

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMA ÖZ-YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI¹

Yrd. Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nkarasakaloglu@adu.edu.tr

Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedasaracal@gmail.com

Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ

seyilmaz@adu.edu.tr

Özet

Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklemde ise evrende yer alan 175 sınıf öğretmeni adayı yer almaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler Küçükoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz-yeterlik Algısı Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış ve öğretmen adaylarının her bir maddeye ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algıları düşüktür. Öğretmen adayları ölçme aracında yer alan "okumaya ilişkin" ifadelerin çoğunluğuna "katılmıyorum" yönünde görüş bildirmişlerdir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri (% 32) okumayı sevdiğlerini belirtirken yine yaklaşık üçte biri (% 31,1) okumayı sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarına göre gazete, dergi, roman gibi yazınsal eserlerin okumasında temel amaç "vakit geçirme-boş zaman değerlendirme" ve "kültürlenme" dir. Ders kitabı, araştırma metni gibi eserlerin okunmasında temel amaç ise "bilgi edinme", "araştırma" ve "öğrenme"dir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Okuma, Eleştirel Düşünme, Öz-yeterlik, Sınıf Öğretmeni.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CRITICAL READING SELF-EFFICACY PERCEPTIONS

Abstract

The aim of the study is to determine the perceptions of teacher candidates' critical reading self-efficacy perception. The study was designed as a descriptive model. The universe of the study consists of first and fourth grade teacher candidates studying at Adnan Menderes University, Faculty of Education Classroom Teaching Department. 175 teacher candidates who were in the universe get involved in the sample. The data was collected by the "Self-Efficacy Perception Questionnaire about Critical reading skills" which was developed by Kucukoglu (2008). Descriptive statistics were used to analyze the data and opinions were explained for each item. According to the research findings, teachers' perceptions of self-efficacy for reading were critically low. Teacher candidates reported "disagree" opinion for the most items about reading in the data collecting instrument. Approximately one third of first-class teacher candidates (32%) stated they love to read again and about one-third (31.1%) stated that they found reading boring. In addition, pre-service teachers' purpose of reading newspapers, magazines, novels and literary works is "leisure-time / spending time" but main purpose of reading text book and research report is learning.

Key Words: Critical Reading, Critical Thinking, Self-Efficacy, Primary School Teacher.

¹ Bu makale 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda (2012) sözlü bildiri olarak sunulan metnin geliştirilmiş halidir.

Giriş

Okuma becerisi, ilköğretimin ilk zamanlarında kazanılan temel becerilerdendir. İlköğretim programlarında kendine yer bulan tanımı ile okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan, çizgi, harf ve sembollerin algılanması ile başlayan karmaşık bir süreçtir (Kıroğlu, 2006, 2011). Akyol'a (2010: 34) göre okuma ise yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek insanın ufku genişletir ve derinleştirir. Birey üzerinde böylesine etkilere sebep olan okumayı öğrenmek eğitimin ilk dönemlerinde "temel amaç" iken daha sonra tüm bireyler için "öğrenme araçlarından" biri haline almaktadır. Bireyler daha çok şey öğrenebilmek ya da iyi zaman geçirmek için okumaktadır.

Eğitim sürecinin ilk basamağında edinilen okuma becerisine tüm bireyler sahip olmakla birlikte, tüm bireylerin bu beceriyi yaşam içerisinde aktif ve etkili biçimde kullanabildiklerini söylemek pek mümkün değildir. Ünal (2006)'a göre 11–15 yaş öğrencilerinin çok az bir yüzdesi konuşma dilinde kullandıkları sözcükleri okuyamamakta ve anlamını bilmemektedir. Güneş (1997: 55) de ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, ortaöğretim öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini ikinci kez okuduklarını belirtmektedir. Öte yandan metnin içeriğini sorgulamadan kabul etme biçiminde gerçekleştirilen "geleneksel" okuma, etkili okuma olarak değerlendirilmemektedir. Bu geleneksel eylemin dışına çıkan okuma yeni anlam kazanmış; içeriği irdeleyen ve derinlemesine inceleyen bir hal almıştır. Aynı zamanda Akyol (2010: 33) da günümüzde okumanın en önemli konusunun okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırma olduğunu belirtmektedir.

Yazılı, basılı ve görsel metinlerin yaşamın her alanında yer aldığı düşünüldüğünde bireyin hangi içeriğin "en doğru" olduğuna karar vermesi gerekmektedir. Yalçın (2006: 63) da çocuklara muhakeme yeteneği kazandırılabilirdiğinde okuma eğitiminin başarıya ulaşmış olacağını belirtmektedir. Bilginin geçerliğini sınavabilmek, reklam ve propagandalardan kendini koruyabilmek adına bireylerin okuma etkinliklerinin niteliğini arttırmaları zorunlu hale gelmiştir. Bu zorunluluk "eleştirel okuma" yaklaşımını doğurmaktadır. Günümüzün çağdaş toplumlarında, okuduğunu anlayan, anladığını yaşadığı ortamı geliştirmek için kullanabilen okuyucuların yetiştirilmesi ve eğitim-öğretim etkinliklerinin de buna göre düzenlenmesi hedeflenmektedir (Akyol, 2001). Öğrenci merkezli eğitim sürecinde de tüm bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak veren etkinliklere vurgu yapılmakta ve "eleştirel okuma becerisi" açık biçimde kendine yer bulmaktadır. Yaşadığımız dünyadaki çoklu uyarıcılar göz önüne alındığında bireylere verilen iletileri, iletinin sunulduğu biçimin ötesinde, eleştirel bir bakış açısıyla ve önyargılardan uzak değerlendirmenin gerekliliği eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasına duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır (Belet, 2011).

Eleştirel okuma; okuduğumuz herhangi bir metin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları üzerinde kafa yorma ve konuyu yorumlama olarak

tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000). Darch ve Kameenui (1987) da eleştirel okumayı; okunan metin üzerine muhakeme yapma, çıkarsamalarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve bakış açısını anlama becerisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin; kaynakları araştırma, yazarın amacını tanıma, görüşleri ve gerçekleri ayırt etme, çıkarımlar yapma ve yargılar oluşturma gibi özellikleri kapsadığı belirtilmektedir (Cervetti, Pardeles ve Damico, 2001). Yapılan tanımlarda da belirtildiği gibi eleştirel okuma “bağımsız” olma halini gerektirmektedir. Öte yandan bireyin okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi yorumlama ve değerlendirme süreçlerini de şekillendirmektedir. Temel okuma düzeyindeki bireyler okuduklarını ezberleme ve olduğu biçimiyle kaydetme eğilimindedirler. Günümüzde insanın hızla değişen dünyaya ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için ise bilgiyi olduğu gibi alma yerine, onu kavraması, yeni durumlarda kullanabilmesi, geçmiş deneyimleri ile ilişkilendirerek çözümleyebilmesi, sentez yapabilmesi ve ölçütler kullanarak değerlendirmesi gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2008).

Eleştirel okuyan bireyler daha seçici davranırlar, problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını, başka alternatiflerin varlığını tartışırlar. Shihab (2011) da bir metni okurken, eleştirel bir okuyucunun anlamadığı ya da metinde ifade edilmeyen boşlukları doldurabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Eleştirel okuma; bireyleri çeşitli bilgi, propaganda ve reklâm tekniklerinin olumsuz ve yıkıcı etkilerine karşı korur, iyiyi ve doğruyu, yanlış ve kötünden ayıran vatandaşlar olma yolunda ilerlemelerini sağlar (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Eleştirel okumanın amacı yazara karşıt görüş geliştirmek değildir. Eleştirel okur, yazar tarafından ortaya konan görüşleri anlamaya çalışırken kendisi de alternatif görüşler için kanıt arar, bu düşüncenin uygunluk ve uyarlanabilirliği üzerinde düşünerek karar vermeye çalışır (Wheeler, 2007).

Eleştirel okumanın gerçekleşebilmesinde temel faktörlerden birisi bireyin bu duruma ilişkin öz-yeterlik algısıdır. Genel anlamda bakıldığında öz-yeterlik, bireylerin belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır (Bandura, 1986). Bu yargılar çoğu kişilerin davranışlarını etkilemekte ve ulaşılan sonuç üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkilere yol açmaktadır. Senemoğlu (2007)'nin yine Bandura'dan aktardığına göre herhangi bir konu alanı ya da beceriye ilişkin yeterlik algısı yüksek olan bireyler, söz konusu durumun üstesinden gelmek için, yeterlik algısı düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkar davranır. Yine yüksek öz-yeterliğe sahip birey, herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten daha az korkar (Bandura, 1980, akt.: Senemoğlu, 2007:231). Bireyin öz-yeterlik algısı; faaliyetlerin seçimini, harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmede göstereceği sabır düzeyini, kaygı ve güven düzeyini etkileyebilir. Öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa, bireyde o kadar çaba, ısrar ve direnç olur (Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencel, 2008).

Öz-yeterliğe ilişkin yapılan bu açıklamalar "eleştirel okuma" bağlamında ele alındığında; eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için öncelikle bireylerin okuma etkinliğine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olması gerektiği görülmektedir. Okumaya ilişkin yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler metnin karmaşıklığı ya da uzunluğu karşısında vazgeçmek yerine okuma eylemini sürdürme ve eleştirel okumanın gereklerini yerine getirme eğiliminde olacaklardır. Yeni metinler incelemekten çekinmeyerek çabalamaktan vazgeçmeyeceklerdir. Saracaloğlu ve Dinçer (2009) de araştırmalarında yukarıdaki açıklamaları destekler biçimde yüksek öz-yeterliğin akademik güdülenme ile de ilişkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Düşük öz-yeterlik algısı ise karşılaşılan ilk karmaşık metin sonrasında okuma eyleminden vazgeçilmesine ve başarısızlık hissine sebep olacaktır. Bu bağlamda bireylere önce eleştirel okuma becerisinin kazandırılması ve daha sonra sahip olunan bu beceriye ilişkin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okuma becerisinin ilköğretimin ilk yılında kazandırıldığı düşünüldüğünde araştırmanın konusunu oluşturan eleştirel okuma ve eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algısının da bu dönemde kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmeni, öğrenme ortamında gerekli düzenlemeleri yaparak ve gerekli etkinliklere yer vererek önce eleştirel okuma becerisini kazandırmalıdır. Daha sonra da tekrarlanan etkinliklerle bu beceriye ilişkin yeterlik algısının gelişimine olanak sağlamalıdır. Etkin eleştirel okumanın gerçekleşmesi için, öğretmenlerin, araştırmayı destekleyici bir sınıf ortamı yaratmaları gerekmektedir. Bu ortamda öğrencilerin okuma sürecinde çıkarsama yaparak soru sormaları, tahminde bulunmaları ve kararlar vererek yeni fikirler oluşturabilmeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Collins,1993). Sweet (1993) de okudukları üzerinde günlük tartışmalara katılan öğrencilerin, eleştirel okumayı öğrenmeye daha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yukarıda açıklanan beceri ve sonrasında yeterliği kazandırmada öğrencilerine model olabilmesi, kendilerinin bu konuya ilişkin yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Söz konusu yeterliklere öncelikle öğretmenlerin sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrenme ortamı üzerinde yaptıkları tüm düzenlemeleri, kendi tutum ve davranışları ile de desteklemeleri gerektirir. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin "eleştirel okur" olmaları ve sahip oldukları yeterlik algısını davranışları aracılığı ile göstermeleri eleştirel okuma becerisinin öğrencilere aktarılabilmesi sürecinde önemli görülmektedir. Becerinin etkin kullanımı ile beceriye ilişkin yeterlik algısı da kendiliğinden gelişecektir. Bu düşünceden hareketle araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya ilişkin görüşlerinin incelenmesine ve eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Yöntem

Amaç

Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının "eleştirel okuma" kavramına ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmayla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya ilişkin algıları belirlenmeye çalışıldığından araştırma ilişkili tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77). Buna ek olarak araştırmada nitel ve nicel araştırma yönteminden bir arada yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacı ile nicel araştırma yönteminden yararlanılmış ve 25 maddeden oluşan anket formu uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin görüşlerinin alınmasında ise nitel araştırma yöntemine başvurulmuş ve katılımcılardan görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Bu amaçla hazırlanan 2 adet açık uçlu soru anket formunun sonuna eklenmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde araştırmada karma yöntemden söz edilebilir. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır(Creswell, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adnan Menderes üniversitenin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf, sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmada örneklem belirlemesine gidilmeyerek evrenin tamamına ulaşılması planlanmıştır. Toplam 179 veriye ulaşılmış, 4 form değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemede Yer alan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler		N	%			
<i>Sınıf</i>	<i>Birinci sınıf</i>	132	75,4			
	<i>Dördüncü sınıf</i>	43	24,6			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Cinsiyet</i>	<i>Kadın</i>	107	61,1			
	<i>Erkek</i>	68	38,9			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Yaş</i>	<i>18-20 yaş arası</i>	112	64,0			
	<i>21-23 yaş arası</i>	40	22,9			
	<i>24 ve üzeri</i>	23	13,1			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Ailenin Ekonomik Durumu</i>	<i>En üst konumda</i>	8	4,6			
	<i>Ortalamaya yakın bir durumda</i>	37	21,1			
	<i>Ortalama</i>	113	64,6			
	<i>Ortalamanın altında</i>	13	7,4			
	<i>En alt konumda</i>	1	0,6			
	<i>Belirtmemiş</i>	3	1,7			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Genel Başarı Durumu</i>	<i>Çok başarılı</i>	8	4,6			
	<i>Başarılı</i>	71	40,6			
	<i>Ortalama düzeyde başarılı</i>	89	50,9			
	<i>Başarısız</i>	5	2,9			
	<i>Çok başarısız</i>	2	1,1			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Dönem Ortalaması</i>	<i>0-75 arası</i>	65	37,1			
	<i>76 ve üzeri</i>	91	52,0			
	<i>Belirtmemiş</i>	19	10,9			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Yıllık Kitap Okuma Oranı</i>	<i>1-5</i>	63	36,0			
	<i>6-20</i>	84	48,0			
	<i>21 ve üzeri</i>	28	16,0			
	<i>Toplam</i>	175	100,0			
<i>Anne-Baba Eğitim Durumu</i>			Anne		Baba	
			N	%	N	%
	<i>Okur-yazar değil</i>	20	11,4	4	2,3	
	<i>Okur-yazar</i>	10	5,7	5	2,9	
	<i>İlkokul mezunu</i>	94	53,7	67	38,3	
	<i>Ortaokul mezunu</i>	14	8,0	29	16,6	
	<i>Genel lise mezunu</i>	23	13,1	40	22,9	
	<i>Meslek lisesi mezunu</i>	2	1,1	2	1,1	
	<i>Üniversite mezunu</i>	12	6,9	28	16,0	
	<i>Toplam</i>	175	100,0	175	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 75,4'ü birinci sınıf, % 24,6'sı dördüncü sınıftır. Katılımcıların % 61,1'i kadındır. % 64,4'ü 18-20 yaş arasında, % 22,9'u 21-23 yaş aralığında, % 13,1'i de 24 yaş ve üzerindedir. Katılımcılarının ailelerinin eğitim durumuna bakıldığında annelerin % 11,4, babaların 2,3'ü okur-yazar değildir. Herhangi bir eğitim kurumundan mezun olmayıp okur-yazar olma durumu annelerde % 5,7, babalarda ise 2,9'dur. Genel olarak en yüksek oran ilkököl

mezunundadır (anne: % 53,7, baba: % 38,3). Annelerin % 6,9'u, babaların ise % 16'sı üniversite mezunudur.

Ailelerin sosyo-ekonomik durumu değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının ailelerini genel olarak ortalama (% 64,6) ve ortalamaya yakın düzeyde (% 21,1) değerlendirdikleri görülmektedir. Başarı için de benzer durum söz konusudur. Öğretmen adayları kendilerini başarılı (% 40,6) ve orta düzeyde başarılı (% 50,9) görmektedir. Bu veri bir önceki döneme ait ortalama puan verisi ile desteklenmeye çalışılmıştır. Adayların beyanına dayalı olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının bir önceki döneme ilişkin ortalamalarının % 37,1'inin 0-75 puan arasında olduğu, % 52'sinin ise 75 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı incelendiğinde % 36'sının yılda okuduğu kitap sayısının 1-5 arasında olduğu, % 48'inin 6-20 arasında olduğu görülmektedir. 28 (% 16) öğretmen adayı ise yılda 21 ve üzeri kitap okuduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler Küçüköğlü (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Anketi" aracılığı ile toplanmıştır. Ölçme aracı yabancı dil öğretmen adayları için geliştirilmiştir. Eldeki araştırma kapsamında ilk olarak ölçeğin Sınıf Öğretmeni adayları için ön deneme çalışması yapılmıştır. 70 sınıf öğretmeni adayının katılımı ile gerçekleştirilen pilot çalışma ile her bir maddenin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ayrıca orijinal formdan farklı olarak iki açık uçlu soruya da yer verilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacı ile ölçme aracına kişisel bilgi formu eklenmiştir. Anket toplam 35 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme aracı eğitim fakültesinde, öğrencilere ders saatlerinde toplu halde uygulanmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasının ardından ankette yer alan her bir maddeye verilen yanıtlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Anket formunda yer alan açık uçlu sorulara katılımcıların verdiği yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve toplamda 13 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Bu ham veriler üzerinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Anket Formu Aracılığı ile Elde Edilen Bulgular

Ölçme aracında yer alan her bir ifadeye verilen yanıtlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: 1-5. Maddelere Verilen Yanıtlara İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler		Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim	1	Kadın	-	-	1	1,2	5	6,2	49	60,5	26	32,1	81	100
		Erkek	-	-	0	0,0	5	9,8	23	45,1	23	45,1	51	100
		Toplam	-	-	1	0,8	10	7,6	72	54,5	49	37,1	132	100
2. Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz o konuda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim.	1	Kadın	1	1,2	3	3,7	17	21,0	40	49,4	20	24,7	81	100
		Erkek	0	0,0	2	3,9	7	13,7	26	51,0	16	31,4	51	100
		Toplam	1	0,8	5	3,8	24	18,2	66	50,0	36	27,3	132	100
3. Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim.	1	Kadın	-	-	3	3,7	19	23,5	41	50,6	18	22,2	81	100
		Erkek	-	-	2	4,0	16	32,0	22	44,0	10	20,0	50	100
		Toplam	-	-	5	3,8	35	26,7	63	48,1	28	21,4	131	100
4. Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim.	1	Kadın	-	-	1	3,8	5	19,2	12	46,2	8	30,8	26	100
		Erkek	-	-	0	0,0	4	23,5	7	41,2	6	35,3	17	100
		Toplam	-	-	1	2,3	9	20,9	19	44,2	14	32,6	43	100
5. Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.	1	Kadın	5	6,3	3	3,8	22	27,8	32	40,5	17	21,5	79	100
		Erkek	1	2,0	7	13,7	14	27,5	18	35,3	11	21,6	51	100
		Toplam	6	4,6	10	7,7	36	27,7	50	38,5	28	21,5	130	100
6. Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.	1	Kadın	-	-	1	3,8	4	15,4	11	42,3	10	38,5	26	100
		Erkek	-	-	0	0,0	4	23,5	10	58,8	3	17,6	17	100
		Toplam	-	-	1	2,3	8	18,6	21	48,8	13	30,2	43	100
7. Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.	1	Kadın	4	5,2	8	10,4	13	16,9	28	36,4	24	31,2	77	100
		Erkek	4	7,8	4	7,8	8	15,7	18	35,3	17	33,3	51	100
		Toplam	8	6,3	12	9,4	21	16,4	46	35,9	41	32,0	128	100
8. Okumak benim için sıkıcı bir çalışmadır.	1	Kadın	1	3,8	2	7,7	1	3,8	11	42,3	11	42,3	26	100
		Erkek	0	0,0	1	5,9	4	23,5	7	41,2	5	29,4	17	100
		Toplam	1	2,3	3	7,0	5	11,6	18	41,9	16	37,2	43	100

Tablo 2’de ilk olarak “Okuduğum bir yazıda anlatılanları sahip olduğum bilgiler ışığında değerlendirebilirim.” maddesine ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Söz konusu ifadeye ilişkin en dikkat çekici nokta “kesinlikle katılıyorum” diyen öğretmen adayının bulunmamasıdır. Sınıf düzeyi fark etmeksizin öğretmen adaylarının çoğunluğu bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının % 37,1’i, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise 39,5’i bu ifadeye kesinlikle katılmamaktadır.

“Bir yazıda anlatılanları yalnızca anlamakla kalmaz o konuda değerlendirme yapmaya da dikkat ederim” ifadesine ilişkin görüşlerde birinci ve dördüncü sınıf

öğretmen adayları arasında küçük farklılıklar görülmektedir. Birinci sınıf sınıf öğretmeni adaylarının % 4,6'sı bu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir. İfadeye katılmadığını belirten birinci sınıf öğretmen adaylarının oranı % 77,3; dördüncü sınıf öğretmen adaylarının oranı da % 76,8'dir.

"Bir yazıyı okurken, yazının sonunda neler olabileceğini tahmin edebilirim" ifadesine verilen yanıtların dağılımı da diğer iki maddeye benzer biçimdedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının % 30,5'i, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise % 23,2'si bu ifadeye katıldıklarını belirtmişlerdir.

"Okuma parçasına ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlayabilirim" ifadesine öğretmen adaylarının verdiği yanıtlara bakıldığında birinci sınıf öğretmen adaylarının % 40'ünün, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise % 20,9'unun bu ifadeye katıldıklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına göre birinci sınıf öğretmen adaylarının % 32'si, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise % 20,9'u okumayı "sıkıcı" bulmaktadır.

"Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim (6. madde)" ifadesine birinci sınıf öğretmen adaylarının % 38,5'i, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise %23,9'u katılmaktadır. Katılan öğretmen adayları arasında cinsiyete göre dağılıma bakıldığında birinci sınıf öğretmen adaylarında kadınların, dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ise erkeklerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Tabloya genel olarak bakıldığında birinci sınıf öğretmen adaylarının söz konusu maddelerde belirtilen ifadelerle ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. "Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin doğruluğunu değerlendirebilirim (7.madde)" ifadesine genel olarak öğretmen adayları katılmamaktadır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının % 23'ü, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise % 20,9'u kendisini bu konuda yeterli görmektedir. Ayrıca yeterli olma algısı erkek öğretmen adaylarında daha fazladır.

Tablo 3: 6-13. Madde Verilen Yanıtlara İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler		Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Biraz Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor		Toplam	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
6.Okuduğum bir parçada geçen bilgileri ihtiyaçlarım doğrultusunda yeniden düzenleyebilirim.	Kadın	1	1,3	2	2,5	25	31,6	39	49,4	12	15,2	79	100,0
	1.Erkek	2	3,9	5	9,8	15	29,4	25	49,0	4	7,8	51	100,0
	Toplam	3	2,3	7	5,4	40	30,8	64	49,2	16	12,3	130	100,0
Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin	Kadın	1	3,8	1	3,8	6	23,1	14	53,8	4	15,4	26	100,0
	4.Erkek	0	0,0	1	6,3	1	6,3	13	81,3	1	6,3	16	100,0
	Toplam	1	2,4	2	4,8	7	16,7	27	64,3	5	1,9	42	100,0
Okuduğum parçada yazarın savunduğu fikirlerin	Kadın	1	1,3	1	1,3	15	19,0	47	59,5	15	19,0	79	100,0
	1.Erkek	1	2,0	2	3,9	10	19,6	24	47,1	14	27,5	51	100,0
	Toplam	2	1,5	3	2,3	25	19,2	71	54,6	29	22,3	130	100,0

<i>doğruluğunu</i>	Kadın	-	-	0	0,0	6	23,1	14	53,8	6	23,1	26	100,0
<i>değerlendirebilirim</i>	4.Erkek	-	-	1	5,9	2	11,8	9	52,9	5	29,4	17	100,0
	Toplam	-	-	1	2,3	8	18,6	23	53,5	11	25,6	43	100,0
	Kadın	1	1,2	13	16,0	33	40,7	22	27,2	12	14,8	81	100,0
<i>8.Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum.</i>	1.Erkek	4	8,2	7	14,3	19	38,8	12	24,5	7	14,3	49	100,0
	Toplam	5	3,8	20	15,4	52	40,0	34	26,2	19	14,6	130	100,0
	Kadın	-	-	2	7,7	6	23,1	10	38,5	8	30,8	26	100,0
	4.Erkek	-	-	3	17,6	7	41,2	5	29,4	2	11,8	17	100,0
	Toplam	-	-	5	11,6	13	30,2	15	34,9	10	23,3	43	100,0
	Kadın	2	2,5	6	7,4	13	16,0	37	45,7	23	28,4	81	100,0
<i>9.Okumayı severim.</i>	1.Erkek	5	10,0	2	4,0	14	28,0	16	32,0	13	26,0	50	100,0
	Toplam	7	5,3	8	6,1	27	20,6	53	40,5	36	27,5	131	100,0
	Kadın	-	-	1	4,0	0	0,0	13	52,0	11	44,0	25	100,0
	4.Erkek	-	-	2	11,8	5	29,4	6	35,3	4	23,5	17	100,0
	Toplam	-	-	3	7,1	5	11,9	19	45,2	15	35,7	42	100,0
	Kadın	1	1,2	12	14,8	20	24,7	27	33,3	21	25,9	81	100,0
<i>10.Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur</i>	1.Erkek	7	13,7	7	13,7	17	27,5	9	17,6	14	27,5	51	100,0
	Toplam	8	6,1	19	14,4	34	25,8	36	27,3	35	26,5	132	100,0
	Kadın	-	-	2	7,7	10	38,5	5	19,2	9	34,6	26	100,0
	4.Erkek	-	-	4	23,5	6	35,3	6	35,3	1	5,9	17	100,0
	Toplam	-	-	6	14,0	16	37,2	11	25,6	10	23,3	43	100,0
	Kadın	0	0,0	3	3,8	15	18,8	33	41,3	29	36,3	80	100,0
<i>11.Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi hatırlamama yardımcı olur.</i>	1.Erkek	1	2,0	7	13,7	8	15,7	18	35,3	17	33,3	51	100,0
	Toplam	1	0,8	10	7,6	23	17,6	51	38,9	46	35,1	131	100,0
	Kadın	-	-	1	3,8	2	7,7	12	46,2	11	42,3	26	100,0
	4.Erkek	-	-	2	11,8	6	35,3	5	29,4	4	23,5	17	100,0
	Toplam	-	-	3	7,0	8	18,6	17	39,5	15	34,9	43	100,0
	Kadın	1	1,2	7	8,6	20	24,7	34	42,0	19	23,5	81	100,0
<i>12. Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım.</i>	1.Erkek	1	2,0	8	15,7	14	27,5	16	31,4	12	23,5	51	100,0
	Toplam	2	1,5	15	11,4	34	25,8	50	37,9	31	23,5	132	100,0
	Kadın	0	0,0	1	3,8	4	15,4	15	57,7	6	23,1	26	100,0
	4.Erkek	1	5,9	2	11,8	8	47,1	4	23,5	2	11,8	17	100,0
	Toplam	1	2,3	3	7,0	12	27,9	19	44,2	8	18,6	43	100,0
	Kadın	0	0,0	13	16,5	28	35,4	27	34,2	11	13,9	79	100,0
<i>13. Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez.</i>	1.Erkek	2	4,0	9	18,0	7	14,0	19	38,0	13	26,0	50	100,0
	Toplam	2	1,6	22	17,1	35	27,1	46	35,7	24	18,6	129	100,0
	Kadın	-	-	2	7,7	10	38,5	12	46,2	2	7,7	26	100,0
	4.Erkek	-	-	3	17,6	6	35,3	6	35,3	2	11,8	17	100,0
	Toplam	-	-	5	11,6	16	37,2	18	41,9	4	9,3	43	100,0

İlk yedi ifadenin bulgularından farklı olarak öğretmen adayları genel olarak kendilerini etkili bir okuyucu olarak algılamaktadır. “Kendimi etkin bir okuyucu olarak görüyorum (8.madde)” ifadesine öğretmen adaylarının çoğunluğu katılmaktadır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının % 59,2’si kendisini etkili bir okuyucu olarak algılamaktadır. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarında ise durum farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının % 41,8’i bu görüşe katıldığını belirtirken % 58,2’si katılmamaktadır. Katılmayanların çoğunluğunu (% 68,3) kadın öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Birinci sınıf öğretmen adaylarının % 68'i, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise % 80,9'u "Okumayı severim" ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. İfadeye katılmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunu kadınlar oluşturmaktadır (n=14). "Okurken metin üzerine not almak okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olur" ifadesine birinci sınıf öğretmen adaylarının % 6,1'i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Dördüncü sınıflar arasında ifadeye tamamen katıldığını belirten öğretmen adayı yoktur. Öğretmen adaylarının % 53,8'i bu ifadeye katılmadıklarını söylerken dördüncü sınıf öğretmen adaylarında katılmayanların oranı % 48,9'dur.

11. madde "Okurken önemli gördüğüm kısımları belirleyerek okumak okuduğumu daha iyi hatırlamama yardımcı olur" olarak ifade edilmiştir. Bu ifadeye öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin genel olarak katılmadıkları görülmektedir. Birinci sınıf adayların yalnızca % 26'sı, dördüncü sınıf adayların ise %25,6'sı ifadeye katıldığını söylerken diğerleri katılmadıklarını belirtmişlerdir.

"Bir okuma parçası üzerinde çalışırken önemli bilgileri kendi ifadelerimle not alırım" ifadesi öğretmen adaylarının görüşlerinin dağılımının çeşitliliği gösterdiği maddelerdendir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının % 1,5'i, dördüncü sınıfların ise % 2,3'ü bu ifadeye tamamen katılmaktadır (ayrıca dördüncü sınıflarda ifadeye tamamen katıldıklarını belirten öğretmen adaylarının tümü erkektir). Maddeye ilişkin dağılım aşağıda görülmektedir. İfadeye biraz katılıyorum ve katılıyorum diyenlerle birlikte 12. ifadeye katılma oranı birinci sınıflarda % 37,2'ye, dördüncü sınıflarda ise % 34,9'a çıkmaktadır.

"Bir okuma parçasını tam olarak anlamam için bütün kelimeleri bilmem gerekmez" ifadesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin yaklaşık yarısı katılmamaktadır (birinci sınıf % 54,3; dördüncü sınıf % 51,2).

Tablo 4: 14-21. Maddelere Verilen Yanıtlara İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

14.Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.	1.	Kadın	-	-	0	0,0	11	13,6	50	61,7	20	24,7	81	100,0
		Erkek	-	-	3	5,9	13	25,5	23	45,1	12	23,5	51	100,0
		Toplam	-	-	3	2,3	24	18,2	73	55,3	32	24,2	132	100,0
	4.	Kadın	-	-	-	-	2	7,7	16	61,5	8	30,8	26	100,0
Erkek		-	-	-	-	2	11,8	11	64,7	4	23,5	17	100,0	
Toplam		-	-	-	-	4	9,3	27	62,8	12	27,9	43	100,0	
15.Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.	1.	Kadın	1	1,3	4	5,0	26	32,5	36	45,0	13	16,3	80	100,0
		Erkek	3	6,0	1	2,0	19	38,0	16	32,0	11	22,0	50	100,0
		Toplam	4	3,1	5	3,8	45	34,6	52	40,0	24	18,5	130	100,0
	4.	Kadın	-	-	-	-	3	11,5	14	53,8	9	34,6	26	100,0
Erkek		-	-	-	-	2	11,8	11	64,7	4	23,5	17	100,0	
Toplam		-	-	-	-	5	11,6	25	58,1	13	30,2	43	100,0	
16.Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.	1.	Kadın	1	1,2	10	12,3	30	37,0	29	35,8	11	13,6	81	100,0
		Erkek	3	6,1	10	20,4	12	24,5	16	32,7	8	16,3	49	100,0
		Toplam	4	3,1	20	15,4	42	32,3	45	34,6	19	14,6	130	100,0
	4.	Kadın	-	-	1	3,8	9	34,6	9	34,6	7	26,9	26	100,0
Erkek		-	-	1	5,9	2	11,8	11	64,7	3	17,6	17	100,0	
Toplam		-	-	2	4,7	11	25,6	20	46,5	10	23,3	43	100,0	

		Kadın	0	0,0	3	3,7	9	11,1	41	50,6	28	34,6	81	100,0
17. Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim.	1.	Erkek	3	5,9	2	3,9	10	19,6	20	39,2	16	31,4	51	100,0
		Toplam	3	2,3	5	3,8	19	14,4	61	46,2	44	33,3	132	100,0
		Kadın	-	-	2	7,7	2	7,7	13	50,0	9	34,6	26	100,0
18. Okuduğum parçadaki bilmediğim kelimelerin anlamını parçanın bütününden çıkartabilirim	4.	Erkek	-	-	1	5,9	3	17,6	11	64,7	2	11,8	17	100,0
		Toplam	-	-	3	7,0	5	11,6	24	55,8	11	25,6	43	100,0
		Kadın	0	0,0	2	2,5	11	13,6	50	61,7	18	22,2	81	100,0
19. Bir okuma parçasındaki önemsiz bilgiyi önemli bilgilerle ayırabilirim.	1.	Erkek	2	3,9	5	9,8	12	23,5	19	37,3	13	25,5	51	100,0
		Toplam	2	1,5	7	5,3	23	17,4	69	52,3	31	23,5	132	100,0
		Kadın	-	-	1	3,8	4	15,4	11	42,3	10	38,5	26	100,0
20. Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.	4.	Erkek	-	-	0	0,0	3	17,6	10	58,8	4	23,5	17	100,0
		Toplam	-	-	1	2,3	7	16,3	21	48,8	14	32,6	43	100,0
		Kadın	-	-	0	0,0	13	16,0	41	50,6	27	33,3	81	100,0
21. Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabiliyim.	1.	Erkek	-	-	1	2,0	14	27,5	19	37,3	17	33,3	51	100,0
		Toplam	-	-	1	0,8	27	20,5	60	45,5	44	33,3	132	100,0
		Kadın	-	-	0	0,0	5	19,2	14	53,8	7	26,9	26	100,0
20. Okuduğum parçanın yazarının fikrini parçadan yorumlayarak çıkarabilirim.	4.	Erkek	-	-	1	5,9	3	17,6	9	52,9	4	23,5	17	100,0
		Toplam	-	-	1	2,3	8	18,6	23	53,5	11	25,6	43	100,0
		Kadın	-	-	1	1,2	11	13,6	49	60,5	20	24,7	81	100,0
21. Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabiliyim.	1.	Erkek	-	-	1	2,0	13	26,0	23	46,0	13	26,0	50	100,0
		Toplam	-	-	2	1,5	24	18,3	72	55,0	33	25,2	131	100,0
		Kadın	-	-	0	0,0	1	3,8	16	61,5	9	34,6	26	100,0
21. Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabiliyim.	4.	Erkek	-	-	1	5,9	0	0,0	10	58,8	6	35,3	17	100,0
		Toplam	-	-	1	2,3	1	2,3	26	60,5	15	34,9	43	100,0
		Kadın	-	-	-	-	7	8,6	50	61,7	24	29,6	81	100,0
21. Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabiliyim.	1.	Erkek	-	-	-	-	8	15,7	23	45,1	20	39,2	51	100,0
		Toplam	-	-	-	-	15	11,4	73	55,3	44	33,3	132	100,0
		Kadın	-	-	-	-	2	7,7	16	61,5	8	30,8	26	100,0
21. Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabiliyim.	4.	Erkek	-	-	-	-	1	5,9	9	52,9	7	41,2	17	100,0
		Toplam	-	-	-	-	3	7,0	25	58,1	15	34,9	43	100,0
		Kadın	-	-	-	-	7	8,6	50	61,7	24	29,6	81	100,0

Araştırmaya ilişkin en çarpıcı bulgulardan bir tanesi “Okuduğum parçanın ana fikirlerini kendi cümlelerimle özetleyebilirim.” ifadesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (birinci sınıf % 79,5; dördüncü sınıf % 90,7) bu ifadeye katılmamaktadır. Cinsiyete göre dağılımlar incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında oranların birbirine yakın olduğu ancak birinci sınıf öğretmen adaylarında görüşe katılmayanların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir.

“Okuduğum parçayla ilgili sorulabilecek soruları tahmin edebilirim.” ifadesinde de benzer bir durum söz konusudur. Dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında bu konuda tamamen katılıyorum ya da katılıyorum yönünde görüş bildiren bulunmamaktadır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının ise % 3,1’i tamamen katıldıklarını, % 3,8’i katıldıklarını, % 34,5’si ise biraz katıldıklarını ifade etmişlerdir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında biraz katılanların oranı ise % 11,6’dır.

Dördüncü sınıflarda gözlenen bu durum “Okurken parçayla ilgili muhtemel soruların yanıtlarını düşünerek okurum.” ifadesinde de kendini göstermeye devam

etmektedir. Dördüncü sınıflardan bu ifadeye tamamen katıldığını belirten öğretmen adayı bulunmazken katıldığını belirtenlerin oranı % 4,7; biraz katıldıklarını belirtenlerin oranı ise % 25,6'dır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının ise yaklaşık % 60'ı bu ifadeye "tamamen katılıyorum"dan "biraz katılıyorum"a farklı oranlarda katıldıklarını belirtmişlerdir.

"Karışık bir sıralama ile verilmiş bir metni sıralayabilirim" ifadesine birinci sınıf erkek öğrencilerin % 5,9'u tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak genel dağılıma bakıldığında öğretmen adaylarını sınıf düzeyi fark etmeksizin yaklaşık % 80'inin bu ifadeye katılmadığını belirttiği görülmektedir.

18-23. maddelere ilişkin görüşler genel olarak incelendiğinde dördüncü sınıf öğretmen adaylarının okuma öz-yeterliklerine ilişkin daha olumsuz tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Dördüncü sınıf öğretmen adayları 18-23. maddelerde belirtilen hiçbir ifadeye tamamen katıldıklarını belirtmemişlerdir. Özellikle "Okuduğum parçadan mantıklı çıkartımlar yapabilirim (21. madde)", "Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim (22. madde)" ve "Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim (23. madde)" maddelerine "katılıyorum" düzeyinde de görüş bildiren dördüncü sınıf öğretmen adayı bulunmamaktadır. Tabloya göre görüş bildiren öğretmen adayları içerisinde erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Farklı düzeylerde ifade edilen "Katılıyorum" oranlarına bakıldığında erkek adayların daha çok oranlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5: 22-25. Maddelere Verilen Yanıtlara İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

22.Okuduğum parçadaki ana fikirleri parçada nerede arayacağımı bilirim.	1.	Kadın	0	0,0	1	1,2	16	19,8	41	50,6	23	28,4	81	100,0
		Erkek	1	2,0	2	4,0	14	28,0	23	46,0	10	20,0	50	100,0
		Toplam	1	0,8	3	2,3	30	22,9	64	48,9	33	25,2	131	100,0
23.Okuduğum parçaya uygun bir son yazabilirim.	4.	Kadın	-	-	-	-	6	23,1	13	50,0	7	26,9	26	100,0
		Erkek	-	-	-	-	3	17,6	9	52,9	5	29,4	17	100,0
		Toplam	-	-	-	-	9	20,9	22	51,2	12	27,9	43	100,0
24.Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.	1.	Kadın	0	0,0	1	1,3	26	32,5	35	43,8	18	22,5	80	100,0
		Erkek	4	7,8	2	3,9	18	35,3	21	41,2	6	11,8	51	100,0
		Toplam	4	3,1	3	2,3	44	33,6	56	42,7	24	18,3	131	100,0
25.Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.	4.	Kadın	-	-	-	-	4	15,4	10	38,5	12	46,2	26	100,0
		Erkek	-	-	-	-	3	17,6	11	64,7	3	17,6	17	100,0
		Toplam	-	-	-	-	7	16,3	21	48,8	15	34,9	43	100,0
24.Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim.	1.	Kadın	0	0,0	4	4,9	29	35,8	37	45,7	11	13,6	81	100,0
		Erkek	3	5,9	7	13,7	19	37,3	16	31,4	6	11,8	51	100,0
		Toplam	3	2,3	11	8,3	48	36,4	53	40,2	17	12,9	132	100,0
25.Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.	4.	Kadın	-	-	0	0,0	3	11,5	14	53,8	9	34,6	26	100,0
		Erkek	-	-	1	5,9	5	29,4	7	41,2	4	23,5	17	100,0
		Toplam	-	-	1	2,3	8	18,6	21	48,8	13	30,2	43	100,0
25.Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.	1.	Kadın	0	0,0	2	2,5	9	11,1	51	63,0	19	23,5	81	100,0
		Erkek	1	2,0	1	2,0	14	27,5	20	39,2	15	29,4	51	100,0
		Toplam	1	0,8	3	2,3	23	17,4	71	53,8	34	25,8	132	100,0
25.Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim.	4.	Kadın	-	-	1	3,8	2	7,7	11	42,3	12	46,2	26	100,0
		Erkek	-	-	0	0,0	2	11,8	10	58,8	5	29,4	17	100,0
		Toplam	-	-	1	2,3	4	9,3	21	48,8	17	39,5	43	100,0

Son olarak 24 ve 25. maddelere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri de yukarıda yer almaktadır. Diğer bulgulara paralellik gösterir biçimde söz konusu ifadeler de öğretmen adaylarının genel olarak katılmadığı görülmektedir. “Okuma çalışmaları yapmak için kendimi güdüleyebilirim” ifadesine birinci sınıf öğretmen adaylarının % 2,3’ü tamamen katıldıklarını, % 8,3’ü katıldıklarını, %36,4’ü de biraz katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oranlar dördüncü sınıf öğretmen adaylarında daha düşüktür. Dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında tamamen katılıyorum yönünde görüş bildiren bulunmazken, % 2,3’ü katıldıklarını, % 18,6’sı da biraz katıldıklarını belirtmişlerdir. “Okuduğum parçanın ana fikrini önceki bilgilerimle birleştirebilirim” ifadesinde de benzer bir durum söz konusudur. Öğretmen adaylarının yaklaşık %85’i bu ifadeye olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşlerde ise birinci sınıf öğretmen adaylarını oranı daha yüksektir.

Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında; hem birinci sınıf hem de dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçme aracında yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" yönünde olduğu görülmektedir. Özellikle 1., 14., 17., 20., 21. ve 25. maddelerde verilen ifadeler öğretmen adaylarının yaklaşık % 80 ve üzerindeki oranlarla katılmadıkları görülmektedir.

Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına ilk olarak “Okuma (ders kitabı, edebi eser, gazete, dergi vb.) etkinliği genel olarak size ne ifade etmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. 175 katılımcıdan 160’nın yanıtladığı bu soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının “okuma” etkinliğini temelde ikiye ayırdıkları görülmektedir. Öğretmen adayları iki amaçla okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. “vakit geçirme-boş zaman değerlendirme” ve “kültürlenme” roman gibi yazınsal eserlerin, günlük gazete ya da süreli yayınlanan dergilerin okumasında temel amaçken; “bilgi edinme”, “araştırma” ve “öğrenme” ders kitabı, araştırma metni ve gazete-dergi gibi eserlerin okunmasında temel amaçtır. 5 öğretmen adayı ise okuma etkinliğini “olumsuz” ifadelerle tanımlamış ve ders kitapları da dahil olmak üzere okunması önerilen eserleri okumaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının olumsuz tanımlamalarından örnek ifadeler yer verilmiştir.

40 (1.sınıf, E): Okumak benim için çok sıkıcı bir etkinlik.

48 (1.sınıf, E): Ders kitabı öğrenciye hayatla ilgili hiçbir şey vermeyen öğrencilerin beyinlerini doldurdukları saçmalıklardan ibarettir.

Olumlu tanımlamalar ise şu şekildedir:

2 (1.sınıf, E): Bilincimizin zihnimizin açılmasını sağlayıcı yorum bilgi becerimizi geliştirir.

81 (4.sınıf, K): Hangi kitap dergi ya da gazete olursa olsun okuduğum metinden öğrenebileceğim yeni bilgiler olduğuna inanır kendimi geliştirmek isterim.

Öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer açık uçlu soru ise “Eleştirel Okuma denildiğinde ne anlıyorsunuz?” sorusudur. Bu yolla öğretmen adaylarının kendi eleştirel düşünme tanımlarını yapmaları istenmiştir. Yapılan tanımlamalar incelendiğinde 165 öğretmen adayının yaklaşık tamamının eleştirel okumayı “*metni iyi ve kötü yönlerini belirlemek amacı ile okuma*” olarak tanımladığı görülmektedir. Dört öğretmen adayı ise eleştirel okumayı “yanlılıkları belirleme amacı ile okuma” şeklinde, bir öğretmen adayı ise “yazarına göre seçerek okuma” şeklinde tanımlamıştır. Aşağıda öğretmen adaylarının ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir.

7 (1.sınıf, K): Okuduğumuz metni kafamızda yorumlama, kendi düşüncelerimize göre karşılaştırma ve neyin bize göre doğru olup neyin olmadığını anlama.

17 (1.sınıf, K): Okuduğumuz metnin bizdeki karşılığını kararlaştırıp bizim görüşümüze uygun olup olmadığını düşünerek okuma.

25 (1.sınıf, E): Bir metne körü körüne bağlı kalmadan okumak.

67 (4.sınıf, E): Yazılanları tek düze olarak kabul etmeden doğrusuyla yanlışıyla eleştirerek okumak.

116 (4.sınıf, K): Eleştirel okuma bir metni okurken o metni hakkındaki düşüncelerimiz metnin iyi ve kötü yanlarını düşünerek okuma biçimidir.

137 (4.sınıf, E): Eleştirel okuma okuduğum parçanın iyi kötü doğru ve yanlış yönleriyle her açıdan değerlendirmek, ele almayı ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algıları incelenmiştir. 175 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı (% 48) yılda 6–20 arasında kitap okumaktadır. Bu oran ülke ortalaması bağlamında değerlendirildiğinde iyimser görünmekle birlikte anket bulguları genel olarak öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algılarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen adayları, ankette yer alan ifadelerin çoğunluğunda *katılmıyorum* yönünde görüş bildirmişlerdir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri (% 32) okumayı sevdiklerini belirtirken yine yaklaşık üçte biri (% 31,1) okumayı sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarında bu oranlar okumayı sevenler için % 19, sıkıcı bulanlar için ise % 20,9’dur. Bu durum birçok farklı nedenden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin düşüncelerinin olumsuz, eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algılarının ise düşük olması dikkat çekicidir. Temizkan ve Sallabaş (2009) tarafında gerçekleştirilen araştırmada ise bu araştırmadan farklı bulguya ulaşılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmen adaylarının yazma ile karşılaştırıldığında, okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Okumaya ilişkin tutumun olumlu ya da olumsuz olması eleştirel okumaya ilişkin bilgi vermede yetersiz kalabilmektedir. Çünkü eleştirel okuma, sözcükleri

okumanın ötesindedir. Sözcüklerden yola çıkarak dünyayı okumayı içerir. Yazılı ya da sözlü anlatımda kullanılan her bir sözcük yeniden üretilerek anlam kazanır (Freire ve Macedo, 1998:79). Bu bağlamda ele alındığında gündelik yaşam içerisinde iyi zaman geçirmek için ya da tamamen öğretimsel amaçlı olarak gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin niteliğini de belirleyen eleştirel okuma sürecidir. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programlarında bu nokta dikkate alınmış ve ilk kez eleştirel okuma ifadesi program içerisinde hedefler arasında kendine yer bulmuştur. Temel eğitimde okuma-yazma becerisinin kazandırılması sürecini “eleştirel okuma” becerisinin kazandırılmasının izlemesi amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğu söylenebilir. Özellikle açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan hareketle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve eleştirel okuma konularına ilişkin bilgi ve becerilerinin de yeterli olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen adayları eleştirel okumayı olumlu ve olumsuz yön bulma çabası olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu kavramsallaştırma eleştirel okumanın içinde barındırdığı birçok üst düzey bilişsel etkinliği yok saymaktadır. Yalınkılıç ve Çelik (2011) tarafından farklı örnekleme gerçekleştirilen araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin eleştirel okuma için gerekli olan temel alt becerileri uygulamada başarısız oldukları görülmüştür. Çam (2006) araştırmasında eleştirel okumayı; okunanlar üzerinde düşünülmesi, okunanların değerlendirilmesi ve bunların sonucunda bireyin kendine ait bir yargıya ulaşması, ulaştığı yargıları sorgulaması şeklinde tanımlamıştır. Küçüköğlü (2008)'na göre ise eleştirel okuma fikirlerin veya bilginin değerlendirilmesi işlemidir. Öğretmen adayları ise okunan metni "kendi görüşleri ile benzerlik ve farklılıklarını bulma" amacı ile ele almaktadırlar. Bu bilgi eksikliğinin, becerinin uygulanmasında da sorunlara yol açacağı öngörülebilir bir durumdur. Ancak araştırmada ortaya çıkan bulgu, bu durumun bir adım ötesine geçmekte ve söz konusu beceriye ilişkin öz-yeterlik algısının da düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Schunk (1990)'a göre yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler yeterli olduklarını düşündükleri alanlarda daha özgür hareket etmektedirler. Bu nedenle de sahip oldukları beceri ve yeterlikler davranış göstergesi olarak önem kazanmaktadır.

Bu araştırma bulgularından hareketle değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeyinden bağımsız olarak eleştirel okumayı sınırlı biçimde kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen nitelikleri açısından ele alındığında bu bulgu endişe vericidir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisine ve bu beceriye ilişkin yüksek öz-yeterlik algısına sahip olması gerek öğretim programlarının etkiliğinin artırılması gerekse öğrencilere rol model olması adına son derece önemli görülmektedir. Öte yandan ilköğretimin eğitim sisteminin temel halkası olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili önemi daha da artmaktadır. Çünkü ilköğretim yıllarında kazanılan bilgi, beceri, tutumlar bireyin üretkenliğini desteklemektedir (Türkoğlu, 2008: 262). Bu bağlamda konu ile ilgili araştırmaların çeşitlendirilmesi ve öz-yeterlik algısını

yükseltmeye yönelik etkinliklere öğretim programları içerisinde yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları ile oluşturulmuş bir çalışma grubu üzerinde eleştirel okuma öz-yeterliğini konu alan deneysel araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2008). "Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları". *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Belet, D. (2011). "Eleştirel Okuma Yönteminin Geliştirilmesinde Hikaye Anlatma Yönteminin Kullanılması: Öğretim Deneyi Uygulaması". *Bilig*, 59, 67-69.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. & Damico, J. S. (2001). "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy". *An Electronic Journal of the International Reading Association*, 4(9). www.readingonline.org (Erişim Tarihi: 02.05.2012)
- Collins, N. D.(1993). "Teaching Critical Reading Through Literature", Eric Product (071); ED <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED363869.pdf> (Erişim Tarihi: 03.05.2012)
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. London: Sage Publications.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Darch, C. & Kameenui, E.J. (1987) "Teaching LD Students Critical Reading Skills:A Systematic Replication". *Learning Disability Quarterly*, 10(2).
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev. Serap AYHAN). İmge Kitabevi: Ankara.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kıroğlu, K. (2006, 2011). *Öğretenler ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Küçükkoğlu, H. (2008). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Öz-yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Özdemir, E. (2000). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitimi Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Saracaloğlu, A. S. ve Dinçer, B. (2009). "A Study on correlation between self-efficacy and Academic Motivation of Prospective Teachers". WCES-2009, World Conference on Educational Sciences. Near East University, North Cyprus, 04-07 February 2009.

Saracaloğlu A.S. ,Yenice N., Karasakaloğlu N. ve Gencel İ.E. (2008). *Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Duyuşsal Özellikleri ile Tercih Edilen Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, A.D.Ü. BAP Saymanlığı, Aydın.

Schunk, D. H. (1990). "Goal Setting and Self-efficacy During Self-regulated Learning". *Educational Psychologist*, 25(1): 71-86.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Düzenlenmiş yeni basım. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shihab, I. A. (2011). "Reading as Critical Thinking". *Asian Social Science*, 7(8): 209-218.

Sweet, P. (1993). *"Transforming Ideas for Teaching and Learning to Read"*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED). <http://eric.ed.gov/PDFS/ED363861.pdf> adresinden 16.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). "Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış-2009 C.8 S.27 (155-176), www.esosder.org (Erişim Tarihi: Mart 2012)

Türkoğlu, A. (2008) *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*. İstanbul: Kare Yayıncılık.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Wheeler, L. K.(2007). "Critical Reading of An Essay's Argument".

http://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html (Erişim Tarihi: 03.05.2012)

Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalınkılıç, K. ve Çelik, M. E. (2011). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ayrı Değişkenler Bağlamında Eleştirel Okuma Becerilerine Ait Görünümleri". 4. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.