



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

**DOKTORA
TEZİ**

**SOKRATİK SORGULAMAYA DAYALI
ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
İLERİ OKUMA FARKINDALIĞINA ETKİSİ
ve YAZMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ**

UĞUR ÖZBİLEN

TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

SOKRATİK SORGULAMAYA DAYALI ELEŞTİREL OKUMA
ETKİNLİKLERİNİN İLERİ OKUMA FARKINDALIĞINA ETKİSİ VE
YAZMA BECERİSİ İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Uğur ÖZBİLEN

Danışman: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullandışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili bu beyana aykırı bir durumun saptanması hâlinde ortaya çıkacak tüm ahlâkî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Uğur ÖZBİLEN



JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Uğur ÖZBİLEN'nin bu çalışması 26.01.2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Bayram BIÇAK

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme)

Üye : Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye : Prof. Dr. Mesut GÜN

(Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye : Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ

(Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

DOKTORA TEZİNİN ADI: Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerinin İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi ile İlişkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezin planlanması, yürütülmesi ve yazılması hususunda göstermiş olduğu sonsuz destek ve yardımından ötürü lisans hayatımdan bugüne kadar beni yalnız bırakmayan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e teşekkür eder, saygı ve şükranlarımı sunarım.

Tez sürecim boyunca kıymetli görüşlerinden faydalandığım ve yolumu çizmemde büyük katkıları olan tez izleme komitesi hocalarım Prof. Dr. Yusuf TEPELİ ve Prof. Dr. Bayram BIÇAK'a teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte benim bugünlere gelmeme katkısı olan tüm eğitim sürecim boyunca hayatıma dokunan tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Tez jürimde yer alan Prof. Dr. Mesut GÜN ve Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ'a saygı ve teşekkürlerimi sunar, verdikleri destekten dolayı minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Çalışmamın şekillenmesinde çok önemli bir yere sahip olan Cahit Ünver Ortaokulunun değerli 7. sınıf öğrencileri ve kıymetli Türkçe öğretmenleri Tuğba DURSUN ve Fatma ACAR'a teşekkürlerimi sunarım. Değerli vaktini ve desteklerini benden esirgemeyen kıymetli dostum Dr. Mehmet ÖZŞAVLI'ya da ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmaya, konu alan uzmanı olarak destek veren Türkçe öğretmenleri, Uzman Mukime CANLI, Uzman Ayşegül ÜNAL, Uzman Cansu ALPKAYA, Burak ÇENDİK ve Naim KANADLI'ya teşekkür ederim.

Son olarak desteğini, yardımlarını, inancını her daim hissettiğim, bugünlere gelmemde büyük emeği olan babam Abdulvahap ÖZBİLEN'e, annem Ümide ÖZBİLEN'e, kardeşlerim Mehmet ÖZBİLEN'e, Oğuz ÖZBİLEN'e ve ayrıca bu zorlu süreçte bana her zaman destek olan eşim, hayat arkadaşım, Yıldız ÖZBİLEN'e şükranlarımı sunarım.

Uğur ÖZBİLEN

ÖZET

Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerinin İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi ile İlişkisi

ÖZBİLEN, Uğur

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Ocak 2023, xii + 159 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarına etkisini görmek ve bu sürecin yazma becerisiyle ilişkisini tespit etmektir. Bunun yanında etkinlik süreciyle ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurmak da alt amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmada karma desenlerden açımlayıcı karma desen kullanılmıştır. Bu amaçla Antalya merkezinde bir ortaokulda bulunan 7. sınıflardan basit seçkisiz bir şekilde bir deney bir kontrol grubu seçilmiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 29 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Gruplar belirlendikten sonra her iki gruba da ön testlerde “İleri Okuma Farkındalığı Ölçeği” uygulanmış ve “Yazma Konusu Belirleme Formu”ndan bir konu seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra deney grubunda yer alan öğrencilerle ön test-son test hariç 8 hafta boyunca Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri çerçevesinde uygulama yapılmıştır. Bu uygulamayla eş zamanlı olarak 4 defa yazma etkinliği yapılmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu ile ön testte yapılan işlem son test olarak tekrarlanmış ve öğrencilerden araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. En son aşamada ise deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan etkinlik uygulaması hakkında görüşme yapılmıştır. Daha sonra yazma etkinlikleri ile ilgili hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerle ikinci bir görüşme yapılmıştır. Böylece araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Toplanan verilerden hareketle araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının ileri okuma farkındalığı ve yazma konusunda eşit seviyede oldukları tespit edilmiştir. Deney grubundan toplanan veriler incelendiğinde ise Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerin ileri okuma farkındalıkları üzerinde hem betimsel hem de istatistiksel olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise betimsel olarak fark elde edilmişse de bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yazma becerisi ile ilgili yapılan testler sonucunda ise hem deney

hem de kontrol grubunda betimsel ve istatistiksel olarak farklılık olduğu iki grubun da yazma puanının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin eğlenceli, faydalı, destekleyici ve teşvik edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber bu etkinliklerin öğrencilere sorgulama, farklı bakış açısı ile bakabilme, okuma alışkanlığı ve ifade becerisi kazandırdığı da tespit edilmiştir.

Yazma becerisiyle ilgili deney grubunda yapılan görüşmeler sonucunda Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerine eşlik eden yazma çalışmalarının güzel, etkili, eğlenceli ve yazma becerisini geliştirici oldukları belirtilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut eğitim anlayışıyla yapılan yazma etkinliklerinin haftada bir defa yapıldığı ve genellikle kaynak olarak ders kitabının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sokratik Sorgulama, Eleştirel Okuma, İleri Okuma Farkındalığı, Yazma.

ABSTRACT

The Effect of Socratic Questioning-Based Critical Reading Activities on Advanced Reading Awareness and Its Relationship with Writing Skills

ÖZBİLEN, Uğur

PhD Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education, Doctorate Program in Turkish
Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

January, 2023, xii + 159 pages

The purpose of this study is to investigate the effect of Socratic questioning-based critical reading activities on 7th grade students' advanced reading awareness and to determine the relationship of this process with writing skills. Furthermore, it aimed to gather the students' perceptions of the activity process. The explanatory mixed design, one of the mixed designs, was used in the study. For this purpose, randomly selected 70 7th grade students from a secondary school in the centre of Antalya province participated in the study, with 30 students in the experimental group and 29 in the control group. Both groups took the "Advanced Reading Awareness Scale" in a pre-test and were asked to write a composition based on a topic from the "Writing Topic Determination Form". The experimental group underwent Socratic questioning-based critical reading activities for 8 weeks and writing activities for 4 weeks. After the implementation, both groups took the pre-test again in the post-test, and the quantitative data were collected. Finally, an interview was conducted with the students in the experimental group to gather qualitative data on the implementation of the activities. A second interview was held with students from both the experimental and control groups to gather information on the writing activities. The results of the study indicated that both the experimental and control groups had equal advanced reading awareness and writing skills prior to the study. The data from the experimental group revealed that the Socratic questioning-based critical reading activities significantly and positively impacted the students' advanced reading awareness. Although there was a descriptive improvement in the control group, this difference was not statistically significant. Moreover, the writing skills of both groups improved, with a descriptive and statistical difference observed in both the experimental and control groups. The students in the experimental group reported in interviews that the Socratic questioning-based critical reading activities were enjoyable, useful, supportive, and encouraging. They noted that the

activities helped them develop skills in questioning, perspective-taking, reading habits, and expression.

Regarding the writing activities, the students in the experimental group found them to be enjoyable, effective, entertaining, and helpful in developing their writing skills. Meanwhile, the control group reported that writing activities were conducted once a week using the textbook as a primary source. Overall, the findings suggest that Socratic questioning-based critical reading activities had a positive impact on the students' advanced reading awareness and writing skills.

Keywords: Socratic Questioning, Critical Reading, Advanced Reading Awareness, Writing.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları	3
1.3. Araştırmada Kurulan Hipotezler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eleştirel Düşünme Nedir?	8
2.2. Okuma.....	12
2.2.1. Okumanın Önemi	14
2.2.2. Okuduğunu Anlamanın Önemi	17
2.2.3. Okuma Modelleri	20
2.2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma (2019)	23
2.2.5. Okuma Türleri	24
2.2.6. Eleştirel Okuma.....	28
2.2.7. Eleştirel Okumanın Önemi.....	32
2.2.8. Eleştirel Okuma Modelleri	35
2.2.9. Eleştirel Okuma Materyalleri	40
2.2.10. Eleştirel Okuma ve Yapılandırmacı Yaklaşım.....	43
2.3. İleri Okuma	44
2.4. Sokratik Sorgulama.....	46
2.5. Yazma	51

2.5.1. Yazma Eğitimi Yaklaşımları	52
2.5.2. Metin	55
2.5.3. Metinsellik Ölçütleri	56
2.6. İlgili Araştırmalar	58
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	58
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	69
2.7. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	80

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	81
3.2. Çalışma Grubu	82
3.3. Araştırma Sürecinin Tanımlanması	83
3.4. Veri Toplama Araçları	85
3.4.1. Eleştirel Okuma Etkinliklerinin Tasarlanması	85
3.4.2. Yazma Konusu Belirleme Formu	86
3.4.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	87
3.4.4. Dereceli Puanlama Anahtarı	87
3.4.5. İleri Okuma Farkındalık Ölçeği (İOFÖ)	89
3.5. Verilerin Analizi	90
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	90
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	92

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	94
4.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	96
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	98
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	99
4.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	100
4.6. Altıncı Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	101
4.7. Yedinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	101
4.8. Sekizinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	102
4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	107
4.10. Onuncu Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular	110

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	113
5.2. Öneriler	120
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	120
5.2.2. Öğretime Yönelik Öneriler	121
KAYNAKLAR	122
EKLER	141
EK 1: Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul İzni	141
EK 2: MEB İzinleri	142
EK 3: Dereceli Puanlama Anahtarı	143
EK 4: Dereceli Puanlama Anahtarı İzni	145
EK 5: İleri Okuma Farkındalık Ölçeği	146
EK 6: İleri Okuma Farkındalık Ölçeği İzni	147
EK 7: Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formları	148
EK 8: Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinlik Planları	149
EK 9: İntihal Raporu	154
EK 10: Veli Onam Formu	155
ÖZGEÇMİŞ	156
BİLDİRİM	159

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri	10
Tablo 2.2. Okuma Sürecinin Aşamalarına Yönelik Kullanılan Stratejiler	17
Tablo 2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri	19
Tablo 2.4. Eleştirel Okuma Tanımları	29
Tablo 2.5. Bilgilenme İçin Okuma ile Eleştirel Okumanın Farkı	34
Tablo 2.6. Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	53
Tablo 3.1. Yazma Konusu Belirleyiciler Arası Uyum Katsayısı	86
Tablo 3.2. Kappa Testi Değer Aralıkları	91
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının İleri Okuma Farkındalığı İçin Bağımsız Örneklemeler T Testi Sonuçları	94
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Örneklemeler T Testi İleri Okuma Farkındalığı “Okuma Öncesi” Boyut Sonuçları	94
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Örneklemeler T Testi İleri Okuma Farkındalığı “Okuma Esnası” Boyut Sonuçları.....	95
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Örneklemeler T Testi İleri Okuma Farkındalığı “Okuma Sonrası” Boyut Sonuçları	95
Tablo 4.5. Deney Grubunun İleri Okuma Farkındalığı Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları	96
Tablo 4.6. Deney Grubunun “Okuma Öncesi” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.7. Deney Grubunun “Okuma Esnası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.8. Deney Grubunun “Okuma Sonrası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.9. Kontrol Grubunun İleri Okuma Farkındalığı Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları	98
Tablo 4.10. Kontrol Grubunun “Okuma Öncesi” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.11. Kontrol Grubunun “Okuma Esnası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.12. Kontrol Grubunun “Okuma Sonrası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklemeler T Testi Sonuçları.....	99

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.14. Deney Grubunun Yazma Puanı İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları..	100
Tablo 4.15. Kontrol Grubunun Yazma Puanı İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.	101
Tablo 4.16. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Son Testine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.17. Deney Grubunun “Nitelik” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	103
Tablo 4.18. Deney Grubunun “Katkı” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	104
Tablo 4.19. Deney Grubunun “Metinler” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ..	106
Tablo 4.20. Deney Grubunun “Öneriler” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular...	106
Tablo 4.21. Deney Grubunun Yazma Etkinlikleri “Nitelik” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	108
Tablo 4.22. Deney Grubunun Yazma Etkinlikleri “Katkı” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	109
Tablo 4.23. Deney Grubunun Yazma Etkinlikleri “Öneri” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	109
Tablo 4.24. Kontrol Grubunun Yazma Etkinlikleri “Katkı” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	111
Tablo 4.25. Kontrol Grubunun Yazma Etkinlikleri “Etkinlik” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Norman Fairclough 'un Üç Boyutlu Söylem Çözümlemesi Modeli	36
Şekil 3.1. Açıklayıcı Karma Desen Araştırma Süreci	82
Şekil 3.2. Araştırma Süreci Şeması	83
Şekil 4.1. Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	102
Şekil 4.2. Sokratik Sorgulama Etkinlikleri ile Beraber Yapılan Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	108
Şekil 4.3. Mevcut Eğitim Anlayışıyla Yapılan Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	110



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt. : Aktaran

İOFÖ: İleri Okuma Farkındalığı Ölçeği



BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde araştırmanın problem durumu ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmanın önemi, amacı, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar yazılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi sürekli güncellemenin okuma dışında başka yolları olsa da bu yolların en önemlilerinden biri belki de en önemlisi okumadır (Karatay, 2014). Okuma, çocukluktan itibaren kazanılan ve hayatın her alanında ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Okul ortamında bireye verilen okuma eğitimi okulun ilk yıllarında harflerin seslendirilmesi ile başlar ve sonraki yıllarda öğrenci okuduklarını zihin yoluyla yapılandırarak anlamlandırır. Birey belirli bir okuma eğitiminden sonra artık öğrenmek, bilgi edinmek için okuma becerisine sahip olmaktadır. Ancak sadece bilgi edinme amacıyla yapılan bir okuma temel düzeyde yapılan bir okumadır. Bu düzeyde yapılan bir okuma bilişsel alanın bilgi basamağında yani alt düzeyinde kalması anlamına gelmektedir (Aydın, 2020). Bu da bilginin yapılandırılmasının önüne geçerek bilişsel alanın diğer basamakları olan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma (Krathwohl, 2002) basamaklarında bilginin çözümlenememesi ve yapılandırılmaması demektir. Bu basamakların okuma sürecinde aktif bir şekilde kullanılabilmesi için eleştirel bir okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Eleştirel okuma, “okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varması” (Özdemir, 2018) biçiminde tanımlanmıştır. Bireyin eleştirel bir okuma becerisine sahip olabilmesi için de ilkokuldan başlattığı okuma sürecini ilerleyen yıllarda yaşının gerektirdiği bilişsel becerilerle desteklemelidir. Bireye bu aşamada destek verecek kişiler öğretmenleridir. Bu gelişimin sağlanabilmesi ve sağlam temellere kavuşturularak ömür boyu kullanılacak bir beceri hâline getirilmesi için ilkokulda sınıf öğretmenleri ve ortaokulda da Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen, kendisi sınıf ortamında uygulamalı olarak etkinlikler yapmalı ve küçük boyutlu metinlerle öğrencilere de benzer etkinlikler yaptırarak öğrencinin eleştirel okuma becerisini geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Eleştirel okuma becerisi kazanan bir öğrenciden okuduklarını iyi anlaması, yargılaması, sorgulaması, kendi bilgileriyle karşılaştırması, değerlendirmesi ve bu değerlendirmelerden yola çıkarak yeni bir sonuca ulaşması beklenir

(Memiş, 2020). Bu beklentinin de gerçekleşmesi için öğretmenlerin yeterli sayıda ve oranda eleştirel okuma uygulaması yaparak öğrencinin eleştirel okuma becerisini edinmesini sağlamalıdır. Tabii ki öğretmenlerin uygulama yapabilmesi için de materyallere ihtiyaçları vardır. Ancak derslerde kullanılan Türkçe dersi kitaplarındaki okuma metinlerinin altında yer alan metin altı soruları çoğunlukla bilgi düzeyinde kalmaktadır. Bu durum da öğrencinin eleştirel düşünmeye daha az maruz kalmasına sebep olmaktadır. Sallabaş ve Yılmaz (2020) yaptıkları çalışmada metin altı sorularının %67'sinin hatırlama ve anlama basamağında olduğunu %18'inin değerlendirme ve %4'ünün yaratma basamağında olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada bu durumu açıklar niteliktedir. Yine Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmadan hareketle 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metin altı sorularının büyük çoğunluğunun hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular da eleştirel düşünme ve okuma becerisinin ön plana çıkarılması ve konu ile ilgili materyal üretilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bulundukları yaş itibari ile ortaokul düzeyindeki öğrencilerin fiziksel ve zihinsel anlamda birçok becerileri bu dönemde olgunluğa kavuşmaktadır. Bu sebeple bu dönemde öğrencileri desteklemek ve onlara kazandırılacak beceriler üzerinde önemli ve detaylı çalışmalar yapılmalıdır. Bu durumdan hareketle araştırmanın da ana konusu olan eleştirel düşünme temelli eleştirel okuma becerisinin öğrenciye kazandırılması ve öğrencinin okuduklarını sorgulaması, onlarla ilgili yeni fikirler üretmesi, farklı bakış açıları ile yorumlamalar yapabilmesi ve sonuçta da bir sentez ortaya koyması önem arz eden bir konudur. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına etkisi ve yazma ürünü oluşturma ile ilişkisi araştırılmak istenmiştir. Bu amaçla eleştirel okuma etkinliklerinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin ileri okuma farkındalığına etkisinin olup olmadığı ve bu çalışmaların yazma becerisi ile ilişkisini araştırmak temel problem olarak belirlenmiştir.

Bütün dil becerileri(dinleme, konuşma, okuma ve yazma) birbiri ile bağlantılı şekilde sistematik bir gelişim gösterir ve birbirinden etkilenir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Yani okuma becerisi gelişim gösterirken diğer dil becerilerini etkiler ve onlardan etkilenir. Araştırmanın da konusu olan eleştirel okuma ve yazma ilişkisi ele alındığında nasıl ki konuşma becerisini geliştirmek için dinleme becerisinin yöntem ve süreçlerinin bilinmesi gerekiyorsa yazma becerisini de geliştirmek için okuma etkinlikleriyle metinlerin içerik, biçim ve kurgularının bilinmesi gerekmektedir (Dilidüzgün, 2019). Yapılacak çalışmada eleştirel okuma ve yazma

ilişkinin güncel olarak yeniden incelenecek olması da yukarıda verilen bilgileri destekleyerek yeni verilerin ortaya konmasını sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmadaki temel amaç Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına etkisini ve yazma becerisi ile ilişkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Deney ile kontrol grubunun ileri okuma farkındalığı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin ileri okuma farkındalığı ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ileri okuma farkındalığı ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ile kontrol grubunun yazma ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubunun yazma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun yazma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney grubundaki öğrencilerin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
9. Deney grubu öğrencilerinin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri çerçevesinde yapılan yazma uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
10. Kontrol grubu öğrencilerinin araştırma sürecinde sınıf içi yazma etkinlikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmada Kurulan Hipotezler

1. Deney ile kontrol gruplarının ileri okuma farkındalığı ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (H_1).

- 1.a. Deney ile kontrol gruplarının ileri okuma farkındalıkları “okuma öncesi” boyutta ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (H_1).
- 1.b. Deney ile kontrol gruplarının ileri okuma farkındalıkları “okuma esnası” boyutta ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (H_1).
- 1.c. Deney ile kontrol gruplarının ileri okuma farkındalıkları “okuma sonrası” boyutta ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (H_1).
2. Deney grubundaki öğrencilerin ileri okuma farkındalığı ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
 - 2.a. Deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları “okuma öncesi” boyutta ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
 - 2.b. Deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları “okuma esnası” boyutta ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
 - 2.c. Deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları “okuma sonrası” boyutta ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (H_1).
3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ileri okuma farkındalığı ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
 - 3.a. Kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları “okuma öncesi” boyutta ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
 - 3.b. Kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları “okuma esnası” boyutta ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
 - 3.c. Kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları “okuma sonrası” boyutta ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır (H_1).
4. Deney ile kontrol gruplarının yazma ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
5. Deney grubunun yazma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
6. Kontrol grubunun yazma ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).
7. Deney ile kontrol gruplarının yazma son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır (H_1).

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi bireyin bilgi edinmesini sağlayan temel beceridir. Bireyin doğru bir şekilde okuma yaparak okuduğu metinden en yüksek seviyede yararlanabilmesi için okuma becerisinin ihtiyaç duyduğu şartları yerine getirmesi gereklidir. Birey ilkokula başladığı ilk andan itibaren bu beceriyi geliştirmek için eğitimler alır ve ortaokulda aldığı eğitimlerle bu süreç ilerleyerek devam eder. İlk okuma aşamalarından sonra bireye verilen okuma eğitimi son derece önem arz etmektedir. Bu dönemde bireye okumanın salt bir seslendirmeden ibaret olmadığına kavratılması gereklidir. Okumanın çok boyutlu ve detaylı zihinsel süreçleri içeren bir beceri olduğu öğrenciye kavratılmalı ve bu zihinsel süreçleri de öğrencinin okuma sırasında kullanması sağlanmalıdır. Bunun da mümkün olabilmesi için bireye analiz yapma, sorgulama, sorguladıklarından yeni fikirler ortaya koyma gibi beceri ve aşamaları içeren eleştirel okuma becerisinin kazandırılması gerekli görülmektedir. Bu aşamaları kazandırmak için de eleştirel okuma stratejileri olan ön inceleme, soru sorma, karşılaştırma, özetleme, kavramlara dikkat etme, metindeki ana fikri ve savunulan düşünceyi değerlendirme, yazarın bakış açısını ve yazma amacını bulma, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme, olgu ve görüşleri ayırma, neden sonuç ilişkisi kurma (Karabay, 2012) gibi stratejilerin de okuma sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu durum da öncelikle öğretmenlere büyük görev düştüğünü ve eğitim aşamasında öğretmenlerin kullanacakları materyallerin de önem arz ettiğini ortaya koymaktadır.

Bir bireyin dil alanındaki yeterliliğinin tam olabilmesi için becerilerin aynı düzeyde edinilmesi gerekmektedir (Temizyürek ve Çevik, 2017). Becerilerin aynı düzeyde edinilmesi gerekliliği bu becerilerin de birbirlerinden gelişimsel olarak etkilenmelerine sebep olmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın asıl konusu olan okuma becerisinin öğrencilerin yazma becerisi ile olan ilişkisi bu becerilerin çıkış noktası olan anlama ve anlatma boyutlarından ileri gelmektedir. Birey okuma aracılığıyla kelime hazinesini geliştirmekte ve bu özelliğiyle yazma becerisine kaynaklık etmektedir. Bununla birlikte farklı bir araştırmada okuma ve yazmanın diğer bir ilişkisinin birey tarafından okunan metinlerin yazma ürünü ortaya koyma aşamasında bireye örnek oluşturduğu belirtilmiştir (A. Akyol, 2011). Bu fikirlerin ortaya konması ancak araştırılıp ulaşılan kaynaklar itibarıyla ortaokul seviyesinde test edilmemiş olması, bu araştırmanın alanda bir eksikliği gidereceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinden hareketle ileri okuma farkındalıklarının geliştirilmesi ve metin oluşturabilme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Eleştirel okuma etkinliklerinin sınıf içinde yapılacak uygulamalardan hareketle öğretmenlere kaynaklık edeceği, fikir vereceği ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı destekler nitelikte olacağı da düşünülmektedir. Buna ek olarak ortaokul düzeyinde yeni yapılacak uygulamalı eleştirel okuma ve yazma becerisini araştırma ve geliştirme çalışmalarına yol gösterici nitelikte olacağı da düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili yapılacak daha nitelikli çalışmalara da katkı sağlayacağı araştırmanın önem arz eden diğer boyutudur. Bu sıralanan durumlarla beraber eleştirel okuma becerisine sahip öğrencileri bir adım daha öteye taşımak, onlara bu beceriyi kazandırmak ve bu beceriye sahip olmayan öğrencilerde bu becerinin oluşturulmasını sağlamaya çalışmak da araştırmanın önceliklerindendir. Soru soran, sorgulayan, araştıran, analiz yapan ve bilgi edinmeye çalışan bireylerin bulundukları toplumu kültürel, sosyal, bilimsel, ekonomik ve daha birçok alanda üst bir noktaya taşıyacakları bilinen bir gerçektir. Bu açıdan gelişim çağındaki ortaokul öğrencilerine eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin kazandırılması önemli bir durum olarak göze çarpmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada:

- 1) Her iki gruptaki öğrencilerin de kontrol edilemeyen sosyal, kültürel, ekonomik ve hazır bulunuşluk gibi durumlarının öğrencileri eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır. Bu varsayım deney ve kontrol gruplarının aynı okuldan seçilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulun devlet okulu olması da öğrencilerin sosyoekonomik açıdan yakın bir seviyede olduklarını kanıtlar niteliktedir. Hazır bulunuşluk noktasında da grupların Türkçe dersi başarı ortalamalarının birbirine yakın olması da bu varsayımı güçlendirmektedir.
- 2) Öğrencilerin görüşme sırasında sorulara verdikleri cevaplarda tarafsız davrandıkları varsayılmıştır. Bu varsayım da öğrencilerin verecekleri cevapların öğrencileri hiçbir alanda olumlu ya da olumsuz etkilemeyeceği ve öğrencilere verdikleri bilgilerin hiç kimseye paylaşılmayacağı bilgisi verilerek güçlendirilmiştir. Bununla beraber verecekleri

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bir merkez ortaokulda öğrenim gören iki adet 7.sınıf şubesi ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma dil becerisi olarak okuma ve yazma ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma, araştırmacı tarafından hazırlanan 8 eleştirel okuma ve 4 yazma etkinliği ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme “kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” (Cüceloğlu, 2021, s. 216) olarak tanımlanmıştır.

Okuma: Okuma; “Görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve farklı bileşenlerden oluşan karmaşık, duysal ve zihinsel bir etkinlik” (Karatay, 2010, s.459)’tir.

Eleştirel okuma: Eleştirel okuma “düşüncenin doğasını geliştirmek maksadıyla metni inceleme, değerlendirme ve metin hakkında düşünme sanatı” (Paul ve Elder, 2008’den akt. Özudoğlu, 2016, s. 114)’dır.

Yazma: Yazma “kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını... kaleme alması, kağıda aktarmasıdır.” (Göçer, 2014) biçiminde tanımlanmıştır.

Sokratik Sorgulama: Sokratik sorgulama, öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerini desteklemek ve bu sürecin geliştirilmesi için öğretici tarafından hazırlanan çeşitli soruların öğrencilere yöneltilmesi olarak tanımlanmaktadır (Shaw, 2007).

Beceri: “Kişinin yetkinlik ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet.”tir (Türkçe Sözlük, 2011, s.291).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eleştirel Düşünme Nedir?

Eleştirel okuma kavramını açıklamadan önce eleştirel düşünmenin ne olduğunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü okuma ve düşünme birbiri ile iç içe olan iki gelişimsel beceridir.

Düşünme, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Bu beceri ile insanlar problemlerini çözerler, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeye çalışırlar ve toplumun bir bireyi olmayı başarırlar (Chaffe, 1994 akt. Semerci, 2003). Eleştiri ise Yunanca “critic” ya da “kritike” kelimelerinden Latinceye “criticus” biçiminde aktarılmış ve zamanla farklı dillerde “yargılama sanatı” olarak kullanılmış bir kavramdır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Düşünme becerisinin önemli bir bileşeni olan eleştirel düşünmeye gelindiğinde bireyin kendini yetiştirmesinde son derece önemlidir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates’e kadar dayanmakta ve bu terim ilk ortaya çıktığında felsefeyi temel alarak davranışlarımıza yön vermeyi ve rehberlik etmeyi amaç edinen mantıklı bir akıl yürütme olarak tanımlanmaktaydı. Ancak daha sonra olayların doğru bir biçimde tanımlanması olarak basit bir şekilde ele alınmış (Kaya, 1997) ama bu da yeterli bulunmamış ve çok daha kapsamlı tanımlamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Yine bu beceri felsefe ve psikolojiden yararlanılarak açıklanmaya çalışılmış, felsefi boyutu iyi düşünmenin kuralları, insan düşüncesi, gerçekçi ve yansız bir dünya görüşüne nasıl sahip olunabileceği ve buna benzer zihinsel beceriler üzerine odaklanmıştır. Psikoloji boyutu ise düşünceyi ve düşünme becerisini konu alan deneysel araştırmalar, bireysel farklılıkların karmaşık görüşler üzerindeki durumlar ve problem çözme kavramına dayandırılmıştır (Kurnaz, 2020). Eleştirel düşünme dar anlamda ele alındığında elde edilen bilginin daha iyi öğrenilmesi elde edilen bu bilginin yeni durumlarda kullanılması ve bireyin değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Semerci, 2003). Bir diğer tanım da düşünme biçimimizi geliştirmeyi düşündüğümüz sırada düşündüklerimizi yeniden ele alarak düşünme sanatı (Scheffer ve Rubenfeld, 2000) biçiminde ele alınmıştır. Yine Frantz’dan aktaran Şenşekerci ve Bilgin (2008) eleştirel düşünmeyi bireyin herhangi bir şeyin geçerli olup olmadığını değerlendirmek için kullandığı disipline edilmiş bir düşünme biçimi olarak aktarmışlar ve eleştirel düşünmenin bir disiplin olduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak eleştirel düşünme becerisi çok daha fazla boyuta sahip karmaşık bir beceridir. Eleştirel düşünme en

geniş manasıyla bireylerin amaçlarına uygun ve kontrollü bir şekilde yaptıkları, alışılmış olanın ve aynı kalıpların sürekli tekrarlarına engel olan; varsayımların, peşin hükümlerin ve elde edilen her türlü bilginin sınanmaya çalışıldığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve farklı yönlerinin, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözüme kavuşturularak değerlendirildiği, mantık, akıl yürütme ve karşılaştırmalardan yararlanan; sonucunda da belirli fikirlerin, kuramların veya davranışların elde edildiği düşünme biçimidir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2009). Tanımdan da anlaşıldığı üzere eleştirel düşünme zihinsel birçok işlemin bir arada kullanıldığı bilişsel bir beceridir. Ayrıca bireyin karar vermesinde, bilgi düzeyini artırmasında ve yeni bilgiler edinmesinde de son derece önemli bir beceridir. Bu becerinin aşamaları da becerinin edinilmesinde önem arz etmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin aşamaları aşağıda belirtilmiştir (Doğanay, 2006):

- Değerlendirilecek veya eleştirilecek konuyu belirleme,
- Kullanılacak kriterleri ya da standartları belirleme,
- Doğru ve güvenilir kaynaklardan bilgi toplama,
- Toplanan bilgilerin birbiriyle ilgisini ve doğrulunu kontrol etme,
- Olguya dayalı ve görüşe dayalı bilgileri ayırt etme,
- Mümkün olduğu oranda farklı kaynaklar ve farklı bakış açılarına sahip kaynaklardan bilgi toplama,
- Toplanan bilgilerdeki, tutarsız yönleri, ön yargıları ve kalıp ifadeleri ve duygusal önergeleri ayırma,
- Neden sonuçlar ile olgu ve görüşleri birbirinden ayırt etme,
- Elde edilen bilgilerdeki olumlu ve olumsuz taraflar incelenip değerlendirildikten sonra kanıt ve gerekçelerle bir yargıya varma.

Bu aşamalardan oluşan eleştirel düşünmenin ayrıca esneklik, anlaşılabilir bir hedef, organize etme, zaman ve emek, soru sorma ve bunlara cevap bulma, araştırma ve akılcı sonuçlara ulaşma gibi temel özellikleri de vardır (Pirozzi, 2003). Birçok kuram, yöntem, yaklaşım ve teknikte olduğu gibi eleştirel düşünme de çeşitli stratejilere sahiptir. Bu stratejiler en geniş anlamda ele alan Paul, Binker, Jensen ve Kreklau (1990, s.52) bu stratejileri duygusal, bilişsel - makro yetenekler ve bilişsel - mikro beceriler olmak üzere üç ana başlık altında ele almışlardır. Bu beceriler aşağıdaki tabloda şu şekilde verilmiştir:

Tablo 2.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Strateji	Duygusal stratejiler
S - 1	Bağımsız düşünme
S - 2	Ben-merkezli ya da toplum-merkezli iç görüş geliştirme
S - 3	Tarafsız düşünme
S - 4	Duyguların altında yatan düşünceleri ve düşüncelerin altında yatan duyguları keşfetmek
S - 5	Zihinsel alçakgönüllülüğün geliştirilmesi ve yargının askıya alınması
S - 6	Zihinsel cesaret geliştirmek
S - 7	Zihinsel iyi niyet veya dürüstlük geliştirmek
S - 8	Zihinsel azmi geliştirmek
S - 9	Akla güvenme becerisi geliştirmek
Bilişsel Stratejiler - Makro Yetenekler	
S - 10	Genellemeleri bulma ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma
S - 11	Benzer durumların karşılaştırılması: iç görüşlerin yeni bağlamlara aktarılması
S - 12	Kişinin bakış açısını geliştirmek: inançları, argümanları veya teorileri oluşturmak veya keşfetmek
S - 13	Sorunları, sonuçları veya inançları açıklığa kavuşturmak
S - 14	Kelimelerin veya cümlelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmak ve analiz etmek
S - 15	Değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesi: değerlerin ve standartların açıklığa kavuşturulması
S - 16	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin değerlendirilmesi
S - 17	Derin sorgulama: kök veya önemli soruları gündeme getirme ve takip etme
S - 18	Argümanları, yorumları, inançları veya teorileri analiz etme veya değerlendirme
S - 19	Çözümler üretme veya değerlendirme
S - 20	Eylemleri veya politikaları analiz etme veya değerlendirme
S - 21	Eleştirel okuma: metinleri netleştirme veya eleştirme
S - 22	Eleştirel dinleme: sessiz diyalog sanatı
S - 23	Disiplinler arası bağlantılar kurma
S - 24	Sokratik tartışmayı uygulamak: inançları, teorileri veya bakış açılarını açıklığa kavuşturmak ve sorgulamak
S - 25	Diyalojik olarak akıl yürütme: perspektifleri, yorumları veya teorileri karşılaştırma
S - 26	Diyaletik akıl yürütme: bakış açılarını, yorumları veya teorileri değerlendirme
Bilişsel Stratejiler - Mikro Beceriler	
S - 27	Çelişen idealler ile gerçek uygulamaların karşılaştırılması
S - 28	Tam olarak düşünmeyi düşünmek: eleştirel kelime dağarcığını kullanma
S - 29	Önemli benzerlik ve farklılıklara dikkat çekme
S - 30	Varsayımların incelenmesi veya değerlendirilmesi

Bilişsel Stratejiler - Mikro Beceriler

- S - 31 İlgili gerçekleri alakasız gerçeklerden ayırt etmek
 - S - 32 Akla uygun çıkarımlar, tahminler veya yorumlar yapmak
 - S - 33 Kanıtların ve iddia edilen gerçeklerin değerlendirilmesi
 - S - 34 Çelişkileri tanıma
 - S - 35 Etkileri ve sonuçları keşfetme
-

Yukarıda yazılan stratejilerin kullanılabilmesi için kişinin çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu kişilerin taşıdığı becerileri şu şekilde açıklanmıştır (Ennis, 2010'dan akt. Özensoy, 2011) :

- Açık fikirli ve alternatif yollara önem verir.
- Bilgi sahibi olmak ister.
- Kullanılan kaynakların güvenilirliğini değerlendirir.
- Varsayımları, nedenleri ve sonuçları ortaya çıkarır.
- Uygun ve açıklayıcı sorular sorar.
- Bir argümanın gerekçelerinin, varsayımlarının ve kanıtlarının kabul edilebilirliği de dâhil olmak üzere kalitesini iyi muhakeme eder.
- Makul bir pozisyonu iyi geliştirebilir ve savunabilir.
- Uygun, açıklayıcı sorular sorar.
- Makul hipotezleri formüle eder, deneyleri iyi planlar.
- Tecrübelerini yönetir ve planlar.
- Kavramları bağlamı içinde tanımlar.
- Gerekğinde dikkatli bir şekilde sonuçları ortaya koyar
- Neye inanacağına veya ne yapacağına karar verirken bu listedeki tüm öğeleri kaynaştırarak bütünleştirir.

Eleştirel düşünmeden son zamanlarda hazırlanan eğitim programları içerisinde bahsedilmiştir. Bu kavram 2019 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nda da kendisine yer bulmuş ve programda eleştirel düşünme kavramı bireyin sahip olması gereken yeterlilikler arasında yer almıştır ve şu şekilde ele alınmıştır: “Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.” (MEB, 2019, s.3).

Eleştirel düşünmenin tanımları, özellikleri ve adımları incelendiğinde temelinde bilgi toplama, inceleme, sorgulama, yargılama, değerlendirme ve bir sonuç elde etme kavramları ortak kavramlar olarak göze çarpmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinde yer alan bilgi toplama kavramı okuma ile doğrudan ilgilidir. Bireyler okuma becerisi ile bilgi edinir ve bu bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek yapılandırırlar. Bu beceriler arasında bir ilişki olması araştırmanın da temel noktası olan beceriler arası etkileşimi meydana getirmektedir. Buradan hareketle okuma becerisinin edinim süreci, stratejisi, amaçları ve teknikleri hakkında bilgi ayrıntılı bir şekilde ilgili bölümde verilecektir.

2.2. Okuma

Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, dil becerilerinin anlamaya dayalı boyutu içerisinde yer alan zihinsel bir beceridir. Bu beceri istisnai durumlar dışında okul ortamında öğrenilmeye başlanmaktadır. Dil öğretim alanına bakıldığında bu beceri ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Tanımlara bakıldığında da çok kapsamlı bir beceri olduğu göze çarpmaktadır. Bu kavramın profesyonel anlamda tanımını ilk yapan araştırmacılardan biri olan Göğüş (1978) bu kavramı şu şekilde açıklamıştır: “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.” (s. 60). Özdemir (1987) ise okumayı, basılmış ya da yazıya aktarılmış sözcüklerin duyu organlarımız aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması olarak ele almış ve zihinsel bir süreç olduğunu açıklamıştır. Sweet (1993) okumayı, öğrenci ile metin arasındaki etkileşimden hareketle kişide bulunan mevcut bilgi veya ön bilgi üzerine anlam oluşturma süreci olarak tanımlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında yayımladığı “İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu”nda da okuma kavramı tanımlanmış ve şu şekilde ele alınmıştır: “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (MEB, 2006, s.6). S. Sever (2011) ise okuma kavramını fiziksel ve zihinsel becerilerin bir arada kullanılmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma olarak tanımlamıştır. Türkçe Sözlük’teki (2011) tanımı ise şu şekildedir: “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek / bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek ” (s.1494). Başka bir tanımda da okuma, görme, algılama, seslendirme, zihinde yapılandırma ve anlama gibi aşamalarla göz ve beyinin ortak hareketi ile oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2014). Arıcı (2018) ise okumayı görülen bir yazılı metni tecrübelerinden hareketle kendine has anlamlandırma olarak tanımlamıştır. Johnson (2017) okumanın anlama ulaşmak için bir metin kullanma etkinliği olduğunu açıklamış

ve bunun sürekli gelişen bir beceri olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak zihindeki görsel bilgi ile görsel olmayan bilgileri birleştirip düşünceler arası bağlantı kurmak olduğuna değinmiştir.

Yapılan tanımların ortak noktalarına bakıldığında okuma kavramı ile ilgili görme, anlama, algılama, yorumlama gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Ek olarak da zihinsel bir süreci oluşturduğu ve bir koordinasyon gerektirdiği de yapılan tanımlardan anlaşılmaktadır. Buradan da yola çıkarak farklı bakış açıları ile ele alınan ve tanımlı yapılan okuma becerisinin çok yönlü ve karmaşık bir beceri olduğu söylenebilir. Karabay (2012) da bu fikri destekleyen açıklamayı şu şekilde yapmıştır: “ ... 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 hâlinde gerçekleşebilir.” (s.23). Türkçe eğitimi alanındaki araştırma ve kaynaklara bakıldığında bu görüşün yeterli olmadığı görülmektedir. H. Akyol (1997)’a göre okuma okuyucu, yazılı ve yazısız kaynaklar ve çevrenin ortak etkileşimi ile meydana gelmektedir. Akyol’a göre anlam ne kitabın içerisinde ne de içerisinde bulunan ortamdadır. Yani anlam farklı unsurların ortaklaşa çalışması ve etkileşimi ile meydana gelmektedir.

Okuma, bireyin ilk okuma aşamasında sembolleri seslendirme olarak kendini göstermektedir. Birey belirli bir aşamaya kadar bu eylemi bilinçli olarak yapmamaktadır. Ancak okumanın karmaşık zihinsel sürece dönüşmesi bu basit seslendirmenin sona ermesi ve bireyin okuduğunu anlayarak bilgi edinmesi, okuduğunu algılaması, yorumlar yapması ve anlam çıkarması ile gerçekleşmektedir. Bireyin okuduğunu anlaması büyük önem arz etmektedir. Birey bu beceri ile karakter gelişimini sağlar, bilgi edinir ve eğitsel olarak kendini geliştirir. Yani okuma becerisi bireyin akademik olarak gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Aksoy, 2018; Yıldız ve A. Akyol, 2011). Ancak okumanın faydası sadece bireysel olarak ele alınmamalıdır. Okuma, toplumun gelişmesi için de son derece önemli bir beceridir. Değişen yaşam koşullarıyla birlikte bireyin yenilikleri takip edebilmesi, üretim sürecine dâhil olması, okuma alışkanlığı aracılığıyla gerçekleşmektedir (Karatay, Külâh ve Kaya, 2020). Bu da okumanın toplumsal gelişime de katkı sağladığını göstermektedir.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan anlaşılabacağı üzere okuma çok yönlü bir beceridir. Bu yönler fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik olmak üzere üç farklı şekilde ele alınmıştır. Demirel (2000) bu yönler hakkındaki bilgiyi şu şekilde aktarmaktadır:

- a. Fizyolojik Yön: Okunan her sözcüğün zihninizde bulunan bir görsel imgesi vardır. Göz, bu sözcüğü görünce bu imge aracılığıyla tanır. Gözün algıladığı bu sözcük

bulunduğu yerin bağlamına göre seslendirilir. Okuma anında göz, beyin ve konuşma organlarının ortak hareketi okumanın fizyolojik yönünü göstermektedir.

- b. Psikolojik Yön: Bireyin iyi bir okuyucu olabilmesi için iyi bir psikolojik yapıya sahip olması gerekmektedir. Zihin, algılama ve düşünme becerisini geliştirmek için belirli bir düzeye erişerek yükselmesi gerekmektedir. Ayrıca okuma aracılığıyla bireyin psikolojik ve duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir.
- c. Sosyolojik Yön: Bu yön bireyin bulunduğu çevre ile ilgilidir. Bireyin eğitilebilmesi için ortalama bir kültür ortamına sahip olması gerekmektedir. Bireyin ilk olarak içinde büyüdüğü aile ortamı okuma becerisinin gelişimi üzerinde son derece etkilidir. Daha sonraki sosyal çevre olan okul da bu süreci destekleyicidir.

Farklı kaynaklarda ise okumanın iki yönü bulunduğu ve bunların fiziksel ve zihinsel yönler olduğu belirtilmiştir. Fiziksel yön, göz hareketleri, netlik alanı(aktif görme alanı), netlik açısı, okuma mesafesi ve ses organlarından oluşmaktadır. Zihinsel yön ise beyinde yer alan görüntüleme, görüntü tanıma, yorum ve okuma merkezlerinde gerçekleşen işlemler olarak belirtilmiştir (Özbay, 2014).

2.2.1. Okumanın Önemi

Okuma bireyin hayatında büyük önem arz etmektedir. Bilginin hızlı bir şekilde aktığı günümüz dünyasında bu bilgileri alıp bunlardan yararlanabilmek için okuma becerisine ihtiyaç vardır. Okuma temelde bireyin bilgi edinmek için başvurduğu yollardan biridir. Öğrenmenin maliyetini düşürme açısından da bireye faydası vardır. Bireyin ruhsal yönden zenginleşmesini, olaylara eleştirel bakış açısıyla bakabilmesini, olaylarla ilgili farklı bakış açıları getirmesini, beğeni ve güzellik duygularını geliştirmesini ve bireyin sağlıklı iletişim kurması için gerekli becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca okuma, bireyin davranışlarının şekillenmesinde yol gösterici olmakta ve bireyin düşünüp değerlendirme yapabilmesinde yardımcı olmaktadır (Karatay, 2014).

Okumanın önemini Davis'ten aktaran Memiş (2020) şu şekilde açıklamaktadır: modernleşen toplumların temel yapısında okuma becerisi yatmaktadır. Bazı toplumlarda ilaç kutusu gibi çok önemli bir unsurun üzerindeki yazıyı tam olarak anlayamayacak insanlar bulunmaktadır. Bu insanların çocukları düşünüldüğünde endişe verici bir durumla karşılaşmaktadır. Bu insanlar tek başlarına yardım almadan bir form doldurmak, günlük hayatta veya yakın çevrelerinde karşılaştıkları levha, sembol ve işaretleri okuyup anlamak veya bir haritayı takip edebilmek çok zor bir iş gibi görünmektedir. Ancak bu durumlar modern

insanlar için çok kolay anlaşılıp okunabilecek bilgiler iken iyi bir okuma becerisine sahip olmayan toplumlar için korku kızgınlık ve yılgınlık kaynağı olabilmektedir. Bu durum okumanın sosyolojik boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte okumanın toplumsal yapı ve toplumsallaşma üzerinde ne kadar önemli bir etken olduğu görülmektedir.

S.Sever (2004) de okuma becerisinin bir zorunluluk olarak toplum bireylerine kazandırılması gerektiğini aktarmaktadır ve Türkçe öğretiminin asıl hedeflerinden birinin öğrencilere doğru bir okuma alışkanlığı ve becerisi kazandırmak olduğunu belirtmektedir.

Memiş (2020) okumanın önemini birçok farklı açıdan ele almıştır. Memiş okumanın diğer insanların tecrübelerinden yararlanma konusunda iyi bir unsur olduğunu belirtmektedir. Edinilen tecrübelerin bireyin kendi yararına kullanılabileceğini de açıklamaktadır. Bununla birlikte okuma becerisine sahip olmayan insanların hayat tecrübeleri kendi yaşadıkları ile sınırlı kalacağını belirtmiştir. Ayrıca basılı ve yazılı metinleri okumak ve bunu alışkanlığa dönüştürmek bilgi edinmenin zamana ve mekâna bağlı sınırlarını kaldırarak bireye sınırsız bir bilgi edinmenin ve öğrenmenin yolunu açar. Bireyin kültürel düzeyini yükseltmesi, yakın çevresine ve hızla değişen dünya toplumuna ayak uydurarak gelişmeleri takip etmesi iyi bir okuyucu olmasına bağlıdır. Bireyin sözcük ve bilgi dağarcığını geliştirmesi yine okuma becerisi aracılığıyla olmaktadır. Okuma, bireye hayat boyu öğrenme yolunda en büyük yardımcı etken olarak karşımıza çıkmakla beraber bireyin yaratıcılık becerilerini de geliştirerek bireyin ufkunun genişlemesine de yardımcı olur. Bunlara ek olarak okuma bireyin dil becerilerini iyi kullanmasına ve kişisel gelişiminin sistemli bir şekilde işlemesine de yardımcı olur.

Bireyin okul hayatına gelindiğinde birey derslerin büyük çoğunluğunda başarılı olabilmek için yine okuduğunu anlama becerisine sahip olmalı ve okuma alışkanlığı kazanması gereklidir (Kavcar, Oğuzkan ve S. Sever, 2003).

Bireyin okuduklarını anlamlandırması ve bu bilgileri sentezlemesi sonucunda da okuma; bireyin kendine güvenmesine, olayları derinlemesine inceleme becerisi kazanmasına, farklı bakış açıları geliştirmesine, günlük olayları yorumlayabilmesine, farklı bakış açılarını karşılaştırmasına, entelektüel bilgisini geliştirmesine ve bunların sayesinde sosyal çevresinde belirli bir kültürel birikime sahip olmasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır (Karadağ ve Yurdakul, 2016).

Okuma sistemsiz bir beceri değildir. Gelişim aşamaları olan ve belirli bir süreci içine alan gelişimsel bir beceridir. Okumanın öneminde de vurgulandığı gibi iyi bir okuyucu olabilmek ve okuma becerisinin gerekliliklerini yerine getirebilmek için bu becerinin

aşamalarını iyi yönetip gereken olgunluğa ulaştırmak gerekmektedir. Ancak bu yapılarak temeli sağlam bir okuma becerisi edindirmek mümkün olabilir. H. Akyol (2014) bu aşamaları sekize ayırmıştır. Bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır:

- 1) *Hazırlık ve taklit aşaması*: Bu dönem okul öncesi dönemi kapsamaktadır. Bireyler bu aşamada kitaplara karşı meraklı olduklarını göstermekte taklit biçiminde seslendirme yapmaya çalışmaktadırlar. Bu aşamada birey bazı harfleri öğrenir ve ses harf ilişkisinin farkına varır.
- 2) *Başlangıç aşaması*: Çocuklar bu dönemde küçük kitapları okuyabilirler ve bütün harfleri tanıyarak bunları seslendirebilirler. Çok sık karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını bilirler ve okudukları küçük kitaplar hakkında görüş geliştirirler.
- 3) *Gelişim aşaması*: Bu aşamadaki çocuklar okuduklarını anlamaya, ses bilgisine ve cümlelerin yapılarına önem vermeye başlarlar. Okuma sürecinde yazılar görsellerin önüne geçmeye başlamaktadır. Çocuklar bu aşamada temel noktalama işaretlerini kullanarak hikâyelerde olay örgüsünü ve durumları anlar, hikâyedeki kahramanları tanır ve bunların üzerine konuşabilir.
- 4) *İlerleme aşaması*: Bu aşamada çocuk sessiz okuma becerisine sahiptir. Okunan kitaplardaki problemlerin çözümleri için görüş geliştirebilirler. Bilgi verme amaçlı kitapları anlamlandırarak okuyabilirler.
- 5) *İlişkilendirme aşaması*: Çocuklar bu dönemde uzun kitapları ve metinleri rahat bir şekilde okuyabilirler. Okunan hikâyelerde yer alan karakterleri ve olayları derinlemesine yorumlayıp olaylar ve karakterler arasında karşılaştırmalar yapabilirler.
- 6) *Akıcı okuma aşaması*: Bu aşamada çocuklar karmaşık metinleri okuyabilir, öğretmen rehberliğinde grup tartışmaları yapabilir, metinlerde yer alan olayları analiz ederek sonuç çıkarabilirler.
- 7) *Ustalık aşaması*: Bu aşamaya gelen bir öğrenci dilediği konuda bir kitabı okuyabilir. Okuduğu metinlerdeki karmaşık konuları analiz ederek okuma sürecinde farklı strateji ve yöntemleri kullanarak okuma sürecini gerçekleştirir.
- 8) *Bağımsız okuma aşaması*: Öğrenciler bu aşamada üst düzey edebi metinleri seçip okuyarak bu metinleri analiz eder ve değerlendirirler.

Okuma sürecinin iyi yönetilebilmesi, amaç ve gerekliliklerini yerine getirebilmesi için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Okuma sürecinde doğru stratejinin de seçilmesi son derece önem arz etmektedir. Öğrencilerin yaş gruplarına uygun, ön bilgileri tamamlayıcı ve öğrencinin tecrübelerini destekleyen, öğrencinin ilgi ve tutumuna hitap edebilen, öğrencilerin üst düzey

düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan yöntemlerin ve bu yöntemlerin en büyük destekleyicisi olan stratejilerin planlanması, seçilmesi ve sınıf içinde uygulanmasının gerekli görüldüğü (Saracoğlu ve Karasakaloğlu, 2011) çeşitli araştırmalarla da açıklanmıştır. Eğitim öğretimde yöntem ve stratejilerin kullanılması bireyin gelişimi için amaçlanan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal hedeflerin gerekliliklerinin yerine getirilmesine de yardım etmektedir (Şahbaz, 2013). Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013) de Türkçe öğretiminin karmaşık ve çok yönlü bir süreç olmasından dolayı yöntem ve stratejilerden yararlanılmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Okuma sürecine yönelik stratejiler tablo 2.2’de gösterilmiştir (Susar Kırmızı, 2006):

Tablo 2.2. Okuma Sürecinin Aşamalarına Yönelik Kullanılan Stratejiler

Okuma Sürecini Oluşturan Aşamalar	Okuma Sürecinin Aşamalarına Yönelik Stratejiler
Okuma Öncesi Stratejiler	Gözden geçirme / inceleme
	Okuma amaçlarını belirleme
	Ön bilgileri harekete geçirme
	Soruları çıkarma
	Tahminde Bulunma / hipotez kurma
Okuma Sürecindeki Stratejiler	İlişki kurma
	Zihinde canlandırma
	Sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma
	Hedefe odaklanma
	Tahminleri/hipotezleri kontrol etme
	Not alma
	Karmaşık noktaları belirleme
	Akıcı okuma
Okuma Sonrası Stratejiler	Özetleme
	Soruları yanıtlama
	Sentez yapma
	Metni görsel öğelerle ifade etme
	Değerlendirme

2.2.2. Okuduğunu Anlamanın Önemi

Okuma daha önce de belirtildiği gibi salt bir seslendirmeden ibaret değildir. Okuma işleminin eksiksiz bir şekilde gerçekleşebilmesi için okunan metnin/yazının tam olarak anlaşılması da gerekmektedir. Okuduğunu anlama, kısaca okuyucunun daha önce öğrendiği bilgiler ile okuduğu yeni metinden öğrendiklerini karşılaştırdıktan sonra bu bilgileri

sentezlemesi ve bir anlama varması olarak tanımlanabilir (Akyol, 2020). Birey okuduğunu anlama becerisini ilkokul yıllarından itibaren edinmeye başlar. Bu durum bireyin öğrenmelerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerinde daha başarılı oldukları, okuduğunu anlama becerisi zayıf bireylerin ise derslerinde daha başarısız oldukları belirtilmiştir (Yılmaz, 2008). Ayrıca bu konuda yapılan başka bir araştırmada da okuduğunu anlama becerisi ile matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarı arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Bloom, 2016).

Okuduğunu anlama becerisi çok boyutlu ve çok kapsamlı bir beceridir. Bu beceri yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, yazıda bulunan sebepleri araştırma, sonuçlar çıkarma, değerlendirmeler yapma, karar verme, yorumlama ve analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de kapsamaktadır (Güneş, 2000). Bu kadar farklı yapıyı içerisinde barındırmakla beraber metnin türü ve doğası ile de ilişkili olan bu beceri etkileşimsel ve dinamik bir beceridir (Kent, 2002'den akt. Epçayan, 2009).

Anlama becerisinin gelişimi bireyin zihninde yer alan sözcüklerin sayısı ile yani zihinsel sözlükle doğrudan ilişkilidir. Ancak bireyin geçmiş hayat tecrübesi ve hazır bulunuşluk durumu zihinsel sözlüğün üzerinde daha etkilidir. Bunlarla beraber de bireyin anlama becerisinin gelişmesi için yapılması gereken en etkili yol ise anlama stratejilerinin bireye öğretilmesidir (Pressley, 2000'den akt. Coşkun, 2010). Okuma işleminde temel amaç okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesidir. Okuduğunu anlama ilköğretim düzeyinden itibaren öğrenciye kazandırılması gereken en temel dil becerilerinden biridir (Rose, Parks, Androes ve Macmahon, 2000). Okuduğunu anlama stratejileri okuma sürecinin aşamalarına benzetmekle beraber daha farklı stratejilerden oluşmaktadır. Okuduğunu anlama stratejileri (Daly, Neugebauer, Chafouleas ve Skinner, 2015) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejinin Kullanılması Gereken Zaman	Stratejiler
Okuma Öncesinde Kullanılması Gereken Stratejiler	• Okuma amacını açıklama, • Öğrenciye okunacak materyalin basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak öğrencinin tahminde bulunmasına yardımcı olma, • Başlığa bakma, anahtar sözcüklere bakma, okuma parçasına tekrar bakma, kavram haritası hazırlama, • Kavram haritaları ve öykü haritaları ile kavramları önceden öğretme, • Okunacak materyali dikkatlice seçme ve bazı ölçütler doğrultusunda öğrencinin okuma parçasını seçmesine izin verme, • Öğretim öncesi sözcük bilgisi kontrolü,
Okuma Sırasında Kullanılması Gereken Stratejiler	• Akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama, • Öyküleyici metinler için öykü haritasını, • Açıklayıcı metinler için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma, • Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama, • Zaman çizelgeleri ve akış şemalarını kullanma, • Karışık planlar, tablolar yapma, • Öyküleyici metinler için görselleri kullanma,
Okuma Sonrasında Kullanılması Gereken Stratejiler	• Özetleme yapma • Soru-cevap ilişkisi kullanma

Tablo 2.3 'te okunan materyalin tam olarak anlaşılması için kullanılması gereken stratejiler sıralanmıştır. Bunların yanında bu stratejiler gerçekleştirilirken metnin bir bütün olarak düşünülüp algılanması ve stratejilerin bu yönde kullanılması gerekmektedir.

Okunan metnin anlaşılmaması, yanlış anlaşılması veya eksik anlaşılmasının çeşitli sebepleri vardır. Göğüş (1978) bu sebepleri şu şekilde sıralamıştır:

- a) Metinde anlamı bilinmeyen kelimelerin çokluğu,
- b) Söz sanatlarının çok kullanılması,

- c) Konunun veya kavramların okuyucuya yabancı olması,
- d) Bilgi ve beceri eksikliği,
- e) İlgi ve ihtiyaç dışı okumalar,
- f) Motivasyonun sağlanması,
- g) Okuma ortamının uygun olmaması vb.

Yukarıda okuduğunu anlama ile ilgili bilgilerden hareketle öğrencilerin eğitim hayatları boyunca okumaya verilen önemin okuduğunu anlamaya da aynı derecede verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu sebeple yapılacak çalışmalarla öğrencinin okuduğunu anlaması ile ilgili daha fazla çalışma yapılması gerekmekte ve bu becerinin öğrencinin diğer öğrenmelerini de etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.3. Okuma Modelleri

Okumanın anlamlandırılması ve öğrenilmesi çok boyutlu karmaşık süreçlerden oluşmaktadır. Araştırmacılar en etkili ve işlevsel okuma eylemini gerçekleştirebilmek için araştırmalar yapmışlar ve zamanla çeşitli kuram ve modeller geliştirmişlerdir. Bu kuram ve modeller karşılayacakları ihtiyaca göre farklılıklar göstermektedir. Bazı kuram ve modeller okuma sürecinin fiziksel boyutunu ön planda tutarken bazıları bilişsel boyutuna önem vermişler. Bazıları ise her ikisine birden önem verilmesi gerektiğini belirtmişler ve bu fikirlere göre çeşitli okuma kuram ve modelleri ortaya atılmıştır. Bu kuram ve modeller; alanyazında iç doğrultulu (bütünleştirici), dış doğrultulu (çözümleyici) ve etkileşimsel okuma modeli (Treiman, 2003 ve Anderson 1999'dan akt. Karatay, 2014) olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır.

İç doğrultulu okuma modeli (Bütünleştirici)

İlk ortaya atılan okuma modelidir. Bu modelde okuma süreci aşamalı bir şekilde sırasıyla ses, hece, sözcük ve cümlelerin okunması ve anlamlandırılması ile gerçekleşir. Okuyucu bu modelde cümleyi oluşturan parçaların birleşiminden cümledeki anlama, metni oluşturan cümlelerin birleşiminden de metindeki anlama ulaşır (Ülper, 2010). Daha sonra bilgiler kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe taşınır. Urquhart ve weir (1998) bu modelin sesli okuma olduğunu belirtmişlerdir.

İç doğrultulu okuma modelinde okurun sahip olması gereken bazı beceriler vardır. Ülper (2010) bu becerileri şu şekilde belirtmiştir:

- Sesleri tanıma,
- Seslemleri (heceleri) tanıma,
- Sözcükleri tanıma,
- Sözcük öbeklerini tanıma,
- Cümleleri tanıma,
- Birbiri ardından gelen cümlelerin arasındaki dil bilgisel bağlantıları tanıma,
- Birbiri ardından gelen cümlelerin arasındaki anlamsal bağlantıları tanıma,
- Birbiri ardından gelen cümlelerdeki bağlaçların bağlantısını tanıma,
- Birbiri ardından gelmeyen cümlelerin metin konusu ile olan ilgisini tanıma,
- Metnin bölümleri arasındaki bağlantıları tanıma,
- Metindeki bütüncül anlamı fark etme.

Dış doğrultulu okuma modeli (Çözümleyici)

Goodman (1967) tarafından ortaya atılan bu modelde bilgi birikiminin ön plana çıkarılması büyük önem taşımakla beraber okumanın bir tahmin etme eylemi olduğu belirtilmektedir. Okur metni çözümleyebilmek için çeşitli denenceler ileri sürmektedir daha sonra metni okumaya devam ederek ilerleyen süreçte bu denenceleri onaylamakta ya da reddetmektedir. Goodman (1967) okumanın doğru bir şekilde edinilebilmesi için görsel, algısal, yapısal ve anlamsal olmak üzere dört evre bulunduğunu belirtmektedir. Goodman'a göre üç evre anlamsal evrenin yardımcıları niteliğindedir. Okuma süreci gerçekleşirken beyin sırasıyla *tanıma-başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma* işlemlerini yapmaktadır. Bu modelde okurun tek bir nokta üzerine odaklanması ve tahmin etme eylemi ile kesin olmayan seçimler yapabilme ihtimali gibi durumlardan dolayı eleştirilmektedir (Karatay,2014).

Bu modeli ortaya koyan araştırmacılar aşağıdaki ilkeleri (Dechant, 1991 akt. Ülper, 2010) öne sürmüşlerdir:

- Okurlar, okudukları metindeki her sözcüğü tanımasalar da bu sözcükleri anlamlandırabilirler.
- Okurlar bilmedikleri kelimeleri anlamdan ve dil bilgisel ipuçlarından hareketle tanımlayabilirler.
- Okuma, birbiri ardına gelen kelimeleri tanımakta ustalaşmaktan ziyade anlamsal etkinlikler yapmayı gerektirir.
- Cümleleri, paragrafları ve bölümleri okumak okuma öğretiminde temel dayanak olmalıdır.

- Harflere, harf ses ilişkisine ve sözcüklere hâkim olmaktan çok anlamak için okumak temel amaç olmalıdır.
- Okuma ediminin en önemli yanı okumadan elde edilen bilginin türü ve miktarı olmalıdır.

Etkileşimsel Okuma Modeli

Okuma sürecini tanımlamada ne iç doğrultulu okuma modeli ne de dış doğrultulu okuma modeli tam olarak işlevini yerine getirememiş ve okumayı amacına ulaştıramamıştır. Bu eksiklikten dolayı da etkileşimsel modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden en işlevsel olanı ise Rumelhart'ın 1984 yılında geliştirdiği etkileşimsel modeldir (Karatay, 2007). Etkileşimsel okuma modelinde hem iç doğrultulu okuma modelinin hem dış doğrultulu okuma modelinin bileşenleri bir arada kullanılmaktadır. Her iki modelin kendi başına var olan özellikleri yeterli olmasa da okuma sürecini tanımlamada iki modelden de aynı anda yararlanma daha iyi bir sonuç doğurmaktadır. Bu model okuru etkin bir katılımcı olarak sürece dâhil eder. Buna göre okur metni iç doğrultulu modele göre işlemeye başlar ve ses, hece gibi sözcüğün küçük bölümlerinden hareketle sözcüğü tanır. Tanıdığı sözcükleri bir yönerge gibi varsayıp ilgili şemaları harekete geçirir. Etkinleştirilen bu şemalardan hareketle metinde yer alan bilgiler ile ilgili tahminlerde bulunur. Okuma sürecinde bu tahminlerini doğrular veya yineler (Ülper, 2010). Yani bu noktada da dış doğrultulu okuma sürecinin gerekliliklerini yerine getirerek etkileşimsel bir okuma süreci yaratır.

Etkileşimsel okuma modelinde hem iç hem de dış doğrultulu okuma modellerinin bileşenlerinden faydalandığı için bu modeli kullanan okurun sergilemesi gereken beceriler de bu yönde olacaktır. Etkileşimsel okuma modelini kullanan bir okurun sergilemesi gereken beceriler şu şekildedir (Ülper, 2010):

- Otomatik ve hızlı bir şekilde sesleri, heceleri ve sözcükleri tanıma,
- Cümleleri tanıma,
- Ardı ardına gelen cümlelerin arasındaki dil bilgisi yapılarını tanıma,
- Ardı ardına gelen cümleler arasında anlamsal bağlantıları tanıma,
- Ardı ardına gelen cümleler arasındaki bağlaç bağlantılarını tanıma,
- Arka arkaya gelmeyen cümlelerin metnin içeriğiyle bağlantısını tanıma,
- Metnin ana bölümleri arasındaki bağlantıları tanıma,
- Biçimsel şemayı ve içerik şemasını etkinleştirme,
- Metin sonrası için tahminlerde bulunma,

- Tahminlerin doğruluğunu kontrol etme,
- Yeni tahminlerde bulunma,
- Metnin bütüncül anlamına ulaşma.

2.2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma (2019)

2021 Ağustos ayı itibarıyla en son yayımlanan Türkçe öğretim programı, 2019 yılında yayımlanan ve 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıfların Türkçe dersini kapsayan program “Türkçe Dersi Öğretim Programı”dır. Bu programın ve 2015 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim Programı”nın ardından 2018’de yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın da temelini 2005 (1, 2, 3, 4, 5.sınıf) ve 2006 (6, 7, 8.sınıf) yıllarında yayımlanan “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim programı” oluşturmaktadır.

2019 yılında yayımlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın özel amaçlar bölümünde okuma, geliştirilmesi gereken beceriler arasında ele alınmış ve programda “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,” şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca yine özel amaçlar bölümünde, program hazırlanırken tematik yaklaşımın temel alındığı ve okuma-yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yapılarak anlam oluşturacak şekilde yapılandırıldığı belirtilmiştir. Yine aynı bölümde programın temel amaçlarından birinin okuma-yazma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması olduğu da belirtilmiştir.

Programın ilk okuma yazma süreci bölümünde de ilk okuma yazma öğretimine büyük önem verildiği belirtilmiş ve ses temelli ilk okuma yazma öğretiminin temel alındığı açıklanmıştır. Ayrıca programda ilk okuma yazma öğretiminin anlama, düşünme, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi temel zihinsel becerilerin de geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın temalara ilişkin açıklamalar bölümüne gelindiğinde “Okuma Kültürü” adlı bir tema önerilmiş ve bu tema altında “bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.” (s.15) gibi okuma ile doğrudan ilgili konu başlıkları da önerilmiştir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın kazanımlar bölümüne bakıldığında “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “Metni türün özelliklerine uygun biçimde

okur.”, “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” ve “Okuma stratejilerini kullanır.” (s.40, 44, 48) kazanımları 6, 7 ve 8. sınıf için okuma ile ilgili ortak bir kazanımlar olduğu görülmektedir. Ancak her sınıf düzeyinde farklı okuma tür ve tekniklerinden bahsedilmiştir. İlk olarak 6.sınıf düzeyinde bu durum “Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.”(s.40) biçiminde ele alınmıştır. Daha sonra 7. sınıf düzeyinde “Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.” (s.44) şeklinde belirtilmiştir. Son olarak 8.sınıf düzeyinde bu durum “Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.” (s.48) biçiminde belirtilmiştir. Bu noktada “eleştirel okuma” becerisinin 8. sınıf kazanımları arasında yer alması araştırmanın çalışma grubunun da bu sınıf düzeyindeki öğrencilerden seçilmesini gerekli kılmıştır.

Bu programda okuma metinlerine önem verilmiştir. Bu sebeple her sınıf düzeyi için 8 tema belirlenmiş ve her temaya da 4 adet metin konmuştur bu metinlerin 3’ü okuma 1’i ise dinleme/izleme’dir. Bu okuma metinlerine ek olarak her temaya tema ile ilgili olmak şartıyla 1 serbest okuma metni yani toplamda 8 serbest okuma metni eklenmesi gerektiği de açıklanmıştır. Yani toplamda her kitapta 24 okuma metni, 8 serbest okuma metni ve 8 dinleme/izleme metni olmak üzere 40 metin bulunmaktadır (MEB,2019).

2.2.5. Okuma Türleri

Alanyazına bakıldığında birçok araştırma, kitap ve programda okuma türlerine yer verilmiştir. Bu kaynaklarda yer alan okuma türleri izledikleri strateji, tür, yöntem veya amacına bağlı olarak isimlendirilmişlerdir. İsimlendirilen okuma türleri şu şekildedir: sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tartışarak okuma, hızlı okuma, ekran okuma, görsel okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma ve eleştirel okuma.

Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle görülen, zihinle algılanıp kavranan sözcük veya sözcük gruplarının ses organları aracılığıyla seslendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Gündüz,2014). İlk okuma-yazma sürecinde çokça başvurulan bir okuma türüdür. Sesli okuma bireye zihinsel anlamda birçok fayda sağlamaktadır. Güneş (2014) bu faydaları şu şekilde açıklamıştır:

- Sesli okuma seslendirme, vurgu ve tonlamayı geliştirir,
- Bireye sözcük tanımı becerisi kazandırır,

- Diğer dil becerilerinin gelişimini sağlar,
- Zihinsel becerileri ve anlama becerisini geliştirir,
- Bireyin daha kolay öğrenmesini sağlar,
- Kültür aktarımı sağlar ve bireye bakış açısı geliştirme becerisi kazandırır.

Sessiz Okuma

Ses organlarının dâhil edilmeyip zihinle yapılan okuma türüdür. Bu okuma türünde göz ve zihin arasındaki işlemler okumanın ana noktasını oluşturmaktadır (Çelik, 2006). Sessiz okuma sesli okumaya oranla daha hızlı yapılabilen bir okuma türüdür. Bu sebeple öğrencinin okuma gelişim sürecinde buna dikkat edilmesi gerekmektedir (Arıcı, 2018). Ancak bu yapılırken dudakların hareket ettirilmemesi, geriye dönüşler yapılmaması ve iç seslendirme yapılmaması gerekmektedir (Akyol, 2014). Yapılan bu hatalar sessiz okuma etkinliğinin amacına ulaşmasını engelleyerek okuma sürecinin kalitesini de olumsuz yönde etkileyecektir.

Göz Atarak Okuma

Bu okuma türü okunacak metin hakkında yüzeysel bir bilgi edinmek için kullanılan bir okuma türüdür. Göz atarak okuma, günlük hayatta veya yolculuk sırasında çok fazla zamana sahip olunmayan durumlarda da kullanılmaktadır. Ancak okuma sonunda okuma ürününe verilmek istenen düşünceye tam olarak sahip olunamadığı için eğitim ortamında sadece okuma öncesi yapılacak etkinlikler arasında kullanılması önerilmektedir (Memiş, 2020). Bu okuma türünde önce başlığa bakılması, metnin içeriğinin ve uzunluğunun incelenmesi yani şekil bakımından incelenmesi önerilir. Daha sonra metin üzerinde hızlıca göz gezdirilip kısa sürede metnin konusunun öğrenileceği belirtilmiştir (MEB, 2006).

Not Alarak Okuma

Bu okuma türü sesli ya da sessiz okuma yapılırken kullanılan bir okuma yöntemidir. Bu yöntemde birey okuma amacına göre kavradığı bilgileri veya kavrayamadığı bilgileri kendi cümleleriyle basılı metindeki boş yerlere veya başka bir deftere not alır. Bu okuma türü öğrenciye kavradığı bilgileri gözden geçirme, kavrayamadığı bilgileri öğrenme ya da sorma alışkanlığı oluşturma açısından faydalıdır (Karatay, 2014). Ayrıca bu okuma türü öğrencinin okuma metnine odaklanmasını ve etkin bir şekilde metni takip etmesini de sağlar.

İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma, öğrencilerin metinde önemli olduklarını düşündükleri yerlerin altını çizip kendi cümleleriyle ifade ettikleri okuma türüdür. Bu okuma türünde öğrenciler metni ana hatları ile ortaya koyarlar (Demirtaş ve Sügümlü, 2013). Not alarak okumadan en büyük

farkı da budur. Bu okuma türünün temel amacı ise konuyu anlayabilmek için anahtar kelime ve kavramlar ile konunun içerisinde yer alan önemli noktaları belirlemektir. Bu okuma türünün en önemli faydalarından biri okuma sonrasında yapılacak alıştırmalar veya etkinlikler sırasında zaman tasarrufu sağlamasıdır (Memiş, 2020).

Tartışarak Okuma

Bu okuma türünün temel amacı, bir metnin sesli ya da sessiz okunmasından sonra öğrencilerin konu ile alakalı bilgi, duygu ve düşüncesini paylaşarak diğer öğrencilerin de fikirlerinden yararlanarak farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2006; Yantır, 2011). Bu yöntem, metnin belirli bir bölümünde uygulanabileceği gibi metnin tamamı üzerinde de yapılabilir. Aynı şekilde metin üzerindeki tartışma da küçük gruplarla yapılabilir. Öğretmen, tartışma sırasında öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine saygılı olmaları konusunda da tartışma seyrine gerekli yerde müdahale etmelidir. Sonuç olarak da tartışma sonuçları rapor hâline getirilip sunulmalıdır.

Hızlı Okuma

Hızlı okuma, okuyucunun belirli bir süre içerisinde en az anlam kaybı ile metnin hızlı bir şekilde okunmasıdır (Kırkkılıç, 2014). Birey hızlı okuma sürecinde göz sıçramalarını normal okuma sürecine göre çok daha hızlı ve çok daha fazla sözcüğü içene alacak şekilde yapmalıdır. Günümüzde okunması gereken belge, metin veya dokümanların miktarının artması ile hızlı okuma daha da önem kazanmıştır. Ayrıca bazı sınavların hazırlık sürecinde de okuma kavramından doğrudan yararlanılması yine hızlı okumanın önemini ön plana çıkaran unsurlardan biridir.

Ekran Okuma

Teknolojinin hızla gelişmesinden birçok alan gibi eğitim de etkilenmekte veya yeni yönelimlere uyum sağlamaktadır. Teknoloji aracılığıyla günlük hayatın vazgeçilmezleri olan telefon, tablet, bilgisayar ve bunları doğrudan destekleyen internetin kullanılması ve her yerde bilgiye ihtiyaç duyulması ekran okumanın doğal bir şekilde hayatımıza girmesine ve gelişmesine sebep olmuştur (Kol ve Scholnik, 2000 akt. Karadağ ve Yurdakul, 2016). Ekran okuma sürecinde basılı metinler yerine elektronik ortamda oluşturulmuş veya bu ortama aktarılmış metinler yer almaktadır. Basılı metinleri okurken yapılan görme, algılama, kelime tanıma, anlama ve yapılandırma gibi işlemler ekran okumada ekrana bağlı şekilde yapılmaktadır. Okuma ortamı da ekran okumaya uygun hâle getirilmelidir (Güneş, 2010). Öğrencilerin ekran okuma ile olan yoğun etkileşimi öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulmalı ve öğrencilere bu konuda gerekli eğitimler verilmelidir.

Görsel Okuma

Güneş (2013) görsel okumayı “...resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma süreci” olarak tanımlamıştır (s.3-4). Öğrenmenin ve bilgi edinmenin bir diğer yolu olan görsel okuma öğrencilerin öğrenim ve bilgi edinim sürecini hem daha eğlenceli hem de bilgileri daha kalıcı hâle getirdiği çeşitli çalışmalarla dile getirilmiştir. Bilgi edinme sürecinde ne kadar fazla duyuya hitap edilirse bilgi edinme o derece etkili olacaktır. Öğrenme sürecinde görme duyusunun etkisi %75, işitme duyusunun %13, dokunma duyusunun %6, koklama duyusunun %3 ve tatma duyusunun %3 etkili olduğu ortaya konmuştur (Küçükahmet, 2011’den akt. Sarıkaya, 2017). Görsel okumanın öğrenme üzerindeki etkisi Türkçe derslerinde göz ardı edilmemelidir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda öğrencilerine gerekli becerileri kazandırmaları önem arz etmektedir.

Söz Korosu

Söz korusu, şiir veya düz yazıların bölümlere ayrılarak öğrenciler tarafından okunduğu okuma türüdür. İki amacı olan söz korusu etkinlikleri hem öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlar hem de öğrencilere iş birliği içinde çalışma becerisi kazandırır (Karabay, 2019). Bu okuma türü, hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma ve nakaratlı metinleri okuma gibi türlere sahiptir (Gündüz ve Şimşek, 2013).

Okuma Tiyatrosu

Bu okuma türünün temel amacı, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde geçen varlık veya kahramanların ruh hâllerini anlamalarını sağlamaktır. Bu okuma türünde metin, tiyatrolaştırılmaya uygun veya doğrudan tiyatro türünde bir metin olmalıdır (MEB, 2006). Bu etkinliğin uygulanma aşamasında sınıfın fiziksel ortamı, sınıftaki öğrenci sayısı, metinde bulunan karakter sayısı, metinlerdeki olayların yansıtılabilirliği gibi faktörler bu etkinliğin amacına ulaşmasında önem arz etmektedir (Memiş, 2020). Bu uygulama öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için de kullanılabilir.

Soru Sorarak Okuma

Adından da anlaşılacağı üzere bir metin okunduktan sonra metin hakkında daha önce hazırlanmış soruların cevaplanması ile yapılan okuma şeklidir. Bu sorular aracılığıyla öğrencilerin metni daha kolay anlamaları ve metin üzerinde düşünmemeleri sağlanabilir. Bu uygulama iki şekilde gerçekleştirilebilir. İlk olarak öğrenciler metni sesli veya sessiz okuduktan sonra zihinlerindeki soruları yazarlar. Daha sonra gruplar oluşturularak sorulara cevap aranır ya da gruplar veya öğrencilere bu sorular sorularak cevap beklenir. İkinci yol ise öğrenciler

metni okumadan önce veya okudukları sırada metnin başlığı, varsa görsel unsurlarla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Tahtaya yazılan bu sorulardan cevaplananların üzeri çizilerek bütün sorular cevaplanır (MEB, 2006'dan akt. Yıldız, 2013).

Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma metinde bulunan unsurlar aracılığıyla metnin devamı hakkında tahminlerde bulunulan okuma şeklidir. Tahmin ederek okuma etkinliklerinin temel amacı öğrencileri okuma sürecine dâhil etmek ve metinde bulunan duygu, düşünce, durum veya olaylara karşı meraklanmalarını sağlamaktır (Karabay, 2019). Bu okuma etkinliğinde kullanılacak metnin öğrenci seviyesine uygun olması okuma sürecinin verimli olmasını ve etkinliğin amacına ulaşmasını olumlu yönde etkileyecektir.

Eleştirel Okuma

Eleştirel okumada amaç öğrencilere okudukları metin hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yönleri ile tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek çıkarımlar yapmayı öğretmektir (MEB, 2006).

Eleştirel okuma konusu geniş çaplı bir art alana sahip olduğu için aşağıda ayrı bir başlık altında ele alınacak ve gerekli olduğu düşünülen bilgiler verilecektir.

2.2.6. Eleştirel Okuma

Günümüz dünyasında teknoloji, bilim, sanat, siyaset ve eğitim gibi birçok farklı alandaki hızlı değişim, bireyin olaylar üzerinde daha fazla düşünmesini ve kendi fikirlerini oluşturup çıkarımlar yapmasını gerektirmektedir. Bireyin bunu yapabilmesi için eleştirel bir bakış açısına sahip olması ve düşüncelerini bu yönde yapılandırması gerekmektedir yani bireyin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu iki kavram birbiriyle doğrudan ilişkilidir ve birbirlerini tamamlayıcı özellikleri vardır (Lewis, Macgergor ve Jones, 2006). Eleştirel düşünme kısaca bireye, olaylara sınırlı bir bakış açısıyla bakmamayı; kendini, düşüncelerini ve çevresini sorgulayarak daha iyi bir şekilde algılayabilmesine olanak sağlayan bir düşünme şekli olarak açıklanabilir (Başoğlu ve mutlu, 2012). Eleştirel düşünme daha kapsamlı bir şekilde yukarıda ele alınmış ve ilgili açıklamalar, tanımlamalar ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Burada araştırmanın asıl konusu olan eleştirel okuma kavramı üzerinde durulacaktır.

Bireyin öğrendiklerinin büyük bir çoğunluğunun okuma aracılığıyla edinildiği varsayıldığında okuma becerisinin önemi bir kez daha göze çarpmaktadır. Ancak günümüzde

yapılan okuma işi sadece bilgi edinme amacıyla değil farklı bakış açıları geliştirme, yorumlama, değerlendirme ve sentez yapma becerilerini de kapsamalıdır. Bireyin bunu yapabilmesi için de eleştirel okuma becerisine sahip olması önem arz eden bir durum olmuştur. Eleştirel okuma kavramı günlük dilde “satır aralarının okunması” olarak Anglo-sakson kültüründen alınmış bir terim olarak göze çarpmaktadır (Özüdoğru, 2016). Bu kavramının kullanımı 1960’lı yıllarda en yüksek seviyesine ulaştıysa da bu konuya olan ilgi hiçbir dönemde azalmamış daha da artmıştır (Karabay, 2019). Bu alana olan ilginin artması da beraberinde eleştirel okuma ile ilgili yeni tanımlamaları getirmiştir. Huijie (2010)’den aktaran Özüdoğru (2016) eleştirel okuma ile ilgili araştırmalar yürüten bilim adamları tarafından yapılan eleştirel okuma tanımlarını tarihsel bir sıra ile şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 2.4. Eleştirel Okuma Tanımları

“Dili daha yapıcı bir şekilde kullanarak tartışma ve sorgulama teknikleriyle kavramları açığa kavuşturarak, düşünme sürecini geliştirmek.”	(Haffner, 1974 akt. Özüdoğru, 2016)
“Çözümleyerek ve yargılayarak okuma becerisidir. Hem yazarın hem de okuyucunun ortak katkı sağladığı ve genellikle süreç sonunda yeni bir anlayışın ortaya çıkmasıdır.”	(Spache ve Berg, 1984 akt. Özüdoğru, 2016)
“Yazarın örtük varsayım ve çıkarımlarını fark etmek; mizah, yergi, alay, ince alay ile açık sözlü yazma arasındaki farkı ortaya koymaktır.”	(Raygor ve Raygor, 1985)
“Okuyucunun, yazarın sunduğu bilgileri değerlendirerek kendi sonuçlarını çıkarması sürecidir.”	(Wassman ve Paye, 1985)
“Yazarın argümanlarını tartmak, bunları ne kadar iyi desteklediğini değerlendirmek; ifade edilenlerin ötesine geçip, yazarın neyi ima etmeye çalıştığına karar vermektir.”	(Maker ve Lenier, 1986 akt. Özüdoğru, 2016)
“Sorgulama, karşılaştırma, değerlendirme, hatalı mantık yürütmeler ve bilgileri tespit etme ve akabinde bunları kabul etme veya reddetmedir.”	(Hancock, 1987 akt. Özüdoğru, 2016)
“Gerçek ile çarpıtmayı, bilgi ve propagandayı, kamuoyu bilgisi ile kişisel ön yargıları ayırt etmektir.”	(Cleeg, 1988 akt. Özüdoğru, 2016)
“Sunulanların gerçek mi yoksa kişisel düşünce mi olduğunu ayırt etmek, yazarın niyet, tavır ve çıkarımlarını anlamak, tüm bunlardan sonuçlar çıkarmaktır.”	(Adams, 1989 akt. Özüdoğru, 2016)
“Okuma parçasının açık, görünen, yüzeysel anlamlarını çıkarma becerisinden daha fazlasıdır. Uygulama, çözümleme, değerlendirme ve düş gücü gerektirir.”	(Phillips ve Sotiriou, 1992)

	akt. Özüdoğru, 2016)
“Okuma esnasında beklenti, önyargı ve kişisel düşüncelerin anlama sürecine bulaşmamasını sağlayarak, tarafsızlığı devam ettirebilme becerisidir.”	(Milan, 1995 akt. Özüdoğru, 2016)
“Mecazi dil kullanımlarını, mantık hatalarını ve duygusal yorumları açıklayabilmektir.”	(Garrigus, 2002 akt. Özüdoğru, 2016)
“Aynen yazma becerisi gibi aktif bir (anlam) oluşturma sürecidir.”	(Bean, chappell ve Giilam, 2002 akt. Özüdoğru, 2016)
“Yazılı metinlerin üst seviyede anlaşılmasıdır. Yorumlama ve değerlendirme becerileri gerektirir. Önemli bilgiyi önemsiz bilgiden, gerçeği kişisel düşünceden ayırt edebilmektir. Yüzeysel ifadelerin ötesine giderek çıkarımlar yapabilmek, okuma parçasındaki bilgi boşluklarını doldurabilmek ve mantıklı sonuçlara ulaşabilmektir.”	(Pirozzi, 2003 akt. Özüdoğru, 2016)
“Okuyucunun yapması gereken şeylerle dolu aktif bir okuma sürecidir.”	(Schwegler, 2004 akt. Özüdoğru, 2016)
“(Yazar tarafından) İkna edilmeye şartlı istekli olarak, zihni sürekli açık ve zinde tutmaktır.”	(Poulsen ve Wallace, 2004 akt. Özüdoğru, 2016)
“Yabancı dil öğrencisinin bir metni belirli iletişimsel, toplumsal ve ideolojik bağlamlarda yorumlama ve kendi tecrübe ve değerlerini de hesaba katarak bu metne reaksiyon gösterme becerisidir.”	(Cots, 2006 akt. Özüdoğru, 2016)

Tablo 2.4’teki tanımlamalardan başka alanyazında farklı araştırmacılar tarafından eleştirel okuma tanımlamaları yapılmıştır. Bunlardan biri eleştirel okumayı, düşüncenin doğasını geliştirmek amacıyla metni ve düşünmeyi analiz etme ve değerlendirme sanatı olarak ele almıştır (Paul ve Elder, 2008’den akt. Tomasek, 2009). Başka bir tanım da eleştirel okuma, bireyin edindiği bilgiler aracılığıyla kendi tecrübelerinden hareketle daha iyiye ve doğruya ulaşma çabası olarak ele alınmıştır (Çiftçi, 2006). Karadüz (2010) ise eleştirel okumayı metnin eksiksiz ve doğru bir şekilde anlaşılması, metnin sözcüklerinin, sözcük gruplarının, cümlelerinin ve paragraflarının taşıdığı bilgilerin ayrıştırılması, sınıflanması ve yorumlanması biçiminde tanımlamaktadır. Karatay’a (2011) göre eleştirel okuma metinde yer alan olaylar,

fikirler ve durumlar arasındaki farkları ayırt etme; konular, öne sürülen düşüncelerin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çıkarım yapabilme, karar verebilme ve yazarın olaylara yaklaşımını kavrama becerisidir. Özüdoğru (2016) da tanımlamasında vatandaşlık becerilerini de tanıma dâhil ederek eleştirel okumayı “Eğitim vasıtasıyla öğrenciyi etkili bir demokratik vatandaşa dönüştürebilmek için öğrenciye, yaşadığı toplumda gündelik yaşamda kullanılan her türlü yazılı dil örneklerini sorgulayabilme becerisi kazandırmak ve farkındalıklarını artırmak, ‘nedir’ sorusundan ziyade ‘niçin’ sorusunu sordurmak.” biçiminde tanımlamıştır. Özdemir (2018), eleştirel okumayı bireyin okuduğu materyaller üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve bu değerlendirmelerden hareketle kendi yargılarını oluşturması ve bunları kullanması olarak tanımlamıştır. Arıcı (2018) da benzer bir tanımlama ile bu kavramı okunan bir metinle ilgili değerlendirme ve yorumlar yapabilme olarak tanımlamıştır.

Yukarıda yer alan eleştirel okuma tanımları incelendiğinde değerlendirme, analiz etme, yorum yapma ve okuduklarından hareketle ortaya yeni düşünceler koyma gibi kavramlar göze çarpmaktadır. Bu da eleştirel okumanın çok boyutlu, karmaşık ve detaylı bir süreç olduğuna işaret etmektedir. Karabay (2012) yaptığı araştırmada bu durumu doğrudan okuma ve eleştirel okuma şeklinde karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Doğrudan okumayı “genel okuma” ve “üstünkörü” okuma biçiminde belirtmiştir ve bu okuma biçiminin yüzeysel, metnin derin yapısına inmeden yapılan okuma olduğunu açıklamıştır. Eleştirel okuma ile ilgili olarak da çıkarımlar yapılan tümdengelim veya tümevarımsal mantıkla bu çıkarımların ele alındığı bir okuma biçimi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca eleştirel okuma yapılırken bilişsel değerlendirme ve analizlerin yapıldığını, okurun zihnindeki eski bilgilerle yeni bilgilerin karşılaştırıldığını, yazarın gerçek amacının ne olduğunu, yazarın değerlendirmelerinin okurun beklenti ve tahminlerini hangi oranda karşıladığı gibi değişkenlerin de eleştirel okuma sürecinde etkili olduğunu dile getirmiştir.

Eleştirel okuma yapılırken fiziksel ve zihinsel olarak gerçekleşen veya gerçekleşmesi gereken şart veya işlemler çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Ancak burada eleştirel okurun taşınması gereken şartlardan da bahsedilmesi gerekmektedir. Ünalın (2006) eleştirel okuma yapacak bireylerin taşınması gereken şartları şu şekilde sıralamıştır:

- Okur, metinde geçen kelimelerin anlamını bilmeli ve kelimelerden hareketle metni tamamen anlamalıdır.
- Çok anlamlı kelimelerin metindeki bağlamda kullanılan anlamlarını bulmalı, tahmin edebilmeli veya öğrenmelidir.

- Okur, yazıda verilen temel düşünceyi belirleyebilmelidir. Metinde verilen düşüncenin anlaşılmasında eleştirel okumanın en büyük engellerinden biridir.
- Okur, yazarın metinde belirttiği durum, düşünce ve kavramları kendi kelimeleriyle ifade edebilmelidir.
- Okur, metnin içindeki parçaların bütün ile olan ilişkisini kavramalıdır.
- Okur, doğru şekilde çıkarım, yorum veya değerlendirmeler yapabilmek için metnin hedef kitlesinin kim / kimler olduğunu fark edebilmelidir.
- Metinde ön plana çıkmış unsurları fark edebilmelidir.
- Okunan yazı ile geçmişte okumuş olduğu yazıları veya tecrübelerini kıyaslayarak yorum yapabilmelidir.
- Okur, yazarın amacını belirleyebilmelidir.
- Okur, seviyesine uygun kitabı seçebilmelidir.
- Yazıdan elde edilen bilgiler doğrudan kabul edilmemeli kıyaslamalar yapılmalıdır.
- Edinilen bilgiler başka kişiler ile tartışıldıktan sonra kabul edilmelidir.

Yukarıdaki yeterliliklere sahip bir birey eleştirel okumanın temel gerekliliklerine sahip olacaktır. Eleştirel okur her zaman okuduklarından şüphe duymalıdır ancak bu okurlar metni okumaya başlamadan önce böyle bir duyguya sahip olmazlar yazıyı tamamen okuduktan sonra bu şekilde bir yaklaşıma sahip olurlar (Karabay, 2012). Buradan hareketle eleştirel okur bilinçli okur olarak değerlendirilebilir.

2.2.7. Eleştirel Okumanın Önemi

Eleştirel okuma becerisi ile ilgili çalışmaların tarihine bakıldığında uzun süredir bu konu ile ilgili çalışmaların yapıldığı ve hâlâ da güncelliğini koruduğu göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında gerek çok boyutluluk gerekse de üstbilişsellik özelliğinden dolayı eleştirel okuma becerisinin birey için ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma, basit bir şekilde tanımlanacak ve sınırlandırılacak bir beceri değildir. Eleştirel okuma becerisi bireye okuma yeterliliği kazandırmakla beraber aynı zamanda olaylara, karşılaştığı durumlara, yaşadığı problemlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmasını da sağlamaktadır. Spache ve Spache (1964) de eleştirel okumanın hem işlevsel okuryazarlığın hem de yüksek düzeyde okuduğunu anlama becerilerinin ötesinde farklı becerilerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu noktadan hareketle eleştirel okuma becerisine sadece Türkçe dersinde kullanılan bir beceri gibi bakılmamalıdır. Öğrenci tarafından edinilen bilgilerin büyük çoğunluğunun okuma ile edinildiği varsayıldığında okuma ve eleştirel okuma becerisi bütün dersler için önem arz etmektedir. Bu durumu

destekleyen bir diğerk bulgu da öğrencinin eleştirel okuma becerisine sahip olması eğitim-öğretim faaliyetlerinin doğrudan hedefleri arasında olmasıdır (Aydın, 2020). Öğrencilerin yeni yani modern dünyadaki yaşam standartlarına uyum sağlayabilmeleri ve uzun vadede burada başarılı olabilmeleri için eleştirel okuma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (McDonald ve Trautman, 2006'dan akt. Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Yine bu durumla ilgili olarak bireyin istenen demokrasi seviyesine ulaşabilmesinin, aydın olabilmesinin ve yaşanan sorunlara karşı ahlaki açıdan doğru bir şekilde karşı davranış geliştirebilmesinin de eleştirel okuryazarlıkla ilgili olduğu vurgulanmıştır (Shor, 1997; Pirozzi,2003). Özdemir (2018) de eleştirel okumanın temel niteliklerini yargılama, sorgulama ve aklını kullanarak bir yargıya varma olarak belirtmiştir. Buradan hareketle de eleştirel okumanın bireyi bağımlılıktan kurtarıp özgür bir kimliğe ulaştırdığını söylemiştir.

Eleştirel okuma, bireyin bir konu hakkındaki açık veya net olmayan düşüncelerini de netleştirme ve doğru karar verme açısından önem arz etmektedir. Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünce kavramları eleştirel okuma ile iç içedir. Eleştirel okuma bir yazıda yer alan düşüncüyü bulma iken eleştirel düşünme de bulunan fikrin değerlendirilmesi olarak ele alınmıştır (Lewis, Macgregor ve Jones, 2006 akt. Özönat, 2018). Bu açıdan eleştirel düşünme ve eleştirel okuma birbirini tamamlayan iki kavram olarak göze çarpmaktadır. Eleştirel okuma bireye sadece verilenler üzerinden analiz, değerlendirme ve sentez yapma fırsatı vermez, bu işlemlerin yanında bireyin zihinsel olarak üretim aktivitesi ile sorular üretmesine de sebep olur. Eleştirel okuma sürecinde bireyin karmaşık olan birçok işlemi bir arada yapması bireye karşılaştığı karmaşık durumlarda çözüme daha hızlı kavuşma becerisi de kazandırmaktadır. Öztürk, Keskin ve Otluoğlu (2012) eleştirel okuma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin okunan yazıdaki olgu ve yorumlamaları tam olarak ayırt edemeyeceklerini ve bu durumun da öğrenciyi yanlış sonuçlara götüreceğini vurgulamışlardır. Bu düşünce de eleştirel okuma becerisinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Eleştirel okuma, öğrencilere sunulan metin ile daha önce okudukları metinler ve edindikleri deneyimler arasında değerlendirme yapma fırsatı da sunmaktadır. Birey bunu yaparken geçmişte öğrendikleri aracılığıyla bugünkü öğrendiklerini kolaylaştırmakta, bugünkü öğrenmeleriyle de gelecekteki öğrenmelerine alt yapı hazırlamaktadır (Aşılıoğlu, 2008). Bu durumla beraber öğrenci hem yeni edindiği hem de geçmişte edindiği bilginin doğruluğunu kontrol edebilme imkânı da bulmaktadır.

Öğretilebilen iki beceri olan eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerileri gelişmeye başlayan bireylerin akademik başarıları da artmaktadır (Hoffman, 1992). Bu becerilerin öğretilmesi ve tam olarak başarıya ulaşabilmesinde öğretmenlerin büyük rolü vardır. Öğretmen,

her konuda olduğu gibi eleştirel düşünme ve okumada da öğrenciye rol model olmalı ve ona yol göstermelidir. Tabii öğretmenin de bu becerileri öğretebilmesi için bu becerilere sahip olabilmesi gerekmektedir bu sebeple hizmet öncesi yani üniversite eğitimi aşamasında ve mesleğe başladıktan sonra hizmet-içi eğitimle bu becerilere sahip olmalarını sağlayacak program ve eğitimler yapmak gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2008).

Eleştirel okumanın bilincinde olmak ve bunu öğretebilmek amacıyla bilgi edinme için okuma ile farklılıklarını ortaya koymak gerekmektedir. Bilgilenme için okuma ve eleştirel okumanın birbirinden farkları şu şekilde ele alınmıştır (Wheeler, 2007’den akt. Özensoy, 2011):

Tablo 2.5. Bilgilenme için Okuma ile Eleştirel Okumanın Farkı

Farklılıkların Boyutu	Bilgilenme İçin Okuma	Eleştirel Okuma
<i>Amaç</i>	Bu okumada okurlar okudukları kaynakların doğru olduğunu varsayarak gerçekleri ararlar.	Eleştirel okurlar fikirlerin niteliğini araştırırlar. Metne, açık fikirli ve şüpheli yaklaşırlar.
<i>Disiplin Şekli</i>	Metindeki bilgilerin öğrenilmesi için tekrar okunur.	Metin bölümlere ayrılarak analiz edilir. Farklı kavramlarla düşünceler yeniden ifade edilir.
<i>Zihinsel Beceri</i>	Okunan bilgi pasif bir ezberlenir, öğrenilmeye çalışılır.	Metinde savunulan düşünce farklı yaklaşımlarla yeniden değerlendirilir.
<i>Sonuç</i>	Birbiri ile bağlantısı zayıf çok sayıda bilgi, kavram ve durum zihinde tutulmaya çalışılır.	Özgün ve yeni düşünceler edinilir. Entelektüel bir dürüstlük ve bakış açısıyla bilinçli okunur.
<i>Anlama</i>	Metin tam olarak anlaşılmamıştır. Zihinde kalanlarla yetinilir.	Kendi ifadeleri ve bakış açısıyla metni değerlendirerek metin anlamlandırılır.

Wheeler (2007’den akt. Özensoy, 2011) eleştirel okumanın diğer okuma türlerinden farkını ortaya koyabilmek amacıyla şüpheli okuma kavramını ön plana çıkarmış, eleştirel okuma kavramını bu kavram ile açıklayarak belirleyici yönlerini ortaya koymuş ve eleştirel okumanın şüpheli okumadan farklı olduğunu dile getirmiştir. Eleştirel okumanın insan düşüncelerini boyutlandırıldığını ve bağlamları test etmeye çalışıldığını da belirtmiştir. Eleştirel okuyucunun tek amacının fikirleri çürütmeye çalışmak olmadığını tam tersine fikirleri destekleyen kanıtlar bulmaya çalışıldığını da söylemiştir. Bu özelliğinden dolayı da eleştirel okuma şüpheli okumadan farklıdır.

Eleştirel okuma; bireylerin hayatı, içinde bulundukları durumları ve karşılaştıkları sorunları anlamaları, sorgulamaları, değerlendirmeleri ve bununla ilgili fikirler üretmek bunlara

yeni bir bakış açısı getirme pratiği açısından önemli bir beceridir. Ancak eleştirel okuma dersleri veya eğitimlerine başlanırken birçok dersin amaçları arasına girmesine rağmen eleştirel düşünce öğrenciler tarafından net bir şekilde ifade edilememektedir (Özüdoğru, 2016). Bu nedenle bu becerinin kazandırılması için de eleştirel okumaya daha fazla önem veren programlar ve eğitimler yapılması, bu beceriyi kazandıracak öğretmenler yetiştirilmesi (özellikle de öğrencinin ilk okuma ve bağımsız okuma aşamasına şahit olan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin), bu alanda öğrenciye faydalı olacak daha fazla materyal geliştirilmesi ve uzmanlar tarafından öğrencinin disiplinler arası çalışmalarla pedagojik olarak bu süreçte hazırlanması gerekmektedir.

2.2.8. Eleştirel Okuma Modelleri

Alanyazına bakıldığında eleştirel okuma ile ilgili birçok kuram, model ve yaklaşım göze çarpmaktadır. Özüdoğru (2016), Huang (2011)'in araştırmasından hareketle çeşitli modelleri ele almış ve değerlendirmeler yapmıştır. Bu modeller aşağıda tarihsel sıra ile verilmiştir ve modelin temelinde yer alan bileşenler aktarılmıştır.

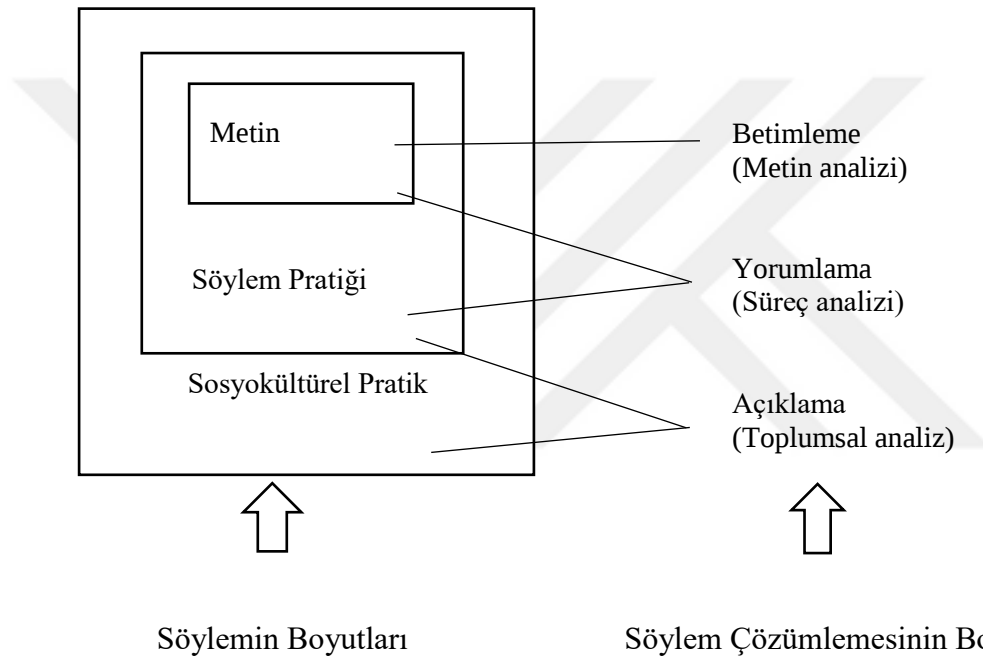
Kamler Modeli (1994)

Bu modelin temelinde isim, sıfat fiiller ve zarflar gibi sözcük türlerinden hareketle eleştirel bir okuma ve çözümleme yapılabileceği vurgulanmaktadır. Bu durum da sadece sözlüksel bir çözümleme ile bile gazete yazıları gibi yazı türlerinde eleştirel bir okumanın yapılabileceği gösterilmiş ve bir gazete haberi ile bu durum örneklendirilmiştir. Bu haberde kadın bir sporcu ile erkek bir sporcunun dış görünüşü tanımlanırken kullanılan sözcük türleri karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır. Huang (2011) bu örnekte görüldüğü gibi ideolojik varsayımları ve güç ilişkilerini yeniden düşünmek ve şekillendirmek için metinlerin dilsel özelliklerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini de vurgulamıştır.

Fairclough'un Eleştirel Söylem Çözümlemesi Modeli (1995)

Bu model çok kapsamlı olmakla birlikte bu alandaki diğer modellerden birçoğunun da kaynağını oluşturmaktadır. Fairclough (1995) bu modelde her söylemi veya dil kullanımını iletişimsel bir olay olarak ele alır. Temelde üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; metin, söylem pratiği ve sosyokültürel pratiktir. Bu modelde toplum tarafından konuşulan dilin, dilin üretildiği materyaller ve toplum tarafından şekillendirildiği belirtilmiştir. Jorgensen ve Phillips (2002) Fairclough'un söylem çözümlemesinde sadece metnin çözümlemesi ve eleştirisini yeterli görmediğini, Halliday'in işlevsel dilbilgisi geleneği, toplumsal eylemin makro-sosyolojik geleneği ve mikro-sosyolojik yorumlama geleneğini birleştirdiğini belirtmişlerdir. Burada

okunan metin ile toplumsal ve kültürel gelişmeler arasındaki ilişkilerin açıklanması için makro-sosyolojik geleneğe başvurulmuştur. İnsanların günlük yaşamlarında kurallara bağlı bir dünyayı nasıl yarattıklarını anlamak amacıyla bu modelde mikro-sosyolojik yorumlama geleneğine başvurulmuştur (Jorgensen ve Phillips, 2002'den akt. Özüdoğru, 2016). Bu modeldeki söylem pratiğine gelindiğinde ise bu pratik metin ile sosyal hareketlenme arasında bağlantı kurar ve metnin oluşturulması, okuyucuya ulaştırılması ve okunarak yorumlanması süreçlerinden oluşmaktadır. Bu durum toplumsal açıdan çözümlenecek söylem örneğine biçim vermektedir (Özüdoğru, 2016). Bu modelin biçimsel yapısı şekil 2.1.'de gösterilmektedir:



Şekil 2.1. Norman Fairclough'un Üç Boyutlu Söylem Çözümlemesi Modeli

Janks Modeli (1997)

Bu modelin temelinde, Halliday tarafından geliştirilen ve Matthiessen (2013) tarafından tekrar gözden geçirilerek yayıma hazırlanan “İşlevsel Dilbilgisine Giriş” adlı çalışmadan hareketle oluşturulan bir kontrol listesi yer almaktadır. Bu kontrol listesinde eleştirel okuma sürecinde üzerinde durulması gereken önemli noktalar şu şekilde açıklanmıştır:

- Yazarın sözcük seçimlerinin incelenmesi,
- Fiillerin geçişlilik durumlarının çözümlenmesi,
- Aktif ve pasif yapıların kullanım durumlarının incelenmesi,
- İsimleştirme yapısının ve oluşturulma süreçlerinin incelenmesi,
- Kip ve kullanımlarının metne etkisinin çözümlenmesi,

- Kalıplaşmış kiplerin metne göre çözümlenmesi,
- Metnin tematik yapısındaki temanın bulunması ve çözümlenmesi,
- Metinde odaklanılan bilgilerin çözümlenmesi,
- Metindeki bağlaşıklık öğelerinin çözümlenmesi

Thomas Huckin Modeli (1997)

Bu model süreç bakımından diğer modellerden farklılık arz etmektedir. Bu modelde okur eleştirel okuma sürecini iki aşamaya ayırmaktadır. Birinci aşamada okur metni detaylarına girmeden sadece anlamaya çalışmaktadır. Aslında birinci aşamada eleştirel okuma söz konusu değildir. İkinci aşamada ise okur metinle arasına bir mesafe koyarak metne eleştirel bir tavır ile bakmaya başlar. Metin, dil bilgisi kullanımı, sözcük seçimi vb. faktörlerin göz önünde bulundurulması ile beraber sorular oluşturularak metnin yeniden yapılandırılıp yapılandırılmayacağını mümkün olup olmadığı düşünülür. Okur metni okurken daha önce okuduğu metinlerle hâlihazırda okuduğu metni karşılaştırır. Metnin eleştirel olarak incelenmesi tûmdengelsel bir yöntem kullanılarak metnin büyük birimlerinden küçük birimlerine doğru gidilerek yapılır. Bu modelin en önemli iki unsuru metin türünün belirlenmesi ve çerçeveleme (metnin içeriğinin sınırlandırılması, yazarın bakış açısının belirlenmesi ve metnin okura sunulması)'dır (Miller, 1997'den akt. Özudoğru, 2016).

Hülya Bartu Modeli (2002)

Bu model Bartu'nun yıllar içinde öğrencileriyle yaptığı derslerden hareketle oluşmuş bir modeldir. Modelin temelinde ise Fairclough (1995) tarafından geliştirilen eleştirel okuma modeli yer almaktadır. O modelden farkı ise Bartu (2002) kendi modelinde sırasız bir şekilde çeşitli sorulara yer vermektedir. Bu sorular okurun kendisine yönelik sorular, metnin üretimine yönelik sorular ve metin hakkında sorulması gereken sorular olarak üçe ayrılmıştır (Soruların tamamı için bkz. Özudoğru, 2016, s.130-131-132). Bu modelde verilen bütün soruların cevaplanması ya da bütün sorulara tam cevap alınması veya alınmaması eleştirel okumanın tam olarak bittiği anlamına gelmemektedir. Okurların bundan sonra yapacağı iş, sorulara verilen yanıtların sentezleyerek metinle bağlantılı bir şekilde fikirlere dönüştürmektir.

Modelin tasarlanmasında ve uygulamasında kullanılan soruların okur, metin içeriği ve metin oluşturma süreci gibi bileşenleri bir arada bulundurmasından dolayı modelin çok boyutlu olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Wallace Modeli (2002)

Bu model oluşturulurken toplumsal bağlam ve dilin işlevleri olmak üzere iki boyut üzerinde durulmuştur. Dilin işlevleri açısından Halliday (2013)'ün geliştirdiği dil bilgisel yapı

kullanılmıştır. Bu model temelde üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler söylem alanı, söyleme katılanlar ve söylemin biçimidir. Söylem alanı yani metnin düşünsel anlamlar alanı bölümünde metinde bahsedilen kişi, kişiler veya şeylerden nasıl bahsedildiği, metindeki eylemlerin neler olduğu, metindeki şartlar ve koşulların ne ile ya da nasıl sağlandığı son olarak da metindeki nedenselliğin nasıl sağlandığı incelenmektedir. İkinci bölüm olan söyleme katılanlar yani kişilerarası anlamlar bölümünde metinde kullanılan kişiler, kipler, kiplikler, belirteçler, sıfatlar ve isimlerin kullanım sıklıkları, biçimleri, yazarın bunları kullanırken takındığı tavır ve bunların rolleri incelenmektedir. Söylemin biçimi yani metinsel anlamlar bölümünde anlamın yapısı, genel organizasyon, tema, bağlaşıklık gibi unsurlar detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu öğelerin metindeki durumlarının incelenmesi eleştirel okuma sürecinin tamamen bittiğini göstermemektedir. Yazarın neden bu öge ve unsurlar ön plana çıkardığı ya da neden bunları seçtiği gibi sorularla eleştirel okuma süreci devam etmektedir (Wallace, 2003'ten akt. Özüdoğru, 2016).

Josep Maria Cots Modeli (2002)

Cots (2006) da bu modelde Fairclough (1995)'un tasarladığı ve üç boyuttan oluşan eleştirel okuma modelinden hareketle yine üç katmandan oluşan soru temelli bir model önermiştir. Bu modeldeki katmanlar toplumsal eylem, söylem eylemi ve metin eylemidir. Birinci katmandaki sorularda metnin yazarının belirttiği kimliklerin neler, kimler ve bu kimlikler arasındaki ilişkilerin neler olduğu daha sonra metindeki toplumsal durumlar ve bu durumların sonuçlarının neler olduğu sorulmaktadır. İkinci katmandaki sorularda metnin niteliği, daha önce okuduğumuz metinlerle ilişkisi, metnin tasnif durumu, metnin ulaşılabilirliği, metinde ön varsayım olup olmadığı ve son olarak da metnin hedef kitlesinin kimler olduğu sorulmaktadır. Üçüncü katman olan metin eylemi bölümünde ise; diyalog yapısındaki metinlerde konuşanlara ayrılan konuşma miktarlarının konuşanlar arasında nasıl dağıtıldığı, metnin tümce ve paragraflarının nasıl belirtildiği, yazarın nezaket kurallarına uyup uymadığı, metinde yazarın yansıttığı görüşü destekleyen detayların olup olmadığı, yazarın metne karşı tavrının nasıl olduğu ve son olarak da metinde terim ve mecaz anlamların kullanılıp kullanılmadığı sorulmaktadır. Bu model de modellerin büyük çoğunluğu gibi uygulama ve soru temelli bir tavırla sorgulamaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Stevens ve Bean Modeli (2007)

Bu modelde Stevens ve Bean (2007)'in metinden hareketle cevaplanmasını istediği çeşitli sorular yer almaktadır. Bu sorular arasında bir sınıflama ve katman oluşturulmamıştır. Bu sorularda metinde kim veya kimlerin betimlendiği, metinde eksik kalan bir şeyin olup

olmadığı, yazarın metindeki temel amacının ne olduğu, metnin hedef kitesinin kim/kimler olduğu, metindeki düşüncelerin ifadesinde kullanılan dilin nasıl kullanıldığı, aynı konunun diğer yazarlarca nasıl aktarıldığı ve metnin farklı bir bakış açısıyla betimlenip betimlenemeyeceği sorulmaktadır (Stevens ve Bean, 2007'den akt. Özüdoğru, 2016). Bu modeldeki sorular daha az boyuta sahiptir. Bu açıdan diğer modellere oranla biraz daha yüzeysel durumlarda kullanılabilecek bir model olduğu söylenebilir.

Abdülhamit Çakır Modeli (2014)

Önerilen bu çözümlemede öncelikle metnin bütününe bakılması gerektiği vurgulanmıştır. Bütünden parçaya bir yol izlenerek metnin daha küçük yapıdaki parçalarının incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu modelde söylemin türünün belirlenmesi (konuşma metni veya düz yazı metni), metinde öne çıkarılan veya geri plana atılan bilgilerin tespit edilmesi, metinde çekinildiği için veya söylenmek istenmediği için söylenmeyen ya da atılan konuların tespiti, önvarsayımların bulunması, resmî ve resmî olmayan kullanımların tespit edilmesi, etken-edilgen açıdan cümlelerin çözümlenmesi, birkaç anlama gelebilecek ifadeler, yazılmış bir kelimeden hareketle ortaya çıkabilecek çağrışımsal ifadelerin fark edilmesi, metinde yapılan yakıştırma veya etiketlerin metne etkisinin tespit edilmesi, metinde yer alan metaforlardan doğabilecek çağrışımların tespit edilmesi, metin yazılırken seçilen kelimelerin hedef kitesinin tespit edilmesi ve son olarak da metinde kullanılan kip türlerine dikkat edilmesi (Çakır, 2014) gerektiği belirtilmiştir.

Çakır, önerdiği bu modelde diğer modellerden farklı olarak sorular kullanmak yerine yukarıdaki başlıkları ön plana çıkarmıştır ve yapılan okuma sırasında bunlara bakılması gerektiğini vurgulamıştır.

Özüdoğru Çerçeve Modeli (2016)

Özüdoğru (2016) geliştirdiği bu modelin Fairclough (1995) ve Van Dijk (1985)'in geliştirdikleri modellerle benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Ancak modelin temelinde Halliday (2013)'in geliştirdiği işlevsel dil bilgisinin kullanıldığını vurgulamıştır. Ayrıca bu modelin toplumsal boyutunun da olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu modelde üç temel aşama yer almaktadır. Bunlar metnin betimlenmesi, betimleme sonunda elde edilenlerin yorumlanması ve yorumlar sonucunda toplumsal sorunlarla bağlantıların kurulmasıdır. Metnin betimlenmesi en detaylı aşamadır. Bu aşama da kendi içerisinde sözcük, dil bilgisi, anlam ve edim bilim olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Sözcükler bölümünde ideolojik açıdan uzlaşıp uzlaşılmayan sözcükler, örtmece ifadeler, metaforlar, hicivler, eş dizimlilik, fiiller ve fiillerin isimleştirme süreçleri üzerinde durulmaktadır. Dil bilgisi bölümünde ise yine fiiller ve isimleştirme süreçleri

ile aktif ve pasif yapıdaki cümlelerin durumu, olumlu ve olumsuz cümle yapıları, kip (özellikle soru, emir ve bildirme) ve kipliklerin kullanım durumları, adılar ve kaçınma ifadeleri üzerinde durulması gerekmektedir. Anlam ve edim bilim bölümünde ise söz eylemlerin tespiti yani söylenen ya da yazılan düşüncedeki niyetin/amacın bulunması üzerinde durulmuştur. Bu bölümdeki diğer önemli nokta da imaların yani okura asıl söylenmek istenenlerin söylendiği örtük yapılarıdır. Özüdoğru (2016), bu alt alanlarla ilgili olan incelemeler yapıldıktan sonra son olarak betimlemelerden elde edilen bilgilerin yorumlanması ve yorumlar sonunda toplumsal sorunlarla bağlantı kurularak çözümleme yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Yukarıdaki modellerden anlaşılacağı üzere sorular ve sorgulamalar eleştirel okumanın temel yapı taşı oluşturur. Yukarıda modelleri belirtilen araştırmacılara bakıldığında eleştirel okuma ile ilgili belirli sorular, kavramlar ya da konular oluşturmuşlarsa da hepsinin odaklandığı nokta ve önemsedikleri çıktılar birbirinden farklıdır. Bu da eleştirel okuma konusunda araştırma yapacak araştırmacılara farklı seçenekler sunarak farklı çalışmalarla farklı noktalara ulaşmalarını sağlayabilir. Bu açıdan yukarıda yer alan modeller öneri niteliğinde olup net bir tasnif olarak değerlendirilmemelidir (Özüdoğru, 2016).

2.2.9. Eleştirel Okuma Materyalleri

Öğretim materyali, bir konunun öğretilmesiyle ilgili hedefleri gerçekleştirmek için basılı, görsel veya işitsel araçlardan faydalanılarak oluşturulan ders içerikleri olarak tanımlanabilir (Şahin ve Yıldırım, 1999'dan akt. Nuhoğlu, Özsoy ve Aydın, 2008). Öğretim materyalleri öğretimi desteklemek, öğretim sürecini daha etkili hâle getirmek, soyut bilgileri somutlaştırmak, unutmayı azaltmak, öğrenme isteğini artırmak gibi özelliklere sahiptir. Ayrıca öğrenme ortamını doğallaştırma gibi bir özelliği de bulunmaktadır (Halis, 2002). Bu sayılan özelliklerin yanında bu materyaller öğrenme süresini de kısaltmakta ve öğretmenin de işini kolaylaştırarak öğretim sürecine katkı sağlamaktadır. Öğretim materyalleri hedef davranışların istendik düzeyde öğrencilere kazandırılmasında sınıf içerisinde büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Sönmez, 2020). Bu konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretim materyallerine karşı tutumlarının iyi olduğu ancak öğretim aşamasında bu materyalleri çok fazla kullanmadıkları göze çarpmaktadır (Uçar, 1998; Teker, 2002).

Öğretim materyalleri kullanılacakları derse, yere, zamana, imkâna, amaca ve duruma göre çeşitlilik göstermektedirler. Bunun temel sebeplerinden biri her öğrencinin öğrenme ihtiyacı ve biçiminin farklı olmasıdır. Bu sebeple öğretim materyallerinin iyi ve işlevsel bir

şekilde kullanılacak biçimde hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Orstein ve Lasley, 2000'den akt. R. Sever, 2010).

Dil becerileri ve öğretiminde kullanılan öğretim materyallerine gelindiğinde Türkçe öğretiminin en önemli materyallerinden biri metindir. Metinler hedeflenen amaç ve becerilere göre farklı biçimlerde kullanılarak öğretim materyali olarak değerlendirilebilir (Nuhoglu, Özsoy ve Aydın, 2008). Bu metinler aracılığıyla öğrenciler dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri ile ilgili çalışmalar ve pratikler yaparak bu becerilerine katkı sağlamaktadırlar. Günümüzde eğitim sürecinin en çok kullanılan öğretim materyallerinin ders kitapları oldukları varsayıldığında (Bayraktar, 2015; Hirschfelder, 1999) bu kitaplardaki metinlerin de önemli olduğu gerçeği göze çarpmaktadır. Bu sebeple bu metinlerin eleştirel bir bakış açısıyla incelenerek biçimde tasarlanması ve bu becerinin de öğrenciye kazandırılması için eleştirel okuma becerisine sahip öğretmenlerin de yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu konuda yetkinlik sahibi olan öğretmen, eleştirel okuma ile ilgili öğretim materyallerinin tasarlanmasında ve becerinin kazandırılmasında başarılı olabilir.

Okuma sürecinde sadece kelimelerin anlamının bilinmesi ve kelimelerin seslendirilmesi okunan metnin/yazının anlaşıldığı anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda okunan metnin anlaşılması için anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, ilişki kurma ve değerlendirme basamaklarının gerçekleşmesi gerekmektedir (Güneş, 2000). Ancak birçok öğrenci bu yeterliliğe sahip değildir ve bu duruma ek olarak okuma-anlama ödevlerinde ailelerinden yardım alarak ödevlerini yapmaktadırlar (Muamber, 2008). Çünkü öğrenci yeni öğrendiği ve eski bilgileri arasında köprü kuramamakta, bilgilerini yapılandıramamakta ve okuduğu üzerinde düşünmemektedir. Okuduğunu anlama kapsamlı bir süreç olup üç kategori altında incelenmiştir. Bunlar basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlamadır. Basit anlamada birey bilgiyi bulma, yönergeleri izleme gibi temel yeterlilikleri yerine getirir. Yorumlayıcı anlama kategorisi birinci kategoriye göre daha karmaşık olmakla birlikte ana fikrin bulunması, önemli düşüncelerin ayırt edilmesi, genellemeler yapma, bilgileri karşılaştırma, yazarın fikir ve eğilimlerini belirleme gibi yeterliliklerin yerine getirildiği kategoridir. Son kategori olan sorgulayıcı anlamada birey okunanları “kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, ortamın genel yapısını değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme” gibi (Robinson ve Good, 1985'ten akt. Yılmaz, 2008, s.135) işlemleri yapabilmelidir. Sorgulayıcı anlama becerilerine sahip olmak için öğrenci eleştirel

okuma becerisini çok iyi edinmiş olmalıdır. Diğer becerilerde olduğu gibi burada da öğrenci eleştirel okunacak materyallere maruz kalarak uygulamalı çalışmalarla bu becerisini geliştirmelidir.

Eleştirel okuma alıştırmalarının yapılabileceği etkinlik örnekleri birçok araştırmacı tarafından farklı değerlendirilmiştir. İlk olarak eleştirel okumanın reklam metinleri ile yapılabileceği öne sürülmüştür. Buradan hareketle kurgu ile gerçek arasındaki farklılıkların tespit edilmesi için bu materyallerin kullanılabileceği belirtilmiştir. Çeşitli basın yayın organlarında(dergi, gazete vs.) yer alan reklamların propaganda açısından incelenebileceği başka bir noktada dile getirilmiştir (Howards, 1965’ten akt. Karabay, 2012). Başka bir yaklaşımda “soru tabanlı” ve “mektup yazma” biçiminde iki strateji önerilmiştir. Soru tabanlı strateji makaleler üzerinde yapılan çalışmalarda makaleler hakkında kolaydan zora çeşitli soruların hazırlanması ile uygulanır. Bu strateji açık ve örtük anlam, ima edilen ile gerçekler ve değerlendirmeleri içerir (Chamberlain ve Burrough, 1985). Mektup yazma stratejisi ise Keller (1982’den akt. Karabay, 2012) tarafından önerilmiştir. Burada öğrencilerden okudukları makaleleri eleştirmeleri istenerek eleştirilerin bir mektup hâline getirilmesi istenmektedir. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin günlük yaşantılarındaki iletişim becerileri ile bilimsel gerçekler arasında ilişki kurmalarını sağlamaktır. Behrman (2006) sınıf içinde yapılabilecek eleştirel okuma uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışmada bu çalışmaları altı başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar; ek metin okuma, çoklu metinleri okuma, farklı bakış açılarına sahip araştırmaları okuma, karşı metinler üretme, öğrencilerce seçilmiş araştırma projelerinin yönetilmesi ve sosyal davranışlar sergilemektir.

Eleştirel okuma ve düşünme etkinlikleri özellikle 2006 yılında yayımlanan “İlköğretim Türkçe Dersi Programı” ile yoğun bir şekilde verilmeye başlanmış ve programda örnek uygulamalarla yer almıştır. Bu etkinliklerle hem öğrencilerin yaratıcı düşünceleri amaçlanmış hem de eleştirel okuma uygulamalar yapmaları sağlanmıştır. Bu durum programda “Öğrenciler eleştirel okuma yöntemini kullanarak okudukları metinde katılıp katılmadıkları yerleri belirleyebilir, duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışabilirler.” (MEB, 2006, s.68) ifadesi yer almaktadır ancak Ünal ve Yeğen (2013)’in yaptığı çalışmada bu etkinliklerin öğretmenler tarafından sınıf içinde yeterince kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple bu etkinliklerin sınıf içerisinde daha fazla uygulanması gerektiği de bir gerçek olarak göze çarpmaktadır. Bu sonuç yapılan bu araştırmanın yapılma amacını da ortaya koymaktadır.

2.2.10. Eleştirel Okuma ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Günümüz dünyasında yaşam koşulları, teknoloji ve sosyal hayatta yaşanan değişimler ve ortaya çıkan sorunlar eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Davranışçı yaklaşımla yapılan eğitim çeşitli sorunları beraberinde getirmiş, bu durum da araştırmacıları yeni model, yaklaşım ve yöntem arayışına sokmuştur. Bu araştırmalar sonucunda da davranışçı yaklaşımda yaşanan olumsuzluklardan hareketle yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ortaya atılmıştır. Davranışçı yaklaşımı savunanlar bilginin bireyden bağımsız, bilişin dışında nesnel bir gerçeklik olduğunu kabul etmişlerdir (Biggs, 1996'dan akt. Yurdakul, 2015). Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi bireyler arası etkileşimden hareketle yeniden oluşturulan bir yapıdır ve bilgi bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerden edindiği tecrübelerle ilişkilidir (Yurdakul, 2015). Bu yaklaşımda bilgi öğrenciye hazır bir şekilde sunulmaz, bilgi bireyin aktif çabalarıyla oluşur ve zihinde yapılandırılır. Yapılandırmacı yaklaşımda hem öğrenci hem de öğrencinin zihni merkeze alınarak öğretimden çok öğrenme kavramına odaklanılmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, araştıran, anlayan, düşünen, sorgulayan, edindiği bilgiyi kullanan, yeni bilgiler ortaya koyan ve kendini birçok alanda geliştiren öğrenciler yetiştirmektir (Güneş, 2014). Bu noktada dilsel ve zihinsel becerilerin gelişiminin, sorgulamanın, bilgi edinmenin ve insanın düşünme becerisini harekete geçiren unsurun okuma olduğu düşünüldüğünde yapılandırmacı yaklaşım ve okuma becerisinin birbiri ile ilişkili olduğu daha da öteye gidildiğinde eleştirel okuma becerisinin bu yaklaşımla iç içe olduğu göze çarpmaktadır. Eleştirel okuma becerisi bireye sorgulama, farklı bakış açıları geliştirme, karşılaştığı problemleri daha hızlı çözmeye gibi beceriler kazandırmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temeline bakıldığında da kendini birçok alanda geliştiren bireylerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması temel hedef olarak göze çarpmaktadır. Yapılandırmacı anlamda bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ise “a) bilginin hem işlenmesi hem de sonuçlarının sorgulanması, yorumlanması ve analiz edilmesi, b) bu bilgiyi ve düşünme işlemini geliştirme, artırma, fikir ve düşüncelerin anlaşılması ile anlamın yenilenmesi ya da geliştirilmesi ve c) edinilen deneyimlerle, geçmişteki deneyimlerin bütünleştirilmesi...” (Marlowe ve Page, 1998'den akt. Yurdakul, 2015) gerekmektedir.

Eleştirel okumanın temelinde eleştirel düşünme vardır. Eleştirel düşünen bireyler elde ettikleri bilgileri bilimsel temellere dayandırarak en doğru bilgiye ulaşmaya çalışırlar. Ayrıca bu bireyler elde ettikleri bu detaylı bilgiyi de yeni durumlarda kullanmaya çalışırlar. Karadüz (2010) de eleştirel okuyucuların metinlerde kendilerine verilen bilgilerin doğruluğunun gerçek hayattaki karşılığını aramaya ve bunu anlamaya çalıştıklarını ve bunu anladıktan sonra bir değerlendirme yaparak bu bilgileri yorumladıklarını ve eleştirerek sentezlediklerini belirtmiştir.

Bu noktada yapılandırmacı yaklaşımda da bilgiye kendi çabalarıyla ulaşabilen ve edindiği bilgileri gündelik hayatında kullanabilen, karşılaştığı problemleri çözmek için yeni fikirler üreten, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilen bireyler yetiştirmek temel amaçlar arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünen bireylerin okuma aşamasında da eleştirel bir bakış açısı geliştirebilecekleri varsayıldığında bu noktada da eleştirel okumanın yapılandırmacı eğitim yaklaşımının önemli bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulan öğretim programlarında da eleştirel düşünme temel hedefler arasında yer almaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarına yapılan eleştirilere bakıldığında ezberci eğitim anlayışı eleştirilmektedir. Burada da eleştirel düşünme ve yapılandırmacı yaklaşımda ezberci eğitim anlayışına karşı fikirlere ulaşmak mümkündür. Çağdaş eğitim anlayışında yapılandırmacı yaklaşım ve eleştirel düşünme birbirlerini tamamlayan iki unsurdur. Özden (2020) eğitim sisteminin gerekliliklerini bu konu ile alakalı olarak şu şekilde dile getirmektedir: “Eğitim sisteminin, öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi gerekir. Bu yüzden de öğretimin içerik ve yöntemleri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.” (s.137). Ortaya konan bu fikirler de yukarıdaki düşünceleri destekler niteliktedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünebildiği, bilgiye ulaşma noktasında eleştirel fikirler geliştirebildiği bir öğretim ortamı öğrencinin kendi düşüncesinin farkına varmasına, hipotezler kurmasına (Karadüz, 2010) ve dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dil becerilerinin de çok iyi bir şekilde gelişmesine destek verir.

2.3. İleri Okuma

Okuma sürecinin bileşenlerinden olan anlama ve bunun tam olarak gerçekleşmesi bu becerinin hedefine ulaşmasında en önemli boyuttur. Ancak standart okur ve ileri okur okuma ve anlama sürecini farklı şekilde yönetir. Standart okur okuma stratejilerini kullanmadan ileri okur ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri kullanarak okuma süreci yönetir. Yapılan araştırmalarda bu stratejileri kullanmayan okurların okuma becerilerinin tam olarak gelişmediği de belirtilmiştir (Baker ve Brown, 1984’ten akt. Akaba, 2020). İleri okurun sadece okuma stratejilerini kullanması yeterli olmamakla beraber bir üstbilişe de sahip olması gerekmektedir. İleri okurun okuma faaliyetinin farkında olması, kendisini ve süreci kontrol etmesi ve geri bildirim yaparak değerlendirme yapması üstbilişsel beceri olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada da üstbilişsel okuma, metni bilişsel etkinliklerle yorumlayabilmek için kullanılan izleme ve düzenleme becerilerinin farkında olunmasıdır

(Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Öztürk ve Uzunkol, 2015'den akt. Baki, 2019). Üstbilişsel yetilerle okuyan okurlar (ileri okurlar) ve standart (zayıf) okurlar çeşitli özelliklere sahiptirler bu özellikler şu şekilde belirtilmiştir:

Zayıf okurlar okuma süreci içinde dikkat dağınıklığı ve endişe yaşayarak okuma sürecinde tahminde bulunmadan doğrudan okumaya geçerler. Bunula beraber anlama noktasında bir problemle karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi değildirler, bilmedikleri kelimeleri metnin bağlamında hareketle çıkaramazlar, eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kuramazlar, bilgileri zihinlerinde amaçsız bir şekilde yığarlar ve bilgiyi anlamadıklarının farkına varamazlar. Bunun aksine ileri okurlar dikkatle okuma sürecini yönetirler, metinde tahminler yaparlar, metinle ilgili eksikleri fark eder eksikliklerin giderilmesinde stratejilere başvururlar, metin içerisinde analizler yaparlar, metnin bağlamından hareketle anlamını bilmedikleri kelimeleri bulurlar, metnin yapısını çözümleyebilirler, metni anlayıp anlamadıklarının farkındadırlar, yeni ve eski bilgilerini karşılaştırarak inceleyebilirler ve gerekli gördükleri noktalarda metni tekrar gözden geçirirler (Gelen, 2003'ten akt. Akbaba, 2020).

Öğrencilerin standart okuyuculardan farklı bir şekilde okuma yapabilmeleri uzun bir sürecin sonunda gerçekleşebilecek bir edimdir. Bunun gerçekleşmesi için Epçayan (2009, s.212) bu durumla ilgili düşüncelerini şu şekilde ortaya koymuştur:

“Öğrencilerin okuduğunu anlama kapasitelerini geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin esas bir uğraşı olduğunun farkında olan eğitimci yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji, yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlemeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.”

Öğrencileri birer iyi okur hâline getirmek öğrencilerin eğitim süreçlerine bağlı olarak sınıf öğretmenleri daha sonra da ebeveynlerin yardımıyla Türkçe branş öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Özellikle araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 7. Sınıf öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarının ortaya konması veya bu beceriye sahip öğrencilerin bu konudaki ilerlemelerini ortaya çıkarmak önem arz eden bir konudur. İleri bir okuma becerisine sahip olmanın büyük bir bölümü eleştirel bir bakış açısına sahip olmaktan geçmektedir. Bu amaçla da yapılan araştırmada Sokratik yöntem yardımıyla öğrencilere okuma konusunda eleştirel bir bakış açısı kazandırmak ve ileri okuma durumlarını ortaya çıkararak bu durumun betimsel bir analizini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ortaya konacak düşüncelerden hareketle çalışmanın alanda yapılacak değişiklikler için yeni araştırmalara ve alana yapılacak müdahalelere fikir vereceği ayrıca alanda yer alan eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

2.4. Sokratik Sorgulama

Araştırmada değişken olarak kullanılacak olan Sokratik sorgulamaya gelindiğinde bu teknik M.Ö 400’lerde yaşamış Yunan filozofu Sokrates’e dayanmaktadır. Yöntemin, Sokrates’in çevresindekilerle yaptığı felsefi tartışmalardan hareketle tasarlandığı ve öğretime uygulandığı bilinmektedir (Aydın, 2001). Alan yazına bakıldığında da bu yöntem Sokratik tartışma, Sokratik sorgulama, Sokratik konuşma gibi isimlerle kullanılmıştır. Araştırmada da Sokratik sorgulama şeklinde bu yöntemden bahsedilecektir. Bu yöntemde temel amaç bireyin zihninde yer alan bilgilerin sorgulamalarla ortaya çıkarılması, ortaya çıkan bilgilerin öğrenciye benimsetilmesi ve öğrencinin öğrenme düzeyinin daha üst seviyeye taşınmasıdır (Maxwell, 2009’dan akt. Kanat, 2020). Yöntemin diğer öğretim yöntemlerinden temel farkı ise anlatarak değil sorarak öğretmektir (Garlikov, 2001’den akt. Kanat, 2020). Soru sorma yöntemi öğrenciyi düşündürmeye teşvik etmesi açısından öğretimde etkili bir yöntem olarak da öne çıkmaktadır. (Doğanay ve Ünal, 2006; Sönmez, 2020). Bunun temel sebebi de düşünme işleminin cevap özelliğindeki yapılarla değil, sorularla çalışmaya başlamasından kaynaklanmaktadır. Bilim dallarının ortaya çıkışına bakıldığında da sorularla yola çıkıldığı ve bu şekilde müstakil birer bilim dalı hâline geldikleri görülmüştür (Paul ve Elder, 1998’den akt. Bozer ve Kurnaz, 2016).

Sokratik sorgulamanın eğitim sürecinde ön plana çıkmasındaki temel sebep, öğrenciye bir konu, durum veya problemi ayrıntısıyla analiz etme, konuyu öğrenme veya problemi çözme becerisi kazandırmasıdır. Bu becerilere sahip olan öğrenci karşılaştığı yeni fikir, öneri ve durumlara eleştirel yaklaşarak daha doğru kararlar verecek ya da daha doğru bilgiye ulaşmaya çalışacaktır (Bozer ve Kurnaz, 2016). Sokratik sorgulamanın öğrenciye bir diğer katkısı da

öğrencilerin düşüncelerini organize etmeyi ve sorgulama basamaklarını analiz etmeyi öğretmesidir (Shaw, 2007).

Sokratik sorgulama ile ilgili yukarıda verilen bilgiler ışığında soruların ve soru sormanın bu yöntemde önemli bir yere sahip olduğu göze çarpmakla birlikte soruların öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin gelişmesinde önemli olduğu belirtilmiştir. Büyükalın Filiz (2004)'den akt. Bozer Özşaraç (2019) soruların öğrencilerin "...düşünme yeteneklerini geliştirdiğini, anlamayı kolaylaştırdığını, öğrenme ve öğretmede geri besleme sağladığını, fikirler arasında bağlantı kurulmasını sağladığını ve merakı arttırdığını..." (s.38) belirtmiştir. Aynı fikri Sönmez (2020) de destekleyerek soruların öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olduğunu, düşünme sürecini başlattığını ve devam ettirdiğini, öğretim amacına ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmede etkili olduğunu ifade etmiştir.

Alan yazına bakıldığında bu soruların türleri ile ilgili farklı fikirler göze çarpmaktadır. Bazı araştırmacılar bilgi isteyen gerçek sorular, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren sorular ve soyut düşünmeyi gerektiren kavramsal sorular (Fisher, 2001) olmak üzere bu soruların üç türde sorulabileceğini ifade etmiştir. Farklı bir araştırmada ise bu soruların nasıl olması gerektiği şu şekilde belirtilmiştir (Crawford vd., 2009'dan akt. Bozer ve Kurnaz, 2016, s.158):

1. Açıklık kazandıran sorular:

- "... dediğinde ne demek istiyorsun? □
- Ne gibi bir örnek verebilirsin?
- Neden ... dedin?
- Bunun ... ile ilişkisi nedir?"

2. Varsayımlarla ilgili sorular:

- "Ne tür varsayımlar yapıyorsun? □
- Bu varsayımı neden yaptın?
- ... mu varsayıyorsun?"

3. Bakış açısını araştıran sorular:

- "Bakış açın ... mı?
- ...'yı nasıl görüyorsun?"

4. Olguları, nedenleri ve kanıtları araştıran sorular:

- "Bununla ilgili kanıtların neler?
- Buna neden inanıyorsun?

- Bu söylediklerinden ne kadar eminsin?”

5. İmalari ve sonuçları gözden geçiren sorular: □

- “Ne ima ediyorsun?
- Bu gerçekleşse sonuç ne olur?
- Bunun nasıl bir etkisi olurdu?”

6. Soru hakkında sorular:

- “Bunu nasıl bulabiliriz?
- Bu soru ne demek istiyor?
- Bu soruyu farklı bir biçimde sorabilir misin?
- Bu soruyu doğru olarak cevaplamak için önce hangi soru ya da soruları cevaplamamız gerek?
- Bu soruyu alt sorularla bilebilir misin?”

Sokratik sorgulama yönteminde soruların kalitesi ve iyi tasarlanmış olmaları tek başına yeterli bir bileşen olarak kabul edilmemekte bununla birlikte şu dört ölçüte de dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu ölçütler (Krohn, 2006’dan akt. Bozer ve Kurnaz, 2016):

- Soyut verilerden ziyade somut tecrübelerle bağlantının koparılmaması,
- Konuşmacılar arasında doğru bir iletişim sağlanması,
- Tartışma sırasında ortaya çıkan alt sorular çözülene kadar tartışmanın devam ettirilmesi,
- Fikir birliği arayışıdır.

Bu yöntemin tam olarak işlevini yerine getirmesi ve hedeflenen kazanımları sağlaması için öğretmenin kaçınması gereken durumlar aşağıda şu şekilde sıralanmıştır (Büyükalın, 2007):

- Sorulan sorunun öğretmen tarafından cevaplanması,
- Soru sorulmadan önce öğrencinin belirlenmesi,
- Öğrenciye çok kolay sorular sorulması,
- Cevaplara önem verilmemesi,
- Öğrenciye bekleme süresi tanınmaması,
- Öğrenciye ismi dışında farklı bir şekilde hitap edilmesi,
- Uygulamanın başında zor sorular sorulması,
- İşlenen konu ile ilgisi olmayan soruların sorulması,
- Soruların sürekli aynı öğrencilere sorulması,
- Öğrenciye tedirgin edici sorular sorulması

Sokratik Yöntem Türleri

Sokratik yöntem tarihsel olarak modern sokratik yöntem ve klasik sokratik yöntem olarak iki başlık altında değerlendirilmiştir hazırlamaktır (Maxwell, 2013 akt. Deliç ve Bećirović, 2016). Klasik sokratik yöntemde amaç detaylı olmayan kısa soru ve cevaplarla diyalogları sürdürmek, bireyi düşünmeye ve sorgulamaya hazırlamaktır. Burada ileri ve kamaşık konulara geçilmeyerek verilmek istenen temel ilkelerin yeterince anlaşılmasını sağlamaktır. Konuşmalardaki soruların yeterince uzun olmaması tatmin edici cevapların alınamamasına sebep olmaktadır. Bu durumda klasik sokratik yöntemin dezavantajı olarak göze çarpmaktadır. Klasik sokratik yöntemde ön planda olan bilgi almak değil düşündürmeye teşvik etmek, insanların belli bir konudaki bilgisizliklerinin bilincine varmalarını sağlamak, bilmediklerini bilmelerine yardımcı olmaktadır (Deliç ve Bećirović, 2016).

Modern sokratik yönteme gelindiğinde bu yöntem modern zamanlarda icat edildiği için değil, yaygın kullanıldığı için modern yöntem olarak adlandırılmıştır. Bu yöntemde Platon'un diyaloglarından kaynaklanır ve klasik Sokratik yöntemden farklı olarak kişiyi adım adım yönlendirir ve bilgi giderek daha fazla soruyla kazanılır. Klasik yöntem sadece farklı konuları isimlendiriyor ya da tanımlıyorsa, modern yöntem daha derinlemesine sorular soran ve bilginin üretilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde iyi kurgulanmış sorular üzerinden sorgulamayı ve araştırmayı devam ettirmek da vurgulanmaktadır (Deliç ve Bećirović, 2016). Modern yöntemde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim ve bilgi alışverişi klasik yönteme oranla çok daha yüksektir (Knox, 1998'den akt. Deliç ve Bećirović, 2016).

Sokratik Sorgulama Seminerleri

Sokratik sorgulama seminerleri bilgi verme temeline dayanan bir uygulama değildir. Katılımcı veya öğrencilerin sınıf içerisinde fikirlerini özgür ve toplu bir şekilde ifade ettikleri bir tartışma türüdür. Çoğunlukla bir okuma işleminden hareketle ya da paylaşılan deneyimlerden hareketle ortaya çıkarılan sorular ve konularla gerçekleştirilir. Temel hedeflerinden biri öğrencilerin kavrama düzeylerini geliştirmektir ama bu yapılırken salt soru sorma ve cevaplama olarak algılanmaması gereklidir. Bu hedefle beraber fikirlerin doğruluğunu sorgulama, derinlemesine düşünme yoluyla bireylerin kendi kendisine kavrama becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu seminerlerde bir konu ile ilgili detayları ortaya çıkarmak, bilgilerin çözümlenmesini sağlamak ve bilgileri daha belirgin hâle getirmek amaçlanmaktadır. Bu yöntemin bir diğer önemli amacı da içerik ve sürecin beraber verilerek planlamanın bu şekilde yönetilmesini sağlamaktır. Öğrenci sadece bilgiyi edinerek bu süreçten yararlanmaz

aynı zamanda ortaya çıkan fikirleri nasıl tartışacağını da öğrenir (Wiggins, 2004'den akt. Bahtiyar ve Can, 2021).

Sokratik Sorgulama Tekniğinin Faydaları

Sokratik sorgulama tekniğinin bireye birçok fayda sağladığı bilinmektedir. Bu faydalar Saban (2013)'ten akt. Bozer ve Kurnaz (2016, s.153) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- “Öğrencileri analitik ve eleştirel düşünmeye sevk eder.”
- “Öğrencilerin yeni değerler ve tutumlar geliştirmelerine yardım eder.”
- “Öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini değerlendirmelerine fırsat tanır.”
- “Öğretimde analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel amaçların kazandırılmasına yardım eder.”
- “Öğrencilerin toplumda iyi bir karaktere sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlar.”
- “Öğrencilerin sözel iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişmesine yardım eder.”

Sokratik Sorgulamaya Uygun Ortam

Bu başlık altında sokratik sorgulamaya uygun ortam ile vurgulanmak istenen fiziksel ortam değil öğretmen tarafından sağlanması gereken öğrenme ortamıdır. Fisher (2005) bu öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencide öz saygıyı geliştirebilme,
- Bireysel olarak öğrenciyle ilgilenebilme,
- Dikkatli bir dinleyici olma,
- Öğrencilerle aynı duyguları hissetme,
- Olumlu düşünme ve olumlu olma,
- Açık olma,
- Öğrenme açısından örnek ve düşünen biri olma.

Sokratik sorgulamanın doğru sorular ve davranışlarla yürütülmesi durumunda eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşacağı düşünülmektedir. Bu kavram ilgili alan yazında yaklaşım, yöntem, teknik gibi birçok farklı şekilde değerlendirilmiş, kullanılmış ve kullanılmaktadır. Bu sebeple bu araştırmada kavram kargaşasını önlemek adına etkinliklerin uygulanmasında öğretim tekniği olarak Sokratik sorgulamaya başvurulmuştur. Yani Sokratik sorgulama bir teknik olarak değerlendirilmiştir.

2.5. Yazma

Yazma becerisi dil becerileri içerisinde en son edinilen beceridir. Bunun temel sebebi yazmanın bir üretim becerisi olmasıdır. Bu beceri alanyazında yazılı anlatım, yazma gibi farklı isimlerle yer alsa da tanımlamalardaki ortak nokta ortaya konulan somut bir verinin bulunmasıdır. Yazma bireyin duygu, düşünce, durum ve hayallerini çeşitli semboller veya işaretler aracılığıyla aktarma ya da anlatma işidir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Bu tanımlamaya benzer bir şekilde bu kavram duygu, istek, duyum, durum ve olayları belirli kurallar dâhilinde çeşitli araç ve sembollerle anlatma işlemi olarak da tanımlanmıştır (Güneş, 2014). Ayrıca bu kavram zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülme işlemi olarak da alanyazında yer bulmuştur (Yılmaz, 2007). Bu tanımlarla beraber yazma becerisi bilişsel boyutu olan bununla birlikte bilgi, kavrama, uygulama ve sentez gibi önemli basamakları da içerisinde bulunduran çok boyutlu bir kavramdır (Defazio, Jones, Tennant ve Hook, 2010).

Yazma, bir üretim süreci olduğu için yazmaya başlamadan önce belirli bir birikim ve tecrübe edinilmesi gerekmektedir. Bu tecrübe bazen okunanlar bazen görülenler bazen de duyulanlarla sağlanabilmektedir. Yazma ve okuma becerileri birlikte düşünülen becerilerdir ve bu becerilerin birbirlerini tamamladıkları düşünülmektedir (Karadağ, 2016). Bu becerilerin bir diğer ortak özelliği ise olağan durumlar dışında iki becerinin de okul ortamında profesyonel bir destekle öğretilmesidir. Konuşma ve dinleme becerileri aile ortamında edinilmektedir. İlk edinim evrelerinde özel bir profesyonel destek gerektirmemektedir. Doğal bir şekilde edinilmektedir.

Yazma, düşünceleri ifade etme, bilgi verme, bilgiyi aktarma, fikirleri somutlaştırma, zihinsel anlamda rahatlatma, tecrübeleri gelecek nesillere aktarma, haberleşme, edebi ve bilimsel kaynaklar oluşturma vb. gibi birçok sebeple başvurulmuş bir aktivitedir. Hayatın her alanında ihtiyaç duyulan bir beceri olmasından dolayı da ayrıca önem arz eden bir dil becerisidir.

Yazma becerisinin gelişimi için özel bir süreç ve eğitim gereklidir ama bu kavramın basit tek düze bir yapısının olmadığı çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu unutulmamalıdır. Bu durum Dilidüzgün (2019) tarafından "...yazma etkinliği hem yoğun bir düşünme ortamı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi biçimde söze dönüştürmek için bir takım sembol ve işaretleri belirli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak çok yönlü değerlendirilmeli..." biçiminde desteklenmiştir. Bu sebeple bu becerinin gelişmesi için de modeller, yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler geliştirilmiş hâlâ da geliştirilmeye devam edilmektedir.

2.5.1. Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Yazma becerisinin daha iyi bir düzeye ve duruma getirilmesi her zaman önem arz eden bir durumdur. Bundan dolayı bu becerinin geliştirilmesi için çeşitli yaklaşımlar öne sürülmüştür. Bu yaklaşımlardan ürünü ön planda tutan yaklaşım “Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı”, yazma sürecine önem veren yaklaşım ise “Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı” olarak adlandırılmıştır. “Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı” da kendi içerisinde ‘Çizgisel Evre Modeli’ ve ‘Bilişsel Süreç Modeli’ olarak yapılanma biçimine göre ikiye ayrılmaktadır.

2.5.1.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Adından da anlaşılacağı üzere yazma işlemi sonucunda ortaya çıkan ürünü önemseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temelinde realizm akımı bulunmakla beraber bu yaklaşımda süreçlerin üzerinde durmak yerine yazılan ürünün üzerinde durmak gerekmektedir (Ülper, 2008). Ülper (2008) bu durumu “Realizmde maddi dünyanın varlığı kesin ve değişmezdir. Bu nedenle de realizme dayanan ürün merkezli yaklaşımda keşfetmenin yeri yoktur. Çünkü gerçek dışıdır ve bellidir... 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.” (s.37) ifadesiyle de dile getirmektedir. Bu yaklaşımda önce bilgiler toplanır ve bu bilgiler kanıtlarla beraber neden sonuç ilişkisi içerisinde kâğıda aktarılır. Bu yaklaşımda salt bilgiye önem verildiği için öğretmen ve öğrenci rolleri bu doğrultudadır. Yazının oluşturulması ve değerlendirilmesi de mekanik bir eylemden oluşur (Göçer, 2016). Yazının değerlendirilmesinde de önem verilen noktalar dil bilgisi, kelime kullanımı, yazının biçimi gibi teknik verilerdir (Oral, 2012). Anlatılan bu sebeplerden dolayı yaklaşım eleştirilmiş ve süreç temelli yaklaşım daha fazla kullanılmaya başlanmıştır.

2.5.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım yazma eyleminin sürecine odaklanarak sürecin ortaya çıkan üründen önce geldiğini savunmaktadır. Yani burada “ne” yazıldı değil “nasıl” yazıldı sorusu önem arz etmektedir (Ülper, 2008). Bu yaklaşım aracılığıyla öğrencileri aktif düşünme süreçlerine dâhil etme, yazma sürecinde yapılacak işlemler ilgili tasarımlar ve planlamalar yapma, tasarlanan fikirlerden hareketle ortaya çıkan bilgileri taslak hâline getirmeyi öğretme, gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları ile geri dönüt ve öz değerlendirme becerisi kazandırma ve öğrencinin yazma becerisine ilgisini artırarak öğrenciyi istekli hâle getirme amaçlanmaktadır (Tavşanlı ve

Kaldırım, 2020). Öğrenciye bu kadar farklı beceriler kazandırmayı amaçlayan bu yaklaşımda öğrencinin aktif bir rol alması gerekmektedir. Ayrıca bu yaklaşım öğrencin bağımsız düşünme, problem çözme, bilgileri organize etme, öz değerlendirme yapma ve etkili iletişim kurma gibi becerilerini de geliştirmektedir (Karatay, 2015). Süreç temelli yazma yaklaşımı ürün temelli yazma yaklaşımına göre öğrenci ve öğretmen rolleri üzerinde de değişiklikler yapmakta ve öğrenci rollerini ön plana çıkaran bir ortam oluşturmaktadır. Bu açıdan bu yaklaşımın modern eğitim anlayışına daha yakın olduğu söylenebilir. Süreç yaklaşımı hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme, yayımlama ve paylaşma basamaklarından oluşmaktadır (Tabak ve Göçer, 2013; H. Akyol, 2021). Süreç temelli yaklaşım için çeşitli ilkeler belirlenmiştir (Brown, 1994'ten akt. Ülper, 2008, s.41-42). Bu ilkeler şu şekildedir:

- Öğrencilerin metni oluştururken geçtikleri sürece odaklanmak,
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerinin farkına varabilmeleri için onlara yardımda bulunmak,
- Metnin oluşturulması ve düzeltilmesi için öğrenciye yeterli zaman tanımak,
- Metni gözden geçirmenin önemini öğrenciye kavratmak,
- Öğrencilerin yazarken düşünce üretmelerine imkân sağlamak,
- Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak.

Bu iki yaklaşımın birbirinden farkları daha somut bir yapıda şu şekilde gösterilebilir (Coşkun, 2009'dan akt. Karadağ, 2016):

Tablo 2.6. Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı
Yazma tek hareketle yapılan bir işlem olarak görülür.	Yazma, ilişkili birçok eylemle yapılan bir süreç olarak görülür.
Yazmadaki amaç öğrencinin ortaya bir metin koymasıdır.	Yazma çalışmalarında öğrencinin metin oluşturmak için çeşitli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık süreci olmamasından dolayı öğrenci her an yazmaya hazır olarak görülür.	Hazırlık aşaması önemlidir. Öğrencilerin zihinsel ve psikolojik olarak hazır olmaları önemlidir.
Öğretmen konunun belirlenmesinde ve yazının değerlendirilmesinde önemli rol oynar.	Öğretmen yazma sürecinde rehberlik yapar ve yol göstericidir.
Öğrencinin yazmaya karşı kaygısı önemszenmez.	Öğrencinin kaygısını azaltıp yazmaya teşvik edici etkinlikler yapılır.
Gelişim düzeyleri ve kişisel farklılıklar açısından öğrencilerin tümü eşit kabul edilir.	Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri dikkate alınır.
Yazma konusu önemszenir. Genellikle öğretmenin verdiği bir konuda öğrencilerin yazmaları istenir.	Konu sadece araçtır. Özel bir amaç olmadığı sürece öğrenciye çeşitli konular verilir istediğini seçme özgürlüğü tanınır.

Yazma etkinlikleri belirli türler çevresinde gelişir.	Yazma çalışmalarında her türlü metin oluşturulur.
Yazma ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki dikkate alınmaz.	Bilişsel becerilerin yazma becerisinin temelini oluşturduğu fikrinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine önem verilir.
Ürün değerlendirme önemsenir. Değerlendirme not verme amacı ile yapılır.	Sürecin değerlendirilmesi önemlidir. Değerlendirmenin amacı öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları sorunları onlara göstermek ve sorunların çözülmesinde ona rehberlik etmektir.
Yazma çalışmaları genellikle sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlı tutulmaktadır.	Sınıf ve okul dışı çalışmalarla öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak temel amaçtır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Buradan hareketle iki ayrı yazma modeli daha belirtilmiştir. Bunlar; ‘Çizgisel Evre Modeli’ ve ‘Bilişsel Süreç Modeli’dir.

2.5.1.3. Çizgisel Evre Modeli

Bu modelde somut aşamalarla yazma işlemi gerçekleştirilmektedir (Ülper, 2008). Bu model farklı araştırmacılar tarafından farklı aşamalara ayrılmıştır. Örneğin Britton (1978’den akt. Ülper, 2008) yazma sürecini düz ilerleyen bir süreç olarak görmektedir ve yazmayı düşünmeye başlama, olgunlaştırma ve yazma evrelerine ayırır. Keçik ve Uzun (2004) yazma çalışmalarının ilk evresinde ön yazım çalışmalarının yapıldığını, ikinci evrede yazılı olarak gerçek metin üretmenin yapıldığını, son evrede ise üretilen yazılı metinlerin metinsellik ölçütleri bağlamında incelenerek gerekli düzeltmelerin yapılması ve yeniden yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Farklı bir araştırmada yazma süreci dört evre olarak ele alınmıştır. Birinci evrede ön yazma, ikinci evrede metni geliştirme, üçüncü evrede gözden geçirme ve dördüncü evrede düzeltme işlemleri yapılmaktadır (Hiemstra ve Brier, 1994’ten akt. Ülper, 2008). Bu modelin temel özelliği evrelerin her zaman ileriye dönük olmasıdır. Geriye dönük evre bulunmamasından dolayı bu model araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Ülper, 2008’den akt. Tekşan, 2013). Bundan dolayı da araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla ‘Bilişsel Süreç Modeli’ geliştirilmiştir.

2.5.1.4. Bilişsel Süreç Modeli

‘Çizgisel Evre Modeli’nde tespit edilen eksikliklerden dolayı bu model geliştirilmiş ve somut aşamalardan ziyade yazmanın bilişsel süreçlere sahip olduğu gerçeğiyle çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu modelle ilgili ilk çalışmaları yapan Janet Emig öğrencilerin yazma sürecindeki davranışlarını izlerken bu sürecin tekrarlardan oluştuğunu yinelemeli bir yapıya

sahip olduğunu belirtmiştir ve çizgisel evre modelindeki tekrarsız ve kesintisiz anlayışını da çürütmüştür (Ülper, 2008'den akt. Tekşan, 2013). Bu çalışmalar yazma süreçlerini inceleyen araştırmacılara da yol gösterici olmuştur. “Bu yönüyle Emig, kompozisyon araştırmalarında hem yeni bir yöntem ortaya koymuş hem de sonraki araştırmacılar için bir yol gösterici olmuştur.” (Ülper, 2008, s.49). Bu model altında araştırmacılar bu modelle ilişkili modeller geliştirmişleridir. Bunlardan en önemlisi ve bu süreci ilk defa detaylı bir şekilde getiren model “Hayes ve Flower Modeli”dir. Bu modelin ana bileşenleri yazma görevi/işi, görevlerle ilgili yazma sürecindeki zihinsel işlemler ve yazı üretim sürecidir (Güneş, 2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımı başka bir araştırmada yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon(düzeltilme), yayımlama ve paylaşım olarak beş ana başlık altında incelenmiştir (Tompkins,1998; Jones, 2002 Akt. Akyol, 2021).

2.5.2. Metin

Metin kavramı okuma becerisinin alanı içerisinde yer alan en önemli yapıdır. Okumanın gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan ilk ürün olarak da ifade edilebilir. Metin kavramı birçok farklı kaynakta farklı biçimlerde ve farklı bakış açıları ile tanımlanmıştır. Türkçe Sözlük (2011, s. 1382)’te “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.” ve “Basılı veya el yazması parça, tekst.” biçiminde tanımlanmıştır. Alanyazına bakıldığında da çeşitli tanımların yapıldığı göze çarpmaktadır. Günay (2013) bu yapıyı bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı biçimde üretilen bir dil dizgesi bütünü olarak tanımlamaktadır. Uzun (1995) ise “..tümce üstü dil çalışmasında bağlamın ya da iletişim ortamının şekillendirdiği bir yapı kavramı...” biçiminde bu kavramı tanımlamıştır. Halliday ve Hasan (2014) metni dil kullanımındaki en küçük birim olarak açıklamış ve sözlü yazılı her türlü iletişim ve etkileşim içerisinde var olan her şeyin metin olabileceğini belirtmiştir. Daha geniş bir tanımda da “Kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmaya meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün” (Onursal, 2003, s.124) olarak tanımlanmış. Bu tanımdan hareketle metin kavramının sadece birbiri ardına sıralanmış cümleler anlamına gelmediği söylenebilir. Cümleler anlamsal ve yapısal olarak da uyum içerisinde olmalıdır ancak o zaman bir metin yapısından bahsedilebilir. Bu uyumun sağlanması ve anlamlı bir metnin oluşması için metnin yedi özelliğe sahip olması gerektiği çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Beaugrande ve Dressler'den akt. Karatay, 2007). Bunlar, “bağdaşıklık (Cohesion, tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), kabul

edilebilirlik (acceptability), bilgi vericilik (informativity), durumsallık (situationality) ve metinler arasılık (intertextuality)” tır.

2.5.3. Metinsellik Ölçütleri

Yapılan araştırmalardan hareketle metinsellik ölçütlerinden “bağdaşıklık” ve “tutarlılık”ın metnin iç özellikleriyle; “amaçlılık”, “kabul edilebilirlik”, “bilgi vericilik” “durumsallık” ve “metinler arasılık”ın okur açısından değerlendirildiği belirtilmiştir (Beaugrande ve Dressler, 1981).

Bağdaşıklık

Bu terim metindeki öğelerin hem dil bilgisel hem de sözcüksel olarak birbirleriyle olan bağıntılarıyla ortaya çıkan ve metni bir arada tutan bütün olarak tanımlanabilir (Yalınkılıç, 2019). Bu kavram metnin ana iki unsurundan biri olduğu için Uzun (2013) tarafından bir metni metin olmayan bir yapıdan ayıran ve metni bir arada tutan temel ölçüt olarak tanımlamıştır. Bağdaşıklık metnin anlaşılmasında büyük önem taşımaktadır. Metnin anlam şemasının çıkarılmasına yardımcı olur. Bunun temel sebebi bağdaşıklık unsurlarının metnin düşünsel bağlarını ortaya çıkarmasıdır. Bu bağların doğru bir şekilde kurulması ile metin tutarlılık açısından da güçlenmektedir (Akbayır, 2006). Bağdaşıklık unsurları dil bilgisine dayalı bağdaşıklık unsurları ve sözcüksel unsurlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dil bilgisine dayalı unsurlar; 1. Gönderim, 2. Eksiltme ve değiştirme, 3. Bağlaçlı bağdaşıklıktır. Bir sözcüğün olduğu gibi tekrarlanması, yakın ve eş anlamlarının kullanılması gibi unsurlarda sözcüksel bağdaşıklığı göstermektedir (Karatay, 2007).

Tutarlılık

Tutarlılık metinde yer alan konuların, okura iletilmek istenen düşüncelerin ana düşünce ile mantıksal ve bütünlük oluşturacak biçimde incelenmesi olarak tanımlanmıştır (Uzun, 1995; Karatay, 2014). Ayrıca metnin bütün yönleriyle birbiri ile tutarlı olan dizgisel bir biçimde düzenlenişi olarak da tanımlanmıştır. Tutarlılığın metin içinde oluşabilmesi için metinde yer alan öğelerin birbiriyle bağlantılı olması, birbirini tamamlaması ve önceki bilgilere de katkı sağlaması gerekmektedir. Bu kavram da “bağdaşıklık” ile aynı biçimde metnin iç özellikleri ile ilgilidir (Günay, 2013). Bu kavram ile ilgili alanda mikro ve makro tutarlılık kavramları ortaya atılmıştır (Dijk ve Kintsch, 1983’ten akt. Karatay, 2007). Mikro tutarlılık metinde yer alan cümlelerin birbiriyle tutarlılığıdır. Makro tutarlılık ise metni oluşturan ve cümleden daha büyük yapıların (paragraflar) birbiriyle oluşturduğu tutarlılık olarak belirtilmiştir (Toklu, 2015).

Amaçlılık

Bir metnin oluşturulma ilkelerinden en önemlisi bir amaç doğrultusunda oluşturulmuş olmasıdır. Bir metindeki amaç, yazarın okurla kuracağı iletişimin şekillenmesini sağlayan temel yapıdır. Metindeki amacın doğru belirlenmesi yani metnin amaçlılık ölçütünü tam olarak yerine getirmesi okurun metni anlamasına katkı sağlayacaktır (Tekşan, 2013). Amaç, yazarı yazmak için teşvik eden ana unsurlardan biri olup okura vermek istediğimiz temel düşünce olarak da tanımlanmıştır (Binyazar ve Özdemir, 2006). Metnin amaçlılık unsurunun tam olarak yerine getirilmesi için metnin konusu ve yazılan metin türü arasında tutarlılık olması önemli bir husustur.

Kabul Edilebilirlik

Kabul edilebilirlik, oluşturulan metnin toplum, kültür, ahlak, yer ve zaman açısından uygunluğudur. Metindeki kabul edilebilirlik metnin farklı okuyucular tarafından algılanıp anlaşılması olarak da tanımlanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2016). Aynı durumu Günay (2007) “Metnin anlaşılmasında metinle oluşturduğu toplum, dönem ya da kültür arasında az ya da çok var olan ilişkiden yararlanır. Okuyucu açısından ise bir metnin kabul edilebilirliği de bir yanıyla kendi özel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.) diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durum.” biçiminde açıklamaktadır. Dilidüzgün (2010) de bir metnin kabul edilebilir olması için iletişimsel bağlamda bağdaşık ve tutarlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bir diğer durum da kabul edilebilirliğin kendi türü içerisinde değerlendirilmesi gerektiğidir.

Bilgi vericilik

Bir metnin okuyucu veya dinleyicinin dikkatini çekebilmesi, eski ve yeni bilgilerin metinde eşit bir şekilde ele alınabilmesi gerekmektedir (Coşkun, 2007’den akt. Mert Lüle, 2011). Bu kavram metinde, okura eski bilgiler ile yeni bilgileri harmanlayarak yeni bilgiler sunma imkânı vermektedir. Bu özelliği taşımayan bir metin tekrarlardan oluşacak ve bilgi vericilik açısından eksiklik oluşturacaktır (Karatay, 2014). Metin içerisindeki bilgilerin önem dereceleri birbirinden farklıdır. Metindeki önemli bilgiler metnin büyük yapısının içindeyken daha az öneme sahip bilgilerin metnin küçük yapısının içindedir (Dijk ve Kintsch, 1983’ten akt. Karatay, 2014). Metnin hitap ettiği okur grubuna göre bilgi barındırması metnin temel özelliklerinden biri olarak göze çarpmaktadır.

Durumsallık

Ele alınan metnin oluşturulduğu çevre ve o çevrede yer alan insanların kullandığı dilin birbiri ile uyumlu olması durumudur. Metin oluşturulduğu çevre ile ilgili tutarlı bilgiler taşır. Bu da metnin durumsallık özelliğinin olduğunu göstermektedir. Buradaki durumsallık yazarın metni oluştururken duruma bağlı koşullara dikkat etmesi anlamına da gelmektedir. Metin bir durumu betimleme, yönlendirme ve denetleme gibi görevleri de üstlenmektedir (Toklu, 2015). Durumsallık metindeki konu seçimi, konunun geliştirilmesi, konunun duruma ve bağlama göre sıralanmasında da etkili olmaktadır. Yani bir durumun ne zaman anlatıldığı kadar nasıl anlatıldığının da önemli olduğu unutulmamalıdır (Karabay, 2014). Metnin duruma uygun olması anlaşılabilirlik ve tutarlılık açısından da metne değer katmaktadır.

Metinlerarasılık

Meydana getirilen metinler tek başlarına bir anlam ifade etmemektedirler. Ancak kendilerinden önce veya sonra yazılmış metinlerden gerek biçim gerekse içerik olarak etkilenip anlam kazanmaktadırlar. Böylelikle daha önce metinlerde ele alınmış bilgilere de bilgi eklenmektedir (Günay, 2007). Bu durum metinlerarasılık olarak açıklanmakta ve metinler arası ilişki olarak da tanımlanabilmektedir. Toklu (2015) bu kavramı “gönderimsel metinlerarasılık” ve “yapısal metinlerarasılık” olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Gönderimsel metinlerarasılığı bir metinden başka bir metne doğrudan yapılan gönderim ile tanımlamıştır. Yapısal metinlerarasılığı ise metinlerin anlamsal veya işlevsel olarak ortak noktalarıyla yorumlama ve sınıflama olarak tanımlamıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazına bakıldığında eleştirel okuma, okuduğunu anlama ve dil becerilerinin birbiri ile olan ilişkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu bölümde bu çalışmalara yer verilecektir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın probleminden hareketle daha önce yurt içinde yapılmış araştırmalar tanıtılacaktır.

Burada eleştirel okuma ile ilgili yurt içinde alanyazında daha önce yapılmış ve bu araştırmanın amacı ile ilişkili çalışmalara yer verilecektir.

Ünal (2006), araştırmasını 14 farklı ilköğretim okulunda 5. Sınıfta okuyan toplamda 1012 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında 5. sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri, okuduğunu anlama ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve bu ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere, “Eleştirel Okuma Ölçeği, Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi” uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma tutumları ile eleştirel okuma becerisi seviyeleri arasında yüksek oranlı pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerileri arasında orta düzeyde olmakla beraber anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Orhan (2007), yaptığı çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ve insan hakları dersi kapsamında eleştirel okuma becerisini kullanma durumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma iki farklı şubede okuyan toplamda 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup araştırmanın verileri bir okuma parçasına sorulan iki adet açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları metni 4 tam puan üzerinden “anlama becerisi” düzeyleri %37,2; “analiz etme becerisi” düzeylerinin ise %30 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetler arası “analiz etme becerisi” karşılaştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile okuldaki akademik başarılarının aynı doğrultuda olduğu ile ilgilidir.

Şen (2009), yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenlerle farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 4.sınıfta okuyan 144 Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme açısından orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumları cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim düzeyi, kitap okuyup okumama, mezun olunan lise gibi değişkenlerden etkilenmemiştir.

Özensoy (2011), araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Araştırma 7.sınıfta okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda düzenlenmiş program kullanılmış olup kontrol grubunda MEB’de kullanılan ders kitabı ile eğitim yapılmıştır. Araştırma sonucunda, eleştirel okumaya göre hazırlanmış eğitim programının uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerisi gelişim düzeyi kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir.

Akyol (2011), yaptığı araştırmada Türkçe dersi öğretim programının eleştirel okuma becerisini kazandırmadaki yeterliliğini belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına, cinsiyetlerine ve metin türüne göre değişiklik gösterip göstermediği sorularını da araştırmıştır. Araştırmada 2005 Türkçe dersi öğretim programının eleştirel okuma becerisi edindirme konusunda yeterli olmadığı sonucu elde edilmiştir. Eleştirel okuma becerisi edinme noktasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi oldukları elde edilen sonuçlardan biridir. Son olarak sosyoekonomik durumu iyi olan öğrencilerin eleştirel okuma konusunda diğer öğrencilere göre daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012), yaptıkları araştırmada kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirip geliştirmediğini araştırmışlardır. Yapılan araştırma sonucunda eleştirel okuma becerisini geliştirmek amacıyla uygulama yapılan deney grubunun puanının kontrol grubuna göre daha iyi olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2013) yaptığı araştırmada “Türkçe Dersi (1-5 ve 6-8. sınıflar) Öğretim Programları”nda eleştirel okuma eğitime yönelik yer alan açıklama ve kazanımların incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada “www.ttkb.meb.gov.tr” adresinde yer alan programlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda hem ilkokul hem de ortaokul programlarında yeterli sayıda ve nitelikte kazanım olduğu belirtilmiştir. Programlardaki eleştirel okuma kazanımlarının metin incelenmesi sırasında edinilmesi düşünülen kazanımlardan oluştuğu tespit edilen diğer sonuçlardandır.

Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014) yaptıkları araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup araştırmaya Kars ili merkez ortaokullarında okuyan tesadüfi yöntemle seçilmiş 434 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri ile cinsiyet, kitap okuma sayısı ve anne eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı bir ilişki tespit edilirken eğitime devam edilen sınıf ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Çobanoğlu (2014) yaptığı araştırmada, eleştirel okumaya göre okunan Nasreddin Hoca fıkralarında geçen karakterlerin sahip olduğu özelliklerin öğretimini ve 6. Sınıf öğrencilerinin

bu fıkralardaki mesajları fark edebilme durumlarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel desenlerden durum çalışması deseniyle oluşturulmuş olup araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel okuma yöntemiyle okunmuş olan Nasreddin Hoca fıkralarındaki karakterlerin özelliklerinin öğretimi konusunda öğrencilere fayda sağladığı ve fıkralardaki mesaj, ana düşünce gibi unsurların bu yöntemle öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Çobanoğlu (2014) bu unsurların tespit edilmesi ile metinlerin öğrenciler tarafından iyi anlaşıldığını ve karakterlere ait özelliklerin öğrenciler tarafından doğru yorumlandığını da belirtmiştir.

Gündüz (2015) araştırmasında nitelikli bilgi edinmenin ve eleştirel okuma alışkanlığının öneminden hareketle üniversite birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma açısından hangi seviyede olduklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ile eleştirel okuma becerileri arasında doğru orantılı bir durum tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından eleştirel okuma ve okuma alışkanlığı noktasında bir anlamlılık tespit edilmemiştir. Bu durumun aksine sahip olunan kitap sayısı 26 ve üstü olan öğrencilerin eleştirel okuma ve okuma alışkanlığı açısından kitap sayısı daha az olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Altunsöz (2016), yaptığı çalışmada 2005 Türkçe dersi öğretim programını 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel desen ve teknikleri bir arada kullanmıştır. Araştırmada “4. sınıf Türkçe dersi eleştirel okuma becerilerini geliştirme ölçeği”, “4. sınıf Türkçe dersi öğretim programı eleştirel okuma kazanımlarını değerlendirme anketi” ve “4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma kazanımlarına yönelik görüşlerini belirleme anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 2005 Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında eleştirel okuma etkinliklerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerin de öğrencilerini eleştirel okuma becerisini kazanma noktasında yeterli görmedikleri de tespit edilmiştir.

Demir (2017) yaptığı çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya 300 öğrenci katılmıştır. Tarama sürecinde “Eleştirel Okuma Becerisi Ölçme Aracı” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet bağlamında yapılan

karşılaştırmada ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak eleştirel okuma becerisi, televizyon izleme, bilgisayar ve tablet ile geçirilen süre arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Aşılıoğlu ve Yaman (2017), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve kitap okuma sıklığı) açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeline göre kurgulanan bu araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmaya 295 öğretmen adayı katılmış olup, araştırmanın verileri “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının algı düzeyi “genellikle” düzeyindedir. Ayrıca cinsiyet bağlamında kadın öğretmen adayları lehine, öğrenim görülen bölüme göre İmam Hatip meslek dersleri öğretmenliği bölümü ve Felsefe grubu öğretmenliği bölümleri lehine, kitap okuma sıklığı açısından da her gün kitap okuyan öğretmen adaylarının lehine bir sonuç elde edilmiştir.

Özonat (2018), yaptığı araştırmada çoklu ortamın 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmış olup araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Yapılan testler sonucunda çoklu ortama dayalı uygulamalarla ders yapılan deney grubunun eleştirel okuma başarı puanlarında bir artış gözlenmiştir ancak kontrol grubunda anlamlı bir değişikliğe rastlanmamıştır. Ayrıca eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, değerlendirme, yorumlama, karşılaştırma, kalıcılığı sağlama ve bilgiyi somutlaştırabilme becerilerini de geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmacı araştırmanın nitel boyutundan elde ettiği görüşler doğrultusunda öğrencilerin çoklu ortama dayalı eleştirel okuma etkinliklerinden memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Okur (2019), araştırmasında okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Toplamda sekiz hafta süren araştırmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 33 olmak üzere 63 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberi etkinliklerinin eleştirel okuma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eleştirel okuma becerisi altında yer alan boyutlar (anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme) açısından deney grubunun kontrol grubundan tüm boyutlarda daha başarılı olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Kılıç'ın (2019), yaptığı araştırmaya “Wisc-R, Stanford- Binet” testleri ile üstün zekâlı oldukları tespit edilmiş 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın temel amacı araştırmacı

tarafından oluşturulan eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme durumunu tespit etmektir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırma altı hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda kullanılan eleştirel okuma etkinliklerinin üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Keyif (2021), araştırmasında üst-biliş stratejileri ile eleştirel okuma arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Araştırmaya 35 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yapılan testler sonucunda üst-bilişsel strateji kullanımı ve eleştirel okuma arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak eleştirel okuma kategorileri ile olan ilişkiye bakıldığında metinlerarasılık ve eleştirel okuma arasında orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Doğan, Güneş ve Demir (2022) yaptıkları araştırmada eleştirel okuma ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar araştırma nesnelerinin belirlenmesinde “<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>” adresinde arama bölümüne “Eleştirel Okuma” anahtar sözcüklerini yazarak arama sonucunda çıkan bütün tezleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda tespit edilen tezlerin büyük bölümünün yüksek lisans tezi oluşu; tezleri yazan araştırmacıların büyük çoğunluğunun kadın olduğu; tezlerin yapıldığı bölge açısından “Ege Bölgesi”nin birinci sırada olduğu ve en çok eleştirel okuma tezi yapılan üniversitelerin “Bülent Ecevit Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi” olduğu sonuçları tespit edilmiştir.

Bu bölümde okuma-yazma ilişkisi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Kartal ve Özteke (2010) yaptıkları araştırmada farklı sosyoekonomik gruplara sahip öğrenci gruplarının okuduğunu anlama ve anladığını sözlü veya yazılı olarak ifade etme becerilerini kazandırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmış, araştırma ilköğretim 4. sınıfta okuyan 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamalar, öğrencilerin okuduklarını anlama ve yazılı olarak ifade etme becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem ön testte hem de son testte bazı sorulara hiç cevap vermemeleridir. Bu durum, alanyazında mevcut uygulamaya benzer uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir.

Coşkun (2010) yaptığı araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini, yazma ve okuma etkinlikleri ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya toplamda dört öğrenci katılmış olup bu öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemi ile tespit edilmişlerdir. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilere uygulanan yapılandırmacı okuma ve yazma uygulamaları öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etki ortaya koymuştur.

Karabay (2012) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama ve yazma akademik başarılarının eleştirel okuma ve yazma düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 61 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş olup araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Başarı Testi”, “Yazma Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Eleştirel Yazma Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle beraber öğretmen adayları ile görüşme de yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama başarı, yazma başarı ve eleştirel okuma başarı testinde deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden hareketle uygulama sonrasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun artık yazma sürecinde araştırma yaptıklarını, kaynak taradıklarını ve taslak hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Baş ve Şahin (2012) yaptıkları araştırmada ortaokulda okuyan öğrencilerin okuma tutumları, yazma eğilimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan toplam 474 öğrenci katılmış olup öğrenciler basit seçkisiz bir yöntemle seçilmişlerdir. Araştırmanın verileri Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve Piazza ve Siebert (2008) tarafında geliştirilen “Yazma Eğilimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama deseni ile desenlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuma tutumları, yazma eğilimleri ve akademik başarıları arasında anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının yazma eğilimlerini %66 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Haykır Ağin (2012) yaptığı araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve araştırmaya 330 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Türkçe Okuduğunu Anlama Testi”, “Yazılı Anlatım Uygulama Formu” ve “Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım

becerisi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yazılı anlatım becerisinin gelişimi noktasında 6. sınıf ile 7 ve 8. sınıf arasında istatistiksel bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun aksine 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Eroğlu (2013) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 124 öğretmen adayı katılmış olup katılımcılara “Okuma Alışkanlığı Tutum Ölçeği” ve “Okuma Alışkanlığı Anketi” uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerden istenen kompozisyonların değerlendirilmesi için “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasında pozitif yönlü yüksek olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının da yüksek olduğu görülmüştür. Okuma alışkanlığına sahip olmayan öğretmen adaylarının ise yazılı anlatım konusunda hem düşünsel olarak hem de dilin doğru kullanılması konusunda başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Uğur (2018) yaptığı çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup araştırmaya 171 adet 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerileri başarı durumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Koçak (2020), yaptığı çalışmada eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik algıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tasarlanan araştırma tarama modelinde olup bir ilişkisel tarama çalışmasıdır. Araştırmaya eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 269 adet 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okuma becerisi ile yazma alışkanlığı arasında yüksek düzeyde bir korelasyon tespit edilmiş olup bu ilişkinin anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin yazma alışkanlığı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu da elde edilen diğer sonuçlardır.

Bu bölümde yurt içinde Sokratik sorgulama ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir. İncelenen çalışmalar şu şekildedir:

Kefeli ve Kara (2008), yaptıkları çalışmada Sokratik sorgulama aracılığıyla öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 10-12 yaşlarında 6 öğrenci katılmış olup araştırma 2 ay sürmüştür. Araştırmacılar araştırmayı iki aşamada gerçekleştirmişlerdir. İlk aşamada öğrencilerin felsefi etkinliklerle ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmişler ve bunu Sokratik yöntemle gidermeyi amaçlamışlardır. İkinci aşamada ise “Küçük Prens” adlı kitapla felsefi etkinlik yapılmış daha sonra odak grup görüşmesi yapılmış ve görüşmeler kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda ikinci aşamadaki etkinliklerde öğrencilerin konuyu kavrama hızlarında artış görüldüğü ve akıl yürütmelerinin daha sistemli bir duruma geldiğini tespit etmişlerdir.

Şişman (2009), yaptığı çalışmada Sokratik yönetime göre tasarlanmış din kültürü derslerinin öğrencilerin derse karşı olan tutum, düşünme becerisi ve problem çözmeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 10. sınıfta eğitim gören 22 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları konularla ilgili düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettikleri ve farklı fikirleri anlayışla karşılamaya başladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yaptıkları sorgulamalar sonucunda yeni düşünceler üretebildikleri, daha eleştirel düşünmeye başladıkları ve ders işleniş sürecine karşı daha olumlu düşünceler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Emir, Hüner ve Uzelli (2012), yaptıkları çalışmada Sokratik sorgulamanın eleştirel düşünme, üstbilişsel farkındalık düzeyi ve akademik başarı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 20 tane üstün zekâlı 5. sınıf öğrencisi katılmış olup çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Öğrencilerden akademik başarı testi, eleştirel düşünme ölçeği ve üstbilişsel farkındalık ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulamanın öğrencilerin, eleştirel düşünme becerileri, akademik başarıları ve üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu bir etki yarattığını tespit etmişlerdir.

Küçüktepe (2015), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen ve teknoloji, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinde sordukları sözlü soruları Sokratik sorgulamanın evrensel standartları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bu derslerde sordukları soruların çok büyük çoğunluğunun (%97,17) Sokratik sorgulamanın evrensel standartlarına uygun olmadığını tespit etmiştir.

Korkmazer (2016), yaptığı çalışmada Sokratik yöntemle maddenin hâl değiştirme konusunun öğretilip öğretilmeyeceğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu toplamda 40 adet 5. sınıf öğrencisinden oluşturulmuş ve bu gruplar farklı okullardan seçilmiştir. Deney grubunda

konu öğrencilere Sokratik yöntemle öğretilmiş, kontrol grubunda ise sıradan yapılandırmacı yöntemlerle bu konunun öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri de başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda kullanılan Sokratik yöntemin diğer grupta kullanılan yöntemlere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Bülbül Hüner (2018), yaptığı çalışmada Sokratik sorgulamaya dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin ders başarısı ve bu dersin kazanımlarının kalıcılığına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma 13 hafta boyunca özel bir okulda yürütülmüş olup araştırmaya 16 kişilik 3. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda Sokratik yöntemle göre tasarlanmış etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin ortaya koydukları düşüncenin önemli yanlarını vurguladıkları, bu düşünceleri örneklendirebildikleri, bu düşüncelerin tartışılan konuya uygunluklarını ifade edebildiklerini tespit etmiştir. Araştırmanın diğer sonuçlarına gelindiğinde öğrencilerin ön test - son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bu durumun aksine kalıcılık puanlarının ise anlamsız ve düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bahtiyar (2019), yaptığı çalışmada “Bilim ve Sanat Merkezi”nde eğitim alan beşinci sınıf öğrencilerinin Sokratik soru sorma becerilerini incelemeyi ve bu öğrencilerin Sokratik sorgulamaya ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması desenine göre kurgulanan araştırmaya 9 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda toplanan verilerden hareketle öğrencilerin soru sorma durumları araştırma başlangıcında düşükken daha sonraki süreçte gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise bilim, bilim insanı ve bilimsel bilgiyle ilgili görüşlerinde olumlu yönde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sokratik sorgulama seminerleri sonucunda düşüncelerini özgürce ifade etme becerisi kazandıklarını, tartışmalar sonucunda önemli bilgiler elde ettiklerini, bilimsel deneyim kazandıklarını ve tartışma becerisini geliştirici önemli bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir.

Bozer Özşarac (2019), yaptığı araştırmada Sokratik sorgulama yönteminin üst düzey düşünme becerisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Nicel boyutta ön test – son test kontrol gruplu deneme desenini kullanılırken nitel boyutta ise öğrencilerle Sokratik sorgulama hakkında görüşmeler yapmıştır. Araştırmaya 6. sınıfta öğrenim gören 23 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 12’si deney grubu 11’i ise çalışma grubunda yer almıştır. Bu gruplarla 9 hafta boyunca Sokratik halkalar kullanılarak etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünceleri ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu anlamda etki yaptığını

tespit etmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin Sokratik sorgulama ile ilgili olumlu görüş belirttikleri sonucunu elde etmiştir.

Kanat (2020), yaptığı araştırmada Sokratik yöntemle dayalı bir program hazırlamış ve bu programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 5-6 yaş grubunda yer alan 15 öğrenciyle 10 haftada gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaya 2 öğretmen de katılmıştır. Araştırma karma desene göre düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulamaya dayalı oluşturulan eleştirel düşünme programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve ahlaki yargıları üzerinde olumlu anlamda bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bülbül Hüner (2021), yaptığı araştırmada hayat bilgisi dersinde öğrencilerin Sokratik sorgulama etkinliklerinde ortaya koydukları düşüncelerin Sokratik sorgulamanın entelektüel ölçütlerine uygunluğuna ve hayat bilgisi derslerindeki başarı ve tutuma etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması desenine göre kurgulanmış olup araştırmaya 16 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin düşüncelerinin önemli yanlarını vurgulayabildikleri, bunları örneklendirebildikleri, ürettikleri düşünceleri değerlendirebildikleri ve düşüncelerinin tutarlılığını ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders başarılarının daha ileri seviyeye taşındığı ve derse karşı olan tutumlarının da uygulama sonrasında olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Aktaş ve Karamustafaoğlu (2021), yaptıkları çalışmada Sokratik sorgulamaya göre oluşturulmuş fen etkinliklerinin uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine başvurarak araştırmak istemişlerdir. Çalışmanın verileri araçsal durum çalışması tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmaya 7 fen bilimleri öğretmeni katılmış, katılımcılara yöntem hakkında bilgi verilmiş ve etkinlikleri uygulamak için fırsat tanınmıştır. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenler yöntemin kavramsal karmaşaya sebep olmaması ve kullanılabilirliği sebebiyle fen derslerinde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan Sokratik sorgulama etkinliklerinin kalıcılık, üst düzey düşünme, motivasyon ve iletişim becerisi üzerinde olumlu anlamda etkili olacağı konusunda da fikirler belirtilmiştir.

Aktaş (2022), yaptığı araştırmada Sokratik sorgulamaya dayalı etkinliklerin Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tek gruplu ön test – son test desenine göre kurgulanmış olup araştırmaya 5. sınıfta eğitim gören 20 öğrenci katılmıştır. Araştırma 8 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda Sokratik yöntemle göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir. Alt boyutlardan olan çıkarım

boyutunda ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi üzerinde de etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise etkinliklerin öğrencilere yeni bilgiler kazandırdığı, öğrencilerin düşünce özgürlüğü noktasında daha iyi hissettikleri, etkinlikler sonrasında daha özgüvenli davrandıkları ve yeri geldiğinde düşüncelerini değiştirme becerisi kazandıkları tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aşağıda eleştirel okuma ile ilgili yurt dışında alanyazında daha önce yapılmış ve bu araştırmanın amacı ile ilişkili çalışmalara yer verilecektir.

Groff (1991) yaptığı araştırmada öncelikle eleştirel okuma ve gerçek okuma arasında yapılabilecek ayrımları tartışarak ortaya koymuştur. Daha sonra da kelime tanımanın eleştirel okuma sürecinde üstlendiği rolü tanımlamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin tam ve doğru bir kelime tanımlama yapamadıkları sürece eleştirel okumanın gerekliliklerini de yerine getiremeyeceklerini tespit etmiştir. Bu sonuca ek olarak kelime tanımanın bireyin üst düşünme becerisinin temelinde yer aldığını da ortaya koymuştur.

Levine, Ferenz ve Reves (2000) araştırmalarında bilgisayarla oluşturulmuş bir elektronik ortamın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel okumalarına etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney grubuna internete yer alan haberler okutulmuş, kontrol grubunda ise gündelik olaylarla ilgili tartışmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda elektronik ortamda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel okumaları geleneksel ortamda eğitim yapan öğrencilere göre daha fazla geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada elektronik ortamdaki öğrencilerin akademik okumada özgünlük imkânı bulmuş olmaları ve özgün okuma becerisi kazanmaları elde edilen diğer sonuçlardandır.

Reinhardt ve Isbell (2002) yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere eleştirel okuma stratejilerini açıklamayı ve internet tabanlı okumalarını geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç, öğrencilerin çevrimiçi kaynakları okumaları, bunları okurken farklı stratejileri öğrenmeleri ve eleştirel düşünme becerilerine ihtiyaçları olduğu düşüncesinden hareketle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin on beş haftalık eğitim süreçleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel okuma stratejilerini tanıtan, bilgisayar okuryazarlığı becerilerini geliştiren ve bu strateji ve becerileri çevrimiçi bağlamlarda sentezleyen bir web okuryazarlığı eğitimi modeli geliştirilmiş ve dünya çapındaki dil

öğretmenlerinin öğrencilere elektronik kaynakların daha bilinçli kullanılmasını öğreten etkinlikler tasarlamaya teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Mcdonald (2004) yaptığı araştırmada Avustralya’da 5. sınıfta okuyan 10 ve 11 yaşlarındaki çocukların edebi metinler üzerinden eleştirel okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada temel amaç eleştirel okuma etkinlikleri sonrası yapılan konuşmaları karşılaştırmaktır. Yapılan bu konuşmalar eleştirel konuşmalar ve eleştirel olmayan konuşmalar şeklinde karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sürecinde yapılan konuşmalar metin üstü tartışmalara sebep olmuş bu durum da yaşanmış deneyimin yani okunan kitabın ve kurgusal deneyim (yani yapılan tartışmalar) ışığında incelenip sınanabilmesini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin konuşmalardan hareketle yaptıkları tartışmaların eleştirel okuma becerisinin gelişimini desteklediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Kobayashi (2007) tarafından yapılan araştırmada, eleştirel metin okuma sürecinde not alma ve altını çizme gibi dış stratejilerin eleştirel okuma becerisine etkisi araştırılmak istenmiştir. Yapılan araştırmada eleştirel okuma sürecinde okudukları yerlerin altını çizen veya not alan öğrencilerin eleştirel okuma becerisinde daha başarılı oldukları sonucu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da zayıf eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin eleştirel okuma becerisine sahip bireylere göre daha fazla özet biçiminde not aldıkları tespit edilmiştir.

Tomasek (2009) yaptığı araştırmada eleştirel okuma sürecinde metinle etkin etkileşimi teşvik etmek için okuma istemlerinin kullanılma durumunu araştırmayı amaçlamıştır. İstemler araştırmada alt kategorilere ayrılmış ve bu şekilde tartışılmıştır. Bu istemler: “(1) sorunun veya sorunun tanımlanması, (2) bağlantı kurma, (3) kanıtların yorumlanması, (4) varsayımlara meydan okuma, (5) başvuru yapma ve (6) farklı bir bakış açısı alma.”dır. Bu istemlerden hareketle araştırma sonucunda öğretmenlerin, sınıf dışı okumaları için öğrencilere önemli ve gerçekçi amaçlar vererek öğrencilerde eleştirel okuma alışkanlıklarının geliştirilebileceği, öğrencilere sunulan okuma materyallerinin, düşüncelerini ateşleyecek ve entelektüel meraklarını uyandıracak en yüksek kalitede olması gerektiği gibi fikirler ortaya konmuştur.

Cobos ve Pérez (2010) yaptıkları araştırmada iki farklı grup olan lisans stajyerleri (n=18) ve araştırma deneyimine sahip yüksek lisans eğitimi olan (n=15) araştırmacıların eleştirel okuma düzeylerinin gelişme durumlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir desen kullanılmış olup her iki gruba da 40 saatlik eleştirel okuma eğitimi verilmiştir. Ön test ve son testte 108 maddelik bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda her iki grubun da son test puanları yükselmiş yani verilen

eğitimin eleştirel okuma becerisi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak gruplar arası karşılaştırma yapıldığında ise yüksek lisans deneyimi olan katılımcıların eleştirel okuma becerilerinin daha fazla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Macknish (2011), yaptığı araştırmada Singapur'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin eleştirel okumalarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiş olup öğrencilerin eleştirel okuma becerileri metinlerle ve tartışmalarla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma akran grubunda yaşanan tartışmalarda eleştirel bakış açısını ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Araştırma sonucunda bazı sınırlamalara rağmen öğrencilere çeşitli bağlantılar ve uygulama fırsatları sağlandığında eleştirel okuma söylemini kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir.

Marschall ve Davis (2012), yaptıkları araştırmada yetişkin üniversite öğrencilerine eleştirel okumayı öğretebilmek için bir kavramsal çerçeve sunmayı amaçlamışlardır. Araştırma betimsel nitelikte tasarlanmış olup araştırmada eleştirel okuma tasarımlarına örnekler verilmiş ve yetişkinlere eleştirel okuma becerisi kazandırmada takip edilmesi gereken adımlar belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda araştırmacılar, program planlamacıları, yöneticiler ve öğretim üyelerinin, yetişkinlere okuma becerilerini öğretmek için metodolojiler geliştirmek için birlikte çalışmaları gerektiğini, kurumların yetişkin öğrenme kuramlarını okuma kurumlarıyla birleştirerek öğrenmeleri desteklemeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Tsai, Chen, Chang ve Chang (2013)'in yaptığı araştırmada bilim haberlerinin eleştirel okunması sonucunda bilişsel başarıya etkisi araştırılmak istemiştir. Araştırma yarı deneysel desenle desenlenmiş olup 118 yedinci sınıf öğrencisi ile sekiz haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin haber içeriğini eleştirel bakış açısıyla incelemeleri, bilim haberlerini eleştirel olarak değerlendirmelerini ve bilişsel öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Haromi (2014), yaptığı araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini değerlendirme yoluyla geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 60 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri ön test – son testten elde edilen sonuçlarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda değerlendirme teorisi hakkında bilgisi olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre eleştirel okuma konusunda daha bir iyi başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Wilson (2016), yaptığı araştırmada üç öğretmen tarafından ders yapılan akademik İngilizce sınıflarında öğrenme-öğretme bağlamını incelemiş ve Barnett (2015) tarafından

geliştirilen eleştirel okuma teorileriyle ilişkilendirmiştir. İncelenen ders bağlamlarına bakıldığında üç öğretmenin de bilişsel becerilere odaklandıkları göze çarpmış ancak öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ve eleştirel yaklaşımlara bakış açılarının farklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, eleştirel okuma pedagojisinin farklı şekillerde gerçekleştirilebileceğini bununla birlikte öğrencilerin eleştirel eğilimlerinin hassas iskelelerle (Delicate Scaffolding) desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sultan, Rofiuddin, Nurhadi ve Priyatni (2017), yaptıkları araştırmada eleştirel okuryazarlık yaklaşımının dil öğreten öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisine etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma yarı deneysel bir nitelikte yapılmış olup araştırmaya 56 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri eleştirel okuma testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Yani deney grubunda yer alan katılımcılar daha yüksek puanlara ulaşmışlardır. Ayrıca eleştirel okuryazarlık eğitiminin yorumlama, analiz, çıkarım yapma, değerlendirme, açıklama ve kendini düzenlemeyi içeren eleştirel okuma becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu da tespit edilmiştir.

Khamkhong (2018), yaptığı araştırmada PISA okuryazarlık değerlendirme çerçevesinin (PRF) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel okuma ve düşünme becerilerini geliştirmek için kullanımını test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 36 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 8 (PRF) okuma dersi ve 27 maddelik PRF tabanlı derslere karşı okuma tutumu anketi kullanılmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama öncesinde öğrencilerin eleştirel okuma yeterliliklerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Son teste gelindiğinde ise öğrencilerin test puanlarından hareketle eleştirel okuma yeterliliklerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulama ile ilgili tutumları incelendiğinde öğrencilerin çoğunun dersten ve yapılan uygulamalardan memnun kaldıkları da tespit edilmiştir.

Suh (2019), yaptığı araştırmada İngilizce eleştirel okuma sınıfındaki Koreli üniversite öğrencilerinin uygulamalı eğitim projelerine nasıl katıldıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın okuma sınıfı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve okuyucu olarak küresel vatandaşlıklarını geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Araştırmaya 18 öğrenci katılmıştır, dersin öğretmeni bu öğrencilere İngilizce metinlerin nasıl okunacağını öğretmiştir. Sınıf ortamı yani okuma sınıfı anlama kontrolleri, eleştirel diyalog ve öğrenci tarafından başlatılan eylemlerle esnek bir şekilde yönetilmiştir. Öğrencilerin tartıştıklarını bir grup projesi olarak

eylem sonuçlarına bağlamaları istenmiştir. Öğrenciler gruplar hâlinde okumalar hakkındaki anlayışlarını ve okumaların eleştirel diyaloglarında tartıştıklarını sunmuşlardır. Verilerin analizi sonucunda, eleştirel diyalog etkinliklerinin öğrencilerin okumalarla ilgili harekete geçirici sorular üretmelerine, gruptaki işbirliklerinden kaynaklanan çeşitli eylem sonuçlarını ortaya çıkarmalarına ve öğrencilerin daha aktif okuyucu ve vatandaş olmalarına yardımcı olabileceği sonucunu tespit etmişlerdir.

Varaporn ve Sitthitikul (2019), yaptıkları araştırmada çok modlu görevlerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine ve algılarına etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma üniversite öğrencileri ile yapılmış olmakla birlikte araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çok modlu görevlere yönelik algıları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çok modlu görevlerle eleştirel okuma becerileri geliştirilmek istenen deney grubunun performansının kontrol grubuna göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yansıtıcı günlükler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin çok modlu görevler hakkında olumlu bir algıya sahip oldukları da tespit edilmiştir. Ayrıca çok modlu görevler öğrencilerin eleştirel okuma fikirleri önermelerine ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakla kalmamış aynı zamanda içsel motivasyonu ve öğrenme özerkliğini arttırdığını da tespit etmişlerdir.

Wexler, Swanson, Kurz, Shelton ve Vaughn (2020), yaptıkları araştırmada temel amaçları eleştirel okuma rutinini kullanarak ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Araştırma öğretmenlere akran öğretime dayalı eleştirel okuma eğitimini nasıl yapacakları konusunda bir rehberlik sağlamaktadır. Araştırma bir sonuç elde etmekten ziyade bir rehberlik çalışmasıdır. Araştırmada yapılabilecek etkinlik rutinlerinin uyarlamaları da belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin rutinin uygulanmasını farklılaştırmak ve geliştirmek için kullanabilecekleri kaynaklar da sağlanmaktadır.

İves, Mitchell ve Hübl (2020), yaptıkları çalışmada çift girişli notlarla eleştirel okumayı teşvik etmeye çalışmışlar ve bir pilot uygulama gerçekleştirmişlerdir. Bunun için oluşturdukları okuma metinlerini dış dünyaya uyarlayarak yani birden fazla metni sentezleyerek ve benzerlerini yaparak öğrencileri atanmış okumalar hakkında eleştirel düşünmeye teşvik etmeyi amaçladılar. Araştırma sonucunda uyarladıkları metinlerin öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik ettiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çift girişli notların faydalarına ilişkin

algılarının metinlerin analizine dayanan bulgularla uyumlu olmadığı sonucunu da elde etmişlerdir.

Mora-Menjura (2021), araştırmasında siyasi karikatürlerin eleştirel okuma teşvikinde kullanıp kullanılmayacağını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Kolombiya’da özel bir üniversitede gerçekleştirilmiş olup araştırmaya 14 öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel desenlerden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çalıştaylar, öğretmen günlükleri ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda politik karikatürlerini kullanmanın eleştirel okuma becerisi üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca karikatürlerin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal bağlamda düşünce ve eylemlerinde değişiklikler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Van, Li ve Wan (2022), yaptıkları araştırmada ERIC veri tabanında yayımlanan ve eleştirel okuma ile ilgili olan 75 makaleyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda araştırmacılar Türkiye ve ABD’deki bilim adamlarının diğer ülkelere göre eleştirel okuma araştırmalarına daha fazla önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğunun lisans öğrencileri arasında eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olduğunu da ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonucunda da Asyalı lisans öğrencileri arasında eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için kavramsal bir araştırma yapılabileceği önerisini de ortaya koymuşlardır.

Bu bölümde okuma-yazma ilişkisi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecek ve araştırmalar tanıtılacaktır.

Fitzgerald (1989), yaptığı araştırma betimsel bir niteliğe sahiptir. Araştırmada okuma ve yazma becerilerinin birbiri ile ilişkili olduğunu bununla birlikte gözden geçirme ve eleştirel okumanın da birbiri ile ilişkili kavramlar olduğunu dile getirmiş ve bu kavramların düşünme süreçlerini araştırmıştır. Araştırmada yazma ve eleştirel okumadaki gözden geçirme süreçlerinin birbirini yansıtan düşünce süreçleri oldukları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda hem yazılı hem de eleştirel okumada gözden geçirmeyi besleyebilecek sınıf içi etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Avila, Pahuski ve Perez (1999), yaptıkları çalışmada okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte kullanılmasıyla öğrencilerin dil becerilerini geliştirip geliştiremeyeceklerini araştırmışlardır. Araştırmada nitel desenlerden eylem araştırması tekniği kullanılmış olup araştırma ilköğretim 3 ve 4. sınıflarda okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan okuma metinleri öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Yazma etkinliklerinde ise

duvar gazetesi yazıları, çoklu zekâ uygulamalarına dayalı yazılar ve öğretmen-öğrenci yazma konferansları gibi etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin paragraf oluşturma becerileriyle okuduğunu anlama becerilerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin araştırma öncesine göre dil becerileri özalgıları konusunda kendilerini daha başarılı buldukları da elde edilen diğer sonuçlardandır.

Fitzgerald ve Shanahan (2000), yaptıkları araştırmada okuma ve yazma becerilerinin birbirleri ile olan ilişkilerini ve bu becerilerin gelişimlerini ortaya koymayı ve bunu bir modele indirgemeyi amaçlamıştır. Bu modelin altı aşamalı bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Model, okuma ve yazma konusunda zayıf olan veya daha fazla yetkinliğe sahip olmak isteyen bireyler için geliştirilmiştir. Modelin temelinde de okuma ve yazmanın farklı yeterlilikler ve gereklilikler barındırdığı fikri desteklenmiştir. Araştırma sonucunda da bu modelin geliştirilmesi ve eksiklerinin giderilmesi için farklı yazar veya okur gruplarıyla test edilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

Barkhuizen (2002), yaptığı araştırmada görev temelli bir yaklaşımla eleştirel okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için bir rehberli model geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacının öğrencilerini gözlemlemesi araştırmanın hareket noktasını oluşturmuş ve araştırma öğrenci problemlerini kaynak olarak tasarlanmıştır. Araştırma İngilizce öğretecek öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri öğrenci görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden oluşmaktadır. Araştırmada yer verilen “QUEST” analizinin beş aşamadan oluştuğu ve her aşamasının tamamlamanın gerek olmadığı ve birçok farklı sınıf seviyesinde kullanılabileceği de vurgulanmıştır.

Johnson (2007) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının eleştirel okuryazarlık becerilerini nasıl öğrendikleri ve öğrettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya üç sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının eleştirel okuma yazma konusunda bilgilerini nasıl edindikleri ve okuma yazma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştiren akademisyenlerin ve gelecekte öğretmenlik yapacak adayların mevcut öğretim faaliyetlerindeki değişimlere eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği tespit edilmiştir.

Palmer (2010), yaptığı araştırmada kenar mahallelerde ilkökul üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazmadaki akıcılıkları ile okuduklarını anlama arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Palmer (2010), araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmekle beraber

okuduğunu anlama ile yazma arasında da orta seviyede bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun aksine okuduğunu anlama ile yazma akıcılığı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak araştırma sonucunda hem deney grubunda hem de kontrol grubunda okuduğunu anlama konusunda bir gelişim gözlenmiştir. Çalışmada en önemli sonuç ise yazmanın okuduğunu anlamayı artırıcı bir özelliğe sahip olduğudur.

D. Camp ve W. Camp (2013), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma ve yazma durumlarından hareketle eleştirel okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, akademik olarak orta düzeyde olan bir sınıfta gerçekleştirilmiş olup çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ön testleri ve son testleri karşılaştırıldığında yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin kendi ifadelerini tanımlama, kanıtları tanıma, yorumlama becerileri ve diğer eleştirel okuma becerilerinde önemli bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin yapılan uygulamanın okuduklarını anlama ve yazma becerilerini geliştirdiğini de dile getirmişlerdir.

Shokrpour, Sadeghi ve Seddigh (2013), yaptıkları çalışmada eleştirel okuma stratejisi olarak özet yazmanın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya orta düzeyde İngilizce bilen 60 öğrenci katılmış olup bu öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak rastgele iki gruba ayrılmışlardır. Çalışmada deney grubundaki öğrenciler özet yazmayı öğrenmiş ve uygulamışlardır ancak kontrol grubunda uygulamalar geleneksel şekilde yapılmıştır. Daha sonra her iki gruba da okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Bu test sonucunda özet yazmanın eleştirel okuma stratejisi olarak okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teo (2014), yaptığı çalışmada Singapur'daki eleştirel okuma ve yazma becerisinin gelişimine odaklanmıştır. Araştırmada öncelikle eleştirel okumanın kavramsal yapısıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırma temelde bir proje önerisi sunmakta ve bu projenin süreci ve değişkenleri hakkında bilgi vermektedir. Proje 10. sınıf öğrencilerinin hâlihazırdaki programlarını zenginleştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Proje iki haftalık yoğun bir programla gerçekleştirilmiş olup (1) öğrencileri günlük metinlerdeki ideolojik anlamlara ve varsayımlara maruz bırakan, (2) öğrencileri bu metinlere müdahale etmeye teşvik eden ve (3) onların (değişen) dünya görüşlerini yansıtmaya teşvik eden üç aşamalı bir biçimde tasarlanmıştır. Projede kullanılacak materyallerin öğrenci günlükleri ve proje için tasarlanmış okuma metinleri olduğu da dile getirilmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel okuryazarlık projesinin öğrencileri

yalnızca eleştirel düşünürler olmaya değil, aynı zamanda etraflarındaki söylemler üzerinde kontrol uygulayan etkili okuyucular ve yazarlar olmalarını ve bunu geliştirmeleri için geniş tabanlı bir çerçeve sunabileceği de belirtilmiştir.

Nair, Arshad, Abd Aziz ve Muda (2021) yaptıkları araştırmada ekonomik kriz dönemlerinde izlenim yönetiminin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesini ve bunun iş yazışmalarına etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, işletme öğrencilerinin izlenimi yönetirken üçüncü kişiler için gerçekliği şekillendirmek için dilsel becerilerin nasıl kullanacaklarına dair farkındalıklarını artıran eleştirel bir okuma kursundan nasıl yararlanabileceklerine odaklanmıştır. Araştırmadan yapılan analizler sonucunda dil becerileri ve dil bilgisel yapıların seçici kullanımı yoluyla başarısızlıkların veya sorumluluğun gizlenebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmada işletme öğrencilerinin kendi yazılarıyla anlamları ve tutumları iletme için dilsel aygıtları daha iyi kullanabilmeleri için eleştirel okuma konusunda eğitilmeleri gerektiği çıkarımı da yapılmıştır.

Bu bölümde Sokratik sorgulama tekniği kullanılarak tasarlanmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar şu şekildedir:

Yang, Newby ve Bill (2005) uzaktan eğitim ortamında eşzamansız tartışma forumları aracılığıyla öğrencileri eleştirel düşünme becerisine teşvik etmek amacıyla Sokratik sorgulamayı kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneme desenini kullanmışlardır. Toplam 16 öğrenciyle 16 hafta boyunca yapılan çalışmalar sonucunda eş zamansız uygulamalarla yapılan Sokratik sorgulama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu uygulamanın bilginin kalıcılığına da olumlu anlamda bir etki yaptığını tespit etmişlerdir.

Boulter (2010) yaptığı çalışmada çevrimiçi tartışmalarda Sokratik sorgulamanın eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Lisans öğrencileri ile özel bir kurumda gerçekleştirilen çalışmaya 25 öğrenci katılmıştır. Çalışmada iki ana problem üzerine odaklanılmıştır. Birinci soruda Sokratik sorgulamanın çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin eleştirel düşüncelerini etkileyip etkilemediğine, ikinci soruda ise Sokratik sorgulama alan öğrencilerle almayan öğrencilerin tartışmalara katılım sıklıklarına odaklanılmıştır. Sokratik sorgulamanın farklı eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tartışmalara katılım sıklıkları üzerinde de bir etkisi olmamıştır.

Al-Darwish (2012) yaptığı çalışmada Sokratik yöntem ve geleneksel yöntemi İngilizcenin öğretimi üzerinden karşılaştırmalı bir şekilde incelemiştir. Araştırma 15 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olup bu katılımcıların sekiz tanesi Sokratik yönteme hâkim olmayan, yedi tanesi ise Sokratik yönteme hâkim olan ve bu konuda bilgiye sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri bu öğretmenlerin gözlemlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle Sokratik sorgulama konusunda deneyimli olan öğretmenlerin öğrencilerini sorgulamaya cesaretlendirdikleri, soru üretmeye ve sormaya teşvik ettikleri belirlenmiştir. Bu durumun aksine Sokratik sorgulama yöntemi konusunda bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin tûmdengelim yöntemiyle öğrencilerden belirli cevapları bekleyerek süreci yönettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin ders sürecini öğrenciler açısından merak uyandıracak bir duruma getirmek ve zihinsel gelişimlerini desteklemek amacıyla Sokratik yöntem konusunda eğitim almaları gerektiği önerilmiştir.

Sam ve Jacop (2012)'ın yaptıkları araştırmaya 60 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerle 4 hafta boyunca eş zamansız tartışma oturumları gerçekleştirmişler ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını karma bir desenle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda Sokratik yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir.

Cleveland (2015) yaptığı doktora tezinde kapsamlı Sokratik halkalar aracılığıyla 4. sınıf öğrencilerine eleştirel düşünmeyi öğretmek için rakip fikirleri değerlendirme becerilerini geliştirmeyi ve onları bu konuda teşvik etmeyi amaçlamıştır. Karma desenle planlanan çalışmanın çalışma grubunu 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin rakip fikirleri değerlendirme becerilerinin geliştiği ve eleştirel düşünmeyi entelektüel seviyede muhakeme becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca Sokratik çemberlerin esnek ve etkili bir öğretim stratejisi olduğu sonucu da elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Sokratik sorgulama farklı eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jensen (2015) yaptığı araştırmada eleştirel düşünme becerilerini inceleyerek bu konudaki becerileri tanımlamaktadır. Aynı zamanda araştırmasında Sokratik yöntemi de özel bir araştırma alanı olarak incelemiştir. Araştırmasında Sokratik yöntemi kullanarak öğrencilerin İngilizce düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Yapılan 5 haftalık uygulamanın sonunda İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği sonucu elde

edilmiş, buradan hareketle de Sokratik yöntemin İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için etkili bir yöntem olduğu kanıtlanmıştır.

Saleky (2018) yaptığı araştırmada öğrencilerin konuşma yeterliliği ve eleştirel düşünme becerilerini tanımlayarak Sokratik yöntemin bu beceriler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek eleştirel düşünmeye sahip öğrenciler ile düşük eleştirel düşünmeye sahip öğrenciler arasında yüksek seviyede anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmayı planladığı özel öğretim yöntemleri ve konuşma becerisi arasında da güçlü bir seviyede anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Duffy ve Heinz (2019) yaptıkları çalışmada İrlanda’da ikinci seviyede eğitim gören bir matematik sınıfında Sokratik yöntemin öğrenme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 13-14 yaşlarındaki 12 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere verilen problemlerin çözümünde, genellemeler yapmada ve onları desteklemede Sokratik sorgulama tekniklerini kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında Sokratik sorgulama ile eleştirel düşünme, gerekçelendirme ve genellemeye katılma arasında güçlü bağlantılar olduğu tespit edilmiştir.

Wohl (2021) yaptığı araştırmada duygusal davranış bozukluğu olan lise öğrencilerinin geometri öğretimlerinde Sokratik yöntemin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 13 öğrenci katılmış olup bu öğrencilerin 6 tanesi deney grubunda 7 tanesi kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma süreci ise 6 hafta sürmüştür. Araştırmada Sokratik yöntemin özel ihtiyaçlara sahip öğrencilere geometri öğretiminde ve öğrencilerin bilgilerini derinleştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abidah (2022) yaptığı araştırmada eleştirel okuma dersinde Sokratik yöntemin gerekliliği hakkında üniversite öğrencilerinin fikirlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 5 üniversite öğrencisi katılmış bu öğrencilere hazırladığı anketteki 10 soruyu yönelmiştir. Araştırmada elde ettiği veriler betimsel analiz tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan 5 öğrenciden 4’ü Sokratik yöntemin derslerde kullanılması gerektiğini dile getirmiştir.

2.7. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında eleştirel okuma okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile ilişkili çalışmalar çok büyük oranda bağımsız çalışmalar olarak ele alınmışlardır. Okuma ve yazma becerisinin ilişkisi ile ilgili çalışmalar olmakla birlikte eleştirel okumanın yazma becerisi ile ilişkisini konu alan araştırmaya rastlanmamıştır. Hem yurt dışında hem de yurt içinde yapılan araştırmalarda eleştirel okuma ve eleştirel yazma beraber ele alınmış ve bu şekilde değerlendirilmişlerdir. Yine yurt dışında yapılan çalışmalara gelindiğinde çalışmaların yabancı dil öğretiminde eleştirel okuma becerisine odaklandıkları sonucu elde edilmiş ve çalışmalarda eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi ve edinilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yine ilgili araştırmalara ilişkin bir diğer önemli bulgu araştırmaların genellikle tek bir desenle ele alındığı, araştırmaların ya tamamen nicel desenlerle ya da tamamen nitel desenlerle yapıldığı göze çarpmaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında okuduğunu anlama ve yazma başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmış ancak yapılan çalışmaların ilişkisel tarama araştırmaları oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalar nitel bir desenle desteklenmemiştir.

İncelenen araştırmaların geneline bakıldığında eleştirel okuma etkinlikleri ile ileri okuma farkındalığının geliştirilmesi üzerine ve bunun yazma becerisi ile ilişkisini konu alan bununla beraber karma bir araştırma desenine sahip olup bu üç değişkeni bir arada ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yine incelenen çalışmalarda bu konu ile ilgili araştırma süreci açısından bu kadar uzun bir uygulama süresine sahip bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu açıdan ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma etkinlikleri ile ileri okuma farkındalıkları ve yazma ilişkisini ele alan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

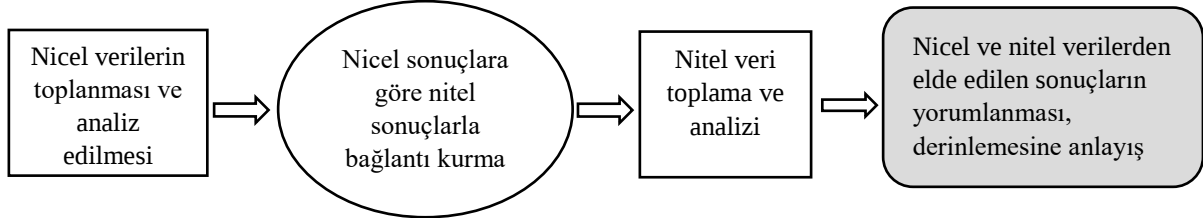
Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına etkisini ve yazma becerisi ile ilişkisini ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada karma desen kullanılmıştır. Karma desenle yapılan çalışmalarda hem nicel hem de nitel desenlerin kullanılması her iki araştırma türünün de avantajlarından yararlanılmasını (Creswell, 2012) ve bir olgunun veya durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır (Mills ve Gay, 2016). Karma desenli araştırmaların bir diğer özelliği de araştırma sorusu/sorularının hem daha iyi anlaşılmasını hem de sorunun detaylı bir şekilde cevaplanmasını sağlamaktır (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019). Sayılan avantajlarının yanında iki farklı desene ait verilerin toplanması ve analiz edilmesi daha fazla zaman gerektirmektedir. Bununla beraber eş zamanlı karma araştırmalarda aynı anda veri toplanmasının da zor olması bu desenin zayıf bir yönüdür (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Araştırmalarda karma desen kullanılmasının amaçları arasında çeşitleme, bütünlüycilik, geliştirme, öncülük, genişleme, güvenilirlik, örneklendirme, doğrulama ve keşfetme gibi gerekçeler yer almaktadır (Greene, 2007; Bryman, 2006 akt. Alkan vd., 2019). Bu hedeflerden hareketle bu desenin araştırmaya en uygun desen olduğu düşünülmektedir. Araştırmada karma desenlerden sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmanın ilk aşamasında baskın olarak nicel veriler toplanır ve analiz edilir daha sonra nitel veriler toplanır. Toplanan verilerin analizi birbiri ile ilişkili olmakla beraber veriler yorumlama ve tartışma bölümünde birleştirilerek verilir (Creswell, 2003). Bu desende önemli olan veriler nicel verilerdir. Nitel veriler nicel verileri detaylandırmak ve desteklemek için toplanmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenlerden öntest – sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desende gruplar seçkisiz biçimde belirlenir ve her iki gruba deney öncesinde bağımlı değişken ile ilgili öntest uygulanır. Daha sonra deney grubunda yapılmak istenen işlem uygulanır kontrol grubunda ise olağan biçimde ders işleyişine devam edilir. Son teste gelindiğinde aynı test yine iki gruba uygulanır ve gruplar arasında başarı ile ilgili farklılıklar incelenir (Büyüköztürk, 2016).

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmış ve görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Görüşme tekniğinin iki veya daha fazla kişi arasında yapılan ve

niçin/nasıl sorularına cevap aranabilen en ideal yöntem olmasından dolayı kullanılmıştır (Karataş, 2012). Ayrıca bu teknik belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinimi de sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme tekniklerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler yapılmıştır. Karma araştırma deseninin süreci aşağıdaki şekil 3.1’de gösterilmiştir.



(Creswell & Plano Clark, 2018’den akt. Toraman, 2021).

Şekil 3.1. Açıklayıcı Karma Desen Araştırma Süreci

3.2. Çalışma Grubu

Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Antalya il merkezinde bir ortaokulda eğitim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu ortaokulda yer alan yedinci sınıflardan basit seçkisiz bir şekilde iki sınıf seçilmiş, bu sınıflardan biri deney biri de kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Deney grubunda 31, kontrol grubunda ise 29 öğrenci yer almaktadır. Deney grubunda 11 kız, 20 erkek öğrenci yer almaktadır. Kontrol grubunda ise 17 erkek, 12 kız öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrenciler 1’den 31’e kadar numaralandırılırken kontrol grubundaki öğrenciler 32’den 60’a kadar numaralandırılmışlardır. Öğrencilerin kodlamaları “Ö1, Ö2...” biçiminde yapılmıştır.

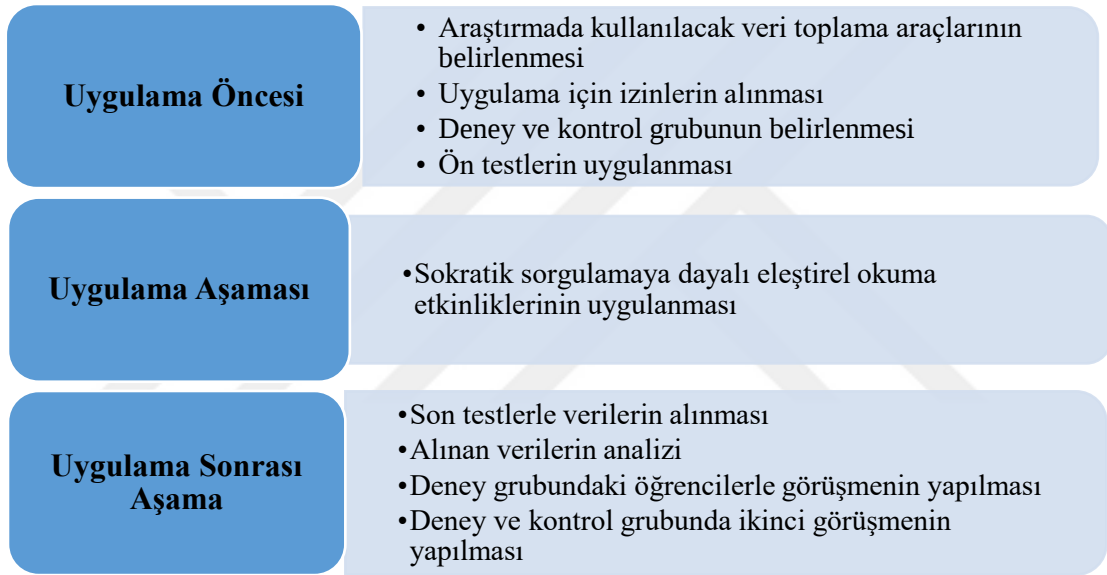
Nitel Çalışma Grubu

Nitel boyuttaki verilerin toplanması için deney grubunda bulunan 16 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Deney grubunun içinden seçilen 16 öğrenci benzeşik örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Küçük ve benzer kişilerle oluşturulan grupların belirgin bir şekilde tanımlanmasından dolayı bu yöntem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan hareketle 16 öğrenci deney grubundaki istekli ve gönüllü öğrencilerden seçilerek nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Daha sonra her iki gruptaki öğrencilerle yazma etkinlikleri ile ilgili ikinci bir görüşme yapılmış bu görüşmelere katılan öğrenciler de nitel çalışma grubunda yer almışlardır.

Nitel çalışma grubunda yer alan öğrenciler yine gruplardaki kodları ile kodlanmış ve öğrenci görüşleri bu şekilde alınmıştır. Buradan hareketle görüşmeye katılan öğrencilerin kodları şu şekildedir: Deney grubu, Ö1, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö30; kontrol grubu, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40, Ö42, Ö47, Ö49, Ö53, Ö54, Ö55, Ö58, Ö59, Ö60.

3.3. Araştırma Sürecinin Tanımlanması

Araştırma süreci temelde üç aşamaya ayrılmıştır. Bunlar uygulama öncesi hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve uygulama sonrası sonuç aşamasıdır. Bu süreç aşağıdaki şekil 3.2.' de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma Süreci Şeması

Uygulama öncesinde, araştırmada incelenecek ve karşılaştırılacak değişkenlerin neler olabileceği uzman görüşlerinden hareketle kararlaştırılmıştır. Daha sonra uygulamanın hangi sınıf seviyesinde yapılacağı öğretmen ve idareci görüşlerine göre kararlaştırılmıştır. Araştırma sürecinin başında 8. sınıf öğrencileri ile çalışılması kararlaştırılmışsa da bu sınıftaki öğrencilerin LGS'ye hazırlanacakları gerekçesiyle uygulamanın 7. sınıf öğrencileri ile yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra uygulama izni için öncelikle üniversite etik kuruluna başvurulmuş ve etik kurul izni alınmıştır (EK-1). Etik kurul izni alındıktan sonra Millî Eğitim Müdürlüğünden ölçme araçları ile birlikte araştırma izni alınmıştır (EK-2). Bütün araştırma izinleri alındıktan sonra araştırmada kullanılacak ölçme ve uygulama araçları geliştirilmiş ve yararlanılacak ölçek, materyal veya formlar tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan “Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği”nin kullanım izinleri alınmış ve veri

toplama araçları arasına eklenmiştir. Daha sonra “Yazma Konusu Belirleme Formu” geliştirilmiş ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak forma son hâli verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde özel bir çalışma yapılmamış basit seçkisiz bir biçimde şehir merkezinde bir ortaokulda bulunan iki farklı yedinci sınıf deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan son işlemde öğrencilere ön testler uygulanmış ve ilk veriler toplanmıştır.

Uygulama aşamasına gelindiğinde uzman görüşlerinden hareketle deney grubuna sekiz haftalık etkinlik programı uygulanmıştır. Yapılan sekiz haftalık etkinlik ön test ve son testi kapsamamaktadır. Bu etkinlikler her hafta bir uygulama olacak şekilde uygulanmıştır. Bu etkinlikler toplamda ön test - son test ve tatillerle beraber üç ay sürmüştür. Etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından deney grubu bir hafta süreyle izlenmiş, böylece deney grubunun ilk uygulamalarda yaşayacakları çekingen davranışlar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin uygulanması sürecinde Sokratik sorgulama soruları öğrencilere yöneltilirken öğrenciler zorlanmamış, cevap vermek istemeyen öğrencilere ısrar edilmemiş ve gönüllük esası ile öğrencilere sorular yöneltilmiş ve etkinlik süreci bu şekilde devam etmiştir. Etkinliklerin ilk on dakikası metinlerin okunmasına harcanmış. Geri kalan otuz dakikalık zaman dilimi de soru-cevaba ayrılmıştır. Etkinlikler uygulanırken öğrenciler sadece okuma metinlerini görmüşler, Sokratik sorgulama soru formunu ve soruları görmemişlerdir. Sorular araştırmacı tarafından yönlendirilmiştir. Yapılan okuma etkinlikleri sürecinde sekiz etkinliğin dördünde ev ödevi biçiminde okuma metinleri ile ilgili konuların bulunduğu yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu yazma uygulamaları ardışık şekilde uygulanmıştır arka arkaya uygulanmamıştır. Etkinliklerin uygulanacağı ders saati de planlanırken öğrenciler tarafından yorucu olarak kabul edilen dersler sonrasında olmamasına da dikkat edilmiştir. Sekiz haftalık etkinlik süreci boyunca Sokratik sorgulama aracılığıyla öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırılmaya ve ileri okuma farkındalıklarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulama sonrası aşamada son testler uygulanmış, araştırmanın nicel verileri toplanmış ve analizler yapılmıştır. Bu aşama deney grubunda yer alan 16 öğrenciyle görüşme yapıldıktan sonra sonlandırılmıştır. Daha sonra yazma etkinlikleri ile ilgili her iki grupta bulunan öğrencilerle bir görüşme daha yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Eleştirel Okuma Etkinliklerinin Tasarlanması

Eleştirel okuma etkinlikleri araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Etkinlikler tasarlanırken Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan okuma etkinliklerinde okuma metninin farklı türlerde olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere uygulanan 8 haftalık etkinlikler bu şekilde planlanmıştır. Buradan hareketle de Türkçe dersi öğretim programında (2019) yer alan “Metin Sayısı ve Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar” bölümündeki türler tablosu (s.17) esas alınmıştır. Etkinlikler temel olarak iki aşamada planlanmıştır. İlk aşama hazırlanan okuma etkinliklerinin okunması, ikinci aşama ise Sokratik sorgulamaya dayalı hazırlanmış soruların öğrencilere yöneltilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Soruların hazırlanma aşamasında Sokratik sorgulama ile ilgili yapılmış araştırmalardan (Overholser, 1994; Fisher, 2001; Paul ve Elder, 2007; Türkçapar ve Sargın, 2012; Bozer ve Kurnaz, 2016) ve eleştirel okuma kazanımlarından yararlanılmıştır. Bu araştırmalarda Sokratik sorgulama etkinliklerinde kullanılan soruların nasıl olması ve yazılması gerektiği ile ilgili detaylar verilmiştir. Bu açıdan adı geçen araştırmalar soru yazımında bu çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etkinlikler ve etkinlik soruları hazırlandıktan sonra ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşamasında öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda değişiklikler yapılmış ve etkinliklere son şekilleri verilmiştir. Daha sonra etkinlikler 5 konu alanı uzmanına gönderilmiş ve Sokratik sorgulamaya dayalı soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Bu soruların öğrencilere uygun olup olmadığı ile ilgili her soru için görüş istenmiş, uygun ve uygun olmayan soruları belirtmeleri beklenmiştir. Bununla birlikte formun son bölümünde etkinlikle ilgili soru önerilerini yazabilecekleri bir bölümde eklenmiştir. Bu form doğrultusunda gerekçeleri ile belirtilen ve etkinliklerden çıkarılması gereken sorular etkinliklerden çıkarılmış, etkinlik sorularına son hâlleri verilmiştir.

Etkinliklerde yer alan soru sayıları ön uygulamalarda da yapılan zaman planlamasına göre oluşturulmuştur. Bu doğrultuda da 8 haftalık uygulanan etkinliklerde yer alan soru sayılarının 16 - 19 arasında olabileceği kararlaştırılmıştır. Bunun temel sebebi ise deney grubunda yer alan öğrenci sayısı ve soruların cevaplanma süresi ile etkinlik süresinin bağdaşmasıdır. Daha az soru sorulduğunda etkinlik sonunda fazla zaman kaldığı daha fazla soru sorulduğunda ise soruların etkinlik süresi içinde planlanan zamanda bitmediği tespit edilmiştir.

3.4.2. Yazma Konusu Belirleme Formu

Yazma konuları belirlenirken 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan temalardan yararlanılmış ve yazma konuları buna göre belirlenmiştir. Temalardan hareketle 10 konu belirlenmiş ve 5 konu alan uzmanına bu konular “Yazma Konusu Belirleme Formu” ile gönderilmiştir. Bu form 5’li likert tipine göre düzenlenmiş ve konu alan uzmanlarından bu yazma konularını puanlamaları istenmiştir. Formda her konunun “tamamen uygun (5) , uygun (4), kararsızım (3), kısmen uygun (2), uygun değil (1)” biçiminde puanlanması istenmiştir. Formda ayrıca uzmanların yazma konusu önerebilecekleri bir bölüme de yer verilmiş ve bu doğrultuda önerilerini yazabilecekleri de belirtilmiştir. Daha sonra uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formlar incelenmiş ve değerlendiriciler arası uyumun saptanması için Miles ve Huberman (1994)’ın görüş birliği görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası uyum Tablo 3.1.’ de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 3.1. Yazma Konusu Belirleyiciler Arası Uyum Katsayısı

Kompozisyon Konuları	Uyum Katsayısı	Genel Uyum Katsayısı
1) Yaşadığınız ya da tanık olduğunuz ilginç bir olayı kompozisyon kurallarına göre anlatınız.	.92	
2) Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.	.92	
3) Gelecekle ilgili hedefleriniz ve bu hedeflerinize ulaşmak için neler yaptığınızı ya da yapmayı düşündüğünüzü anlatan bir yazı yazınız.	.96	
4) Kitap okumanın bireyler için neden önemli olduğunu ve kitap okumanın yararları hakkında düşündüklerinizi yazınız.	.96	
5) Teknolojinin insan hayatındaki yeri ve önemi açıklayan bir kompozisyon yazınız.	.92	.90
6) Aşağıda bir bölümü ver verilmiş hikâyeyi tamamlayınız. Hikâyeye uygun bir başlık yazınız.	.92	
7) Çevre kirliliğini önlemek ve çevreyi korumak için neler yapılabilir? Bunu açıklayan bir kompozisyon yazınız.	.92	
8) İnternetin hayatımızdaki önemi yararları ve zararları hakkında bir kompozisyon yazınız.	.88	
9) Aşağıdaki metnin verilen bölümünü okuyunuz eksik olan giriş bölümünü siz tamamlayınız	.84	
10) Aşağıdaki görseli inceleyiniz ve görsel hakkındaki fikirlerinizi yazınız.	.84	

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere değerlendiriciler arası genel uyum kat sayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçla değerlendiricilerin kompozisyon konuları bağlamında yüksek düzeyde bir uyuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

3.4.3. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Bu veri toplama tekniği gözlemlenemeyen davranış ve duyguların nasıl ifade edildiklerini ortaya çıkarmasından dolayı tercih edilen bir tekniktir (Merriam, 2015).

Öğrencilerin araştırmada kullanılan etkinliklere karşı düşünce ve tecrübelerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda yer alan sorular araştırmanın deney grubunda yer alan 16 öğrenciye sorulmuştur. Daha sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle yazma etkinlikleri hakkında bir görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin yapılan etkinliklerle ilgili düşüncelerini ortaya koyabilmek amacıyla 6 sorudan oluşan görüşme formu Türkçe Eğitimi alanında üç öğretim üyesine gönderilmiş ve formda yer alan soruları “Uygun, Uygun Değil, Geliştirilmeli” biçiminde puanlamaları ve varsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda uzmanlardan gelen dönütler değerlendirilmiş bir soruda değişiklik yapılmış ve soru önerisi doğrultusunda forma yeni bir soru eklenmiştir. Daha sonra formda yer alan sorular anlaşılabilirlik açısından deney grubunda yer alan ve rastgele bir şekilde seçilmiş 5 öğrenciye okutulmuş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle de görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Yapılan ikinci görüşmede de sorular Türkçe Eğitimi alanında iki öğretim üyesine gönderilmiş ancak önerilen soru sayılarında ve biçimlerinde değişiklik önerilmemiştir (EK-7).

3.4.4. Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerden toplanan yazılı kompozisyonların değerlendirilmesinde Bahşi (2018) tarafından geliştirilen “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır (EK-4). Bu puanlama anahtarının kullanılma nedeni yazma çalışmalarının değerlendirilmesi noktasında detaylı incelemelere imkân sağlaması ve bu çalışmanın amacına hizmet etmesidir. Aynı amaca hizmet eden benzer bir puanlama anahtarının hazırlanmasının zaman ve emek kaybına sebep olacağı düşüncesinden hareketle bu puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarının tasarlayıcısının izni doğrultusunda ön test ve son testten elde edilen yazma ürünleri bu puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Puanlama anahtarı ile ilgili detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.

Bu puanlama anahtarı tasarlanırken bu alanda yer alan çalışmalar taranmış, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) kazanımları incelenmiş ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Puanlama anahtarı, öğrencilerin yazma durumları ile ilgili kullanışlı ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek amacıyla tasarlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı toplam 3

bölüm ve 16 maddeden oluşmaktadır. Bu bölüm ve maddeler şu şekildedir: öğrencilerden cümle düzeyinde beklenen özellikler 6 madde, paragraf düzeyinde beklenen özellikler 5 madde ve metin düzeyinde beklenen özellikler 5 madde. Madde puanlamasında “Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2) ve Geliştirilmeli (1)” biçiminde bir puanlama kullanılmıştır. Buradan hareketle de her bir öğrencinin dereceli puanlama anahtarından alabilecekleri en düşük puan 16 en yüksek puan ise 64’tür.

Dereceli puanlama anahtarının belirlenmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle anahtarın kriterleri belirlenmiştir. Alanyazında yapılan araştırmalar taranarak 21 maddelik havuz oluşturulmuş ve bu havuzda yer alan sorular uzmanların görüşlerine sunularak puanlama anahtarının boyutları belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada kriterlere verilecek isimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla kriterlerin isimleri öğrencinin yerine getirmesi gereken performanslar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Daha sonraki aşamada dereceli puanlama anahtarında yer alan kriterlerin gruplandırılması amaçlanmıştır. Gruplama uzman görüşlerinden ve alanyazın taramasından hareketle üç bölüme ayrılmıştır. Son aşamada dereceli puanlama anahtarındaki performans düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilk tasarımda 3’lü bir performans değerlendirmesi düşünülmüş ancak orta puanda bir kararsızlık yaşanabileceği göz önünde bulundurularak 4’lü bir puanlama tercih edilmiştir. Bu performans puanlamasında “Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2) ve Geliştirilmeli (1)” biçiminde bir puanlamaya karar verilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerliğinin belirlenmesi amacıyla içerik geçerliği formülüne başvurulmuştur. Bu formülde uzman görüşlerine başvurulmuş ve geçerlilik bu şekilde sağlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğinin sağlanması için gözlemciler arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Buradan hareketle SPSS programı ile küme içi korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda küme içi korelasyon kat sayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Bu tespite göre “Fleiss (1981), Cichetti ve Sparrow’a (1981) göre hesaplanan küme içi korelasyon katsayılarından $p < .40$ oranı zayıf; $p = .40$ ile $.59$ arasındaki oranları orta; $p = .60$ ile $.74$ arasındaki oranlar iyi ve $p > .75$ ’ten yüksek olan oranlar mükemmel olarak kabul edilebilir” (Şencan, 2005,s.279’dan akt. Bahşi, s.52). Bu açıklamadan harekete bu dereceli puanlama anahtarındaki puanlayıcılar arasındaki uyumun mükemmel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.5. İleri Okuma Farkındalık Ölçeği (İOFÖ)

Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerin ileri okuma farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla Akbaba (2020) tarafından geliştirilen “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır (EK-5). Bu ölçek “okuma öncesi (planlama), okuma sırası (süreç izleme) ve okuma sonrası (değerlendirme)” olmak üzere 3 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek hazırlanırken alanyazında yer alan araştırmalardan hareketle 84 maddelik ölçek havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu havuzda yer alan maddeler 1 eğitim bilimleri, 7 Türkçe eğitimi olmak üzere 8 öğretim üyesine ve devlet okulunda çalışmakta olan 2 Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Uzmanlardan maddeleri “uygun değil (0), düzeltilmeli (1) ve uygun (2)” biçiminde değerlendirmeleri veya önerileri varsa yazmaları istenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda 12 maddenin düzeltilmesine, 15 maddenin çıkarılmasına ve 1 maddenin eklenmesine karar verilmiştir. Taslak ölçek 58 maddeyle oluşturulmuş ve maddeler 5’li likert biçiminde [Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Genellikle (4) ve Her zaman (5)] derecelendirilmiştir. Daha sonra maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla maddeler 7. sınıf öğrencilerine okutulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra taslak ölçek 578 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Bu maddelerden 65 tanesi hatalı veya eksik işaretlemelerden dolayı araştırma dışı bırakılmıştır.

Ölçeğin ön uygulaması sonrasında SPSS programı ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten 37 madde binişiklik sebebiyle çıkarılmış ve ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçekte kalan 21 maddenin faktör yüklerinin .421 - .655 aralığında olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin güvenirlik katsayısını tespit etmek amacıyla “Cronbach’s Alpha” güvenirlik katsayı testi yapılmış bu test sonucunda “.87” sonucu elde edilmiş ve bu sonucun güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği”nin planlama, süreç izleme ve değerlendirme olmak üzere üç faktör ve 21 maddeden oluşan bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizini yapmak amacıyla ölçek 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 150 öğrenciye uygulanmış, 9 ölçek eksik veya boş olduğu için doğrulayıcı faktör analizinde çalışma grubu 141 öğrenciden oluşmuştur. Yapılan uygulama sonucunda ölçek maddelerinin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak da “İleri Okuma Farkındalık Ölçeği”nin 21 madde ve üç faktörle doğrulandığı tespit edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Öncelikle deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde eşit düzeyde olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla “İleri Okuma Farkındalık” ortalamaları için toplanan veriler üzerinde normallik testi (Shapiro-Wilk, deney $p=.963$, kontrol $p=.531$ $p> 0.05$) yapılmıştır. Her iki grup için elde edilen verinin .05’ten büyük olması dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kilmen, 2015), ayrıca basıklık ve çarpıklık (Skewness D: -.301 / K: -.493; Kurtosis D: .021 / K: -.333) değerlerinin +1.5 -1.5 aralığında olması da verilerin normal dağılımlarının bir diğer göstergesidir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bunun sonucunda bu ölçümde tek bağımsız değişkene sahip olduğu için parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi ile araştırma öncesi grupların ön testteki ileri okuma farkındalığı durumları tespit edilmiştir.

Deney grubunun ileri okuma farkındalığı durumlarının ön test - son test değişimlerini görebilmek için toplanan veriler üzerinde normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Shapiro-Wilk Sig.: .589 > .05). Buradan hareketle de tek bağımsız değişkene sahip olduğu için parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Daha sonra elde edilen verinin anlamlı olmasından dolayı elde edilen anlamlılığın etki büyüklüğü Eta-kare(n^2) formülü [$n^2 = t^2 / t^2 + (n - 1)$] kullanılarak hesaplanmıştır (Gravetter ve Wallnau, 2007). Eta kare(n^2) (0.398) (Etki büyüklüğü kesim noktaları; düşük: 0.01, orta: 0.06, yüksek: 0.138).

Kontrol grubunun ileri okuma farkındalığı durumlarının ön test - son test değişimlerini görebilmek için toplanan veriler üzerinde normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Shapiro-Wilk Sig.: .997 > .05). Verilerin normal bir dağılım göstermesi ve araştırmada tek bağımsız değişken olması sebebiyle de parametrik testlerden olan bağımlı örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın yazma ile ilgili bölümüne gelindiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma ürünlerinin puanlanması alanında iki uzman tarafından yapılmıştır. İki puanlayıcının bulunmasından dolayı puanlayıcılar arası uyumun kontrolü için Cohen kappa analizi yapılmıştır. Bu analizin değer aralıkları tablo 3.2’de gösterilmektedir (Landis ve Koch, 1977’den akt. Usanmaz ve Köse, 2020).

Tablo 3.2. Kappa Testi Değer Aralıkları

K	Uyumun Gücü
<0,00	Kötü uyum
0,00 - 0,20	Önemsiz
0,21 - 0,40	Düşük
0,41 - 0,60	Orta
0,61 - 0,80	Önemli
0,81 - 1,00	Çok Yüksek

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere ön testlerdeki puanlayıcı katsayısı .664, son testlerdeki puanlayıcı katsayısı .883'tür. Buradan hareketle de puanlayıcılar arası ön test puanlarında “önemli” düzeyde bir uyum, son test puanlarında ise “çok yüksek” düzeyde bir uyumla puanlama yapıldığı tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde yazma puanları açısından eşit seviyede olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla veriler üzerinde normallik testleri(Shapiro-Wilk, deney $p=.137$, kontrol $p=.299$ $p>0.05$) yapıldı. Deney grubu ve kontrol grubunun yazma ön test verilerinin normal dağılıma sahip olduğu tespit edildi. Her iki grup için elde edilen verinin .05'ten büyük olması dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kilmen, 2015), ayrıca basıklık ve çarpıklık (Skewness D: ,283 / K: ,124; Kurtosis D: -,712 / K: 1,096) değerlerinin +1.5 -1.5 aralığında olması da verilerin normal dağılımlarının bir diğer göstergesidir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bunun sonucunda da bağımsız örneklem t testi ile araştırma öncesi grupların ön testteki yazma puanları tespit edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun ön test - son test yazma puanlarının karşılaştırılması için normallik testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen anlamlılık değerinden (Shapiro-Wilk Sig.: .778 > .05) hareketle verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiş bu sebeple de parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır. Daha sonra elde edilen verinin anlamlı olmasından dolayı elde edilen anlamlılığın etki büyüklüğü Eta-kare(n^2) formülü [$n^2 = t^2 / t^2 + (n - 1)$] kullanılarak hesaplanmıştır (Gravetter ve Wallnau, 2007). Eta kare(n^2) (0.466) (Etki büyüklüğü kesim noktaları; düşük: 0.01, orta: 0.06, yüksek: 0.138).

Kontrol grubunun ön test - son test yazma puanlarının karşılaştırılması için normallik testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen anlamlılık değerinden (Shapiro-Wilk Sig.: .201 > .05) hareketle verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu testte bir bağımlı değişken bulunmasından dolayı da parametrik testlerden biri olan bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen anlamlılık değerinin etki büyüklüğünün hesaplanması için de Eta-

kare(n^2) formülü [$n^2 = t^2 / t^2 + (n - 1)$] kullanılmış ve elde edilen sonucun ($n^2: .439$) anlamlılık değerinin (Eta-kare, düşük: 0.01, orta: 0.06, yüksek: 0.138) yüksek bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Gravetter ve Wallnau, 2007).

Kontrol ve deney gruplarının son test yazma puanlarının incelenmesi için normallik testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen anlamlılık değerinden (Shapiro-Wilk, deney $p=.001$, kontrol $p=.002$ $p < 0.05$) hareketle verilerin normal dağılım göstermediği ve bir ölçüme göre iki grup karşılaştırıldığı için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri deney grubunda yer alan gönüllü öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilere sorulan sorular ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve daha sonra bilgisayar ortamında bu veriler yazıya aktarılmıştır. Yazıya geçirilen bu veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer verileri kavram ve temalar ışığında düzenleyerek hedef kitlenin anlayabileceği hâle getirmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2003).

Öncelikle öğrencilerden elde edilen verilerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Kodlamalar bir alan uzmanı ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken kelime grupları, sözcük öbekleri ve basit cümleler dikkate alınmış, bununla beraber öğrencilerin ifade etmek istediklerinin daha iyi temsil edilebilmesi için yeni kavramlar da kullanılmıştır (Tunç Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021). Araştırmacılar elde ettikleri kodlardan hareketle ortak karara vardıkları kodları birleştirerek kategorilere oradan da temalara ulaşmışlardır.

Yazma başarısının yüksek etki derecesinde anlamlılığa sahip olmasından dolayı araştırmada nitel veri analizi iki defa yapılmıştır. Bu veriler etkinlik süreci tamamlandıktan iki hafta sonra toplanmıştır.

3.5.2.1. Nitel Verilerin Güvenirliği - Geçerliği

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin kodları iki kişi tarafından kod kategori ve temalara ayrılmıştır. Kodlamaların kodlayıcılar arası uyumuna bakabilmek ve verilerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994)'ın önermiş olduğu güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Bu noktada araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki görüş ayrılıkları ve görüş birlikleri ortaya konarak gerekli hesaplamalar yapıldıktan sonra kodlayıcılar arası uyum .88 olarak bulunmuş bu durum da yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermiştir.

Toplanan nitel verilerin geçerliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1986)'nın önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik özellikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin inandırıcılığının artırılması amacıyla görüşme tekniği ile ilgili yapılmış benzer araştırmalar incelenmiş bununla beraber araştırmanın nitel verileri ile ilgili olan alt problemin amacı tam olarak açıklanmıştır. Yine verilerin inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla yazıların iki uzman (araştırmacı ve bir alan uzmanı) tarafından incelenmesi de sağlanmıştır. Verilerin aktarılabilirliğinin sağlanması için de yöntem başlığının altında veri toplama araçlarının gelişim süreci, araştırma tekniği ve nitel verilerin analizi detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Güvenirliğinin sağlanması için de öğrenci görüşlerinden hareketle elde edilen veriler doğrudan anlatımla bulgular bölümünde ortaya konmuştur. Elde edilen verilerin onaylanabilirliğinin sağlanması da tamamen araştırma verilerine bağlı kalınarak ve bunların dışına çıkmadan sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizlerinden hareketle tespit edilen bulgular ortaya konmuştur. Bulgular araştırma sorularına göre sıralanmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarının işlem öncesindeki durumlarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının İleri Okuma Farkındalığı İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney	30	70.16	14.21	57	-.168	.867*
	Kontrol	29	70.79	14.39			

*p < .05

Tablo 4.1.'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin işlem öncesinde (ön testte) uygulanan ileri okuma farkındalığı ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Burada işlem öncesi deney grubunun ortalaması 70,16, kontrol grubunun ortalaması ise 70,79'dur. Betimsel olarak ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. T testinden hareketle bulunan anlamlılık değerine göre ($p=.867 > .05$) de her iki grubun işlem öncesinde eşit seviyede oldukları görülmektedir. Bu sonuçla birlikte araştırmanın birinci (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Örneklem T Testi İleri Okuma Farkındalığı "Okuma Öncesi" Boyut Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney	30	15.50	2.93	57	-.364	.718*
	Kontrol	29	15.79	3.25			

*p < .05

Tablo 4.2. incelendiğinde deney grubunun ortalaması 15.50, kontrol grubunun ortalaması ise 15.79'dur. Bu ölçümden hareketle İOFÖ'ye göre "okuma öncesi" boyutta işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının betimsel olarak çok yakın seviyede oldukları tespit edilmiştir. T testi sonucundan hareketle tespit edilen anlamlılık değeri ($p=.718 > .05$) de grupların "okuma öncesi" boyutta işlem öncesinde eşit seviyede olduklarını göstermektedir. Bu sonuçla birlikte araştırmanın 1.a (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Örneklem T Testi İleri Okuma Farkındalığı "Okuma Esnası" Boyut Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney	30	38.50	7.61	57	.401	.690*
	Kontrol	29	37.72	7.21			

* $p < .05$

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubunun ortalaması 38.50, kontrol grubunun ortalaması ise 37.72'dir. Bu ölçümden hareketle İOFÖ'ye göre "Okuma Esnası" boyutta işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının betimsel olarak çok yakın ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. T testi sonucundan hareketle tespit edilen anlamlılık değeri de ($p=.690 > .05$) grupların "Okuma Esnası" boyutunda işlem öncesinde eşit seviyede olduklarını göstermektedir. Bu sonuçla birlikte araştırmanın 1.b (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımsız Örneklem T Testi İleri Okuma Farkındalığı "Okuma Sonrası" Boyut Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney	30	16.16	5.39	57	-.740	.462*
	Kontrol	29	17.27	6.10			

* $p < .05$

Tablo 4.4. bakıldığında deney grubunun ortalaması 16.16, kontrol grubunun ortalaması ise 17.27'dir. Bu ölçümden hareketle İOFÖ'ye göre "Okuma Sonrası" aşamada işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının betimsel olarak çok yakın puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. T testi sonucundan hareketle tespit edilen anlamlılık değeri de ($p=.462 > .05$) grupların "Okuma Sonrası" boyutta işlem öncesinde eşit seviyede olduklarını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 1.c (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarının işlem öncesinde ve sonrasındaki genel durumları ile ileri okuma farkındalıklarının alt boyutlarına göre elde edilen anlamlılık değerlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Tablo 4.5. Deney Grubunun İleri Okuma Farkındalığı Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Genel	Ön test	30	70.16	14.21	29	-4.38	.000*
	Son test		77.83	13.96			

*p < .05

Tablo 4.5.'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalığı ölçeğinden Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri öncesinde aldıkları ön test puanları ve etkinlikler sonrasında aldıkları son test puanları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin aldıkları ön test-son test puanları arasında betimsel olarak son test lehine farklılık bulunmaktadır. Bununla beraber yapılan bağımlı örnekler t testi sonucunda da ön test-son test puanları açısından anlamlı bir farklılık ($p=.000 < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle de Sokratik sorgulamaya göre yapılan eleştirel okuma etkinlikleri sonucunda deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen anlamlılık değerinin etki büyüklüğü hesaplanmış ve elde edilen bu sonucun ($n^2=.398$) anlamlılık değerinin yüksek bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda da araştırmanın ikinci (H_1) hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4.6. Deney Grubunun “Okuma Öncesi” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Boyut	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Okuma Öncesi	Ön test	30	15.50	2.93	29	-1.50	.144*
	Son test		16.30	2.62			

*p < .05

Tablo 4.6. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin İOFÖ'ye göre “okuma öncesi” boyutta ön test - son test puanlarının betimsel olarak çok yakın seviyede olduğu tespit edilmiştir. T testi sonucuna göre tespit edilen anlamlılık değerinden hareketle ($p=.144 > .05$) “okuma öncesi” boyutla ilgili ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle de Sokratik sorgulamaya göre yapılan eleştirel okuma etkinlikleri

sonucunda deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında “okuma öncesi” boyutta bir gelişim göstermedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 2.a (H₁) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.7. Deney Grubunun “Okuma Esnası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Boyut	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Okuma Esnası	Ön test	30	38.50	7.61	29	-3.75	.003*
	Son test		42.20	8.20			

*p < .05

Tablo 4.7. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin İOFÖ’ye göre “okuma esnası” boyutta ön test ve son test puanları hesaplandığında betimsel olarak son test lehine bir sonuç gözlenmiştir. T testi sonucuna göre tespit edilen anlamlılık değerinden ($p=.003 < .05$) hareketle de “okuma esnası” boyutla ilgili ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrencilerin okuma esnasında yapılan işlemler açısından gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Buradan hareketle de Sokratik sorgulamaya göre yapılan eleştirel okuma etkinlikleri neticesinde deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında “okuma esnası” boyutta bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 2.b (H₁) hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 4.8. Deney Grubunun “Okuma Sonrası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Boyut	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Okuma Sonrası	Ön test	30	16.16	5.39	29	-4.07	.000*
	Son test		19.33	4.85			

*p < .05

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin İOFÖ’ye göre “okuma sonrası” boyutta ön test ve son test puanları hesaplandığında betimsel olarak son test lehine bir sonuç gözlenmiştir. T testi sonucuna göre tespit edilen anlamlılık değerinden ($p=.000 < .05$) hareketle de “okuma sonrası” boyutla ilgili ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrencilerin okuma sonrası işlemler için gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada Sokratik sorgulamaya göre yapılan eleştirel okuma etkinlikleri neticesinde deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında “okuma sonrası” boyutta bir gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 2.c (H₁) hipotezi doğrulanmıştır.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarının araştırma öncesinde ve sonrasındaki genel durumları ile ileri okuma farkındalıklarının alt boyutlarına göre elde ettikleri anlamlılık değerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Tablo 4.9. Kontrol Grubunun İleri Okuma Farkındalığı Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Genel	Ön test	29	70.79	14.39	28	-.825	.417*
	Son test		72.72	13.79			

*p < .05

Tablo 4.9. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ileri İOFÖ'den aldıkları ön test puanları ve araştırma süreci sonrasında aldıkları son test puanları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları ön test-son test puanları arasında betimsel olarak son test lehine farklılık bulunmaktadır. Ancak yapılan bağımlı örnekler t testi sonucunda ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p=.417 < .05$) olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan dersler neticesinde öğrencilerin ileri okuma farkındalıklarında bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın üçüncü (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.10. Kontrol Grubunun “Okuma Öncesi” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Boyut	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Okuma Öncesi	Ön test	29	15.79	3.25	28	-.682	.501*
	Son test		16.20	2.39			

*p < .05

Tablo 4.10.'a bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin İOFÖ'ye göre “okuma öncesi” boyutta ön test ve son test puanlarının hesaplanması sonucunda betimsel olarak son test lehine bir puan gözlenmiştir. Ancak t testi sonucuna göre tespit edilen anlamlılık değerinden hareketle ($p=.501 > .05$) kontrol grubu öğrencilerinin “okuma öncesi” boyutla ilgili ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle de mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan dersler neticesinde kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında “okuma öncesi” boyuttaki durumlarında bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 3.a (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.11. Kontrol Grubunun “Okuma Esnası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Boyut	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Okuma Esnası	Ön test	29	37.72	7.21	28	-.716	.480*
	Son test		38.75	8.22			

*p < .05

Tablo 4.11. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin İOFÖ’ye göre “okuma esnası” boyutta ön test ve son test puanlarının hesaplanması sonucunda betimsel olarak son test lehine bir puan gözlenmiştir. Ancak t testi sonucuna göre tespit edilen anlamlılık değerinden hareketle ($p=.480 > .05$) kontrol grubu öğrencilerinin “okuma esnası” boyutla ilgili ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle de mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan dersler neticesinde kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında “okuma esnası” boyuttaki durumları ile ilgili bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 3.b (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 4.12. Kontrol Grubunun “Okuma Sonrası” Boyutla İlgili Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

Boyut	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Okuma Sonrası	Ön test	29	17.27	6.10	28	-.542	.592*
	Son test		17.75	4.47			

*p < .05

Tablo 4.12. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin İOFÖ’ye göre “okuma sonrası” boyutta ön test ve son test puanlarının hesaplanması sonucunda betimsel olarak puanların çok yakın olduğu gözlenmiştir. Yapılan t testi sonucuna göre tespit edilen anlamlılık değerinden hareketle ($p=.592 > .05$) kontrol grubu öğrencilerinin “okuma sonrası” boyutla ilgili ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle de mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre yapılan dersler neticesinde kontrol grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında “okuma sonrası” boyutta olumlu bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın 3.c (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanlarının işlem öncesindeki durumlarının ortaya konması amaçlamıştır.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	Deney	30	34.16	13.66	57	-1.227	.225*
	Kontrol	29	37.82	8.58			

*p < .05

Tablo 4.13.'e bakıldığında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin işlem öncesinde (ön testte) yapılan yazma uygulamasından aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında betimsel olarak ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmekle beraber kontrol grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak yapılan t testinde bulunan anlamlılık değerine göre ($p=.225 > .05$) de her iki grubun işlem öncesinde yazma puanları açısından eşit seviyede oldukları görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın dördüncü (H_1) hipotezi reddedilmiştir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney grubu öğrencilerinin yazma puanlarının işlem öncesinde ve sonrasındaki durumuna göre elde edilen anlamlılık değerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Tablo 4.14. Deney Grubunun Yazma Puanı İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Deney	Ön test	30	37.16	13.66	29	-5.038	.000*
	Son test		46.10	14.53			

*p < .05

Tablo 4.14. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma uygulamasında Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri öncesinde aldıkları ön test puanları ve etkinlikler sonrasında aldıkları son test puanları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin aldıkları ön test-son test puanları arasında betimsel olarak son test lehine farklılık bulunmaktadır. Bununla beraber yapılan bağımlı örnekler t testi sonucunda da ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p=.000 < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle de Sokratik sorgulamaya göre yapılan eleştirel okuma etkinlikleri sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma becerisinde gelişim görüldüğü tespit edilmiştir. Elde edilen anlamlılık değerinin etki büyüklüğü hesaplanmış ve elde edilen bu sonucun ($n^2=.466$) yüksek bir etkiye

sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda da araştırmanın beşinci (H₁) hipotezi doğrulanmıştır.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde kontrol grubu öğrencilerinin yazma puan ortalamalarının araştırma öncesinde ve sonrasındaki durumuna göre elde edilen anlamlılık değerinin ortaya konması amaçlamıştır.

Tablo 4.15. *Kontrol Grubunun Yazma Puanı İçin Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları*

	Testler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kontrol	Ön test	29	37.82	8.58	28	-4.683	.000*
	Son test		43.97	7.28			

*p < .05

Tablo 4.15.'e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin yazma uygulamasında iki aylık mevcut eğitim öncesinde aldıkları ön test puanları ve mevcut eğitim süreçleri sonrasında aldıkları son test puanları görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları ön test-son test puanları arasında betimsel olarak son test lehine farklılık bulunmaktadır. Bununla beraber yapılan bağımlı örnekler t testi sonucunda da ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p=.000 < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle de mevcut eğitim süreci sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisinde gelişim görüldüğü tespit edilmiştir. Daha sonra elde edilen anlamlılık değerinin etki büyüklüğü hesaplanmış ve elde edilen bu sonucun ($n^2=.439$) anlamlılık değerinin yüksek bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın altıncı (H₁) hipotezi doğrulanmıştır.

4.7. Yedinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma puanlarının araştırma sonundaki durumlarının ortaya konması amaçlamıştır.

Tablo 4.16. *Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Son Testine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

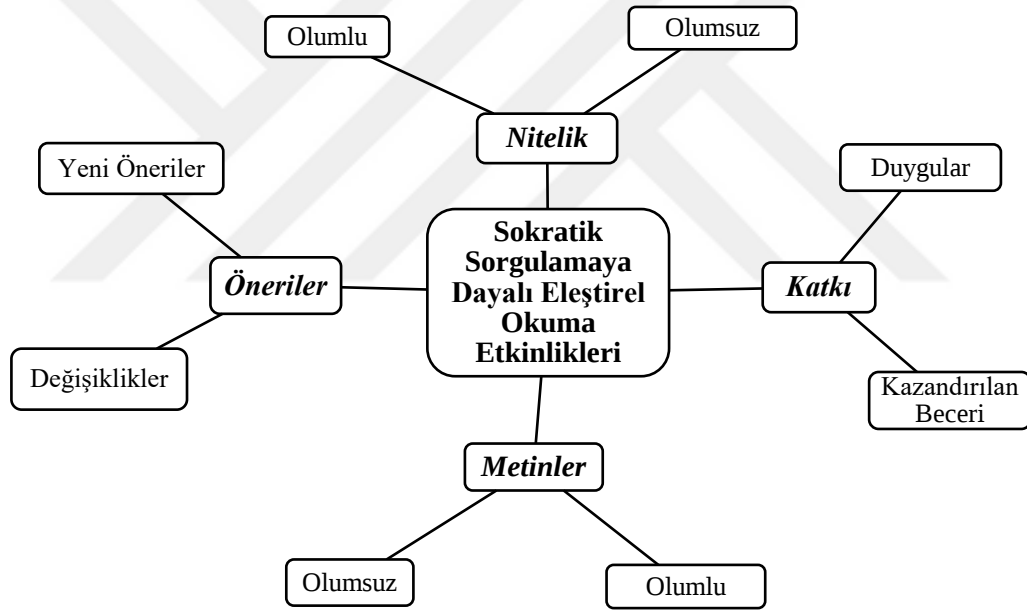
Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	30	33.68	1010.50	324.500	.093*
Kontrol	29	26.19	759.50		

*p < .05

Tablo 4.16.'ya göre deney grubunun son teste ait sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Mann-Whitney U testi sonucuna göre ise aradaki bu fark anlamlı değildir. Elde edilen bu değerlere göre Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, 7. sınıf öğrencilerinin yazma performansını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın yedinci (H₁) hipotezi reddedilmiştir.

4.8. Sekizinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney grubunda yer alan öğrencilerin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğrencilerle yapılan bu görüşmeler neticesinde elde edilen veriler aşağıdaki şekil ve tablolarda yer almaktadır:



Şekil 4.1. Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere tespit edilen kodlardan yola çıkılarak “Olumlu, Olumsuz (Nitelik), Olumlu, Olumsuz (metinler), Duygular, Kazandırılan Beceri, Yeni Öneriler, Değişiklik, olmak üzere 8 kategori ve “Nitelik, Öneriler, Katkı ve Metinler” olmak üzere 4 temaya ulaşılmıştır. Kodların ilgili kategori ve temalara dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve bu veriler öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı metinlerden doğrudan alıntılar yapmak suretiyle örneklendirilmiştir.

Tablo 4.17. Deney Grubunun “Nitelik” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Nitelik	Olumlu	Yararlı	% 18,75	Ö22, Ö25, Ö28
		Eğlenceli	% 31,25	Ö1, Ö8, Ö16, Ö21, Ö23,
		Teşvik edici	% 25	Ö12, Ö15, Ö16, Ö25
		Etkili	% 12,50	Ö8, Ö14
		Bilgi verici	% 12,50	Ö18, Ö25
		Destekleyici	% 6,25	Ö22
	Olumsuz	Etkisiz	% 6,25	Ö30

Tabloya 4.17’ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin niteliği ile ilgili olumlu olarak etkinliklerin yararlı, eğlenceli, teşvik edici, etkili, bilgilendirici ve destekleyici olduğunu söyledikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden biri ise etkinliklerle ilgili olumsuz görüş belirtmiş, etkinliklerin kazandırdığı niteliklere araştırma öncesinde de sahip olduğunu söylemiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden kodlarla ilgili doğrudan elde edilen örnekler şu şekildedir:

“Test soruları gibi değil de doğru olması gerek olmayan kendi düşündüğüm şeyleri söyleyebilmemiz için bence gayet faydalı bir etkinlik.” (Ö22).

“Daha farklı bakış açılarıyla bakabiliyorum. Benim için diğer şeylere göre yani derslere göre daha faydalı oldu diyebilirim.” (Ö28).

“Her zaman işlediğimizde çok eğlenceli geçiyor. Herkesin öyle düşündüğünü de düşünüyorum.” (Ö8).

“Bu etkinlikler bizim daha fazla düşünmemizi ve okumaya yönelik çalışmamızı artırdı. Daha iyi çalışmamızı sağladı.” (Ö19).

“Severek katıldım etkinliklere hocam, gayet etkiliydi.” (Ö14).

“Bize bilgi verici şeyler de vardı yaptıklarımızda.” (Ö25).

“Normal bu Türkçe kitaplarındaki etkinliklere de yardımcı oldu.” (Ö22).

“Hayır, çok etkili olmadı çünkü ben normalde de okuyorum bu tarz metinleri. O yüzden yani çok değişmedi.” (Ö30).

Tablo 4.18. Deney Grubunun “Katkı” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Katkı	Kazandırılan Beceri	Okuma alışkanlığı	% 37,5	Ö14, Ö16, Ö18, Ö19, Ö25, Ö30
		Farklı bakış açıları	% 37,5	Ö8, Ö22, Ö28, Ö15, Ö16, Ö21
		Sorgulama	% 18,75	Ö15, Ö19, Ö25
		İfade becerisi	% 18,75	Ö11, Ö30, Ö20
		Ön yargıdan kurtulma	% 12,50	Ö11, Ö16
		Empati	% 12,50	Ö23, Ö14
		Okuma hızı	% 12,50	Ö12, Ö16
		Okuduğunu anlama	% 12,50	Ö19, Ö22
		Analitik düşünme	% 12,50	Ö1, Ö11
		Eleştirel okuma	% 12,50	Ö1, Ö22
		Hatırlama	% 12,50	Ö8, Ö16
		Sosyalleşme	% 12,50	Ö19, Ö15
		Dışa dönük olma	% 6,25	Ö20
	Duygular	Özgüven	% 18,75	Ö11, Ö20, Ö23
		Mutluluk	% 12,50	Ö20, Ö14

Tabloya 4.18.’e bakıldığında Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkılar iki kategori ve on beş kod altında toplanmıştır. Kazandırılan beceri kategorisinde on üç kod altında bu etkinliklerin öğrencilere, okuma alışkanlığı, farklı bakış açıları, sorgulama, ifade becerisi, ön yargıdan kurtulma, empati, okuma hızı, okuduğunu anlama, analitik düşünme, eleştirel okuma, hatırlama, sosyalleşme ve dışa dönük olma becerisi kazandırdığı görülmüştür. Duygular kategorisinde iki kod altında etkinliklerin öğrencileri özgüvenli hissettirdiği ve onları mutlu ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden kodlarla ilgili doğrudan elde edilen örnekler şu şekildedir:

“Sizle metin okuduktan sonra daha çok kitap okumaya başladım. Bu bana iyi yönde katkı sağladı.” (Ö14).

“Siz kitap okumayla ilgili bir şey yapmıştınız. Ondan sonra sınıfta kitap okumaya başlayan arkadaşlarımız oldu hani o açıdan iyi.” (Ö18).

“Kitap okumama farklı bir bakış açısı kattı mesela.” (Ö16).

“Bence iyi bir etkinlikti. Benim bir metin okurkenki bakış açımı daha da değiştirdi. Daha farklı bakış açılarıyla bakabiliyorum.” (Ö28).

“Eskiden ben okurken çok fazla şeye takılmıyordum ama bu sefer daha çok takılmaya başladım. Yani bu neden böyle, bu neden böyle oluyor şeklinde. Sorgulama becerim arttı yani.” (Ö19).

“Mesela sizin sorduğunuz gibi neden böyle olmuş, gibi sorular aklıma geliyor. Onları soruyorum işte.”(Ö15).

“Şimdi bizim sınıfça düşüncelerimizi açıklamamıza yardımcı oldu. Düşüncelerimizi daha iyi açıkladık.” (Ö11).

“Ön yargıyla yaklaşmama bakış açısını kazandım. Okuduktan sonra yargılarımı belirtmeye başladım. Yorumlamaya başladım yeni metinlere karşı.” (Ö11).

“Metindeki karakterlerin hayatıyla daha içli dışlı oldum. Karakterleri daha çok kendi yerime koyuyorum. Olumsuz yanı yok” (Ö23).

“Hocam olumsuz yok diye düşünüyorum olumlu düşünüyorum zaten az önce söylediğim gibi kitap okuma hızım biraz arttı.” (Ö16).

“... bu eleştirel okuma etkinliğinde daha iyi oldu. Okuduğum bir metni daha anlamama katkı sağladığını söyleyebilirim.” (Ö28).

“Hocam ben artık metin okuduktan sonra direkt hangi tür olduğunu anlıyorum zaten. Metnin ortalarında ya da başlarında direkt analiz ediyorum.” (Ö1)

“Mesela siz bir metni farklı şekil düşünmemizi de öğrettiniz. Ben bir dahaki metinleri okuduğumda farklı farklı düşünmeye başladım.” (Ö22).

“Okuduklarımı daha çok hatırlayabiliyorum sorular aracılığıyla.” (Ö8).

“Mesela güzel bir şey okuyarak mesela okuma alışkanlığımızı pekiştiriyoruz hem de mesela sosyal bir faaliyet yapmış oluyoruz.” (Ö15)

“Az önce verdiğim cevap gibi utangaçlığımı birazcık daha dengeledi yani daha çok açık konuşabiliyorum.” (Ö20).

“İyi metinler paylaştınız bizimle, bundan ben çok mutlu oldum.” (Ö14).

“Özgüven artışı ve okuma isteği artırıyor tabii bazı insanlarda mesela bende arttı.” (Ö23).

Tablo 4.19. Deney Grubunun “Metinler” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Metinler	Olumlu	Nitelikli	% 18,75	Ö1, Ö8, Ö14
		Eğlenceli	% 18,75	Ö1, Ö15, Ö25
		Güzel	% 6,25	Ö25
		Bilgilendirici	% 6,25	Ö18
	Olumsuz	Sıkıcı	% 12,50	Ö22, Ö30
		Zor	% 6,25	Ö1

Tablo 4.19.’a bakıldığında öğrencilerin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinde kullanılan metinlerle ilgili görüşleri olumlu ve olumsuz kategorileri altında toplanmış ve bu konuda toplamda altı kod tespit edilmiştir. Etkinliklerde kullanılan metinlerin olumlu özellikleri nitelikli, eğlenceli, güzel ve bilgilendirici olmak üzere dört kodla ifade edilmiştir. Olumsuz özellikler ise sıkıcı ve zor olmak üzere iki kodla ifade edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle kodlarla ilgili doğrudan aktarılan örnekler şu şekildedir:

“Hocam genellikle yapılı ve iyi metinler paylaştınız bizimle.” (Ö14).

“Kullanmaya devam etmek isterim çünkü metinler güzel ve eğlenceliydi. Türkçe ders kitabındaki metinlerden daha eğlenceliydi bence.” (Ö25).

“Mesela Türkçe dersinde de metinler okuyoruz cevap veriyoruz ya. Bu daha bir eğlenceli oluyor.” (Ö15)

“Genel olarak seçtiğiniz metinler güzeldi.” (Ö25).

“Derslerdeki metinlerden daha iyi daha bilgilendirici olduğu için kullanmak istedim.” (Ö25).

“Bazı metinler çok sıkıcı geldi bana. Anlatımı eski bir dilleydi ya da sıkıcıydı bazıları. Yani tabi 8 tane metinden en fazla 2 tanesi böyleydi.” (Ö30).

“Bir tane okuma etkinliği vardı ağırdı. Kör Mustafa mı ne vardı.” (Ö1).

Tablo 4.20. Deney Grubunun “Öneriler” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Öneriler	Değişiklik	Sınıf mevcudu azaltılması	% 56,25	Ö1, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö22, Ö23, Ö25, Ö30
		Etkinlik sürecinin uzatılması	% 81,25	Ö1, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28
	Yeni öneriler	Hazırlık sürecine katılım	% 12,50	Ö8, Ö25
		Ödüllendirme	% 6,25	Ö8

Tablo 4.20.'ye bakıldığında Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleriyle ilgili öğrencilerin öneriler teması altındaki görüşleri görülmektedir. Bu görüşler var olan durumlar üzerindeki değişiklikler ve öğrenciler tarafından sunulan yeni öneriler olmak üzere iki kategoriye ve dört kodla ifade edilmiştir. Değişiklik kategorisi altındaki öneriler, etkinliklerin yapıldığı sınıf mevcudunun azaltılması ve etkinlik sürecinin uzatılması ise ilgilidir. Bu kategoride yoğun bir şekilde görüşler bildirilmiştir. Yeni öneriler kategorisinde ise etkinlik hazırlık sürecine öğrencilerin de katılma ve etkinlik sonrası öğrenciyi ödüllendirme önerileridir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle kodlarla ilgili doğrudan aktarılan örnekler şu şekildedir:

“Sınıf ikiye bölüp farklı farklı kişilere soru sorup daha fazla katılım yapabiliydik bence.” (Ö11).

“Daha az kişi olabilirdi. Ben de çok katılmıyordum ama dinliyordum yine ama bazıları hiç katılmıyordu. O yüzden seçilmiş 15 kişi olsaydı herkes daha aktif olurdu.” (Ö30).

“Bir dönem hatta iki dönem hatta ortaokul süresince komple olabilirdi.” (Ö20).

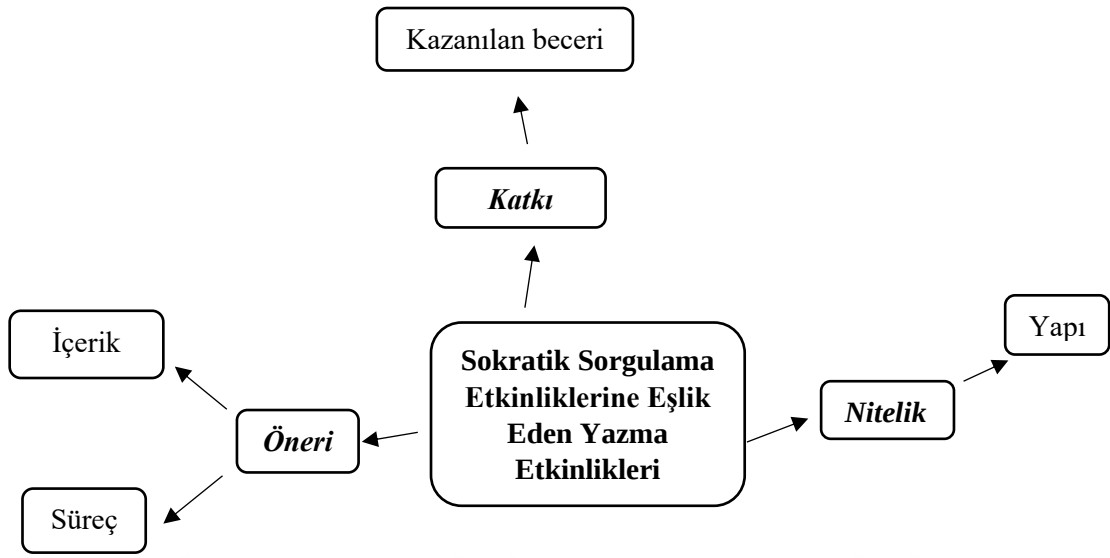
“Hocam haftada 3 4 kere olsa iyi olurdu bizim için bir de hani aylık da değil de her ay haftada bi kaç kez olsa daha iyi olurdu. Dönem sonuna kadar olsa daha iyi olurdu.” (Ö12)

“Belki şöyle bir şey olabilirdi. Metinler çıkartılmadan önce diyelim ki örnek metnin konusu verilerek hangi metin daha ilginizi çekti diye önceden sorulabilirdi.” (Ö25).

“Belki hocam dersten sonra küçük bir ödüllendirme de yapabiliydik.” (Ö8).

4.9. Dokuzuncu Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde deney grubunda yer alan öğrencilerin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri ile beraber yapılan yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğrencilerle yapılan bu görüşmeler neticesinde elde edilen veriler aşağıdaki şekilde yer almaktadır:



Şekil 4.2. Sokratik Sorgulama Etkinlikleri ile Beraber Yapılan Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 4.2’de görüldüğü üzere tespit edilen kodlardan yola çıkılarak “Kazandırılan beceri, yapı, süreç ve içerik olmak üzere 4 kategori ve “Nitelik, Öneri ve Katkı ” olmak üzere de 3 temaya ulaşılmıştır. Kodların ilgili kategori ve temalara dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve bu veriler öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı metinlerden doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

Tablo 4.21. Deney Grubunun Yazma Etkinlikleri “Nitelik” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Nitelik	Yapı	Güzel	% 31,25	Ö1, Ö21, Ö22, Ö28, Ö30
		Eğlenceli	% 12,50	Ö25, Ö30
		Etkili	% 25	Ö16, Ö18, Ö20, Ö28

Tabloya 4.21.’e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma etkinliklerinin niteliği ile ilgili olarak etkinliklerin güzel, eğlenceli ve etkili olduğunu söyledikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden kodlarla ilgili doğrudan elde edilen örnekler şu şekildedir:

“Yazarken bir konuya bağlı kalmıyoruz. Bence o yüzden eğlenceli ve güzeldi.” (Ö30).

“Kendi anılarımı, teknolojiyi, düşüncelerimi, isteklerimi falan yazıyordum, güzeldi hocam.” (Ö21).

“Okuduktan sonra kendimiz de yapabiliyor muyuz? Metin üretebiliyor muyuz? Bunu ölçmek için bence yazma etkinlikleri etkiliydi...” (Ö28).

Tablo 4.22. Deney Grubunun Yazma Etkinlikleri “Katkı” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Katkı	Kazanılan beceri	Yazma becerisi gelişimi	% 43,75	Ö1, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25
		İfade becerisi	% 25	Ö14, Ö16, Ö19, Ö20
		Yazma hızı	% 6,25	Ö12
		Okuduğunu anlama	% 6,25	Ö28
		Analiz yapma	% 6,25	Ö28
		Yazım noktalamaya dikkat	% 6,25	Ö25

Tabloya 4.22.’ye bakıldığında yazma etkinliklerinin öğrencilere sağladığı katkılar kazanılan beceri kategorisi altında toplanmıştır. Kazanılan beceri kategorisinde yazma etkinliklerinin öğrencilere daha iyi yazma, ifade, yazma hızı, okuduğunu anlama, analiz yapma ve yazım noktalamaya dikkat etme becerisi kazandırdığı görülmüştür. Görüşme yapılan öğrencilerden kodlarla ilgili doğrudan elde edilen örnekler şu şekildedir:

“Ben önceden yazma ile ilgili çok iyi değildim ama şimdi daha iyi olduğumu düşünüyorum .” (Ö19).

“Olumlu katkısı oldu. Evde hikâye yazmaya başladım” (Ö23).

“Ben önceden yazarken anlamazdım yani şimdi yazarken hem anlıyorum hem de yansıtabiliyorum düşüncelerimi de karşı tarafa.” (Ö14).

“Yazma şeyleri çok iyi oldu, biraz daha hızlandırmış oldum.” (Ö12).

“Okurken metni tam anlamıyorsun ama yazarken o duyguyu hissediyorsun ve anlıyorsun.” (Ö28).

“Tabii okuma da önemli ama okuduktan sonra yazma falan olursa yazma yaparken daha iyi öğrenebiliriz. Metni daha iyi analiz edebiliriz.” (Ö28).

“Noktalama işaretlerine falan daha çok dikkat etmeye başladım.” (Ö25).

Tablo 4.23. Deney Grubunun Yazma Etkinlikleri “Öneri” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Öneriler	İçerik	Güncel konular	% 25	Ö1, Ö19, Ö20, Ö28
		Farklı konular	% 12,50	Ö23, Ö18
		Dil bilgisi ile ilişkilendirme	% 6,25	Ö12
	Süreç	Daha fazla etkinlik	% 12,50	Ö16, Ö28
		Yazma süresinin uzunluğu	% 6,25	Ö22

Tablo 4.23’e bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin yazma etkinlikleri ile ilgili öneriler teması altındaki görüşleri görülmektedir. Bu görüşler süreç ve içerik olmak üzere iki

kategoriyle ve beş kodla ifade edilmiştir. İçerik kategorisi altındaki öneriler, yazma konularının güncelleştirilmesi, verilen konulardan daha farklı konulara yer verilmesi ve etkinliklerin dil bilgisi konuları ile ilişkilendirilerek verilmesiyle ilgilidir. Süreç kategorisinde ise daha fazla etkinlik yapılması ve yazma süresinin uzatılması önerileri öne çıkmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle kodlarla ilgili doğrudan aktarılan örnekler şu şekildedir:

“ Bu dönemdeki konular olsa daha çekici olur, yani günümüzdeki, çağımızdaki güncel konular.” (Ö19).

“Çoğu konu teknoloji, doğa, insanlar öyleydi. Konular biraz daha farklı olabilirdi.” (Ö23).

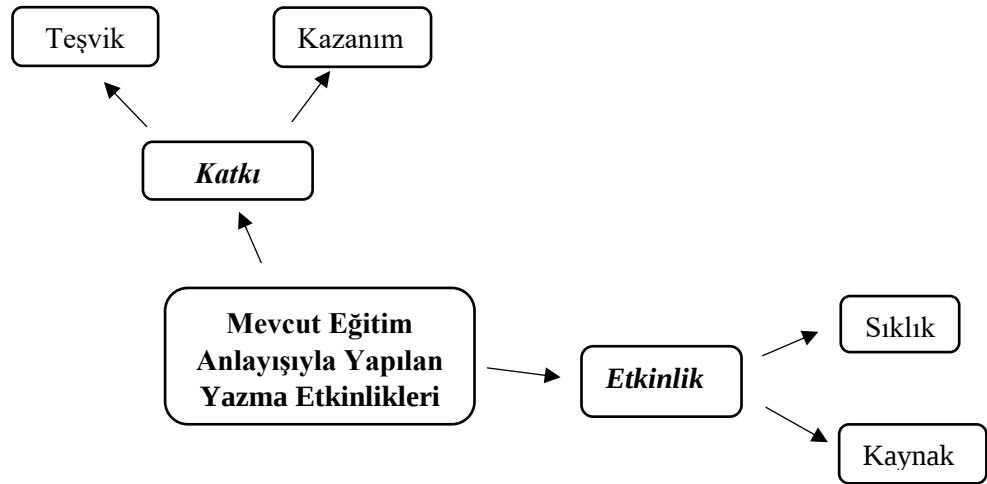
“Bana göre yazdığımız şeylerin dil bilgisi ile bağlantısı da bağlantılı olabilirdi.” (Ö12).

“Daha fazla kompozisyon yazabilirdik.” (Ö16).

“Eğlenceliydi ama süre çok kısıtlıydı çok azdı.” (Ö22).

4.10. Onuncu Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Bu bölümde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınıf içinde mevcut eğitim anlayışıyla yapılan yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Öğrencilerle yapılan bu görüşmeler neticesinde elde edilen veriler aşağıdaki şekilde yer almaktadır:



Şekil 4.3. *Mevcut Eğitim Anlayışıyla Yapılan Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Şekil 4.3’te görüldüğü üzere tespit edilen kodlardan yola çıkılarak “Kazandırılan beceri, yapı, süreç ve içerik olmak üzere 4 kategori ve “Etkinlik ve Katkı ” olmak üzere de 2 temaya ulaşılmıştır. Kodların ilgili kategori ve temalara dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuş ve

bu veriler öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı metinlerden doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir.

Tablo 4.24. Kontrol Grubunun Yazma Etkinlikleri “Katkı” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yükde (%)	Katılımcılar
Katkı	Kazanım	Yazma becerisi gelişimi	% 26,64	Ö39, Ö45, Ö54, Ö58
		Yazma hızı	% 26,64	Ö42, Ö47, Ö55, Ö59
		İfade becerisi	% 13,32	Ö32, Ö60
		Yazım noktalamaya dikkat	% 13,32	Ö42, Ö58
		Yeni kelime öğrenme	% 6,66	Ö33
	Teşvik	Düşünmeye teşvik	% 26,64	Ö34, Ö35, Ö39, Ö59
		Yazmaya teşvik	% 6,66	Ö40

Tablo 4.24.’e bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin yazma etkinlikleri ile ilgili katkı teması altındaki görüşleri görülmektedir. Bu görüşler kazanım ve teşvik olmak üzere iki kategoriyle ve yedi kodla ifade edilmiştir. Kazanım kategorisi altındaki kodlar, yazma becerisi gelişimi, yazma hızı, ifade becerisi, yazı noktalamaya dikkat ve yeni kelime öğrenmedir. Teşvik kategorisinde ise düşünmeye teşvik ve yazmaya teşvik kodları tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle kodlarla ilgili doğrudan aktarılan örnekler şu şekildedir:

“Bu yaptıklarımız yazmamı geliştiriyor, üretmemi sağlıyor.” (Ö39).

“Daha açık düşünmemi sağlıyor yazmamı hızlandırıyor.” (Ö59).

“Yazmayı seviyorum iyi katkısı oluyor. Düşüncemi ortaya koymaya yarıyor.” (Ö60).

“...daha doğru yazabiliyorum. Çoğu şeyi kelime hatası yapıyordum şimdi düzeltiyorum.” (Ö42).

“Düşüncelerimizi toparlamamıza yardımcı oluyor. Yeni kelimeler öğreniyoruz.” (Ö33).

“Bir şey yazacağım da daha iyi düşünüyorum.” (Ö35).

“Her zaman yazma isteği geliyor, bu da yazma yeteneğimi geliştiriyor.” (Ö40).

Tablo 4.25. Kontrol Grubunun Yazma Etkinlikleri “Etkinlik” Temasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Yüzde (%)	Katılımcılar
Etkinlik	Kaynak	Ders kitabı	% 66,6	Ö35, Ö40, Ö42, Ö47, Ö49, Ö54, Ö55, Ö58, Ö59, Ö60
		Öğretmen	% 13,32	Ö32, Ö53
	Sıklık	Haftada bir	% 79,92	Ö33, Ö34, Ö35, Ö39, Ö42, Ö47, Ö53, Ö54, Ö55, Ö58, Ö59, Ö60

Tablo 4.25.’e bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin yazma etkinlikleri ile ilgili etkinlik teması altındaki görüşleri görülmektedir. Bu görüşler kaynak ve sıklık olmak üzere iki kategoriyle ve üç kodla ifade edilmiştir. Kaynak kategorisi altındaki kodlar, ders kitabı ve öğretmendir. Sıklık kategorisinde ise “haftada bir” kodu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle kodlarla ilgili doğrudan aktarılan örnekler şu şekildedir:

“Türkçe kitabımızda belli sayfalar vardı yazmamız için orda kompozisyon yazdık.” (Ö49).

“Metinlerde ders kitabında kompozisyon vardı onları yaptık.” (Ö42).

“Kompozisyon yazdık hocam öğretmen kendi konu söyledi.” (Ö32).

“Daha çok işlediğimiz metinler oluyor bizim. Onların sonunda kompozisyonlar felan oluyor, şiir felan genelde o etkinlikler üzerinde yapıyoruz. Haftada bir kere genelde.” (Ö47).

“Ders kitabında oluyordu onları yapıyorduk haftada bir. Onun dışında yapmıyoruz.” (Ö35).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde yapılan ölçme işlemleri ve görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar daha önce yapılmış olan diğer ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Sokratik sorgulamaya dayalı hazırlanmış eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalığına ve yazma becerisine etkisini gözlemlemek amacıyla yapılmıştır. Öncelikle öğrencilerin kullanacakları eleştirel okuma etkinlikleri tasarlanmış bu etkinlikler tasarlanırken yapılmış çalışmalardan, konu alan uzmanlarından ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından yararlanılmıştır. Daha sonra öğrencilerin ön testte ve son testte kullanacakları yazma konuları yine konu alan uzmanlarının desteği ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temalardan hareketle belirlenmiştir. Araştırmanın hazırlık aşaması bittikten sonra ön test ve son testler yapılarak nicel veriler toplanmıştır. Son olarak da öğrencilerin Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri ve her iki grubun yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesiyle araştırma sonlandırılmıştır.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunun ileri okuma farkındalığı noktasında eşit olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla grupların İOFÖ'den elde ettikleri ön test puanları tüm boyutlarda (Okuma öncesi, okuma esnası, okuma sonrası) karşılaştırılmıştır. Yapılan testlerden hareketle elde edilen sonuçlara göre iki grubun da ileri okuma farkındalığı noktasında eşit oldukları tespit edilmiştir. İleri okuma farkındalığının okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası boyutlarında da deney ve kontrol gruplarının istatistiksel anlamlılık açısından araştırma öncesinde eşit oldukları tespit edilmiştir. Grupların araştırma öncesinde ileri okuma farkındalığı noktasında eşit seviyede olmaları, araştırma sonrasında ileri okuma farkındalığında yaşanacak gruplar arası değişikliklerin gözlenmesi açısından kolaylık sağlayıcı bir sonuç olarak açıklanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıkları ön test-son test puanları açısından istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Bu durum Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri ile eğitim alan deney grubu öğrencilerinin genel boyutlardaki ileri okuma

farkındalıklarının yapılan etkinlikler neticesinde geliştiğini göstermektedir. İleri okuma farkındalığının alt boyutlarıyla ilgili yapılan testlere gelindiğinde okuma öncesi boyutta deney grubu öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarında istatistiksel bir farklılaşma görülmemiş sadece betimsel olarak puan farkı elde edilmiştir. Diğer alt boyutlar olan okuma esnası ve okuma sonrası boyutlarda ise ön test-son test puanları arasında hem istatistiksel hem de betimsel anlamda bir fark elde edilmiştir. Bu durum da Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin 7.sınıfta okuyan öğrencilerin ileri okuma farkındalıkları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Epçaçan (2013) yaptığı çalışmada Sokratik sorgulamanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve tutumları üzerinde olumlu etki yaptığını tespit etmiştir. Bu tespit yapılan bu araştırma ile aynı doğrultudadır. Chorzempa ve Lapidus (2009) yaptıkları araştırmada Sokratik yöntemin uygulanması sonucunda okuma ve yazmada başarı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç da yapılan bu araştırma ile aynı doğrultudadır. Kefeli ve Kara (2008) Sokratik sorgulama aracılığıyla öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştiğini ve yeni düşünceler üretebildiklerini elde etmişlerdir. Bu sonuç da araştırmanın sonucu ile aynı doğrultudadır. Korkmazer (2016)'ın yaptığı çalışmada da öğrencilerin Sokratik yöntem ile başarılarını arttırdıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç yapılan araştırmayı doğrular niteliktedir. Yang, Newby ve Bill (2005) uzaktan eğitim ortamında yaptıkları araştırmada Sokratik sorgulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak bu araştırmanın aksine, Boulter (2010) çevrimiçi ortamda Sokratik sorgulamanın eleştirel düşünme üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada farklı eleştirel düşünme becerisine sahip öğrencilerin düşüncelerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Boulter (2010)'ın çalışması yapılan bu araştırmanın sonucu ile aynı doğrultuda değildir. Sam ve Jacop (2012) yaptıkları araştırmada Sokratik yöntemin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma da yapılan araştırma ile aynı doğrultudadır. Cleveland (2015) yaptığı araştırmada ise Sokratik çemberlerin esnek ve etkili bir öğretim stratejisi olduğunu ortaya koymuştur. Yine Jensen (2015) Sokratik yöntemin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir. Tsai, Chen, Chang ve Chang (2013) yaptıkları araştırmada eleştirel okuma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin okuduklarını bilimsel olarak değerlendirebildiklerini ve bilişsel öğrenme açısından gelişim sağladıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucuyla aynı doğrultudadır. Keyif (2021)'in yaptığı araştırma çalışma grubu açısından yapılan hâlihazırdaki çalışmayla farklılık göstermesine rağmen araştırmada kullanılan değişkenler açısından benzerlik göstermektedir. Keyif (2021) araştırmasında

eleştirel üst bilişsel stratejiler ile eleştirel okuma arasında doğrudan bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu açıdan da yapılan hâlihazırdaki çalışma ile aynı doğrultuda sonuç elde edilmediği söylenebilir. Akbaba (2020) yaptığı araştırmada deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında ileri okuma farkındalık düzeylerinin betimsel olarak farklılaştığını ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç da yapılan araştırmanın sonucuyla aynı sonuçlara ulaşılmadığını göstermektedir.

Kontrol grubunun ileri okuma farkındalıkları ön test-son test puanları açısından tüm boyutlarda betimsel olarak farklılaşsa da istatistiksel olarak bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Yani mevcut eğitim anlayışıyla eğitimlerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin araştırma süresince ileri okuma farkındalıkları noktasında bir farklılaşma tespit edilmemiştir. İleri okuma farkındalığının alt boyutlarıyla ilgili yapılan testlere gelindiğinde hem okuma öncesi hem okuma esnası hem de okuma sonrası boyutlarda kontrol grubunda istatistiksel ve anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle 7.sınıf öğrencilerinin ileri okuma farkındalıklarının mevcut eğitim uygulaması ile gelişmediği söylenebilir.

Araştırmanın yazma becerisi ile ilgili toplanan verilerine gelindiğinde öğrencilerin ön testte yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlarla ilgili testler yapılmış, yapılan testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının araştırma öncesinde eşit seviyede oldukları görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda grupların araştırma öncesinde yazma başarısı noktasında eşit seviyede olmaları, araştırma sonrasında yazma gelişimlerinde yaşanacak gruplar arası değişikliklerin gözlenmesi açısından kolaylık sağlayıcı bir sonuç olarak belirtilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test-son test puanları açısından istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Bu durum Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin yazma ile olumlu anlamda bir ilişki ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu durum da anlama ve düşünmeye dayalı etkinliklerin yazma becerisinin gelişimi üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermektedir. Düşünmeye ve düşündürmeye dayalı olan sokratik sorgulama etkinliklerinin üretici bir beceri ile ilişkili olduğu sonucu da ortaya konabilir. Yapılan alan yazın taramasında doğrudan sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri ile yazma ilişkisine dönük bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okuma ve yazma becerilerinin ilişkilerini ve birbirlerine olan etkilerini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalar şu şekildedir: Kartal ve Özteke (2010) yaptıkları çalışmada okuma becerisinin yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucunu elde etmişler bu sonuç da yapılan hâlihazırdaki araştırmanın sonucuyla aynı doğrultudadır. Baş

ve Şahin (2012)'in yaptıkları çalışmada da okuma tutumunun yazma eğilimini %66 oranında yordadığı sonucu elde edilmiştir. Uğur (2018)'un yaptığı çalışmada da 7.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yurt içinde yapılan çalışmalarda bu sonucu destekleyen birçok farklı (Haykır Ağın, 2012; Karabay, 2012; Koçak, 2020) çalışma olduğu da tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda yurt dışında yapılan çalışmalara gelindiğinde, Palmer (2010) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama ile yazma arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine Teo (2014) yaptığı çalışmada eleştirel okurların iyi birer yazar olabileceklerini ortaya koymuştur. D. Camp ve W. Camp (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucu da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Kobayashi (2007) tarafından yapılan araştırmada eleştirel okuma ve yazma etkinliklerinin bir arada kullanıldığı ve eleştirel okumayla beraber yapılan not alma işlemlerinin eleştirel okuma üzerinde etkili olduğu sonucu tespit edilmiştir. Shokrpour, Sadeghi ve Seddigh (2013) yaptıkları çalışmada eleştirel okumanın özet yazma üzerinde etkili olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç da yapılan araştırmanın sonucuyla aynı doğrultudadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test-son test puanları açısından istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Bu durum, mevcut eğitim anlayışıyla eğitimlerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin derslerinde yaptıkları standart etkinliklerin yazma becerileri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkinliklerin, öğrencileri yazma başarısı noktasında desteklediği ve bu konuda gelişimlerini sağladığı sonucu ortaya konabilir.

Yapılan testler sonucunda deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son testlerinin karşılaştırmalı incelenmesi yapılmıştır. Betimsel olarak deney grubunun yazma konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmişse de gruplar arasında istatistiksel olarak bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu durum hem Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleriyle eğitim alan deney grubunun hem de mevcut öğrenimlerine devam eden kontrol grubunun yazma başarılarını arttırdıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçtan hareketle hem Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin hem de mevcut eğitimin yazma başarısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara gelindiğinde deney grubunda yer alan on altı öğrenci ile gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri hakkında öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş sırasıyla kod, kategori ve temalara ulaşarak gerekli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu

sınıflandırmalarda 32 kod belirlenmiş, bu kodlardan 8 kategoriye ulaşılmış, kategorilerden de 4 temaya ulaşılmış ve veriler bu şekilde betimlenmiştir. Bu temalarla ilgili elde edilen veriler şu şekildedir:

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde belirlenen temalardan ilki “Nitelik” temasıdır. Bu tema altında toplam 7 kod belirlenmiş bu kodların 6 tanesi olumlu kategoride, 1 tanesi ise olumsuz kategoride değerlendirilmiştir. Bu tema altında öğrenciler yapılan Sokratik sorgulama etkinliklerinin olumlu kategoride yararlı, eğlenceli, teşvik edici, etkili, bilgi verici ve destekleyici olduğunu görüşlerinde ortaya koymuşlardır. Olumsuz kategoride yer alan bir görüş ise etkinliklerin niteliğinin etkisiz olduğunu, etkinliklerin fazladan bir niteliği olmadığını dile getirmiştir. Bu sonuçtan hareketle etkinliklerin nitelik açısından iyi olduğu, öğrenci görüşlerinden hareketle ortaya konmuştur. Zeybek (2019) çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin Sokratik sorgulama uygulamalarını farklı ve ilgi çekici bulduklarını belirtmiştir. Bu sonucun yapılan araştırma ile aynı doğrultuda oldu görülmektedir. Ayrıca Bahtiyar ve Can (2021)’ın yaptıkları çalışmada öğrenciler Sokratik sorgulama seminerlerini eğlenceli ve farklı bulduklarını dile getirmişlerdir. Bu sonuç da yapılan bu araştırma ile aynı doğrultudadır. Abidah (2022)’ın yaptığı çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu Sokratik yöntemin derslerde kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu sonuç da yapılan araştırmanın sonucuyla aynı doğrultudadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle belirlenen temalardan diğeri “Katkı” temasıdır. Bu tema altında Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilere olan katkıları toplanmıştır. Bu katkılar kazandırılan beceri ve hissettirilen duygular olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Bu tema altında toplamda 15 kod belirlenmiştir. Bu kodlardan 13 tanesi öğrencilere kazandırılan beceriler 2 tanesi ise öğrencilere hissettirilen duygular kategorisindedir. Bu tema bağlamında öğrenciler etkinlikler aracılığıyla okuma alışkanlığı, farklı bakış açıları, sorgulama becerisi, ifade özgürlüğü, ön yargıdan kurtulma becerisi, empati, okuma hızı, okuduğunu anlama becerisi, analitik düşünme, eleştirel okuma, hatırlama, sosyalleşme ve dışa dönük olma becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler etkinliklerden sonra mutlu oldukları ve özgüvenli hissettiklerini dile getirmişlerdir. Buradan da Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerin birçok becerisi üzerinde etkili olduğu ve öğrencileri iyi hissettirdiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar Bahtiyar ve Can (2021)’ın çalışmalarının sonucu ile aynı doğrultuda olmakla beraber öğrenciler Sokratik seminerler sonucunda şanslı hissettiklerini ve eğlendiklerini belirtmişlerdir. Yine Zeybek (2019) de çalışmasında Sokratik sorgulamanın öğrencileri

mantıklı düşünmeye teşvik ettiğini, onlara sorgulama becerisi kazandırdığını ve eleştirel bakış açısı kazanmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da bu araştırmanın görüşme sonucunda elde edilen bulgularını doğrular niteliktedir. Şişman (2009) tarafından yapılan araştırmada da Sokratik yöntemin sorgulamanın, eleştirel düşünme, farklı bakış açıları kazandırma gibi işlevlerinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Yine bu çalışma da yapılan çalışmayı doğrular niteliktedir. Chang, Lin ve Chen (1998) yaptıkları araştırmada Sokratik yöntemin öğrencileri kendi öğrenmeleri üzerinde düşündürmeye başladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da yapılan araştırmanın sonucu ile aynı doğrultudadır. Cleveland (2015) yaptığı araştırmada öğrencilerin Sokratik sorgulamayı esnek ve etkili bir öğretim yöntemi olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da yapılan araştırmanın nitel boyutunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle ulaşılan temalardan biri de etkinliklerde kullanılan metinlerle ilgili görüşlerin belirtildiği “Metinler” temasıdır. Bu tema altında da olumlu ve olumsuz kategoriler belirlenmiştir. Olumlu kategori altında metinlerin nitelikli, eğlenceli, güzel ve bilgilendirici olduğu aktarılmıştır. Olumsuz kategoride ise metinlerin sıkıcı ve zor olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç da etkinliklerde kullanılan metinlerin çoğunlukla öğrenciler tarafından ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden hareketle oluşturulan son tema “Öneriler” temasıdır. Bu tema altında yer alan kodlardan hareketle değişiklik ve yeni öneriler olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır. Değişiklik kategorisi altında etkinliklerin var olan özellikleri üzerinde yapılması gereken değişiklikler üzerine görüş belirten öğrenciler bu noktada sınıf mevcudunun azaltılması önerisini ve etkinliklerin daha uzun sürmesi önerisini sunmuşlardır. Yeni öneriler kategorisi altında ise etkinlik hazırlık sürecine katılım ve etkinlik sonrası ödüllendirme önerisini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin 30 kişiden daha az kişi ve 8 haftadan daha uzun süreyle yapılması düşüncesini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen bulgularından hareketle yapılan ikinci görüşmelerde deney grubundaki öğrencilerle Sokratik sorgulama etkinliklerine eşlik eden yazma etkinlikleri hakkında görüşülmüştür. Bu görüşmeler sonucunda yazma etkinlikleri ile ilgili 14 kod belirlenmiş, bu kodlardan 4 kategoriye ulaşılmış, kategorilerden de 3 temaya ulaşılmıştır. Bu temalarla ilgili elde edilen veriler şu şekildedir:

Deney grubunda yazma etkinlikleri hakkında yapılan görüşmeler doğrultusunda belirlenen ilk tema “Nitelik” temasıdır. Bu tema altında 3 kod belirlenmiştir. Bu kodlar Sokratik

sorgulama etkinliklerine eşlik eden yazma etkinliklerinin güzel, eğlenceli ve etkili olduğu yönündedir. Bu sonuçla beraber Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerine eşlik eden yazma etkinliklerinin öğrenciler tarafından beğenildiği sonucunu ortaya koyabilir.

Deney grubunda yazma etkinlikleri hakkında yapılan görüşmeler doğrultusunda belirlenen diğer tema “Katkı” temasıdır. Bu tema altında Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerine eşlik eden yazma etkinliklerinin öğrencilere olan katkıları toplanmıştır. Bu tema altında 6 kod belirlenmiştir. Bu bağlamda yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği, öğrencilere ifade becerisi kazandırdığı, yazmalarını hızlandırdığı, okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığı, analiz yapma becerisi kazandırdığı ve yazım noktalamaya daha fazla dikkat edilmesi konusunda teşvik sağladığı yönünde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden hareketle Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerine eşlik eden yazma etkinliklerinin öğrencilere bilişsel olarak yararlı olabilecek beceriler kazandırdığı sonucunu ortaya koyabilir.

Deney grubunda yazma etkinlikleri hakkında yapılan görüşmeler doğrultusunda belirlenen temalardan sonuncusu “Öneriler” temasıdır. Bu tema altında içerik ve süreç olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Yazma etkinliklerinin içeriği ile ilgili daha güncel konular kullanılabileceği, farklı konular belirlenebileceği ve yazma etkinliklerinin dil bilgisi konuları ile ilişkilendirilebileceği önerileri dile getirilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda araştırmanın farklı bir açıdan ele alınıp tekrarlanması durumunda yapılacak yazma etkinliklerinin içerik açısından yeniden ele alınıp değerlendirilebileceği sonucunu ortaya koyabilir. Yazma etkinliklerinin süreciyle ilgili daha fazla etkinlik yapılması gerektiği ve yazma etkinliğinde metin oluşturma süresinin uzatılması gerektiği önerileri belirtilmiştir. Bu sonuçla araştırmanın yeniden ele alınması ve başka bir şekilde yapılması durumunda yazma etkinlik sürecinin yeniden değerlendirilebileceği, etkinlik sayısı ve yazma süresinin artırılabilmesi sonucunu ortaya koyabilir.

Yapılan ikinci görüşmelerde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin mevcut eğitim anlayışıyla yaptıkları yazma etkinlikleri hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda 10 kod tespit edilmiş, bu kodlardan 4 kategoriye ulaşılmış, kategorilerden de 2 temaya ulaşılmıştır. Bu temalarla ilgili elde edilen veriler şu şekildedir:

Kontrol grubunda mevcut eğitim anlayışıyla yapılan yazma etkinlikleri doğrultusunda belirlenen ilk tema “Katkı” temasıdır. Bu tema altında 7 kod belirlenmiştir. Bu kodlardan 5 tanesi kazanım kategorisi altında 2 tanesi ise teşvik kategorisi altındadır. Kazanım

kategorisinde öğrenciler bu etkinlikler aracılığıyla yazma becerilerinin geliştiği, yazmalarının hızlandığı, ifade becerilerinin geliştiğini, yazım noktalamaya daha fazla dikkat ettikleri ve yeni kelime öğrendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Teşvik kategorisinde ise yazma etkinliklerinin öğrencileri düşünmeye ve yazmaya teşvik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu görüşlerden hareketle mevcut eğitim anlayışıyla yapılan yazma etkinliklerinin kontrol grubundaki öğrencilere bilişsel beceriler bağlamında katkı sağladığı sonucunu ortaya koyabilir. Elde edilen sonuçlar Güneş Şahin ve Arslan (2020)'ın yaptıkları çalışmanın sonuçları ile aynı doğrultudadır. Bu araştırmanın sonucuyla ilgili aynı doğrultuda olan çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçların elde edildiği çalışmaları da yapılmıştır. Arıcı ve Ungan (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazım noktalamada çok hata yaptıkları ve kelimeleri yanlış yazdıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuç yapılan hâlihazırdaki çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Kontrol grubunda mevcut eğitim anlayışıyla yapılan yazma etkinlikleri doğrultusunda belirlenen ikinci tema ise “Etkinlik” temasıdır. Bu tema altında 3 kod belirlenmiştir. Bu kodlardan 2 tanesi kaynak kategorisi altında 1 tanesi ise sıklık kategorisi altındadır. Kaynak kategorisinde öğrencilerin yazma etkinliklerini gerçekleştirirken çok büyük oranda kaynak olarak ders kitabından, az miktarda ise öğretmeninden yararlandıkları belirtilmiştir. Sıklık kategorisinde ise yazma etkinliklerinin haftada bir defa yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulmuştur:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Deney ve kontrol kontrol grubunun yazma başarılarında hem betimsel hem de istatistiksel olarak yükselme tespit edilmiş. Buradan hareketle -farklı bir teknikle farklı sonuçlar elde edilebileceği düşüncesiyle- farklı bir yazma tekniği ile gruplar karşılaştırılarak araştırma yeniden yapılabilir.

Sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinlikleri için hazırlanan metinler değiştirilerek araştırma tekrarlanabilir ve elde edilen sonuçlar bu açıdan karşılaştırılabilir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularından hareketle çalışmanın farklı bir koşulda yapılması durumunda metin seçiminde öğrenci katılımına başvurularak metinler seçilebilir ve sonuçlar bu açıdan da karşılaştırılabilir.

Araştırmada kullanılan karma desen birçok farklı teknik ve veri toplama aracını içinde barındırdığından dolayı bu desende veri toplama zaman almaktadır. Bundan dolayı araştırma farklı bir araştırma deseniyle (Eylem Araştırması gibi.) planlanarak tekrarlanabilir ve sonuçlar bu açıdan yeniden değerlendirilebilir.

Araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve sadece bu sınıf seviyesinde veri toplanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Aynı araştırma ortaokulun diğer sınıf seviyelerinde yapılarak sonuçlar bu açıdan karşılaştırılabilir.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet durumları ile ilgili bir karşılaştırma yapılmamıştır. Aynı araştırma kız ve erkek öğrencilerin sokratik sorgulamaya dayalı eleştirel okuma etkinliklerinin ileri okuma farkındalıklarına etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir ve sonuçlar bu açıdan karşılaştırılabilir.

5.2.2. Öğretime Yönelik Öneriler

Öğrencilerin nitel verilerinden hareketle bu araştırma daha uzun sürede (Bir Eğitim-Öğretim Dönemi kadar) ve daha az katılımcı ile planlanarak tekrarlanabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Öğrencilerin Sokratik sorgulama etkinliklerini Türkçe derslerinde kullanmaya devam etmek istemelerinden dolayı bu etkinlikler bir ders çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı okullarında kullanılabilir. Böylelikle öğrencilerin sorgulamaya dayalı becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir.

Düşünen, eleştiren ve farklı bakış açıları geliştiren bireyler yetiştirmek eğitim-öğretim sürecinin temel amaçlarından biridir. Bu amaçtan hareketle yeni yazılacak Türkçe ders kitaplarında yer alacak olan okuma metinlerinde bulunan metin altı sorularının biliş düzeyleri öğrenciyi düşündürmeye ve eleştirel bakış açısı kazandırmaya yönelik sorulardan hareketle tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abidah, U. F. U. (2022) Reasoning socratic questioning method to enhance university students'critical reading in critical reading course. *Research on English Language Teaching in Indonesia*, 10(1), 1-8. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/40609>.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aktaş, İ. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Sokratik sorgulama yöntemine dayalı geliştirilen fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 374-405. <https://doi.org/10.51460/baebd.956813>.
- Aktaş, M. (2022). *Sosyobilimsel konuların Sokratik sorgulama yoluyla öğretilmesinin BİLSEM öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Akyol, H. (2021) *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11.Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*, (s.15-48). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21 (105), 10-17.
- Al-Darwish, S. (2012). The role of teacher questions and the socratic method in EFL classrooms in Kuwait. *World Journal of Education*, 2 (4), 76-84.

- Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582. 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317 – 328.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. ve Esendemir, N. (2021). Sorularla okuma eğitimi. Ö. T. Kara (Ed.) *Sorularla Türkçe eğitimi içinde* (s.167-205). Asos Yayınları
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Aşlıoğlu, B. ve Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), ss.171-179. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/366326>.
- Avila, J., Pahiski, L., & Perez, L. (1999). *Developing Language Arts Skills through the Reading and Writing Connection*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. <https://eric.ed.gov/?id=ED433549>.
- Aydın, B. (2020). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Aydın, M.Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (sokrates) yöntemi, *CÜ İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Bahşi, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bahtiyar, A. (2019). *Bilim ve sanat eğitim merkezi (Bilsem) öğrencilerinin sokratik soru sorma düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2021). BİLSEM öğrencilerinin Sokratik sorgulama seminerlerine ilişkin görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 1-21. doi: 10.14689/enad.28.1
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/8272>.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, ss.15-42. 10.15285/maruaebd.586837.
- Barkhuizen, G. (2002). The QUEST for an approach to guided critical reading and writing, *Prospect*, 17(3), 19 - 28. http://www.ameprc.mq.edu.au/__data/assets/pdf_file/0013/230062/17_3_2_Barkhuizen.pdf.
- Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 63-76). Palgrave Macmillan.
- Bartu, H. (2002). *A critical reading course*. Boğaziçi University Press.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555 -572. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/2159>.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitime uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/806994>.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/37784/436227>.
- Behrman, E. H. (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. <https://www.jstor.org/stable/40017606?seq=2>.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı* (3. Baskı). Papirüs Yayınevi.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (3. Baskı). (D. A Özçelik, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 1976).
- Boulter, M. L. (2010). *The influence of Socratic questioning in online discussions on the critical thinking skills of undergraduate students: An exploratory study based on a*

- businesscourse at a proprietaryuniversity*. [Unpublised doctoral dissertation]. The George Washington University.
- Bozer, E. N. ve Kurnaz, A. (2016). Uyuyan zihinleri uyandırma: Sokratik sorgulama. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde (s.153-166). Çizgi Kitabevi.
- Bozer Özşaraç, E. (2019). *Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde sokratik sorgulama yöntemi uygulamasının üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bülbül Hüner, S. (2018). *Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin hayat bilgisi dersinde başarı ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bülbül Hüner, S. (2021). Sokratik sorgulamanın başarı ve tutuma etkisi ile üretilen düşüncelerin entelektüel ölçünlere uygunluğu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 35-68. 10.30964/auebfd.632214.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Chaffe, J. (1994). *Thinking critically*. Houghton Mifflin Company.
- Chamberlain, K., ve Burrough, S. (1985). Techniques for teaching critical reading. *Teaching of Psychology*, 12(4), 213- 215. https://doi.org/10.1207/s15328023top1204_8.
- Chang, K. E., Lin, M. L., & Chen, S. W. (1998). Application of the Socratic dialogue on corrective learning of subtraction. *Computers & Education*, 31(1), 55-68. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(98\)00017-7](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00017-7).
- Chorzempa, B. F., & Lapidus, L. (2009). Using socratic discussions in inclusive classrooms. *Teaching Exapntional Children*, 41(3), 54-59. https://www.researchgate.net/publication/28799806_To_find_yourself_think_for_yourself_Using_Socratic_Discussions_in_Inclusive_Classrooms.
- Cleveland, J. (2015). *Beyond standardization: Fostering critical thinking in a fourth grade classroom through comprehensive Socratic circles*. [Unpublised doctoral dissertation]. Arizona University.
- Cobos, H., & Pérez, P. (2010). Development of critical reading skill in research in two differentiated groups. In *ICERI2010 Proceedings* (3847-3852). IATED. <https://library.iated.org/view/COBOS2010DEV>.

- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim.
- Cots, J. M. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *Elt Journal*, 60(4), 336-345.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İyi düşün doğru karar ver*. Remzi Kitap Evi.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi: Ne demek istiyorsun?*. Palet Yayınları.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması, *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787231>.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, 1, 55-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/45390/568969>.
- Çobanoğlu, D. (2014). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Daly, E. J., Neugebauer, S., Chafouleas, S. M., & Skinner, C. H. (2015). *Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies*. Guilford Publications. <https://www.guilford.com/excerpts/daly.pdf?t=1>.
- De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics* (Vol. 1). longman. https://www.academia.edu/31596533/Introduction_to_Text_Linguistics.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Lawrence Erlbaum. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=538291](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=538291)

- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S.A. (2010). Academic literacy: the importance and impact of writing across the curriculum a cases study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890711.pdf>.
- Delić, H., & Bećirović, S. (2016). Socratic method as an approach to teaching. *European Researcher. Series A*, (10), 511-517. [10.13187/er.2016.111.511](https://doi.org/10.13187/er.2016.111.511).
- Demir, R. (2017). *7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma eğitimi (8-14 yaş). A. Okur (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde, (s.135-182). Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi* içinde, (187 - 222). Anı yayıncılık.
- Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. K. (2022). Türkiye’de “eleştirel okuma” konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216-235. <https://doi.org/10.16916/aded.1020136>.
- Doğanay, A. (2006). Etkin bir vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde, (179-218). PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde (s.209-261). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Duffy, M., & Heinz, M. (2019). Developing critical thinking, justification and generalisationskills in mathematics through Socratic questioning. *Journal of Teacher Action Research*, 5(3), 85-98. <http://hdl.handle.net/10379/15305>.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351 - 365. [10.9761/jasss_571](https://doi.org/10.9761/jasss_571).
- Emir, S., Hüner, S. B. ve Uzelli, O. (2012, Eylül). *Sokratik sorgulama yönteminin akademik başarı, eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Sözlü sunum]. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bolu, Türkiye.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutuma etkisi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 58, 93-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17335/181030>.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 2(6), 207-223. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-general-view-to-the-reading-comprehensionstrategies.pdf>.
- Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5134>.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. *Reading*, 35(2), 67-73. [10.1111/1467-9345.00164](https://doi.org/10.1111/1467-9345.00164).
- Fitzgerald, J. (1989). Enhancing two related thought processes: revision in writing and critical reading. *The Reading Teacher*, 43(1), 42-48. <https://www.jstor.org/stable/20140203>.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126-165. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi: Yazı nasıl yazılır? Yazar nasıl olunur?* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*. Thomson Learning.
- Groff, P. (1991). Word recognition and critical reading. *Reading & Writing Quarterly*, 7(1), 17-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ428563>.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi* (4. Baskı). Papatya Yayıncılık.
- Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilkent Üniversitesi.
- Gündüz, O. (2014). Konuşma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 93-134). Pegem Akademi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Okuma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1334515230.pdf.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-17.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş Şahin, E. ve Arslan, M. A. (2020). Türkçe ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerine ilişkin 7. Sınıf öğrenci görüşleri. *Journal of History School*, 46, 1719-1746. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43217>.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English* (No. 9). Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>.
- Haromi, F. A. (2014). Teaching through appraisal: Developing critical reading in Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.398>.
- Hirschfelder, A., Molin, P. F., Wakim, Y., & Dorris, M. A. (1999). *American Indian stereotypes in the world of children: A reader and bibliography*. Scarecrow Press. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=BkumH2eEaSsC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Hirschfelder,+A.,+Molin,+P.+F.,+Wakim,+Y.,+%26+Dorris,+M.+A.+\(1999\).+American+Indian+stereotypes+in+the+world+of+children:+A+reader+and+bibliography.+Scarecrow+Press.&ots=3qGTnz8Wv9&sig=zK3M5E6p0G8m_IjcFCLvx7lq3c&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=BkumH2eEaSsC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Hirschfelder,+A.,+Molin,+P.+F.,+Wakim,+Y.,+%26+Dorris,+M.+A.+(1999).+American+Indian+stereotypes+in+the+world+of+children:+A+reader+and+bibliography.+Scarecrow+Press.&ots=3qGTnz8Wv9&sig=zK3M5E6p0G8m_IjcFCLvx7lq3c&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).
- Hoffman, J. V. (1992). Critical reading/thinking across the curriculum: using i-charts to support learning. *Language arts*, 69, 121-127. <https://www.jstor.org/stable/41411571>.
- Huang, S. Y. (2011). " Critical Literacy Helps Wipe Away the Dirt on Our Glasses": Towards an Understanding of Reading as Ideological Practice. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 140-164. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935567.pdf>.

- Huckin, T. (1997). Critical discourse analysis. T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: classroom applications* içinde (s.78-92). United States Information Agency. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417422.pdf>.
- İves, L., Mitchell, T. J., & Hübl, H. (2020). Promoting Critical Reading with Double-Entry Notes: A Pilot Study. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 15, 13-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261525.pdf>.
- Janks, H. (1997). Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3), 329-342. : <https://doi.org/10.1080/0159630970180302>.
- Jensen Jr, R. D. (2015). *The effectiveness of the socratic method in developing critical thinking skills in english language learners*. [Unpublished master's thesis]. Grace University.
- Johnson, A.P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. Benzer, A.). Pegem Yayınları. (2008)
- 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. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2007-B0001>.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Jorgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849208871>.
- Kamler, B. (1994). Lessons about language and gender. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 17, 129-138. 10.1007/978-94-011-4533-6_23.
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yöntemle göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karabay, A. (2019) Okumanın amaçları, türleri ve kuralları. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s.113-132). Nobel Yayınları
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Editör), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*, (163-210). Anı Yayıncılık.
- Karadağ, R. ve Yurdakul, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s.107-162). Anı Yayıncılık.

- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934658.pdf>.
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25117/265208>.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-48). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177244>.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1) , 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>.
- Kartal, E. ve Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372 – 380.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (8. Baskı). Engin Yayınevi.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kefeli, İ. ve Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000193.
- Keyif, Z. (2021). *Üst-bilişsel stratejiler ve eleştirel okuma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Khamkhong, S. (2018). Developing english l2 critical reading and thinking skills through the pisa reading literacy assessment framework: a case study of thai EFL learners. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 83 – 94. [10.17576/3L-2018-2403-07](https://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-07).

- Kılıç, M. (2019). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kırkılıç, A. (2014). Hızlı okuma nedir? A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 377-430). Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Kobayashi, K. (2007). The influence of critical reading orientation on external strategy use during expository text reading. *Educational Psychology*, 27(3), 363-375. <https://doi.org/10.1080/01443410601104171>.
- Koçak, E. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Korkmazer, A. (2016). *Sokrates yöntemi kullanılarak maddenin hâl değiştirmesi konusunun öğretilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. 10.1207/s15430421tip4104_2.
- Kurnaz, A. (2020). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri* (4.Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Küçüktepe, C. (2015). An evaluation of teachers' questions in terms of Socratic inquiry technique. *Anthropologist*, 20, 156-165.
- Levine, A., Ferenz, O., & Reves, T. (2000). EFL academic reading and modern technology: How can we turn our students into independent critical readers. *Tesl-Ej*, 4(4), 1-9. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume4/ej16/ej16a1/>.
- Lewis, H., Macgregor, D., & Jones, M. H. (2006). Critical Reading, *The Reading Teacher*, 43 (1), 42-48.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>.
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *Tesol Journal*, 2(4), 444-472. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.269747>.
- Marschall, S., & Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading to adult college students. *Adult Learning*, 23(2), 63-68. [10.1177/104515951244442](https://doi.org/10.1177/104515951244442).
- McDonald, L. (2004). Moving from reader response to critical reading: developing 10–11-year-olds' ability as analytical readers of literary texts. *Literacy*, 38(1), 17-25. <https://doi.org/10.1111/j.0034-0472.2004.03801004.x>.

- McDonald, N. B., & Trautman, T. S. (2006). Enhancing Critical Reading Skills with Kindergartners: A study of a Computer-Based Intervention. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.3583&rep=rep1&type=pdf>.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları
- Memiş, M. R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. A. Z. Güven (Ed.). *Türkçe eğitime genel bir bakış* içinde, (s. 81-139). Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (Çev.:S. Turan). Nobel Yayınları.
- Mert Lüle, E. (2011). 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550062>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı). Pearson Education.
- Mora-Menjura, W. A. (2021). Promotion of critical reading through the use of political cartoons. *HOW Journal*, 28(2), 121-140. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.564>.
- Nair, R., Arshad, R., Abd Aziz, A. Z., & Muda, R. (2021). A critical reading of impression management in times of financial crisis and implications for business writing. *Journal of Education for Business*, 96(4), 230-236. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1806017>.
- Nuhoğlu Murat, M., Özsoy, T. ve Aydın, A. (2008). *Türkçe öğretiminde materyal tasarımı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut ve S. Ağıldere (Ed.). *Günümüz dilbilim çalışmaları* içinde, (s.121-133). Multilingual Yayınları.

- Oral, G. (2012). *Yine yazı yazıyoruz* (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Orhan, Ö. (2007). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Overholser, J. C. (1994). Elements of the Socratic method: III. Universal definitions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 31(2), 286 – 293. <https://doi.org/10.1037/h0090222>
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Basımevi.
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe öğretimi*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma* (12.Basım). Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Özensoy, A. U. (2011) *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özmutlu, P., Gürler, I., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1121 – 1133. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6066>.
- Özonat, Z. (2018) *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Öztürk, C., Keskin, S.C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Anı yayıncılık.
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. [Doctoral Dissertation]. San Diego State University.
- Paul, R., & Elder, L. (2007). Critical thinking: The art of socratic questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(1), 36-37. <https://www.proquest.com/openview/8d842ebb5ca259d42cf2eff69adf79eb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=47765>.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking Handbook: 4th – 6th Grades*. Foundation for Critical Thinking. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED325804.pdf>.

- Piazza, C. L., & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *Journal of Educational Research*, 101(5), 275-285. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.275-286>.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Reinhardt, J., & Isbell, K. (2002). Building Web literacy skills. *The Reading Matrix*, 2(2), 1 – 14. https://readingmatrix.com/articles/isbell_reinhardt/article.pdf.
- Rose, D. S., Parks, M., Androes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. <https://doi.org/10.1080/00220670009598742>.
- Saleky, A. P. (2018). The influence of socratic questioning technique and students critical thinking toward their speaking competence at smanegeri 11 Ambon. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 5(2), 171-184. <https://doi.org/10.30605/ethicallingua.v5i2.877>.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1078664>.
- Sam, H. K., & Jacob, S. M. (2012). Critical thinking and Socratic questioning in asynchronous mathematics discussion forums. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 12(3), 17-26. <https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-thinking-and-Socratic-questioning-in-Sam-Jacob/57921f8a58f1ca317bb150ecf6b588bf5262c6be>.
- Saracoğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796. <https://doi.org/10.18506/anemon.298912>.
- Scheffer, B. K. ve Rubenfeld, M. G. (2000). A consensus statement on critical thinking in nursing. *Journal of Nursing Education*, 39, 352–363. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20001101-06>.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126>.
- Sever, R. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.

- Shaw, R. (2007). *Philosophy in the classroom: Improving your pupils' thinking skills and motivating them to learn*. Routledge.
- Shokrpour, N., Sadeghi, A., & Seddigh, F. (2013). The effect of summary writing as a critical reading strategy on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Studies in Education*, 3(2), 127-138. <https://doi.org/10.5296/jse.v3i2.2644>.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), 1-27. <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>.
- Spache, G. D., & Spache, E. B. (1964). *Reading in the elementary school* (2.Baskı). Allyn and Bacon.
- Suh, Y. M. (2019). A case study of critical reading in action with korean university students in an EFL context. *English Teaching*, 74(4), 225-248. 10.15858/engtea.74.4.201912.225.
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi, N., & Priyatni, E. T. (2017). The effect of the critical literacy approach on pre-service language teachers' critical reading skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 159-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42485/511768>.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: Context, research, and practice in the K-12 classroom*. Sage Publications.
- Sweet, A. P. (1993). *Transforming Ideas for Teaching and Learning To Read. State of the Art*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402--9328. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363861.pdf>.
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. H. Akyol, A. Güzel (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (133-148). Pegem Akademi Yayınları.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2), 69 – 89. <https://diwelttdertuerken.org/admin/files/issues/56-277-2-PB.pdf>.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosbilder/issue/23093/246714>.
- Şişman, S. (2009, Ekim). *Sokratik yöntem kullanılarak yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkileri* [Sözlü sunum]. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir, Türkiye.

- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59471/854605>.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138. <https://doi.org/10.30703/cije.543600>.
- Teker, A. (2002). *Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersinde eğitim araç-gereçlerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. Kriter Yayınevi.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 114-138. 10.14686/buefad.281379.
- Teo, P. (2014). Making the familiar strange and the strange familiar: A project for teaching critical reading and writing. *Language and Education*, 28(6), 539-551. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.921191>.
- Toklu, O. (2015). *Dilbilime giriş*. Akçağ Yayınları
- Tomasek, T. (2009). Critical reading: Using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 127-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ896252.pdf>.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2012). *Test of word reading efficiency* (2nd ed.). Pro-Ed. 10.1177/0829573515594334.
- Tsai, P. Y., Chen, S., Chang, H. P., & Chang, W. H. (2013). Effects of Prompting Critical Reading of Science News on Seventh Graders' Cognitive Achievement. *International*

- Journal of Environmental and Science Education*, 8(1), 85-107.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1008596>.
- Tunç Şahin, C., Turan, S. ve Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6295-6327. 10.26466/opus.948789.
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bir teknik sokratik sorgulama-yönlendirilmiş keşif. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1, 15-20.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçar, M. (1998). *İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 1-12.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/38104/417849>.
- Underwood, P. S. (2009). *Effects of culturally-responsive teaching practices on first grade students' reading comprehension and vocabulary gains*. [Doctoral Dissertation]. Florida State University.
- Urquhart, A.H. ve Weir, C.J. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. Longman
- Usanmaz, D., & Ercan, K. Ö. S. E. (2020). Kimyasal araştırma laboratuvarı risk değerlendirmesi için iki farklı metodun istatistiksel analizi. *International Journal of Engineering Research and Development*, 12(2), 337-348. 10.29137/umagd.606402.
- Uzun, L. (2013). Genel dilbilim II. Özsoy, Sumru. Zeynep Erk Emeksiz, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 2, 152-180.
- Uzun Subaşı, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Simurg Yayınları
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Ünal, F. T. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365. <https://hdl.handle.net/20.500.12438/1322>.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Van, L. H., Li, C. S. and Wan, R. (2022). Critical Reading in Higher Education: A Systematic Review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 1-12. 10.1016/j.tsc.2022.101028.
- Van Camp, D., & Van Camp, W. (2013). Using content reading assignments in a psychology course to teach critical reading skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 86-99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1011690.pdf>.
- Van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis*. Academic Press.
- Varaporn, S., & Sitthitikul, P. (2019). Effects of multimodal tasks on students' critical reading ability and perceptions, *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 81-108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212804.pdf>.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Springer.
- Wexler, J., Swanson, E., Kurz, L. A., Shelton, A., & Vaughn, S. (2020). Enhancing reading comprehension in middle school classrooms using a critical reading routine. *Intervention in school and clinic*, 55(4), 203-213. [10.1177/1053451219855738](https://doi.org/10.1177/1053451219855738).
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for Academic Purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265. [10.1016/j.tsc.2016.10.002](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.002).
- Wohl, A. (2021). *The effectiveness of socratic teaching as an intervention in the instruction of high school geometry for students with emotional behavioral disorders*. [Unpublished master's thesis]. St. Cloud State University
- Yalınkılıç, K. (2019). Metin yapılandırma modeli. N. Bayat (Ed.). *Yazma ve eğitimi içinde*, (47-72). Anı yayıncılık.
- Yang, Y. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *American Journal of Distance Education*, 3, 163-181. [10.1207/s15389286ajde1903_4](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_4).
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, C. (2013). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s.115 - 159). Pegem Akademi.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6737/90566>.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 131 – 139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183191>.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s.39-64). Pegem Akademi.
- Zeybek, G. (2019). Sokratik sorgulama yöntemi ile “Ohm kanunu” konusunun öğretimi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 53-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/44939/559402>.

EKLER

EK 1: Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.09.2022-462210



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 23.09.2022
TOPLANTI SAYISI : 16
KARAR SAYISI : 332

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN**'in danışmanlığını, **Uğur ÖZBİLEN**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Çalışmalarının İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi ile İlişkisi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İznil)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK 2: MEB İzinleri



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-60939624
Konu : Araştırma Uygulama İzni

14.10.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı 20185420006 numaralı öğrencisi **Uğur ÖZBİLEN**'in "**Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Çalışmalarının İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi ile İlişkisi**" isimli araştırmasını, İlimiz Konyaaltı İlçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 12/10/2022 tarih ve 477355 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Konyaaltı İlçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa/Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Bilgi için: Erdal ER

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Unvan : Teknisyen

Keşif Adresi : meb@h01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://antalya.meb.gov.tr/>

Faks: 2422386111

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza bilgileri: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> 2130-6000-2660-0-26-0151



EK 3: Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli Puanlama Anahtarı (Bahşi, 2018)

1.Öğrencilerden Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler				
	Geliştirmeli (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi(4)
Cümlelerdeki Anlamsal Bütünlük	Metnin tamamını oluşturan cümlelerde anlamsal bir bütünlük yoktur.	Metni oluşturan cümlelerin çoğunda anlamsal bir bütünlük yoktur.	Metni oluşturan cümlelerin çok azında anlam bütünlüğü yoktur.	Metnin tamamını oluşturan cümlelerde anlamsal bir bütünlük vardır.
Cümleler Arasında Bağlantıda Bağlama Ögelerinin Kullanımı	Metinde yer alan cümleler arasında bağlantıda uygun bağlama ögeleri kullanılmamıştır.	Metinde yer alan cümleler arası bağlantıda uygun bağlama ögeleri çoğunlukla kullanılmamıştır.	Metinde yer alan cümleler arası bağlantıda uygun bağlama ögeleri çok az kullanılmamıştır.	Metnin tamamında cümleler arası bağlantılarda uygun bağlama ögeleri kullanılmıştır.
Cümlelerdeki Sözcüklerin Anlamına Uygun Biçimde Kullanılması	Cümlelerde yer alan sözcükler anlamına uygun biçimde kullanılmamıştır.	Cümlelerde yer alan çoğu sözcükler anlamına uygun biçimde kullanılmamıştır.	Cümlelerde yer alan sözcüklerin çok azı anlamına uygun biçimde kullanılmamıştır.	Cümlelerde yer alan sözcüklerin tamamı anlamına uygun biçimde kullanılmıştır.
Cümlelerin Dilbilgisi Kurallarına Uygun Olması	Metinde yer alan cümleler kurallı cümle yapısı dikkate alınmadan oluşturulmuştur.	Metinde yer alan cümlelerin çoğu kurallı cümle yapısı dikkate alınmadan oluşturulmuştur.	Metinde yer alan cümlelerin çok azı kurallı cümle yapısı dikkate alınarak oluşturulmuştur.	Metinde yer alan cümlelerin tamamı kurallı cümle yapısına uygun biçimde oluşturulmuştur.
Noktalama İşaretlerinin Uygun Biçimde Kullanılması	Metinde kullanılan noktalama işaretlerinin tamamında hata yapılmıştır.	Metinde kullanılan noktalama işaretlerinin çoğunda hata yapılmıştır.	Metinde kullanılan noktalama işaretlerinin çok azında hata yapılmıştır.	Metinde kullanılan noktalama işaretlerinin tamamı işlevine uygun şekilde oluşturulmuştur.
Yazım Kurallarına Uygunluk	Metinde yer alan kelimelerin tamamında yazım hatası yapılmıştır.	Metinde yer alan kelimelerin çoğunda yazım hatası yapılmıştır.	Metinde yer alan kelimelerin çok azında yazım hatası yapılmıştır.	Metinde yer alan kelimelerin tamamı yazım kurallarına uygundur.

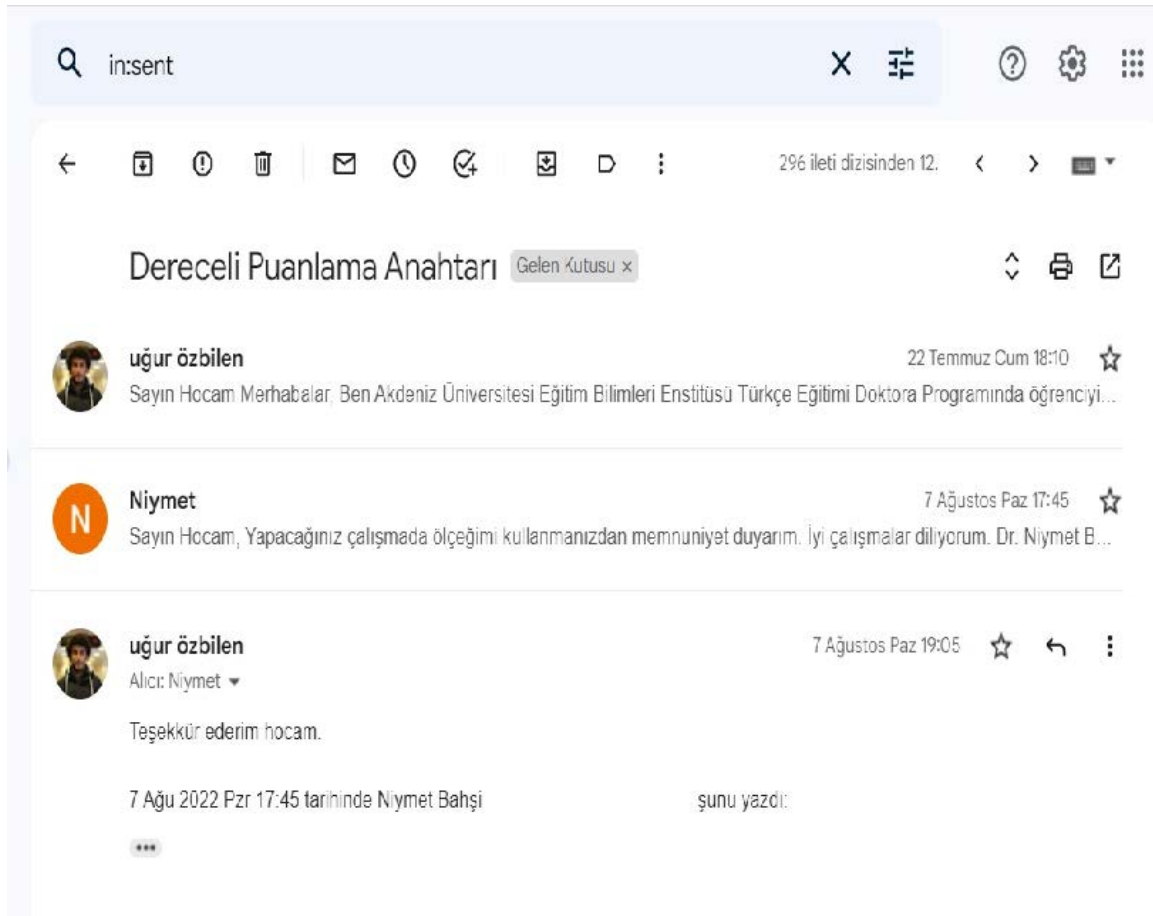
2.Öğrencilerden Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler

	Geliştirmeli (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi(4)
Paragraftaki Cümleler Arasındaki Anlamsal Bütünlük	Paragraflardaki cümleler arasında anlamsal bütünlük yoktur.	Paragrafların <u>çoğunda</u> cümleler arasında anlamsal bir bütünlük yoktur.	Paragrafların <u>çok azında</u> cümleler arasında anlamsal bir bütünlük yoktur.	Metnin <u>tamamını</u> oluşturan paragraflardaki cümleler arasında anlamsal bir bütünlük vardır.
Paragraflar Arası Anlamsal Bağlantı	Metinde yer alan paragraflar arasında anlamsal bağlantı yoktur.	Metinde yer alan paragrafların <u>çoğunda</u> anlamsal bağlantı yapılmamıştır.	Metinde yer alan paragrafların <u>çok azında</u> anlamsal bağlantı yapılmamıştır.	Metinde yer alan paragraflar arasında anlamsal bir bağlantı vardır.
Giriş-Gelişme-Sonuç Bölümlerinin Yer Alması	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yoktur.	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden herhangi biri bulunmamaktadır.	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri anlaşılacakla beraber çok belirgin değildir.	Metindeki düşünceler /olaylar giriş, gelişme ve sonuç paragraflarında anlatılmıştır.
Paragraftaki Düşünce ve Olayların Sonuçlandırılması	Paragraftaki olaylar veya düşünceler yarım bırakılmış ya da karmaşık olarak verilmiştir.	Metinde yer alan paragraflarda olaylar veya düşünceler <u>çoğunlukla</u> sonuçlandırılmamıştır.	Metinde yer alan paragrafların <u>çok azında</u> düşünce ve olaylar sonuçlandırılmamıştır.	Metinde yer alan paragrafların <u>tamamında</u> düşünce ve olaylar sonuçlandırılmıştır.
Paragraflarda Yer Alan Anlatım Yöntemi/Türünün Varlığı	Metinde yer alan paragraflarda anlatımı zenginleştirmek için hiçbir anlatım yönteminden /türünden faydalanılmamıştır.	Metinde yer alan paragrafların <u>çoğunda</u> anlatımı zenginleştirmek için anlatım yönteminden/türünden faydalanılmamıştır.	Metinde yer alan paragrafların <u>çok azında</u> anlatımı zenginleştirmek için anlatım türünden/yönteminden faydalanılmamıştır.	Metinde yer alan paragrafların <u>tamamında</u> anlatımı zenginleştirmek için anlatım türünden/yönteminden faydalanılmıştır.

3.Öğrencilerden Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler

	Geliştirmeli (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi(4)
Metnin Konusunun Belirlenmesi	Metinde bir konu yoktur ya da yeterince anlaşılmamaktadır.	Metnin konusu tam olarak belirlenememiştir.	Konu belirlenmiş fakat yeterince sınırlandırılmamıştır.	Konu sınırlandırılmış, net ve anlaşılır bir şekilde belirlenmiştir.
Metinde Yer Alan Ana Düşünceler	Metinde ana düşünce yoktur, metin içindeki anlatımlar birbirinden bağımsızdır.	Metinde verilmek istenen ana düşünceden çoğunlukla uzaklaşılmıştır.	Metinde ana düşünce vardır ancak açık bir şekilde anlaşılmamaktadır.	Metindeki ana düşünce açık bir biçimde anlaşılmaktadır.
Metinde Yer Alan Yardımcı Düşünceler	Metinde yardımcı fikir yoktur.	Metnin <u>çoğunluğunda</u> yardımcı fikirler ana fikri desteklememektedir.	Metnin çok az bir bölümünde yardımcı fikirler ana fikri desteklemiştir.	Metnin <u>tamamında</u> yardımcı düşünceler ana fikri desteklemekte kullanılmıştır.
Metnin Türü/Anlatım Tarzı Uyumu	Metnin türüyle anlatım tarzı uyumsuzdur.	Metnin türüyle anlatım tarzı <u>kısmen</u> uyumludur.	Metnin türüyle anlatım tarzı <u>büyük oranda</u> uyumludur.	Metnin türüyle anlatım tarzı tamamen uyumludur.
Metindeki Olay veya Düşüncelerin Sonuca Bağlanması	Metindeki olay veya düşünceler herhangi bir sonuca bağlanmamıştır.	Metindeki olay veya düşüncelerden kopuk, bağımsız bir sonuç bölümü vardır.	Metindeki olay veya düşünceleri toparlayıcı nitelikteki sonuç bölümü tam olarak açık değil, belirsizlikler bulunmaktadır.	Metindeki olay veya düşünceleri toparlayıcı nitelikte bir sonuç bölümü vardır.

EK 4: Dereceli Puanlama Anahtarı İzni



EK 5: İleri Okuma Farkındalık Ölçeği

İleri Okuma Farkındalığı Ölçeği (Akbaba, 2020)

Sevgili Öğrenciler,

Size sunulan ölçek (İleri Okuma Farkındalık Ölçeği), ileri okuma farkındalık düzeyinizi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İlk 4 madde okuma öncesi (planlama), 5-15 numaralı maddeler okuma sırası (süreç izleme), 16-21 numaralı maddeler ise okuma sürecinin okuma sonrası (değerlendirme) boyutuyla ilişkilidir.

Ölçeklerden elde edilen veriler sadece bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Ölçeklerde doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Her maddeyi dikkatlice okuyunuz ve her madde için tek seçeneği işaretleyiniz!

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

		Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Genellikle (4)	Her zaman (5)
	MADDELER					
1)	Amacıma uygun okuma materyallerinin (dergi, gazete, kitap, tablet vb.) neler olabileceğini belirlerim.					
2)	İlgilerim doğrultusunda okuma materyali (dergi, gazete, kitap, tablet vb.) seçebilirim.					
3)	Okuma yapacağım uygun ortamı seçebilirim.					
4)	Metne uygun doğru okuma tekniğini (seçerek, not alarak, özetleyerek, sesli, sessiz vs.) seçebilirim.					
5)	Okuma sürecine uygun olarak okuma hızımı ayarlayabilirim.					
6)	Metni, türün özelliklerine uygun bir şekilde okurum (şiir, hikâye, gazete vs.)					
7)	Önceden bildiklerimle okuduğum metin arasında bir bağ kurarım.					
8)	Metnin içeriğini zihnimde canlandırırım.					
9)	Metindeki anlatım biçimini (açıklayıcı, öyküleyici vs.) fark edebilirim.					
10)	Metindeki ipuçlarından hareketle yeni kelimelerin anlamlarını tahmin ederim.					
11)	Metnin bir sonraki bölümü ile ilgili tahminde bulunurum.					
12)	Okuma sırasında başlığın içerikle olan uyumunu sorgularım.					
13)	Metindeki bilgi yanlışlarını belirlerim.					
14)	Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirlerim (kahramanın, dışarıdan birinin...)					
15)	Metindeki konu geçişlerini fark ederim.					
16)	Okumadaki eksik yönlerimi belirlerim.					
17)	Okuduklarımı çevremdekilerle tartışırım.					
18)	Metni okumadan önce yaptığım tahminlerin doğruluğunu kontrol ederim.					
19)	“Metin nasıl olsaydı daha etkili olurdu?” sorusuna cevap ararım.					
20)	Metinde geçen kalıp sözleri (deyim, özdeyiş, atasözü vs.) gündelik hayatta kullanmaya çalışırım.					
21)	Okuduğum metinden hareketle yazılar yazarım.					

EK 6: İleri Okuma Farkındalık Ölçeği İzni

←

📁

🕒

🗑️

✉️

🕒

🔄

📁

📄

⋮

1.225 ileti dizisinden 1.

⏪ ⏩

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

✕ 🖨️ 📄



uğur özbilen
Alici: r.sena_ak ▾

00:44 (22 saat önce) ☆ ↩️ ⋮

Sayın Hocam merhabalar. Ben Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Uğur ÖZBİLEN. Yapacağım çalışmada geliştirmiş olduğunuz "İleri Okuma Farkındalığı" ölçeğinizi izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim...

R Sena
Alici: ben ▾

17:39 (5 saat önce) ☆ ↩️ ⋮

Sayın Hocam merhabalar. Katkı sunabileceğim için mutlu olurum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Android için [Outlook](#) edinin

From: uğur özbilen
Sent: Wednesday, September 7, 2022 12:44:10 AM
To:
Subject: Ölçek İzni

EK 7: Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formları

Deney Grubu Soratik Sorgulama Etkinlikleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Cinsiyet:

- 1) Yapılan eleştirel okuma etkinlikleriyle ilgili genel düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- 2) Eleştirel okuma etkinliklerinin size olumlu/olumsuz katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bunu açıkla mısınız?
- 3) Eleştirel okuma etkinliklerini Türkçe derslerinizde kullanmaya devam etmek isteyip istemediğinizi açıkla mısınız? Neden?
- 4) Eleştirel okuma etkinlikleri sonucunda yeni karşılaştığınız bir metne karşı bakış açınızda olumlu ya da olumsuz bir değişiklik oldu mu? Neden?
- 5) Yapılan 8 haftalık eleştirel okuma etkinleri veya süreçle ilgili önerileriniz nelerdir?
- 6) Derslerde yapılan eleştirel okuma etkinlikleri ile ilgili eklemek istedikleriniz neler olabilir? (Daha etkin ve verimli kullanılabilmesi noktasında).

Deney Grubu Sokratik sorgulama etkinlikleri ile beraber yapılan yazma etkinlikleri

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Cinsiyet:

- 1) Eleştirel okuma etkinlikleri ile birlikte yapılan yazma etkinlikleri hakkındaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- 2) Yazma etkinliklerinin size olumlu/olumsuz katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bunu açıkla mısınız?
- 3) Yapılan yazma etkinleri veya yazma süreciyle ilgili önerileriniz nelerdir?

Kontrol Grubu Mevcut Eğitim Anlayışı Yazma Etkinlikleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Cinsiyet:

- 1) Türkçe derslerinde son iki ay yaptığınız etkinlikleri ile ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
- 2) Ne kadar sıklıkla yazma etkinlikleri yaptınız veya yapıyorsunuz?
- 3) Derslerde son iki ay boyunca yapılan yazma etkinliklerinin size olumlu/olumsuz katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Bunu açıkla mısınız?

EK 8: Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinlik Planları

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 1 - Okumanın İşlevi – 1. Hafta
Kazanımlar:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“Okumanın İşlevi” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular bittikten sonra etkinlik sonlandırılır. Genel değerlendirme yapıldıktan sonra etkinlik sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 2 - Adını Göklere Yazdıran Çocuk – 2. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“Adını Göklere Yazdıran Çocuk” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular bittikten sonra okuma etkinliği sonlandırılır. Etkinlikle ilgili genel değerlendirme yapılır. Daha sonra öğrencilere yapacakları yazma etkinliği verilerek yapmaları gerekenler anlatılır. Genel değerlendirme yapıldıktan sonra etkinlik sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 3 - Kaplumbağayla İki Ördek – 3. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“Kaplumbağayla İki Ördek” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular ulaşılabilecek en fazla öğrenci sayısına ulaşılarak öğrencilere sorulur. Sorular bittikten sonra okuma etkinliği sonlandırılır. Daha sonra öğrencilere yapacakları yazma etkinliği verilerek yapmaları gerekenler anlatılır. Sonuç olarak da ders sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 4 - Ampülün İlk Yanışı – 4. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“Ampülün İlk Yanışı” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular öğrencilere sorulur, sorular bittikten sonra etkinlik sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 5 - Karanfiller ve Domates Suyu – 5. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“Karanfiller ve Domates Suyu ” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular bittikten sonra etkinlik sonlandırılır. Soru formunda yer alan sorular ulaşılabilecek en fazla öğrenci sayısına ulaşarak öğrencilere sorulur. Sorular bittikten sonra okuma etkinliği sonlandırılır. Daha sonra öğrencilere yapacakları yazma etkinliği verilerek yapmaları gerekenler anlatılır. Sonuç olarak da ders sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 6 - Kitaplarla Kurulan Dostluk – 6. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“ Kitaplarla Kurulan Dostluk” adlı şiir ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular bittikten sonra etkinlik sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 7 - Sığirtmaç Mustafa'nın Öyküsü – 7. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“Sığirtmaç Mustafa'nın Öyküsü” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular ulaşılabilecek en fazla öğrenci sayısına ulaşılarak öğrencilere sorular sorulur. Sorular bittikten sonra okuma etkinliği sonlandırılır. Daha sonra öğrencilere yapacakları yazma etkinliği verilerek yapmaları gerekenler anlatılır. Sonuç olarak da ders sonlandırılır.	

Etkinliğin Adı:	ETKİNLİK 8 - Isıkla Haberleşenler – 8. Hafta
Kazanım:	K. 1) Okuduğu metni analiz eder. K. 2) Metin hakkında yorumlar yapar. K. 3) Metni okuduktan sonra metinle ilgili değerlendirmeler yapar. K. 4) Metindeki fikirler hakkında çıkarımlar yapar. K. 5) Yazarın asıl anlatmak istediğini belirler.
Kullanılan teknik	Sokratik Sorgulama, Soru-cevap
Öğrenci Sayısı:	Tüm sınıf
Süre:	1 ders saati.
Ortam:	Sınıf
Oturma Biçimi:	Sıralı (Geleneksel) Oturma Biçimi
Araç – Gereç:	“ Isıkla Haberleşenler ” adlı metin ve Sokratik Sorgulama Soruları
Süreç: Etkinliğin ilk 10 dakikasında öğrencilere verilen metin önce öğretmen tarafından sesli bir şekilde okunur daha sonra öğrencilerin metni sessiz bir şekilde tekrar okumaları istenir. Öğrencilerin metinle ilgili anlamadıkları bir nokta olup olmadığı sorulduktan sonra Sokratik sorgulama soruları ile etkinliğe başlanır. Soru formunda yer alan sorular bittikten sonra etkinlik sonlandırılır.	

ÖRNEK SORULAR

Hazırlık Soruları
1. En son ne zaman bir şeyler okudunuz?
2. Okuma yaparken neler hissedersiniz?
3. Okuma olmasaydı hayatınız nasıl olurdu?
4. Yakın çevrenizde okumayı seven kimler var?
Kazanımlara Yönelik Sorular
1. Metne göre insanlar neden okuma gereği duyarlar?
2. Yazar, okuma eylemini neden yaşam boyu kullanılabilecek bir araç olarak görüyor?
3. Okumanın yaşla sınırlı olmamasının nedenleri neler olabilir?
4. Sizce insanların sürekli kitap okunması gerektiğini belirtmelerinin sebebi nedir?
5. Yazar, düşüncelerine kimi/kimleri tanık göstermiştir? Neden?
6. Montaigne'in kitaplar ile ilgili düşüncesi sizce doğru mu? Neden?
7. "Kitaplar ve okuma eylemi" kavramları sizin hayatınızda nasıl bir yere sahiptir?
8. Metnin ilginizi çekip çekmediğini açıklayınız? Neden çekti? Neden çekmedi?
9. Metni okuduktan sonra metnin konusuyla ilgili düşüncelerinizde bir değişiklik oldu mu?
10. Metnin başlığını değiştirme şansınız olsaydı başlığı ne yapardınız?
11. Görsellerin okuma üzerindeki etkisi sizce ne kadar önemlidir?
12. Sizce okuduğunuz metin insanların daha fazla okumasını sağlayabilir mi?

EK 9: İntihal Raporu

Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerinin İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi İlişkisi

ORJİNALLIK RAPORU

% 13	% 12	% 4	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
3	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1
4	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to (school name not available) Öğrenci Ödevi	<% 1
7	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
9	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1

EK 10: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Araştırma 8 haftalık uygulama sürecinden oluşmaktadır.

Araştırmanın hedefi:

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.*
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz.)

....../...../.....

Ad soyad - İmza

Telefon Numarası:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Uğur ÖZBİLEN

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği. (2011 – 2015)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı. (2015 – 2017)

Doktora : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı. (2018-2023)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce - (C) YÖKDİL, (D) YDS.

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Makale

- Güven, A. Z ve Özbilen U.,(2017) "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarından Yer Alan Dinleme Metinlerinin Sözlü Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi", *The Journal Of Academic Social Science*, ss.59-66.
- Güven, A. Z ve Özbilen U., (2017) "Muharrem Tahsin ve Nadiye Ahmet'in Çocuk Hikâyelerinde Türkçenin Kullanımı", *Sakarya University Journal of Education*, 1, ss.109-122.
- Güven, A. Z., Banaz, E. ve Özbilen, U. (2018)Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin E-Okumaya Yönelik Görüşleri (B1 Seviyesi Örneği), *Hasan Celâl Güzel Özel Sayısı*, 3, 254 – 260.
- Özbilen, U. ve Güven, A. Z. (2019). Tersine Öğretim Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Etkisi, *Millî Eğitim Dergisi*, 48, Özel Sayı 1, 81-96.
- Güven, A. Z., Özbilen, U. ve Banaz, E. (2020) Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonları, *International Journal of Language Academy*, 8 (3), ss.240-247.
- Özbilen, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma metinlerinde Türk kültürü (yeni hitit, istanbul ve yunus emre çalışma kitapları), *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 1 (1), 53-63.
- Güven, A. Z ve Özbilen, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti), *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR'e TEŞEKKÜR ÖZEL SAYISI, 80 – 91.

- Güven, A. Z., Özbilen, U. ve Yılmaz Karaca, M. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), ss.1-14.

Tam Metin

- Güven, A. Z. ve Özbilen, U. (2018). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Sorunları ve Çözüm Önerileri (A2 Örneği), II. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Tam Metin Kitabı, 199 – 204.
- Güven, A. Z., Banaz, E. ve Özbilen, U. (2019) Ytb Öğrencilerinin “Türkçe” Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi, III. Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı, 442-452.
- Özbilen, U. ve Bayram, M. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Beceri Etkinliklerine Eşlik Eden Görsellerin Değerlendirilmesi, 14. Dünya Dili Sempozyumu Tam Metin Kitabı, 1495 - 1513.

Bildiri

- Güven, A. Z. ve Özbilen, U. "Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Romanlarında Türkçenin Kullanımı: Kilit Romanı Örneği", 1. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, ANTALYA, TÜRKİYE, 11 Mayıs - 14 Aralık 2017.
- Güven, A. Z. ve Özbilen, U. "Mustafa Kutlu'nun Öykülerinde Değer Aktarımı", Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu, MUĞLA, TÜRKİYE, 5-8 Ekim 2017.
- Güven, A. Z., Banaz, E. ve Özbilen, U. Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarında Medya Okuryazarlığı Yansımaları (1981, 2005, 2015, 2017), 5. th *International Eurasian Educational Research Congress (Ejer 2018)*, ANTALYA, TÜRKİYE, 2-5 Mayıs 2018.
- Güven, A. Z. ve Özbilen U., "Yabancılar Türkçe Öğretim Kitaplarında Görsellerin Okuma Metinleriyle Uyumu: Gazi Tömer-İzmir Dedam B1-B2 Örnekleri", Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu, BURSA, TÜRKİYE, 27-27 Nisan 2017.
- Güven, A. Z. ve Özbilen U., "Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarında Konuşma Becerisi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi", 1. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, ANTALYA, TÜRKİYE, 11-14 Mayıs 2017.
- Güven, A. Z., Banaz, E. ve Özbilen, U. Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Dış Yapı Özellikleri Açısından İncelenmesi (Yunus Emre, İstanbul Kitap Seti Örneği), VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Manisa, 9-10-11 Mayıs 2018.

- Güven, A. Z., Özbilen, U. ve Banaz, E. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde klasik müziğin yazma becerisine etkisi, *III. Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, ANTALYA, TÜRKİYE, 12-14 Mayıs 2019.
- Güven, A. Z. ve Özbilen U., Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Elektronik Kitapların Karşılaştırmalı İncelenmesi: Z-Kitap ve Cenibook Örneği, *III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Kabul Edilen Bildiriler*, İstanbul, 20-22 Mayıs, 2022.

Yüksek Lisans Tezi

Özbilen, U. (2018). **Tersine Öğretim Yönteminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Doktora Tezi

Özbilen, U. (2023). **Sokratik Sorgulamaya Dayalı Eleştirel Okuma Etkinliklerinin İleri Okuma Farkındalığına Etkisi ve Yazma Becerisi ile İlişkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

İŞ DENEYİMİ

Akdeniz Üniversitesi TÖMER (Sözleşmeli) : 26.02.2018 - Devam ediyor.

Sıhhat Projesi (Sağlık Bakanlığı): Göçmen sağlık merkezlerinde çalışan Suriyeli sağlık çalışanlarına Türkçe A1 ve A2 Öğretimi. (Sıhhat Projesi). (Nisan, Mayıs, Haziran, 2021).

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

Uğur ÖZBİLEN