



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

**e-ISSN: 2149-5602**

**Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual**

**Başlangıç / Since: 2015**

<http://dergipark.gov.tr/jlere>

**Cilt / Vol. :3 Sayı / Issue : 2 Ağustos / August 2017**

**Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue**

- 1 **Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi**  
*An Evaluation of Turkish Children's Higher Order Thinking Skills based on the International PIRLS Applications Standards*
- 2 **6. Sınıf Türkçe Kitabının Söz Varlığı Görünümü ve Derleme Dayalı Etkinlik Önerileri**  
*Vocabulary of the 6th Grade Turkish Book and Corpus-based Activity Suggestions*
- 3 **Online Argümantasyon: Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı**  
*Online Argumentation: Perception of Self-efficacy at Critical Reading*



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

## **DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

## **JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH**

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

## YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan ŞABLONLARI ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

## AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

**Editörler / Editors**

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

**Bölüm Editörleri / Section Editors**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Gülsün Leyla UZUN, Ankara Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi

**Bu Sayıdaki Hakemler / Reviewers in this issue**

Başak Ümit Bozkurt, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi

Dursun Köse, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Kurudayıoğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Nisat Bayat, Akdeniz Üniversitesi

Sercan DEMİRGÜNEŞ, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi



## Baş Editör Yazısı

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi- Journal of Language Education and Research Ağustos 2017 tarihli yeni sayısıyla bir kez daha okuruyla buluşuyor. Başta Türkçenin Eğitimi-Öğretimi alanı olmak üzere genelde dil eğitimi-öğretimi alanına nitelikli akademik çalışmalarla katkı sağlamak; alandaki yeni ve güncel konuları özgün tartışmalar aracılığıyla okura erişirmek hedefiyle yoluna devam eden dergimize akademik katkınız, onun sürekliliğini sağlamakta; süreklilik yerleşikliği doğurmaktadır. Bu nedenle, hem destek veren tüm araştırmacılara hem de tüm hakemlerimize tekrar teşekkür etmek isteriz. Yeni sayılarda yeniden buluşmak üzere...

Bu sayıda üç araştırma ile yayına çıkıyoruz. Gözde Demirel ve Kutlay Yağmur'un "An Evaluation of Turkish Children's Higher Order Thinking Skills based on the International PIRLS Applications Standards/ Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada yazarlar, yaptıkları uygulama ile öğrencilerin farklı üst düzey düşünme süreçlerine ilişkin becerilerini tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Yapılan uygulamada veri toplama aracı, 2011 PIRLS uygulamasında kullanılan iki farklı türdeki metin ve sorularının Türkçeye çevrilmesi yoluyla oluşturulmuştur. PIRLS, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi olarak alanda bilinmektedir ve beş yılda bir 10 yaşındaki öğrencilere uygulanmaktadır. Demirel ve Yağmur elde ettikleri veriden yola çıkarak çalışmada, Türkçe programındaki okuma kazanımları çerçevesinde bir tartışma kurarak öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerine ilişkin beceri durumlarını değerlendirmektedir. Çalışma, ilgili konuda hem bir durum saptaması içermekte hem de var olan durumun nedenlerine ilişkin sonraki çalışmaları özendirecek bir akademik tartışma içermektedir. Ağustos 2017 sayımızda yer alan ikinci makale, Özlem Kurtoğlu Zorlu'nun bir çalışmasıdır. "Vocabulary of the 6th Grade Turkish Book and Corpus-based Activity Suggestions/ 6. Sınıf Türkçe Kitabının Söz Varlığı Görünümü ve Derleme Dayalı Etkinlik Önerileri" başlıklı bu çalışma, Türkçenin söz varlığı görünümünün Türkçe ders kitabındaki temsil ölçüsünü odağına alan bir çalışma olarak kendini tanımlamaktadır. Yazar çalışmada, desenlenişi açısından iki ayrı ama birbirini tamamlayan alt çalışmanın ortak ürünü olarak erişilecek sonuçları öngörmüştür. Bu alt çalışmalardan ilkinde 6. Sınıf Türkçe Kitabının söz varlığı görünümü tespit edilmiş; tamamlayıcı nitelikteki ikinci alt çalışmada ise derleme dayalı veriler kullanılarak söz varlığı kazanımlarını hedefine alan etkinlik önerileri sözcük öğretimi çerçevesinde bir tartışma eşliğinde sunulmuştur. Bu sayıda yer alan son makale Tuğba Çelik, Semirhan Gökçe, Arzu Aydoğan Yenmez ve İlknur Özpınar'ın ortak çalışması olarak yapılmış bir araştırmayı içermektedir. "Online argumentation: perception of self-efficacy at critical reading/ Online argümantasyon: Eleştirel okuma özyeterlik algısı" başlığını taşıyan makalede yazarlar, online argümantasyon yöntemini kullanarak yaptıkları 8 haftalık bir uygulama ile Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerine ait ilk durum-son durum verileri ortaya koymakta ve araştırmanın içerdiği uygulama kapsamında oluşturulan online tartışma ortamının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırdığı iddiası temelinde bir sav kurmaktadır.

18 Ağustos 2017

**Gülsün Leylâ Uzun**

**From the Editor-in-Chief**

Journal of Language Education and Research is meeting once again with its readers with the new issue of August 2017. Your contributions to our journal, which aims at contributing to the field of language teaching and learning, specifically in the field of Turkish language education and teaching, through providing unique discussions on the new and current issues in the field to its readers keep the journal continue its mission in the field. Therefore, we would like to express our deepest gratitude to all the authors as well as the reviewers. We wish to meet you again in the new issues . . .

There are three articles in this issue. Gözde Demirel and Kutlay Yağmur, in their article entitled ‘An Evaluation of Turkish Children’s Higher Order Thinking Skills based on the International PIRLS Applications Standards’ aimed to determine the Turkish children’s skills related to different higher order thinking processes. The data collection instrument was created by translating two different kinds of reading passages and comprehension questions used in PIRLS in 2011, into Turkish. PIRLS is known as Development Project in International Reading Skills and applied to 10-year-old children every five years. Based on the data collected, Demirel and Yağmur evaluate the Turkish children’s skills related to higher order thinking processes within the framework of the reading achievement in Turkish. The study includes both the identification of the current situation and an academic debate on the reasons of the situation that will encourage the subsequent work. The second article, by Özlem Kurtoğlu Zorlu, is entitled “Vocabulary of the 6th Grade Turkish Book and Corpus-based Activity Suggestions”. The study describes itself as a study that focuses on the representation of the Turkish vocabulary on the textbooks as well as the workbooks. The author predicted the results to be obtained as a common product of two separate but complementary sub-tasks in terms of design. In the first sub-task, the vocabulary as depicted in the 6th grade Turkish textbook was determined, and in the second complementary task, by using the corpus-based data, examples of activities that target the vocabulary learning gains were presented through discussions within the framework of vocabulary instruction. The last article in this issue is co-authored by Tuğba Çelik, Semirhan Gökçe, Arzu Aydoğan Yenmez, and İlknur Özpınar. In their study entitled “Online Argumentation: Perception of Self-efficacy at Critical Reading”, the authors, using online argumentation method for eight weeks, presented the pre- / post- test results on the critical reading levels of teacher candidates in Mathematics education. Moreover, the authors argued that online discussion environment led to a statistically significant increase the participants’ scores of critical thinking skills.

August 18, 2017

**Gülsün Leylâ Uzun**



## An Evaluation of Turkish Children's Higher Order Thinking Skills based on the International PIRLS Applications Standards

### Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi \*

Gözde Demirel\*\*

Prof. Dr. Kutlay Yağmur\*\*\*

**ABSTRACT:** PIRLS, which is named Development Project in International Reading Skills, is applied to 10 year old students every five year. Reading test which is applied to fourth grade students determines students' reading skills according to different text types. Two types of texts from 2011 PIRLS are translated into Turkish and applied in three schools. Through these questions, students' skills are identified according to higher order thinking skills. The students are asked to find the information given in the text clearly, make direct inferences, interpret and integrate the information and thoughts given in the text and evaluate the texts in terms of language use and content. The results will be discussed in line with reading achievement which is targeted in Turkish curriculum.

**Keywords:** PIRLS, reading, higher order thinking skills, text type

**ÖZ:** Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi olarak adlandırılan PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) beş yılda bir 10 yaşındaki öğrencilere uygulanmaktadır. İlköğretimin dördüncü sınıflarında uygulanan okuma testi öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuma becerilerini saptamaktadır. 2011 PIRLS uygulamasında kullanılan iki farklı türdeki metin ve soruları Türkçeye çevrilmiş ve üç okulun dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu sorularla öğrencilerin farklı üst düzey düşünme süreçlerine ilişkin becerileri tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinde açıkça verilmiş olan bilgiyi bulmaları, doğrudan çıkarımda bulunmaları, metinde sunulan bilgileri ve düşünceleri birleştirerek yorumda bulunmaları ve metinleri dil kullanımı ve içerik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan sonuçlar Türkçe programındaki okuma kazanımları doğrultusunda tartışılacaktır.

**Anahtar sözcükler:** PIRLS, okuma, üst düzey düşünme süreçleri, metin türü

\* UTEOK 2016'da sunulan sözlü bildirinin tam metnidir.

\*\* Okutman, İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, [demirelg@istanbul.edu.tr](mailto:demirelg@istanbul.edu.tr)

\*\*\* Prof. Dr. Tilburg Üniversitesi, Dil, Kültür ve Kimlik Bölümü, [k.yagmur@uvt.nl](mailto:k.yagmur@uvt.nl)



## Giriş

Eğitim programlarının farklı paydaşlardan oluşan bir bütün olarak düşünülmesi gerekmektedir. Genel bir anlatımla, öğretim programı, ders kitabı, öğretmen yetiştiren fakülteler, okul, veli, öğretmen ve öğrenci özellikleri eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini belirler. Sadece ders araç gereçleri öğrencilerin öğrenmesini gerçekleştirmeye yetmezler. Eğitim programı, öğretmen, okulun bulunduğu sosyal çevre, sınıfın fiziksel özellikleri, öğrencilerin dilsel ve kültürel özellikleri, anne-babanın eğitim ve ilgi düzeyi vb. gibi onlarca farklı etken öğrencinin eğitimdeki başarısına etki etmektedir. Bu genel saptama yapılırken amaç sadece Türkçe Öğretim Programının Türkçe eğitimindeki başarıyı belirlemediğini, başka etkenlerin de olduğunu vurgulamaktır. Ancak, eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini belirleyen en önemli unsur, tutarlı bir Öğretim Programıdır. Öğrencinin eğitim programında belirlenen hedeflere ne oranda ulaştığını ölçen ve öğrencinin gelişimini değerlendiren ölçme-değerlendirme programı ise eğitim-öğretim sürecinin en önemli yapı taşlarından biridir. Türkçe Programında belirlenen kazanımlar doğrultusunda ders kitapları ve eğitim etkinlikleri hazırlanırken ölçme-değerlendirme uygulaması da kazanımların rehberliğinde hazırlanır. Bu yönüyle Türkçe Programında yer alan kazanımlar hem ders kitabı yazarlarının, hem öğretmenlerin ve hem de ölçme-değerlendirme uzmanlarının kılavuzudur. Anadili dersleri her eğitim programının en önemli dersidir çünkü öğrenmenin temelinde dil vardır. Bilginin edinimi ve aktarımında dilimizi kullanırız. Türkçe dil becerileri gelişmemiş öğrencilerin diğer derslerde gerekli olan akademik becerileri edinmeleri de beklenemez.

2005 yılında değiştirilen Türkçe Öğretim Programı üst düzey düşünme süreçlerini ön plana çıkardığı için çok olumlu karşılanmıştır. Her ne kadar öğretmenler bu değişikliğe yeteri kadar hazırlanmamış olsa da müfredatın öğrenci merkezli eğitim süreçlerine ağırlık vermesi çok olumlu bir adımdır. Dilsel ve bilişsel becerilerin geliştirilmesine önem atfedilen yeni Türkçe Programı uluslararası uygulamalarla da uyumluluk göstermektedir. PIRLS ve PISA gibi uluslararası ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencilerin dilsel becerilerini üst düzey düşünme süreçleriyle bağlantılı olarak ölçmektedir. 10 yaş grubuna uygulanan PIRLS uygulamasına Türkiye sadece 2001 yılında katılmıştır. Alınan çok düşük sonuçlardan sonra bir daha bu uygulamaya dâhil olunmamıştır. Bu makaleye konu teşkil eden çalışmamızda 2011 PIRLS uygulamasında kullanılan okuma metinlerinden faydalanarak devlet ve özel okullarda eğitim alan öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi değerlendirilmiştir. Özel okullar hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrıca yatırım yapmaktadır. Devlet okullarında ise bu tür imkânlar yoktur. Sosyal çevrenin, anne-baba eğitim düzeyinin ve fiziki koşulların öğrencilerin eğitim başarısı üzerindeki etkisi yadsınamaz. Devlet ve özel okullar arasında mutlaka farklılıklar olacaktır. Ancak aynı öğretim programını takip eden okullarda Türkçe dil becerilerinin özellikle üst düzey düşünme süreçleri açısından ne tür farklılıklar gösterdiğini saptamak eğitim kurumlarına olumlu katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, İstanbul'da bir devlet ve bir Özel Vakıf okulunun iki farklı şubesinden öğrencilerin katıldığı bir çalışma yapılmıştır.

### Bilişsel Becerilerin Gelişimi ve Öğretim Programları

Bireyin bilgiyi etkili bir şekilde kullanması, işlemesi ve geliştirmesi gibi becerileri erken yaşlarda edinmesi gerekmektedir. İlerleyen yaşlarda düşünme, sorgulama, analiz etme, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel işlemlerde başarılı olabilmeleri için dilsel ve zihinsel becerilerinin erken yaşlarda gelişmesi olumlu etkiler yaratmaktadır. Bunun için çocuğun ailede ve okul öncesinde aldığı eğitim ve edindiği alışkanlıklar ilerleyen yaşlarda bilgiyi nasıl işleyeceği ve kullanacağı konusunda önemli bir temel oluşturur.

Yeni bilgiler ön bilgiler yardımıyla incelenmektedir. Öğrencinin ön bilgisinin ne kadar zengin olduğu bilgi işleme sürecini etkilemektedir. Bireyin düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlıklı zihinsel süreçlerden geçmesi açısından önemlidir (Güneş, 2012).

Zihinsel becerileri geliştirme aynı zamanda öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Öğrencilerin bu beceriyi kazanması için yaratıcı düşünme, bilgi üretimi, problem çözme, analiz yapma gibi becerileri öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin öğrencileri düşünmeye ve düşünme süreçlerini takip etmeye yönlendirmeleri gerekmektedir. Bu becerileri edinen öğrenciler karşılaştıkları durumlar karşısında daha bilinçli planlama, yürütme ve değerlendirme sürecinden geçmektedirler. Yağmur'a (2010) göre farklı sınıflarda kullanılan üst düzey düşünme süreci gerektiren zihinsel etkinlikler her yaş grubu için uygun değildir. Aynı kazanım ifadesi yaş grubu gözetilmeden her sınıf için aynı şekilde kullanılmamalıdır. Ancak aşamalı bir şekilde çocukların farklı düşünme düzeyleriyle karşılaşmaları sağlanabilir. Öncelikle çocuklar için temel bir bilişsel alt yapı sağlanıp, kullanılan materyaller de bu düzeylere göre aşamalı olarak gerekli içeriğe ve zorluk derecesine sahip olacak şekilde düzenlenmelidir.

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin üst düzey sorularla öğrenme sürecinden geçmeleri önemlidir. Üst düzey düşünme süreci gerektiren sorular bilgiyi teyit etmek ve hatırlamaktan çok eleştirel düşünmeyi, sorgulamayı, analiz yapmayı destekleyici sorulardan oluşmaktadır. Alt düzey soruların özelliği ise bilgiyi hatırlamaya ve doğrulamaya yönelik olmasıdır, yani ön bilgiyi harekete geçirmek hedeflenmektedir (Güneş, 2012). Bloom'un taksonomisine göre analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey; ilk üç basamakta bulunan bilgi, anlama ve uygulamaya yönelik uygulamalar ise alt düzey sorulardır (Krathworld, 2010).

Genel ilke olarak derslerde ya da çeşitli sınavlarda sorulan soruların ve kullanılan eğitim materyallerinin öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini de kullanmalarını gerektirecek türden içeriğe sahip olması gerekir. Öğrencilerin sadece bilgi ve anlama düzeyini aktif tutan bir sistem, akademik ve gerçek hayatta bireylerin bağımsız karar verebilmelerini, yaratıcı düşüncelerini, farklı bakış açılarına sahip olup bunu ifade edebilmelerini sağlamayabilir.

Modern eğitim yaklaşımında öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesinin üzerinde durulmaktadır. Öğrencilere bu düşünme becerileri kazandırıldığında öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri olaylar karşısında nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda da bireylere yardımcı olması hedeflenmektedir (Güneş, 2012). İlköğretim ve lise müfredatının öğrencileri hayata hazırlayan aynı zamanda analiz, sentez ve yorum yeteneklerini geliştirebilecek bir içerikte düzenlenmesi gerekmektedir.

Üst düzey düşünme süreci gerektiren bir ders içeriğini, bir metin, görsel, senaryo ya da durumu göstererek öğrencilerin düşünmesini sağlayarak, özgün materyal kullanarak, yani öğrencinin ilk defa karşılaştığı bir metin kullanarak, zorluk derecesini (zor, kolay) ve düşünme düzeyini (alt düzey- üst düzey düşünme süreçleri) ayırt edecek şekilde düzenlemek öğrencilerin bu zihinsel süreçlerini aktif tutmak açısından önemlidir. Ayrıca, öğrencilere yapılan sınav uygulamaları ve kullanılan metinler analiz, çıkarım yapma, değerlendirme ve yaratıcı düşünme, mantık ve akıl yürütme, problem çözme gibi süreçleri içermelidir (Brookhart, 2010).

Yağmur'a (2010) göre bilişsel işleme süreci her zaman birbirini takip eden şekilde sırasıyla gerçekleşen işlemler değildir. Bir öğrenci aynı anda birden fazla zihinsel işleme sürecinden geçebilir. Eğitim sürecinde önemli olan öğrencilere farklı durumlarda ve problemler karşısında nasıl çözüm üreteceği konusunda gerekli olan zihinsel olgunluğu sağlamaktır. Bilişsel beceriler sadece dil dersleriyle kısıtlı olmayıp tüm derslerde geliştirilebilir, tüm derslerde başarılı olmanın temeli iyi bir dil yeterliliğinden geçtiği için dil dersleri öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesi açısından çok iyi planlanmalıdır. Ders içeriği ve kullanılan etkinlikler öğrencinin dilin günlük hayatta kullanımını ve çeşitli bağlamlarda nasıl farklılık gösterdiğini özümseyebilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Bir öğrenci, dilin bir ders olmaktan öte toplumsal ve akademik hayattaki işlevselliğinin önemini kavramalıdır.

### **Sosyo - Ekonomik Düzey ve Başarı İlişkisi**

Öğrencilerin uluslararası uygulanan standart sınavlarda gösterdikleri performanslarına bakıldığında, bireysel farklılıklar dışında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin sınavlardaki başarıları üzerinde belirleyici faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar sınavlarla birlikte uygulanan öğrenciyi tanımaya yönelik anketler aracılığıyla tespit edilmektedir. Akademik olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların daha yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre zayıf oldukları konusunda yaygın bir düşünce vardır. Akademik başarısızlık daha çok dilsel becerilerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gecikmesi diğer çocuklara oranla daha fazladır. Buna paralel olarak Ginsborg (2006) farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocukların dil yeterliliği ve dili kullanımında çevresel faktörlerin önemi üzerine bir çalışma yapmıştır. Bilişsel ve dilsel gelişmenin üzerinde etkisi olan çevresel faktörleri, anne-babanın eğitim düzeyi, ev ortamı, ilk bakıcının çocukla iletişimi, anne çocuk arası iletişim şekli, çocuğa verilen dilsel girdi miktarı ve çocuğa yöneltilen konuşma şekli ve çocuğun maruz kaldığı dilsel çevre şeklinde belirtmektedir. Ailenin ekonomik durumundan çok anne eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimi açısından daha belirleyici bir rolü olduğu belirtilmektedir.

Çocuğun dil gelişimiyle ilgili olarak anne-çocuk iletişiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bazı durumlarda iletişimsel farklılıkların sosyo-ekonomik düzey ile ilgili olduğu belirtilirken, etkili bir anne çocuk iletişiminin düşük sosyo –ekonomik durumda bile çocuğun dilsel gelişimini önemli oranda etkilediği belirtilmektedir. Bu açıdan çocuğun maruz kaldığı dilsel girdinin önemi büyüktür.

Kullanılan dilde farklılıklar olsa bile yüksek eğitilmiş aileler diğerlerine oranla çocuklarına daha fazla vakit ayırmaktadırlar. Profesyonel diye adlandırılan ilgili aileler çocuklarına sıklıkla olumlu dönütler vermektedir. Çalışan ve geçim kaygısı olan ailelerde bu oran gittikçe düşmektedir. Çocukların kelime hazinesi ve kullanımları aldıkları dilsel girdi ile doğru orantılı olup IQ'leri üzerinde de etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların dilsel ve bilişsel gelişiminde cinsiyet, zekâ ve kişilik de etkili faktörler arasındadır. Düşük sosyo-ekonomik düzeyli ailelerden gelen çocukların yetersiz dilsel girdi almalarından dolayı dil edinimi ve kullanımında özellikle karmaşık dil kullanımında zorlandıkları gözlemlenmiştir (Ginsborg, 2006).

Dahl ve Freppon (1994) düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların daha iyi ekonomik düzeydeki çocuklara göre okuma yazmada başarısız olduklarını belirtmektedir. İlk olarak müfredat geliştirenlerin, ders kitabı hazırlayanların ve öğretmenlerin okuma yazma becerisini oluşturan temel maddeler üzerinde durmaları gerektiğini vurgulamaktadır. İşlevsel ve anlamlı okuma yazma becerisinin gelişmesi çocuğun yazı

diliyle etkileşimiyle başlar. Çocuk kavramsal olarak yazı dilinin resmini zihninde şekillendirdiğinde sistemin parçalarını ve her birinin bütündeki rolünü de anlamaya başlar. Okuma ve yazmayı öğrenmek harfleri ve sesleri öğrenmeyle başlamaz ve çocuklar bütünü görmedikleri sürece bu parçaları anlamakta güçlük çekerler. Eğer çocuk yazı dilini anlamlı ve işlevsel bir bağlamda görme ve keşfetme şansına çocukluğun erken dönemlerinde sahip olmadıysa ilerleyen yaşlardaki eğitim hayatında sıkıntılar yaşayabilmektedir.

Brown'a göre (2014) iyi kalitede bir eğitimin amacı bütün öğrenciler için uzun vadede akademik başarıyı sağlamak olmalıdır. Çocukların erken yaşlarda insanların okuyup yazma nedenlerini ve okuma yazma gelişiminin önemini kavramaları gerekmektedir. Çocuklar, okuma sürecine aktif olarak katılarak artan bilgilerini ve gelişen becerilerini diğer gelişim alanlarıyla birlikte nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Çocuklar okuma yazmada iyi bir gelişme gösterebilmek için erken yaşlarda anlamlı, amacı olan basılı materyaller kullandıklarında sağlam bir okuma yazma temeli oluşturabilirler. Etkili bir erken yaş okuma yazma öğretimi okul öncesi çocukların ileriki yaşlarda iyi bir okur-yazar olmalarını sağlar.

Okuma becerisi farklı bilgi ve becerilerin entegrasyonunu, edinimini ve uygulamasını gerektirir. Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü'nün (NICHD) ulusal okuma panelinde yayınladığı rapora göre, etkili bir okuma öğretimi için kritik olan alanlar; sesbilimsel farkındalık, akıcılık, kelime bilgisi ve okuduğunu anlamadır. Okuma veya nasıl okunacağını öğrenme bu becerilerin hepsinin bir birleşimidir ve bunların hepsi birbiriyle bağlantılıdır.

Okumayı öğrenme gelişimsel bir süreçtir. Okumayı öğrenirken birçok çocuk yazı farkındalığından, ses farkındalığına ve kelime tanımaya kadar aynı süreçten geçer. İlkokul yıllarında edinilen temel beceri okuma becerisidir. Erken yaşta edinilen bu beceri ileriki yaşlardaki dilsel yeterliliklerin de temelini oluşturmaktadır. Temel becerilerin öğretimi aynı zamanda süreç içerisinde gösterilen ilerlemeyi de ölçebilecek testlerden oluşmalıdır. Çocuklar okula farklı geçmiş bilgilerle ve becerilerle başlarlar, bu beceriler bireysel farklılıklar da göz önüne alınarak onların güçlü veya geliştirilmesi gereken zayıf noktaları olabilir. Ölçmenin amacı gelişimi ve öğrenmeyi değerlendirmek ise, öğretmene ve program planlayıcılara rehberlik etmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda yapılan değerlendirmeler yetkin okuyucu olabilmeleri için daha yoğun eğitime ihtiyaç duyan çocukların tespit edilmesini de sağlamaktadır (National Reading Panel 2010: 99).

Okuma becerisinin gelişmesi süreci, sürekli devam eden ve birçok becerinin üzerine temellendiği bir süreçtir. Her çocuk kendi hızına göre okuma sürecinin basamaklarından geçer. İyi bir okuma becerisinin temelini oluşturulması cinsiyet, geçmiş bilgiler ya da özel öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmaksızın bütün çocuklarda aynıdır. Birçok çocuk okumayı öğrenirken aynı süreçlerden geçer ve aynı teknikleri kullanır. Sadece bazıları daha çok desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Temel becerileri vaktinde edinen bireyler ilköğretimde ve ilerleyen eğitim hayatlarında daha başarılı okur-yazar olmaktadır.

## PIRLS Uygulaması

Türkiye’de ve dünyada kısaca PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) olarak bilinen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine çok sayıda ülke katılmaktadır. PIRLS IEA’nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 9-10 yaş grubundaki ilköğretim öğrencilerine uyguladığı bir okuma testidir. Bu teste 2001 yılı Mayıs ayında Türkiye de katılmıştır. 2001, 2006, 2011 ve 2016 olmak üzere beş yılda bir uygulanmaktadır. Bu test kavrama süreçleri, okuma amaçları ve okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar olmak üzere üç temel çerçevede şekillenmiştir. Türkiye bu uygulamaya sadece 2001 yılında 154 ilköğretim okulunun 4’üncü sınıflarından 5390 öğrenciyle katılmıştır.

PIRLS uygulaması sadece okuma becerilerinin değerlendirilmesini kapsamamaktadır. Bu uygulamada aynı zamanda okul özellikleri, öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğrenci özellikleri, anne-baba özellikleri ve ev ortamı gibi konularda bilgi edinilerek, bu bilgiler öğrencilerin sınav sonuçları ile ilişkilendirilmektedir. Okuma becerisi sadece okulda edinilen bir beceri olmadığı için bütüncül bir yaklaşım sunulmaktadır.

Anne-babanın okuma alışkanlıkları; evde bulunan kitap sayısı; çocuk kitaplarının oranı; eve gazete girip girmediği, anne-babanın çocukla birlikte okuma yapıp yapmadığı gibi birçok boyut anketler yoluyla irdelenmektedir. Buna göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Her ülkede, okuma etkinliklerine erken yaşta başlama (görsel okuma) ve dördüncü sınıf okuma becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Her ülkede, evlerinde daha çok çocuk kitabı bulunan öğrenciler daha az çocuk kitabı olan öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.
- En yüksek okuma puanı alan öğrencilerin velileri haftada en az 6 saat okuyan velilerden oluşuyor.

PIRLS 2001 uygulamasında öğretmenlerin mesleki memnuniyeti ve öğrencilerin okuma başarısı arasındaki oran beklenildiği gibi olmuştur. Mesleki memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri yüksek puanlar almışlardır. Bu değerlendirmelere bakıldığında okuma eyleminin sadece sınıfı içi etkinliklerden ibaret olmadığı birçok etkenin iç-içe geçmiş olduğu ve başarının öğrenci ve öğretmenle sınırlı olmadığı sonuçları çıkarılabilir.

PIRLS 2001 uygulamasında Hong Kong SAR, Rusya, Singapur ve Kuzey İrlanda gibi en başarılı ülkelere bakıldığında öğrencilerin yorum, değerlendirme ve bireştirme gibi üst düzey düşünme süreçleri gerektiren sorularda başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin her iki metin türünde de başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Çocukların okuma becerilerinin gelişiminde en önemli faktörlerden biri destekleyici bir aile ortamı ve erken eğitimidir. PIRLS 2011 uygulamasına bakıldığında başarılı olan çocukların ebeveynleri: “Kendilerinin okumayı sevdiğini, çocuklarıyla çeşitli okuma aktiviteleri yaptıkları, evde çocuklar için yeterli kaynaklarının olması, çocuklarına okul öncesi eğitim aldıkları” şeklinde bilgi vermişlerdir. Çocuklarıyla alfabe oyunu oynayan, onlara sesli okuma yapan, harfleri ve kelimeleri öğreten ailelerin çocukları okuldaki derslerinde daha başarılı olmuştur. Çocukların ev ortamında erkenden okuma ile tanışmaları onların okul hayatında ve uygulanan okuma testlerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlamıştır. Çocukların dördüncü sınıfta gösterdikleri okuma performansı ile okul

öncesinde aldıkları eğitim arasında pozitif bir ilişki görülmektedir (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012).

Ayrıca başarılı öğrencilerin bulunduğu okullara bakıldığında okulun özelliklerinin ve imkânlarının öğrenci başarı düzeyi üzerinde önemli oranda etkisi vardır. PIRLS uygulamasıyla birlikte okullara yapılan anketlerde elde edilen sonuçlara göre ekonomik durumu iyi olan ailelerden gelen ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte başarı ortalaması yüksek olan okulların ortamlarına bakıldığında, öğretmenlerin nitelikli, eğitim-öğretim materyallerinin ve teknik donanımın iyi durumda olduğu tespit edilmiştir (Mullis ve diğerleri, 2012).

PIRLS okuma testlerinde öğrencilerden beklenen kavrama süreçleri açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirleri anlayıp çıkarım yapabilme, metnin amacını saptayabilme, net bir şekilde belirtilmiş bir bilgiyi ya da kelimeyi bulma, karakterleri analiz etme ve davranışlarını yorumlama, metinden genel bir mesaj çıkarma, ana fikri bulma, fikirleri birleştirme ve yorumlama gibi süreçlerdir (Akyıldız, 2009).

2001 de Türkiye'nin katıldığı PIRLS uygulamasının değerlendirmesi sonucunda 35 ülke arasında Türkiye 28 inci olmuştur. PIRLS projesi sonuçları, okuma becerileri açısından Türk öğrencilerin, uluslararası ölçülerden düşük düzeyde olduklarını göstermektedir. Öğrenci anketine verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı, evde bulunan kitap sayısının uluslararası ortalamaya göre oldukça düşük düzeyde olduğu, okul öncesi eğitim almamış öğrenci sayısının yüksek olduğu, sınıfların genel olarak kalabalık mevcuda sahip olduğu, okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yürütüldüğü, sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla yapılmadığı, okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde daha çok testlerden yararlandığı, öğrencilerin televizyon izleme süresinin uluslararası ortalamaya yakın olduğu tespit edilmiştir (2001 PIRLS Ulusal Raporu).

Yine 2001 PIRLS ulusal raporuna göre her ülkede okumaya erken yaşta başlama ile dördüncü sınıftaki okuma performansı arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmektedir. Velilerin kitap okuma, hikâye anlatma, şarkı söyleme, kelime oyunları oynama gibi etkinliklere katılımı ile çocukların dilsel gelişimine erken yaşta katkıda buldukları tespit edilmiştir. Evdeki kitap sayısı, anne babanın okuma düzeyi ve okumaya karşı tutumları ile çocuğun performansı arasında da pozitif bir ilişki vardır. Özellikle İngiltere ve İskoçya'da bu oran yüksektir.

PIRLS uygulamasında öğrencilere evde bulunan ortalama kitap sayısı sorulmaktadır. PIRLS 2001 uygulamasına göre Türkiye'de evde bulunan kitap sayısı ortalaması, uluslararası ortalamanın çok gerisindedir.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ilköğretim 4. sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuma becerilerinde üst düzey düşünme süreçlerine göre gösterdikleri farklılıkları tespit etmektir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Avcılar'da bulunan bir devlet okulundaki ilköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle, İstanbul Çekmeköy'de ve Çağaloğlu'nda şubeleri bulunan bir özel Vakıf okulunun 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey bakımından devlet okulunda bulunan çocuklar orta ve düşük gelirli ortalama lise mezunu ebeveynlerin çocuklarıdır. Özel okula giden çocukların sosyo-ekonomik durumuna baktığımızda üst düzey gelir düzeyine sahip olup eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocukları olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

#### Metinler ve Özellikleri

PIRLS 2011'den alınan iki ayrı metin, Uç Kartal Uç (Öyküleyici), ve Günöbirlik Yürüyüş (Bilgilendirici) metinleri kullanılmıştır. Metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki tabloda soruların yanıtlanmasında kullanılması hedeflenen düşünme süreçleri sunulmuştur.

<b>Tablo 1.</b>	<b>Soruların yanıtlanmasında hedeflenen düşünme süreçleri</b>
Sorular	Hedeflenen Bilişsel Süreç
1, 7, 8, 9, 10	Doğrudan Çıkarım yapma
2, 4, 5, 6	Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarım yapma
3, 12	Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama
11	Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme

### Verilerin Çözömlenmesi

Her iki gruptan toplanan veriler SPSS veri analizi programında değerlendirilerek, farklı okul türlerindeki çocukların her bir soruda gösterdiği performans kıyaslanmıştır. Her bir sorunun hangi üst düzey düşünme sürecine ait olduğu belirtilerek bu düzeylerdeki öğrenci sayıları tespit edilmiştir.

### Bulgular ve Tartışma

İki metne dayalı sorulardan elde edilebilecek en yüksek puan 31'dir. Puanlama PIRLS programı uzmanları tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan puanlama cetveli kullanılarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrenciler çoktan seçmeli sorularda daha başarılı olmuştur. Açık uçlu sorularda ise her iki okul türünde de öğrenciler düşük performans göstermiştir. Ancak özel okul öğrencileri devlet okulundaki öğrencilere kıyasla her iki soru türünde de daha başarılı olmuştur. Tablo 3'te devlet ve özel okul öğrencilerinin sayıları, aldıkları ortalama puan, standart sapma, en düşük ve en yüksek puanlarla, varyasyon değerleri verilmiştir. Alınan sonuçlardan anlaşıldığı üzere hem çoktan seçmeli sorular açısından hem de açık uçlu sorular açısından devlet ve özel okul öğrencileri arasında çok anlamlı farklılıklar mevcuttur.

**Tablo 2. Çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların sonuçları**

Sonuç	Okul	Öğrenci Sayısı	Orta.	S.S	Min	Max	F	P
Çoktan seçmeli sorular	DO	120	16,66	4,94	7	27	67,453	.000
	ÖÖ	130	21,45	4,26	10	30		
Açık uçlu sorular	DO	120	6,61	3,27	0	14	55,556	.000
	ÖÖ	130	9,72	3,31	0	17		

Not: DO = Devlet Okulu; ÖÖ = Özel Okul

Alınan test sonuçlarını çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara verilen cevaplara göre inceleyerek ve yüzdelik puanları hesaplanarak öğrencilerin seviyeleri daha iyi anlaşılabilir. Yüzdelik hesapları PISA ve PIRLS gibi uluslararası uygulamalarda da sıkça kullanılmaktadır. Öğrencilerin aldığı puanlar üzerinden yapılan istatistiksel hesaplamalar alınan sonucun hangi beceri dilimine denk düştüğünü göstermektedir. Bu durumda en düşük %10'luk dilimde yer alan öğrenciler sınavdan en düşük sonucu almış olan öğrenciler olurken, %90'lık dilimde yer alan öğrenciler sınavdan en yüksek puan alan öğrenciler olmaktadır. Tablo 4'de sunulduğu üzere okuma becerileri sorularından toplam 12 ve altında alan öğrenciler en alt dilimde yer almaktadır. Toplam 26 puan ve üzerinde sonuç alan öğrenciler ise en üst %10'luk dilimde yer almaktadırlar. Aynı yöntemi kullanarak açık uçlu sorulara verilen yanıtların yüzdelik dağılımlarını hesaplamak da mümkündür. Açık uçlu soruların tamamını yapan öğrenci 17 puan alabilmektedir. Alınan tüm sonuçlar istatistiksel olarak yüzdelik dilimlerine dağıtıldığında Tablo 4'teki durumla karşılaşılmaktadır. Açık uçlu sorulardan 4 ve altında puan alan öğrenciler en düşük %10'luk dilimde yer almaktadırlar. 13 ve üzeri puan alanlar ise en üst %10'luk dilimde yer almaktadırlar.

**Tablo 3. Çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yüzdelik sonuçları**

Yüzdelik dilimler	Okuma Becerileri	Açık uçlu sorular
10	12	4
25	15	6
50	20	8
75	23	11
90	26	13
Ortalama	19,15	8,22
	Max: 31	Max: 17

Farklı okul türlerinde açık uçlu sorulara verilen cevaplara göre başarı düzeyine baktığımızda her iki okul türünde de öğrenciler çok yüksek bir performans gösterememiştir. Ancak özel okul öğrencileri devlet okul öğrencilerine oranla üst düzey düşünme gerektiren açık uçlu sorularda daha iyi bir performans göstermiştir.



**Tablo 4. Açık uçlu soruların yüzdelerine göre dağılımı**

Beceri Düzeyi	Devlet Okulu – Öğrenci sayısı	Özel Okul – Öğrenci sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
1	34	8	42
2	31	15	46
3	22	23	45
4	21	40	61
5	10	30	40
6	2	14	16

Her iki okul türünde de öğrencilerin açık uçlu sorulara oranla çoktan seçmeli sorularda başarı düzeyleri daha yüksektir. Açık uçlu sorulardan alınan puanlara göre hesaplanan yüzdeler incelendiğinde devlet okulundaki öğrencilerin %34'ü en düşük beceri seviyesindeyken bu oran özel okullarda %8'dir. En üst beceri dilimi incelendiğinde devlet okullarındaki öğrencilerin sadece %2'si en üst beceri seviyesindeyken özel okullarda bu oran %14'tür. Okuma testi genel sonuçları incelendiğinde de Tablo 6'da görüldüğü gibi devlet okulunda yine en alt beceri basamağında bir yığılma görülmektedir.

**Tablo 5. Tüm öğrencilerin okuma testi sonuçlarının yüzdelerine göre dağılımı**

Düzye	Devlet	Özel	Toplam
1	28	5	33
2	26	9	35
3	36	36	72
4	17	34	51
5	12	33	45
6	1	13	14

Üst düzey düşünme süreçleri gözetilerek yapılan değerlendirmenin çok açık seçik gösterdiği gibi özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin bireştirme (sentez), çözümlleme (analiz), değerlendirme ve dilsel değerlendirme açısından düşük performans gösterirken, doğrudan çıkarım yapma ve bilgiyi bulma gibi daha az bilişsel zorluk içeren düşünme süreçlerinde yüksek performans göstermişlerdir. Bu durum PISA test sonuçlarıyla da yakından benzerlik göstermektedir. Üst düzey düşünme süreçlerinin hepsinde özel okul öğrencileri devlet okullarına göre daha iyi performans göstermektedirler.

### Sonuç

PIRLS testi, IEA'nın 2001'den beri beş yıllık aralıklarla yaptığı ve her uygulamada artan sayıda ülkenin katıldığı okuma becerisini ölçen bir sınavdır. Bu sınava Türkiye ilk olarak 2001 de katılmıştır, bu uygulamaya toplam 35 ülke katılmıştır. Yayınlanan rapora göre ortalama okuma başarısı 500 puan olarak tanımlanmıştır, İsveç 561 puanla birinci sırada yer alırken Türkiye 449 ortalama ile 28. sırada yer almıştır. (Mullis ve diğerleri, 2012)

Yağmur'a (2010 ) göre Türkçe öğretim programı geliştirilirken öğrencilerin yaş, seviye, dil ve zihinsel gelişimleri göz önünde bulundurulmadır. Türkçe öğretim programı kılavuzlarında bunlara yer verildiği belirtilmektedir. Ancak ders kitapları içerik olarak incelendiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini destekleyen bir içerikten çok öğrencilerin, sadece bilgi ve uygulama düzeyine hitap ederek, alt düzey düşünme düzeylerine denk geldiği gözlemlenmektedir. İlköğretimde kazanılması gereken problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma gibi temel beceriler özümsemedikçe öğrenciler ilerleyen yaşlarda çıkarımda bulunma, değerlendirme, çözümlenme gibi üst düzey becerileri edinmemektedir. Temel becerileri başlangıçta iyi olan öğrencilere üst düzey düşünme sürecini geliştirebilecek gerekli girdi sağlanmadıkça öğrencilerin bu becerilerinde de gerilemeler olmaktadır.

Bu çalışmada, okuma becerileri açısından devlet okulları ve özel okul öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle beceri düzeyleri incelendiğinde devlet okullarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun alt düzeylerde yığıldığı görülmektedir. PIRLS uygulamasındaki üst düzey düşünme süreçlerine bakıldığında hem devlet hem de özel okul öğrencilerinin becerilerinin çok düşük olduğunu görüyoruz.

Sosyo- ekonomik farklılıklara ve özel okulların öğretmenlerin yetiştirilmesi için hizmet içi eğitime yaptığı ciddi yatırımlara rağmen özel okul öğrencilerinin de üst düzey düşünme süreçleri açısından çok iyi becerilere sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Türk öğrencilerin açık uçlu soruları yanıtlama becerilerinin çok iyi düzeyde olmadığı ortadadır. Özel okul öğrencileri daha iyi becerilere sahip olsa da her iki grup açısından da sıkıntılar olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durum çoktan seçmeli soru şekline dayalı bir ölçme-değerlendirme anlayışından ve okullardaki yazma eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Alınan sonuçların gösterdiği gibi Türkçe Programının ÜDDS açısından yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

### Kaynakça

- Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 Testinin Ülkelerarası Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Brown, C. S. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Dahl, K. & Freppon, P. (1994). A Comparison of Inner-City Children's Interpretations of Reading and Writing Instruction in the Early Grades in Skills-Based and Whole Language Classrooms.(pp.3-10) Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Ginsborg, J. (2006). The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use. *Language and social disadvantage: Theory into practice*, 9-27.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme.(ss.128-130) TÜBAR-XXXII-/2012-Güz
- Krathworld, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. (pp.212-218). 41 (4) College of Education, The Ohio State University
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K. (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, USA
- National Reading panel,(2010) Chapter II Alphabet. (pp. 2-99)  
<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (Erişim 3 Ocak 2017)
- PIRLS 2001 Ulusal Raporu.  
[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf) <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.58.6.2/epdf> (Erişim 3 Ocak 2017)
- Yagmur, K. (2010). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel geliştirme yeterliliği. İçinde: *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. (ss. 191-219) Ülper, H. (ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayın,



## Vocabulary of the 6th Grade Turkish Book and Corpus-based Activity Suggestions

### 6. Sınıf Türkçe Kitabının Söz Varlığı Görünümü ve Derleme Dayalı Etkinlik Önerileri \*

Özlem Kurtoğlu Zorlu \*\*

**ABSTRACT:** The aim of this study is to identify whether the 6th Grade Turkish textbook and workbook meet the criteria suggested by Güneşli (2011) and to create vocabulary exercises using corpus data. This study, the method of which is a descriptive survey model, reveals that these books are appropriate in terms of using Turkish vocabulary, cognitive and language development level, regarding the frequency of use of words, concreteness, connotation of words, expediency, including different methods-techniques, tools and activities. However, they aren't appropriate in terms of basic concepts, imagery and activities of pragmatic analysis. Furthermore, some activities can be improved to meet the criteria of vocabulary teaching and analysis.

**Keywords:** Turkish textbooks, teaching vocabulary, corpus linguistics

**ÖZ:** Özet, Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabının Güneşli'nin (2011) önerdiği ölçütlere uygunluk durumunun belirlenmesi ve derlem verisinden yararlanılarak sözcük öğretimiyle ilgili örnek etkinlikler tasarlanmasıdır. Tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın bulguları, kitapların Türkçe sözcük kullanımı, bilişsel gelişim ve dil gelişimi, sözcüklerin kullanım sıklığını dikkate alma, somutluk ve çağrışım durumuna görelik, öğretimde amaçlara görelik ve farklı yöntem-teknik, araç-gereç ve etkinliklere yer verme açısından uygun olduğunu göstermektedir. Buna rağmen, temel kavramlar, imgelem durumuna görelik, kullanıma göre inceleme yer verme açısından uygun değildir. Ayrıca, sözcük inceleme ve sözcük öğretimi etkinlikleri alanındaki ölçütlere göre geliştirilmesi gereken yönler vardır.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe ders kitapları, sözcük öğretimi, derlem dilbilim

\* Bu çalışma bulgularının bir kısmı 6-8 Ekim 2016 tarihleri arasında Burdur'da düzenlenen 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, ozlemkurtoglu@mersin.edu.tr

## Giriş

Türkçe ders kitapları sözcük öğretimi için kullanılan en temel araçlardandır. Bu nedenle alanyazında Türkçe ders kitaplarında sunulan sözcük varlığının ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği birçok çalışma vardır. Bu çalışmalarda belirlenen sorunlar şu şekilde özetlenebilir: (i) Kitapların deyim, atasözü, ilişki sözü, tekerleme gibi farklı sözcük öğelerini örneklendirmede yetersiz kalması ve aynı sınıf için hazırlanmış kitaplarda bu tür sözcük öğelerinin sayı bakımından farklılıklar göstermesi. (ii) Farklı sınıflara ait ders kitaplarındaki toplam sözcük ve farklı sözcük sayısının sınıflar arasında düzenli bir dağılım göstermemesi ve farklı sözcük sayısının yetersizliği. (iii) Sözlük etkinliklerinin yetersizliği. (iv) Etkinlik türü ve sayısındaki artışın sınıflara göre düzenli ve düzeye uygun olmaması ve kavram öğretiminde kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesinin ihlal edilmesi. (v) Etkinliklerin genellikle “tanımsal bilgi” düzeyinde kalması ve “bağlamsal/kullanımsal bilgi” ile ilgili etkinliklerin azlığı.

### Kuramsal Çerçeve

Uludağ (2010) 5 farklı yayınevine ait 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabını söz varlığı açısından karşılaştırmış; kitapların Türkçede sık kullanılan sözcükleri içermesi bakımından birbirlerine benzediklerini, ancak deyim varlığının sayı bakımından farklılıklar gösterdiğini, bazı kitaplarda hiç atasözü yer almadığını, bazı kitaplarda ise hiç ilişki sözü ve tekerleme bulunmadığını ortaya koymuştur. Karadağ & Kurudayıoğlu (2010), 2005-2006 öğretim yılında kullanılan İlköğretim 1. kademe (1-5. sınıflar) ders kitaplarında toplam sözcük ve farklı sözcük kullanımı bakımından sınıflar arasında bir düzensizlik olduğunu belirtmiş; Gür, Coşkun & Sağlam (2013) da bunu destekleyecek biçimde İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin sınıflar arasında düzenli bir dağılım göstermediğini ifade etmiş ve farklı sözcük sayısının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Türkçe sözcük varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikleri konu alan Göçer (2009), ülkemizde sözcük öğretimi etkinliği olarak genellikle sözcük anlamını öğrenmek üzere sözlüğe bakılmasının ve sözcüğün cümle içinde kullanılmasının istendiğini, ancak sadece bu yöntemle yapılan öğretimin etkili olamayacağını ve öğrenciyi daha aktif hale getirecek etkinliklerin gerekliliğini savunmuştur.

1-5. sınıf çalışma kitaplarındaki sözlüğe gönderen etkinlikleri inceleyen İbe Akcan (2012) da sözlük etkinliklerinin yetersiz olduğu sonucuna varmış; sözlük kullanmayı pasif bir etkinlik olmaktan çıkarmak ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için üretime dönük, iletişime dayalı sınıf içi etkinliklerin planlanmasını önermiştir. İbe Akcan (2014) çalışma kitaplarındaki etkinlik türü ve sayısının düzenli ve düzeye uygun bir şekilde artmadığını, kavram öğretiminde ise kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesinin ihlal edildiğini saptamıştır.

Alanyazında sözcük öğretimi açısından ders ve çalışma kitaplarını değerlendiren ve olumsuz yönleri eleştiren çok sayıda çalışma olmasına rağmen, bu sorunların nasıl aşılabileceğini gösteren, çalışma kitaplarına alınabilecek uygun etkinlik önerileri sunan az sayıda çalışma vardır. Bunlar arasında yapılandırmacı yaklaşıma göre, görsel öğelerden de yararlanılarak hazırlanmış farklı sözcük öğelerinin öğretimiyle ilgili etkinlikler sunan

Lüle Mert (2010), derlem dilbilim yöntemleri kullanılarak tasarlanan etkinlikler sunan Aksan & Uçar (2012) ve bilişsel dilbilim kuramından yararlanılarak oluşturulan etkinlikler öneren İbe Akcan, Erköse & Yalçın Çakmak (2016) sayılabilir.

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin ve çalışma kitabındaki sözcüklerle ilgili etkinliklerin Güneyli'nin (2011) önerdiği ölçütlere uygunluk durumunun belirlenmesi ve derlem verisinden yararlanılarak sözcük öğretimiyle ilgili örnek etkinlikler tasarlanmasıdır.

### Yöntem

Tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu çalışmada 6. sınıf Türkçe ders (MEB, 2015a), ve çalışma kitabı (MEB, 2015b), Güneyli'nin (2011) ölçütlerine göre incelenmiş, ardından derlem dilbilim araçlarından yararlanılarak oluşturulan etkinlik önerileri sunulmuştur. Güneyli'nin (2011) önerdiği sözcükleri değerlendirme ölçütleri şu başlıkları içermektedir:

1. Temel Kavramlar (Sözcük ve kavram ayrımını temel alma ve kavramsallaştırmaya yer verme 2. Türkçe sözcük kullanımı 3. Sözcük seçimi (Bilişsel gelişime ve dil gelişimine uygunluk; sözcüklerin kullanım sıklığını dikkate alma; imgelem, somutluk ve çağrışım durumuna görelik; farklı sözvarlığı öğelerini örneklendirme açısından) 4. Sözcük inceleme (Ses ve ses üstü birimlere, biçime, sözdizimine, anlama ve kullanıma göre) 5. Sözcük öğretimi (Farklı yaklaşımlara yer verme, amaçlara uygunluk, dil becerileri ile ilişkilendirme, farklı yöntem-teknik, araç-gereç ve etkinliklere yer verme bakımından)

Derleme dayalı etkinlik örneklerinin oluşturulmasında ise derlem dilbilimi araçlarının kullanımıyla Türkçe Ulusal Derleminden (Aksan ve diğerleri, 2012) alınan bağımlı dizinlerden yararlanılmıştır.

### Bulgular

#### Temel Kavramlar

##### *Sözcük ve kavram ayrımını temel alma*

Ders kitabında *kavram* 1, *sözcük* 1, *kelime* 2 defa kullanılmıştır. Bu kullanımların hiçbirinde sözcük ve kavram arasındaki fark açıklanmamıştır. Çalışma kitabında ise *kelime* 254, *sözcük* 10 kez kullanılmıştır. Bu kullanımların hiçbirinde sözcük/kelime ile kavram arasındaki farka değinilmemiştir. Bu ifadeler, tanımlanmamıştır. Sözcük ve kavram ayrımını öğretmeye yönelik bir etkinlik bulunmamaktadır.

##### *Kavramsallaştırmaya yer verme*

Kavramsallaştırmaya yer verilmemiştir. Sözcüklerin benzerlik ve farklılıklarının ele alındığı kavramsallaştırma etkinliği bulunmamaktadır.

#### Türkçe Sözcük Kullanımı

Ders kitabındaki toplam sözcük sayısı 18068, ders kitabındaki farklı sözcük sayısı 7879, Türkçe olmayan sözcük sayısı ise 183'tür. Türkçe olmayan sözcüklerden büyük bir kısmı ödünçleme yoluyla dilimize girmiştir ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla

öğrencilerin bu sözcükleri anlamakta güçlük çekmeyeceğini, bu sözcüklerin çoğunun onların sözcüklerinde zaten bulunduğunu düşünebiliriz.

Türkçe ders kitabında Türkçe olmayan sözcüklerden bir kısmı özel addır. Kitaptaki yabancı sözcüklerin Türkçe karşılıkları verilmemiştir. Yalnızca bazı özel adların nasıl sesletileceği parantez içinde verilmiştir (*La Fontaine (La Fonten)*, *Galileo Galilei (Galileo Galile)*, *Henry Ford (Henri Ford)*, *Ostilio Ricci (Ostilya Riççi)* gibi).

Çalışma kitabında ise Türkçe olmayan sözcüklerle ilgili yalnızca üç etkinlik bulunmaktadır. Bunlardan birincisinde öğrencilerden, yabancı dillerden alınmış sözcüklerle bunların Türkçe karşılıklarını eşleştirmeleri istenmiştir (*laptop – dizüstü bilgisayar* gibi). İkincisinde öğrencilerden verilen tümcelerde geçen yabancı dillerden alınmış sözcüklerin Türkçe karşılıklarını kullanarak cümleleri yeniden yazmaları istenmiştir. Üçüncü etkinlik ise okudukları metindeki sözcüklerle ilgili değerlendirme soruları içeren bir formdur. “Yabancı dillerden dilimize geçmiş kelimeler sıkça kullanılmıştır” ifadesi verilmiş ve öğrencilerden bu ifadeyi “evet”, “kısmen” veya “hayır” olarak işaretlemeleri istenmiştir. Buna dayanarak, bu etkinliklerle öğrencilerin yabancı sözcük kullanımıyla ilgili farkındalıklarının geliştirilmesinin amaçlandığı, Türkçe ve yabancı sözcükleri birbirlerinden ayırabilme becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı düşünülebilir. Ancak, bu tür etkinliklerin sayısı azdır.

### **Sözcük Seçimi**

#### ***Bilişsel gelişime uygunluk***

Ders kitabındaki sözcükler, 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimine uygundur. Çalışma kitabında sözcüklerin anlamlarının tahmin edilmesiyle ilgili, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış 8 etkinlik bulunmaktadır. Sayıca fazla olmamakla birlikte, etkinlikler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygundur.

#### ***Dil gelişimine uygunluk***

Ders kitabındaki sözcükler, öğrencilerin dil gelişimine uygun olacak şekilde seçilmiştir. Çalışma kitabında, verilen sözcüklerin anlamlarının öğrenciler tarafından kendi bireysel yorum ve açıklamalarına göre tanımlanmasına ve yeni öğrenilen sözcüklerin öğrenciler tarafından kullanılmasına olanak sağlanmıştır. Bu konuyla ilgili çalışma kitabında 21 adet etkinlik bulunmaktadır.

#### ***Sözcüklerin kullanım sıklığını dikkate alma***

Tablo 1, Türkçe ders kitabında en sık kullanılan 20 sözcüğü göstermektedir.

**Tablo 1.** Türkçe Ders Kitabında En Sık Kullanılan Sözcükler

Sıra	Sıklık	Sözcük	Sıra	Sıklık	Sözcük
1	516	bir	11	83	gibi
2	231	bu	12	75	ki
3	183	ve	13	65	ben
4	171	de	14	64	her
5	160	da	15	63	sonra
6	119	ne	16	62	daha
7	115	o	17	60	kadar
8	97	hoca	18	56	en
9	96	için	19	55	dedi
10	88	çok	20	52	mi

Tablo 2’de ise Türkçe Ulusal Derleminde en sık kullanılan sözcükler görülmektedir.

**Tablo 2.** Türkçe Ulusal Derleminde En Sık Kullanılan Sözcükler

Sıra	Sıklık	Sözcük	Sıra	Sıklık	Sözcük
1	1.209.785	bir	11	176.164	ile
2	1.004.455	ve	12	169.578	o
3	625.335	bu	13	151.348	ne
4	361.061	da	14	136.938	her
5	352.249	de	15	132.413	sonra
6	253.572	için	16	130.241	olan
7	196.477	çok	17	128.015	ama
8	189.919	olarak	18	123.892	en
9	185.707	gibi	19	120.941	kadar
10	183.675	daha	20	96.402	ki

Ders kitabında en sık geçen 20 sözcükten 16’sı, (bir, bu, ve, de, da, ne, o, için, çok, gibi, ki, her, sonra, daha, kadar, en) Türkçe Ulusal Derleminde geçen en sık 20 sözcük arasında yer almaktadır. Bu da bize, günlük yaşamda sıklıkla kullanılan sözcüklere kitapta yeterince yer verildiğini göstermektedir.

Çalışma kitabında, kullanım sıklığı çok olan bu sözcüklerden bazılarının (için, gibi, de, vb.) öğretimine yer verilmiştir.

### ***İmgelem durumuna görelilik***

Kitapta sözcüklerin öğrencinin zihninde ne gibi tasarımlar uyandırdığı üzerinde durulmamıştır.

### ***Somutluk durumuna görelilik***

Çalışma kitabında somutluk/soyutluk ile ilgili olarak sadece 2 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilerin adları soyut ve somut olarak işaretlemeleri beklenmektedir.

### ***Çağrışım durumuna görelilik***

Çalışma kitabında çağrışımla ilgili 4 etkinlik yer almaktadır.

### ***Farklı sözcükler öğelerini örneklendirme***

İkilemelere yalnızca 2 etkinlikte yer verilmiştir. (*Pırıl pırıl, uzun uzun, sarsıla sarsıla, ara sıra* ikilemelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.) Deyimlerle ilgili 10 etkinlik vardır. Bölgesel dil kullanımı yalnızca 1 etkinlikte ele alınmıştır. Kalıpsöz, özdeyiş, terim ve argo kullanımıyla ilgili hiç etkinlik bulunmamaktadır.

### ***Sözcük İnceleme***

#### ***Ses ve ses üstü birimlere göre inceleme***

Çalışma kitabında ünlü, ünsüz benzeşmesi, vurgu, tonlama ve durak konuları ele alınmıştır. Sesletim, yalnızca 1 etkinlikte geçmektedir. Vurgu, tonlama ve durak yalnızca 2 etkinlikte yer almaktadır. Bunlar da “Akran değerlendirme formu” şeklindedir. Ancak akranlarını doğru değerlendirebilmesi için öğrencilerin öncelikle bu kavramları pekiştirecek etkinliklere gereksinimi vardır.

#### ***Biçime göre inceleme***

Çalışma kitabında öncül-ardıl biçimbirimler (kök ve ekler) 2 etkinlikte ele alınmıştır. Özgür-bağımlı biçimbirimlerle ilgili etkinlik yoktur. Hem sözlüksel (eylem, ad,



sıfat, belirteç), hem de görevsel (ilgeç, adıl ve ekler) biçimbirimlerle ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Türetim-işletim ardılları (yapım-çekim ekleri) 6 etkinlikte ele alınmıştır. Sözcük türleri (ad, sıfat, adıl, belirteç...) ile ilgili alıştırmalara da yer verilmiştir.

### ***Sözdizimine göre inceleme***

Çalışma kitabında sözcüklerin tümceden ayrı bir biçimde ele alındığı örnekler de tümce içinde ele alındığı etkinlikler de bulunmaktadır. Ancak, sözdizimindeki hareketlilikten bahsedilmemiş, sözdizimindeki hareketliliğe bağlı olarak sözcüğün tümcedeki etkisinin (anlam veya görev) değişebileceği üzerinde durulmamıştır.

### ***Anlama göre inceleme***

Sözcüklerin anlam ilişkileri üzerinde durulmuştur. Eş anlamlılık ile ilgili 5 etkinlik zıt anlamlılıkla ilgili 2 etkinlik vardır. Sesteşlikle ilgili etkinlik bulunmamaktadır. Gerçek (temel ve yan anlam) ve mecaz anlam 3 etkinlikte yer almaktadır. Ad aktarması, deyim aktarması vb. anlam olayları üzerinde duran yalnızca 1 etkinlik vardır. Söz sanatlarına da yalnızca 1 etkinlikte yer verilmiştir.

### ***Kullanıma göre inceleme***

Etkinliklerin çoğunda sözcükler bağlam içerisinde verilmiştir ama sözcüklerin etkisinin kullanıldığı durumlara (resmi ortam, arkadaş ortamı...) ve bireyin kullanım amacına (bilgilendirmek, eğlendirmek...) göre değişebileceği üzerinde durulmamıştır.

### ***Sözcük Öğretimi***

#### ***Farklı yaklaşımlara yer verme***

Sözcük öğretimi yaklaşımlarından *şartlanmaya* 8 etkinlikte yer verilmiştir. Bir sözcüğün, bilinen başka bir sözcükle ilişkilendirilerek öğretilmesi olan *aktarma* yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlik yoktur. Hedef sözcüğün farklı metinler içerisinde örneklendirilmesi olan *bağlama* 6 etkinlikte yer verilmiştir. Nesnenin resminin gösterilmesi veya sesinin dinletilmesi yoluyla adının öğretilmesi anlamına gelen *şartlanma* yaklaşımına göre hazırlanmış 8 etkinlik bulunmaktadır.

Çalışma kitabında genelleme, belirginleştirme, ayırt etme, (kavram haritaları kullanarak) anlamlı hale getirme yaklaşımlarına göre hazırlanmış etkinlikler bulunmamaktadır. Sınıflandırma sadece 2 etkinlikte geçmektedir. Kitapta en çok tanımlama yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlik vardır (17 etkinlik). Farklı yaklaşımlara kısmen yer verildiği söylenebilir ancak kitaplar bu bakımdan geliştirilmelidir.

### ***Amaçlara uygunluk***

Sever (2004) amaçları bilgi düzeyi ve uygulama düzeyi olmak üzere 2 gruba ayırır. Bilgi düzeyi ile ilgili amaçlar sözcüklerin (deyim, atasözü, ikileme, vb.) anlam bilgisi, sözcük türleri (ad, sıfat, adıl, bağlaç, vb.) bilgisi ve sözcüklerin yapı özelliklerinin bilgisini (ek, kök, basit sözcük, bileşik sözcük, türemiş sözcük) içerir. Uygulama düzeyi ile ilgili amaçlar ise sözcüklerin anlam özellikleriyle, sözcük türleriyle ve sözcüklerin yapı özellikleriyle ilgili ilkeleri uygulayabilmektir.

Bu bakımdan yapılan incelemede hem bilgi hem de uygulama düzeyindeki amaçlara ulaşmaya yönelik etkinlikler bulunduğu gözlenmiştir. Amaçlarla etkinlikler birbirleriyle örtüşmektedir.

### ***Dil becerileri ile ilişkilendirme***

Temel dil becerilerinden dinleme 3, konuşma 2, okuma 10, yazma 27 etkinlikte ele alınmıştır. Konuşma becerisiyle ilgili etkinliklerde bazı problemler bulunmaktadır. Örnek olarak, çalışma kitabının 46. sayfasında “konuşmamı değerlendiriyorum formu” olmasına rağmen bu formdan önceki etkinliklerin “konuşarak” yani “sözlü” olarak yapılacağına dair bir yönlendirme bulunmamaktadır. Tam tersine, yazılı olarak yapılması istenen etkinlikler vardır (Çalışma kitabı, s. 45, 4. etkinlik). “Yazınız” ifadesinin geçmediği yerlerde de aktivitenin sözlü olarak yapılacağı çıkarımını yapmak mümkün değildir çünkü sorunun cevabının yazılması için boşluk bırakılmıştır (Çalışma kitabı, s. 45, 3. etkinlik). Buna benzer bir başka örnek s. 136’daki akran değerlendirme formu ve öncesindeki sözlü olarak yapılacağı belirtilmemiş etkinliklerdir. Kitapta konuşma etkinliği olarak her temanın başında “Temaya hazırlanıyorum” bölümleri vardır ancak bu bölümlerdeki sorulardan yalnızca üçü sözcük öğretimiyle ilgilidir (s. 65, 91, 121).

### ***Farklı yöntem-teknik, araç-gereç ve etkinliklere yer verme***

Çalışma kitabında yer alan yöntem-teknik, araç-gereç ve etkinlikler şunlardır: (1) Sözcüğün anlamını sözlükten bulma (2) Sözcüğün anlamı ile ilgili boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli türündeki sorulara yanıt verme (3) Sözcüğün anlamını tahmin etme (4) Sözcükle ilgili çağrışım sözcüklerini yazma/söyleme (5) Verilen sözcükler arasından anlam bakımından bir grup oluşturanları yazma (6) Bir metinde geçen sözcüğün hangi anlamda kullanıldığını belirtme (7) Bir metinde geçen eş/yakın/karşıt/soyut/somut/temel/mecaz/genel/özel anlamlı sözcükleri bulma (8) Verilen sözcüğün türünü (ad, sıfat, vb.) bulma (9) Verilen sözcüğün yapısını çözümleme (kök, yapım eki, çekim eki, basit, bileşik, türemiş) (10) Görsel ve işitsel araçlardan yararlanarak sözcük öğretme (11) Ayrı ayrı verilen harflerden veya hecelerden sözcük, sözcüklerden ise tümce oluşturma (12) Yeni öğrendiği deyim, atasözü, ikileme, sözcükleri kullanarak (öykü, şiir) vb. metin yazma (13) Benzetmelerden yararlanarak sözcük öğretme (14) (Bilmecelerden ve) bulmacalardan yararlanma (15) (Şarkı ve) şiirlerden yararlanarak sözcük öğretme (16) Rol oynama ve drama yoluyla sözcük ve kavram öğretme.

Çalışma kitabında bulunmayan yöntem-teknik, araç-gereç ve etkinlikler ise şunlardır: (1) Verilen sözcükler arasından anlam bakımından diğerleriyle uyumunu yazma (2) Verilen sözcüğü düzgün ve anlaşılır bir biçimde (sesbilgisi kurallarına uygun) sesletme (3) Sözlük defteri oluşturma (4) Uzun bir sözcük verip içerisindeki harfleri kullanarak yeni sözcükler bulma (5) Sözcüğün son harfini kullanıp yeni sözcük yazma ve devamını getirme (6) Harfleri karıştırılan sözcüğün ne olduğunu bulma (7) Verilen sözcükte tek bir harf değiştirme yoluyla yeni bir sözcük bulma (8) Verilen bir sözcüğü, deyimini, atasözünü çizerek (afiş, resim, karikatür) anlatma (9) Gözlem, gezi ve deneyimler yoluyla sözcük ve kavram öğretme (10) Sözcüğü araştırma yoluyla (büyüklerine sorarak, ansiklopedi ve kitaplardan, internetten yararlanarak vb.) öğretme (11) Oyunlardan (adam asmaca, tabu, vb.) yararlanarak sözcük öğretme (12) Kavram haritalarından yararlanarak sözcük öğretme (13) Verilen bir sözcükle ilgili deyimleri, atasözlerini, ikilemeleri listeleme.

### Derleme Dayalı Etkinlik Önerileri

Derlem verisi, Türkçe çalışma kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin hazırlanmasında kullanılabilir yararlı bir kaynaktır çünkü gerçek dil verisinden faydalanma olanağını sunar ve sözcükleri bağlam içerisinde farklı anlamlarıyla ve kullanım biçimleriyle görebilmemizi sağlar. 6. sınıf Türkçe dersi amaç ve konularına uygun olacak biçimde, Türkçe Ulusal Derleminden yararlanılarak hazırlanmış olan etkinlik önerileri örnek 1-6’da görülmektedir.

(1) Aşağıdaki bağımlı dizinlerden hangisinde kişileştirme yapılmıştır? (Aşağıdaki bağımlı dizinlerden hangisinde insana özgü özellikler cansız varlıklar için kullanılmıştır?)

- 1 Baba Hasan işten gelmiştir. **Yorgun** ve bezgindir... Babaaanne yine aynı...
- 2 tepesi kesik bir İnka piramidi. Ve çevresinde, tuğla rengi, ıssız, **yorgun** bir coğrafya: ıslak kıyılar, yumuşak yükseltiler, seyrek koruluklar,
- 3 Bana hep güzel sözler söyler, kendisi de **yorgun** olmasına rağmen, hiç bundan söz etmeyip, beni sevindirmeye çalışırdı.
- 4 Okurken/dinlerken uyuma hakkı: Özellikle çocukların, yaşlıların ve **yorgun** insanların kullandığı hakların başında gelir.
- 5 "Hiç de söylendiği kadar yakışıklı değil" diye düşündüm. "Yalnız öyle **yorgun** ki... Ama niçin ona hiç acıymıyorum? Şimdi, benim yerime yanında

(2) Aşağıda “tatlı” sözcüğünün bağımlı dizinleri verilmiştir. a) Bağımlı dizinleri inceleyerek “tatlı” sözcüğünün her bağımlı dizindeki sözcük türünü yanına yazınız. b) “Tatlı” sözcüğünü, derlemde yer alan anlamlarından yararlanarak tanımlayınız. c) “Tatlı” sözcüğünün anlamlarını sözlükten kontrol ediniz. d) “Tatlı” sözcüğünü farklı anlamlarını örneklendirecek biçimde tümce içinde kullanınız.

- 1 Ona otelin adını söyleyince **tatlı tatlı** gülmeye başladı.
- 2 Beraber güzel bir **tatlı** yapıp komşularımıza dağıttık.
- 3 Yaz gecesi **tatlı**, yatıştırıcı, deniz tuzlu, karanlık ve ıssızdı.
- 4 altında şişkin bir yumru yapan, topaç biçiminde etli ve **tatlı** yumrumsu, iki yıllık bir bitkidir.
- 5 Birtakım organizmalar hem denizde hem de **tatlı** suda kendi evleri gibi yaşarken

(3) Aşağıdaki bağımlı dizinleri inceleyiniz. Hangi bağımlı dizinde doğadan insana aktarma yapılmıştır?

- 1 "Vay dede nereye böyle, hele anlat bakalım" diyor **yapışkan** hemşehrisi. Dede bozuluyor "Ne anlatayım yavvvvvvvv" diyor. "Anlat dede ya,
- 2 **Yapışkan** sargı bezleri, üzerine damlatılacak oksijenli su ile yumuşatılarak açılmalıdır.
- 3 bu kez yüzeye şeker, amino asit ve yağ asitlerince zengin, **yapışkan** nitelikte özel bir sıvı salgılanmaktadır.

(4) Aşağıdaki bağımlı dizinlerden hangisinde “dalmak” sözcüğü temel anlamıyla kullanılmıştır?

- 1 - Yeter abla! - Uyusana artık! Gözlerini sımsıkı yumuyor, uykuya **dalmak** için beynini boşaltmaya çalışıyordu.
- 2 kuş, Yem diye koşturmuş... Ne bulursa getirir, Yavrulara yedirir, Ormana **dalmak** için. Yeni yem bulmak için, Gider gider gelirmiş. Sanırdımız delirmiş...
- 3 Sanki camgöbeği çiçekler açıyor aşağıda... Yüzmek ve **dalmak**, bir de balık avlamak için ideal bir koy burası...

(5) Aşağıdaki bağımlı dizinlerden hangisinde “bir” ve “takım” sözcükleri ayrı yazılması gerektiği halde bitişik yazılmıştır?

- 1 Sonunda az da olsa **birtakım** şeyler oturdu ve çok gecikmeli olarak ilk çeliklerin üretimine geçtim.
- 2 Depremler çoğunlukla, yer yüzeyinde **birtakım** değişiklikleri ve olayları oluşturabilir. Sıcak-

	soğuk su kaynaklarının kurumasına
3	ya da hizmeti baskı veya zorlamayla satmak değildir. Satış <b>birtakım</b> çalışmasıdır. Takım içinde görev yapan her eleman kendi başarısı kadar,
4	Diyelim ki rasathanede <b>birtakım</b> teknik aletler kullanacaksa onları ustalara yaptırıyor. Ya da kendisi zaman

(6) a) Aşağıda verilen bağımlı dizinlerden yararlanarak “baş” sözcüğünün farklı anlamlarını yazınız. b) Bu anlamların doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz. c) “Baş” sözcüğünü, farklı anlamlarını örneklendirecek şekilde cümlede kullanınız.

1	<b>Baş</b> oyuncunun bana bilindik gibi gelen sesine sarıldım: "Hoşgeldin ruhumun ortağı.
2	Bunların içinde en sıkça görülenleri; ekzema, astım, <b>baş</b> ağrısı, alerjik kaşıntılar,
3	Bir teknenin ön kısmına <b>baş</b> , arka kısmına kıç, ön kısmından yani baştan ileri ufuk yönündeki

### Sonuç ve Tartışma

6. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı, sözcük ve kavram ayrımını temel almadığı ve kavramsallaştırmaya yer vermediği için *temel kavramlar* açısından uygun değildir. *Türkçe sözcük kullanımı* bakımından uygun bulunmuştur. *Sözcük seçimi* bakımından bilişsel gelişime ve dil gelişimine uygundur. Sözcüklerin kullanım sıklığı dikkate alınmıştır. Somutluk ve çağrışım durumuna görelilik bakımından uygundur. Farklı sözvarlığı öğelerini örneklendirme bakımından kısmen uygun bulunmuştur. İmgelem durumuna görelilik bakımından uygun değildir. *Sözcük inceleme* etkinliklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ses ve ses üstü birimlere göre inceleme bakımından etkinlik sayısının azlığı nedeniyle kısmen uygun bulunmuştur. Biçime göre inceleme bakımından da (özgür-bağımlı biçimbirimlere de yer verilmesi gerektiğinden) kısmen uygundur. Sözdizimine göre inceleme bakımından yetersizdir çünkü sözdizimindeki hareketlilikten söz edilmemiş ve sözdizimindeki hareketliliğe bağlı olarak sözcüğün tümcedeki etkisinin (anlam veya görev) değişebileceği üzerinde durulmamıştır. Anlama göre inceleme bakımından kısmen uygundur çünkü etkinlik sayısı azdır. Kullanıma göre inceleme olmadığı için yetersizdir. *Sözcük öğretimi* açısından incelendiğinde farklı yaklaşımlara yer verme bakımından kısmen uygun olduğu görülmüştür. Sözcük öğretimi etkinlikleri, amaçlara uygundur. Dil becerileri ile ilişkilendirme bakımından (dinleme ve konuşma etkinliklerinin azlığı nedeniyle) kısmen uygundur. Farklı yöntem-tekni, araç-gereç ve etkinliklere yer verme bakımından uygundur ama daha da geliştirilmesi mümkündür.

Ders kitaplarına alınacak etkinliklerin tasarlanmasında derlem dilbilim araçlarından yararlanılabilir. Sözcüğün bağlam içinde öğretilmesinin amaçlandığı etkinliklerde doğal dil verisi sunan derlemelerin kullanılması yararlı olabilir.

### Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yılmaz, H., Kurtoğlu, Ö., Atasoy, G., Öz, S. ve Yıldız, İ. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* içinde. (ss. 3223-3227) İstanbul. Türkiye. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/papers.html>
- Aksan, Y. ve Uçar, A. (2012). Türkçe sözvarlığının öğretiminde derlem kullanımı: Türkçe Ulusal Derlemi örneği. M. Aksan. ve Y. Aksan (Ed.) içinde, *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* (ss. 103-112). Ankara: Şafak.

- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(17), 233-258.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies* 4(4), 1025-1055.
- Güneyli, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sözcüksel görünümü. H. Ülper (Ed.) içinde, *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ss. 157-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, T., Coşkun, İ. ve Sağlam, F. (2013). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi, *Turkish Studies* 8(1), 1561-1570.
- İbe Akcan, P. (2012). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı: Türkçe çalışma kitaplarında sözlüğe gönderen alıştırmalar. M. Aksan ve Y. Aksan (Ed.) içinde, *Türkçe öğretiminde güncel çalışmalar* (ss. 93-102). Ankara: Şafak.
- İbe Akcan, P. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük etkinlikleri: İlköğretim 1.-5. sınıf düzeyinde alıştırmalara ilişkin bir çözümleme. *Dil ve Edebiyat Dergisi / Journal of Linguistics and Literature* 11(2), 43-67.
- İbe Akcan, P., Erköse, Y. & Yalçın Çakmak, Y. (2016). Bilişsel dilbilim kuramı çerçevesinde Türkçe öğretimi etkinlikleri. S. Dilidüzgün (Ed.) içinde, *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi* (ss. 536-550). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *TÜBAR*, XXVII, 424-436.
- Lüle Mert, E. (2010). *Etkinliklerle sözcük öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Ed.) içinde *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* (ss. 262-272). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

### İncelenen Kitaplar

- MEB. (2015a). *İlköğretim Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015b). *İlköğretim Türkçe 6 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: MEB.



## Online Argumentation: Perception of Self-efficacy at Critical Reading

### Online Argümantasyon: Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı\*

Tuğba Çelik\*\*

Semirhan Gökçe\*\*\*

Arzu Aydoğan Yenmez\*\*\*\*

İlknur Özpınar\*\*\*\*\*

**ABSTRACT:** The 21<sup>th</sup> century emphasizes not only obtaining information but also using the acquired knowledge about the relevant objectives with the presence of teachers who have internalized the critical reading skills. Critical reading is the form of reading that allows the individual to interact the text within an in-depth relationship. The easiest way of gaining critical reading ability of the students would be possible with the gain of prospective teachers. This study about the online argumentation method was conducted in order to examine the critical reading levels of prospective teachers who have been studying in Mathematics Education Department. Critical Reading Perception of Self-Efficacy Inventory has been applied to both as a pretest and posttest and the obtained data were analyzed by SPSS 15 program. At the end of the 8-week implementation, the paired sampled t-test results of self-efficacy perception scores indicated that using online discussion environment had a positive effect on the students' critical thinking skills and increased their scores significantly.

**Keywords:** online argumentation, critical reading, perception of self-efficacy scale at critical reading.

**ÖZ:** Yalnız bilgi edinmeyi değil edinilen bilgiyi sorgulamayı ve ilgili amaçlar doğrultusunda kullanmayı öne çıkaran 21. yüzyıl, eleştirel okuma becerisini içselleştirmiş öğretmenlerin varlığını gerektirmektedir. Eleştirel okuma, bireyin okuduğu metinle anlamsal bakımdan yüzeysel değil derinlemesine ilişki kurmasını sağlayan bir okuma biçimidir. Öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmanın en kestirme yolu, öğretmen adaylarına eleştirel okuma becerisini kazandırmaktır. Bu çalışma, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının online argümantasyon yöntemi ile eleştirel okuma düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarına "Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği" ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır ve elde edilen veriler SPSS 15 programı ile analiz edilmiştir. Yürütülen 8 haftalık uygulamanın sonunda oluşan özyeterlik algı puan artışının istatistiksel anlamlılığı üzerine yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre; çalışma kapsamında oluşturulan online tartışma ortamının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırdığı belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** online argümantasyon, eleştirel okuma, eleştirel okuma özyeterlik algı ölçeği.

\* Bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi EBT 2017/01-HİDEP numaralı "Öğretmen Eğitiminde Online Argümantasyon Uygulaması" başlıklı BAP Projesi kapsamında desteklenmiştir.

\*\* Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, tcelik77@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, semirhan@gmail.com

\*\*\*\*Yrd. Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi, aydogan.arzu@gmail.com

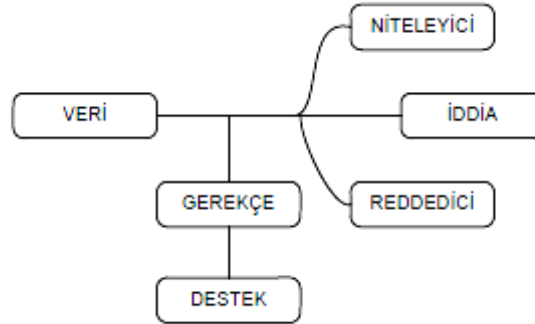
\*\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi, ilknurozpınar@gmail.com

## Giriş

Öğretmen adaylarının sınıflarında argümantasyon (nedenleme) öğrenme yaklaşımını etkin biçimde uygulayabilmeleri için öncelikle kendilerinin argümantasyon sürecini yaşamaları gerekmektedir. Argümantasyon öğrenme yaklaşımının okullarda yetkin biçimde uygulanabilmesi için öğretmen adayları, bu öğrenme yaklaşımını tanımalı ve uygulayabilmelidir. Bir öğretmenin bu öğrenme yaklaşımını yetkin biçimde uygulayabilmesi için eleştirel okuma becerisi yetkinlikleriyle uzlaştırılması gerekir; çünkü eleştirel okuma becerisi ile argümantasyon becerisi arasında güçlü ilişkiler söz konusudur.

### Argümantasyon ve Online (Çevrimiçi) Argümantasyon Yöntemi

Günümüzde eğitimciler tarafından özellikle vurgulanan argümantasyon basit bir tartışma ya da karşılıklı savların öne sürüldüğü bir süreç değildir. Argümantasyon, gerekçeler ortaya konarak öne sürülen savların veriler ile desteklenip geçerli duruma getirilme süreci olarak görülmelidir (Toulmin, 1958). Argümantasyonun gerek günlük yaşamda gerekse bilimsel alanlarda akıl yürütme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirten Toulmin (1958), argümantasyonun hangi bileşenlerden oluştuğunu tanımlayan ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren bir model sunmuştur (Şekil 1). Bu modele göre bir argümanın en temel bileşenleri *iddia*, *veri* ve *gerekçe*dir; daha karmaşık argümanlar bu sıralananların yanı sıra *destek*, *niteleyici* ve *reddedicileri* de içerir.



Şekil 1. Toulmin'in Argümantasyon Modeli (Toulmin, 1958).

Toulmin'in argümantasyon modelinde bir soru veya probleme çözüm olarak sunulan bütün görüşler ve açıklamalar, iddia olarak nitelendirilmektedir. Veri; ortaya sunulan savları desteklemek için kullanılan olgu, örnek veya gözlemleri içerir. Argümanda kullanılan verilerin öne sürülen savı niçin desteklediği açık biçimde ortaya konulmalıdır çünkü aynı veri setlerinden farklı savlar öne sürülebilir. Gerekçe, verilerin iddiayı nasıl desteklediğini gösteren niteliklerdir. Gerekçeyi destekleyen bilgiler, argümanda destek bileşenini oluşturur. Niteleyici, iddianın geçerli olduğu koşulları; reddedici ise oluşması halinde iddianın geçerli olmayacağı durumları tanımlayan söylemlerdir (Tümay ve Köseoğlu, 2011).

Argümantasyon öğretim yaklaşımı, bilimin kanıt, sorgulama gibi evrelerinden yararlanılarak elde edilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Son yıllarda bu öğretim yaklaşımını temel alan sınıf uygulamalarına, eğitim bilimi alanyazın araştırmalarında yer verilmektedir. Yapılan çalışmalar argümantasyon öğretim yaklaşımıyla farklı bakış

açılarının sorgulanıp değerlendirilmesinin öğrencilerin kavramlar ile ilgili yanlış öğrenmelerini değiştirmesine ve doğru biçimde öğrenmesine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır (Alexopoulou & Driver, 1996; Bell & Linn, 2000; Yeşiloğlu, 2007). Argümantasyon uygulamaları öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişimini de destekleyebilmektedir (Duschl & Osborne, 2002). Birçok çalışmada argümantasyonu desteklemeye yönelik etkin hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Zeidler, 1997; Driver, Newton & Osborne, 2000). Online argümantasyon yöntemi, argümantasyon yönteminin bilgisayar ve internet ortamına taşınarak öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi ortamda birbiriyle etkileşim kurması yoluyla uygulanmasıdır.

## Eleştirel okuma

Okuma, sözcüklerin kodunu çözmeye ve metni anlama eyleminin eş süremlili olarak işletilmesidir. Bireyin dile ilişkin seslemleri, sözcükleri ve sözcüklerin tümce içindeki yapılanışını bildiğine işaret eden okuma, etkileşimli bir süreçtir ve okuma durumunda yazarla okur arasında, sürekli bir alışveriş söz konusudur (Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015). Okur, yazarın sunduğu verilerden yola çıkarak süregelen biçimde bir anlamlandırma çabası içine girmektedir (Pateşan ve diğ., 2014). Okuma, genel olarak iki türlü değerlendirilebilmektedir: *Düz/doğrudan okuma ve eleştirel okuma*. Karabay (2013), doğrudan okumayı (literal reading) “okurun yazarın söylemeye çalıştığı temel noktaları yansıtıcı olmayan biçimde anlaması; okurun yazarın yorumlarına sonsuz bir güven duyarak onları sorgulamadan kabul etmesi” biçiminde tanımlar. Eleştirel okuma ise bireyin okuduğu metinleri yalnız bilgi edinmek amacıyla değil; sorgulamak ve sorguladıklarını kendi anlam dünyasında değerlendirmek amacıyla sürdürdüğü bir okuma biçimidir (Güneş ve Güneş, 2014). Eleştirel okuma, düz/doğrudan okumadan farklı olarak bir metnin derinlemesine ve daha karmaşık biçimde uğraşmayı gerektirir. Düz/doğrudan okumanın temel amacı, metnin temel anlamı hakkında bilgi edinmektir; eleştirel okumanın temel amacı ise metnin nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunabilmektir (Ateş, 2013; Zabihi and Pordel, 2011).

Ateş’e göre (2013) “Metin ne söylemektedir?, Yazar ne anlatmaktadır?, Bu metinden ne öğreneceğim?” gibi sorular düz/doğrudan okumayla; “Bu metnin iddiası nedir?, Sonuç nedir? Ne tür bir akıl yürütmeye başvurulmuş ve fikirler nasıl desteklenmiş, hangi kanıtlara başvurulmuştur?, Varsayımların, bakış açılarının altında yatan nedir?, Bu metnin söylediği ne anlama gelmektedir?, Metin etkili midir? İkna edici midir?, Kendi tezimi geliştirmek için onu nasıl kullanabilirim?” gibi sorular, eleştirel okuma sorularıdır. Öte yandan Queen's University'nin Critical Reading for Graduate Students adlı yayınında (2013) eleştirel okuma soruları için verilen örneklerden bazıları şöyledir: Yazarın amacı/amaçları nedir? Metindeki bilgiler, içeriğin bağlamına uygun kurgulanmıştır? Yazarın önerileri nelerdir? Yazar okura hangi soruları sorar, onu neler üzerine düşündürmek ister? Yazar sorduğu soruların yanıtlarını metnin hangi bölümlerinde gizlemiştir?

Yaşadığımız çağda bilgiyi olduğu gibi edinen ve kullanan değil; bilgiyi üreten ve çoğaltan bireylere gerek duyulmaktadır; bu nedenle ister sanatsal ister bilgilendirme amaçlı yazılmış metinlerin, okurlar tarafından sorgulayıcı ve değerlendirmeci bir gözle okunması beklenmektedir (Aybek ve Aslan, 2015). Okullarda öğrenim gören her yaşta öğrenciyi eleştirel okuma becerisini kazandırmak gerekir. Eleştirel okuma becerisini kazanmak, bireyleri kendi yaşamında ve toplumda olup bitenlere karşı duyarlı, kendi sorunlarını ve toplumdaki başka insanların sorunlarını çözmeye istekli ve yaratıcı kılacaktır.



Eleştirel okuma becerisi gelişmiş bireylerin yetişebilmeleri için, öğretmenlerin de bu becerilerinin gelişmesi beklenir. Oysa öğretmenlerin pek çoğu sınıf içinde genellikle akıcı okuma ya da sözcükleri doğru boğumlayarak okuma gibi, okumanın anlamsal değil biçimsel yanına eğilmektedir. Okuma, gündelik yaşamda derinlemesine anlama ve düşünme için gerekli bir eylemdir ve eleştirel düzeyde gerçekleştirilmesi gereken bir dil becerisidir (Abd Kadir ve diğ. 2014). Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini geliştirmelerini sağlayabileceklerine dönük ilk çalışmalardan birini üstlenen Alston (1972), yaşı küçük olan sınıf öğretmenlerinin eleştirel okuma beceri düzeylerinin yaşı büyük olan sınıf öğretmenlerine göre artış gösterdiği; öğretmenlerin cinsiyetinin ise eleştirel okuma becerisi düzeylerini etkilemediğini bulgulamıştır.

Kırsalda yaşayan, iyi eğitim almamış ailelerin çocukları, sosyo-ekonomik nedenlerle nitelikli eğitim ortamı ve kaynaklarından yararlanamayan bireylerin eleştirel okuma becerisinin daha az geliştiği gözleminde yola çıkarak Okeke (2010) tarafından bir uygulamalı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada öğretmenler, sosyo-ekonomik nedenlerle eleştirel okuma becerisi daha az gelişmiş lise çağındaki öğrencilere “doğrudan yönlendirme” (direct instruction) yöntemi uygulayarak onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu yöntemde öğretmenler öğrencileri pek çok metin üzerinde alıştırmaya yapmaya yönlendirmiş; öğrenciler herhangi bir hata yaptıklarında öğretmenler onu düzeltmiş ve öğrencilerin aynı hatayı yinelenmesi sağlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin önemli ölçüde geliştiği ortaya konulmuştur.

Hall ve Piazza (2008) yürüttükleri uygulamalı çalışmanın sonunda öğretmenlerin; kitap okuma toplulukları oluşturarak, öğrencilere çeşitli metinler okutup bu metinlere yönelik hazırladıkları soruları öğrencilerden sözlü/yazılı olarak yanıtlamalarını sağlayarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede çok önemli bir rol üstlenebileceklerini belirtmişlerdir. Moraru ve LeBoutillier (2009), üniversite öğrencilerinin sinirbilim (neuroscience) dersindeki başarılarını artırmak amacıyla eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye dönük bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Bu doğrultuda bu ders için açılan web sayfasına her hafta bir akademik makale yüklenmiştir. Yüklenen her makale üzerine Bloom taksonomisine göre derecelendirilmiş (bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, birleşim) sorular yöneltilmiş ve öğrencilerden bu sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin genel olarak eleştirel okuma becerilerini önemli ölçüde geliştirdikleri ve final sınavındaki sorulara etkili ve doğru yanıtlar verebildikleri bulgulanmıştır.

Eleştirel okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilere sunulan metinlerin de nitelikli metinlerden oluşması ve bu metinlere yönelik hazırlanan soruların da eleştirel düşünmeyi tetikleyecek düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamda, Zabihi ve Pordel (2011), İran'daki okullarda kullanılan okuma kitaplarını (reading textbooks) eleştirel okuma kuramına göre değerlendirmişlerdir. İnceleme sonunda bu kitapların içerdiği metinlere dönük hazırlanan soru ve etkinliklerin eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerisini geliştirecek düzeyde olmadığını ortaya koymuşlardır.

Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği'ni kullanan Aybek ve Aslan'ın çalışmasında (2015), öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının cinsiyete, öğrenim görülen sınıf düzeyine ve okunulan kitap türüne göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Öte yandan öğretmen adaylarının üniversiteye giriş puan türüne, öğrenim görülen bölümlere, kitap okuma

sıklıklarına ve evlerinde kitaplık olup olmamasına göre eleştirel okuma özyeterlik algısının anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek olduğu, cinsiyetin özyeterlik algısı bakımından farklılık yaratmadığı ancak sınıf düzeyinin anlamsal fark yarattığı ortaya konulmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının yüksek çıkması, çok kitap okuma durumlarına bağlanmıştır. Bunun dışında çalışmada öğretmen adayları yetiştirilirken özyeterlik algılarının geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği; bunun için özellikle öğretmen eğitiminde öğrencilere hem alan bilgisi hem de alan eğitimi bilgisinin birlikte kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen proje çalışmasında, öğretmen adaylarının online argümantasyon yöntemi ile PAB (pedagojik alan bilgisi) ve eleştirel okuma düzeylerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kapsamında yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlik algılarının ön-test ve son-test puanlarındaki değişimi incelemek için SPSS 15 bağımlı örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

## Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında öğrenim göre 55 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

## Süreç

Uygulaması 8 hafta süren proje kapsamında Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülen Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin içeriğine uygun olarak her hafta Beyazpano eğitim platformunun internet sitesine ([www.beyazpano.com](http://www.beyazpano.com)) bir okuma metni (deneme, öykü ve şiir) eklenmiş ve bu metinlerin sisteme daha önce kaydolan öğrenciler tarafından tartışılması için eleştirel okuma becerisini geliştirici nitelikte açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerden, tartışma sorularına karşılık gelecek yanıtları Beyazpano'nun "tartışma" bölümüne yazılı olarak aktarmaları istenmiştir. Öğrenciler birbirlerinin verdiği yanıtları değerlendirebilmişler ve sorulara farklı açılardan yanıtlar verilebileceğini görmüşlerdir. Proje uygulaması sürecine başlamadan önce, öğretmen adaylarına "Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği" uygulanmış, aynı ölçek proje uygulamasının sonunda da öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçeğe ek olarak, öğretmen adaylarına kitap okuma sıklıkları, okudukları kitap türleri, ailelerindeki okuma alışkanlığı en yüksek ve en düşük düzeylerde yer alan bireylerin kimler olduğu, tercih ettikleri okuma ortamı ile kendilerinin ve en yakın arkadaşlarının okuma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğuna dair sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin yanıtları, online argümantasyon yönteminin uygulandığı [www.beyazpano.com](http://www.beyazpano.com) öğrenme yönetim sistemine kaydedilmiştir.

## Ölçme Aracı

Bu çalışmada kullanılan Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği, Likert tipi beşli derecelendirmeye sahip, 25'i olumlu ve 8'i

olumsuz toplam 33 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin güvenirlik katsayısı .937 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .838 olarak bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan ölçeğe ek olarak öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının, okudukları kitap türlerinin, ailelerindeki okuma alışkanlığının en yüksek ve en düşük düzeyde olduğu bireylerin, tercih ettikleri okuma ortamlarının (dijital, basılı), kendilerinin ve en yakın arkadaşlarının okuma alışkanlığı düzeylerinin, her birinin ayrı ayrı bağımlı değişken olan öğrencilerin eleştirel düşünme beceri ön-test ve son-test puanlarında anlamlı farklılığa yol açıp açmadığını belirlemek; varsa hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 15 programı ile analiz edilmiş; Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ortalaması 2.89 ve son-test ortalaması ise 3.95 olarak bulunmuştur. 8 haftalık uygulamanın sonunda oluşan özyeterlik algısı artışının istatistiksel anlamlılığı üzerine yapılan bağımlı örneklem t-testi (Tablo 1) sonucuna göre çalışma kapsamında oluşturulan tartışma ortamının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede bir artışa yol açtığı belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmadan elde edilen bulgular, oluşturulan tartışma ortamının öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlik algısı düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 1. Eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puanlarının bağımlı örneklem t-testi istatistikleri

	Ortalama	SS	t	df	p
ONTEST-SONTEST	-1.06	.32	-24.65	54	.000

ANOVA analizleri aşağıdaki alt başlıklar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

#### a. Kitap okuma sıklığı:

Katılımcıların kitap okuma sıklığının belirlenmesinde (1) Hiç, (2) Yılda 1-2 kitap, (3) Ayda 1-2 kitap ve (4) Haftada 1-2 kitap seçenekleri kullanılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .422 ve .814 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Kitap okuma sıklığına bağlı eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puan ortalamaları

Kitap okuma sıklığı	Ön-test	Son-test
Hiç	2.566	3.404
Yılda 1-2 kitap	2.816	3.921
Ayda 1-2 kitap	3.003	4.016
Haftada 1-2 kitap	3.162	4.364

Tablo 2’de görüldüğü üzere kitap okuma sıklığı arttıkça bireylerin eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puanları artmaktadır.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, kitap okuma sıklığının eleştirel okuma üzerindeki etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Katılımcılar, kitap okuma sıklıklarına göre 4 gruba ayrılmıştır (Grup 1: hiç kitap okumayan, Grup 2: yılda 1-2 kitap okuyan, Grup 3: ayda 1-2 kitap okuyan, Grup 4: haftada 1-2 kitap okuyan). Dört farklı kitap okuma sıklığı için Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken  $F(3, 51) = 1.635$ ,  $p = .193$ ; Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test puanlarında yine  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır  $F(3, 51) = 3.571$ ,  $p = .020$ . Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü sırasıyla .09 ve .17 olarak bulunmuştur. Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığından Post-hoc analizleri gerçekleştirilmemiştir. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan Post-hoc analizleriyle incelendiğinde ise (Tukey HSD testi kullanan Post-hoc kıyaslamalar) Grup 1 için elde edilen ortalama puanın ( $M = 3.404$ ,  $SD = .315$ ) Grup 4 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 4.364$ ,  $SD = .578$ ) anlamlı bir biçimde farklı olduğu görülmektedir. Grup 2 ( $M = 3.921$ ,  $SD = .372$ ) ve Grup 3 ( $M = 4.016$ ,  $SD = .363$ ) ne Grup 1’den ne de Grup 4’ten anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

### b. En çok tercih edilen kitap türü:

En çok tercih edilen kitap türlerinin belirlenmesinde katılımcılara (1) bilimsel-araştırma, (2) roman-öykü-tiyatro, (3) şiir ve (4) deneme-gezi-anı türünde metin seçenekleri sunulmuştur. Gerçekleştirilen analizlerde varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .346 ve .656 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. En çok tercih edilen kitap türlerine bağlı eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puan ortalamaları

Tercih edilen kitap türü	Ön-test	Son-test
Bilimsel-Araştırma	2.828	3.748

Roman-Öykü-Tiyatro	2.890	3.953
Şiir	3.636	4.864
Deneme-Gezi-Anı	2.394	3.667

Tablo 3'te şiir kitabını tercih eden katılımcıların eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puanlarının en yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum, şiir okumayı tercih eden bireylerin eleştirel okuma özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, tercih edilen kitap türünün katılımcıların eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Katılımcılar, en çok tercih ettikleri kitap türüne göre 4 gruba ayrılmıştır (Grup 1: bilimsel-araştırma türü kitaplar, Grup 2: roman-öykü-tiyatro türü kitaplar, Grup 3: şiir türü kitaplar, Grup 4: deneme-gezi-anı türü kitaplar). Tercih edilen dört farklı kitap türü için Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ön-test için  $F(3, 51) = 2.982$ ,  $p = .040$  ve son-test için  $F(3, 51) = 5.276$ ,  $p = .003$  olarak hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü ise sırasıyla .15 ve .24 olarak bulunmuştur.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan Post-hoc analizleriyle incelendiğinde (Tukey HSD testi kullanan Post-hoc kıyaslamalar) Grup 3 için elde edilen ortalama puanın ( $M = 3.636$ ,  $SD = .557$ ) Grup 4 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 2.394$ ,  $SD = .429$ ) anlamlı bir biçimde farklı olduğunu işaret etmektedir. Grup 1 ( $M = 2.828$ ,  $SD = .497$ ) ve Grup 2 ( $M = 2.890$ ,  $SD = .419$ ) ne Grup 3'ten ne de Grup 4'ten anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği son-test puan ortalamaları arasındaki fark Tukey HSD testi kullanan Post-hoc kıyaslamalar ile incelendiğinde ise Grup 3 ( $M = 4.864$ ,  $SD = .145$ ) Grup 1 ( $M = 3.748$ ,  $SD = .344$ )'den, Grup 2 ( $M = 3.953$ ,  $SD = .371$ )'den ve Grup 4 ( $M = 3.667$ ,  $SD = .171$ )'ten anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Grup 1, Grup 2 ve Grup 4'ün herhangi bir ikili kombinasyonları arasında son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

### c. Ailede okuma alışkanlığı en yüksek düzeyde olan birey:

Ailedeki okuma alışkanlığı en yüksek düzeyde olan bireyin seçiminde (1) anne, (2) baba, (3) kız kardeş (4) erkek kardeş ve (5) ben seçenekleri kullanılmıştır. Yapılan analizlerde varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .332 ve .979 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 4'de verilmektedir.

Tablo 4. Ailedeki okuma alışkanlığı en yüksek düzeyde olan birey seçimleriyle eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puan ortalamaları

Okuma alışkanlığı en yüksek birey	Ön-test	Son-test
-----------------------------------	---------	----------

Anne	2.784	3.883
Baba	2.961	4.052
Kız kardeş	2.835	3.966
Erkek kardeş	2.983	3.963
Ben	2.606	3.636

Tablo 4 incelendiğinde, “Ailenizde okuma alışkanlığı en yüksek düzeyde olan kişi kimdir?” sorusuna “ben” yanıtını veren katılımcıların eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puanlarının diğer aile bireylerini seçenlerle karşılaştırıldığında daha düşük olduğu görülmektedir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, ailedeki okuma alışkanlığı en yüksek bireyin katılımcıların eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Ailedeki okuma alışkanlığı en yüksek bireyler 5 gruba ayrılmıştır (Grup 1: anne, Grup 2: baba, Grup 3: kız kardeş, Grup 4: erkek kardeş, Grup 5: ben). Ailedeki okuma alışkanlığı en yüksek bireyin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Zira ön-test için  $F(4, 50) = .613$ ,  $p = .655$  ve son-test için  $F(4, 50) = .456$ ,  $p = .768$  olarak hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü ise sırasıyla .05 ve .04 olarak bulunmuştur.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığından Post-hoc analizleri gerçekleştirilmemiştir. Bir başka ifadeyle, eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test puan ortalamaları kıyaslandığında Grup 1 ( $M = 2.784$ ,  $SD = .409$ ), Grup 2 ( $M = 2.961$ ,  $SD = .237$ ), Grup 3 ( $M = 2.835$ ,  $SD = .500$ ), Grup 4 ( $M = 2.983$ ,  $SD = .487$ ) ve Grup 5 ( $M = 2.606$ ,  $SD = .257$ )’in ikili kombinasyonlarının ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Benzer biçimde, eleştirel okuma özyeterlik algı son-test puan ortalamaları incelendiğinde Grup 1 ( $M = 3.883$ ,  $SD = .373$ ), Grup 2 ( $M = 4.052$ ,  $SD = .399$ ), Grup 3 ( $M = 3.966$ ,  $SD = .468$ ), Grup 4 ( $M = 3.963$ ,  $SD = .369$ ) ve Grup 5 ( $M = 3.636$ ,  $SD = .471$ )’in ikili kombinasyonlarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### **d. Ailede okuma alışkanlığı en düşük düzeyde olan birey:**

Ailedeki okuma alışkanlığı en düşük düzeyde olan bireyin seçiminde de (1) anne, (2) baba, (3) kız kardeş (4) erkek kardeş ve (5) ben seçenekleri kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .378 ve .621 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Ailedeki okuma alışkanlığı en düşük düzeyde olan birey seçimleriyle eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puan ortalamaları

Okuma alışkanlığı en düşük birey	Ön-test	Son-test
Anne	2.872	3.939
Baba	2.948	3.965
Kız kardeş	3.040	4.197
Erkek kardeş	2.758	3.818
Ben	2.530	3.697

Tablo 5 incelendiğinde, ailedeki en düşük düzeyde olan bireyi “ben” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının en düşük eleştirel okuma özyeterlik düzeyinde olduğu görülmektedir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, ailedeki okuma alışkanlığı en düşük bireyin katılımcıların eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Ailedeki okuma alışkanlığı en düşük bireyler 5 gruba ayrılmıştır (Grup 1: anne, Grup 2: baba, Grup 3: kız kardeş, Grup 4: erkek kardeş, Grup 5: ben). Ailedeki okuma alışkanlığı en düşük bireyin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Zira ön-test için  $F(4, 50) = .719$ ,  $p = .583$  ve son-test için  $F(4, 50) = .955$ ,  $p = .440$  olarak hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü ise sırasıyla .05 ve .07 olarak bulunmuştur.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığından Post-hoc analizleri gerçekleştirilmemiştir. Bir başka ifadeyle, eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test puan ortalamaları kıyaslandığında Grup 1 ( $M = 2.872$ ,  $SD = .480$ ), Grup 2 ( $M = 2.948$ ,  $SD = .513$ ), Grup 3 ( $M = 3.040$ ,  $SD = .184$ ), Grup 4 ( $M = 2.758$ ,  $SD = .342$ ) ve Grup 5 ( $M = 2.530$ ,  $SD = .236$ )’in ikili kombinasyonlarının ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Benzer şekilde, eleştirel okuma özyeterlik algı son-test puan ortalamaları incelendiğinde Grup 1 ( $M = 3.939$ ,  $SD = .459$ ), Grup 2 ( $M = 3.965$ ,  $SD = .415$ ), Grup 3 ( $M = 4.197$ ,  $SD = .198$ ), Grup 4 ( $M = 3.818$ ,  $SD = .304$ ) ve Grup 5 ( $M = 3.697$ ,  $SD = .386$ )’in ikili kombinasyonlarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### e. Tercih edilen okuma ortamı:

Katılımcılara “en çok tercih ettikleri okuma ortamı” sorulmuş; (1) internet, (2) e-kitap/e-dergi ve (3) basılı kitap-dergi seçeneklerinden birini tercih etmeleri istenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .516 ve .521 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 6’da verilmektedir:

Tablo 6. Tercih edilen okuma ortamına bağlı eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puan ortalamaları

En çok tercih edilen okuma ortamı	Ön-test	Son-test
İnternet	2.818	4.273
E-kitap/E-dergi	2.712	3.818
Basılı kitap-dergi	2.903	3.946

Tablo 6'dan “basılı kitap-dergi” okuma ortamını seçen öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının ön-testte daha yüksek çıkmıştır; ancak online argümantasyon yönteminin uygulandığı proje uygulamasının sonunda, tercih ettikleri okuma ortamlarını “internet” olarak seçen öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarında en çok artış gözlenmiştir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, tercih edilen okuma ortamının eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerine etkisini incelemek amacıyla tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Tercih edilen okuma ortamı 3 gruba ayrılmıştır (Grup 1: internet, Grup 2: e-kitap/e-dergi, Grup 3: basılı kitap-dergi). En çok tercih edilen okuma ortamının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Zira, ön-test için  $F(2, 52) = .195$ ,  $p = .823$  ve son-test için  $F(2, 52) = .742$ ,  $p = .481$  olarak hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü ise sırasıyla .01 ve .03 olarak bulunmuştur.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığından Post-hoc analizleri gerçekleştirilmemiştir. Bir başka ifadeyle, eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test puan ortalamaları kıyaslandığında Grup 1 ( $M = 2.818$ ,  $SD = .171$ ), Grup 2 ( $M = 2.712$ ,  $SD = .536$ ) ve Grup 3 ( $M = 2.903$ ,  $SD = .459$ )'ün ikili kombinasyonlarının ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer biçimde eleştirel okuma özyeterlik algı son-test puan ortalamaları incelendiğinde Grup 1 ( $M = 4.273$ ,  $SD = .429$ ), Grup 2 ( $M = 3.818$ ,  $SD = .129$ ) ve Grup 3 ( $M = 3.946$ ,  $SD = .408$ )'ün ikili kombinasyonlarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### f. Bireyin okuma alışkanlığı:

Bireylerin okuma alışkanlığının belirlenmesine yönelik “Okuma alışkanlığınızın hangi düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların (1) çok zayıf, (2) zayıf, (3) orta, (4) iyi ve (5) çok iyi seçeneklerinden birini seçmesi istenmiştir. ANOVA analizinin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .516 ve .404 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Bireyin okuma alışkanlığına bağlı eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test ve son-test puan ortalamaları



Bireyin okuma alışkanlığı	Ön-test	Son-test
Çok zayıf	2.731	3.796
Zayıf	2.784	3.870
Orta	2.845	3.894
İyi	2.957	4.035
Çok iyi	3.859	4.788

Tablo 7’de görüldüğü üzere bireyin okuma alışkanlığı arttıkça ön-test ve son-test puanları artmaktadır. Bu durum, okuma alışkanlığı ile eleştirel okuma özyeterlik algısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, bireyin okuma alışkanlığının eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemek için tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Katılımcılar, okuma alışkanlıklarına göre 5 gruba ayrılmıştır (Grup 1: çok zayıf, Grup 2: zayıf, Grup 3: orta, Grup 4: iyi, Grup 5: çok iyi). Beş farklı okuma alışkanlığı düzeyi için Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Zira ön-test için  $F(4, 50) = 5.336$ ,  $p = .001$  ve son-test için  $F(4, 50) = 5.072$ ,  $p = .002$  olarak hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü ise sırasıyla .30 ve .29 olarak bulunmuştur.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan Post-hoc analizleriyle incelendiğinde (Tukey HSD testi kullanan Post-hoc kıyaslamalar) Grup 5 için elde edilen ortalama puanın ( $M = 3.859$ ,  $SD = .551$ ) Grup 1 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 2.731$ ,  $SD = .380$ ), Grup 2 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 2.784$ ,  $SD = .297$ ), Grup 3 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 2.845$ ,  $SD = .357$ ) ve Grup 4 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 2.957$ ,  $SD = .498$ ) anlamlı bir biçimde farklı olduğunu işaret etmektedir. Grup 1, Grup 2, Grup 3 ve Grup 4’ün ikili kombinasyonları arasında ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan Post-hoc analizleriyle incelendiğinde (Tukey HSD testi kullanan Post-hoc kıyaslamalar) benzer şekilde Grup 5 için elde edilen ortalama puanın ( $M = 4.788$ ,  $SD = .169$ ) Grup 1 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 3.796$ ,  $SD = .325$ ), Grup 2 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 3.870$ ,  $SD = .297$ ), Grup 3 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 3.894$ ,  $SD = .363$ ) ve Grup 4 için elde edilen ortalama puandan ( $M = 4.035$ ,  $SD = .432$ ) anlamlı bir biçimde farklı olduğunu işaret etmektedir. Grup 1, Grup 2, Grup 3 ve Grup 4’ün ikili kombinasyonları arasında son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### g. En yakın arkadaşın okuma alışkanlığı:

Katılımcılara, en yakın arkadaşların okuma alışkanlığının belirlenmesine yönelik “En yakın arkadaşınızın okuma alışkanlığınızın hangi düzeyde olduğunu

*düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltmiş ve (1) çok zayıf, (2) zayıf, (3) orta, (4) iyi ve (5) çok iyi seçeneklerinden birinin seçilmesi istenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve ön-test ile son-test puanlarında elde edilen sırasıyla .288 ve .423 değerlerinin  $p > .05$  olmasından dolayı homojenlik varsayımının sağlandığı görülmüştür. Bu gruplara ait ön-test ve son-test puan ortalamaları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. En yakın arkadaşın okuma alışkanlığına bağlı ön-test ve son-test puan ortalamaları

En yakın arkadaşın okuma alışkanlığı	Ön-test.	Son-test
Çok zayıf	2.864	3.894
Zayıf	2.778	3.952
Orta	2.955	3.884
İyi	2.856	4.040
Çok iyi	3.111	4.040

Tablo 8 incelendiğinde grupların son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmekte fakat okuma alışkanlığının düzeyi ile puanlar arasında sistematik bir değişimden (artıştan) söz edilememektedir. Daha açık bir deyişle, en yakın arkadaşın okuma alışkanlığının artması ön-test ve son-test puanlarında bir artış ya da azalışa karşılık gelmemektedir.

Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği tarafından ölçüldüğü biçimiyle, bireyin en yakın arkadaşının okuma alışkanlığının eleştirel okuma özyeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tek faktörlü gruplar arası varyans analizi yürütülmüştür. Katılımcılar, en yakın arkadaşlarının okuma alışkanlıklarına göre 5 gruba ayrılmıştır (Grup 1: çok zayıf, Grup 2: zayıf, Grup 3: orta, Grup 4: iyi, Grup 5: çok iyi). Beş farklı okuma alışkanlığı düzeyi için Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puanlarında  $p < .05$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Zira ön-test için  $F(4, 50) = .487$ ,  $p = .746$  ve son-test için  $F(4, 50) = .373$ ,  $p = .827$  olarak hesaplanmıştır. Eta kare kullanılarak hesaplanan ön-test ve son-test puanlarının etki büyüklüğü ise sırasıyla .04 ve .03 olarak bulunmuştur.

Grupların, Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığından Post-hoc analizleri gerçekleştirilmemiştir. Bir başka ifadeyle, eleştirel okuma özyeterlik algı ön-test puan ortalamaları kıyaslandığında Grup 1 ( $M = 2.864$ ,  $SD = .321$ ), Grup 2 ( $M = 2.778$ ,  $SD = .285$ ) ve Grup 3 ( $M = 2.955$ ,  $SD = .459$ ), Grup 4 ( $M = 2.856$ ,  $SD = .495$ ) ve Grup 5 ( $M = 3.111$ ,  $SD = .195$ )’in ikili kombinasyonlarının ön-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Benzer şekilde, eleştirel okuma özyeterlik algı son-test puan ortalamaları incelendiğinde Grup 1 ( $M = 3.894$ ,  $SD = .021$ ), Grup 2 ( $M = 3.952$ ,  $SD = .408$ ), Grup 3 ( $M = 3.884$ ,  $SD = .390$ ), Grup 4 ( $M = 4.040$ ,  $SD = .469$ ) ve Grup 5 ( $M = 4.040$ ,  $SD = .305$ )’in ikili kombinasyonlarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ölçekte yer alan 33 maddeye verilen yanıtlar ayrıntılı incelenmiş ve madde bazında Tablo 9’da yer alan ön-test ve son-test puan ortalamaları elde edilmiştir.

Tablo 9. Eleştirel okuma özyeterlik algı ölçeği maddelerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları

Madde	Ön-test	Son-test
1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.	2.618	4.000
2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.	2.527	3.745
3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.	2.909	3.945
4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.	2.818	4.000
5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	3.055	3.909
6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.	2.727	4.091
7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.	2.836	3.927
8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.	3.036	4.073
9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.	2.709	4.091
10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.	3.000	4.055
11. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.	2.982	4.036
12. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.	2.873	4.000
13. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.	2.873	3.800
14. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.	3.055	4.000
15. Okuduğum metindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim.	2.727	4.055
16. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.	2.727	3.673
17. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.	2.818	4.018
18. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim.	2.855	4.000
19. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.	3.000	4.091
20. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.	2.891	4.109
21. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.	2.782	3.636
22. Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.	2.836	4.055
23. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.	2.836	3.909
24. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.	2.727	4.000
25. Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemekte zorlanırım.	3.109	3.818
26. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.	3.236	3.927
27. Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşarım.	3.273	3.855
28. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.	2.836	4.036
29. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.	3.200	3.873
30. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim.	3.036	3.982
31. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.	2.855	4.073
32. Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.	2.727	3.691
33. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.	2.964	3.982

Tablo 9’daki öğretmen adaylarının Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeği maddelerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ön-testte 5 puan üzerinden en düşük puan aldıkları üç maddenin sırasıyla 2. madde (alınan ön-test puan ortalaması=2.527), 1. madde (alınan ön-test puan ortalaması=2.618) ve 9. madde (alınan ön-test puan ortalaması= 2.709) olduğu bulgulanmıştır. Öğretmen adaylarının son testte 2. maddeden aldıkları puan ortalaması 3.745’e; 1. maddeden aldıkları puan ortalaması 4.000’a ve 9. maddeden aldıkları puan ortalaması 4.091’e yükselmiştir. Buna karşılık

öğretmen adaylarının ön-testte en yüksek puan ortalamasını aldıkları üç madde sırasıyla 27. (alınan ön-test puan ortalaması= 3.273) , 26. (alınan ön-test puan ortalaması=3.236) ve 29. (alınan ön-test puan ortalaması=3.200) maddelerdir. Son testte 27. maddeden alınan puan ortalaması 3.855'e; 26. maddeden alınan puan ortalaması 3.927'ye ve 29. maddeden alınan puan ortalaması 3.873'e yükselmiştir. Diğer maddelerin ön-test puanları ile son-test puanları arasında da benzer oranlarda puan artışları söz konusudur.

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonunda kitap okuma sıklığı arttıkça bireylerin eleştirel okuma özyeterlik algısı ön-test ve son-test puanlarının arttığı görülmektedir. Topçuoğlu Ünal ve Sever'in çalışmasının (2013) sonuçlarından farklı olarak, bu çalışmanın sonunda şiir kitabını tercih eden katılımcıların eleştirel okuma özyeterlik algısı ön-test ve son-test puanlarının diğer türlere göre daha yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum, şiir okumayı tercih eden bireylerin eleştirel okuma özyeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ailede en çok kitap okuyan bireyi "ben" olarak işaretleyen öğretmen adaylarının, eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçeğinden en düşük puan alanlar olması da, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarını destekleyecek biçimdedir. Yani ailede okuma alışkanlığı düşük düzeyde ise eleştirel okuma özyeterlik algısı da düşük gözlenmektedir.

Türkiye'de elektronik ortamlardan kitap okuma düzeyi henüz istenen düzeyde değildir. Güneş ve Kırmızı (2014) tarafından gerçekleştirilen E-kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (EKOT) kullanıldığı Çelik'in (2015) çalışmasında da lise öğrencilerin e-kitap okuma tutum düzeyi düşük çıkmıştır. Bu çalışma da öğretmen adaylarının tercih ettiği okuma ortamının basılı kitaplar olduğu ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak eleştirel okuma özyeterlik algısının en yüksek olduğu öğretmen adaylarının seçtiği okuma ortamı dijital değil basılı metinlerdir. Okuma alışkanlığını "çok iyi" düzeyde olarak tanımlayan öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algı düzeyi, diğer öğretmen adaylarının algı düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, örnek çalışma grubunda yer alan katılımcıların kendini ve okuma alışkanlık düzeyini tutarlı biçimde betimleyebildiğini göstermektedir. Eleştirel okuma özyeterlik algısı ölçeği için oluşturulan değişkenlerden biri olan "en yakın arkadaşın okuma düzeyi" de anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu durum, öğretmen adayların eleştirel okuma özyeterlik algılarının düzeyini, yakın arkadaşların okuma düzeyinin etkilemediğini göstermektedir.

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının Karadeniz (2014) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeğinden aldıkları en düşük puanların "Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.", "Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.", ve "Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim." içerikli 1, 2 ve 9. maddelerinden düşük puan aldıkları bulgulanmıştır. Bu üç madde okurun, yazar ve onun metni üzerine en geniş kapsamlı çıkarımları içermektedir. Bu çalışmanın sonunda, ön-testte en düşük çıkan bu maddelerin son-testte genel olarak 1-1.5 puan aralığında artış göstermesi, online argümantasyon yönteminin öğretmen adaylarının en düşük puan aldıkları eleştirel okuma özyeterlik algısı düzeyinde de ilerleme sağlamalarına yardımcı olduğu da söylenebilmektedir.

Öğretmen adaylarının ön-testte en yüksek puan ortalaması aldıkları 26, 27 ve 29. maddelerin içeriği sırasıyla "Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.", "Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç

ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşıyorum.” ve “Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.” dir. Bu içerikler, diğer maddelerin içeriğine göre göre bir metinden elde edilmesi daha kolay olan çıkarımları kapsamaktadır. Bu çalışmanın sonunda, online argümantasyon yöntemi ile öğretmen adaylarının bu maddelerin içeriğine dönük özyeterlik algılarının da genel olarak 0.5-0.7 puan aralığında arttığı belirlenmiştir.

Eleştirel okuma, bireylerin, metinleri derinlemesine anlama ve kullanma çabasıdır. Yazarın iletilerine, metnin içeriksel ve biçimsel tutarlığına dönük çıkarımlar yapılabilirse, bir metnin başarılı biçimde yazılıp yazılmadığına karar verebiliyorsa eleştirel okuma becerisini edinmiş demektir.

Eleştirel okuma becerisini geliştirebilmek için öğretmenlerin nitelikli metinler bulup öğrencilere sunmaları ve bu metinler üzerine öğrencilerin derinlemesine anlama çalışmaları yapabilecekleri, tartışabilecekleri soruları onlara sormaları gerekir. Moraru ve LeBoutillier (2009), Hall ve Piazza (2008) ve Okeke (2010) çalışmalarının sonuçlarını destekleyecek biçimde bu çalışmada, etkili okuma metinleri ve etkili sorular yardımıyla öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular da alanyazını destekler niteliktedir. Online argümantasyon yönteminin eleştirel okuma düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın öğrenme ortamı ve sonuçlarıyla öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilecek ilerideki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Abd Kadir, N.; Subki, R.N.; Ahmad Jamal, F.H.; Ismail, J. (2014). The importance of teaching critical reading skills in a malaysian reading classroom, The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings, 208-219.
- Alexopoulou E., Driver R. (1996). Small-group discussion in physics: Peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 1099-1114.
- Alston, D.N. (1972). An investigation of the critical reading ability of classroom teachers in relation to background factors. *Educational Leadership Journal of the Association Supervision and Curriculum Development*, 5, 341-343.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi, *Turkish journal of education*, 2(3), 40-49.
- Aybek, B; Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Bell, P., & Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.

- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin e-kitap okuma tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 271-284.
- Çetinkaya, G.; Ülper, H.; Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Güneş, A.; Güneş, F. (2014). Teaching critical reading in schools and associate with education , *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)* 4:961-966.
- Güneş, F.; Kırmızı, F.S. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Hall, L. & Piazza, S. (2008). Critically reading texts: What students do and how teachers can help. *Reading Teacher*, 62(1), 32-41.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-40.
- Moraru, A., & LeBoutillier, J. C. (2009). Enhancing undergraduate critical reading skills in neuroscience using instructor-developed study guides. *CELT (Vol. 2)*. Retrieved from <http://celt.uwindsor.ca/ojs/ledy/index.php/CELT/article/view/3215>
- Okeke, M. (2010) Improving disadvantaged adolescents' critical reading skills using direct instruction, University of Maryland. Bu yayına 12 Mayıs 2017 tarihinde ulaşılmıştır: <http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/10724/Okeke.pdf>
- Pateşan, M.; Balagiu, A.; Zechia, D.; Alibec, C. (2014). Critical Reading, *Buletin Ştiinţific*, 1(37), 62-67.
- Topçuoğlu Ünal, F. ; Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Queen University (2013). *Critical Reading for Graduate Students*. Learning Strategies, Student Academic Success. Stauffer Library, 101 Union Street Queen's University,

Kingston, ON, K7L 5C4. Website: [sass.queensu.ca/learningstrategies/](http://sass.queensu.ca/learningstrategies/) Email: [learning.strategies@queensu.ca](mailto:learning.strategies@queensu.ca). This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike2.5 Canada License.

Yeşiloğlu, S.N. (2007). Gazlar konusunun lise öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zabihi, R.; Pordel, M. (2011). An Investigation of critical reading in reading textbooks: A Qualitative analysis, *International Education Studies*, 4( 3), 80-87.

Zeidler, D. L. (1997). The central role of fallacious thinking in science education. *Science Education*, 81, 483– 496.