

**KURMACA METİNLERİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNİ  
GELİŞTİRME ARACI OLARAK KULLANILMASI  
THE USAGE OF LITERARY TEXTS AS A TOOL OF IMPROVING  
THE ABILITY OF CRITICAL READING**

Nuri Karasakaloğlu\* Berker Bulut\*\*

**ÖZET**

Bu araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi üzerinde kurmaca metinler kullanmanın etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet okulunda beşinci sınıfa devam eden 32 kontrol ve 31 deney grubu olmak üzere toplam 63 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere Türkçe eğitimi, kurmaca metinlerle verilirken, kontrol grubundaki öğrencilere kurmaca olamayan metinlerle işlenmiştir. Uygulama her hafta bir metnin işlenmesiyle toplam dört hafta sürmüştür. Uygulamalar sonucunda her iki gruba da öntest olarak uygulanan eleştirel okuma ölçeği sontest olarak verilmiştir. Kontrol ve deney grubunun eleştirel okuma ölçeği son testleri için yapılan çok faktörlü kovaryans analizinde deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kurmaca metinler, eleştirel okuma, Türkçe dersi

**ABSTRACT**

This research has been aimed to reveal the effect of literary texts on critical reading skills of fifth grade students. Thirty two students in the control group, thirty one students in the experimental group, totally sixty three students of an elementary school in Aydın have attended this research in 2011-2012 education years. Pretest – posttest control group quasiexperimental design has been used in the research. While the students in the experimental group were given a Turkish education with literary texts, the students in the control group practiced with the non-literal texts. Application took a total four weeks. End of the applications, critical reading scale was given as a posttest. A meaningful difference has been obtained in favour of experiment group at critical reading scale posttest which has been applied for control and experiment groups using multi-Factor ANCOVA.

**Keywords:** Literary texts, critical reading, Turkish course.

\* Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [nkarasakaloglu@adu.edu.tr](mailto:nkarasakaloglu@adu.edu.tr)

\*\* Araş.Gör., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [berkerbulut@adu.edu.tr](mailto:berkerbulut@adu.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Bilginin hızla ve katlanarak ilerlediği çağımızda, görsel ve yazılı olarak yoğun bir bilgi akınına uğrayan bireylerden beklenen, bilgiye ulaşmasından çok, karşı karşıya kaldığı bilgi yığınları içerisinde işine yarayanı seçerek onu işlevsel olarak kullanabilmesidir. Sadioğlu ve Bilgin (2008) bilginin kullanılabilmesi için onun doğru bir şekilde anlaşılması, yorumlanması ve bununla da kalmayıp bu bilginin doğruluğunun, yararlılığının ve gerekliliğinin sorgulanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu noktada bilgi edinmenin en temel yollarından biri olan okumanın işlevi ve niteliği ayrı bir önem taşımaktadır.

Yıldız'a (2010: 116) göre okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Buna göre, okuma yalnızca çizgi, harf ve sembollerin algılanıp seslendirilmesinden ibaret değildir. Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2009: 16) da okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Epçayan (2009) bu sürecin bireyin biyolojik, psikolojik ve fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinlik olduğunu ve bu etkinliğin özünü "anlama" hedefinin oluşturduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Akyol (2010: 33) da günümüzde okumanın en önemli konusunun okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırma olduğunu vurgulamaktadır.

Öte yandan Smith (1965: 12) sadece metinde gömülü olan anlamları değil aynı zamanda satırlar arasında gizlenen anlamları da kavramak gerektiğini savunmaktadır (akt. Cervetti, Pardeles ve Damico, 2001). Bunu gerçekleştirebilecek iyi bir okuyucudan beklenen de, anlayarak okumasının yanı sıra, okuduklarını anladıktan sonra onu değerlendirebilmesidir. Başka bir deyişle edebi bir eserde yazarın ne kastettiğinin farkına varabilmek için okunanın anlamının ötesinde metinde anlatılanları yargılamak gerekmektedir. Yalçın (2006: 63) çocuklara muhakeme yeteneği kazandırılabilirliğinde okuma eğitiminin başarıya ulaşmış olacağını belirtmektedir. Bireyin okuduklarından anladıklarını bir takım ölçütleri de kullanarak değerlendirme yapabilmesi için eleştirel bir okuma gerçekleştirmesi gerekmektedir. McDonalds ve Trautman (2006) bireylerin modern dünyada başarılı olabilmeleri için okumayı iyi öğrenmelerinin yeterli olmadığı; uzun vadeli başarı için bireylere eleştirel okuma becerilerinin de kazandırılması gerektiğini önemle vurgulamaktadırlar. Ayrıca istenilen demokratik eğitim seviyesine ulaşmanın ve bireylerin içinde buldukları sosyal sorunlara ahlaki bir tutum geliştirmelerinin eleştirel okuryazarlık sayesinde gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır (Shor, 1997). Öte yandan Kuo (2009) bu görüşü bir adım daha ileriye götürerek, sosyal eylemlere geçebilmek için iyi bir eleştirel okuryazar olmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Eleştirel okuma bireyin okudukları hakkında düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını alışkanlık durumuna getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2011: 17). Aynı zamanda eleştirel bilinçlilik, eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji, eleştirel dil farkındalığı gibi terimlerle örtüşen ya da bir arada kullanılan eleştirel okumanın, okunan metin üzerine muhakeme yapma, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve bakış açısını anlama yeteneği olduğu

ifade edilmektedir (Belet, 2011). Thorndike'ın düşünerek okuma yaklaşımı olarak nitelendirdiği eleştirel okuma yaklaşımı, eleştirel düşünme becerilerinin okumada kullanılmasını içermektedir. Bu becerilerin de dikkat, özetleme, genelleme, okuduğunu anlama, motivasyon ve sonuç çıkarma gibi davranışları kapsadığını belirtmiştir. Eleştirel okumada, okuyucunun parçayı analiz etmesi, yazarı, parçayı ve kendini değerlendirmesi ve bireysel tepkisi önemli yer tutar (Heilman, Blair ve Rupley, 1986. akt. Gelen, 2003). Öte yandan eleştirel okuma becerisinin; kaynakları araştırma, yazarın amacını tanıma, görüşleri ve gerçekleri ayırt etme, çıkarımlar yapma ve yargılar oluşturma gibi özellikleri kapsadığı belirtilmektedir (Cervetti vd., 2001).

Eleştirel okuyucular, okuduğunun doğruluğunu, gerçekliğini, mantıklı olup olmadığını, güvenilirliğini kontrol ederler ve yazarın hangi amaçla bu metni yazmış olabildiğini anlamaya çalışırlar (Ünalın, 2006: 80). Aynı zamanda bu tip okuyucular, okuma esnasında sorular sorarlar ve bu soruları, kendilerinin yazarın ifade ettiğine yönlendirmek için kullanırlar (Şahinel, 2010: 130). Okullarımızda da okuduğunu anlayabilen ve anladıkları üzerine değerlendirmeler yapabilen eleştirel okuyucular yetiştirmek istiyorsak öncelikle onlara eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Çünkü eleştirel düşünebilen birey okurken metinleri nesnel ve derinlemesine düşünerek okur. Eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek için de kuşkusuz eğitim ortamının demokratikleşmesinin ayrı bir önemi vardır. Ancak böyle bir ortamda öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine saygı göstererek, rahatça kendi düşüncelerini ifade edebilirler. Demokratik bir eğitimin uygulandığı okullarda öğrendiklerini yorumlayan ve düşüncelerinde tarafsız olan bireyler yetiştirilebilir. Bu şekilde bir eğitimden geçmiş ve eleştirel düşünme yetisi kazanmış bireyler okurken de metne şüphecilikle yaklaşır ve metni doğru olarak anladıktan sonra bu şüphelerini değerlendirir. Ayrıca çocuklara eleştirel okuma becerisi kazandırma amacının çocukların sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama eşit katılımları için kapasitelerinin ve eğilimlerinin geliştirilmesi olduğu savunularak eleştirel okuryazarlığın gelişimi için demokratik eğitimin önemi vurgulanmaktadır (Comber, Nixon, Ashmore, Loo ve Cook, 2006).

Kuşkusuz eleştirel okuma becerisinin eğitimi konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında çocuklara okumayı özendirme, derinlemesine anlamak için okunanlar üzerinde demokratik bir tartışma ortamı oluşturmak ve anlaşılınların tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamak gelmektedir. Ayrıca eleştirel okumanın öğretimde yedi adım önerilmiş ve şu şekilde açıklanmıştır ([http://www.salisbury.edu/counseling/new/7\\_critical\\_reading\\_strategies.html](http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html) adresinden 26 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır):

1. Ön inceleme: Metni okumadan önce metin hakkında genel bilgi sahibi olma.
2. Konuyu genel bir çerçevede ele alma: Metni okurken metinde yer alan bilgileri yazıldığı dönem ve kültür bağlamı içerisinde anlamaya çalışma.
3. Anlamak için sorgulama: Metinde yazılanlara ilişkin sorular sorma.
4. Kendi inanç ve değerleri hakkında yorum yapma: Metinde yer alan fikirler ile ilgili kişisel düşünceleri sorgulama.

5. Ana yapıyı belirleme ve özetleme: Metnin ana fikrini belirlemek ve metni okuyanın dilinden yeniden ifade etme.
6. Verilmek istenen düşünceyi değerlendirme: Metnin doğruluğunu ve güvenilirliğini yanı sıra mantıklı olup olmadığını kontrol etme.
7. Daha önceki okumalar ile kıyaslama: Okunan metinleri anlamak için aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetme.

Yukarıda belirtilen açıklamalar doğrultusunda, bireyin okuduklarını anlamasının ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma becerisi tüm derslerdeki öğrenmeler için gerekli olsa da bu becerinin geliştirilmesinin okuma saatlerinin daha geniş yer kapladığı Türkçe derslerinde sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe derslerinde okutulacak metinlerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirici nitelikte olması beklenmektedir. Örneğin öğrencilerin fabl ve hikâye gibi kurmaca (yazınsal) metinleri okurken onları diğer metinlere göre daha çok eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi düşünülebilir. Çünkü Adalı'nın (2010: 10) da tümüyle düş gücünden kaynaklanan yazın yapıtları, öyküler, romanlar ve şiirler için kullanıldığını ifade ettiği kurmaca metinlerde anlatılmak istenen şey dolaylı anlatımla anlatılır. Yani okuyucuya iletilen mesaj doğrudan verilmez. Sonunda okuyucunun metin hakkında yorum yapması istenir. Bu da okuyucunun metinde yazılanlardan çok yazarın ne kastettiğini anlamasını gerektirmektedir. Ayrıca kurmaca metinlerin bir özelliği de çok anlamlılıktır. Bu da kurmaca metin okuyucularının metindeki söylenmemiş olanları söylenmiş olanlardan yararlanarak anlamaya çalışmalarına yol açarak okuma sürecini etkin bir duruma getirmektedir (Yurtseven Üze, 2010). Aktaş (2009) da kurmaca metinlerde gerçekliğin soyut olarak ifade edilen özünün ele alındığını, bu özellikleri somut biçimde ortaya koymak amacıyla da bir olay örgüsünün düzenlendiğini veya bir yapı kurulduğunu ifade etmekte ve düzenlenen bu olay örgüsünün belirli kişiye, mekâna ait olmadığı için yeniden yorumlanma ve farklı bağlamlarda yeni anlamlar kazanma özelliğini de yapısında taşıdığını vurgulamaktadır. Bu yapıdan dolayıdır ki kurmaca olarak nitelendirilen metinlerde okuyucu anlamı oluştururken metinle etkileşime geçerek asıl anlatılmak isteneni sorgulayıcı bir yaklaşımla ele almaktadır. Öte yandan Sweet (1993), çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların parçayı okudukları süre içinde, parçadaki fikirleri, değerleri ve ahlaki soruları değerlendirmelerine olanak sağlaması nedeniyle çocukların eleştirel okuma becerisi kazanmalarını sağlayacak etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında kurmaca metinlerin benzer özellikler göstermeleri, okuyucunun bu özellikteki bir metni anlayabilmesi için metinde yer alan düşünceleri sorgulamasını ve yazarın mesajını kavrayabilmek için metni değerlendirmesini gerektirir. Bu da ancak eleştirel bir okumayla sağlanabilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi üzerinde kurmaca metinler kullanmanın etkisini incelemektir. Alanyazında eleştirel okumaya ile ilgili yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak var olan durumu belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu, oysa öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalara da

gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Bu bağlamda yapılacak araştırma, alanyazındaki bu açığı kapatması ve eleştirel okuma becerisinin eğitiminde neler yapılabileceği ile ilgili açılımlar sağlaması açısından önem arz etmektedir.

## 1.2. Problem Durumu ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, “Kurmaca metinlere dayalı etkinlikler ile ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile kurmaca olmayan metinlere dayalı etkinlikler ile ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada, bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun öntest puanları kontrol edildiğinde sontestteki eleştirel okuma becerilerine ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kız ve erkek öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde sontestteki eleştirel okuma becerilerine ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde sontestteki eleştirel okuma becerilerine ilişkin aldıkları puan ortalamaları grubun ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 1.3. Sayıtlar

1. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden aynı derecede etkilenenmeleri ve her iki gruptaki öğrencilerin ders dışı zamanlarda deneysel işlem süreci ile ilgili iletişime geçerek birbirlerini etkilemeyecekleri varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin testlerden aldıkları puanların gerçek başarı düzeyini yansıttığı varsayılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Kurmaca metinler kullanmanın eleştirel okuma becerisi üzerinde etkisinin incelendiği bu çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model uygulanmıştır. Bu modelde katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2007: 19). Bu çalışmada da hem deney hem de kontrol grubunda eleştirel okuma ölçeği öntestinin uygulanmasının ardından kontrol grubundaki öğrenciler kurmaca olmayan metinler ile deney grubundaki öğrenciler ise kurmaca metinler ile ders işlemişlerdir.

Uygulama her hafta bir metnin işlenmesiyle toplam dört hafta sürmüştür. Uygulamalar sonucunda her iki gruba da öntest olarak uygulanan eleştirel okuma ölçeği sontest olarak verilmiştir. Daha sonra grupların deney sonrası ölçümleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Araştırma Deseni**

Gruplar	N	Öntest	Uygulama Süreci	Sontest
Deney	31	Eleştirel Okuma Ölçeği	Kurmaca Metinlerle Çalışma	Eleştirel Okuma Ölçeği
Kontrol	32	Eleştirel Okuma Ölçeği	Kurmaca Olmayan Metinlerle Çalışma	Eleştirel Okuma Ölçeği

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma Aydın il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma beşinci sınıflar düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle okuldaki var olan sınıflardan seçkisiz bir şekilde belirlenen iki beşinci sınıf şubelerinden 5-A şubesi deney grubu, 5-B şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini belirlemek için Ünal (2006) tarafından geliştirilen eleştirel okuma ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı konusunda gerekli izinler alınmıştır. 22 maddeden oluşan "Eleştirel Okuma Ölçeği"nin iç güvenirlik katsayısı 0.88'dir ( $\alpha=.88$ ). Maddeler beşli likert tipi derecelendirme ölçeğine göre işaretlenmektedir. Ölçekte olumsuz maddeler 1,2,3,4,5; olumlu maddeler ise 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 1 ile 5 arasında değişmektedir. Puanların yüksek olması öğrencilerin eleştirel okuma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmada ölçeğin iç güvenirlik katsayısı  $\alpha=.82$  bulunmuştur. Bu doğrultuda "Eleştirel Okuma Ölçeği"nin öğrencilerin eleştirel okuma düzeyini belirlemede güvenilir olduğu söylenebilir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sırasında öncelikle uygulamada kullanılmak üzere dört adet kurmaca metin belirlenmiştir. Metinler seçilirken metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığına ve öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı metinler olmasına özen gösterilmiştir. Metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Metinler belirlendikten sonra her iki gruptaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi durumlarını belirlemek için öntest olarak eleştirel okuma ölçeği kullanılmıştır. Ardından deneysel



uygulama çalışmalarına geçilmiştir. Belirlenen dört metin deney grubunda, Adalı'nın (2010: 22) önerdiği kurmaca metinleri okuma tekniklerine uygun olarak öğrenen merkezli etkinliklerle dört hafta süresince işlenmiştir. Önerilen teknikler aşağıda sıralandığı gibidir:

- *Okuma amacını belirleme;* Okumaya başlamadan metinden ne almak istediğine karar verme.
- *Tahmin etme;* Metinde anlatılanların nasıl gelişeceğine ilişkin kestirmelerde bulunma.
- *Olayları zihinde canlandırma;* Yazarın metinde verdiği ayrıntıları düş gücü ve deneyimlerle birleştirerek okunanları zihinde resme dönüştürme.
- *Sorgulama;* Okunan metni daha iyi anlamak için sorular sorup, metnin niteliği üzerinde kafa yorma.
- *Kapalı noktaları açıklığa kavuşturma;* Okurken şaşırtan noktaları, anlaşılmayan durumları gerek sorular sorarak, gerekse o bölümü yeniden okuyarak aydınlatma.
- *Sonuçlar çıkartma;* Metindeki ipuçlarından yararlanarak sözcüklerle anlatılanın ötesine geçip yazarın ima ettiği ayrıntıları görme, söylenenden söylenmeyeni çıkarma.
- *Sonuca varma;* Ayrıntılardaki parçaları bir araya getirerek bir anlam oluşturma.

Bu doğrultuda öğrenciler metinler üzerinde, sıralanan tekniklere uygun olarak hazırlanan etkinlikleri uygulamışlardır. Dört haftalık deneysel uygulama çalışmalarının ardından gruplar arasında farkın ne düzeyde olduğunu belirlemek için öğrencilere sontest olarak eleştirel okuma ölçeği sunulmuştur.

## 2.5. Verilerin Analizi

Öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, deneysel işlemin etkili olup olmadığını incelemek için öntestin ortak değişken olarak kontrol edildiği Çok Faktörlü Kovaryans Analizi (muti-Factor ANCOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistic Package for Social Science) 17.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Verilerin analizinde, bağımlı değişken üzerinde etkisi olduğu düşünülen değişkenin kontrol edilerek ortalama puanların karşılaştırılmasında işe koşulan çok faktörlü kovaryans analizi, gerekli varsayımları karşıladığı test edilerek kullanılmıştır. Öğrencilerin öntest

puanlarına göre düzeltilmiş eleştirel okuma ölçeği sontest puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Gruplara ve Cinsiyete Göre Eleştirel Okuma Ölçeği Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Gruplar	Sontest			Düzeltilmiş Sontest
	N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$
Deney	31	3.96	.71	3.99
Kontrol	32	3.81	.76	3.78
Kız	33	3.85	.71	3.83
Erkek	30	3.92	.77	3.94

Tablo 2’de görüldüğü üzere eleştirel okuma becerisine ilişkin sontest ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için 3.96; kontrol grubundaki öğrenciler için ise 3.81 olarak hesaplanmıştır. Ancak grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubundaki öğrenciler için 3.99, kontrol grubundaki öğrenciler için ise 3.78 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan eleştirel okuma ölçeği sontest ortalama puanları kız öğrenciler için 3.85; erkek öğrenciler için 3.92 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Sontest düzeltilmiş ortalama puanları kız öğrenciler için 3.83; erkek öğrenciler için ise 3.94 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş sontest ortalama puanları incelendiğinde, erkek öğrencilerin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Gruplar ve cinsiyetler arasındaki sontest puan ortalamalarındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için düzeltilmiş sontest puan ortalamalarına ilişkin çok faktörlü kovaryans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3. Düzeltilmiş Eleştirel Okuma Ölçeği Sontest Puanlarına Ait Çok Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öntest	26.509	1	26.509	220.067	.000
Grup	.671	1	.671	5.573	.022
Cinsiyet	.203	1	.203	1.689	.199
GxC	.045	1	.045	.377	.542
Hata	6.987	58	.120		
Toplam	33.906	62			

Tablo 3'teki çok faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş eleştirel okuma becerilerine ilişkin sontest ortalama puanları arasında [ $F(1, 58)=5.573, p<.05$ ] deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, Türkçe dersinde kurmaca metinler kullanmanın, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş eleştirel okuma becerilerine ilişkin sontest ortalama puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır,  $F(1, 58)=1.689, p>.05$ . Bu bulgu öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri üzerinde cinsiyetin önemli bir etken olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin önteste göre düzeltilmiş eleştirel okuma becerilerine ilişkin sontest ortalama puanları üzerindeki grubun ve cinsiyetin ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur,  $F(1, 58)=0.377, p>.05$ . Başka bir anlatımla Türkçe dersini kurmaca metinlere dayalı etkinliklerle ve kurmaca olmayan metinlere dayalı etkinlikler ile işleyen öğrencilerin sontest ortalama puanlarının cinsiyete; kız ve erkek öğrencilerin aynı test ortalama puanlarının ise farklı metinler ile ders işlenmesine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Kurmaca metinler kullanmanın eleştirel okuma becerisi üzerinde etkisinin incelendiği bu araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesine bağlı olarak ortaya çıkan bulgular, ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak kurmaca metinlerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeği sontest puanlarının, kurmaca olmayan metinler ile çalışmanın yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeği sontest puanlarından daha yüksek olduğunu ve aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazında belirtilen

görüşleri ve bulguları destekler niteliktedir. Brown (1999: 15) metin türlerinin eleştirel okuma ile ilişkili olduğunu ifade etmekte ve özgün bir şekilde kurgulanmış metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirmede en yararlı metinler olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Cervetti vd. (2001) eleştirel okuma becerisinin iyi kurgulanmış metinler ile geliştirilebileceği ifade etmektedirler. Tomasek'e (2009) göre de öğrencilere sunulan okuma materyalleri öğrenme meraklarını canlandırıcı ve hayal dünyalarını destekleyici nitelikte olması gerekmekte ve bu amaçla yazınsal metinlerle ders işlemek önemli görülmektedir. Öte yandan kurmaca metnin ve yazınsal metnin eş anlamlı olarak kullanıldığı belirtilmekte ve bu tür metinleri okuyan kişinin eserde yer alan gereçleri, düşünme becerilerini kullanarak tanımaya, sorgulamaya, nasıl bir araya getirildiklerini eserde var olan kurgusal dünyayla kendi gerçekliği arasında ilişkiler kurarak anlamaya çalıştığı ifade edilmektedir. Böyle bir sürecin varlığının da eleştirel düşünmenin gelişmesini desteklediği savunulmaktadır (Adalı, 2011: 223). Ayrıca Karadüz (2010) yazınsal metnin işlevinin, okutmak, duygulamak, düşündürmek ve okuyucunun sonuç çıkarmasına fırsat vermek olduğunu ifade etmekte ve sadece eleştirel okuyucuların bu fırsatı elde edebilme becerisine sahip olduğunu vurgulamaktadır. Uçan (2002: 44) da kurmaca metinlerde yazarın yorum dünyasında anlam kazanan her durumun okuyucunun eleştirel dünyasında sorgulandığı sürece tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Okuma eyleminin, okurla metin arasında kurulan etkileşimli bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu süreçte okuyucunun kişisel deneyimleri ve yazarın anlatmak istediklerini metinde nasıl yapılandırdığı önem kazanmaktadır. Shihab (2011) bir metni okurken, iyi bir okuyucunun anlamadığı ya da metinde ifade edilmeyen boşlukları doldurabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Burada okuyucunun metni anlayamaması kişisel bir durum iken, metindeki anlam boşlukları ise metnin yazar tarafından yapılandırılışı ile ilgilidir. Kurmaca metinlerde de okuyucu tarafından doldurulması gereken anlam boşlukları vardır ve bu durum da okuyucunun metne karşı sorgulayıcı bir tavır geliştirmesini gerektirir.

Belet (2011) yapmış olduğu bir çalışmada eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin etkisini incelemiştir. Bu çalışmada kullanılan yazınsal nitelikteki hikâyelerin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gaber-Katz da (1996) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye kullanımının üzerine yoğunlaşırken, öğrencilerin hikâye okuyarak, anlatarak ve yazarak eleştirel okuma becerisinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da öğrencilerin, eleştirel okuma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin okumaya ayırdıkları sürenin aynı olduğu ve dolayısıyla benzer eleştirel okuma deneyimlerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Aral ve Aktaş'ın (1997) çalışmalarında da okumaya ayrılan süre açısından cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Ancak Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu'nun (2009) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin okumaya yönelik ilgisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Sadioğlu ve Bilgin'in (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin okuma alışkanlıklarında kültürel değişkenlerin

etkili olduğu söylenebilir. Örneğin kız çocuklarının dışarı çıkamadığı ve erkek çocuklarına göre daha az sosyalleştiği ortamlarda, kızların okumaya daha fazla zaman ayırması ve eleştirel okuma alışkanlığı geliştirmeleri olası bir durum olarak görülebilir.

## 5. ÖNERİLER

Görüldüğü üzere yoğun bilgi çeşitliliğin yaşandığı günümüzde bireylerin bu çeşitlilik içerisinde yararlı ve gerekli olanı diğerleri içerisinde eleyip seçebilmesi için eleştirel bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Etrafında olup bitenlere eleştirel bir gözle bakabilen birey yorumlama, karşılaştırma, varsayımda bulunma, varsayımları test etme, alternatif görüşler üretme ve değerlendirme gibi becerileri etkili bir şekilde kullanabilme özelliğine sahiptir. Bireylerin karşılaştığı bilgilerin daha çok görsel ve yazılı olması bu becerilerin okumada da kullanılmasını gerektirmektedir. Bireylere okuduğunu anlama ve anladıkları üzerinde değerlendirmeler yaparak bir yargıya ulaşma olarak tanımlanan eleştirel okuma becerisini kazandırmada öncelikle anne-babalara ve okullarda da öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öncelikle anne-babalar okul öncesi dönemden başlayarak okuma alışkanlığı konusunda çocuklarına iyi birer örnek olmalıdırlar. Ayrıca çocuklara okunan hikâyeye masal vb. ile ilgili düşüncelerini sağlayacak sorular sorulmalı ve çocukların fikirlerini ifade edebilmesi için destek olunmalıdır.

Okullarımızda da öğretmenler kitap okuma konusunda öğrencilere iyi birer model olmalıdırlar. Sürekli kitap okuyan, okudukları üzerinde düşünen ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşan bir öğretmenin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme hususunda iyi bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler amaçlarının sadece okuduğunu anlayabilen değil, aynı zamanda sorgulayan, eleştiren ve değerlendirmeler yapabilen bireyler yetiştirmek olduğunu unutmamalıdırlar. Öte yandan öğretmenler eleştirel okuma becerisinin gelişimi konusunda sadece kitaplardaki metinlere bağlı kalmadan, farklı türden okuma parçalarına da yer vermelidirler. Bunun yanında parçalar üzerinde anlaşılmayan noktaları açığa çıkarmak adına sorular sorulmalı ve öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği tartışma ortamları sağlanmalıdır.

Bütün bunlara ek olarak eleştirel okuma becerisinin gelişimi konusunda alanyazında yapılmış çok az çalışma mevcuttur. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmaların bu yönde ilerlemesinin alana katkı getireceği düşünülmektedir. Birçok öğretmen, öğrencilerin eleştirel okuma becerisini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili bir bilgilerinin olmadığından yakınmaktadırlar. Bu açıdan düşünüldüğünde, eleştirel okuma becerisinin nasıl geliştirilebileceği ile ilgili daha fazla çalışmanın yapılması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile bu konu hakkında bilgilendirilmesi önemli görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve Anlatmak* (4. baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebi Metin ve Özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39, 187-200.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aral, N. ve Aktaş, Y. (1997). Çocukların Televizyon ve Diğer Etkinliklere Harcadıkları Sürenin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 99-105.
- Belet, D. (2011). Eleştirel Okuma Yönteminin Geliştirilmesinde Hikaye Anlatma Yönteminin Kullanılması: Öğretim Deneyi Uygulaması. *Bilig*, 59, 67-69.
- Brown, K. (1999). *Developing Critical Literacy*. Sidney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler* (2. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. and 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](http://www.readingonline.org) adresinden 02.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Comber, B., Nixon, H., Ashmore, L., Loo, S. and 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.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 207-223.
- Gaber-Katz, E. (1996). The Use of Story in Critical Literacy Practice. *Gender & Education*, 8(1), 49-60.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Kuo, J. (2009). Critical Literacy and a Picture-Book-Based Dialogue Activity in Taiwan. *Asia Pasific Education Review*, 10, 483-494.

- McDonalds, N. B. and Trautman, T. S. (2006). Enhancing Critical Reading Skills with Kindergartners: A Study of a Computer-Based Intervention. <http://www.amered.com/docs/EnhancingCriticalReadingSkills.pdf> adresinden 22.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe (1-5.sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel Okuma* (8. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822. <http://ilkogretim-online.org.tr/> adresinden 01.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Salisbury University Counseling Center t.y. *Seven Critical Reading Strategies*. [http://www.salisbury.edu/counseling/new/7\\_critical\\_reading\\_strategies.html](http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html) adresinden 26.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 186-206.
- Shihab, I. A. (2011). Reading as Critical Thinking. *Asian Social Science*, 7(8), 209-218.
- Shor, I. (1999). What is Critical Literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), 1-27.
- 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 16.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Şahinel, S. (2010). Eleştirel Düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 123-136). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tomasek, T. (2009). Critical Reading: Using Reading Prompts to Promote Active Engagement with Text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 127-132.
- Uçan, H. (2002). *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim*. İstanbul: Hece Yayınları.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldız, C. (2010). Okuma ve Anlama Öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yurtseven Üze, F. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

### EXTENDED SUMMARY

In our age, which information is progressing rapidly and exponentially, what expected from an individual, who is flocked to intensive visual and written information, is to be able to choose the most necessary one from pile of information that he is faced by and to use it functionally rather than only getting it. At this point, function and quality of reading which one of the basic ways of getting information has an importance. In fact, today, what is expected from a good reader is to be able to evaluate what he reads after understanding it as wells as having a good understanding of his reading. In other words, to understand what the author mentions in a work of literary reading, it is needed to judge what is explained in the text beyond recognizing what is explained. It seems necessary for an individual to perform a critical reading in order to evaluate what he understands from his readings by using some criteria. In our schools teachers have a great role in raising critical readers who can understand what he reads and also be able to make assessments on them. At the beginning of these tasks is to encourage children to read, to understand in depth, creating democratic discussion environment on articles and to provide an objective evaluation perspective.

This research was carried out in order to investigate the effect of the using fictional texts on the fifth grade elementary school students' critical reading skills. For the purpose of this study, The question "Is there a significant difference between the critical reading skills of the students who were taught lessons based on fictional texts in the experimental group and the critical reading skills of the control group students who were taught lessons based on non-fiction texts?" was tried to be answered. To find an answer to the problem, pretest-posttest control grup quasi (half) experimental model was used. In this study, after applying the critical reading pretest scale in both the experimental and the control group, control group students were taught with non-fiction texts and the experimental group students were taught with fictional texts. The application took total 4 weeks by giving one text each week. The determined four texts in the experimental group were taught in 4 weeks with learner centered activities in accordance with the reading techniques of fiction texts as Adalı (2010: 22) suggests. Students applied the activities under the headings of determining the purpose of reading of texts, predicting events, reviving the events in mind, questioning, clarifying hidden points, extraction results and jump to conclusions. Following 4 weeks experimental application, critical reading scale as post-test was presented to students in order to observe what extend the difference between the groups is. Later, groups' measurements after experiment were compared. To the study, 32 fifth grade control group students who attend to public school which is in the centre of Aydın and connected to the Ministry of Education and 31 experimental group students, for total 63 students participated to the study in the 2011-



2012 academic year. To determine the scope of the research students' critical reading skills, critical reading scale developed by Unal (2006) used. Necessary permissions were taken for the use of the scale. The internal reliability coefficient of the "Critical Reading Inventory with 22 items" was 0.88 ( $\alpha = .88$ ). The scale items are marked according to five-point Likert-type Scale. The negative items are scored as 1,2,3,4,5 and positive items scored as in the form of 5,4,3,2,1.. The scores ranged from 1 to 5. High scores show high level of students' critical reading scores.

In the study, internal coefficient of the scale was found as  $\alpha=.82$ . Accordingly, "Critical Reading Scale" can be said to be reliable in determining the level of the students' critical reading. Pretest - posttest control group quasi-experimental design used in this study to investigate whether there is an effective experimental procedure Multifactor Covariance Analysis which pretest was controlled as a covariate was used. SPSS 17.0 software was used for data analysis. Level of significance is taken as .05 for analysis of the data. According to the Multifactor Covariance Analysis results, which is done for the post-test of the control and experimental group for critical reading scale, a statistically significant difference was found in favor of the experimental group. On the basis of it, it can be said that the use of fictional texts in Turkish language course, have an impact on students' critical reading skills in a positive way. On the other hand, the post-test mean scores, adjusted on the pretest of the students' critical reading skills, had no significant difference according to sex. This finding shows that gender is not an important factor for students' critical reading skills. In addition, the joint effect of group and gender were not significant on critical reading skills of the students' posttest mean scores, adjusted according to the pretest. As a result, findings of the study show that post test scores critical reading skill scale of the students, taught with fiction texts in experimental group are higher than control grup, taught with nonfiction texts and this difference is statistically significant. In addition to that, there are a few studies in the literature about developing critical reading skills. It is thought that following studies will contribute to the progress of the subject area in this direction. Many teachers complain that there is no information about how to develop students' critical reading skills. In this perspective, it is thought to be important to study more about how to improve critical reading skills and inform teachers about this subject with in-service trainings.