

**T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ELEŞTİREL OKUMA BAĞLAMINDA PEYAMİ SAFA VE JOHANN
WOLFGANG VON GOETHE ESERLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif KAPLAN

Danışman

Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN

ARTVİN-2025

TEZ BEYANNAMESİ

Artvin oruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum **“Türkçe ğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eleştirel Okuma Bağlamında Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe Eserleri zerine Bir İnceleme”** adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı taahhüt ederim. Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi de beyan ederim. Tezimin kğıt ve elektronik kopyalarının Artvin oruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-ğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Artvin oruh niversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin ... ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu srenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../2025

Elif KAPLAN

T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ KABUL TUTANAĞI

Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN danışmanlığında, **Elif KAPLAN** tarafından hazırlanan bu çalışma 18/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından **Türkçe Eğitimi** Anabilim Dalı'nda **oybirliği** ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan	: Dr. Öğr. Üyesi Çağlayan YILMAZ	İmza:.....
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. İsmail ÇOBAN	İmza:.....
Jüri Üyesi	: Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN	İmza:.....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

.... /...../2025

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

TEZ BEYANNAMESİ	I
TEZ KABUL TUTANAĞI	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLO LİSTESİ.....	V
KISALTMALAR.....	VI
ÖZET	VII
ABSTRACT	VIII
ÖNSÖZ.....	IX

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	14
1.2. Araştırmanın Soruları.....	14
1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	14
1.4. Varsayımlar	20
1.5. Sınırlılıklar	20

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma Eğitimi	21
2.2. Eleştirel Okuma Becerisi	25
2.3. Peyami Safa'nın Sanatta ve Edebiyatta Eleştirel Yönü.....	31
2.4. Johann Wolfgang von Goethe'nin Sanatta ve Edebiyatta Eleştirel Yönü	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.4. Geçerlik ve Güvenirlilik	43
3.5. Veri Analizi	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve Yorum	45
-------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	54
5.2. Tartışma	55
5.3. Öneriler	60

KAYNAKLAR.....	62
----------------	----

EKLER.....	72
ÖZGEÇMİŞ.....	76



TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: Katılımcıların mesleki deneyim bilgileri tablosu.....	41
Tablo 2: Katılımcıların öğrenim bilgileri tablosu.....	42
Tablo 3: Eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini artırmasına yönelik yanıtlar.....	45
Tablo 4: Eleştirel okumanın metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmedeki etkililiğiyle ilgili değerlendirme tablosu	45
Tablo 5: Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilen metin türleri	46
Tablo 6: Eleştirel okuma tekniğini derslerinde kullanma sıklığı.....	48
Tablo 7: Eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek kullanılan yöntemler	49
Tablo 8: Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilen öğretim yaklaşımları .	49
Tablo 9: Peyami Safa'nın eserlerinin Türkçe derslerinde okutulma oranı	50
Tablo 10: Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin Türkçe derslerinde okutulma oranı	50
Tablo 11: Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi	51
Tablo 12: Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan öğretim materyalleri....	53

KISALTMALAR

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MEBBİS : Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

TDK : Türk Dil Kurumu



ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ELEŞTİREL OKUMA BAĞLAMINDA PEYAMİ SAFA VE JOHANN WOLFGANG VON GOETHE ESERLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eleştirel okuma bağlamında Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerini incelemektir. Eleştirel okuma becerisinin bireylerin okuduklarını sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama süreçlerinde oynadığı kritik rol ele alınarak bu araştırma kapsamında öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilerine kazandırma sürecinde kullandıkları yöntemler, metin türleri ve karşılaştıkları zorluklar detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Çalışmada veri toplama araçlarından görüşme teknikleri kullanılarak öğretmenlerin eleştirel okuma becerisine dair algıları ve deneyimleri analiz edilmiştir. Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme sürecine katkısı ele alınmış; bu eserlerin dil, içerik, felsefi ve sanatsal yönleri incelenerek öğretim süreçlerinde değerlendirilme biçimleri tartışılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin eleştirel okuma becerisine yönelik farkındalıklarının artırılması, eğitim süreçlerinde daha etkin yöntemlerin geliştirilmesi ve eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Çalışma, Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasındaki işlevini ortaya koyarak bu eserlerin öğrencilerin bilinçli ve sorgulayıcı bireyler olarak yetişmelerine sunabileceği katkıları vurgulamaktadır. Bu yönüyle çalışma, edebiyatın eğitsel gücünü öne çıkararak eleştirel okuma eğitiminin niteliğini artıracak pedagojik yaklaşımlara ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Okuma Becerisi, Johann Wolfgang von Goethe, Öğretmen Görüşleri, Peyami Safa, Türkçe Eğitimi.

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF PEYAMI SAFA AND JOHANN WOLFGANG VON GOETHE'S WORKS IN THE CONTEXT OF CRITICAL READING BASED ON THE VIEWS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS

The aim of this study is to examine the works of Peyami Safa and Johann Wolfgang von Goethe in the context of critical reading, based on the perspectives of Turkish language teachers. Emphasizing the crucial role of critical reading skills in enabling individuals to question, analyze, evaluate, and interpret what they read, this research investigates in detail the methods teachers use to help students acquire these skills, the types of texts they prefer, and the challenges they face. Using interviews and questionnaire techniques as data collection tools, the study analyzes teachers' perceptions and experiences related to critical reading. The contribution of the works of Peyami Safa and Johann Wolfgang von Goethe to the development of students' critical reading skills is discussed; their linguistic, thematic, philosophical, and artistic aspects are examined, along with how these texts are used in teaching practices. The findings indicate the need to increase teachers' awareness of critical reading, develop more effective teaching methods, and diversify the materials used to foster this skill. The study highlights the role of Peyami Safa's and Johann Wolfgang von Goethe's works in fostering critical reading abilities, emphasizing how these texts contribute to the development of conscious and inquisitive individuals. In this respect, the study aims to shed light on pedagogical approaches that enhance the quality of critical reading education by emphasizing the educational power of literature.

Keywords: Critical Reading Skills, Johann Wolfgang von Goethe, Teachers' Opinions, Peyami Safa, Turkish Language Education.

ÖNSÖZ

Eleştirel okuma becerisi; bireyin okuduğu metinleri sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama sürecinde etkin bir rol üstlenmesini sağlayan, çağdaş eğitimin en önemli unsurlarından biridir. Bilgiye ulaşmanın her zamankinden daha kolay olduğu günümüzde bilginin doğruluğunu sorgulamak, farklı bakış açılarını değerlendirmek ve derinlemesine analiz yapabilmek büyük bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağlamda edebi eserler, bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından vazgeçilmez bir kaynak sunmaktadır.

Bu çalışmada edebiyat dünyasının iki büyük ismi olan Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserleri eleştirel okuma bağlamında ele alınmıştır. Her iki yazar da yalnızca yaşadıkları dönemi etkilemekle kalmamış, aynı zamanda toplumlarına yön veren düşünceleriyle edebiyat tarihinde derin izler bırakmıştır. Onların fikir dünyasını, edebi ve felsefi yaklaşımlarını ele almak, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme sürecine sunabilecekleri katkıyı araştırmak benim için değerli bir süreç olmuştur. Bu çalışma aracılığıyla bilim dünyasına katkıda bulunabilmekten mutluluk duyduğumu belirtmek isterim.

Bu araştırmanın her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden danışmanım Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Onun akademik rehberliği ve desteği olmasaydı, çalışmanın bu denli kapsamlı ve titiz bir şekilde tamamlanması mümkün olmayabilirdi.

Ayrıca bu süreci benim için daha anlamlı ve değerli kılan, her zaman yanımda olan aileme de teşekkür etmek isterim. Araştırmamı yürütürken benden sabır ve anlayışlarını esirgemeyen kıymetli eşim Özgüven KAPLAN' a ve sevgili oğlum Kaan'a ve her daim tüm destekleriyle yanımda olan kıymetli Sinem SÖNMEZ' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca örnek kişiliğiyle fikir dünyamı zenginleştiren sevgili annem Havva SEVEN çalışmayı tamamlama sürecimde bana ilham kaynağı olmuştur.

Bu çalışmanın eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sunması ve edebiyatın gücünü bir kez daha gözler önüne sermesi dileğiyle...

Elif KAPLAN

ARTVİN-2025

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Duyguların ve düşüncelerin paylaşılabilmesi için dilin varlığına ihtiyaç vardır. İnsanlar arasındaki bilgi aktarımı dil aracılığıyla gerçekleşir. Dil, insan zihninin bir ürünü olarak ortaya çıkmış ve sonrasında düşüncelerin şekillendiricisi hâline gelmiştir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel dil becerisi olarak tanımlanır. Bir dilin öğrenilmesi sürecinde kritik öneme sahip olan bu beceriler, Türkiye’de millî eğitim programı kapsamında Türkçe dersleri vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmaktadır (Yılmaz, Özer, Coşguner, & Taşcı, 2024).

Gemalmaz (1994)’a göre dil, canlı bir varlıktır ve ilk insanla beraber doğmuştur. Dünyaya gelen her insan dille tanışır, dil bir insanın değil insanlığın dünyaya bıraktığı ebedi bir kaynaktır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1999), anadil eğitimi ve öğretiminin en önemli iki boyutunun anlama ve anlatma olduğunu belirtir. Anlama; dinleme ve okuma becerilerini, anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini kapsar.

Karatay (2009) ve Server (2009), okumayı; harfler, sözcükler, grafikler ve görsellerin duyu organları aracılığıyla algılanması, önceki bilgilerle ilişkilendirilerek tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasını içeren, aynı anda hem duyuşsal hem de zihinsel süreçlerin işlediği karmaşık bir etkinlik olarak tanımlamaktadır.

Yaşadığımız dönemdeki bilimsel, teknolojik ve sosyo-kültürel değişimler okuma tanımının da değişmesi ve kendini güncellemesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. 1956’da UNESCO Uluslararası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda okumanın yalnızca yazılı materyallerdeki işaret, şekil ve sembollerin seslendirilmesinden ibaret olmadığı görüşü vurgulanmıştır. Bu görüşle “işlevsel okur-yazarlık” kavramıyla, okuma becerileri bireyin okuma ve yazma bilmesinden öteye taşınmıştır. Şahin (2011), okumayı geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel ya da diğer duyu organları aracılığıyla algılama ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Dar anlamda ise yazılı sembollerin çözümlenmesini sağlayan bir becerinin edinilmesi ve öğretilmesi olarak ifade etmektedir.

Okuma becerisini kazanan bireylerin okumuş oldukları metinlere yaklaşımları çok önemlidir. Okuyucunun içinde bulunduğu peşin kabul veya ret durumu anlamlandırma sürecine ket vurmaktadır. Bu sebeple özellikle eleştirel okuma becerisinin erken yaşlardan

itibaren kazandırılması, bu yaklaşımın bir alışkanlığa dönüşmesi açısından faydalı olacaktır. Okuma alışkanlığı, bilgi çağında yalnızca bilgi edinme amacıyla sınırlı bir etkinlik olarak görülmemelidir. Okuma; bireyin eleştirel düşünme, analitik değerlendirme ve yaratıcı bakış açısı geliştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Kökenbilgisi çalışmaları, dilin tarihî gelişimini anlamada önemli bir kaynak oluşturur (Gülensoy, 2020). Türkçede “eleştiri” kelimesi, kökenini “elemek” fiilinden alır. “Eleme” eylemi ise “el” sözcüğünden türemiş olup, “tek tek inceleyerek değerlendirmek, ayıklamak ve seçmek” anlamına gelir (Eyuboğlu, 2004). Eleştirel okuma, bu becerilerin kişinin kendi analiz ve sentez yeterlilikleri doğrultusunda edinmiş olduğu “okuduğunu anlama ve anlamlandırma” sürecidir. Eleştirel okumada kişinin dikkat yeteneğiyle beraber yaşamı boyunca edinmiş olduğu bilgi, birikim ve tecrübeleri de okuduğunu anlama ve algılama sürecinin bir parçası olarak değerlendirilir. Eski Yunan felsefesinde yaratıcılık ve bilginin ortaya çıkabilmesi için bu bilgi ve tecrübelerin oluşturduğu enerjinin hafızayla bir araya gelmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Eleştirel okuma, okuyucunun belirli bir amaç doğrultusunda yorumladığı yazılı eserin içerisinde “kendi anlamlandırma süreçlerini” oluşturmasıyla gerçekleşir.

Okuyucu, bu anlamlandırma sürecini gerçekleştirirken önyargılardan ve yanılsamalardan uzak bir gerçekçilik takınmalıdır. Okuduğu metnin yazıldığı dönemi, yazarın sahip olduğu ideolojiyi, metindeki satır arası iletileri fark etmeli, okuma sürecinin başından sonuna kadar bu farkındalığı devam ettirmelidir. Yıldız (2008), eleştirel okumanın temel amacını öğrencilerin metin üzerine sistematik ve sorgulayıcı bir yaklaşım geliştirmelerini teşvik etmek, metni çok yönlü bir bakış açısıyla analiz ederek olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmelerini sağlamak ve bu süreçte bağımsız düşünme becerilerini geliştirerek kendi çıkarımlarını oluşturmalarına katkıda bulunmak olarak açıklamaktadır.

Eleştirel okuma, dört temel bileşenden oluşmaktadır: dikkat, şüphe, sorgulama ve üstbiliş. Dikkat, okuyucunun metindeki örtük anlamları ve ayrıntılarda saklı iletileri fark edebilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Dikkatli bir okur, metnin satır aralarındaki en ince ayrıntıları fark ederek, yazarın anlatmak istediklerine tam olarak hâkim olur. Bu süreç içerisinde gözden hiçbir şey kaçırmayacağı için de yanlış anlama veya bilgi eksikliği gibi metnin anlam bütünlüğünü bozacak kısıtlamalardan uzak kalır. Eleştirel okuyucu, okuma ortamını tüm bu unsurları göz önünde bulundurarak hazırlar.

Şüphe; varlıkların, olayların, düşüncelerin yanıltıcılığıyla birlikte kendi algımızdaki hataları sorgulamamızı da sağlayan bir araçtır ve eleştirel okuyucunun en önemli yeterliliğidir. Eleştirel okuyucu, metnin yüklemiş olduğu tüm anlamlara şüpheyile yaklaşır; anlatılanları aklın, bilimin ve kendi bilincinin süzgecinden geçirdikten sonra yorumlar. Sadioğlu ve Bilgin (2008), günümüzde öğrencilerin edindikleri bilgiyi doğrudan kabul etmek yerine, bilişsel süzgeçlerinden geçirerek doğruluğunu değerlendirmeleri, bilgiyi analiz edip yorumlamaları, eleştirel bir yaklaşımla sorgulamaları ve yeniden yapılandırmaları, temel akademik beceriler arasında görülmektedir.

Sorgulama; eleştirel okuma sürecinin temel unsurlarından biri olup okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yani sürecin her aşamasında gerçekleştirilmesi gereken bir bilişsel faaliyettir. Eleştirel okuyucu, metni anlamlandırırken aktif bir şekilde soru sormalıdır (Aktaş, 2019). Çifçi (2006), sorgulama olmaksızın gerçekleştirilen okumanın bireyi dogmatik bir okuyucuya dönüştürebileceğini, bu tür okuyucuların ise önceden belirlenmiş kabuller ve reddedişler çerçevesinde düşündüğünü belirtmektedir. Zihnine ket vurarak okuyan bir okuyucu, okuma sürecini ön yargıları doğrultusunda tamamlar ve bu süreç nesnel olmaktan çıkar. Sürecin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için okuyucu, zihnindeki tüm yargıları bir kenara bırakarak, sadece okuduklarından çıkardığı anlamlara odaklanmalıdır.

Üst biliş; okuyucunun metni anlama ve yorumlamadaki bilişsel süreçlerin kontrolünü sağlayabilme becerisini ifade eder. Bu terim, okuduğunu analiz etmek, içeriği sentezlemek, verilen anlamlar arasında bağlamsal ilişkiler kurmak ve okuduklarını derinlemesine anlamaya çalışmak gibi karmaşık zihinsel işlemleri kapsar.

Eleştirinin kökeni, sanatların tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanlık, en erken dönemlerden itibaren sanat eserlerine kayıtsız kalmamış; bu eserler karşısında hayranlık, hayal kırıklığı ve çeşitli duygusal tepkiler geliştirmiştir. Zamanla bu içgüdüsel tepkiler yerini sistematik değerlendirmelere bırakmış, sanat eserlerinin yapısal ve estetik yönlerini inceleyen uzman görüşleri ortaya çıkmıştır. Böylece eleştiri, yalnızca sanatsal bir ifade biçimi olmanın ötesine geçerek hem bir bilim disiplini hem de estetik bir yorum alanı olarak gelişmiştir.

Savaşkan (2013), okumanın zihinsel gelişime önemli ölçüde katkı sağlayan temel bir öğrenme alanı olduğunu vurgulamakta ve eğitim programları çerçevesinde öğretim sürecinde yer aldığını belirtmektedir. Eleştirel okuma becerisi, Türkiye Yüzyılı Maarif

Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında ele alınmış olup, programın “1.1. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları” başlığı altında şu şekilde ifade edilmiştir: “*Bütün dil becerilerinde temel düzeyde donanıma sahip olarak ortaokula geleceği varsayılan öğrencilerin, bu sürecin sonunda eleştirel bir anlama sürecini veya eleştirel bir üretimi gerçekleştirmesine imkân sağlayacak bir yapı oluşturulduğu*” (MEB, 2024). Programın temel hedeflerinden biri, öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini bilinçli bir şekilde analiz edebilmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleridir.

Karadeniz (2014), günümüzde bilgi kaynaklarının çeşitlenmesiyle birlikte bireylerin edindikleri bilgileri sorgulamadan kabul etmelerinin yerine, eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirebilmelerinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin okuma ve dinleme süreçlerinde analitik ve sorgulayıcı bir yaklaşım benimsemeleri, bilgiye bilinçli ve eleştirel bir perspektiften yaklaşımları, çağdaş eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Eleştirel okuma becerisine sahip bir okuyucu; metni ön yargılarından uzak, objektif bir şekilde değerlendirme imkânı bulacaktır. Bu sebeple eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında tercih edilen metinler de en az bu beceri kadar önemlidir. Çünkü okuyucu merak ettiği ve zevk aldığı konularda yazılanları okurken okumanın gerçek keyfine varabilir. Aksaçoğlu ve Yılmaz, (2007), bireylerin okumaya yönelmelerinin farklı motivasyonlara dayandığını belirtmektedir. Bu motivasyonlar arasında okuma eyleminden keyif alma, boş zamanlarını verimli değerlendirme, akademik başarılarını artırma ve okuyan bireyleri örnek alarak onlar gibi olma isteği yer almaktadır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında bireyin içsel ve dışsal güdülerinin önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Eleştirel okuma becerisi, çağın gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarını, analiz etmelerini kısacası üst biliş kontrolünü sağlayan temel bir yetkinliktir. Bu bağlamda, eleştirel okuma becerilerini kazandırmak için öğretmenlerin hangi tür metinleri ve etkinlikleri tercih ettiği, bu beceriyi geliştirmek ve ölçmek için kullandıkları materyaller ve yöntemler ayrıca dünya edebiyatında önemli izler bırakan Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe’nin; eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine katkısını araştırmak hem alandaki öğretmenlere bir kaynak oluşturması hem de eleştirel okuma becerisi farkındalığıyla ilgili yeni çalışmaların önünün açması bakımından bu çalışmayı değerli kılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin ve eserlerinin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine sağladığı katkılar, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Soruları

Çalışmanın problem cümleleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini artırmadaki etkisi nedir?
2. Eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmedeki etkinliği nasıl değerlendirilmektedir?
3. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih ettikleri metin türleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenleri, eleştirel okuma tekniklerini derslerinde hangi sıklıkta kullanmaktadır?
5. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için hangi yöntemleri tercih ediyor?
6. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi öğretim yaklaşımlarını tercih ediyor?
7. Türkçe öğretmenleri, Peyami Safa'nın eserlerini derslerinde okutmayı tercih ediyor mu?
8. Türkçe öğretmenleri Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerini derslerinde okutmayı tercih ediyor mu?
9. Türkçe öğretmenleri, Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyor mu?
10. Türkçe öğretmenleri, Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserleriyle eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi ders materyallerini tercih ediyor?

1.3. Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Çoban'a (2025) göre, geçmişten günümüze uzanan eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrenmenin etkili ve kalıcı hâle gelebilmesi için daima bir öğretim materyaline ihtiyaç duymuştur. Eğitim süreçlerinin gelişimine paralel olarak materyallerin niteliği de değişmiş;

öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak ve öğrenme sürecini desteklemek amacıyla çeşitli araç-gereçlerden yararlanılmıştır. Üst düzey okuma becerileri gerektiren eleştirel okuma sürecinde metin seçimi en az materyallerin seçimi kadar önemlidir. Eleştirel okuma öğretiminde en önemli unsurlardan biri, öğretmenin metin seçiminde gösterdiği titizliktir. Öğretim sürecinde kullanılacak metinler yalnızca içerik veya konu açısından değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli bakımından da değerlendirilmelidir. Metnin dili, yapısı, sunduğu argümanlar ve farklı bakış açıları, öğrencilerin analiz etme, sorgulama ve değerlendirme yetilerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, metin seçiminde bilinçli ve stratejik bir yaklaşım benimsemelidir.

Ateş (2013), öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirebilmeleri için belirli bir yapısal ve dilsel zorluk düzeyine sahip geniş bir metin çeşitliliğine sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. Bu tür metinler, öğrencilerin okuma becerilerini kademeli olarak geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda eleştirel düşünme ve metinler arası ilişkiler kurma yetilerini de desteklemektedir. Okuyucu, eleştirel okuma tekniğiyle ele aldığı metindeki olgu ve görüşleri, yazarın ideolojisini, metnin yazılış amacını analiz ederken tercih ettiği eserler onun bilinç düzeyine de etki edecektir. Bu sebeple, özellikle Türk ve dünya edebiyatında yer edinmiş edebi niteliği yüksek yazarların eserlerinin tercih edilmesi gerekmektedir.

Peyami Safa edebiyat dünyasındaki başarısının yanı sıra mistik motifleri eserlerine taşımasıyla da dönemindeki diğer romancılardan ayrılmaktadır. Safa hem çok güçlü bir edebiyatçı hem de kendisine sunulan her bilgiye şüpheyile yaklaşan bir mistiktir. Kutlu (2018), mistisizmin bireyin içsel dünyasında yaşadığı çatışmalara ve varoluşsal sorgulamalarına belirli ölçüde yanıt sunduğunu ifade etmektedir. Özellikle şüphe ve tereddütle sürdürdüğü mücadelede mistisizmin ona zihinsel ve ruhsal bir sığınak sağladığı, böylece bireyin, belirsizlik içinde bir yön tayin etmesine imkân tanıdığı görülmektedir.

Türkiye, özveriyle kendini yetiştiren bireylerin vatanıdır. Ancak hiç kimse Peyami Safa kadar kendi kendini geliştirmemiş ve hatta yetiştirmenin ötesinde âdeta kendini var etmemiştir. Maddi imkânsızlıklara rağmen sahip olmadığı parasını ekmekten, giyimden önce kitaba harcamış; üstelik belirli bir alanla sınırlı kalmaksızın her türden kitaba yönelmiştir (Ortaçgil, 1960).

Alman yazar Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), yalnızca Alman edebiyatının değil, aynı zamanda dünya edebiyatının en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Erkurt & Şen, 2022). Kapsamlı bir eğitim almış olan Goethe, edebiyatla sınırlı kalmayarak doğa bilimleri, resim, müzik, felsefe ve teoloji gibi birçok alanda derinlemesine bilgi edinmiş ve kendini geliştirmiştir (Saatcı, 2022). Eserleri, geniş felsefi temalar içermesi ve insan doğasını incelikli bir şekilde ele almasıyla öne çıkmaktadır.

2005 Taslak Türkçe Programı ile eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil edilen eleştirel okuma becerisi hem akademik hem de sosyal anlamda gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Çünkü hızlı bir bilgi akışının olduğu bu dönem, özellikle genç bireylerin okudukları metinlerde verilmek istenen düşünceyle ilgili doğru analizler yapmaları ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Bilgi çağının kavranması ve gelişen iletişim teknolojileri sayesinde bilginin daha hızlı ve kolay erişilebilir hâle gelmesi, bireylerin maruz kaldıkları yoğun bilgi akışını eleştirel bir süzgeçten geçirme gerekliliğini her zamankinden daha önemli kılmıştır. Bilginin doğruluğunu sorgulama ve anlamlandırma ihtiyacının artmasıyla birlikte, eleştirel okuma kavramı eğitim ve öğretim süreçlerinde giderek daha fazla önem kazanmış ve akademik çalışmalarda sıkça ele alınan bir konu hâline gelmiştir (Çifçi, 2006).

Teknolojik ilerlemeler, eğitim süreçlerini dönüştürdüğü gibi eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin de değişmesine neden olmuştur. Geleneksel öğretim metotlarının yanı sıra, teknolojiyle uyumlu yeni nesil öğretim araçları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretimi Programı (2024) çerçevesinde, “1.1 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları” bölümünde, öğrencilerin sorgulama, değerlendirme, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli düzenlemelerin yapıldığı belirtilmektedir. Bu program, bireylerin yalnızca kimlik ve karakter gelişimini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda küresel değişimlere uyum sağlayarak toplumsal hayatta etkin bir rol üstlenmelerine imkân tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, dil becerilerinde temel düzeyde yeterlilik kazanarak ortaokula başlayan öğrencilerin süreç sonunda eleştirel anlama ve üretim becerilerini geliştirmelerine yönelik bir sistem oluşturulduğu vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini ve izlediklerini bilinçli bir şekilde analiz etmeleri ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, günümüz eğitim sisteminde eleştirel düşünmenin temel bir unsur olarak kabul edildiğini ve öğrencilerin bilişsel yetkinliklerini artırmaya yönelik yapılandırılmış bir anlayışın benimsendiğini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sunulan “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı”, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak onların öğrenme süreçlerini destekleyen esnek ve bireyselleştirilmiş bir öğretim modeli olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde bilgiye erişme ve işleme imkânı tanıyarak, onların düşünme, sorgulama ve analiz yapma yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yöntem, öğretim sürecini tek tip bir yapıya indirgemek yerine, öğrenme stilleri, ilgi alanları ve bilişsel düzeyler doğrultusunda çeşitlendirilmiş içerikler ve etkinlikler sunarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim anlayışı, yalnızca akademik bilgiyi aktarmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin analitik ve eleştirel bakış açıları kazanmalarını sağlayarak onların çok yönlü gelişimlerini de hedeflemektedir.

Bu yaklaşımla öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak daha kapsayıcı eğitim ortamları oluşturulması amaçlanır. Farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında sunulan yaşantılardan biri olan “Zenginleştirme Stratejisi” özellikle üst bilişsel düşünme becerilerini gerçekleştiren öğrenci gruplarını kapsamaktadır. Bu strateji, yalnızca öğretim programının sınırları içinde kalmayıp, öğrencilere daha kapsamlı ve derinlemesine öğrenme imkânları sunarak onların bilgiye eleştirel ve analitik bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamaktadır. Öğrenme süreçlerini zenginleştiren bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca yüzeysel bilgi edinmeleriyle sınırlı kalmayıp, bilgiyi değerlendirme, karşılaştırma ve farklı bağlamlarda kullanma becerilerini geliştirmelerine de katkı sunmaktadır.

Bunun yanı sıra, farklılaştırılmış öğretim stratejisi, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine ve gereksinimlerine uygun şekilde özelleştirilmiş içerikler sağlayarak akademik başarılarını desteklemektedir. Böylece, her öğrenci kendi öğrenme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve bilgiyi sorgulayıcı bir yaklaşımla değerlendirme fırsatı elde etmektedir (MEB, 2024). Bu öğrenciler, bilişsel olarak yaşıtlarından daha ileri düzeydedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan zenginleştirilmiş öğrenme tasarımları bu öğrencilerin daha derin ve karmaşık içerikleri keşfetmelerine ve öğrendiklerini yaratıcı yollarla sergilemelerine olanak tanımaktadır. Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserleri bu öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda; Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eğitimde nasıl değerlendirildiği ve bu eserlerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede hangi özelliklerinin ön plana çıktığı analiz edilecektir Üst düzey biliş becerileri gerektiren eleştirel okuma sürecinde, okuma yeterliliğin kazanmış olan öğrenciler Peyami Safa'nın eserlerinden ne kadar faydalandırılıyor?

Sadioğlu ve Bilgin (2008), eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin, 1950'li ve 1960'lı yıllarda yaşanan siyasi gerginlikler, hızlı teknolojik ilerlemeler ve iletişim kanallarının etkinliğinin artmasıyla ortaya çıkan karmaşık dünya düzenine uyum sağlama gerekliliğinden doğduğunu ifade etmektedir. İnsanoğlunun değişen ve gelişen ihtiyaçları düşünüldüğünde tarihin ilk çağlarından itibaren önemini ve varlığını koruyan tek bir ihtiyacı asla değişmemiştir. Bu ihtiyaç “okuma” ihtiyacıdır. Dilin dört temel becerisinden biri olan okumak aynı zamanda bu becerilerin de temelini oluşturmaktadır (Mut, 2021).

Eleştirel okumaysa okurun aktif olduğu bir okuma sürecini tanımlamaktadır. Okuyucunun; kendisine sunulanı tüm ön yargı ve genellemelerden uzak bir şekilde analiz etme, çıkarımlarda bulunma ve bu çıkarımlardan çözümleme yapma becerisidir. Karasakaloğlu ve Bulut (2012), bilginin hızla çoğaldığı ve yaygınlaştığı bir çağda, bireylerin asıl becerisi, bilgiye ulaşmaktan ziyade, karşılaştıkları yoğun bilgi akışı içinden gerekli ve anlamlı olanı ayırt ederek bunu etkili bir şekilde kullanabilmeleri olduğunu vurgulamıştır.

Özensoy (2011), eleştirel okumayı, bireyin metni yalnızca anlamakla kalmayıp, aynı zamanda içerdiği düşünceleri sorgulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi süreci olarak

tanımlamaktadır. Bu süreç, okuyucunun metne eleştirel bir perspektiften yaklaşarak, sunulan bilgileri tarafsız bir şekilde irdelemesini ve bilinçli bir yargıya varmasını gerektirmektedir.

Eleştirel okuma kavramı her geçen gün önemini daha da artırmaktadır. Uluslararası kaynaklar eleştirel okuma becerisiyle ilgili çalışmaların uzun zamandan beri takip edildiğini göstermektedir. Özellikle sosyal medya mecralarında dolaşan haberlerin doğruluğuyla ilgili yapılan araştırmalar gösteriyor ki çağımız bilgi ve bilgi kirliliği çağıdır. Bir bilginin doğruluğu kesinleşmeden, farklı iletişim kanalları yoluyla büyük kitleleri etkilemekte olduğu hepimizin her gün karşılaştığı bir rutin halini almıştır. Gerçeğin aktarılma biçimi, bilgilerin kasıtlı olarak çarpıtılması, önyargılar ve çıkar amaçlı yönlendirmeler, bilginin güvenilirliğini doğrudan etkileyen unsurlardır.

Günümüzde bilginin hızla yayılmasıyla birlikte, doğruluğu teyit edilmemiş ve manipülasyon amacı taşıyan içerikler, bireyler ve toplum üzerinde yanıltıcı ve olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Eleştirel okuma becerisini kazanmış bir okuyucu, kendisine sunulan bilginin doğruluğundan şüphe ederek okumaya başlar. Bu bilgiyi hem kendi ön yargılarından hem de bilgiyi ona sunan kişinin yanlısılarından sıyrarak gerçekliğin süzgecinden geçirip sonra kabul eder. Bu beceriyi kazanmış olan okuyucuyu, metinler üzerinden manipüle etmek olanaksızdır.

Sadioğlu ve diğerleri (2008), alan yazınında eleştirel okuma becerisine duyulan gereksinime rağmen, yapılan araştırmaların büyük ölçüde mevcut durumu betimlemeye yönelik olduğunu belirtmektedir. Oysa eleştirel okuma becerisinin yalnızca tespit edilen eksikliklerle sınırlı kalmaksızın, geliştirilmesine yönelik uygulamalı araştırmalara da ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini kazanmalarına ve bu beceriyi etkin bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayacak çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu sebeple özellikle yaşamış olduğumuz dönemde toplumdaki tüm bireylerin eleştirel okuma becerisine sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında okunan metinler, becerinin kazanılmasında uygulanan yöntemler kadar önemlidir. Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma becerilerinin faydalılığı hakkında neler düşünmektedir ve bu yeterliliği öğrencilerine kazandırmak için hangi çalışmaları hangi metinler üzerinden hangi materyallerle yapmaktadırlar?

Araştırmamızda özellikle üzerinde duracağımız bu fenomenler bizlere hem eleştirel okuma becerisinin hem de bu beceriyi kazandırmak için tercih edilen metin türleri ve etkinlik

yöntemleri hakkında fikir verecektir. Yıldırım ve Şimşek (2005), modern dünyada bireyin, kendisine sunulan bilgileri pasif bir şekilde kabul eden bir alıcı olmaktan ziyade, bilginin inşası ve anlamlandırılması sürecine aktif olarak katılan bir özne olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlayış, bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek bilgiyi sorgulamasını, analiz etmesini ve yeniden yapılandırmasını gerektiren çağdaş eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada, görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin sürece gönüllü olarak dâhil oldukları kabul edilmiştir. Katılımcıların araştırmaya istekli olmaları, veri toplama sürecini olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenlerin sorulara içten ve samimi yanıtlar verdiği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Artvin ilinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden gönüllülük esasına göre seçilen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapıldığından, araştırma yalnızca Hopa, Borçka, Merkez, Şavşat ve Ardanuç ilçeleriyle sınırlandırılmıştır. Yusufeli ve Kemalpaşa ilçeleri, merkeze uzak olmaları nedeniyle çalışmaya dâhil edilememiştir. Murgul ilçesi ise ulaşım zorlukları nedeniyle araştırma kapsamına alınamamıştır. Bu nedenle araştırma bulguları yalnızca belirtilen ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır ve tüm Artvin ili geneline doğrudan genellenemez.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma Eğitimi

20. yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, bu dönemin farklı kavramlarla tanımlanmasını beraberinde getirmiştir. İnsanlık, bilgiye erişim ve kullanım biçimlerindeki köklü dönüşümü vurgulamak amacıyla bu çağı bilgi çağı, teknoloji çağı veya bilgisayar çağı gibi ifadelerle adlandırmıştır. Karatay (2023), bilginin yalnızca birikmekle kalmayıp, sürekli olarak geliştiğini ve dönüştüğünü belirtmekte, bu nedenle küresel değişimlere ayak uydurmanın, bilgiyi güncelleyerek yeniden yapılandırmanın ve çağın dinamiklerine uyum sağlamanın kritik bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Okuma, yalnızca fiziksel duyuların devreye girdiği mekanik bir süreç olmanın ötesinde, bilişsel ve anlamlandırma mekanizmalarını içeren karmaşık bir zihinsel faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, bireyin beş duyu organı aracılığıyla algıladığı verileri zihinsel süzgeçlerden geçirerek anlamlandırmasını gerektirir.

Okuma, hem fizyolojik hem de bilişsel unsurları içeren dinamik bir süreç olup, bireyin düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Duyuların öğrenme sürecindeki etkisi incelendiğinde, bireylerin bilgiyi büyük ölçüde görme ve işitme yoluyla edindiği görülmektedir. Aytaş (2005), bireylerin öğrendiklerinin yaklaşık yüzde 1'ini tatma, yüzde 1,5'ini dokunma, yüzde 3,5'ini koklama, yüzde 11'ini işitme ve yüzde 83'ünü görme duyusu aracılığıyla edindiklerini belirtmektedir. Bu veriler doğrultusunda, görsel ve işitsel bileşenleri içeren okuma eyleminin öğrenme sürecinde yüzde 94 gibi belirleyici bir orana sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, okumanın yalnızca pasif bir bilgi edinme süreci olmadığını, aynı zamanda bilişsel mekanizmaları harekete geçiren aktif bir öğrenme yöntemi olduğunu göstermektedir.

Savaşkan (2013), okumayı bir metindeki sembollerin tanınması ve yorumlanması eylemi olarak tanımlayarak bireyin yeni sözcükler öğrenmesi, anlayışını derinleştirilmesi, yaratıcılık becerisiyle birlikte perspektifini geliştirmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Okuma, bilişsel becerilerin gelişiminde kritik bir rol oynar. Dil yeteneği, kelime dağarcığı ve genel bilgi birikimi, düzenli okuma alışkanlığı ile gelişir. Tarihsel süreç içerisinde bilgiye erişimin yöntemleri değişse de okuma becerisi, her dönemde temel bir öğrenme aracı olma niteliğini korumuştur. Özellikle modern dünyada bilgiye hızlı erişimin

mümkün olduğu bir çağda, bireylerin edindikleri bilgiyi eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirme gerekliliği daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda, okuma eylemi yalnızca bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda anlamlandırma, yorumlama ve analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerini de içeren kapsamlı bir zihinsel etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Okuma becerilerinin gelişiminde, dilbilgisi yapılarının doğru anlaşılması ve yorumlanması önemli bir yer tutar (Banguoğlu, 2007).

Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), okuma sürecini, dilin kuralları çerçevesinde oluşturulan yazılı iletilerin duyu organları aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren bir bilişsel etkinlik olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, okumanın yalnızca görsel bir süreç olmadığı, farklı duyu organlarının koordineli bir şekilde çalışmasını gerektiren çok yönlü bir eylem olduğu vurgulanmaktadır. Yalman ve diğerleri (2013) ise okuma becerisinin eğitimle geliştirilebilen, anlam oluşturma sürecine dayalı bir yetkinlik olduğunu belirtmekte ve bu sürecin kelime bilgisi ile dil kullanımına yönelik bilişsel süreçleri de kapsadığını ifade etmektedir. Okuma, bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlayan, dilsel yeterliliğini artıran ve eleştirel düşünme becerisini güçlendiren temel bir yetkinlik olarak değerlendirilmelidir.

Günay (2008), okuma eylemini anlam ve tutarlılık içeren bir metindeki sözcüklerin birleşimiyle ortaya çıkan anlamı keşfetme ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, yalnızca sözcüklerin yüzeysel anlamlarını kavramakla sınırlı kalmayıp, göstergeler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesiyle daha derin bir anlam bütünlüğüne ulaşmayı da kapsamaktadır. Benzer şekilde, Güneş (2007) okumayı; görme, algılama, seslendirme, anlama ve beyinde yapılandırma aşamalarını içeren, göz, ses ve beynin koordineli işleyişine dayanan bilişsel bir süreç olarak ele almaktadır. Okuma, yalnızca mekanik bir eylem değil, aynı zamanda bireyin zihinsel yapısını geliştiren, bilgiye ulaşmasını ve eleştirel düşünmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Birçok tanım incelendiğinde okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutları içerdiği ve okuma sürecinin bir aşamalar bütünü olduğunu belirten genel sonuçlara ulaşılabılır. Bu tanımlardan, okumanın karmaşık bir süreç olduğu ve sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda duygusal ve fiziksel katılım gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Demirel (2002), gelişmiş toplumlarda okumanın ilerlemenin temel unsurlarından biri olarak kabul edildiğini, ancak gelişmemiş toplumlarda okuma alışkanlığı kazanmamış bireylerden oluşan kuşakların ciddi bir risk oluşturduğunu vurgulamaktadır. Okuryazarlık becerilerinin sürdürülebilir şekilde gelişebilmesi için bireylerin düzenli okuma alışkanlığı

edinmeleri ve bu alışkanlığın yaşam boyu devam eden bir sürece dönüşmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, bireyin yalnızca okuma alışkanlığı kazanması yeterli olmayıp, aynı zamanda bu eylemi bilinçli ve derinlemesine bir şekilde gerçekleştirmesi de büyük önem taşımaktadır (Topçuoğlu vd., 2013).

Özçelebi ve Cebecioğlu'na (1990) göre bireyler, mesleki bilgilerini artırmak, günlük yaşamın gereksinimlerini karşılamak, güncel gelişmeleri takip etmek, entelektüel becerilerini güçlendirmek, özel ilgi alanlarını geliştirmek, dini gereksinimlerini karşılamak, boş zamanlarını değerlendirmek ya da kişisel tatmin ve estetik haz elde etmek amacıyla kitap okumaya yönelmektedirler. Wallace (2001), okumanın başlangıçta edilgen bir dil becerisi olarak kabul edildiğini, ancak daha sonra etkin bir süreç olarak değerlendirildiğini ve nihayetinde etkileşimli bir dil becerisi olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Kavramsal amacın ötesine geçen bir okuma sürecinde, okuyucu yalnızca bilgiyi alıcı konumunda olmaktan çıkarak, metinle etkileşim kuran, eleştirel düşünen ve anlamı yeniden yapılandıran aktif bir konuma geçmektedir.

Akçamete'ye (1999) göre düşünme becerisinin gelişimi, metinlerdeki düşünsel bütünlüğün kavranması ve okuyucunun metin yazarıyla bilinçli bir etkileşime girmesiyle mümkün hale gelmektedir. Okuma eylemi hangi amaç doğrultusunda gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, temelinde bir iletişim süreci barındırmaktadır. Ancak bu iletişim yalnızca okuyucu ile metin arasındaki doğrudan bir etkileşimle sınırlı kalmamaktadır. Okuma sürecine, bireyin geçmiş deneyimleri, sahip olduğu bilgi birikimi, kültürel altyapısı, inanç sistemi, değer yargıları ve beklentileri gibi birçok unsur da dâhil olmakta ve anlamlandırma sürecini doğrudan etkilemektedir (Coşkun, 2002).

Okuma, bireyin yaşamında büyük bir öneme ve geniş bir etki alanına sahip olmasına rağmen, bu beceriyi edinmek yalnızca harfleri tanıyıp çözümlemekten ibaret değildir. Aksine, okuma süreci bilişsel, dilbilimsel ve duyuşsal bileşenleri içeren uzun ve karmaşık bir gelişim sürecini gerektirir. Anlam oluşturma, eleştirel düşünme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerilerin devreye girdiği bu süreç, bireyin dil yeterliliği kadar bilişsel gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, etkili bir okuma becerisinin kazanılması zaman alan, sürekli pratik ve bilinçli yönlendirme gerektiren bir öğrenme sürecidir. Çünkü okuma, yalnızca harflerin sesli ve sessiz olarak çözümlenmesini değil, metnin içindeki duygu, düşünce ve mesajların da algılanıp kavranmasını içermelidir. Özbay ve Özdemir'e (2012) göre okuma, yalnızca kelimelerin bir araya getirilerek yüzeysel bir biçimde

birleştirilmesi olarak ele alınmamalıdır. Sembollerin görsel olarak algılanması yeterli olmayıp, bu sembollerin anlamlandırılması, yorumlanması, karşılaştırılması ve üzerinde akıl yürütülmesi gerekmektedir. Okuma sürecinin nihai amacı, ulaşılan bilgilerin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilerek bir yargıya varılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, okuma yalnızca pasif bir alımlama süreci değil, aynı zamanda bilişsel ve eleştirel düşünme becerilerini içeren aktif bir zihinsel etkinliktir.

Güneş (2007), okuma sürecinin yalnızca yazılı sembollerin algılanmasıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda bu sembollerin zihinsel kavramlara dönüştürülmesi, anlamlandırılması ve beyinde yeniden yapılandırılması süreci olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle okuma, bireyin bilişsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Okuma süreci, zihinsel yapılandırma yoluyla bireyin düşünme becerilerini geliştirirken, aynı zamanda anlam kurma ve bilgiyi yeniden inşa etme süreçlerine de olanak tanımaktadır. Serin (2011), öğrencilerin akademik başarılarının büyük ölçüde okuduğunu anlama becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Okuma ve anlama yetisi gelişmiş öğrencilerin yalnızca dil derslerinde değil, tüm disiplinlerde daha başarılı olma olasılıkları artmaktadır. Çünkü etkili okuma, bilgiyi doğru algılama, analiz etme, yorumlama ve anlamlandırma süreçlerini içerir. Bu bağlamda, eğitimde kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Yılmaz (2006), okuma ve yazma eylemini bireyin bilgiye ulaşmasını, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmesini, demokratik bir bakış açısı kazanmasını ve yaratıcı düşünceyi benimsemesini destekleyen temel unsurlar olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, bu sürecin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir olgu olduğunu vurgulayarak toplumun çağdaş ve evrensel değerler çerçevesinde şekillenmesine ve her türlü üretkenliğin artırılmasına katkı sağladığını ifade etmektedir.

Öğrencilerin akademik eğitim hayatı okuma becerisini kazanmalarıyla başlayan bir süreçtir. Okuma eğitiminin hedefleri, eğitim sürecinin farklı aşamalarında çeşitlenir. İlköğretimde, öncelikle temel okuma becerilerinin kazandırılması amaçlanır (Savaşkan & Özer, 2024). Bu süreç içerisinde öğretici metinlerden kurgusal metinlere kadar birçok yazılı materyal kişinin karşısına çıkar. Okuma yeterliliği kazanan kişi tüm bu metinleri kendi dinamikleri doğrultusunda okuyup özümsemelidir. Okuma, bireyin yaşamını zenginleştiren, bilgi edinmesini ve kültürel birikimini artırmasını sağlayan temel bir beceridir. Sürekli

gelişime açık olan bu beceri, bireyin eleştirel düşünme ve analiz yetilerini güçlendirmede de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitim sürecinin her aşamasında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, eğitimin temel hedeflerinden biri olarak ele alınmıştır (Coşkun, 2003).

2.2. Eleştirel Okuma Becerisi

Özdemir (2013), eleştirel okuma kavramını bireyin okuduğu metinler üzerine düşünmesi, bunları sorgulaması, değerlendirmesi ve bu değerlendirme sürecini alışkanlık haline getirmesi olarak tanımlamaktadır. Arslan ve diğerlerine (2009) göre ise okuma, dar anlamda yazılı bir metni çözümleme ve grafiksel olarak kodlanmış bir bildirimi anlama süreci olarak ele alınırken, geniş anlamda ise metinlerin yorumlanması ve derinlemesine analiz edilmesi süreci olarak değerlendirilmektedir.

Kurudayıoğlu ve Çelik'e (2013) göre, yetkin bir okuyucu, okuma sürecinde anlamlandırma düzeyini sürekli olarak gözden geçirir, karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturur ve anlamadığı bölümleri tekrar okuyarak ya da destek alarak çeşitli stratejiler geliştirir. Ayrıca, iyi bir okuyucu, okuma sonrası süreci de aktif bir şekilde yönetir; metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir, önemli noktaları özetler ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.

Ezbere dayalı öğretim yöntemleri, öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerini olumsuz etkileyerek eğitimin her aşamasında öğrenme sürecine ket vurmaktadır. Açıkgöz'e (2019) göre, bilişsel alanın üst düzey becerilerini kazanamayan öğrenciler, yalnızca ezber yapmaya yönelmekte ve bu durum, onların yeni karşılaştıkları durumlar karşısında çözüm üretememelerine neden olmaktadır. Bu durum, tıpkı bir bilgisayarın, yazılımında bulunmayan bir komutla karşılaştığında işlevsiz hale gelmesine benzetilebilir.

Türkiye'deki eğitim sisteminin en büyük sorunlarından biri, öğrencilere bilişsel alanın üst basamaklarına yönelik düşünme becerilerini kazandırılmamaktır. Bu nedenle eğitim süreci, öğrencileri hayata hazırlamak yerine, çoğunlukla yalnızca teorik ve pratikte kullanılmayacak bilgileri aktaran bir mekanizma haline dönüşmektedir. Bu olumsuzluğun temel nedenlerinden biri, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasıdır. Aşılıoğlu'na (2008) göre okuma sürecinde edilgen bir tutum sergileme, metindeki bilgileri sorgulamadan kabul etme ve geçmiş deneyimlerinden yeterince faydalanamama gibi faktörler, öğrenme sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Özellikle veri akışının çok hızlı ve kontrolsüz olduğu şu dönemde bilginin aklın, mantığın ve bilimin süzgecinden geçirildikten sonra değerlendirilmesi önemlidir. Bu da eleştirel düşünme ve okuma becerisinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Karatay (2015), bireyin günlük yaşamında bilinçli ve tutarlı kararlar alabilmesi, karşılaştığı olayları çok yönlü değerlendirebilmesi, sebeplerini irdeleyerek anlamlandırabilmesi ve en uygun çözüm yollarını üretebilmesi için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu becerilerin, bireyin sağlıklı bir düşünme süreci yürütmesini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda olaylara derinlemesine bakabilme ve alternatif çözümler üretebilme kapasitesini de artırdığı belirtilmektedir.

Balcı'ya (2024) göre bir toplumun gelişmişlik düzeyi, bireylerin okuma alışkanlığı, bilgiye erişim yetkinliği ve edindiği bilgileri etkili bir şekilde kullanabilme kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Okuma eğitimi, yalnızca sözcükleri çözümleme sürecinden ibaret olmayıp, öncelikli olarak anlamlandırmayı gerektirir. Bireyin, okuduğu metindeki anlam katmanlarını farklı bağlamlar içinde keşfetmesi, okuma sürecini daha derinlikli ve bilinçli bir hale getirmektedir. Bu süreç özellikle eleştirel okumada, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimi artıran dinamik bir yapı oluşturur. Nitekim eleştirel okuyucular, metni sorgulama eğiliminde olup, içerikle aktif bir şekilde iletişime geçerek yazarın sunduğu bilgiyi analiz etme ve değerlendirme sürecine katkı sağlarlar (Şahinel, 2010).

Şimşek (2020); okuma sürecinin okuyucu, metin ve yazar arasındaki etkileşimle şekillendiği anlaşıldığında okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin yalnızca mekanik bir yanıt üretmekten öte, bilişsel ve analitik bir sürece evrildiği görülmektedir. Bu bağlamda, okuma süreci salt kod çözme veya yüzeysel anlamlandırma ile sınırlı kalmayıp, okuyucunun metni değerlendirmesi, bağlam içinde yeniden yapılandırması ve metindeki anlam katmanlarını keşfetmesiyle daha derinlikli bir bilişsel tepkiye dönüşmektedir.

Eleştirel okuma becerisine sahip olmayan bireyler, metni anlamlandırmada aktif bir zihinsel süreç geliştiremezler. Eleştirel düşünceden yoksun bir okuma biçiminde, metinde sunulan bilgiler yüzeysel ve doğrusal bir şekilde algılanır; bağlamsal ilişkiler veya alternatif düşünce yapılarına dayalı anlam oluşturma süreçleri göz ardı edilir. Bu tür yüzeysel okuma, üst bilişsel becerilerin etkin kullanımını desteklemez. Eleştirel okuma, yalnızca metni yüzeysel olarak anlamaktan ibaret olmayıp, anlama, çözümleme ve değerlendirme aşamalarını kapsayan dinamik bir süreçtir. Bu süreçte okuyucunun zihinsel olarak aktif

olması, metni sorgulayan, farklı bakış açılarını değerlendiren ve çıkarımlar yapan bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Böylece okuyucu, metni pasif bir şekilde kabul etmek yerine, eleştirel bir perspektifle analiz ederek derinlemesine kavrama yetisini geliştirmektedir.

Türkben ve Karaman (2022), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde dikkate alınması gereken temel dil becerilerinden birinin eleştirel okuma olduğunu vurgulamaktadır. Eleştirel okuma, bireyin metni yalnızca anlamasıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sorgulaması, değerlendirmesi ve yorumlaması gereken bir süreçtir. Bu bağlamda, eleştirel düşünmenin temelleri, bireyin okuduklarını analiz etme, farklı bakış açılarını dikkate alma ve metinle aktif bir etkileşim kurma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenmiş olduğu bilgiyi analiz ederek değerlendirme ve ardından yorumlama becerisi eleştirel okumanın temel basamaklarından biridir. Bu beceri kişinin sorgulama ve kendisine sunulan bilgiyi olduğu gibi sorgulamadan kabul etmesini engeller. Karadüz (2010), Bloom'un taksonomisinde yer alan üst düzey bilişsel becerilerden uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının eleştirel düşünme sürecini desteklediğini ifade etmektedir. Bu basamaklar, bireyin bilgiyi yalnızca edinmekle kalmayıp, aynı zamanda onu anlamlandırarak yorumlamasını, farklı bağlamlarda kullanmasını ve eleştirel bir perspektifle değerlendirmesini sağlamaktadır. Böylece, eleştirel düşünme becerileri gelişen bireyler, karşılaştıkları bilgileri sorgulama, mantıklı çıkarımlar yapma ve bilinçli kararlar alma yetkinliğine ulaşmaktadır.

Değerlendirme süreçleri, yalnızca öğrencilerin belirli alanlardaki yeterliliklerini ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda onların bilişsel gelişimlerine katkı sağlamayı da amaçlamalıdır. Bu doğrultuda, kullanılan değerlendirme araçlarının öğrencilerin kavrama, uygulama, analiz ve sentez becerilerini geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Kılıç ve Eyüp (2023), araştırmalarında Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme konusunun içeriğini, öğrencinin seviyesini, kazanımını ve zaman yönetimini dikkate alarak çeşitli ölçme değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanmanın önemini vurgulamıştır. Özellikle eleştirel düşünmeyi teşvik eden soruların yer aldığı değerlendirme çalışmaları, hem öğretim sürecinin niteliğini belirlemede hem de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Savaşkan, 2016).

Şahin (2019), eleştirel okumanın temelinde yer alan üst düzey düşünme becerilerinin, aynı zamanda yapılandırmacı eğitim anlayışının temel ilkeleriyle örtüştüğünü belirtmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin eleştirel düşünme

becerilerini geliştirerek bilgiyi keşfetmelerine ve anlamlandırmalarına odaklandığını vurgulamaktadır. Öğrencinin bilgiyi doğrudan edinmek yerine, aktif bir şekilde sorgulayarak ve analiz ederek yapılandırmasının, öğrenme sürecinin kalitesini artırdığı ifade edilmektedir. Bu nedenle, eleştirel okuma becerilerinde yetkin olan bireylerin, yapılandırmacı eğitimin hedeflediği ideal öğrenci profiliyle örtüştüğü ileri sürülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, kişinin sahip olduğu argümanları daha etkili bir şekilde sunma becerisinin yanında, karşı tarafın sunduğu argümanları da doğru bir şekilde analiz etmeyi gerektirir. Ünalın (2006), eleştirel okuyucuların metni yalnızca yüzeysel olarak anlamakla yetinmeyip, içerdiği bilgilerin doğruluğunu, mantıksal tutarlılığını ve güvenilirliğini sorguladıklarını belirtmektedir. Bu süreçte okuyucular, yazarın metni hangi amaçla kaleme aldığını analiz eder ve metnin bağlamı ile içeriği arasındaki ilişkiyi değerlendirir. Eleştirel okuma, bireyin pasif bir alıcı olmaktan çıkıp aktif bir yorumlayıcı ve sorgulayıcı konumuna gelmesini sağlayarak, daha bilinçli ve derinlemesine bir okuma pratiği geliştirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu beceriye sahip bireyler; sorgulayan üreten, analitik düşünen ve doğru karar verme yetisine sahip kişilerdir.

Baki (2022), eleştirel okumanın bilimsel bir bakış açısı gerektirdiğini belirtir ve bu beceriyi 21. yüzyıldaki bireylerin sahip olması gereken temel yeterliliklerden biri olarak niteler. Hoody (2008), eleştirel okuryazarlığın temel felsefesinin, metinlerin tarafsız olmadığı ve her metnin belirli bir ideolojik çerçevede şekillendiği anlayışına dayandığını ifade etmektedir. Bu bakış açısına göre, yazarlar metinlerinde kendi dünya görüşlerini, değer yargılarını ve düşüncelerini yansıtarak belirli bir perspektif sunarlar. Dolayısıyla eleştirel okuryazarlık, okuyucunun metni sorgulayıcı bir yaklaşımla ele almasını, içeriğin ardındaki niyetleri ve ideolojik yönelimleri analiz etmesini gerektiren bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin bilinçli ve bağımsız düşünebilen okuyucular haline gelmesine katkı sağlamaktadır. Bir eser onu oluşturan kişinin ideolojilerinden bağımsız düşülemez. Eleştirel okur, kendisine sunulan her kaynağa bu görüşle yaklaşır. Bilgiyi ona sunulan şekliyle kabul etmek yerine; onu ön yargılarından uzak, analitik düşünme süreçlerinden geçirerek özümser.

Belet (2011); eleştirel okumayı okunan metin üzerinde derinlemesine düşünmeyi, çıkarımlarda bulunmayı, metindeki olaylar ve fikirler arasındaki farkları ayırt etmeyi, yazarın niyetini ve bakış açısını anlamayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, yalnızca metindeki bilgileri yüzeysel olarak almayı değil, aynı zamanda içeriği sorgulamayı, anlamlar arasında bağlantılar kurmayı ve metnin sunduğu bilgiyi daha geniş bir çerçevede

değerlendirmeyi gerektirir. Böylece okuyucu, metni bilinçli bir şekilde analiz ederek daha anlamlı ve kapsamlı bir kavrayış geliştirebilir. Bu becerinin kazandırılmasında tercih edilen metinler en az bu süreç kadar önemlidir. Okuyucu, ilgisini ve merakını cezbeden konuları içeren yazınsal türlere yönelir. Bu yönelim kişiden kişiye farklılık gösterir.

Ülper (2010), yazınsal metinleri tek anlamlı ve doğrudan bir iletisi olan yapılar olarak değil okurun aktif katılımıyla çok anlamlılık kazanan dinamik yapılar olarak tanımlamaktadır. Okurun metne yönelik tutumu, metnin okur için taşıdığı anlam ve okurun metni nasıl değerlendirdiği, bu anlamlandırma sürecinde belirleyici unsurlar arasındadır. Bu bağlamda, Grice tarafından ortaya konulan işbirliği ilkesinin incelenmesi faydalı olacaktır. Grice'ın işbirliği ilkesi, bireylerin iletişim sürecinde belirli kurallar çerçevesinde hareket ettiklerini ve bu doğrultuda sözceleri yorumladıklarını öne sürer. Bu ilke sayesinde bireyler yalnızca söylenenleri değil, aynı zamanda sözlerin arkasındaki niyeti ve bağlamsal anlamları da daha iyi kavrayabilirler (Erden, 2002).

Her okuyucu, yazınsal metinlerden kendi bilgi ve birikimleri doğrultusunda kazanımlar edinir. Günay (2007), okurun metni kendi bakış açısına göre değerlendirdiğini ve bu nedenle farklı yorumların ortaya çıkmasının doğal olduğunu belirtmektedir. Okurun metne yönelik bireysel yorumları, yalnızca metnin anlam dünyasını zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda okuma sürecinin dinamik ve etkileşimli bir yapı kazanmasını sağlar. Okur, anlamlandırma sürecinde kişisel deneyimlerini, bilgi birikimini ve dünyaya bakış açısını metne yansıtarak özgün bir anlam oluşturur. Bu bağlamda, okuyucunun yazarın düşüncelerini birebir tekrar etmesi beklenemez; aksine, metinle kurulan bu bireysel ilişki, okuma sürecinin temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Eleştirel okur, temel okuma becerilerini edinmiş bir okur gibi kavrama düzeyinde kalmaz; bişisel düzeyde edindiği bilgiyi önce yorumlar, sonra analiz eder ve değerlendirir. Tüm bu zihinsel süreçlerden geçirdikten sonra özümser. Calp (2005), bilinçli ve nitelikli bir okuyucunun okuma sürecini amaçlı ve sistematik bir şekilde yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, okuma eylemi rastgele gerçekleştirilen bir faaliyet olmaktan ziyade, bireyin neyi, neden ve nasıl okuyacağını bilerek sürdürdüğü bilinçli bir süreçtir. Okuma sürecinin etkinliği; okuyucunun metni anlama, değerlendirme ve yorumlama becerilerine bağlıdır. Dolayısıyla okuma becerilerinin geliştirilmesi, bireyin bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma yetkinliğini artırarak eleştirel düşünme sürecini destekleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Eleştirel okuyucu, okuma süreci boyunca asla pasif değildir; okuma sürecini etkileşimli bir araç hâline getirmiştir. Comber, Nixon, Ashmore, Loo ve Cook (2006), eleştirel okuma becerilerinin çocuklara kazandırılmasının temel amacının, onların sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama eşit katılımını sağlamak olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda, eleştirel okuryazarlığın gelişimi açısından demokratik eğitim anlayışının önemi vurgulanmaktadır. Türkben ve Karaman (2022) ise okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, okuyucuya duyma ve düşünme sorumluluğu yükleyen yazınsal metinlerin kullanımına dikkat çekmektedir. Öğrencinin metni yorumlamasına, çıkarımlarda bulunmasına, değerlendirme yapmasına ve okuduklarıyla yaşam arasında bağlantı kurmasına imkân tanıyan bu tür metinlerin, eleştirel düşünme sürecine katkı sunduğu ifade edilmektedir.

Bireylere özellikle erken yaşlardan itibaren temel okuma becerilerinin kazandırılması için tercih edilen metinler çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik içerisinde hem bireyin sahip olduğu zihinsel yeterliliklere hem de ilgi ve merakına uygun metinlere öncelik verilmelidir. Sturm (2003), çocukların ve yetişkinlerin hangi tür metinleri ilginç bulduklarını, okuma tercihlerini nasıl şekillendirdiklerini ve bu tercihlerinin zaman içinde nasıl değiştiğini anlamanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Adnan vd. (2016) ise bireylerin ilgi duymadıkları metinleri okumaya zorlanmalarının, onları okuma alışkanlığından uzaklaştırabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve bilinçli, yetkin okurlar yetiştirilmesi sürecinde bireylerin okuma eğilimlerinin gözlemlenmesi ve dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Ayyıldız (1994), edebî faaliyetlerin önemli bir unsuru olan okur ve okuma eyleminin, toplumsal olayların dinamikleriyle şekillendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, okuma alışkanlıklarının ve okurun niteliğinin belirlenebilmesi için, içinde bulunulan çağın karmaşık yapısının detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Türk ve dünya edebiyatında, edebi değeri yüksek eserlerin okunması, bireyin okuma becerisini yalnızca yüzeysel bir düzeyde tutmak yerine, derinlemesine analiz yapabilme yetisini geliştirmeye katkı sağlayabilir. Yalçın (2002), öğrencinin bir metni okumaya başlamadan önce kendisine “Bu metni neden okuyorum?” ve “Bu metni kim, hangi amaçla yazdı?” gibi sorular sormasının, edinilen bilgilerin içselleştirilmesini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu tür sorgulamalar, öğrencinin metinle bilinçli ve sağlam bir ilişki kurmasına yardımcı olurken, aynı zamanda okuma eğitiminin niteliğini de artırmaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinin en kritik aşamalarından biri, bireyin metnin türüne özgü özellikleri tanıyabilmesi ve bu türün gerektirdiği okuma stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanabilme yetisine sahip olmasıdır. Karatay (2014), farklı türdeki metinlerin anlaşılabilmesi için çeşitli okuma teknikleri ve yaklaşımlarının uygulanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okurun bilişsel farkındalığının yüksek olması, metnin yapısına uygun stratejiler geliştirerek kavrama sürecini derinleştirmesine katkı sağlamaktadır. Metinlerin seçimi özen gerektiren bir konudur. Anlamanın, dolayısıyla da öğrenmenin büyük oranda okuyarak gerçekleştiği düşünüldüğünde, seçilecek metinlerin nasıl bir önem arz ettiği daha iyi anlaşılmaktadır (Çiftçi ve diğerleri, 2007).

2.3. Peyami Safa'nın Sanatta ve Edebiyatta Eleştirel Yönü

Alver (2006); edebiyatın bireylerin düşünsel dünyalarını geliştirdiğini, onlara farklı bakış açıları sunarak yaşamın derinliklerine inmelerine imkân tanıdığını ve kimlik inşası ile yaşam tarzı belirlemede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Aktaş (2009) ise edebiyatı, bireylerin sözlü ve yazılı anlatımlarında hata yapmalarını önlemek amacıyla öğrenilen ve kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlamaktadır. Moran (2002), edebiyatın tanımını yapmaya çalışanların, tüm edebi eserlerde ortak olan bir niteliği belirleme iddiasında olduklarını ifade eder. Ancak ona göre, edebiyat eserlerinin tamamında ortak bir özellik bulunmamakta, yalnızca bazı eserler arasında benzerlikler gözlemlenmektedir. Sanatın tanımlanması meselesine değinen M. Weitz ise edebiyatın, diğer empirist kavramlar gibi kesin sınırlarla belirlenemeyen bir yapıya sahip olduğunu ve bu durumun, onun "açık dokulu" olmasından kaynaklandığını öne sürmektedir (Moran, 2002).

Peyami Safa, 2 Nisan 1899'da İstanbul'un Gedikpaşa semtinde dünyaya gelmiştir. Adının, dönemin önemli edebiyatçılarından Tefik Fikret tarafından verildiği bilinmektedir. Babası, II. Abdülhamid'e karşı mücadele eden şairlerden biri olarak tanınan İsmail Safa, annesi ise Server Bedia Hanım'dır. Kaynaklara göre İsmail Safa, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ilk üyeleri arasında yer almaktadır (Karaca, 1990). Türk edebiyatının en önemli yazarlarından biri kabul edilen Peyami Safa; edebiyat, dil, tiyatro, müzik, felsefe, eğitim, psikoloji, politika, ekonomi, sosyoloji, isprizma ve tıp gibi geniş bir yelpazede eserler kaleme almıştır. Ancak, sanatsal değer taşımayan ve daha çok macera türüne giren eserlerinde, annesinin adından esinlenerek oluşturduğu "Server Bedi" takma adını kullanmıştır (Timurtaş & Göze, 1976).

Polat (2024), Peyami Safa'nın eserlerinde, yaşadığı dönemde Türk toplumunu derinden etkileyen kültürel yozlaşma ve inanç krizine karşılık olarak dini kavramların romanların olay örgüsü içinde ele alındığını ifade etmektedir. Yazarın eserlerinde Allah inancı, sabır, tevekkül, dua, kadere rıza ve ibadet gibi unsurların işlendiğini vurgulayan Polat, ayrıca geleneksel Türk-İslam kültüründen uzaklaşıp materyalizme yönelmenin bireysel ve toplumsal düzeyde doğurabileceği olumsuz sonuçların, roman kahramanlarının yaşadığı olaylar aracılığıyla aktarıldığını belirtmektedir.

Ercilasun (2013), Peyami Safa'nın Server Bedi takma adıyla kaleme aldığı eserlerinde diğer yazarlardan farklı ve yaratıcı bir üslup benimsediğini ifade etmektedir. Safa'nın çeşitli türlerde eserler verdiğini belirten Ercilasun, özellikle yazarın Cingöz Recai karakterini oluşturduğunu ve bu karakterin maceralarını konu edinen romanlarının oldukça başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar için yazılan bu eserler filme de alınmış, büyükler tarafından da zevkle izlenmiştir. Peyami Safa, edebiyatımızda bugün de eksikliği hissedilen popüler türlerin, özellikle korku ve polisiye edebiyatının başarılı örneklerini ortaya koymuştur. Yazar, edebi değeri olmadığını düşündüğü ve maddi kaygılarla kaleme aldığı bu eserlerde kendi adını kullanmaktan kaçınmış olsa da, söz konusu romanlar onun bu türlerdeki yetkinliğini gözler önüne sermesi açısından dikkate değerdir. Hangi isimle yazılmış olursa olsun, bu eserlerin modern Türk edebiyatının önemli örnekleri arasında değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Onunla aynı dönemde yaşayan Cahit Sıtkı Tarancı, Yakup Kadri Karaosmanoğlu ve Yahya Kemal Beyatlı gibi güçlü kalemler onun sanatını takdir etmiştir. Türkiye'nin yakın tarihinde önemli bir yer tutan Peyami Safa; gazete yazıları, hikâyeleri ve romanlarıyla Cumhuriyet dönemi edebiyatında öne çıkan isimlerden biri olmuştur. XX. yüzyılda Türk toplumunun yaşadığı dönüşümlere yakından tanıklık eden Safa, bireylerin ve toplumun karşılaştığı sorunları eserlerinde ele almış ve bu meseleleri tartışmaya açmıştır (Ok, 2022).

Peyami Safa, edebiyat ve sanat üzerine yazdığı denemeler ve eleştirilerle, bu alanlarda eleştirel düşüncenin gelişimine katkıda bulunur. Sanatın ve edebiyatın toplum üzerindeki etkilerini sorgulayan Safa, bu konulara düşünsel bir derinlik kazandırır.

Özellikle yazarın somut verilere dayandırmadığı kurmaca metinler yorum ve analiz imkânı sunduğu için eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde tercih edilen türler olarak kabul edilir. Kurmaca metinler, okuyucunun metinde doğrudan ifade edilmeyen unsurları,

söylenenler doğrultusunda anlamlandırma çabasını teşvik ederek okuma sürecini daha aktif ve dinamik bir hâle getirmektedir (Yurtseven Üze, 2010). Tekin (2012), Peyami Safa'yı, roman tekniği konusunda genel anlamda yetkin, otobiyografik yöntem üzerine ise özel bir birikime sahip bir yazar olarak değerlendirmektedir. Safa'nın, kurmaca dünyanın yapısını ve işleyiş ilkelerini kavrayan, metni oluştururken neyi, nerede ve nasıl anlatacağını bilen bir romancı olduğunu savunmaktadır. Safa, eserlerinde sadece hikâye anlatmakla kalmaz, aynı zamanda derin felsefi ve psikolojik analizler yapar. Karakterlerinin iç dünyalarını ve toplumsal sorunları derinlemesine inceleyerek, okuyucularını düşünmeye ve sorgulamaya teşvik eder.

Peyami Safa'nın eserleri, Türk toplumunun tarihsel süreçte yaşadığı dönüşümleri yansıtan önemli metinler arasında yer alır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşü, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ve modernleşme süreci gibi dönemlere odaklanan Safa, romanlarında toplumsal hafızanın nasıl şekillendiğini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, eserlerinde karakterler aracılığıyla bireysel ve toplumsal kimlik sorunlarını ele almış, kişisel deneyimlerin toplumsal hafızaya etkisini ve bireysel kimliğin toplumsal kimlikle nasıl kesiştiğini detaylı bir şekilde işlemiştir (Atabey, 2023).

Türk edebiyatının önemli yazarlarından biri kabul edilen Peyami Safa, sanatta ve edebiyatta eleştirel yönüyle dikkat çeker. Peyami Safa, edebi eserlerinde ve düşünce yazılarında, toplumsal ve bireysel sorunlara basmakalıp düşünce yapılarından sıyrılarak eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır. Tekin (2011), Peyami Safa'nın roman sanatının bazı geleneksel ilkelerini bilinçli olarak ihlal ettiğini ve bu sayede eserlerine daha özgün ve nitelikli bir yapı kazandırdığını belirtmektedir. Ayrıca, Safa'nın bu ihlalleri, kendi kişisel gözlemlerine dayanan birikim ve deneyimleri doğrultusunda gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır.

Safa, gözlerini dünyaya bir cihan devletinin çocuğu olarak açmış ve olgunluk dönemine, büyük savaş sonunda paramparça olan bir imparatorluğun küllerinden doğan, yeni, kendi iç meselelerine gömülmüş ve dünya dışında bırakılmış küçük bir devletin vatandaşı olarak giren bir aydın nesline mensuptur. Siyasi haritaların büyük ölçüde değiştiği Birinci Dünya Savaşı yıllarını, ayakta kalabilmek için yaşının çok üzerinde bir şuur uyanıklığı içinde kavga veren bir yetim, Mütareke ve Milli mücadele yıllarını ise istikbal vaat eden bir romancı olarak yaşadı (Ayvazoğlu, 2000).

Peyami Safa, Türkiye'nin modernleşme ve batılılaşma sürecini eleştirel bir bakış açısıyla ele alır. Bu konudaki eserlerinde, modernleşmenin getirdiği değişimlerin bireyler ve toplum üzerindeki etkilerini sorgular ve eleştirir. Bu yaklaşımı, okuyucuların bu süreçleri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Peyami Safa'nın romanlarında yer alan aydın karakterler, genellikle Doğu'yu simgelemekte ve yazarın ileri dönem eserlerinde ruhun temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu karakterlerin milliyetçi bir bilinç doğrultusunda ele alınmış olması, Safa'nın anlatısında öne çıkan önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir.

Gün (2002), Peyami Safa'nın romanlarında "çirkin" ile "güzel" arasındaki karşıtlığı bilinçli bir anlatım stratejisi olarak kullandığını ve bu yaklaşımın, dönemindeki birçok yazarda görülmediğini belirtmektedir. Safa, benzer ikili zıtlıkları romanlarında sıklıkla kullanarak anlatısını biçimlendiren ve bu yolla sonuca ulaşmaya çalışan yazarların öncülerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Özbalcı (2000) ise Peyami Safa'yı, insanın iç dünyasına en doğru şekilde nüfuz edebilen bir romancı olarak tanımlamaktadır. Ona göre Safa, dış dünyaya ve doğaya dair gözlemlerini, insan ruhunun meseleleriyle ilişkilendirerek romanlarında esas olarak bireyin psikolojisine odaklanmıştır. Ayrıca, eserlerinde dinî hayatın yansımalarına, metafizik meselelere ve felsefi konulara yer verdiği de dikkat çekmektedir.

Peyami Safa hem Türk hem de dünya edebiyatında; mistik düşünce tarzı, dil hâkimiyeti ve zengin kurgusuyla kendisine yer edinmiş mistik bir ediptir. Safa'nın eserlerini okuyup anlamlandırabilmek için yüzeysel okumanın çok ötesinde beceriler gerekir. Demir (2006) Safa'nın özellikle Matmazel Noraliya'nın Koltuğu isimli romanında mistisizm ile ilgili de ciddi ilmi ve fikri bir çalışmada bulunduğunu belirterek mistisizmle ilgili düşüncelerini onun fikri olgunluğunun bir göstergesi olarak kabul eder.

Safa'nın eserlerinde; geleneksel toplumdan modern topluma geçiş dönemindeki toplumsal bireylerin bu yeni yaşam tarzına uyum sürecini; dışarıdan bakan objektif bir göz olarak değerlendirdiği görülür. Bu değerlendirmeler, okuyucuların toplumsal normları ve değerleri tarafsız bir gerçeklikle sorgulamalarına olanak tanır. Yetiş (2012), Peyami Safa'yı, ruh hallerini çözümleme konusundaki yetkinliği, kurgu becerisi, dilinin akıcılığı ve anlatım teknikleri üzerindeki yenilikçi denemeleriyle öne çıkan bir yazar olarak değerlendirmektedir. Safa, bir romancıdan beklenen birçok yetkinliğe sahip olmasıyla dikkat

eken başarılı bir edebiyatçı olarak nitelendirilmektedir. Safa; gl bir kalem olmasının yanı sıra aynı zamanda toplum eleştirmeni kimliğiyle karşımıza çıkar. Peyami Safa, makale ve denemelerinde de eleştirel düşüncenin önemine vurgu yapar. Özellikle kültürel, sosyal ve siyasi konularda yazdığı yazılar, okuyucuları bu konular üzerinde düşünmeye ve tartışmaya sevk eder.

Safa, yaşamış olduğu dönemde topluma ve toplumun bakış açısıyla değişip şekillenen dönem yazarlarına ağır eleştirilerde bulunmuştur. Ayvazoğlu (2012), Peyami Safa'nın, Fahri Kemal ve Suat Tahsin [Türk] tarafından yayımlanan ve ilk sayısı 11 Mayıs 1929'da çıkan Hareket gazetesinin yazarları arasında yer aldığını belirtmektedir. Haftalık olarak yayımlanan bu gazetede Safa, yeni neslin sözcülüğünü üstlenmiştir. Nzım Hikmet'in de katkı sunduğu Hareket gazetesinde Safa'nın kaleme aldığı "Varız Diyen Nesil" başlıklı ilk yazı, Shakespeare ve "Saman Ekmeği" tartışmalarının ardından, dönemin genç yazarları tarafından bir manifesto niteliğinde değerlendirilmiş ve bu grup "Alay Köşkü Yrnı" olarak anılmaya başlamıştır. Yazılarıyla Güzel Sanatlar Birliği Edebiyat şubesi'nde bölünmelere ve bazı yazarların istifasına neden olan Peyami Safa, zellikle Yakup Kadri Karaosmanoğlu başta olmak üzere eski kuşak edebiyatçılara karşı sert bir mücadele yürüttüğünden bahseder. Onun eserleri eleştirel düşünce çerçevesinde şekillenen gerçek ve kurgunun; edebiyatla harmanlanmış güçlü bir kalemin yansımalarıdır. Bu yönüyle Ahmet Hamdi Tanpınar gibi güçlü edebiyatçıların da övgüsüne mazhar olmuştur.

Tanpınar (1969), Dokuzuncu Hariciye Koğuşunu, dönemin edebiyat anlayışına meydan okuyan ve geleneksel anlatılardan ayrışan bir eser olarak değerlendirmektedir. Ona göre, bu roman, süslü salonlar, romantik otomobil gezintileri ve gösterişli aşk hikâyeleri gibi unsurlara yer vermek yerine, hastalık, acı ve savaşın etkilerini merkeze alarak edebiyatın sınırlarını genişletmektedir. Tanpınar, eserde idealize edilmiş aşk sahneleri ya da yüzeysel duygusallık bulunmadığını, aksine gerçek ıstırabın, bireyin derin psikolojik buhranlarının ve dönemin toplumsal koşullarının başarıyla yansıtıldığını vurgulamaktadır.

Ayrıca, Safa'nın romanlarında sıklıkla karşılaşılan felsefi sorgulamalar, onun eleştirel düşünceye katkılarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yazar, bireyin i dünyasına yönelik derinlemesine analizler yaparak okuyucuyu düşünsel bir sürece yönlendirmekte ve edebiyat aracılığıyla entelektüel bir tartışma ortamı oluşturmaktadır.

Özellikle "Dokuzuncu Hariciye Koğuşu" gibi eserlerinde, bireyin varoluşsal sorunları ve yaşamın anlamı üzerine yaptığı felsefik yorumlar, okuyuculara eleştirel düşünmenin kapılarını açmaktadır.

2.4. Johann Wolfgang von Goethe'nin Sanatta ve Edebiyatta Eleştirel Yönü

Çifçi (2010), Goethe'nin 1871'den itibaren Alman ulusal kimliğinin önemli bir figürü olarak kabul edildiğini ve Alman Kraliyeti tarafından onurlandırıldığını ifade etmektedir. Aydınlanma Çağı'nda dünyaya gelen J. W. von Goethe, ailesinin sağladığı eğitim olanaklarından yararlanarak iyi bir öğrenim görmüş, Weimar Almanyası'nda çeşitli devlet görevlerinde bulunmuş ve bir dönem İtalya'da yaşayarak sanat, kültür ve siyaset alanındaki gelişmeleri yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur.

Anık (2020), W. Shakespeare, Voltaire, G. E. Lessing, D. Diderot, J. G. Hamann, J. G. Herder, J. J. Rousseau, G. Vico, B. Spinoza ve G. Arnold'un Goethe üzerinde etkili olan düşünürler arasında yer aldığını belirtirken, onun çağdaşı F. Schiller ile de karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ifade etmektedir. Rothman (1994), Seehafer (1999) ve Aytaç (1974) ise Johann Wolfgang von Goethe'nin yalnızca Alman edebiyatının değil, dünya edebiyatının da en önemli dehalarından birisi olarak niteler.

Goethe'nin dünya edebiyatındaki seçkin konumu, onun çok yönlü karakteri ve farklı disiplinlerde ürettiği nitelikli eserlerle ilişkilendirilmektedir. 28 Ağustos 1749'da Frankfurt'ta varlıklı bir ailede dünyaya gelen Goethe, eğitim hayatına ailesinin rehberliğinde başlamıştır. Hukuk eğitimi almış olan babası Johann Kaspar, onun akademik gelişimine doğrudan katkı sağlarken, annesi Katharina Elisabeth de entelektüel gelişimini desteklemiştir.

Goethe, yalnızca edebiyatın farklı türlerinde eser vermekle kalmayıp, şiir, nesir, drama ve tiyatronun yanı sıra anatomi, teoloji, müzik, resim, felsefe, siyaset, sosyoloji ve filoloji gibi çeşitli disiplinlerde de önemli çalışmalar ortaya koymuştur. Eserleri, dünya edebiyatında önemli bir konuma sahip olup, onu bu noktaya taşıyan en temel unsurlar arasında kapsamlı bilgi birikimi, akademik merakı, entelektüel derinliği ve disiplinli çalışma yöntemi yer almaktadır. Ayrıca, güçlü iradesi, etkileyici üslubu, dengeli ve duygu yüklü anlatımı, yaratıcı düşünme yetisi ve anlatım sanatına olan hâkimiyeti, onun hem edebi hem de bilimsel alandaki başarısının temel taşlarını oluşturmaktadır (Balta & Demirbağ, 2020).

Johann Wolfgang von Goethe, Alman ve Dünya edebiyatının en büyük yazar ve düşünürlerinden olup eğitim, doğa bilimleri ve felsefe gibi alanlarla da ilgilenmiş bir dâhidir. Kendisi Almanya'nın Frankfurt am Main şehrinde 1749'da dünyaya gelir ve 83 yaşında 1832'de Weimar'da hayata veda eder. Goethe çok yönlü bir yazar olarak hem Alman hem dünya edebiyatına damgasını vurarak klasik yazarlar arasında yerini alır. Alman edebiyatında ki Klasik dönem Goethe ve Schiller çağı olarak anılır (Sarı,2006). Akyıldız Ercan (2019) Goethe'nin; şair, oyun yazarlığı ve romancı kimliğinin yanında, aynı zamanda doğa bilimlerinden anatomi, mineroloji, fizyoloji ve jeoloji alanlarında çalışmalar yaptığını da belirtir.

Yazarlığının yanı sıra sanatın pek çok farklı alanında da çalışmaları olan Goethe yaşamış olduğu döneme hem eserleriyle hem de fikirleriyle yön vermiştir. Güçlü ve zengin bir ifade yeteneği bulunan Goethe, Doğu ve Batı medeniyetleri arasında evrensel bağlar kurmuştur. “Doğu-Batı Divanı” isimli eserinde bu evrensel değerler üzerinde durmuştur. Goethe hem bir edip hem de bir düşünürdür. Özellikle İslam felsefesi ile yakından ilgilenmiştir. Doğu ve Batı medeniyetlerini, uluslar üstü bir kapsayıcılıkla birleştirmek üzerine incelemeler yapmıştır. Goethe'nin bu çalışmaları Türk edebiyatında da yankı bulmuştur. Hasan Ali Yücel, onu “üç boyutlu bir deha” olarak tanımlar ve şöyle der: “O, her biri bir faniyi ölümsüzleştirecek değerde olan duygu, düşünce ve iradenin muhteşem bir piramit halinde vücut bulmuş halidir” (Yücel, 2019, s. 11). Onural (1990)'a göre Goethe, bütün insan özelliklerinden birer pay almış, bu nedenle kişiliğinde tüm insanları temsil eden özellikleri elde etmiştir. İnsanlar arasında bazıları daha keskin zekâyâ, bazıları derin duyguya, bazıları da zengin bir imge gücüne sahiptir ve Goethe tüm bunların karışımını kişiliğinde barındıran üstün bir kişiliktir.

Pınar (1988), 1874 yılından itibaren Namık Kemal'in yazılarında Goethe'ye sıkça yer verdiğini ve özellikle onun tiyatro eserlerinin toplum üzerindeki olumlu etkilerini vurguladığını belirtmektedir. Namık Kemal'in Goethe'yi Fransız kaynakları aracılığıyla tanıdığına dair çeşitli ipuçları bulunmaktadır. Goethe'nin Türkçeye çevrilen ilk eseri, Muallim Naci tarafından tercüme edilen Veda adlı şiiridir. Bunun yanı sıra, Genç Werther'in Acıları Recaizade Mahmut Ekrem'in de dâhil olduğu sekiz farklı çevirmen tarafından Türkçeye kazandırılmıştır.

Johann Wolfgang von Goethe, tarihin en büyük yazarları, şairleri, devlet adamları ve bilim insanları arasında yer almakta olup sanatın neredeyse her alanında eserler ortaya

koymuştur. Resim sanatına da ilgi duyan Goethe, edebi kimliğinin yanı sıra bir dönem devlet yönetiminde de aktif rol üstlenmiştir. Onun çok yönlü kişiliği ve yüksek entelektüel birikimi, dünya edebiyatına benzersiz eserler kazandırmasını sağlamıştır (Açıkgöz, 2019).

Kendini evrensel bir ahlakla geliştiren Goethe bu anlayışı sanatın farklı dallarında öne çıkardığı için döneminde “deha” olarak anılmıştır. Deha kavramı, yaklaşık iki bin yıldan bu yana felsefenin, sanatın ve bilimin ilgilendiği bir araştırma alanı olmuştur. Deha (Genie) terimi köken olarak Latince “genii” kelimesine dayanmaktadır.

Goethe, Avrupa'da Hz. Muhammed hakkında olumlu görüş bildirmenin oldukça zor olduğu bir dönemde, onu eşsiz bir biçimde yüceltmıştır. Peygamberin misyonu ve şahsiyeti üzerine derinlemesine eğilen Goethe, ona duyduğu hayranlığı yazılarında belirtmekten çekinmemiştir. Hz. Muhammed'e olan ilgisi tamamen bireysel bir yaklaşımın sonucu olup, dönemin yaygın önyargılarını aşarak ona duyduğu saygıyı ve bağlılığı yaşamı boyunca sürdürmüştür (Balta, 2021). Goethe topluma bir tabu olarak dayatılan dini inançlar hususunda da eleştirel bakış açısını kaybetmemiştir. Bir Hristiyan olarak yetiştirilmek istenmesine rağmen o sorgulayarak ve araştırarak kendi inanış felsefesini şekillendirmiştir.

Goethe'nin İşlam'a olan ilgisi, 1770 yılında, henüz yirmi bir yaşındayken ünlü yazar ve filozof J. G. Herder ile tanışmasının ardından gelişmeye başlamıştır. Herder'in yönlendirmesiyle, 1734 yılında George Sale tarafından yayımlanan Kur'an tercümesini inceleyen Goethe, Kur'an-ı Kerim'e duyduğu ilgiyi sonraki yıllarda da sürdürmüştür. 1772 yılında, rahip Friedrich David Megerlin'in İşlam karşıtı bir önsözle yayımladığı çeviri üzerine eleştirel bir yazı kaleme alarak, bu çevirinin taraflı olduğunu vurgulamış ve Kur'an'ın içerdiği yüksek fikirlerin, yapılan çeviriyle kıyaslanamayacak derecede üstün olduğunu Frankfurter Gelehrten Anzeige dergisinde yayımladığı yazısında ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra Goethe, Kur'an'ın hakkıyla çevrilebilmesi için yalnızca dil bilgisine sahip olmanın yeterli olmadığını vurgular. Ona göre, başarılı bir çeviri yapabilmek için çevirmenin keskin bir zekâya, şairane bir ruha sahip olması ve Kur'an'ı Hz. Peygamber'in yaşadığı dönemin atmosferinde, onun ruh halini kavrayarak okuması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda Goethe'nin eleştirel düşünme yaklaşımı, onu sadece bir yazar ve şair olarak değil, aynı zamanda bir düşünür olarak da ön plana çıkarmıştır.

Goethe yaşamış olduğu Orta Çağ dönemindeki fikir ve hürriyet sınırlılıklarına rağmen kendisine dayatılan hiçbir olguyu sorgulamadan olduğu gibi kabul etmemiştir. Goethe,

bireysel özgürlüğü ve düşünce özgürlüğünü savunurken, geleneksel düşünceleri ve toplumsal normları sorgulamanın önemine vurgu yapmıştır. Toplum ve fikir eleştirileri Goethe'nin eserlerinde sıkça karşılaşılan bir tema olup, bireylerin kendi akıllarını kullanarak bağımsız düşünmelerini teşvik etmesi açısından önemlidir.

Dönemindeki kilise baskısına rağmen dinler üstü bir anlayışla başta İslamiyet olmak üzere tüm dinlerle ilgili özgün araştırmalar yapmıştır. Goethe, gençlik yıllarında, 1773'te Herder'in düşünce dünyasının etkisiyle kaleme aldığı ve Türkçeye "Muhammed" adıyla çevrilen Mahomet adlı eserinde; Hz. Peygamber'e duyduğu bağlılığın zamanla daha da arttığını ifade etmiştir. Bu eserinde, Hz. Muhammed'i tasvir ederken, onun ıssız bir çölün yıldızlarla bezeli seması altında, büyük bir irade ve kararlılıkla Allah'ı arayan bir kişilik olarak betimlediğini belirtmiştir (Özkan, 2009).

Goethe'nin renk kuramı, ışık ve renk üzerine bilimsel çalışmalar yapan Newton'un teorisiyle çelişmektedir. Newton, fizik ve matematik alanındaki önemli başarılarının yanı sıra optik üzerine gerçekleştirdiği araştırmalarla da büyük yankı uyandırmıştır. 1666 yılında yaptığı deneyde, güneş ışığını bir prizmadan geçirerek "spektrum" adını verdiği renk dizisini gözlemlemiş ve bu renklerin bir mercek yardımıyla tekrar birleşerek beyaz ışığı oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu doğrultuda, Newton beyaz ışığın tüm renklerin bir araya gelmesiyle meydana geldiğini savunmuştur (Tarhan, 2020). Goethe'nin eleştirel düşünceye katkısı, onun felsefi ve bilimsel çalışmalarıyla da desteklenmiştir. Örneğin, "Renkler Teorisi" adlı eseri, Newton'un renk teorisine karşı geliştirilmiş eleştirel bir yaklaşımdır. Goethe, bu eserinde, doğrudan gözlemler ve deneyimler yoluyla bilginin nasıl elde edilebileceğini göstermiştir. Bu durum, onun bilime olan katkısının yanı sıra, eleştirel düşüncenin pratik uygulamaları açısından da önemli bir örnektir. Ortaçağ'ın katı düşünce yapısına ve sınırlamalarına rağmen Goethe'nin sorgulayıcı ve bağımsız düşünceye verdiği önem, onu dönemin önde gelen entelektüellerinden biri yapmıştır. Bu nedenle, Goethe'nin mirası, eleştirel düşüncenin gücünü ve önemini vurgulayan bir örnek olarak günümüzde de değerini korumaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olgu veya kavrama ilişkin algılarını, duygularını, bakış açılarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlanır. Bu yaklaşım, söz konusu fenomenin bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı amaçlar (Rose ve diğerleri, 1995, s. 1124).

Fenomenoloji, bireylerin yaşantılarını ayrıntılı ve derinlemesine betimlemeyi amaçladığı için çalışmanın içeriğine en uygun yöntemdir. Fenomenoloji, insanların deneyimlerini derinlemesine incelemek, bu deneyimlerin nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını ortaya çıkarmak ve bu deneyimlerdeki ortak noktaları belirlemek için ideal bir metodolojidir. Bu yöntemle bireylerin belirli bir olguya dair kişisel algıları ve bu algılara atfettikleri anlamlar analiz edilerek, söz konusu olgunun daha derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması sağlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada aynı zamanda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni de kullanılmıştır. Durum çalışması; incelenen olguyu kendi bağlamı içinde ele alan, olgu ile bağlamı arasındaki sınırların net bir şekilde belirlenemediği ve birden fazla veri kaynağına dayalı olarak yürütülen bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 1984). Bu yöntem, araştırmacının doğrudan müdahale edemediği olgu ve olayları ayrıntılı bir şekilde incelemesine olanak tanırken, temel olarak "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklanır. Bunun yanı sıra, araştırma sürecinde "ne" sorusuna da yanıt aranması durum çalışmalarında önemli bir unsurdur (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Mertens (2014), nitel araştırmalarda örneklem belirlemenin araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği üzerinde doğrudan etkili olduğu için büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, araştırma verilerinin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla olasılıklı olmayan örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Eğer örneklem seçimi, araştırmacının evren hakkındaki bilgisine veya çalışmanın amacına dayalı olarak yapılıyorsa, bu tür bir örnekleme yöntemi olasılıklı olmayan örnekleme olarak adlandırılmaktadır (Marczyk vd., 2005).

Amaca yönelik olasılıklı olmayan örneklem grubu 2023 – 2024 eğitim-öğretim yılında Artvin’in Hopa, Borçka, Merkez İlçe, Şavşat ve Ardanuç ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden seçilmiştir. 2024 Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri verilerine göre Ardanuç’ta 5, Borçka’da 17, Hopa’da 21, Merkez ilçede 7 ve Şavşat’ta 11 olmak üzere örneklem grubunda toplam 61 Türkçe öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından uygulanan görüşme formu, örneklemdeki 61 katılımcıya ulaştırılmıştır. Bu da tüm örneklem grubunun örneklemin yaklaşık %71,76’sı oranına denk gelmektedir. Örneklemin büyüklüğü; hata marjlarını, tahminlerin doğruluk seviyesini ve hipotez testlerinin istatistiksel geçerliliğini belirleyen önemli bir faktördür (Fan & Wang, 1999).

Bu ilçelerin tercih edilmesindeki amaç farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka plana sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak araştırmanın temsil gücünü artırmaktır. Örneklem grubunun çeşitliliğiyle araştırma bulgularının genellenebilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Bilimsel araştırmaların temel ilkelerinden biri, ulaşılan bulguların belirli koşullar altında genellenebilirliğini sağlamaktır. Bu doğrultuda hem nicel hem de nitel araştırmalardan elde edilen verilerin geniş bir bağlamda geçerliliğini koruması bilimsel yöntemin önemli bir gerekliliğidir (Popper, 2005).

Araştırmada, mesleki deneyim süresi farklılık gösteren Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ilişkin veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların mesleki deneyimleri

Öğretmen Bilgileri	f	%
0 - 5 Yıl	11	18
6 - 10 Yıl	18	29,5
11 - 15 Yıl	13	21,3
16 - 21 Yıl	13	21,3
21 Yıl ve Üzeri	6	9,8
Toplam	61	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %29,5’inin hizmet sürelerinin 6 – 10 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilere göre yaklaşık olarak 18 katılımcı mesleğinin ilk beş yılını tamamlamıştır. Katılımcıların %21,3’ü hizmet sürelerinin 11 – 15 yıl arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan yaklaşık 13 kişi 11 – 15 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların %21,3’ü hizmet sürelerinin 16 – 21 yıl arasında olduğunu

belirtmiştir. 61 katılımcı içinde %21,3'e denk gelen yaklaşık olarak 13 kişi bulunmaktadır. Katılımcıların %18'i, katılımcıların yaklaşık beşte biri, mesleki deneyim olarak 0 - 5 yıl aralığında olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların %9,8'i, yani katılımcıların yaklaşık onda biri, mesleki deneyim olarak 21 yıl ve üzerinde olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların öğrenim bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur. Bu veriler, öğretmenlerin akademik geçmişlerini, eğitim seviyelerindeki çeşitliliği ve farklı alanlarda aldıkları eğitimleri ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların öğrenim bilgileri

Lisans Bilgileri	f	%
Lisans	51	83,61
Yüksek Lisans	10	6,39
Toplam	61	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %83,6'sının (yaklaşık 51 kişi) lisans mezunu; katılımcıların %16,4'ünün (yaklaşık 10 kişi) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında 2 akademisyen ve 3 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından “Eleştirel Düşünme Becerisi Bağlamında Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin Eserlerine Yönelik Düşünce ve Değerlendirmeleri” görüşme formu hazırlanmıştır. Stewart ve Cash (1985) tarafından tanımlandığı üzere görüşme; belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen, soru-cevap yöntemine dayanan, karşılıklı etkileşim içeren bir iletişim sürecidir (Şimşek & Yıldırım, 2005).

Bu form içerisinde 2 açık uçlu, 12 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların mesleki ve akademik bulgularına yönelik sorular yer alırken ikinci bölümünde eleştirel okumanın Türkçe derslerinde hangi ölçüde ve hangi tür metinsel çalışmalarla desteklendiğini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma becerileri ve bu beceriyi geliştirmek için kullandığı yöntemler, metinler ve yaklaşımlar adına bütüncül tek durum deseni tercih edilerek görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Cansız-Aktaş (2019), görüşme tekniğini, belirli bir konu veya durum hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen sözlü bir iletişim süreci olarak tanımlamaktadır.

Uygulamayı yapabilmek için tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulmuştur. Çalışmanın verilerini toplayabilmek için Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuştur. Araştırma Etik Kurul'un 05.07.2024 tarih ve E-19227540-302.08.01-141119 sayılı kararı ile bilim ve araştırma etiği açısından uygun bulunmuştur. Ayrıca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce 09.07.2024 tarihinde Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden E-79143383-605-110033804 sayılı belge ile izin alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, belirlenen ilçelerdeki gönüllü Türkçe öğretmenleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Öğretmenlerin sorulara rahat cevap verebilmesi için en uygun zaman dilimleri planlanmıştır. Görüşme sorularına geçmeden önce katılımcılardan demografik bilgileri alınmıştır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada verilerin elde edilmesi için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla form, öncelikle ölçme ve değerlendirme alanından iki akademisyen ve Türkçe eğitiminden üç uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Nitel araştırmalarda çalışmanın güvenilirliğini artırmak için veri analizinde iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Birinci yöntemde, veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilip karşılaştırılırken, ikinci yöntemde araştırmacı tarafından kodlamalar iki kez ayrı ayrı gerçekleştirilerek tutarlılık kontrol edilir. Bu çalışmada, güvenilirliği sağlamak için ikinci yöntem tercih edilmiş olup, araştırmacı tarafından veriler iki kez kodlanmış ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik formülü esas alınmıştır. Bu formül, araştırmacılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı oranını dikkate alarak güvenilirliği şu şekilde hesaplamaktadır:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}).$$

Bu yöntem, verilerin tutarlılığını ve analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kullanılan bir ölçüttür.

Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan bu formülün uygulanması sonucunda, elde edilen güvenilirlik yüzdesinin en az %70 olması gerekmektedir. Bu eşik değer, analiz sürecinin tutarlılığını ve elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamak için bir kriter olarak kabul edilmektedir. Formüle göre araştırmanın güvenlik yüzdesi ilk kodlamada %69,5 olarak hesaplanmıştır. İkinci kodlama sonucunda bu oran %87,5'e yükselmiştir. Bu

sonuçlar, araştırmanın kodlama güvenirliğini sağladığına yönelik kesin bir bulgu olarak kabul edilmektedir.

3.5. Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, frekans ve yüzdelik dağılımlar halinde tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Araştırma kapsamında, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, tümevarımsal bir yaklaşıma dayanarak incelenen olgu veya olayın temel dinamiklerine odaklanır. Bu yöntemde, veriler kodlama süreciyle değerlendirilir ve böylece temel kavramlar ile bu kavramlar arasındaki ilişkiler sistematik bir şekilde ortaya konur. Bu analiz süreci, verilerin özünü anlamayı ve aralarındaki bağlantıları belirlemeyi amaçlayan bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Baltacı, 2019).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma süreci boyunca elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde analiz edilmiş ve araştırmanın problem cümlelerine dayalı olarak yorumlar yapılmıştır. Bulguların oluşturulmasında öğretmenlerin görüşleri esas alınmış ve bu görüşlere dayanarak elde edilen bulgular, tablolar aracılığıyla sistematik bir biçimde sunulmuştur. Analiz sürecinde öğretmenlerin geri bildirimleri dikkatle incelenmiş ve bu veriler ışığında detaylı bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın birinci problem cümlesi olarak Türkçe öğretmenlerine "Eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini artırdığını düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini artırmasına yönelik yanıtlar

Öğretmen Görüşleri	f	%
Evet	61	100
Hayır	0	0
Toplam	61	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 61 öğretmenin tamamının eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini artırdığı görüşünde olduğu görülmektedir. Bu veri, öğretmenlerin eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesi olarak Türkçe öğretmenlerine "Eleştirel okuma tekniğinin, öğrencilerin metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 4'te sunulmuştur.

"Eleştirel okumanın metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmedeki etkililiğiyle ilgili değerlendirme tablosu" başlığı altında, öğretmen görüşlerine dayalı olarak eleştirel okuma stratejilerinin etkililiği değerlendirilmiştir. Tablo 4 öğretmenlerin eleştirel okuma sürecine dair değerlendirmelerini ve bu süreçteki etkililik düzeylerini yansıtmaktadır.

Tablo 4: Eleştirel okumanın metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmedeki etkililiğiyle ilgili değerlendirme tablosu

Öğretmen Görüşleri	f	%
Çok Etkili	35	57,4
Etkili	25	41
Kısmen Etkili	1	1,6
Etkisiz	0	0
Toplam	61	100

Tablo 4’teki verilere göre öğrencilerin metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmede katılımcıların %57,4’ü (yaklaşık 35 kişi) eleştirel okuma tekniğinin çok etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %41’i (yaklaşık 25 kişi) eleştirel okuma tekniğinin etkili olduğunu ifade ederken, %1,6’sı (yaklaşık 1 kişi) bu tekniğin kısmen etkili olduğunu düşünmektedir. Hiçbir katılımcı (%0) eleştirel okuma tekniğinin etkisiz olduğunu belirtmemiştir.

Araştırmanın üçüncü problem cümlesi olarak Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerinizin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi tür metinleri tercih ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. "Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilen metin türleri" başlığı altında, öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel okuma süreçlerinde en fazla hangi metin türlerini kullandıkları değerlendirilmiş ve elde edilen verilerin dağılım oranı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilen metin türleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Deneme	15	24,59
Hikâye	8	13,11
Roman	8	13,11
Makale	7	11,4
Bilgilendirici metinler	7	11,48
Felsefi metinler	6	9,84
Medya Metinleri	3	4,92
Sohbet	2	3,28
Fabl	2	3,28
Masal	2	3,28
Eleştiri	1	1,64
Toplam	61	100

Tablo 5’teki verilere göre katılımcıların %24,59’u (yaklaşık 15 kişi) deneme türündeki metinleri tercih ederken %13,11’i (yaklaşık 8 kişi) hem hikâye hem de romanları tercih

etmektedir. Makaleler ve bilgilendirici metinler örneklemin %11,48'ini (yaklaşık 7 kişi) oluşturmaktadır. Felsefi metinler %9,84'ü (yaklaşık 6 kişi), medya metinleri 4,92%'yi (yaklaşık 3 kişi); sohbet, fabl ve masal türü katılımcıların %3,28'ine (yaklaşık 2 kişi) tekabül etmektedir. Eleştiri türünü ise katılımcıların %1,64'ü (yaklaşık 1 kişi) tercih etmektedir.

Araştırmanın dördüncü problem cümlesi olarak “Öğrencilerinizin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi tür etkinliklerden yararlanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru açık uçlu bir soru olarak tercih edilmiş ve görüşme yöntemiyle öğretmenlerden cevaplar alınmıştır. Alınan cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Metin okuyup soru sorma, tartışma, metin karşılaştırma.” (Ö1)

“Tartışma, münazara ve beyin fırtınası tekniği.” (Ö3)

“Karşılıklı sohbet ortamı yaratıyorum.” (Ö8)

“Soru sorma, karşı fikirler geliştirme, metnin sonunu yazma”, “Ben olsaydım...”, “Sence...?” gibi empati kurma ya da karşı duygu ve önerilerle etkinlikler yapıyoruz.” (Ö13)

“Yazarın söylemediğini bulma/Kahramanların bilinmeyen özelliklerini tahmin etme//Önemli olan yerleri nedenleriyle tespit etme.” (Ö15)

“Okuduğu kitabı kişiler, olaylar, verdiği mesaj gibi konular üzerinde tahlil yaptırıyorum.” (Ö22)

“Okunan metin üzerinde beyin fırtınası yapılabilir münazara yapılabilir soru sorarak okuma yapılabilir.” (Ö27)

“Metinleri yorumlatıyorum.” (Ö32)

“Okuma durakları, araştırma ödevleri, projeler, münazara çalışmaları...” (Ö35)

“Okuma tiyatrosu, yaratıcı drama, metin ve karakter analizleri, sorgulayarak okuma.” (Ö42)

“Soru cevap, beyin fırtınası, istasyon etkinlikleri tercih ettiğim sıklıkla kullandığım etkinliklerdir.” (Ö55)

“Metinden çıkarım yapma, sonrasını tahmin etme, açık uçlu sorular.” (Ö58)

“Düşünme ve anlamasını sağlayacak eleştirel denemeler, metin çözümlemeleri, ana fikir buldurma, karakter canlandırma, soru sorma, metin tamamlama, canlandırma, rol yapma, karşılıklı tartışma, grup tartışması” (Ö61)

Araştırmanın problem cümlelerinden beşincisi, "Eleştirel okuma tekniğini derslerinizde hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. "Eleştirel okuma tekniğini derslerinde kullanma sıklığı" başlığı altında, öğretmenlerin derslerinde eleştirel okuma tekniklerini hangi sıklıkla kullandıkları değerlendirilmiş ve bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6: Eleştirel okuma tekniğini derslerinde kullanma sıklığı

Öğretmen Görüşleri	f	%
Haftada birkaç kez	22	36,1
Haftada bir kez	18	29,5
Ayda birkaç kez	11	18
Nadiren	6	9,8
Kullanmıyorum	4	6,56
Toplam	61	100

Tablo 6’daki veriler; görüşmeye katılanların %36,1’inin (yaklaşık 22 kişi) eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik teknikleri, haftada birkaç kez kullandıklarını göstermektedir. Katılımcıların %29,5’i (yaklaşık 18 kişi) bu teknikleri haftada bir kez kullandıklarını ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların %18’i (yaklaşık 11 kişi) eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik teknikleri ayda birkaç kez kullandıklarını belirtmiştir. Bu, bazı öğretmenlerin bu tekniği daha seyrek ancak düzenli olarak uyguladıklarını göstermektedir. %9,8 (yaklaşık 6 kişi) oranında katılımcı, bu tekniği nadiren kullandıklarını ifade etmiştir. Bu grup, eleştirel okuma tekniğine öğretim süreçlerinde daha az yer veren öğretmenleri temsil etmektedir. Katılımcıların %6,6’sı (yaklaşık 4 kişi) bu teknikleri hiç kullanmadıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın altıncı problem cümlesi olarak Türkçe öğretmenlerine "Eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. "Eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler" başlığı altında, öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini ölçmek amacıyla başvurdukları çeşitli değerlendirme yöntemleri sunulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek kullanılan yöntemler

Öğretmen Görüşleri	f	%
Sınıf içi tartışmalar	57	93,3
Projeler	16	26,7
Yazılı sınavlar	13	13,3
Yazılı ödevler	6	10
Oyun ve aktiviteler	1	1,7

Tablo 7’deki veriler katılımcıların %93,3’ünün (yaklaşık 57 kişi) sınıf içi tartışmaları tercih ettiğini göstermektedir. Projeler, %26,7 (yaklaşık 16 kişi) oranında kullanılırken, yazılı sınavlar %13,3 (8 kişi) oranında kullanılmaktadır. Yazılı ödevler %10 (6 kişi) ile daha az sıklıkla kullanılmaktadır. En az tercih edilen yöntem ise %1,7 (yaklaşık 1 kişi) ile oyun ve aktiviteler olmuştur. Bu veriler, sınıf içi tartışmaların, eleştirel okuma becerilerini değerlendirirken öğretmenlerin en yaygın kullandıkları yöntem olduğunu, projeler ve yazılı sınavların ise daha az yaygın olmakla birlikte önemli bir tercih edilme oranına sahip olduğunu göstermektedir. Yazılı ödevler, oyun ve aktiviteler ise en az tercih edilen yöntemler arasında yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin okuma becerilerini ölçmek için daha çok etkileşimli ve değerlendirme odaklı yöntemlere yöneldiği görülmektedir.

Araştırmanın yedinci problem cümlesi olarak “Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi öğretim yaklaşımlarını tercih ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. "Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilen öğretim yaklaşımları" başlığı altında, öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları çeşitli öğretim stratejileri yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için tercih edilen öğretim yaklaşımları

Öğretmen Görüşleri	f	%
Aktif öğrenme	25	38,78
Problem çözme	16	21,62
Yapılandırmacı yaklaşım	15	20,27
Çoklu zekâ	15	20,27
Buluş yoluyla öğretim	14	18,92
Tam öğrenme	12	16,22

Tablo 8'deki veriler; en çok tercih edilen yaklaşımın %33,78 oranıyla (yaklaşık 25 kişi) aktif öğrenme yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Onu, %21,62 oranında (yaklaşık 16 kişi) tercih problem çözme yaklaşımı izlemiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramının her ikisi de %20,27 oranında tercih edilmiş, (yaklaşık 15'er) kişi tarafından benimsenmiştir. Buluş yoluyla ve araştırma yaklaşımı ise %18,92 oranında (yaklaşık 14 kişi) tarafından tercih edilmiştir. Son olarak, Tam Öğrenme (Gagne) yaklaşımı %16,22 oranında (yaklaşık 12 kişi) tercih edilmektedir.

Araştırmanın sekizinci problem cümlesi olarak "Peyami Safa'nın eserlerini derslerinizde okutuyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. "Peyami Safa'nın eserlerinin Türkçe derslerinde okutulma oranı" başlığı altında, Peyami Safa'nın eserlerinin eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için hangi sıklıkta kullanıldığı incelenmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Peyami Safa'nın eserlerinin Türkçe derslerinde okutulma oranı

Öğretmen Görüşleri	f	%
Evet	32	52,46
Hayır	29	47,54
Toplam	61	100

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde katılımcıların %52,46'sı (yaklaşık 32 kişi) Peyami Safa'nın eserlerini Türkçe derslerinde okuduklarını belirtirken %47,54'ü (yaklaşık 29 kişi) bu yazarın metinlerini tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu problem cümlesi olarak katılımcılara "Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerini derslerinizde okutuyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. "Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin Türkçe derslerinde okutulma oranı" başlığı altında Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için hangi sıklıkta kullanıldığı incelenmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin Türkçe derslerinde okutulma oranı

Öğretmen Görüşleri	f	%
Evet	13	79,5
Hayır	48	20,5
Toplam	61	100

Tablo 10'daki veriler: katılımcıların %79,5'i (yaklaşık 48 kişi) Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin Türkçe derslerinde okutmadığını belirtirken, %20,5'inin (yaklaşık 13 kişi) bu eserleri tercih ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın onuncu problem cümlesi olarak Türkçe öğretmenlerine “Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. "Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi" başlığı altında, her iki yazarın eserlerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkililik oranı değerlendirilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmedeki etkisi

Öğretmen Görüşleri	f	%
Evet	46	76,3
Hayır	15	23,7
Toplam	61	100

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde katılımcıların %76,3'ünün (yaklaşık 46 kişi) Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşündüğü görülmektedir. Buna karşılık katılımcıların %23,7'si (yaklaşık 15 kişi) bu eserlerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirme potansiyeli konusunda genel bir olumlu görüşün hâkim olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın on birinci problem cümlesi olarak “Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin yazarın eserlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede en etkili bulduğunuz yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru açık uçlu bir soru olarak tercih edilmiştir. Katılımcılardan gelen cevapların bazıları şu şekildedir:

“Kullandıkları dil ve üslup ve içeriklerle eleştirel okumaya imkân sağlamaktadırlar. Bir metni olduğu gibi kabul ettirmek yerine farklı yönlerden tartışmaya, yorumlamaya imkân tanıyorlar. Bu süreç eserleri daha iyi anlamayı, daha bilinçli okuyucu oluşturmayı sağlıyor. Bu yazarların kitaplarında gerek tahliller gerekse sindire sindire okumamızı sağlayan dil ve

Üslup; kitapları daha iyi değerlendirmeyi, farklı perspektifler kullanarak derinlemesine analiz etmemizi sağlıyor.” (3)

“Peyami Safa, psikolojik derinliği olan ve toplumsal konuları işlemesi bakımından eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir yazar. Goethe da insan doğa ilişkisi, duygular ve kültürel değerler içeren eserler verdiği için okuma becerilerini geliştirmede önemlidir.” (14)

“Goethe’nin anlam dünyası ve kelimelerle kurduğu ilişki dilin zengin kullanımı ve iki yazarın da evrensel temaları işlemeleri.” (17)

“Eleştirel düşünme için etkili değil.” (19)

“ğrencileri sorgulamaya ve düşünmeye sevk etmeleri.” (21)

“Peyami Safa, psikolojik derinliği olan ve toplumsal konuları işlemesi bakımından eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir yazar. Goethe da insan doğa ilişkisi, duygular ve kültürel değerler içeren eserler verdiği için okuma becerilerini geliştirmede önemlidir.” (23)

“zellikle Goethe’nin insanın kullanmadan ve yararlanmadan doğuştan sahip olduğu hiçbir eğilim ve yeteneği yoktur felsefesi ve Faust eserindeki ana karakterin şeytana uyup uymama savaşı, dünyevi zevkleri sorgulama gibi düşünceleri lise düzeyinde öğrencilere eleştirel düşünme çalışmalarında sunulabilir. Fatih Harbiye eserinde de Peyami Safa, Doğu-Batı çatışmasını çok güzel işlemiş ve eleştirel okuma ve düşünme için güzel bir örnek olarak sunmuştur.” (33)

“znel yargıların ağırlıkta olması.” (37)

“Toplumdaki aksaklıkları incelemeleri bakımından eleştirel okuma becerilerinden yararlanılabilir derin karakter analizleri, sanatın farklı alanlarında eserler vermiş olmaları, toplumsal eleştiri yapmaları, felsefik olmaları.” (39)

“Bu iki yazarın hem üslup hem de konu olarak ortaokul ğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum.” (40)

“Her ikisi de alanında güçlü kalemler olduğundan, eleştirel okuma becerilerini geliştirmek adına nitelikli içerik örnekleri teşkil etmektedir.” (42)

“Dile hâkim olmaları, karakter analizleri, psikolojik alt yapıları, metinleri zengin bir bakış açısıyla anlatmaları.” (Ö47)

“Teknik açıdan dili çok iyi kullanan yazarlardır. Bu nedenle durum tahlillerinde oldukça başarılıdır. Toplumu, kişiyi, sosyal durumları eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirirler.” (Ö49)

“Bu iki yazarın eserlerini derslerimde kullanmıyorum.” (Ö50)

“Felsefe ve sanat yönü ağır basan eserleri var bu da öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirebilir.” (Ö55)

Araştırmanın on ikinci problem cümlesi olarak “Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserleriyle eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi tür öğretim materyallerinin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. "Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan öğretim materyalleri" başlığı altında, öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları materyaller değerlendirilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların dağılım oranları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için kullanılan öğretim materyalleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Sesli veya Görsel Materyaller	29	48,3
Sınıf İçi Sunumlar İçin Hazırlanmış Slayt veya Görseller	19	31
Sanal Platformlarda Hazırlanmış Oyun veya Etkinlikler	16	27
Dış Kaynaklardan Alınmış Okuma Örnekleri	15	24

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde katılımcıların %48,3’ünün (yaklaşık 29 kişi) sesli veya görsel materyalleri eleştirel okuma becerilerini geliştirmede en etkili öğretim materyali olarak tercih ettiği görülmektedir. Bunu, %31 (19 kişi) ile sınıf içi sunumlar için hazırlanmış slayt veya görseller ve %27 (16 kişi) ile sanal platformlarda hazırlanmış oyun veya etkinlikler takip etmektedir. Dış kaynaklardan alınmış okuma örnekleri ve öğrencilere özel olarak hazırlanmış çalışma kitapları ise %24 (15 kişi) ile eşit oranda etkili bulunmuştur. Bu sonuçlar, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirme konusunda farklı materyallerin etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik görüşlerini ve bu süreçte tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin eleştirel okuma becerilerini desteklemek amacıyla çeşitli öğretim stratejileri benimsediğini göstermektedir. En çok tercih edilen öğretim yöntemlerinin aktif öğrenme, problem çözme, yapılandırmacı öğrenme ve çoklu zekâ kuramına dayalı yaklaşımlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eleştirel okuma etkinliklerini belirli bir sistematik çerçevede yürütmek istedikleri ancak zaman kısıtlamaları, müfredat yoğunluğu ve materyal eksikliği gibi faktörlerin bu süreci zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eleştirel okuma öğretiminde önemli bir etken olduğu belirlenmiş, özellikle deneyimli öğretmenlerin eleştirel okuma tekniklerini daha etkin bir şekilde kullanabildiği görülmüştür. Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı ancak bu yaklaşımların daha sistemli ve sürekli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Goethe ve Peyami Safa'nın eserleri, bireyin iç dünyasını, toplumsal yapıyla ilişkisini ve düşünsel sorgulamalarını ele almaları nedeniyle eleştirel okumaya son derece uygundur. Goethe, insan doğasının değişkenliği, bireysel özgürlük arayışı ve ahlaki değerler gibi konuları felsefi bir derinlikle işlerken, Peyami Safa ise kimlik arayışı, modernleşme sancıları ve Doğu-Batı çatışmasını psikolojik çözümlemelerle ele alır. Her iki yazar da eserlerinde karakterlerin içsel çatışmalarını, toplumla yaşadıkları uyumsuzlukları ve bireyin zihinsel dönüşüm süreçlerini ayrıntılı bir şekilde işleyerek okuyucunun metni yalnızca yüzeysel bir olay örgüsü olarak değil, çok katmanlı bir düşünsel yapı olarak değerlendirmesine imkân tanır. Goethe'nin eserlerinde bireyin özgürlük ve irade mücadelesi, evrendeki konumu ve yaşamın anlamına dair felsefi sorgulamalar ön plandayken, Peyami Safa'nın eserlerinde bireyin psikolojik kırılganlığı, toplumsal değişimlere karşı verdiği tepkiler ve içsel dönüşümleri eleştirel okumaya açık bir şekilde sunulmaktadır. Bu bağlamda, her iki yazarın

eserleri de okuyucuyu derinlemesine düşünmeye, karakter analizleri yapmaya, olayları farklı perspektiflerden değerlendirmeye ve bireyin toplum içindeki konumunu sorgulamaya teşvik eden bir yapıdadır.

Eleştirel okuma sürecinde bu eserler incelendiğinde, birey-toplum ilişkisi, ahlaki ve felsefi tartışmalar ile psikolojik çözümlemeler üzerinden çok boyutlu bir analiz yapmak mümkün olmakta, böylece edebi metinler yalnızca estetik bir anlatı olmanın ötesinde bireyin düşünsel gelişimine katkı sunan araçlar hâline gelmektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin eleştirel okuma etkinliklerini sistematik bir çerçevede yürütmek istediklerini, ancak zaman kısıtlamaları, müfredat yoğunluğu ve materyal eksikliği gibi faktörlerin bu süreci zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eleştirel okuma öğretiminde önemli bir etken olduğu, özellikle deneyimli öğretmenlerin eleştirel okuma tekniklerini daha etkin bir şekilde kullanabildiği görülmüştür.

5.2. Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulguların literatürdeki bulgularla olan paralellik ve çelişkileri ele alınmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular alan yazınındaki benzer çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı eleştirel okuma tekniğinin, öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini geliştirdiği düşüncesini desteklemiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin eleştirel okuma becerisini; öğrencilerin okuduğunu kavrama basamağının bir üst basamağında gördüğünü göstermektedir.

Okuma becerisi ve üst düzey okuma becerisi kavram olarak farklı alanları kapsamaktadır. Okuma yazmayı öğrenen bireyler okuma becerisini edinmiş olarak kabul edilir ancak üst düzey okuma becerilerinin kapsamı bu alanı aşmaktadır. Brown (2004), üst düzey düşünme becerilerinin kökeninin Bloom'un taksonomisine dayandığını belirtmektedir. Lewis ve Smith (1993) ise Bloom'un orijinal taksonomisine ve onun revize edilmiş versiyonuna ek olarak, literatürde eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı ya da analitik düşünme gibi çeşitli bilişsel süreçlerin de ele alındığını ifade etmektedir. Ayrıca, üst düzey düşünme becerileri teriminin bu kavramların hepsini kapsadığını vurgulamaktadırlar. Bu tanımlar çerçevesinde üst düzey düşünme becerilerinin problem çözme, mantıksal akıl yürütmeyi, sentezlemeyi, bilgiyi beceriye dökmeyi, bağımsız çıkarımlar yapmayı ve farklı bakış açılarıyla düşünmeyi içerdiği söylenebilir.

Elde edilen bulgular literatürde eleştirel okuma üzerine yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Uluslararası araştırmalar gözden geçirildiğinde, eleştirel okumanın geçmişten günümüze akademik çalışmaların odak noktalarından biri olduğu ve bilişsel gelişimde önemli bir üst düzey beceri olarak ele alındığı anlaşılmaktadır (Ateş, 2013). Okuma becerisi kavrama basamağında kalan bireyler, bilgiyi özümsemek yerine onu ezberlemeyi tercih edecektir. Bu da okuyucunun bilişsel süreçte temel basamakta kalmasına sebep olacaktır. Metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyen öğrenciler, genellikle temel düzeyde bilişsel becerilere yönelmekte ve okuma sürecinde daha pasif bir rol üstlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin metinlerde aktarılan bilgileri sorgulamaksızın olduğu gibi kabul etmelerine ve okuduklarını analiz etmek ya da yorumlamak yerine, yalnızca ezberlemeye odaklanmalarına neden olmaktadır (Resnick, 1987). Oysa günümüzde okuyucunun ona sunulanı olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, araştırması, kendi deneyimleriyle karşılaştırması ve bilişsel süzgeçten geçirerek değerlendirmesi beklenmektedir. Küreselleşmenin hızla yayılmasıyla birlikte, bireylerin bilgiye erişim olanakları artmış, seçenekler ve çeşitlilik çoğalmıştır. Bu durum, bilgiyi sorgulamadan ezberlemek yerine, onu analiz eden, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren ve etkili bir şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Günümüz dünyasında, bilgiye ulaşmaktan ziyade onu anlamlandırmak, yorumlamak ve uygulamaya dönüştürmek daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, sorgulayan, merak eden, araştıran, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen; problem çözme, karar verme ve etkili iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilen, girişimci ve bilimsel düşünme yetisine sahip bireyler, hızla değişen ve dönüşen dünyada daha başarılı ve uyumlu olabilmektedir (Bodur, 2010).

Kendini sürekli yenileyen teknoloji çağında, bilginin doğruluğunun sorgulanması bir ihtiyaç halini almıştır. Bu ihtiyaç özellikle eleştirel düşünme yetisinin kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye’deki eğitim sisteminin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri, öğrencilere bilişsel alanın üst düzey düşünme becerilerini kazandıramamaktır. Bu durum, eğitimin bireyleri hayata hazırlama işlevinden uzaklaşarak, onların büyük bir kısmının günlük yaşamda doğrudan kullanmayacağı salt olgusal bilgileri aktaran bir süreç dönüşmesine neden olmaktadır. Eğitimde gözlemlenen bu olumsuz tabloya yol açan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini yeterince geliştirememeleri gelmektedir. Eleştirel okuma becerisinin eksikliği, öğrencilerin

okudukları metinleri sorgulama, analiz etme ve yorumlama yetilerinin zayıf olmasına sebep olmakta, dolayısıyla bilgiye yüzeysel bir şekilde yaklaşımlarına ve edilgen öğrenme alışkanlıkları geliştirmelerine yol açmaktadır (Aşlıoğlu, 2008).

Araştırma verileri, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma tekniğinin literatürde geçtiği gibi üst düzey okuma becerilerini kazandırmada etkili olduğunu desteklediklerini göstermektedir. Günümüzde bireylerin karşılaştıkları metinlerin oluşturuluş amaçları çok farklı, sayıları o denli fazla ve yapıları öylesine karmaşıktır ki modern dünyada başarılı olabilmek için bireylerin okuduklarını, yazarın amacı, içerik kaynakça vb. açılardan eleştirmesi gerekmektedir (McDonald & Trautman, 2006). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 25'i eleştirel okuma tekniğinin, okurun metinleri derinlemesine analiz etme ve sentezleme yeterliliğini geliştirmede “çok etkili” olduğunu belirtmiştir. Bu oran katılımcıların yaklaşık olarak %57,4'üne denk gelmektedir. Katılımcılardan hiçbiri eleştirel okumanın bu yeterlilikleri geliştirmede etkisiz olduğunu düşünmemektedir. Özdemir (2013) eleştirel okumanın başat niteliğini okurun okuduklarını yargılaması ve sorgulaması olarak nitelendirmektedir.

Bu sonuç, eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin okuduklarını sorgulama, analiz ve sentez becerilerini geliştirmede etkili olduğu konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, eleştirel okuma becerilerini geliştirirken birçok farklı metin türünden faydalandıklarını belirtmişlerdir. En çok tercih edilen türünse “deneme” olduğu görülmektedir. Deneme, birey ve toplum yaşamına dair bilimsel, kültürel ya da güncel bir konuyu ele alan; yalın ve anlaşılır bir dil kullanırken aynı zamanda düşünsel derinliği, estetik kaygıyı ve duygusal yoğunluğu harmanlayan; yazarın öznel bakış açısını bilinçli bir üslupla yansıttığı özgün bir edebi türdür. Deneme yazıları, okuyucuyu sadece bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda onu düşünmeye, sorgulamaya ve estetik bir deneyim yaşamaya teşvik eder (Mengi, 2005).

Denemede yazar herhangi bir konudaki öznel düşüncelerini yazdığı için bu türün eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi amacına uygun bir okuma tekniği olarak düşünülebilir. Düşünceye dayalı bir yazı türü olan deneme, yazarın öznelliğini ve taraflılığını keşfetme açısından değerlendirmeye uygun bir edebi türdür. Deneme yazarının eleştirel eğilimini benimsetmek, okuyucuyu kalıplaşmış konularda farklı düşünmeye özendirmek için kıvrak, usta bir üslubu olmak zorundadır (Aytaç, 1990).

Katılımcılar “hikâye” gibi kurgusal örgüleri içeren edebi türleri de eleştirel okuma bağlamında tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Günümüzde bağımsız bir edebi tür olarak kabul edilen hikâye (öykü), tarihsel süreç içerisinde farklı anlatı biçimleriyle iç içe geçmiş ve çeşitli dönüşümler geçirmiştir. Öykünün kökenine bakıldığında, onun yerini tutan ya da ona zemin hazırlayan birçok anlatı türü bulunmaktadır. Bu anlatı türlerinin en temel ve köklü olanı ise mitlerdir. Mitler, geçmişten günümüze insanlığın ortak hafızasında yer edinmiş, kültürel ve edebi gelişimin önemli yapı taşlarından biri olarak öykünün oluşum sürecinde etkili olmuştur (Sağlık, 2014). Geleneksel ve modern hikâyelerin temelinde mitler vardır. Mitler hem yazarın yaşamış olduğu toplumun kültürel yapısını hem de yazarın hayal gücünü yansıtır. Eleştirel okuyucunun; eserdeki bu öznel nitelikleri fark etmesi açısından önemlidir.

Bireyin bilinçli bir okuyucu kimliği kazanabilmesi için düzenli ve sistemli bir okuma pratiği geliştirmesi gerekmektedir. Ancak eleştirel bir okuyucu olabilmek, yalnızca okumakla sınırlı kalmayıp daha kapsamlı ve derinlemesine bir okuma sürecini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, bireyin edebiyatın seçkin eserlerinden tarihe, dilbilime, sosyolojiye, felsefeye ve psikolojiye kadar geniş bir yelpazede okumalar yapması önem arz etmektedir. Ayrıca, farklı ülkeler ve kültürler üzerine yazılmış eserler, biyografi ve otobiyografiler, akademik ve popüler bilim yayınları, süreli kültürel dergiler ve nitelikli gazeteler gibi çeşitli kaynaklara yönelmek, okuma alışkanlığının derinliğini artırarak eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Çifçi, 2006).

Literatüre baktığımızda iyi bir okuyucu olmak için okumamız gerektiğini, iyi bir eleştirel okuyucu olabilmemiz içinse daha çok okumak gerektiğini vurgulayan araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırma verilerindeki metin çeşitliliği; literatür çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eleştirel okuma becerilerini geliştirmede birçok farklı etkinlikten yararlandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal etkileşim sağlayan etkinliklerin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Özellikle münazara, beyin fırtınası, tartışma, sohbet, canlandırma gibi hem öğrencinin etkin olduğu hem de iletişim ve etkileşim sağlayan etkinliklerin tercih edildiği görülmektedir. Özensoy (2011), eleştirel okuma sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli stratejilerin kullanılmasını önermektedir. Bu stratejiler arasında ön inceleme yapma, metinle ilgili sorular oluşturma, temel kavramları belirleyerek analiz etme, karşılaştırmalar yaparak metinler arası bağlantılar kurma, okunanları özetleme ve not alma gibi teknikler yer almaktadır. Ayrıca, metinde sunulan tez ve ana fikrin değerlendirilmesi, yazarın bakış açısı

ile amacının tespit edilmesi, olgu ve görüşlerin ayrıştırılması, ön yargı ve kalıplaşmış düşüncelerin fark edilmesi, iddiaların dayandığı kanıtların sorgulanması ve neden-sonuç ilişkilerinin analiz edilmesi gibi eleştirel düşünme süreçlerini içeren yöntemlerin uygulanması, okuma sürecinin daha bilinçli ve derinlemesine gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu etkinlikler okuyucuyu, okuma sürecinde edilgenlikten çıkararak aktif kılan stratejilerdir.

Eleştirel okuma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bütüncül ve çok yönlü bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu süreçte öğrencilere yalnızca temel dil becerileri kazandırmak yeterli olmayıp, onların analitik düşünme, sorgulama, yorumlama ve problem çözme yeteneklerini de geliştirecek kapsamlı bir eğitim programı tasarlanmalıdır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin metinleri derinlemesine analiz edebilmeleri için açık uçlu ve yoruma dayalı sorular sistematik olarak kullanılmalıdır. Metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerinin çözümlenmesine yönelik özel çalışmalar yapılmalı, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirebilmeleri için küçük grup tartışmaları ve sınıf içi beyin fırtınaları gibi etkileşimli yöntemler uygulanmalıdır.

Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla metinler arası karşılaştırmalı çalışmalar yaptırılmalı, yazarın niyetini ve metnin bağlamını sorgulamaya yönelten etkinlikler düzenlenmelidir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederek onların metinleri çok boyutlu olarak değerlendirebilmelerini sağlamalıdır. Eleştirel okuma eğitimi; yöntem çeşitliliğine dayalı, etkileşimli ve derinlemesine analizi teşvik eden bir yaklaşımla yürütülmelidir. Bu sayede öğrenciler, okudukları metinleri pasif bir şekilde tüketen değil, etkin olarak sorgulayan ve yorumlayan bireyler haline gelebilirler.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 22'si haftada birkaç kez eleştirel okuma tekniğini kullandıklarını belirtmiştir. Bu oran katılımcıların %36,1'ine denk gelmektedir. Yazıcı (2017), dil ve edebiyat gelişiminin, büyük çoğunlukla okuma metinleri üzerinden gerçekleştirildiğinin altını çizmektedir. Özellikle okuma ve anlama becerilerine dayalı olan bu eğitim alanının, okuyucunun üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine de uygun olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında da ele alınan eleştirel düşünme becerisi önemini her geçen gün artırmaktadır. 2024 Türkçe Öğretimi Programında bu becerinin özellikle “zenginleştirme” faaliyetlerinde kullanılacağı ön görülmektedir. Etkili öğrenmede, öğrenci alıcı pozisyonda değildir sürecin bir parçası olarak aktif katılım halindedir. Öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif olarak yer aldıklarında daha

etkili bir şekilde bilgi edinirler. Katılımın olmadığı durumlarda, istenen öğrenme çıktılarına ulaşma olasılığı önemli ölçüde azalır. Bu bağlamda, öğrencilerin sürece dâhil edilmesi ve deneyimleyerek öğrenmeleri, kalıcı ve anlamlı öğrenme açısından kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Schlechty, 2005).

Eleştirel okuma tekniği üst düzey düşünme becerilerini desteklediği için öğrencileri alıcı olmaktan çıkarıp okuma süreci içerisinde aktif kılmaktadır. Bu sonuç, eleştirel okuma tekniğinin derslerde sık kullanılan bir strateji olduğunu göstermektedir.

Araştırma verileri; katılımcıların büyük bir kısmının, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini değerlendirirken yöntem olarak (%93,3, yaklaşık 57 kişi) sınıf içi tartışmaları tercih ettiğini göstermektedir. Okuyucuların okuma becerilerindeki ilerlemelerini izlemek, karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu zorlukları aşmak için okuma süreciyle bütünleşmiş değerlendirme yöntemlerinden faydalanılmalıdır. Arıcı (2006) tartışma yöntemiyle öğrencilerin, dil becerilerinin geliştirilebileceğinden bahsetmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin metinleri derinlemesine anlamalarını, kendi düşüncelerini ifade etmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Bu yöntemle öğrenciler, fikirlerini diğer öğrencilerle paylaşarak ve farklı bakış açılarını dinleyerek metni daha kapsamlı bir şekilde kavrayabilirler.

5.3. Öneriler

Öğretmenlerin eleştirel okuma becerilerini daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlerin artırılması önerilmektedir. Müfredatta eleştirel okuma becerilerine daha fazla yer verilerek bu becerilerin sistematik bir şekilde kazandırılması sağlanmalıdır. Dijital eğitim araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede destekleyici bir unsur olabilir. Derslerde kullanılan metinlerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesi önemlidir.

Ayrıca, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için daha kapsamlı ölçme ve değerlendirme yöntemleri geliştirilmelidir. Öğretmenler ve veliler iş birliği içinde çalışarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyici bir ortam oluşturmalıdır. Eleştirel okuma etkinliklerinin belirli bir plan doğrultusunda düzenli olarak uygulanması teşvik edilmelidir. Türkçe öğretmenliği lisans ve yüksek lisans programlarında eleştirel okuma dersi zorunlu ders olarak okutulmalıdır.

Bu öneriler doğrultusunda öğretmenlerin eleştirel okuma becerilerini kazandırma sürecinde daha etkili olmaları sağlanabilir ve öğrencilerin akademik başarıları ile eleştirel düşünme becerileri artırılabilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, S. (2019). Goethe'nin *Gönül Yakınlıkları (Die Wahlverwandtschaften)* romanında evlilik olgusunun problematiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 6–13.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, E. (2019). *Eleştirel okuma becerisi bakımından 2019 English dersi öğretim programının (1-8. sınıflar) değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187–200.
- Alver, K. (2006). Edebiyat ve kimlik. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 32–43.
- Anık, M. (2020). Modern bireyin bencilliği ve açgözlülüğü: Faust ekseninde bir edebiyat sosyolojisi analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 1479–1499. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.770639>
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299–307. <https://doi.org/10.16953/ataunisobil.37941>
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 113–124.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1–11.
- Atabey, R. (2023). *Peyami Safa romanlarında toplumsal hatırlama ve unutma unsurları* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Açık Erişim Sistemi.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40–49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>

- Aydoğan, K. (2018). Modern, milliyetçi ve muhafazakâr bir yazar ve düşün adamı: Peyami Safa. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 139–156. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.348946>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461–470.
- Ayvazoğlu, B. (2012). *Peyami Safa'nın Hareket yazıları*. *Erdem*, 62, 1–15. <https://doi.org/10.32704/erdem.2012.62.001>
- Ayvazoğlu, B. (2008). *Peyami: Hayatı, sanatı, felsefesi, dramı*. Kapı Yayınları.
- Ayvazoğlu, B. (2000). *Doğu-Batı arasında Peyami Safa*. Ufuk Kitapları.
- Ayyıldız, M. (1994, Kasım). Roman ve roman okuruna roman sosyolojisi açısından bir yaklaşım. *Yedi İklim*, 12–14.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 277–301. <https://doi.org/10.7884/teke.5428>
- Balcı, A. (2024). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balta, S. (2021). Hüdâyî ve Goethe'nin Şiirlerinde Hz. Muhammed. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi* (7), 35-60.
- Balta, S., & Demirbağ, Ö. (2020). Aziz Mahmud Hüdâyî'nin Dîvân-ı İlâhîyat'ı ve Johann Wolfgang von Goethe'nin Doğu-Batı Dîvân'ında Allah sevgisi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 137–164. <https://doi.org/10.29128/yyuvasad.794851>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* (8. basım). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 67–96.

Bodur, H. (2010). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Brown, T. (2004). Higher order thinking skills. In J. L. Kincheloe & D. K. W. Danny (Eds.), *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers* (pp. 67–96). Greenwood Press.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.

Cansız-Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. In H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 114–135). Pegem Akademi.

Comber, B., Nixon, H., Ashmore, L., Loo, S., & Cook, J. (2006). Urban renewal from the inside out: Spatial and critical literacies in a low socioeconomic school community. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3), 228–246. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1303_5

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231–244.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101–130.

Çifçi, K. (2010). Yaratıcı sinestezist olarak Johann Wolfgang von Goethe. *Sosyolog*, (Aralık), Öveçler-Ankara

Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54(2006/1), 55–80.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206–219.

Çoban, İ., & Polatcan, F. (2025). Türkçe ders kitaplarındaki Türk dünyası haritası üzerine. *Geomatik*, 10(2), 294–303. <https://doi.org/10.29128/geomatik.1643874>

- Demir, R., & Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666–682. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.324205>
- Demir, T. (2006). *Peyami Safa'nın "Yalnızız" adlı romanının metindilbilimsel çözümlemesi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ercilasun, B. (2013). *Edebiyat tarihi ve tenkit*. Dergâh Yayınları.
- Erden, A. (2002). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. Gendaş Yayınları.
- Ergin, M. (1977). *Türk dil bilgisi: Eğitim enstitüleri, yüksekokullar ve temel bilimler fakülteleri için*. Minnetoğlu Yayınları.
- Eyuboğlu, İ. Z. (2004). *Türk dilinin etimolojisi*. Sosyal Yayınları.
- Filizok, R., Günay, V. D., Korkut, E., & Gökmen, A. (2015). *Eleştiri kuramları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gemalmaz, E. (2010). Türkçenin dünü, bugünü ve yarını. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (1), 79–88. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1236>.
- Goethe, J. W. von. (2009). *Doğu-Batı Divanı* (S. Özkan, Çev. ve yorum). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gülensoy, T. (2020). Kökenbilgisi ile ilgili bir kitap üzerine [Kitap incelemesi: *Kök. Kelimelerin Serüveni*, A. Paksoy (2. bas., 126 s.)]. *Dil Araştırmaları*, 14(27), 249–253.
- Gün, K. (2002). *Peyami Safa'nın Yalnızız romanında ruh ve beden sorunsalı* (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, D. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız. *Art-e Sanat Dergisi*, 1(2), 1–16. <https://doi.org/10.21602/sgsfsd.39230>
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi: Zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Hoody, M. L. (2008). *Critical literacy in primary education: Policy, praxis and the postmodern* (Doctoral dissertation, University of Minnesota). University of Minnesota Digital Conservancy.

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>

Karaca, A. (1990). *İsmail Safa*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. PEGEM Akademi Yayıncılık.

Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566–1593. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1572>

Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, [53-62].

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 58–80. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>

Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.

Kılıç, M., & Eyüp, B. (2023). Measurement and evaluation practices in distance education process: Turkish language teachers' experiences. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1170–1226. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.618>

Kincheloe, J. L., & Weil, D. (Eds.). (2004). *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers*. Greenwood Publishing Group.

Korkmaz, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.

Lin, C.-C. (2010). "E-book flood" for changing EFL learners' reading attitudes. *US-China Education Review*, 7(11), 36–43. <https://doi.org/10.5937/nasvas2003331P>

Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.

Mut, G., & Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92–113..

Onural, N. (1990). Goethe'nin *Faust*'ta yansıyan kişiliği. *Kurgu Dergisi*, 7(1), 319–331.

Özbalcı, M. (2000). *Kültür köprüsü*. Akçağ Yayınları.

Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.

Özçelebi, O. S., & Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye'de okuma alışkanlığının olmaması sorunu, nedenleri ve çözüm yolları*. Milliyet Yayınları.

Özdemir, M. (2020). *Bilişsel Süreçler ve Okuma*. Kriter Yayınevi.

Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25. <https://doi.org/10.17860/efd.31172>

Özkan, S. (2009). *Goethe, Doğu-Batı Divanı: Tercüme, yorum ve açıklamalar*. Ötüken Neşriyat.

Pınar, N. E. (1988). Türkiye'de Alman kültürü ve Goethe. *Goethe'nin "Mahomets Gesang" şiiri: Türkçe çevirileri üzerine*, 45–60.

Polat, E. (2024). Peyami Safa'nın romanlarında Allah inancı, din anlayışı ve tasavvuf. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 343-363. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1418760>.

Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. Routledge.

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.

Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>

Roth, W.-M., & Lee, Y.-J. (2006). Contradictions in theorizing and educational change: A dialectical perspective. *Mind, Culture, and Activity*, 13(3), 228-246. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1303_4

Saatcı, E. N. (2022). Goethe'nin eserlerinde İslâm ve İslâm tasavvufu. *Tasavvuf Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-69. <https://doi.org/10.32739/ustad.2022.1.16>

Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.

Sağlık, Ş. (2014). *Hikâye/anlatı/yorum*. Hece Yayınları.

Sarı, A. (2006). *Türk ve Alman poetikasının kitabı*. Salkımsöğüt Yayınevi.

Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Savaşkan, V., & Özer, N. (2024). Kitap hangi saatlerde okunur? Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin liselerdeki kitap okuma saatlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 89–110. <https://doi.org/10.29228/ijla.76287>

Savaşkan, V. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı sorular üzerine bir inceleme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 213–230. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280818>

- Savaşkan, V. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 363–375. <https://doi.org/10.17218/buefad.51129>
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Sturm, B. W. (2003). The information and reading preferences of North Carolina children. *School Library Media Research*, 6, 1–30.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214–233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Akademi.
- Şahinel, S. (2010). Eleştirel düşünme. In Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (pp. 123–136). Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, N. D. (2020). Türkçe eğitimi açısından eleştirel okuma kavramının değerlendirilmesi. In İ. Kalenderoğlu & P. Kanık Uysal (Eds.), *Türkçe eğitimine adanmış bir ömür: Dr. Asiye Duman'a armağan* (pp. 458–463).
- Tanpınar, A. H. (1969). *Edebiyat üzerine makaleler* (Z. Kerman, Ed.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve doğru yazma usulleri III* (3. baskı). Kubbealtı Neşriyatı.
- Tarancı, C. S. (1940). *Peyami Safa: Hayatı ve eserleri*. Semih Lütü Kitabevi.
- Tarhan, D. E. (2020). Goethe’de renk fenomeni. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 29, 219–246. <https://doi.org/10.16951/flsf.54350>
- Tekin, M. (2012). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu romanında ‘ben anlatım’ yöntemi ve sorunları. *Erdem*, 62(2), 191–206. <https://doi.org/10.32704/erdem.2012.62.191>

- Tekin, M. (2011). Peyami Safa'nın bir romancı olarak portresi. *Türk Edebiyatı*, 452, 4–10.
- Tekmen, B. (2016). Öğretim araç ve gereçlerin teorik temelleri. In E. Ültay & N. Ültay (Eds.), *Okul öncesi eğitim için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme* (ss. 42–58). Pegem Akademi.
- Timurtaş, F. K., & Göze, E. (1976). *Peyami Safa'dan seçmeler*. Yağmur Yayınları.
- Topçuoğlu-Ünal, F., & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 6(2), 33–42.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 13(27), 1575–1592. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14396>
- Wallace, C. (2001). Reading. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 21–27). Cambridge University Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretiminde yöntemler, yeni yaklaşımlar*. Akçağ Basım Yayım.
- Yalman, M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291–305.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: Öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 535–560.

- Yetiş, K. (2012). Peyami Safa'nın Türk Romancılığındaki Yeri. *Erdem*(62), 289-298.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Ç., Özer, N., Coşguner, A., & Taşci, R. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının temel dil becerilerine yönelik yaklaşımları. *Studies in Educational Research and Development*, 8(2), 155-169.
- Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1–6.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yurtseven Üze, F. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve önemi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Yücel, H. A. (2019). *Goethe: Bir dehanın romanı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EKLER

EK 1: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.07.2024-141119



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-19227540-302.08.01-141119
Konu : Etik Kurul Kararı (Elif KAPLAN)

05.07.2024

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 30.05.2024 tarihli ve 137136 sayılı yazınız

Enstitümüz Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 221625019 numaralı öğrencisi Elif KAPLAN'ın "*Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eleştirel Okuma Bağlamında Peyami Safa ve Johann Wolfgang Von Goethe Eserleri Üzerine Bir İnceleme*" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 3 Temmuz 2024 tarihinde yapmış olduğu toplantısında incelenmiş olup, oybirliği ile etik açıdan uygun bulunduğu bildirilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa Çağatay KORKMAZ
Enstitü Müdürü

Ek:Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığının Yazısı (1 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇAĞATAY KORKMAZ (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 05.07.2024 11:13

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : "BSR4CP6LV2" Pin Kodu :58762
Adres:Seyitler Yerleşkesi 08000 ARTVIN
Telefon:0 466 2151030 Faks:0 466 2151031
e-Posta:lee@artvin.edu.tr Web:http://fbe.artvin.edu.tr/
Kep Adresi:artvin.coruhuni@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Bilgi için: Dilek ÇAKIL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1705



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2: Araştırma Uygulama İzni Valilik Onayı



T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79143383-605-110033804

09.07.2024

Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi (Prof. Dr.
Vafa SAVASKAN, Elif KAPLAN)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Araştırma Uygulama Genelgesi.
b) Elif KAPLAN'ın Dilekçesi.

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Vafa SAVASKAN danışmanlığında Müdürlüğümüz ARGE biriminde görevli Türkçe öğretmeni Elif KAPLAN'ın yüksek lisans tez çalışması kapsamında "Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Eleştirel Okuma Bağlamında Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe Eserleri Üzerine Bir İnceleme" konulu araştırmanın İl Geneli Ortaokul Müdürlüklerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulama isteği ilgi (a) dilekçe ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Araştırma izni, ilgi (b) genelge doğrultusunda incelenmiş olup İl Geneli Ortaokul Müdürlüklerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İsmail İNAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Fahri ACAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 - Elif KAPLAN EK (7 Sayfa)
- 2 - ELİF KAPLAN ETİK KURUL BELGESİ (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: C8C68AB5-1358-4960-B5C5-E422C4847E5D

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

MERKEZ / ARTVİN
Kep Adresi: meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Malik YILDIRIM
Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni
Telefon No: (466) 280 98 01



EK 3: Görüşme Formu Soruları

Bu görüşme formu, eleştirel okuma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olup, Eleştirel Düşünme Becerisi bağlamında Peyami Safa ve Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerine yönelik düşünce ve değerlendirmelerinizi toplamayı amaçlamaktadır.

1. Kaç yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktasınız?
 - 0-5 yıl
 - 6-10 yıl
 - 11-15 yıl
 - 16-20 yıl
 - 21 yıl ve üzeri
2. Eğitim durumunuz nedir?
 - Lisans
 - Yüksek Lisans
 - Doktora
 - Diğer
3. Eleştirel okuma tekniğinin öğrencilerin üst düzey okuma becerilerini artırdığını düşünüyor musunuz?
 - Evet
 - Hayır
4. Eleştirel okuma tekniğinin, öğrencilerin metinleri derinlemesine anlama, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
 - Çok etkili
 - Etkili
 - Kısmen etkili
 - Etkisiz
5. Öğrencilerinizin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi tür metinleri tercih ediyorsunuz?
6. Öğrencilerinizin eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi tür etkinliklerden yararlanıyorsunuz?
7. Eleştirel okuma tekniklerini derslerinizde hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?
 - Her ders
 - Haftada birkaç kez
 - Haftada bir kez
 - Ayda birkaç kez
 - Nadiren
 - Hiç kullanmam
8. Öğrencilerinizin eleştirel okuma becerilerini değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
 - Yazılı sınavlar
 - Projeler
 - Sınıf içi tartışmalar
 - Yazılı ödevler
 - Diğer (lütfen belirtiniz)

9. Eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için hangi öğretim yaklaşımlarını tercih ediyorsunuz?

10. Peyami Safa'nın eserlerini derslerinizde okutuyor musunuz?

- Evet
- Hayır

11. Johann Wolfgang von Goethe'nin eserlerini derslerinizde okutuyor musunuz?

- Evet
- Hayır

12. Bu iki yazarın eserlerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

- Evet
- Hayır

13. Bu iki yazarın eserlerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede en etkili bulduğunuz yönleri nelerdir? Örneklerle açıklayınız.

- Sınıf içi sunumlar için hazırlanmış slayt veya görseller
- Sesli ve/veya görsel materyaller (örneğin, sesli kitaplar, video analizleri)
- Sanal platformlardaki etkinlikler (örneğin, online forumlar, etkileşimli ders materyalleri)
- Dış kaynaklardan alınmış ek okuma önerileri (örneğin, akademik makaleler, çevrimiçi kaynaklar)
- Diğer (Lütfen belirtiniz): _____

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Elif KAPLAN

HAKKIMDA

2022 yılından bu yana İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE biriminde görev yapan, Erasmus+ Akreditasyonu başta olmak üzere ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda projede yürütücülük ve koordinasyon deneyimine sahip eğitimci ve araştırmacıyım. Mesleki gelişim, kültürel mirasın korunması, çevre bilinci, teknoloji entegrasyonu ve dil eğitimi gibi çok boyutlu alanlarda proje üretme ve uygulama deneyimim bulunmaktadır. Aynı zamanda akademik yayın, kaynak kitap yazarlığı ve kongre organizasyonlarında da aktif rol almaktayım.

EĞİTİM BİLGİLERİ

2006	Lisans Gazi Üniversitesi / Kırşehir Eğitim Fakültesi/Türkçe Eğitimi
2025	Yüksek Lisans Artvin Çoruh Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

İl Milli Eğitim Müdürlüğü – AR-GE Birimi / Proje Yürütücüsü

ERASMUS+ Okul Eğitimi Akreditasyonu kapsamında proje yürütücülüğü

DOKAP ve Kalkınma Ajansı destekli projelerde yazarlık ve uygulama

TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları kapsamında öğretmen eğitimlerinde eğitmenlik

Uluslararası kongre planlama ve teknik organizasyon süreçlerinde aktif görev

Yerel düzeyde çevre, kültür, teknoloji ve eğitim temalı projelerin tasarımı ve uygulaması

Proje Yürütücülükleri

Erasmus+ Okul Eğitimi Akreditasyonu (2021–2027) – Proje Yürütücüsü

Artvin Bilge Orman Okulu (2023 – DOKAP) – Proje Yürütücüsü

Okuyan Artvin – Tasarım Beceri Atölyeleri (2024 – DOKAP)
– Proje Yürütücüsü

TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları – Eğitimci ve Koordinatör

COVID-19 Uluslararası Çevrim İçi Kongresi I-II – Kongre
Düzenleme Ekibi (2020/2021)

Bilimsel Çalışmalar

Makale:

6. Sınıf Öğrencilerinde Farklı Okuma Türlerinin Anlama Üzerindeki Etkisi SERD – Studies in Educational Research and Development, 2023

Bildiriler:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Uluslararası Uygulanabilirliği: Prag İncelemesi T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Uluslararası Kongresi, 2025

Kitap ve Kaynak Geliştirme Çalışmaları

Türkiye Yüzyılı'nın Yüz Akı 100 Eseri (2024 – MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı) – Dil Uzmanı

Şehrim Artvin Kitabı (2022 – MEB ve Kültür Bakanlığı) – Dil Uzmanı

Engelli Dostu Öğretmen (2018 – Öğretmen Yazarlardan Anı ve Hikâye Kitabı) – Hikâye Yazarı

Karagöz ve Hacivat ile Sayı Eğlencesi (2025 – Matematik Dersi ve Gölge Oyunu) – Dil Uzmanı

Gelenekten Geleceğe Çocuk Oyunları (2025 – Kaynak Kitap)
– Dil Uzmanı

Ahi Evran ve Çırağın Dersi (2025 – MEB 100 Mümtaz Şahsiyet Projesi) – İnceleme Komisyonu / Dil Uzmanı

Komisyon ve Kurul Görevleri

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı – Ders Kitabı İnceleme Komisyonu Üyesi
Pedagojik, dilsel ve bilimsel içerik denetimi Değerlendirme raporu ve geri bildirim hazırlama

Uzmanlık Alanları

Proje Yazımı ve Yönetimi (AB, DOKAP, TÜBİTAK, Kalkınma Ajansları)

Akademik Yazım ve Materyal Geliştirme

Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişim Eğitimde

Uluslararasılaşma ve Hareketlilik

Kültürel Miras ve Çevre Temelli Eğitim Uygulamaları Bilimsel

Araştırma Yöntemleri ve Yaygınlaştırma

Dil Becerileri	Türkçe (Ana Dil)
	İngilizce (Orta)
	Sunum, Raporlama ve Dijital İçerik Hazırlama
Hakkında bilgi almak için önerilen kişiler	Prof. Dr. Vafa SAVAŞKAN
	Uzm. Öğretmen Sinem SÖNMEZ
	Uzm. Öğretmen Melek KILIÇ

