50 öğrenci belirlenerek Karşılıklı Etkileşim Süreci Yöntemi (IPA) bu gruba uygulanmıştır. Araştırmada bulgulara dayalı olarak varılan dikkat çekici sonuçlar şunlardır: 1) Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun dilbilgisi yeterliklerini ve dil tekniklerini, çok azının ise yazarlık becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. 2) Bulguların analizi Karşılıklı Etkileşim Süreci Yönteminin (IPA) İngilizce yazma öğretiminde uygulamalarının yapılmasına gereksinim olduğunu göstermiştir.

Susar (2000) yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların öğretmen performansına etkilerini incelemiştir. Susar araştırmasını dördüncü ve beşinci sınıfların öğretmenleri ile altıncı, yedinci, sekizinci sınıfların Türkçe branş öğretmenlerinden oluşan toplam 221 öğretmene anket uygulayarak yapmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin algısına göre ilköğretim Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunlardan biri olarak öğrencilerin anne ve babalarının yerel ağızla(telâffuz bozukluğu) konuştukları ve bir diğer güçlük olarak da öğretmenlerin konuşma ve dilbilgisi öğretimi, şiir ve metin tahlilleri konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri saptanmıştır. Araştırmada anne babanın yerel ağızla konuşma(telâffuz bozukluğu) alışkanlığının olması, bu alışkanlıkların öğrencilere de geçmesi nedeniyle öğrencilerin de Türkçe'yi iyi bir şekilde kullanamaması ve öğrencilerin sözlü ve yazılı ifadelerindeki bozuklukların öğretmen tarafından düzeltilmeye çalışılmasının öğretmenlerin Türkçe dersindeki performanslarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerde okuma alışkanlığının olmaması da öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Türkçe derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen algılarının, branşlara göre anlamlı bir fark oluşturmadığı da tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile, ister sınıf öğretmeni olsun ister Türkçe branş öğretmeni olsun sorunları benzer şekilde algıladıkları saptanmıştır.

Aşıcı (1996) yaptığı araştırmada, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarda ana dili öğretiminde karşılaşılan problemleri incelemiş ve bunlara öneriler getirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketler toplam 399 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe öğretiminde yazılı ve sözlü çalışmalara yer verilmediği, öğrencilerin ana dili bilgileri yeterli olduğu halde sözlü ve yazılı anlatımda bu becerilerini yeterince kullanamadıkları, ayrıca sınıf içinde ana dili öğretimi için gerekli iletişim ortamı kurulmadığı saptanmıştır.

Muhcu (1997) yaptığı araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durmuş ve çözüm yollarına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Muhcu araştırmasını 27 ilkokulda görev yapan 150 öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıfların kalabalık olmasının temel dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) geliştirilmesinde olumsuz bir faktör olduğu ayrıca yöresel ağız özelliklerinin de öğrencilerin okuma, konuşma, yazma becerilerinin geliştirilmesinde sorun yarattığı saptanmıştır.

Bağcı ve Temizkan (2006) yaptıkları araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini tespit etmişlerdir. Araştırma Ankara ilinde 120 yedinci sınıf, 120 sekizinci sınıf toplam 240 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisi ve ölçme değerlendirme alanlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin, Türkçe

öğretmenlerinden dinleme, okuma, konuşma, yazma becerileri ile dil bilgisi ve ölçme değerlendirme alanlarına yönelik beklentilerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisi ile ilgili olarak, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz oldukları saptanmıştır. Öğrencinin yaratıcılığını esas alan konularda yazma isteğinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerinin, yazdıkları yazılarla ilgilenmelerini istedikleri belirlenmiştir. Yazma becerisinin gelişmesinin önündeki en büyük engelin öğrencilerin yazmak istemeyişleri olduğu bunun için de öğrencilerin yazmaya karşı güdülenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli araştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılması, bunlarla ilgili bilgiler verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konuların seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin, okuma becerisine yönelik olarak öğretmenlerden beklentilerinin oldukça yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Örneğin öğretmenin, metinleri sınıfta vurgu ve tonlamaya dikkat ederek önce kendisinin okumasını isteyen öğrencilerin oranı %68,8; sınıfta seviyelerine göre kitaplardan oluşan bir sınıf kitaplığının bulunmasını isteyen öğrencilerin oranı %76,2; öğretmenin Türkçe derslerinden birini serbest okumaya ayırmasını isteyen öğrencilerin oranı %78,8 ve öğretmenin, seviyelerine uygun kitapları sınıfa getirerek kendilerine tanıtmasını isteyen öğrencilerin oranı da %79,2 olarak tespit edilmiştir.

Yangın (1994) yaptığı araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretimi sırasında gösterilmesi gereken davranışlar hakkındaki düşüncelerini belirlemiş ve onların, göstermeleri gereken bu davranışları ne derecede gösterdiklerini saptamıştır. Yangın araştırmasını 12 ilkokulda görev yapan, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinden 74 öğretmenin görüşlerini alarak, 20 öğretmeni de Türkçe derslerinde gözleyerek gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin Türkçe derslerinde göstermeleri gereken davranışlarla ilgili görüşlerine ilişkin veriler anket yoluyla; öğretmenlerin Türkçe derslerinde göstermeleri gereken davranışları ne derecede gösterdiklerine ilişkin veriler ise gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için gösterilmesi gereken davranışların gerekliliğine inandıkları ancak uygulamada yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesi için gereken bu davranışları göstermedikleri saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırmalar değerlendirildiğinde, okuma becerisine yönelik yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu

anlama başarısına etkisinin incelendiği ve okuma stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısını etkilediği görülmüştür. Yazma becerisine yönelik yapılan araştırmaların ise daha çok nitel çalışmalar olduğu ve yazmanın bilişsel ve duyuşsal süreçlerini betimlemeye yönelik yapıldığı dikkat çekmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalara baktığımızda yazma becerisine yönelik, yapılan çalışmalarda genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Okuma becerisine yönelik, yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin sosyoekonomik durumu (sed), cinsiyeti ve sessiz okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan deneysel çalışmalarda ise uygulanan yöntemlerin geleneksel yönteme göre başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.10.3. Eleştirel Okuma ve Yazma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Orhan (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve insan hakları dersinde eleştirel okuma tekniğini ne derecede kullandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2006– 2007 eğitim – öğretim yılı birinci döneminde iki farklı şubede öğrenim görmekte olan 43 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler, bir okuma metniyle ilgili iki açık uçlu soruya verilen cevaplardan oluşmaktadır. Bu verilerin analizinde Facione'nin "Bütüncül eleştirel düşünme dereceleme ölçeği" kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okudukları metni dört tam puan üzerinden "anlama becerisi" oranlarının % 37,2; 4 tam puan üzerinden "analiz etme becerisi" oranlarının ise % 30 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişme derecesi ile okul başarıları arasında bir paralellik olduğu belirlenmiştir. Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin anlama ve analiz etme becerilerinin daha çok gelişmiş olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonucunda, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Ünal (2006) yaptığı çalışmada, Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplama aracı olarak, eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanmıştır. Toplanan verilerin

analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Çam (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, görsel okuma öğretimi için bazı öneriler getirmiştir. Araştırma, 2005 – 2006 eğitim – öğretim yılında, Eskişehir ilinden kümeleme yöntemle seçilen okulların beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; "kişisel bilgi formu", "görsel okuma testi", "okuduğunu anlama testi" ve "eleştirel okuma ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri ile; 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 saptanmıştır. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklı bulunmuştur. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Köse (2006) yaptığı çalışmada, dosyalama tekniği uygulamasının eleştirel okuma ve öğrenci özerkliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 2005-2006 döneminde Çukurova Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan 43 hazırlık sınıfı öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri, görüşme, odaklı grup görüşmeleri, yazılı doküman incelemesi ayrıca, özerklik ve eleştirel okuma kontrol listesinden elde edilmiştir. Öğrencilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrası eleştirel okuma hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, dosyalama tekniğinin eleştirel okumayı arttırdığı ve öğrenci özerkliğini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Küçükoğlu (2008) yaptığı araştırmada, ingilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin özyeterlik algılarının düzeyini belirlemiştir. Hacettepe, Dicle ve Başkent Üniversitelerinde 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar ve güz döneminde 227 İngilizce öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algılarının tespiti ve değerlendirmesi

yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 25 önermeden oluşan özyeterlilik algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmının okumaya ilşkin olumlu tutum sergiledikleri ve eleştirel okuma konusunda kedilerini yeterli olarak algıladıkları, öğrencilerin eleştirel okuma tekniğini başarıyla kullandıkları belirlenmiştir.

Çalışkan (2006) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretiminde öykülerin canlandırılması yolu ile ilköğretim ikinci kademe yedinci sınıflarda öğrencilerin yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırma, bir devlet ilköğretim okulunun yedinci sınıfında İngilizceyi seçmeli yabancı dil dersi olarak alan öğrencilerle uygulanan sormaca ve yapılan görüşme ile uygulama derslerinden alınan kayıtlara dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma, bir devlet ilköğretim okulunun yedinci sınıfında yabancı dil olarak İngilizceyi seçmeli ders olarak alan 39 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırmaya yönelik uygulanan çalışmanın İngilizce öğretimi için yararlı olacağı belirlenmiştir.

Yıldırım (2005) yaptığı çalışmada, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile seçtikleri öğretim yöntemleri arasındaki iliksiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemi olarak Zonguldak il merkezi ve Kdz Ereğli ve Alaplı ilçelerindeki Türkçe ve Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmaya 111 öğretmen katılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin yer aldığı altı soru, ikinci bölümde 55 maddeden oluşan eleştirel düşünme ölçeği, üçüncü bölümde 30 maddeden oluşan öğretim yöntemleri anketi yer almaktadır. Araştırmanın sonunda eleştirel düşünme becerisi ile tercih edilen öğretim yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Eleştirel düşünme becerisi ile öğretim yöntemleri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur. Eleştirel düşüme becerisi arttıkça düşünme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim yöntemlerini tercih oranın da arttığı belirlenmiştir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) yaptıkları bu araştırmada, öğrencilerin cinsiyetinin, anne-baba eğitim durumlarının, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkisinin belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 185 beşinci sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ünal (2006) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS paket programı kullanılmış, t-testi ve One-Way Anova testi uygulanarak veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda, anne ve baba eğitim durumunun, çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, cinsiyet faktöründe kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Şahinel (2001) yaptığı araştırmada, tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesinde eleştirel düşünme becerilerinin etkisini incelemiştir. Bu araştırma, nicel ve nitel boyutları olan deneysel bir çalışmadır. Ankara ili Beytepe İlköğretim okulunda bulunan 74 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Uygulama 48 ders saati sürmüştür. Veri toplama aracı olarak; erişi testi, Türkçe dersi tutum ölçeği, gözlem kayıtları, görüşme, kayıtları, anket ve günlükler kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerilerinin dil becerilerinin öğretimi üzerindeki kalıcılığını incelemek ve bu modelin uygulandığı sınıf içinde oluşan sosyal ortamdan öğretmen ve öğrencilerin nasıl etkilendiğini belirlemeye çalıştığı araştırmasının nicel sonuçlarına göre, eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin toplam erişileri, 21 gün ve on dört haftalık kalıcılık düzeyleri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada, nitel veriler, yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, sınıf gözlemleri ve öğretmenler ile yapılan görüşme ve konuşma yoluyla toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler soncunda, öğrencilerin sınıfta yapılan bireysel projeler, sokratik sorular sorma, akran, grup ve sınıf tartışmaları, güncel ve örnek olaylar gibi etkinlikleri güzel, ilginç ve yararlı buldukları belirlenmiştir. Yine, aynı şekilde deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda, öğretmen yeni tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Bağdat (2009) yaptığı araştırmada, anadolu öğretmen lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yapılandırmacı yaklaşım ölçütlerine göre okuma becerilerini değerlendirmiştir. Bu araştırma eleştirel düşünme kullanılarak kazandırılan okuma becerileri ile yüzeysel okuma becerileri elde etmiş olan iki sınıfın birbiriyle karşılaştırıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve dört beceriyi kullanan devlet okullarındaki lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Çankırı ili Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesi'nin dokuzuncu sınıfında öğrenim görmekte olan 89 öğrenci oluşturmaktadır.

Uygulama bir yarıyıl, bahar dönemi,(18 hafta) boyunca sürmüştür. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak okuma testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, eleştirel düşünme becerisi kazanan sınıflarda metni faklı yönden ele alma, yorum yapma, önerilen fikri kabul etme ya da reddetme gibi durumlar gözlemlenirken, diğer sınıflarda yazılan her bilginin doğru olduğuna dair bir görüşün hâkim olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu sorulan sorulara metinden direk cevaplar bulmaya çalışırken deney grubu önceden elde etmiş olduğu veriyi de kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme yapabildiği saptanmıştır.

Işık (2010) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirlemiş ve eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını incelemiştir. 2008-2009 öğretim yılının bahar döneminde yapılan bu çalışmaya Bilecik ili Osmaneli 75. Yıl Anadolu Lisesinde öğrenim gören 147 öğrenci katılmıştır. Veriler iki ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeklerden biri Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği, diğeri California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğidir. Eleştirel okuma beceri ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin eleştirel okuma seviyelerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalama K-means kümeleme tekniği ile düşük, orta ve yüksek olarak üç seviyeye ayrılmıştır. Bu hesaplamalayla birlikte sınıfların (9, 10, 11.) eleştirel okuma becerileri arasında bir farklılık olup olmadığını bulmak için tek- yönlü varyans (One- Way Anova) analizi testi yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığını bulmak için eleştirel okuma ölçeğinden elde edilen veriler ile eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden elde edilen veriler korelasyon analizi yöntemi ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin %32.4'ünün düşük seviyede, %46.2'sinin orta seviyede, %21.4'ünün yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki için olumlu yönde doğrusal bir ilişkinin olduğu fakat bu ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma seviyeleri ile okuma sıklıkları arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Karadeniz (2006) yaptığı araştırmada, Türkiye'de eleştirel düşünme eğitiminin ne düzeyde olduğunu tespit etmiş, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini ortaya koymuş ve eleştirel düşünme eğitiminin liselerde nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik öneriler getirmiştir. Bu amaçla eleştirel düşünmenin boyutlarından eleştirel okuma ve eleştirel dinleme kavramları üzerinde durmuştur.

Araştırma 2005–2006 öğretim yılında, Kırşehir ilinde yer alan üç devlet okulunda görev yapan 100 öğretmenle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Tokyürek (2002) tarafından hazırlanmış anket kullanılmıştır. Bu anket öğretmenlerin eleştirel düşünme çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik sınıf içi faaliyetlerini, tutumlarını ve öğretim programlarını değerlendirmelerini ele alan toplam otuz yedi soru olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerin bu bölümlere ilişkin görüşleri cinsiyet, meslekî kıdem, branş ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, genel olarak eleştirel düşünme eğitimine sıcak bakmalarına karşın, eleştirel düşünme eğitimini yapılmasında birtakım engellerle karşılaştıkları; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğitiminin önündeki en önemli engel olarak öğretim programlarını gördükleri; bayan öğretmenlerin, öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla yer verdikleri saptanmıştır.

Gelen (1999) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulları dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, problem çözme, karar verme, soru sorma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları ancak, yapılan gözlemlerde öğretmenlerin yetersiz oldukları saptanmıştır. Ayrıca soru sorma becerilerini kazandırmada öğretmenler kendilerini yeterli bulurlarken yapılan gözlemlerde yetersiz oldukları görülmüştür. Gelen, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere bilgi düzeyinde sorular yönelttiklerini öte yandan üst düzey soruları nadiren yönelttiklerini saptamıştır.

Tokyürek (2001) yaptığı araştırmada, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Sakarya İli merkezinde bulunan toplam dört ilköğretim okulundaki 100 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkilediği, öğretmenlerin hoşgörülü ve özgürlükçü bir yaklaşım sergilemesinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu katkı sağladığı, programın öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk etmediği saptanmıştır.

Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007) yaptıkları çalışmada, eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise ve okuduğu bölüm, yerleşim yeri değişkenleri açısından incelemişlerdir. Çalışmaya, Çukurova Üniversitesi İlahiyat, Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Adana Polis Meslek Yüksek Okulu son sınıfında okuyan toplam 196 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren bir konuyla ilgili

soru sorulup, kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve düzeyini belirlemek için Faciona ve Faciona tarafından geliştirilen Bütüncül Eleştirel Düşünme Puanlama Rubriği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü Varyans analizi, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca içerik analizi yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünmenin hangi özelliklerini yansıttıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eleştirel düşünme becerilerini kullanabilme açısından üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, 6 düzeyden oluşan bir ölçeğin ikinci düzeyinde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyette, yaşa, mezun olunan lise ve bölüm türüne göre anlamlı farklılaştığı, yerleşim yerine göre ise bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Mcdonald (2004) yaptığı araştırmada, 10-11 yaşlarındaki öğrencilerin edebi metinleri eleştirel okuma bakımından nasıl ele aldıklarıyla ilgili görüşlerini sunmuştur. Çalışmada, yazılı materyallerin derinlemesine incelemesi yoluyla “eleştirel olan” ve “olmayan” sınıf içi tartışmalar karşılaştırılmış, okuyucuların eleştirel okuma uygulamalarına yönlenmelerinde destek sağlayabilecek analitik yanıt süreci değerlendirilmiştir.

Akyol (2011) yaptığı çalışmada 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini değerlendirmiştir. Eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin cinsiyetlerine, içerisinde bulundukları sosyoekonomik duruma göre ve metin türlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ili Merkez ilçe ve Merkez ilçeye bağlı Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu, Susuz İlköğretim Okulu ve Ali Çetinkaya İlköğretim Okulu sekizinc isınıf öğrencileri oluşturmuştur. Afyonkarahisar ili Merkez ilçe ve Merkez ilçeye bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan okuma becerisi kazanımları sunulmuş ve kazanımlardan eleştirel okuma becerisi ile ilgili olanları belirlemelerini istemiştir. Daha sonra elde edilen veriler ışığında İlköğretim 100 Temel Eser içerisinden beş metin hazırlanmış ve araştırmanın örneklemini oluşturan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nın eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğu. eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve sosyoekonomik durum açısından olumlu şartlar içerisinde bulunan

öğrencilerin eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli olduğu saptanmıştır.

Bardakçı (2010) yaptığı araştırmada muhakeme yanlışları farkındalık programının üniversite birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Argümanları ve tartışma yazılarını sorgulama üzerine eğitim alan öğrencilerle geleneksel okuma programını takip eden öğrencilerin muhakeme yanlışları farkındalıklarının karşılaştırıldığı çalışmada deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya, Gazi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı' nda okuyan 51 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubu 27, kontrol grubu ise 24 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak 56 soruluk muhakeme yanlışları testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann-Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p<.01$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin, eleştirel okuma becerilerini muhakeme yanlışlarını öğrenerek geliştirebilecekleri sonucuna varılmıştır.

Özensoy (2011) yaptığı araştırmada eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 2009-2010 öğretim yılı Ankara İli Mamak İlçesi Atlıoğlu İÖO yedinci sınıfında okuyan 74 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi kullanılmıştır. Deney grubuna yedinci sınıf "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesiyle ilgili eleştirel okumaya göre araştırmacı tarafından hazırlanmış örnek ünite ve örnek öğretmen kılavuzuyla, kontrol grubuna MEB tarafından hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim yapılmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğretimin MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde attırdığı bulunmuştur.

Johnson (2007) yaptığı çalışmada, üç öğretmen adayının eleştirel okuma ve yazma kavramı algılarındaki gelişimini incelemiştir. Bu öğretmen adaylarının "öğretim yöntemleri" dersinde eleştirel okuma yazma konusunda nasıl bilgi oluşturdukları belirlenmeye çalışılmıştır. "Öğretim yöntemleri" ve "Okul deneyimi" derslerinde eleştirel farkındalık yaratmak ve bunu içselleştirmelerini sağlamak için öncelikle öğretmen adaylarının okuma yazma düzeyleri (önbilgileri) belirlenmeye çalışılmıştır.

“Öğretim yöntemleri” dersinde öğretilen eleştirel okuma yazma yaklaşımlarını öğretmen adayları, “Okul Deneyimi” dersinde kullanmışlardır. Çalışmada, öğretmen yetiştiren eğitimcilerin ve geleceğin öğretmenlerinin mevcut öğretim uygulamalarındaki yapısal değişimler için eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği saptanmıştır.

Behrman (2006) yaptığı çalışmada, 1999-2003 yılları arasında (beş yıllık sürede) eleştirel okuma ve yazma ile ilgili yayınlanmış makalelerin incelemesini sunmuştur. Eleştirel okuma yazmaya yönelik sınıf içi uygulamaları belirlemek amacıyla dört veri tabanında tarama yapmıştır. Çalışmasında 36 makalenin incelemesini sunmuştur. Bu makalelerden 24’ünün dil veya dille ilgili konulardan ya da disiplinler arası çalışmalardan oluştuğunu belirtmiştir. Sınıf ortamındaki uygulamaları içeren 33, ev-okul çalışmalarını içeren 2 ve özel danışmanlık seanslarını içeren 1 makale olduğu saptanmıştır. Çalışmada yer alan makalelerin incelemesi sonucunda eleştirel okuma yazmanın sınıf içi uygulamalarına yönelik 6 nokta üzerinde durulmuştur. Bunlar; ek metinlerin okunması, çoklu metinlerin okunması, karşıt görüşlerin okunması, karşıt metinlerin yazılması, proje çalışmaları ve sosyal davranış sergilemedir. Çalışmada bunların uygulaması ile ilgili açıklamalara da yer verilmiştir

Comber**,** Thomson ve Wells (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin gecekondu semtinde bulunan bir ilköğretim okuldaki çocuklara sosyal güç konusunu nasıl anlattıklarını ve okuma yazma becerilerini nasıl kazandırdıklarını araştırmışlardır. Bu projenin amacı, öğretmenlerin eleştirel okuma yazma programını tasarlayıp uyguladıklarında öğrencilerin kendi dünyalarıyla ilgili düşünme biçimlerini nasıl zenginleştireceğini belirlemeye çalışmaktır. Bu çalışmada, altı, yedi ve sekiz yaşlarındaki öğrenciler yer almıştır. Ayrıca bu çalışma sürecinde çocukların yer ve güç ile ilgili yazdıkları kompozisyonlar, çizdikleri resimler incelenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin komşulukla ilgili düşünceleri kullanılarak hem öğrencileri okuma-yazma becerilerini geliştirmeye çalışmış hem de yerel halk hareketinin gücü konusunda farkındalık oluşturmuşlardır. Bu çalışmada, çocukların yazdıklarının ve çizdiklerinin ilköğretim ortamında okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde nasıl etkili olacağı incelenmiştir. Bu proje Güney Avustralya üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Dil ve Okuma Yazma Araştırma merkezinin işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, okuma yazmanın birinci önceliğe sahip olduğu ve personelin okuma yazma uygulamalarını geliştirmeye çalıştıkları üç sosyoekonomik düzeyi düşük okulda yürütülmüştür. Bu okullarda görev yapan öğretmenler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada, öğretmenlerin program tasarımının, ödev vermesi ve

uygulamalarının çocukların yeni sosyal davranış biçimleri oluşturmasına fırsat verdiği belirlenmiştir.

Fitzgerald (1989) yaptığı çalışmada, okuma ve yazmanın iki alt süreci olan gözden geçirme ve eleştirel okumanın birbirleri ile olan ilişkisini ve düşünme süreçlerini incelemiştir. Çalışmada, gözden geçirmede ve eleştirel okumada rol oynayan yazar-okuyucu-metin etkileşimleri, gözden geçirme ve eleştirel okuma süreçleri açıklanmış, gözden geçirme ve eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik grup ve sınıf etkinliklerinin örnekleri verilmiştir.

Roussey ve Piolat (2008) yaptığı çalışmada yazılı metin üretimindeki süreçlerden olan gözden geçirmek veya anlamak için okumanın eleştirel okumaktan daha karmaşık ve daha çaba gerektirip gerektirmediğini ve eleştirel okumanın okunacak metnin niteliklerinden, hataların varlığı veya yokluğu ve hataların seviyelerinden etkilenip etkilenmediğini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilişsel çabayı ölçmek için kısa süreli bellek kaynaklarının sözlü ifadelere tepki süresini (TS) ölçen iki oturumlu bir test kullanılmış ve öğrencilerden bir metni okuyup anlamaları ve o metnin farklı basit bir şekli ya da söz dizimi veya yazım hataları olan farklı bir şekli üzerinde inceleme yapmaları istenmiştir. Eleştirel okuma ve okuduğunu anlama süreçleriyle alakalı bilişsel çabaların ve katılımcıların okuma ve gözden geçirme performanslarının analizleri sonucunda eleştirel okumanın, okuduğunu anlamadan daha çaba gerektirici bir süreç olduğu saptanmıştır. Ayrıca, eleştirel okumanın yazım hatalarının olduğu metinlere göre söz dizimi hatalarının olduğu metinleri gözden geçirirken daha çaba gerektirici olduğu ortaya çıkmıştır.

Mcdaniel (2004) yaptığı çalışmada, eleştirel okuma-yazmayı çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ötesine götüren eğitim (öğretim) yaklaşımı olarak sunmaktadır. Bu çalışmada, okuma yazmanın çocukların sosyalleşmesi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurarak çağdaş eğitim kavramı tartışılmış, bir felsefe olarak eleştirel okuma yazma teorisi açıklanmaya çalışılmış, eğitimci ve ebeveynlerin eleştirel okuma yazmaya ve eğitimine yönelik tutumlarından bahsedilmiş, eleştirel okuma yazmayı geliştirmek için kullanılabilecek kitapların isimleri verilmiştir.

Bosley (2008) yaptığı nitel çalışmada üniversite birinci sınıf yazma dersinde öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin nasıl geliştirildiği ve okuma ile yazma becerilerinin nasıl bütünleştirildiği sorularına cevap aramıştır. Bu çalışmadaki veriler İngilizce Bölümündeki yedi öğretim üyesi ile yapılan görüşmelerden ve doküman analizlerinden elde edilmiştir. Görüşme yapılan öğretim üyelerinin eleştirel okumayı net

olarak tanımlayamadıkları görülmüştür. İngilizce yazma dersinin öğretim üyeleri eleştirel okumadan söz ederken yorumlama, dikkatli okuma gibi farklı kelimeler kullandıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin eleştirel okumayı farklı yollarla öğrettikleri saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise üniversite birinci sınıf öğrencisinin eleştirel okuma konusunda çok az deneyime sahip olduğudur. Yedi katılımcıdan beşi öğrencilerin eleştirel okumadaki engellere hazır olmadığını ifade etmiştir. Buna paralel olarak eleştirel okuma için stratejilerin öğretilmesi gerektiği ve öğrencilerin eleştirel okumada daha net bir eğitime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Groff (1991) yaptığı çalışmada konu alanıyla ilgili çalışmaların verilerini değerlendirerek kelime tanımanın eleştirel okuma sürecindeki rolünü incelemiştir. Bu çalışmaların değerlendirilmesinden kişilerin tam ve doğru bir kelime tanıma yapmadan eleştirel okumayı tam olarak gerçekleştiremeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Kelime tanımanın eleştirel okuma becerisini etkileyerek üst düzey düşünmenin tabanını oluşturan ham maddeyi sağladığı saptanmıştır. Başka bir ifadeye eleştirel okuma için yazılı metindeki tüm kelimelerin tam anlamıyla anlaşılması gerektiği belirlenmiştir.

Kobayashi (2007) yaptığı çalışmada note olma ve altını çizme gibi okuma stratejilerin eleştirel okuma üzeindeki etkilerini incelemiştir. Üniversite öğrencilerinden oluşan iki grupla çalışmasını yürütmüştür. Birinci deneye 81, iki deneye 10 lisans öğrencisi katılmıştır. Deneylere katılan lisans öğrencilerinden bir metni değerlendirmelerini ya da özetlemeleri istenmiştir. Birinci deney sonucunda daha az eleştirel düşünen öğrencinin bile çoğunun note alma ya da altını çizme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. İkinci deney sonucunda ise sesli düşünme, alınana notların ve alt çizmelerin analizinden eleştirel düşünenlerin daha eleştirel notlar ve alt çizmeler yaptığı ve daha az eleştirel düşünenlerin ise daha az not alma ve altını çizme yaptığı saptanmıştır. Ayrıca eleştirel okurların daha az eleştirel düşünenlerin aksine deney boyunca altıkları eleştirel not sayılarını artırırken altını çizme stratejisini kullanmayı azalttığı belirlenmiştir.

Cooper ve White (2006), üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma yazma gelişimine yönelik eylem araştırması yapmışlardır. Bu proje, 2001 yılında Sör Simon George İlköğretim Okulunda gerçekleşmiştir. Bu projenin odak noktası okul çapında okuma yazma gelişiminin incelenmesidir. Araştırma ekibinde iki yazar, bir araştırma görevlisi, bir okul okuma-yazma koordinatörü ve bir de ilköğretim okuma yazma danışma yer almıştır. Bu projenin amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Olumlu eğitimsel bir değişimi etkileyecek eylem araştırması aşamalarını tasarlamak,
2. Öğrencilere eleştirel okuma yazma stratejilerini öğretmenin öğrenci okuma yazma başarılar üzerindeki etkisini ölçmek,
3. Eylem araştırmasının öğretmenin öğrenmesi ve mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmek,
1. Belirli okuma yazma aktivitelerini uygulamak, ölçmek ve değerlendirmesini yapmak,

Projenin amaçlarına paralel olarak personel ve idare, araştırma ekibiyle eşgüdüm içerisinde, bu projenin amaçlarını şu şekilde tanımlamışlardır:

1. Gençler hem de öğretmenler için eleştirel okuma yazma aktiviteleri geliştirmek,
    1. Okuma yazma dersi öğretmenlerinin mesleki yargı güçlerini geliştirmek,
    2. Okul genelinde okuma yazma yapmanın eleştirel okuma yazmanın ve hayat boyu öğrenmenin gelişimini destekleyecek ilköğretim hizmet içi eğitimini geliştirmek.

Çalışma süresince personel toplantıları yapılmış, okulda görev yapan kişilere araştırma ekibi ve proje tanıtılmış gönüllü olan bir üçüncü sınıf öğretmenin sınıfında proje uygulanmıştır. Bu sınıfta eleştirel okuma yazma konularını vurgulayan ders planları kullanılarak okuma yazma dersleri işlenmiştir. Gönüllü olan öğretmenin sınıfında eleştirel okuma yazma stratejilerinden KWL (K: Ne Biliyoruz/ Önbilgilerin hatırlanması, W: Ne Öğrenmek İstiyoruz/ İste- Planla, L: Neler Öğrendik/ Öğren-Yap) stratejisi uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin okuma yazma başarı puanlarını arttığı görülmüştür.

Tiryaki (2011) yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Mustafa Kemal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin birinci öğretimde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden tabakalı kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlenen sözel branşlardan (Tarih, Coğrafya ve Türkçe Öğretmenliği) 98 öğrenci; sayısal

branşlardan (Fizik, Kimya, Fen Bilgisi Öğretmenliği) 101 öğrenci; eşit ağırlıklı branşlardan (Kamu, İktisat, Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenliği) 164 öğrenci olmak üzere toplam 363 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 206'sı bayan; 157'si erkektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTX)", "Yazma Kaygısı Ölçeği", "Tartışmacı Metin Yazma Formu", "Tartışmacı Metin Elementleri", "Puanlama Anahtarı" ile "Tartışmacı Metin Sorun Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tartışmacı metin elementlerine ilişkin başarı düzeylerinin veri elementinde %16.3, iddia elementinde %30, karşı iddia elementinde %1.9 ve sonuç elementinde %59.2 olduğu saptanmıştır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin yazma kaygıları da belirlenmiştir. Öğrencilerin %15.7'sinin yazma kaygısı düşük, %66.9'unun orta düzeyde ve %17.4'ünün ise yüksektir. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyet, lise türü, bölüm ve alana (sözel, sayısal ve eşit ağırlık) göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tüm boyutlarda %52 düzeyinde; tümevarım boyutunda %50, güvenirlik boyutunda %48, tümden gelim boyutunda %61 ve varsayım boyutunda %57 düzeyindedir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken sözel bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerinin sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınavla kazanılan liseler (Anadolu lisesi, öğretmen lisesi, yabancı dil ağırlıklı lise) mezun öğrencilerden eleştirel düşünme becerileri de sınavsız girilen liselerden (genel lise, meslek lisesi ve diğer liseler) mezun olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Atikler (2008) yaptığı çalışmada, eleştirel düşünme becerileri ile TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Okulu'ndaki orta düzey İngilizce öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini ve eleştirel düşünme becerilerinin yazma dersi için toplam erişiye olan etkisini incelemiştir. Araştırmada Kontrol gruplu ön test ve son test deseni kullanılmıştır. Bu çalışmaya, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Hazırlık Okulu'na 2006-2007 akademik yılı itibari ile devam etmekte olan 34 öğrenci katılmıştır. Araştırma süreci 2006-2007 akademik yılı ikinci yarı dönemini kapsamaktadır. Beş haftalık eğitim programı boyunca, her iki grupta da her hafta

başında öntest ve her hafta sonunda sontest uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak puanlama rehberi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin toplam erişi puan ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, eleştirel düşünme becerileri ile yazma becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının İngilizce kompozisyon yazma dersinde geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara baktığımızda araştırmaların eleştirel okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Türkiye'de eleştirel düşünmenin eleştirel okuma yazmayı nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde fakat anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra eleştirel okumanın ve kompozisyon veya tartışmacı metin yazma becerilerinin eleştirel düşünme punanlarını anlamlı bir şekilde attırdığı; eleştirel düşünmenin de Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı değişkenler (cinsiyet, anne- baba eğitim durumu, sed) açısından eleştirel okuma değerlendirilmiş; kız öğrencilerin ve sed açısından olumlu şartlar içerisinde bulunan öğrencilerin eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli olduğu saptanmıştır. Türkiye' de bu alanda program değerlendirme çalışması da yapılmıştır. 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi öğretim programının eleştirel okumayı kazandırması açısından değerlendirildiği çalışmada programın yetersiz olduğu belirlenmiştir. Yurt içinde yapılan deneysel çalışmalar değerlendirildiğinde ise uygulanan programın (dosyalama tekniği, muhakeme yanlışları farkındalık programı vb.) eleştirel okumayı arttırdığı söylenebilir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar da ise daha çok eleştirel okuma ve yazma sürecinin ya da bu kavramın algılanmasındaki gelişimin incelendiği görülmüştür. Okuma ve yazmanın iki alt süreci olan gözden geçirme ve eleştirel okuma arasında ilişki olduğu, eleştirel okumanın okuduğunu anlamadan daha çaba gerektirici bir süreç olduğu belirlenmiştir. Kelime tanımanın eleştirel okumayı etkileyerek üst düzey düşünmenin tabanını oluşturan ham maddeyi sağladığı, eleştirel okuyan kişilerin okuma sürecinde daha çok eleştirel notlar aldıkları belirlenmiştir.

2.10.4. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde eleştirel okuma ile okuduğunu anlama ilişkisini ortaya koyan çeşitli araştırma bulguları göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi ile eleştirel okuma beceri düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Eleştirel okuyan kişi okuduğunu anlamada eleştirel anlama düzeyindedir. Başka bir ifadeyle yazılı olan metnin yapısını çözümlemiş, metni yorumlamış ve belirli ölçütler açısından değerlendirmiş, eleştirmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünen öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısının yüksek olduğu ve bununla bağlantılı olarak eleştirel okuma ve tartışmacı metin yazma becerilerinin eleştirel düşünme puanlarının anlamlı bir şekilde attırdığı da görülmüştür. 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi öğretim programının eleştirel okumayı kazandırması açısından değerlendirildiği çalışmada programın yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle eleştirel okuma ve yazma becerisine sahip olmayan ve nasıl öğreteceğini bilmeyen öğretmenlerin sadece programa bağlı kalarak belirlenen kazanıma ulaşamayacağı söylenebilir.

Eleştirel okuma ve yazma ile ilgili yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında, bu değişkenin bir biriyle ilişkilendirilip üniversitedeki okuma ve yazma eğitimi derslerinde etkisine bakılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ulaşılan araştırmaların çok azının Türkçe öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmada eleştirel okuma ve yazmada model olacak Türkçe öğretmen adaylarına bu becerileri kazanmasında eleştirel okuma ve yazmanın etkisi incelenerek alan yazındaki boşluğun giderilmesine çalışılmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma becerileri ile okuma ve yazma akademik başarılarını inceleyen nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hem eleştirel okuma ve yazma becerileri hem de okuduğunu anlama ve yazma başarıları hakkında hem nicel hem de nitel yöntemin birarada kullanılarak yapılan bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve çözümüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf “Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi” ve “Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi” derslerinde eleştirel okuma-yazma eğitiminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerindeki etkilerini ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik hem nicel hem de nitel yöntemlerin birarada kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle, “Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi” ve “ Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi” derslerinde “Eleştirel okuma ve yazma etkinlikleri” ile “:Mevcut öğretim” in, Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının okuma ve yazma alışkanlıkları, okuyup yazarken nasıl bir yol izledikleri, neler okuyup yazdıkları, okuma ve yazma eğitimi dersi kapsamında katıldıkları “eleştirel okuma ve yazma programını” nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşleri de saptanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin ve veri analizinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) (Craswel, 2008) kullanılmıştır. Bu desende bir çok kaynaktan bilgiler, farklı yaklaşımlarla biraraya getirilebilir. “Bir çok kaynaktan veri toplama yöntemi a) diğer veri toplama yöntemi ile belirlenemeyecek bilgileri sağlar, b) gözden kaçarak ölçülmeyen kısımlar fazladan toplanan veriyle telafi edilir, c) belli bir yöntemden oluşma olasılığı bulunan önyargıların ve hataların diğer yöntemlerde oluşmayacağından bunların tekrarlanması önlenir. Her veri toplama yöntemi bazı tür önyargıları beraberinde getirebilir, empirik kanıtları değişik yöntemlerle çoğaltarak, sonuçların daha güvenilir olması sağlanır” (Axinn, 2006, s. 19).

Karma yöntem dört şekilde kullanılmaktadır. Bunlar; üçgenleme (triangulation), açıklamalı (explanatory), keşifçi (exploratory) ve tümleşik (embedded) desenlerdir (Creswell, 2008). Bu çalışmada öncelikle başarı testleriyle nicel veriler elde edilmiş, öğretmen adaylarıyla yapılan birebir görüşmelerdeki nitel verilerle desteklenmiştir. Veri toplama ve çözümlenmesinde birçok tekniğin kullanılması yoluyla bir araştırmada hem güvenirlik ve hem de iç geçerlik yükseltilebilir. Eğitim araştırmalarındaki veriler tek bir bakış açısı ile ortaya konulmamalı, gerekirse nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmelidir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma ve yazma başarılarını belirlemek amacıyla kullanılan başarı testlerinden elde edilen verilerle ilgili daha derinlemesine bilgi almak amacıyla ek olarak görüşme tekniğinden de yararlanarak veri toplanmıştır. Bu yolla toplanan veriler arasında karşılaştırmalar yapılarak elde edilen araştırma verilerinin güvenirliğinin artırılabileceği düşünülebilir.

Çalışmada karma yöntem deseninden (mixed methods designs) tümleşik desen (embedded design) kullanılmıştır. Tümleşik desende amaç nitel ve nicel verileri eş zamanlı toplamaktır. Burada bir formda (nicel) elde edilen veri diğer formdan (nitel) elde edilen veriyi destekler. İkinci formda veriyi elde etme nedeni ilk formdaki veriyi desteklemek ya da tartışmaktır. Örneğin; deneysel bir çalışmada araştırmacı işlem yapılan katılımcılarda değişimin nasıl olduğunu incelemek için nitel veri de toplayabilir. Buradaki temel amaç deneysel koşulların nasıl bir etki yarattığını derinlemesine incelemektir. Bunun yanı sıra nitel veri araştırmacıya katılımcıların deneysel sürecin nasıl bir deneyim yaşattığını ortaya çıkarır. Elde edilen veri grupları ayrı ayrı analiz edilir ve farklı araştırma sorularını cevaplar. Örneğin, nicel veri deneyin bir değişim yaratıp yaratmadığını ölçerken nitel veri de deney sürecinde deneklerin neler yaşadığını inceler. Bu yöntemin gücü hem nicel hem de nitel araştırmanın güçlü taraflarını birleştirmesidir (Creswell, 2008).

Nicel araştırmanın temel amacı, araştırmanın hipotezlere dayandırılması, bu hipotezlerin test edilmesi ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesidir (Creswell, 2008; Ekiz, 2003). Nicel araştırma ölçümleri, sistemli ve karşılaştırılabilir olup durumların veya olguların betimlemesine olanak tanır. Bu araştırmada Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf “Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi” ve “Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi” derslerinde eleştirel okuma-yazma eğitiminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerindeki etkileri sınanmıştır. Burada okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma becerileri bağımlı

değişken iken, eleştirel okuma ve yazma eğitimi, mevcut öğretim bağımsız değişkenlerdir. Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin dışında okuduğunu anlama ve yazma akademik başarılarına, eleştirel okuma ve yazma becerilerine etki eden; öğretmen adaylarının aile özellikleri, gazete, dergi ve kitap okuma durumu vb. gibi kontrol değişkenlerinin örneklemde belirlenip denkliğini sağlama çalışması yapılmıştır. Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin, okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ve eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi sınanmıştır. Burada bağımsız değişkenlerin (eleştirel okuma ve yazma eğitimi, mevcut öğretim), bağımlı değişken (okuduğunu anlama ve yazma akademik başarısı, eleştirel okuma ve yazma becerileri) üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda araştırma nicel boyutunda deneme modelinde bir çalışmadır. "Deneme modeli, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur" (Karasar, 2002, s.88). Başka bir ifade ile deneme modeli değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. "Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipule etmek (değişimleme), iç geçerliliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır" (Borg& Gall, 1989; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973; Akt. Büyüköztürk, 2009, s. 191). Deneysel çalışmalarda önemli bir sorun deneklerin seçimidir. İki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde grupların bağımlı değişken ve bununla ilişkili olabilecek diğer değişkenler bakımından denk olması beklenir. Deneklerin gruplara ayrılmasında eşleştirme ve seçkisiz atama yolları izlenir. Eşleştirme, hazır gruplar üzerinden çalışmaların yapılması zorunluluğu olduğu durumlarda düşünülebilir. Burada ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Deney ve kontrol grupları eğitim düzeyleri, gelirleri, yaşları vb. bakımından aynı ortalamaya sahip olabilir (Büyüköztürk, 2009). Bu araştırmada, hazır gruplar üzerinden çalışma yapıldığından yarı deneme modellerinden ''öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu'' modele göre desenlenmiştir. Bu desende yansız atama kullanılmaz, hazır gruplardan ikisi belli değişkenler açısından eşleştirilmeye çalışılır.

Kerlinger'e (1973, Akt. Büyüköztürk, 2009) göre eğitim alanında yapılan deneysel çalışmalar, genellikle belli bir amaç için kullanılan iki veya daha fazla yöntem arasında hangi yöntemin daha iyi sonuçlar verebileceğini araştırır. Araştırmada, eleştirel okuma ve yazma eğitiminin etkililiğini sınamak için Çukurova ve Mersin Üniversitesi

Türkçe Eğitimi üçüncü sınıfında bulunan öğrencilerden bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda eleştirel okuma ve yazma eğitimi, kontrol grubunda ise mevcut öğretim kullanılmıştır. Araştırmada okuma becerisi için deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", yazma becerisi için ise "Yazma Başarı Testi", eleştirel okuma becerisi için "Eleştirel Okuma Başarı Testi" ve eleştirel yazma becerisi için "Eleştirel Yazma Başarı Testi" verilmiştir. Araştırmada kullanılan ''öntest- sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu'' yarı deneme modelinin simgesel görünümü Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Yarı Deneysel Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	**M**	**O1**	**X**	**O2**
G2	**M**	**O3**		**O4**

G1: Deney Grubu
G2: Kontrol Grubu
M: Eşleştirilme

X: Bağımsız Değişken (deneysel işlem)

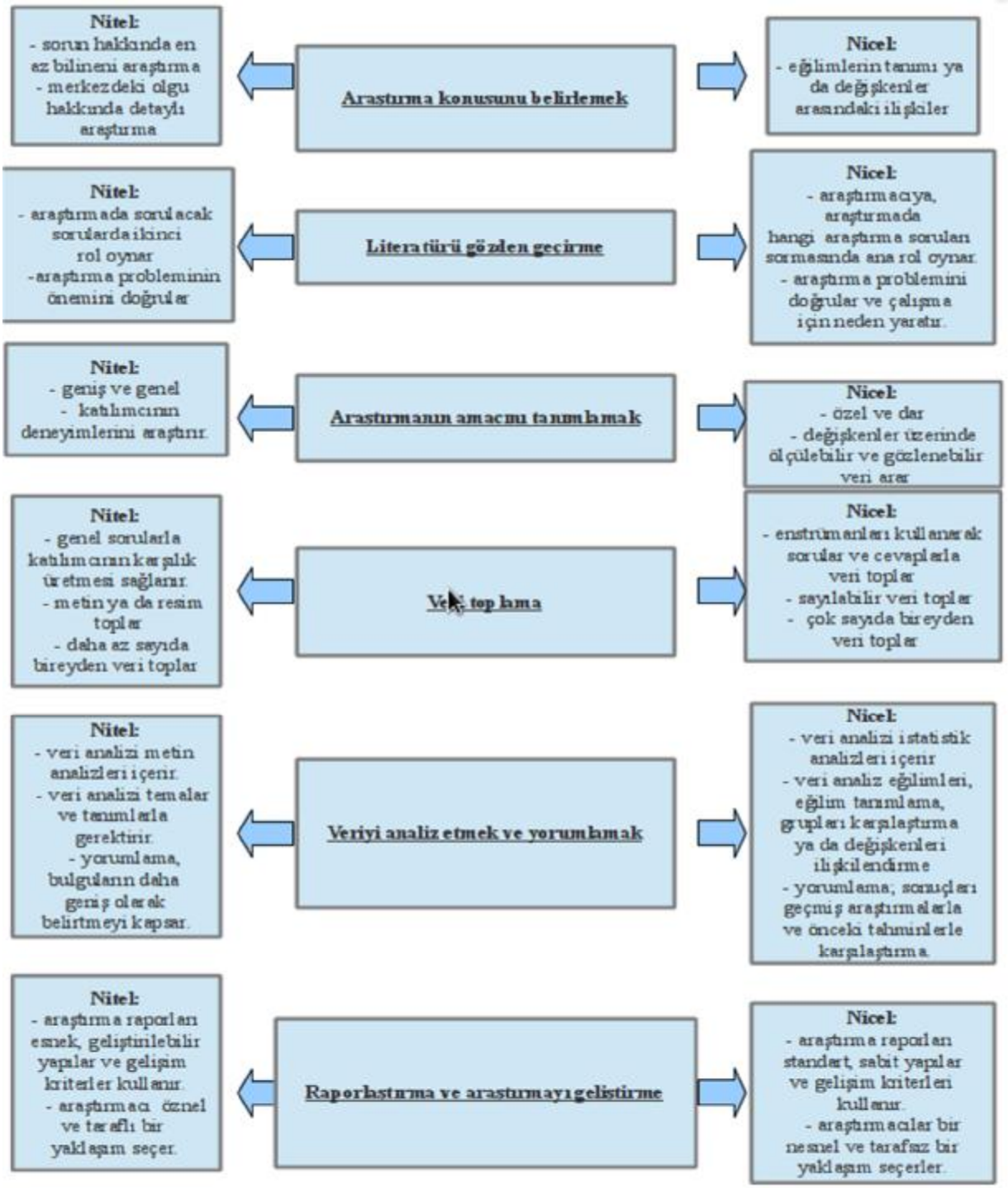
O1 ve O3: Öntest
O2 ve O4: Sontest

Bu araştırmada da öğretmen adaylarından nicel yöntemle elde edilen bilgiler sistemli bir biçimde bağımsız değişkenlerle (eleştirel okuma ve yazma eğitimi, mevcut öğretim) karşılaştırılarak sonuçlar genellenmiş ve bu sayede araştırmaya nesnellik kazandırılmıştır. Benzer şekilde öğrencilerden elde edilen nicel veriler de genellenmiştir. Bu araştırmada nicel yöntemin yanında nitel yöntemden de yararlanılmıştır.

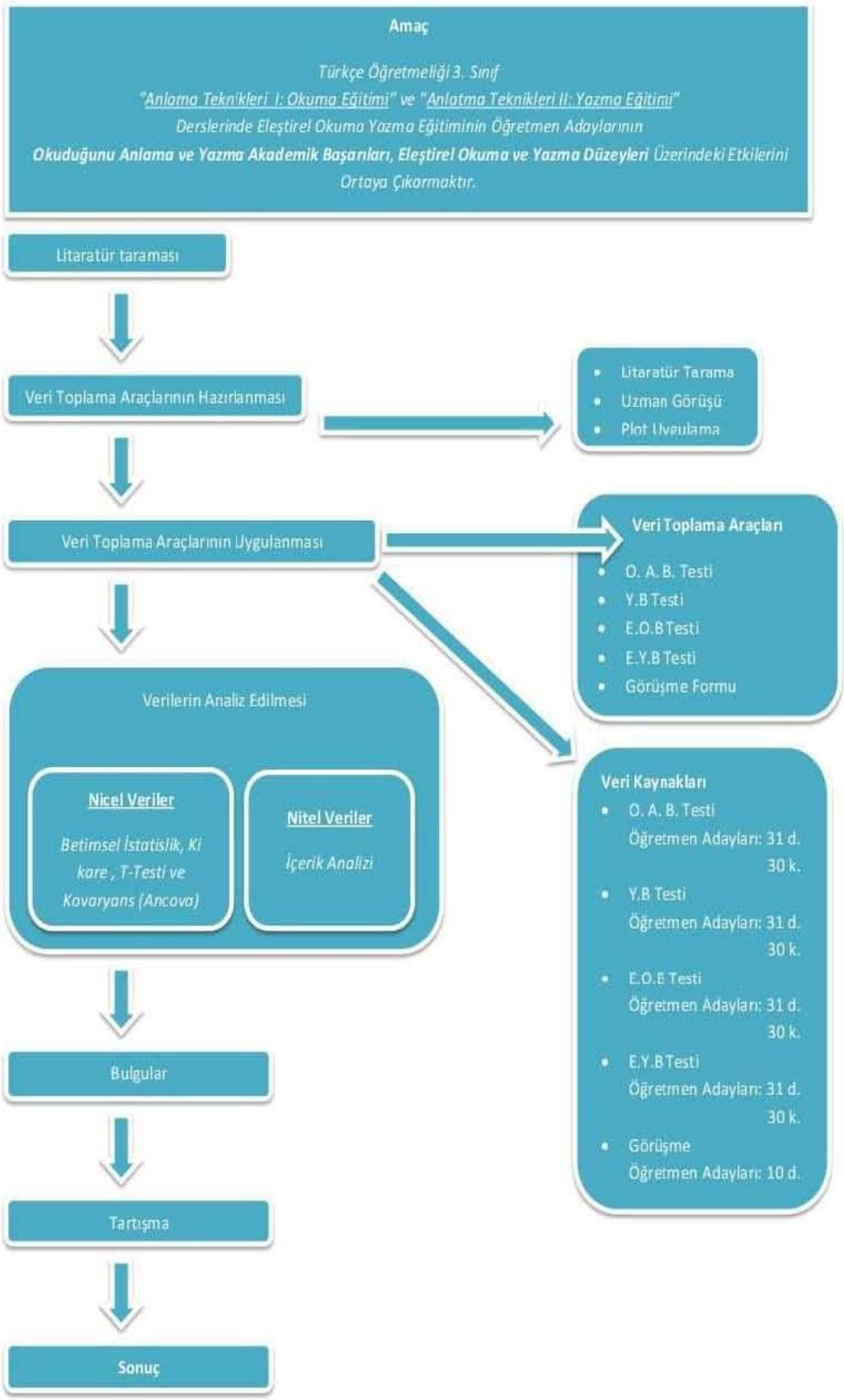
Nitel araştırma paradigması ise; algı, düşünce gibi doğal olgulardan (fenomen) yola çıkarak araştırmacının problemi kendi perspektifi doğrultusunda değerlendirmesini kapsar (Fossey, Harvey, Mcdermott ve Davidson, 2002). Creswell'e (1998) göre, nitel araştırma sosyal ve insan kaynaklı problemleri keşfetmeye, açıklamaya dayalı farklı araştırma geleneklerini içeren bir araştırma biçimidir. Bu bağlamda araştırmacı ortamdaki karmaşık olaylardan ve olgulardan bütüncül bir resim oluşturmaya çalışır. Bu süreçte araştırmaya katılan kişilerin bakış açıları ve davranışlarının nedenleri de derinlemesine irdelenir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmen adaylarıyla uygulama öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının okuma ve yazma alışkanlıkları, okuma ve yazma eğitimi dersi kapsamında katıldıkları "eleştirel okuma

ve yazma programı” ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın amacına, konusuna ve özelliğine göre bazen nitel bazen nicel bazen de her iki yaklaşımın yöntem ve verileri kullanılabilir. Bu bağlamda aynı araştırma çerçevesinde bu yaklaşımların birlikte kullanılması aynı olgunun farklı perspektiflerden incelenerek araştırmanın kapsamını, derinliğini ve gücünü artırabilir (Creswell, 2008). Şekil 3.1'de nicel ve nitel araştırma sürecinin karşılaştırması yer almaktadır. Şekil 3.2'de ise araştırmanın temel amacı ve bunun geçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatlarıyla gösterilmiştir.



Şekil 3.1 Nitel ve nicel araştırmalar (Creswell, 2008, s.52)



Şekil 3.2.Araştırmanın deseni ve izlenen süreç

3.2. Nicel Veri İçin Çalışma Grubu

Araştırma, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında, Adana ve Mersin İli sınırları içinde yer alan Çukurova ve Mersin Üniversitelerinde Türkçe Eğitimi Bölümünde üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları üzerinde 10 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir.

İlköğretimin Türkçe dersinin temel amacı öğrencilerin dil becerilerini(okuma, yazma, konuşma ve dinleme), eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini, eleştirme, sorgulama ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin eleştirel okur yazar olmaları için öncelikle öğretmenlerin eleştirel okur yazar olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, eleştirel okuma yazmaya model olarak öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilirler. Eleştirel okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında en büyük sorumluluk Türkçe dersi öğretmenlerine düşmektedir. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün amacı ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda Türkçe derslerini yürütecek olan öğretmenleri yetiştirmektir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ana dili eğitim ve öğretimini yürütecek olan Türkçe öğretmenlerinden ana dilini, etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olmaları beklenir. Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflenen ana dili becerilerini öğrencilerine kazandırabilmesi için de öncelikle kendilerinin yeterli alan bilgisine sahip olması gerekir. Anlama ve anlatma becerisini yeterli seviyede kazanmış Türkçe öğretmenleriyle yapılacak ana dili eğitimi ve öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşılması daha kolay olacaktır.

Türkçe Eğitimi Bölümünde beşinci yarıyılında ‘Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi’, altıncı yarıyılında ise ‘Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi’ dersleri yer almaktadır. Bu derslerin içerikleri incelendiğinde eleştirel okuma ve yazma becerilerinin geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının bu derslerde yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışma grubu olarak Türkçe Eğitimi Bölümündeki üçüncü sınıf öğretmen adayları seçilmiştir.

Kontrol ve deney grubundaki öğrenciler belirlenirken aşağıdaki ölçütler açısından gruplar denkleştirilmeye çalışılmıştır.

a) “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” öntest puanları,
b) “Yazma Başarı Testi” öntest puanları,
c) “Eleştirel Okuma Başarı Testi” öntest puanları
d) “Eleştirel Yazma Başarı Testi” öntest puanları,

e) Cinsiyet,
f) Doğum yeri,
g) Kardeş sayısı,
h) Anne-babanın eğitim durumu,
i) Anne-babanın mesleği,
j) Kazandığı bölümü (Türkçe Eğitimi) ÖSS' deki tercih sırası
k) ÖSS puanı,
l) Mezun oldukları okul türü,
m) Okuduğu kitap sayısı,
n) Günlük gazete okuma durumu ve okuduğu gazete,
o) Dergi okuma durumu ve okuduğu dergi,

Çalışma gruplarının yukarıdaki ölçütlere göre durumları incelendikten sonra, araştırmacının Çukurova Üniversitesinde görev yapmasından dolayı deney grubu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Deney grubunda Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerini araştırmacı yürüteceğinden kolay ulaşılabilir örneklem seçilmiştir. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Deneysel işlemler başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Eleştirel Okuma Başarı Testi”, “Yazma Başarı Testi” ve “Eleştirel Yazma Başarı Testi” uygulanmıştır. Bu testlerden ve puanlama rehberlerinden elde edilen öntest sonuçları t testi ile test edilmiştir. Öntest puanlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testi öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, t testi analizi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T- Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
Deney	31	27.03	4.57	59	.119	.906
Kontrol	30	27.17	4.26			

Tablo 3.2' ye bakıldığında okuma öntest puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X}$=27.03; kontrol grubunda $\bar{X}$=27.17 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır. Tablo 3.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.4. Yazma Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarının yazma başarı testi öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, t-testi analizi sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3

Deney ve Kontrol Guplarının Yazma Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T-Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
Deney	31	5.87	2.03	59	3.151	.003
Kontrol	30	4.33	1.77			

Tablo 3.3 incelendiğinde yazma başarı testi öntest toplam puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X}$=5.87; kontrol grubunda $\bar{X}$=4.33 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Tablo 3.3'e bakıldığında, grupların öntest toplam puanları arasında .003 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

3.5. Eleştirel Okuma Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma başarı testi öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, t- testi analizi sonuçları Tablo 3.4' te verilmiştir.

Tablo 3.4

Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T- Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
Deney	31	19.55	5.03	59	.556	.58
Kontrol	30	18.77	5.92			

Tablo 3.4'e bakıldığında eleştirel okuma başarı testi öntest puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X}$=19.55; kontrol grubunda $\bar{X}$=18.77 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Tablo 3.4 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel okuma başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.6. Eleştirel Yazma Başarı Testi

Deney ve kontrol gruplarının eleştirel yazma başarı testi öntest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, t-testi analizi sonuçları Tablo 3.5' te verilmiştir.

Tablo 3.5

Deney ve Kontrol Guplarının Eleştirel Yazma Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri, T- Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	SD	t	p
Deney	31	9.03	4.7	59	1.102	.275
Kontrol	30	7.87	3.44			

Tablo 3.5 incelendiğinde eleştirel yazma başarı testi öntest toplam puan ortalamaları deney grubunda $\bar{X}$=9.03; kontrol grubunda $\bar{X}$=7.87 olarak bulunmuştur. Bu ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Tablo 3.5' e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin eleştirel yazma başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

3.7. Kişisel Bilgiler

Bu çalışmada kişisel bilgiler formu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, doğum yerleri, kardeş sayısı, anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamama durumu, anne ve babanın öğrenim düzeyi ve mesleği, mezun olduğu okul, ÖSS puanı, kazandığı bölümü tercih sırası, ayda okuduğu kitap sayısı, günlük gazete ve dergi okuma alışkanlığı olup olmadığı ilgili değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkili olan bu değişkenlerin, akademik başarıyı etkileyebileceği düşünülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bu değişkenler açısından mümkün oldukça birbirlerine benzer nitelikler taşımasına özen gösterilmiştir. Aşağıda bu değişkenlere ilişkin sayısal verileri içeren tablolar sırasıyla verilmiştir.

3.7.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.6 'da verilmiştir.

Tablo 3.6

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Kız	19	61.29	13	43.33	32	52.46
Erkek	12	38.71	17	56.66	29	47.54
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

$X^2(1)= 1.971$, p= .20

Tablo 3.6 incelendiğinde deney grubunda %61.29'sı kız, %38.71'sı erkek olmak üzere toplam 31 öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise %43.33'i kız, %56.66'sı erkek olmak üzere toplam 30 öğretmen adayı bulunmaktadır. Tablo 3.6'ya bakıldığında cinsiyet açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir

[X^2 (1) = 1.971, p= .20]. Başka bir deyişle gruplar cinsiyet açısından birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.7.2. Doğum Yeri

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının doğum yerlerine göre dağılımı Tablo 3.7' de verilmiştir.

Tablo 3.7

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum Yeri	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Adana	9	29.03	4	13.33	13	21.31
Osmaniye	5	16.13	4	13.33	9	14.75
Mersin	3	9.68	5	16.67	8	13.11
Mardin	3	9.68	3	10	6	9.84
Hatay	2	6.45	2	6.67	4	6.56
Kahramanmaraş	2	6.45	1	3.33	3	4.92
Konya	-	-	3	10	3	4.92
Siirt	1	3.23	1	3.33	2	3.28
Gaziantep	1	3.23	1	3.33	2	3.28
Şanlıurfa	1	3.23	-	-	1	1.64
Adıyaman	-	-	1	3.33	1	1.64
Malatya	1	3.23	-	-	1	1.64
Tunceli	-	-	1	3.33	1	1.64
Bingöl	1	3.23	-	-	1	1.64
Erzurum	-	-	1	3.33	1	1.64
Muş	-	-	1	3.33	1	1.64
Van	1	3.23	-	-	1	1.64
Şırnak	-	-	1	3.33	1	1.64
Çorum	1	3.23	-	-	1	1.64
Nevşehir	-	-	1	3.33	1	1.64
Toplam	31	100	30	100	61	100

(Not= Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrentmen adaylarının doğum yerlerinin daha çok Akdeniz Bölgesinin doğu kısmından ve Güneydoğu Bölgesinden olduğu söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adaylarını doğum yerleri; Adana (%29.03), Osmaniye (%16.13), Mersin (%9.68), Mardin (%9.68), Hatay (%6.45), Kahramanmaraş (%6.45), Siirt (%3.23), Van (%3.23), Çorum (%3.23), Gaziantep (%3.23), Şanlıurfa (%3.23), Malatya (%3.23), Bingöl (%3.23)'dür. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının doğumyerleri ise; Adana (%13.33), Osmaniye (%13.33), Mersin (%16.67), Mardin (%10), Konya (%10), Hatay (%6.67), Kahramanmaraş (%3.33), Siirt (%3.33), Muş (%3.33), Şırnak (%3.33), Adıyaman (%3.33), Gaziantep (%3.33), Tunceli (%3.33), Nevşehir (%3.33), Erzurum (%3.33)'dur. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğunun (38'i) doğum yerlerinin Adana ve Adana'ya il sınırı olan komşu iller olduğu söylenebilir.

3.7.3. Anne Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamaması

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının anne babasının birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre dağılımları Tablo 3.8 ’de verilmiştir.

Tablo 3.8

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne ve Babanın Birlikte Yaşayıp Yaşamamasına Göre Dağılımı

Anne ve Babanın Birlikte Yaşama Durumu	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Birlikte Yaşıyor	28	90.32	28	93.33	56	91.80
Birlikte Yaşamıyor	3	9.68	2	6.67	5	8.20
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20’yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.8’e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarında 28'er öğretmen adayının annesi ile babasının birlikte yaşadığı görülmektedir. Deney grubunda 3 (%9.68) ve kontrol grubunda ise 2 (%6.67) öğretmen adayı anne ile babasının birlikte yaşamadığını belirtilmiştir. Anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamaması açısından, deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğretmen adaylarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.4. Kardeş Sayısı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının kardeş sayısına göre dağılımı Tablo 3.9' da verilmiştir.

Tablo 3.9

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
2-3 Kardeş	10	32.26	13	43.33	23	37.70
4-5 Kardeş	11	35.48	5	16.67	16	26.23
6-7 Kardeş	5	16.13	4	13.33	9	14.75
8-10 Karde	5	16.13	8	26.67	13	21.31
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

$X^2(3)= 3.429$, p= .33

Tablo 3.9'da kardeş sayısı 2-3 kişi olan öğretmen adayı oranı deney grubunda %32.26 iken, bu oran kontrol grubunda %43.33'tür. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %35.48'nın kardeş sayısının 4-5 olduğu görülürken, kontrol grubunda bu oran %16.67'dir. Deney grubunda 6-7 kardeşi olan %16.13 iken kontrol grubunda %13.33'tür. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %16.13'ünün kardeş sayısının 8-10 olduğu, kontrol grubunda ise %26.67 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının kardeş sayılarının dağılımını gösteren Tablo 3.9'a göre, kardeş sayısı açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [X^2 (3)= 3.429, p= .33]. Deney ve kontrol grupları kardeş sayısı açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.5. Öğretmen Adaylarının Oturdukları Yer

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının oturdukları yere göre dağılımı Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Oturdukları Yerlere Göre Dağılımı

Oturdukları Yer	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Arkadaşlarıyla Evde	9	29.03	16	53.33	25	40.98
Yurtta	12	38.71	9	30	21	34.43
Ailesiyle Evde	10	32.26	5	16.67	15	24.59
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

$X^2(2)= 4.040$, $p= .13$

Tablo 3.10’da ailesiyle evde oturan öğretmen adayı oranı deney grubunda %32.26 iken, bu oran kontrol grubunda %16.67’dir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %29.03’nün arkadaşlarıyla evde oturdukları görülürken, kontrol grubunda bu oran %53.33'tür. Deney grubunda yurtta kalan %38.71 iken kontrol grubunda %30’dur. Tablo 3.10 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrentmen adaylarının oturdukları yerler açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [X^2 (2) = 4.040, p = .13]. Başka bir deyişle gruplar öğretmen adaylarının oturdukları yer açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.7.6. Baba Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 3.11 ’de verilmiştir.

Tablo 3.11

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okur- yazar değil	1	3.22	2	6.67	3	4.92
Okur- yazar	1	3.22	2	6.67	3	4.92
İlkokul Mezunu	14	45.16	13	43.33	27	44.26
Ortaokul Mezunu	3	9.68	4	13.33	7	11.48
Lise Mezunu	10	32.26	6	20	16	26.23
Üniversite Mezunu	2	6.45	3	10	5	8.2
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.11 incelendiğinde, deney gruplarındaki öğretmen adaylarının babalarının %3.22'sinin, kontrol grubundakilerin ise %6.67'sinin okur-yazar olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının babalarının %3.22'sinin okur-yazar oldukları görülürken, kontrol grubunda bu oran %6.67'dir. Deney grubunda ilkokul mezunu olan baba oranı %45.16 iken kontrol grubunda %43.33'dür. Deney grubundaki babaların %9.68'i, kontrol grubundakilerin ise %13.33'ü ortaokul mezunudur. Deney grubundaki öğretmen adaylarının babalarının %32.26'ünün lise mezunu oldukları görülürken, kontrol grubunda bu oran %20'dir. Deney grubundaki babaların %6.45'inin, kontrol grubunda ise %10'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi açısından deney ve kontrol gruplarının oluşturan öğretmen adaylarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.7. Anne Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 3.12 'de verilmiştir.

Tablo 3.12

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okur- yazar değil	8	25.81	7	23.33	15	24.59
Okur- yazar	5	16.13	1	3.33	6	9.84
İlkokul Mezunu	11	35.48	14	46.67	25	40.98
Ortaokul Mezunu	2	6.45	3	10	5	8.2
Lise Mezunu	5	16.13	4	13.33	9	14.75
Üniversite Mezunu	-	-	1	3.33	1	1.64
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.12'ye bakıldığında, deney grubunda anne öğrenim durumunda okur-yazar olmayan anne oranın %25.81 iken, kontrolde bu oran %23.33'tür. Deney grubundaki annelerin %16.13'ü okur-yazarken, kontrol grubunda bu oran %3.33'dür. Deney grubundaki annelerin %35.48'i ilkokul mezunu iken kontrol grupunda %46.67'si ilkokul mezunudur. Deney grubundaki öğretmen adaylarının annelerinin %6.45'i, kontrol grubundakilerin ise %10'u ortaokul mezunudur. Deney grubunda lise mezunu olan anne oranı %16.13 iken kontrol grubunda %13.33'tür. Deney grubunda üniversite mezunu anne bulunmamakta, kontrol grubunda ise bu oran %3.33'tür. Anne öğrenim düzeyi açısından deney ve kontrol gruplarının oluşturan öğretmen adaylarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.8. Baba Mesleği

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının babalarının mesleğine ilişkin bulgular Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
İşsiz	-	-	1	3.33	1	1.64
İşçi	4	12.9	3	10.0	7	11.48
Çiftçi	6	19.35	8	26.67	14	22.95
Emekli	10	32.26	10	33.33	20	32.79
Esnaf	5	16.14	5	16.67	10	16.39
Polis Memuru, Öğretmen, Memur	6	19.35	3	10.0	9	14.75
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.13'e bakıldığında, deney grubundaki hiçbir öğretmen adayının babasının işsiz olmadığı ancak kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının babalarının %3.33'nün işsiz olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının babalarının %12.9'unun, kontrol grubundaki babaların ise %10' unun işçi olduğu görülmektedir. Deney grubunda babaları çifçi olan öğretmen adaylarının oranı %19.35 iken kontrol grubunda bu oran %26.67'dir. Babaları emekli olan ve esnaf olan öğretmen adaylarının oranı ise deney(emekli olan %32.26, esnaf olan %16.14) ve kontrol (emekli olan %33.33, esnaf olan %16.67) grubunda birbirine yakındır. Deney grubunda öğretmen adaylarının babalarının %19.35'inin memur olduğu görülürken, bu oran kontrol grubunda%10'udur. Baba mesleği açısından deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.9. Anne Mesleği

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının annelerinin mesleğine ilişkin bulgular Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Ev hanımı	30	96.77	28	93.33	58	95.08
Emekli Öğretmen	-	-	2	6.67	2	3.28
Memur	1	3.23	-	-	1	1.64
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.14 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (deney grubu %96.77, kontrol grubu %93.33) annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının annelerinin %6.67'sinin emekli öğretmen olduğu, deney grubundakilerin ise %3.23'nün memur olduğu görülmektedir. Anne mesleği açısından deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.10. Mezun Olduğu Okul Türü

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 3.15 'te verilmiştir.

Tablo 3.15

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Anadolu Lisesi	4	12.9	7	23.33	11	18.03
Anadolu Öğretmen Lisesi	6	19.35	2	6.67	8	13.11
Süper Lise	1	3.23	-	-	1	1.64
Anadolu Meslek Lisesi	-	-	1	3.33	1	1.64
Lise	19	61.29	20	66.67	39	63.93
Açıköğretim Lisesi	1	3.23	-	-	1	1.64
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.15' e bakıldığında, deney gruplarındaki öğretmen adaylarının %12.9'unun, kontrol grubundakilerin ise %23.33'ünün anadolu lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarından %3.23'ü süper lise mezunudur. Deney grubunda öğretmen adaylarının %19.35'inin anadolu öğretmen lisesi mezunu olduğu görülürken, bu oran kontrol grubunda%6.67'dir. Genel lise mezunu olan öğretmen adaylarının oranı ise deney(%61.29) ve kontrol(%66.67) grubunda birbirine yakındır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %3.23'ünün açıköğretim lisesi, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ise %3.33'ünün anadolu meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Mezun oldukları okul türü açısından deney ve kontrol gruplarının oluşturan öğretmen adaylarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

3.7.11. Okuduğu Kitap Sayısı

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin bulgular Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bir Ayda Okuduğu Kitap Sayısına Göre Dağılımı

Ayda Okuduğu Kitap Sayısı	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1 Kitap	-	-	2	6.67	2	3.28
2 Kitap	18	58.06	17	56.67	35	57.38
3 Kitap	13	41.94	11	36.67	24	39.34
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.16 incelendiğinde, deney gruplarındaki öğretmen adaylarının %58.06'sının, kontrol grubundakilerin ise %56.67'sinin ayda okuduğu kitap sayısının iki olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %41.94'ü ayda üç kitap okurken, kontrol grubunda bu oran %36.67'dir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının %6.67'sinin ayda bir kitap okuduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının bir ayda okunan kitap sayısı açısından da benzer oldukları görülmektedir.

3.7.12. Gazete Okuma Alışkanlığı

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının günlük gazete okuma durumlarına göre dağılımı Tablo 3.17 'de verilmiştir.

Tablo 3.17

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Günlük Gazete Okuma Alışkanlığına Göre Dağılımı

Günlük Gazete	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okuyan	16	51.61	17	56.67	33	54.10
Okumayan	15	48.39	13	43.33	28	45.90
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

$X^2(1)= .157, p= .69$

Tablo 3.17 incelendiğinde; deney grubundaki öğretmen adaylarının %48.39'unun ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının %43.33'ünün günlük gazete okumadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %51.61'i, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının %56.67'si günlük olarak gazete okuduklarını belirtmiştir. Tablo 3.17 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrentmen adaylarının günlük gazete okuma açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [X^2 (1) = .157, p = .69]. Başka bir deyişle gruplar öğrencilerin günlük gazete okuma alışkanlığı açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının okudukları günlük gazetelere ilişkin bulgular Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Okuduğu Günlük Gazeteye Göre Dağılımı

Gazeteler	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Doğan Grubu	6	37.5	3	17.65	9	27.27
Birden Farklı Gazeteler	3	18.75	4	23.53	7	21.21
Habertürk	1	6.25	5	29.41	6	18.18
Cumhuriyet	3	18.75	1	5.88	4	12.12
Zaman	2	12.5	2	11.76	4	12.12
Taraf	-	-	1	5.88	1	3.03
Türkmedya Grubu	1	6.25	-	-	1	3.03
Yeniçağ	-	-	1	5.88	1	3.03
Toplam	16	100.0	17	100.0	33	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.18 incelendiğinde, deney grubunda günlük gazete okuyan öğretmen adaylarının %37.5' inin, kontrol grubundakilerin ise %17.65' inin doğan grubundaki gazeteleri okuduğu, deney grubundaki öğretmen adaylarının % 18.75' inin ve kontrol

grubundakilerin %23.53'ünün ise birden çok gazete okuduğu görülmektedir.

3.7.13. Dergi Okuma Alışkanlığı

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının dergi okuma durumlarına göre dağılımı Tablo 3.19 ’da verilmiştir.

Tablo 3.19

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Dergi Okuma Alışkanlığına Göre Dağılımı

Dergi	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Okumayan	21	67.74	19	63.33	40	65.57
Okuyan	10	32.26	11	36.67	21	34.43
Toplam	31	100.0	30	100.0	61	100.0

$X^2(1)= .131$, p= .72

Tablo 3.19 incelendiğinde; deney grubundaki öğretmen adaylarının %67.74’ünün ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının %63.33'ünün hiç dergi okumadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %32.26’sı, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının %36.67’si dergi okuduklarını belirtmiştir. Tablo 3.19 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrentmen adaylarının dergi okuma alışkanlığı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [X^2 (1) = .131, p = .72]. Başka bir deyişle gruplar öğrencilerin dergi okuma alışkanlığı açısından birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının okudukları dergilere ilişkin bulgular Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Okuduğu Dergiye Göre Dağılımı

Dergi	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Edebiyat ve Dil Dergileri	5	50	3	27.27	8	38.10
Bilim Dergileri	2	20	5	45.45	7	33.33
Kişisel Gelişim Dergileri	1	10	3	27.27	4	19.05
Mizah Dergileri	2	20	-	-	2	9.52
Toplam	10	100.0	11	100.0	21	100.0

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.20 incelendiğinde, deney grubunda dergi okuyan öğretmen adaylarının yarısı (%50), kontrol grubunda ise %27.27'si edebiyat ve dil dergileri okuduklarını belirtmiştir. Deney grubunda bilim dergilerini takip eden öğretmen adayı oranı %20 iken kontrol grubunda bu oran %45.45'dir. Kişisel gelişim dergilerini okuyan öğretmen adayı oranı deney grubunda %10 iken kontrol grubunda %27.27'dir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %20'sinin mizah dergilerini takip ettikleri görülmektedir.

3.7.14. Kazandığı Bölümün (Türkçe Eğitimi) ÖSS' deki Tercih Sırası

Kontrol ve deney gruplarındaki öğretmen adaylarının kazandıkları bölümün ÖSS'deki tercih sırasına göre dağılımı Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Kazandıkları Bölümü ÖSS'deki Terch Sırasına Göre Dağılımı

Tercih Sırası	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1-3	26	83.87	20	66.67	46	75.41
4-6	3	9.68	10	33.33	13	21.31
7 ve sonrası	2	6.45	-	-	2	3.28
Toplam	31	100	30	100	61	100

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.21'e göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (deney grubu %83.87, kontrol grubu %66.67) kazandıkları bölümün (Türkçe Eğitimi) ilk üç tercihinde yer aldığı söylenebilir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %9.68'inin, kontrol grubundakilerin ise %33.33'ünün kazandıkları bölümü dördüncü, beşinci veya altıncı sırada yazdıkları görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %6.45'i ise kazandıkları bölümü yedinci sıradan sonra yazmıştır. Bu değişken açısından deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

3.7.15. Türkçe Öğretmenliğini Kazandığı ÖSS Puanı

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliğini kazandığı ÖSS puanına göre dağılımı Tablo 3.22 'de verilmiştir.

Tablo 3.22

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin ÖSS Puanlarına Göre Dağılımı

ÖSS Puanları	**Deney**		**Kontrol**		**Toplam**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
330-339	9	29.04	3	10	12	19.67
340-349	18	58.07	26	86.67	44	72.13
350-359	4	12.9	1	3.33	5	8.20
Toplam	31	100	30	100	61	100

(Not = Beşten küçük gözenek sayısı %20'yi aştığı için X^2 yapılamamıştır.)

Tablo 3.22' ye göre, deney gruplarındaki öğretmen adaylarının %29.04'nün,

kontrol grubunda ise %10'unun ÖSS puanı 330- 339 aralığındadır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun(%86.67), deney grubunda ise %58.07'sinin ÖSS puanının 340- 349 aralığında olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının %12.9'unun ÖSS puanı 350- 359 aralığında olduğu görülürken, kontrol grubunda bu oran %3.33'dür. Bu değişken açısından deney ve kontrol gruplarının benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin tüm bu değişkenler birlikte değerlendirildiğinde; grupların sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

3.8. Nitel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme alınan Türkçe Eğitimi üçüncü sınıf öğretmen adaylarına başarı ön testleri uygulanmıştır. Öntestlerin uygulamasından sonra deney grubundaki öğretmen adaylarına bu konuda daha ayrıntılı olarak çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen deney grubundaki öğretmen adaylarından "cinsiyet" ve "akademik başarı" dikkate alınarak on öğretmen adayı seçilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Bu çalışma kapsamında da araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler vardır ("cinsiyet", "akademik başarı") (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu ölçütlerin belirlenme nedeni hem başarılı hem de daha az başarılı öğrencilerin görüşlerini almak ve aynı sınıfta farklı bakış açılarını elde etmektir. Seçilen öğretmen adaylarının cinsiyet ve akademik başarı durumuna göre dağılımları Tablo 3.23' de yer almaktadır.

Tablo 3.23

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Akademik Başarı Durumuna Göre Dağılımı

	Cinsiyet	Akademik başarı	Yaşadığı yer	Mezun olduğu Kurum	Okumayı Sevme	Yazmayı sevme	En sevdiği yazar	Okuduğu metin türleri	Kitap okuma alışk.	Gazete okuma alışk.
Öğrt. Ady. 1	K	Üst	Yurt	Anad. Lisesi	Evet	Kayır	Dostoyevsky R.N. Güntekin Orhan Pamuk	Roman:	Ayda en fazla 3 kitap	Yok
Öğrt.Ady. 2	K	Üst	Ev	Lise	Evet	Evet	Yaşar Kemal R.N. Güntekin Y.K Karaosmanoğlu	Roman, şiir, öykü, hikaye	Ayda 3 kitaptan fazla	Var
Öğrt. Ady. 3	K	Orta	Ev	Anad. Öğrt. Lisesi	Evet	Kayır	Balzac Dostoyevsky	Roman:	Ayda en fazla 3 kitap	Var
Öğrt.Ady. 4	E	Orta	Ev	Anad. Lisesi	Evet	Kayır	H.Z. Uşaklıgil Nazım Hikmet	Roman	Ayda en fazla 3 kitap	Var
Öğrt. Ady. 5	K	Orta	Yurt	Lise	Evet	Evet	Yaşar Kemal	Roman, öykü, deneme	Ayda 3 kitaptan fazla	Yok
Öğrt. Ady. 6	K	Alt	Ev	Lise	Evet	Evet	S.F. Abasıyanık Ayfer Tunç Yaşar Kemal	Roman, şiir, öykü	Ayda 3 kitaptan fazla	Yok
Öğrt. Ady. 7	E	Alt	Yurt	Anad. Öğrt. Lisesi	Evet	Evet	R.N. Güntekin A. M. Efendi	Roman:	Ayda en fazla 3 kitap	Var
Öğrt. Ady. 8	K	Üst	Yurt	Lise	Evet	Kayır	Dostoyevsky Aziz Nesin Can Yücel	Roman, şiir	Ayda en fazla 3 kitap	Yok
Öğrt. Ady. 9	E	Alt	Ev	Lise	Evet	Evet	Dostoyevsky	Roman	Ayda en fazla 3 kitap	Yok
Öğrt. Ady 10	E	Üst	Yurt	Lise	Evet	Evet	Orhan Pamuk	Gazete, deneme, köşe yazısı, roman	Ayda en fazla 3 kitap	Var

3.9. Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplama araçları olarak, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Okuma Başarı Testi”, “Eleştirel Yazma Başarı Testi” ve “Yazma Başarı Testi” araştırmada öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlamak amacıyla ayrıca kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ayrıca öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile ilgili düşüncelerini ve tepkilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sözü edilen ölçme araçları ve kullanım amaçları ile ilgili bilgiler Tablo 3.24' te verilmiştir.

Tablo 3.24

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Amaçları

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Kimin Yanıtladığı	Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı			
			İşlem Öncesi	Öntest	Sontest	İşlem Sonrası
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Okuma becerisine yönelik akademik başarının ölçülmesi	Deney ve kontrol grubu		X	X	
Yazma Başarı Testi	Yazma becerisine yönelik akademik başarının ölçülmesi			X	X	
Eleştirel Okuma Başarı Testi	Eleştirel okuma becerisine yönelik başarının ölçülmesi			X	X	
Eleştirel Yazma Başarı Testi	Eleştirel yazma becerisine yönelik başarısının ölçülmesi			X	X	
Kişisel Bilgiler Formu	Öğrencilerin ve ailelerinin hakkında bilgi edinilmesi		X			
Yarı yapılandırılmış Görüşme Formları	Ön Görüşme: Öğrencilerin uygulama öncesi okuma ve yazma becerileri ile ilgili görüşlerinin alınması Son Görüşme: Öğrencilerin uygulama sonrası okuma-yazma ile eleştirel okuma-yazma becerileri ile ilgili görüşlerinin alınması	Deney grubu	X			X

3.9.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmada, okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla Karatay'ın (2007) geliştirdiği başarı testine ulaşılmıştır. Bu test "İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının

Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması" adlı araştırma için geliştirilmiş olup geliştirilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

- Öyküleyici metne ilişkin 28, bilgilendirici metne ilişkin 27 ve şiir metnine ilişkin de 25 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Üç metin türüne dayalı hazırlanan 80 soruluk okuduğunu anlama testi ile ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uzmanı Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Büyüköztürk ile Öncü ve çoktan seçmeli sınavlara yönelik özel eğitim kurumlarında hizmet veren Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş onlardan hem ölçme değerlendirme ilkelerine ve sınıf düzeyine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından görüşlerini ve önerilerini bildirmeleri veya ilgili yerlerde düzeltmeler yapmaları istenmiştir. Üç metin türüne dayalı 80 soruluk okuduğunu anlama testi, uzmanların önerileri doğrultusunda tekrar düzenlendikten sonra Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilen 147 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.
- Ön deneme sonuçları doğrultusunda her üç metne dayalı testlerin madde analizleri yapılmıştır. Madde ayırıcılık indisleri düşük, öyküleyici metne ait 3, bilgilendirici metne ait de 2 soru testten çıkarılmıştır. Böylece, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla bilgilendirici, öyküleyici ve manzum metinlerin her birine ilişkin 25'er olmak üzere, çoktan seçmeli toplam 75 soru hazırlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR–20 güvenirlilik katsayısı .73; bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR–20 güvenirlilik katsayısı .75; şiir metnine ilişkin okuduğunu anlama testinin de KR–20 güvenirlilik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bu testin cevaplandırılma süresi 100 dakikadır. Bu başarı testinde, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre ayrı ayrı ve üç metin türüne ilişkin toplam anlama başarısı şeklinde ele alınıp değerlendirilebilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı; metinleri meydana getiren anlamlı en küçük yapı birimleri deyim, kelime ve kelime gruplarının geçtiği cümleler, paragraflar ve metinlerin tamamından hareketle çıkarılacak konu, olay, ana düşünce ve metnin türü gibi okuma sonrası sürece ilişkin okuduğunu anlama başarısı seklinde üç boyuta

ayrılarak da değerlendirilebilmektedir.

Bu araştırmada kullanılmadan önce Karatay'ın (2007) hazırladığı 75 soruluk okuduğunu anlama başarı testi 169 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları ve anlamakta güçlük çektikleri sorular ve parçalar hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Deneme uygulamasından sonra teste son şeklini vermek amacıyla madde ve test analizine geçilmiştir. İlk olarak madde güçlüğüne (pj) bakılmıştır. Madde güçlüğü sorulara doğru cevap veren öğrencilerin sayısının o soruya cevap verenlere oranıdır. Güçlük düzeyi sıfıra yakın olan sorular zor, bire yakın olan sorular kolay olarak tanımlanmıştır. Daha sonra madde standart sapmasına bakılmıştır. Üçüncü olarak madde ayırt edicilik gücüne (rjx) bakılmıştır. Madde ayırt edicilik gücü her bir maddenin toplam puanla ilişkisini belirtir. Madde ile toplam puan arasında düşük korelasyon varsa ayırt edicilik düşük, madde ile toplam arasında yüksek korelasyon varsa madde ayırt ediciliği yüksektir. Ayrıcılık indisi .20'un altında olan maddeler testten çıkartılmıştır(Tekin, 1997, 222). Son olarak bağımsız gruplar t testi ile alt ve üst % 27'lik dilimler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan maddeler testten çıkarılmış ve kapsam geçerliliğini sağlaması acısından test tekrar gözden geçirilmiştir. Sonuçta 34 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Son biçimi verilen ''Okuduğunu Anlama Başarı Testi''; 41 maddeden oluşacak şekilde tamamlanmıştır. Test, madde güçlükleri .05 ile .96; ayırıcılık güçlükleri .20 ile .42 arasında değişen 41 maddeden oluşmaktadır. Testte, öyküleyici metinden 14, bilgilendirici metinden 13 ve şiirden 14 madde yer almaktadır. Testin cevaplama süresi 60 dakikadır. Tablo 3.25' te "Okuduğunu Anlama" başarı testini oluşturan maddelerin madde analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.25

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Test														
Bilgilendirici Metin					**Öyküleyici Metin**					**Şiir**				
Md No	**Pj**	**Sj**	**rjx**	**t**	**M N**	**Pj**	**Sj**	**rjx**	**t**	**M N**	**Pj**	**Sj**	**rjx**	**t**
1	.63	.48	.28	3.11**	**14**	.75	.43	.27	2,87**	**28**	.96	.20	.24	1.99*
2	.91	.29	.21	1.99*	**15**	.49	.50	.26	3,83***	**29**	.90	.30	.34	2.84**
3	.44	.50	.28	4.46***	**16**	.30	.46	.26	2,93**	**30**	.76	.43	.36	3.97**
4	.88	.33	.26	2.54*	**17**	.89	.31	.22	2,12*	**31**	.68	.47	.25	3.51**
5	.84	.37	.28	3.99***	**18**	.50	.50	.27	3,28***	**32**	.19	.39	.28	3.71**
6	.68	.47	.42	4.91***	**19**	.33	.47	.24	2,97**	**33**	.85	.36	.20	2.54*
7	.33	.47	.22	3.1**	**20**	.78	.41	.24	2,14*	**34**	.92	.27	.22	3.08**
8	.85	.36	.35	4.16***	**21**	.63	.48	.25	2,83**	**35**	.85	.36	.22	2.36*
9	.29	.46	.34	3.64***	**22**	.83	.38	.21	3,01**	**36**	.95	.23	.25	3.08**
10	.37	.48	.33	4.41***	**23**	.61	.49	.33	4,72***	**37**	.07	.25	.25	2.84**
11	.49	.50	.28	4.6***	**24**	.34	.47	.22	2,57*	**38**	.95	.21	.21	2.6*

(Tablo 3.25 Devam)

2	.27	.44	.29	3.86***	**25**	.62	.49	.21	2,44*	**39**	.72	.45	.25	3.18**
13	.24	.43	.28	2.58*	**26**	.56	.50	.27	3,54***	**40**	.76	.43	.26	3.33**
					27	.86	.34	.20	2,29*	**41**	.05	.23	.30	2.51*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 3.26' da gösterilmektedir.

Tablo 3.26

Okuduğunu Anlama Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	**X**	**S**	**Ortanca**	**Mod**	**Ort. Güçlüğü**	**KR20**
169	25.28	4.86	25	25	.62	.73

Tablo 3.26 incelendiğinde ortalama, ortanca ve modun birbirine yakın olması (25.28, 25 ve 25) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca okuma testinin madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliği .73, testin ortalama güçlüğü .62, testin standart sapması 4.86 olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının deyim, kelime ve kelime grubuna ilişkin okuma sürecindeki anlama başarısını belirlemek amacıyla bilgilendirici metinle ilgili 5 (bk.Ek-1 2, 5, 7, 8 ve 12. sorular), öyküleyici metinle ilgili 3 (bk. Ek-1 17, 18 ve 21. sorular) ve şiirle ilgili 5 (bk.Ek-1 28, 29, 32, 35 ve 37. sorular) olmak üzere toplam 13 soru; metinleri meydana getiren paragraflara ilişkin okuma sürecindeki anlama başarılarını belirlemek amacıyla bilgilendirici metne dayalı 6 (bk. Ek-1 3, 4, 6, 9, 10 ve 11. sorular), öyküleyici metne dayalı 6 (bk. Ek-1 15, 16, 19, 20, 22 ve 23. sorular) ve şiire dayalı 7 (bk. Ek-1 30, 31, 33, 34, 36, 38 ve 39. sorular) olmak üzere toplam 19

soru ve metinlerin tamamından çıkarılacak konu, olay, ana düşünce ve metnin türü vb. okuma sonrası süreçte metni kavrama ve değerlendirme başarılarını belirlemek amacıyla da bilgilendirici metne dayalı 2 (bk.Ek-1 1 ve 13. sorular), öyküleyici metne dayalı 5 (bk.Ek-1 14, 24, 25, 26 ve 27. sorular) ve şiire dayalı 2 (bk. Ek-1 40 ve 41. sorular) olmak üzere toplam 9 soru yer almaktadır.

Bu bulgular temelinde başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ek-1'de sunulmuştur. Bu çalışmada "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest ve sontest olarak çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinin öntest, sontest KR-20 değerleri Tablo 3.27' de verilmiştir.

Tablo 3.27

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Öntest, Sontest KR-20 Değerleri

N	**Öntest KR-20**	**Sontest KR-20**
61	.71	.79

3.9.2. Yazma Başarı Testi

Araştırmada yazma becerisinin gelişimini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Yazma Başarı Testi" geliştirilmiştir. Bu testin geliştirilmesinde izlenen aşamalar sırasıyla şöyledir.

Öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmede iki yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar doğrudan ve dolaylı ölçme yaklaşımıdır. Dolaylı ölçmede, öğrencilerce üretilen metinden hareketle öğrencilerin metin üretebilme becerisini ölçmek yerine, yazma becerisine ilişkin daha çok bilişsel alanın hatırlama ve uygulama düzeyini ölçmek için hazırlanmış olan sorulara, verilen seçeneklerden yanıt bulma söz konusudur. Bu tür ölçme araçları genellikle çoktan seçmeli test türünde hazırlanan araçlardır. Bu araçlarla ölçme, öğrencilerin ürettikleri metni doğrudan ölçmeye yönelik olmadığı için öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin doğrudan bir yargı bildirmemektedir. Doğrudan ölçme yaklaşımı, öğrencilerin ürettikleri yazılı metin üzerinden yapılır (Ülper, 2009). Yazılı anlatımı değerlendirmede rubrik (rubric) adı verilen puanlama yönergeleri kullanılmaktadır. Rubrik, belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek

değerlendirilmesidir. Bu araç ülkemizde “derecelendirme ölçeği”, “dereceli puanlama anahtarı”, “puanlama yönergesi”, “değerlendirme ölçeği” olarak adlandırılmaktadır (Sezer, 2005, s. 74). Öğrencilerin yazma becerisini değerlendirmek için bütüncül (holistic) ve ayrıştırıcı/ çözümleyici (analitic) rubrikler kullanılmaktadır.

Bu çalışmada içeriği oluşturma, içeriği geliştirme, tutarlı bir biçimde düşünceleri ve örnekleri düzenleme gibi yazılı metin üreten bir bireyin gerçekleştirmesi gereken metinsel eylemleri doğrudan değerlendirmeye uygun olmaması nedeniyle çoktan seçmeli test tekniğinin kullanılması düşünülmemiştir. Bu durumda bütüncül değerlendirme biçimine ya da analitik değerlendirme biçimine uygun bir ölçme aracının geliştirilmesi gerekli görülmüştür.

Analitik notlandırmanın, bütüncül notlandırmaya göre öğrencilerin yazma becerileri hakkında daha kullanışlı bilgi sağlaması, sınıf uygulamaları için daha uygun olması ve en önemlisi de bütüncül notlandırmaya göre daha güvenilir olması (Weigle, 2002) bakımından bu çalışmada analitik notlandırma ölçeğinin niteliklerine uygun bir ölçme aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Yıldırım (1999, s. 34), analitik derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesinde dikkate alınacak özellikleri şöyle belirlemiştir:

- Ölçekte yer alacak nitelik ve gelişimler gözleme elverişli davranış ya da iş öğeleri biçiminde ifade edilmiş olmalı, ifadeler açık, kesin ve yorum gerektirmeyecek nitelikte olmalıdır.
- Nitelik ve öngörülen gelişimlerin sayısı elden geldiğince az tutulmalı, önemli sayılan maddeler dışındaki maddelere yer verilmemelidir.
- Eğer bazı nitelikler ötekilerden daha önemli görülüyorsa, farklı ağırlık sistemi uygulanmalıdır.
- Ölçeği uygularken, her nitelik bakımından öğrencinin davranışında veya işinde yapılacak gözlemin nesnel olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci üzerinde daha önce edindiğimiz izlenimler, sempati veya antipatimiz, çoğu kez bizi etkisinde tutar. Gözlemlerimizi farkında olmaksızın bu etki altında değerlendiririz...

Bu bağlamda analitik bir ölçme aracının geliştirilebilmesi amacıyla öncelikle yazma sürecinde öğrencilerin uygun bir yazılı metin üretebilmeleri için gerekli olan davranışların belirlenmesi ve bu davranışların ağırlık derecelerine göre sınıflanması

gerekmektedir.

Metinsel eylemlerin belirlenmesiyle birlikte bu davranışları içeren bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracının sağlıklı ölçme yapabilmesi için geçerliğinin sağlanması gerekmektedir. Geliştirilen bir ölçme aracının iç geçerliğinin yüksek olmasını sağlayabilmek için alanyazındaki ilgili kaynakları taramak ve konunun uzmanlarıyla görüşmek gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Metinsel eylemleri belirlemek için araştırmacı ilk olarak bir metnin yapısal özelliklerine ilişkin metindilbilimsel bilgileri temel alarak davranışlar belirlenmiştir. Belirlenen bu davranışlar, iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son biçimi verilmiştir. Bu davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikli olanları dikkate alınarak öğrencilerin ürettiği yazılı metinlerin değerlendirilmesi amacıyla çözümlemeli(analitic) bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Tasarlanan ölçme aracının içeriğinin metnin küçükyapısı, büyükyapısı ve üstyapısıyla ilgili özelliklerin ölçülmesini sağlayacak davranışlardan oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

İlgili literatür tarandığında çeşitli yazma analitik puanlama rehberlerine ulaşılmıştır. Bunlar; Şahinel (2001), Mertler (2001), Çetin (2002), Sezer (2005), Anılan (2005), Göçer (2005), Özkara (2007), Aslanoğlu, Dizdaroğlu ve Yanardağ (2009), Beyreli ve Arı (2009) dır. Bu analitik değerlendirme formları genel olarak Heaton (1975), Enginarlar (1991), Demirel (1995) ve Haladyna (1997) tarafından önerilen yaklaşım doğrultusunda “İçerik”, “Örgütleme”, “Dilbilgisi”, “Sözcük Dağarcığı”, “Noktalama ve Yazım Kuralları” olmak üzere beş bölümden oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen yazma becerisi analitik puanlama rehberi ise “Anlatım Düzeni”, “Konu”, “Sözcük”, “Tutarlılık”, “Yazım ve Noktalama” ve “Dilbilgisi” olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Toplam puanı, yazım ve noktalama %10, dilbilgisi %10, sözcük %10, anlatım düzeni % 20, konu % 20 ve tutarlılık %30 etkilemektedir. **Anlatım düzeni** plan herhangi bir konuda öne sürülecek düşüncelerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzene konmasıdır. Başlık, giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Her şeyin bir adı olduğu gibi her yazının da bir başlığı bulunur. Başlık, aynı zamanda konunun içeriği hakkında da bilgi verir. Yazı başlığı, o yazıda işlenmesi düşünülen ana fikrin aynasıdır. Başlık belirlenirken konu bütünlüğünden kopmamaya özen gösterilmelidir, başlık konuyu yansıtacak nitelikte olmalıdır. Giriş bölümünde, anlatılmak istenen konuya giriş yapılır. Bu bölüm okuyucunun ilgisini çekecek özelliklere sahip olmalıdır. Gelişme bölümünde, konu tüm hatlarıyla ortaya konur ve ana fikri destekleyici ayrıntılara yer verilir.

Konunun açıldığı, örneklendirildiği, ana fikrin yardımcı fikirlerle desteklendiği bölümdür. Bu bölümde ana fikri açıklayıcı, ispat edici, kuvvetlendirici çalışmalar yapılır. Burada karşılaştırmalardan, örneklerden, benzerlik ve zıtlıklardan yararlanılarak ayrıntılara inilir. Bu özelliklerinden dolayı bu bölüm yazının gövdesini oluşturur. Sonuç ise; konuyla ilgili çözüme veya yargıya varılan bölümdür. Bu bölümün kendisinden sonra bir ifadeyi gerektirmeyecek ve okuyucunun zihninde bir şeyler bırakacak şekilde kuvvetli cümlelerle bitirilmesi gerekir. Plan yapmak, yazan açısından anlatacağı konunun yazım basamaklarını görmesini, okuyucu açısından da yazının rahat ve açık anlaşılmasını sağlar. **Konu,** üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olaydır. **Sözcük**, sözcük seçimi ve söz varlığı bölümlerinden oluşmaktadır. İstenileni tam, doğru, açık, anlaşılır ve güzel ifade etmek için yeterli söz varlığına sahip olmamız gerekmektedir. Duygu ve düşünceler sözcükler aracılığıyla açığa çıkar. Bunun içindir ki yazılı anlatımın en temel ögesidir. İyi ve yerinde seçilmiş sözcükler anlatımın açık ve etkili olmasını sağlar. Yazılı anlatımda kullanılacak sözcükler ağız, şive ve argo özelliklerinden uzak olmalıdır. Seçilen sözcükler imla kurallarına uygun bir şekilde bir araya getirilmelidir. **Tutarlılık,** sözcüksel bağdaşıklık, cümleler arasındaki mantıksal- anlamsal bağ, cümleler arasındaki gönderim, bağlaç kullanımı, bölümler arası konu birliğinden oluşmaktadır. Tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır. **Yazım ve noktalama,** yazım ve noktalama kuralları ile sayfa düzeninden oluşmaktadır. Duygu ve düşüncelerimizi yazıyla ifade ederken yazım kurallarını iyi bilmemiz gerekmektedir. Bu, yazının doğru ve açık bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Harflerin, eklerin, kelimelerin, özel isimlerin, yer adlarının, alıntı kelimelerin, kısaltmaların yazımı imla kılavuzuyla belirlenmiştir. Noktalama yazının doğru ve açık bir şekilde anlaşılması için gerekli yerlere bazı işaretlerin konmasıdır. Yazı, söylenenlerin aktarılmasında her zaman yeterli olmayabilir. Duygu, düşünce ve istekler sözle anlatılırken jest, mimik, ezgi, vurgu gibi yardımcı unsurlardan faydalanılır. Yazılı anlatımlarda ise bunların yerini tutabilecek birtakım işaretler kullanılır. Bunlara noktalama işareti denir. Yazılı anlatımda duygu ve düşüncelerimiz kâğıt üzerinde bir bütün hâline gelir. Yazının güzel olması sayfa düzeninin de düzenli ve doğru olmasına bağlıdır. **Dilbilgisi,** cümlelerin ögeleri arasındaki uyum, cümlelerdeki zaman- şekil uyumu ve cümle çeşitliliği bölümlerinden oluşmaktadır. Doğru bir cümle, ögelerinin yerli yerinde kullanılması ve ögeler arasındaki anlama dayalı bağlantının sağlanmasıyla

kurulur. Doğru bir cümlede mutlaka özne ve yüklem bulunmalıdır. Ayrıca cümlede özne, nesne tümleç ve yüklemin yerli yerinde; cümle içindeki kelime gruplarının da dilbilgisi kurallarına uygun olarak kurulması gerekir. Cümlelerin hem yapı olarak hem de kuruluş itibariyle anlamında farklılıklar oluşturmayacak şekilde çeşitlilikler göstermelidir. Bunun için üst üste aynı kipli, aynı yapılı, aynı uzunlukta ve aynı anlamlı cümleler kullanılmamalıdır.

Yazma becerisinin alt başlıkları ve bunların metinsel eylemlerinin belirlenmesi, toplam puanın nasıl hesaplanacağının saptanmasından sonra ön deneme çalışması yapılmıştır. Ön deneme için 10 öğrencinin hazırladığı metin iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Bağımsız ön deneme çalışması sonucunda iki puanlayıcı arasındaki korelasyona bakılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 3.30' da gösterilmektedir.

Tablo 3.28

İki Puanlayıcı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

r	.888
p	.000
n	10

Tablo 3.30 incelendiğinde iki puanlayıcı arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.888, p<.001). Ön deneme uygulaması sonunda teste son şekli verilmiştir. Uygulamadan sonra elde edilen verilerden (deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanlarından) rasgele seçilen %20'lik bir bölümü ile iki puanlayıcı arasındaki korelasyona tekrar bakılmıştır.

Tablo 3.29

İki Puanlacı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	Anlatım Düzeni	Konu	Sözcük	Tutarlılık	Yazım ve Noktalama	Dilbilgisi	Toplam puan
r	.978	.831	.850	.809	.854	.805	.913
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
n	24	24	24	24	24	24	24

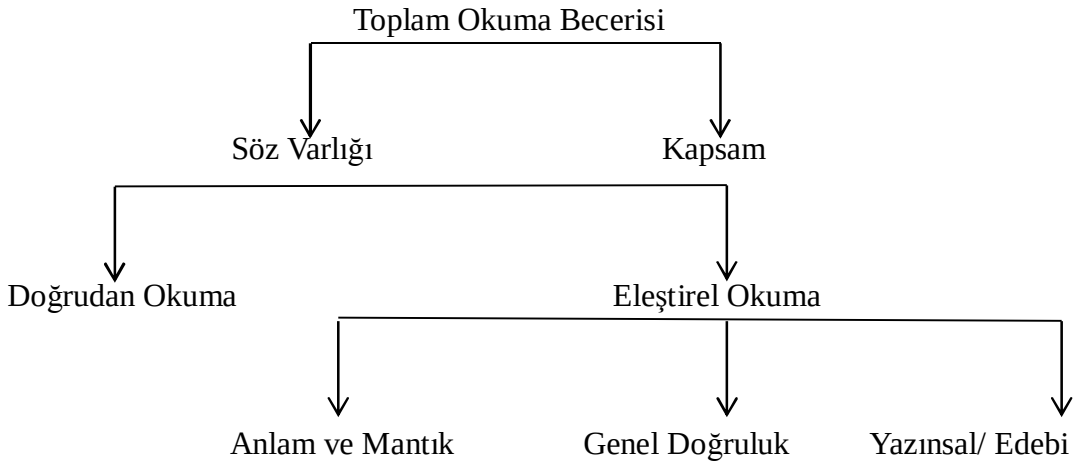
Tablo 3.31 incelendiğinde metinlerinin analizlerinde birinci ve ikinci kodlamacının elde ettiği anlatım düzeni puanları arasında (r=.978, p<.001), konu puanları arasında (r=.831, p<.001), sözcük puanları arasında (r= .85, p<.001), tutarlılık

puanları arasında (r=.809, p<.001), yazım ve noktalama puanları arasında (r= .854, p<.001), dilbilgisi puanları arasında (r=.805, p<.001), toplam puanları arasında (r=.913, p<.001) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular temelinde yazma becerisi analitik puanlama rehberinin çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. "Yazma Başarı Testi" Ek-2'de sunulmuştur.

3.9.3. Eleştirel Okuma Başarı Testi

Araştırmada eleştirel okuma becerisinin gelişimini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından "Eleştirel Okuma Başarı Testi" geliştirilmiştir. Bu testin geliştirilmesinde izlenen aşamalar sırasıyla şöyledir.

Yapılan literatür taramasında 1967' de Ellinger, Wolf, Huck ve King tarafından 1-6. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş eleştirel okuma testine ulaşılmıştır. Bu eleştirel okuma testinin hazırlanmasında ilk olarak eleştirel okuma olarak adlandırılan okuma becerisinin nitelikleri saptanmış ve 14 uzman (R. Ennis, R. Kress, W. Eller, D. Russell, N.B. Smith, H. Robinson, W. Sheldon, A. Harris, R. Stauffer, D. Cleland, C. McCullough, S. Artley, R. Strickland, N. Banton) bu nitelikleri sıralamış ve kategorilere yerleştirmiştir. Sonuç olarak okuma uzmanları eleştirel okuma becerisini: anlam ve mantık, genel doğruluk, yazınsal/edebi analiz şeklinde üç gruba ayırmışlardır. Anlam ve mantık yazıdaki ikna etme yollarını fark etmeyi, mantık hatalarını ve yanlışları bulmayı, önceden belirlenmiş önermelerden sonucu oluşturmayı içerirken; genel doğruluk kaynakları karşılaştırma ve değerlendirmeyi, yazarın yeterliliğini, bakış açısını değerlendirmeyi ve çelişkileri ortaya çıkarmayı içerir. Son olarak yazınsal/ edebi analiz ise metnin tema, karakterler ve yapısını değerlendirmeyi barındırır. Üç yıllık bir çalışmadan sonra teste son şekli verilmiştir. Test üç formda oluşturulmuştur. İlk form birinci sınıflara, ikinci form iki ve üçüncü sınıflara, üçüncü formda dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflara yöneliktir. Bu testler toplam 3017 öğreniciye uygulanmıştır, madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliği .72 ile .86 arasında değişmektedir. Şekil 3.2'de eleştirel okuma becerisinin sınıflaması yer almaktadır.



Şekil 3.3. Eleştirel okuma becerisinin sınıflaması (Ellinger, Wolf, Huck, King, 1967, s.4)

Beş haftalık uygulama süresince, işlenecek konular seçilmiş, bu konuların amaçları doğrultusunda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak beşer seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. İlk olarak eleştirel okuma testindeki üç ana başlık altında yer alan örnek sorular incelenmiştir. Testin üç formundaki (birinci form birinci sınıflara, ikinci form iki ve üçüncü sınıflara, üçüncü formda dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflara yönelik) okuma parçaları ve sorular gözden geçirilmiştir. Bu sorulara paralel olarak öğretmen adaylarının seviyesine uygun sorular hazırlanırken ALES, ÖSS, ÜDS ve KPDS' ye hazırlık kitaplarında yer alan anlam ve mantık, genel doğruluk ve yazınsal analizle ilgili sorular incelenmiştir. Dergi ve gazetelerdeki makalelerden, gezi ve anı yazılarından, şiir kitaplarından, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma kitaplarından yararlanılmış ve burada yer alan okuma parçalarından sorular oluşturulmuştur. Eleştirel okuma becerileri olarak sınıflandırılan anlam ve mantık, genel doğruluk, yazınsal/edebi analiz kategorilerine uygun sorular oluşturulmuştur. Anlam ve mantık ana başlığında; benzetmedeki (analojileri) yanlışlıkları fark etme 3, yargıyı / sonucu görme 4, genellemeler yapma 6, varsayılan durumları fark etme 3, atlanan bilgileri fark etme 5 toplam 21 madde hazırlanmıştır.

Genel doğruluk ana başlığında; iki farklı kaynaktan bilgiyi karşılaştırma ve değerlendirme, yazarın yeterliliğini, bakış açısını değerlendirme ve çelişkileri ortaya çıkarma 13; yazınsal/ edebi analiz ana başlığında ise metnin tema, karakterler ve yapısını değerlendirmeyi içeren 14 toplam üç ana başlıktan 48 soru hazırlanmıştır.

Hazırlanan denemelik maddeler, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında görev yapan 6 öğretim elemanı tarafından hem ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliği açısından incelenmiştir. Başarı testindeki sorular ayrıca Türkçe Eğitimi Bölümü (2) ve Sınıf Öğretmenliği (2) üçüncü sınıfında okuyan 4 öğrenciyle birlikte sınıf düzeyine uygunluk açısından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilen testten bazı sorular çıkarılmış, bazı soruların seçeneklerinde düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta, eleştirel okuma becerisine yönelik bütün amaçları içeren toplam 48 maddelik denemelik form hazırlanmıştır.

Denemelik form 33 Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden anlamakta güçlük çektikleri sorular ve parçalar hakkındaki düşüncelerini de belirtmeleri istenmiştir. Deneme uygulamasından sonra madde ve test analizlerine geçilmiştir. Madde analizinde, her maddenin güçlük ve ayırıcılık indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .20'nin altında olan maddeler, testten çıkarılmıştır. (Turgut, 1984; Tekin, 1997). Sonuçta 24 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Test madde güçlükleri .33 ile .94; ayırıcılık güçlükleri .21 ile .63 arasında değişen 24 maddeden oluşmaktadır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için test tekrar gözden geçirilmiş, bazı maddeler düzeltilmiş ve 48 maddelik bir form hazırlanmıştır. Yeni form ilk uygulamaya katılmayan toplam 161 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisine tek oturumda uygulanmıştır. Öğrencilerden tüm soruları yanıtlamaları istenmiş ve yeteri kadar süre verilmiştir.

İkinci deneme uygulamasından sonra teste son şeklini vermek amacıyla madde ve test analizine geçilmiştir. İlk olarak madde güçlüğüne (pj) bakılmıştır. Madde güçlüğü sorulara doğru cevap veren öğrencilerin sayısının o soruya cevap verenlere oranıdır. Güçlük düzeyi sıfıra yakın olan sorular zor, bire yakın olan sorular kolay olarak tanımlanmıştır. Daha sonra madde standart sapmasına bakılmıştır. Üçüncü olarak madde ayırt edicilik gücüne (rjx) bakılmıştır. Madde ayırt edicilik gücü her bir maddenin toplam puanla ilişkisini belirtir. Madde ile toplam puan arasında düşük

korelasyon varsa ayırt edicilik düşük, madde ile toplam arasında yüksek korelasyon varsa madde ayırt ediciliği yüksektir. Ayrıcılık indisi .20'un altında olan maddeler testten çıkartılmıştır(Tekin, 1997). Son olarak bağımsız gruplar t testi ile alt ve üst % 27'lik dilimler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı test edilmiştir. Anlamlı fark bulunmayan maddeler testten çıkarılmış ve kapsam geçerliliğini sağlaması acısından test tekrar gözden geçirilmiştir. Sonuçta 16 madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Analizler doğrultusunda teste son biçimi verilmiştir. Tablo 3.32' de "Eleştirel Okuma Başarı Testini" oluşturan maddelerin madde analizi sonuçları yer almaktadır. Test madde güçlükleri .36 ile .89; ayırıcılık indisleri .23 ile .51 arasında değişen 32 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 3.30

Eleştirel Okuma Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

				Test					
Md. No	**Pj**	**Sj**	**rjx**	**t**	**Md. No**	**Pj**	**Sj**	**rjx**	**t**
1	.62	.49	.34	4.97***	**17**	.65	.48	.40	4.89***
2	.36	.48	.25	2.71**	**18**	.61	.49	.47	6.12***
3	.69	.46	.40	5.95***	**19**	.47	.50	.26	3.36***
4	.70	.46	.34	4.03***	**20**	.58	.49	.25	3.17**
5	.49	.50	.42	6.04***	**21**	.64	.48	.39	4.83***
6	.85	.36	.51	5.45***	**22**	.63	.49	.28	3.61***
7	.83	.38	.42	2.86**	**23**	.68	.47	.47	7.6***
8	.47	.50	.26	5.42***	**24**	.61	.49	.37	6.18***
9	.89	.31	.28	3.25**	**25**	.78	.41	.44	4.65***
10	.79	.41	.37	2.61*	**26**	.64	.48	.28	3.93***
11	.57	.50	.35	5.12***	**27**	.76	.43	.31	4.05***
12	.40	.49	.23	5.05***	**28**	.39	.49	.26	2.71**
13	.36	.48	.38	4.04***	**29**	.80	.40	.24	3.19**
14	.71	.45	.23	2.33*	**30**	.71	.46	.27	4.54***
15	.86	.35	.32	4.2***	**31**	.68	.47	.33	4.62***
16	.72	.45	.43	4.97***	**32**	.40	.49	.30	3.94***

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

Madde analizinden sonra, test puanları üzerinde test analizi yapılmıştır. Test analizi sonuçları Tablo 3.33' de gösterilmektedir.

Tablo 3.31

Eleştirel Okuma Başarı Testi Test Analizi Sonuçları

N	X	S	Ortanca	Mod	Ort. Güçlüğü	KR20
161	20.73	5.52	21	22	.64	.81

Tablo 3.33 incelendiğinde ortalama, ortanca ve modun birbirine yakın olması (20.73, 21 ve 22) nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca okuma testinin madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirliği .81, testin ortalama güçlüğü .64, testin standart sapması 5.52 olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma sürecindeki başarısını belirlemek amacıyla anlam ve mantık ana başlığına ilişkin benzetmedeki (analojileri) yanlışlıkları fark etmeyi (bk. Ek-3 1 ve 2. soru), yargıyı / sonucu görmeyi (bk. Ek-3 3 ve 4. soru), genellemeler yapmayı (bk. Ek-3 4, 6, 7 ve 8. soru), varsayılan durumları fark etmeyi (bk. Ek-3 9 ve 10. soru), atlanan bilgileri fark etmeyi (bk. Ek-3 11, 12, 13 ve 14. soru) içeren 14 soru; genel doğruluk ana başlığına ilişkin; iki farklı kaynaktan bilgiyi karşılaştırma ve değerlendirmeyi, yazarın yeterliliğini, bakış açısını değerlendirmeyi ve çelişkileri ortaya çıkarmayı (bk. Ek-3 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 ve 22.) içeren 8 soru; yazınsal/ edebi analiz ana başlığına ilişkin ise metnin tema, karakterler ve yapısını değerlendirmeyi (bk. Ek-3 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32. soru) içeren 10 olmak üzere toplam 32 soru yer almaktadır.

Bu bulgular temelinde başarı testinin bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. "Eleştirel Okuma Başarı Testi" Ek-3'de sunulmuştur.

Bu çalışmada "Eleştirel Okuma Başarı Testi" öntest ve sontest olarak çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Eleştirel okuma başarı testinin öntest, sontest KR-20 değerleri Tablo 3.34' te verilmiştir.

Tablo 3.32

Eleştirel Okuma Başarı Testinin Öntest, Sontest KR-20 Değerleri

N	Öntest KR-20	Sontest KR-20
61	.81	.84

3.9.4. Eleştirel Yazma Başarı Testi

Değerlendirme rehberi (rubric) öğrenenin öğrenme sürecinde ulaşmasının beklendiği başarı veya hedef davranış düzeylerini tanımlamaktadır. Popham (1997) performans dayanaklı durum belirlemenin kritik bölümünü oluşturan dereceli puanlama anahtarını öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirilmesinde bir çeşit puanlama ölçüsü olduğunu belirtmektedir. Popham, dereceli puanlama anahtarını, her bir çalışma için ölçütleri (ölçülecek boyutları) listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı olarak görmektedir. Popham'a göre dereceli puanlama anahtarı; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur. Değerlendirme ölçütleri; kabul edilebilir yanıtları kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için kullanılır. Örneğin öğretmenler yazılı metinleri değerlendirirken organizasyon, içerik, sözcük vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar. Ölçüt tanımlamaları; öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki niteliksel farklılıkları tanımlama yolunu ifade eder. Örneğin bir yazılı metinde organizasyon değerlendirilecekse bu ölçütlerden en yüksek puanı alan öğrencinin kompozisyonu organizasyon açısından hiç hata içermemelidir. Puanlama stratejisi; puanlama bütünsel (holistic) ya da analitik (analitical) biçiminde olabilir. Bütünsel rehberlerde ölçütler ve davranış düzeyleri daha genel ifade edilirken, analitik rehberlerde hem ölçütler hem de ölçütlere karşılık belirlenen davranış düzeyleri daha net ve kesin olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada öğretim öncesi ve sonrasında eleştirel yazma becerisini ölçmek amacıyla analitik nitelikte bir puanlama rehberi geliştirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılmış olan eleştirel yazmayı puanlama rehberi, araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen benzer ölçeklerden, yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan literatür taramasında Oklahoma State Üniversitesi'nin eleştirel düşünme ve yazmayı dereceleme ölçeğine, Glendale Community Üniveritesi'nin puanlama rehberine, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi hazırlık sınıfı ikna edici

yazma testine, Tiryaki' nin (2011) geliştirdiği tartışmacı metin elementleri dereceli puanlama anahtarına, Aladağ' ın (2005) geliştirdiği analitik tartışma öğeleri puanlama rehberlerine, Toulmin, Rieke ve Janik (1984) tarafından geliştirilen tartışmayı puanlama rehberine ulaşılmıştır.

Bu bağlamda analitik bir ölçme aracının geliştirilebilmesi amacıyla öncelikle eleştirel yazma sürecinde öğrencilerin uygun bir yazılı metin üretebilmeleri için gerekli olan davranışların belirlenmesi gerekmektedir. İlgili literatürdeki ulaşılabilen çalışmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından ikna edici/tartışmacı metnin iskeletini oluşturan altı ana element (veri, iddia, garanti, destek, reddedici ve sonuç) belirlenmiştir. Veri, iddia, garanti, destek, reddedici ve sonuç elementlerinin özellikleri Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalılarında iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son biçimi verilmiş, bu elementlerin özellikleri kodlanmıştır. **İddia,** yazar tarafında ileri sürülen tartışmaya açık temel bir ifade veya açıklamadır. Genellikle iddia bir soruya cevap veya bir probleme çözüm olarak ortaya atılır. Sorunun veya problemin tipine bağlı olarak iddia öneri veya kural ifadesi, değerlendirme ifadesi, belirleme veya tanımlama ifadesi, neden veya tahmin ifadesi biçiminde sunulur (Ehninger&Brockriede, 1963; Fahnestock&Secor, 1983; Akt. Aldağ, 2005). **Veri,** iddianın nedeni olarak ileri sürülen kanıtlar, gerçekler ve bilgilerdir. **Garanti,** iddia ve veri/zemin arasındaki destekleyici ilişkiyi geçerli hăle getirmek için yapılan açıklamalardır. Pek çok genel ifade garanti rolünü üstlenebilir. Garantinin doğası, tartışmanın içinde yer aldığı alana göre değişebilir. Örneğin, hukuk, doğal/fiziki bilimler, matematik gibi alanlarda yasal, ahlaksal, doğa kanunları ve formüller kullanılabilir. Tıp, estetik, psikoloji gibi alanlarda verileri incelemek için kullanılan kural veya yöntemler garanti işlevi üstlenebilir (Toulmin ve diğerleri 1984). Reddedici, oluşması hălinde iddiayı çürütebileceği kabul edilen durumlara işaret eder. **Reddedici** iddianın evrensel geçerliliği ve uygulanabilirliğini sınırlamaktadır. Reddedici iddianın uygulanabilir ve geçerli olmaması gereken koşulları belirtmektedir. Kimi zaman tartışmacı çok kuvvetli reddediciler bulunması durumunda, bunları sunar ve reddedicide verilen koşullarda iddiasının geçerli olmadığını, iddiasını ancak belirttiği sınırlar içinde savunduğunu ifade edebilir. **Destek,** veriyi desteklemek veya güçlendirmek için yapılan açıklamalardır. Veriyi desteklemek üzere oluşturulan anlam yapıları özel örnekleri veya otoritelerin açıklamalarını kapsayabilir. Garantide geliştirilen açıklamaları desteklemek veya güçlendirmek için yapılan açıklamalardır. Veriyi desteklemek üzere oluşturulan anlam

yapıları özel örnekleri veya otoritelerin açıklamalarını kapsayabilir. Garantiyi destekleyen açıklamalarda, ayrıca garanti de belirtilen şeyi çevreleyen zeminle ilgili daha ayrıntılı açıklamalar verilebilir(Aldağ, 2005). **Sonuç,** Bir konu üzerinde ortaya çıkan fikir veya girişimdir (Nussbaum& Schraw, 2007). Yazar, sonuç bölümünde tartışmayı bir sonuca bağlar. Tartışmada yazarın okuyucuya vermek istediği temel mesaj sonuçtur. Sonucun iddia ile uyumlu olması önemlidir. Sonuç, genellikle metnin sonunda "kısacası, sonuç olarak, bütün bunlara göre, özetle söylemek gerekirse" gibi söylem belirleyicileri ile birlikte kullanılır. Sonuç, karşı iddianın tamamen reddine yönelik olabileceği gibi karşı iddianın ancak belli koşullar altında geçerli olduğunu ve onun dışındaki durumlarda geçersiz olduğunu ortaya koyan koşullu kabul şeklinde de olabilir. Koşullu kabul (sınırlandırma); tartışmada karşı iddianın tamamen reddedilmesi yerine kısmen ya da belli koşullar altında geçerli olduğunu fakat tartışmanın dayandığı zeminde geçerli olmadığını ifade etmektir. İddia ile karşı iddia arasındaki mesafenin kapatıldığı nokta koşullu sınırlandırmadır. Tartışmada karşı iddianın ya da varsayımın belli koşullar altında kabul edildiği bölümdür.

Eleştirel yazma becerisinin alt başlıkları ve bunların metinsel eylemlerinin belirlenmesinden sonra ön deneme çalışması yapılmıştır. Ön deneme için 10 öğretmen adayının hazırladığı metin iki puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Bağımsız ön deneme çalışması sonucunda iki puanlayıcı arasındaki korelasyona bakılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 3.35' te gösterilmektedir.

Tablo 3.33

İki Puanlayıcı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

r	.974
p	.000
n	10

Tablo 3.35 incelendiğinde iki puanlayıcı arasında pozitif çok yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.974, p<.001). Ön deneme uygulaması sonunda teste son şekli verilmiştir. Uygulamadan sonra elde edilen verilerden (deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanlarından) rasgele seçilen %20'lik bir bölümü ile iki puanlayıcı arasındaki korelasyona tekrar bakılmıştır.

Tablo 3.34

İki Puanlacı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	İddia	**Veri**	**Garanti**	**Destek**	**Reddedcci**	**Sonuç**	**Toplam puan**
r	.974	.973	1	.976	1	0.96	.987
p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
n	24	24	24	24	24	24	24

Tablo 3.36 incelendiğinde metinlerinin analizlerinde birinci ve ikinci kodlamacının elde ettiği iddia puanları arasında (r=.974, p<.001), veri puanları arasında (r=.973, p<.001), garanti puanları arasında (r= 1, p<.001), destek puanları arasında (r=.976, p<.001), reddedici puanları arasında (r= 1, p<.001), sonuç puanları arasında (r=.96, p<.001), toplam puanları arasında (r=.978, p<.001) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular temelinde yazma becerisi analitik puanlama rehberinin çalışmada kullanılabilecek bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir. "Eleştirel Yazma Başarı Testi" Ek- 4'de sunulmuştur.

3.9.5. Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliğini sağlamak amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bu form, öğrencilerin cinsiyeti, doğum yerleri, kardeş sayısı, aile büyüklüğü, anne- babalarının yaşayıp yaşamaması durumu, anne- babanın öğrenim düzeyi ve mesleği ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ek- 5' te kişisel bilgiler formu yer almaktadır.

3.9.6. Okuma Metinleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından deney grubundakilerin, eleştirel okuma ve yazma başarısını belirlemek için öntest olarak "Ferid Edgü' nün "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri"ve sontest olarak Aziz Nesin' in "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır" başlıklı metinleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak metinlerin eleştirel okuma becerilerini içermelerine dikkat edilmiştir. Aziz Nesin' in "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır" ve Ferid Edgü' nün "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri" başlıklı metinleri yabancılaştıran metinlerin çarpıcı örneklerindendir. Yabancılaştıran metinlerde yaşadığımız gerçekler

alışıldık olandan soyutlanarak yeni bileşimlerle sunulur ve daha çok eleştirel okumayı gerektirir. Ferid Edgü' nün metninde ince bir alaylamayla politikacılarımızın okumayı ne denli seven, kültürlü ve bilgili insanlar olduğu dile getirilir. Yazar yazısında gerçekleri alaylama yoluyla yabancılaştırdığından okuyucunun gerçeği ile yazarın gerçeği çatışmaktadır. Eleştirel okumayan bir okuyucunun bu metni gerçeği dolaysız olarak yansıtan açık ve yalın bir metin gibi özdeşleşerek okuma olasılığı büyüktür. Bu metinde yazar okuyucuyu ikna etmek için sözde istatistiklere, bilimsel araştırmalara vb yervermektedir. Ancak metin dışı göndermelerden bağımsız olarak metnin estetik özelliklerini görebilen(yazınsal/ edebi analiz yapabilen) okuyucular, yazarın söylediklerinin içeriği ile(anlam ve mantık[mantık hatalarını/ yanlış düşünceleri bulma vb.]) söyleyiş biçimi arasındaki çelişkiyi görebilmektedir. Aziz Nesin' in metninde de ince bir alaylama söz konusudur. Okuma metinleri Ek-6' da sunulmaktadır.

3.9.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada başarı testlerinin ve analitik puanlama rehberinin yanı sıra öğretmen adaylarının okuma yazma alışkanlıkları ile ile ilgili bilgi edinmek ve uygulanan program hakkında görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu da kullanılmıştır. Bu çalışmada dört farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “eleştirel okuma” ve “eleştirel yazma” programları uygulanmadan önce öğrencilerin var olan okuma-yazma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik görüşleri alınmıştır. “Eleştirel okuma ve yazma” programlarının uygulanmasından sonra da okuma-yazma alışkanlıklarını ve uygulanan program hakkındaki görüşlerini belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma sorularının önceden açık uçlu soru formatında belirlendiği görüşme türüdür. Bu tür görüşmeler katılımcılara aynı soruları cevaplama olanağı tanırken araştırmacıya da verilerin karşılaştırılması, toplanması, organize edilmesi ve analizinde kolaylık sağlar. Bu tür görüşme yöntemi ayrıca araştırmacı etkisini de en aza indirger.

Çalışmada görüşme formlarının hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, başarı testinde yer alan bölümler, yapılan ön görüşmeler ile uzman görüşleri esas alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri’nde görev yapan konu alanı ile ilgili bir öğretim elemanından gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve son hălini almıştır.

Soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı kalarak iki öğretmen adayıyla pilot uygulama yapılmış ve bu süreçte herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerileri ile okuma- yazma eğitimi derslerinde yer alan eleştirel okuma ve yazma programı ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğrencilerin genel olarak okuma ve yazma alışkanlıkları, okuyup yazarken nasıl bir yol izledikleri, neler okuyup yazdıkları, okuma ve yazma eğitimi dersi kapsamında katıldıkları "eleştirel okuma ve yazma programını" nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra, görüşme sırasında gerekli görüldükçe araştırmacı tarafından ek (sonda) sorular da yöneltilmiştir. Ek-7' de yarı yapılandırılmış görüşme formları yer almaktadır. Araştırmacının odasında gerçekleştirilen görüşmelerin hepsi ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Toplanan veriler bilgisayar ortamına 12 punto ile Times New Roman formatında aktarılmış ve toplam 98 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

3.10. Verilerin Toplanması

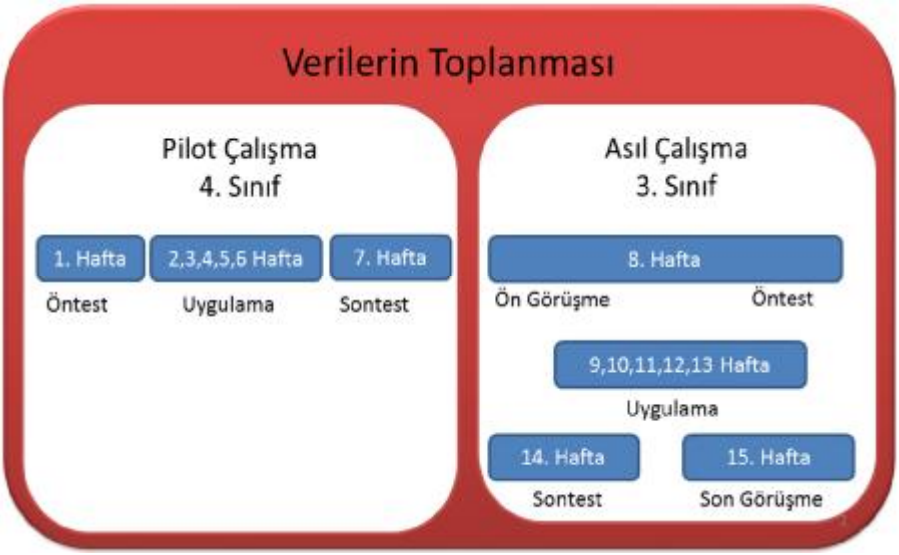
Uyulama, 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıfında okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Verileri toplamak amacıyla, sırasıyla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Okuma ve yazma için kullanılacak olan metinler seçilmiştir. Kullanılacak metinlerin hazırlanması için, Türk edebiyatındaki örnekler incelenmiştir. Belirlenen metinlerin eleştirel okuma- yazma becerisini geliştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.
2. 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılı güz ve bahar yarı yılının ilk beş haftası dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları ile pilot çalışma yapılarak öğrencilerin çalışmaları gözlenmiş ve eksikler saptanmaya çalışılmıştır.
3. 2009-2010 Eğitim- Öğretim Yılının güz ve bahar yarıyıllarının ilk altı haftası asıl çalışmanın yapıldığı üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları ile Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinin içeriğinde yer alan ve eleştirel okuma ile eleştirel yazma becerileri dışındaki

konular işlenmiştir. Bunlar Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi için okuma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanmasını, toplumda okuma alışkanlığının yaygınlaşması için yapılması gerekenleri, bir dil becerisi olarak okuma eğitiminin unsurlarını tartışmayı kapsamaktadır. Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi için yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanmasını, yazılı metin türlerinin açıklanmasını ve yazma eğitiminin unsurlarını tartışmayı içermektedir.

4. 2009-2010 Eğitim- Öğretim Yılının güz ve bahar yarıyıllarının sekizinci haftalarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Yazma Başarı Testi" ve "Eleştirel Okuma Başarı Testi ve Eleştirel Yazma Başarı Testi" öntest olarak uygulanmış, ayrıca öğrencilere kişisel bilgileri almak üzere "Kişisel Bilgiler Formu" dağıtılmıştır. Başarı testleri ve kişisel bilgiler değerlendirilerek, "Çalışma Grubu" alt başlığı altında belirtilen veriler çerçevesinde grupların denkliği sağlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.
5. Uygulama her iki yarıyılda beşer haftadan toplam 10 hafta sürmüş 2009-2010 Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyılının 8. haftasında öntestler, 14. haftasında ise sontestler uygulanmıştır. Şekil 3.4'de verilerin toplanma süreci yer almaktadır.



Şekil 3.4 Verilerin toplanması

6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan öntest ve sontestten elde edilen puanlar üzerinde, araştırma sorularına yanıt olacak istatistiksel işlemler

gerçekleştirilmiştir.

7. Öğrencilerin uygulama (eleştirel okuma ve yazma) ile ilgili görüşleri, yazılı olarak her hafta toplanmıştır. Gönüllü olan öğrencilerle uygulamaya ilişkin görüşme yapılmıştır. Görüşmeler deneysel süreçten önce ve sonra (8. ve 15. haftalar) yapılmıştır. Görüşme ve yazılı dokümanlardan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

3.10.1. Ön Deneme Uygulaması

Araştırmada kullanılacak olan ders planları ve çalışma yapraklarının öğrencilerin seviyelerine ve içeriğe uygunluk açısından incelenme amacıyla Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde görev yapan bir öğretim elemanına verilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geliştirilen materyallerin aksayan yönlerini belirlemek ve öğrencilerin çalışmayla ilgili görüşlerini alabilmek için ön deneme çalışması yapılmıştır. Ön deneme çalışması güz döneminin ilk beş haftası boyunca dördüncü sınfta okuyan öğretmen adayları ile tek bir grupta sürdürülmüştür. Çalışma sırasında dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dersin nasıl işleneceği, çalışmaların nasıl değerlendirileceği ile ilgili bilgi verilmiştir. Ön deneme çalışması beş hafta sürmüş, ilk hafta öğrencilere kişisel bilgiler formu dağıtılmıştır. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Yazma Başarı Testi”, “Eleştirel Okuma Başarı Testi” öntest olarak ikinci hafta uygulanmıştır. Ayrıca, Ferid Edgü'nün “Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri” başlıklı metni eleştirel okuma ve yazma başarısını belirlemek için öntest olarak kullanılmıştır. Döneminin yedinci haftasında sontestler yapılmıştır. Aziz Nesin'in “Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır” metni sontest olarak kullanılmıştır. Gönüllü olan öğretmen adaylarından uygulama ile ilgili görüşler alınmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda ders planları gözden geçirilerek, değişiklikler yapılmıştır. Ders planları daha çok görev temelli hazırlanmış, bazı konular (metin türleri, cümle ve paragraflardaki genel yapı, türlerine göre metinlerin genel yapısı, özellikleri vd.) ders planlarından çıkarılmıştır. Ayrıca yazma akademik başarılarını ve eleştirel yazma becerilerini belirlemek amacıyla seçilen yazma konusunun amaca hizmet etmediği görülmüş ve yazma konusunun tekrar belirlenmesine karar verilmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan öntest ve sontestten elde edilen puanlar üzerinde, araştırma sorularına yanıt olacak istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir.

Ön deneme çalışmasında, deneme öncesi modellerinden “tek grup öntest-sontest modeli” uygulanmış olduğundan veriler t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okuduğunu anlama öntest notlarının aritmetik ortalamasının 21.09, sontestten aldıkları notların aritmetik ortalamalarının 27.27 olduğu görülmüştür. Yapılan t testi sonucunun -3.733 ve gruba uygulanan öntest ve sontest arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Ayrıca eleştirel okuma öntest notlarının aritmetik ortalamasının 17.82, sontestten aldıkları notların aritmetik ortalamalarının 21.09 olduğu görülmüştür. Yapılan t testi sonucunun -2.253 ve gruba uygulanan öntest ve sontest arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür. Bu da eleştirel okuma eğitiminin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.10.2. Deneysel İşlemler

Asıl uygulamanın işlem basamakları aşağıda verilmiştir.

1. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerini veren öğretim elemanlarıyla bir araya gelinerek yapılacak çalışma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.
2. Deney ve kontrol gruplarına kişisel bilgiler formu dağıtılmış ve deneysel çalışmaya başlamadan önce “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Eleştirel Okuma Başarı Testi”, “Yazma Başarı Testi” ile “Eleştirel Yazma Başarı Testi” öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki öğretmen adaylarına Ferid Edgü'nün “Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri” başlıklı metni öntest olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarından her ders sonunda düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Gönüllü olan üst, orta ve alt düzeyde akademik başarıya sahip 10 öğretmen adayıyla eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce ve sonra görüşmeler yapılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarıyla tanışılmıştır. Deney grubunda Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinin araştırmacı tarafından yürütüleceği açıklanmıştır. Kontrol grubunda ise iki hafta derslerin nasıl işlendiği gözlenmiş, araştırmacı tarafından hiçbir müdehalede bulunulmadan dersi yürüten öğretim elemanlarının

hazırladığı ders planları doğrultusunda dersler işlenmiştir. Deney grubunda güz yarıyılında yer alan Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve bahar yarıyılında yer alan Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinin herbiri için beş haftalık olmak üzere toplam 10 haftalık uygulama sürecinde her hafta için bir ders planı hazırlanmıştır.

4. Deney grubunda öğretmen adayları bireysel çalışmanın yanı sıra sınıf içinde ve dışında küme çalışması yapacaklarından kümeler oluşturulmuştur. Kümeler oluşturulurken cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri göz önünde tutulmuştur.

Araştırmada deney grubunda eleştirel okuma ve yazma eğitimi, kontrol gruplarında ise mevcut öğretim kullanılmıştır. Kullanılan her iki yöntemin uygulama aşamaları aşağıda alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.10.2.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulanması

Araştırmada deney grubunda eleştirel okuma ve yazma eğitimi, kontrol gruplarında ise mevcut öğretim kullanılmıştır. Kullanılan her iki yöntemin uygulama aşamaları aşağıda alt başlıklar altında açıklanmıştır.

3.10.2.1.1. Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi

Deney grubunda uygulama süresince Goatly (2000) eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı uygulanmıştır. Bu programdaki eleştirel okuma ve yazma etkinliklerine yer verilmiş ve öğretim ağırlıklı olarak bu etkinliklerle yapılmıştır. Bu programa göre eleştirel okuma ve yazma eğitim programı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Metinin Kod Açılımı ve Betimlenmesi (Metinde ne anlatılıyor?)”; ikinci bölüm, “Metnin Yorumlanması ve Çıkarımsalı (Metin aracılığıyla yazar ne anlatıyor?)”; üçüncü bölüm ise “I. ve II. bölümlerin Arkasındaki İdeoloji ve Açıklamaların Saptanması (Metnin altında yatan ideolojiler neler?)” 'dır. Eleştirel okuma ve yazma becerisine yönelik yer verilen konular dikkate alınarak 10 hafta süresince 4'er saatlik eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı hazırlanmıştır.

Metnin kod açılımı ve betimlenmesi ana başlığında; metinin organizasyonu ve

üslubu, metin ve kavramsal amaç-anlam (metinlerin nasıl bir dille yazıldığını açıklama, düşüncenin dış ve iç dünyadaki fenomenleri ayırmak sınıflandırmak, açıklamak-göstermek), metin ve kişilerarası amaç-anlam (metindeki okuyucu ve yazarlar arasındaki ilişkileri kuran ana yolları, yansıtılan ve oluşturulan sosyal mesafeleri ve ifade edilen duyguları araştırma) konularına yer verilmiştir. Metnin yorumlanması ve çıkarımsalı ana başlığında; anlatılanın çevirisi (Metnin anlamı okuyucunun çıkarımları olmaksızın kesin bir anlatım kazanmaz. Metafor ve ironiler gibi), okuma ve yazma durumları-görevleri (okuyucu ve yazarın rollerinin ve görevlerinin oluşturulması için metni inceleme), metinlerarasılık (metinlerin birbirini nasıl etkilediğini ve kapsadığını örneklerle gösterme, önceki metinden elde edilen bilgiler daha sonraki metnin yorumunu ya da çıkarımlarını etkiler, metin çeşitliliği deneyimimiz aracılığıyla üslubumuz gelişir) konuları ele alınmıştır. I. ve II. bölümlerin arkasındaki ideoloji ve açıklamaların saptanması olan son bölümde ise örnek metinler üzerinde analizler yapılmıştır.

Güz Yarıyılında yer alan Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersi için;

1. **Hafta (Uygulamanın birinci haftasına ilişkin ders planı güz yarıyılının dokuzuncu haftasında işlenmiştir.):** Bu derste, metinlerdeki bilgileri farklı metin türlerindeki yapılara göre organize etme söz konusudur. Metinler aynı bilgiyi farklı biçimde anlatabilir. Çeşitli metinler incelenerek tümdengelimsel ve tümevarımsal yapıların özelliklerinin belirlenmiş ve hangi durumlarda kullanılabileceği tartışılmıştır. Gazete haberi incelenerek gazete haberini yapısı oluşturulmuştur. Bu haberin hangi bölümlerden oluştuğu belirlenmiştir. Gazete haberinin genel yapısının bileşenleri veya parçaları iyi yapılandırılmış sıralama sistemine sahiptir. Gövde ve ana olayın belirgin olması koşuluyla özet ana olaydan önce gelmelidir, bunu geçmiş, ardıllar ve yorumlar izleyebilir. Bu son 3 öğenin diziliminde özel bir sıra yoktur. Van Dijk modeline birkaç opsiyonel bileşen eklenebilir: başlıkla gövde arasına giren tarih çizgisi ve sonlarda bulunan ayrıca haberin hangi haber kaynaklarından derlendiğini belirleyen atıf gibi. Gazete haberin söylem yapısı tahtaya çizilmiştir. Örnek haber üzerinden analiz yapılmıştır. Değerlendirme etkinliği olarak Kırmızı Başlıklı Kız masalı gazete haberine çevirilmiştir (200-250 kelime).

2. **Hafta (Uygulamanın ikinci haftasına ilişkin ders planı güz yarıyılının onuncu haftasında işlenmiştir.):** Bu derste, metinlerdeki dilbilgisi yapılarının ve kelimelerin analizi söz konusudur. Eleştirel dilbilimin temel varsayımlarından biri de metindeki dilin düşünme tarzımızı etkilediğidir. İletişimin temel amacı söylediklerimiz yoluyla karşımızdakini etkilemektir. Bununla beraber, eleştirel söylem analizini yapanlar dilin düşünce üzerindeki etkilerini aşağıdaki gibi ifade ederler:

1. Belirli bir dilin kelimeleri ve dilbilgisi o dili konuşan kimseyi, kendilerini, toplumu ve çevrelerindeki dünyayı o dilin belirlediği biçimde düşünmeye uygun hăle getirmektedir.
2. Bu belirli dilin kaynakları içinde konuşmacının ya da yazarın kelime ve dilbilgisel seçimleri sadece önceden var olan bir gerçekliği yansıtmaktan çok dünyanın bir sunumunu ortaya koymaktadır.

Bu derste kavramların dünyamızdaki nesne ve fenomenleri sınıflandırmak için nasıl kullanıldığı ve sonuçları üzerinde tartışılmıştır. Bir gazete haberindeki kelimeler ve dilbilgisi yapıları değiştirilerek farklı anlamlara geldiği belirlenmiştir. Öğrencilere, farklı şekillerde sınıflama yapabilecekleri bir dizi şekil verilmiş ve bu şekilleri sınıflamaları istenmiştir. Yaşadığımız gerçekliğin değişmez bir kategorisi veya sınıfı yoktur. Bu bakımdan da çok değişik şekillerde sınıflandırmalar yapılabilir. Sınıflandırma için bir kriter belirlememiz gerekir. Sınıflandırma için bir kriterin belirlenmesi mümkün olan diğer tüm ihtimallerin ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Asıl soru niçin bu şekilde değil de diğer bir şekilde sınıflandırdığımızdır. Cevap ise, sınıflandırma için seçtiğimiz kriter bizim değer sistemimizi yansıttığıdır. Bir gazete haberi incelenerek burada kullanılan kategoriler hakkında tartışma yapılmıştır. Beyin fırtınasıyla öğretmen adaylarının çeşitli milletler hakkındaki düşüncelerini sıfatlar kullanarak sıralamaları istenmiştir. Bu bilgilerin nasıl edinildiği, bu sıfatlardan ne kadarının birinci elden deneyimlere dayandığı, ne ölçüde dışarıdan edinildiği eğer dışarıdan edinilmişse, bu düşüncelerin nereden geldikleri tartışılmıştır. Çeşitli cümleler aracılığıyla etken ve edilgen yapının, isimleştirmenin anlam üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Kullandığımız dil bizim belirli değer yargılarına ve ideolojilere göre düşünmemize neden olmaktadır. Dünyayı belirli seçilmiş algılarla anlamamızı sağlamaktadır. Değer ve ideolojiyi kelimeler yardımıyla deşifre ederiz. Bunu yaparken,

kategoriler oluşturur, bu kategorileri sınıflandırır, bunlardan basmakalıp düşüncelere ulaşırız ve yeni kategoriler keşfederiz.

İsimleştirmenin ve edilgen hâle getirmenin ifadelerin veya olayların sorumlularını belirtmekten kaçınıldığı durumlarda stratejik amaçlar için kullanılabileceği görülmüştür. Değerlendirme etkinliği olarak bir gazete haberi ikili çalışma ile incelenmiş bu haberdeki isimleştirme ve edilgen yapı kullanımının örnekleri belirlenmiştir.

3. **Hafta (Uygulamanın üçüncü haftasına ilişkin ders planı güz yarıyılının on birinci haftasında işlenmiştir.):** Bu derste, metinlerde yer alan kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının okuyucu ile yazar arasındaki sosyal ilişkiyi nasıl yansıtıldığını ve metindeki varsayımları fark etme söz konusudur.

Bu derste metnin deşifre edebildiği kişilerarası ilişki güç ve duygunun sosyal boyutlarıyla ilgili olan anlam çeşitli yönleriyle incelenmiştir. Öğretmen adaylarına bir gün içinde kimlerle iletişime geçtikleri sorulmuş, bu kişilerle görüşme sıklığı, kendileri için değerli olup olmadığı gibi çeşitli soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu kişilerden herhangi bir şeyi isterken nasıl davrandıkları, hangi ifadeleri kullandıklarını içeren etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerle öğretmen adayları ilişki durumlarına göre ifadelerinin değiştiğini fark etmişlerdir. Metin, okuyucu ve yazar arasında ne çeşit kişiler arası ilişki oluşturmaktadır? Sorusu üzerinde tartışılmıştır. Bir metin verilerek (kipliklerini, sıklık zarflarını ve niteleme sıfatlarını değiştirerek veya ekleyerek) daha az dogmatik bir biçimde yazmaları istenmiştir.

Düzenleyici davranıştan gelen gücü emir ve soru cümleleriyle, varsayımlarla, okurun varlığıyla ve ondan taleplerde bulunarak ve zorunluluk kiplerini kullanarak daha az güçlü bir biçimde düzenleyerek gösterilebilmektedir. Otoritenin ve dogmacılığın seviyesi olasılık kiplerini, sıklık zarflarını ve kişi zamirlerini kullanarak çeşitlendirilebilmektedir. Daha yakın bir ilişki için eksik cümle yapısı kullanılmaktadır, bunu yaparken de yazarın hedef kitlesinin özelliklerini tam olarak kestirmesi gerekir. Daha yakın bir ilişki yaratmak ve olumlu ya da olumsuz anlamı vermek için kelimeleri kullanılabileceği veya kaçınılması gereken kelimelerden sakınılması gerektiği yapılan etkinlikler tartışılarak belirtilmiştir.

Ayrıca bu derste okurlar olarak bir metni deşifre ederken aynı zamanda da yorumlamamız gerektiği ifade edilmiştir. Yazarlar varsayımları düşüncelerimizi

yapılandırmak için tehlikeli ve bilinçsizce kullanabilirler. "Tam olarak anlamak ve yorumlamak için kodu çözülmüş mesaja ne yapmalıyız?" sorusu üzerinde düşünülmüş, ilk olarak ifade edilenden çok varsayılan **varsayımların farkına varmalı,** daha sonra, yazarın varsayılan veya ifade edilen **varsayıma karşı tutumunu belirlemeli,** son olarak, yazarın varsayım temelinde bizden ne gibi bir **çıkarım yapmamızı beklediğini tahmin etmemiz** gerektiği belirtilmiştir. Aylık bir dergiye ait horoskop incelenmiş, buradaki varsayımların neler olduğunun belirlenmesi istenmiştir. Değerlendirme etkinliğinde verilen şiiri grup çalışmasıyla incelemeleri ve şairin aslında ne anlatmak istediğini, şiirde anlatılana şairin inanıp inanmadığını tartışmaları istenmiştir.

4. **Hafta (Uygulamanın dördüncü haftasına ilişkin ders planı güz yarıyılının on ikinci haftasında işlenmiştir.):** Bu derste, metaforların ve ironilerin işlevi, anlamı nasıl etkilediğini fark etme söz konusudur. Kelimeleri, dilbilgisini ve anlamları analiz etmek metinlerin nasıl oluşturulduklarını veya yorumlandıklarını, okur üstündeki etkilerinin neler olduğunu anlamamızı sağlar. Bazı iletişim kod modelleri iletişimin, yazar zihninde anlama sahiptir, bunu metnin içinde tamamıyla kodlar ve okur da bu kodu çözer, bu yolla tam anlamıyla bir yazardan okura bilgi transferi söz konusudur. Kod iletişim için gerekli ve önemli olmakla birlikte, sadece bir faktördür ve çoğu zaman da yeterli değildir. Okuma daha çok "ruhdilimsel bir tahmin oyunudur" bunun için metin okura gerekli ipuçlarını sağlar ve bunu yaparken sadece metnin anlamı değil yazarın niyetinin de tahmin edilmesi gerekir.

Öğretmen adaylarından metaforun bazı açık işlevlerinin örneklendirildiği tabloyu incelemeleri istenmiştir. Metafor dört belirgin işlevi vardır. Açıklama, ideolojik yeniden yapılandırma, kişiselliğin işlenmesi ve duygunun ifadesi/saklanması. Bu son ikisi aynı zamanda ironin de temel işlevlerindendir.

1. Metaforlar bilim ve eğitimde hem model ve teorileri oluşturmak hem de öğrencilere kavramları açıklamak için kullanılırlar. Örneğin, fizikçilerin ışıkla ilgili dalga veya partikül olmak üzere iki teorileri vardır. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilere elektrik akışını bir su pompalama sistemiyle benzeşim kurarak anlatmak gibi.
2. İdeoloji ve onun yeniden yapılandırılması metafor kullanımını gösterir.

Ekonomiyi kanser olarak, sahip olmayı hırsızlık olarak tanımlarsak o zaman okurumuzun bunları yeniden kavramsallaştırmalarını ve farklı bir ideolojik bakış açısı almalarını istiyor oluruz. Bu yolla, metafor mevcut yargılarımızı değiştirerek ve dünya algımızı dönüştüren yaratıcı bir güç hâline gelebilir.

3. Genellikle şakalar ve bilmecelerde metafor vardır. Mesela, *Sabah dört ayak, öğleyin iki ayak, akşam üç ayak üstünde duran şey nedir? İnsan* gibi.
4. Son olarak, metafor duyguların ifadesiyle alakalı önemli bağlantılara sahiptir. Bazı küfür sözleri özellikle duygusal çağrışımlardan kaynaklanır.

Yazar gerçek olduğunu düşünmediği ve yazarın okurun doğru olmadığını bildiğini umduğu önermeyi ironi biçiminde sunar. İroni kullanmanın bir sebebi metaforun örtmece fonksiyonuna benzerdir. Suça ya da yasal cezaya maruz bırakacak bir şeyi söylemenin sorumluluğundan kaçınma yoludur. İroni genellikle metinde anlatılan durumla mevcut durumun uyuşmaması nedeniyle oluşan hayal kırıklığını ifade eder. Öğretmen adaylarından metafor örnekleri yazmaları istenmiştir.

Metinler okunurken onlara ek açıklama yapılmaya çalışılır. Sıklıkla bu metnin en önemli bölümlerini işaretleme veya altını çizme yoluyla yapılır. Bunu yapmanın amacı yazarın verdiği anlamı özetlemek veya netleştirmektir. Ek açıklama bundan daha fazlasını içermelidir. Sizin metne karşı olan değerlendirici tepkinizi, kabul etme ve etmeme veya okuyucu olarak yazarın sizi nasıl konumlandırdığını da içermelidir. Bazerman (1922) değerlendirici açıklamayı uyarmak için kendimize sorabileceğiniz bazı soruları sıralamıştır. Bu soruların öğretmen adayları tarafından incelenmesi istenmiştir.

Öğretmen adaylarının okuma durumuna direnç göstereceği bir metin bulmaları ve incelemeleri istenmiştir. Yazara hangi bakımlardan direnç sergiledikleri sınıfa tartışılmış, neye direnç sergilediğini ifade etmeleri istenmiştir.

a) İdeolojik sınıflandırma ve gerçekliğin sunu mu?
b) Otorite, dogmatizm veya resmiyet seviyesi mi?
c) Varsayımlar, çıkarımlar veya imalar var mı?
d) Başka bir şey var mı?

Öğretmen adaylarıyla yapılan dersler göz önüne alınarak eleştirel okurken neler yapacaklarına yönelik tartışılmış ve aşağıdaki ipuçları belirlenmiştir.

1. İlk olarak metnin ana fikrini veya amacını belirleme.
2. İçerikle ilgili görüşleri bildirme. Metin hangi tip okuyucu için yazılmış. Kime hitaben yazılmış? (Muhtemelen bu konuda farklı düşünen uzmanlar ve yazarlar olacaktır) Bu konu ile ilgili hangi çalışmalar yapılmış. İçerikle ilgili bütün bu sorular, konu hakkında görüşlerimizin oluşmasına katkıda bulunur.
3. Metinde öne sürülen düşünceleri ayırt etme. Hangi kavramlar tanımlanmış ve kullanılmıştır? Konu belli bir teoriye dayandırılmış mı? Konu herhangi bir başka temele, teoriye dayandırılmış ise bu nasıl kullanılmış ve bilgiler nasıl bir araya getirilmiş? Yazarın, bu malzemeleri nasıl analiz ettiğini inceleyerek konunun nasıl işlendiğini gözden geçirme.
4. Metindeki (yardımcı olaylar, örnekler vs.) kanıtları gözden geçirme. Yardımcı kanıtlar tartışma için gerekli olabilir. Kullanılan kanıtları dikkate alma. Bu içerikte delil olarak neler sayılabilir. Kanıtlar deneysel mi? Edebî mi? Tarihsel mi? Kanıtlar hangi kaynaklardan alınmış? Birincil kaynaklar mı? İkincil kaynaklar mı?
5. Eleştirel okuma, değerlendirmeyi içerir. Eğer konu nasıl tartışıldığı ile ilgili yargı veya yargılar barındırıyorsa veya tanımlıyorsa, o metin eleştirel bir metindir. Fakat, bazı metinler bir yargının kuvvetli ve zayıf yönlerini içerebilir. Yargı kuvvetli ise neden? Bu daha iyi olmasından veya daha farklı desteklenmesinden olabilir mi? Yargıda farklılıklar, gözönünde bulundurulmayan yerler ve çelişkiler var mı? Kanıt farklı açıdan yorumlanabilir mi? Sonuçlar, kanıtlarla destekleniyor mu? Zıt görüşlere yer veriliyor mu? Zıt görüşler güvenilir mi, bunlar neler olabilir?

5. Hafta (Uygulamanın beşinci haftasına ilişkin ders planı güz yarıyılının on üçüncü haftasında işlenmiştir.): Bu derste örnek bir metin üzerinde metin analizi yapılmıştır. Aziz Nesin'in “Yaşasın Memleket” başlıklı metni analiz (kullanılan kelime, dilbilgisi yapısı vb.) edilmiştir.

Bahar Yarıyılında yer alan Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi için;

1. **Hafta (Uygulamanın birinci haftasına ilişkin ders planı bahar yarıyılının dokuzuncu haftasında işlenmiştir.):** Bu derste veriler ve iddia arasındaki

ilişkiyi net bir şekilde kurma, iddiaları desteklemek üzere güvenirliği yüksek, birbirleriyle ve bağlı oldukları iddialarla tutarlı veriler kullanma, verileri okuyucuyu ikna edecek tarzda sunma söz konusudur. Öğretmen adaylarından çeşitli çizimleri incelenmesi, çizimlerle ilgili olarak verilen iddiaların uygun olup olmadığına karar vermeleri istenmiştir. Yazılarını oluştururken aşağıdaki adımları izleyebilecekleri belirtilmiştir.

- Gördüklerin dışında başka bir şey yazma.
- Bu yazdıklarının hepsinin doğru olup olmadığını gözden geçir. Yanlış olma olasılığını sorgula.
- Eğer cevabın "hayırsa" iddian için geçerli kanıtın var. Eğer cevabın "evetse" iddian için geçerli kanıtın yok.

Değerlendirme etkinliği olarak öğretmen adaylarına verilen ifadeyle ilgili olarak bir iddiada bulunmaları, daha sonra bu iddialarını uygun olup olmadığını gerekçeleriyle tartışarak belirlenmeleri istenmiştir.

2. **Hafta (Uygulamanın dördüncü haftasına ilişkin ders planı bahar yarıyılının onuncu haftasında işlenmiştir.):** Bu derste öğretmen adaylarından eksik kalmış şakaları gerekçelerini, açıklamalarını ve örneklerini yazarak tamamlamaları istenmiştir. **Gerekçe;** neden böyle düşündüğünüzü açıklarken kullanılır. **Örnek;** konuyu besleyecek spesifik (konuya özgü) bilgiler verirken kullanılır. **Açıklama;** verilen örneklerin genelleme ya da gerekçe ile nasıl bağlantılı olduğunu göstermede kullanılır. Çeşitli dergilerden kesilmiş fotoğraflar incelenerek, bunlarla ilgili bir metin yazma çalışmasının yapılması.
3. **ve 4. Hafta (Uygulamanın üçüncü ve dördüncü haftasına ilişkin ders planları bahar yarıyılının on birinci ve on ikinci haftasında işlenmiştir.):** Kubaşık öğrenmenin grup araştırması etkinliği kullanılmıştır. Araştırma problemini içeren bir metin okunmuş ve araştırmanın amacını belirlemeleri istenmiştir. Metindeki duruma uygun hipotezler geliştirilmiş, öğretmen adayları üç araştırma grubuna ayrılmıştır. Grupların oluşturdukları hipotezleri belirlenen sorular doğrultusunda tanımlanması ve açıklanması istenmiştir.

Sorular:

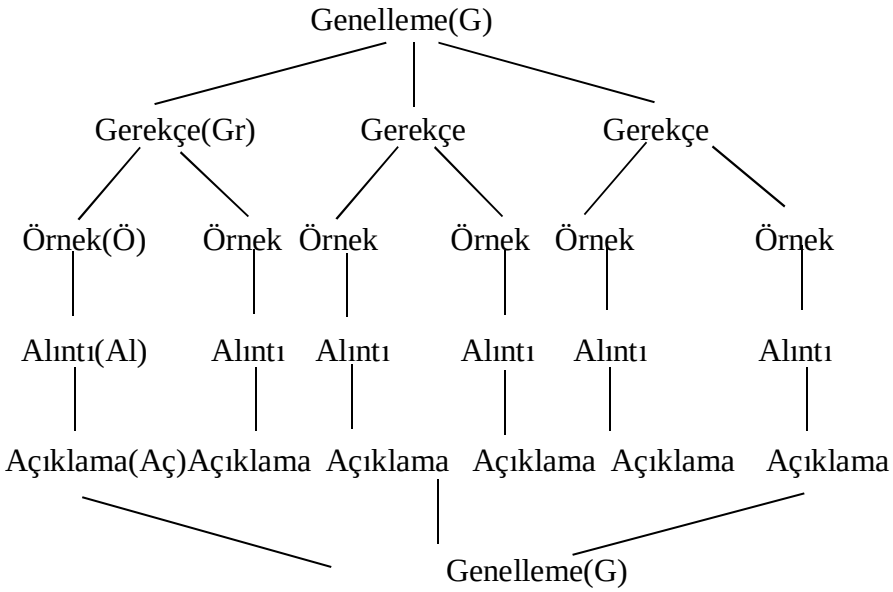
- Hipotezinizin anahtar ya da ana kelimeleri nelerdir? Bu kelimelerin altını çiziniz.
- Bu kelimelerin anlamları, tanımları nedir? Grup çalışmasıyla belirleyiniz.

Gruplar tarafından oluşturulan hipotezlerin belirlenen sorular doğrultusunda sınanması. Sorular:

a) Varsayımların neler?
b) Araştırman neleri ortaya çıkaracak? Yaptığın çalışmayla doğruların bir kısmını mı yoksa hepsini mi ortaya çıkacaksın?
c) Birinci ve ikinci soruya verdiğiniz yanıtlar doğrultusunda hipotezinizin ifade edilmesiyle ilgili herhangi bir değişiklik yapmak ister misiniz?

Gruplar topladıkları verileri bir araya getirmiş ve değerlendirilmesini yapmıştır. Gruplardan ulaştıkları sonuçları rapor etmeleri istenmiştir. Raporlaştırmada genelleme, gerekçe, örnek, doğrudan ve dolaylı aktarım ve açıklama kullanmaya dikkat etmeleri istenmiştir.

Şekil 3.5 öğretmen adaylarıyla oluşturulmuştur.



Şekil 3.5. Eleştirel metin şeması

5. Hafta (Uygulamanın beşinci haftasına ilişkin ders planı bahar yarıyılının on üçüncü haftasında işlenmiştir.): Bu derste öğretmen adaylarına verilen karikatürlerle ilgili eleştirel yazma çalışması yapılmıştır. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı Ek-9'da yer almaktadır.

3.10.2.1.2. Mevcut Öğretim

Kontrol grubunda uygulama süresince mevcut öğretim sürdürülmüş ve kontrol grubunda dersler ilgili öğretim üyesi tarafından işlenmiştir.

Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersinin içeriği okuma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanmasını, toplumda okuma alışkanlığının yaygınlaşması için yapılması gerekenleri ve okuma becerisine yönelik tekniklerin incelenmesini, okuma becerisini kazandırmayı, bir dil becerisi olarak okuma eğitiminin unsurlarını tartışmayı kapsamaktadır. Bu dersde öğretim üyesi öncelikle konuları anlatmıştır. Sunum sırasında ve sonrasında öğrencilere işlenen konular hakkında sorular sorarak tartışma yapmıştır.

İlk olarak okuma kavramı, önemi üzerinde durulmuş, okuma ve anlamanın nasıl gerçekleştiği öğretim üyesi tarafından açıklanmıştır. Daha sonra okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları ile okumanın ilkeleri üzerinde tartışılmıştır. Sonraki hafta bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma yaklaşımları açıklanmıştır. Okuma sürecinin aşamaları, metin türleri sunulmuş ve türlere göre okuma çalışması yapılmıştır. Önce öğretim üyesi sınıfa çeşitli okuma metinleri sunmuş daha sonra öğrencilerden metinler bulup, getirmelerini ve paylaşmalarını istemiştir. Okuma eğitiminde etkili olan faktörler den okuyucuya bağlı ve çevresel faktörler açıklanmıştır. Okuma eğitiminde tür, yöntem ve teknikler tartışılmıştır. Tam okuma, seçmeli okuma, sesli ve sessiz okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma gibi okuma türleri açıklanmış, uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıfa getirdikleri yazılı metinlerle okuduğunu anlama çalışması yapılmıştır. Kaynak olarak, Özbay (2009) ve Temizkan (2009) "Okuma Eğitimi" kitapları kullanılmıştır.

Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanmasını ve yazılı metin türlerinin açıklanmasını kapsamaktadır. Bu ders çoğunlukla ilgili öğretim üyesinin anlatımıyla işlenmiştir. Zaman zaman öğrenciler de tartışmalar, metin yazma uygulamalarıyla derse katılmıştır.

İlk olarak iletişim biçimi olarak yazma becerisi ilgili öğretim üyesi tarafından

anlatılmış ve öğrencilerle tartılmıştır. Daha sonra ilgili öğretim üyesi yazılı ve sözlü anlatım arasındaki farklardan ve yazılı bir metnin temel unsurlarından söz etmiştir. Bir sonraki hafta anlatım biçimleri öğretim üyesi tarafından açıklanmış, dört hafta süresince açıklayıcı ve kanıtlayıcı anlatım, tasvir edici anlatım, hikaye ve diyalogla ilgili bilgiler verilmiş, çeşitli metin örnekleri sunulmuştur. Diyaloğ anlatım biçimiyle ilgili olarak sınıfta uygulama yapılmıştır. Anlatım biçimleriyle ilgili açıklamalardan sonra yazma öğretim yöntemleri öğretim üyesi tarafından anlatılmış, metin türlerine göre neler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Anlatım sorunlarıyla ilgili tartışmanın ardından öğrencilerden yazılı metin oluşturmaları istenmiştir. Kaynak olarak Özbay (2011), Özdemir ve Binyazar (1971), Alptekin (1982) ve Kantemir (1991) yazma eğitimi ve yazılı anlatım kitapları kullanılmıştır.

3.11. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada, ölçme araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin öntest, sontest puanları üzerinde istatistiksel işlemlere geçilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplandığından, verilerin çözümlenmesinde de nicel ve nitel analizler kullanılmıştır.

3.11.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Çalışmada, okuma ve eleştirel okuma başarı testi puanları ile yazma ve eleştirel yazma analitik puanlama rehberinden elde edilen puanların nicel analizi aşağıdaki sırayla yapılmıştır.

1. İlk olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler ile ilgili özellikler incelenmiş ve gözeneklerin %20'sinden fazlasında 5 ve daha az frekans olan değişkenler yüzde ve frekans kullanılarak betimlenmiştir. Beşten fazla frekans olan değişkenlerde ise Ki-Kare analizi uygulanmıştır.
2. Grupların öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır.

Kovaryans analizi için öncelikle her bir ölçümde gruplariçi regresyon eğimlerinin eşitliği (regresyon katsayılarının eşitliği) ve varyansların homojenliği sayıltıları incelenmiştir . Kovaryans analizi yapılan deney ve kontrol grubu ölçme araçları sontest puanları arasındaki farklılığın deneysel etkiden kaynaklanıp- kaynaklanmadığını belirlemek için öntest puanları kovariyet (ortak değişken) olarak alınmıştır. Büyüköztürk (2009)'e göre ANCOVA sadece potansiyel bir değişkene ilişkin olarak gruplar arasında anlamlı farkın olması durumunda değil, ortak değişken ile bağımlı değişkene ait puanlar arasında doğrusal bir ilişkinin olması durumunda, başlangıçta grup ortalama puanlarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiksel tekniktir. Böylece araştırmanın bağımsız değişkenlerinin (deney grubunda uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının ve kontrol grubundaki mevcut öğretimin), bağımlı değişkenler (okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma becerileri) üzerindeki etkilerine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır.

4. Verilerin çözümünde SPSS 15 paket programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

3.11.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Nitel veri analizini yapılan analizin derinliğine göre betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Bu bağlamda betimsel analiz verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra belirlenen kavramlara göre mantıklı bir şekilde organize edilmesi ve uygun temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım& Şimşek, 2005). Bu araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır.

Kodlama aşaması:

Yarı yapılandırılmış öğretmen adayı görüşme formlarından ses kayıt tekniğiyle toplanan veriler bilgisayara aktarılarak yazılı metin elde edilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarıyla yapılan eleştirel okuma ve yazma programlarından önceki ve sonraki görüşmeler sırasına göre okuma programı ön görüşmesi için ilk görüşülen öğretmen adayına ÖOÖ1, ikinci görüşülen öğretmen adayına ÖOÖ2, son görüşme için

ÖOS1, ÖOS2; yazma programı ön görüşmesi için ÖYÖ1, ÖYÖ2 ve son görüşmesi için ÖYS1, ÖYS2 biçiminde kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma ön görüşmeleri için 23, son görüşmeleri için ise 30; yazma ön görüşmeleri için 17, son görüşmeleri için 28 sayfalık ham veriler elde edilmiştir. Daha sonra bu veriler görüşme formlarındaki sorular doğrultusunda gruplanmıştır. Kodlamalar oluşturulurken öğretmen adaylarının okuma ve yazma ile ön ve son görüşmelerinden elde edilen yazılı veriler satır satır okunmuş ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bazen doğrudan verilerden yola çıkarak bazen de ortaya çıkan anlamlara göre belli kodlar oluşturularak metin üzerinde işaretlenmiştir. Kodlara ulaşılmasında tümevarımcı analiz tercih edilmiştir. Tümevarımcı analizde ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verilerin altında yatan olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan temel taşlar olarak görev yapmaktadır. Özetle tümevarımcı analizde kodlar doğrudan verilerden üretilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama sürecinde ham veri metinleri satır satır okunarak, araştırmanın amaçları doğrultusunda önemli olan boyutları saptanmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı belirli kodlar üretmiş ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturmuştur. Bu kodlar listesi kavramsal bir yapı oluşturmuş ve bu kavramlar her bir görüşmeci için bilgisayar ortamında düzenlemiş, bilgisayar ortamında tablo hâlinde düzenlenerek, kodların sıklığı oluşturulmuştur.

Temaların Oluşturulması:

Kodlama işleminin ardından, her bir araştırma sorusuna yönelik elde edilen kodların ortak yönleri bir araya getirilmiş ve bu kodları bir araya toplayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Tablo 3.37'de kod ve temaların oluşturularak yapılan gruplamaya bir örnek sunulmuştur.

Tablo 3.35

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Okuma Sonrası Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Özetleme- Açıklama	Yazıdan ne çıkardığını düşünme	9
	Yazarın vermek istediği mesajı kendi cümleleriyle ifade etme	6
	Metinde yer alan kavramları açıklama	3
Değerlendirme	Önbilgileriyle yazarın ne anlatmak istediğini değerlendirme	10
	Yazarın vermek stediği mesajı değerlendirme	9
	Yazarın yazma amacıyla okuma amacının uygunluğunu değerlendirme	2
	Sorularına ne kadar cevap verildiğini değerlendirme	1
	Güvendiği kişilerle mesaj hakkında tartışma	1
Kaynak karşılaştırma	Farklı kaynaklardan konuyu araştırma	4
	Metinde kullanılan kavramların anlamını farklı kaynaklardan kontrol etme	1

Tablo 3.37'de görüldüğü gibi verilerin derinliğine göre temalar ve kodlar kullanılmıştır. Tematik kodlama yapılırken temanın altında yer alan kodlardan anlamlı bir bütün oluşturularak diğer temalarda yer alan kodlarla karışmamasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada oluşturulan kodlar ve temalar öğretim üyelerinin (program geliştirme ve Türkçe öğretimi konusunda uzman) görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre tematik kodlama aşamasından sonra verilerin belirlenen kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. Bu aşamada araştırmacının belli bir sistematiğe göre elde ettiği verileri okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlaması, açıklaması ve sunması gerekir. Bu çalışmada da belirlenen temalar ve altındaki kodlar okuyucuya sunulurken mümkün olduğunca açıklayıcı olmaya dikkat edilmiş ayrıca, öğretmen ve öğrenci ifadeleri ve gözlenen olgularla ilgili sık sık doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Araştırmayla ilgili okuma metinleri hem nicel verileri hem de görüşme ile elde edilen nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Eleştirel okuma programı öncesinde ve sonrasında okuma Aziz Nesin'in "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır" ve Ferid Edgü'nün "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri" başlıklı metinleri verilmiş, bu metinlerden ne anladıklarını yazmaları istenmiştir. Eleştirel yazma programının uygulamasından sonra ise Aziz Nesin'in "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır" metni ile ilgili hazırlanmış açık uçlu sorulara

cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları bu metinler araştırma probleminin amaçları, görüşme soruları, görüşme sonucunda oluşturulan kodlar ve temalar doğrultusunda destekleyici ve alternatif açıklamalar elde edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları :

Bilimsel bilginin doğruluğunu ispatlayan bir takım kavramlar bulunmaktadır. Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerindendir. Geçerlik ve güvenirlik kavramları bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamanın en önemli ölçütlerinden olan geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında betimleyici, kuramsal, genelleyici, teknik, ölçüt geçerliği, çeşitleme kullanılmaktadır (Ekiz, 2003). Aşağıda bu çalışmada yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları açıklanmıştır.

- Betimleyici (Descriptive) Geçerlik: Araştırmacının kişisel düşünceleri doğrultusunda seçicilik yapılmadan, anlam değiştirmeden araştırılan konu bütün gerçekliğiyle doğru bir şekilde ortaya konur ve bu doğrultuda araştırmacı çalışmasını nasıl düzenlendiğini okuyucuya sunar (Ekiz, 2003). Bu araştırmada da görüşme ve okuma metinlerine yönelik yazılı cevapların incelenmesinden elde edilen bilgiler, herhangi bir yoruma yer vermeden tüm gerçekliği ile sunulmuştur.
- Kuramsal (Instrument/Technique) Geçerlik: Kuramsal açıklamalar hem araştırmacının hem de araştırılan kişinin oluşturduklarıdır. Kuramsal geçerlilik araştırmanın araştırılan olgu ya da olguları açıklama derecesidir (Ekiz, 2003). Bu araştırmada kuramsal geçerlik öğretmen adaylarının görüşleri ve okuma metnin cevapları sonucu elde edilen bulgular çerçevesinde yapılandırılmıştır.
- Genelleyici geçerlik: Genelleme, araştırma verileriyle oluşturulan kuramın benzer durumları anlamada etkili olmasıdır. Başka bir ifadeyle araştırma yapılan kişilerin, grupların ve durumların içerisinde genelleme yapabilme özelliğiyle ilişkilendirilir (Ekiz, 2003) Araştırma sürecinde oluşturulan sosyal ortamın ve sürecin, veri toplama aracı olarak kullanılan görüşmenin nasıl yapıldığının, verilerin nasıl kaydedildiğinin, dokümanın nasıl analiz edildiğinin, elde edilen sonuçların nasıl birleştiğinin ve sunulduğunun ayrıntılı bir şekilde açıklanması araştırmanın dış güvenirliğini arttırır (Yıldırım&

Şimşek, 2005). Bu araştırmada da çalışma grubunu oluşturan üçüncü sınıf öğretmen adaylarının özellikleri veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ilgili bölümlerde açıklanmaya çalışılmıştır.

- Teknik Geçerlik: Teknik geçerlik kapsamında, veri türlerine uygun araçlar seçilerek verilerin toplanıp toplanmadığı ve araştırma sorularının amaca uygun olarak ifade edilip edilmediği sorularına cevap aranır (Hitchcock & Hughes, 1995) . Bu araştırmada seçilen veri toplama araçlarından öğretmen adayları eleştirel okuma ve yazma programı öncesi ve sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formları, uzman görüşlerine sunularak gelen eleştiriler doğrultusunda düzenlenmiş ve pilot uygulamalar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak esas uygulamaya geçilmiştir.
- Ölçüt (Criterion) Geçerliliği: Aynı olguyu açıklayan ya da geçerliliği kabul edilen başka araştırmaların yöntem, ifade ve sonuçlarıyla yürütülen çalışmanın bulguları karşılaştırılır. Çalışmada araştırma bulguları ile benzer çalışmaların bulguları tartışma ve sonuç bölümünde yer verilmiştir.
- Çeşitleme (Triangulation): Çeşitleme, çoklu veri toplama kaynaklarından, yöntemlerden, araştırmacılardan ve teorilerden yararlanarak sonuçların birbirini desteklemesi şeklinde açıklanabilir (Yıldırım& Şimşek, 2005). Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmalıdır. Bu sayede araştırmacılar farklı bakış açılarıyla aynı araştırmayı inceleyebilirler.

Çeşitlemede farklı veri kaynakların, yöntemlerin ve araştırmacıların kullanımıyla ulaşılan sonuçların ve bilgilerin çapraz kontrolü yapılmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen çeşitleme veri kaynağı, yöntem ve araştırmacı olarak farklı noktalardan incelenebilir. Bu çalışmada veri kaynağı olarak öğretmen adayları kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının farklı akademik başarı düzeyinden seçilmesine dikkat edilerek kaynaklardan ulaşılan bilgilerin tutarlılığı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Çeşitleme birden fazla araştırmacıyla yapılabilir (Creswell, 2003). LeCompte ve Goetz (1982) araştırmanın güvenirliği arttırmak için verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alınmasını ve ulaşılan sonuçların onaylanmasını önermektedir

(Akt. Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılmasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir öğretim üyesinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Ayrıca, görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde ise yine Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde nitel araştırma uzmanı bir öğretim üyesi, ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve rastgele seçilen iki öğretmen adayına görüşme metnini analiz etmiştir. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlığı incelemek üzere bir araya gelinmiş, farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya ulaşılmaya çalışılmıştır. Her bir görüşme için elde edilen kategorilerle kodların tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ayrı ayrı kodlayıcı güvenirliğine (Miles & Huberman, 1994) bakılmıştır. Kodlayıcı güvenirliği (Görüş birliği / Gürüş birliği+ Görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .92 olarak hesaplanmıştır. Birinci kodlayıcı ile ikinci kodlayıcı arasında kodlarla kategorilerin tutarlılığının yüksek derecede benzer olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacı iki ayrı zamanda yaptığı kodlamalardaki tutarlığı da incelemiştir. Bunun için araştırmacı on beş gün sonra üçer öğretmen adayı görüşme formlarını ikinci defa kodlayarak kendi tutarlılığını da sınamıştır. Bunun sonucunda araştırmacı kodlama güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplamıştır. Görüşmelerden elde edilen kodların temalarının oluşturulmasında ise, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümündeki bir Türkçe Öğretimi uzmanı, ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve rastgele seçilen toplam kodun % 20' si olan 51 kodun temalarını belirlemiştir. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlığı incelemek üzere bir araya gelinmiş, farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .98 olarak hesaplanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde nicel ve nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın denenceleri ile sorusu çerçevesinde düzenlenmiştir.

4.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, "okuduğunu anlama testi" öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Başarı Testinden" elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.1'de görülmektedir.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

			Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
Gruplar	**N**		$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}_d$	**SH**
Deney	31	**Öntest**	27.03	4.57		
		Sontest	32.84	3.31	32.87	.538
Kontrol	30	**Öntest**	27.17	4.26		
		Sontest	28.67	4.59	28.62	.547

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubu sontest puanları aritmetik ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_d$= 32.87), kontrol grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş

aritmetik ortalamasından ($\bar{X}_d$= 28.62) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Sd	Kareler Ortalaması(KO)	F	P
Kontro Edilen Değişken (Öntest)	423.204	1	423.204	47.164	.000
Grup	41.081	1	41.081	4.578	.037
Hata	511.467	57	8.973		
Toplam	1204.230	60			

Tablo 4.2'ye göre kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-57)}$= 4.578; p= .037). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney ($\bar{X}_d$= 32.87) ve kontrol ($\bar{X}_d$= 28.62) grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okuduğunu Anlama Başarı Testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci denencesinde ileri sürülen yargıyı desteklemektedir.

4.1.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, "yazma testi" öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "Yazma Testinden" elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.3'de görülmektedir.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yazma Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			$\bar{X}$	SS	$\bar{X}_d$	SH
Deney	31	**Öntest**	5.87	2.03		
		Sontest	9.26	3.03	9.09	.545
Kontrol	30	**Öntest**	4.33	1.77		
		Sontest	4.83	2.02	5.01	.369

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubu sontest puanları aritmetik ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde deney grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_d$=9.09), kontrol grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasından ($\bar{X}_d$=5.01) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Yazma Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Sd	Kareler Ortalaması(KO)	F	P
Kontro Edilen Değişken (Öntest)	11.074	1	11.074	1.677	.200
Grup	216.700	1	216.700	32.814	.000
Hata	383.028	58	6.604		
Toplam	692.59	60			

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-58)}$= 32.814; p< .001). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre

deney ($\bar{X}_d$=9.09) ve kontrol ($\bar{X}_d$=5.01) grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yazma Testinin toplam puanlarından elde edilen bulgular, araştırmanın ikinci denencesinde ileri sürülen yargıyı desteklemektedir.

4.1.3. Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.
Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel okuma testinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "Eleştirel Okuma Testinden" elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.5'de görülmektedir.

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Okuma Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

Gruplar	**N**		**Toplam Puanlar**		**Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları**	
			$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}_d$	**SH**
Deney	31	**Öntest**	19.55	5.03		
		Sontest	23.77	4.7	23.63	.741
Kontrol	30	**Öntest**	18.77	5.92		
		Sontest	18.83	5.34	19.09	.753

Tablo 4.5 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş sontest puanlarının aritmetik ortalamasının($\bar{X}_d$= 23.63) kontrol grubunun düzeltilmiş sontest puanlarının aritmetik ortalamasından($\bar{X}_d$=19.09) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Okuma Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı(KT)	Sd	Kareler Ortalaması(KO)	F	P
Kontro Edilen Değişken (Öntest)	446.876	1	446.876	26.426	.000
Grup	107.144	1	107.144	6.336	.015
Hata	963.881	57	16.910		
Toplam	1863.770	60			

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-57)}$= 6.336; p= .015). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney ($\bar{X}_d$=23.63) ve kontrol ($\bar{X}_d$=19.09) grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eleştirel Okuma Testinden elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü denencesinde ileri sürülen yargıyı desteklemektedir.

4.1.4. Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü denencesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel yazma testinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "Eleştirel Yazma Testinden" elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.7'de görülmektedir.

Tablo 4.7

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Yazma Testi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri

			Toplam Puanları		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
Gruplar	**N**		$\bar{X}$	**SS**	$\bar{X}_d$	**SH**
Deney	**31**	**Öntest**	9.03	4.7		
		Sontest	21.29	5.81	21.05	.88
Kontrol	**30**	**Öntest**	7.87	3.44		
		Sontest	10.27	4.35	10.52	.89

Tablo 4.7 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş sontest ortalamasının($\bar{X}_d$= 21.05) kontrol grubunun düzeltilmiş sontest ortalamasından($\bar{X}_d$= 10.52) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Grupların eleştirel yazma başarı testi sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için öntest puanları kontrol altına alınarak sontest puanları arasında kovaryans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Yazma Testi Sontest Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı(KT)**	**Sd**	**Kareler Ortalaması(KO)**	**F**	**P**
Kontro Edilen Değişken (Öntest)	181.823	1	181.823	7.639	.008
Grup	1655.833	1	1655.833	69.571	.000
Hata	1380.431	58	23.801		
Toplam	3414.951	60			

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{(1-58)}$= 69.571; p< .001). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre

deney ($\bar{X}_d$= 21.05) ve kontrol ($\bar{X}_d$=10.52) grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eleştirel Yazma Testinden elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü denencesinde ileri sürülen yargıyı desteklemektedir.

4.2. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

4.2.1.1. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Öncesi Okuma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının program öncesinde okuma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni okumadan önce neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Okuma Öncesi Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
	Önsözü okuma	2
	Önbilgi yoksa araştırma	1
Ön İnceleme	Yorumları okuma	1
	Yazarın hayatını inceleme	1
	Kapağını inceleme	1

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar ön inceleme temasında toplanmıştır.

Ön inceleme temasında, öğretmen adaylarından ikisi önsözü okuduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı; *"Öncelikle önsözü okuyorum, yazar bu kitabı ne için yazmış, bu kitapta bize ne anlatmak istiyor, önsözü okuduktan sonra kitabı okumaya geçiyorum"* (ÖOÖ1) şekilinde görüşünü ifade etmiştir. Birer

öğretmen adayı ise yazarın hayatını incelediğini, konu ile ilgili önbilgisi yoksa araştırma yaptığını, kitabın kapağını incelediğini ve yorumları okuduğunu,*"İlk önce konuya bakıyorum konuyla ilgili bir ön yaşantım varsa tamam devam ediyorum okumaya ama ön yaşantım yoksa araştırma yapıyorum sonuçta orada, bir görüş var"* (ÖOÖ3),*"En başta kitabın kapağındakileri incelerim, arkasını okurum, diğer yazarların bu kitap hakkındaki yorumları varsa onları okurum."* (ÖOÖ10) sözleriyle ifade etmiştir

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Okuma Sırasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Not ve İşaretleme	Önemli yerleri not alma	5
	Önemli yerlerin altını çizme	3
	Hoşuna giden ifadeleri yazma not alma	1
	Bilmediği kelimelerini not alma ve anlamına bakma	1
Okuma	Düşünmeden yüzeysel, akıcı okuma	4
	Canlandırarak okuma	2
	Noktalamaya dikkat etme	1
Fiziksel Ortam	Sessiz bir yerde okuma	4

Tablo 4.10'da okuma sırasında yaptıkları, not ve işaretleme, okuma ve fiziksel ortam olmak üzere üç temada ele alınmıştır.

Not ve işaretleme temasında, öğretmen adaylarından beşi önemli yerleri not aldığını, üçü ise altını çizdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşleri şöyledir:*" Öncelikle kesinlikle altını çizmem çok önemli bir şey olsa bile kitabı karalama ve bükme gibi huyum yoktur çok titiz davranırım kitaplarıma ya sayfayı telefonuma kaydederim ya da kısa bir sözse sözü kaydederim telefonuma"* (ÖOÖ8), *"Hoşuma giden bir cümle olduğunda onun altını çizerim. Genelde sadece sözcüklerin altını çizerek aklımda kalmasını sağlarım"* (ÖOÖ9).

Dört öğretmen adayı düşünmeden sırayla okuduğunu, iki öğretmen adayı okuduklarını zihninde canlandırığını ve bir öğretmen adayı da noktalamaya dikkat

ederek okuduğunu ifade etmiştir. Bu paralelde iki öğretmen adayı;*"O kadar çok kendimi vererek okumuyorum"* (ÖOÖ1),*"Sessiz bir köşeye oturup okuyorum belli bir sınır belirliyorum bu kadar sayfa kadar sırayla okuyorum ve bitiriyorum öyle kalkıyorum"* (ÖOÖ2) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Fiziksel ortam temasın da dört öğretmen adayı sessiz bir yerde okuma yaptıklarını belitmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni okuduktan sonra neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Okuma Sonrasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Değerlendirme	Dikkatini çeken yerleri düşünme	1
	Anlatma	1
İnceleme	Önsözü okuma	1

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi, okuma sonrası değerlendirme ve inceleme olmak üzere iki tema hâlinde ele alınmıştır.

Değerlendirme temasında birer öğretmen adayı dikkatini çeken yerleri düşündüğünü ve okuma metnini başkalarıyla paylaştığını ifade etmiştir. Bu öğretme adaylarının görüşleri şöyledir: *"Okuduktan sonra düşünürüm, yoğururum, dikkatimi çeken yerler olduğu zaman bunları değerlendir, not çıkartırım"* (ÖOÖ7),*"Okuduktan sonra arkadaşlarıma öneriyorum. Onlara anlatıyorum ya da bana bir şeyler kattığını düşündüğüm bir nokta olduğunda arkadaşlarımla paylaşıyorum. Kitapta şöyle çok güzel bir nokta var. Bana şunu kattı diye, öneriyorum."* (ÖOÖ10).

İnceleme temasında ise birer öğretmen adayı önsözü okuduğunu belirtmiştir. Bu doğrultudaki öğretmen adayı*"En son ön sözü okuyorum yazarın hayatını falan"* (ÖOÖ2) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına tanımadıkları yazarları okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo

4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Tanımadıkları Yazarların Metinlerini Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Önyargı	Kesinlikle okumama	3
Değerlendirme	Yazarın özgeçmişine bakarak okumaya karar verme	3
	Yazarın bakış açısını belirleyerek okuma	2
	Araştırma (öğretmenlere sorma) ve okumaya karar verme	1
	İçeriği ve uslubu uygunsa okumaya karar verme	1

Tablo 4.12’de görüşme yapılan öğretmen adaylarından gelen yanıtlar önyargı ve değerlendirme olmak üzere iki temada yer almıştır.

Önyargı temasındaki üç öğretmen adayı kesinlikle okumadıklarını dile getirmiştir. Bu paralelde iki öğretmen adayı;*“Tanıdığım insanların eserlerine yönelirim, yeniliğe açık değilim, kesinlikle okumam”* (ÖOÖ1), *“Duyulmuş yazarları okurum ya da arkadaşlarımın tavsiye ettiğini, tanımadığımı okumuyorum”* (ÖOÖ2) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Değerlendirme temasında üç öğretmen adayı yazarın özgeçmişine bakarak, iki öğretmen adayı bakış açısını belirleyerek okumaya karar verdiklerini belirtmiştir. Birer öğretmen adayı ise öğretmenlerine sorarak ya da içeriğine bakarak okumaya karar verdiklerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşleri şöyledir:“*Yazarın özgeçmişi çok önemli. Özgeçmişine bakarım eğer özgeçmişinde bir doygunluk varsa benim için ama yok değilse herhangi biriyse okumam”* (ÖOÖ3), *“Önemsediğim insanlar o yazar hakkında olumsuz bir şeyler söylemişlerse önyargılı başlıyorum ve kitabı tamamlayamıyorum bile ama onlarında bir fikri yoksa bakıyorum içeriğine ne anlatmış, ne demiş ya da söylemek istediklerini çarpıtmadan doğrumu söylemiş bunlara bakıyorum eğer kafama yatarsa okuyorum”* (ÖOÖ5).

Deney grubundaki öğretmen adaylarına önbilgileriyle çelişen bir metni okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13

Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Önbilgileriyle Çelişen Metinleri Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Önyargı	Kabul etmeme ama okuma	3
	Kesinlikle okumama	1
Değerlendirme	Araştırma (öğretmenlere sorma, internetten bakma) ve okumaya karar verme	4
	Yazar hakkında bilgi toplama ve okumaya karar verme	1
	Metin içi ve metinler arası tutarlılığa bakma ve okumaya karar verme	1
	İkna olursa okuma	1

Tablo 4.13'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar önyargı ve değerlendirme temasında toplanmıştır.

Önyargı temasındaki üç öğretmen adayı okuduklarını kabul etmediklerini ancak okumaya devam ettiklerini, bir öğretmen adayı ise kesinlikle okumadığını dile getirmiştir. Bu paralelde öğretmen adaylarından ikisi;*"O zaman kabul etmem, fikirlerimle örtüşmüyorsa örtüşmüyordur. Ama okumayı da bırakmam"* (ÖOÖ2),*"O yazıları okumam. Çatışırsam okumayı bırakırım."* (ÖOÖ9) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Değerlendirme temasında üç öğretmen adayı yazarın özgeçmişine bakarak, iki öğretmen adayı bakış açısını belirleyerek okumaya karar verdiklerini belirtmiştir. Birer öğretmen adayı ise öğretmenlerine sorarak ya da içeriğine bakarak okumaya karar verdiklerini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: "*Bugüne kadar hep hocalarımız oldu, onlarla da bir şekilde fikir alış-verişinde bulunduk ve bunları çözdük."* (ÖOÖ10),*"İşte o zaman kafam çok karışıyor, yazar hakkında bilgi topluyorum, önceki yapıtlarına bakıyorum aynı doğrultuda mı gitmiş yani önce "a" dediğine sonra "b" mi demiş yoksa değişmemiş mi, savunmuş mu ona bakıyorum sonuçta tutarlılık önemlidir tutarlı olmayan bir insanın çok bir şey verebileceğini sanmıyorum yazdığı konular hakkında internetten ya da onu okuyan insanlara sorarak bilgi toplamaya çalışıyorum doğru, iyi yorumlar alıyorsam okumaya devam ediyorum olumsuzsa kalıyor"* (ÖOÖ5).

Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının

eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce okuma öncesinde ön inceleme; okuma sırasında işaretleme ve not yazma; okuma sonrasında ise inceleme ve değerlendirme stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısına yakınının ön yargılı davranıp tanımadıkları yazarları ve önbilgileriyle çelişen metinleri okumadığı, yarısından çoğunun ise yazarı inceleyerek okumaya karar verdiği sonucuna ulaşılabilir.

4.2.1.2. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Sonrası Okuma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında okuma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni okumadan önce neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14

Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Okuma Öncesi Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Ön İnceleme	Okuma amacını belirleme	10
	Yüzeysel okuma (göz atma)	8
	Yazarı inceleme	5
	Yazarın metni yazma amacını belirleme	4
	Yazarın hedef kitlesini belirleme	3
	Görselleri inceleme	1
	Metnin güvenirliğini inceleme	2
Sınıflama	Ana ve alt başlıkları inceleme	8
	İçerikle ilgili sorular oluşturma	6
	Yazarın nasıl yazdığını inceleme	4
	Anahtar kavramları çıkarma	3
	Belli sayfaları okuma ve metnin yapısı ile ilgili ipucu arama	2
	Bölümlerin tutarlılığına ve bütünlüğüne bakma	1
	Bölümlerin sınıflandırılmasına bakma	1
	Metnin yapısı için ilk cümleleri okuma	1

Tablo 4.14'de okuma öncesinde neler yaptıkları ön inceleme ve sınıflama olmak üzere iki temada ele alınmıştır.

Ön inceleme temasında, öğretmen adaylarının tamamı okuma amacını belirlediklerini belirtmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı; *"Önce okuma amacım ne bunu belirlerim. İşte diyelimki öğretmenliğin zorlukları ilgili, önce amacım ne? Öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları saptamak gibi, o makalede önce bunları saptıycam."* (ÖOS5) şekilinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının sekizi metne göz attığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda bir öğretmen adayının görüşü şöyledir: *"Önce yüzeysel okurum. Biraz da sorgulayarak. Bunu kim yapmış, neden yapmış, ne yapmış, diye. Önceden yoktu, sorgulamazdım."* (ÖOS2). Beş öğretmen adayı yazarı incelediğini, dördü yazarın metni yazma amacını belirlediğini, üçü ise yazarın hedef kitlesini belirlediğini dile getirmiştir. Bu doğrultudaki öğretmen adaylarından ikisi görüşünü;*"Bu metin neden yazılmış. Bize ne vermek istiyor? Bu metni okuduktan sonra*

ne olacak? Bu metin benim ne işime yarayacak. Bunların cevabına yoğunlaşırım." (ÖOS10), *"Sonra yazarına bakarım. Yazara dikkat ederim, kim yazmış, kime yazmış incelerim"* (ÖOS6) şeklinde belirtmiştir. Görselleri ve metnin güvenirliğini incelediğini ifade eden birer öğretmen adayı ise görüşlerini *"Okuma öncesinde kaynağın güvenirliğini çok önemli onu tespit etmek için araştırırım. Genelde hocaların önerdiği yani onlar sonuçta uzmanlaşmışlar işte onların önerdiği metinler benim için önceliklidir."* (ÖOS5) şeklinde belirtmiştir.

Sınıflama temasında öğretmen adaylarının sekizinin metnin ana ve alt başlıklarını incelediklerini, altısı içerikle ilgili sorular oluşturduğunu, dördü yazarın nasıl yazdığını incelediğini, üçü anahtar kavramları çıkarttığını, ikisi belirli sayfaları okuyarak metin yapısıyla ilgili ipucu aradığını, birer öğretmen adayı ise bölümlerin tutarlılığına ve bütünlüğüne baktığını, metin yapısı için ilk cümleleri okuduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından üçü yazarın nasıl yazdığı ve bölümlerin sınıflandırılması ile ilgili görüşünü; *"Sonra kitabın içeriğine bakıyorum, orda bölüm bölüm sınıflandırmalar oluyor. O sınıflandırmalar uygunsa, burdan bir şeylere varabilirim diyorsam. Ders kitaplarında konu konu ayırıyorlar. İçindekilerde bir konu içerisinde başka başka konular alıyor. Biri de mesela sadece o konuyu alıyor, daha sonra başka konuyu derinlemesine inceliyor. Yani bir başlık altında farklı konular değilde, derinlemesine anlatan kitapları tercih ediyorum."* (ÖOS6), *"Ana başlığa ve alt başlıklarına bakarım."* (ÖOS2), *"Kitabı önce bir karıştırırım içini, belli sayfaları okurum, bölüm bölümse bölümlerin başına bakarım birbirini nasıl takip ediyor diye bakarım"* (ÖOS4) şeklinde belirtmiştir. İçerikle ilgili sorular oluşturduğunu ve anahtar kavramları belirlediğini belirten bir öğretmen adayının ifadesi de şöyledir: *"İçerikle ilgili sorular oluşturuyorum. Anahtar kelimeleri çıkarıyorum, ona göre bir yol izliyorum."* (ÖOS5).

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.15'de sunulmuştur.

Tablo 4.15

Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Okuma Sırasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Not ve İşaretleme	Okuma amaçına uygun yerleri not alma	10
	Sorularına cavep olan yerleri yazma not alma	10
	Yazarın sorularnı not alma	1
Soru Sorma	Sorular yazma	8
Anlamı Kontrol Etme	Soru işaretleri ile okuma	6
	Yazarın kullandığı dile (duygusal-otoriter) dikkat ederek okuma	2
	Yazarın seçtiği kelimelere dikkat ederek okuma	2
	Zihinini açık tutarak okuma	1
	Yazarın kullanıdığı kavramları nasıl açıkladığını inceleme	1
	Ön bilgileriyle karşılaştırarak, ilişki kurarak okuma	1
Değerlendirme	Yazarın vermek istediği düşünceyi inceleme	6
	Önbilgileriniyle sentezleyip kendi yorumlarını yazma	5
	Yazarın hedef kitlesini nerede gördüğünü inceleme	2
	Yazarın hedef kitlesini inceleme	2
	Yazının mantığını çıkarma	2
	Yazarın açıklamalarını destekleyip desteklemediğine bakmak	1
	Yazarın kullandığı verilerin geçerliliğine dikkat etme	1
	Yazarın kullanıdığı kaynaklara dikkat etme	1
Fiziksel Ortam	Sessiz bir yerde okuma	3

Tablo 4.15'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar not ve işaretleme, soru sorma, anlamı kontrol etme, değerlendirme ve fiziksel ortam olmak üzere beş temada yer almıştır.

Not ve işaretleme temasında öğretmen adaylarının tamamı okuma amacına uygun yerleri ve sorularına cevap olan yerleri not aldıklarını ifade etmiştir. Bu doğrultudaki bir öğretmen adayı görüşünü; *"Okuma sırasında eskiden okurken hiç altını*

çizmezdim ama artık okuma amacıma uygun yerleri, etkileyen yerleri, önemli olan yerlerin altını çiziyorum, not alıyorum" (ÖOS3) şeklinde dile getirmiştir. Yazarın sorularını not aldığını belirten öğretmen adayı ise görüşünü "*Okurken çizerim. Bir de okuma amacıma göre değişir. Önemli yerlerini not alırım, altını çizerim ve yorumlarımı da yazarım. Yazarın sorularını not alırım.*" (ÖOS4) şeklinde belirtmiştir.

Soru sorma temasında sekiz öğretmen adayı okuma sırasında sorular yazdığını belirtmiştir. Buna paralel olarak iki öğretmen adayı; *"Bazen sorular yazıyorum, soru işaretlerimi not alıyorum."* (ÖOS3),*"İşte okuma sırasında sorular yazıyorum onların cevaplarını not ediyorum, ne istiyordum, ne aradım ne buldum"* (ÖOS5) şeklinde ifade etmiştir.

Anlamı kontrol etme temasında altı öğretmen adayı soru işaretleriyle, ikişer öğretmen adayı yazarın kullandığı dile ve seçtiği kelimelere dikkat ederek okuduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda bir öğretmen adayı görüşünü; *"Okuma anında sürekli değerlendirme hălindeyim. Kelimelerin seçimi, kullanılan dil çok önemli. Yazarlar bunları kullanarak okuyucuları yönlendirmeye çalışıyor"* (ÖOS7) şeklinde ifade etmiştir. Birer öğretmen adayı ise zihinini açık tutarak ve önbilgileriyle karşılaştırarak, ilişki kurarak okuduğunu, yazarın kullanıdğı kavramları nasıl açıkladığını incelediğini vurgulamıştır. Bu temayla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: "*Nasıl açıklamış kavramları, açıkladığı şeyleri desteklemiş mi?"* (ÖOS6), *"Kendi bilgilerimle ilişkilendirip değerlendiriyorum."* (ÖOS7).

Değerlendirme temasında altı öğretmen adayı yazarın vermek istediği mesajı incelediğini ifade etmiştir. Bu doğrultudaki bir öğretmen adayının görüşünü; "yazar, n*e söylemiş, ne vermek istemiş, nasıl yapmış bunu, hangi sıraya göre düzenlemiş diye bunları tek tek bir cümleyle açıklamaya çalışırım."* (ÖOS5) şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarının beşi metindeki bilgileri önbilgileriniyle sentezleyip kendi yorumlarını oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı; "*Konunun amacına göre not alıyorum. Baktım bir şeyleri, sünger gibi emdik bu bilgileri daha sonra kendi düşüncelerimle sentezleyip, ekliyorum. Hani benim düşüncelerim. Olaya bakış açımı okuduğum kitaplar değiştiriyor. O yüzden de kendi yorumumu katmaya çalışıyorum."* (ÖOS6) şeklinde görüşünü belirtmiştir. İkişer öğretmen adayı ise yazarın hedef kitlesini ve hedef kitlesini nasıl gördüğünü belirlediğini ve yazının mantığını çıkardığını vurgulamıştır. Buna paralel olarak iki öğretmen adayı; *"Okumaya başladığım andan itibaren beynimde şimşekler çakmaya başlar. Yani bir yandan her okuduğum metnin mantığını kurmaya, bir şeylere varmaya çalışıyorum. Orda bir şey mi*

söylemiş, ne söylemiş?...Yazarın belli bir okuyucu kitlesi var, belli bir tarafı olan, belli bir tarafa hitap eden. Mesela; köşe yazarları, çok basit karşıdakine saldıran, kendi tarafını sadece koruyan yazılar yazıyorlar" (ÖOS7), *"Bir cümle bittiği zaman şöyle düşünürüm, o cümlenin önceki cümleyle ilişkisini düşünürüm. Yani paragrafta yeri nedir, anlamını düşünürüm. Bu cümleyi neden burda kullandı, bu cümlenin diğer cümlelerle ilişkisi ne, ne demeye çalışıyor. Bunları sorgulayarak okurum."* (ÖOS1) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Birer öğretmen adayı yazarın açıklamalarını destekleyip desteklemediğine baktığını, yazarın kullandığı verilerin geçerliliğine ve kaynaklarına dikkat ettiğini ifade etmiştir. *"Orda bir şey mi söylemiş, ne söylemiş, bu doğru mu? Bu burda geçerli, burda geçerli, bunun ana kaynağı bu, aslında böyle bakarsak böyle olur gibi sürekli beynen bir sorgulama oluyor...Okuma anında sürekli değerlendirme hălindeyim."* (ÖOS7)

Fiziksel ortam temasında üç öğretmen adayı sessiz bir yerde okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Bu temayla ilgili bir öğretmen adayı görüşünü; *"Sessiz bir ortamda okumayı ve yavaş yavaş okumayı tercih ediyorum."* (ÖOS2) şeklinde belirtmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni okuduktan sonra neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Okuma Sonrasında Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Özetleme-Açıklama	Yazıdan ne çıkardığını düşünme	9
	Yazarın vermek istediği mesajı kendi cümleleriyle ifade etme	7
	Metinde yer alan kavramları açıklama	3
	Okuduğuna örnek verme	1
Değerlendirme	Ön bilgileriyle yazarın anlatmak istediğinni değerlendirme	10
	Yazarın vermek istediği mesajı değerlendirme	9
	Güvendiği kişilerle mesaj hakkında tartışma	8
	Sorularına ne kadar cevap verildiğini değerlendirme	4
	Yazarın yazma amacı ile okuma amacının uygunluğunu değerlendirme	2
	Yazarın verdiği örnekleri değerlendirme	2
Kaynak Karşılaştırma	Farklı kaynaklardan konuyu araştırma	4
	Metinde kullanılan kavramların anlamlarını farklı kaynaklardan kontrol etme	1

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi, okuma sonrası özetleme-açıklama, değerlendirme ve kaynak karşılaştırma olmak üzere üç tema hâlinde ele alınmıştır.

Özetleme- açıklama temasında dokuz öğretmen adayı yazıdan ne çıkardığını düşündüğünü, yedi öğretmen adayı yazarın vermek istediği mesajı kendi cümleleriyle ifade ettiğini, üç öğretmen adayı metinde yer alan kavramları açıkladığını ve bir öğretmen adayı ise okuduğuna örnek verdiğini ifade etmiştir. Buna parelel olarak üç öğretmen adayının görüşleri şöyledir: "*Okuduktan sonra yazar ne demek istiyor sorusuna cevap vermeye çalışırım. Orda önemli olan yazarın bana ne demek istediği değil, ben o yazıdan ne çıkardım, ne anladım, bu yazı beni nasıl etkiledi. Yazarın vermek istediği mesaj odur. Çünkü ben şuna inanmıyorum. Yazar her insana aynı mesajı veremez. Her insan aslında o yazıdan çıkardığı ana düşünce farklıdır. Yazarın vermek istediği mesaj kişilere göre değişir. Her insan kendi algılar o mesajı. Önbilgilerine göre,*

ilgi alanına göre, hayat tecrübelerine göre değişir" (ÖOS1),*"Okuma sonrasında yazarın ne demek istediğini, bana ne demek istediğini kendi cümlelerimle anlatırım."* (ÖOS9),*"Ben ne öğrendim diye, kitabı kapatıp, düşünüyorum. Sadece o kavramları zihnimden geçiriyorum, örnek veriyorum, kavramları açıklıyorum"* (ÖOS2).

Değerlendirme temasında öğretmen adaylarının tamamı önbilgileriyle yazarın anlatmak istediğini değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bu öğretme adaylarının görüşleri şöyledir: *"Okuma sonrasında düşünme aşamasında oluyorum, okuduğum yerler kafamda terkrar canlanıyor. Tekrar belki de farklı olarak tekrar kendi yaşadıklarım, kendi fikirlerimle yeniden yorumluyorum. Kendi doğrularımı oluşturmaya çalışıyorum. Kendim yorum yapmaya çalışırım. Burada bu olmuş şu olmuş, kim ne demiş, ne yapmış? Benim için önemli değil benim çıkarım yapmam önemli."* (ÖOS7). Dokuz öğretmen adayı ise yazarın vermek istediği mesajı değerlendirdiğini belirtmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı; *"Kitabı kapatır, kendi kendime o kitapta neler anlatılmış onu düşünürüm. Kendi cümlelerimle ifade ederim. Bana ne kattığını düşünürüm. Bende ne gibi değişiklikler oldu? Farklı bir fikir okuduysam bu fikir benim fikrimi değiştirdi mi? Var olan fikrimi mi destekledi, artı bir değer mi kattı bunları düşünürüm."* (ÖOS4) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının sekizi güvendiği kişilerle mesaj hakkında tartıştığını belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü bir öğretmen adayı; *"Benim düşüncelerine önem verdiğim bazı arkadaşlarım var onlarla tartışıyoruz. O çok zevkli oluyor. Babamla düşüncelerimi paylaşıp, tartışıyoruz."* (ÖOS3) şeklinde dile getirmiştir. Dört öğretmen adayı sorularına ne kadar cevap verildiğini değerlendirdiğini vurgulamıştır. Bu öğretmen adaylarından birinin görüşü şöyledir: *"Kafamdaki soru işaretlerini cevaplamada aldığım bilginin bana yeterli gelip gelmediğini düşünürü."* (ÖOS5). İkişer öğretmen adayı ise yazarın yazma amacı ile okuma amacının uygunluğunu ve yazarın verdiği örnekleri değerlendirdiğini belirtmiştir.

Kaynak karşılaştırma temasında ise dört öğretmen adayı farklı kaynaklardan konuyu araştırdığını belirtmiştir. Bu doğrultudaki öğretmen adayı; *"Farklı kaynaklardan bakıyorum onlar nasıl ele almış diye. Bir kaynak çok kısıtlı olur, farklı kaynaklardan farklı görüşleri de inceliyorum."* (ÖOS5) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Metinde kullanılan kavramların anlamlarını farklı kaynaklardan kontrol ettiğini vurgulayan öğretmen adayı ise; *"Eğer bir kelime aklımdaysa ve bunun anlamını bilmiyorsam, tekrar açıp bakıyorum hatta farklı kaynaklardan da anlamına bakıyorum. Ve böylece kalıcı olduğuna inanıyorum."* (ÖOS2) şeklinde belirtmiştir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına tanımadıkları yazarları okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Tanımadıkları Yazarların Metinlerini Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Tanımak İçin Belirleme	Soruna nasıl baktığını belirleme	8
	Hedef kitlesini belirleme	5
	Okuyucusunu nasıl gördüğünü belirleme	5
	Yazma amacını belirleme	5
Değerlendirme	Verlerin güvenirliliğine bakma	5
	Yazarın uslup - dil özelliklerini inceleme	5
	Yazarın kullanıdığı kelime ve cümleleri analiz etme	4
	Yazarın varsayımlarını bulma	3
	Metin içi tutarlılığına bakma	3
	Örneklerin uygunluğunu değerlendirme	2
	Diğer yazarların yorumlarnı okuma	2

Tablo 4.17'de görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar tanımak için belirleme ve değerlendirme temasında toplanmıştır.

Tanımak için belirleme temasında sekiz öğretmen adayı yazarın soruna nasıl baktığını belirlediğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşünü iki öğretmen adayı; *"Yazarın kurduğu cümlelerin, kullandığı kelimelerin çok önemli olduğunu gördüm. Neleri varsaydığını, kendini o gruba ait görüp görmemesi, okuyucu kitlesini nerede gördüğünün bunların hepsinin çok büyük bir önemi var. Bunların hepsi kurduğu cümlelerden, kullandığı kelimelerden anlayabileceğim şeyler. Bunlara dikkat edip yazarın bakış açısını yakalayabiliyorum. Yazarın neyi verip neyi vermeyeceğini yapılardan çıkarabiliyorum."* (ÖOS5), *"Yazarın önceki yazılarına bakarım, olaya bakışaçısını belirlemeye çalışırım."* (ÖOS7) şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarında

beşi yazarın hedef kitlesini ve bu kitleyi nasıl gördüğünü ayrıca yazma amacını belirlediğini belirtmiştir. Buna paralel olarak öğretmen adaylarından biri görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"Yazar soruna nasıl bakıyor, kimin için yazıyor, yazar okuyucuyu nerde görüyor?"* (ÖOS1).

Değerlendirme temasında beşer öğretmen adayı yazarın uslup- dil özelliklerini ve kullandığı verilerin güvenirliğini değerlendirdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının dördü yazarın kullanıdığı kelime ve cümleleri analiz ettiğini belirtmiştir. Üçer öğretmen adayı ise yazarın varsayımlarını ve metin içi tutarlılığını değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bu öğretmen adaylarından biri;*"Yazarın ne anlatmak istediği, yazarın dili önemlidir. Benden kendini üstün görüp, bana dikte edebilir ya da arkadaş gibi de ifade edebilir. Yapmış olduğu vurgular önemli, bunları değerlendiririm"* (ÖOS9) şeklinde görüşünü belirtmiştir. İkişer öğretmen adayı ise metindeki örneklerin uygunluğunu değerlendirdiğini ve diğer yazarların yorumlarını okuduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Örneklerle temellendirmesi önemli. Çünkü bilmediğimiz birini okumaya başladığımız için daha çok dokunabileceğiniz, görebileceğiniz şeylere ihtiyaç duyuyorsunuz. O yüzdende örnekler önemli oluyor. Bu örnekleri düşünürüm. Görüşlerini destekleyecek ya da canlandırabilecek hani burada zararlıdır dedi ama neye göre zararlıdır dedi. Bunu açıklamasını istiyorum."* (ÖOS6), *"Arka kapaktaki sözleri okurum, başka yazarların o kitap hakkındaki yorumları okurum."* (ÖOS8).

Deney grubundaki öğretmen adaylarına önbilgileriyle çelişen bir metni okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Önbilgileriyle Çelişen Metinleri Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Değerlendirme	Önbilgilerini yeniden gözden geçirme, değerlendirme	8
	Kanıtların güvenirliliğine bakma	7
	Yeni bilgiyi sorgulama	6
	Araştırma	6
	Farklı bakış açılarından bakma	5
	Arkadaşlarıyla tartışma	2
	İçerik ve sunuş tarzını değerlendirme	1
	Verdiği örnekleri inceleme	1
	Açıklamalara, desteklerine bakma	1
Duyuşsal	İkna olmaya açık olma	9
	Körü körüne inanmama	2
	Esnek olma	1

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar değerlendirme ve duyuşsal olmak üzere iki temada yer almıştır.

Değerlendirme temasında sekiz öğretmen adayı önbilgilerini yeniden gözden geçirip, değerlendirdiğini belirtmiştir.Bu doğrultuda bir öğretmen adayı görüşünü; *"Mantıklı gerekçeler sunup bunu desteklemişse ikna olabilirim. Ama hemen düşüncelerim değişmez iki farklı düşünceyi yan yana koyup karşılaştırırım, neden böyle demişler diye araştırırım, karşılaştırırım. Kafamda bunları harmanlarım nedir ne değildir diye. Belki çok farklı bir bakış açısıyla ortaya çıkarım. Karşılaştırmam gerekiyor."* (ÖOS5) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından yedisi metindeki kanıtların güvenirliğini değerlendirdiğini vurgulamıştır. Altışar öğretmen adayı ise yeni bilgiyi sorguladığını ve araştırdığını ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Gerçekten kanıtları sağlamsa yazar gibi düşünürüm. Kanıtlar kesin ispatlanmış olmalı, güvenilir olmalı." (ÖOS1),"Araştırırım. Neden böyle dediki diye düşünürüm. Bakış açısını araştırırım."* (ÖOS2). Öğretmen adaylarından beşi farklı bakış açılarından değerlendirdiğini belirtmiştir. Öğreten adaylarının ikisi arkadaşlarıyla

tartıştığını vurgulamıştır. Buna paralel bir öğretmen adayı görüşünü; *"O fikride sorgularım. Farklı kaynaklardan o düşünceyle ilgili metinleri okurum, arkadaşlarımla tartışırım. Farklı yazarların farklı görüşleri benim için değerlidir."* (ÖOS4) şeklinde ifade etmiştir. Birer öğretmen adayı ise yazarın içerik ve sunuş tarzını, verdiği örnekleri ve yaptığı açıklamarı ve desteklerini değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu doğrultudaki öğretmen görüşlerinden ikisi şöyledir: "Ö*rnekler önemli oluyor, görüşlerini desteklesin, kanıtlamasını istiyorum, benim göremediğim neydi?"* (ÖOS6), *"İkna olmaya açığım. Ama elindeki kanıtlar, içerik ve sunuş tarzı çok önemli"* (ÖOS1).

Duyuşsal temasındaki dokuz öğretmen adayı ikna olmaya açık olduğunu dile getirmiştir. Bu paralelde öğretmen adaylarından biri; *"İkna olmaya açığım." (ÖOS1)* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından ikisi hiçbir şeye körü körüne inanmadığını, biri ise esnek olduğunu belirtmiştir.*"Yazarın söylediklerine de körü körüne inanmam ama araştırırım"* (ÖOS2), *"Kesinlikle değişmem diye bir şey yok. Kesinlikle her şey değişebilir, esneğim"* (ÖOS5).

Genel olarak, öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra okuma öncesinde ön inceleme, sınıflama ve metin çatısını oluşturma; okuma sırasında işaretleme ve not yazma, anlama için soru sorma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme; okuma sonrasında ise özetleme- açıklama, değerlendirme ve başka kaynaklarla karşılaştırma stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamının tanımadıkları yazarların özelliklerini belirleyip, değerlendirdikten sonra metinleri okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamının önbilgileriyle çelişen metinleri değerlendirdikleri, bu değerlendirme sonucunda ikna olurlarsa bilgilerini yeniden düzenledikleri ve ikna olmaya açık bir şekilde okudukları söylenebilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına bir metni eleştirel okurken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okurken Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Ön İnceleme	Metnin yazılma amacını belirleme	8
	Hedef kitlesini belirleme	6
	Yazarın varsayımlarını inceleme	2
	Yazarı inceleme	2
	Yazarın daha önceki yazılarını araştırma	1
Metnin çatısı	Metnin planını çıkarma	2
	Konuyu nasıl aldığını belirleme	1
	Sorular sorma	1
Anlamı Kontrol Etme	Ön bilgileriyle farklı ve benzer yanları analiz etme	4
	Kullanılan metefor ve ironileri fark etme	3
	Dil oyunlarına dikkat etme	3
	Örtük mesajları fark etme	2
Değerlendirme	Düşüncelerini güvenilir verilere dayandırıp dayandırmadığa bakma	8
	Metin içi tutarlılığını inceleme	6
	Farklı bakış acılarını inceleme	6
	Metin analizi yaparak okuma (kelime dil vb.)	5
	Yazıdaki derin anlamı çıkarma	4
	Verilen örneklerin uygunluğunu incelme	3

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar ön inceleme, metin çatısı, anlamı kontrol etme ve değerlendirme olmak üzere dört temada yer almıştır.

Ön inceleme temasında, öğretmen adaylarından sekizi yazarın metni yazma amacını belirlediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından birinin görüşü şöyledir:*"Neden ve kime bu yazıyı yazmış"* (ÖOS1). Öğretmen adaylarının altısı yazarın hedef kitlesini belirlediğini vurgulamıştır. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı görüşünü; *"Aslında yazarın hedef kitlesi var, buna göre kelimelerini, ifadelerini seçiyor.*

Bunun için yazarın hedef kitlesini belirlerim." (ÖOS5) şeklinde belirtmiştir. İkişer öğretmen adayı ise yazarın varsayımlarını ve yazarı incelediğini ifade etmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı;*"Yazarın metindeki varsayımlarını belirlerim"* (ÖOS9) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yazarın daha önceki yazılarını araştırdığını belirten bir öğretmen adayı ise; "*Yazarın önceki yazılarına bakarım, olaylara bakışaçısını belirlemeye çalışırım.*" (ÖOS7) şeklinde ifade etmiştir.

Metin çatısı temasında, iki öğretmen adayı metnin planını çıkardığını, birer öğretmen adayı ise konuyu nasıl ele aldığını ve sorular belirlediğini ifade etmiştir. Bu paralelde iki öğretmen adayı;*"Metinin planını çıkarırım. Düşüncelerini sunuş biçiminin mantığını."* (ÖOS1), *"Neden yazmış, nasıl yazmış o şekilde sorgularım. Sorular sorarım."* (ÖOS2) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Anlamı kontrol etme temasında öğretmen adaylarının dördü metindeki bilgilerin önbilgileriyle benzer ve farklı yanlarını belirlediğini ifade etmiştir. Üçer öğretmen adayı ise yazarın kullandığı metafor ve ironileri, dil oyunlarını göz önünde bulundurduğunu, iki öğretmen adayı örtük mesajlara dikkat ettiğini belirtmiştir.Bu doğrultuda üç öğretmen adayı görüşünü; *"Önbilgiler çok önemli, önbilgilerle benzeyen ve farlılaşanları belirlemek lazım. Bazen yazar dil oyunlarıyla olmamışı, olmuş gibi gösterebiliyor, bunları fark etmek için açık olmak lazım.*" (ÖOS3), *"Benim bu konuda önceki okuduklarım neler? Önbilgilerimi kontrol ederim. Benim önce okuduklarımla bunlar ne kadar benzer ya da farklı.*" (ÖOS4), *"Meteforlara, ironilere çok dikakt ederim. Aslında yazarın anlatmak istediği şeyi insanlar farklı anlayabilirler. Ben orada yazarın ironi yaptığını bildiğim için gerçek düşüncesinin bu olmadığını bilirim."* (ÖOS1) şeklinde ifade etmiştir.

Değerlendirme temasındaki sekiz öğretmen adayı yazarın düşüncelerini güvenilir verilere dayandırıp dayandırmadığına baktığını dile getirmiştir. Bu paralelde öğretmen adaylarından biri; *"Bu yazının bilimsel, doğruluğu saptanmış bilgilere yakınlığı nasıl olmuş, sapmış mı incelerim. Verilerin güvenirliğine kesinlikle bakarım. Bu yazıda kullandığı bilgilerin kaynağına, güvenirliğine bakarım. Metnin dogruluğuna bakarım."* (ÖOS10) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmen adaylarının altısı farklı bakış açılarını incelediğini ve metin içi tutarlılığı değerlendirdiğini vurgulamıştır. Bu doğrultudaki bir öğretmen adayı görüşünü; "*Verilen mesajı hemen reddetmem ya da kabul etmem. Önce analiz ederim iyice. Orda anlatılmak istenen düşünceleri çıkartırım. Orda verilen görüşlerin kendi içindeki tutarlılığına bakarım. Farklı bakış açılarıyla konuyu ele alıp almadığına bakarım. Eğer almamışsa ben diğer görüşlerle*

değerlendiririm." (ÖOS4) şeklinde belirtmiştir. Beş öğretmen adayı metin analizi yaptığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının dördü metindeki derin anlamını, üçü ise yazarın verdiği örneklerin uygunluğunu değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bu öğretmen adaylarından üçü görüşünü; "*Mesela, yazar başta bir fikir vermiş bir de sonda da görüşünü özetliyor ya. Bunlar birbirleriyle tutarlı mı, verdiği örnekler genel görüşüne uygun mu? Bunları sorgularım."* (ÖOS2), "*Bu söylenenleri arkasında yatanlara bakarak değerlendiririm.*" (ÖOS5), "*Yazarın, farklı düşünceleri ele alıp almaması bunları nasıl ifade ettiği, güvenilir kaynak olup olmadığı, dili kullanımı, görüşlerini geliştirebilmiş mi, destekleyebilmiş mi bunlara bakarım."* (ÖOS3) şeklinde belirtmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının eleştirel okurken ön inceleme, metin çatısını oluşturma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme stratejilerini kullandıkları ifade edilebilir.

4.2.1.3. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Öncesi Yazma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının program öncesinde yazma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni yazarken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.20'da sunulmuştur.

Tablo 4.20

Öğretmen Adaylarının Ön Görüşmede Yazma Becerilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Hazırlık	Araştırma yapma (bilgi toplama)	6
	Okuduğu metinlerden önemli yerleri belirleme	2
Planlama	Bölümleri zihninde planlama	5
	Özünü oluşturma	1
	Giriş- Gelişme- Sonuç bölümlerine ayırma	1
Yazıya Aktarma	Okuduklarını kendi ifadeleriyle yazma	7
	Biçimsel özelliklere (yazım, noktalama, sayfa düzeni vb) uygun yazma	4
	Giriş cümlesini yazma	2
	Anlatım bozukluğu yapmamaya dikkat etme	1
	Kelime seçimine dikkat etme	1
	Plana göre cümleleri sıralama	1
Gözden Geçirme	Gözden geçirme	6
	Arkadaşlarına okutma	4
	Hatalı cümleleri düzeltme	3

Tablo 4.20'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar hazırlık, planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme temalarında toplanmıştır.

Hazırlık temasındaki altı öğretmen adayı araştırma yaptıklarını, iki öğretmen adayı ise okuduğu metinlerden önemli yerleri belirlediğini belirtirmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşleri şöyledir:*"O konuyla ilgili okuma yapıyorum. İnternete bakıyorum o konuyla ilgili makaleleri okuyorum, önemli yerlerin altını çiziyorum."* (ÖYÖ3), *"Yazacağım konuyla ilgili daha önce yazılmış şeyler varsa onları karıştırırım. O konuyla ilgili bilgim var mı diye düşünürüm. Değilsem, yetersizsem, internetten, kitaplardan o konuyla ilgili yazılmış yazılardan faydalanırım. Onlardan esinlenerek yazmaya çalışırım."* (ÖYÖ4).

Planlama temasında beş öğretmen adayı bölümleri zihninde planladığını, birer öğretmen adayı ise yazının özünü oluşturduğunu ve giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırdığını ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Düşünüyorum önce. Kafada bölümleri planlıyorum. Özünü oluşturmaya çalışıyorum."* (ÖYÖ3), *"Önce bölümlerini bir kafamda planlıyorum, hani planını yapıyorum"* (ÖYÖ1).

Yazıya aktarma temasında yedi öğretmen adayı okuduklarını kendi ifadeleriyle yazdıklarını, dört öğretmen adayı biçimsel özelliklere dikkat ederek yazdığını, iki öğretmen adayı giriş cümlesini yazdığını, birer öğretmen adayı ise kelime seçimine dikkat ederek ve plana göre cümleleri sıraladığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından üçü; *"Okuduğum şeyi kendi ifadelerimle yazarım. Onun ben de uyandırdığı izlenimleri kendi ifademle açıklamaya çalışırım"* (ÖYÖ4), *"Sayfa düzenine dikkat ediyorum. 1 cm bile kaydırmamaya, özellikle yazım birleşik ayrı kelimelere ve noktalama işaretlerine dikkat ediyorum"* (ÖYÖ8),*"Sonra cümleleri geçirirken de kağıda anlatım bozukluğu yapmamaya çalışıyorum. Kendi kendime tekrarlıyorum, bu cümlenin yapısı şu şekilde olmalıdır, diye. Ondan sonra plana uygun şekilde cümlelerimi sıralıyorum"* (ÖYÖ1) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Gözden geçirme temasında altı öğretmen adayı yazdığı metni gözden geçirdiğini, dört öğretmen adayı arkadaşlarına okuttuğunu, üç öğretmen adayı ise hatalı cümleleri düzelttiğini ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir:*"Genel olarak yazmış olduğum metni tekrar okur, gözden geçiririm. Cümle düşüklüğü olduğunda tekrar oraları düzeltmek için tekrar okurum. O cümleleri tekrardan yazıyorum."* (ÖYÖ9), *"Ben, görüşlerine önem verdiğim arkadaşlarıma ya da iyi yazdığını düşündüğüm insanlara okuturum."* (ÖYÖ6).

Özetle, yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce metin yazma sürecinde araştırma yaparak hazırlık yaptığı, bölümleri kafasında planladığı, okuduğu metinleri kendi ifadeleriyle ve biçimsel özelliklere dikkat ederek yazıya aktardığı, kendisi ve arkadaşları okuyarak metni gözden geçirdiği söylenebilir.

4.2.1.4. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Sonrası Yazma Becerisine Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında yazma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni yazarken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.21'da sunulmuştur.

Tablo 4.21

Öğretmen Adaylarının Son Görüşmede Yazma Becerilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Alt Tema**	**Kod**	**f**
Planlama	**Taslak**	Taslak oluşturma	9
		Taslakta ne ve nasıl yazacağını planlama	6
	Bilgileri Düzenleme	Yazma türüne göre ön araştırma yapma, kaynak tarama	9
		Bilgilerini, düşüncelerini toparlama	6
		İçeriği sınırlandırma	5
		Kullanacağı betimlemeleri belirleme	1
		Kaynaklardan-okuduklarından seçim yapma	1
	Bilginin İçsel Sunumu	İkna edici yazıda sırayla, genelleme- gerekçe-örnek-açıklama-alıntılar yapma ve son yargıyı belitme	7
		Yazma amacını belirleme-yazma nedeni	6
		Kendi düşüncesini yansıtma	3
		Hedef kitlesinin özelliklerini belirleme-kimin için yazıyor	2
		Anadüşünceyi ifade eden cümleyi oluşturma	2
		Anahtar kavramları oluşturma	1
Yazıya Aktarma	**Tutarlılık**	Bölümler arası mantıksal bağ kurma	8
		Metin tutarlılığına uygun yazma	6
		Metin bütünlüğüne dikkat ederek yazma	5
		İçeriğin hedef kitleye uygunluğuna dikkat ederek yazma	5
	Etkili Anlatım	Hedef kitleye uygun kelime, dil, vb. dikkat ederek yazma	5
		Açık ve net ifadelerle yazma	1
	Mekanik Özellikler	Biçimsel özelliklere dikkat etme	3
		Dilbilgisi kurallarına dikkat etme	1
Gözden Geçirme	**Taslak**	Taslağı düzenleme	7
		Belli bir plan çerçevesinde taslağın son hâlini oluşturma	7
	Değerlendirme	İçeriği değerlendirme	6
		Mesajının netliğini değerlendirme	5
		Hedef kitleye uygunluğunu değerlendirme	5
		Metini bütünlüğünü değerlendirme	4
		Türünün iyi bir örneği ile kıyaslama	2
	Düzeltme	Biçimsel düzeltme yapma	7
		Güvendiği kişilere okutup düzeltme	6

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen

yanıtlar planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme temalarında toplanmıştır.

Planlama teması; taslak, bilgileri düzenleme ve bilgilerin içsel sunumu alt temalarından oluşmaktadır. Taslak alt temasında, dokuz öğretmen adayı taslak oluşturduğunu, altı öğretmen adayı ise taslakta ne yazacağını ve bunu nasıl yazacağını planladığını belirtmiştir. Buna paralel olarak iki öğretmen adayı görüşünü; *"Her zaman önce bir taslak oluştururum."* (ÖYS5),*"Aslında boş bir kağıda taslak hazırlıyorum. Neleri ele alacağım, hangi sırada yazacağımı düşünüyorum."* (ÖYS7) şeklinde ifade etmiştir. Bilgileri düzenleme alt temasında,dokuz öğretmen adayıyazma türüne göre ön araştırma yapma, kaynak tarama yaptıklarını, altı öğretmen adayı konu ile ilgili bilgi ve düşüncelerini toparladıklarını, beş öğretmen adayı içeriği belirlediğini, sınırlandırdığını, birer öğretmen adayı ise okudukları kaynaklardan seçim yaptığını ve kullanacağı betimlemeleri belirlediğini belirtirmiştir. Bu doğrultuda üç öğretmen adayı görüşünü; *"Yazacağım türe göre araştırma yapıyorum. Mesela, makale yazmak gibi. Elimden geldiğince kaynak taraması yapıyorum. Çünkü ne kadar çok kaynağa ulaşırsam o kadar çok o konu hakkında farklı bakış açısı yakalayabileceğimi düşünüyorum. O yüzden kaynak taraması yapıyorum öncelikle, sonra kaynaklara bakıyorum. Kitabı açıyorum, içeriğinden hangileri bana yarar hangileri yaramaz. Çünkü o kadar çok kaynak olunca onları da elemek gerekiyor. Onların içerisinden bana uygun olanları alıyorum, okuyorum."* (ÖYS6), *"Yazacağım konuyla ilgili kaynak taraması yapıyorum, önceden okuduğum metinlerin altını çiziyorum. Beğendiğim yerleri belirliyorum."* (ÖYS8),*"Önce konuyu belirliyorum. Konuyu nasıl ele alacağım, neleri ele alacağımı belirliyorum. Belliyse ona uygun araştırmalar yapıyorum, gerek kütüphaneden, gerek internetten. Konunun anahatlarını çıkarıyorum. O konu hakkında neler söylenmiş ona bakıyorum."* (ÖYS5) şeklinde ifade etmiştir. Bilginin içsel sunumu alt temasında, yedi öğretmen adayı ikna edici yazıda sırayla, genelleme- gerekçe, örnek, açıklama, alıntılar yapma ve son yargıyı belittiğini, altı öğretmen adayı yazma amacını belirlediğini, üç öğretmen adayı yazdığı metinde kendi düşüncesini yansıttığını, ikişer öğretmen adayı anadüşünceyi ifade eden cümleyi oluşturduğunu ve hedef kitlesinin özelliklerini belirlediğini, bir öğretmen adayı ise anahtar kavramları oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu öğretmen adaylarından ikisi görüşünü;*"Önce hani yazdıklarımın gerçek düşüncelerim olup olmadığını bir düşünüyorum. Acaba bunlar beni yansıtıyor mu?... Mesela bir şey ispat etmeniz gerekiyorsa önce bir genellemeniz olacak daha sonra bu genellemeye yönelik bir gerekçeniz olacak, hani neden böyle düşünüyorsunuz diye, sonra örnek vereceksiniz, örneklerinize yönelik açıklamalar, hani kanıtlanmış şeylerden alıntılar*

yapabilirsiniz, son olarak da sonuç bölümüne yönelik düşüncelerinizi toparlayıp yazabilirsiniz" (ÖYS1),*"Öncelikle yazma amacımı belirlerim, ne yazmam gerektiğini belirlerim. Konuşmanın amacı gibi yazmanın da amacının karşındakini etkilemek olduğunu düşünüyorum. Yani kendini ifade etmek, ifade ederkende karşındakini etkilemek olduğuna inanıyorum. O yüzden de okuyucunun özelliklerini düşünüyorum."* (ÖYS6) şeklinde ifade etmiştir.

Yazıya aktarma teması; tutarlılık, etkili anlatım ve mekanik özellikler alt temalarına ayrılmıştır. Tutarlılık alt temasında, sekiz öğretmen adayı bölümler arası mantıksal bağ kurarark, altı öğretmen adayı metnin tutarlılığına dikkat ederek, beşer öğretmen adayı ise metnin bütünlüğüne ve içeriğin hedef kitleye uygunluğuna dikkat ederek yazıya aktardığını belirtmiştir. Bu temayla ilgili iki öğretmen adayının görüşleri şöyledir: *"Yazdığım cümleler birbiriyle çelişmemeli, tutarlı olmalı. Bir de belli bir bütünlük taşımalı. Hani düşünceler belli bir akış içinde olmalı,"* (ÖYS4),*"Mutlaka mantıksal olarak bağlantılı olacak. Hani üstte bir şey iddia etmişsek, alta onu neden iddia ettiğimize yönelik gerekçemizi sunacaz, kanıtlarımızı gösterecez. Metnin geneli tutarlı olmalı"* (ÖYS1). Etkili anlatım alt temasında; beş öğretmen adayı hedef kitleye uygun kelime ve dil seçerek, bir öğretmen adayı ise açık ve net ifadelerle yazdığını dile getirmiştir. Bu doğrultuda iki öğretmen adayı görüşünü; *"Kullandığım kelimeler, cümleler yazdığım kişilere göre değişir. Okuyacak olan kesime göre dedeğişiyor."* (ÖYS3), *"Anlattıklarım net olmasına dikkat ederim. Yazacaklarımı çok dolandırmamaya özen gösteririm. Çünkü bir şeyi uztıcam diye yazmaya başlayınca, aynı cümleyi bir çok kez tekrar ediyorsun, güzel olmuyor, etkileyici bir anlatım olmuyor."* (ÖYS5) şeklinde ifade etmiştir. Mekanik özellikler alt temasında; üç öğretmen adayı biçimsel özelliklere dikkat ederek yazdığını belirtirken bir öğretmen adayı da dil bilgisi kurallarına dikkat ederek yazdığını ifade etmiştir. Bu öğretmen adaylarından birinin görüşü şöyledir: *"... Ondan sonra rahatlıkla yazabiliyorum. Noktalama işaretleri, sayfa düzeni gibi biçimsel şeylere dikkat ediyorum."* (ÖYS1)

Gözden geçirme teması; taslak, değerlendirme ve düzeltme alt temalarınına ayrılmıştır. Taslak alt temasında, yedi öğretmen adayı taslağı düzenlediğini ve son hâlini oluşturduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı; *"Hazırladığım taslağa tekrar eklemeler yaparım, beğenmediğim yerleri tekrar yazarım. İki üç düzenlemeden sonra son hâlini temize geçerim."* (ÖYS8) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Değerlendirme alt temasında altı öğretmen adayı içeriği, beş öğretmen adayı mesajın netliğini ve hedef kitleye uygunluğunu, dört öğretmen adayı metnin

bütünlüğünü, iki öğretmen adayı ise türünün iyi bir örneği ile kıyaslayarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda üç öğretmen adayı görüşünü; *"Kendimi bu sefer yazar olarak değilde okuyucu olarak bakıyorum. Ben bu yazıyı okurken beklentilerim neler, bu olmuş mu, belli bir bütünlük taşıyor mu? Çevremde değer verdiğim, yazmaktan anlayan kişilere okutur, düşüncelerini sorarım. İçeriği değerlendirmelerini isterim. Genelde ben biraz geniş alırım konuyu, arkadaşlarım bunu daha özelleştir, somutlaştır derler."* (ÖYS4),*"Bir de ablama okutuyorum. Ablam okumayı çok seviyor. Onun değerlendirmesine bakıyorum. O anlamışsa benim ulaşmak istediğim herkes ne demek istediğimi anlayabilir, diye."* (ÖYS2), *"Mesela, deneme yazmışsam, Bacon ya da Mountein'nin bir denemesini elime alırım. Kendi yazdığım denemeyle onun denemesini karşılaştırırım. Acaba ne derece ona yakın, denemeyi gerçekten yazabilmiş miyim?"* (ÖYS1) şeklinde ifade etmiştir. Düzeltme alt temasında yedi öğretmen adayı biçimsel düzeltme yaptığını, altı öğretmen adayı yazdığı metni güvendiği arkadaşlarına okutup, gerekli düzeltmeleri yaptığını ifade etmiştir. Bununla ilgili iki öğretmen adayı görüşünü; *"Yazdığım parçayı öncelikle okurum. Noktalama işaretlerini, yanlış yazdığım sözcükleri, sayfa düzeni gözden geçiririm. Genelde biçimsel olarak hatalar yapıyorum, bunları düzeltiyorum"* (ÖYS5), *"Güvendiğim birkaç arkadaşıma gösteriyorum ve gerekli düzeltmeleri yapıyorum."* (ÖYS10) şeklinde belirtmiştir.

Genel olarak, öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra metin yazma sürecinde yazma türüne göre ön araştırma yaparak, kaynak taradıkları, bu verileri ve önbilgilerini göz önüne alıp, içeriğin sınırlarını oluşturarak bilgileri düzenledikleri ve bilginin içsel sunumunu planladıkları, taslak hazırladıkları söylenebilir. Metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü göz önüne alıp, etkili bir anlatımla yazıya aktardıkları, taslağı gözden geçirip düzenledikleri, metni içeriği, bütünlüğü ve netliği açısından değerlendirip gerekli düzeltmeleri yaptıkları söylenebilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına herhangi bir metni eleştirel yazarken neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Yazmada Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Hazırlık	Araştırma yapma	8
	Güvenilir geçerli kanıtlar toplama	7
	Farklı bakış açılarını inceleme	7
Planlama	Verileri süzgeçten geçirme ve bir yargı(genelleme) oluşturma	9
	Toplanan verilerle önbilgilerini karşılaştırma, değerlendirme	8
	Yazma amacını belirleme	5
	Taslak hazırlama	3
	Konuyu sınırlandırma	2
	Hedef kitlenin özelliklerini belirleme	1
	Konu ile ilgili sorular oluşturma	1
Yazıya Aktarma	Bir iddiada bulunma	10
	İddiayı geçerli kanıtlarla destekleme	10
	Yargının gerekçelerini sunma	10
	Gerekçelerini açıklama	9
	Örnekler verme	9
	Kanıtlanmış veriler sunma	8
	Genellemesini karşıt olan ve olmayan düşüncelerle ifade etme	7
	Neden-sonuç ilişkilerini açıklama	2
	Alıntılar yapma	2
	Tartışma türünde yazma	1
	Tutarlı ve mantıklı yazma	1
Gözden Geçirme	Taslağı okuyarak gözden geçirme	5
	İçeriği değerlendirme	5
	Metini bütünlüğünü değerlendirme	4

Tablo 4.22'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme temalarında ele alınmıştır.

Hazırlık temasındaki sekiz öğretmen adayı araştırma yaptıklarını, yedi öğretmen adayı ise farklı bakış açılarını incelediğini ve güvenilir geçerli kanıtlar topladığını belirtirmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından üçünün görüşleri şöyledir: *"En önce, çok geniş çapta araştırma yapıyorum. Hani interneti kullanıyorum, okulun kütüphanesini çok başvurduğum bir yer. Bilgilerimi topluyorum. Bu bilgiler kanıtlanmış, bilimsel çalışmalar. Mesela, internetten her gördüğüm şeyi indirmem. Kesin olacak, kanıtlanmış şeyler olacak. Genellikle, tezler ve makaleler oluyor bunlar. Ön bir çalışma*

yapıyorum." (ÖYS1), *"İlk önce araştırırım. Benim hipotezimi doğrulayacak ve yanlışlayacak şeyleri araştırırım."* (ÖYS2), *"Yazma ve düşünce alanında uzmanlaşmak gerekiyor. Eleştirel düşünme üst düzeyde bir şey. Kavrayacaksın, analiz edeceksin, sentezleyeceksin sonra eleştireceksin. Bunun için önce yazacağım konuda da bilgi sahibi olmak için öncelikle araştırırım"* (ÖYS6).

Planlama temasında dokuz öğretmen adayı topladığı verileri değerlendirdiğini ve bir yargı (genelleme) oluşturduğunu, sekiz öğretmen adayı toplandığı verilerle önbilgilerini karşılaştırıp değerlendirdiğini, beş öğretmen adayı yazma amacını belirlediğini, üç öğretmen adayı taslak hazırladığını, iki öğretmen adayı konuyu sınırladığını, birer öğretmen adayı ise hedef kitlenin özelliklerini belirlediğini ve konu ile ilgili sorular oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından üçünün görüşü şöyledir: *"Önce araştırma yaparak, karşıt ve aynı görüşleri incelerim, farklı bakış açılarını okurum, bunları analiz edip kendim bir genellemeye varırım... o metinde neyi vermeye çalıştığımı, hangi mesajı vereceğimi belirlemem gerekiyor."* (ÖYS5), "*Verileri topladıktan sonra kendi ön bilgilerimle, deneyimlerimle karşılaştırırım. Hani konuyu nasıl biliyordum, sonra fikrim değişebilir değişmeyebilir. Elimdeki verilere göre. Bir değerlendirme yapıyorum, süzgeçten geçiriyorum ve bir iddiada ortaya koyuyorum. Ondan sonra yazarım. "* (ÖYS1), *"Onları okuduktan sonra onların ifadelerini birebir alıyorum. Bir çok araştırmayı birlikte derliyorum. Zıt görüşler varsa ayrı kategorilendiriyorum. Ama benzer görüşler varsa onları da ele alıyorum. Aslında bunları birbirlerini desteklemesi amacıyla kullanıyorum, karşılaştırma yapıyorum birinin eksikliklerini ya da üstünlüklerini listeliyorum. Sonra kendi yargımı oluşturuyorum."* (ÖYS8)

Yazıya aktarma temasında on öğretmen adayı bir iddia yazdıklarını, iddiayı geçerli kanıtlarla desteklediklerini ve yargının gerekçelerini yazdıklarını, dokuz öğretmen adayı yazdıkları gerekçeleri alıntı yaparak açıkladıklarını ve örnekler verdiklerini, yedi öğretmen adayı genellemesini karşıt olan ve olmayan düşüncelerle ifade ettiğini, iki öğretmen adayı neden sonuç ilişkilerini açıkladığını, birer öğretmen adayı ise mantıklı ve tutarlı yazdığını, tartışma türünde yazdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından dördü; *"Yazarken kesin ve net bilgiler sunmaya dikkat ediyorum. Sonuçta eleştirel yazma olduğu için bir şeylere dayandırmak zorundasınız iddialarınızı. Örnek verirkende kesin kanıtlanmış şeyler sunuyorum okuyucuya."* (ÖYS1), *"Eğer bir yargı varsa onu gerekçelerini sunmak zorundasınız. Ona dikkat etmeye çalışıyorum artık. Hani dayanaksız olarak bir şey söyleyemezsiniz,*

gerekçeleri sunarak onu ifade etmek zorundasınız." (ÖYS2), *"genel yargımı ifade ederim. Önce bunu vurgularım. Daha sonra bunu neden söylediğimi yani gerekçemi belirtirim. Daha sonra örneğimizi veririm, örneğimin açıklamasını yaparım. Daha sonra tekrar bir gerekçe ve yeni bir örnek ve açıklama yaparım. Sonuç olarak örnekler ve açıklamalar üzerinden son yargımı belirtirim."* (ÖYS9*), "Konuyu açacağım kavramları tanıtıp bir giriş yaparım. Onları şekillendirdikten sonra da kendi yargımı belirttikten sonra da onları destekleyecek yan düşüncelere, ifadelere geçerim. Onları destekleyecek örnekler veririm. Olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğunu, niçin olduğunu açıklarım. Sırayla, olumlu ve olumsuz yanlarını örneklerle açıklarım. Sonra bütün bunları yaptıktan sonra neden böyle bir genellemeye vardığımı vurucu bir cümleyle bitiririm."* (ÖYS6) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Gözden geçirme temasında beş öğretmen adayı taslağı okuyarak gözden geçirdiğini ve içeriğini değerlendirdiğini belirtirken dört öğretmen adayı metnin bütünlüğünü ifade etmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Eleştirel yazmanın olmazsa olmazı karşıt fikirler, destekleyen düşünceler bir de bu düşünceleri okuduktan sonra kendi oluşturduğumuz düşüncelerimiz. Bu üçü mutlaka olmalı. Bunları net olarak içerikte gördüğüm zaman anlıyorum eleştirel yazmamın ne ölçüde başarılı olduğunu. Metni okuduğumda yazan ne düşünmüş, ne yazmış. Bunu net gördüğümde olmuş diyorum."* (ÖYS10), *"Taslağı okuyorum, eğer örneklerim açıklamalarım yetersizse tekrar araştırma yapıyorum, bunlardan alıntılar yapıyorum."* (ÖYS3).

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının tamamına yakının eleştirel yazarken farklı bakış açılarından güvenilir ve geçerli kaynaklardan araştırma yaptığı; topladıkları verileri analiz edip, önbilgileriyle değerlendirerek bir yargıya vardıkları; bu ulaştıkları yagılarını, gerekçelerini sunarak ve örnekler vererek açıkladıkları, genellemesine karşıt olan ve olmayan düşünceleri ifade ederek yazıya aktardıkları; hazırladıkları taslağı içerik yönünden ve metnin bütünlüğünü göz önüne alarak değerlendirdikleri söylenebilir.

4.2.1.5. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programına Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programıyla ilgili öğrenci

görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının kazanımları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Programının Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Yazma Becerisi	Farklı bakış açılarından konuyu araştırma	4
	Nasıl yazacağını taslak olarak bilme	4
	Tek yönlü yazmamayı öğrenme	2
	Yazının altında yatan nedenleri görme	1
	Sorular sorma	1
	Düşüncelerini belli bir planda verme	1
	İddiaları uygun örneklerle açıklayarak ikna etme	1
	Yazıyı nasıl değerlendireceğini görme	1
Okuma Becerisi	Bilinçli okumayı kazanma	6
	Sorgulayarak okumayı kazanma	6
	Zevk alarak okumayı sağlama	4
	Yazılanların arka planını görmeyi kazanma	4
	Yazarın görüşünü doğrudan mı, dolaylımı aktardığına bakma	2
	Yazarın yazma amacı olduğunu görme	2
	Bilgilerin güvenirliğine bakma	2
	Okuduklarında dayanak arama	2
	Okumada daha seçici davranma	2
	Metnin yazılma amacının altında yatan nedenleri düşünme	1
	Metini analiz etme	1
	Empati kurarak okumayı sağlama	1

(Tablo 4.23 Devamı)

Tema	Kod	f
Düşünme Becerisi	İkna olmaya açık olma	4
	Sorgulamayı öğrenme	3
	Farklı görüşlere açık olma	3
	Yazarın düşüncesiyle ön bilgilerinin karşılaştırma	3
	Kendi görüşleri yazarınkiyle uyuşmadığında nedenlerini araştırma	2
	Ne demek istemiş, neden böyle demiş araştırma	1
	Farklı bakış açılarını sorgulayarak kendi görüşünü oluşturma	1
	Karar vermeden önce verilere sistemli bakma	1
	Eleştirel düşünme	1
	Genelleme yapma	1
Farkındalık	Bilgi eksikliği olduğunu fark etme	5
	Farkındalık oluşturma(Okurken- yazarken neler yapması gerektiğini ve neden böyle yaptığnıı öğrenme)	4
	Yazarın okuyucuyu yönlendirebileceğini fark etme	4
	Gazete ya da metin okurken varsayımlara, ironi ve meteforlara dikkat etmesi gerektiğini fark etme	3
	İronilerin yazılanların anlamının nasıl etkilediğini fark etme	2
	Okuyucu ve yazarın bilgili olması gerektiğini görme	2
	Yazarın belli bir kitle için yazdığını fark etme	1
	Yazarın belli varsayımlara göre yazdığını fark etme	1
	Örnek vermenin okuyucu için önemini fark etme	1

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar yazma, okuma ve düşünme becerisi ile farkındalık temalarında ele alınmıştır.

Yazma becerisi temasında, öğretmen adaylarından dördü eleştirel okuma ve yazma programının farklı bakış açısından konuyu araştırmayı ve taslak olarak nasıl yazacacağını kazandırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Yazılarımda zorlanacaktım. Görüş bildirirken hani direk yazıcaktım.*

Bir iki metin okuyup bundan yola çıkacaktım. Nasıl yazacağımı, nasıl bir yol izleyeceğimi bilmeyecektim. ... Sistemli değildi. Şu anda kafamda belirli bir sistem var. Okuyucununda bunu çok net fark edeceğini düşünüyorum." (ÖOYS3), *"Önceden de yazıyordum ama önemli değildi hani. Yine araştırmalar yapıyordum ama bu kadar farklı açılardan bakmıyordum. Bir şey söyleniyorsa bunun altında da bu olabilir diye düşünmüyordum. Şimdi çok daha ince ayrıntıya iniyorum. Sorular oluşmaya başladı. Kafamda genel bir taslak var bu işi nasıl yapacağımla ilgili."* (ÖOYS5). Öğretmen adaylarının ikisi tek yönlü yazmamayı kazandırdığını, birer öğretmen adayı ise yazının altında yatan nedenleri görmeyi, sorular sormayı, düşüncelerini belli bir planda vermeyi, iddiaları uygun örneklerle açıklayarak ikna etmeyi ve yazıyı nasıl değerlendireceğini kazandırdığını vurgulamıştır. Buna paralel olarak bir öğretmen adayı;*" Her şeyden önce birçok cümle kuruyordum ama hiç örnek vermiyordum. Ve bunların gerçekten insanlar karşısında çok etkisiz olduğunu, çünkü benim içinde etkisiz. Benim için etkisiz olan bir şeyi söylediğim zaman ben başkalarına, demek ki insanlarda bana öyle bakıyor. "Konuşuyor ama boş konuşuyor". Böyle olduğu için daha dikkatli yazıyorum. Düşüncelerimi artık belli bir çerçevede sunuyorum."* (ÖOYS6) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Okuma becerisi temasında, altı öğretmen adayı bilinçli ve sorgulayarak okumayı kazandırdığını, dört öğretmen adayı ise zevk alarak okumayı ve yazılanların arka planını görmeyi kazandırdığınıifade etmiştir. Bu paralelde üç öğretmen adayı;*" Bilinçli okumamı sağladı. Bilinçli okumak gerekiyor. Çünkü doğru bir okuma doğru bir anlamayı, doğru anlama da hayata doğru bakmayı gerektirir."* (ÖOYS5), *" Okurken olduğu gibi ne anlatmış değil de,ne anlatmak istemiş? Arka planda ne var? Bunu sorgulayarak okumayı sağladı."* (ÖOYS4), *"Artık okuduğumdan daha çok zevk alıyorum."* (ÖOYS6) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ikisi eleştirel okuma ve yazma programının yazarın görüşünü doğrudan mı, dolaylımı aktardığına bakmayı, bilgilerin güvenirliğine bakmayı, okuduklarında dayanak aramayı, okumak için metin seçiminde daha seçici davranmayı ve yazarın yazma amacı olduğunu kazandırdığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Mesela, yazar görüşünü doğrudan mı aktarıyor yoksa dolaylı mı diye bakıyorum. Yazarın vermek istediği görüşle benim görüşümü karşılatırırım. Uyuşuyor mu uyuşmuyor mu, diye. Acaba doğru mu? Eğer uyuşmuyorsa neden? Diye araştırırım..."* (ÖOYS2), *"Her okuduğum bende aynı izlenimi oluşturmuyor. Artık daha seçiciyim. Her okuduğuma inanmıyorum. Karşımdaki yazarın bir dayanağı olsun*

istiyorum. Daha güvenilir bilgiler olsun istiyorum" (ÖOYS1).

Düşünme becerisi temasında öğretmen adaylarının dördü ikna olmaya açık olmayı ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının üçü ise sorgulamayı, farklı görüşlere açık olmayı ve yazarın düşüncesiyle ön bilgilerinin karşılaştırmayı; iki öğretmen adayı kendi görüşleri yazarınkiyle uyuşmadığında nedenlerini araştırmayı; birer öğretmen adayı ise yazarın vermek istediği mesajı ve bunun altındaki nedenleri araştırmayı, farklı bakış açılarını sorgulayarak kendi görüşünü oluşturmayı, karar vermeden önce verilere sistemli bakmayı, eleştirel düşünmeyi ve genelleme yapmayı kazandırdığını belirtmiştir. Bu doğrultuda dört öğretmen adayı görüşünü; *"Bir şeye hayır ya da evet demeden önce bir bakıyorsunuz ne var ne yok diye, daha sistemli bir bakmayı sağladı. İlk önce bir görüşünüz varsa bunun gerekçeleri neler bu gerekçelere uygun örnekler neler. Ama gerekçelerimizi destekleyemiyorsak tekrar gerekçemizi düşünüyoruz acaba diye aslında bu böyle değilmiş diyoruz aslında bu bizim sorgulamamızı sağladı."* (ÖOYS3), *"Mesela artık bir olayı farklı gazetelerden okuyorum, öğrenmeye çalışıyorum. Üç- beş farklı gazteden farklı bakış açısıyla öğrenmeye çalışıyorum. Biri olumlu gösterirken diğeri olumsuz ele alabiliyorlar. En sağlam veriyi bulmaya çalışıyorum, işte bilimsel verilere bakıp kendi doğrumu bulmaya çalışıyorum."* (ÖOYS4), *"Birincisi bizde eleştirel düşünmeye sağladı."* (ÖOYS7), *"Artık farklı görüşteki kitapları okuyorum. Farklı bakabiliyorum."* (ÖOYS8) şeklinde ifade etmiştir.

Farkındalık temasındaki beş öğretmen adayı eleştirel okuma ve yazma programının bilgi eksikliği olduğunu fark ettirdiğini, dörder öğretmen adayı okuyup yazarken neler yapılması gerektiği ve neden yapıldığıyla ilgili farkındalık oluşturduğunu, yazarın okuyucuyu yönlendirebileceğini fark ettiğini belirtmiştir. Bu paralelde öğretmen adaylarından üçü; *"Bilgi eksiklerimiz olduğunu fark ettim, çok az bilgiye sahibiz. O konu hakında bilgi toplamalıyız. Farklı görüşleri bilmek lazım. Okumada yazarın bir düşüncesi var o konuda bilgimiz yokken eleştirel bakmamız zor. Hem yazarın o konuda bilgisi olmalı hem de okuyanın. .. Şuanda biz de farkındalık yarattı."* (ÖOYS3), *"Bu dersten önce farkında değildim ama eleştirel okuma dersinden sonra, yazarın kurduğu cümlelerin, kullandığı kelimelerin çok önemli olduğu gördüm. Neleri varsaydığını, kendini o gruba ait görüp görmemesi, okuyucu kitlesini nerede gördüğünün bunların hepsinin çok büyük bir önemi var. Bunların hepsini kurduğu cümlelerden, kullandığı kelimelerden anlayabileceğim şeyler. Bunlara dikkat edip yazarın bakış açısını yakalayabiliyorum. Yazarın neyi verip neyi vermeyeceğini yapılardan çıkarabiliyorum."* (ÖOYS5), *"Yaptığımız şeyleri nasıl yapıldığını gösterdi,*

bu çalışmalar. Teorik olarak daha bilgili olduk. Bir şeyi kullanıyorsun ama bunun ne olduğunu bilmiyorsun. Şimdi ne olduğunu bilerek, elindeki silahın nasıl olduğunu, tanıyarak kullanıyorsun." (ÖOYS7) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmen adaylarının üçü metin okurken varsayımlara, ironi ve meteforlara dikkat etmesi gerektiğini fark ettiğini; ikisi ironilerin yazılanların anlamının nasıl etkilediğini ve okuyucu ve yazarın bilgili olması gerektiğini gördüğünü ifade etmiştir. Bu doğrultudaki bir öğretmen adayı görüşünü; *"Bir metni analiz ederken daha dikkatli olacağım, ironiler var mı? Burada ne demek istemiş? Neden böyle demiş? Onlara daha dikkat ediyorum."* (ÖOYS2) *"Yani bir yazıyı okurken oradaki bir görüş farklı olabilir. Yazarın söylediğiyle düşündüğü farklı olabilir. Yazar bir şeyi iğneleyici bir şekilde söylüyordur eğer o cümleyi normal okuduğunuzda, kelimenin anlamıyla gittiğinizde hani o görüşü yanlış görmüyor gibi görünüyordur ama arka planda o görüşü ince bir şekilde yanlış gördüğünü söylüyordur. Bunu fark ettim"* (ÖOYS4) şeklinde belirtmiştir. Birer öğretmen adayı ise yazarın belli bir kitle için yazdığını, belli varsayımlara göre yazdığını ve örnek vermenin okuyucu için önemini fark ettiğini vurgulamıştır. Bu öğretmen adaylarından biri görüşünü; *"Yazarların belli bir grup için yazdığını, kendini o gruba ait görüp görmemesini, okuyucu kitlesini nerede gördüğünü öğrendim. Mesala gruba dahilse daha sevgi dolu, olumlu ifadeler kullanıyor. Ben de sizdenim mesajını veriyor, gruba dahilim mesajı veriyor. Arkadaşlar diyor mesela. Okuyucusununda onu kabullenmesini sağlıyor hani beni kabullenin çünkü ben sizin düşüncelerinizi dile getiyorum anlamında. Bunların hepsini eleştirel okuma sayesinde kazandım. Çünkü bunlar önemli insanlar birbirlerine fikirlerini çok farklı yollarla dikte edebiliyorlar. Hani öyle görünmüyorlar ama yapıyorlar. Sözcük oyunları, ironilerle mesela, gazete haberlerinde çok fazla hissediyorum. Çarpıtılmış olarak sunuluyor, önemli şeyler arka plana atılıp, gereksiz olayları sözcük oyunlarıyla çok önemliymiş gibi gösterebiliyorlar."* (ÖOYS5) şeklinde belirtmiştir.

Genel olarak, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının öğretmen adaylarının yazma, okuma ve düşünme becerilerini etkilediği ve bu becerilere yönelik farkındalık kazandırdığı sonucuna ulaşılabilir. Yazma becerisine yönelik olarak yazacakları konuyu farklı bakış açılarından araştırıp bunları yazılarına aktarmayı ve nasıl yazacaklarını kazandırdığı ifade edilebilir. Okuma becerisi açısından bilinçli ve sorgulayarak okumayı, okuduğu metnin arka planını görmeyi kazandırdığı söylenebilir. Düşünme becerisi açısından ise ikna olmaya ve farklı görüşlere açık olmayı, sorgulamayı, nedenleri araştırmayı, önbilgileriyle yeni bilgileri karşılaştırmayı

kazandırdığı ifade edilebilir. Ayrıca okuyup yazarken neler yapılması gerektiğine ve neden böyle yaptığına yönelik farkındalık oluşturduğunu, bilgi eksikliği olduğunu ve yazarların okuyucuyu yönlendirebileceğini fark ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinde uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.24'de sunulmuştur.

Tablo 4.24

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Programına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Verimli	Bireysel olduğu için ne öğrendiğini net görme açısından	4
	Günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi ve adım adım ilerlemesi açısından	3
	Adım adım ilerlemesi kazanımlara ulaşmayı sağlaması açısından	2
	Okuma ile bağlantılı kurularak verimli hâle getirme	1
	Uygulama yaparak verimli hâle getirme	1
Kullanışlı	Günlük hayatında kullanma	6
	Eğlenceli olma	7
	Zihinsel olarak yorucu olma	2

Tablo 4.24'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar verimli ve kullanışlı temalarında toplanmıştır.

Verimli temasında, öğretmen adaylarından dördü bireysel olduğu için ne öğrendiğini net gördüğünü, öğretmen adaylarından üçü uygulanan programı günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi ve adım adım ilerlemesi açısından verimli bulduğunu, iki öğretmen adayı adım adım ilerlemesinin kazanımlara ulaşmayı sağlaması açısından verimli bulduğunu belirtirken bir öğretmen adayı okuma ile yazma becerileri bağlantılı kurularak verilmesinin ve uygulamalar yapılmasının verimli hâle getirdiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından üçünün görüşü şöyledir: *"Biz adım adım gittik. Aşama aşama gittik. Dersimizin işlenişi açısından, kazanmamız açısından verimli oldu. Aslında ilk dönem gördüğümüz eleştirel okumadan sonrada az*

çok bunu diğer becerilere yansıtabildik. Orada gördüklerimiz bazı ortak noktalardan hareket edebildik. Eleştirel okumanın eleştirel yazmaya da faydası oldu. Bunu az çok biliyorduk yani. Uygulama şansımız oldu. Böyle uygulama yapmamız, aşama aşama görmemiz gayet verimli oldu." (ÖOYS10), *"Nasıl yapılacağını öğrettiği için devamını getirebileceğiz. Bu anlamda için verimli olduğunu düşünüyorum"* (ÖOYS7), *"Hem eğlenceli oldu hem de öğretici oldu. Eğlenceli olduğu için biz daha çabuk öğrendik. Gördüğümüz her şeyi tek tek uyguladığımız için etkiliydi."* (ÖOYS6) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Kullanışlı temasında öğretmen adaylarının altısı günlük hayatında kullandığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından yedisi uygulanan programı eğlenceli, ikisi ise zihinsel olarak yorucu bulduklarını ifade etmiştir. Bu doğrultuda iki öğretmen adayı görüşünü; *"Günlük hayatta konuşurken bile kullanıyorum. Karşıdaki sürekli buna dikkat ediyormuş gibi bir algı oluştu. Onu daha somut, daha gerçekçi açıdan vermeye çalışıyorum. Sürekli somutlaştırmaya çalışıyorum, örneklerle. Örneklerndirmeye çalışıyorum, bir durum, şey söylerken. Hata ordaki sıralama bile değişmiyor. Bir iddia ortaya atıyorum sonra onu ispatlamaya çalışıyorum. Karşıdakini ikna etmeye çalışıyorum. Gerekçelerimi, geçerli örnekleri veriyorum. Şimdi daha bilerek kullanıyorum. Ortaya attığımız iddiayı kanıtlamaya çalışıyorum, gerekçelerimi söyleyip onu ikna etmeye çalışıyorum."* (ÖOYS4), *"Düşün düşün baya. Kantinde bir araya gelip tartışıyorduk yani. Zihinsel olarak beni çok yordu."* (ÖOYS8) şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma eğitimi programını kazanımlara ulaşma ve günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi açısından verimli buldukları ile günlük hayatlarına aktarabildiklerinden kullanışlı buldukları sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi derslerinde uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından yararlanma durumu sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.25'de sunulmuştur.

Tablo 4.25

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Programından Yararlanma Durumuna İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Programdan yararlanma durumu	Kullanma	10

Tablo 4.25'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adaylarının tamamı programı kullanacaklarını belirtmiştir. Bununla ilgili iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: *"faydalanmayı düşünüyorum"* (ÖOYS2), *"tabiki kullanırım"* (ÖOYS1).

Deney grubundaki öğretmen adaylarına Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine eleştirel okuma ve yazma çalışması yaptırıp yaptırmamasının öğrencilerini nasıl etkileyeceği sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitimi Alan Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Okuma becerisi açısından	Faklı görüşleri okuma	4
	Yüzeysel değil derinlemesine inceleme	3
	Sadece görüneni değil örtük mesajı fark edip analiz etme	1
	Reklamlardaki gibi yönlendirici unsurları fark etme	1
	Verilmek istenen mesajı doğru anlama	1
Düşünme becerisi açısından	Her şeye doğrudan inanmama, sorgulama	5
	Farklı bakış açılarına açık olma	5
	Nedenleri sorgulama	3
	Farklı bakış açılarını inceleme	3
	Verileri kullanarak kendi düşüncesini oluşturma	2
	Başkalarının yönlendirmesine girmeme	2
	Bilgileri özümseyip kendi görüşünü oluşturma	2
	Güvenilir verileri seçebilme	1
	Verilerin kaynağını araştırma	1
	Eleştirel düşünme	1
Kişilik özellikleri	Hoşgörülü olma	5
	Esnek olma	5
	Aktif olma	3
	Entellektüel olma	3

Tablo 4.26'da görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar okuma ve düşünme becerisi ile kişilik özellikleri temalarında ele alınmıştır.

Okuma becerisi temasında, dört öğretmen adayı eleştirel okuma yazma eğitimi alan bir öğrencinin faklı görüşlerdeki metinleri de okuyacağını, üçü öğretmen adayı metinleri yüzeysel değil derinlemesine inceleyeceğini, birer öğretmen adayı ise sadece

görüneni değil örtük mesajı fark edip analiz edeceğini, reklamlardaki gibi yönlendirici unsurları fark edeceğini ve verilmek istenen mesajı doğru anlayacağını belirtmiştir. Bu paralelde iki öğretmen adayı; *"Eleştirel okumayı bilen öğretmenin öğrencisi çok farklıdır, hayata bakış açısı farklıdır. Değişik yönleriyle görür. Farklı görüşlerdeki metinleri okur. Analiz etme yeteneğine sahip olur. Bir olayın sadece görüneni değil görünmeyen kısımlarını da görür. Okuduklarını yüzeysel değil derinlemesine inceler. Verilen mesajı doğru almak da bir diğer getirisidir. Aslında çok farklı bir şey yazmıştır yazar ama siz ne demek istediğini fark etmeyebilirsiz. Belki tam zıt bir şey söylemiştir."* (ÖOYS5), *"Ne yazılmışsa onu anlar. Yüzeysel."* (ÖOYS7) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Düşünme becerisi temasında öğretmen adaylarının beşi bu öğrencilerin sorgulamadan herhangi bir şeye inanmayacağını ve farklı bakış açılarına açık olacaklarını belirtirken üçer öğretmen adayı nedenleri sorgulayacaklarını ve farklı bakış açılarını inceleyeceklerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ikisi verileri kullanıp özümseyerek kendi düşüncesini oluşturacaklarını ve başkalarının yönlendirmesine girmeyeceklerini belirtmiş, birer öğretmen adayı ise verilerin kaynağını araştırarak güvenilir verileri seçebileceklerini ve eleştirel düşünebileceklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda dört öğretmen adayı görüşünü; *"Eleştirel okuyup yazamayan öğrenciler, sorgulamayan öğrenciler, öğretmenin her dediğine inanırlar. Okudukları metne hemen inanırlar. Sorgulama gereği duymazlar. Nedenlerle, niçinlerle uğraşmazlar, dayanaklar bulmazlar, ne denirse ona inanırlar. Görünenle yetinirler. Orada ne varsa onu savunurlar ya da reddederler. Ama bu eğitimi almış bir kişi onun ardındaki şeyleri de görebilir, sorgulayarak. Neden böyle söylüyor? Söyledikleri şeyler güvenilir kaynaklardan mı elde etmiş, bunlara bakar."* (ÖOYS2), *"Mesela reklamlar, reklam sloganlarında genellikle sorular üzerine kurulur, sorular da cevaplarını kesin olarak bildiğimiz sorulardır. Benim öğrencim bunun farkına varıp ben niye bu ürünü beğendim diye düşünüyorsa benim için çok önemli. Eleştirel düşünür. O ürünü neden beğendiğini, satın aldığını o reklamın onu nasıl yönlendirildiğini bilir."* (ÖOYS3), *"Eleştirel yazabilen bir insan başkalarının yönlendirmesine girmeden kendi düşüncelerini verileri kullanarak oluşturabilir"* (ÖOYS1), *"Eleştirel düşünen insan özgür düşünceye önem veren insandır. Bunun yetiştirdiği öğrenciler de her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen öğrencilerdir. Karşılaştığı durumları olduğu gibi kabul etmez, durumu farklı bakış açılaryla görmeye çalışır. Bu da öğrencilerin ufkunu genişletir, bence. Daha başarılı olabilirler. Ama sorgulamayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler genellikle tek tip*

olur. Bir şey sorgulamayan, verilen bilgiyi olduğu gibi ezberleyen ya da kabul eden, sorgulamayan bireyler olur." (ÖOYS4) şeklinde ifade etmiştir.

Kişilik özellikleri temasında öğretmen adaylarının beşi bu öğrencilerin hoşgörülü ve esnek olacağını belirtirken üçer öğretmen adayı ise bu öğrencilerin aktif ve entellektüel olacağını ifade etmiştir. Bu doğrultuda üç öğretmen adayı görüşünü; *"Şu sınıfta yaşadığımız olaylarda ben kendimi de eleştiriyorum artık. Ama arkadaşlarımı da eleştiriyorum. Hani kendilerini eleştirebildikleri için empati de kurabilirler. Birbirlerini anlamaya çalışır, daha hoşgörülü olurlar."* (ÖOYS2), *"... Hem daha hoşgörülü olur hem de her ortamda söyleyecekleri bir şeyler olur. Çünkü okuduğuyla kalmıyor, aldım onu okudum bir şeyler öğrendim ama o kitapta okuyupta soru işareti yaratan şeyleri farklı kaynaklardan çözümler aramaya çalışıyor. Bu şekilde birçok şey okumuş oluyor. Eleştirel okuma birçok kaynağa ulaşmayı da getirir. Eleştirel bakmayı bilen bir öğrenci farklı bakış açılarına açık olur, çok daha farklı bakabilir. Arkadaşım bunu yaptı, tamam ama niye yaptı. Bunun bir sebebi vardır diye düşünür. Empati kurabilir. Hoşgörülü olur. Başka bakış açılarına karşı hoşgörülü olur. Bunu kazandırır. Çünkü biz eleştirel yazma çalışması yaptırırken farklı görüşteki insanların yazılarını da okutucaz. Böylelikle sadece kendi fikirlerinin değil başkalarının farklı düşünebileceklerini görecekler. Daha esnek olacaklar."* (ÖOYS5) şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak, öğretmen adayları eleştirel okuma ve yazma çalışması yapılan bir öğrenciden faklı görüşleri okumasını, metni yüzeysel değil derinlemesine incelemesini, sorgulamadan herhangi bir şeye inanmamasını, nedenleri sorgulamasını, farklı bakış açılarına açık, hoşgörülü ve esnek olmasını beklendiği söylenebilir.

Deney grubundaki öğretmen adaylarına Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuyup ve yazmasının kendilerini nasıl etkileyeceği sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma ve Yazma Bilen Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	**Kod**	**f**
Okuma becerisi açısından	Her okuduğuna sorgulamadan inanmama	5
	Okuduklarından yönlendirici unsurları fark etme	3
	Örtük mesajları fark etme	2
	Görsellerdeki mesajları analiz etme	1
	Yüzeysel okumama	1
Yazma becerisi açısından	Tek taraflı yazmama	2
	Okuduğuna paralel yazı yazmama	2
Mesleki açısından	Öğrencilerin fikirlerini alma-sorma	3
	Farklı bakış açılarından metinler okutma	3
	Öğrencilere görüşlerini savunma fırsatı verme	3
	Öğrencilere düşüncelerini söyleme fırsatı verme	2
	Programı kendi şartlarına göre düzenleme	2
	Öğrencileri sorgulamaya teşvik etme	2
Mesleki açısından	Öğrencileri araştırmaya yönlendirme	2
	Baskıcı olmama	2
	Öğrenci ile empati kurama	2
	Öğrencileri ezbere yönlendirmeme	1
	Öğrencilerin düşüncelerine değer verme	1
	Öğrencilere güvenilir kaynaklar önerebilme	1
Düşünme becerisi açısından	Nedenleri sorgulama	7
	Farklı düşüncelere açık olma	7
	Tek yönlü düşünmeme	5
	Araştırıp sorgulamadan karar vermeme	3
	Körü körüne bir şeye bağlanmama	2

(Tablo 4.27 Devam)	İkna olmaya açık olma	2
	Düşünce üretme	1
	Olayların nedenleriyle sonuçları arasındaki bağı görme	1
Kişilik özellikleri	Hoşgörülü olma	6
	Esnek olma	4
	Önyargılı olmama	4
	Gelişime açık olma	3
	Yeniliklere açık olma	2
	Entelektüel olma	1
	Empati kurma	1

Tablo 4.27'de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar yazma, okuma ve düşünme becerisi ile mesleki ve kişilik özellikleri temalarında toplanmıştır.

Yazma becerisi temasında, öğretmen adaylarının ikisi eleştirel ouyup yazan bir öğretmenin bir metni tek taraflı yazmayacağını ve okuduğuna paralel bir yazı yazmayacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından ikisinin görüşü şöyledir: *"Gazetedeki haberde yazılan veya okudukları metinde yazılan yazıya paralel bir yazı yazmazlar."* (ÖOYS1), *"... Bilmeyen biri sadece o cümleleri değiştirerek yazar diye düşünüyorum. Farklı bakamayabilir. Ama eleştirel yazmanın nasıl olduğunu bilen biri, önce olayın nedenine iner, nedenlerini araştırır. Daha sora nedenlerinden yola çıkarak hangi sonuçları doğurabileceğini düşünür. Önce kendini olayın dışında durup objektif olur, nedenlerini araştırır.Daha sonra sonra kendi yorumlarını katarak yazar"* (ÖOYS5).

Okuma becerisi temasında, beş öğretmen adayı eleştirel okuyup yazan bir öğretmenin sorgulamadan her okuduğuna inanmayacağını, üç öğretmen adayı bu öğretmenlerin okudukları metinlerdeki yönlendirici unsurları fark edebileceğini, iki öğretmen adayı bu öğretmenlerin örtük mesajları fark edeceğini belirtirken birer öğretmen adayı öğretmenlerin görsellerdeki mesajları analiz edebileceğini ve metni yüzeysel okumayacaklarını vurgulamıştır. Bu paralelde iki öğretmen adayı; *"... öyle çocuk kitapları varki çok farklı yönlere çekiyor çocukları. Hele içinde bulunan resimler. O yüzden fotograflar, resimler de çok önemli. Bulmaca- bilmece kitaplarında bile var.*

Görseller aracılığıyla verilen mesajı fark eder ve bunun bilincinde olur. Eleştirel okuyabilen öğretmen metni derinlemesine analiz eder, yoksa bu tarz anlamları çıkarması çok zordur, kesinlikle keşfedemez çünkü çok örtük olarak veriyorlar. Bakınca ben çok şaşırdım, bu kadar da olmaz dedim." (ÖOYS5),*" Sorgulayarak okuyacaklar, ezber bilgiye yönelmeyecekler."* (ÖOYS2) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Düşünme becerisi temasında öğretmen adaylarının yedisi bu öğretmenlerin farklı düşüncelere açık olacağını ve nedenleri sorgulayacağını, öğretmen adaylarının beşi bu öğretmenlerin tek yönlü düşünmeyeceğini, üçü bu öğretmenlerin araştırıp sorgulamadan karar vermeyeceğini belirtirken ikisi bu öğretmenlerin körü körüne bir şeye bağlanmayacağını ve ikna olmaya açık olacağını ifade etmiştir. Birer öğretmen adayı ise eleştirel okuyup yazabilen bir öğretmenin düşünce üreteceğini ve olayların nedenleriyle sonuçları arasındaki bağı görebileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda üç öğretmen adayı görüşünü; *"Körü körüne bir şeylere bağlanmaz. Nedenlerini araştırır, daha sonra kendi kararını oluşturur."* (ÖOYS3), *"Bilmeyenlerin, olayların nedenleriyle sonuçları arasında bağlantı kuramayacaklarını düşünüyorum. Bu beceriye sahip olmayan kişilerin hayatta olayların nedenleriyle sonuçlarıyla ilgili olamayacaklarını, hayata hep yüzeysel dokunacaklarını düşünüyorum, derinlemesine değil. ... Bilen kişiler ikna edilmeye açıktır."* (ÖOYS6), *"Zaten eleştirel okumayı bilirsek, bazı noktalarda kesin doğrular olmayabileceğini, bilginin değişebileceğini de biliriz. Sosyal bilimlerde görüş farklılıkları olabilir. Bunlara açık olur ve araştırlar, bu öğretmenler tek taraflı düşünmezler."* (ÖOYS10) şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki özellikler temasında üç öğretmen adayı eleştirel okuyup yazan öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerini soracağını, öğrencilere görüşlerini savunma fırsatı vereceğini ve farklı bakış açılarından metinler okutacağını, ikişer öğretmen adayı bu öğretmenlerin öğrencilerini araştırmaya yönlendireceğini, öğrencilere düşüncelerini söyleme fırsatı vereceğini, öğrencileri sorgulamaya teşvik edeceğini, baskıcı olmayacağını ve ders programını kendi şartlarına göre düzenleyeceğini belirtirken birer öğretmen adayı ise bu öğretmenlerin öğrencileri ezbere yönlendirmeyeceğini, öğrencilerin düşüncelerine değer vereceğini, öğrencilere güvenilir kaynaklar önerebileceğini ve öğrencileriyle empati kurabileceğini ifade etmiştir. Bu öğretmen adaylarından üçü görüşünü; *"Eleştirel okuyabilen öğretmen öğrencilerine güvenilir kaynak kitaplar önerir. Çünkü öyle çocuk kitapları varki çok farklı yönlere çekiyor çocukları... Öğretmen klavuzunda bir şeyler var öğretmenler de onları uyguluyorum, ama neden? Hiç fikri yok. Bir şeyler dayatılmış o da tamam deyip, uyguluyor. Yani*

çevresine karşı, yaptıklarına yönelik farkındalığı olur. Eleştirel yazmayı bilen öğretmenler sadece neden yaptıklarını bilmekle kalmaz yeni etkinliklerde oluşturabilirler." (ÖOYS5), *"Bilmeyen bir öğretmen bir klavuz vardır önünde, metni şöyle şöyle işleyeceksin der, o da aynen uygular. Ama bilen bir öğretmen öğrenciyi de eleştirel düşünmeye sevk eder. Doğrudan metni okuyup, sorulara cevap vermek değildir. O etkinlikleri bile sorgulamasını saglar."* (ÖOYS2), *" Her şeyden önce esnek olur. Öğrencilerin düşüncelerini söylemelerine izin verir. Hani neden öyle düşündüklerine yönelik empati kurar. Bilgilerini, düşündüklerini kanıtlamalarına fırsat verir. Yanlış düşünüyorlarsa onları araştırmaya yönelterek doğruyu bulmalarını sağlayabilir. Doğru bir şekilde yönlendirir"* (ÖOYS1) şeklinde belirtmiştir.

Kişilik özellikleri temasında öğretmen adaylarının altısı bu öğretmenlerin hoşgörülü olacağını, dördü esnek olacağını ve önyargılı olmayacağını, üçü gelişine açık olacağını, ikisi yeniliklere açık olacağını belirtirken birer öğretmen adayı ise bu öğretmenlerin entellektüel olacağını ve empati kurabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda iki öğretmen adayı görüşünü; *"Hani insanlara farklı bakış açılarıyla yaklaşabilirler. Herkesin kendi doğruları olduğunu, herkesin farklı düşüncelere sahip olduğunu görebilirler. Bu sayede ilişkilerinde daha esnek olabilirler, birbirlerinin görüşlerine karşı daha hoşgörülü olabilirler. Hem sınıfta hem de çevrelerinde."* (ÖOYS8), *"Eleştirel okuyup yazabilen birisi daha hoşgörülü, daha esnek ve yeniliklere açık olur. Kesinlikle yeniliklere açık bir tarafı olur. Bu da onun yeni düşünceler üretmesini sağlar ya da farklı bakış açısı sunduğu için mutlu olur. Ben burdan gelişebilirim, ben de bunu düşünmemiştim diyebilir."* (ÖOYS6) şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak öğretmen adaylarına göre eleştirel okuyup ve yazan bir öğretmenin okuduklarını sorgulama, farklı bakış açılarına açık olma, tek yönlü düşünmeme ve yazmama, nedenleri sorgulama, hoşgörülü ve esnek olma gibi özelliklere sahip olması ve buna paralel olarak bu özelliklerini sınıf ortamına da yansıtmasının beklendiği sonucuna ulaşılabilir.

4.2.2. Okuduğunu Anlama İle İlgili Okuma Metinlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

4.2.2.1. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Öncesi Okuduğunu Anlama İle İlgili Okuma Metinlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki öğretmen adaylarının program öncesinde okuduğu metinden çıkardığı anlam nedir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına okuma metninden nasıl bir anlam çıkardıkları ve nedeni sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28

Öğretmen Adaylarının Okuma Metninden Oluşturdukları Anlama İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Derin anlam	**İroni**	Alaycı bir dil kullanılma.	2
		Kinaye yapma.	1
		Taşlama yapma.	1
Yüzey anlam (metinden doğrudan alıntı)	**Batılılarla ilgili önyargı**	Batılıların önyargılı olması	16
		Türkleri tanımaması	7
		Batılıların yanılgı içinde olması	5
		Batılıların böyle görmek- göstermek istemesi	2
		Türkleri yanlış tanıması	2
		Batılıların meyve veren ağacı taşlaması	1
	Politikacılarla ilgili önyargı	Politikacıların yurtta ve dünyada olup bitenleri takip etmesi	5
		Politikalıların kültürel birikime sahip olması	5
		Politikacıların iyi bir hitabet becerisine sahip olması	3
		Politikacıların satatü sahibi olması	2
		Kendini geliştirmesi	2
		Okumaları gerektiği bilincine sahip olması	1
		Kendine güveni olması	1
		Yeterli donanıma sahip olması	1
		Belli bir eğitimden geçmiş olması	1

Tablo 4.28' de görüldüğü gibi okuma metninden nasıl bir anlam çıkardığını belirten öğretmen adaylarından gelen yanıtlar derin ve yüzeysel anlam olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Eleştirel okuma ve yazma programı öncesi verilen "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkisi" başlıklı deneme yazısındaki Türk politikacılarının okuduğu ile ilgili mesajın gerçeklerle bağdaşmadığını öne süren dört öğretmen adayı, yazarın taşlama ve kinaye kullanarak, iğneleyici ve alaycı bir üslupla yazdığını dile getirmiş ve aslında yazarın anlattığının tam tersi bir durumu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Konuya böyle bir giriş yaparak aslında okuyucuya farklı şeyler sezdirilmek istenmiştir. Günümüzün en önemli unsurlarından biri olan okur-yazarlık bu parçada

politikacılar üzerinden işlenerek; toplum olarak bu edimi gerçekleştirmek konusundaki yetersizliğimizden, özellikle politikacıların yetersizliği ve eksikliğinden bahsedilmiştir...

Buram buram taşlama kokan bu metni bilmem daha farklı anlamlandırmak mümkün müdür? Yazarımız beklentileri doğrultusunda ve hafif iğneleyici üsluubuyla bu gerçeği aslında içimizi acıtmadan vurgulamayı başarmıştır bence. Olması gerekeni olan bir durummuş gibi gözler önüne sermiş ve bizlerin bazı soruları arama sürecini başlatmamızı sağlamıştır."(Ö1)

"...Bu yazıda da aslında kinaye yapılmış. Siyasetçilerin bazıları sanki her alanda uzmanmış gibi konuşuyorlar. 21 yaşında birey olarak bu güne kadar hiçbir siyasetçiyi kütüphanede görmedim. Konuşmalarında yazarların eserlerinden alıntılar yapıyorlar ama ben o eserleri okuduklarını düşünmüyorum."(Ö2)

Tablo 4.28. görüldüğü gibi eleştirel okuma ve yazma programı öncesi verilen deneme yazısındaki "Türk politikacılarının okuduğu" mesajının gerçekleri yansıttığını öne süren 27 öğretmen adayı ise, yazarın politikacıların okumadığı görüşünün önyargılı kişiler tarafından ileri sürülen yanlış bir sav olduğunu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Bir toplumun en üst basamağını oluşturan, zirvede olup insanları yöneten kişi okumadan, bilgi birikimi ve donanımına sahip olmadan o seviyeye nasıl ulaşabilirlerdi ki? Belliki sanat ve kültür mirasımızla ilgilenmiş, okumuş, araştırmış, hayatı avucuna almış ki olaylara farklı bir yorum getirebiliyor. Okumanın faydasını görmüş ki donanımını sağlamlaştırmış, kendine güveni tamki bu statüye gelmiştir."(Ö7)

"Okuyoruz ey Avrupa...Politikacılarımızın okuduğunu görmeyerek onların okumadığını söyleyenler Avrupalılardır. Bu onların bizi ve politikacılarımızı tanımadıklarından ve bize karşı önyargılarından kaynaklanır. Saplantılarının içinde bize bakıp bizi görmeyi, tanımayı düşünmeden hüküm verirler. Bizim politikacılarımız Avrupa politikacılarından daha çok okumaktadır."(Ö8)

"Politikanın en önemli unsurlarından biri hitabettir. Hitabeti geliştiren ise okumadır. Okuyan kişinin hitabeti iyi olur. Kendini dinletir. Bu da gösteriyorki politikacı okuyan biridir. Çünkü politikacı saatlerce meydanlarda halka kendini dinletiyor."(Ö9)

"Uzun süre skolastik düşünce tarafından yönlendirilen Batı toplumu, aydınlığa ulaşmanın nedenlerinden biri Türk-İslam eserleriyle tanışmalarıdır. Bilindiği gibi Batı toplumu uzun bir dönem boyunca okur-yazarlığın en alt düzeyde olduğu karanlık bir dönem geçirmiştir... Ama onların bu seviyeye gelmelerinde Türk-İslam düşünürlerinin etkisi unutulmamalıdır. Şimdi biraz düşünelim. Batı toplumu "neye" ve "kime"

dayanarak Türk politikacılarının okumadığı kanısına ulaştı. Sonuç ortada. Batı toplumu bizden beklemesede biz de okur-yazarlığa önem veriyoruz. Sonuçlara baktığımızda Batı toplumuna tek bir önerimiz olabilir. Önyargılarınızdan sıyrılıp gerçekleri görmeye çalışın. ”(Ö10)

“Görüldüğü üzere sağlam bilgilere dayanmayan düşünceler zamanla katılaşarak, zihinsel saplantılara “önyargılara” dönüşebilmektedir. Önce tüm insanlığa özellikle de batılılara tavsiyem “iki araştır- iki düşün ve bir söyle” dir.”(Ö14)

“Meyve veren ağaç taşlanır. Ne güzel söylemiş atalarımız. Tam da bu metindeki anlatımı tasvir ediyor. Eğer birilerinin başarısını kabul edemiyorsan onlara çamur at... Ayrıca yabancı ülke yorumcularının bizi hakir görmelerinin nedeni de onların bizi öyle görmek istediklerinden kaynaklanıyor.”(Ö15)

“Batı’nın kendi dünyasında oluşturduğu Türk motifi bellidir. Tarihin hiçbir devresinde barbar ve cahil olmamış bir milleti, sadece kaybettikleri savaşların hıncıyla bu şekilde tanımlamak onların en büyük ayıbıdır. Gelişmiş bilgi birikimleriyle bugün dünyaya egemen bir konumda olabilirler. Ancak bu dünyanın ezilen halkı ötekileştirme yani cahil, okumayan, geri kalmış bir kitle olarak göstermelerini haklı kılmaz.”(Ö17)

Bir öğretmen adayı ise yazarın Türk politikacılarının okuduğunu ifade ettiğini ancak kendisinin bu görüşe katılmadığını aslında Türk politikacılarının okumadığını ifade etmiştir.

“Politikacılarımızın okumadığı düşünülmektedir. Oysaki bir Türk politikacı bir İngiliz bir Fransız politikacılarından daha fazla okumaktadır. Bütün politikacıların kitaplıkları vardır. Politikacıların kültürel düzeyleri de çok yüksektir...Bu parçadan anladığım kadarki durumdu. Ama benim düşüncem politikacılarımızın okuyup yazmadıklarıdır. Şu anda politikacılarımız ister okumuş olsun ister okumamış şu anda gelişebilmek için hem bireysel hem de millet olarak okumamız gerekmektedir.” (Ö3)

Özetle, yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı öncesi dört öğretmen adayının okuduğu metindeki derin anlamı görebildiği, çoğunluğunun metindeki mesajı yanlış anladığı söylenebilir.

4.2.2.2. Eleşitirel Okuma ve Yazma Programı Sonrası Okuduğunu Anlama İle İlgili Okuma Metinlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programı uygulandığı deney grubundaki

öğretmen adaylarının program sonrasında okuduğu metinden çıkardığı anlam nedir?

Deney grubundaki öğretmen adaylarına okuma metninden nasıl bir anlam çıkardıkları ve nedeni sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

Tablo 4.29

Öğretmen Adaylarının Okuma Metninden Oluşturdukları Anlama İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Derin Anlam	**İroni**	Tam tersi bir anlama ima etme.	18
		İroni kullanılma.	12
		Alaycı bir dil kullanılma	5
	Kelime analizi	"uygar" kelimesini dikte etme.	3
	Kanıt	Sayısal veriler kullanma	2
		Örneklerle okuyucunun karşılaştırma yapmasını sağlama	1
	Metafor	Metafor kullanılma.	2
Yüzeysel anlam **(metinden doğrudan alıntı)**	**Önbilgi**	Uygarlığın devamı için gerekli olma.	1
		Uygarlığın kaynağının binalar, müzeler, tapınaklar, kütüphaneler olması	1
		Uygarlığı kurtarması	1

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi okuma metninden nasıl bir anlam çıkardığını belirten öğretmen adaylarından gelen yanıtlar derin ve yüzeysel anlam olmak üzere iki temada toplanmıştır.

Eleştirel okuma ve yazma programı sonrası verilen "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır" başlıklı deneme yazısında yazarın savaş karşıtı olduğu ve metinde savaşın ve nötron bombasının zararları ve insanın değerli olduğunun anlatılmak istendiğini 28 öğretmen adayı öne sürmüştür. Yazarın ironilere yer vererek ve alaycı bir dil kullanarak aslında metinde ifade ettiklerinin tam tersi bir anlama imada bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Yazar okuyucudan aslında metinde dile getirdiklerinin tam tersi bir anlam çıkarmasını istiyor. Mecaz, ima, ironi ve metaforu fazlasıyla kullanmıştır. Kısaca yazar savaş karşıtıdır, savaşın insan kıyımı, insanlık ayıbı olduğunu düşünüyor. Çünkü yazar metin boyu "uygar" kelimesine dikte ederek "uygarlık dışı- savaş yanlılarını" vurgulamıştır. Alaycı bir hava ile onların savaşı nüfus planlaması, bombayı sinek ilacı, insanları da sinekler kadar değersiz görüşlerini yermiştir."(Ö14)

"Metne baktığımızda yazar bizden savaşın ve nötron bombası gibi buluşların

kötü olduğunu anlamamızı istiyor. Ayrıca bir insanın kolay yetişmediğini de bilmemizi istiyor. Çünkü yazar bunların tam tersini kastetmiştir. Uygarlığın yapıtlarına zarar verilmesin derken insana zarar verilmemesini istemektedir. Çünkü uygarlığı meydana getirenler zaten insanlardır."(Ö12)

"Savaşın her yönden kötü sonuçlar doğurduğunu alaycı bir şekilde okuyucuya iletmektedir. Yazar yapılara değer veren cümlelere yer vererek her şeyden önce insanın değerli olduğunu ironi yaparak aktarmaktadır" (Ö10)

"Savaşı istememekte ve savaşı planlayan insanların bakış açısını anlatmaya çalışmış. Nötron bombasının ortaya çıkış amacını anlatmış. Yazar savaşı istememekle birlikte savaşa neden olan insanların gözüyle görmemizi sağlamış." (Ö20)

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi eleştirel okuma ve yazma programı sonrası verilen "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır" deneme yazısında yazarın savaş ve nötron bombası yanlısı olduğunu öne süren 3 öğretmen adayı ise, yazarın uygarlığı insan eseri olan binalar olarak gördüğünü, uygarlığı kurtarmak ve devamını sağlamak için savaşın ve nötron bombasının gerekli olduğunu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"Metne baktığımızda yazar okuyucuya savaşın aslında doğal bir şey olduğunu kanıtlamaya çalışıyor. Çünkü yazara göre savaş olması gereken uygarlığın devamı için gereklidir."(Ö29)

"Yazar nötron bombasının sağladığı yararları tüm insanların anlamasını istiyor. Bombanın uygarlığı kurtardığını, zaten uygar insanın da o bombayla ölmeyeceğini söylüyor." (Ö28)

"Yazar, savaşlarda mal kaybının en aza indirgenmesi ve nüfuslarının artmasının zararlı bir şey olarak görülen insanların yok edilmesinin bunun nötron bombasıyla yapılmasının doğal bir nüfus planlamasıymış gibi göstererek savaşları meşrulaştırmaya çalışıyor. Çünkü yazar sürekli olarak uygarlığın kaynağı olan şeylerin binalar, müzeler, tapınaklar, kütüphaneler olarak gösteriyor." (Ö4)

Özetle eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı sonrası öğretmen adayının tamamına yakınının okuduğu metindeki derin anlamı yakaladığı, üç öğretmen adayının ise metinde verilmek istenen mesajı yanlış anladığı söylenebilir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, eleştirel okuma ve yazma eğitiminin Türkçe Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları, eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerindeki etkilerine yönelik bulgular ve öğrenci görüşleri tartışılmıştır.

5.1. Eleştirel Okuma- Yazma Eğitimi ve Akademik Başarı

Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin Türkçe Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Yazma Başarı Testi" verilmiş, öntest-sontest toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [Bkz. Tablo 4.2 ($F_{(1-57)}$= 4.578; p= .037), Tablo 4.4 ($F_{(1-58)}$= 32.814; p<.001)]. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının mevcut öğretime göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmada sınanan denencelerin bulgularına paralel olarak yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. David (2009), tarafından yapılan çalışmada geleneksel yönteme göre eleştirel okumanın akademik başarıyı anlamlı bir şekilde arttırdığı bulunmuştur. Cooper ve White (2006) yaptığı araştırmada eleştirel okuma yazmanın öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarı puanlarını arttığını belirlemişlerdir. Şahinel (2001) eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Orhan (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişme derecesi ile okul başarıları arasında bir paralellik olduğunu belirlemiştir.

Literatür incelendiğinde eleştirel okuma ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır. Ünal (2006), Çam (2006) ve Koç (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma beceriyle okuduğunu anlama başarıları

arasındaki ilişkiyi araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Okuduğunu anlamak için birey metnin yapısını çözebilmeli, metnin içeriğini anlayıp, yorumlayabilmeli ve metni eleştirebilmelidir. Metni eleştirmek, okurun metin üzerinde düşünmesi ve değerlendirmesi eylemidir. Bu bağlamda eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı öğretmen adaylarına okuduğunu anlamanın son basamağı olan bir metni nasıl eleştirel okuyacaklarını gösterdiği için okuduğunu anlama başarılarını arttırmış olabilir.

Thorndike'ın (Akt. Heilman, Blair & Rupley, 1986) okuduğunu anlama sürecine göre; kelime, cümle, parça ve paragrafın anlaşılması üç şekilde olmaktadır. Bunlar; kelimesi kelimesine okuduğunu anlam, okuduklarını yorumlayarak anlama, eleştirel okuma ve değerlendirmedir. Kelimesi kelimesine anlamada fikirler ve bilgiler açıkça verilir. Bu durumda bireyin kelimenin anlamını bilmesi, olduğu gibi hatırlaması ve kendi kelimeleriyle ifade etmesi, ana fikri anlaması ve parçayı bir bütün olarak kavraması gibi beceriler gerekmektedir. Yorumlayarak anlamada parçalardaki fikirler ve bilgiler açıkça verilmediği durumlarda bireyin; yazarın amacını, tutumunu, gerekli bilgileri, ana fikri, karşılaştırmaları, neden- sonuç ilişkisini anlaması ve özetlemesi gibi becerilere sahip olması gerekir. Eleştirel okuma ve değerlendirmede okuyucunun parçayı analiz etmesi, yazarı, parçayı ve kendini değerlendirmesi ve bireysel tepki vermesi önemli yer tutar. Thorndike'ın "düşünerek okuma yaklaşımı" olarak nitelendirdiği bu yaklaşım; organize etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, analiz etme, sentezleme, problem çözme, seçme, ilişkilendirme, karşılaştırma, ilişkileri deneme, eleştirel düşünme becerilerinin okumada kullanılmasını içermektedir. Bu becerilerin ise; özetleme, genelleme ve sonuç çıkarma gibi davranışları kapsadığını belirtmektedir.

Robinson ve Good (1987) da okuduğunu anlamayı üç kategoriye ayırır. Bunlar: basit anlama, yorumlayıcı anlama ve eleştirel anlamadır. Basit anlamada okuyucu bilginin yerini tespit eder, metinden bilgiyi toplar, karakterleri belirler, yönlendirmeleri izler ve metnin yapısal planını açıklar. Yorumlayıcı anlamada okuyucu ana fikri bulur, önemli fikirleri seçer, fikirleri organize eder, özetler, ileriye dönük tahminlerde bulunur, bilgileri karşılaştırır. Eleştirel anlamada okuyucu okunanları değer, doğruluk, gerçeklik, taraflılık, tutarlılık, ilgililik, yeterlilik vd. açılarından karşılaştırır, okumayla ilgili kendi amaçlarını belirleyip değerlendirir, yazarın amaçlarını, tavırlarını, kullandığı dili, uzmanlığını ve bilgi kaynaklarını değerlendirir. Eleştirel anlam, değerlendirme içerdiği

için okuyucunun basit ve yorumlayıcı anlamada sorunlarının olmaması gerekir. Bu bağlamda eleştirel anlamla ilgili soruları cevaplayan okuyucunun basit ve yorumlayıcı anlama ilişkin soruları da rahatlıkla cevaplayabilmesi beklenir.

Okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden biri olan cümlelerdeki yargıları belirleyebilme düzeyi ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sözcükleri anlama ve anlamı kavrama okumanın iki temel öğesidir. Eleştirel okuyuculardan sadece satırları değil, satırlar arasını da okumaları beklenmektedir. Başka bir ifadeyle, okuyucu sadece mesajı kaydeden değil, aynı zamanda metni anlamlı biçimde yapılandırandır. Eleştirel okumada sadece harflerin seslendirilmesi yetmez, aynı zamanda sözcüklerin ardındaki anlamları ya da gizli anlamları da anlamak gerekir. Özdemir (2002), okumanın üç boyutu ile ilgili açıklamaları bu yorumu desteklemektedir. Okumanın birinci boyutu olarak, kağıt üzerindeki işaretleri birbirine çatarak anlamlar çıkarma yani temel okuma becerisini, okumanın ikinci boyutunu da okuma becerisinin sürekli okuma alışkanlığına dönüştürülmesi şeklinde açıklamıştır. Okumanın üçüncü anlam boyutu ise okuma alışkanlığına düşünceyi katarak eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır.

Araştırmanın nitel bulguları da bunu desteklemektedir. Program öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (27/31) okuduğu metindeki derin anlamı yakalayamamış, metindeki mesajı yanlış anlamıştır. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı sonrası öğretmen adayının büyük çoğunluğu (28/31) okuduğu metindeki derin anlamı yakalamış, metindeki mesajı doğru anlamıştır.

“Yüzeysel bilgi, çok az anlam içerir ve bunların diğer bilgilerle, sosyal ve duygusal konularla veya öğrenenin diğer tinsel yönleriyle çok az bağlantısı vardır” (Caine& Caine, 2002, s. 99). İlk izlenime dayalı olarak karar veren insanlar, bir şeyin özüne inmekten, üzerinde düşünmekten sıkılır. Okuma da böyledir. Bir yazının okunması sonucu edinilenler ilk izlenimden anlama aşamasına geçemiyorsa genellikle saplantılara, ön yargılara, yanlış değerlendirmelere neden olur (İpşiroğlu, 1992). Bir kitabı, bilimsel bir makaleyi okurken yazarın anlattıklarına kendimizden herhangi bir şey katmadan, savunulan düşüncelerin doğruluğunu ya da yanlışlığını tartışmadan okuyorsak, genellikle “kim”, “ne”, “nerede”, “ne zaman”, “niçin”, “nasıl” gibi sorulara yanıt olabilecek türden hatırlamaya dayalı bilgiler ediniriz. Bu şekilde okumada amaç olgusal bilgi elde etmektir. Okuma, tıpkı bir bilgisayar gibi bilgiyi kaydetmek için bir araç olarak kullanılır. Dolayısıyla okuma sırasında öğrenenin zihinsel bakımdan etkin olması, yeni bilginin içselleştirilmesinde kendi deneyimlerinden yararlanması söz

konusu değildir. Okuma daha çok ezberleme için yapılan bir etkinliğe dönüşür. Eleştirel ve yaratıcı düşünme giderek körelir. Birey yeni bilgi üretemediği gibi sahip olduğu bilgiyi de tam olarak kullanamaz.

Bu bulguya paralel olarak deney grubunda eleştirel okuma ve yazma eğitimi öncesi görüşme yapılan öğretmen adaylarının yarısına yakını okuma sırasında hiçbir şey düşünmeden yüzeysel okuduğunu belirtmiştir. Okuma sonrasında çok az öğretmen adayı (2/10) değerlendirme stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejilerin benzer olduğu görülmüştür. Kuş ve Türkyılmaz (2010) 577 Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmen adayına anket uygulayarak kullandıkları okuma stratejilerini ve bu stratejilerin kullanılma sıklığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma durumları ile ilgili sonuçlara bakıldığında; okuma sırası ve sonrasında özetleme, not alma gibi yazmayı gerektirici eylemleri gerçekleşirmedikleri saptanmıştır. Kantarcı (2006), okuma öncesi stratejilerinin kullanım sıklığının okuma sonrasına göre daha fazla olduğunu belirlemiştir. Barry (2002), on bir farklı branştan öğretmenlere uyguladığı açık uçlu sorularla onların kullandığı okuma stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda branş öğretmenlerinin daha çok okuma öncesi ve sırasındaki stratejileri kullandıkları, okuma sonrası stratejilerin kullanım sıklıklarının ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Karatay'ın (2007) yaptığı çalışmanın sonucunda da Türkçe öğretmeni adayı dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak orta seviyede olduğu saptanmıştır. Okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta olduğu ve okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş gösterdiği ve okuma stratejilerinin en az kullanıldığı sürecin ise okuma sonrası süreç olduğu belirlenmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı sonrası yapılan görüşmede okuma öncesinde ön inceleme stratejisinde öğretmen adaylarının okuma amaçlarını belirlediği ve metne göz attığı; metnin ana ve alt başlıklarını incelediği, içerikle ilgili sorular hazırlayarak sınıflama stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Okuma sırasında öğretmen adayları okuma amacına uygun yerleri ve sorularına cevap olan yerleri not aldığını, sorular yazdığını; soru işaretleriyle okuyarak anlamayı kontrol etme stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Okuma sonrasında öğretmen adayları yazarın vermek istediği düşünceyi değerlendirdiğini, metindeki verilerle önbilgilerini sentezleyip kendi yorumlarını oluşturduklarını ifade etmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasında okuma stratejilerini

kullanma düzeyinin genel olarak arttığı, okuma süreçleri arasındaki farklılaşmanın azaldığı ve okuma sonrası stratejilerinin kullanımının arttığı söylenebilir. Bu durum eleştirel okumanın değerlendirme sürecini içermesine bağlanabilir. Okumada amaç, okuduğunu anlamaktır fakat sadece anlamış olmak da yetmez. Roussey ve Piolat (2008) yaptığı çalışmada eleştirel okumanın, okuduğunu anlamadan daha bilişsel çaba gerektirici bir süreç olduğu saptanmıştır. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu değerlendirebilmeli, okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirebilmek için ise, bireyin kendisine sunulan bilgilerin geçerliliğini, doğruluğunu sınaması ve bu amaçla değişik kaynakların tanıklığına başvurma özelliğini de kazanmış olması gerekir. Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir (Sever, 2003; Ünalan, 2006).

5.2. Eleştirel Okuma- Yazma Eğitimi ve Eleştirel Okuma- Yazma Becerileri

Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin Türkçe Öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına "Eleştirel Okuma Başarı Testi" ve "Eleştirel Yazma Başarı Testi" verilmiş, öntest-sontest toplam puanları üzerinde istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [Bkz. Tablo 4.6 ($F_{(1-57)}$= 6.336; p= .015), Tablo 4.8 ($F_{(1-58)}$= 69.571; p<.001]. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının mevcut öğretime göre eleştirel okuma- yazma becerileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Eleştirel okuma düzenli biçimde sorgulama, inceleme ve yazarın söylediklerine karşı şüpheci biçimde yaklaşma gerektiren bir süreçtir (Devine, 1986). Eleştirel okur yazılı bir metin hakkında çıkarım yapmak için, yazarın ifadelerini derinlemesine, dikkatli, detaylı ve bir amaç doğrultusunda değerlendirmelidir. Bu nedenle eleştirel okur, yazarın varsayımlarını, bakış açısını veya amacını genellikle fark eder, karşı gelir ve yazarın düşünce, inanç ve görüşüne alternatifler üretir. Eleştirel okur, yazarın ileri sürdüğü tezle ilgili olan ve olmayan bilgiyi ayırt etmeye ve konu dışında söylenenleri dikkate almamaya çalışır. Yazarın yeterliliğini kullandığı verilerin güvenirliğini

değerlendirebilir ve metinde isimlendirme, aşırı genelleştirme gibi propaganda araçlarının olup olmadığını belirleyebilir. Bunları yapabilmesi de okurun önbilgisine ve bilişsel süreçleri kontrol etme alışkanlığına bağlıdır. Başka bir ifadeyle, eleştirel bir okur okuduğu konu hakkında bir şeyler bilmeli ve metni okurken bilginin yeterliliği, veri toplama, hipotez oluşumu gibi zihinsel taktikleri kullanabilmedir (Baker & Brown, 1984). Eleştirel okumada, kişi bunu yapma amaçlarını netleştirmeli, yazılı metindeki önemli ve dikkate değer noktaları tanımlamalı, ne tür bir anlamanın ortaya çıktığını belirleyebilmek için okuma esnasında kendini sorgulamalı ve bu üstbilişsel aktivitelerin oluşumu esnasında sorunlar ortaya çıktığında bunları düzeltecek önlemleri almalıdır.

Görüşme yapılan öğretmen adayları eleştirel okurken ön inceleme, metin çatısını oluşturma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Ön inceleme stratejisinde öğretmen adaylarının metnin yazılma amacını ve hedef kitlesini belirlediğini ifade etmiştir. Metin çatısı stratejisinde yazarın konuyu ele alış biçimini ve metinin planını çıkardığını belirtmiştir. Öğretmen adayları okuduğu metindeki bilgiler ile önbilgilerinin benzer ve farklı taraflarını analiz ederek, metindeki ironi, metafor ve örtük mesajlara dikkat ederek anlamayı kontrol etme stratejisini kullandığını belirtmiştir. Değerlendirme stratejisini kullanan öğretmen adayları yazarın düşüncelerini güvenilir verilere dayandırıp dayandırmadığını, metin içi tutarlılığını ve farklı bakış açılarını, verilen örneklerin uygunluğunu değerlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen adayları eleştirel yazarken farklı bakış açılarından güvenilir ve geçerli kaynaklardan araştırma yaptığını; topladıkları verileri analiz edip, önbilgileriyle değerlendirerek bir yargıya vardıklarını; bu ulaştıkları yagılarını, gerekçelerini sunarak ve örnekler vererek açıkladıklarını, genellemesine karşıt olan ve olmayan düşünceleri ifade ederek yazıya aktardıklarını; hazırladıkları taslağı içerik yönünden ve metnin bütünlüğünü göz önüne alarak değerlendirdiklerini belirtmiştir.

Özensoy (2011) yaptığı çalışmada birçok kaynaktan (Adalı, 1990, 2010; Aşılıoğlu, 2008; Beck, 1989; DeVoogd, 2008; Doğanay, 2007; Ediger, 2000; Ennis, 2010; Flemming, 2006; Haas& Sunal, 2005; Hoffman, 1992; Johnson, 2010; Keller, 2009; Kurland, 2000; Maker& Lineer, 1996; Massey& Heafner, 2004; McNeil, 1987; Özdemir, 2007; Öztürk& Otluoğlu, 2005; Poul& Elder, 2006, 2009; Pirozzi, 2003; Resnick, 1987; Rice, 2004; Şengül& Yalçın, 2004; Tanrıöğen, 1998; Wheeler, 2007) eleştirel okuma stratejilerini derlemiştir. Bu çalışmada eleştirel okuma stratejileri; ön inceleme yapma, soru sorma, anahtar kavramlara dikkat etme, karşılaştırma yapma,

özetleme, sayfa kenarına not yazma, metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yazma amacını bulma, olgu ve görüşleri ayırma, önyargı ve kalıp yargıları fark etme, iddiaların kanıtlarla desteklenmesi, neden sonuç ilişkisini kurma olarak belirtilmiştir. Buna paralel olarak uygulanan programın sonunda Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma stratejilerini kullandıkları ve eleştirel okur özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

Eleştirel yazar içerik oluşturup, varsayımlarda bulunup, kanıtlar ve tartışmalar sunarak görüşünü savunur ve sonuca varır. Ayrıca eleştirel bir yazarın yazdığı metni açıklık, kesinlik, derinlik, özgürlük, mantık, önem ve tarafsızlık gibi ölçütleri temel alarak değerlendirmesi beklenir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmen adaylarının eleştirel yazar özelliklerine sahip olduğu söylenebilir.

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin eleştirel okuma yazmayı nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Işık (2010) ve Tiryaki (2011) yaptıkları çalışmalarda eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel okuma ve tartışma metni yazma becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Buna paralel olarak Atikler (2008) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme becerileri ile yazma becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının kompozisyon yazma dersinde geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu, Özensoy (2011) ise eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde attırdığını belirlemiştir.

Bağdat'ın (2009) anadolu öğretmen lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve yapılandırmacı yaklaşım ölçütlerine göre okuma becerilerini değerlendirdiği araştırmada da eleştirel düşünme becerisi kazanan sınıflarda metni faklı yönden ele alma, yorum yapma, önerilen fikri kabul etme ya da reddetme gibi durumlar gözlemlenirken, diğer sınıflarda yazılan her bilginin doğru olduğuna dair bir görüşün hâkim olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu sorulan sorulara metinden doğrudan cevaplar bulmaya çalışırken deney grubu önceden elde etmiş olduğu veriyi de kullanarak analiz, sentez ve değerlendirme yapabildiği saptanmıştır.

Aşılıoğlu (2008) yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının öğrencilerin bilişsel alanın üst basamaklarındaki davranışları ölçecek nitelikte soruları yanıtlamakta zorlandıklarını belirlemiştir. Öğretim elemanları öğrencilerin temel okuma düzeyinin üzerine çıkamamalarının yarattığı öğrenme güçlüklerini, *"Öğrencilerin büyük bir kısmında okuma becerisi bakımından önemli eksiklikler var. Pek çok öğrenci okuduğunu anlamaya, yorumlamaya değil de ezberlemeye çalışıyor. Bu yüzden sınavlarda kitaptaki*

başlık yerine soruyu birazcık değiştirerek sorduğumda cevaplamakta zorlanıyorlar" şeklinde ifade etmiştir(Aşılıoğlu, 2008, s. 5). Bu çalışmada, öğretim elemanları tarafından öğrencilerin büyük bir kısmının eleştirel okuma becerisine sahip olmadıkları da vurgulamıştır

Ezberleyen kişi daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaşınca ne yapacağını bilemez. Tıpkı insan aklının alamayacağı kadar çok bilgiyi kaydeden ve onları inanılmaz bir hızla işleyen bilgisayarın yazılımında olmayan bir komutla karşılaştığında olduğu gibi (Açıkgöz Ün, 2005). Aslında ilköğretim yıllarından başlayarak bütün eğitim hayatları boyunca kitaplardaki bilgileri hiçbir değişikliğe uğratmadan içselleştirmeyi ve bunları sınavlarda aynen sunmayı "öğrenme" olarak gören bir anlayışla yetişen öğrencilerden edindiklerini çözümlemeleri ve bireşim yapmalarını beklemek de gerçekçi bir tutum değildir. Okumanın öğrenme için en temel araçlardan birisi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin bilişsel alanın üst basamaklarındaki davranışları kazanamamasının bu aracı yeterince etkili olarak kullanamamalarından; bunun da eleştirel okuma becerisine sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Temel okuma düzeyindeki kişilerin öğrendikleri daha çok hatırlama basamağındaki davranışlardan oluşur. Çünkü onlar için okuma, bilgiyi hiçbir değişikliğe uğratmadan, hatırlamak için yapılan bir etkinliktir. Eğer yazıda anlatılanlar yazılı ya da sözlü olarak aynen tekrar edilebiliyorsa "öğrenme" gerçekleşmiştir. Öğrenmeyi bu şekilde görenler kavrama basamağındaki bazı davranışlara sahip olsalar bile, öğrendiklerini yorumlama, bir başka forma çevirme, bilgilerini kullanarak kestirimde bulunmada zorlanırlar. Eleştirel okuma, okunan bir metnin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve konuyu yorumlamadır. Burada, okuma yalnızca yazılanı birebir anlamış olmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda okurken düşünülmesi, konunun yorumlanması ya da konuya eleştirel bir gözle bakılması söz konusudur (Özdemir, 2002). Okuyucunun daha fazla zaman, emek ve dikkat harcamasını gerektiren eleştirel okuma, anlamayı, çözümlemeyi ve değerlendirmeyi içerir. Bu okumada bireyin okuma eylemi sırasında ve sonrasında zihinsel bakımdan daha etkin olması; yani okumanın sona ermesiyle bitmeyen bir araştırma ve inceleme çabası söz konusudur. Bir başka deyişle eleştirel olmayan okuyucu yazıda anlatılanları genellikle tartışmasız doğru olarak kabul eder ve bunları ezberlemeye çalışırken, eleştirel okuyucu yazıda ne anlatıldığına, bunların hangi düşüncelerle desteklendiğine dikkat ettiği kadar, konunun nasıl betimlendiği ile de ilgilenir.

Eleştirel olmayan bir okuyucu bilişsel öğrenme bakımından anlama düzeyini

aşamazken, eleştirel okuyucunun analiz ve değerlendirme düzeylerindeki kazanımlara ulaşması söz konusu olabilmektedir. Çünkü eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bunları zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirir. Bilgilerini "anlatılanlar doğru mu?" "Bu görüşler kabul edilebilir mi?" "Mantıklı mı?" "Düşünceler kanıtlarla destekleniyor mu?" "İçerik konuya uygun mu?" "Öne sürülen görüşler uygulanabilir mi?" "Düşünceler açık ve anlaşılır mı?" "Anlatılanlardaki olumlu ve olumsuz yönler neler?" "Bu konuda en iyi çözüm ne olabilir?" gibi sorulara yanıt bulmayı amaçlayan bir okumayla yapılandırır.

"Öğrencilerin akan bilgi ırmağındaki bilgilerle baş edebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerini öğrenmeleri gerekir. Bu yüzden, eleştirel düşünme becerileri günümüz öğrencilerinin uzmanlaşması gereken en önemli akademik beceriler arasındadır." (Stewart &Stoller, 1990, s. 4). Ennis eleştirel düşünmeyi "neye inanıp inanmaya karar vermeye odaklanan mantıklı ve yansıtıcı düşünme" olarak tanımlamaktır (1989, s. 4). Dahası, eleştirel düşünme hakkındaki fikirlerini "anlama, analiz etme, değerlendirme/eleştirme, bir tutum geliştirme, fikirleri formüle etme, fikirleri takas etme, bir kişinin fikirlerini yeniden gözden geçirme ve eğer gerekliyse grup kararı alma" olarak belirtmektedir. Dil bilim alanındaki bulgular eleştirel düşünme aktivitelerinin yazma becerilerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Zhang (1987) farklı düşünme düzeylerine yönelik sorulara verilen yazılı cevapları incelemiş ve üst düzey düşünme gerektiren sorulara cevap olarak hazırlanan metinlerin kelime diziliminin daha karmaşık ve metinlerin daha uzun olduğunu saptamıştır.

Yazma eylemi, düşünme, konuşma, okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalardan oluşur. Kişinin zihinsel gelişimi, ana dilinin anlatım gücünden gereği gibi yararlanmasına bağlıdır. Sözcüklerin gücünü anlamayan, başka bir deyişle okuduğunu anlayamayan bireyler, dilin inceliklerine ve üst düzey düşünme becerilerine ulaşamaz (Güleryüz, 1998). Spivey'e (1997) göre yazılı bir metin hazırlayan kişi bu süreçte, ağırlıklı olarak okuma becerisi olmak üzere, temel dil becerilerinden yararlanır. Bunun sonucu olarak okuma becerilerindeki gelişim yazma becerilerini, yazma becerilerindeki gelişim ise okuma becerilerini etkilemiş olabilir.

Uygulanan program öncesi görüşmede öğretmen adayları metin yazma sürecinde araştırma yaparak hazırlık yaptığını, bölümleri zihninde planladığını, okuduğu metinleri kendi ifadeleriyle ve biçimsel özelliklere dikkat ederek yazıya aktardığını, kendisi okuyarak veya arkadaşlarına okutarak metni gözden geçirdiğini belirtmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının okudukları metinlerdeki ifadeleri değerlendirme

sürecinden geçirmeden yazıya aktardıkları belirlenmiştir. Bu bulgu da öğretmen adaylarının okuma sonrası staratejilerini kullanmadıklarını desteklemektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının yazdıkları metni biçimsel olarak gözden geçirdikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak görüşme yapılan öğretmen adaylarının yazılı bir metin hazırlama süreci hakkında bilgi sahibi olduğu da söylenebilir.

Bağcı'nın (2007) yaptığı çalışmada da Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım bilgisi genel başarı ortalamaları 76 olarak tespit edilmiş ancak yazılı anlatım yeterliliği için edinilen bilginin beceriye dönüştürülememesinin bir anlam ifade etmediği vurgulanmıştır. Nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilebilmesi için "Yazılı Anlatım" derslerinin öğrenci beklentileri de göz önünde bulundurularak daha titiz ve daha kapsamlı işlenmesi gerektiği, bunun için de ders öğretim elemanlarına büyük sorumluluklar düştüğü belirlenmiştir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra görüşme yapılan öğretmen adayları metin yazma sürecinde yazma türüne göre ön araştırma yaparak, kaynak taradıklarını, bu verileri ve önbilgilerini göz önüne alıp, içeriğin sınırlarını oluşturup bilgileri düzenlediklerini ve bilginin içsel sunumunu planladıklarını, taslak hazırladıklarını ifade etmiştir. Yazıya aktarırken öğretmen adayları metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü göz önüne aldığını, etkili bir anlatımla yazdığını belirtmiştir. Metni gözden geçiren öğretmen adayları taslağı gözden geçirip düzenlediklerini, metnin içeriğini, bütünlüğünü ve netliğini değerlendirip gerekli düzeltmeleri yaptıklarını belirtmiştir.

Anlama sürecinde hem okuyan hem de yazan kişi; genelleme, fikirleri organize etme, ön okuma veya yazma (drafting) ve fikirleri tekrar gözden geçirme gibi ortak becerileri kullanmaktadır. Anlamanın yapılandırılması okuyucunun yazar, yazarın okuyucu olmasını gerektiren aktif bir süreçtir. Anlama becerilerinin geliştirilmesi öğrencinin şemalarına, ön bilgilerine ve anlama stratejilerini kullanma becerilerine bağlıdır (Blackmore, 2002). Bu bağlamda öğretmen adaylarına uygulanan eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları üzerinde etkili olduğu buna paralel olarak okuma stratejilerini kullanma düzeyinin ve özellikle okuma sonrası stratejilerinin kullanımının arttığı söylenebilir. Değerlendirme stratejilerinin kullanımının artması ise eleştirel okuma ve yazma becerileri ile okuma ve yazma becerilerini karşılıklı olarak olumlu yönde etkilediğine bağlanabilir.

Görüşme yapılan öğretmen adayları eleştirel okuma ve yazma eğitimi

programını kazanımlara ulaşma ve günlük hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi açısından verimli bulduklarını ve öğretmen adaylarının yarısından çoğu günlük hayatlarına aktarabildiklerinden kullanışlı bulduklarını belirtmiştir.

Okuma ile yazma becerileri arasındaki bağlantı konusunda çok fazla araştırma yapılmış ve okuma ile yazma becerilerinin en iyi karşılıklı etkileşim içinde öğretilebileceği şeklinde bir fikir birliğine varılmıştır (Downs, 2000; El-Hindi, 1997; Tierney & Pearson, 1983). Bu bağlamda eleştirel okuma ve yazma becerilerinin bir arada ele alınmasının programın daha verimli olmasını sağladığı söylenebilir.

Literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili Bosley'in (2008) çalışmasına ulaşılmıştır. Bosley (2008) üniversite birinci sınıf yazma dersini yürüten yedi öğretim üyesi ile görüşme yaparak öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin nasıl geliştirildiği sorusuna cevap aramıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencisinin eleştirel okuma konusunda çok az deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretim üyelerinin eleştirel okumayı farklı yollarla öğrettikleri saptanmış, eleştirel okuma için stratejilerin öğretilmesi gerektiği ve öğrencilerin eleştirel okumada daha net bir eğitime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada eleştirel okuma ve yazma eğitimi programında ele alınan konuların ne olduğu sadece açıklanmamış, ne zaman ve niçin kullanılacağı uygulamalarla gösterilmiştir. Bu bağlamda programın etkili ve kullanışlı olması sağlanmış olabilir. Pearson ve Gallagher' a (1983) göre, doğrudan öğretimde öğretmen stratejinin sadece ne olduğunu değil ne zaman ve niçin kullanılacağını da açıklar, gösterip aynı zamanda ortaya çıkan bilişsel süreçleri de anlatarak modeller, uygulamalar, dönütler sağlar ve öğrencinin kullanılan stratejiyi yavaşça ortaya çıkarabileceği bağımsız uygulamalar yaptırır. Doğrudan öğretim, eleştirel okumanın hayata geçirilmesinde birçok bakımdan yararlı olabilir. İlk olarak eleştirel okuma dikkat ve kontrol için birçok etkenin rol aldığı karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okurlar her zaman açıklayıcı, süreçsel ve durumsal bilgiyi geliştiremeyebilirler. İkinci olarak, okurlar genellikle kendi kendilerine eleştirel değerlendirme yapmazlar. Markman (1979) öğrencilerin, eğer dikkat edecekleri şeyler önceden onlara anlatıldıysa metindeki karşıtlıkları bulmada çok daha başarılı olduklarını saptamıştır. Üçüncüsü, metni anlamdaki problemlerin farkında olsalar bile okurlar bu güçlükleri çözümleyecek stratejileri kendi kendilerine kullanamayabilmektedirler (Baker & Brown, 1984). Bunun altında onların stratejiye yabancı olmaları veya bildikleri stratejileri ne zaman ve niçin kullanacaklarını bilememeleri gelmektedir. Doğrudan öğretimde bu durum öğrencilere

anlatılır.

Sonuç olarak, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin de kendilerindeki bu gelişimi fark ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşleri, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının öğretmen adayları tarafından verimli ve kullanışlı bulunduğunu göstermiştir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde okuduğunu anlama başarı testi, eleştirel okuma başarı testi, yazma başarı testi, eleştirel yazma başarı testi, öğrenci görüşlerinin ve okuma metninden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Ulaşılan sonuçlar araştırmanın denenceleri ve sorusuna paralel olarak iki bölümde incelenmiştir.

6.1.1. Araştırma Denencelerine İlişkin Sonuçlar

1. Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, “okuduğunu anlama testi” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama başarı testi sontest puanları açısından eleştirel okuma ve yazma eğitimi okuduğunu anlama başarısı üzerinde mevcut öğretime göre daha etkili olmuştur.
2. Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, “yazma testi” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Yazma başarısı, eleştirel okuma ve yazma eğitimi etkinlikleriyle işlenen “Yazma Eğitimi” dersinde mevcut öğretimle işlenene göre anlamlı bir şekilde artmıştır.
3. Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen

adaylarının eleştirel okuma testinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifade ile eleştirel okuma sontest puanları açısından eleştirel okuma ve yazma eğitimi eleştirel okuma başarısı üzerinde mevcut öğretime göre daha etkili olmuştur.

4. Eleştirel okuma ve yazma eğitiminin yapıldığı deney grubundaki öğretmen adayları ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel yazma testinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark görülmüştür. Mevcut öğretimin kullanıldığı kontrol grubuna göre eleştirel okuma ve yazma eğitiminin kullanıldığı deney grubunda eleştirel yazma başarısı anlamlı bir şekilde artmıştır.

6.1.2 Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar

1. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce öğretmen adaylarının okuma öncesinde ön inceleme; okuma sırasında işaretleme ve not yazma; okuma sonrasında ise inceleme ve değerlendirme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir Öğretmen adaylarının okuma sırasında hiçbir şey düşünmeden yüzeysel okuduğu ortaya çıkmıştır. Okuma sonrasında çok az öğretmen adayının (2/10) değerlendirme stratejisini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce öğretmen adaylarının üçte birinin (% 30) önyargılı davranıp tanımadıkları yazarların metinlerini okumadığı, çoğunluğunun (%70) ise yazarı inceleyerek okumaya karar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce görüşme yapılan öğretmen adaylarının yarısına yakınının (% 40) önbilgileriyle çelişen metinleri de önyargılı davranıp okumadığı, yarısından çoğunun (% 60) ise yazarı inceleyerek okumaya karar verdiği belirlenmiştir.
4. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra öğretmen adaylarının okuma öncesinde ön inceleme ve sınıflama; okuma sırasında işaretleme ve not yazma, anlama için soru sorma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme; okuma sonrasında ise özetleme- açıklama, değerlendirme ve başka kaynaklarla karşılaştırma stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Ön inceleme stratejisinde

öğretmen adaylarının tamamı okuma amacını belirlediğini, çoğunluğu (8/10) metne göz attığını ifade ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (8/10) metnin ana ve alt başlıklarını incelediğini, yarısından çoğu (6/10) içerikle ilgili sorular hazırlayarak sınıflama stratejisini kullandığını belirtmiştir. Okuma sırasında öğretmen adaylarının tamamı okuma amacına uygun yerleri ve sorularına cevap olan yerleri not aldığını, öğretmen adaylarının çoğunluğu (8/10) ise sorular yazdığını ifade etmiştir. Öğretmen adayalarının yarısından çoğu (6/10) soru işaretleriyle okuyarak anlamayı kontrol etme stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Okuma sonrasında öğretmen adaylarının yarısından çoğu (6/10) yazarın vermek istediği düşünceyi değerlendirdiğini, yarısı ise metindeki verilerle önbilgilerini sentezleyip kendi yorumunu oluşturduğunu ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasında okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak arttığı, okuma süreçleri arasında farklılaşma azaldığı ve okuma sonrası stratejilerinin kullanımının arttığı ortaya çıkmıştır.

5. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra öğretmen adaylarının tanımadıkları yazarların özelliklerini belirleyip, değerlendirdikten sonra metinleri okuduğu belirlenmiştir.
6. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra öğretmen adaylarının önbilgileriyle çelişen metinleri okuyup değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu değerlendirme sonucunda ikna olurlarsa bilgilerini yeniden düzenlediği ayrıca ikna olmaya açık bir şekilde metni okudukları sonucuna ulaşılmıştır.
7. Eleştirel okurken öğretmen adaylarının ön inceleme, metin çatısını oluşturma, anlamayı kontrol etme ve değerlendirme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ön inceleme stratejisinde öğretmen adayları metnin yazılma amacını ve hedef kitlesini belirlediğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları okuduğu metindeki bilgiler ile önbilgilerinin benzer ve farklı taraflarını analiz ederek anlamayı kontrol etme stratejisini kullandıklarını belirtmiştir. Değerlendirme stratejisini kullanan öğretmen adayları yazarın düşüncelerini güvenilir verilere dayandırıp dayandırmadığını, metin içi tutarlılığını ve farklı bakış açılarını değerlendirdiğini vurgulamıştır. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.
8. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından önce öğretmen adaylarının

metin yazma sürecinde araştırma yaparak hazırlık yaptığı, bölümleri zihninde planladığı, okuduğu metinleri kendi ifadeleriyle ve biçimsel özelliklere dikkat ederek yazıya aktardığı, kendisi ve arkadaşlarına okutarak metni gözden geçirdiği belirlenmiştir.

9. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programından sonra öğretmen adaylarının metin yazma sürecinde yazma türüne göre ön araştırma yaptığı, kaynak taradığı, bu verileri ve önbilgilerini göz önüne alıp, içeriğin sınırlarını oluşturup bilgileri düzenlediği ve bilginin içsel sunumunu planlayıp, taslak hazırladığı belirlenmiştir. Yazıya aktarırken öğretmen adayları metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü göz önüne alıp, etkili bir anlatımla yazdığı ortaya çıkmıştır. Metni gözden geçiriren öğretmen adaylarının taslağı gözden geçirerek düzenlediği, metnin içeriğini, bütünlüğünü ve netliğini değerlendirip gerekli düzeltmeleri yaptığı belirlenmiştir.

10. Öğretmen adayları eleştirel yazarken farklı bakış açılarından güvenilir ve geçerli kaynaklardan araştırma yaptığı; topladıkları verileri analiz edip, önbilgileriyle değerlendirerek bir yargıya vardığı; bu ulaştıkları yagılarını, gerekçelerini sunarak ve örnekler vererek açıkladığı, genellemesine karşıt olan ve olmayan düşünceleri ifade ederek yazıya aktardığı; hazırladıkları taslağı içerik yönünden ve metnin bütünlüğünü göz önüne alarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel yazarların özelliklerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

11. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programın öğretmen adaylarının yazma, okuma ve düşünme becerilerinde etkili olmuş ve bu becerilere yönelik farkındalık kazandırmıştır. Yazma becerisi için öğretmen adayları yazacakları konuyu farklı bakış açılarından araştırıp bunları yazılarına aktarmayı ve taslak olarak nasıl yazacaklarını kazandırdığını belirtmiştir. Okuma becerisi için öğretmen adaylarının bilinçli ve sorgulayarak okumayı, okuduğu metnin arka planını görmeyi kazandırdığını ifade etmiştir. Düşünme becerisi için öğretmen adaylarının ikna olmaya açık ve farklı görüşlere açık olmayı, sorgulamayı, nedenleri araştırmayı, önbilgileriyle yeni bilgileri karşılaştırmayı kazandırdığını belirtmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları okuyup yazarken neler yapılması gerektiğine ve neden böyle yaptığına yönelik farkındalık oluşturduğunu belirtmiştir.

12. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programını kazanımlara ulaşma ve günlük

hayatta nasıl kullanılacağını göstermesi açısından verimli ve öğretmen adaylarının günlük hayatlarına aktarabildiklerinden kullanışlı bulunduğu belirlenmiştir.

13. Eleştirel okuyma ve yazma çalışması yapılan bir öğreciden faklı görüşleri okuması, metni yüzeysel değil derinlemesine incelemesi, sorgulamadan her hangibir şeye inanmaması, nedenleri sorgulaması, farklı bakış açılarına açık, hoşgörülü ve esnek olması beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

14. Eleştirel okuyup ve yazabilen bir öğretmenin okuduklarını sorgulama, farklı bakış açılarına açık olma, tek yönlü düşünmeme ve yazmama, nedenleri sorgulama, hoşgörülü ve esnek olma gibi özelliklere sahip olacağı ve bununla bağlantılı olarak bu özelliklerini sınıf ortamına da yansıtacağı belirlenmiştir.

15. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (27/31) okuduğu metindeki derin anlamı yakalayamamış, metindeki mesajı yanlış anlamıştır.

16. Eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı sonrası öğretmen adayının büyük çoğunluğu (28/31) okuduğu metindeki derin anlamı yakalamış, metindeki mesajı doğru anlamıştır.

Sonuç olarak, nicel bulgular gözönüne alındığında eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarıları ile eleştirel okuma ve yazma becerilerinde etkili olduğu söylenebilir. Nitel bulgular dikkate alındığında ise Türkçe öğretmeni adaylarının uygulama sonrasında okuma stratejilerini kullanma düzeyinin genel olarak arttığı, okuma süreçleri arasında farklılaşmanın azaldığı ve okuma sonrası stratejilerinin kullanımının arttığı söylenebilir. Buna ek olarak uygulanan programın sonunda görüşme yapılan Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma stratejilerini kullandıkları ve eleştirel yazarların özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşleri, eleştirel okuma ve yazma eğitimi programının öğretmen adayları tarafından verimli ve kullanışlı bulunduğunu, ayrıca eleştirel okuma ve yazma becerilerine yönelik farkındalık oluşturduğunu göstermiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada yazma konusu olarak öğretmen ataması seçilmiş, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının bu konuyla ilgili var olan durumu da ele alarak bir yazı yazmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları seçilen konu kendilerini yakından ilgilendirdiği için tek bir konuya bağlı yazılı metin hazırlamada herhangi bir sorun yaşamamışlardır. Ancak buna rağmen yazma konusu tek bir konuyla sınırlı kalmıştır. Öğretmen adaylarının birkaç yazma konusu arasından seçim yaparak yazma çalışması yapmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.
2. Araştımada eleştirel okuma becerisinin düzeyini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracının kullanılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.
3. Deney grubunda eşli çalışmalar ve küme araştırması gibi etkinlikler için 4 kişilik kümeler oluşturulmuştur. Ancak kümelerin oluşturulmasında araştırmacı etkin olmamış, öğrenciler çalışacakları arkadaşlarını kendileri belirlemiştir. Bunun sonucu olarak da bir küme diğer kümelere yerleşemeyen öğrencilerden oluşmuştur. Bu küme sınıf dışında biraraya gelip çalışma konusunda sıkıntı yaşamıştır. Ayrıca uygulama yapılan sınıfın kalabalık ve mekânın küçük olması nedeniyle kümelerin sınıf içinde uygun bir şekilde yerleştirilmesinde sorunlar çıkmıştır. Deneysel süreç içinde de etkinliklerin yapılması ve her kümenin çalışmalarının sınıf içinde paylaşılması sırasında güçlükler yaşanmıştır. Uygulayıcının oluşturduğu daha küçük gruplarla etkinlik yapılması durumunda yöntemin daha da etkili olabileceği düşünülmektedir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, eleştirel okuma ve yazma programının Türkçe Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğretmen adaylarının okuma ve yazma akademik başarılarına etkileri ile sınırlıdır. Söz konusu programın sınıf ortamında öğretmen adayları tarafından nasıl kullanıldığı incelenebilir.
2. Eleştirel okuma ve yazma programının okuma ve yazma becerileri üzerindeki

etkileri ile ilgili ilk ve orta öğretimin farklı sınıflarında deneysel araştırmalar yapılabilir.

3. Yapılan araştırmada uygulanan programın öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu alanda yapılacak bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının okuma stratejileri de incelenebilir.

4. Bu araştırmada on haftalık uygulamanın öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bir diğer çalışmada 2005 Türkçe dersi programının kazanımlarına uygun olarak boylamsal bir çalışma yapılabilir.

5. Çalışma başlamadan önce program ve öğrencilerin ilgi alanları da dikkate alınarak güncel ve genel konular belirlenip, öğrencilere bu farklı konular duyurulabilir. Çalışma sürecinde öğrencilerin seçtikleri farklı konularda hazırladıkları metinlerin değerlendirildiği başka bir çalışma da yapılabilir.

6. Bu araştırmada, uygulanan programın eleştirel yazma becerisine etkisini belirlemek için öğretmen adaylarının hazırladıkları metinler değerlendirilmiştir. Bu alandaki başka bir çalışmada öğretmen adaylarının lisans bitirme tezleri ve yüksek lisans tezleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

Acat, M.B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Açıkgöz Ün, K. (2005). *Aktif öğrenme* (7. bs), İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak* (1. bs). Ankara: Pan Yayıncılık.

Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: TDK Yayınları

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ Yayıncılık

Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Alagözlü, N. (2007). Critical thinking and voice in EFL writing *The Asian EFL Journal,* 9 (3), 118- 136.

Aldağ, H. (2006). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R.C. Anderson, J. Osborn & R.J. Tierney (Eds.), *Learning to read in American schools* (pp.243-272). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, R. C., Hiebert, H. E., Scott, A. J., & Wilkinson, A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED253865).

Apol, L. (1998). But what does this have to do with kids?: literary theory and children's literature in the teacher education classroom. *Journal of Children's Literature,* 24(2) , 32-46.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi* (1. bs). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4-5. sınıflarda anadili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişşsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu

geliştirme yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 1-11.

Atikler, Ö. (2008). *Eleştirel düşünme becerileri ile TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nin ingilizce hazırlık okulu orta düzey ingilizce öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Axinn, W. G. (2006). *Mixed method data collection strategies.* New York: Cambridge University Press.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bağcı, H., & Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4(4), 477-498.

Bağdat, S. (2009). *Eleştirel düşünmenin okuma becerisi üzerindeki etkisi: yapılandırmacı yaklaşım.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bamberg, B. (1982). Multiple choice and holistic essay scores: What are they measuring? *College Composition and Communitation,* 33, 404-406.

Bardakçı, M. (2010). *Muhakeme yanlışları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Barker, K., & Brown, A.L. (1984). *Metacognitive skills and reading.* New York: Longman.

Barry, A. L. (2002). Reading strategies teachers say they use. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 46 (2), 132-141.

Bartu, H. (2002). *A critical reading course.* İstanbul: Boğaziçi University Press.

Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim insan-dili ve ötesi.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Beaugrande, R. A., & Dressler, W.U. (1981). *Introduction to text lingusitic* (1st. ed.). London: London Group Company.

Behrman, H. E. (2006). Teaching about language, power and text: a review of classroom

practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-498.

Beishuzien, J., Asucher, J., Prinsen, F., & Mohr-Elshout, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology,* 73, 291-316.

Belet, D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 3(1), 69-86.

Birnbaum, J. C. (1982). The reading and composing be havior of selected fourth- and seventh-grade students. *Research in the Teaching of English*, 16, 241-260.

Bloom, B. J. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Bosley, L. (2008). I don't teach reading: critical reading instruction in composition course. *Literacy Research and Instruction,* 47, 285-308.

Brand, A. G. (1989). *The psychology of writing: The affective experience.* New York: Greenwood Press.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles, an interactive approach to language Ppdagogy.* USA: Prentice Hall Regents.

Brillant, J.J. (2005).Writing as an act of courage: the ner exper ence of developmental writers. *Community College Journal of Research and Practice,* 29 (7), 505-516.

Büyüköztürk, Ş. (2009), Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı (6. bs), Ankara: Pegema Yayıncılık.

Cadiero-Kaplan, K., & Smith, K. (2002). Literacy ideologies: critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, 79, 372-381.

Caine, R. N., & Caine G. (2002). *Beyin temelli öğrenme* (Çev: Gülten Ülgen ve diğerleri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Carter, C., Bishop J., & S. L. Kravits (2002). *Keys to effective learning* (3rd. ed.). New Jersey: Printice Hall.

Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi.* Bursa: Uludağ Üniversitesini Güçlendirme Vakfı Yayınları.

Chamberlain, K., & Burrough, S. (1985). Techniques for teaching critical reading. *Teaching of Psychology,* 12 (4), 213- 215.

Chambers, G. (1999). *Achieving progress in the writing classroom: strengthening*

student writing with the help of the ınteractional process approach to teaching writing. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs.* New York: Teachers College, Columbia University.

Charles, C. M. (1999). *Öğretmenler için piaget ilkeleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cho, K. L., & Jonassen , D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *ETR&D,* 50 (3), 5–22.

Critical reading towards critical writing. 19 Ocak 2006 tarihinde www. utoronto.ca/writing/critrdg.html adresinden alınmıştır.

Coe, R. M. (1999). Critical reading and writing in the Burkean classroom: A response to Mary Salibrici. *International Reading Association, 638-645.*

Comber, B., Thomson, P., & Wells, M.(2001). Critical literacy finds aplace: writing and social action in low-income Australian gadre 2/3 classroom. *The Elementary School Journal,* 101(4), March, 451-464.

Cooper, K., & White, R. E. (2006). Action research in practice: critical literacy in an urban grade 3 classroom. *Education Action Research,* 14(1), March, 83- 99.

Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing, *College English,* 48, 364-375.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu ile ilgili yaklaşımlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 11, 231-244.

Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 172,* 29-39.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Plannig, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd. ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsana ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (2001). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çalışkan, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe 7. sınıflarda İngilizce öğretiminde öykünün canlandırılması yolu ile öğrencilerin yaratıcılığı ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Çelikpazu, E. E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı*

anlatım becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.

Çifçi, M. (2006). *Türkçenin çağdaş sorunları Türkçe öğretiminin sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

David, F. D. (2009). Critical reading an evaluation of a teaching approach. http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818 adresinden 17 Ocak 2010 tarihinde aınmıştır.

Davis, E., & Davis, T.C. (2000). Traumatic brain injury: Mechanism of traumatic brain injury: Biomechanical, structural and cellular considerations. C*ritical Care Clinics of North America*, 12, 447-456.

Decker, N. C. (1993). *Teaching critical reading through literature.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED363869).

Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 325- 334.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirezen, M. (1994). The essentials of composition and short essay writing. İstanbul: Adım Yayınevi.

Devine, T.G. (1986). *Teaching reading comprehension.* Boston: Allyn & Bacon.

Doğanay, A. (Ed). (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Downs, D. (2000). *Rethinking dogma: Teaching critical reading in freshman composition.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED450 3777).

Dökmen, Ü. (1999). *İletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durr, W. K. (1966). Building initial critical reading abilities. *Vistas in Reading, IRA Proccedings* 11, 55-58.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

El-Hindi, A. E. (1997). Connecting reading and writing: College learner's metacognitive awareness. *Journalof Developmental Education*, 21(2), 10-15.

Ellinger, B.D., Wolf, W., Huck, C., & King, M. (1967). *Development and refinement of*

a test of critical reading ability of elementary school children. (ERIC Document Reproduction Service No: ED018335).

Epstein, R. L., & Kernberger, C. (2006). *Critical thinking.*(3rd. ed.) Australia: Thomson/Wadsworth.

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423).

Fillion, B. (1985). *Writing, reading and learning.* In C. N. Hedley & A. N. Baratta (Eds.), Contexts of reading (pp. 79-92). Norwood, NJ: Ablex.

Fitzgerald, (1989). Enhancing two related thought processes: revision in writing and critical reading. *The Reading Teacher*, 43(1), 42-48.

Flower, L., & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communitation, 32,* 365- 387.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1990). *Reading to write: Exploring a cognitive & social process.* New York: Oxford University Press.

Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,* 36, 717-732.

Fowler, E. D. (2001). *The effects of four writing strategies on fifth graders' production of written ideas across three aims of discourse.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED458596).

Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: The Australian Journal of TESOL,* 5(3), 7-16.

Friedman, S. J., & Ansley, T. N. (1990). The influence of reading on test scores. *Journal of Experimental Education,* 58 (4), 301-310.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing.* London: Routledge.

Gordon, T. (1999). *Etkili öğretmenlik eğitimi.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Graham, S., & Harris, K. (1989). İmproving learning disabled students skills at composing essays: self-instructional strategy traing. *Exceptional Children, 56,*

201-214.

Groff, P. (1991). Word recognition and critical reading. *Reading & Writing Quarterly,* 7 (1), 17- 31.

Güleryüz, H. (1998). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları.* Ankara: Önder Matbaacılık.

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretimin ikinci basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17(72), 225-230.

Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 101- 108.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.

Hanrahan, M. (1999). Rethinking science literacy: Enhancing communication and participation in school science through affirmational dialogue journal writing. *Journal of Research in Science Teaching,* 36, 699–717.

Harris, E. J., & Sipay, E.R.(1990). *How to increase reading ability, A guide to developmental and remedial methods.* New York: Longman.

Hedrick, B. W., & Cunningram, J. W. (2002). Investigating the effect of wide reading on listening comprehension of written language. *Reading Psychology, 23,* 107-126.

Heilman, A.W.; Blair, T.R., & Rupley, W.H. (1996). *Principles and practices of teaching reading* (6th ed). USA: CE Merill Pub.

Helmers, M. (2003). *Intertexts: Reading pedagogy in college writing classrooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Howards, M. (1965). Ways and means of improving critical reading skills. *Reading and Inquiry, IRA Proccedings, 10,* 124-127.

Huot, B. (1990). Reliability, validity and holistic scoring: What we know and what we need to know. *College Composition and Communication,* 41, 201-213.

Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension process.* (2 nd. ed.). USA: Allyn& Bacon.

Işık, H. (2010). *Lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ve eleştirel okuma*

seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma sıklıkları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme.* İstanbul: Afa Yayıncılık.

İpşiroğlu, Z. (1992). *Eleştirinin eleştirisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.

İpşiroğlu, Z. (2000). *Alımlama boyutları ve çeşitlemeleri 2.* İstanbul: Papirüs.

Johnson, E. C. (2007). Critical literacy and the social studies methods course: how pre-service social studies teachers learn and teach for critical literacy. *Social Studies Research and Practice,* 2(2), 145-168.

Joyce, B., & Weil, M. (1996). *Models of teaching.* London: Allyn and Bacon.

Kamler, B. (1995). Developing critical writing practices in a community education setting. Bradshaw, D. (Eds.) *Knowledge of Texts: Theory and Practice in Critical Literacy* (pp. 69-82).

Kantarcı, F. (2006). *Students' awareness of reading strategies.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Engin Yayınevi.

Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim ikinci kademede 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Katims, D. S., & Harris, S. (1997). Improving the reading comprehension of middle school students in inclusive classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 41(2), 116-124.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi. Türkçe ve sınıf öğretmenleri için.* Ankara: Engin Yayınevi Rekmay Ltd. Basımevi.

Keçik, İ., & Uzun, L. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kemerling, G. (1997-2002). A Dictionary of Philosophical Terms and Names http://www.philosophypages.com/dy/index.htm.

Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Keys, C.W. (2000). İnvestigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboatory report. *Journal of Research in Science Teaching,* 37 (7), 676-690.

Kılıç, A.G. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, Malatya.

Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim* İstanbul, Ankara, İzmir, Adana: Papatya Yayıncılık.

Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kırmızı, F. (2000). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

King, M. L. (1967). Evaluating critical reading. *Forging Ahead in Reading, IRA Proccedings, (12),* 179- 185.

Knott, D. (2005). Critical reading towards critical writing. Writing at the University of Toronto Retrieved http://www.utoronto.ca/writing/critrdg.html adresinden 19 Ocak 2006 tarihinde alınmıştır.

Kobayashi, K. (2007). The influence of critical reading orientation on external strategy use during expository text reading. *Educational Psychology ,* 27 (3), 363–375.

Koçak, A. (2005). *Bolu ili ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Köse, N. (2006). *Dosyalama tekniği uygulaması ve değerlendirmesinin İngiliz dili eğitimi bölümü öğrencilerinin özerkliği ve eleştirel okuması üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kuhlman, W. D. (2001). Fifth-graders' reactions to Native Americans in little house on the prairie: guiding students' critical reading. *The New Advocate,* 14, 387–399.

Kurland, D. (2000). Critical reading v. critical thinking. www. criticalreading.com

adresinden 19 Ocak 2006 tarihinde alınmıştır.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği,* 24(1), 11-32.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37(1), 55-77.

Küçükoğlu, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Lewin, T. (2005). *Many going to college aren't ready, report finds.* http://query.nytimes.com/search/ adresinden alınmıştır.

Lien, N. (2003). *Urban classrooms as sites of reading the world: Negotiating critical literacy in a test-driven era.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED479196).

Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 43(5), February, 448-461.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Marchant, D. D. (2005). *Critical writing skills. 29 Mart 2010 tarihinde* http://www.uni.edu/reineke/developi.htm adresinden alınmıştır.

Maria, K. (1990). *Reading comprehension instruction, issues & strategies.* Parkton, MD: York Press.

Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.

McDaniel, C. (2004). Critical literancy: a questioning stance and the possibility for change. *International Reading Association*, 472-481.

McDonald, L. (2004). Moving from reader response to critical reading: developing 10-11 -year-olds' agabeylity as analytical readers of literary texts. *Literacy,* April, 17-25.

McLaughlin, M., & DeVoogd, G. (2004) Critical literacy as comprehension: Expanding

reader response. *Journal of Adolescent& Adult Literacy*, 48(1), September, 52-62.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Muhcu, G. (1997). *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Nassaji, H. (2002). Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives. *Language Learning*, 52(2), 439-481.

Olson, C. B. (1984). Fostering critical thinking skills through writing. *Educational Leadership,* 28-39.

Oral, G. (2002). *Yine yazı yazıyoruz.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* İstanbul: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü Basımevi.

Özbay, M. (Ed.). (2011). *Yazma eğitimi.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özçınar, H. K. (1996). *Enhancing critical thinking skills of preparatory üniversity students of english at intermediate level.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.

Özdemir, A. (2002). *Bilişsel gelişim kuramları ışığında türkçenin anadil olarak öğretiminde yeni yaklaşımlar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Özdemir, E. (1987). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Paris, R. (t.y). *How to read critically.* 11 Şubat 2011 tarihinde http://aix1.uottawa.ca/~rparis/critical.html adresinden alınmıştır.

Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. C*ontemporary Educational Psychology,* 68, 293- 316.

Paul, R., & Elder, L. (2004). Critical thinking and the art of close reading (Part III). *Journal of Developmental Education,* 28(1), 36-37.

Paul, R., & Elder, L. (2005). The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools. Foundation for Critical Thinking. www.criticalthinking.org.

Paul, R., & Elder, L. (2005). Critical thinking and the art of substantive writing (Part I). *Journal of Developmental Education,* 29(1), 40-41.

Paul, R., & Elder, L. (2006). The international critical thinking reading & writing test. 11 Şubat 2011 tarihinde www.criticalthinking.org. adresinden alınmıştır.

Pearson, D. P., Roehler, R. L., Dole, A. J., & Duffy, G.G. (1991). *Developing expertise in reading comprehension*

Pearson, R.D., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology,* 69, 309-315.

Perfetti, C., & McCutchen, D. (1986). *Schooled language competence: linguistic abilities in reading and writing.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED278962).

Powell, R., Cantrell, S.C., & Adams, S. (2001). Saving Black Mountain: The promise of critical literacy in a multicultural democracy. *The Reading Teacher*, 54, 772–781.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing.* London: Oxford University Press.

Ramage, J., & Bean, C. (1999). *Writing arguments.* Boston: Allyn and Bacon.

Roussey, J. Y., & Piolat, A. (2008). Critical reading effort during text revision . *European Journal of Cognitive Psychology,* 20 (4), 765-792.

Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online,* 7(3), 814-822.

Sağır, M. (2002). *Türkçe dil bilgisi öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım..

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Seefeltdt, C., & Prophett, C. (2004). Power of language. *Scholastic Parent& Child,* 12

(1), 36-42.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Shiokawa, H. (1997). Teaching current English through critical writing.

Sims, D. (2001). *Improving elementary school students' writing using reading and writing integration strategies.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED454502).

Smith, M. W. (1984). *Reducing writing apprehension.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED243112).

Sommers, N. (1988). *Revision strategies of student writers and experienced adult writers.* London: Oxford Universty Press.

Stapleton, P. (2001). Assessing critical thinking in the writing of Japanese university students: Insights about assumptions and content familiarity. *Written Communication,* 18(4), 506-548.

Stewart, C., & Stoller, F. L. (1990). Critical thinking through opposing view points. *TESOL Newsletter*, 24(2), 4-5.

Susar, K. F. (2000). *Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümdeşik dil becerilerinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(1), 36-58.

Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi.* İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Taşkaya, S. M. (2002). *Türkçe öğretimi yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi

Üniversitesi, Ankara.

Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tierney, R. J. & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts,* 60, 568-580.

Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri.* Yayımlanmamış yüsek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Toulmin, S., Rieke, R.D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd Ed.). New York: Macmillan.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 23(2), 461-472.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim online,* 8 (3), 651-665.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vardi, I. (1999, July 12-15). *Developing critical writers at the undergraduate level: some insights from critical thinking pedagogy and linguistics.* HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 12-15 July, 1999.

VanDijk T.A., & Kinntsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehention.* London: Akademik Press.

Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimler sözlüğü* Ankara:TDK Yayınları.

Vimli, R. (2002). *Helsinki üniverisity of technology the language and communication centre* http://www.ruthvilmi.net/hut/LangHelp/ Writing/articles.html adresinden

alınmıştır.

Yalçın. A. (2002). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *The Journal of International Social Research,* 1(1).

Yangın, B. (1994) *İlkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede elves yönteminin etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yetkin, D., & Daşcan, Ö. (2006). *İlköğretim programı.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 323-350.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the expressive writing program to mprove the writing skils of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research& Pratice,* 20 (3), 175- 183.

Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. J*ournal of Athletic Training,* 41(2), 216-221.

Wallace, M., & Wray, A. (2008). *Critical reading and writing for postgraduates.* London: Sage.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. New York: Cambridge University Press.

Wolf, W. (1965). The logical dimension of critical reading. *Reading and Inquiry, IRA Proccedings,* 10, 121-124.

Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies,* 94 (3), 101- 106.

EKLER

EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Değerli öğrenciler,

Bu kısım, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıda size üç metin verilmiştir. Öncelikle metni, daha sonra o metinle ilgili soruları dikkatlice okuyunuz. Soruların doğru cevabını size verilen cevap kâğıdındaki hangi şıkka denk geliyorsa karalayınız. Bazı soruların, metinlerdeki altı çizili kelime, kelime grubu veya cümlelerle ilgili olduğuna dikkat ediniz.

Metinle ilgili çoktan seçmeli soruları gerçekçi bir şekilde cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliği açısından çok önemlidir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

Ayşegül KARABAY

I.METİN

Yazı perisinin ne zaman yolunun üstüne çıkacağı belli olmaz insanın, yedisinde onun büyüsüne kapılıp bir daha yakasını kurtaramayanlar olduğu gibi, yetmişinde giderayak yazının atına binenler(1) de yok değildir. O elmayı bir kere dişlemeye görsün insan, bir daha alamaz kendini. Yazarların ve şâirlerin, yazı perisiyle ilk karşılaşmaları, çoğu kez çocuk yaşlarda olur ve bu, eğlenceli tesadüflerin eseridir. Çocuğun "yazı" ile tanışması ilkin bir oyun yerine geçer; ama bütün yaşamını esir alacak bir yola girdiğinin farkında değildir çocuk. Bu ilk karşılaşma, yeşerip ağaç olacak bir tohumun toprağa düşmesidir aslında. İster çocuklukta ve ilk gençlikte, isterse sonraki yaşlarda olsun, 'yazı'ya başlamak yeni bir yaşama kapı açmaktır. Kendinden öncesini unutturacak bir yaşamdır bu. Bir yazarın asıl hikâyesi, kâğıt üzerine ilk cümlelerini düşürdüğü gün başlamıştır. O gün kaç yaşında olduğu, yaşamın hangi durağında ne işliyor olduğu pek önemli değildir. Yazı aşk gibidir; çünkü sahibini kendine, yalnız kendine bağımlı kılar ve geçip gönlüne kurulduğu günden itibaren artık o idare eder günlerini. O günden sonra da yazının âşığı, yeniden düşünmeye, farklı kavramaya, farklı yaşamaya başlar.

Çocuk yaşta yazıya gönül düşürenler için ilk ve son aşk 'yazmak' olur. Daha dünyanın akını karasını öğrenmeden(2) yazının çetrefiliyle uğraşmaya durmaktır bu. Açıkçası, yaza yaza büyümektir. Yazı, âşığını kendi elleriyle büyüten, güngörmüş bir kadın gibidir. Ona, yaşamın bütün tecrübesini, binbir dolabını öğretirken, yazıcının gençliğini, yüreğinin ateşini ve beyninin ışığını kendine mahkûm ve mecbur eder. Sabırlı, mahir ve fakat kıskanç, ihanet kabul etmez bir kadın gibidir yazı...

Edebiyata, yazıya ne zaman başladığı sorulmayan şâir ve yazar yok gibidir. Yaşar Nabi'nin yönettiği Varlık dergisi, o günün meşhur edebiyatçılarıyla yaptığı röportajlarda ilk bunu sormuştur: "Edebiyata karşı ilk alâka sizde ne zaman ve nasıl başladı?" Bu

soruya en manidar cevabı Bedri Rahmi Eyüboğlu vermiştir: “İnsan böyle bir soruya ‘1900 bilmem kaç senesinde, Çarşamba günü, saat on bir buçuk sularında başladı.’ diye cevap verebilmeli ki soru soruya, cevap cevaba benzesin.” Belli bir zamanı, günü, saati yoktur yazıya haydi gidelim, demenin. Çocukluğun okumaları, mutlu tesadüfleri belki farkında bile olmadan yazının bahçesine alıverir insanı. Zamanı ve sebebi ne olursa olsun ilk yazma hevesleri, ilk yazılar mutlaka bir öykünmenin eseridir, birinin tutup kapının eşiğine kadar getirivermesiyle başlamıştır. Çoğu “ilk kitap”, çocukluk ve gençlik denemesi, ilk okumaların hayal dünyasında çoğaltılmış görüntülerinden başkası değildir.

“Memleket Hikâyeleri” yazarı Refik Halit Karay, yazının teline on bir, on iki yaşlarında dokunmuştur.(3) Birçokları gibi o da başlangıçta şiirin kapısına dayanmış, ilk manzumesinde çiçek, kelebek, böcek, ipek, hatta inek kafiyeli bir bahar tasviri döktürmüştür. Allah’tan, üstadımız(4) şiirden yiyecek ekmeğinin olmadığını erken fark etmiştir de “bu sıkıntılı şâirlik devresine” noktayı koyup hemen düz yazıya atılmış ve rahat bir nefes almıştır.

İlk yazısı ise, kendisine emanet edilen çocuğu Haydarpaşa Garı’nda, ortalık yerde bırakıp sevdiği adamın bulunduğu trene binerek kaçan mürebbiyeyi(5) anlatan bir öyküdür. Aslında mürebbiyesinin kendisini terk etme korkusundan, kıskançlığından doğan bu öyküyü ilk önce annesine okur, yazarımız. Annesi de onu, “çevrelerinde ilim, irfanıyla tanınmış ahbaplardan bir gence” götürür. Ahbapları, ‘çocuk yazar’ Refik Halit’in defterindeki yazıya şöyle bir göz atar ve ona, derslerine çalışmaya devam etmesini salık verir. Refik Halit Karay, “Muharrirliğe Nasıl Başladım” adlı yazısında şöyle diyecektir: “Bu genç adam, o gün nezdine getirilen kısa pantolonlu ufak çocuğun, bir gün muharrirlikte(6) ve şöhrette kendisini fersah fersah geçeceğine katiyyen hükmedememişti.”

Yazının kucağında büyümüş bir prensten başkası olmayan Salâh Birsel de, yazı perisi gözlerinden öperek kendisini uyandırdığında henüz on iki, on üç yaşlarındadır. Okuduğu ilk kitaplar Aptullah Ziya Kozanoğlu’nun, Nizamettin Nazif in romanlarıdır. Kara Davut’u, Deli Deryalı’yı bir güzel hatmeder; sonra da Aptullah Ziya ya da Nizamettin Nazif ayarında bir yazar olup olamayacağını anlamak için “Kızıl Okun Esrarı” adında bir roman döktürmeye başlar. 100-120 sayfa yazdıktan sonra, Kızıl Ok’un gizemini gün ışığına çıkaramayacağını anlayıp işi yarıda bırakır. O yıllarda başlayıp yarıda bıraktığı bir başka roman da “Mahkûmun Piçi” adını taşımaktadır. Salâh Birsel’in sonuna kadar götürebildiği “çocukluk dönemi” romanı “Seher Yıldızı”dır. Onu da Çalıkuşu ve Akşam Güneşi’nin rüzgârına kapılarak yazmıştır. 436 defter sayfası tutan bu roman, Salâh Birsel’i bir buçuk ay esir almıştır; ama yazarımız, bu romanla ilk defa “düzenli çalışma” terbiyesi(7) kazanacaktır. Kendine bir program yapar ve günde 10 sayfa yazmadan kalemi elinden bırakmaz, oflasa da puflasa da 10 sayfayı doldurur. Siz de tahmin edersiniz ki bu tür romanların ömrü pek uzun olmaz. Nitekim Salâh Birsel de on sekizinde liseyi bitirdiğinde “romanlarını” annesine teslim edecektir, odun sobasını tutuşturması için.

Salâh Birsel, ilk yazısını sekiz yaşında yazdığını hatırlayacaktır. “Nezakettenmiş” adlı bir öyküdür bu. Annesiyle konuk gittiği evlerde sunulan şerbetlerin, sonuna kadar içilmeyip bardağın dibinde hiç değilse bir parmak bırakılmasına katlanamayan(8) bir çocuğun çığlıklarını anlatan öykü... Salâh Birsel o yaşlarda “Serçe” adlı bir dergi de çıkarmaktadır. Bu ilk öyküsünü orada yayımlar. Dergi dedikse elle yazılan, tek yazarının

ve okurunun kendisi olduğu bir dergi... Daha sonra ortaokulda “Sesimiz”i, lisede de “Kıvılcım”ı çıkaracaktır ustamız.

İnsanı çocuk yaşta yazının peşine düşüren, günahı boynuna, biraz da dilinden bal akan kitaplardır. Şu gördüğümüz dünyadan öte, büyülü bir âlem tesis eden ve çocuk muhayyilesini alıp alıp yüce dağlara götüren kitaplar, ‘Hadi sen de yaz!’ der okuruna. Peygamber mucizeleri, Hazreti Ali’nin cenkleri, Battalgazi hikâyeleri, okuyan her çocuğun içinde güzel ve coşkulu duygular kabartacak türdendir. Salâh Birsel gibi Hüseyin Cahit Yalçın da okuduğu ilk kitapların havasıyla dalmıştır yazının ırmağına. “Hayat-ı Muhayyel” yazarı, çocukluk hatıraları arasında, içinde uyanan ilk kıpırtıları anlatır: “Bir gün, ansızın içimde garip bir istek canlandı. Ben de bir şey yazayım, dedim; ama daha bunu düşünürken utandım vazgeçtim.” O, vazgeçtim, dese de içindeki daha güçlü bir şey yazmayı istemektedir. “Dileğim güçlendikçe ‘Ben nasıl yazabilirim?’ diyerek onu susturmaya çalıştım. Sonunda bir gün, kurşunkalemi elimde buldum. O,(9) bana başkaldırmış durumda, kendi kendine, ne olursa olsun bir şey doğurmak istiyordu.” Hüseyin Cahit, Yeşil Serez ovasının uzaklarında parlayan Tahyanos gölüne bakarak ilk cümlesini yazacaktır: Dünyaya sıcaklık ve ısı veren güneş doğmuş...” Bu aslında, okuduğu kitaplardan aklında kalan bir cümleden başkası değildir. Çocuk yaşlarında okudukları, hiç peşini bırakmaz insanın, bir şey yazayım dese kaleminin ucuna ucuna dolanır.

Kudretli Tanzimat Şâiri Ziya Paşa’nın şâirliğe adım atışı ise lalasının yüreklendirmesiyle olmuştur. Bir gece lala ile birlikte karşılıklı oturmuş, el değirmeniyle bulgur öğütüyorlardır. Lala, küçük Ziya’ya değirmenin konuştuğunu, hâl diliyle insanlara bir ders verdiğini anlatır. Lala’nın dediğine göre değirmen, kendisinin dünyaya benzediğini, buğdaylar nasıl değirmende öğütülüyorsa dünyanın da insanları yerle gök arasında, belâlar ve imtihanlarla ezdiğini, sonra onları kenara atıp yenilerini beklediğini söylemektedir. Lala, bunları anlatırken duygulanmış ve içinden gelen ilhamla;

“Asiyâbı devreden âhenge nazar kılmışım” diye bir şiir söylemeye başlamıştır. Gözyaşları arasında yürekten söylenen bu şiir, aynı zamanda Ziya’nın şiire gönül düşürmesine(10) sebep(11) olacaktır. Ve o akşam Ziya, lalasından kendisine de şiir söylemeyi öğretmesini isteyecektir. Ezberinden Âşık Ömer, Gevherî şiirleri okuyan, arada kendisi de kıt’alar, gazeller yazan ince yürekli ve güngörmüş lala, Ziya’nın saçlarını okşayacak ve şöyle diyecektir: “Şiir dedikleri, bazı insanlara özel bir Allah vergisidir. Devamlı uğraşma ve öğretim ile olmaz. Eğer Cenab-ı Allah senin de kaderine yazmışsa şâir olursun. Yoksa hiçbir şekilde bu şerefe ulaşamazsın.” Bu sözler Ziya’nın gönlünü burkar. Ağlayarak lalanın boynuna sarılır. Lala, “Sende şiire karşı bu sevgi ve heves olduktan sonra umarım ki şâir olursun.” diyerek avutur onu; sonra şiirin nasıl yazıldığını, mısraların nasıl dizildiğini anlatır ve bir ödev verir: “Mademki şiire hevesin var, uğurlu olması için başlangıç şiirin bir Na’t olsun...” Ziya, gece şiiri yazıp gelecek ve ertesi gün birlikte düzelteceklerdir. Ziya, şiir perisinin eteğinden tutabilmek hevesiyle doğru odasına koşar, kapıyı kapar, önüne bir tomar kâğıt alarak yazmaya durur. Şiir perisi öyle kolay gelecek değildir. “Düşün ha bire düşün! Aklıma bir şey gelmez!.. Vezin ve aruz nerede? Basit kelimeler bile, sanki onları tutup zorla vezin sırasına sokacakmışım korkusuyla kafamdan kaçışıyordu. Kısacası hatırıma hiçbir söz getiremedim.” Gözüne uyku girmeden sabahı bulacaktır. Ziya çaresiz, artık nasıl olursa olsun deyip kâğıda bir şeyler karalayıp sonlarına da lalasının öğütlediği gibi “Ya Resullalah” redifini ekleyecektir. Sonra bunları birkaç yüz defa okur ve daha yenice

kalkmış olan lalanın odasına koşar. Lala, şiiri bir kere gözden geçirip kâğıdı uzatır ve gülümseyerek şiirin fena olmadığını, ama mısraların vezinlerinin birbirine uymadığını, kelimelerin birbirine "dargın öküz gibi baktığını(12)" söyleyip bunlara dikkat ederek bir kez daha yazmasını salık verir.

Şiir yazmak hevesine kapılan Ziya, dersleri falan boş verecektir artık. Şâir olmak onun için cihana sahip olmaktan kıymetlidir. Öyle ki günün her anında, okulda, cami avlusunda ceviz oynarken şiir düşünmeye, şiir tasarlamaya başlar. Gece sabaha kadar uğraşıp şiirine yeni bir şekil verir. Ertesi günü yine lalanın önüne çıkarır. Acaba lala ne diyecek diye yüreği çarpmaktadır. Şiiri gerçekten beğendiğinden mi yoksa kendisini heveslendirmek için mi olduğunu anlayamaz Ziya, ama lala onu kucaklar ve müjdeyi verir: "Aferin, artık şâir olacağına şüphem kalmadı." Bu cümle, "çocuk şâir"in içindeki ateşi yelpazelendirmiştir. O günden sonra şiir perisinin eteğini tutmuş ve bir daha da bırakmamıştır.

Ziya Paşa gibi, yazarların ve şâirlerin pek çoğu için yazı çocukluk aşkı olmuştur. Denebilir ki onlar yaza yaza büyümüşlerdir. "Sebil ve Güvercinler" şâiri Ziya Osman Saba, "Edebiyata karşı ilk alaka sizde ne zaman ve nasıl başladı?" sorusuna, "Okumayı yeni öğrendiğim zamanlar ve kendiliğinden." karşılığını verir. Küçücük bir çocukken "Ben bir şâir olacağım." dermiş Ziya Osman. Cahit Sıtkı'nın da edebiyata heveslenmesi pek küçük yaşta olmuştur. Daha ilkokuldayken Namık Kemal'in, Fikret'in, Mehmet Emin'in şiirlerini inşâd ederek okumayı pek sevmektedir. Fakat onun şiire asıl bağlanması Galatasaray onuncu sınıfta sıra arkadaşı olan Ziya Osman Saba ile tanışmasından ve Baudelaire'i keşfinden sonraya rastlar.

İçinden yazmak geldiğinde bunu asla ertelememeli insan. Ne duyuyorsa, dökmeli yazıya. Bunların tamiri, olgunlaşması, demlenmesi sonraki iştir. Böyle olmazsa, o heves durdurulur, daha başta susturulursa bir daha ortaya çıkmayabilir. Hep korkak, hep çekingen durur bir yerlerde. İlk heveslerin gerçek bir yazı serüvenine dönüşüp dönüşmeyeceği, ne kadar süreceği belli olmaz. Bu biraz da çevreye, edinilecek birikime ve çalışmaya bağlıdır. Bunlar da kazanılamayacak, sağlanamayacak şeyler değildir doğrusu. Olmadığını, yazı hevesinin yazarlık katına yükselmeye yetmediğini düşünelim, olsun, neyi yitirmiş olur insan? Yazarken, o sınırsız dünyanın içine dalıp hayallerle, sözcüklerle yolculuk etti, kimselere açamadığı, belki kendisinin bile saçma bulduğu düşünceleri, duyguları su üstüne çıkardı ya... Bunların verdiği haz, bu mutluluk yetmez mi? nsanı bunca güzellik içinde dolaştıran, kendini bunca güçlü hissettiren başka ne vardır? Yazı perisinin dokunuşlarından başka ne sağlayabilir bu mutluluğu?

Açıkçası, yazının bir zanaat öğrenmekten farkı yoktur; nasıl marangozluk, tornacılık, kaynakçılık küçük yaşta öğreniliyorsa, tüm bu işlerin çıraklık, kalfalık ve ustalık devreleri varsa, yazarlığın, şâirliğin de bunlardan kalır yanı yoktur. Yazmaya başlarken de eğilebilecek yaşta olmalıdır insan; ve ardından kalfalık, ustalık merdivenlerini bir bir çıkmalıdır. "Samuel Becket ile Görüşmeler" kitabının yazarı Charles Juliet'in yazıya başlarken duydukları ilginçtir bu bakımdan. Bir röportajda şöyle der Juliet: "Tam yirmi üç yaşımdayken birdenbire içimde korkunç bir merak başladı. Yazmak istiyordum. Ancak yazar olmayı hiç düşünmüyordum. İçimde üstesinden gelemediğim sorunlar dolaşıyordu. Nedense onları yazarak gidereceğime inanmıştım. Tek bir sorunum vardı: Yazmanın ne olduğunu bilmiyordum. Okumanın da. Yani edebiyatı hiç bilmiyordum. Hayatımda ders kitaplarından başka doğru dürüst kitap okumamıştım..." Durum tastamam böyledir; ama yazmaya karşı duyduğu sınırsız istek, Juliet'i rahat bırakmaz. Tek bir çaresi vardır: "okumak ve yazmayı öğrenmek..." Kararı

kesindir Juliet'in, ne yapıp edip kaçan periyi yakalayacaktır. Tıp öğrenimini bırakır, bütün hayatını değiştirir. Kendini bütünüyle okumaya ve 'yazmayı öğrenmeye' adar. Bir yönden çok şanslıdır Juliet, sevgili eşinin iyi bir işi vardır ve onun kazancı ikisine de yetmektedir. Bütün bu dönem boyunca eşi ona destek olacaktır. Dile kolay, tam yirmi yıl boyunca çalışmıştır Juliet, okumak ve yazmak dışında hayatla ilişkisini kesmiştir. Tek çabası, hayatını ve düşüncelerini düzenlemektir. İlkin günlükle işe başlar. Ve yayınlanan ilk kitabı günlükler olur. Böylelikle geç de olsa yazı perisinin gönlünü etmeyi(13) başarmıştır.

Yazıya geç kalmak, bir gün çaresizlik içinde bırakabilir insanı. Yazmak istiyorum, dersiniz; ama kendinizi sınırsız bir boşluğun içinde suskun, eli kolu bağlı bulursunuz. Nereden, nasıl başlayacağınıza, ne yazacağınıza bir türlü karar veremezsiniz. Elinizi ne kadar uzatırsanız uzatın perinin eteğine dokunamazsınız. Aşk gibi yazıya başlamanın da bir mantığı, zamanı ve sırası yoktur. Aniden, bir iç titremesiyle, bir anlık hevesle, yoğun bir duygu akışıyla "yazmalıyım" dersiniz ve böylece ilk oku atmış olursunuz. Ondan sonra koyulaşır bu heves, kendi yolunu, yatağını bulur. "Önce okuyayım, kültür sahibi olayım, kendimi iyice geliştireyim, ondan sonra yazmaya başlarım." diyen nice yazı heveslisi olmuştur. Onların pek çoğu, daha kalemi eline alamadan göçmüştür dünyadan, kimisi de yazmanın ne büyük bir ağrı olduğunu daha başta fark edip vazgeçmiştir hevesinden. İçindekileri kendisiyle birlikte götürmüştür öbür dünyaya.

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi, okuduğunuz metne en uygun başlık olabilir?

a) Yazmak Sanatı

b) Yazma Uğraşı

c) Yazı Perisini Yakalamak

d) Yazarlık Tutkusu

e) Yazarlığa Başlama Yaşı

2. Yukarıdaki paragrafta *"yazının atına binmek"*(1) kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

a) Yazmaya başlamak

b) Yazarlıkta kendini kabul ettirmek

c) Yetmiş yaşında ünlü bir yazar olmak

d) Eserlerini hızlı yazmak

e) Yazıya başlamanın yaşı olmamak

3. **Metnin ikinci paragrafından hareketle çocuk yaşta yazmaya gönül verenler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

a) Yazmak onlar için bir aşktır.

b) Yazının güçlüğü ile erken tanışırlar.

c) Sürekli yazarak iyi yazar olurlar.

d) Sabırlı, mahir fakat kıskançtırlar.

e) Yazmaya mecbur ve mahkûm olurlar.

4. Refik Halit Karay için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

a) Şiir denemelerinde doğayı işlemiştir.

b) Yazıya çocuk yaşta başlamıştır.

c) Düz yazıda başarılı eserlervermiştir.

d) Memleket Hikâyeleri ile tanınır.

e) Hikâyeciliğin yanında şiirde de başarılıdır.

5. "yazının teline dokunmak"**(3) kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

a) Eline kalemi almak

b) Güzel eserler vermek

c) Yazmaya başlamak

d) Ahengini bozmak

e) Başarısız eserler vermek

6. Metinden, Salah Birsel'le ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

a)Düzenli çalışma alışkanlığı kazanmıştır.

b)12-13 yaşlarında yazarlığa başlamıştır.

c)Serçe, Sesimiz ve Kıvılcım dergilerini çıkarmıştır.

d)Lise yıllarında usta bir yazar olmuştur.

e)Nizamettin Nazif'in eserlerinden etkilenmiştir.

7. "O",**(9) zamiri, aşağıdaki kelime gruplarından hangisinin yerine kullanılmıştır?**

a) Kurşun kalem

b) Yazma isteği

c) Yazma düşüncesi

d) Tahyanos gölü

e) Okuduğu ilk kitaplar

8. "dargın öküz gibi bakmak"**(12) kelime grubunun metine kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

a) Kelimelerin anlatımı güçlendirdiği

b) Kelimelerin anlatıma renk kattığı

c) Kelimelerin düşünceyi kanıtladığı

d) Kullanılan kelimelerin zayıflığı

e) Kelimelerin bir ahenk oluşturmadığı

9. Metinden hareketle Cahit Sıtkı Tarancı'yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

a) Ziya Osman Saba'nın yakın arkadaşıdır.

b) Şiirlerinde Baudelaire'in etkileri görülür.

c) Edebiyata küçük yaşta ilgi duymaya başlamıştır.

d) Namık Kemal'in şiirlerini severek okumuştur.

e) Şiire tam olarak lisede bağlanmıştır.

10. Ziya Paşa'yla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

a) Şiirlerinde lalasının etkileri görülür.

b) Şiire çocuk yaşta başlamıştır.

c) İlk şiir denemesi bir na'ttır.

d) Tanzimat şâiri olarak bilinir.

e) İyi şiir yazabilmek için çok çalışmıştır.

11. Charles Juliet iyi bir yazar olabilmek için öncelikle aşağıdakilerden hangisini yapmaya karar vermiştir?

a) Tıp öğrenimini bırakmaya

b) Okumayı ve yazmayı öğrenmeye

c) Sorunlarını yazarak çözmeye

d) Edebiyatı öğrenmeye

e) Günlük yazmaya

12. "gönlünü etmek"**(13) deyiminin metindeki kullanımını aşağıdakilerden hangisi tam açıklar?**

a) İkna etmek

b) Dize getirmek

c) Yola getirmek

d) Kandırmak

e) Yakalamak

13. Aşağıdakilerden hangisi metinde işlenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?

a) Yazarlık bir aşktır ve karşılık beklemeden yapılır.

b) Yazma isteği ertelenmemelidir.

c) Sadece genç yaşta yazıya başlayanlar usta yazar olur.

d) İyi bir yazar olabilmek için çok okumalıdır.

e) Yazarlar, usta olana kadar birçok güçlükle karşılaşırlar.

II. METİN

İki tekerlekli kağnılar da, dört tekerlekli arabalar da şoseleri çabuk bozarlar. Çoğunuz görmüşsünüzdür. İl ve ilçelerimiz arasındaki şoselerin üzerinde boylu boyunca ortası tümsek iki çukur uzanır. Bunları tekerleklerin şına demirleri oyar. Bu çukurlar, doldurulmaz, onarılmazsa yollar, minesi çatlak dişler gibi çürür, bozulur. Çünkü yolların mikrobu, su, sıcak, soğuk, ot kökü, don, velhasıl bozucu etkilerin hepsi yolların özüne bu çukurlardan işler. Ama yollar bizde böyledir işte. Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider. Çok şükür, hiç olmazsa büyük yollarımız öyle değil artık.

Şehirlerimizin yoğurt kaymağı gibi ince asfaltlı, belli(1) caddelerinin yük arabalarına yasak edilmiş olmalarının bir sebebi belki biraz da caddeleri şına demirinden korumak içindir. Bir zamanlar ben bu yasağa çok, arabacılardan çok kızardım. Çünkü benim atlara ilgim, arabacılarınki gibi değil, bir başka türlüdür. Dışkapı'nın az ötesindeki işime gidip gelirken Çankırı Caddesi'nde ben nice arabalar, atlar ve atlarla caddenin ilgisine ait olaylar gördüm.

Buğday yüklü köy arabaları şehre o yandan, Çubuk, Keçiören, Etlik şoselerinden girerler. Bu üç yolun kavşağı Dışkapı'dır. Dışkapı'dan sonra arabalar şehre, şehrin Pazar yerlerine Çankırı Caddesi'nden giderler.

Bir zamanlar bir onarma yüzünden mi idi, nedendi bilmiyorum; arabalar bu cadde üzerinden geçemiyor, caddenin sağındaki ham yoldan gidip geliyorlardı. Yağışlı, çamurlu bir kış günü idi. Yüklü bir köy arabası bu yoldan yokuşu tırmanmaya çalışıyordu. Arabada biri doru, biri ak, iki at koşulu idi. kisi de sıskaydı(2), ama güçleri pek denk değildi. Doru at daha tavlıca, daha canlıca gibiydi. Ak atın tüyleri Ankara kedisinin tüyleri gibi uzamış, kaburgaları çıkmış, sağrısı çukurlaşmıştı. Her iki at da arabayı yokuşa çıkarmak için bütün güçleriyle uğraşıyorlar, sık sık, kesik kesik soluyorlar, solurken de ağızlarından ve iyice açılmış olan burun deliklerinden beyaz buğular fışkırtıyorlardı. Her on-on beş adımda bir duruyorlar, arabacının kamçısına, gürültü patırtısına hiç kulak asmıyorlar(3); soluk almadan, kalplerini kaslarını dinlendirmeden, arkalarındaki yükü biraz daha sürükleyebileceklerine akılları kesmeden(4) ileriye bir adım bile atmıyorlardı. Fakat, bu atların şosenin tadını tattıkları da anlaşılıyordu. Sık ve kısa molalar bitti mi, canlarını dişlerine takıyorlar, arabacının höst, hayda ve kamçı sesleriyle bir çıkış yapıyorlar, ama yokuşa sarmadan, önce ve hep caddeye doğru yöneliyorlardı. Fakat arabacının hışımla asıldığı dizginler hayvanların bir-iki adım yanlarındaki caddeye inivermelerine izin vermiyor; onlar da çaresiz, çamurlu yokuşla baş etmeye uğraşıyorlar, birkaç adım attıktan sonra yine zınk diye duruyorlardı. Atlar yolun her kesimini, her çeşidini biliyorlardı.(7) Çünkü Etlik'e veya Keçiören'e gelinceye kadar, nereden geliyorlarsa, ham yoldan gelmişler, ham yolun eziyetini çekmişler, şoseye girdikten sonra feraha kavuşmuşlardı. Sonra kim bilir bu yolculuğu kaç sefer yapmışlar, şosenin rahatlığını deneye deneye anlamışlardı. Yolculuğun son kısa kesiminde zorlandıkları bu cefaya bir türlü akıl erdiremiyorlar, hep caddeye bakıyorlardı. Kan ter içinde(5), canımız çıktı(6), dizimizin bağı çözüldü, bizi şuracığa niçin bırakmıyorsunuz der gibi bir hal alıyorlardı. Belki biraz sonra hak edeceklerini(8) bile bildikleri bu yokuşta böyle sık sık duraklamaları, neden olduğuna akıl erdiremedikleri bu yasağa karşı biraz da isyan etmek içindi.

Böyle eziyetli çıkış ve duruşlarla son kesimi anlaşamamazlık içinde bitirilmeye çalışan bu yolculuğun bitişini, yokuşun çıkılışını, arabanın pazar yerine sapmak için caddeye inişini, caddeye inildikten sonra atların hălini çok görmek isterdim. Ama göremedim; çiseleyen yağmur hızlandığından yanı başında ağır ağır gittiğim arabadan adımlarımı sıklaştırarak ve "a canım, bu hayvanlar da bizim gibi bu şoseden yürüyebilmeli idiler" diyerek uzaklaştım. İşte odur budur ben bu cadde yasağına kızardım. Fakat sonraları kızmaz oldum. Artık hoş görüyorum, hatta insanların yolu başka, hayvanların yolu başka olmalıdır, diyorum. Bakın neden: Bir gün gene aynı yolda, yokuşun alt başında, bu sefer caddenin üzerinde bir kamyonla bir araba duruyor ve arabanın etrafına toplanan kalabalıktan ayakta duran tek bir at görünüyordu. Yaklaşıp da kalabalığa sokulunca öteki hayvanın yerde yattığını, böğrünün ve ayaklarının ezilmiş, gözlerinin ferinin geçmiş, sevimli yüzünün ve boynunun yüzülmüş, ağzından akan kanın caddenin üzerinde pıhtılaşmış olduğunu gördüm. Bunları gördükten sonra ona daha fazla bakamadım. Ama gözlerim ayakta duran eşine ilişti ve onun hăli, bana yerde yatanınkinden daha acıklı geldi. Zavallının tüyleri diken diken olmuş, başı yere eğilmiş, korku ve acı dolu gözleri süzülmüş, ikide bir kapanıyor, açılıyor, gene kapanıyor, dalıyor; belki yerde cansız yatan eşinin acıklı hălini, belki de bu macerada atlattığı büyük tehlikeden başka, ayrıca sorumlu tutulup tutulmayacağını düşünüyor. Belli ki çok korkmuş; sessiz, hareketsiz, dalgın ve bitkin... Bahtsız eşinin yasını tutuyor ve ne olacağını bekliyor.

Başka bir gün asfalt kaymaklı kaypak caddede bir araba atının ayağı kaymış, düşmüş, bileği iki yerinden kırılmış. Hayvan arabadan çözüldü. Sessiz, hazin bir teslimiyet içinde itile kakıla, kırık ayağı sallana sallana civardaki bir arsaya götürüldü. Orada ona son ödevimiz yapılacak, alnına "rahata kavuşması için" bir kurtuluş kurşunu sıkılacaktı.

Oo... Bu kadar mı ya! Ben bu yoldan yıllarca gittim geldim. Daha ne kaymalar, ne düşmeler, ne kaçmalar, ne ürkmeler, ne sürçmeler ve devrilmeler gördüm. Hele köylerin yeşil ve hür otlaklarından yakalanıp yeni koşulan toy tayların şehirle, şehrin bin bir şamatasıyla ilk tanışmaları... Ama ben bunca yıllık gözlemlerime dayanarak diyebilirim ki, şehrin yarı asfaltlı kaypak caddelerinin atlara ettiği en büyük kötülük, ayaklarını kaydırmaktır; en çok kayan atlar da, yumuşak çayırlara, düz ovalara alışmış köy atlarıdır. Gerçi kaymalarla düşmeler çoğu zaman kazasız atlatılsa bile kaymalarla düşmeler yüzünden zavallı atların başına gelen belalar, ötekilere göre yine çoktur. Çünkü asfaltta her ata kamyon çarpmaz, ama her atın ayağı kayar; hele donlu havalarda çok kayar. Aksi gibi kayınca da kolu bileği kırılır. Kolu bacağı kırılan atın akıbeti ise kötüdür.(9)

Hiç unutamayacağım, bu anlattıklarımdan da, daha anlatmadıklarımdan da, hepsinden korkunç bir at düşmesi de şöyle olmuştu: Karşıdan yine bu yoldan, çuvallarla yüklü bir araba geliyordu. Dikkat ettiniz mi hiç? Atlar asfaltta ne kadar hesaplı, ne kadar çekingen adım atarlar. Hele asfalta ilk ayak atıp da adımlarını yolun kaypaklığına alıştırıncaya kadar nasıl korkarlar, ürperir, titrerler. Karşıdan gelen arabanın atları ayaklarını caddeye uydurmuş olacaklardı. Tırıs geliyorlardı.(10) Arkadan korna çalan bir otomobile yol vermek için arabayı kullanan adamcağız dizginleri birden sağa çekti. Bu beklenmedik karışma yüzünden arabanın solundaki hayvanın yürüyüş düzeni bozuldu, kaydı; nalları yolun kumlarından kıvılcımlar çıkararak devrildi düştü. Bir çırpındı ve kaldı. Kalkmıyordu. Atın durumunu yukarıdan iyi göremeyen adamcağız da habire kamçı sallıyordu. Oradan

geçenlerden birisi yaklaşarak elini kaldırdı; vurma hemşerim vurma, kalkamaz, dedi.

Yan kayışları atın altına geçmiş, dört ayağı da göğe dikilmişti. Kımıldamasına, davranmasına imkân yoktu. Adam arabadan indi. Falakanın, kayışların iyice gerilmiş, hayvanın üzerine yaslandığı okun kırılmış olduğunu gördü. Kayışları çözmeye gücü yetmiyordu. Fakat hayvan pek acıklı ve zor bir durumda idi: Korkmuş, gövdesi okun, ayakları kayışların üzerinde, baş yere yaslanmış, burun delikleri açılmış, nefesi yolun tozlarını üflüyor; yaşadığı da ancak bundan belli oluyor. Gözler pörtlemiş, boşlukta bir noktaya dikilmiş, boş, bomboş bakıyorlar. Herhalde sırtı, böğrü, üzerine yaslandığı kaburgaları, her yanı korkunç ağrılar, sızılar içinde olacak; ama gık bile demiyor. Çünkü o, kederli zamanlarında değil, ancak sevinçli zamanlarında seslenen, kişneyen soydan. Şu anda çektiği ızdırabı da yüzyıllar boyunca soyunun sopunun yaptığı gibi o da sessizce geçiştirmeye çalışıyor.

Hayvanı çabuk kurtarmak için kayışları kesmek lazımdı. Ama kıyılamıyordu. Şaşkınlık, kısa da olsa, şöyle yap böyle yap sözleriyle biraz sürdü. Nihayet oraya toplananlardan bazılarının yardımıyla kayışlar çözüldü. Hayvan cadde üzerine ayaklarını uzatarak boylu boyunca serildi kaldı. Ölü gibi idi, hiç kımıldamıyordu. Arabacı hayvanı azarlamaya, tekmelemeye başladı. Fakat o hiç aldırış etmiyor, kılını bile kıpırdatmıyor, gözlerini boşlukta diktiği noktadan ayırmıyordu. Ama o gözler... Aman ne korkunç şeylerdi onlar.. Her şeyi gizlemeye çalışan o gözlerden her şey anlaşılıyor gibi idi. Hayvancağız, kaderi yularıyla elimize verileli geçen uzun yüzyılların macerasını gözden geçiriyor, aramıza karışmasındaki, hayır, karıştırılmamasındaki biricik sebebin bize hizmet etmek olduğunu, sadakatla görmeye çalıştığı işinden onu bir kazanın alıkoyduğunu düşünüyor ve “Bunları etrafımdakilere sezdirirsem benim öteki evcillerden, kediden, köpekten, keçiden ve arslandan ne farkım olur?” dermiş gibi acıları da, sevinçleri de, iyi ve kötü düşünceleri de belli eden gözlerine kayıtsız, manasız bir hâl vermeye uğraşıyor gibi idi. Binlerce senelik uzlaşma ve anlaşma bir anda bozulmuş, onunla bizim aramızda derin bir uçurum açılmıştı. Artık o başka bir âlemde yaşıyor, azar, kötek vız geliyor; öfkesini, isyanını inatçı bir vurdumduymazlıkla belirtmeye çalışıyordu. Demin arabacıya seslenen adam hayvanın derdini anladı: Vurma hemşerim vurma da hayvanı bir okşa, dedi. Sahibi hayvanı okşayınca o pörtlek gözlerde bir sevinç kıvılcımı parladı. Ürpere ürpere sanki bin yıllık, on bin yıllık bir uykudan uyanıyordu. Davranmaya başladı; sıçradı kalktı. Onu hiç uyanmak istemediği bu sıkıntılı uykunun kâbuslarından kurtaran tılsım bulunmuştu: Bu, sahibinin elleri idi. Ama bu eller, az önce gördüğü düşte onu pataklayan hoyrat eller değil, evvel zaman içinde onu bize kazandıran ve deminki kazanın artık kabahat sayılmadığını anlatan okşayıcı ellerdi. Demek ki onun başka ve fazla bir isteği yoktu.

Benim şimdi asfaltlı caddelerde, hele donlu havalarda, sakına sakına adım atan atları gördükçe yüreğim hop hop eder.

SORULAR

14. Okuduğunuz metne, aşağıdakilerden hangisi <u>en uygun</u> başlık olabilir?

a) Asfalt Yollar
b) At ve Asfalt
c) Kaza Yapan Atlar
d) Ayağı Kırılan Atlar
e) Şehir ve Hayvanlar

15. Metinden hareketle yolların bozulmasına ilişkin aşağıdaki yargıların hangisi <u>çıkarılamaz</u>?

a) Yolları, tekerleklerin şına demiri bozmaktadır.
b) Su ve sıcak-soğuk havalar yolları tahrip etmektedir.
c) Ot kökleri yolların bozulmasına yol açmaktadır.
d) Onarımın yapılmaması yolları kullanılamaz hâle getirmektedir.
e) Bozuk yollarda ortası tümsek iki çukur vardır.

16. "Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider."

Yazar, bu cümlede anlatımı güçlendirmek için hangi kelimeler arasında benzetme ilişkisi kurmuştur?

a) İnsan-tekerlek-yol
b) İnsan-çizgi-alın
c) İnsan-yol-çizgi
d) İnsan-ömür-yol
e) Yol-ömür-çizgi

17. Metinde geçen "<u>kulak asmamak</u>"**(3) ve** "<u>aklı kesmemek</u>"**(4) deyimlerinin yerine aşağıdakilerden hangileri kullanılırsa anlam daralması ya da bozulması olmaz?**

a) Gözünü kırpmamak-hüküm vermemek
b) Gücüne gitmemek-aklından geçirmemek
c) Aldırmamak-düşünmemek
d) Dikkat etmemek-tahmin etmemek
e) Kulak vermemek-aklından zoru olmamak

18. "<u>hak etmek</u>"**(8) kelime grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?**

a) Üstesinden gelmek
b) Baş edememek
c) Kendine mal etmek
d) Boyunduruğu altına almak
e) Kazanmak

19. Yazarı, yokuşu tırmanmaya çalışan atların son yolculuk hâllerini görmekten alıkoyan durum aşağıdakilerden hangisidir?

a) Atların hızlı yürümesi
b) Yağmurun başlaması
c) Atların sıkıntılı hâline dayanamaması
d) Acil bir işinin olduğunu fark etmesi
e) Kamçılanmalarına dayanamaması

20. Başlangıçta atların caddeyi kullanma yasağına karşı çıkan yazarın daha sonra bu düşüncesinin değiştiği görülmektedir, bunun sebebi nedir?

a) Yoların sürekli bozulması ve tamir edilmemesi.
b) Atların trafik kurallarını ihlal etmesi.
c) Tanık olduğu kötü bir kaza.
d) Atların motorlu taşıtlardan ürkmesi
e) Yolların kaypak ve buzlu olması

21. "Kolu bacağı kırılan atın akıbeti ise kötüdür."**(9) yazarın bu şekilde düşünmesine sebep olan durum aşağıdakilerden hangisidir?**

a) Kırıkları saracak veterinerin bulunmaması
b) Kırılan yerin bir daha iyileşememesi
c) Ayağı kırılan atın eskisi gibi çalışamaması
d) Ayağı kırılan bir atın vurulduğunu görmesi
e) Bu gibi durumlarda sadece hayvanın suçlanması

22. Atların asfalt yollarda korkarak ve çekinerek yürümesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Asfalt yolların siyah renginden korkmaları
b) Motorlu taşıtların korna çalması
c) Trafik kurallarına ve şehre yabancı olmaları
d) Ayaklarının asfalt üzerinde tutunamaması
e) Sahipleri tarafından kamçılanmaları

23. Yazar, atların kedi, köpek, keçi gibi diğer evcil hayvanlardan farkını ortaya koyarken onların hangi özelliği üzerinde durmuştur?

a) Çok yük taşımaları
b) Sürekli bir yerlerini sakatlamaları
c) Asfalt ve kaypak yollarda kaymaları
d) Sadık ve sabırlı olmaları
e) Evcilleştirilen ilk hayvan olmaları

24. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

a) Fıkra
b) Söyleşi
c) Makale
d) Hikâye
e) Anı

25. Metinde işlenen olayı-olayları tam olarak açıklayan aşağıdakilerden hangisidir?

a) Ankara'nın çeşitli semtlerinde yaşanan trafik kazaları
b) Kaypak ve asfalt yollarda atların geçirdiği kazalar
c) Asfalt ve şose yollarda atlarla yapılan taşımacılığın zorluğu
d) Buzlu ve kaypak yollarda yaşanan tehlikeler
e) Atların çamurlu yollarda çektiği güçlükler

26. Metinde olay-olayların geçtiği zaman aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

a) Ankara'nın soğuk ve donlu kış mevsimleri
b) Yazın hasat zamanı
c) Ankara'nın eski zamanları
d) Yolların asfaltlandığı yıllar
e) Sonbahar mevsimi

27. Yazarın metinde kullandığı dil ve üslûba ilişkin aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a) Olaylar birinci ağızdan fakat ağır bir dille anlatılmıştır.
b) Yazar, sade ve akıcı bir üslûbu yakalayamamıştır.
c) Olaylar üçüncü ağızdan ve sade bir dille anlatılmaktadır.
d) Olaylar anlatıcı yazar tarafından betimlenerek sunulmuştur.
e) Yazar olayları ikinci ağızdan süslü bir dille aktarmıştır.

III. METİN

Yaş otuz beş "yolun(1)" yarısı eder.
"Dante(2)" gibi ortasındayız ömrün.
Delikanlı çağımızdaki cevher(3),
Yalvarmak, yakarmak nafile bugün,
Gözünün yaşına bakmadan gider.

Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?
Benim mi Allahım bu çizgili yüz?
Ya gözler altındaki mor halkalar?
Neden böyle düşman görünürsünüz,
Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?

Zamanla nasıl değişiyor insan!
Hangi resmime baksam(4) ben değilim.
Nerde o günler, o şevk, o heyecan?
Bu güler yüzlü adam ben değilim;
Yalandır kaygısız olduğum yalan.

Hayal meyal şeylerden ilk aşkımız;
Hâtırası bile yabancı gelir
Hayata beraber başladığımız
Dostlarla da yollar ayrıldı bir bir,
Gittikçe artıyor yalnızlığımız.

Gökyüzünün başka rengi de varmış!
Geç fark ettim taşın sert(5) olduğunu.
Su insanı boğar, ateş yakarmış!
Her doğan günün bir dert olduğunu,
İnsan bu yaşa gelince anlarmış.

Ayva sarı nar kırmızı sonbahar!
Her yıl biraz daha benimsediğim.
Ne dönüp duruyor havada kuşlar?
Nerden çıktı bu cenaze? Ölen kim?
Bu kaçıncı bahçe gördüm tarumar(6)?

Neylersin ölüm herkesin başında.
Uyudun uyanmadın olacak.
Kim bilir nerde, nasıl, kaç yaşında?
Bir namazlık saltanatın(7) olacak,
Taht misali o musalla taşında.

SORULAR

28."yol" **(1) kelimesi şiirde hangi anlamda kullanılmıştır?**

a) Ömür
b) Yaşantı
c) Ölüm
d) Ölçü
e) Uzaklık

29. "Dante" **(2) kelimesi ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?**

a) Şâirin arkadaşı
b) Şâirin sevgilisi
c) Süs eşyası
d) Çiçek ismi
e) İtalyan şâir

30. "Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?
Benim mi Allahım bu çizgili yüz?"

Şâir, yukarıdaki dizelerde anlamı güçlendirmek için hangi söz sanatlarından yaralanmıştır?

a) İstiare-Tecahül-i Arif
b) Teşbih-İstiare
c) Teşhis-Tecahül-i Arif
d) Kinaye-Tevriye
e) Tecahül-i Arif-Tekrir

31. *"Neden böyle düşman görünürsünüz,*
Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?"

Yukarıdaki dizelerde şâir, aynalar karşısında durarak gerçekte neyi sorgulamaktadır?

a) Aynaları
b) Yaşlanmasını
c) Yalnızlığını
d) Görüntüsünü
e) Sevgilisini

32. *"cevher(3)"* **kelimesinin şiirde yüklendiği anlamı tam olarak aşağıdakilerden hangisi karşılar?**

a) Şâirin gençlik yılları
b) Şâirin sahip olduğu para
c) Arkadaşlarına verdiği değer
d) Hayatla mücadele gücü
e) Coşkulu olduğu zamanlar

33. *"Şakalarıma kar mı yağdı ne var?"*

Dizesinde şâir, anlamı güçlendirmek için aşağıdaki hangi iki unsuru birbirini çağrıştıracak şekilde kullanarak sanat yapmıştır?

a) Kar-beyaz renk
b) Kar-yağmak
c) Kar-şakak
d) Kar-ak saç
e) Kar-karlı hava

34. Şiirin dördüncü bendinde aşağıdaki duygulardan hangisi öne çıkarılmıştır?

a) Yalnızlık
b) Özlem
c) Terk edilmişlik
d) Unutulmuşluk
e) Vefasızlık

35. "Geç fark ettim taşın sert(5) olduğunu."

Dizesinde "*sert*" sözcüğü, aşağıdakilerin hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

a) Sert sözleri herkesi incitiyordu.
b) Ayşe'ye sert davranma nedeni anlayamadım.
c) Yatağı sert olduğundan rahat edemedi.
d) Sertliği bakışlarından kolaylıkla anlaşılıyordu.

e) Öğretmen ödevini yapmayanlara sert çıkıştı.

36. Şiirin altıncı bendinde şâirin asıl anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

a) Sonbahar mevsimi
b) Kuşların göç etmesi
c) Meyvelerin olgunlaşması
d) Bağ bozumu
e) Giderek yaklaşan ölümü

37. "<u>bir namazlık saltanat</u>(7)" kelime grubunun şiirde yüklendiği anlamı aşağıdakilerden hangisi tam olarak karşılar?

a) Bir kerelik namaz
a) Değeri bilinmemekten yakınma
b) Uğurlama töreni
c) Cenaze namazı
d) Bir anlık padişahlık

38. "Neylersin ölüm herkesin başında.
Uyudun uyanmadın olacak.
Kim bilir nerde, nasıl, kaç yaşında?"

Dizelerinde, şairin anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

a) Ölümle sonsuzluğa erileceği
b) Ölümün ansızın gelebileceği
c) Sonsuzluğa kavuşma isteği
d) Ölümün sorgulanması gerektiği
e) Hayatın çelişkilerle dolu olduğu

39. Şiirin son bendindeki anlatıma bakarak aşağıdakilerden hangisine <u>ulaşılamaz</u>?

a) Şâir, ölümü kabullenmiştir.
b) Ölüm, herkes için kaçınılmazdır.
c) Ölümün yeri ve zamanı belli değildir.
d) Ölüm, korkutucu ve ürperticidir.
e) Ölüm, uyanılmayan bir uykudur.

40. Şiirin nazım birimi ve vezni(ölçüsü) için aşağıdaki tespitlerden hangisi doğrudur?

a) Dörtlük-11'li Hece ölçüsü
b) Musammat-Aruz vezni
c) Muhammes-Aruz vezni
d) Beşlik bent-Serbest vezin
e) Beşlik bent-11'li Hece vezni

41. Şiirde işlenen duygu ve temaya bakarak türü için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

a) Epik
b) Pastoral
c) Satirik
d) Lirik
e) Didaktik

EK-2 Yazma Başarı Testi ve Puanlama Çizelgesi

Yazma Analitik Puanlama Rehberi

Anlatım düzeni, konu, sözcük, tutarlılık, yazım ve noktalama, dilbilgisi alt bölümden oluşan bu puanlama rehberi öğrencilerce üretilen yazılı metinleri notlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte belirtilen metinsel eylemlerle ilgili ölçütler gerçekleştirilme derecelerine göre yetersiz, orta, iyi ve çok iyi olmak üzere dört aşamada değerlendirilecek ve puanlanacaktır. Sizden, öğrencinin yazılı metinlerini belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilişkin sayıyı (0,2,4,6) puanlama çizelgesine yazmanız beklenmektedir.

Ayşegül KARABAY

Yazma Metni Konusu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan öğretmenlerin atanması ile ilgili komisyonda uzman olarak görev aldığınızı düşünün. Konu alanı uzmanı olarak öğretmenlerin atanması ile ilgili sınav yönetmeliği hakkında bir yazı yazacaksınız. İki yüz bini aşkın mezun durumda öğretmen adayı var ancak bunlardan sadece kırk bini atanıp göreve başlayabilecek. Atanmayı bekleyen mevcut iki yüz bin öğretmen içerisinden mesleki, konu alanı bilgisine ve becerisine sahip kırk bin öğretmeni seçebilmek için neler yapılabilir? Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesinde başarılı olmak için neler yapılabilir? Bunun için nasıl bir ölçme aracı kullanırdınız? Konu alanı uzmanı olarak, mevcut seçme sisteminin olumlu ve olumsuz yanlarını da göz önüne alarak siz ne önerirsiniz? Önerilerinizi nedenleriyle birlikte açıklayan ikna edici bir metin yazınız.

Yazmayı Puanlama Çizelgesi

Ö S	Temel Yazma Ölçütleri																		
	Başlık	Giriş	Geliştirme	Sonuç	Konu	Sözcük Seçimi	Söz Varlığı	Sözcük Bağdaşıklık	Cüml Arası Mantık Bağ.	Cümlel Arasın Gönd	Bağlaç Kullan	Bölümler Arası Konu Birliği	Cümlel Ögeleri Arası Uyum	Cümlel Zaman-Şekil Uyumu	Cü Çeş	Yazım Kurl	Noktal Kurl	Sayfa Düzeni	Toplam
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			

EK-3 Eleştirel Okuma Başarı Testi

Değerli öğrenciler,
Bu test, eleştirel okuma başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla farklı metinlere yönelik 32 soru hazırlanmıştır. Öncelikle okuma metinlerini ve bu metinlere ait soruları dikkatlice okuyunuz daha sonra yanıtlarınızı işaretleyiniz. Soruların hepsini yanıtlamaya çalışınız. Başarılar dilerim.

Ayşegül KARABAY

ANLAM VE MANTIK

I. Benzetmedeki (Analojileri) Yanlışlıkları Fark Etme

1. ve 2. sorularda benzetmeler yer almaktadır, bu benzetmelerdeki yanlışlıkları bulunuz.

1. *'Savaş için askerleri suçlamak yangın için ateşi suçlamaya benzer.'*
Yukarıdaki cümledeki yanlışlık nedir?

a) Asker sadece savaşlarda görev alır ancak ateşi birçok yerde kullanırız.
b) Asker savaşı sonlandırabilir ancak ateş yangının sürmesine neden olur.
c) Ateş cansız olduğu için suçlayamayız ancak askerler insandır.
d) Savaşta yangından daha çok masum insan can ve mal kaybına uğrar.
e) Yangın savaşa göre çok daha küçük bir alanda etkisini gösterir.

2. *'Magic Johnson HIV(AIDS) virüsü taşırken NBA'de basketbol oynamasına yetkililer izin vermişti. Öyleyse HIV(AIDS) virüsü taşıyan sanatçılar da tek kişilik oyunlarda yer alabilirler.'*
Yukarıdaki ifadedeki yanlışlık nedir?

a) Magic Johnson sporcu olduğu için hastayken basketbol oynayabilir ancak sanatçılar hastayken oyunlarını sergileyemezler.
b) Basketbol takım oyunudur oyunculardan birinin hastalığı başarıyı etkilemez ancak tek kişilik oyunlarda başarı bireyseldir.
c) HIV bulaşıcı bir virüstür takımdaki bir oyuncudan diğerine yaralanmalarla geçebilir ancak tek kişilik oyunlar bireyseldir.
d) Yetkililer izin verse bile HIV taşıyıcılarının diğer insanların sağlığı için ne sporla ne de sanatla ilgilenmemesi gerekir.
e) Magic Johnson ünlü bir basketbolcu olduğundan yetkililer izin vermiştir, tek kişilik oyunda kimin oynayacağı belirtilmelidir.

II. Yargıyı / Sonucu Görme

3. ve 4. sorularda yer alan ifadelerden çıkarılabilecek sonuçları bulunuz.

3. *'Konserde müzik öğretmenimin bestelerinin yanı sıra ünlü bestecilerin de parçaları çalınacak.'*

Yukarıdaki ifadeden nasıl bir sonuç çıkarılabilir?

a) Konsere katılanlar ünlü olan ve olmayan besteleri birlikte dinleyecekler.
b) Konsere ülkenin dört bir yanından ünlü müzisyenler de katılacak.
c) Konserde müzik öğretmenimin besteleri de seslendirilecek.
d) Konserde müzik öğretmenim de kendi parçalarını seslendirecek.
e) Konserde çalınan besteler ünlü olan ve olmayan kişilerce yorumlanacak.

4. '*A futbol takımının eski stadyumu 45 bin kişilikti, ancak yeni yapılan 60 bin seyirci kapasiteli olacak.'*

Yukarıdaki ifadeden nasıl bir sonuç çıkarılabilir?

a) Futbol en çok sevilen spor dallarından birisidir.
b) Var olan stadyumlar artık yeterli gelmemektedir.
c) A futbol takımı en çok taraftarı olan takımdır.
d) Çevre illerdeki taraftarları da maçları izlemeye gelmektedir.
e) 45 binden fazla kişi maçları yeni stadyumda izleyebilecektir.

III. Genellemeler Yapma

5-8. sorularda yer alan ifadelerden ulaşılabilecek genellemeleri bulunuz.

5. *Dilek 'Adana'ya kar yağmaz. Adana'da yaşayan herkes böyle söylüyor ayrıca Adana'ya kar yağdığını da hiç kimse görmemiştir. Bence, Adanadaki binaların çatılı olmasına da gerek yoktur' dedi.*

Dilek ne demiş olabilir?

a) Adanalıların hepsi Adana'ya kar yağmayacağını düşünmektedir.
b) Adana'ya kar yağmaz çünkü Adanalıların hiçbiri bunu görmemiştir.
c) Adanalıların hepsi binaların çatılı olmaması gerektiğini düşünmektedir.
d) Adanalıların Adana'ya kar yağmayacağını düşündüğünü herkes bilmektedir.
e) Adana dışında yaşayan bazı kişiler Adana'ya kar yağdığını düşünmektedir.

6. *'Tıp Kongresine ilk kez katılan genç bilim adamının yapmış olduğu buluşlar tıp dünyası için yeşeren yeni filizlerin yaprakları olabilir; ancak bunlar bir koruluk oluşturmak için yeterli değil.'*

Bu sözlere dayanarak, genç bilim adamı ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine varılabilir?

a) Kongreye katılan bilim adamları arasında en genç olanıdır.
b) Tıp dünyasında adının anılması için daha fazla başarı göstermelidir.
c) Başarılarının altında uzun bir eğitim ve disiplinli bir çalışma vardır.
d) Bundan sonraki tıp kongrelerinin hepsine katılmaya kararlıdır.
e) Elde ettiği başarılarla, tıp dünyasında adının anılmasını beklemektedir.

7. *'Müze, sanat ve bilim eserlerini veya sanat ve bilime yarayan nesneleri saklayan, toplumun gelişmesi için inceleyen ve sergileyen kurumdur.'*

Bu tanıma dayanarak müzelerle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?

a) Müzelerde çeşitli nesneler yer alabilir.
b) Müzeler nesneleri halkla buluşturur.
c) Müzeler araştırmalar için veri sağlar.
d) Müzelerin sosyal amaçları öne çıkar.
e) Müzeler kapalı mekânlardan oluşur.

8. *Orhan Kemal, kendi gerçekçilik anlayışını şu şekilde anlatır: '… Olmakta olanı olduğu gibi yansıtmak, başka bir deyimle, doktorun hastasındaki hastalığı görmekle yetinmesi gibi bir şey. Benim aradığım gerçekçilik yalnızca bu kertede kalmamalı. Onun için sanatçı gerçeğin ölçülerini kendinde toplayıp 'olmuş mu?' ile birlikte 'olabilir mi?'nin karşılığını verebilmeli. Bununla da kalmamalı, 'nasıl olmalı?'ya da karşılık bulabilmelidir. '*

Bu açıklamalara dayanarak Orhan Kemal'in gerçekçilik anlayışı ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine <u>kesinlikle ulaşılamaz?</u>

a) Sanatçı doğanın kopyacısı değil, kendinden bir şeyler katan bileşimcisi olmalıdır.
b) Sanatçı gördüklerini kendi bakış açısından da değerlendirip yeni öneriler öne sürebilmelidir.
c) Sanatçı her şeyi olduğu gibi betimlemeli okuyucuya gerçekleri olabildiğince göstermelidir.
d) Sanatçı her zaman sosyal endişelerini eserleriyle okuyucularla paylaşmakla yetinmelidir.
e) Sanatçı her şeyden önce bir fikir adamıdır, toplumda gördüğü aksaklıkları belirtmelidir.

IV. Varsayılan Durumları Fark Etme

9-10. sorularda yer alan ifadelerden yola çıkarak ulaşılabilecek varsayımları

9. I. *-Sinemaya gidelim mi?*

II.-……

Yukarıdaki karşılıklı konuşmada II. kişi sinemaya gitmek istemiyor, öyleyse II. kişinin aşağıdakilerden hangisini daha çok söylemesi beklenir?

a) Yeni gösterime girmiş olan film çok güzelmiş.
b) Hava çok soğuk, kapalı yerler sıcak olabilir.
c) Patlamış mısır veya şekerleme de alalım mı?
d) Hava çok güzel bu havada dışarıda gezilir.
e) Bir çok film gösterimde, hangi filme gideceğiz ki?

10. *'Z ülkesinin nüfusu her yıl % 1 oranında artmaktadır, ancak geçim olanakları %0,2 oranında artmaktadır. Bu ülke fakirdir.'*

Öyleyse, aşağıdakilerden hangisinin olması beklenir/ varsayılır?

a) Z ülkesinin sınır komşusu olan B ülkesine göç fazladır.
b) Nüfusu hızla artan ülkeler zengin işgücüne sahiptir.
c) Geçim olanakları nüfustan fazla artan ülkeler fakir değildir.
d) Geçim olanakları fazla olan ülkeler zengin işgücüne sahiptir.
e) Nüfusu geçim olanaklarına göre daha az artan ülkeler fakirdir.

V. Atlanan Bilgileri Fark Etme

11-14. soruları çözebilmek için verilen ifadelerde bulunması gereken bilgileri

11. *Murat, bütün kadınların kötü birer sürücü olduğunu söyledi. Buna karşılık, Nermin 'Resmi rakamlar erkeklerin kadınlardan iki katı daha fazla trafik kazası yaptığını gösteriyor; buna göre kadın sürücüler erkek sürücülerin iki katı daha iyi araba kullanıyorlar' dedi*.

Nermin ile aynı görüşte olmak için öncelikle neyi bilmemize gerek vardır?

a) Kaç kadın sürücünün direksiyon eğitimi aldığını,
b) Trafikte araç kullanan kadın ve erkek sürücü sayısını,
c) Erkek sürücülerin kadınlardan hızlı kullanıp kullanmadığını,
d) Kaç kötü sürücünün araba kullanmayı bıraktığını,
e) Kadın ve erkek sürücülerin yılda ne kadar ceza aldıklarını,

12. *Sevgi Soysal'ın hikâyeleri genel özellikleriyle değerlendirildiğinde, ilk hikâyelerinin klasik vaka hikâyeleri olmadığı görülür. Bu hikâyelerin temalarını, yalnızlık, can sıkıntısı ve bunalım oluşturmakla beraber ana tema kadındır. Soysal'ın ikinci hikâye kitabı "Tante Rosa" yapı ve kurgu bakımından daha farklı bir eserdir. Kitap, klasik hikâye tarzında yazılmıştır. "Tutkulu Perçem"de olduğu gibi bu eserin kahramanı da kadındır. Hikâyeler, Tante Rosa'yla başlar, Tante Rosa'yla biter. Bu yönüyle hikâyeler kronolojiktir. Yazarın üçüncü hikâye kitabı "Barış Adlı Çocuk" ise, "Tante Rosa"da olduğu gibi klasik vaka hikâyeleridir. Her tema bir olaya dayanır. Olaylar, belirli bir zaman ve mekânda cereyan eder. Çoğunluğu 12 Mart 1971'den sonra yazılan bu hikâyeler, yazarın dünya görüşündeki değişimin bir yansıması olarak görülebilir. Bu değişimin yönü "ben"den "biz"e, "birey"den "toplum"a doğrudur. Sevgi Soysal, üç hikâye kitabında da kadın kahramanların iç dünyalarını, toplumla çatışmalarını, yaşadıkları sosyal buhran ve açmazlarını kendi bakış açısıyla anlatır* (Yüce, 2008).

Yazarın, yukarıdaki metni Sevgi Soysal'ın hikâyelerini genel özellikleriyle değerlendirmek için yazdığı düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisini bilmemize gerek <u>yoktur</u>?

a) Soysal'ın hikâyelerinde konu olarak özellikle neleri seçtiğine.
b) Soysal'ın dünya görüşünün zamanla değişip, bunları eserlerine yansıttığına.
c) Soysal'ın üç kitabında yer alan hikâyelerindeki ana kahramanın kadın olduğuna.
d) Soysal'ın hikâyelerinde ele aldığı temaları işlerken nasıl bir yol seçtiğine.
e) Soysal'ın değişimini yansıtan eserleri çoğunlukla hangi tarihte yazdığına

13. Açıklanan ilk beş sınavında üçüncü AA notunu aldığını söyleyen bir öğrenci ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi <u>kesinlikle</u> doğrudur?

a) Bir önceki açıklanan sınavından AA alamamıştır.
b) Dönem sonu genel not ortalaması yüksektir.
c) Dönem içinde beş sınavının sonuçları açıklanmıştır.
d) Son açıklanan sınavdan yüksek not almıştır.
e) Dönem sonu genel not ortalaması yüksek değildir.

14. *‘ilk sevdiğim çikolata kokardı.*
Son sevdiğim ölüm.
(Aradakilerin kokusu yoktu.)
Ben ölüm kokan son sevgilimi sevdim en çok…’ Urgan, M. S.53

Görüldüğü üzere Urgan, yaşlılığı, hakkını vererek yaşamıştır. O, bir yandan hayatın nimetlerinden yararlanmış, bir yandan da külfetlerine rıza göstermiştir, ama hiç şikâyet etmemiş ‘yiğit’ birisidir(Semiz, E.).

Yazar okuyucuları, Urgan’ın yaşlılıktan korkmadığına ikna etmek için hangi yola başvurmamıştır?

a) Birincil kaynaktan yararlanmıştır.
b) Kişisel görüşünü belirtmiştir.
c) Sıfatlardan yararlanmıştır.
d) İkincil kaynaktan yararlanmıştır.
e) Edebi bir dil kullanmıştır.

GENEL DOĞRULUK

Bu bölümde, çeşitli konularla ilgili iki farklı kaynaktan bilgiler yer almaktadır. 15-22. soruları konuyla ilgili yazılmış iki farklı kaynağı karşılaştırarak

İki farklı kaynaktan bilgiyi karşılaştırma

I. Benjamin Franklin'in Otobiyografisi

"Sekiz yaşıma geldiğimde babam kilisede ibadet etmemdense dil okuluna gitmemi istedi. Okumayı çok küçük yaşta öğrendim (o kadar küçük yaşta okumayı öğrenmişim ki okuma yazmayı bilmediğim zamanları hatırlamıyorum…) ve arkadaşlarıma göre bundan dolayı çok başarılı öğrenci oldum. Okula başladıktan kısa bir süre sonra "orta düzey" sınıfı geçtim ve o yıl en başarılı öğrenci oldum. Fakat, bu sırada babam okul giderlerinin bizim gibi kalabalık bir aile için fazla olduğunu düşünmeye başladı ve beni dil okulundan alarak yazma ve matematik okuluna gönderdi. Bu okulda yazmada başarılıydım ama matematiğim çok kötüydü. On yaşında okulu bırakıp, eve döndüm. Mum ve sabun satılan babamın iş yerinde çalışmaya başladım. **"**

II. Benjamin Franklin

"Benjamin sekiz yaşına geldiğinde babası onu dil okuluna gönderdi. Burada Benjamin kendi gelişmesini sağlayacak her kitabı okudu. Kitap okuma alışkanlığı ile birlikte yazmada da çok yetenekli olması öğretmenlerinin dikkatini çekti. Kısa bir süre sonra okulun en başarılı öğrencisi oldu. Dil dersindeki başarısının aksine Benjamin matematikte başarısızdı. Bu durum ticaretle uğraşan babasını endişelendirdi. Çünkü Benjamin de ilerde ağabeyi gibi aile işleri olan ticaretle uğraşmak zorunda kalabilirdi. Bundan dolayı Benjamin on yaşına geldiğinde babası onu okuldan aldı ve aile işlerini öğrenmesi için yanına çalıştırmaya başladı."

15. İki metin hangi yönleriyle birbirinden farklılaşmaktadır?

a) İkinci metin birinci metinden daha çok Franklin hakkında bilgi vermektedir.
b) İkinci metin üçüncü ağızdan, birinci metin birinci ağızdan yazılmıştır.
c) İkinci metin birinci metinden daha doğru/ kesin bilgiler vermektedir.
d) İkinci metin deneyimli bir yazar tarafından yazıldığı için daha edebidir.
e) İkinci metin birinci metinden daha az Franklin hakkında bilgi vermektedir.

16. İki metin hangi yönleriyle birbirine benzemektedir?

a) Benjamin Franklin'in sekiz ilâ on yaşları arasındaki okul hayatı hakkında bilgi veriyor.
b) Benjamin Franklin'in dil okulundaki başarıları ve başarısızlıkları hakkında bilgi veriyor.
c) Benjamin Franklin'in babasının onu neden dil okuluna gönderdiği ile ilgili bilgi veriyor.
d) Benjamin Franklin'in geleceği hakkında babasının duyduğu kaygılarla ilgili bilgi veriyor.
e) Benjamin Franklin'in dil derslerinde neden başarılı olduğu ile ilgili bilgi veriyor.

I. Birinci Metin

Ormanda gün batmak üzereydi, küçük geyik yavrusu ağaçların arasında gezinirken birden çalılardan yükselen bir ses duydu. Başını sesin geldiği yöne çevirdiğinde iri dişleriyle avını parçalayan kanlı kürküyle aslanı gördü. Hemen ağaçların arasına saklandı. Bu arada aslan da yemeğinden başını kaldırıp, etrafına bakınmaya başladı, ancak ağaçlarla uyumlu olan kürküyle küçük geyik yavrusunu fark

edemedi. Böylece küçük geyik yavrusu ormanda bir günü daha hayatta kalmayı başararak geride bıraktı.

II. İkinci Metin

Savaşta askerlerin yüzlerini neden boyadıklarını ya da giydikleri üniformaların neden renkli olduğunu hiç düşündünüz mü? Askerler karada savaşıyorlarsa genellikle toprağın rengine benzer kahverengi ve ağaçların renklerine yakın yeşilin tonlarının yer aldığı kıyafetler giyerler. Böylece düşmanlar ormanda onları göremezler.

17. İki metin hangi yönleriyle birbirinden farklılaşmaktadır?

a) İkinci metin doğadaki, birinci metin ise kürklerdeki renkler hakkındadır.
b) Birinci metin hayvanlar hakkında, ikinci metin ise insanlar hakkındadır.
c) Birinci metin ikinci metinden daha çok doğa hakkında bilgi vermektedir.
d) İkinci metin birinci metinden daha doğru/ kesin bilgiler vermektedir.
e) İkinci metin kıyafetler hakkında, birinci metin ise kürkler hakkındadır.

18. İki metin hangi yönleriyle birbirine benzemektedir?

a) Birinci ve ikinci metin üçüncü ağızdan yazılmıştır.
b) Doğada yer alan renkler hakkında bilgi verilmektedir.
c) İnsanların renkleri nasıl kullandığı üzerine yazılmıştır.
d) Hayvanların renkleri nasıl kullandığı üzerine yazılmıştır.
e) İnsanların hayvanları nasıl taklit ettiği üzerine yazılmıştır.

I. Masallar Şairinin Ülkesinde

Milyonlarca insanı yüz küsur yıldan beri mutlu kılan Andersen, Danimarka'da dünyaya gelmeseydi, masalları bu derece renkli ve hayallerle dolu olamazdı. Dört milyon Danimarkalıdan bir milyonunun yaşadığı başşehir Kopenhag bile, günümüzün büyük şehirlerinden daha çok bir masal ülkesini andırıyor. Kopenhag deyince bütün dünyada ilk akla gelen "küçük deniz perisi" heykeli de, günün gerçekleriyle gerçek dışı Andersen dünyasının kaynaşmasını sembolleştiriyor. Hareketli bir ticaret limanı olanı Kopenhag'ın kıyı gezisindeki bir kaya parçasında gülümsüyor, masallar şairinin bu güzel ve temiz yüzlü genç kızı. Okuma yazma bilmeyen son yurttaşı da epeyce önce ölen tek millet olan Danimarka, dört milyon insanın hepsi de birer dünya işinde günlük ekmeğini kazanmasına rağmen, başşehrine bir masal kahramanı küçük kızı sembol seçmiş.(Burhan Arpad, Uçuş Günlüğünden)

II. Kopenhag

Danimarka'nın başşehri olan Kopenhag'ın nüfusu bir milyonu aşkındır. Kopenhag, aynı zamanda Danimarka'nın en önemli liman şehirlerindendir. Ülkenin milli geliri içinde tarımın %1,81, sanayinin %24,65, hizmetin ise % 73,54 payı vardır. Şehrin sembolü Andersen'in bir masalındaki küçük deniz perisidir. Birçok turist kaya üzerine oturmuş deniz perisi heykelini ve Kronborg şatosunu görmek için buraya gelirler. Shakespeare'in resminin bulunduğu Kronborg şatosunda çeşitli oyunlar sergilenir. Kopenhag' daki müzeler ve sanat galeri de turistlerin dikkatini çekmektedir.

19. İki metin hangi yönleriyle birbirinden farklılaşmaktadır?

a) İkinci metin birinci metinden daha çok Andersen hakkında bilgi vermektedir.
b) Birinci metin üçüncü ağızdan, ikinci metin birinci ağızdan yazılmıştır.
c) İkinci metin birinci metinden daha doğru/ kesin bilgiler vermektedir.
d) Birinci metin deneyimli bir yazar tarafından yazıldığı için daha edebidir.
e) İkinci metin birinci metinden daha az Kopenhag hakkında bilgi vermektedir.

20. İki metin hangi yönleriyle birbirine benzemektedir?

a) Andersen'in Danimarka üzerindeki etkileri hakkında bilgi veriyor.
b) Kopenhag şehrinin sembolü olan deniz perisi hakkında bilgi veriyor.
c) Danimarka'nın başşehri olan Kopenhag hakkında bilgi veriyor.
d) Kopenhag'da yaşayan insanların yaşamı hakkında bilgi veriyor.
e) Deniz perisinin neden sembolleştirildiği hakkında bilgi veriyor.

21. Kopenhag şehri iki metinde nasıl tasvir edilmiştir?

a) Birinci metinde masal şehri olarak tanımlanırken ikinci metinde sıradan bir şehir olarak tanıtılmış.
b) Her iki metinde de Kopenhag'ın burada yaşayan insanlar gibi sıcak ve samimi olduğu ifade edilmiş.
c) Birinci metinde daha çok insanları anlatılmış, ikinci metinde ise turistlik yerleri tanıtılmış.
d) Birinci metinde deniz perisine benzetilirken, ikinci metinde en büyük liman şehri olduğu vurgulanmış.
e) Birinci metinde Kopenhag'ın insanları gibi renkli olduğu, ikinci metinde ise başşehir olduğu ifade edilmiş.

I. Hoca'nın Gölü Kurudu, Balıkçılar Çiftçi Oldu

Nasreddin Hoca'nın ‘Ya tutarsa’ diyerek maya çaldığı anlatılan 350 kilometrekarelik Akşehir Gölü, yağış azlığı ve yeraltı sularının bilinçsiz kullanımı nedeniyle tamamen kurudu. Sultandağı'ndan doğan Karabulut, Adayan, Nadir, Akşehir ve Saray çayları da aynı nedenle yok olunca gölü besleyen hiç damar kalmadı. 10 yıl öncesine kadar 200'den fazla kuş türünün bulunduğu gölde kalan az sayıdaki pelikanlar da geçen yıl göç etti. Göl yok olunca çevrede bulunan ve geçimini balıkçılıkla sağlayan 80'e yakın köyün büyük bölümü çareyi göç etmekte buldu. Kalanlar da artık su bulunmayan gölün toprağında hububat yetiştirmeye başladı. Kimi köylüler ise balıkçılık yerine hayvancılığa yöneldi. Bir kaç yıl öncesine kadar suyla dolu olan alanda hayvanları otlatan 81 yaşındaki Mustafa Candan, “Eskiden buralarda balıkçılık yapılırdı. Gölde 10-12 kilogram ağırlığında sazan ve yılan balığı çıkardı. Çevre köylerin tamamı geçimini gölden çıkan balık, böcek ve kamıştan sağlardı. Artık ne balık ne böcek ne de kamış kaldı. Göl tamamen kurudu. Gölün çevresindeki köyler araçlarla 40-50 kilometre boyunca gölden geçebiliyor” dedi. Göl kenarındaki balıkçı köylerinden olan Tipi Köyü Muhtarı Rasim Öner ise “Göl suları 1982 yılından beri yavaş yavaş çekildi. Bugün artık gölde bir damla bile su kalmadı. Göl bitince balık da bitti, Köylü gölü tarla olarak kullanmaya başladı. Göl tabanında artık buğday, arpa ve haşhaş yetiştiriyor. Göl toprağının verimi düşük ama yapacak başka bir şeyimiz yok. Zaten çevre köylerin büyük bölümü de boşaldı” diye konuştu. Suları tamamen çekilen gölden geriye bugün balıkçı kayıkları arasında boyları 1 metreyi bulan yaban çalılıkları kaldı. Çalılıklar arasında göl zeminine oturan eski kayıklar, yerli ve yabancı turistler için göl hatırası olarak albümleri süslüyor.

II. 15 Bin Kaçak Kuyu Var

Jeoloji Mühendisleri Odası Genel Başkanı İsmet Cengiz, Konya Ovası'nda sulama amaçlı açılan 27 bin kuyudan 15 bininin kaçak olduğunu söyledi. Konya Havzası'ndaki bilinçsiz su kullanımı nedeniyle göllerin her geçen gün kuruduğunu söyleyen Cengiz, “Konya Ovası'nı bekleyen tehlike biraz daha yaklaşıyor. Ovaya hayat veren yeraltı suları kaçak açılan kuyular nedeniyle her geçen gün azalıyor. Havzada sulama amaçlı açılan 27 bin kuyudan 15 bininin kaçak olduğu tespit edildi. Ne yazık ki Konya Ovası'ndaki kaçak kuyu sayısı 15 bine ulaştı. Yeraltı sularının bilinçsiz çekilmesi ovayı çölleştiriyor. DSİ istatistiklerine göre su miktarı her yıl bir metre düşüyor. Son yirmi yılda 20 metrelik su kaybı oldu. Ne yazık ki hălă bir denetim yok. Etkin önlem alınmazsa ova yok olacak” dedi.

22. İki metin hangi yönleriyle birbirine benzemektedir?

a) Konuyla ilgili olan kişilerin görüşlerine yer vermektedir.
b) Sorunun çözümüne yönelik çeşitli bilgiler vermektedir.
c) Yetkililerin sorun ile ilgili düşüncelerine yer vermektedir.
d) Bölgede yaşayanların neler yapabileceğine yer vermektedir.
e) Bölgede yaşayanların bilinçlenmesi gerektiğine yer vermektedir.

YAZINSAL/ EDEBİ ANALİZ

23-27. soruları aşağıdaki metine göre yanıtlayınız.

Diyelim ki ıslık çalacaksın ıslık
Sen ıslık çalınca
Ne ıslık çalıyor diye şaşacak herkes
Kimse çalmamalı senin gibi güzel

Örneğin kıyıya çarpan dalgaları sayacaksın
Senden önce kimse saymamış olmalı
Senin saydığın gibi doğru ve güzel
Hem dalgaları hem saymasını severek

De ki sinek avlıyorsun sinek
En usta sinek avcısı olmalısın
Dünya sinek avcıları örgütünde yerin başta
Örgüt yoksa seninle başlamalı

Say ki hiçbir işin yok da düşünüyorsun
Düşün düşünebildiğince üç boyutlu
Amma da düşünüyor diye şaşsın dünya
Sanki senden önce düşünen hiç olmamış

Dalga mı geçiyorsun düşler mi kuruyorsun
Öyle sonsuz düşler kur ki çocuğum
Düşlerini som somut görüp şaşsınlar
Böyle bir dalgacı daha dünyaya gelmedi desinler

Dünyada yapılmamış işler çoktur çocuğum
Derlerse ki bu işler işe yaramaz
De ki bütün işe yarayanlar
İşe yaramaz sanılanlardan çıkar

23. Bu şiirin ana teması nedir?

a) Herhangi bir işi yaparken her zaman istekle yapmalıyız.
b) Dünyada işe yaramaz diye nitelendirilebilecek hiçbir iş yoktur.
c) Yaptığımız işle ilgili olumsuz düşünenlere verecek cevabımız olmalıdır.
d) Her ne yaparsak yapalım bizimle anılacak kadar iyi yapmalıyız.
e) Kimsenin yapmayı düşünmediği işleri bile yapacak cesaretimiz olmalıdır.

24. Aşağıdaki ifadelerden hangisi **‘dalgacı’** yı tanımlar**?**

a) İş yapmayan
b) Hayal kuran
c) Üç boyutlu düşünen
d) Sinek avlayan
e) Somut düşünen

25. Aşağıdakilerden hangisi şairin çocuklardan istediği özelliklerden değildir?

a) Yaratıcı olma
b) En iyi olma
c) İstekli olma
d) Başarılı olma
e) Zeki olma

26. Metinin son dörtlüğünde vurgulanan düşünceye sahip olan bireylerin neler yapması beklenmez?

a) On yıldır çalıştığı şirketten ayrılıp, küçük bir atölyede resim yapmaya başladı.
b) Kendi tasarladığı ev aletlerini yapabilmek için bankadan kredi çekti.
c) Emekli olduktan sonra işlerden elini eteğini çekip, kendini resim yapmaya verdi.
d) Atıklardan yaptığı heykelleri şehrin en işlek caddesinde sergiledi.
e) Uzun zamandır yaptığı birikimler ile küçük bir ev satın aldı.

27. **‘Bu işler işe yaramaz’** ifadesindeki ‘yaramaz’ kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

a) Bilgisayarım eski olduğu için artık işime yaramaz.
b) Formu yanlış doldurmuşun, bu artık işe yaramaz.
c) Yaramaz işlerle uğraşıp, boşa vakit geçiriyorsun.
d) İşe yaramaz insanlara güvendiği için çok pişman.
e) Yaramaz çocuklarla uğraşmaktan işimle ilgilenemiyorum.

28-32. soruları aşağıdaki metine göre yanıtlayınız.

Humuslu toprak ile insanlar arasında doğrudan bir ilişki vardır. Humuslu toprak nasıl dış dünyanın etkilerinin içine sinmesine, kendini değiştirip dönüştürmesine izin veriyorsa, bazı insanlar da kendilerini bilgiye açık tutarak bilginin sızmasına izin verirler; öğrenmekten, yenilenmekten ve değişmekten korkmazlar. Bilgiyi, yalnızca kuru bir ezber nesnesi, dışarıda tutacak bir şey olarak değil, kendini gözden geçirmede, kendi içine bakmada yarayışlı bir araç olarak görürler. Bilgiyi bünyelerinin bir öğesi durumuna getirerek ona 'organik nitelik' kazandırırlar. Bilgiye kendi bünyesinde yol alması için geçit veren, böylece, kişisel malzemesinin zenginleşerek değişmesine, özgürleşmesine olanak hazırlayan kişide bilgi, aynı zamanda bir erdem olabilir ve kendi değer sistemini oluşturabilir. Oysa kişiyle bütünleşmemiş bilgi, sahibini ele verir. Bu çeşit insanlar killi topraklar gibidir; dünya onlara sızmaz. Böyle kişiler, iç dünyalarında dolaşmasına izin vermedikleri, nesnelleştirdikleri bilgiyi yalnızca yüzeylerinde tutarlar, değişen mevsimlerle gelen ilk yağmurla birlikte onu üzerinden yıkayıp atarlar.

28. Yukarıdaki metin ne türdedir?

a) Bilgilendirici
b) Öyküleyici
c) Anı
d) Betimleyici
e) Makale

29. Bu metnin ana düşüncesi nedir?

a) Humuslu toprakla killi toprak arasındaki farkları betimlemek.
b) Değişen dünyadaki çeşitli insanlar hakkında bilgi vermek.
c) Bilginin günlük hayatımız da kullanılması gerektiğini vurgulamak.
d) Bilgi çeşitli şekillerde kullanan okuyucularla ilgili bilgi vermek
e) Bilgiyi özümseyerek kendimize mal etmemiz gerektiğini vurgulamak

30. Metinin son cümlelerinde killi toprağa benzeyen insanlardan bahsedilmektedir. Sonrasında nelerden söz edilebilir?

a) Killi toprağa benzeyen insanların yaşadığı sıkıntılar vurgulanabilir.
b) Humuslu toprağa benzeyen insanların özellikleri anlatılabilir.
c) Humuslu toprağa benzeyen ünlü insanlardan örnekler verilebilir.
d) Killi toprağa benzeyen kişilerin bilgiyi kullanış şekilleri övülebilir.
e) Killi toprağa benzeyen kişilerin bilgiyi kişiselleştirdiği ifade edilebilir.

31. Aşağıdaki kelimelerden hangisi killi toprağa benzeyen insanları en iyi şekilde tanımlar?

a) Edindiği bilgileri nesnelleştirip kendi gelişiminde kullanan kişi.
b) Edindiği bilgileri yeri geldiğinde araç olarak kullanan kişi
c) Edindiği bilgileri başkalarınınkini değiştirmede kullanan kişi
d) Edindiği bilgileri olduğu gibi alıp bir zaman sonra savuran kişi
e) Edindiği bilgileri kendi yüzeyinde tutarak paylaşmayan kişi

32. **'**Kişiyle bütünleşmemiş bilgi, sahibini ele verir.**'** İfadesini benimseyen kişiyi aşağıdaki ifadelerden hangisi en iyi şekilde anlatır?

a) Başkalarını değiştirip dönüştürmek ister.
b) Benimsediği bilgileri sahiplenir ve paylaşır.
c) Sadece iç dünyasına sızan bilgileri kullanır.
d) Konuşmalarında sıklıkla atıflarda bulunur.
e) Konuşmalarını birinci ağızdan yapar.

EK-4 Eleştirel Yazma Başarı Testi ve Puanlama Çizelgesi

Eleştirel Yazmayı Analitik Puanlama Rehberi

İddia, veri, destek, garanti, reddedici ve sonuç alt bölümden oluşan bu analitik puanlama rehberi öğrencilerce üretilen yazılı eleştirel metinleri notlandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte belirtilen ölçütlerin gerçekleştirilme derecelerine göre yetersiz, orta, iyi ve çok iyi olmak üzere dört aşamada değerlendirilecek ve puanlanacaktır. Sizden, öğrencinin yazılı metinlerini belirlenen ölçüt düzeylerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeniz ve bu düzeye ilişkin sayıyı (0,2,4,6) puanlama çizelgesine yazmanız beklenmektedir.

Ayşegül KARABAY

Eleştirel Yazma Metni Konusu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan öğretmenlerin atanması ile ilgili komisyonda uzman olarak görev aldığınızı düşünün. Konu alanı uzmanı olarak öğretmenlerin atanması ile ilgili sınav yönetmeliği hakkında bir yazı yazacaksınız. İki yüz bini aşkın mezun durumda öğretmen adayı var ancak bunlardan sadece kırk bini atanıp göreve başlayabilecek. Atanmayı bekleyen mevcut iki yüz bin öğretmen içerisinden mesleki, konu alanı bilgisine ve becerisine sahip kırk bin öğretmeni seçebilmek için neler yapılabilir? Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesinde başarılı olmak için neler yapılabilir? Bunun için nasıl bir ölçme aracı kullanırdınız? Konu alanı uzmanı olarak, mevcut seçme sisteminin olumlu ve olumsuz yanlarını da göz önüne alarak siz ne önerirsiniz? Önerilerinizi nedenleriyle birlikte açıklayan ikna edici bir metin yazınız.

Eleştirel Yazmayı Puanlama Çizelgesi

Öğr S	Eleştirel Yazma Ölçütleri							
	İddia	Veri	Garanti	Reddedici	Destek	Varsayım	Sonuç	Toplam
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								

EK-5 Kişisel Bilgiler Formu

AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, siz ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Bu soruları doğru yanıtlayınız.

Adınız-Soyadınız:.....
Sınıfınız :..... **Numaranız**:.....
Cinsiyetiniz : (1)Erkek..... (2)Kız.....
Doğum Yeriniz : (1)Adana.....
(2)Adana dışındaysa, neresi olduğunu yazınız.
.....

Anne-babanız yaşıyor mu?

	Babanız	**Anneniz**
(1)Yaşıyor……		
(2)Yaşamıyor……		

Eğer anne-babanız yaşıyorsa, birlikte mi yaşıyor?
(1)Birlikte…… (2)Boşanmış…… (3)Ayrı……..

Kaç kardeşsiniz? (Siz de dahil toplam kardeş sayısı)……

ÖSS' den kaç puan aldınız?.....

Yerleştiğiniz bölüm kaçıncı tercihinizdi?.....

Evde mi, yoksa yurtta mı oturuyorsunuz?
(1) Arkadaşlarımla evde oturuyorum..... (2) Ailemle oturuyorum
(3)Yurtta oturuyoruz.....

Ailenizle oturuyorsanız kaç kişi birlikte oturuyorsunuz? (Siz de dahil).....

Aile içinde anne-babanız ve kardeşlerinizin dışında birlikte yaşadığınız kişiler var mı?
(1)Var..... (2)Yok.....

Eğer varsa kimler olduğunu yazınız.....

Ailenizde Türkçe'den başka bir dil konuşuluyor mu?
(1)Evet…… (2)Hayır……

Ailenizin maddi durumunu nasıl görüyorsunuz?
(1)Çok iyi (2)İyi (3)Orta (4)Kötü (5)Çok kötü

Anne-babanızın eğitim durumu nedir?

	Babanızın	**Annenizin**

(1) Okur-yazar değil..... ☐ ☐
(2) Okur-yazar..... ☐ ☐
(3) İlkokul mezunu..... ☐ ☐
(4) Ortaokul mezunu..... ☐ ☐
(5) Lise mezunu..... ☐ ☐
(6) Meslek lisesi mezunu..... ☐ ☐
(7) İmam hatip lisesi..... ☐ ☐
(8)Üniversite mezunu..... ☐ ☐
(9)Başka (belirtiniz).....

Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyor?) Yazınız.
Babanız: **Anneniz:**

....

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu nedir?
(1)Meslek Lisesi
(2)Anadolu Lisesi
(3)Fen Lisesi
(4)Anadolu Öğretmen Lisesi
(5)Anadolu Meslek Lisesi
(6)Ticaret Meslek Lisesi
(7)Kız Meslek Lisesi
(8)Anadolu Kız Meslek Lisesi
(9)Anadolu Ticaret Meslek Lisesi
(10) İmam Hatip Lisesi
(11) Lise

Yaşadığınız yerde kendinize ait kitaplığınız var mı?
(1)Evet……. ☐ (2)Hayır…… ☐

Ayda kaç kitap okursunuz?
(1) Hiç okumam (2)1-3 (3) 3'den fazla
Günlük takip ettiğiniz gazete ya da gazeteler var mı?
(1)Evet……. ☐ (2)Hayır…… ☐
Eğer varsa adlarını yazınız……..

Aylık olarak takip ettiğiniz bir dergi var mı?
(1)Evet……. ☐ (2)Hayır…… ☐
Eğer varsa adını yazınız……..

Ne tür kitap okumaktan hoşlanırsınız?
1. Şiir
2. Öykü
3. Roman
4. Ders kitabı

Hangi yazarların eserlerini okumaktan zevk alırsınız?
……..

EK-6 Okuma Metinleri

Değerli öğrenciler,

Bu kısım, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıda size "Nötron Bombası Uygarlığı Kurtaracaktır!" başlıklı metin verilmiştir. Öncelikle metni, daha sonra o metinle ilgili soruyu dikkatlice okuyunuz. Sorunun cevabını sorunun altında boş bırakılan yere yazınız. Metinle ilgili sorunun cevabını nedenleriyle birlikte açıklayarak yazmanız araştırma bulguları açısından çok önemlidir. Başarılar dilerim.

Ayşegül KARABAY

NÖTRON BOMBASI UYGARLIĞI KURTARACAKTIR!

Birinci, ardından İkinci Dünya Savaşı'nın korkunç sonuçlarından çok büyük ders alındı. Bu iki dünya savaşı sonunda görüldü ki, uygarlığın büyük yapıtları olan tarihsel anıtlar, büyük yapılar, tapınaklar, köprüler, uygarlığımıza onur veren müzeler, teknik ilerlemenin hem ürünü hem de üreticisi olan fabrikalar, bütün okul ve üniversite yapıtları, uygarlığın bütün tarihsel belgelerini koruyan kitaplıklar ve bütün büyük kentler yakılıp yıkılıp yok ediliyor. Bu yakılıp yıkılıp yok edilen şeyler, uygarlığın kendisiydi.

Gerek Birinci ve gerek İkinci Dünya Savaşı'nın yıkılıp yok edilen bu uygarlık yapıtlarının onarılması, eski biçimine sokulması, yeniden yapılması çok zor ve pahalı olmuştu.

İşte bu soruyu yanıtlamak için çok çalışıldı, çok araştırmalar yapıldı. Öyle bir silah yapılmalıydı ki, düşmanı öldürsün, ama taşa, beton, toprağa, demire, çimentoya zarar vermesin. Öyle ya, hiç kimse betona, taşa, demire düşman değildi. Uygarlığın yapıtlarını oluşturan, zavallı taşın, betonun, demirin, tahtanın ne suçu günahı vardı ki yakılıp yok edilsinler? Bütün bu araştırmalar sonunda buluna buluna nötron bombası buluşu başarıldı. Görülüyor ki nötron bombası, uygarlığı koruyup kurtaracak olan bir silahtır ve yaşadığımız çağın en büyük mucizesidir. Düşünebiliyor musunuz ki, -tasarlaması bile zor- uygarlık yapıtları olan yapıların girinti ve çıkıntılarına dek sızacak ve buradaki bütün canlıları yok edecek olan bir nötron bombası, o yapıların

badanalarına, kapı ve pencerelerinin boyalarına, yerdeki halılara, perdelerin dantellerine, aynalarına yaldızlı çerçevelerine, duvar kağıtlarına, mobilyaların cilalarına dek hiçbir maddesine zarar vermeyecek, pencere camları bile dangırdamayacaktır. Bundan daha insani, daha uygar bir şey düşünülebilir mi? Ve böyle bir savaştan sonra sağ kalacak bizler, hiçbir zarar uğramamış kentlerden, içlerinde insan bulunmayan apartmanlardan -üstelik möbleli olarak- , limanlardaki insansız gemilerden, insansız müze ve okul ve üniversite kitaplıklarından bol bol ve istediğimiz gibi yararlanabileceğiz. Bütün bu insanlık kalıtına sahip olacak insanlara yalnızca küçük bir temizlik işi düşecektir: insan cesetlerini, insan cesetlerinin arta kalan kemik ve kül yığınlarını, insanlardan kalan bu çöpleri toplayıp yok ederek, uygarlık yapıtlarıyla süslü güzel dünyamızı arıtmak.

Kimileri, çağımızın en büyük mucizesi ve bütün uygarlığımızı kurtaracak nötron bombasının, insanları öldürdüğü için, kullanılmasına karşı gelmektedirler. Şunu unutuyorlar: Hem insanları öldürmeyecek hem de yapıları yok etmeyecek bomba başka ne işe yarayacaktır? Bir bombayla, haşereleri öldürücü ilaç pompalarını birbirine karıştırıyorlar: Nötron bombası sinek pompası değildir.

Her iki dünya savaşında ölen insan sayısı aşağı yukarı altmış milyon kadardır.. O altmış milyon insan ölmemiş olsaydı, otuz şunca yıldan beri üreyerek artacaklar ve bugün en az iki yüz milyon olacaklardı. Zaten sığışamadığımız, bize bile dar gelen dünyamıza iki yüz milyon daha eklerseniz, dünyamız büsbütün yaşanmaz olurdu.

Günümüzde her şeyin sıkıntısı çekilen dünyamızda, yalnızca insan sıkıntısı çekilmemekte, tersine gereksinimden çok fazla insan bulunmaktadır.

Bilindiği gibi dünya pazarında fiyat düşürmemek için gereksinilenden çok ekilen tahıl, kahve vb. tarımsal ürünlerin yakılarak yok edilmesi gibi dünya gereksiniminden fazla bulunan insanları yok etmek çok aleyhimize propagandalara neden olacağından doğru değildir. Bu yüzden insanların sayıları savaşlarda doğal biçimde azaltılarak dünya nüfusunu dengede tutmak en akılcı ve yerinde önlemdir.

Bugün dünyanın neresinde nüfus artışı önlenmeye çalışılmıyor ki… Hatta bu yüzden nüfus planlaması, nüfus sınırlandırılması yapılmakta ve üretmemeleri için insanların cinsel isteklerine bile gem vurulmakta, hatta kimi yerlerde insanlar kısırlaştırılmaktadır. Burum böyleyken nötron bombasının insanları öldürüp demire, taşa, tahtaya, betona, kumaşa, dantele, kadifeye zarar vermemesini bir eksiklikmiş, bir suçmuş gibi göstermek, uygarlığın ne olduğunu anlamamak demektir.

İnsan, yaka numarası, ayakkabı numarası, şapka numarası, telefon numarası,

sigorta numarası ve daha pek çok numaralardan oluşan bir sayılar toplamıdır. Öyleyse yine sayıyla ölçelim: Birinci ve İkinci Dünya savaşlarında altmış milyon insan ölmüş. Bugünkü uygarlık, altmış milyon insanı gereksiniyorsa, nasıl daha çok buğday gereksinildiğinde daha çok buğday ekiliyorsa altmış milyon daha insan elde etmek için de ona göre nüfus planlaması yapılır. Çocuk yapmanın, uygarlık yapıtı olan yapıları yapmaktan çok daha kolay ve üstelik zevkli bir iş olduğunu bu konuda deneyimleri olan her kadın ve erkek bilir.

Bir müze mi yıkıldı? Yerine müze yapıyoruz. Altmış milyon insan mı öldü? Yerine altmış milyon, hatta daha çok insan –hem de yepyeni ve gıcır gıcır- yapılabilir.

Nötron bombasına karşı olanların ne istediğini anlamak gerçekten çok zordur. Yeni nötron bombasının öldürdüğü insanlarla birlikte, ille de uygarlığın yapıtı olan müzelerin, bilim laboratuarlarının, anıtların, tapınakların, okul ve üniversite yapılarının, kitaplıkların, fabrikaların da yanıp yıkılıp yok edilmesini mi istiyorlar?

Nötron bombasına karşı olanlar bir de şunu unutuyorlar: Nötron bombasının patlamasıyla ölecek olanlar, hiçbir zaman uygarlığın sahibi olan biz uygar insanlar olmayacağız.

Metine baktığımızda, yazar okuyucudan ne anlamasını, nasıl bir anlam çıkarmasını bekliyor? Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Değerli öğrenciler,

Bu kısım, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıda size “Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri” başlıklı metin verilmiştir. Öncelikle metni, daha sonra o metinle ilgili soruyu dikkatlice okuyunuz. Sorunun cevabını sorunun altında boş bırakılan yere yazınız. Metinle ilgili sorunun cevabını nedenleriyle birlikte açıklayarak yazmanız araştırma bulguları açısından çok önemlidir. Başarılar dilerim.

Ayşegül KARABAY

TÜRK POLİTİKACILARININ KÜLTÜR VE SANATLA OLAN İLİŞKİLERİ

Türk politikacılarının, kültür ve sanatla pek yakından ilgilenmedikleri konusundaki yaygın inanç (gene!)Batı'dan kaynaklanıyor olsa gerektir. Batılılar, bilindiği üzere Türk insanını tanımadıkları gibi, tarihimizi de pek bilmezler. Ayrıca, o büyük saplantıları Batılıları nesnel olmaktan alı koymaktadır. Dolayısıyla Türklern özellikle de politikacılarımızın okuyup yazdıklarına pek inanmazlar.

Batı etkisindeki bir takım aydın bozuntuları da bu yanlış kanıyı paylaşmakta, politikacılarımızın günahlarına girmektedirler.

1960'lı yıllarda, Paris'te bir kahve sohbeti sırasında, Lautreamont, Rimbaud, Jarry, Artaud gibi gerçeküstücülerlerin Tanrıları konusunda konuşurken, (gençlik dolayısıyla) ikide bir söze girdiğimi gören, gerçeküstücülerlerin papası Andre Breton, bir ara, bana doğru dönmüş ve o genzinden gelen gururlu sesiyle, “Siz gerçekten Türk müsünüz?” diye sormuştu. “Hayır demiştim, ben bir Jeune Turc'um.” Yanıtımdan pek hoşlanan Breton, “Ağzınızı açar açmaz anlamıştım” demişti.

Diyeceğim, Türkler konusunda, Batılılar, özellikle, Fransızlar, Almanlar, İngilizler, İskoçyalılar, İrlandalılar, Flemenkler, Belçikalılar, İsviçreliler, Danimarkalılar vb. hem ön, hem de arka yargılıdırlar. Bizleri tanımadan hüküm verirler. Ne yazık ki, bu hükümler, hiçbir eleştiri süzgecinden geçmeden, bizden de bazı çevrelerde benimsenir.

Nedir bu hükümler?

Örneğin Türk politikacısı okumazmış!

Hatta Türk aydını bile okumazmış.

Yalnızca bazı...(sansür) okurmuş.

Bunların hiçbir bilimsel temeli yoktur.

Çünkü istatistik yöntemler her ülkede değişiklikler gösterir. Göstermiyorsa göstermelidir. Örneğin, kağıt tüketimi, yayımlanan kitap sayısı, baskı sayısından oluşan bir istatistik her ülke için(okur sayısı açısından) sağlıklı sonuçları sergilemez. Örneğin Fransa'da, bir gazeteyi, ortalama 3,2 kişi okur. Türkiye’de ise 12 kişi. Bu oran, kitap konusunda çok daha büyüktür. Bir kitabı, belki de yüz kişi okur. Böylece, 3.000 satan bir kitap 300.000 kişi tarafından okunuyor demektir ki, bu da hiç de azımsanmayacak bir okur sayısı değildir.

Okurlar arasında en büyük yoğunluğu politikacılar oluşmaktadır. Ülkemizde politikacıları, kim ne derse desin, Fransız, İtalyan, İngiliz meslektaşlarından çok daha

fazla okumaktadırlar.

Birçok kişi bu savımıza inanmayacaktır ya da politikacıların çok işleri olmadığıyla açıklayacaklardır bu durumu.

Oysa ne biri ne de öbürüdür gerçek neden: Türk politikacısı bu toplumun en meraklı kesimini oluşturmaktadır. Uğraşıları gereği, yurtlarını genelinde ve tüm boyutları içinde algılamak istemektedirler. Bunun için de, yalnız yurt gerçeklerinin değil, dünyada olup bitenlerin, bilimsel araştırmaların, sanatsal yeniliklerin izleyicisi olmaları gerektiğinin bilincindedirler.

Bu olgu, özellikle 1960'lardan günümüze kendini daha bir duyurmaktadır. Son dönemlerin Türk politikacısının ilgi duymadığı kültür, sanat, bilim etkinliği, yeniliği yok gibidir.

1980' lerin başında yapılmış (ne yazık ki henüz yayımlanmamış) bir araştırmanın sonuçlarına göre, Türk politikacısının en fazla ilgi duyduğu alan, “felsefe ve mantık”tır. Bunu sırasıyla,

2. Tarih
3. Toplumbilim
4. Zooloji
5. İktisat
6. Matematik
7. Çevrebilim
8. Morfoloji
10. Edebiyat
11. Sibernetik
12. Hukuk

izlemektedir.

Gene bu araştırmanın sonuçlarına göre, politikacılar her hafta en az bir kitap okumaktır.(en çok okuyan 10 kitap.) Evinde kitaplığı olmayan hiçbir politikacı yoktur. Ama hiçbir politikacı, evindeki kitaplarla yetinmemekte ve kitaplıklardan yararlanmaktadır.

Ne zaman bir kitaplığa uğrasam, bu kitaplık, ister Süleymaniye gibi çok özel; ister Milli Kütüphane gibi çok genel; ister Fransız Bibliotheque'i gibi çok Firenk; ister Köprülü gibi çok özgün; ister Beyazıt Kütüphanesi gibi çok üzgün olsun, her zaman, bu kitaplıklarda politikacılarla karşılaşmışımdır: Başları önlerindeki kitaba eğilmiş, sağ ya

da sol ellerinde kalem dış- dünya yokmuşçasına kendilerini okudukları kitaba ya da elyazmasına kaptırmışlar, not almaktadırlar...

İstanbul kenti, son seçimlerde kaç milletvekili çıkartmıştır bilmiyorum. Hele bu milletvekillerinin partilere göre dağılımlarını hiç bilmiyorum. Ancak bildiğim bir şey var: Birkaç günönce uğradığım Millet Kütüphanesi'nin okuma salonunu tıklım tıklım gördüğümde bir hayli şaşırmış ve yıllardan beri tanıdığım kütüphane memuruna bu yeni gelen ve eskilere pek benzemeyen oturaklı zatların kimler olduğunu sormuştum. Aldığım yanıt (“Aman Aziz Bey, nasıl olur da tanımazsınız, beldemizin milletvekilleri”) doğrusu pek şaşırtmadı beni; daha önce gördüğüm, izlediğim, tanığı olduğum bir gerçeğin dışavurumuydu bu.

Yanımda bir fotoğraf makinesi bulunmadığı, dolayısıyla bu tarihsel anı negatife geçiremediğim için pek çok üzüldüm. Oysa üzülecek bir şey yoktu: Politikacılarımız okuyordu. Üstelik, ellerine geçenleri değil, ellerine geçemeyenleri de okuyorlardı.

Büyük bir coşkuyla bu “durumu” kendisine aktardığım bir sahaf dostum, “Bunda şaşılacak ne var?” dedi. “Türkler çok okur, bu bir. İkincisi, Türk politikacıları daha da çok okur. Öylesine ki, arayıp da bulamadıkları kitaplar için, sahaflara açık çek bırakanlar yalnız onlardır. Çoğu kez, aradıkları kitabın fotokopilerine bile razı oluyorlar...”

Sahaf dostumla yaptığım söyleşi sırasında, politikacılarımızın yalnız iyi ve doyumsuz bir okur olmadıklarını, aynı zamanda ilgi çekici araştırmaların, incelemelerin, tezlerin yazarları oldukları da ortaya çıktı: 1980'den bu yana yayımlanan en ciddi, en önemli, en ilginç araştırmaları politikacılara borçlu olduğumuzu bu arada öğrendim. “Fatih Döneminde Levant/ Batı İlişkileri; Kanuni'nin Kanunları; Köy Gerçekleri; Köylü Düşleri; Yarın Ne Zaman Olacak?; Dilinin Kurbanı Bir Şair: Tevfik Fikret; Ümmetten Millete: Cumhuriyet'in Doğuşu” politikacılara borçlu olduğumuz yapıtlardan yalnızca birkaçı.

Politikacılarımızın ilgi alanları, kültürel birikimleri, genel ve özel kültürleri öylesine gelişmiş ve derindir ki, öğrenimleri ne olursa olsun, en yüksek düzeyde sorumluluk isteyen görevlerde (öğrenimleriyle uzaktan yakından ilgisi bulunmasa dahi) büyük bir başarı göstermektedirler. Tıp doktoru iç işleri bakanları, mühendis ekonomi bakanları, avukat kültür bakanları, siyasal bilimci orman bakanları bu savımızın en geçerli kanıtlarıdır.

Ülkemizde kültür, sanat ve bilim alanındaki olağanüstü hızlı gelişmesindeki en büyük pay ilkin politikacıların sonra da yökçülerindir. Ama yökçüleri politikacılardan

ayırmak doğru olmayabilir. Bu, bir yorum sorunudur. Ya da bir sorun yorumudur. Sanırım daha çok ikincisidir.

Fakirin bu yazısı gibi, vesselam...

- Metine baktığımızda, yazar okuyucudan ne anlamasını, nasıl bir anlam çıkarmasını bekliyor? Cevabınızın nedenini açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK-7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

OKUMA BECERİSİ ÖN GÖRÜŞME SORULARI

Merhabalar,

Bu görüşmenin amacı, okuma becerisi hakkındaki görüşlerinizi almaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacak ve başka hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Sizin için sakıncası yoksa, görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme yaklaşık 25 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamayabilirim. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder ederim.

Ayşegül Karabay

Görüşme Soruları :

1. Bir şeyler okumaktan hoşlanır mısın? Neler okursun?
2. Özellikle okumaktan hoşlandığın
    - türler
    - yazarlar var mı?
1. Herhangi bir kitabı, makaleyi yani yazıyı okumaya nasıl karar verirsin?
2. Herhangi bir şeyi okurken genel olarak neler yaparsın? Okuma sürecinde neler yaparsın?
    - Okuma öncesinde
    - Okuma sırasında
    - Okuma sonrasında
1. Okuduklarını anlayıp anlamadığına nasıl karar verirsin?
2. Hiç tanımadığın bir yazarın yazısını okurken neler yaparsın?
3. Daha önceki bilgilerinle çelişen bir şeyler okurken neler yaparsın?
4. Daha önce okuma becerisine yönelik herhangi bir kursa- etkinliğe katıldın mı?
5. Eleştirel okumayla ilgili bir kursa katıldın mı?
6. Katılmak ister miydiniz?
    - Neden?

YAZMA BECERİSİ ÖN GÖRÜŞME SORULARI

Merhabalar,

Bu görüşmenin amacı, okuma becerisi hakkındaki görüşlerinizi almaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacak ve başka hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Sizin için sakıncası yoksa, görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme yaklaşık 25 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamayabilirim. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder ederim.

Ayşegül Karabay

Görüşme Soruları:

1. Bir şeyler yazmaktan hoşlanır mısın? Neler yazarsın?
2. Özellikle yazmaktan hoşlandığınız türler var mı?
3. Herhangi bir şey yazarken genel olarak neler yaparsın?
    - Yazma öncesinde
    - Yazma sırasında
    - Yazma sonrasında
4. Okuyucunun önceki bilgileriyle çelişen bir şeyler hakkında yazarken neler yaparsın?
5. Daha önce yazma becerisine yönelik herhangi bir kursa- etkinliğe katıldın mı?
6. Eleştirel yazmayla ilgili bir kursa katıldın mı?
7. Katılmak ister miydiniz?
    - Neden?

OKUMA BECERİSİ SON GÖRÜŞME SORULARI

Merhabalar,

Bu görüşmenin amacı, okuma becerisi ve sınıftaki uygulamalarımız hakkında bilgi almaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacak ve başka hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Sizin için sakıncası yoksa, görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme yaklaşık 25 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamayabilirim. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder ederim.

Ayşegül Karabay

Görüşme Soruları:

1. Herhangi bir kitabı, makaleyi yani yazıyı okumaya nasıl karar verirsin?
2. Herhangi bir şeyi okurken genel olarak neler yaparsın?
    - Okuma öncesinde
    - Okuma sırasında
    - Okuma sonrasında
3. Okuduklarını anlayıp anlamadığına nasıl karar verirsin?
4. Hiç tanımadığın bir yazarın yazısını okurken neler yaparsın?
5. Daha önceki bilgilerinle çelişen bir şeyler okurken neler yaparsın?
6. Herhangi bir metni eleştirel okurken neler yaparsın?
7. Okuma Eğitimi dersi kapsamında aldığınız eleştirel okuma eğitimi hakkında neler düşünüyorsun?
8. Sence Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okumayı bilip bilmemesi onu nasıl etkiler? Neden?
    - Mesleki anlamda etkileri neler olabilir?
    - Kişisel anlamda etkileri neler olabilir?
9. Sence Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine eleştirel okuma çalışması yaptırıp yaptırmaması öğrencilerini nasıl etkiler?
    - Neden?(günümüz dünyasını çevremizde olup bitenleri göz önüne aldığımızda eleştirel okuma önemli mi?)
10. Sen öğretmen olduğunda bu programdan yararlanabileceğinizi düşünüyor musun?
    - Nasıl?
11. Sence üniversitede eleştirel okuma eğitimi verilmeli mi?
    - Evet: Bu eğitime ne zaman başlanmalı?
12. Eleştirel okumayla ilgili yaptığımız çalışmaları genel olarak nasıl değerlendiriyorsun?
    - En sevdiğin çalışma hangisi oldu?
    - Neden?
    - Sana nasıl bir etkisi oldu?
    - Bu çalışmaları gerek öğretmen olduğunda gerekse günlük hayatında kullanmayı düşünüyor musun? Neden?

YAZMA BECERİSİ SON GÖRÜŞME SORULARI

Merhabalar,

Bu görüşmenin amacı, yazma becerisi ve sınıftaki uygulamalarımız hakkında bilgi almaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırmada kullanılacak ve başka hiç kimse tarafından kullanılmayacaktır. Sizin için sakıncası yoksa, görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Bu görüşme yaklaşık 25 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamayabilirim. Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder ederim.

Ayşegül Karabay

Görüşme Soruları :

1. Herhangi bir şey yazarken genel olarak neler yaparsın?
    - Yazma öncesinde
    - Yazma sırasında
    - Yazma sonrasında
2. Eleştirel yazma yaparken neler yaparsın?
3. Yazma Eğitimi dersi kapsamıda aldığınız eleştirel yazma eğitimi hakkında neler düşünüyorsun?
4. Sence Türkçe öğretmenlerinin eleştirel yazmayı bilip bilmemesi onu nasıl etkiler? Neden?
    - Mesleki anlamda etkileri neler olabilir?
    - Kişisel anlamda etkileri neler olabilir?
5. Sence Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine eleştirel yazma çalışması yaptırıp yaptırmaması öğrencilerini nasıl etkiler?
    - Neden?(günümüz dünyasını çevremizde olup bitenleri göz önüne aldığımızda eleştirel yazma önemli mi?)
6. Sen öğretmen olduğunda bu programdan yararlanabileceğini düşünüyor musun?
    - Nasıl?
7. Sence üniversitede eleştirel yazma eğitimi verilmeli mi?
    - Evet: Bu eğitime ne zaman başlanmalı?
8. Eleştirel yazmayla ilgili yaptığımız çalışmaları genel olarak nasıl değerlendiriyorsun?
    - En sevdiğin çalışma hangisi oldu? Neden?
    - Bu çalışmaları gerek öğretmen olduğunda gerekse günlük hayatında kullanmayı düşünüyor musun? Neden?

EK- 8 Görüşme Verilerinin Analizi İle İlgili Örnekler

EK-8.1 Öğretmen Adaylarının Görüşme Metninden Bir Soruya İlişkin Ham Veri Örneği

Bir metni eleştirel yazarken neler yaparsınız?	Kodlar
• En önce, çok geniş çapta araştırma yapıyorum. Hani interneti kullanıyorum, okulun kütüphanesini çok başvurduğum bir yer. Bilgilerimi topluyorum. Bu bilgiler kanıtlanmış, bilimsel çalışmalar. Mesela, internetten her gördüğüm şeyi indirmem. Kesin olacak, kanıtlanmış şeyler olacak. Genellikle, tezler ve makaleler oluyor bunlar. Ön bir çalışma yapıyorum.	• Araştırma yapma • Güvenilir geçerli kanıtlar toplama
• Verileri topladıktan sonra kendi önbilgilerimle, deneyimlerimle karşılaştırırım. Hani konuyu nasıl biliyordum, sonra fikrim değişebilir değişmeyebilir. Elimdeki verilere göre. Bir değerlendirme yapıyorum. Süzgeçten geçiriyorum ve bir iddiada ortaya koyuyorum. Ondan sonra yazarım.	• Verileri süzgeçten geçirme ve bir yargı oluşturma • Toplanan verilerle önbilgilerini karşılaştırma, değerlendirme
• İddiamı yazarım. Yazarken kesin ve net bilgiler sunmaya dikkat ediyorum. Sonuçta eleştirel yazma olduğu için bir şeylere dayandırmak zorundasınız iddialarınızı. Örnek verirkende kesin kanıtlanmış şeyler sunuyorum okuyucuya. Önce bir genellemeniz olacak, daha sonra bu genellemeye yönelik bir gerekçeniz olacak, hani neden böyle düşünüyorsunuz diye, sonra örnek vereceksiniz, örneklerinize yönelik açıklamalar, hani kanıtlanmış şeylerden alıntılar yapabilirsiniz, son olarak da sonuç bölümünde düşüncelerinizi toparlayıp son yargınızı yazabilirsiniz.	• Bir iddiada bulunma • İddiayı geçerli kanıtlarla destekleme • Yargının gerekçelerini sunma • Gerekçelerini açıklama • Kanıtlanmış veriler sunma • Örnekler verme • Alıntılar yapma
• Yazdıklarımı okurum, gerekirse tekrar yazarım. Bölümler ya da paragraflar arasında mutlaka mantıksal olarak bağlantılı olmasına bakarım. Hani üstte bir şey iddia etmişsek, alta onu neden iddia ettiğimize yönelik gerekçemizi sunacaz, kanıtlarımızı gösterecez. Metnin geneli tutarlı olmalı. Bunlara dikkat ederim. Gerekirse tekrar yazarım.	• İçeriği değerlendirme • Metnin bütünlüğünü değerlendirme

EK-8.2 Öğretmen Adayı Görüşme Metninden Bir Soruya İlişkin Verilerden Elde Edilen Kodlar

Kod No	Bir metni eleştirel yazarken neler yaparsınız? Kod	Öğretmen Adayı Kodları (**Ö**ğrenci **Y**azma **S**on görüşme)	f
1	Araştırma yapma	1,2,4,5,7,8,9,10	8
2	Güvenilir geçerli kanıtlar toplama	1,2,4,5,7,8,10	7
3	Farklı bakış açılarını inceleme	4,5,6,7,8,9,10	7
4	Verileri süzgeçten geçirme ve bir yargı(genelleme) oluşturma	1,2,4,5,6,7,8,9,10	9
5	Toplanan verilerle önbilgilerini karşılaştırma, değerlendirme	1,2,5,6,7,8,9,10	8
6	Yazma amacını belirleme	4,5,7,8,10	5
7	Taslak hazırlama	2,5,10	3
8	Konuyu sınırlandırma	5,7	2
9	Hedef kitlenin özelliklerini belirleme	7	1
10	Konu ile ilgili sorular oluşturma	5	1
11	Bir iddiada bulunma	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10
12	İddiayı geçerli kanıtlarla destekleme	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10
13	Yargının gerekçelerini sunma	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	10
14	Gerekçelerini açıklama	1,3,4,5,6,7,8,9,10	9
15	Kanıtlanmış veriler sunma	1,2,4,5,6,7,8,10	8
16	Örnekler verme	1,3,4,5,6,7,8,9,10	9
17	Genellemesini karşıt olan (çürütücüler) ve olmayan düşüncelerle ifade etme	4,5,6,7,8,9,10	7
18	Neden-sonuç ilişkilerini açıklama	7,9	2
19	Alıntılar yapma	1,10	2
20	Tartışma türünde yazma	9	1
21	Tutarlı ve mantıklı yazma	7	1
22	Taslağı okuyarak gözden geçirme	2,3,6,8,10	5
23	İçeriği değerlendirme	1,2,6,8,10	5
24	Metnin bütünlüğünü değerlendirme	1,4,8,10	4

EK-8.3 Öğretmen Adaylarının Eleştirel Yazmada Yapılanlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılım Örneği

Tema	Kod	f
Hazırlık	Araştırma yapma	8
	Güvenilir geçerli kanıtlar toplama	7
	Farklı bakış açılarını inceleme	7
Planlama	Verileri süzgeçten geçirme ve bir yargı(genelleme) oluşturma	9
	Toplanan verilerle önbilgilerini karşılaştırma, değerlendirme	8
	Yazma amacını belirleme	5
	Taslak hazırlama	3
	Konuyu sınırlandırma	2
	Hedef kitlenin özelliklerini belirleme	1
	Konu ile ilgili sorular oluşturma	1
Yazıya Aktarma	Bir iddiada bulunma	10
	İddiayı geçerli kanıtlarla destekleme	10
	Yargının gerekçelerini sunma	10
	Gerekçelerini açıklama	9
	Örnekler verme	9
	Kanıtlanmış veriler sunma	8
	Genellemesini karşıt olan ve olmayan düşüncelerle ifade etme	7
	Neden-sonuç ilişkilerini açıklama	2
	Alıntılar yapma	2
	Tartışma türünde yazma	1
	Tutarlı ve mantıklı yazma	1
Gözden Geçirme	Taslağı okuyarak gözden geçirme	5
	İçeriği değerlendirme	5
	Metini bütünlüğünü değerlendirme	4

EK-9 Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitim Programı

Amaçlar:

- Metinlerdeki bilgileri farklı metin türlerindeki yapılara göre organize eder.
- Metinlerdeki dilbilgisi yapılarını analiz eder.
- Metindeki kelimeleri analiz eder.
- Metinlerde yer alan kelimelerin okuyucu ile yazar arasındaki sosyal ilişkiyi yansıttığını gösterir.
- Metinlerdeki dilbilgisi yapılarının okuyucu ile yazar arasındaki sosyal ilişkiyi yansıttığını gösterir.
- Metindeki varsayımları gösterir.
- Varsayımları örneklendirir.
- Varsayımları analiz etmede deneyim kazanır.
- Metaforların işlevlerini açıklar.
- Metindeki ironileri gösterir.
- Yazılı bağlamı yazarın okurla ilişki kurmasının bir biçimi olarak görür.
- Metinler aracılığla bize kabul ettirilmeye çalışılan okuyucu rolüne karşı direnç gösterir.
- Metindeki bilgileri farklı kaynaklardan araştırır.
- Metinden çıkardığı anlamların önbilgilerine (daha önceden okunmuş olan metinlere) bağlı olduğunu açıklar.
- Metinden çıkardığı anlamların önbilgilerine (daha önceden okunmuş olan metinlere) bağlı olduğunu örneklendirir.
- Örnek bir metin üzerinde eleştirel okuma becerilerini gösterir.
- Eleştirel okuyucu olarak okuduğu metnin analizini yapar.

Süre: 20 Ders Saati(5 hafta)

1. Hafta

Amaçlar:

- Metinlerdeki bilgileri farklı metin türlerindeki yapılara göre organize eder.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Aşağıdaki gazete haberinin incelenmesi. Metindeki cümlelerin ilk kelimelerinin ya da kelime gruplarının belirlenmesinin istenmesi.

Murat Soydan yoğun bakımda

Aktör Murat Soydan, aort yırtılması teşhisiyle ameliyat oldu, bir ay yoğun bakımda kalacak.

Yeşilçam'ın usta oyuncusu Murat Soydan (69), kusma, mide bulantısı ve bel ağrısı şikâyetiyle 8 Eylül'de Bahçelievler Hizmet Hastanesi'ne kaldırıldı ve aort damarı yırtılması teşhisi konularak ameliyata alındı. Hizmet Hastanesi Başhekimi Osman Akalın, Soydan'ın eşi Uğur Gül ile çocukları Ali ve Mehveş'in yanı sıra yakın dostları Ümit Efekan ve Cihat Tamer de toplantıya katıldı. Ameliyatı gerçekleştiren Prof. Dr. Kaya Süzer başka bir ameliyatta olduğu için onun adına açıklama yapan Başhekim Akalın, "Murat Bey'in bilinci açık. Hatta sabah kendisine 'Santra çizgisinden geri döndünüz' diye espri yaptım. Murat Bey de 'Aman hocam aramızda kalsın' dedi ve güldük. Keyfi yerinde" dedi.
Soydan'ın başından hiç ayrılmayan eşi Uğur Gül, "Eşimin son 4 ayda sürekli tansiyonunu ölçüyordum. Çünkü kendisi çok stresliydi. Eşim 4 aydan beri TRT'nin Ayrılık dizisinden parasını almaya çalışıyor. Her gün yaptığı telefon konuşmalarına şahit oldum. İnsanları çalıştırıp da, parasını ödememek ne anlama geliyor?

Maddi durumumuz çok şükür iyi ama otel odalarında ölen oyuncuları çok iyi anlıyorum. Bu stres, üzüntü onu tetiklemiş olabilir. Son telefon konuşmalarından sonra kalp ağrısı yaşamaya başlamıştı" diye konuştu.

İlk kelimelerin ya da kelime gruplarının şu şekilde olduklarının belirtilmesi:
Aktör Murat Soydan
Yeşilçam'ın usata oyuncusu Murat Soydan
Hizmet Hastanesi Başhekimi Osman Akalın, Soydan'ın eşi Uğur Gül ile çocukları Ali ve Mehveş'in yanı sıra yakın dostları Ümit Efekan ve Cihat Tamer

Ameliyatı gerçekleştiren Prof. Dr. Kaya Süzer başka bir ameliyatta olduğu için onun adına açıklama yapan başhekim Akalın,

Murat Bey de
Soydan'ın başından hiç ayrılmayan eşi Uğur Gül

Burada ilk kelimeler daima kişilere gönderme yapmakta ve neredeyse yarısı Murat Soydan ile ilgilidir. Burada adı geçen diğer kişiler ise Murat Soyda'nın rahatsızlığına sözlü yorum yapan kişilerdir.

ETKİNLİK 2: Aşağıdaki 2 paragrafın dörderli gruplarca incelenmesi. Her iki metin de aynı bilgiyi farklı temlar kullanarak farklı biçimde anlatmakatadır. Her iki paragrafın her bir cümlesinin temasını belirleyiniz. Hangi metin daha başarılı. Bu, temaların gelişimi ve biçimlendirilmesiyle ne şekilde ilişkili olabilir?

– *İlkbahar ve sonbahar, Mavi Dağlarda yılın en güzel zamanlarıdır. Milyonlarca yaban çiçeği ve ağaç sürgün verir. Bölgedeki birçok bahçe bahar vaktinde güzelleşmeye başlar. Bölgeye çok uzun zaman önce getirilen Kuzey Amerika ağaçları – meşe, karaağaç, kestane, kayın ve huş ağacı sonbaharda parlak kırmızılara, turunculara ve sarılara dönerler. Kampçılar ve dağcılar yazın dağlarda kalabalıklar hălinde bulunurlar. Dağlar kışları şehirden kaçış için sonsuz huzuru sağlarken en sakin ve huzurlu mevsimlerini yaşarlar.*

– *İlkbahar ve sonbahar, Mavi Dağlarda yılın en güzel zamanlarıdır. Baharda, milyonlarca yaban çiçeği ve ağaç sürgün verir. Bölgedeki birçok bahçe güzelleşmeye başlar. Sonbaharda, bölgeye çok uzun zaman önce getirilen Kuzey Amerika ağaçları – meşe, karaağaç, kestane, kayın ve huş ağacı kırmızılara, turunculara ve sarılara dönerler. Yaz dönemi kampçıların ve dağcıların en çok ziyaret ettikleri zamandır. Kış dönemi ise dağların şehirden kaçış için sonsuz huzuru sağladığı en sakin ve huzurlu mevsimdir.*

ETKİNLİK 3: Aşağıdaki metinlerin hangisinin tümdengelim hangisi hangisi tümevarım olduğuna ikili grup çalışmasıyla karar verilmesi.

İstanbul'un en büyük özelliği, sanırım, adım başı değişen bir şehir oluşudur. Değişen yalnız manzarası değil; insanları, yapıları ve sokakları da değişmekte. Bana öyle geliyor ki İstanbul bütün albenisini bu sonsuz değişmeye borçludur, dünyanın hiçbir tarafında evler bu kadar çabuk renk ve şekil değiştiremez. Hiçbir sokak İstanbul'unkiler kadar mevsim değiştirir gibi görüntü değiştirmez.

Çevirinin daha ilk cümlesi yadırgatıyor beni. Buradaki "Stately" sözcüğü "sarman" olarak çevrilmiş. Yani söz konusu kişinin "babacan" olduğu anlatılmak isteniyor. İngilizcedeki anlamını içermiyor bu sözcük. Çevirmen ilk çeviri denemesinde "heybetli" sözcüğünü kullanmış. Sonradan bunu sarman'la değiştirmiş. Sarman sözcüğünün bilinen anlamı, sarı bir kedi. Haydi biraz da şişman diyelim. Yazar "babacan" demek istemiş ama biz sarman'dan kedi anlamını çıkarıyoruz. Çevirmen, sözcükleri okurların yaygın olarak bildiği anlamlarında değil az bilinen anlamlarında kullanarak çeviriyi asıl yapıtın uzağına düşürmüş.

ETKİNLİK 4: Tümdengelimsel ve tüme varımsal yapıların özellikleri nelerdir? Daha çok hangi durumlarda tercih edilir? Örnek verebilir misiniz?

Tümdengelimsel Yapıların Özellikleri	Tümevarımsal Yapıların Özellikleri
Okuyucu Olarak Ne Zaman Tercih Edersin	Okuyucu Olarak Ne Zaman Tercih Edersin
Örneği	Örneği

ETKİNLİK 5: Aşağıdaki gazete haberinde gazete haberini yapının incelenmesi. Bu haberin hangi bölümlerden oluştuğunun belirlenmesinin istenmesi.

PROMOSYON MAYTAP ÖLDÜRÜYORDU*(başlık)*

Bursa'da marketten aldığı cipsin paketinin üzerine promosyon olarak yapıştırılmış maytapları dişiyle çıkartmak iseyen 8 yaşındaki Ömer Faruk Elitok, yanlışlıkla birini yuttu. Zehirlenip karaciğeri büyük hasar gören çocuk, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde yoğun bakımda.(gövde)

Haber yazısı olay ve yorumlardan oluşur. Olay ise durum ve onun ardıllarından meydana gelir. Durumları ana olay ve geçmiş olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Van Dijk'in tanımına göre Ana olay, günlük bir gazete temel alındığında son iki gün içerisinde meydana gelmiştir. Örneğin,

Osmangazi İlçesi Bağlarbaşı Mahallesi'nde, iki gün önce, Adem(30) ve Ülkü Elitok(25) çiftinin 8 yaşındaki oğulları Ömer Faruk Elitok, marketten cips aldı. Cips paketine yapıştırılmış promosyon olarak verilen maytabı dişiyle çıkartmak isterken yutan Ömer, akşamüzeri fenalaştı. Annesine maytabı yanlışlıkla yuttuğunu söyleyen Ömer, hemen Çekirge Devlet Hastanesi'ne getirildi...[ana olay]

Eğer olay devam eden bir yazı dizisinin daha önceden verilen bir parçasıysa, bu durumda en son önemli olay ana olayı oluşturur. Kısa haberlerde, ana olay ve gövde tek olabilir ve aynı paragraf veya cümlede yer alabilir.

Geçmiş, çoğunlukla tam sayfa gazetelerde yer verilir, hafızamızdaki bilgiyi güncellememize, hatırlamamıza yardımcı olur ve böylece haberleri daha anlaşılır kılar. Burada, geçmiş olayla ve olayın meydana geldiği fiziksel şartlarla ilgili bazı hatırlatmalar yapılır. Bu bölüm Labov'un oryantasyonu ile aynı göreve hizmet etmektedir. Örneğin:

Oyuncak patlayıcılar daha önce de ölümcül kazalarla gündeme geldi. Konya'da çatapat yutan 4 yaşındaki Yusuf Yılmaz 17 Eylül'de hayatını kaybetti.[geçmiş] İzmir'de çatapat yutan 2 yaşındaki Bilal Sönmez, annesinden yapılan karaciğer nakliyle hayata dönebildi. [geçmiş]

Ardıllar en az ana olay kadar önemlidir. Ardıllar ana olayın neden olduğu her şeydir, yani insanların fiziksel veya sözlü reaksiyonudur. Örneğin:

Avukat Ali Rıza Dizdar' da, "Yakıcı ve yanıcı maddeler amacı dışında kullanılamaz. Belediye de buna izin verdiği için suçlu" dedi.[sözlü reaksiyon]

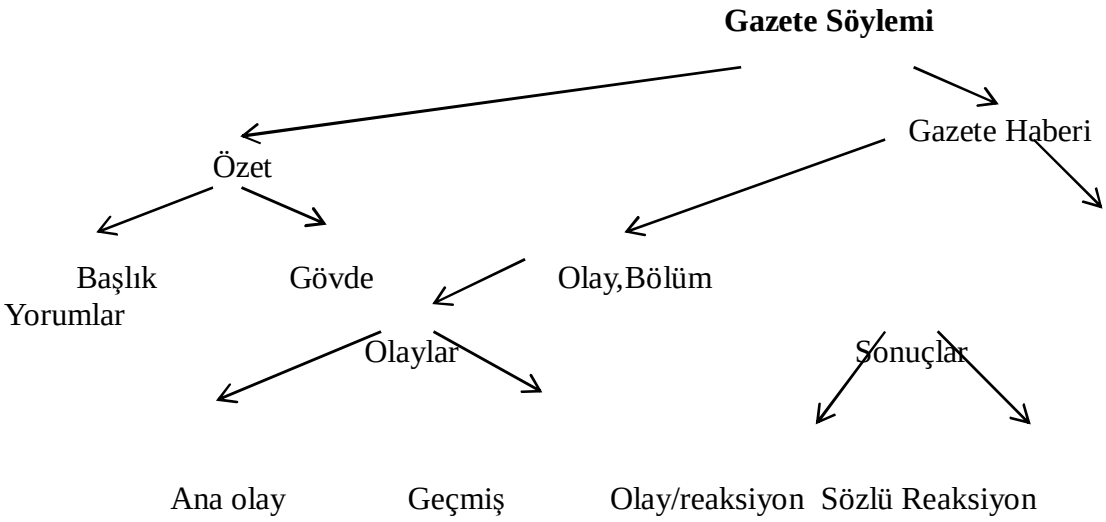
Sözlü reaksiyonlar genellikle otorite sahibi güçlü kişilerin, yıldızların-ünlülerin, politikacıların, hükümet sözcülerinin, polisin, hakimlerin veya bilim adamı ve diğer uzmanların söyledikleridir.

Olayın yorum bölümünü daha sonra ne olabileceğiyle ilgili diğer bileşenlerden ve spekülasyonlardan oluşmaktadır. Analiz yaparken bu yorumların gazetecinin ya da gazeteyi yayına hazırlayan editör ekibinin olduğunu göz önünde bulundurmalıyız. Bunlar görgü tanıklarınınkinden ve polisinkinden farklı sözlü reaksiyonlardır. Genel olarak gazete haberleri tarafsızlık görüntüsünü sağlamaya çalışır. Sadece yorum bölümünde, gizli olan ideoloji az veya çok su üstüne çıkmaktadır. Örneğin;

Bütün organları olumsuz olarak etkileyen maytabın promosyon olarak dağıtılmamalıdır[yorum:değerlendirme].

Gazete haberinin genel yapısının bileşenleri veya parçaları içlerinde oldukça iyi yapılandırılmış sıralama sistemine sahiptir. Gövde ve ana olayın belirgin olması koşuluyla özet ana olaydan önce gelmelidir, bunu geçmiş, ardıllar ve yorumlar izleyebilir. Bu son 3 öğenin diziliminde özel bir sıra yoktur. Van Dijk modeline birkaç tane opsiyonel bileşen eklememiz gerekmektedir: başlıkla gövde arasına giren tarih çizgisi ve sonlarda bulunan ayrıca haberin hangi haber kaynaklarından derlendiğini belirleyen atfetme gibi.

Gazete haberin söylem yapısının tahtaya çizilmesi.



ETKİNLİK 6: Örnek bir analizin yapılmasının istenmesi. Burada Papa ile ilgili bir haber incelenecektir.

PAPA BAĞISAK AĞRISININ ARDINDAN TESTLER İÇİN HASTANEDE [başlık]

ROMA – [zaman çizgisi]15 kişilik doktor ve hemşireden oluşan bir ekip papayı hastanelik eden karın ağrısının sebebini bulmak için Papa 2.John Paul'a bir takım testler yaptı. [gövde/ana olay]
Ameliyat olabilir [yorum] ama onu neyin hasta ettiği ile ilgili henüz bir bilgi yok.[eksik sözlü reaksiyon]. Papanın kaldırıldığı [geçmiş bilgi]Gemelli kliniğinden bugün ve hatta yarın bile resmi bir açıklama yapılaması beklenmiyor.[eksik sözlü reaksiyon]
Pazar günü, Vatikan sözcüsü Jaqin Navarro-valls 72 yaşındaki ruhani liderin "bağırsak bozukluğu" şikayetiyle kaldırıldığını belirtti.[sözlü reaksiyon]. Bu durum 1981 yılında geçirdiği bir suikast girişiminde karnından aldığı yarayla alakalı olabilir.[yorum[geçmiş]]
Dün Katolik dünyasında onun için dualar edildi.[sözlü reaksiyon].
Pazar günü onun hastaneye geldiğini gören küçük bir grup balkonlara akın etti [reaksiyon]. Papa, lobide hemşirelerle, hastalarla ve hasta yakılarıyla tokalaştı[reaksiyon]. Gülüyordu [geçmiş] ve rahat görünüyordu [yorum].
1981 girişiminin tedavi edildiği hastane de yine bu hastaneydi [geçmiş].
Daima dirençli duran Papa yorucu bir takvim sürdürüyor ve sadece birkaç saat uyuyor [yorum/geçmiş].
Geçen yıllarda daha yorgun görünmesine rağmen, sağlığı hälä düzelmedi [yorum]

Dikkat edilirse ana olay ve gövde tek bir cümle/paragraf içerisinde birleşmiştir: bu da aslında kısa gazete haberlerinde oldukça sık gözlenen bir durumdur. Herhangi bir analizde, ana olayı belirlemeye çalışmak çok önemlidir: burada ana olay, Papanın hastaneye gitmesi midir yoksa testlerin yapılması mıdır? İkincisidir.

İkinci olarak, dikkat edildiğinde hastane yöneticileri tarafından herhangi bir açıklama yapılmadığını fark ediyoruz. Bunu da sözlü reaksiyonun eksikliğini yazılarında dile getirerek gidemeye çalışmışlardır.

Üçüncüsü, söylemde birbiri içine geçmiş bileşenlerin olduğu görülmektedir. Örneğin, geçmişteki suikast girişimi, yorum içeren uzun bir cümlenin içine eklenmiştir.

Murat Soydan hakkındaki gazete haberine tekrar bakılıp, bu metinde Van Dijk'in modelindeki bileşenlerin ikili grup çalışmasıyla belirlenmesi.

DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ: Aşağıdaki metni gazete haberine çeviriniz (200-250 kelime).

Kırmızı Başlıklı Kızın annesi bir sepete yumurta, tereyağı ve köy ekmeği koyuyordu.
"Bunlar kimin için" diye sordu Kırmızı Başlıklı Kız
"Büyük anne için" dedi annesi "Kendini bir süredir iyi hissetmiyor"
Büyük anne ormanın ortasında bir kulübede kendi başına yaşıyordu.
"Ona bunları ben götürürüm" dedi Kırmızı Başlıklı Kız
"Hiçbir yere oyalanmadan kulübeye gideceksin ama" dedi annesi el sallarken "Yabancılarla konuşma"
Kırmızı Başlıklı Kız doğruca kulübeye gidiyordu ama ormanda yeşeren o kadar çok yaban çiçeği vardı ki, durup büyük annesi için biraz toplamaya karar verdi. Bu çiçekler büyük anneyi mutlu edecekti.
Elinin yanından bir ses "Günaydın" dedi. Bu bir kurttu. "Bu hediyeleri nereye götürüyorsun"
"Bunları büyük anneme götürüyorum" dedi Kırmızı Başlıklı Kız, annesinin yabancılarla konuşma dediğini unutarak.

“Şanslı büyük anne” dedi kurt ve sordu “Nerede yaşıyor?”

“Ormanın ortasında bir kulübede” dedi Kırmızı Başlıklı Kız

“Büyük bir demet çiçek topladığından emin ol” diyerek hızla uzaklaştı kurt.

Kurt doğruca büyük annenin kulübesine gitti ve kapıyı çaldı.

“Kim o?” diye sordu büyük anne.

“Benim, Kırmızı Başlıklı Kız” diye cevap verdi kurt küçük bir kız sesini taklit ederek.

“O zaman sürgüyü kaldır da içeri gel” dedi büyük anne.

Büyük anne kurdun yüzünü gördüğünde yüksek sesle çığlık attı. Kurt dudaklarını yalıyordu. Büyük anne yataktan çıktı ve bir dolaba saklanmaya çalıştı, ama kurt çok açtı ve onu üç lokmada yedi. Daha sonra onun farberalı şapkasını taktı ve yatağa yattı. Kulaklarını şapkanın içerisine yerleştirdi geceliği giydi ve Kırmızı Başlıklı Kızı beklemeye başladı. O anda kapı çalındı.

“Kim o” diye sordu kurt, sesini Büybk anneye benzeterek.

“Benim, Kırmızı Başlıklı Kız”

“O zaman sürgüyü kaldır da içeri gel”

Kapıyı açtı ve içeri girdi.

“Daha iyi misin büyük anne?” diye sordu Kırmızı Başlıklı Kız.

“Evet hayatım, daha iyiyim. Sepette neler var?”

Kurt hafifçe yatakta dikilirken kulaklarından bir tanesi şapkadan sıyrıldı

“Ne kadar da büyük kulakların var” dedi Kırmızı Başlıklı Kız.

“Sesini daha iyi duyabilmek için” dedi kurt ona dönerek.

“Ne kadar da büyük gözlerin var, Büyük anne!”

“Seni daha iyi görebilmek için” dedi kurt içten içe sırıtarak

“Ne kadar da büyük dişlerin var”

“Seni daha iyi yiyebilmek için” dedi kurt ve örtüyü kaldırıp yataktan dışarı fırladı.

“Sen büyük anne değilsin” diye bağırdı Kırmızı Başlıklı Kız.

“Hayır” dedi kurt “Ben büyük kötü kurdum” “ve seni yiyeceğim”

“İmdat! İmdat!” diye bağırdı Kırmızı Başlıklı Kız kurt onu evden ormana doğru kovalarken.

Ormancı kızın çığlıklarını duydu ve onu kurtarmaya geldi. Kurt ormancının büyük baltasını görür görmez kuyruğunu bacaklarının arasına sıkıştırıp kaçabildiği kadar hızlı ormana

kaçtı.

“Ne kadar da şanslıyım” dedi Kırmızı Başlıklı Kız ormancıya. Gerçekten de şans eseri kurtulmuştu.

2. Hafta

Amaçlar:

· Metinlerdeki dilbilgisi yapılarını analiz eder.

· Metinlerdeki kelimeleri analiz eder.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Kullandıkları çalıntı polis motoruyla bir polis arabasına çarparak yaptıkları kaza sonucunda iki kişi öldü.

a) İki kişi, sürdükleri çalıntı polis motosikleti sivil bir polis aracıyla çarpıştığında öldü.

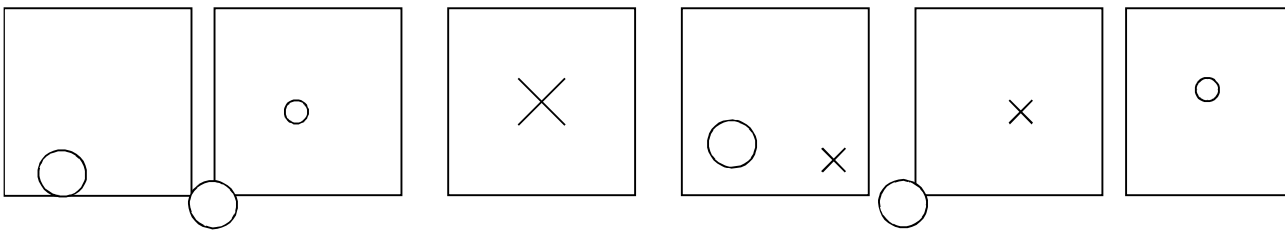
b) Polis, sivil arabasıyla 17 yaşındaki 2 genci ezerek öldürdü.

c) İki genç sürdükleri motosikletle sivil polis arabasına çarparak kendilerini öldürdüler.

Bu (a), (b) ve (c) cümlelerinin seçimi olayın sunumunu oldukça farklılaştırmıştır.

Bu haberlerden, (a),(b) veya (c) hangileri polisi suçlu konuma sokup ölenlere sempati duymamızı sağlar? Hangilerinde olayın suçunu kazanın kurbanlarının üzerine atarız? Dilin hangi yönleri (kelime ve dilbilgisi) bu sorumluluğu atfetme ve sempati duyma konusundaki farklılığı yaratmaktadır?

ETKİNLİK 2: Yaşadığımız gerçekliğin değişmez bir kategorisi veya sınıfı yoktur. Bu bakımdan da çok değişik şekillerde sınıflandırılabilirler. Aşağıdaki şekillere bakarak sınıflandırma olayının nasıl işlediğinin incelenmesi. Tahtadaki 6 kutuya bakınız ve her birinde 3’er kutu olacak şekilde 2 gruba ayırınız.



Bu kutuları kategorilere ayırmanın birçok biçimi vardır. 1, 3, 6 ve 2, 4, 5 şeklinde ayırabilirsiniz ki bu durumda dikkat ettiğiniz şey içeriğinde bir karakter mi yoksa iki karakter mi olduğudur. Veya 1, 2, 6 ve 3, 4, 5 şeklinde ayırabilirsiniz bu durumda da 1, 2, 6 da sadece "O" karakteri 3, 4, 5'te ise sadece "X" karakteri vardır. 1, 3, 4 teki büyük karakterlerin ortada olmasına ve 2, 5, 6'daki küçük karakterlerin olmasına göre de sınıflandırabilirsiniz. Başka bir alternatif şekle göre de sınıflandırabilirsiniz. Sınıflandırma için bir kriterin belirlenmesi mümkün olan diğer tüm ihtimallerin ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir. Asıl soru niçin bu şekilde değil de diğer bir şekilde sınıflandırdığımızdır. Cevap ise, sınıflandırma için seçtiğimiz kriter bizim değer sistemimizi yansıttığıdır.

ETKİNLİK 3: Habertürkden alınan bu haberdeki kategorilerin nasıl olduğunu dörderli grup çalışmasıyla tartışınız

Karşıtları da yandaşları da sokaklarda

Chavez'in yurtdışı gezileri sürerken ülkesinde gösteriler vardı

06.09.2009 Venezuela Devlet Başkanı Hugo Chavez, çeşitli ülkeleri kapsayan ziyaretlerini sürdürürken, ülkesinde kendisini protesto eden ve destekleyen gösteriler sürüyor.

Carakas'da yapılan ve Chavez'in "otoriter yönetimini daha da büyüttüğü" eleştirilerinin dile getirildiği protesto gösterisine on binlerce kişi katılırken, başkentte eşzamanlı olarak yapılan Chavez destekçilerinin gösterisine katılımın da binlerce olduğu bildirildi.

Ülkede ekonomide devletleştirilme politikası, petrol fiyatlarının artmasına bağlı olarak ekonomide meydana gelen iyileşmeler ve son dönemde de muhalefet ve medyaya yönelik sıkıştırma politikalarıyla dünya gündeminde yer bulan Chavez'e yoksullar ve işçiler tarafından verilen desteğin sürdüğü, ancak toplumun diğer kesimlerinin desteğinin önemli oranda azaldığı gözleniyor.

Öte yandan, Venezuela iletişim kurumu yetkilileri, yönetimin talimatı doğrultusunda açılan soruşturmalar sonucunda 29 televizyon ve radyo yayıncı kuruluşunun yakında kapanabileceğini bildirdi.

İletişim kurumu başkanı Diosdado Cabello, yayıncıların kuruluşlarının faaliyetleri

sırasında darbe, suikast çağrıları yapılması durumunda bunun sorumluluğunu da üstlenmelerini gerektiğini kaydetti.

ETKİNLİK 4: Aşağıdaki milletlerden üçü ile ilgili olarak aklınızda bulunan sıfatları beyin fırtınası tekniği ile sıralayınız

İtalyan, Alman, Meksikalı, Çinli, Amerikalı

Bu sıfatlardan ne kadarı birinci elden deneyimlere dayanmaktadır, ne ölçüde dışarıdan edinilmiştir? Eğer dışarıdan edinilmişse, bu düşüncelerin nereden geldiklerini düşünüyorsunuz? Sorularının yöneltilmesi.

ETKİNLİK 5: Öğrencilerin, bir gazetenin son baskını alıp, kadınları tanımlamak için kullanılan kelimeleri listelemelerinin ve daha sonra erkekleri sınıflandırmak için kullanılan kelimelerle karşılaştırmalarıın istenmesi. Hem sıfatlara hem de atfedilen *sınıflara* bakabilirsiniz. Mesela Benazir Butto *istisnai (sıfat) bir politikacıdır*. Cinsiyetlerin sunuluşlarında ne gibi farklılıklar algılıyorsunuz?

ETKİNLİK 6: Aşağıdaki metindeki altı çizili sözcükleri edilgen yapılara dönüştürünüz. Bu da etken cümledeki nesneyi edilgen cümlenin öznesi yapmanızı gerektirecektir.

Onun atı bana verildi ve o bindirildi…….

Onlar bana onun atını verdiler ve ben onu ata bindirdim. Onu dağdan aşağı indirdim.

Yürürken arkamdan bir feryat sesi duydum. Onun yüzüne baktım. Ama o dosdoğru uzağa bakıyordu.

Gün ağarana kadar küçük bir köyde dinlendik. Adamlara ihtiyaçları kadar yiyecek almalarını söyledim. Kızı patronun evine götürdüm ve lambayı yaktım. Daha sonra biraz akşam yemeği getirdim.

ETKİNLİK 7: Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili fiil veya sıfatı isim hăline getirerek iki cümleyi birleştiriniz.

Eğer uzun zaman bilgisayarda yazı yazarsanız, bu gözlerinizi ve bileklerinize baskı yapar. Bu çok yorucudur.

Uzun bir zaman boyunca bilgisayarda yazı yazmak gözlerde ve bileklerde baskıya ve yorgunluğa neden olur.

DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ: Aşağıdaki gazete haberinin öğrencilere dağıtılması ve ikili çalışma ile incelenmesi. İsimleştirme ve edilgen yapı kullanımının örnekleri dağıtılan gazete haberinde çok sık görülmektedir. Eğer 1-5 10 ve 13 numaralı paragraflara dikkatlice bakarsak çok sayıda örnek görebiliriz.

Silahlı Müslüman Tutucular Cezayirli Güçlerle Çatışıyorlar

CEZAYİR – (1) Güvenlik güçleri cumartesi günü birisini öldürdükleri ve düzinelerce insanın kaçtığını belirtilen silahlı Müslüman tutucularla hükümet karşıtı protestoların ardından çarpıştılar. (2) Cuma günü İslami Kurtuluş Cephesi' nin 7 liderinin cezaevindeki durumlarını protesto etmek için yapılan gösteride polisle yapılan çatışmada 3 kişi öldürüldü ve 15 kişi yaralandı. (3) Çarşamba günü, İKC başkanı Abbasi Madani ve geçici başkanı Ali Belhadj 12şer yıl hapis cezası almışlardı.(4) Diğer beşi ise 4 ila 6 yıla çarptırılmışlardı. (5) Devlet radyosu "İslami tutucularla" buranın 300 km doğusundaki Djmila ormanın bir çarpışma bildirmişlerdir. (6) Başka bir detay verilmemiştir. (7) Başka bir çarpışmada, resmi makamların verdiği bilgiye göre polis bu grubun bir liderini öldürmüştür. (8) Kimliğinin Shei Azzeddine olduğu bildirilmiştir.(9) İKC liderlerine karşı davanın savcısı cumartesi günü çok hafif olan bu cezalara karşı olduğunu söylemiştir. (10) İKC liderleri 55 kişinin ölümüne neden olan bir kargaşa çıkarmaktan suçlu bulunmuşlardı. (11) Resmi olamayan rakamlara göre Cuma sabahı ile Cumartesi sabahı arasında 36 kişi yakalanmıştır. (12) Görgü tanıklarına göre tutuklanırlarken arabaları ve resmi binaları kundaklamaya çalışıyorlardı ve caddeleri kapatıyorlardı. (13) polisin komşu mahallerde çöpleri ateşe verenleri dağıtmak için havaya ateş ettiği de bildirildi. (14) Geçen sene çıkan kargaşa Cumhurbaşkanı Chadli Bendjedid'in yasal seçimleri erteleyip 6 aylık olağan üstü hal ilan etmesine neden olmuştu. (15) Seçimler Kasım ayında yapıldığında, İKC başa geçmiş ve seçimin ikinci yarısında meclisin kontrolünü alacağı umulmuştu. (16) Askerler bu durumu engellemişler, Bendjedid'i makamından almışlar ve Mohammed Boudiaf tarafından yönetilen 5 kişilik bir kurul kurmuşlardır.

Edilgen yapılar şunlardır:

Diğer beşi hapse atılmıştır (4)

İKC liderleri suçlu bulunmuşlardır (10)

Düzinelerce kişinin tutuklandığı bildirilmiştir (1)

Üç kişi öldürülmüş ve 15'i yaralanmıştır (2)

Bunlardan ilk ikisi özellikle çok belirgin değildir, çünkü bu durumdan kimin sorumlu olduğu ile ilgili bir önsezimiz vardır – polis veya mahkeme. Üçüncüsünde ise kaynağı açıklanmak istenmeyen bir hükümet aleyhtarının ifadeleri var gibidir. Okuyucular bu ölümlerden kimin sorumlu olduğunu öğrenmek için can atacaklardır. Kaynağın eksiltilmesinin nedeni açık değildir.

İsimleştirmeler şunlardır:

Tutuklama

Protestolar

Çatışma

Kargaşa

Ateş

Tekrar tutuklamayı kimin yaptığını bilebiliriz ama tam olarak kimlerin tutuklandığını bilemeyiz. Geçen sene yaşanan kargaşada kimin protesto ettiği ve kimin kargaşayı çıkardığı dikkatimizden kaçmaktadır. Bu kişiler Cezayirli bir azınlık mıdır yoksa İslami tutucular mıdır? Seçimlerin iptal edilişinden bu yana 30.000 insanın öldürüldüğü Cezayir tarihinde silah, ateşleme, kargaşa kelimeleri bunu yapanlar hakkında bize tam bir ipucu vermemektedir.

3. Hafta

Amaçlar:

· Metinlerde yer alan kelimelerin okuyucu ile yazar arasındaki sosyal ilişkiyi nasıl yansıtıldığını gösterir.

- Metinlerdeki dilbilgisi yapılarının okuyucu ile yazar arasındaki sosyal ilişkiyi nasıl yansıtıldığını gösterir.
- Metindeki varsayımları gösterir.
- Varsayımları örneklendirir.
- Varsayımları analiz etmede deneyim kazanır.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Bir gün içerisinde ilişki kurduğunuz bireyleri not edip aşağıdaki soruları cevaplayınız;

Kişiler	Sizden güçlü veya üstün mü?(fiziksel olarak veya bir kuruluşa verilen otoriteden dolayı, dahası zenginlikten, eğitimden, yaşanılan yerden kaynaklanan bir statüden, uzmanlıktan)Neden?	Ne tür bir ilişkiniz var?	Ne seviyede bir ilişkiniz var? Ne sıklıkla görüşüyosunuz? İlişkiniz ne kadar sürecek?	Bu kişi sizin için duygusal olarak değerli/ önemli mi?

Size en uygun gelen kişi en uygun okurunuzdur. Burada metinde ifade ettiğimiz uygun kişilerarası anlamları verdiğimiz dilbilimsel yapıları inceleyeceğiz.

ETKİNLİK 2: Bir gün içinde karşılaştığınız kişilere sizin için bir şey yapmalarını isteseydiniz bunu nasıl ifade ederdiniz?

Kişiler	
1	
2	
3	

O zaman herhangi bir yazar kendisine şu soruları sormalıdır:

1. Otorite sahibi bir uzman olarak gözükmek istiyor muyum?
2. Hayattaki statümü okuyucumunkinden daha yüksek bir yere koymak istiyor muyum?
3. Okuruma yakın ve arkadaş gibi mi olmak istiyorum yoksa uzak ve resmi mi kalmak istiyorum?
4. Yazımda duygularımı ifade edecek miyim? Ve bunlar olumlu mu olumsuz mu olacak?

ETKİNLİK 3: Aşağıda verilen ve bir öğretmen yardımcı kitabından alınan metnin ikili çalışmayla emir cümlelerini kiplikler kullanarak yeniden yazılmasının istenmesi. Size yardımcı olması için emir cümlelerinin altı çizilmiştir. Yazar ve öğretmen arasında kişiler arası ilişkide yeniden yazmanın etkisi nedir? Metinde kullanılan emirlerin sıklığı öğretmenin mevcut eğitim sistemi ve sınıftaki rolü veya otonomisi hakkında neler ortaya koymaktadır?

Öğrencilerinizle orta oyunu kavramını tartışınız. Bu onların aynı zamanda okumaya da hazırlanmalarına yardımcı olacaktır. Aşağıdaki oyunu okuyunuz. İsterseniz oyunu sınıfınızda oynatabilirsiniz. Oyun ile ilgili soruları cevaplayınız.

ETKİNLİK 4: Aşağıdaki metin, okuyucu ve yazar arasında ne çeşit kişiler arası ilişki oluşturmaktadır? Bu metni, (Kipliklerini, sıklık zarflarını ve niteleme sıfatlarını

değiştirerek veya ekleyerek) daha az dogmatik bir biçimde yazmanız gerekseydi nasıl yazardınız.

Divan Edebiyatının Arap ve Fars edebiyatının Türk Edebiyatındaki uzantısı olduğu bir gerçektir. Hem içerik hem de biçim yönünden tam bir taklittir Divan edebiyatı. Hiçbir zaman işlenen konulara doğru düzgün bir konu eklenmemiştir. Biçim için de geçerlidir bu. Divan şairi, bu açmazdan kurtulmak için her zaman söz oyunlarına başvurmuştur. Bu nedenle aslında Divan edebiyatı çoğu zaman bir marifet gösterme edebiyatıdır.

ETKİNLİK 5: Dergiden alınan iki mektubu ve verilen cevapları grup çalışmasıyla karşılaştırınız.

1. Cevaplar soruyu soran ve cevabı veren uzman arasında nasıl farklı bir ilişki kurmaktadır? Bu cevaplar ne bakımdan farklıdır? Hangisi daha baskın gözükmektedir, örneğin emir cümlelerinin ve zorunluluk kiplerin kullanılması bakımından?

2. Doktorun ve psikoterapistin sosyal statüleri bakımından buradaki farklılıklar için bir açıklama sunabiliyor musunuz?

3. Soruyu soranlar hangi kiplikleri ve ifade tarzlarını kullanıyorlar? Bu onların sorunlarını nasıl gösteriyor?

Doktor'un Köşesi

Soru: ishal sorunu yaşıyorum, ama sadece Pazar günleri, yani işe gitmeden önceki gün. İşimde son zamanlarda bir yardımcı olmadan çalışmak zorunda kaldığımdan çok yorucu. İşim ile midem arasında bir bağlantı olabilir mi?

Cevap: şüphesiz, en yaygın ishal sebeplerinden bir tanesi iş stresiyle ilgilidir ve Asabi Bağırsak Enfeksiyonu adı verilir. Genelde alt karın bölgesinde ağrı yaşayanlarda görülür. Bazı insanlar masajla, nefes egzersizleriyle ve meditasyonla düzelir. Hafta sonları yapacağınız yoğun egzersiz size yardımcı olabilir.

Nörolog doktor

Çocuklara Yardım

"kız arkadaşına aşırı bağlı"

Soru: 16 yaşındaki oğlum Ömer kız arkadaşını çok sık arıyor ve ona aşırı sevgi gösteriyor. . Ama Nermin onu nadiren arıyor ve ziyarete geldiğinde onu sevdiğini çok göstermiyor. Sanırım Ömer kız arkadaşını daha çok seviyor. Bu kız onun ilk kız arkadaşı ve bu davranışın onda kalıcı olmasından

korkuyorum. Ne yapabilirim?
Cevap: Ömer'in hislerine duyarlı olması bir ilişkide onun nelerden hoşlandığını anlamasına neden olur. İyi bir kız arkadaştan beklentileri nelerdir? Onun Nermin ile olan ilişkisi bunu ne şekilde karşılıyor? Onun isteklerinin karşılanmasında özgür olmasını sağlayın. Onu bu konuyla ilgili kız arkadaşıyla konuşmasına cesaretlendirin.
Daha sonra oturup bekleyin. Bir kız arkadaş ile ilk ilişkiniz bir öğrenme deneyimidir. Deneyim her zaman endişeli bir ebeveynden daha iyi bir öğretmendir.
Psikoterapist

ETKİNLİK 6: Aslında yazmayla ilgili temel sorunlardan bir tanesi ortalama okurunuzun ne kadar bilgiye sahip olduğunu değerlendirmektir. Aşağıdaki iki metnin inceleyiniz ve hangisinin daha uzman bir okur kitlesi için yazıldığını belirleyiniz.

A
Kalsiyum engelleyicilerinin etkilerinden bir tanesi kas gruplarının çalışmasının anlaşılmasıyla anlaşılabilir. Aktin, miyozin, troponin ve tropomyosin gibi proteinler sarkomu oluştururlar. İçerindeki ince protein ATPye ve enerji üretimine neden olan miyozindir. iki tabaka vardır. Birisi kalın birsi ince. Bunlar protein içerirler. Kalın tabakada ATP ve enerjiye neden olan miyozin proteini vardır.

B
Kas yapısının kalsiyuma ihtiyacı vardır. Kalsiyumun kas gruplarını nasıl etkinleştirdiğine bakacak olursak, bunların kalsiyum engelleyicilerinden nasıl etkilendiklerine bakmak gerekir. Temel kas grubu sarkomdur. Sarkomda

Burada verilen ilk metnin çok daha zor olduğunu ve okurun tam katılımını istediğini görüyoruz. Birinci metinde kullanılan kelimelerin ve yapıların ikinci metinde daha anlaşılır ve sade ifadelerle kendisini bulduğunu görüyoruz.

ETKİNLİK 7: Kelimeler aynı anlamı taşımalarına rağmen fakat farklı duygusal anlama sahip olabilir. Aşağıdaki tablodaki örneği iceleyiniz ve örnekler yazınız.

Olumlu	**Nötr**	**Olumsuz**
Zarif	İnce	Sıska

ETKİNLİK 8: Aşağıdaki soru ifadelerini okuyunuz ve bu soruların cevap isteyip istemediğine, ne amaçla sorulduğunu belirleyiniz.

Soru	Cevap istiyor mu?	İşlevi-Amacı Nedir?
Sel felaketinin tek sorumlusu bölgede yaşayan halk mıdır?		
O zaman bu tür metinlerde hangi tür sorular kullanılmalıdır?		
Hiç İstanbul'da bulundunuz mu?		
Hükümet hălă ekonomik krizle ilgili önlem alınması gerektiğinin farkında değil mi?		

Birisinin size tipik bir soru sorması durumu içinde, neler varsayılır?

Tipik bir soru okurun bu sorunun cevabını bildiğini ama yazarın sorunun cevabını bilmediğini ama bilmek istediğini varsayar. Burada okur bir bakıma uzmandır.

ETKİNLİK 9: Aşağıdaki horoskopun incelenmesi. Buradaki varsayımların neler olduğunun belirlenmesinin istenmesi.

Koç (21 Mart -19 Nisan): …eşinizin romantizmi ele almasına izin vermelisiniz. Şu anda başlayacağınız herhangi bir diyet güzel görünüp, hissetmenizi sağlayacak ve işe yarayacaktır.

Boğa (20 Nisan – 20 Mayıs): …bu aralar evcil hayvanınıza dikkat ediniz. Ayın 18'i ila 19'u gibi eşiniz sizi oldukça etkileyici bulacak.

İkizler (21 Mayıs – 21 Haziran): …Yaratıcılığınız arttığından dolayı becerileriniz ve yeteneklerinizkonusunda kendinize olan güveniniz artacak.

Yengeç (22 Haziran – 22 Temmuz): Mars'ın etkilerinden dolayı kendinizi işlerinizde daha istekli bulacaksınız.

Başak (23 ağustos – 22 Eylül): Gezegeniniz size yoğun bir heyecan hissi veriyor ve bu da sizin aşk hayatınıza yansıyor.

Terazi (23 Eylül – 22 Ekim): Satürn'ün savaşçı yanı diplomatik becerilerinizi tamamlıyor, bu da size kariyer imkânı sağlıyor.

Akrep (23 Ekim 21 Kasım): ...içinizdeki kaplanın kafesinden çıkmasına izin verin.

Yay (22 Kasım 21 Aralık): Pluton'un dönüştürücü kuvveti hayatınızı sizin için daha rahat olacak şekle sokmanıza yardımcı oluyor.

Kova (20 Ocak 18 Şubat): Uranüs sizin maceracı doğanızı uyandırdığından dolayı yeniliğe karşı yoğun bir istek duyacaksınız.

Balık (19 Şubat 20 Mart): ...içinizdeki çocuk tam dikkat istediğinden, eğlence birinci önceliğiniz oluyor.

VARSAYIMLAR

1.

2.

3.

Burada 3 çeşit varsayım bulunmaktadır. Bunlar:

1. İlki, gezegeninizin etkileri dediğine göre “sizi etkileyen gezenleriniz vardı” ve bu gezegenlerin etkileri sınıflandırılabilir “uyarıcı etkisi, Satürn’ün savaşçı etkisi, Pluton'un dönüştürücü gücü” gibi
2. İkincisi, okuyucuların belirli niteliklere sahip olduğudur, çünkü belirli bir Zodyak burcunun içinde doğdukları varsayılır. “kendinize özgü beceri ve yetenekleriniz” “diplomatik becerileriniz” “maceracı doğanız” “içinizdeki çocuk” gibi ifadeler birer varsayım doğururlar.
3. Üçüncüsü, belirli Zodyak etkisinden bağımsız olarak, bu burçları okuyanlarla alakalı bazı varsayımlar vardır “eşiniz” “evcil hayvanınız” “aşk hayatınız” gibi.

Gezegenlerin etkilerini varsayarken, bu fal okurun astrolojiyi çok ciddiye aldığını ve belirli bir hayat biçimine sahip olduğunu varsaymaktadır.

DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ: Aşağıdaki şiiri grup çalışmasıyla inceleyiniz. Şair aslında ne anlatmak istiyor, şiirde anlatılana şair inanıyor mu arkadaşlarınızla tartışınız.

Duydum ki
Hiçbir Şey Öğrenmek İstemiyormuşsunuz

Duydum ki hiçbir şey öğrenmek istemiyormuşsunuz
milyoner olmalısınız, böyle olduğuna göre
güvenceye alınmış geleceğiniz
yolunuz açık ve aydınlık.
Ayağınızın hiç tökezlememesini sağlamış ana babanız.
Öyleyse öğrenmen gerekmez hiçbir şey
olduğun gibi kalman yeter.

Gene de çıkarsa bir güçlük
yaşadığımız dönem duyduğuma göre
güvencesizmiş iyice,
yöneticilerin var ya senin,
ne yapman gerektiğini sana söyleyen

neyin doğru neyin eğri olduğunu bilen,

Bu kadar çok insan
senden yanaysa eğer
gerekmez parmağını bile oynatman.
Ancak başka türlü olsaydı eğer,
o zaman gerekecekti öğrenmen

Bertolt Brecht
(Çeviren: Zehra İpşiroğlu)

4. Hafta

Amaçlar:

· Metaforların işlevlerini açıklar.

· Metindeki ironileri gösterir.

· Yazılı bağlamı yazarın okurla ilişki kurmasının bir biçimi olarak görür.

· Metinler aracılığla bize kabul ettirilmeye çalışılan okuyucu rolüne karşı direnç gösterir.

· Metindeki bilgileri farklı kaynaklardan araştırır.

· Metinden çıkardığı anlamların önbilgilerine (daha önceden okunmuş olan metinlere) bağlı olduğunu açıklar.

· Metinden çıkardığı anlamların önbilgilerine (daha önceden okunmuş olan metinlere) bağlı olduğunu örneklendirir.

- Örnek bir metin üzerinde eleştirel okuma becerilerini gösterir.
- Eleştirel okuyucu olarak okuduğu metnin analizini yapar.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Tablo' da metaforun bazı açık işlevleri sergilenmektedir. Metafor dört belirgin fonksiyonu yerine getirmektedir. Açıklama, ideolojik yeniden yapılandırma, kişiselliğin işlenmesi ve duygunun ifadesi/saklanması. Bu son ikisi aynı zamanda ironin de temel fonksiyonlarındandır.

	Fonksiyon	Örnekler
Fikirsel	Açıklama/modelleme	Elektrik, pompalanan su gibidir. Basınç voltaj, akış oranı amper ve borunun genişliği de dirençtir.
	İdeolojik yeniden yapılandırma	Gelişmiş ekonomiler için büyüme ekonomik kansere eşdeğerdir. Mülkiyet hırsızlıktır.
Kişiler arası	Kişiselliğin işlenmesi	Kozan Adana' nın kuzey doğusundadır. Sabah dört ayak, öğleyin iki ayak, akşam üç ayak üstünde duran şey nedir? İnsan
	Duyguyu ifade etmek/saklamak	Annem geçen sene sizlere ömür.

1. Metaforlar bilim ve eğitimde hem model ve teorileri oluşturmak hem de öğrencilere kavramları açıklamak için kullanılırlar. Örneğin, fizikçilerin ışıkla ilgili dalga veya partikül olmak üzere iki metaforları veya teorileri vardır. İlköğretim

ikinci kademedeki öğrencilere elektrik akışını bir su pompalama sistemiyle benzeşim kurarak anlatmak en iyisidir.

2. İdeoloji ve onun yeniden yapılandırılması metafor kullanımını gösterir. Kadınlar için kullanılan yiyecek isimleri, kurabiyem, balım, pastam, ideolojik olarak erkeklerin tatminini sağlayan lezzetler olarak düşünüldüğünde dikkate değer alanlardır. Ancak ekonomiyi kanser olarak, sahip olmayı hırsızlık olarak tanımlarsak o zaman okurumuzun bunları yeniden kavramsallaştırmalarını ve farklı bir ideolojik bakış açısı almalarını istiyor oluruz. Bu yolla, metafor mevcut yargılarımızı değiştirerek ve dünya algımızı dönüştüren yaratıcı bir güç hâline gelebilir.

3. Bazıları bunu doğal karşılarken bazıları da bu metaforu reddedeceklerdir. Metafor toplumda radikal bölümler yaratabilir. Metafor zaten bölümleyicidir çünkü bunları bazı okurlar anlayacak bazıları ise anlamayacaktır. Genellikle şakalar ve bilmecelerde metafor vardır. Mesela, *Sabah dört ayak, öğleyin iki ayak, akşam üçayak üstünde duran şey nedir? İnsan* sorusunda, şu biçimde bir metafor vardır:

Sabah: Öğlen: akşam eşittir bebeklik:gençlik:yaşlılık

4. Son olarak, metafor duyguların ifadesiyle alakalı önemli bağlantılara sahiptir. Bazı küfür sözleri özellikle duygusal çağrışımlardan kaynaklanır.

Çok sıklıkla sansasyonel veya abartılmış metaforları eğer okuyucularımızda veya dinleyicilerimizde yoğun bir merak duygusu uyandırmak istiyorsak kullanırız. Bu genellikle gazetelerde kullanılır.

Örnekler
1
2
3
4

ETKİNLİK 2: Metinleri okuduğunuzda onlara ek açıklama yapmaya çalışırız. Sıklıkla bu metnin en önemli bölümlerini işaretleme veya altını çizme yoluyla yapılır. Bunu yapmanın amacı yazarın verdiği anlamı özetlemek veya netleştirmektir. Ek açıklama bundan daha fazlasını içermelidir. Sizin metne karşı olan değerlendirici tepkinizi, kabul etme ve etmeme veya okuyucu olarak yazarın sizi nasıl konumlandırdığını da içermelidir. Charles Bazerman (1922) değerlendirici açıklamayı uyarmak için kendinize sorabileceğiniz bazı soruları sıralamıştır. Bu soruları inceleyiniz:

SORULAR	YORUMLAR
Onaylıyor muyum veya onaylamıyor muyum?	????, Hayır, kötü değil, tam değil, saçma, tamam
Katılıyor muyum katılmıyor muyum?	Katılmıyorum çünkü…., hayır, asıl gerçekler…..
İstisnalar/karşıt örnekler var mı?	X durumunda doğru değil… Y vakası tam tersi…
Tartışmayı destekleyen örnekler var mı?	Z vakasında tam olarak ne olmaktadır?
Bu tartışma genişletilebilir mi?	Bu aynı zamanda …'ya da uymaktadır. Bu ….neden olduğunu açıklamaktadır.
Bu metinde toplumun/dünyanın sunuluşunu ve sınıflandırılmasını kabul ediyor muyum?	X' güçlü bir şekilde görmek güzeldir. Y teriminin bu anlamda kullanılmasından hoşlanmadım.
Yazar benimle nasıl bir ilişki kuruyor?	Metin çok dogmatik/savunmacı/himayeci Yazar benim seviyemde/ bana saygı duyuyor
Bu metindeki varsayımları/imaları kabul edebilir miyim?	X varsayımı temelsizdir Buradaki imalardan hoşlanmadım Çıkarım ırkçı/cinsiyetçi basmakalıpçılığa dayanmaktadır
Benden beklendiği şekilde metni okuyabilir miyim?	Bununla ilgili ilginç olan nedir Bu Z'yi neden X gibi okumalıyım ki aslında o tam bir Y.

Okuma durumuna direnç göstereceğiniz bir metin bulunuz. İnceleyiniz. Yazara hangi bakımlardan direnç sergilediğinizi sınıfa tartışınız.

Neye direnç sergilediğinizi ifade ediniz:

- İdeolojik sınıflandırma ve gerçekliğin sunumu?
- Otorite, dogmatizm veya resmiyet seviyesi?
- Varsayımlar, çıkarımlar veya imalar?
- Başka bir şeyler?

ETKİNLİK 3: Taklit metinler arası durumun ilginç bir biçimidir. Taklidin en basit biçimi iyi bilinen bir metni, yazarı ve tarzı alıp uygun olmayan bir içerikle sunmaktır. Örneğin, bir kuaförün sorusunu alıp yargıcın bir sanığa soruyormuş gibi yapmasının sağlanması ve durumun canlandırılması.

Aslında bu biçimde açık olan şey, yazarın da kendi söylediğine inanmıyor olmasıdır. Bu biçim normalden, eğlenceliye oradan da tiksindirici bir boyuta kadar ulaşabilir. Taklit biçimi eğer okur tarafından algılanamazsa boşa gitmiş sayılır. Bu da daha önce belirttiğimiz iki noktayı haklı çıkarır; ilki bir yazar okurunun sahip olduğu bilgiyi doğru biçimde tahmin etmelidir. İkincisi, temel alınan metin güçlü birisinin ifadesini içermelidir.

Taklitte anlamlar kolaylıkla metinlerden çıkarılamaz. Çoğunlukla metinler yazarın tutum ve amaçlarına göre yorumlanmalıdır.

ETKİNLİK 4: Çeşitli gazetelerden alınan makalelerdeki 1.ve 2.kişi zamirlerinin belirlenmesi. Aşağıdaki sorulara cevap aranması.

- Metindeki zamirler nasıl değişiklik göstermektedir?
- Daima aynı gruplara mı aittirler? Yani her paragrafta kullanılan zamir diğer paragrafta da aynı anlamda mıdır?
- *Sen* kullanıldığında ne anlama gelmektedir? Normal bir kullanım mıdır yoksa özel bir kullanımı mı vardır?
- Biz zamiri kapsamlı mı sınırlı mı kullanılmıştır? Eğer okuyucuyu da dahil ediyorsa, bu nasıl bir okurdur?

DEĞERLENDİRME ETKİNLİĞİ: Etkinlik 4'te kullanılan gazete haberlerinin eleştirel okuyucular olarak ele alınıp grup çalışmasıyla analiz edilmesinin istenmesi.

Bazı İpuçları

1. İlk olarak metnin ana fikrini veya amacını belirleyin.
2. İçerikle ilgili görüşleri bildirin. Metin hangi tip okuyucu için yazılmış. Kime hitaben yazılmış? (Muhtemelen bu konuda farklı düşünen uzmanlar ve yazarlar olacaktır.). Bu konu ile ilgili hangi çalışmalar yapılmış. İçerikle ilgili bütün bu sorular, konu hakkında görüşlerimizin oluşmasına katkıda bulunur.
3. Metinde öne sürülen düşünceleri ayırt edin. Hangi kavramlar tanımlanmış ve kullanılmıştır? Konu belli bir teoriye dayandırılmış mı? Konu herhangi bir başka temele, teoriye dayandırılmış ise bu nasıl kullanılmış ve bilgiler nasıl bir araya getirilmiş? Yazarın, bu malzemeleri nasıl analiz ettiğini inceleyerek konunun nasıl işlendiğini gözden geçirebilirsiniz.
4. Metindeki (yardımcı olaylar, örnekler vs.) kanıtları gözden geçirin. Yardımcı kanıtlar tartışma için gerekli olabilir. Kullanılan kanıtları dikkate alın. Bu içerikte delil olarak neler sayılabilir. Kanıtlar deneysel mi? Edebî mi? Tarihsel mi? Kanıtlar hangi kaynaklardan alınmış? Birincin kaynaklar mı? İkincil kaynaklar mı?
5. Eleştirel okuma, değerlendirmeyi içerir. Eğer konu nasıl tartışıldığı ile ilgili yargı veya yargılar barındırıyorsa veya tanımlıyorsa, o metin eleştirel bir metindir. Fakat, bazı metinler bir yargının kuvvetli ve zayıf yönlerini içerebilir. Yargı kuvvetli ise neden? Bu daha iyi olmasından veya daha farklı desteklenmesinden olabilir mi? Yargıda farklılıklar, gözönünde bulundurulmayan yerler ve çelişkiler var mı? Kanıt farklı açıdan yorumlanabilir mi? Sonuçlar, kanıtlarla destekleniyor mu? Zıt görüşlere yer veriliyor mu? Zıt görüşler güvenilir mi, bunlar neler olabilir?

5. Hafta

Amaçlar:

- Örnek bir metin üzerinde eleştirel okuma becerilerini gösterir.
- Eleştirel okuyucu olarak okuduğu metnin analizini yapar.

Süre: 4 Ders Saati

YAŞASIN MEMLEKET

– Sen ona bakarsan, ben yaşamıyorum, dedi.

Sırtımızı, İş Yurdu' nun duvarına dayamış, avluda güneşleniyorduk.

Gardiyan Yarımporsiyon, elleri arkasında, küçük dağları ben yarattım, der gibi önümüzden geçti.

– Kim yaşıyor ki dedim, herkes öyle... Buna da şükretmeli, bizden beteri var.

Vücudun sağ ya, sen ona bak...

– Hapse girdiğimde sevindim, biliyor musun? Sana nasıl anlatayım bilmem ki... Sen şimdi beni burada görüyorsun ya, gördüğüne bakma, ben yokum. Yaşamıyorum. Yaşamadığımı ilkönce oniki yaşımdayken anladık. Bizim kasabada o zamana kadar hükümet okulu yoktu. Yeni yazının çıktığının devrisi yıl, bizim orada da hükümetin iptidaiye mektebi açıldı. Kasabanın ileri gelenleri çocuklarını bu mektebe verdiler. Babam da kasabanın önde gelenlerinden olduğundan, beni hükümet okuluna yazdırmak istedi. Babam elimden tutup beni okula götürdü. Okulun müdürü, benim nüfus kağıdımı istedi. Babam,

– Çıkartmadık. Benim nüfus kağıdımı versem olmaz mı? Dedi.

Müdür,

– Olmaz... deyince babam,

– Canım Müdür bey dedi, olmazı var mı bunun? Benim herbişeyim oğlumun sayılır. Ha benim, ha oğlumun...

Olmazmış. Bizim orda, Davut hoca'nın eski yazı öğreten okulu var, orda nüfus kağıdı istemezler.

Babam, Hükümet önündeki dilekçeciye bir dilekçe yazdırttı. Gittik Nüfus Dairesine. Memur dilekçeyi aldı. Bir defterler çıkardı. Aradı, babamın kaydını buldu.

– Senin adın Reşit mi?

Babam,

– Evet, dedi.

Memur önündeki defterden babamın künyesini okumaya başladı:

– Doğum tarihi 1897... Değirmentepe mahallesi, tavusbağı sokak, hane numarası atik 51, cedit 28.... 1911'de Hacer'le evlenmişsin. Bir oğlun olmuş, adı Emin... Öylemi?

Babam,

– Öyle dedi.

Ben,

– Ama baba, bu adam herşeyi biliyor. Nasıl da biliyor! Dedim.

Babam,

– Bilir elbet, bilmez mi devletin koca bir memuru... dedi. Sonra memura döndü:

– Oğlum Emin'e nufus kağıdı çıkartırmak istiyorum. Hükümet mektebine yazdıracağım da .... Şimidiye dek ihmal ettik işte...

Memur babama kuşkulu kuşkulu baktı,

– Ağa, sen ne nüfusu istiyorsun yahu, dedi. Senin oğlan ölmüş..

Babam şaşırdı:

– Aman o nasıl söz, benim oğlan işte burada, yanımda....

Memur defterdeki kayıttan babamın künyesini bir daha okumaya başladı.

– Senin adın Reşit mi?

– Reşit...

– Babanınki de Mehmet mi?

– Evet o da doğru.

– Hacer'le evlenmişsin, Emin adında bir de oğlun olmuş.

– Evet, doğru.

– Kayıtta hepsi doğru da , bitek Emin'in öldüğü mü yanlış? Kayıtta ölü biz ölüye nüfus vermeyiz.

Ben ağlamaya başladım. Babam kızdı,

– Sus, ulan, dedi, defterin ölü demesiyle adam ölür mü?

– Memur ölmüşüm diyor ya...

– Varsın desin. Sen benim dediğime bak.

– Sen, “O herşeyi bilir, devletin koca memuru.” dedin ya baba...

Ben daha cok ağlamaya başladım.

Memur,

– Defter yalan söylemez, dedi, burda ne yazıyorsa odur. Sizin başka bir hesabınız varsa ben bilmem. Burada ölmüş adama nüfus verilmez.

Babam,

- Bizim ne hesabımız olacak? Dedi.

Memur,

- Sizde dalavere çoktur, dedi, muhtarla birlik olup, ölüyü diri, diriyi ölü gösterip türlü dolap çevirirsiniz.

Babam,

- Bizim oğlan ne zaman ölmüş, bir de onu anlasak dedi.

Memur defterden okuyup söyledi:

- Birinci Dünya Harbinde askere alınmış. Çanakkale'de 1915'te şehit düşmü. Askerlik şubesinin üçyüzotuzbire seksenbeş sayılı yazısıyla, kaydını silip nüfustan düşmüşler.

Babam kızdı, memura,

- Efendi, bak o deftere ben 1911'de evlenmiş miyim?

Memur

- Evet, dedi burda öyle yazıyor. 1911'de evlenmişsin.
- Yahu , evlendiği gün çocuğum doğsa, 1915'te dört yaşında olur. Dört yaşında çocuk ne zaman büyüdü, ne zaman askere gitti de , ne zaman şehit düştü?

Memur şarırdı. Bir bana baktı, bir deftere baktı, bir babama baktı, bir daha deftere baktı,

- Senin oğlun Emin 1986' da doğmuş,dedi. Demek 1915'te şehit düştüğünde ondokuz yaşındaymış.

Babam,

- Oğlan 1896'ma mı doğmuş,dedi.Aman efendim, ben kaçta doğmuşım, bir de ona bak, dedi.

Memur deftere baktı,

- Sen, dedi, sen 1897'de doğmuşsun.

Babam,

- Aman efendim etme, dedi ben bizim oğlandan bir sene sonra mı doğmuşum?

Odadaki öteki memurlar da toplandılar başımıza. Hiçbiri işin içinden çıkamadı. Bizim memur,

- Demek öyle," dedi, "defter öyle gösteriyor. Bir yanlışlık var ya, nerde?

Babam odadaki memurlara,

- Efendiler,dedi, içinizde babasından önce doğan var mı?

Memur kızdı,

– Sen, dedi, herkesin babasını karıştırma. Biz ölüye nüfus vermeyiz işte o kadar....

Babamla nüfus müdürürün odasına girdik. Babam, başımıza gelenleri anlattı. Müdür bizimle aşağı, defterlerin olduğu odaya geldi. İki memurla müdür defterlere bir daha baktıkar. Müdür de,

– Öyle, dedi, kayıtlar öyle. Senin oğlun sehit düşmüş 1915'de ....

Dedi ama bir derin düşünceye de daldı. Sonra,

– Bu dedi olsa olsa ancak şöyle olur. Sen evlendiğin zaman aldığın kadın senden yaşlı olur. Dul kadın almışsındır. Kadının senden önceki kocasından Emin adında bir oğlu vardır. Senin üvey oğlun Emin, senden bir yaş büyüktür. Sende kayıtta onun babası gözüküyorsun

Ben büsbütün ağlamaya bağırmaya başladım. Babam,

– Sus, ulan, dedi, sen kimin oğlusun, defter mi bilir, ben mi bilirim?

Memur da müdüre,

– İyi buldunuz beyim, öyle olcak.... dedi.

Babam okuması yazması yok ama, memurlara alt olacaklardan değil. Memur defterden okudu:

– Bekir kızı Hacer... Doğumu 1904....

Babam,

– Demek sizin defeterin hesabına göre, dedi. 1904'te karım doğmuş, oğlu Emin'de 1886'da doğmuş, öyle mi?

– Yahu anasından sekiz yıl önce doğmuş bir cocuk gördünüz mü ?

Defterin hesabına göre ben babamdan bir , anamdan sekiz yıl önce doğmuş oluyordum.Anam da yedi yaşında babamla evlenmiş, evlenmeden onbeş yıl önce de beni dünyaya getirmiş.

Memurlar, Müdür, hep defterin başına toplandılar. Kafa kafa ya verip düşündüler. Müdür, işin içinden çıktı.

– Bu olsa olsa şöyle olur, dedi, Hacer daha önceden birisiyle evlenmiştir. Evlendiği adamın, başka kadından Emin adında bir oğlu vardır Hacer'in üvey oğlu kendineden sekiz yaş büyüktür. Sonra kocası ölünce, Hacer üvey oğlunu sokağa atacak değil ya, alır oğlunu yanına, bu Reşit'le evlenir. O zaman Emin, üvey anasından sekiz, üvey babasından bir yaş büyük olur.

Memur,

– Öyle, dedi, olsa olsa öyle olur.

Babam ,

– Tövbeee, dedi. Yahu bu nasıl hesap? Karım yedi yaşında benimle evlenmiş, benden önce de başka bir kocaya varmış.

Müdür,

– Peki başka nasıl olur, daha iyisini sen biliyorsan söyle...

Bende iki gözü iki çeşme ağla dururum. Babam,

– Ağlama ulan. Davut hoca mektebine gidersin, dedi.

Aradan epey zaman geçti, büyüdüm. Beni askere çağırmadılar mı? Yahu biz ölüyüz, askerliğimizi de yaptık. Çanakkale'de şehit düştük. Bu nasıl iş? Ölü adam askere gider mi? Dinletemedik. Candarmalar beni tutup askerlik şubersine götürdüler. Babamda ardımdan geldi.

– Bey, bu çocuğun sehitliğine dair nüfus kaydı var, yaşamıyor,yaşasa nüfus verirler, dediyse de Şube Reisi,

– Karşımda dimdik duran kazık gibi adamı askerden mi kaçıracaksınız?... diye beni kıtaya sevkettirdi.

Askere gidince sevindim. Demek yaşıyorum. İyi. Askerliğimizi bitirdik. Arkadaşlar terhis oluyor, bana tezkere vermezler. Nasıl versinler? Terhis etmek için, nüfus kağıdı olacak ki, oraya askeriliğini yapmış diye yazsınlar. Benim nüfus kağıdım yok, bir türlü terhis olamıyorum. Bemin birliğim “kaydının gönderilmesi” diye, askerlik şubesine yazdı. Bir ay diyende askerlik şubesinden cevap geldi: “ künyesini sorduğunuz şahıs, askerliğini yaparken, 1938 Dersim harekatında ölmüştür.

Bölük komutanına,

– Bunda bir yanlışlık var, dedim. Ben Dersim'de ölmedim, Çanakkale'de şehit oldum.. Siz bunu en iyisi bizim nüfus müdürlüğünden sorup, doğrusu öğrenin.

Her ne yaptıksa, bir türlü yaşadığımı ispat edemedim ki , terhis edileyim. Sonunda askerlimi yaptığıma dair, elime bir mühürlü kağıt verip, beni saldılar.

Memlekete geldim ki babam ölmüş. Babamım bankaya beşbin, hükümete de ikibin lira borcu varmış. Tek mirasçı ben olduğumdan, babamın borçlarını ben ödeyecekmişim. Maliye yakama yapıştı. Yahu, ben yaşamıyorum. İnanmayan askerlik şubesine sorsun. Ona da inanmayan Nüfus Müdürlüğüne sorsun. Yaşamayan adam, babasının vergisini verir mi?

– Sen Reşit Ağa'nın oğlu değil misin, babanı inkar mı ediyorsun?

Yok inkar ettiğim yok. Gelgelelim yaşamıyoruz. Anlatamadık. İlle babamın

borcunu vereceksin. Ben yine de vermeyecektim ya, vermezsem, babamdan miras kalan malları da alazmışım. Dünya kadar tarla, toprak, ev, dükkan kalmıştı. Bir yerden borç para bulup, babamın borçlarını ödedim. Babamdan kalan mirası alıp borçlarımı vereceğim. Ben vergiyi vermeye razıyım. Hiç olmazsa insan yaşadığını anlıyor. Gelgelelim, babamın oğlu olduğumu nasıl ispat edeceğim? Nüfus kağıdı ister. -"sen yaşamıyorsun ki babandan miras kalsın. Babandan önce ölmüşsün." diyorlar. Bir türlü yaşadığımı ispat edemiyorum. Yahu ben burda mıyım? Beni görüyor musunuz? Ben dibek tokmağı gibi ayakta mıyım? Ben askere gittim mi? Vergiyi verdim mi? Onlar para etmez diyorlar. Yaşamaya yaşıyormuşum ama resmen yaşamıyormuşum.

– Ölmedim, diyorum.

– Ölü biliniyorsun.... diyorlar.

Yaşadığımı ispat için Asliye Hukuk Mahkemesine başvurdum. Bir avukkat tuttum. Karşımıza bir de hazine avukatı çıkmadı mı? Bu hazine avukatı, babamdan kalan mallar, mirasçı olmadığından, Hazineye kalacak diyor. Bir tutturmuş ille de ben ölmüşüm... Benim avukat, yaşadığımı söylüyor, öbürü öldüğümü.... Çekişip duruyorlar. Hazine avukatı, öldüğüme dair öyle çok belge toplamış ki, artık ben de inancağım neredeyse. Demek resmen ölmüşüm...

Mahkeme iki yıl sürdü. Nüfus kağıdı olmadığından bir yere girip çalışamıyorum da ... Borç gırtlağa geldi. Birgün her nasıl olmuşsa, ben kendimi kaybetmişim, ileri geri söylenmiştim. Ne dediğimi hiç bilmiyorum. Beni yakalayıp cezaevine tıktılar. Yahu, siz beni naısl hapsedersiniz? Ben yaşıyor muyum? Ölmüş adam hapsedilir mi?

– Ulan ölü adam konuşur mu? Koca herif karşımda ölüyüm, diyor.

Hapse girdiğimde sevindim, biliyor musun? Hiç olmazsa, insan yaşadığına inanacağı geliyor. Hapisten çıkınca, kahrettim. Baktım, mirası alacğım yok. Alacaklılar da sıkıştırıyorlar. Aldım başımı İstanbul'a geldim. Bir işe giremiyorum. Bir kızla sevişmeye başladık. Evlenelim dedik. Evlenemem. Yaşamıyorum ki evleneyim.... nüfus müdürlüğünden ölü diye kaydım gelir. Biz nikahsız yaşamaya başladık. Neyle geçineceğiz? Fabrikaya giremiyorum, bir iş tutamıyorum. Yerime bir adam buldum, onun adına bir dükkan açtım. Ben resmen ölü olduğumdan, kendi dükkanıma sahip olmaıyorum. Bir yıl böyle geçti. Dükkanı üzerine açtığım adam, bütün paraları alıp kaçtı. Kaçsın, bir de vergi geldi mi? Ben o adamla sözleşme yaptığımdan, vergiler bana geldi. Yaşamıyorum diyorum, dinleyen yok.

Ne yapacaktım başka... hızsızlığa başladım. Yakalandık. Resmen ölüyüm

derim, dinlemezler. “ölü çalar mı? Hırsızlık ederken yaşıyorsun...” diyorlar.

Cezaevine girdiğimde sevindim. Hiç değilse insan nerdeyse yaşadığına inanacak. İşte böyle... Okula gireceğim, ölüsün, diyorlar. Askere alırken, yaşıyorsun, diyorlar. Miras isteyince, ölüsün diyorlar. Hapse atacaklarsa yaşıyorum. Evlenirken ölüyüm.

Benimki yine bir şey değil. Ben eskinden yaşamışım da, sonra ölmüş görünüyorum. Yani resmen yaşamıyorum. Benim dört çocuğum var, onlar ne yaşıyor, ne de ölü resmen doğmamış. Babaları resmen yaşamayınca, çocuklar doğar mı?... Üç gün sonra yine hapisten çıkınca resmen yaşamayacağım.

Gardiyan Yarımporsiyon, düdüğünü öttürttü. Avluda gezinenler koğuşlarına doğru yollandılar. Biz de kalktık.

– Ağabey, dedi, yaşasak ne olacak.... İş, memleket yaşasın. Öyle değil mi? Biz yaşasak da olur, yaşamasak da ... Tek memleket sağolsun, memleket yaşasın da.....

Aziz NESİN

Çalışma: Kafka'nın öykülerini inceleyiniz, Kafka ile Aziz Nesin öyküleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırınız.

EK 9.2:Eleştirel Yazma Eğitimi Programı

Amaçlar:

- Yazdıklarını sürekli olarak gözden geçirir.
- Yazdıklarında önbilgilerine başvurur.
- Tezini yazılı olarak ifade ederken, anadüşünceyi örnekler vererek ayrıntı bir şekilde açıklar.
- Konu ilgili yeterli sayıda ve birbiriyle tutarlı iddialarla genellemeyi ifade eder.
- Konu hakkında varılan yargıyı net bir şekilde ifade eder.
- Veriler ve iddia arasındaki ilişkiyi net bir şekilde kurar.
- Varsayımlarını metinde açıkça ifade eder.
- Konu ile ilgili önemli varsayımları örneklendirir.
- Öne sürdüğü iddianın karşıt görüşlerini ifade eder.
- Karşıt görüşleri ayrıntılı olarak açıklar.
- Anlatımı güçlendirmede metaforlar kullanır.
- Anlatımı güçlendirmede analojiler kullanır.
- Anlatımı güçlendirmede ironiler kullanır.
- Metinde, farklı kaynaklardan araştırarak elde ettiği verileri sunar.
- İddiaları desteklemek üzere güvenirliği yüksek, birbirleriyle ve bağlı oldukları iddialarla tutarlı veriler kullanır.
- Farklı kaynaklardan elde ettiği güvenilir verileri iddiaların anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde düzenler.
- Verileri okuyucuyu ikna edecek tarzda sunar.
- Metinden çıkardığı anlamların önbilgilerine (daha önceden okunmuş olan metinlere) bağlı olduğunu örneklendirir.
- İçeriğe uygun bir başlık seçer.
- Anadüşünceye uygun olarak metin içinde örnekler verir.
- Metni oluşturan cümlelerin ve paragrafların anlam ilişkisini etkili bir şekilde kurar.
- Örnek bir metin üzerinde eleştirel yazma becerilerini gösterir.

Süre: 20 Ders Saati(5 hafta)

1. Hafta

Amaçlar:

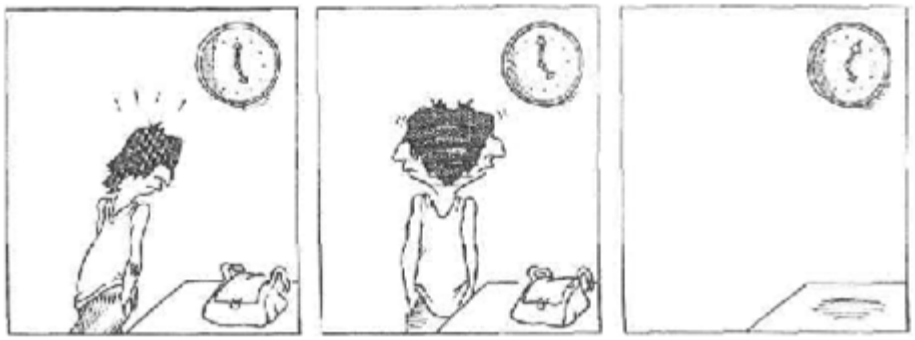
- Veriler ve iddia arasındaki ilişkiyi net bir şekilde kurar.
- Verileri okuyucuyu ikna edecek tarzda sunar.
- Varsayımlarını metinde açıkça ifade eder.
- Konu ile ilgili önemli varsayımları örneklendirir.
- Öne sürdüğü iddianın karşıt görüşlerini ifade eder.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Aşağıdaki çizimlerin incelenmesi. Çizimlerle ilgili olarak verilen iddiaların uygun olup olmadığının gruplar tarafından belirlenmesinin istenmesi.

Çizimlere eşlik eden iddialara inanıyor musunuz? Neden? Buna tanık olmayan birisini görüşünüzü kabul etmesi için nasıl ikna edersiniz? Yazınızı oluştururken aşağıdaki adımları izleyebilirsiniz.

1. Gördüklerin dışında başka bir şey yazma. (Bu iddiaları doğru varsayacağız.)
2. Bu yazdıklarının hepsinin doğru olup olmadığını gözden geçir. Yanlış olma olasılığını sorgula.
3. Eğer cevabın “hayırsa” iddian için geçerli kanıtın var.
4. Eğer cevabın “evetse” iddian için geçerli kanıtın yok.



Adam çantayı çaldı.

.....

.....

.....

.....

.....



Ali üşüdü.

.....

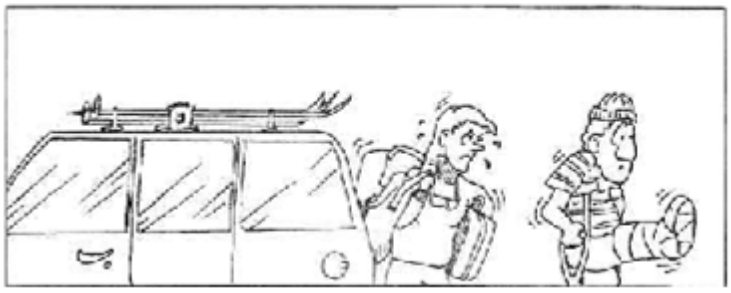
.....

.....

.....

.....

.....



Hasan kayarken ayağını kırdı.

.....

.....

.....

.....

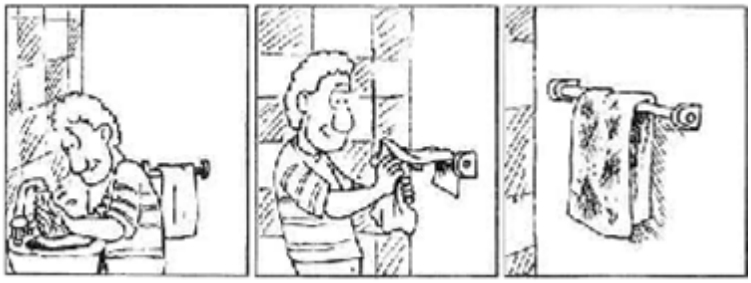
.....

.....

.....

ETKİNLİK 2: Aşağıdaki çizimlerin incelenmesi. Çizimlerle ilgili olarak bir iddiada bulunmalarının istenmesi. Daha sonra bu iddiaların uygun olup olmadığının gruplar tarafından belirlenmesinin istenmesi.

Öncelikle çizimlere uygun olan bir iddia yazınız. Çizimlere eşlik eden iddialara inanıyor musunuz? Neden? Buna tanık olmayan birisini görüşünüzü kabul etmesi için nasıl ikna edersiniz?

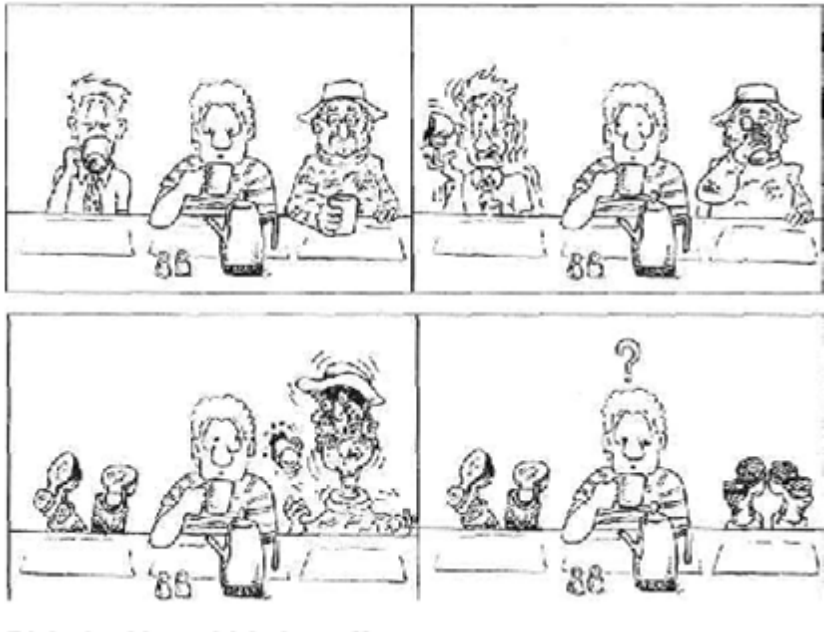


.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

ETKİNLİK 3: Aşağıdaki ifadeyle ilgili olarak bir iddiada bulunmalarının istenmesi. Daha sonra bu iddiaların uygun olup olmadığının gerekçelerini de tartışarak belirlenmesinin istenmesi.

Öncelikle konuya uygun olan bir iddia yazınız. Bu iddiayı hangi gerekçelerle ortaya attığınızı tartışınız. İleri sürdüğünüz iddiaya inanıyor musunuz? Neden? Bu iddianızı birisine kabul ettirmek için nasıl ikna ederdiniz?

Altı ay önce Amerika'nın Forestville kasabasında hız limiti saatte 10 km arttırılmıştır. Bu değişikliğin ardından, trafik kazalarında %15 artış olmuştur. Forestvill kasabasının komşu olan Elmsford' da ise hız limitinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bununla birlikte Elmsford' da trafik kazalarında son altı aylık dönemde hiçbir değişim de görülmemiştir. Bundan dolayı, Forestville' de yaşayanlar trafik kazalarının azalmasını istiyorlarsa, hız limitini altı ay öncekine düşürmek için ellerinden geleni yapmaları gerekir.

2. Hafta

Amaçlar:

- Yazdıklarını sürekli olarak gözden geçirir.
- Yazdıklarında önbilgilerine başvurur.
- Konu hakkında varılan yargıyı net bir şekilde ifade eder.
- Varsayımlarını metinde açıkça ifade eder.
- Anlatımı güçlendirmede metaforlar kullanır.
- Anlatımı güçlendirmede analojiler kullanır.
- Anlatımı güçlendirmede ironiler kullanır.
- Verileri okuyucuyu ikna edecek tarzda sunar.
- Metinden çıkardığı anlamların önbilgilerine (daha önceden okunmuş olan metinlere) bağlı olduğunu örneklendirir.
- İçeriğe uygun bir başlık seçer.
- Anadüşünceye uygun olarak metin içinde örnekler verir.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Eksik kalmış şakaları tamamlayınız. Gerekçelerinizi, açıklamalarınızı ve örneklerinizi yazarak belirtiniz.

Gerekçe; neden böyle düşündüğünüzü açıklarken kullanılır.
Örnek; konuyu besleyecek spesifik(konuya has, özel) bilgiler verirken kullanılır.
Açıklama; verilen örneklerin genelleme ya da gerekçe ile nasıl bağlantılı olduğunu göstermede kullanılır.

<table>
<tr><td colspan="2">1. Okulda ne harcarsın?</td></tr>
<tr><td>• .....
.....
Gerekçem:.....
.....
.....
.....
Örneğim:.....
.....
.....
Açıklamam:.....
.....
.....
.....</td><td>• .....
.....
Gerekçem:.....
.....
.....
.....
Örneğim:.....
.....
.....
Açıklamam:.....
.....
.....
.....</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. İki öğrenci lüks bir kafeteryada oturmuş evde hazırladıkları sandviçleri okul çantalarından çıkarıp yemeye başlamışlar. Bunu gören garson öğrencilere “Hey, burada kendi yiyeceklerinizi yiyemezsiniz” demiş.</td></tr>
<tr><td>•Bunun üzerine.....
.....
.....
Gerekçem:.....
.....
.....
Örneğim:.....</td><td>•Bunun üzerine .....
.....
.....
Gerekçem:.....
.....
.....
Örneğim:.....</td></tr>
</table>

…… Açıklamam:…… …… ……	…… Açıklamam:…… …… ……
3. Yaşlandığını nasıl anlayacaksın?	
• …… ……-dığımda anlayacağım. Gerekçem:…… …… …… …… Örneğim:…… …… …… Açıklamam:…… …… …… …… ……	• …… ……-dığımda anlayacağım. Gerekçem:…… …… …… …… Örneğim:…… …… …… Açıklamam:…… …… …… …… ……
4. Mutluluğu genellikle nerede bulursun?	
• …… …… Gerekçem:…… …… Örneğim:…… …… ……	• …… …… Gerekçem:…… …… Örneğim:…… …… ……

Açıklamam:.....	Açıklamam:..... ....
5. Buket: Dün saçımı kestirdim. Sence de bugün daha genç görünmüyor muyum?	
• Hakan:Aaa,Tabi. .... Gerekçem: .... Örneğim:..... .... Açıklamam:.....	• Hakan:Aaa,Tabi. .... Gerekçem: .... Örneğim:..... .... Açıklamam:..... ....

ETKİNLİK 2: Aşağıdaki metni tamamlayınız. Sizce arkadaşlık nedir? Kendi ifadelerinizi kullanarak istediğiniz türde yeni bir metin yazınız.

.....

O, benim en iyi arkadaşlarımdan biridir. Aynı zamanda benim üzerimde en çok etkiye sahip olan kişidir. Genellikle birlikte zaman geçiririz ve birçok şeyi paylaşırız. Aslında o, benim için arkadaştan ötedir. Biz/O.....gibiyiz/gibidir.

.....

.....

.....

ETKİNLİK 3 : Dergi ve gazetelerden kesilmiş kelimeleri ve fotoğrafları kullanarak bir metin yazınız.





ŞİKE **OLAY ÇIKTI**

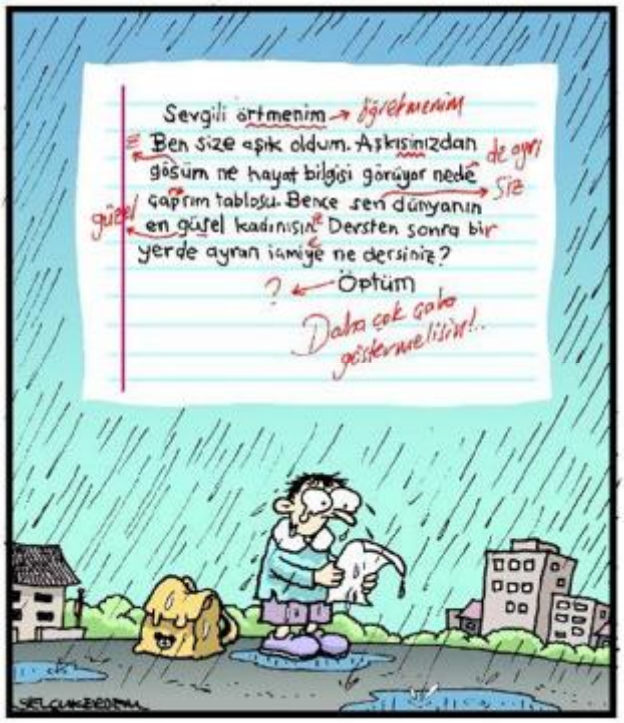
DOSTLUK



TEK YÜREK **EZELİ REKABET**









Erdil Yaşaroğlu © www.komikaze.net

3-4. Hafta

Amaçlar:

- Tezini yazılı olarak ifade ederken, anadüşünceyi örnekler vererek ayrıntı bir şekilde açıklar.
- Metni oluşturan cümlelerin ve paragrafların anlam ilişkisini etkili bir şekilde kurar.
- Konu ilgili yeterli sayıda ve birbiriyle tutarlı iddialarla genellemeyi ifade eder.
- Konu hakkında varılan yargıyı net bir şekilde ifade eder.
- Veriler ve iddia arasındaki ilişkiyi net bir şekilde kurar.
- Varsayımlarını metinde açıkça ifade eder.
- Konu ile ilgili önemli varsayımları örneklendirir.
- Öne sürdüğü iddianın karşıt görüşlerini ifade eder.
- Karşıt görüşleri ayrıntılı olarak açıklar.
- Metinde, farklı kaynaklardan araştırarak elde ettiği verileri sunar.
- İddiaları desteklemek üzere güvenirliği yüksek, birbirleriyle ve bağlı oldukları iddialarla tutarlı veriler kullanır.
- Farklı kaynaklardan elde ettiği güvenilir verileri iddiaların anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde düzenler.
- Verileri okuyucuyu ikna edecek tarzda sunar.

Süre: 4 Ders Saati

ETKİNLİK 1: Öğrencilere aşağıdaki metnin okunması.

Akif Koç, X Üniversitesinde "İç Hastalıklar" profesörüdür ve sigaranın insan vücudundaki etkileri üzerinde çalışmaktadır.

Tütün kullanımı dünyada ve Türkiye'de önlenebilir hastalık, sakatlık ve ölümlerin en önemli nedenidir. Sigaranın yol açtığı zararlara içmeyenlerde maruz kalmaktadır. Ülkemizde sigara tüketiminin kontrol altına alınarak, özellikle gençlerin korunması amacıyla, 2006-2010 yıllarını kapsayacak şekilde bir "Ulusal Tütün Kontrol Programı" hazırlanmıştır. Prof. Dr. Koç, bu program dahilinde sigara içiciliğin sorgulanması, sigara dumanına maruziyet ve tütün kontrol yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve davranışların saptanması konusunda verilerin toplanması için ulusal ölçekli araştırmalar yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu amaçla, tütün kontrolüne yönelik uygulamaların etkili olup olmadığı hakkında araştırma yapmak istemektedir.

Bu amaçla yapılan araştırmaları inceleyen bir çalışma planlamıştır. Ancak çalışma tamamlanamamış, tütün kontrolüne yönelik uygulamaların etkili olup olmadığı hangilerinin etkili olduğu sorusu araştırmacının hastalanması nedeniyle cevapsız kalmıştır.

ETKİNLİK 2: Metindeki duruma uygun hipotezlerin geliştirilmesi. Öğrencilerin üç araştırma grubuna ayrılması.

Birinci Grup: "Tütün kontrolüne yönelik uygulamaların etkili olduğunu" destekleyecek kanıtların bulunması

İleri Attıkları Hipotez:

İkinci Grup: "Tütün kontrolüne yönelik uygulamaların etkili olduğunu" reddedecek kanıtların bulunması.

İleri Attıkları Hipotez:

Üçüncü Grup: "Tütün kontrolüne yönelik uygulamalardan hangilerinin etkili olduğunu" destekleyecek (ya da desteklemeyecek) kanıtların bulunması.

İleri Attıkları Hipotez:

ETKİNLİK 3: Grupların oluşturdukları hipotezi belirlenen sorular doğrultusunda tanımlamasının ve açıklamasının istenmesi.

Sorular:

- Hipotezinizin anahtar ya da ana kelimeleri nelerdir? Bu kelimelerin altını çiziniz.
- Bu kelimelerin anlamları, tanımları nedir? Grup çalışmasıyla belirleyiniz.

ETKİNLİK 4: Gruplar tarafından oluşturulan hipotezlerin belirlenen sorular doğrultusunda sınanması.

Sorular:

- Varsayımların neler?
- Araştırman neleri ortaya çıkaracak? Yaptığın çalışmayla doğruların hiçbirini, bir kısmını yoksa hepsini mi ortaya çıkacaksın?
- Birinci ve ikinci soruya verdiğiniz yanıtlar doğrultusunda hipotezinizin ifade edilmesiyle ilgili herhangi bir değişiklik yapmak ister misiniz?

ETKİNLİK 5: Grupların topladıkları verilerin bir araya getirilmesi.

Yapılan Çalışmalar	**Amacı**	**Örneklem (Çalışma Grubu)**	**Veri Toplama Araçları**	**Bulgular**	**Sonuç**	**Öneriler**

YASAL DÜZENLEMELER	ETKİLİ	ETKİSİZ
Sigara paketleri üzerindeki uyarılar		
Sigara reklâmlarının yasaklanması		
Topluma ait ortak alanlarda sigara içimi tamamen yasaklanması		
Sigara fiyatları daha da arttırılması		
Topluma ait ortak alanlarda sigara içenler için özel kapalı yerlerin düzenlenmesi		
Restoran, bar ve kafeterya gibi yerlerde masalarda kül tablaları kaldırılması		
Sağlık personeline sigarayı bırakmada yardımcı olacak danışmanlık eğitimi verilmesi		
Sigara kullananların ve gebelerin sağlık sigorta tazminatları arttırılması		
Sigarayı bıraktırmaya ait uyarılar ve öneriler televizyonların en çok izlendiği saatlerde gösterilmesi		
Topluma örnek olan medyatik insanlar ve politikacıların da katıldığı sigarayı bıraktırmaya yönelik programlar ve şovlar yapılması		

ETKİNLİK 6: Gruplar tarafından önerilen çözümlerin yazılması. Yazarken beş noktaya dikkat edilmesi gerektiğinin hatırlatılması. Bunlar; genelleme, gerekçe, örnek, doğrudan ya da dolaylı aktarım ve açıklama'dır.

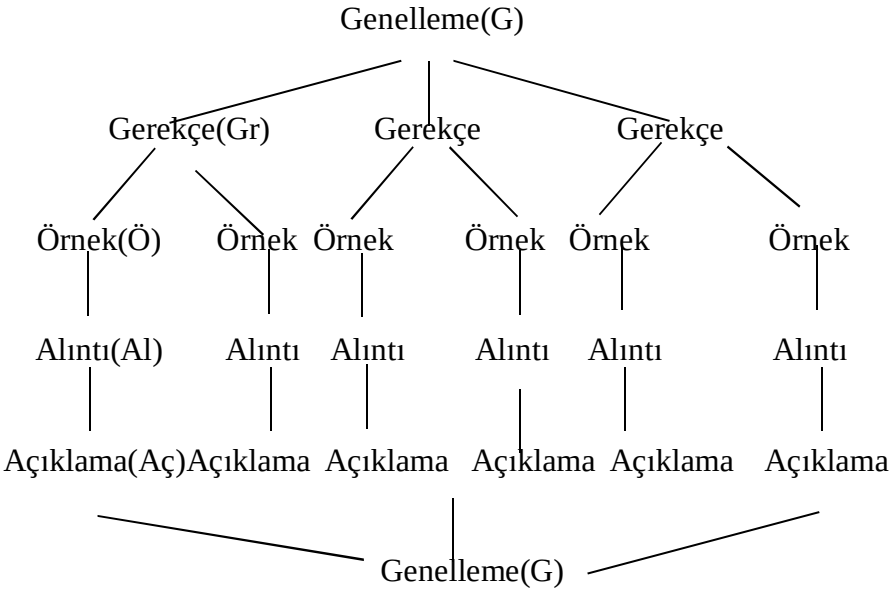
- **Genelleme;** teorinizi açıklarken ya da tartışmaya ulaşmada kullanılır.
- **Gerekçe;** neden böyle düşündüğünüzü açıklarken kullanılır.
- **Örnek;** konuyu besleyecek spesifik(konuya has, özel) bilgiler verirken kullanılır.
- **Doğrudan ya da dolaylı aktarım;** verilen örnekleri ayrıntılarıyla açıklamak istediğinizde kullanılır. Doğrudan aktarımda, yazarın ifadesi kendi kelimeleri(ifadesi)

birebir alınarak yazılır. Dolaylı aktarımda ise yazarın ifadesini kendi kelimelerinizi kullanarak yazabilirsiniz.

- **Açıklama;** verilen örneklerin genelleme ya da gerekçe ile nasıl bağlantılı olduğunu göstermede kullanılır.

HATIRLATMA:

1.



2. Paragraf

1 (G)

2 (Ö) (Al) (Aç) (Ö) (Al) (Aç)

3 (Ö) (Al) (Aç) (Ö) (Al) (Aç)

4 (Ö) (Al) (Aç) (Ö) (Al) (Aç)

5 (G)

5. Hafta

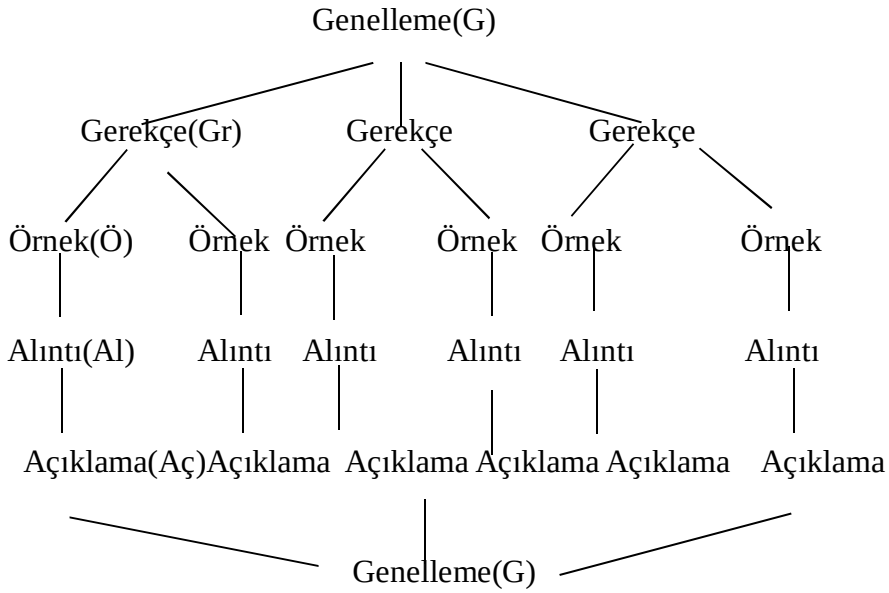
Amaçlar:

- Örnek bir metin üzerinde eleştirel yazma becerilerini gösterir.

Süre: 4 Ders Saati

HATIRLATMA:

1.



2. Paragraf

1 (G)

2 (Ö) (Al) (Aç) (Ö) (Al) (Aç)

3 (Ö) (Al) (Aç) (Ö) (Al) (Aç)

4 (Ö) (Al) (Aç) (Ö) (Al) (Aç)

5 (G)

ETKİNLİK: Aşağıda verilen karikatürlerle ilgili eleştirel yazma çalışması yapmalarının istenmesi.





EK- 10 Eleştirel Okuma ve Yazma Eğitim Programının Uygulandığı Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Çalışmalarıyla İlgili Örnekler

Grup çalışmalarına örnekler;

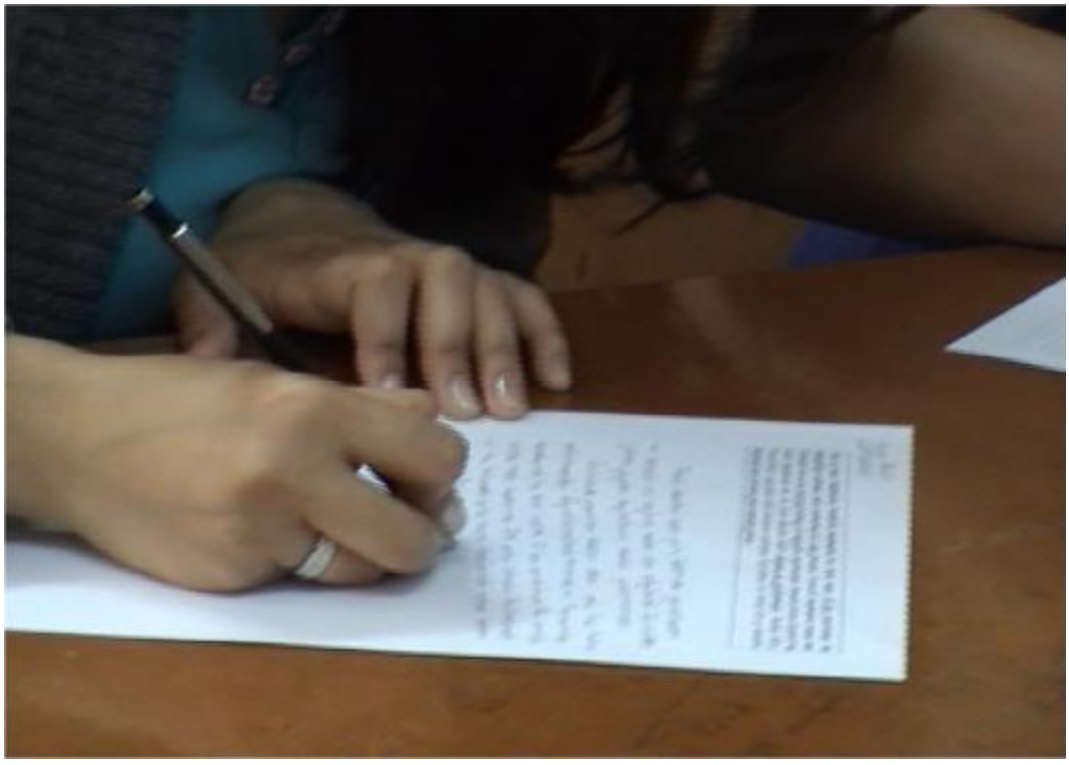






Bireysel çalışmalara örnekler;





ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Ayşegül KARABAY

Doğum Tarihi : 01.01.1979

Doğum Yeri : Adana

E-posta : akarabay@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2005- 2012 : Doktora: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

2001 -2005: Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü, Adana.

1997-2001: Lisans: Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Adana.

1993-1997: Lise, Çukurova Elektrik Anadolu Lisesi, Adana.

1990-1993: Ortaokul, Ziyapaşa Ortaokulu, Adana.

1985-1990: İlkokul, Mimar Kemal İlkokulu, Adana.

İŞ DENEYİMİ

2002-..... : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi.

2001-2002 : Adana İli MEB'e bağlı Karakuyu İlköğretim Okulu'nda Sınıf Öğretmenliği

YABANCI DİL : İngilizce