

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

NURCAN UĞURLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Nurcan UĞURLU

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

FACTORS AFFECTING STUDENTS' CRITICAL READING
SKILLS: A META-ANALYSIS STUDY

Hazırlayan
NURCAN UŐURLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

KIRŞEHİR- 2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Nurcan UĞURLU tarafından hazırlanan “*Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisini Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması*” adlı tez çalışması 19.08.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

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

.../.../20..

Nurcan UĞURLU

İmza

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Nurcan UĞURLU

Danışman: Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

2022-(XI+115)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Bu araştırmanın amacı, meta-analiz yöntemiyle öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2006-2021 yılları içinde ulusal seviyede yapılan lisansüstü tezler ve hakemli dergilerde yayımlanan araştırmalar taranarak eleştirel okuma becerisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın tarama evresinde “eleştirel, eleştirel okuma, eleştirel okuma becerisi” gibi kelimeler anahtar sözcük olarak seçilmiştir. Araştırma için incelenecek bilimsel makalelere ulaşmak için Google Akademik arama motoru, TUBİTAK ULAKBİM, EBSCO ve Dergipark veri tabanları kullanılırken lisansüstünde yapılan tezlere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde bulunan tezlerden ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin; sınıfının, cinsiyetinin, yaşadığı yerleşim yerlerinin, anne-babasının eğitim seviyesinin, içinde bulunduğu ekonomik koşulların eleştirel okuma becerisine ne derecede katkı sağladığını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların bulguları incelenmiştir. Meta-analiz çalışmasına dâhil edilecek araştırmalar seçilirken bazı ölçütler doğrultusunda karar verilmiştir. Bunlar; 2006 ile 2021 yılları arasında yapılmış çalışmalar olması, standart sapma ve ortalama değerlerinin bulunması, araştırmaların Türkçe hazırlanmış olması ve çalışmalardaki dağılımın normalliği gibi ölçütlerdir. Meta-analize katılma ölçütlerini sağlayan 13 yüksek lisans tezi ve 31 makaleden oluşan toplam 44 çalışmanın genel etki büyüklükleri ve etki büyüklükleri incelenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan meta-analitik düzeydeki etki analizleri verileri için çalışmaların aritmetik ortalamaları, örneklem sayıları, t ve p değerleri ile standart sapma sayısal verileri hesaplanmıştır.

Meta-analiz içindeki araştırma sonuçlarının istatistiksel anlamlılık seviyesi $p=0,05$ şeklinde kabul edilmiştir. Ulaşılan etki büyüklükleri düzeyi heterojen bir yapıya sahip olduğu için rastgele etkiler modelinin çalışmaya daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Meta-analizdeki istatistiksel veriler

sonucunda kitaplığı bulunma değişkenine göre bulunanların, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, anne-baba eğitim seviyesine göre lisans mezunu anne ve lise mezunu babaların çocuklarının ve ailenin gelir düzeyi değişkenine göre aile geliri orta seviyede olan katılımcıların eleştirel okuma becerilerinin daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Okuma, Eleştirel Okuma Becerisi, Meta-Analiz.



ABSTRACT

FACTORS AFFECTING STUDENTS' CRITICAL READING SKILLS: A META-ANALYSIS STUDY

M.Sc.Thesis

Preparer: Nurcan UĞURLU

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

2022-(XI+115)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Asst. Prof. Dr. Murat YİĞİT

The main purpose of this research is to reach a general judgment about the factors affecting students' critical reading skills by applying the meta-analysis method. In line with this goal, studies rich in information about the factors affecting critical reading skills were included in this study by scanning the master's theses made at the national level and accepted studies published in peer-reviewed journals in the years 2006-2021. In the scanning phase of the research, words such as "critical, critical reading, critical reading skills" were chosen as keywords. While the google academic search engine, TÜBİTAK ULAKBİM, EBSCO and Dergipark data extensions were used to reach the scientific articles to be examined in the research, the theses made in the graduate school were reached from the theses in the National Thesis Center of the Council of Higher Education. In the study aimed at revealing how much the class, gender, place of residence, parents, education level, and economic conditions contribute to critical reading skills have been examined. While selecting the studies to be included in the meta-analysis study, was decided in line with some criteria. These are the criteria such as the results of the studies conducted between 2006 and 2021, the standard deviation and mean values, the fact that the studies were prepared in Turkish, and the normality of the distribution in the studies. The overall effect sizes and effect sizes of 44 studies consisting of 13 master's theses and 31 articles that met the criteria for participating in the meta-analysis were examined. The arithmetic means, sample numbers, t and p values, and standard deviation numerical data of the studies were calculated for the meta-analytic level effect analysis data revealed in the study. The statistical significance level of the research results in the meta-analysis was accepted as $p=0.05$. The random effects model is more suitable for the study since the effect size level reached has a heterogeneous structure. As a result of the statistical data in the meta-analysis, students with a library according to the variable of presence, female students according to the gender factor, students with a bachelor's degree and a high school education level according to the education

level of the parents, and students with a medium family income according to the income level of the family have higher critical reading skills. size has been reached.

Keywords: Critical Reading, Critical Reading Skill, Meta-Analysis.



ÖN SÖZ

Okuma eylemi, bireyin kazanması gereken en önemli becerilerin başında gelmektedir. Okuma bir süreç işidir; bu sebeple şekil, içerik ve anlam birimlerinin işler durumda olması gerekmektedir. Okuma süreci süreklilik arz ettiğinde eleştirel okuma becerisi kazanılmakta bu da bireye yarar sağlamaktadır. Eleştirel okuma becerisinin kazanılabilmesi okumanın yaşam boyu sürdürülebilir olmasıyla yakından ilişkilidir. Eleştirel okumanın beceri olarak kazanılabilmesi ve sürdürülebilir olması bazı değişkenlere bağlı olarak meydana gelmektedir. Bu nedenle bu araştırmada eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenleri üzerinde yoğunlaşmıştır.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisiyle ilgili literatürde birçok çalışmaya rastlamak mümkündür ancak bu çalışmalardan hareketle gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna ulaşılamamıştır. Bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenleri inceleyen bu meta-analiz çalışması, daha önce eleştirel okuma ile ilgili yapılan çalışmaların istatistiksel verilerini inceleyerek yeni bulgulara ulaşmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya beş bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış, çalışmanın önemi ve amacından bahsedilmiştir. Bunun yanında araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulmuş ve problem durumuna ait çeşitli kavramların tanımları yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında araştırmaya ait kuramsal ve kavramsal çerçeve bulunmaktadır. Bu bölümde eleştirel okuma kavramı ayrıntılı olarak açıklanmış; eleştirel okuma kavramı açıklanırken engellerine, önemine, temel kavramlarına, alt yapısına, şartlarına ve özelliklerine değinilmiştir. Daha sonra eleştirel okuma öğretimi ile ilgili açıklama yapılmıştır. Ülkemizde öğrencilerdeki eleştirel okuma becerisinin ne düzeyde olduğu üzerinde durulmuştur. Bu bölüm ülkemizde eleştirel okuma ve meta-analiz çalışmaları ile ilgili yapılan farklı araştırma sonuçlarının özetine yer verilerek sonlandırılmıştır.

Bu çalışmanın üçüncü kısmını yöntem bölümü oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve araştırmanın yöntemini oluşturan meta-analiz yöntemi ele alınmıştır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de özellikle son yıllarda fazlaca tercih edilen meta-analiz yönteminin dezavantajları ve avantajları ile ilgili bilgi verilmiştir. Meta-analize dâhil edilen kırk dört araştırmanın dâhil edilme ölçütleri belirtilmiş,

meta-analize alınamayan çalışmaların hariç tutulma sebepleri açıklanmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin analiz sürecinden de yöntem bölümünün son kısmında bahsedilmiştir.

Meta-analizin dördüncü bölümünü meta-analiz içinde incelenen araştırmalardan elde edilen bulgular bölümü oluşturmaktadır. Eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenlere ait istatistiksel veriler bulgular ana başlığı altında alt başlıklar olarak yer almıştır. Ulaşılan veriler şekiller ve tablolar ile açıklanmıştır.

Araştırmanın son bölümünü bulguların yorumlanmasıyla ortaya çıkan sonuç ve öneriler kısmı oluşturmuştur. Bulgular bölümünde üzerinde durulan eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenlerin sonuçları ayrı ayrı incelenmiştir. Bulgulardan sonuçlara ulaşılmış bu ulaşılan sonuçlar üzerinden daha sonra yapılacak çalışmalar için faydalı olduğuna inanılan öneriler sıralanmıştır.

Yüksek lisans tezimin oluşum evrelerinin her aşamasında anlayışı, hoşgörüsü ve sabrıyla her zaman yanımda olan, emeğini ve çabasını eksik etmeyen, bilgi ve tecrübesiyle rehber olan, tezimin bilimsel yöntemlere uygun olarak ilerlemesini sağlayan çok kıymetli ve değerli tez danışmanım Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ'e minnet ve teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatımın her evresinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme ve beni sürekli dinleyen, moral veren çalışmamı bitirmem için sürekli yanımda olan eşime teşekkürlerimi sunarım. Bunun yanında eğitim hayatımda lisans ve yüksek lisans döneminde emeğini esirgemeyen öğretmenlerime sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Kırşehir-2022

Nurcan UğURLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	5
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.4. VARSAYIMLAR	6
1.5. TANIMLAR	7
BÖLÜM II	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	8
2.1. Eleştirel Okuma	8
2.2. Eleştirel Okumanın Önemi	16
2.3. Eleştirel Okuma Becerileri:	20
2.4. Eleştirel Okumanın Temel Kavramları:.....	26
2.6. Eleştirel Okumanın Şartları:	31
2.7. Eleştirel Okuyucunun Özellikleri:	32
2. 8. Eleştirel Okuma Öğretimi:.....	37
2.9. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	47

BÖLÜM III	63
3. YÖNTEM	63
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ.....	63
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	77
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	77
3.4. DÂHİL EDİLME KRİTERLERİ.....	78
3.5. HARİÇ TUTULMA KRİTERLERİ	79
3.6. VERİLERİN ANALİZİ	79
BÖLÜM IV	82
4. BULGULAR	82
4.1. Çalışmaya Ait Betimleyici İstatistik Bulgular	82
4.2. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Genel Etki Büyüklüğü Bulguları	85
BÖLÜM V	92
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	92
5.1. SONUÇLAR.....	93
5.1.1. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörlerin Etki Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar	93
5.2. ÖNERİLER.....	97
KAYNAKÇA	100
ÖZGEÇMİŞ	114

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1. İncelenen Çalışmaların Yayın Yıllarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	81
Tablo 4.2. İncelenen Çalışmaların Gerçekleştirildikleri Bölgeye İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	82
Tablo 4.3. Çalışmaların Türlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	82
Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	83
Tablo 4.5. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	83
Tablo 4.6. Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarının Geliştirilme Biçimlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	84
Tablo 4.7. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	84
Tablo 4.8. Sabit Etkiler Modeline Göre Eleştirel Okuma Becerisi Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 4.9. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 4.10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Etki Büyüklükleri	87
Tablo 4.11. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Etki Büyüklükleri	88
Tablo 4.12. Araştırmaya Katılanların Anne Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri	88
Tablo 4.13. Araştırmaya Katılanların Baba Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri	89
Tablo 4.14. Araştırmaya Katılanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Etki Büyüklükleri	90

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

İnsanoğlunun kendini anlaması, tanınması çevreyi anlamlandırmak ve merak duygusunu gidermek için yaptığı etkinliklerin belki de en başında okuma fiili gelir. Bazı kişiler için okumak; ekmek gibi, uyku gibi temel bir ihtiyaç; bazı insanlar için bir alışkanlık ya da estetik bir unsurdur ama ortak olan tek yönü yaşam boyu ihtiyaç duyduğumuz bir etkinlik olmasıdır. Okullar toplumun büyük bir kesiminin okuma eylemini öğrendiği yerdir. Okuma kavramının tam olarak gerçekleşmesi ve beraberinde düşünmenin, sorgulamanın oluşması için öğrencide bir hazırbulunuşluğun ve merak duygusunun olması önemlidir.

2015 yılından beri etkin olan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte edilgen değil etken öğrencilerin olduğu sınıf ortamları amaçlanmaktadır (Ağgöl-Yalçın, 2018). Birbiriyle ilişkilendirilemeyen bilgileri ezberleyen öğrenciler yerine farklı bilgiler arasında anlamlı birleşmeler sağlayan, edindiği bilgileri parçalayıp birleştirebilen farklı durumlarla karşılaştığında o durumlara kendini uyarlayabilen ve yapılandırdığı bilgi parçalarını bireysel yaşamında kullanabilen öğrenciler hedeflenmektedir (Güney, 2011). Bilginin değerli olduğu toplum modelinde ilerlerken ülkemizde eğitimin amacı karar verme yetkisine sahip, yaratıcı ve eleştirel okuma ile düşünmenin geliştiği, sorunlarla başa çıkabilen, yaşam içerisinde birey olarak yer alan kişiler yetiştirmektir (Erciyes, 2015).

Bununla birlikte okullarda temel amaçlardan biri okuma alışkanlığını kazandırmak ve sürdürmektir. Okuma alışkanlığını kazanan birey sadece okuma alışkanlığını edinmiş olmayıp akademik başarı düzeyini de artıracak ve istenilen kazanımları edinme yeterliliği artacaktır. Okuma kavramı gözlerimizle gördüğümüz kelimeleri zihinsel süreçlerle yapılandırma boyutunun ötesinde çok yönlü bir kelimedir ve son yıllarda okuma çeşitleri de değişik boyutlarda ele alınmaktadır. Günümüzde eğitim sisteminde ve temel okuma becerileri içerisinde göz ardı edilemeyecek boyutta olduğu düşünülen bir diğer kavram da eleştirel okumadır. Okuma faaliyetlerini daha doğrusu eleştirel okuma becerisini anlayıp uygulayan öğrenci, okuma becerisinin/alışkanlığının boş zamanlarını doldurma eylemi olmadığını kavramakta zorlanmayacaktır.

Değişen dünya ile birlikte okuma ve anlama kavramları daha da değerli hâle gelmiştir. Okuma insanın sadece karşısındaki harfleri çözümleyerek anlamasıyla sınırlı kalmayıp onun

düşünmesini ve sorgulamasını da beraberinde getirmiştir. Son yıllarda sıkça duyduğumuz eleştirel okuma kavramı gerek okul ve iş hayatımızda gerekse günlük yaşamda yerini almıştır. Eleştirel okuma kavramı hakkında bugüne kadar birçok araştırma yapılmış tez ve makale yayımlanmıştır.

Bireyleri hayata hazırlayan ileriki yıllarına yön veren okullarımızda “Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu ve daha önce “eleştirel okuma alanında yapılan çalışmaların incelenmesi ve genellemelere ulaşılması” bu çalışmanın önceliğidir. Eleştirel okuma kavramı farklı yazarlarca değişik şekilde tanımlanmaktadır.

Bir çalışmada eleştirel okuma “okuyucunun okuduklarını düşünmesi, anlamlandırması ve sorgulayarak bir sonuca ulaşması” (Özdemir, 2013) olarak tanımlanmıştır. Çiftçi de (2006) bireylerin okuduklarını ve öğrendiklerini kendi bilgi ve deneyimleriyle eleştiri süzgecinden geçirerek daha doğruyu, daha iyiyi bulma çabaları; okuma yoluyla elde ettikleri zihin ürünlerinden eleştirel okumanın meydana geleceğini ifade eder.

Toplumun büyük bir kısmını oluşturan okullardaki öğrencilerde en büyük eksiklik okumamak ve elbette derinlikli okumamaktır. Okuduklarından şüphe eden, sorgulayan öğrenciler bir olay veya durumu daha etraflıca değerlendirebileceklerdir.

Derslerin, özellikle dil becerimizin geliştiği Türkçe derslerinin omurgasını edebî metinler oluşturmaktadır. Okuduğunu anlayan, eleştirel okuma becerisi kazanan öğrenci hem dil becerisini kazanacak hem de çevresindeki insanlarla daha sağlıklı bir iletişim kurabilecektir.

Öğrencileri ülkemizde ihtiyaç duyacakları bilgi ve tecrübeler ile donatarak onları hayata hazır hâle getirmenin önemi bilinmekte ve öğrencilere okullardaki eğitim sistemi ile istenilen davranışların belli olgunluk düzeyinde, bununla birlikte azami verimle kazandırılması istenilmekte ve eğitim sisteminin sonuçları incelendiğinde, farklı tür ve düzeydeki okullarda istenilen durumların yeterli bir şekilde kazandırılmadığı gözlenmektedir (Senemoğlu, 1988).

Öğretim programlarında yer alan kazanımların gerçekleşmesi için öncelikle öğrencinin okuma ve anlama boyutunu tamamlaması gerekmektedir. Öğrencilerin, kelime dağarcığı, okuma yöntemi ve okuduğu ortam anlamasını kolaylaştıracaktır. Sanılanın aksine eleştirel okuma yeteneğini daha üst düzeye çıkarmak amacı sadece Türkçe dersine ait bir amaç değil eğitim ve öğretimin genel amacıdır. Bireylerin temel okuma seviyesindeki öğrenmeleri daha çok bilgi düzeyindeki davranışlardan meydana gelirken eleştirel seviyedeki okuma ile zihinsel

alanın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesindeki öğrenmeler oluşmaktadır (Aydın, 2020).

Ülkemizde her alanda düşünen, düşündüğünü uygulamaya döken ve yaratıcı eserler ortaya koyabilen bireylere ihtiyaç vardır. Bireyler zamanın büyük bir bölümünü okulda geçirmekte ve olumlu davranışları da burada kazanmaktadır. Ailemizin, toplumun kısaca her alanın düşünen, sorgulayan, eleştirel okuyan insanlara ihtiyacı vardır. Öğrencilerin çoğunluğunun model olarak aldığı öğretmenlerin de eleştirel okuma becerilerini kazandırma konusunda rehber olması gerekir.

Herhangi bir yazıda okunanları salt doğru olarak kabul eden ve bunları anlamını bilmeden ezberlemeye çalışan okuyucuya eleştirel olmayan okuyucu; bir yazıda ne anlatılmak istendiğine ve bunların hangi düşüncelerle destek aldığına dikkat ederek, anlatılan konunun nasıl betimlendiğini de bilen okuyucuya daha önceki çalışmalarda eleştirel okuyucu denilmektedir (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma kavramını hayatımıza yerleştirmemiz için öncelikle doğru düşünme ya da eleştirel düşünme becerisini edinmek ve uygulamak gerekmektedir. Okullar, öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade edebildiği, demokratik iklimin hâkim olduğu bir yer olursa eleştirel düşünme, beraberinde de eleştirel okuma yaygınlaşacaktır.

Eleştirel okuma çok merak edilen bir konu olmuş ve üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Her geçen gün hızına yetişemediğimiz bir dünyada yaşamaktayız. İnsanların değişen şartlara ayak uydurmaları için okumayı bilmek artık tek başına yeterli değildir. Edindiğimiz başarıların kalıcı olması için eleştirel okuma kavramını öğrenmemiz ve uygulamamız gerekmektedir (McDonalds ve Trautman, 2006).

Adım adım ilerlediğimiz öğrenim serüvenimiz gibi eleştirel okuma da zaman ve birikim isteyen bir süreçtir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini kazanmaları ve sürdürmeleri için birçok faktörün bir araya gelmesi gerekmektedir: Okumanın anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi, merak, okuma isteği, öğrencinin bilgi birikimi, okunan metnin öğrencinin seviyesine uygunluğu gibi birçok faktör eleştirel okumayı etkileyecektir. Hepsinden de önemlisi sorgulama ve şüphe, farklı sorularla okunan yazıyı inceleme ve kendi benliğinde anlamlandırma da eleştirel okuma sürecinde oldukça önemlidir.

Günümüzde nitelikli bilgi önem kazanmıştır. Okur birçok yazar ve eser ile karşılaşmakta bazen hangisini seçeceği konuda kararsız kalmaktadır. Öğrenciler okulda kazandıkları ve hayat

boyu sürdürebilecekleri eleştirel okuma sayesinde nitelikli bilgiye ulaşabilirler. Bu sayede öğrenciler eleştirel okuma özelliğini kazandıklarında yazarın anlattığı konuda yer alan ilgili ve ilgisiz bilgi topluluğunu ayırt edebilirler ve böylelikle metnin ya da yazının anlatılan konu dışındaki bölümlerini dikkate almaz. Eleştirel okur ya da öğrenci, bu sayede yazarın yazı hakkındaki görüşlerini, donanımını, yazıda geçen zıtlıkları ve yazarın tarafsızlığını açık şekilde gözlemler (Karabay, 2013).

Her öğrencinin kendine özgü özellikleri vardır. Okunan metin her öğrencide farklı bir his ve duyu uyandırır. Öğrencilerin yaşadığı ortam, bakış açıları, ekonomik düzeyi ve yaşadıkları okuduklarını anlamlandırmada çok önemli bir rol oynar. Her metnin ya da her yazının bütün çocuklarda aynı etkiyi uyandırması beklenemez. Eleştirel okuma öğrencilere kazandırılırken bunların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Paulo Freire öğrencilere dünyaya ayak uydurmaları, doğru bir düşünce ile hareket etmeleri için “kelime okumayı” öğretmiştir eleştirel okuma kavramı da bu çalışmadan ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, gelişen yeni teknolojiler ve farklı okuryazarlık teorileri, herhangi bir yazının sadece bir doğru görüşü olduğu inancına ve yazıların genel yorumlanmasına karşı çıkmıştır (Potur, 2014; Yıldırım, 2011).

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Bu çalışmada, “Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler nelerdir?” problem cümlesine farklı araştırma sonuçlarından yola çıkarak cevap aranacaktır. Ana problem cümlesi etrafında aşağıdaki soruların cevaplarına da ulaşılmak istenmektedir:

1. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri kitaplığa sahip olup olmamaları bakımından farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine yönelik Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler ve makaleler meta-analiz yöntemi ile incelenmiş ve sonuçta meta-analiz yöntemiyle öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Gerçekleştirilen bu çalışmada meta analiz ile eleştirel okuma becerisini etkileyen etmenler ortaya konmuştur. Araştırmada eleştirel okumayı etkileyen faktörler üzerine genel yargılara ulaşılmak amaçlanmaktadır. Bu çalışma, eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörleri ortaya koyarak öğrencilere ve alana katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda öğrencilerde eleştirel okumayı etkileyen faktörler belirlenmiş olacak ve bu konuda yapılan çalışmalar ile etki büyüklüğü görülebilecektir. Çalışma neticesinde eleştirel okuma becerisinin daha çok hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya konulacak ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinmesi için hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bilgilere ulaşılabilecektir.

Eleştirel okuma yapılandırıcı eğitim boyutunda ve öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesi açısından özellikle son dönemde üzerinde durulan bir konudur. Araştırmacılar, bu konuda yapılan çalışmalarda eleştirel okumanın yaşam boyu gerekli olduğu konusunda uzlaşmaktadır. Eleştirel okumayı etkileyen faktörlerin ortaya konması hem araştırmacılara hem de öğretmenlere farklı bir bakış açısı sağlayacaktır.

Sürekli duyduğumuz ve ileriki zamanlarda daha da fazla duyulacağı düşünülen bilgi çağı kelimesinin özünde yatan eleştirel okuma kavramıdır. Çalışan ve sorgulayan beyinler artık emek çağını bilgi çağına çevirmiştir. Okuma kavramının öğrencilerce anlamlandırıldığı örgün eğitim kurumlarında eleştirel okumayı etkileyen özelliklerin ortaya konması alana katkı sağlayacaktır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Meta-analiz yöntemin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörleri incelemek için şu sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur:

- Meta analiz içine alınacak çalışmaların yazım dili Türkçe ile sınırlandırılmıştır.

- Bu çalışmada incelenen araştırmalar, 2006-2021 yıllarında Türkiye’de eleştirel okuma becerisini konu alan lisansüstü çalışma ve makaleler ile sınırlıdır. Çünkü eleştirel okuma ile ilgili daha fazla çalışmaya ulaşmak için bu yıllar arası tercih edilmiştir.
- Meta-analizde kullanılacak veriler; t ve p değeri, standart sapma ve aritmetik ortalama değerleriyle sınırlandırılmıştır.
- Meta-analiz yönteminde kullanılacak çalışmalar seçilirken normal dağılım gösteren verilere sahip olmasına dikkat edilmiştir.
- Bu çalışmaya alınacak makaleler Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM, EBSCO ve Dergipark veri tabanları ile tez sonuçları ise Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinin veri tabanı ile sınırlı tutulmuştur.

1.4. VARSAYIMLAR

Meta-analiz yönteminin uygulandığı bu araştırma aşağıda sıralanan varsayımlar sonucunda ilerlemiştir:

- Bu çalışmanın içine alınan araştırma verilerindeki bulguların raporlaştırılması ve tablollaştırılması kısmında, araştırmacıların tarafsız bir tutumda olduğu varsayılmıştır.
- Meta-analize dâhil edilen çalışma bulgularının araştırmayı yürüten araştırmacılarca objektif biçimde sonuçlara yansıtıldığı varsayılmıştır.
- Meta-analiz yöntemiyle incelenen farklı araştırmalarda oluşturulan örneklemelerin çalışma sorularına gönüllü ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bu çalışma içinde incelenen araştırmalarda kullanılan yöntemlerin çerçevesinin ve kalitesinin güvenilir ve geçerli bir yapıdan oluştuğu varsayılmıştır.
- Literatür tarama sürecinin bu araştırmadaki problemlerin çözümü için yeterli ve gerekli bilgiye sahip olduğu varsayılmıştır.
- Çalışmada yer alan araştırma verilerinin nicel araştırma tekniğine uygun biçimde oluşturulduğu varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Meta-analiz: Aynı araştırma konusuyla ilgili sonuçların genellenmesi için daha önce bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarını sistematik şekilde değerlendiren nicel yöntem ise meta-analiz yöntemi denir (Petitti, 2000). Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013) meta-analiz kavramını, farklı çalışma birimlerinde meydana gelen istatistiksel sonuçların sentezlenmesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Okuma: Dökmen (1994) okuma eylemini anlayarak okumak ve zihinsel etkinlik gerektiren bir düşünme sistemi olarak açıklar. Ona göre okumak, sözcüklerin ve cümlelerin gözle görülmesi değil onların anlaşılır olarak okunması ve anlaşılmasıdır.

Eleştirel Okuma: Arıcı (2008) eleştirel okuma kavramını; okunan metin ile iletişim kurmak, okunanla ilgili değerlendirme ve yorum yapabilme olarak ifade eder. Arıcı (2008) için eleştirel okuma etkileşim içinde olunan ideal bir okumadır. Şahin (2011) ise eleştirel okumayı, tarafsız bir biçimde metinlerin okunması olarak ele almıştır. Eleştirel okuma yapılabilmesi için okunanlar ile okuyucu düşünce, duygu ve olaylar arasındaki nedensel ifadeleri birleştirebilmelidir.

Beceri : Bir kişinin öğrenmeye bağlı ve yatkınlık sonrası bir işi başarma ve amacına uygun sonuçlandırma durumu (TDK, 2011).

Eleştirel Okuma Becerisi: Kurland (2000) eleştirel okuma becerisi kavramını etkin düşünmeden hareketle ifade eder. Kurland'a göre (2000) göre karar sürecindeki vurgu eleştirel düşünmeyi beraberinde de eleştirel okumayı etkilemektedir. Eleştirel okuma becerisindeki asıl amaç metindeki görüş, bakış açısı ve bilgileri ortaya çıkarmaktır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde eleştirel okuma ve eleştirel okuma ile ilgili literatür taramasına ait bilgiler yer almaktadır.

2.1. Eleştirel Okuma

Okuma eylemi bireyin kendini ve çevreyi anlamlandırması açısından oldukça yararlı bir faaliyettir. Eleştiri ve okuma kelimeleri birleşerek algılamayı üst seviyeye çıkaran eleştirel okumayı ortaya çıkarmıştır. Batı dillerindeki etimoloji incelendiğinde eleştiri kavramı (critic) Yunanca kritikos, krites (hükmetme) kelime kökünden türemiştir. Arapçada ise tenkid kelimesinin kökünü ifade eden nakd ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Ercilasun 1981 ve Tansel, 1987).

Eleştirel okuma hakkında yapılan araştırma sonuçları, eleştirel okumanın aslında doğru anlama ve algılama için bir ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Önceki dönemlerde bireylerin adını ve soyadını yazıp okuyabilmesi, gazete başlıklarına göz gezdirmesi ya da mektup yazabilmesi okuryazar sayılabilmesi için yeterli koşullardandı. Değişen zaman ve teknoloji ile birlikte çağdaş toplumlarda, okumak değil okuduğunu anlamak, anladığını yaşantısına yansıtma önemli hâle gelmiştir. Öğrencilere kazandırılması gereken istendik davranışlar da bu çerçevede oluşturulmaktadır (Akyol, 2001).

Eleştirel okuma bireyin okuduğu materyal ile ilgili düşünmesi, buradaki bilgileri değerlendirmesi ve okuduklarından yola çıkarak kendi yargılarına ulaşabilmesini alışkanlık hâline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2013). Kendi çıkarımlarına ulaşan ve bunu yaşantısına aktaran bireylerde kalıcılık fazla olacağı için öğrenme davranışı gerçekleşecektir.

Bunun yanında Darch ve Kameenui (1987), eleştirel okuma kavramını, okunanlar üzerine muhakeme yapma, bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma, fikirler ve olaylar arasındaki farkı görme, yazarın bakış açısını ve amacını anlama yeteneği olarak ifade etmişlerdir. Güteryüz (2003) de eleştirel okumayı, asıl amacın bilgi edinmek olduğu okumalardan ayıran farklılıklar ve bunların önemi şeklinde dile getirmiştir (Wheeler, 2007). Araştırmalarından yola çıkarak Darch ve Kammenui (1987: 82) eleştirel okuma kavramını sonuç çıkarma ve yargılama, düşüncede olan ve gerçekte var olan ilişkiyi görme ile yazarın hedefini ya da görüşlerini anlama

olarak ifade eder. Metinde anlatılanlar ile yaşananlar arasında çok büyük fark da olabilir benzerlik de olabilir. Okuyucu kıyas yapmayı, değerlendirmeyi ve farklı kaynaklardan okuduklarıyla ilgili araştırma yapmayı davranış hâline getirmelidir.

Eleştirel okuma, hedeflerin sıralanışında bilgi, kavrama ve uygulama dizilişinden sonra, bilişsel basamağın çözümlenme, duyuşsal bölümün örgütlenme ve hareketsel alanın o anki duruma uydurma sırasında gerçekleşen bir eylemdir (Güleryüz, 2003). Üst düzey zihinsel süreçlerin devreye girmesiyle meydana gelen eleştirel okuma tam olarak ilginin okuma üzerinde olmasını gerektirir. Öğrenci tam anlamıyla okumaya kendini verip sorularla algılama işini kolaylaştırır ve okuduklarını eleştiri süzgecinden geçirerek güvenilirliğini ve geçerliğini sorgular.

Criscuolo (1965), eleştirel okuma işinin, okuduğunu yorumlama ve değerlendirme sürecinde, ileri seviyede zihinsel süreç kullanmayı gerektiren ciddi bir iş olduğunu ve eleştirel okumanın ilk olarak yazılı sembollerden gerçek anlamı çıkarma; daha sonra okunan metinden hareketle derin anlamlar çıkarma, kendi yorumunu oluşturma, metinde verilen mesajları değerlendirme ve yargılama şeklinde iki seviyede gerçekleştiğini belirtmektedir. Genel olarak öğrencinin eleştirel okuma seviyesine ulaşması için kendi yaş grubuna uygun metinleri beklenen hızda okuyabilmesi, metinde okuduğunu anlayabilmesi okuma konusunda yeterli tekrarı yapmış olması, yani eleştirel okumanın olması için gerekli alt dallara sahip olması beklenmektedir (Güleryüz, 2003). Eleştirel okuma için gerekli hazırbulunmuşluğa ve alt yapıya sahip olmayan bir kişi okumadan çabuk sıkılıp uzaklaşabilir ve okuma eylemine de ön yargıyla yaklaşabilir. Öğrenciyi ya da bireyi okuma serüveninden soğutmamak için ilgi ve yaş faktörlerini göz önüne alarak önce okuma daha sonra eleştirel okuma becerisi üzerinde yoğunlaşılmalıdır.

Yoğun ve anlam karmaşasının çok olduğu bazı eserler bir kere de anlaşılabilir. Okur her okuduğunda bu eserlerden farklı bir mesaj aldığı gibi kendi fikirlerini de okudukça değiştirebilir. Yazılı materyaller eleştirel olarak okunduğunda birden fazla okunabilir ve algılama boyutu bu şekilde gelişebilir. Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) ise eleştirel okumayı bireyin sahip olduğu bilgi dağarcığı ile okuduğu yazıyı kıyaslama ve değerlendirmesi olarak ifade eder. Eleştirel okumada esas olan, okuma eyleminin büyük bir ilgi ve istek ile devam etmesi, okunanların sağlıklı olarak anlaşılması için gerek duyulduğunda yeniden okunması ve metinde bulunan düşünce ve olguların dikkatli bir biçimde izlenmesidir. Yazılı öğeleri sorgulayıcı bir gözle okuyan kişi bilincini sürekli olarak canlı tutar ve yeniler.

Flemming'e göre (2010), ana düşünce eleştirel okuma için çok önemlidir ve tam olarak okur tarafından anlaşılmalıdır. Eleştirel okuma eyleminin tam olarak gerçekleşmesi için yazıda ulaşılan sonuçların muhakeme edilmesi, ana düşüncenin kavranması ve elde ettiğimiz mantıklı sonuçların irdelenmesi gerekmektedir. Flemming (2011) eleştirel okumanın, anlama işinden tamamen farklı bir şey olmadığını düşünür. Yani eleştirel okumanın gerçekleşmesi için okunan materyalin ilk olarak doğru bir şekilde anlaşılması gerekir. Anlama işi gerçekleştikten sonra çıkarımlara ve anlaşılan mesajların ve görüşlerin dayanaklarına ulaşmak kolaylaşacaktır.

Özsoy ve Akçamete (1996), bireylerin eleştirel okuma yapabilmesi için bu alanla ilgili ön koşul becerilere ulaşması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci eleştirel okumayı yapabilmek için okuduğu metinlerdeki sözcüklerin anlamını iyi bilmelidir. Çünkü sözcükleri anlamadan eleştirel okuma tam olarak gerçekleşmeyecektir. Eleştirel okuyucu sözcüğün farklı anlamlarından okuduğu metindeki anlamını ayırabilmeli, sözcüklerin temel anlamı ile mecaz anlamının farkını görebilmeli, metinde verilmek istenen ana fikri kestirebilmeli, okuduğunu kendi cümleleriyle ifade edebilmeli, okuduğu metindeki bölümler arasındaki bağlantıyı anlamalı, yazarın hedefini, ulaşmak istediği kitleyi fark etmeli, yazarın düşüncelerini gözlemleriyle, yaşadıklarıyla ve okuduklarından yola çıkarak yorumlamalı ve karşılaştırmalar yapmalıdır. Nas (2003), bunların yanında eleştirel okumanın bitmeyen bir sorgulamayı ve farklı açılardan düşünmeyi gerektirdiğini ifade etmiştir. Sorular ve alınan cevaplarla belirsiz bilgiler netlik kazanmakta ve güvenilirliği artmaktadır. Öğrenmenin yapı taşlarından olan merak ve sorgulama bitmedikçe yeni bilgiler öğrenme hevesi de hep sürecektir.

Maker ve Lenier (1996) öğrenmenin ön planda olduğu eleştirel okumayı yazarın ifade ettikleri hakkında değer unsurlarını bulma ve metindeki satır aralarını okuma olarak nitelendirir. Maker ve Lineer (1996), sürekli olarak eleştirel okuyan okuyucular için gerekli temel becerilerin önemli olduğunu da ekler. Bahsedilen becerilerden ilki bilgi odaklı metinlerde bulunan, metnin ana düşüncesini, metindeki konuyu ve önemli ayrıntıları sağlıklı olarak anlamadır. Bir başka beceri, ikna etmeye yönelik oluşturulan metinlerde var olan yazarın görüşlerini, ortaya attıklarını ve metindeki önemli detayları görmektir. Maker ve Lineer (1996) yazıları eleştirel okuyabilen kişilerin başarılı olacağını vurgulayarak eleştirel okumada esas amacın olabildiğince gerçeklere dayanmak olduğunu anlatmışlardır. Maker ve Lineer'e göre (1996) eleştirel okuma dört unsuru kapsar: Yazarın görüşlerini belirleme, metnin ana fikrini ve iddialarını ortaya çıkarma, fikirleri sağlamlaştırmak için ortaya konan destekleyici ayrıntıları fark etme ve bunları

değerlendirme (Maker ve Lineer, 1996, akt. Özensoy, 2011). Okuma sırasında bu gereklilikleri yerine getiren okurlar, eleştirel okumayı gerçekleştirmiş olacaktırlar.

Eleştirel okuma, okunan materyal ile ilgili değerlendirmeler ve çıkarımlar yapabilmektir (Arıcı, 2017). Ele alınan veya okunan eserlerden bir sonuca ulaşmak eleştirel okumanın kazanımlarındandır. Birey okuduklarını kendisiyle özdeşleştirdiği boyutta anlama olayını gerçekleştirmiş olacaktır. Hızla akıp giden çağa ayak uydurmak için de okuma sürecinde eleştirel bir değerlendirme ve çözümleme gerekli hâle gelmektedir.

Bilgi yönünden eksikliği bulunmayan birey okuma sürecinde karşılaştırma ve analiz gibi zihinsel süreçleri yerine getirirken sözcük dağarcığından yararlanacaktır. Eleştirel okuma denilen olay bir nevi ayrıntılı düşünmek ve irdellemek olarak da nitelendirilebilir. Pirozzi (2003), eleştirel okuma sürecini bireylerin yorumlama ve değerlendirme boyutunu kapsayan, okunan metinlerin ileri seviyede anlaşılması biçiminde açıklar ve eleştirel okuma kavramını bilgisel eksikliklerin tamamlandığı ve doğru sonuçlara ulaşıldığı yer olarak tanımlar.

Eleştirel okuma, eğitim ve öğretimle iç içe gerçekleşecek bir davranıştır. Çeşitli edebiyat dallarıyla ve derslerle desteklenen eleştirel okuma becerisi öğrenciler için sevilen bir faaliyet alanına dönüşebilir. Sweet (1993), çocuk edebiyatının eleştirel okuma becerisi konusunda çocuklar için önemli bir araç olduğunu savunmuştur. Çocuk edebiyatı fikirlerin, ahlaki sorunların ve değerlerin çocuklar tarafından değerlendirilebildiği bir yerdir. Burada çocuklar derinlemesine ve etkin bir şekilde eleştirel okumayı gerçekleştirebilirler. Sweet'e göre (1993), okudukları metinlerle ilgili sorgulamalara ve tartışmalara katılan öğrenci eleştirel okuma konusunda daha başarılı olmaktadır. Eleştirel okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesi için öğretmenlerin destekleyici bir ortam hazırlamaları gerekmektedir. Böyle bir ortamda öğrenciler okudukları üzerine çıkarım yaparak soru sorabilecekler, tahminlerde bulunup karar vererek yeni fikirler oluşturabileceklerdir (Collins, 1993).

DeVoogd (2008) ise eleştirel okuma yetisinin oluşması için dört temel kavram üzerinde durur: Doğrudan kabul edilene karşı çıkma, sorun yaklaşımli sorular, kapsamlı edebiyat çalışmalarında zengin bakış açıları oluşturmak ve geçmişteki çoklu karakterler. Yaklaşımların ortaya çıkmasında bilinen ve kabul edilen bilgilerin irdelenmesi, tartışma ortamlarının oluşması ve değişik bakış açılarının zenginleştirilmesi önemli adımlardır. DeVoogd (2008) ortaya çıkan yaklaşımların eleştirel okuma ve anlamaya ilk giriş olabileceğini de ekler. Körü körüne

bağlanılan fikirler ve aksinin olabileceği düşünülmeyen görüşler etrafında dolaşıp durmak okura sadece sığ bilgiler kazandıracaktır. Oysa düşünmenin belirtisi olan kuşku ve soru sormanın olduğu yerde özgün düşünceler ve bilgiler ortaya çıkacaktır.

Bir beceri ya da öğrenme alanının üst seviyeye çıkması için bu alanla ilgili yapılacak bir eğitim bu becerinin kısa sürede ve daha kalıcı olarak yerleşmesini sağlayacaktır. Wolf, Huck ve King (1968), yaptıkları bir deneysel çalışmada, eleştirel okuma konusunda eğitimi alan öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevap ile eğitim almayan öğrencilerin verdikleri cevap arasında farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirel okuma eğitimi alan öğrenciler çıkarımda bulunarak ve değerlendirme yaparak cevap vermişler ve yanıtları ezberden uzak olmuştur.

Eleştirel okuma konusunda Maker ve Lenier (1996) çalışmalarında detayların üzerinde durulması gereken konular olduğundan bahsetmişlerdir. Ele alınan metinde yazarın verdiği mesaj ve mesajı verirken hangi düşüncelerden yararlandığı ve bu mesajları nasıl değerlendirdiği eleştirel okumayı güçlendirmektedir.

Kurland (2000) eleştirel okuma becerisini eleştirel düşünmeden yola çıkarak dile getirir. Ona göre karar verme yetisi üzerindeki vurgu hem eleştirel düşünmeyi hem de eleştirel okumayı etkiler. Eleştirel okumada amaç bir metindeki fikir ve bilgileri açığa çıkarmadır; eleştirel düşünme ise metindikilerden neyin benimseneceğinin ve hangi bilgilere inanılacağıının bulunması için bir değerlendirme şeklidir. Düşünme ve okuma iç içe geçmiş davranışlar bütünüdür. Birinde meydana gelen problem diğerinin de tam olarak çalışmasına izin vermeyecektir. Bu yüzden iyi bir eleştirel okur olmak için eleştirel düşünebilen bireylere gereksinim vardır.

Eleştirel düşünmenin gerekli olduğu eleştirel okuma, okunan materyal ile ilgili değerlendirmeler ve çıkarımlar yapabilmektir (Arıcı, 2017). Ele alınan veya okunan eserlerden bir sonuca ulaşmak eleştirel okumanın kazanımlarındandır. Birey okuduklarını kendisiyle özdeşleştirdiği ve yansıttığı boyutta anlama olayını gerçekleştirmiş olacaktır. Hızla akıp giden çağa ayak uydurmak için de okuma sürecinde eleştirel bir değerlendirme ve çözümleme gerekli hâle gelmektedir.

Eleştirel okuma birçok olumlu düşünceyi de beraberinde getirmektedir. Bunlardan biri de eleştirel düşünmedir. Eleştirel okumayı kavrayan öğrenciler, okudukları metni sorgulayıp, irdelleyip, değerlendirdiklerinde eleştirel düşünebilen bireyler olurlar. Böylece, öğrenciler kendi

düşüncelerine önem vermeyi, kendi düşüncelerini yorumlamayı ve diğer düşüncelerle karşılaştırmayı ve gerekli durumlarda bu okuma sürecini gözden geçirmeyi de öğrenirler (Collins, 1993).

Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir bağ kurma işidir. Başka bir deyişle eserin sahibinin aktardığı düşünceleri ve iletileri tam ve doğru biçimde algılama işidir (Özdemir, 2013). Yazarın demek istediği ve okuyucunun anladığı çok farklı olabilir. Çünkü her birey farklı olduğu için okunan eser aynı olsa da oradan alınan bilgiler ve mesajlar aynı olmayacaktır. Bunun için okuyucu yazarı da tanımalı ve anlattıklarını doğru şekilde anlamalıdır.

Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel okuma için okunacak eser hakkında önceden bir farkındalığımızın oluşması, metinde anlatılan düşünceler arasında bir ilişki kurulması ve bu ilişkilerden yola çıkarak geniş kapsamlı bir değerlendirme yapılması doğru olacaktır (Çam Aktaş, 2016).

“Aşılıoğlu'nun (2008) eleştirel okuma kavramı” okunanlar üzerine düşünme, birleştirme ve değerlendirme çalışmasıdır, bunun yanında merak etme, soru sorma, sorgulama, eleştirel gözle bakma ve özeleştirme boyutuna ulaşma gibi öğrencinin değişik konularla ilgilenmesini, bunları düşünmesini ve gerektiğinde kendi kendisini değerlendirebileceği ortamlar sağlanmasını ve bunların okuma işlevlerine yansıtılmasının doğru olacağını ifade eder. Eleştirel okuyucu analiz, birleşim yapma ve değerlendirme boyutlarındaki davranışları kazanabilmektedir. Okuduklarına eleştirel biçimde yaklaşan okuyucu yazılı materyallerde yer alan bilgileri doğrudan kabul etmek yerine farklı sorularla zihninde bu bilgileri değerlendirir.

Uçan (2006) eleştirel okumanın gerçekleşmesi için okurun bazı donanımlara sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Okuyucu okuduğu metni kutsal bir fikir olarak görmemeli hor gören bir yaklaşımla da okuduklarına yaklaşmamalıdır. Burada amaç metni tam olarak anlamaya çalışmak ve metindeki dilsel kodu çözümlenmek için çaba harcamaktır.

Her işin bazı yönergeleri ve basamakları olduğu gibi eleştirel okur olmanın da bazı şartları vardır. Bunları uygulayıp okumaya başlamak ya da süreç içinde bunlara dikkat etmek eleştirel okur olma yolunda yardımcı olacaktır. Bu şartlar (Ünalın, 2006: 81-82) şunlardır:

- Okur sözcüklerin anlamlarını çok iyi bilmelidir; çünkü metnin tamamı ancak kelimeler tam olarak anlaşıldığında anlam kazanacaktır.

- Birçok anlamı olan bir kelimenin metindeki anlamı okuyucu tarafından net olarak anlaşılmalıdır.
- Kelimelerin yanlış anlamaya meyil vermemesi için temel ve mecaz anlamları birbirinden ayrılmalıdır.
- Metnin ana düşüncesi okuyucu tarafından tespit edilebilmelidir. Okuyucu verilmek istenen mesajı anlayamazsa yanlış değerlendirme ve yorumlama yapabilir.
- Okuyucu metinde anlatılan düşünceleri kendi cümleleriyle yazıya dökülmeli ve içselleştirebilmelidir.
- Metni oluşturan parçalar arasındaki tutarlılığı ve mantıklılığı okuyucu anlayabilmelidir.
- Yazarın hedefini, ulaşmak istediği kitleyi bilmelidir.
- Metindeki önemli yerleri yakalayabilmeli, açıkça ifade edilmeyen fakat metnin özünü oluşturan anlamları çözebilmelidir.
- Okuyucu metinden çıkabilecek mesajları deneyimlerinden ve okuduklarından yola çıkarak karşılaştırabilmelidir. Kısaca eleştirel okuma yapabilmesi için gerekli bilgi olgunluğuna erişmesi gerekir.
- Okunacak metinlerde seçici davranılmalı ve metin bir amaca yönelik okunmalıdır.
- Okuyucu okuduklarında yazarın hedefini, bu metni yazış amacını belirlemelidir.
- Okunan metinler okuyucunun bilgi birikimine ve seviyesine hitap etmelidir, yoksa metnin anlaşılması zorlaşacaktır.
- Okuyucu metni okurken önceki bilgilerini de devreye sokmalı, harekete geçirmelidir.
- Okunan metindeki bilgiler üzerine karşılaştırmalar yapılmalı, farklı kaynaklardan doğruluğu araştırılmalıdır.
- Metnin yazarının duygu ve düşünceleri, inançları, yaşam felsefesi göz önünde bulundurulmalıdır. Metin yazardan izler taşıyacaktır.
- Bilgiler farklı bireylerle tartışılmalı bu sayede değişik bakış açıları ortaya çıkacak bu da beraberinde okuyucuya zengin bir bilgi dağarcığı kazandıracaktır.

Freire ve Macedo (1998) bir metin eleştirel olarak okunmuşsa burada meydana gelen anlama aslında bağlam ve metin arasındaki ilginin de anlaşılması anlamına gelir diyerek

bağlamsal ilişki üzerinde durur. İyi şekilde çözümlenen metnin, her bölümü kendi içinde ve diğer bölümlerle incelenerek anlaşılması sağlanabilir.

Collins (1993), eleştirel okumanın yaygınlaşabilmesi için öğrencilerin rahatlıkla soru sorabileceği, yeni düşünceler oluşturup düzenleyebileceği, farklı tahminlerde bulunabileceği bir sınıf ortamının oluşturulmasını söyler. Burada esas görev öğretmene düşmektedir. Öğrencisini ve sınıfını iyi tanıyan bir öğretmen onların rahat davranabileceği ortamı bilmeli ve bunu oluşturmak için çaba sarf etmelidir. Ortamdan ve öğretmenden çekinmeyen öğrenci düşüncelerini açıklamaktan korkmayacaktır.

Eleştirel okuma bireyin okuduğu materyal ile ilgili düşünmesi, buradaki bilgileri değerlendirmesi ve okuduklarından yola çıkarak kendi yargılarına ulaşabilmesini alışkanlık hâline getirmesi olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2013). Kendi çıkarımlarına ulaşan ve bunu yaşantısına aktaran bireylerde kalıcılık fazla olacağı için öğrenme davranışı da gerçekleşecektir.

Birçok araştırmacı ile araştırma sonucunun da ifade ettiği gibi Özdemir'e göre (2013) göre eleştirel okuma okuyucunun okuduklarını sorgulaması, yargılaması ve zihnini kullanarak bir sonuca varmasıdır. Bu işlemlerin yapılabilmesi için okur, okuduklarında bazı sorulara cevap arar.

Bunlar:

1. Bu eseri okumamın sebebi nedir?
2. Yazarın bu eserde vermek istediği ileti nedir?
3. Metindeki bilgi kaynakları ne kadar güvenilir?
4. Yazılı materyaldeki bilgiler güncel mi? Verilen bilgilerin güncel olması gerekir mi?
5. Yazarın bu eseri yazmaktaki esas amacı nedir?
6. Bu eserde duygusal ifadeler yer alıyor mu?
7. Eserde üzerinde durulan fikirler gerçek mi yazarın kendi düşünceleri mi?
8. Yazıda yazarın kültürüyle ilgili çıkarımda bulunulabilir mi (Vilmi, 2002, akt. Ünal, 2006: 44).

Alınan yanıtlarla okur hem sorularının cevabını bulur hem de eseri eleştirel bir gözle inceleyebilir. Okur özgün çıkarımlara ulaşarak okuduğundan zevk alır ve iletileri kolaylıkla anlayabilir.

2.1.1. Eleştirel Okumanın Engelleri:

Günümüzde eleştirel okuma, en etkili okuma şekillerinden biri olarak kabul edilmektedir. Fakat eleştirel okumanın gerçekleşmesini engelleyen faktörler de bulunmaktadır. Ünalın bu engelleri şöyle sıralamaktadır (2006: 83):

- Yayımlanmış, basılmış, her kitabın içindekilerinin doğru olarak görülmesi eleştirel okumayı engelleyen öğelerden biridir.
- Otorite kabul edilenlere sorgulamadan inanmak eleştirel okumanın önündeki bir engeldir.
- Desteklenmeyen bir dayanağı olmayan eleştiriler eleştirel okumanın sağlıklı olmasını engelleyecektir.
- Toplumda farklı bakış açılarının göz ardı edilmesi, bilgiler üzerine tartışılmaması da eleştirel okumayı engelleyecektir.

2.2. Eleştirel Okumanın Önemi

Çağımızda hızla gelişen ve değişen teknoloji, insanları bitmeyen ve katmanlı bir bilgi ve iletiyle karşı karşıya getirmektedir. Bu doğrultuda kişi etrafındaki verileri, önyargılardan olabildiğince uzak, yansız biçimde ele alabilmeli ve en doğru karara ulaşabilmelidir. Günümüzde eleştirel okumaya ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Bu okuma çeşidini kazanan bireyler okuduklarında seçici davranır, sorunları görür ve çözüm yollarını değerlendirir. Eleştirel okuyan insanlar gerçek olmayan, olumsuz, zarar verici bilgilere maruz kalmadan doğru ve nitelikli bilgiyi kötü ve yanlış bilgiden ayırabilirler (Sadioğlu ve Bilgin, 2008).

Eleştirebilme becerisi öğrencilerde bağımsız olmayı, birey olmayı ve sorumluluklarına sahip çıkmayı meydana getirir. Eleştirel okumayla okur, yazılı materyalleri kıyaslayıp karşılaştırarak açıkça söylenmeyen öğeleri dışarı çıkarır ve seçenekler arasından seçim yapar ve okuduklarını eleştirir (Nas, 2003).

Eleştirel okuma düzeyine sahip kişiler, buldukları toplumu her yönüyle ele alıp eleştirebilmekte, problemlere ve eksik konulara değinmekte, sorunlara kalıcı ve gerçekçi çözüm üretebilmekte ve sıradan olmayan yöntemlerle olaylara yaklaşabilmektedir. Günümüz koşullarında edebiyat ve dil öğretimi okuldan sonraki hayatı da göz önünde bulundurarak öğrencilere okuma kültürünü kazandırmayı asıl amaç olarak ele almalıdır (Çelik Özer, 2010). Kişilerin sahip oldukları okuma becerisi ve nasıl okuduğu ile öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Bir örnek ile bu durumu açıklarsak okuma basamağını geçememiş birisi, okuduklarını ezberleme boyutundan uzağa gidemeyecek bu nedenle de bilişsel düzey bakımından en düşük düzeyde kalacaktır. Akıp giden çağa baktığımız zaman bilgiyi kavrayan, farklı durumlarda kullanabilen, yaşantılardan yola çıkarak bu bilgileri çözümleyebilen, yeni bilgiler oluşturabilen ve farklı bilgileri değerlendirebilen bireylere ihtiyaç vardır.

Eleştirel okumayı gerçekleştiren bireyler yazarların her dediğinin de doğru olmadığını, onların da yanlış yapabileceğini görür ve bunun farkına varır (Karadeniz, 2014). Kanıtlara dayalı görüş ve fikirlere ulaşana kadar kesin çıkarımlar yapmaktan kaçınan eleştirel okur karşılaştırmalar yaparak sorgulamalarına devam eder.

Eğitim sistemimiz içinde eleştirel okuma bazen bir ders olarak bazen de metinler aracılığı ile örtük olarak öğrencilere verilmektedir. Eleştirel düşünce becerisinin öğrencide gelişmesi için bilgiyi aynen almayan, sorgulayan, ayırtıran, kendi düşünceleriyle yoğurup yeni bilgi oluşturabilen bireylerin yetişmesi hedeflenmelidir (Duran Aymış, 2013). Ezber ve ezber dayalı yöntemler yerine eleştirel okuma gibi zihni yoran ve aktif hâle getiren okuma çalışmalarıyla öğrencinin zihni meşgul edilerek öğrenme işi sürekli hâle getirilebilir.

Derslerde, özellikle Türkçe derslerinde temel ders materyali ders kitaplarıdır. Kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilerin sorgulamasına fırsat verecek düzeyde olması, bireysel ve grup hâlinde tartışmaya, yorumlamaya imkân verecek şekilde düzenlenmesi öğrencilerin bilişsel düşünme becerilerini harekete geçirip yaratıcı fikirlerin doğmasına ortam hazırlayabilir (Başoğlu ve Mutlu, 2012).

Arıcı'nın da (2017) üzerinde durduğu gibi eleştirel okumaya sahip kişiler, okudukları metinleri uzun süre hafızalarında saklayabilmektedirler. Kalıcı olarak yerleşen bilgiler gereksinim duyulduğunda ortaya çıkmakta ve unutma işi engellenmiş olmaktadır. Titizlikle ve incelikle okunan eser ya da metin, bireyde kalıcı değişiklikler meydana getirebilir.

Okuyucu okuduklarını sadece anlamamalı aynı zamanda kendisinden yola çıkarak farklı anlamlar ortaya koyabilmelidir (Aşılıoğlu, 2008). Aşılıoğlu (2008); okumada sorgulamanın önemli olduğu eleştirel okumayı yazarın kitabında bahsettiklerine kendimizden bir şey eklemiyorsak, iletilen mesajların gerçekliğini sorgulamıyorsak, buradan sadece hatırlamaya dayanan bilgiler ediniriz şeklinde ifade etmiştir. Bilgilerin kalıcı olarak saklanması için okuyucu bilişsel bakımdan etkin okumalı, elde ettiği bilgileri içselleştirmek için deneyimlerini işin içine sokmalıdır. İnsanların okuma şekliyle elde ettikleri bilişsel öğrenme basamağı arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Temel bilişsel düzeydeki bireyler bilgi basamağından çok uzaklaşmamaktadırlar. Burada bilgi okuyucu tarafından aynen alınmaktadır. Bu bilgiler yorumlanamamakta, çözümlenememekte ve kıyaslama yapılmamaktadır. Eleştirel okumayı gerçekleştiremeyen kişiler üst düzey zihinsel süreçlere geçmekte zorlanabilmektedir. Emek, zaman ve dikkat unsurlarını içeren eleştirel okuma, anlamamanın yanında değerlendirmeyi ve çözümlenmeyi de bünyesinde barındırır. Eleştirel okumada okunan eserin bitmesiyle anlam arayışı son bulmaz, sürekli bir çabalama ve araştırmanın içindedir okuyucu. Temel düzeye sahip olan okuyucu okuduklarını salt doğru olarak görürken eleştirel okuyucu okuduklarının neye dayandığına ve nelerle desteklendiğine odaklanır. Eleştirel okuyucu çeşitli sorularla okuduklarını yeniden inşa eder. Bu şekilde eleştirel okuma becerisine sahip kişiler yaşananlar arasındaki bağlantıları anlamakta güçlük çekmezler. Kısaca eleştirel okuyucu eleştirel okumayı yeni bilgiler oluşturmada bir vasıta olarak görür (Aşılıoğlu, 2008).

Sever'e göre (2003) eleştirel okuma, insanlara karşılaştıkları yeni bilgilere kuşkucu yaklaşmayı, bu bilgilerin geçerlilik ve güvenilirliğine odaklanmayı ve bilgi ile ilgili çeşitli kaynaklara yönelmeyi sağlar. Böylece bu okuyucular okuduklarını kontrol altına alır ve düşüncelerini de okuduklarıyla bir araya getirirler. Önce analiz sonra sentez işlemi yapılarak bir bütünlüğe ulaşılır. Ortaya çıkan problemlere cevap aranırken okuma eylemi derinleştirilir.

Günümüzde bazı özellikler önemini yitirirken bazı kavramlar önem kazanmaktadır, bunlardan biri de eleştirel okumanın önemidir. Okuma sürecindeki bazı eksiklikler okurun anlama durumunu sekteye uğratmaktadır. Yazılı materyallerin eleştirel okunamamasının sebeplerini Göğüş (1978) şöyle ifade eder:

- Eserde anlamı bilinmeyen sözcüklerin sayıca fazla olması,
- Anlatımda söz sanatlarına çok yer verilmesi,

- Okur için eserdeki anlatılanların yabancı olması,
- Mantıksız ve zıt anlam ögelerinin birleştirilmeye çalışılması,
- Okurun öznel bakış açısıyla esere yaklaşması, yüzeysel anlamaya yönelmek,
- Önemli olan düşünce ve yardımcı düşünceler yerine yan konulara bağlı kalınması.

Freire (2003) eleştirel okuma becerisi edinmiş bireylerin sadece okuduklarından ibaret olmadığını, okuduklarıyla kelimeleri ve yaşadığı dünyayı anlamlandıracağını söyler. Kendisine bir şeyler katan okur, bunu yaşadıklarına ve çevresine yansıtacak; bu da beraberinde bilinçli toplumu oluşturacaktır. Depolanan bilgiler, gereksinim hâlinde dışarı çıkacak ve bilgi kullanıldığı için unutma eylemi de azalacaktır.

Özdemir (2013), eleştirel okuma becerisinin eleştirel düşünmeyi canlı tuttuğunu ve onu beslediğini söyler. Sever'e göre (2003) eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birbiriyle etkileşim içinde ve birinin gerçekleşmesi için diğeri ön koşul niteliğindedir. Eleştirel okumaya ulaşmış öğrenciler, metinler hakkında soru sorup metinleri değerlendirirken aynı zamanda eleştirel düşünerek olaylara yaklaşır.

Comber (2001) eleştirel okumayı bireylerin dili doğru ve etkili bir şekilde kullanıp okul sürecine devam etmesi, haksızlığın ve yanlı davranmanın sorgulanması şeklinde ifade etmiştir. Sorgulama başladığı anda taraflılık azalmaya yüz tutacak ve geçerliliği yüksek olan bilgiler açığa çıkacaktır. Ciardiello'ya göre (2004: 139) eleştirel okuma bireyin sahip olması gereken bir vatandaşlık bilincidir. Eleştirel okuma hayatımızın birçok döneminde karşımıza çıkacak ve hayat boyu bize yardımcı olacak bir beceridir.

Eleştirel okuma, kişinin doğru ve sağlıklı bilgiye ulaşmak için verdiği emek ve gelişimdir. Okur metinden ve daha önceki yaşantılarından elde ettiği bilgileri, deneyimleri eleştirel okuma sayesinde birleştirerek kullanabilir. Çağımızdaki iletişim tufanı içinde eleştirel okumanın büyük bir rolü vardır (Özbay, 2009). Özbay'ın da dile getirdiği gibi yaşamımızdaki bilgi çeşitliliği göz önüne alındığında eleştirel okumanın önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bir eseri okurken önemli olan okunan bölümü anlamaktır. Ama sadece anlamak için okumak günümüz koşullarında yeterli olmamaktadır.

Bireyler okuduklarını kıyaslayabilmeli, değerlendirebilmeli ve yeniden yorumlayabilmelidir. Okuduğunu eleştiren okur okunan metinlerin doğruluğunu, tutarlılığını, güvenilirliğini de araştırır. Bunun yanında okuyucu, metindeki ögelerin tutarlılığına bakıyorsa

daha önceki bilgileriyle metinde okuduklarını karşılaştırabiliyorsa eleştirel okuma gerçekleşiyor demektir (Ünalın, 2006).

2.3. Eleştirel Okuma Becerileri:

Eleştirel okuma, farklı becerileri ve alt boyutları bünyesinde barındırır. Çok yönlü bir beceri olan eleştirel okuma becerisi farklı biçimlerde açıklanmakta ve bölümlere ayrılmaktadır. Williams (2002) okuyucunun eleştirel okuma becerisini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için okumaya başlamadan önce, okuma yapılırken ve okuma bittikten sonra bazı soruları cevaplaması gerektiğini ifade eder.

Bu sorular:

- Bu eseri neden okuyorum, okuma niyetim ne?
- Yazarın bu eserde okuyucuya vermek istediğı ileti nedir?
- Eserdeki bilgi kaynaklarına güvenebilir miyim?
- Eserde güncelliğe dikkat edilmiş mi?
- Yazarın bu eseri oluşturmasındaki asıl amacı ne olabilir?
- Metinde verilen fikirler gerçek mi, yazarın kendi düşüncelerini mi içeriyor?
- Okunandan yazarın kültür düzeyi ile ilgili çıkarımda bulunmak olanaklı mıdır?

Bu sorulara alınan yanıtlarla eleştirel okuma bir beceri hâline gelerek kalıcılık meydana gelebilir. Sorularla kendini sürekli aktif tutan okuyucunun metinden kopması da engellenmiş olacaktır.

Handcastle (2002, akt: Kurnaz, 2013) eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için eleştirel okumaya ait basamakların öğrenilmesi gerektiğini ifade eder. Yazılı materyal okunmadan önce metnin tam olarak her yönüyle incelenmesi ve metindeki başlıkların farkında olunması takip edilecek basamakların ilkidir. Bir diğer basamağı ise eserin yazarının eseri ne amaçla yazdığı oluşturur. Eleştirel okur burada kendisine sorular sorarak okuduklarını yorumlayarak önemli gördüğü yerleri not ederek okuma eyleminden elde edilecek verimi de artırır. Okuyucu okuduklarından elde ettiği bilgileri daha önceki bilgileriyle harmanlayarak bunları karşılaştırarak bir sonuç oluşturmaya çalışır.

Eleştirel okuma ile ilgili kaynaklar incelendiğinde bu alanda araştırma yapan araştırmacılar bazı beceriler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Özönat (2018) fikir birliğine varılan becerileri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Okunan eserdeki ana düşünceyi fark etme ve metinde ulaşılacak istenen sonuçları bulma (Wolf, Huck, King ve Ellinger, 1967; Pirozzi, 2003; Karabay, 2013).
- Eserde üzerinde durulan bakış açılarını ve gerçekte var olan durumların farklılığını görebilme (Kamsiah, 1994; Wallece, 2003; Adalı, 2010; Pirozzi, 2003; Özdemir, 2013).
- Okunandan yola çıkarak eserin ve yazarın amacını yüzeye çıkarmak (Wolf, Huck ve King, 1967; Smith 2000; Turuk, 2011; Janks, 2012).
- Yazılı materyallerdeki iddia edilen düşünceleri bilme (Kretovics, 1985; Kamsiah,1994; Adalı, 2010; Özensoy, 2011; Turuk, 2011; Janks, 2012; Özdemir, 2013; Karabay,2013).
- Metinlerde bahsedilen fikirlerin hangi kaynaklara dayandığını bulma (Wolf, Huck ve King, 1967; Kamsiah, 1994; Smith 2000; Ünal, 2006; Lewis, Macgregor ve Jones, 2006; Turuk, 2011; Karabay, 2013).
- Metinde üzerinde durulan görüşleri değerlendirebilme ve bunların güncelliğini kontrol edebilme (Smith 2000; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; ; Lewis, Macgregor ve Jones, 2006 Aşılıoğlu, 2008; Adalı, 2010; Turuk, 2011; Ostenson, 2012; Özdemir, 2013).
- Okunulan eserlerdeki eksiklikleri, yanlışlıkları bulabilme ve gerçekte ilgisi olmayan bölümleri ortaya çıkarma (Kamsiah, 1994; Smith, 2000; Turuk, 2011; Janks, 2012; Karabay, 2013).
- Yazarın eserindeki basmakalıp düşüncelerini ve ön yargıyla yaklaştığı durumları açık hâle getirme (Wolf, Huck ve King, 1967; Ünal,2006).
- Okuyucunun okunan eserin bölümleri arasında nedensel ilişki kurması (Adalı, 2010; Turuk, 2011; Özdemir, 2013;).
- Eserde açıkça söylenmeyen, satır aralarında kalmış bölümleri bilme (Lewis, Macgregor ve Jones, 2006; Smith, 2000; Ünal, 2006; Turuk, 2011).

- Okunan metnin hangi kaynaklara dayandığını belirleme ve bunları karşılaştırma (Wolf, King ve Huck, 1967; Kamsiah, 1994; Walz, 2001; Janks, 2012; Karabay, 2013).
- Eseri yazım bakımından çözümlene (Wolf, King ve Huck, 1967; Kamsiah, 1994 Karabay, 2013).
- Okuyucunun okuduklarındaki tür ve görüşü ortaya çıkarması (Öztürk ve Otluoğlu, 2005).
- Eserin sonunu bilmeden okunan bölümlerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunma (Wolf, Huck ve King, 1967).

Eleştirel okuma teriminin bireylerin sahip olması gereken becerilerden biri olduğunu ifade eden bir diğer araştırmacı da Ateş'tir (2013). Ateş'e göre (2013) bu beceriye sahip olmak için iyi metin seçimi, yanlılığın ortaya konması, dayanakların sentezlenmesi, öğretmenin metne olan hazırlığı, değişik görüşlerin belirlenmesi önemli adımları oluşturmaktadır.

Deal ve Rareshide (2013) de eleştirel okuma becerisini kendi içinde beş boyuta ayırmıştır. Beş boyuttan ilki anlam oluşturma süreciyle başlarken ilk boyutu yansıtma takip etmektedir. Değerlendirme boyutundan sonra sorgulama ve ilişkilendirme gelmektedir.

Anlam oluşturma: Okunan metinden tam ve sağlıklı anlam oluşturmaktır. Bu anlam oluşturulurken okuyucu deneyim ve bilgi birikimini işin içine katar (Deal ve Rareshide, 2013).

Yansıtma: Metinde geçen bilgilerle gerçekte olan bilgilerin sentezi eleştirel okuyucunun yaptıklarındandır. Bu sayede eleştirel okuyucular kendi bilgilerini yeri geldiğinde değiştirir ve okuduklarıyla geliştirerek zenginleştirirler (Deal ve Rareshide, 2013).

Değerlendirme: Bir metinde her bilgi aynı oranda değerli değildir. Eleştirel okuma seviyesine ulaşan bireyler önemli fikirleri değerlendirir. Bu değerlendirmeyi sorular ve sorulara aldığı cevaplarla gerçekleştirir (Deal ve Rareshide, 2013).

Sorgulama: Metnin tam olarak anlaşılabilmesi için okuyucunun sorduğu sorular yazarın görüşlerinin ve hedefinin anlaşılması için çok önemlidir (Deal ve Rareshide, 2013).

İlişkilendirme: Okuyucular okuduklarındaki anlatılanlar ile kendi yaşam serüvenleri arasında bir bağ kurar. Bu bağ deneyimleriyle, kültürel birikimiyle ve başka konularla ilgili olabilir (Deal ve Rareshide, 2013).

Her okunan metin, aynı eleştirel okuma becerisi ile tam olarak anlaşılabilir. Metnin türü ve yazılış nedeni de bunları etkileyen faktörler arasındadır. Özellikle ders kitapları ve bilgi vermenin ön planda olduğu eserlerde bazı öğeler daha baskın hâle gelmektedir. Pirozzi (2003), bilgi verme amacı ön planda olan kitapları ve ders kitaplarını okurken dokuz beceri üzerinde durmuştur.

Bunlar:

1. Kitaplarda bulunan terim ve sözcüklerin anlamını bilme,
2. Önemli ayrıntıları diğerlerinden ayırma ve metnin asıl mesajını ortaya çıkarma,
3. Eserin genel şemasını fark etme,
4. Yardımcı düşüncelerin içinden ana fikri bulma,
5. Okunanların okur tarafından yeniden yorumlanması ve özetlenmesi,
6. Kitaba tamamen göz atma,
7. Kitabı oluşturan bölümleri fark etme,
8. Kitabı oluşturan parçalardaki önemli başlıkları sıralama ve buralardan çıkarılan soruları cevaplama,
9. Önemli yerleri vurgulama ve buraların belirginleştirilmesi (Akt: Özensoy, 2011).

De Boer (1946, akt: Pieronek, 1974) eleştirel okuma becerilerinden bahsederken şüphe kavramı üzerinde durmakta ve okuma yapılırken ilgili öğelerle ilgisiz öğelerin ayrıştırılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Eleştirel okuyucu okuduklarında bilgilerin doğruluğunu, güvenilirliğini ve dayanaklarını inceleyerek belirli bir sonuca ulaşır ve okuma boyunca sürece katılır.

Farklı araştırmacılar eleştirel okuma becerisi hakkında farklı yorumlar yapsa da bazı araştırmacılar benzer beceriler üzerinde durmaktadırlar. McNeil (Akt: Tanrıöğen, 1998) bunları şöyle sıralar:

1. Bilgiler arasında neden ve sonuç ilgisini yakalayabilmek,
2. Kıyaslama ve değerlendirme yapabilmek,
3. Eserdeki akış sırasını fark etmek,

4. Soru sorarak çözüme ulaşma arasındaki ince çizgiyi görebilmek,
5. Anlam kolaylığı için basit sıralamayı belirleyebilmek,
6. Eseri oluşturan kişinin dünya görüşünü, gözle görülür şekilde yazmayıp imalarla anlattığı mesajları alabilmek.

Birçok araştırmacının ilgilendiği ve merak ettiği eleştirel okuma ve düşünme konusunda Karadeniz (2014), bazı alt becerileri bir araya getirmiştir. Bu beceriler: çıkarım yapma, okunanlar hakkında bir değerlendirme yapma, okunanların analizi ve sentezi, algılama, soru sorma, düşünme, düzen oluşturma, okunanların yorumunun yapılması, parçadan bütüne ulaşma, bütünden parçaya ulaşma ve fark etmedir.

Eleştirel okuma becerisi kendi içinde de bölümlere ayrılmaktadır. Eleştirel okuma becerisini oluşturan bu bölümler (Akar, Başaran ve Kara, 2016: 7):

- Eserdeki fikirlerin benimsenip benimsenmediğinin ortaya çıkarılması,
- Yazıyı oluşturan olay, düşünce ve duygu durumu arasındaki ilişkilerin ortaya konması,
- Yorum olan yerlerin ve olgusal ifadelerin ayrıştırılması,
- Metin okunurken zihinsel süreçlerin okuma eylemine en üst seviyede katılması,
- Okunan eserin gerçekte olan kanıtlara ve bilgilere göre değerlendirilmesi,
- Metin okunurken okuyucunun önyargıdan uzak ve şüpheli yaklaşması ve okuduklarını sorgulaması,
- Metnin her yönüyle eleştirilmesi bunun yanında öz eleştirinin de yapılması,
- Okuyucu, okuma sürecine bütün zihinsel süreçleriyle katılmalı; eserin güncelliğini, yazarın görüş farklılıklarını, metinde olmazsa olmaz olan mesajları belirlemesi ve bunlar üzerinden çıkarımlarda bulunulması,
- Metni oluşturan bütün öğeler göz önüne alınarak tam bir analizin yapılması,
- Okuduğumuz metin ile ilgili yapılan değerlendirmelerin bilinmesi,
- Okuma eylemine başlamadan sorular belirlenip okuma gerçekleşirken bu soruların cevaplarının bulunması,
- Metinde anlatılanların bu konuyla ilgili daha öncekilerle kıyaslanması ve farklı kaynaklara dayanıp dayanmadığına bakılması.

Eleştirel düşünmenin gereği olan eleştirel okumanın olması için Hardcastle (2002) gerekli basamakların üzerinde durur. Bir dizide meydana gelen eksiklik ya da yanlışlık diğer bölümlerin de tam olarak anlaşılmasını zorlaştırır. Okur bu basamaklara dikkat ederek okuduğunda kazanımlara ulaşabilecektir.

Bu basamaklar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Eser okunmaya geçmeden önce eserdeki başlıkların fark edilmesi,
2. Okunacak metnin hedefinin, yazarının ve hangi zamanda yazıldığının bilinmesi,
3. Okuyucunun ne okuduğuyla bağlantılı sorular oluşturması,
4. Okuyucunun eserdekiyle ilgili fikir ve duygularını ortaya çıkarması,
5. Okunulan metinleri belirgin hâle getirme,
6. Okunan fikir ve görüşleri her açıdan değerlendirme,
7. Metnin düşünce dünyasını görme,
8. Yeni okunan metinleri önceki okunan eserlerle kıyaslama, karşılaştırma.

Yaşam boyu öğrenmenin önem kazandığı çağımızda eleştirel okuma kavramının öğrencilere aşılması için davranışlarda meydana gelecek olumlu değişikliklere ihtiyaç vardır. Bireyde meydana gelecek olan bu değişim ve dönüşüm bazı metotlarla gerçekleşmektedir. Bu davranışlar aşağıdaki gibi ele alınmaktadır (Yalçın, 2002):

1. Öğrenci okumadan önce neyi, niçin okuduğunu bilmelidir. Öğretmen bir yol gösterici olmalı ve öğrencinin bu soruları sormasını sağlamalıdır. Bu sorular öğrencilerde bir alışkanlık durumu yaratmalı ve kendisi için gerekli olan bilgiyi diğerlerinden ayırt edebilmelidir.

2. Öğrenci soru sorma ve eleştirebilme düzeyine gelmeli, öğretmen de öğrencinin farklı yönlerden eseri görmesini sağlamalıdır.

3. Öğrenci okuyacağı metni tam olarak anlayamayacağı fikrine kapılırsa eleştirel okuma düzeyi sağlıklı olarak gerçekleştiremeyecektir. Öğrenciye okumaya başlamadan özgüvenini yüksek tutacak yol gösterici bilgiler oluşturulmalıdır.

4. Öğretmen hem hazırlık hem de öğrencilerin merak ögesini açığa çıkarmak için kitabı okutmadan onun hakkında öğrencilerin düşünmesini sağlamalıdır.

5. Öğrenci okuduğu kitaptaki fikirlerin güvenilirliğini kontrol etmeli, değişik bakış açılarının ve düşüncelerin olabileceğini de bilmelidir.

6. Öğrenci okuduklarındaki doğrular ile kendine ait doğruları karşılaştırabilmeli, bir sentez yapabilmelidir.

7. Kullanılmayan bilgi ve düşünceler zamanla etkisini yitirecektir. Bunun için öğrenci okuduklarındaki önemli öğeleri arkadaşlarıyla paylaşabilmeli ve bunlardan sonra tartışabilmelidir.

2.4. Eleştirel Okumanın Temel Kavramları:

Eleştirel okuma eyleminin hayata geçirilmesi için ona ait kavramların da açıkça bilinmesi gerekmektedir. Eleştirel okuma üzerine çeşitli araştırmalar yapan Çifçi (2010) eleştirel okumayı geniş bir yelpazeye yayarak dört temel kavram oluşturmuştur. Üzerinde durulan dört temel kavram şu şekilde açıklanmaktadır (Çifçi, 2010: 58-63):

2.4.1. Dikkat:

Bir beceri olarak dikkatin gelişmesi okuma yaparak hedefe faydalı olacak, kıyıda köşede kalmış ayrıntıları açığa çıkaracaktır. Okuyucular okuduklarına tam olarak dikkat kesilmezlerse bazı yerleri görmeyecek ve anlama durumu eksik kalacaktır. Dikkat kavramı hemen gerçekleşecek bir eylem değildir. Okumayı artırdıkça farklı deneyimler yaşadıkça ve birey kendini geliştirdikçe ortaya çıkacaktır. Çok küçük yaşlardan itibaren öğrencilere dikkat artırıcı etkinlikler göstermek, sürekli dikkat geliştirici etkinliklerle etraflarını zenginleştirmek dikkat etme sürecini kolaylaştıracaktır. Çeşitli oyunlarla ve eğlenceli materyallerle de okumada dikkat konusu öğrencilere kazandırılabilir. Dikkat konusunun önemi üzerinde duran bir diğer araştırmacı olan Gövsa (1931, Akt: Çifçi, 2006), dikkat kavramının “dikkat eğitimi” başlığı altında öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Gövsa (1931) yetişkinlerin dikkat konusunda çocuklara göre daha iyi olduğunu söyler ve çok fazla yapılan zihinsel süreçlerin çocuğu bıktırıp yorabileceğinin altını çizer.

2.4.2. Şüphe:

Her insanın hayatının bir döneminde duyduğu şüphe anlama kaygılarından biridir. Tanıma ve anlama işlemi tam olarak bitene kadar şüphe devam eder. Var olan problem çözüldüğünde şüphe de yerini boşluğa bırakacaktır. Olayların, düşüncelerin doğruluğunu ortaya çıkarmaya yarayan şüphe verimli bir zihinsel süreçtir. Şüphe gerçek olmayan kuşku duyulan her şeyi anlamamızı sağlayan bir vasıtaadır. Bütün eserlere şüpheyle yaklaşmak çok da uygulamaya

gececek bir eylem değildir. Okuduğumuz şiirlerde ve bazı edebî eserlerde şüphe çok da gerekli olmayabilir.

2. 4. 3. Soru:

Zihinsel yönden güçlü bir okuyucu, okumaya başlamadan okuma yapılırken ve okuma eylemi bittikten sonra kafasında farklı sorular oluşturur. Soru sormayan okuduklarını doğrudan kabul eden okuyucu okuduklarını ya tamamen kabul edecek ya da tamamen reddedecektir. Okunanların tamamen kabul edilmesi ve reddedilmesi eleştirel okuyucuya uymayan bir davranıştır ve eleştirel okuyucularda soru eylemi okumaya başlamadan kendini gösterir. Eleştirel okuyucular metni okumadan metinden neye ulaşacağını, hangi faydayı göreceğini sorgulama başlar ve metin bitene kadar bu sorgulama sürecini sürdürür.

2.4.4. Kendi Yeterlik ve Yetersizliklerinin Farkında Olma:

Birey okumayı güçleştiren ve okumayı kolay hâle getiren faktörleri görebiliyorsa eleştirel düşünme ve okuma boyutuna geçmiş demektir. Kişinin kendinin farkında olması eleştirel okumanın üst düzeye çıkarılmasında süreç amaçları içinde ele alınmakla birlikte okuma faaliyetinin önemli bir iletişim parçasını teşkil etmektedir.

Bu kavramlardan yola çıkıldığında dikkat ve şüphe ile en ince detayına kadar incelenerek okunan eserler sorulan sorularla derinleştirilerek okurun kendi bilgilerini okunanlarla birleştirmesiyle en üst düzeye ulaşacaktır. Böylece eleştirel okur hem yazarın anlattıklarını anlayabilecek hem de faydalı sonuçlara ulaşacaktır.

2.5. Eleştirel Okumanın Alt Yapısı:

Eleştirel okumanın doğru bir biçimde gerçekleşebilmesi bazı kriterlere bağlıdır. Bireyin sahip olduğu donanım, bilgi zenginliği, dilbilimsel olgunluğu eleştirel okumanın alt yapılarını oluşturan öğelerdendir. Belirli bir birikime ve zihinsel sürece sahip olmayan bireylerin yeterli seviyede eleştirel okuma yapması çok da olanaklı değildir.

Çifçi'ye göre (2006) eleştirel okumayı birçok kavram desteklemektedir. Bu kavramları birleştirdiğimiz zaman genel olarak eleştirel okuma becerisinin alt yapısını 8 öge meydana getirmektedir. Bunlar:

2.5.1. Metnin Yazarını Tanıma

Okuyucu okuduğu metni eleştirel okuma seviyesine çıkarmak istiyorsa eserin yazarını da tanımalıdır. Kişi yazarın geçirdiği evreleri, eğitim hayatını, hayat mücadelesini, yaşam felsefesini, düşünce ve duygu dünyasını bildikçe okuma işi daha sağlam temellere dayanacaktır. Okuyucu bunlara hâkim olduğunda eserde bu özelliklere dayalı tespitleri de kolaylıkla yapacaktır. Çünkü yazar yazıyı oluştururken tamamen kendisini yazıdan uzaklaştıramayabilir. Okuyucu metindeki oluşumların eserin sahibinin yaşadıkları mı yoksa başkalarından gördükleri mi olduğunu eserin sahibini tanıyarak daha iyi anlayabilir. Okuyucunun metni doğru yorumlayabilmesi yazarın deneyimlerini, hayatta verdiği mücadeleleri ve edebî kimliğini oluşturan öğeleri tanımakla mümkün hâle gelecektir. Gelişigüzel bir okuyucu satır aralarında yer alan bir kelimenin yazar için önemini kavrayamayabilir fakat yazarın hayatına hâkim olan eleştirel okuyucu orada yer alan kelime ve yazar arasında bir bağ kurabilecektir.

2.5.2. Semantik Hâkimiyet

Okur dile ve dilin öğelerine yeterince aşına değilse okudukları havada kalacaktır. Semantik hakimiyet okuma eyleminin sürekli yapılmasıyla gelişecek ve okura fayda sağlayacaktır. Farklı türlerde ve yapıda okunan çok sayıdaki eser sözcük zenginliği bakımından da eleştirel okuru geliştirecektir. Okunan eserin semantik bakımdan amacına ulaşabilmesi için şu öğelerin sağlıklı işlemesine gerek duyulmaktadır:

- Sözcüklerdeki mecazları iyi bilme,
- Sözcüklerin yan ve gerçek anlamlarını belirleme,
- Kelime dağarcığının zengin olması,
- Metinlerin, sözcüklerin ve cümle yapılarının arasındaki pozitif ve negatif ilişkiden faydalanma,
- Bu alana ait literatürü geniş bir çerçeveden inceleme,
- Atasözlerinin, terimlerin ve deyimlerin zengin dünyasına hâkim olma (Çifçi, 2012).

2.5.3. Metnin Ana Düşüncesini Doğru Belirleme

Eleştirel okumanın tam anlamıyla yapılabilmesi ve okunan eserden doğru bir doyum sağlamak için metindeki ileti, ana düşünce, konu gibi kavramlar fark edilmelidir. Her metnin kendi türüne göre bir mesajı bir ana düşüncesi mevcuttur. Eserin sahibi düşüncelerini bu

kelimeler etrafında anlatır. Eserin sahibi ana düşünce, konu gibi kavramları kullanarak duygu ve düşüncelerini okuyucuya tam olarak yansıtabilir.

Ana düşünceyi Aktaş ve Gündüz (2013), okuyucuya ışık olan ve anlatılanları anlamayı kolaylaştıran bir yol gösterici olarak dile getirmişlerdir. Onlara göre ana fikir okuyucuyu eserden uzaklaştırmaz ve ona bir çerçeve çizer.

Verilmek istenen ileti ve düşüncelerin tam olarak okuyucuya aktarılması için;

1. Okuyucu yazarın duygu ve düşünce dünyasını net ve doğru bir şekilde algılamalı,
2. Yazar söylemek istediklerini eksiksiz ve açık şekilde ifade etmelidir (Aytaç, Yalçın, 2008).

2.5.4. Alan Literatürünü Tanıma

Günümüzde her geçen gün araştırma yapılacak konu artmakta ve bu konuda ortaya çıkan bilgi birikimi de azımsanamayacak boyuta ulaşmaktadır. Eleştirel okuyucunun bir konuyla ilgili var olan bütün kaynaklara ulaşabilmesi ya da konuyla ilgili sadece bir kaynağa yönelip bunun hakkında değerlendirmeye ulaşması çok da sağlıklı görülmemektedir. Çifci'nin de (2010) üzerinde durduğu gibi eleştirel okuyucu bir hedefi olan eseri niçin okuduğunun farkında olan bireydir. Metinleri belirli bir amaç doğrultusunda okuyan okuyucu alanına hâkim olmadığı eserleri okurken nasıl bir yol izleyeceğini ve davranış göstereceğinin farkındadır.

2.5.5. Metnin Kurgusunu Tanıma Gücü

Birey okudukları hakkında bir yorumlama ve değerlendirmeye gitmeden önce kurgulanan olayı iyi anlamalıdır. Eserlerdeki kurgusal yapı, metnin tür ve yazarın konuyu nasıl ele aldığına göre değişiklik meydana getirebilir. Eser kendi içinde birçok alt katmandan oluşmaktadır. Bunlar birleşerek metni meydana getirmekte ve birinde ortaya çıkan yanlışlık ya da eksiklik eserin tamamını etkilemektedir. Parçaların farklı değerlendirilmesi ya da gözden kaçması eleştirel okumadan alınacak verimi de düşürecektir. Okuyucu ya da öğrenci metnin kurgusunu kafasına tam olarak yerleştirebilirse eleştirel okuma becerisi de anlam kazanacaktır.

2.5.6. Propaganda Tekniklerini Tanıma

Okuyucunun eline alıp okuduğu bütün eserler güzele yönlendirmek, doğru ve iyi olanı anlatmak için yazılmış olmayabilir. Yazının gücü düşünüldüğünde iyi düşüncelere sahip

olmayan insanlar yazdıkları vasıtasıyla okuyucuları insanlara zarar verecek fikirlere ve topluluklara yönlendirebilir (Çifci, 2010).

Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren propaganda yöntemlerini öğrenmeli ve propagandanın yıkıcı etkisini hissetmeden bunlara karşı yapılacak hamleleri bilmeli ve bu konularda çok dikkatli olmalıdır (Burns, Roe ve Ross, 1992, akt. Çifci, 2010). Öğrencilerin

ya da bireylerin bu eserlerden uzak durabilmesi için dünyada faydası kabul görmüş sekiz tane propaganda yöntemini tanınması faydalı bir bilgi olacaktır. Bu yöntemler şu şekilde dile getirilmektedir (Burns, Roe ve Ross, 1992, akt. Çifci, 2010):

1. Eserlerdeki ilgi çekici kelime oyunları,
2. Kelimeler, cümleler ve bölümler arasında doğru olmayan bağlantılar kurma,
3. Metinden yola çıkarak kötü sonuçlara ulaşma,
4. Kendine özgü ve ilgi çekici kavramları kullanmadır.

2.5.7. Metnin Türünü Tanıma

Eleştirel okuyucunun sorgulamalarını oluşturan sorulardan biri de metne ait türün ne olduğudur. Okuyucunun metne eleştirel olarak yaklaşması ile eserin türü arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrenci ya da birey hayatı boyunca değişik metin türleriyle karşı karşıya gelecektir. Okuduğu eserin türünü bilen kişi gidişatı görebilecek ve buradan hangi sonucun çıkabileceğini kestirecektir. Eleştirel okuyucu roman ve şiirden aynı sonuca ulaşamayacağını fark eder ve türe uygun sorgulamalar yaparak değerlendirmesinde bunları göz önünde bulundurur.

Öğretme amacı önde olan eserleri okurken anlatılanları ve yazarın görüşlerini ortaya çıkarmak eleştirel okumanın ilk basamağıdır. Bu basamağı yazarın vermek istediği mesajı görmek takip edecektir (Özdemir, 2013).

Okunan eserin türü, okuyucu metni okurken okura bir yol gösterici görevini üstlenir (Öğeyik, 2008). Okuma eyleminin ve eleştirel okumanın öncelikli esaslarından olan amaçlı okuma kavramı okurun eserdeki türü tanınmasıyla doğrudan ilgilidir. Öğeyik (2008) bununla ilgili okuyucunun, okuduğu eserdeki türünün hangisi olduğunu görmesi hâlinde, yazılı materyali tam olarak anlayacağını ve bilinçli bir okura dönüşerek kendine hedef belirleyeceğini söylemektedir.

2.5.8. Metin-Okuyucu İlişisini Kavrama:

Okur, okuduklarının kendi döneminde ya da başka bir dönemde yazıldığını bilmelidir. Yazar eserlerinde hayal dünyasını işin içine katıp kurguladığı bir olayı anlatabileceği gibi kendi yaşadığı ufak bir olayı zihninde büyütüp bunu da eserine yansıtabilir. Okuyucu okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirmeli ve gerçek ile yazarın gerçeğini değerlendirebilmelidir. Yazılanların yazardan da izler taşıdığını unutmadan eleştirel bir gözle okumalıdır.

2.6. Eleştirel Okumanın Şartları:

Okuyucu metni eleştirel bir biçimde okumak istiyorsa gerekli olan şartları yerine getirmelidir yoksa metni doğru bir biçimde eleştirel gözle okuyamayabilir. Bireyin sahip olması gereken bu şartlar (Ünalın, 2006: 81-82) şunlardır:

- Okuyucu eserde yer alan benzetmeleri ve mecazları tam olarak anlayamaz ise yanlış bağlantılar yapabilecek ya da eseri eksik anlayacaktır.
- Türkçe zengin bir dildir ve birçok kelimenin birden çok anlamı bulunmaktadır. Hangi kelimenin hangi anlamda metinde kullanıldığını bilen okuyucu eleştirel okuma konusunda daha başarılı olacaktır.
- Eserdeki sözcüklerin anlamlarına çok iyi hâkim olmalıdır. Okuyucu okuduklarındaki kelimelerin anlamını bilirse beraberinde cümleleri ve metni de daha sağlıklı yorumlayabilecektir.
- Eleştirel okumaya yön verecek konulardan biri de ana düşüncedir. Yazarın iletmek istediklerini anlayamayan okur eleştirel okuma konusunda başarısızlığa uğrayacaktır.
- Metin yazar tarafından hangi niyetle ve hedefle yazılmış, bunu bilen okur okuduklarını anlamada daha üst düzeye çıkacaktır.
- Eleştirel okur parçalar ve bütün arasındaki bağlantıyı fark edebilmeli metindeki çelişkileri, mantıklılığı, tutarlılığı görebilmelidir.
- Okur okuduklarını bilgi birikimiyle yoğurarak cümlelere dökülebilmelidir. Yazarın ifade ettiklerini okur kendisi anlatabiliyorsa anlama olayı da gerçekleşmiş demektir.

- Okur yazılı eserde görünmeyi de eserin özünü de ortaya çıkarabilmelidir. Açıkça söylenmeyen gizli kalmış önemli bilgiler de açığa çıkmalıdır.
- Eleştirel okur, sadece bir metinde okuduklarına sadık kalmaz; okuduklarını başkalarıyla, kendi bilgi yelpazesıyla ve burada anlatılanların zıddını iddia eden eserlerle de karşılaştırarak değerlendirme yapar.
- Kitap okunmadan önce kişi hazırbulunuşluk seviyesine ve donanımına uygun bir eser seçmelidir. Seçmediği takdirde okunanların bazıları havada kalacak ve anlama işlevi doğru şekilde gerçekleşmeyecektir.
- Eserin sahibinin eseri yazma hedefini ve düşüncesini tanımak okuyucuya yardımcı olacaktır.
- Okuma işlemi tamamlanmadan bir hedef belirleyip bu hedefe odaklanarak okumak okuyucuyu eserden uzaklaştırmayacaktır.
- Okur okuma işlemini yapmadan önce bir ön hazırlık yaparak ön bilgilerini ortaya çıkarmalıdır. Metindegilerin karşılaştırılıp irdelenmesi için ön bilgiler yarar sağlayacaktır.
- Metinde yer alan fikirler tartışıldıkça ve diğerkaynaklarla karşılaştırıldıkça doğruluk derecesi daha iyi anlaşılacaktır. Bilgileri tartışarak kabul etmek bireyi de eleştirel okuma hususunda geliştirecektir.
- Okur yazarın kendine ait olan dünyasını da eleştirel okuma yaparken unutmamalı yaşadıklarından eserlerinde izler taşıyacağını bilmelidir. Okuyucu yazar ile kendisini tamamen birleştirmemeli çünkü bu okurun kendini geliştirmesine set vuracaktır.
- Okunan metindegiler tamamen doğru olarak nitelendirilmemeli ve diğerkaynaklardan kanıtlarına ve dayanaklarına bakılmalıdır.

2.7. Eleştirel Okurun Özellikleri:

Okurun kendine has özelliğı olduğu gibi eleştirel okuyucunun da birtakım özellikleri mevcuttur. Bu özellikleri farklı araştırmacılar farklı şekillerde ifade etmiş bazı noktalarda da birleşmişlerdir. Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990, akt. Akın, 2014) bir bireyin eleştirel okur olduğunu şu özelliklerden anlamışlardır:

- Okur kendi yapısına ve düşüncesine uymayan düşünceleri yok saymadan eseri bütün olarak farklı düşüncelere de saygı duyarak inceler.
- Eserin gerçekliğini, ulaşmak istediklerini, metinde anlatılanları öğrenmek için merak ögesini harekete geçirir.
- Okuma eylemi gerçekleşirken birey kendine çeşitli sorular sorar.
- Okunulan metinleri sadece cümle yapılarının birleştiği bir yer olarak değerlendirmezler.
- Yazarların da hata payının olduğunu eleştirel okur, bilir.
- Okur okuduklarıyla ilgili kesin bir yargıya varmadan önce fikirlerini açığa kavuşturur.
- Eleştirel okuyucu kuşku duyarak okur ancak eserin tamamını okuyana kadar anlatılanları kuşku yüzünden yok saymaz.

Eleştirel okuyucular nasıldır ve okuma eylemini nasıl yaparlar? Paul ve Elder (1990) çalışmalarında bu soruya cevap aramışlar ve donamlı ve bilgili okuyucular okuma eylemi sırasında bir amaç belirlerler ve ona göre okurlar sonucuna ulaşmışlardır. Bilinçli ve eleştirel okuyucular okudukları yazıyı önce sorgular sonra kendi düşüncelerini okuduklarıyla sentezler, bir yandan da yazarın vermek istediği mesajları anlar.

Eleştirel okurun özelliklerini Dale (1967, akt. Jacques, 1980) şöyle ifade eder:

- Okuma eylemine deneyimlerini katan,
- Okuduklarının unutulmasını isteyen değil hatırlama odaklı olmasını isteyen,
- Yeniliği benimseyen, hayal dünyası zengin ve özgün olan,
- Sözcüklerin yapısına ve dünyasına hâkim olan,
- Bilişsel ilişkilendirmeler yapabilen bireydir.

Eleştirel okuma Özdemir'e göre (2013) okuyucunun metni kendi aklını kullanarak yorumlama, yargılama ve sorgulama durumudur. Eleştirel okuyucu Aktaş ve Gündüz'e göre (2013) dilin tüm özelliklerine hâkim olan, sorgulamadan kaçmayan, özgün ve araştırmacı ruhlu kişilerdir. Okur okuduklarını farklı açılardan ele alır ve görüş farklılıklarını da tanıyarak eleştiri yapar. Eleştirel yönden okunan bir eser, inandırıcılık bakımından kontrol edilmeli ve ortaya atılan iddialar ile gerçekte olan düşünceler ayrıştırılmalıdır.

Oltuoğlu ve Öztürk (2002) için eleştirel okuma becerisini uygulayan bir birey, beş basamağa dikkat etmelidir. Bu basamaklar şu şekilde sıralanabilir:

1. Okur fikirler arası ilgi kurma ve düşüncelerden yola çıkarak sonuca ulaşma için çaba harcar.

- Okunanlar değişik dayanaklardan edinilen gerekçelerle bilgi bütünlüğüne dönüşür.
- Metin okur tarafından daha iyi anlaşılacak için okura özgü örneklerle sağlam temellere dayanır.
- Birey izlediklerinden, okuduklarından ve yaşantısından yola çıkarak yazıyı değerlendirir.

2. Okuyucu için yazılı ögenin tüm boyutlarıyla değerlendirilmesi okuyucunun okuduklarının tadına ulaşmasını sağlar.

- Olaylar anlatılırken kullanılan mizah öğelerini, abartmayı ve çelişkileri okur belirler.
- Kahramanların metin içinde yer aldıkları olayları belirtir.
- Okur verilen duygu yüklü imgeleri ve görselleri anlar

3. Eleştirel okuyucu okuma etkinliğini sorgulamaların yaptığı ve çözüme ulaştığı bir vasıta olarak görür. Problem çözümlerini gerçekleştirmek için iddiaları değerlendirme, doğruları görme, eksiklikleri tamamlama gibi bir dizi olayı takip eder.

4. Okur bütüne ulaşmak için parçaları birleştirir ve genel yargıya ulaşır. Bir yargıya varmak için ilgili yönleri birleştirerek genellemeye gider.

5. Kişi tarafsız bir gözle eleştirme ve değerlendirme yapar.

- Metindeki fikirlerin ve görüşlerin geçerliliği okur tarafından incelenir.
- Deneyimleri ve daha önceki bilgileri okurun okuduklarını karşılaştırmasını kolaylaştırır.
- Okur benliğinin doğrularına göre yazarın ulaştığı noktayı kontrol eder.
- İfade edilenlerin yazarın görüşlerinden mi ibaret yoksa kanıtlara dayalı bilgiler mi olduğunu ayırt edebilir.

Eleştirel okuma diğer okuma çeşitlerine göre biraz yavaş ilerleyebilir. Okuyucu bazı bölümleri ya da kitabın tamamını yeniden okumak isteyebilir. Yeniden okuma, kişiye metnin parçalarını ve ince noktaları daha iyi fark etmesini, zıtlıkları ve tutarlı olmayan fikirleri ortaya dökmesini sağlar. Eleştirel okuma bir nevi olayların derinine inmek, görünmeyeni ve fark edilmeyeni fark etmek olarak ifade edilebilir. Okullarda öğrencilere eleştirel okuma davranışı kazandırılırken öğrencilerin konuyu bütün olarak ele almaları sağlanmalı, rahatça ve değişik açılardan değerlendirme yapabilecekleri konforlu bir ortam sağlanmalıdır. Eleştirel bir okuyucu metindeki geçişleri ve kıyaslamaları fark etmek için daha önce okuduklarını ve diğer yazılı materyalleri bir vasıta olarak işin içine sokar. Buradaki fikir ayrılıklarına ya da benzerliklerine okurun dikkat etmesi beraberinde analitik fikirlere de ortam hazırlar. Okurun çeşitli metinleri okuduğuyla karşılaştırması aradaki bağlantıları görmesini, sağlıklı değerlendirmelere ve birleşimlere ulaşmasını sağlayacaktır (Aşılıoğlu, 2008).

Eleştirel okuma konusunda araştırmalar yapan Harnadek eleştirel okuma becerisini aklın açık olması durumunda fikirleri ve bilgileri bulma süreci şeklinde ifade etmiş ve eleştirel okuyan bireyin özelliklerini şöyle sıralamıştır (2007, Akt. Özensoy, 2011:53):

- Tüm ihtimalleri hesaplar ve bilir.
- Delilleri bulana kadar kanıt aramaya devam eder.
- Karar mekanizmasını devreye sokmadan önce olayın hangi bilgilere dayandığını araştırır.
- Bütünsel bir düşünmeyi benimser.
- Akli duygu dünyasından daha çok önemser.
- Kabul görmeyen ya da benimsenmeyen fikirleri araştırmadan onları yok saymaz.
- Bilgilerin gerçekliği ön plandadır.
- Okuyucu kendi ön yargılarını ve yazarın yanlılık durumunu gözünden kaçırmaz.
- Eserin sahibi çoğunluğun benimsediği fikirleri doğru bulmak zorunda değildir.

Pasif davranmayan, okuma işlevinde aktif olan okuyucu eleştirel bir okurdur. Birey yaşadıklarını, öğrendiklerini, gördüklerini kıyaslama ve sorgulama becerisine ulaşmış; farklı düşüncelere açık, demokrasiyi içselleştirebilmiş ise eleştirel okuma boyutuna ulaşabilir. Okul öncesinde başlayan bu değişim, okulun ve ailenin de yardımıyla üst seviyelere çıkabilir.

Özellikle Türkçe öğretiminde ve dersinde sanatsal öğelerin yönlendiriciliğiyle devam eden anlatma ve anlamlandırma çalışmalarıyla, kalıcı hâle gelir (Sever, 2008).

Lehman ve Hayes (1985, akt. Hladczuk, 1992) eleştirel okurun sahip olduğu donanımları şu şekilde açıklar:

- Bilgi ve öğrenme işlerine aktif bir biçimde katılır.
- Çeşitli görüşleri belirler.
- Var olan eseri değerlendirir.

Ünalın (2006) eleştirel okuru eserde okuduklarıyla tecrübelerini ve bilgilerini karşılaştıran, bilginin gereksinimlerine uygunluğunu denetleyen, okunanların amacını ve yazarın taraflı olup olmadığını anlayabilen birey olarak görür.

Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı (2006) tam ve donanımlı bir okuyucuyu okuma serüvenine saplantılı bir düşünceyle yaklaşmayan, öznelliği bir kenara bırakan ve disiplinlerin kendi içindeki geçişlerini kavrayabilen birey olarak niteler.

Eleştirel okumayı beceriye dönüştüren okur, okuduklarını farklı açılardan irdeleyerek çözümler yapar ve yeniden bir oluşum oluşturarak anlamlandırma sürecini hızlandırır. Okuma süreci devam ederken birey yazarın fikir bağlantılarını bulur, problem çözümünde yazarın yaklaşımlarını ele alır, yazarın kelimelerle yakaladığı uyumu fark ederek okumayı daha keyifli hâle getirir. Bu yapılanlarla kişi fikir dünyasını da geliştirir (Karaşah ve Karaşah, 2008).

Eleştirel okur için Thomas ve Robinson (1974, akt. Jacques, 1980: 47-48) şu liste üzerinde durmaktadır:

- Okuma boyunca sorularla ilerlemeli ve sorgulayıcı yapısını elden bırakmamalı,
- Okur eserin sahibini ve ulaştığı bulguları her yönüyle incelemeli,
- Birey eline alıp okuyacağı eserin basım yılına dikkat etmeli,
- Problemler karşısında akla yatmayan çözüm yollarını da göz önüne almalı,
- Metinde üzerinde durulan çıkarımları, bulguları ve genel yargıları iyi incelemeli,
- Sözcükler, cümleler ve paragraflar üzerine kafa yormalı,
- Bütün görüşleri anlaması ve bulması için gerçek olarak okuma eylemine kendini vermeli,

- Sürecin nasıl devam edeceğini kestirebilmek için kabul gören düşüncelerden haberdar olmalı,
- Okudukları hakkında bilgisel yönden yeterliliğini kontrol etmelidir.

Karadeniz (2006) yazılı ürünleri eleştirel okuyamayan bireyleri, eserden bir yargıya ulaşamayan ve eserin içinde kaybolan okur olarak niteler. Eleştirel bir okur metni ön yargılardan uzak bir şekilde ele alır ve özgürce metinde anlatılanlar hakkında düşünebilir. Okuma eylemine eleştirel olarak yaklaşan kişi okuma eyleminde seçici olur, sorunları görür ve alışılmışın dışında çözüm yollarının da olabileceğini bilir. Şüphe eleştirel okur için önemlidir fakat yeterli delillere ulaşıldığında ikna olma da kolaylaşacaktır.

Köksal (2005) ise eleştirel okuru, okuyucunun görüşlerinden farklı olarak yazarın bakış farklılığını anlamak olarak tanımlar. Burada ifade edilen birey düşüncelere, sorunlara, önemi vurgulanan kavramlara, tecrübeler ve kanıtlara odaklanır.

Karatay (2011) araştırmaları sonucunda eleştirel okuyucuyu, yazarın tarafsız olup olmadığını bilen, bakış açısını ve düşünce dünyasını yakalayan, nesnel gerçeklerden ne kadar faydalandığını anlayan birey olarak tanımlar.

2. 8. Eleştirel Okuma Öğretimi:

1950 ve 1960'lı yıllarda kitle iletişim araçlarında meydana gelen gelişme, toplumdaki siyasi karmaşa, ekonomik değişim ve gelişimlere ayak uydurmak için eleştirel düşünme ve onun uzantısı eleştirel okuma kavramı ortaya çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008).

Bireyin, eleştirel okuryazar olması için hangi bilginin gerekli, hangi bilginin daha önemli olduğunu ayırt edebilmesinde ve eserlerde verilen mesajları eleştirebilme boyutuna geçmesinde önemli hâle gelmektedir. Eleştirel pedagoji kavramını uygulayan öğretmenler öğrencinin benliğinde toplumsal öğelerin yerleşmesi için dilin işlevinin odak olduğunu bilir. Eleştirel okuma öğretimini başarıyla gerçekleştiren öğrenciler süreçteki gelişimlerine, buldukları konuma, tecrübelerine yönelerek bilgi haritalarını inceleyebilir ve eksikliklerini sorgulayabilir. Genel olarak adil olmayan bir dünyaya, eşitliğin yok sayıldığı durumlara ve özgürlüğün karşısında set gibi duran fikirlere karşı eleştirel okuryazarlık ve eleştirel düşünme olmazsa olmazlardandır. Sadece kendi etrafındaki sözcükleri, hareketleri, görselleri ya da duyulanları dikkate alarak eleştirel bakış açısı kazanılmaz; eserin anlattıklarını çözebilmek için dünyada olanları da bilmek ve okumak gerekir (Freire, 2003).

Eleştirel okuma becerisinin eğitim kademelerinde bulunmasının önemi üzerinde duran, küçüklükten itibaren bu davranışın yerleştirilebileceğini söyleyen fakat çok az eğitim kurumunda bunun üzerinde uygulama yapıldığını belirten araştırmacılar vardır (Wolf vd. 1967). Bu araştırmacılar eleştirel okuma eyleminin gerçekleşmesi için öğrencide birtakım gerekli özelliklerin olmasını benimsemişler, bazı beceriler olmadığı takdirde eleştirel okuma becerinin öğrenilmesinin ileriki yıllara kayabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ilkökul düzeyindeki yeterliliklere ulaştığı zaman eleştirel okuma becerisine geçebilirler. Eleştirel okuma kavramının bir beceri olarak yerleşmesi için öğrenciye planlı ve programlı yaklaşılmalıdır.

Kazancı (1989) eğitimin hedefini, farklı kişilere ait fikirleri sorgulama süzgecinden geçirerek yansız bir biçimde bir çıkarıma ulaşmak olarak tanımlar. Kişi bu bağlamdan yola çıkarak değişik düşüncelerle kendi düşüncelerini yoğurarak nasıl bir karara ulaşacağına kendisi karar verir (Akt. Gündüz, 2015).

Demokratik bir sınıf oluşturan öğretmenler, öğrencilerin okuma konusunda hazırbulunuşluğunu ortaya çıkararak bilgi ve anlam konusundaki yanlış ve eksiklikleri göz önüne çıkaracaktır. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler düşüncelerini açıkça ifade edebilecek ve tartışmalara katılarak yeteneklerini ortaya çıkaracaktır (Collins, 1993, akt. Emiroğlu, 2014).

Lundsteen (1974) yaşanan çağda ve kültürel yapıda kitle iletişim araçlarının bireyleri eğitimsel yapıda ortak özellikler yerine bireyselliğe doğru sürüklediğini dile getirmektedir. Lundsteen'e göre (1974) küçük yaşlardan itibaren gerçekleştirilemeyen eleştirel okuma öğretimi yıllar geçtikçe önyargılara, eksikliklere ve kabullenilmiş yanlışlıklara yol açmaktadır. Eleştirel okuma yöntemleri seçici unsurların bulunduğu ve değerlendirme üzerine kurulu olduğu için çok fazla kullanılmadığında zaman kaybı olarak görülebilir. Eleştirel okuma öğretiminin eğitim ve öğretimin bir parçası olduğunu kabul eden uluslararası kabul görmüş kuruluşlar sorgulamanın önemi üzerinde dururlar.

Eleştirel okuma becerisi öğrenciye kazandırılırken öğretmen hedefe uygun okuma metinleri seçerek ve iyi bir hazırlık yaparak bu süreci hızlandırabilir. Kişi ya da öğrenciler günlük hayatta her türden metinle sık sık karşılaşmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları eserleri de düşünerek bir türe odaklanmak yerine farklı türlerde metinlerle öğrencileri buluşturarak olaylara geniş çerçeveden bakılmasını sağlayabilir (Ateş, 2013).

Öğretim programlarında çok yönlü bir şekilde ele alınan okuduğunu anlama kabiliyeti, öğrencilerin gelişimine fayda sağlarken aynı zamanda farklı sözcüklerle dans ederek sürekli öğrenmenin gerçekleştiği zihinsel bir süreçtir. Okumayı seven ve ihtiyaç olarak gören kişi kapasitesini geliştirmek için içinde bulunduğu ortamdan ve çevreden etkilenebilir (Akyol, 2013).

Öğretmenler çok yönlü, okumayı sevdirici, yaratıcı zengin metinler seçerek öğrencinin ufkunu genişletmesine yardımcı olur. Dil ve anlam becerisinin yerleşmesi için öğretmen seçtiği metinleri öğrencilerin düzeyinin biraz üzerinde tutabilir çünkü öğrenci kendini biraz zorlayarak metni daha iyi keşfedecek ve anlayabilecektir. Bireysel olarak öğrencilerini iyi tanıyan bir öğretmen onların merak ve ilgilerine göre eserler seçerek anlam oluşturma ve bilgilerin kalıcı hâle gelme durumunu sağlayacaktır (Krashen 1985, akt. Güneş, 2013).

Freire'ye göre (2003) eleştirel kurama baktığımızda eleştirel bir okuryazar eşitlik ile adalet sözcüklerine önem verir ve düşünceleriyle de bunu yansıtır. Toplumsal bir değişimin yerleşmesi için eserlere, topluma ve buradan yola çıkarak dünyaya eleştirel olarak yaklaşmak gerekir. Eleştirel okuryazarın temel görevleri hayatı ve yazılı materyalleri eleştirel gözle görmek, eşitlik kavramını benimsemek, adil olmak ve buna göre hareket etmektir.

Öğretmenler, eleştirel okumaya uygun bir ortam yarattıktan sonra öğrencilerdeki eleştirel okuma davranışını açığa çıkarmak için şu davranışlara dikkat ederek geliştirmeye çalışırlar (Shor, 1999):

- Okumaya yönelik öğrencilerin meraklarını açığa çıkarma ve onlardan aldığı cevapları değerlendirme,
- Eserlerin nasıl oluşturulduğunu fark etme ve öğrencileri hangi yönlerden etkileyeceğini belirleme,
- Basılı materyalin doğruluğunu, geçerliliğini ortaya çıkarırken bütünsel bir değerlendirme yapma,
- Eserlerde yer alan toplumsal kavramlar üzerine kafa yorma ve demokrasinin yaygın olduğu adaletin sağlandığı bir toplum için tutarlı bir duruş sergilemedir.

Eleştirel okuma öğretimi yapılırken çoklu bir ortamda önemi üzerinde durulan iki kavram, yorumlama ve analizdir. Eserin ve eserdeki mesajların anlaşılması için doğru ve zamanında sorulan sorulması, metnin ayrıntılı olarak ortaya dökülmesi ve örtülü anlamların

aydınlatılmasında bir meşale gibidir. Televizyon programı, herhangi bir film ve reklam metni gibi içeriği ve biçimi değişik olan metinlerin irdelenmesi ve incelenmesi orada yer alan imaları, taraflılığı ve görüş farklılıklarını göz önüne çıkarabilir. Öğrenciler bu davranışları kazandığında olaylara tek pencereden değil geniş bir yelpazeden bakabilirler (Green, 1991, akt. Bilici, 2014). Eğitim-öğretim kademelerinde eleştirel okuma becerisine uygun ortam ve bu ortamların dizayn edilme biçimlerine odaklanması önemlidir. Öğretimin kalitesini yükselten içeriklere ve esere uygun olarak oluşturulan sınıf ortamı eleştirel okuma sürecine de pozitif etki edecektir.

McLaughlin ve DeVogd (2004) eleştirel okuma öğretimi için öğretmenin kilit bir öneme sahip olduğunu belirterek öğretmenin okuma konusunda iyi bir rol model olmasının öğrencilerde meydana gelecek eleştirel okuma becerisine katkı sağlayacağını belirtir. Öğrencide meydana gelecek olan değişim, dönüşüm ve algılama oranındaki hız öğretmenin kazanımlarındandır.

Konuyla ilgisi olmayan, gereksiz ve çok fazla olan ses, animasyon ve görüntülerin ortamda bulunması öğrencilerin esas metne odaklanmasını zorlaştıracak, dikkat dağınıklığına sebep olacak ve öğrencilerin öz yerine ayrıntılarda boğulmasına neden olacaktır. Eleştirel okuma öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğrenci çoklu ortamlara yakın olmalı ve okuma süreci gerçekleşirken buradan faydalanmalıdır (Mayer, 2001).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) gibi birçok araştırmacı eleştirel okuma yetisinin öğrencilere davranış olarak yansıtılması için işi kolaylaştıracak öneriler sıralamışlardır (Akt. Şahinel, 2001). Sınıf ortamında ve dışarıda çok yönlü bir görev üstlenen öğretmenler ile öğrenciler okuduklarından yola çıkarak kendilerine şu soruları sormaları faydalı olacaktır:

1. Okunulalarda anlatılan nedir?
2. Eserde açıkça söylenmeyen fakat ima edilen ne vardır?
3. Eserde hangi olasılık üzerinde durulmaktadır?
4. Okunulan eserde anlatılanlar açık şekilde mi ifade edilmiştir?
5. Anlatılanlar bilgi birikiminizle ve diğer dayanaklarla tutarlılık taşıyor mu?
6. Metinde yer alan zıtlıklar ve tutarsızlıklar nasıl görülebilir?
7. Metinde dile getirilen fikirler günlük yaşantılara uygun mu?

8. Anlatılanlar diğer fikir açılarını destekler nitelikte midir?

9. Eserin niçin bu şekilde oluşturulduğunu düşünüyorsunuz (Simpson, 1996)?

Birçok araştırmacının (Wolf vd. 1967) araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman öğretmenler genelde okuma eyleminin fiziksel yönünü önemsemekte ama düşünme ve fikir boyutuna çok eğilmemektedir. Eleştirel okumada temel faktörlerden bazıları eseri her yönüyle inceleme, sürece aktif olarak katılma, mekanik ve yüzeysel okumadan farklı olarak karmaşık bir sürece dâhil değildir. Genel bir okuma yapılırken oradaki gaye bireyin bilgiye ulaşması iken eleştirel okumada okunanların ne işe yarayacağı hakkında çıkarımlara ulaşmak ve bunlardan yola çıkarak değerlendirmeler yapmaktır.

Dilidüzgün'ün (2010) ifade ettiğine göre; derslerin özellikle Türkçe dersinin kazanımları arasında geçen dört temel beceri içerisinde yer alan açık ve çerçevesi tam olarak çizilen okuma kavramı ya da eleştirel okur yetiştirme programları yeterli oranda başarıya ulaşmamaktadır. Bilimsel araştırma sonuçları ve uluslararası kabul görmüş değerlendirme sonuçları da bu yorumu destekler niteliktedir.

Bu başarısızlığın önüne geçmek için eleştirel okuma öğretimi için uygun bir sınıfın oluşturulması gerektiğini dile getiren Howards (1965) okuma ortamını, öğretmenin öğrencinin eleştirel yeteneğini çıkaracak çoklu görüşlerin egemen olduğu bir şekilde düzenlemesinin fayda sağlayacağını söyler. Eleştirel okumayı geliştirici birçok materyal öğrencilerin istediği anda ulaşabileceği bir yerde bulunmalıdır (Akt: Karabay, 2013).

Eleştirel okuyucu okuduklarını sorularla içselleştirir, her yönüyle değerlendirir ve bir yargıya ulaşır. Bu sorgulamaların gerçekleşmesi için okuyucu belirli bir bilgi birikimine sahip olmalı ve bu bilgilerini okuma sürecinde açığa çıkarmalıdır. Karşılaştığı olaylara, kitaplara ve sanat eserlerine eleştirel yaklaşan okur bu eserlerde yer alan estetik unsurları da fark eder. Birçok özelliği bünyesinde barındıran eleştirel okur, okuma düzeyinin çok da istenilen seviyede olmayan toplum içinde zor bulunmaktır (Afacan, 2010).

Freire ve Macedo (1998) bu konuda farklı bir yere eğilerek iyi bir öğretmenin yönetim ve bilgi organizasyonunu iyi kullanarak öğrencilerin metne eleştirel yaklaşmasını sağladığını söyler ve böylece toplumsal konularla ilgili de farkındalığa dikkat çeker. Öğretmen çoklu ortamlarda problemlerin çözülmesi ve demokratik bir ortam sağlanması için kilit durumundadır.

Sınıfta iyi bir rehber olan öğretmen seçtiği metinlerle, tecrübeleriyle, uyguladığı yöntemlerle eleştirel okuma öğretimi konusunda faydalı olacaktır (Giroux, 1993, akt. Potur, 2014).

Eleştirel okuma öğretimi ile ilgili eserin oluşturulması ve özelliklerine ilişkin yaygın olan bazı fikirler oluşmuştur (Ontario Ministry of Education, 2008: 24).

Bunlar:

- Yazılan her eser belirli bir yapıdan oluşur. Birçok fikir ve etken birleşerek metni oluştururken yazar okuyucuya iletmek istediklerini yazdıklarıyla, ulaştığı sonuçlarla ve imalarla yansıtır.
- Eserin oluşturulmasının gerekçelerine bakıldığında zaman çoğunun farklı amaçları kitlesel çoğunluğa ulaştırmak için yazıldığı görülür. Yazılı materyaller yazarlarına ait birçok ima, fikir ve hedef taşır. Günlük hayatta karşılaşılan görsel, sözlü ve yazılı eserlere bakıldığında hepsinde bir iletinin mevcut olduğu görülebilir. Eserlerde okuyucular yazarın hedeflerini, önyargılarını, tarafsızlığını ya da tarafsızlığını açıkça görebilirler.
- Okuyucuların tecrübeleri, yaşı, kültür düzeyi, cinsiyeti, bilgi birikimi ve ekonomik durumu okuduğu eseri değişik açıdan görmesini ve farklı değerlendirmeler yapmasını sağlar. Her birey kendine özgü bir yapıda olduğu için metinden ulaştığı çıkarımlar ve mesajlar da aynı olmayacaktır.
- Eserler farklı kesimlere ulaşmak için kaleme alınmış olabilir. Günlük yaşamda sıkça karşılaştığımız medya iletileri insanları etkilemek ve yarar sağlamak amacıyla yapılırken yazılı eserler genellikle bir hedefe yöneliktir. Bu hedefler bazen siyasi, ticari ya da ideolojik yapıda da olabilir.
- Medya organları izleyici kitlesini ve okuyucuları kendine çekmek için farklı ve özgün bir yol seçer ve bu yolu genişletirler. Romanlarda, TV programlarında ve web sitelerinde bu estetik yapı, farklı metotlar ve özellikler görülebilir (Potur, 2014).

Öğretmenler eleştirel okuma öğretimini hayata geçirmek için bazı yöntem ve çalışmalarla bu süreci kolaylaştırabilirler. Öğrenciler gün içinde medya metinleri, farklı olay ve durum gibi birçok durumla karşı karşıya kalırken öğretmenler teknoloji ve eleştirel okumayı birleştirerek öğrenciler için bu durumu yararlı hâle getirebilir fikrini benimseyen Masterman (1997) bu birleşim ile ilgili bazı öneriler sunmuştur:

- Eleştirel okuma öğretiminde öğrenciler basılı materyallerde ve medyada bulunan dil kullanım alanlarını gözlemleyebilir.
- Belgeseller, radyolarda yer alan öyküler, değişik hayat hikâyeleri gibi teknolojiyle öğrencilere ulaştırılan eserler incelenerek çözümlenmelere ulaşılabilir.
- Öğretmenler sınıf ortamında işitsel ve görsel açıdan doyuma ulaştıracak metinlerle öğrencileri karşılaştırarak uygun değerlendirmelere öğrencilerin ulaşmasını sağlayabilir.
- Eleştirel okuma öğretimi yapılırken medya eserleri ve basılı materyallerin ortak ve ortak olmayan özelliklerinin kıyaslanması eleştirel okuma öğretimine yardımcı olabilir (Akt. Şahin, 2014: 249).

Gray (1969: 458) bireylerde okumayı geliştirmek için bazı öneriler sunmuştur.

Bunlar:

- Okuma öğretimi ile eleştirel okuma faaliyetleri doğru orantılı olacak şekilde aynı dönemde yapılmalıdır.
- Eleştirel okuma kavramının çerçevesi iyi çizilmeli ve basamakları iyice analiz edilmelidir.
- Eleştirel okuma üzerinde etkili olan öğeler eğitim kademesindekiler ve öğrenciler tarafından kabullenilmeli ve görülmelidir. Öğrencilerin yaşları göz önüne alınarak eleştirel okuma öğretimine yarar sağlayacak malzemeler hazırlanmalı ve geliştirilmelidir.
- Eleştirel düşünme ile eleştirel okuma bir derse yüklenecek bir sorumluluk değildir; bunlarla ilgili bütün teknikler derslerin hepsinde kullanılmalıdır.
- Eleştirel okuma öğretiminin bir nevi uygulayıcısı olan öğretmenler süreç içinde kendini geliştirmeli ve bu alanla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim alanları oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin sınav döneminde içinde buldukları stres döneminden kurtulmaları için öğretmenler eleştirel okuma yöntemi ve tartışma ortamlarıyla onların daha verimli ve ayrıntılı fikirler üretmelerine yardımcı olabilir (Beğen, 2006).

Çelik Özen (2010) öğrencilerle edebiyat ve dil derslerinde kaliteli ve yazınsal yönden zengin metinlerin karşılaştırılmasıyla okul hayatı bittikten sonra da öğrencilerin eleştirel okur özelliklerini devam ettirebileceğinin ve geliştirebileceğinin altını çizer.

Bireyler ya da öğrenciler eleştirel okuma becerisini kazanabilmek için öncelikle iyi bir okuma alışkanlığı edinmiş olmalıdır. Eğitim kademelerinde üzerinde durulması gereken okuma ve okumanın aşamalarına yeterince zaman ayrılmamaktadır çünkü Türkiye’de yer alan okulların çoğuna bakıldığında sınava yönelik bir çalışma vardır. Sınavlara hazırlık, anlama ve algılama boyutundan daha çok ezberci anlayış doğrultusunda bir ders işleme sürecini de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler düşünme ve eleştirel okuma konusundan uzaklaşarak sorulan soruların yanıtlarını vermekle öğrenme işinin tamamlandığını düşünmektedir. Böyle bir düşünce eleştirel okumayı, analizi, sentezi ve belirli çıkarımlara ulaşmayı en alt boyuta indirmektedir (Beğen, 2006). Öğrenciler okul hayatları boyunca karşılaştıkları sınavların yıpratıcı etkilerinden ve stresten uzaklaşmak için öğretmenlerinin de rehberlik etmesiyle eleştirel okuma, okumaya dair merak uyandırıcı etkinlikler ve analiz edici okumalarla kendilerini geliştirebilirler. Öğretmen süreç boyunca soru sormanın öneminden, okunanlar ile gerçek yaşam arasındaki bağdan ve düşünmenin öneminden bahsederek öğrencilerin konudan uzaklaşmamasını sağlamalıdır (Beğen, 2006).

Rosenblatt (1969) okuma eylemi sırasında öğretmenin üç görevi üzerinde durur. Bunlar:

1. Öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortam hazırlamak,
2. Öğrencilerin okuduklarından yola çıkarak yansıtıcı fikirlerini ortaya çıkarmaya çalışmak,
3. Tek bir cevabın olmadığını farklı yanıtlarında her zaman ortaya çıkabileceğini ifade etmektir (Akt. Bosma, 1981).

Öğretmen eleştirel okuma öğretimine geçmeden önce kullanacağı dokümanları ve amacını belirledikten sonra kademeli bir şekilde öğretim basamaklarına geçebilir ve bu öğretim işini aşamalı olarak genişleterek devam ettirebilir (Ateş, 2013).

Bir öğrencide ya da bireylerde eleştirel okumayı sağlayan eleştirel düşünmenin yeterli boyuta ulaştığını gösteren davranışlar, araştırmalar sonucunda şu şekilde ifade edilmiştir:

1. *Düşünceye Dayalı Merak*: Sorunları ve sorunları oluşturan etmenleri fark etme ve kanıtlara inanarak sorgulamayı ve merak faktörünü süreç boyunca aktif hâle getirme.

2. *Yaratıcılık*: Tarafsız bir şekilde veri toplayarak özgün çıkarımlara ulaşma.

3. *Düşünceleri Açıkça İfade Etme*: Açıklamaları ve farklı fikirleri tarafsız dinleyerek ön yargıları bir kenara bırakıp düşünceleri net bir şekilde ifade etme.

4. *Planlı ve Programlı Olma*: Okuma eyleminde verilere ulaşılırken titiz davranılmalı, bir program dâhilinde okuma eylemi yürütülmeli ve sistemli davranışlar gösterilerek karışıklığın önüne geçilmeli.

5. *Kuşku ve Eleştirel Olma*: Eldeki veriler yetene kadar kesin cümlelerden uzak durma ve hızlı karar vermeme.

6. *Nedensel İlişkiler Kurmak*: Bilime dayanmayan, batıl ve dogma fikirlerden doğan davranışlardan uzaklaşma.

7. *Kesin İfade*: Dayanakların ve araştırma sonuçlarının karar aşamasında etkili olması.

8. *Değişebilirlik ve Dönüşebilirlik*: Okuma eylemi boyunca oluşturulan yargıları değiştirebilme yeni fikirlere açık olma ve kararlarda değişikliğe gidebilme durumu.

9. *Doğruluk*: Öz eleştiri yapabilme becerisine sahip olarak var olan doğruları görme ve kabul edebilme.

10. *Pes Etmeme ve Israr*: Doğrulara ulaşana kadar işin peşini bırakmama ve kanıtlar sağlam olana kadar bu işi sürdürme (Doğan-Yılmaz, 2010).

DeVoogd ve McLaughlin (2004a), okur ve eserin sahibi arasındaki bağı güçlendiren dört temel faktör olduğunu söyler:

- Hareketi, dönüşümü ve yansımayı içeren önemli olayların üzerinde durma.
- Soruları ve soruların yapısındaki karmaşıklığı görme.
- Değişimi destekleyen ve uygulandıkları yerlere kolaylıkla uyum gösteren metotların kullanımı.
- Geniş çerçeveli görüşlerin irdelenmesi ve kontrol altında tutulması.

Çok yönlü bir gelişimi sağlayan okuma ve anlam oluşturma becerisi öğretim programlarında bulunmaktadır. Öğretim programlarında da sık sık önemi vurgulanan okuma

eyleminden her okur aynı oranda fayda sağlamayabilir. Bilişsel ve zihinsel tam bir odaklanma gerektiren okuma becerisi bireyin değişik görüşler oluşturmamasını, eseri derinlemesine incelemesini, farklı sözcükler öğrenmesini ve özgün olmasını sağlayabilir. Okuma becerisini her birey kendi ilgi, merak ve sevgisine göre geliştirir. Yani bireysel özellikler, çevre faktörü ve ilgi duyma eleştirel okur olma üzerinde etkili faktörlerdendir (Akyol, 2013). Yaşanan çağda okunanlardan anlam çıkarma ve bunu dayanaklar üzerinde somutlaştırma önem kazanmıştır. Okur metni okurken aynı zamanda yazarla bir bağ kurar ve böylelikle anlamlandırma süreci de kolaylaşır. Donanımlı bir okurun okuma sürecindeki stratejilerinden bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Okurun Okumaya Geçmeden Önce Yapabilecekleri:
 - a. Okunacak eser üzerinde göz gezdirmeye
 - b. Okuma sürecinin verimli geçmesi için hedef belirleme
 - c. Sahip olunan bilgi dağarcığını ortaya çıkarma
 - d. İşleyiş ve çıkarımlara dair tahminlerde bulunma
2. Okuma Süreci Devam Ederken Yapılabilecekler:
 - a. Okumada akıcılığı yakalama
 - b. Anlamlandırma boyutunu kontrol altında tutma
 - c. Farklı ve yararlı strateji ve teknikleri kullanma
3. Okuma Eylemi Bittikten Sonra Yapılabilecekler
 - a. Kalıcılık ve hatırlama oranını artırmak için okunanları içselleştirerek özetleme
 - b. Okunanlardan yola çıkarak değerlendirme yapmadır (Akyol, 2013).

Metin şeklinde ifade edilen sözcükler, basılmış yazılı materyalden çok daha fazlasıdır çünkü içinde yaşanan toplumun bütün kültürel öğeleri, kodları ve gelenekleri kullanılarak kişilerin iletişime geçtiği yer olma özelliğini taşır. Buradan bakıldığında zaman filmler, şarkılar, romanlar, görseller, fikirler ve çok daha fazlası iletişimi kuvvetlendirdiği için metin şeklinde görülebilir (Coffey, 2008).

Eleştirel düşünme eleştirel okuma becerisine zemin hazırlayan bir zihinsel süreçtir. Bu sürecin verimli olabilmesi zıt konular üzerinde tartışmaya ve görüş farklılıklarından doğan zenginliğe bağlıdır (Gelen, 2002).

Le Master (2011) eleştirel okuma öğretimi konusunda önemli bir yere sahip öğretmenlere, öğrenciye bu beceriyi aktarırken yardımcı olacak şu önerilerini sıralamaktadır:

- Eseri tam olarak anlayabilmek ve derinlemesine irdelemek için birden çok okumak,
- Önemli ve gerekli yerlerin vurgulanması için bu yerleri belirginleştirmek,
- Eseri planlı bir şekilde ele almak için disiplinli ilerlemek, kalıcılığın sağlanması için özet yapmaya dikkat etme ve önemli yerleri unutmamak için not hâline getirme,
- Eserin ya da okunan metnin bazı bölümleri vardır ama bu bölümlerin hepsinde anlam karmaşıklığı aynı olmayabilir. Bu bölümlerden daha karışık olanlarını belirleyip farklı yöntemlerle bu bölümlerde öğrencilere yardımcı olmak,
- Öğretmen metin seçerken öğrencilerin özelliklerini ve dersin kazanımlarını ve değerlendirmelerini göz önüne almalıdır (Le Master, 2011).

Eleştirel okuma ve eleştirel okumayı etkileyen faktörler ile ilgili 2000’li yıllardan sonra oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Meta analiz yöntemiyle gerçekleştireceğimiz öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörlerin belirlenmesi daha önce yapılan çalışmaların geniş çaplı olarak incelenmesini sağlayacaktır.

2.9. Konu ile İlgili Araştırmalar

2.9.1.Eleştirel Okuma ile İlgili Çalışmalar:

Çiftci (2006), “Eleştirel Okuma” adıyla ortaya koyduğu çalışmada eleştirel okumanın hayatın vazgeçilmez bir parçası olduğundan, kavram çerçevesinden ve amacından bahsetmiştir. Son zamanlarda çok fazla duyduğumuz eleştirel okuma ve eleştiri arasındaki karıştırılan noktaları vurgulamıştır. Eleştirel okuyucunun özelliklerini ve eleştirel okumayı zorlaştıran faktörleri incelemiştir.

Çam (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, beşinci sınıfta okuyan öğrencilerin sahip olduğu görsel okuma seviyelerinin eleştirel okuma düzeyi, okuduğunu anlama seviyesi ve Türkçe dersindeki başarı üzerindeki etkiyi belirlemek istemiş, bu doğrultuda da görsel okuma için önerilerde bulunmayı hedeflemiştir. 2005-2006 öğretim döneminde Eskişehir’de yer alan 5. sınıflardan kümeleme yöntemiyle seçilen öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Görsel okuma testi, kişisel bilgi formu, eleştirel okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanarak öğrencilerden veriler elde edilmiştir. Analiz sürecinde varyans analizi, t-testi yöntemleri kullanılmış ve korelasyon

katsayısı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencideki görsel okuma seviyesi; evdeki iletişim araçlarının çeşidi ve sayısı fazlalaştıkça, ailedeki sayı azaldıkça, anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça, ailedeki ekonomik seviye yükseldikçe, yerleşim alanı büyüdükçe, evdeki teknolojik çeşitlilik fazlalaştıkça ve günde izlenen televizyon süresi kısaldıkça artmaktadır. Görsel okuma düzeyinin, cinsiyet faktörü açısından kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eleştirel okuma düzeyi, okuduğunu anlama seviyesi ve Türkçe dersindeki başarı durumları ile görsel okuma arasındaki ilişki de anlamlı çıkmıştır.

Sadioğlu ve Bilgin (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki ilişki” isimli çalışmada anne-babanın eğitim durumunun ve öğrencilerin cinsiyet değişkeninin eleştirel okumaya etkisini incelemiştir. Çalışmadaki örneklem Bursa ilindeki Yıldırım ve Osmangazi ilçelerindeki 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 185 öğrenciden oluşmaktadır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde anne-baba eğitim durumunun bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin ise kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre eleştirel okumaya katkısı daha fazla olmuştur.

Küçüköğlü (2008), “İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları” adlı araştırmasında İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik seviyesini ortaya koymayı hedeflemiştir. 2007-2008 bahar ve güz eğitim öğretim dönemini kapsayan çalışma Başkent, Hacettepe ve Dicle Üniversitelerinde yer alan öğrencilerden bazılarında uygulanan test sonuçlarına dayanmaktadır. Çalışma sırasında öğrencilere 25 önermeyi içeren ve araştırmacının geliştirdiği özyeterlilik düzeyini ölçmeye yarayan bir ölçek uygulanmıştır. 227 katılımcıya uygulanan beş seçenekli önermeler değerlendirildiğinde öğrencilerin eleştirel okuma seviyesi olarak kendilerini yeterli gördükleri ve okuma eylemine karşı pozitif tutumda oldukları sonucuna varılmıştır.

Aşılıoğlu (2008), “Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları” isimli makalesinde eğitimde yer alan sorunlardan birinin öğrencilerin bilişsel süreçlerini kullandıracak davranışların kazandırılmaması olduğunu dile getirmiştir. Eleştirel okuma becerisi de eğitim süreci içinde öğrencilerin kazanamadığı davranışlar arasındadır. Farklı şekillerde okuma becerileri gelişmeyen öğrenciler öğrenme konusunda da zorlanmaktadır. Bu makalede eleştirel okumanın tanımı ve özellikleri verilmiş olup nasıl

geliştirebiliriz sorusuna cevap aranmıştır. Bilişsel öğrenme ve eleştirel okuma arasındaki ilişkiler makalede anlatılmıştır ve bilişsel süreçlerin önemli bir bölümünü oluşturan eleştirel okuma kavramının öğrencilerde geliştirilebilmesi için öneriler sunulmuştur.

Belet (2011), “Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı: Öğretim Deneyi Uygulaması” adlı makalede ana dilimiz olması yönüyle de çok önemli olan Türkçe derslerinde eleştirel okuma düzeyinin geliştirilmesi için hikâye yönteminin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu hedefe ulaşmak için yöntem olarak nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırmada öğretim deneyi deseni kullanılmış olup araştırmaya seçilen katılımcılar iç örnekleme, ölçüt örnekleme ve tipik durum örnekleme yardımıyla seçilmiştir. Bu süreç uygulama yoluyla altı hafta devam etmiş araştırma verilerine video kayıtları, doküman incelemesi ve klinik görüşme ile ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe dersi işlenirken hikâye anlatmak öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini ve derse etkin olarak katılmalarını sağladığı ve eleştirel okuma düzeylerine de pozitif olarak yansıdığı görülmüştür.

Özensoy (2011), “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinde eleştirel okumanın hâkim olduğu sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ne derece eleştirel düşünebildiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada deneysel model kullanılmış, “ön test-son test kontrol gruplu desen” araştırmaya uygulanmıştır. İncelemenin yapıldığı kişiler Mamak ilçesinde yer alan Atlioğlu İÖO öğrencileri içindeki 7. sınıflardır. Uygulama 2009-2010 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Çalışmanın sonunda eleştirel okumaya göre oluşturulan dersin öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini ve eğilimini gözle görülür ve anlamlı derecede artırdığı sonucuna varılmıştır.

Karacakaloğlu ve Bulut (2012), “Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması” isimli çalışmada 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin kurmaca metinler okuyarak eleştirel okuma becerilerini ne düzeyde etkiledikleri incelenmek istenmiştir. Çalışmaya 2011-2012 yılında Aydın merkezde yer alan bir devlet okulundaki sınıf düzeyi 5. sınıf olan öğrenciler katılmıştır. Toplam 63 öğrenciden 31 öğrenci deney grubunda, 32 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Yarı deneysel modelin kullanıldığı araştırmada ön test-son test kullanılmıştır. Türkçe dersi deney grubundakilere kurmaca metinler, kontrol grubuna ise kurmaca olmayan metinler verilmiştir. Bu süreç dört hafta boyunca sürmüştür.

Çalışma sonunda daha önce deney ve kontrol grubuna uygulanan eleştirel okumayı ölçen ön test-son test olarak da gruplara uygulanmıştır. Bu testler sonucunda incelenen çok faktörlü kovaryans verileri deney grubunun sonuçlarında anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi (2012), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz-Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik seviyelerini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Adnan Menderes Üniversitesi dördüncü ve birinci sınıfta okuyan sınıf öğretmenliği öğrencileri araştırmanın evrenini meydana getirmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 175 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel okuma konusunda öz-yeterlik düzeyleri düşük çıkmıştır.

Ünal ve Sever (2013), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları” isimli çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Dumlupınar Üniversitesi üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri bu çalışmanın örneklemini meydana getirmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma konusunda özyeterlilik düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre algılama düzeyinde bir farklılık oluşmamıştır. Özyeterlik algısı ile bulunan sınıf ve okuma sıklığı arasında da sıkı bir ilişki vardır.

Karabay (2013), “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmasını öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik düzeyini ölçecek bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Öz-yeterlik ve eleştirel okuma ile ilgili kaynaklar incelenmiş ve bunlardan hareketle bir ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek içerisinde 58 madde vardır. Ölçekteki her bir madde beşli olarak likert tipine göre düzenlenmiştir. Ölçek geliştirilirken güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Çukurova Üniversitesi içinde yer alan farklı bölümlerde öğrenim gören 650 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi ile geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmiştir. Yapı geçerliliği sağlanırken maddelerden faktör yükü 40’tan küçük olanlar elenmiştir. Elenenlerin dışında 41 madde çalışma içerisinde bulunmaktadır. Ölçeğin bölümleri araştırma inceleme, değerlendirme ve görsel isimli bölümlerden oluşmaktadır. Analizlerle doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin iyi uyum verilerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa

güvenirlik katsayıları, madde analizi, maddeler ile alt ölçeklerin korelasyon katsayıları bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili yapılan çalışmalardan sonra geliştirilen ölçeğin kullanmaya uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

Ateş (2013), “Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi” adlı araştırmasında, okumanın öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca ve sonrasında çok önemli bir yeri olduğundan bahsetmiştir. Okullarda ya da günlük yaşamlarında öğrenciler yüzlerce metinle karşılaşmaktadır. Gerek içerik gerekse sayı açısından metinlerin çok fazla olması, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine sahip olmasıyla yakından ilişkilidir. Eleştirel okuma üst düzey beceriler içerisinde yer almaktadır. Eğitim faaliyetleri içerisinde de yer alan eleştirel okuma kavramı öğrenciler tarafından yeterli oranda kazanılamamaktadır. Eleştirel okuma ile ilgili yapılan literatür taramalarında da bu sonuca ulaşılmaktadır. Eleştirel okuma için birtakım ön becerilere öğrencinin sahip olması gerekir. Bu çalışmada eleştirel okuma kavramına dikkat çekilmiş, bu alanla ilgili literatür taranarak eleştirel okumayla ilgili görüşler, argümanlar, yanlışlıklar ve kanıtlar ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eleştirel okuma teriminin öğrencilere öğretimi konusunda öğretmenlere örnek etkinlikler ve öneriler sunulmuştur.

Karadeniz, (2014) “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmasında, eleştirel okuma becerileri boyutunda üniversite öğrencilerinin becerisini ölçecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için 1360 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analiziyle geliştirilen ölçeğin 5 faktörlü bir yapıdan oluştuğu ve toplam varyans değerinin %53,85’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekte oluşan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayı değeri 0,94 çıkmış ve Barlett testine göre anlamlılık değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçekte 0,93 çıkmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için kararlılık özelliğine bakılmış test-tekrar-test tekniği uygulanmıştır. Ölçekteki kararlılığı gösteren iki uygulamanın korelasyonu 0,90 çıkmıştır. Bu değer açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analiziyle ortaya çıkan sonuçların güvenilir olduğunu göstermiştir.

Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014), “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli makalede, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Amaca

ulaşabilmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve araştırmadaki evreni Kars ilindeki merkez ortaokullarda bulunan öğrenciler oluşturmuştur. 2012-2013 eğitim döneminde gerçekleşen çalışmanın örnekleminde ise bu okullardan seçilen 434 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler seçilirken tesadüfi yöntem kullanılmıştır. Veriler toplanırken Ünal tarafından oluşturulan “Eleştirel Okuma Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ünal, 2006). Eleştirel okuma ölçeğinin güvenirlik analizi yapılırken Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısında oran ,81 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucundaki veriler kitap okuma sayısı, anne eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkeninin öğrencilerin eleştirel okuma becerisine anlamlı oranda bir ilişkisinin olduğunu fakat babanın eğitim düzeyi ile sınıf değişkeninin eleştirel okumaya anlamlı oranda bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tosun (2014), “Ortaokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında ortaokullarda yer alan eleştirel okuma öğretimi amacıyla Türkçe öğretmenlerinin fikirlerine ulaşmak istemiştir. Çalışma nitel bir çalışmadır ve bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış ve 11 sorudan meydana gelen bir görüşme formundan elde edilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Manisa’ya bağlı Demirci ilçesinde çalışan ve 12 kişiden oluşan Türkçe öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma konusunda haberdar olduğu fakat bu konuyu tam anlamıyla bilmediği, Türkçe kılavuz, ders ve çalışma kaynaklarının eleştirel okuma düzeyinde eksik olduğu, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin eleştirel okuma bakımından istenilen seviyede olmadığı, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandırırken bazı problemlerle karşılaştığı ve eleştirel okuma becerisini öğrencilere aktarma konusunda öğretmenin kilit noktalardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Derslerde kullanılan kaynakların eleştirel okumaya yönelik olması, Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma boyutunda kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlayacak eğitimlerin oluşturulması, bir ders olarak eleştirel okumaya zaman ayrılması, ailelerin eleştirel okuma konusunda farkındalıklarının artırılması ve zengin içerikli kitaplarla öğrencilerin karşılaştırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Emiroğlu (2014), “Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” adlı araştırmasında Türk Edebiyatı Dersinde 9. sınıf öğrencilerinin aldığı eleştirel okuma eğitiminin, eleştirel okuma düzeyine olan etkisini ortaya çıkarmayı ve bu ilişkinin cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ortaya koymayı amaçlamıştır. Yarı deneysel modelin kullanıldığı

çalışmada kontrol gruplu ön test-son test uygulanmıştır. 2012-2013 öğretim yılında Düzce’de yer alan Farabi Anadolu Lisesi öğrencilerinden 9. sınıfta okuyan öğrenciler araştırmadaki çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön test-son test kullanılarak elde edilen verilere Eleştirel Okuma Testi ile ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere “Öğretici Metinler ve Olay Çevresinde Gelişen Metinler” eleştirel okuma yöntemine göre derste işlenmiş, Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı program da kontrol grubundaki öğrencilerce derste işlenmiştir. Elde edilen veriler çözümlenirken “Cinsiyete Göre İki Yönlü Kovaryans Analizi ve Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi” tercih edilmiştir. Bulgulara bakıldığında eleştirel okuma öğretiminin olduğu yerde eleştirel okuma düzeyinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda da deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma verileri kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Eleştirel okuma ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki anlamlı bir boyut taşımamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Karabay, Kayıran ve Işık (2015), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterliklerine İlişkin Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. 594 kişiden oluşan öğretmen adayları grubu çalışmaya dâhil olmuş, çalışma tarama modeline göre düzenlenmiştir. 2012-2013 öğretim döneminde gerçekleştirilen araştırmanın nicel sonuçlarında t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin orta düzeyde bir öz-yeterlik seviyesine ulaştığını göstermektedir. Eleştirel okuma becerisi bakımından öğretmen adaylarının öz-yeterlik seviyeleri bölümlere ve cinsiyete göre değişiklik ifade ederken öğretmen adaylarının akademik boyuttaki başarısına göre bir farklılık ifade etmemiştir.

Altunsöz (2016), “Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının eleştirel okuma düzeylerinde öğrencileri geliştirme boyutunu incelemiştir. Çalışmanın evrenini Bartın merkez okullarındaki 4. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmuştur. 2015-2016 eğitim öğretim döneminde gerçekleştirilen çalışmada araştırmanın örneklemini Bartın merkez okullarından Ahmetler İlkokulundaki 70 4. sınıf öğrencisi oluştururken 11 öğretmenin de fikirleri alınmıştır. Çalışmada verilere ulaşmak için öğrencilerin eleştirel okuma ile ilgili kazanımlara göre görüşlerini belirleme anketi yapılmıştır. Bunun dışında 4. sınıf öğrencilerine eleştirel okuma niteliklerini geliştirme ölçeği uygulanmıştır. 4. sınıf dersine giren 11 öğretmene araştırmacının hazırladığı eleştirel okuma kazanımlarını ölçen

ve değerlendiren bir anket yapılmıştır. Veriler 2005 Türkçe ğretim programına göre hazırlanan Türkçe alışma kitaplarının ve ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmada eksik olduğunu göstermiştir. Kitaplarda yer alan etkinlikler eleştirel okumanın geliştirilmesi için yeterli oranda değildir. Yapılan lek ve anketlere göre öğrenciler eleştirel okuma becerileri boyutunda kendilerini yeterli görmektedirler. Eleştirel okuma kazanımlarına ulaşmada öğretmenler de öğrencilerini yeterli görmektedirler. Fakat ölçeklerden çıkan sonuçlara göre öğrenciler eleştirel okuma ile ilgili programda yer alan kazanımlara tam olarak ulaşamamışlardır. Sonuçlara baktığımızda Türkçe alışma ve ders kitaplarında eleştirel okuma ile ilgili yeterince etkinlik yoktur ve derslerde eleştirel okuma ile ilgili çalışmalara çok yer verilmemektedir.

Akar, Başaran ve Kara (2016), “İlkokul 4. Sınıf ğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında çeşitli değişkenlere bağlı olarak ilkokul 4. sınıfta okuyan öğrencilerin eleştirel okuma becerisini incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışma 2015-2016 eğitim döneminde kapsayan süreçte Diyarbakır’ın Silvan ilçesine bağlı köy okullarında gerçekleşmiştir. Bu köy okullarından 46 kız ve 54 erkek ğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplarken Acat (2006) tarafından ortaya konan Eleştirel Okuma leği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu ile de veriler elde edilmiştir. Veriler ışığında öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Öğrencinin okuduğu kitap sayısı ve ders başarısı eleştirel okuma derecesini arttırırken, TV izleme oranı bu değeri azaltmaktadır. Öğrencilerin ailesindeki gelir durumu ile eleştirel okuma derecesi arasında anlamlı düzeyde bir sonuca ulaşılamamıştır. Çalışmanın hiyerarşik regresyon analizi yapılırken etkililiğine bakılan değişkenlerin varyansın %46’sını belirttiği grlmştir. Araştırmada analiz sonuçlarına bakıldığında TV izleme saati, cinsiyet, ders notları ve öğrencilerin okuduğu kitap sayısının eleştirel okuma düzeyindeki varyansın belirlenmesinde farklı oranlarda anlamlı katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel okuma düzeyi ile ailenin gelir durumu arasında bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Çalışmanın regresyon katsayı anlamlılığı için yapılan t-testinin sonunda ğrencilerin Türkçe ders başarıları ve günlük TV izleme saatinin eleştirel okuma düzeyine anlamlı olarak bir etkisinin olduğu yargısına varılmıştır. Bu değişkenler arasında ğrencilerin Türkçe ders başarısı varyansın çözümlenmesine en çok katkı sağlayan değişken olmuştur.

Aydın (2017), “Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)” isimli araştırmasında ortaokul 6. sınıfta bulunan öğrencilerin tartışarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerinin öğrencilerdeki okuduğunu anlama seviyesine etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Yöntem olarak çalışmada kontrol gruplu ön test-son test tercih edilmiş deneysel desen uygulanmıştır. Muş iline bağlı Merkez İlçesindeki ortaokul öğrencileri araştırmanın evrenini oluştururken basit seçkisiz şekilde seçilen Merkez ilçede bulunan devlet okulundaki 6. sınıfta okuyan öğrencilerde çalışmanın örnekleminde yer almıştır. Öncelikle kontrol ve deney gruplarına ön test sorularının bulunduğu “Okuduğunu Anlama Testi” yapılmıştır. Sekiz hafta süren çalışma boyunca kontrol grubunda dersler normal şekilde işlenmiş; deney grubunda ise her zamanki sürece ek olarak tartışarak ve eleştirel okuma tekniklerinin kullanıldığı okuma çalışmaları uygulanmıştır. Sekiz hafta sonunda her iki gruba son test sorularının bulunduğu “Okuduğunu Anlama Testi” verilmiştir. “İlişkisiz Gruplar İçin t-Testi”, “İlişkili Örneklem İçin t- Testi” ile “Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında kontrol ve deney gruplarında okuduğunu anlama becerisi açısından deneysel çalışma öncesi ortaya çıkan farkın anlamlı olmadığı; tartışarak ve eleştirel okuma çalışmalarının yapıldığı deneysel uygulamalar sonrasında gruplar arasında anlamlı fark, okuduğunu anlama becerisi bakımından deney grubunda daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak tartışarak ve eleştirel okuma çalışmalarının 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama boyutuna yüksek ve anlamlı katkı sağladığı görülmüştür.

Demir ve Kan (2017), “7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri” isimli makalede 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Model olarak betimsel tarama modeli seçilmiş ve araştırmanın çalışma grubu Hatay ilinin Antakya ilçesi içinde bulunan Hayrettin Özkan Ortaokulu, Ayşe Fitnat Ortaokulu ve Ataker Ortaokulunda bulunan 300 öğrenciden meydana gelmiştir. Veriler için gerekli olan ölçme araçlarını araştırmacı geliştirmiş olup bunlar Kişisel Bilgi Formu ve Eleştirel Okuma Becerisi Ölçme aracıdır. Çalışmada ulaşılan veriler ANOVA ve bağımsız örneklem t testi ile yorumlanmıştır. Bu veriler ışığında 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek ve kız öğrenciler karşılaştırıldığında anlamlı farklılık kız öğrenciler lehine çıkmıştır. Bir yılda daha fazla kitap okuyan ve haftalık kitap okumaya daha fazla zaman ayıran öğrenciler ölçme aracından diğer

öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Televizyon, tablet ve bilgisayar karşısında geçirilen vakit ile eleştirel okuma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlara ek olarak birinci dönem Türkçe ders notları yüksek olan öğrenciler ile sınıfta kendilerini başarılı olarak niteleyen öğrencilerin ölçme sonuçları yüksek düzeydedir.

Özdemir (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilikleri” isimli çalışmasında ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu eleştirel okuma özyeterliliklerini ortaya koymak istemiştir. Çalışmasında yöntem olarak tarama yöntemini kullanmış ve çalışmaya Bartın ilinden 3 ortaokulda okuyan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki 378 öğrenci dâhil edilmiştir. Veriler Eleştirel Okuma Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik dereceleri orta düzeyde çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark oluşmamıştır. Eleştirel okuma özyeterlilik düzeyi anne baba eğitim düzeyi yüksek olanlarda yüksek çıkmıştır. Çalışmada sınıf düzeyine göre ise 5. sınıf düzeyinde olumlu anlamda anlamlı fark oluşmuştur. Bunların dışında yıllık kitap okuma sayısı, Türkçe dersinde alınan başarılı notlarının ve aylık gelir düzeyinin eleştirel okuma öz yeterliliğini artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada üzerinde durulması gereken bir diğer konu 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre eleştirel okuma özyeterliliği düzeyinin yüksek olmasıdır.

Karadedeli (2018), “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği” isimli çalışmasında Uşak ilindeki 4. sınıfa giden öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini cinsiyet, yaş, ailenin eğitim düzeyi, problem çözme durumları, ailenin gelir durumu, öğrencilerin bilgisayar kullanımı gibi değişkenlere göre incelemeyi hedeflemiştir. Buradaki asıl amaç problem çözme düzeyleri ve eleştirel okuma düzeyleri arasındaki bağı ortaya koymaktır. Veriler toplanırken 12 okuldan 466 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın verilerine ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu, Problem Çözme Envanteri ve Eleştirel Okuma Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Analiz için standart sapma, Anova Testi, aritmetik ortalama, Tukey Testi, regresyon ve korelasyon teknikleri devreye girmiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında 4. sınıfta okuyan öğrencilerde problem çözme becerisi ve eleştirel okuma düzeyi arasındaki ilişki orta düzeyli anlamlı bir ilişki olarak ifade edilmiştir.

Boran (2019), “Fen Öğretiminde Eleştirel Okuma Uygulamalarının Öğrenme Ürünlerine Etkisi” adlı araştırmasında Fen Bilimleri dersindeki eleştirel okuma becerisi ile derse karşı

tutum, yaratıcılık, başarı, fen dersindeki performans düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma 2017-2018 öğretim yılında Zonguldak iline bağlı Ereğli ilçesinde yer alan bir ortaokulda 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. 34 öğrenciden oluşan grubun 17'si deney grubunda 17'si kontrol grubunda yer almıştır. Yarı deneysel çalışma yönteminin kullanıldığı çalışmada deney grubuna eleştirel okuma boyutlarına uygun ders programı verilirken kontrol grubu müfredata uygun fen bilimleri dersini işlemiştir. Gruplara “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi”, “Çoktan Seçmeli Akademik Başarı Testi”, “Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği”, “Fen Performans Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Analiz için SPSS programına bağlı t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu arasında yaratıcı düşünme becerileri ve fen performans düzeyi arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık ortaya çıkarken fen dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki fark anlamlı olmamıştır.

Okur (2019), “Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin okuma çemberi yöntemi ile eleştirel okuma düzeyleri arasındaki bağı ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışma yarı deneysel yöntemin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. Çalışmada kontrol grubunun yer aldığı ön test-son test uygulanmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim döneminde Denizli iline bağlı Pamukkale ilçesindeki bir okulda gerçekleştirilmiştir. Okulda yer alan dördüncü sınıf öğrencileri eşleştirme şeklinde seçilip kontrol ve deney grubu oluşturulmuş kontrol grubu 33, deney grubu 30 öğrenciyle çalışmaya katılmıştır. Sekiz hafta süren çalışmalar sonunda kontrol grubuna kitaplar, programdaki etkinliklerle okunmuş; deney grubuna ise kitaplar okuma çemberinde yer alan etkinliklerle okunmuştur. Verilere ulaşmak için çalışmada “Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi” oluşturulmuştur. Bu paketin içerisinde eleştirel okuma becerisini ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır ve bu soruların güvenilirlik ve geçerlilik oranına da bakılmıştır. Sonuca gelindiğinde analiz sonuçları okuma çemberi yöntemi ve eleştirel okuma boyutu arasında ilişki olduğu görülmüştür. Son test-ön test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubuna göre deney grubundaki öğrencilerde araştırma içine alınan boyutlarda anlamlı bir değişikliğin olduğu ortaya çıkmıştır.

Gül (2019), “Eleştirel Okuma Tasviri Bibliyografyası” isimli çalışmasında 1989-2017 seneleri arasında Türkiye’de yapılan eleştirel okumaya dayalı kitap çalışmalarını, tezleri ve makaleleri incelemiştir. Yapılan bu çalışma ile eleştirel okuma alanında yapılacak çalışmalara

veriler sağlama hedeflenmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 5 kitap, 24 tez ve 30 makale çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ülkemizde yeterince bu alana ait çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Demir (2019), “Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada yedinci sınıfa giden ortaokul öğrencilerinin okuma çemberi tekniğinin eleştirel okuma düzeyleri ve okuma tutumlarıyla ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel verilerin kullanıldığı araştırmada kontrol grubunun bulunduğu yarı deneysel yöntem ile ön test-son test uygulanmıştır. Çalışma 2018-2019 öğretim döneminde Kırıkkale ilinde yer alan Yahşihan ilçesindeki bir devlet okulundaki yedinci sınıfta okuyan öğrencilere uygulanmıştır. 17 deney ve 17 kontrol grubunda olmak üzere bulunan 34 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubuna 12 hafta okuma çemberi tekniği uygulanırken diğer gruba uygulanmamıştır. Verilerin ortaya çıkarılmasında Ünal’ın (2006) güvenilirlik ve geçerliliğini sınamış olduğu “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Eleştirel Okuma Ölçeği” araştırmada kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okuma çemberi tekniği öğrencilerdeki eleştirel okuma ve okuma tutumlarına küçük de olsa bir katkı sağlamıştır fakat bu katkı anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Çolak, Anasız ve Yorulmaz (2019), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması” isimli araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne-baba eğitim durumunun etkisini incelemiştir. Çalışmada kullanılan yöntem meta-analizdir. Bu incelemeyi yapmak için bu konuyla ilgili Türkiye’deki çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Meta-analize babanın eğitim durumunu gösteren değişken için 15, annenin eğitim durum değişkeni için 13, sınıfların düzeni değişkeni için 28 ve cinsiyet değişkeni için 53 araştırma incelenmiştir. Meta-analize alınan çalışmalardaki toplam örneklem büyüklüğü cinsiyet değişkeninde 20682, babanın eğitim durumunda 7418, sınıf düzeyinde 12002 ve anne eğitim durumunda 7087 olarak çıkmıştır. İncelenen çalışmaların yapısı heterojendir. Kullanılan model rastgele etkiler modelidir. Meta-analiz yönteminin kullanıldığı bu çalışmada etki değerleri Cohen’e ait d katsayısı ile belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda ismi geçen değişkenlerin eleştirel düşünme boyutunda öğretmen adaylarını çok düşük düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. Anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin eleştirel düşünmeye etkisi yayın türüne göre

değişmemekte, araştırmanın sonuçlandığı bölge ise sadece cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Hatun ve Kurtlu (2019), “Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada eleştirel okuma becerisine okuma çemberi yönteminin etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada kontrol gruplu ön-test son-test tam deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Erzurum’un Aziziye ilçesinde yer alan Zübeyde Hanım Ortaokulu öğrencileri oluşturmuştur. 8. sınıf öğrencilerinin dâhil olduğu araştırmaya 20 kontrol ve 21 deney grubunda olan 41 öğrenci katılmıştır. Çalışmada kullanılacak romanı bulmak için beş Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda on roman seçilmiş ve kitap listesi hazırlanmıştır. Listelenen romanlar ile ilgili kontrol ve deney gruplarına bilgi verilmiştir. Grupların isteği doğrultusunda çalışmaya “Osmancık” romanı ile devam edilmesine karar verilmiştir. Araştırma 8 hafta boyunca devam etmiş kontrol ve deney gruplarında 1 ders saati şeklinde 8 hafta uygulanmıştır. Verileri toplamak için Söylemez (2015) tarafından hazırlanan Eleştirel Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı bu çalışmada 0,89 çıkmıştır. Elde edilen verilerin dağılımının normal olup olmadığına bakmak için histogram grafikleri, Kurtosis değerleri, Skewness değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi incelenmiştir. Verilerin normal dağıldığı ortaya çıkmış olup ilişkisiz iki örneklemin ortalama puanlarının değerlendirilmesi amacıyla bağımsız olan örneklemelere t-testi uygulanmıştır. İncelenen veriler doğrultusunda öğrencilerdeki eleştirel okuma becerisine okuma çemberi yönteminin olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Okuma çemberi yöntemi sağladığı katkılardan dolayı Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılabilir sonucu ortaya çıkmaktadır.

Koçak (2020), “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Alışkanlıkları ile Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yazma alışkanlıkları ve eleştirel okuma özyeterlilik düzeylerindeki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiş, bunun için de nicel verilerin kullanıldığı ilişkiyel tarama modelini çalışmada kullanmıştır. Çalışmanın kuramsal modeli etrafında bir ana hipotez ve ona bağlı altı hipotez ortaya konmuştur. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 269 kişi çalışmanın örneklemini meydana getirmiştir. Öğrenciler seçilirken basit tesadüfi örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. “Yazma Alışkanlığı Yöntemi” ve “Eleştirel Okuma

Özyeterlilik Algısı Ölçeği” çalışmada veri toplama aracı görevini üstlenmiştir. Güvenirlik analizi ve faktör analizi bittikten sonra çalışmanın uygulama basamağına geçilmiştir. Uygulamalarda normallik testleri yapıldıktan sonra çalışmada normal dağılım gösteren işlemler yapılmıştır. Hipotezlere yanıt bulabilmek için çıkarımsal ve betimsel istatistikler sonucunda yazma alışkanlığı ile eleştirel okuma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve düzeyi yüksek bir ilişki saptanmıştır. Yazma alışkanlığının eleştirel okuma üzerinde eleştirel okumanın da yazma üzerinde fark edilir derecede anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Kılavuz (2020), “Türkçe Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin eleştirel okuma becerilerini öz yeterlilik boyutunda nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak ve bu sonuca ulaşırken farklı değişkenlerinin etkisini ortaya koyarak eleştirel okuma becerileri için çözüm odaklı öneriler sunmayı amaçlamıştır. Amaca yönelik çeşitli sorular sorularak eleştirel okuma becerilerine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Tarama modelinin uygulandığı çalışmada Mersin Üniversitesi birinci ve dördüncü sınıfta okuyan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı bölümünde okuyan öğretmen adayları ve Mersin iline bağlı Toroslar ilçesinde öğretmenlik yapan Türkçe öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. 100 Türkçe öğretmeni ve 171 Türkçe öğretmeni adayı çalışmanın örneklemini oluştururken veriler de Küçükoğlu’nun (2008) geliştirdiği “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği” doğrultusunda elde edilmiştir. Eldeki verilere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının ekonomik durum, yaş, süreli yayın takibi ve sınıf düzeyi ile eleştirel okuma özyeterlilik düzeylerinde anlamlı bir değişkenlik söz konusu iken aylık kitap okuma ve cinsiyet faktörleri arasında gözle görülür derecede bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Türkçe öğretmenlerinin sonuçlarına bakıldığında eleştirel okuma becerileri ile yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, aylık okunan kitap ve çocuk sayısı oranlarına bakıldığında anlamlı sayılabilecek bir değişiklik meydana gelmemiştir. Türkçe öğretmenlerinden süreli yayınları takip edenlerin etmeyenlere göre eleştirel okuma özyeterlilik düzeylerinde anlamlı değişiklikler ortaya çıkmıştır.

Kılıç (2020), “Özgün İçerikli Etkinliklerin Üstün Yetenekli ve Zeki Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında “Wisc-R, Stanford-Binet” testleriyle zekâ ve üstün yetenekleri kanıtlanmış yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini ortaya çıkarmak için kullanılan yaratıcı etkinliklerin, öğrencilerdeki eleştirel okuma

boyutu üzerindeki düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kontrol grubunun bulunduğu çalışmada deneysel desene başvurulmuş ve ön-testin uygulanmasından altı hafta sonra son-test yapılmıştır. Veriler SPSS programında çözümlenmiş ve yaratıcı etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerdeki eleştirel okuma düzeylerinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerde olumlu farklılıklara yol açtığına dair bulgulara varılmıştır.

2.9.2. Meta-Analiz ile İlgili Çalışmalar:

Kaya (2021), “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması” isimli araştırmasında okuma becerisi üzerinde etkili olan değişkenleri ortaya koymak için meta-analiz yöntemini seçmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek araştırma bulguları 2005-2021 yılları arasındaki tez ve makaleler incelenerek bulunmuştur. Bu bulgulara Google Akademik, TUBİTAK ULAKBİM, Ulusal Tez Merkezi gibi arama verilerinden ulaşılmıştır. Çalışmalar sonucunda 13 yüksek lisans tezi ve 31 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Okuma alışkanlığının öğrencide nelere bağlı olduğunu somutlaştırmak için anne-babanın eğitim durumu, cinsiyet, içinde bulunulan ekonomik durum ve sınıf düzeyi gibi faktörler incelenmiştir. Çalışmada örneklem sayısına, p ve t sayısına ve standart sapmaya başvurulmuştur. Araştırmada heterojenlik ön planda olduğu için rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir ve araştırmanın anlamlılık seviyesi $p=0,05$ olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak gelir durumu yüksek öğrencilerin, kız öğrencilerin, babası lise mezunu olanların ve kitaplığı bulunan öğrencilerin okuma seviyesinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sezer (2021), “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı çalışmasında öğrencilerin ortaokulda sahip oldukları eleştirel düşünme seviyesine ulaşmayı hedeflemiştir. Bu amaca ulaşmak için okul türü, anne-baba eğitim boyutu, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi etkenlerin etki büyüklüğüne bakmıştır. Yöntem olarak seçilen meta-analiz yöntemiyle 2010-2019 döneminde yapılan ulusal çalışmalar incelenmiştir. Araştırmalar sonucunda 38 çalışma bu araştırmaya katılmıştır ve incelenmiştir. Betimsel istatistikler, huni grafiği, orman grafiği gibi yöntemler işe koşulduktan sonra araştırmada yayın yanlılığının olmadığı görülmüştür. Araştırmalar içinde heterojenlik gözlemlendiğinden rastgele-etkiler modeli işe koşulmuştur. Genel etki büyüklüğüne bakıldığında değişik yaklaşım ve modellerle işlenen eleştirel düşünme öğretiminin pozitif ve kuvvetli şekilde (Hedges’ $g=1.044$) olduğu

gözlemlenmiştir. Cinsiyet ve eleştirel düşünme ile ilgili etki büyüklüğü pozitif fakat zayıf (Hedges' $g=0,186$) çıkmıştır.

Bahadırhan (2019), “Ortaokul ve Liselerde Drama Yöntemi ile Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli tezinde drama tekniğiyle liseler ve ortaokullarda uygulanmış araştırmaların etki büyüklüğü sonuçlarının tutum ve akademik başarı faktörlerini meta-analiz yöntemiyle irdelemeyi hedeflemiştir. Çalışmada 1997-2019 yıllarında yapılan drama ile ilgili çalışmalar örnekleme oluşturmuştur. Araştırmacının geliştirdiği kodlama formu ile seçilen 49 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Tutum ve akademik başarı ile ilgili bir yanlılık araştırmada görülmemiştir. 51 araştırmanın akademik başarısı incelendiğinde genel etki büyüklüğü araştırmada $d=1,19$ çıkmıştır. 30 çalışmada ise tutuma bakılmıştır ve genel etki büyüklüğü değeri $d=0,61$ çıkmıştır. Yani akademik başarı yüksek çıkarken tutum orta seviyede kalmıştır.

Doğan (2017), “Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Kullanılan Stratejilerin Etkililiği” adlı çalışmasında öğrencilerin okurken anlamayı kolaylaştıracak teknik, strateji ve yöntemlerin anlama becerisine ne derece etki ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 2000-2016 yılları arasında bu alanla ilgili yapılmış deneysel çalışmalar meta-analiz yönteminin içine alınmıştır. Yayın yanlılığının olmadığı 19 araştırma bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bulgulara bakıldığında farklı teknik, strateji ve yöntemlerin okuduğunu anlama becerisine katkısının geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ($0,896$).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkileyen faktörleri ortaya koymak için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz kısmında çalışmanın meta-analiz kullanılırken verilere ulaşmak için bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi işe koşulmuştur.

Meta-analiz yönteminin sağlıklı olarak ilerleyebilmesi için elde bulunan probleme dair bilimsel süreçlerin raporlaştırılma kriterlerine uyması çok önemlidir. Bunun için öncelikle probleme uygun araştırma sonuçlarının birleştirilerek meta-analize uygun hâle gelmesi gerekir (Büyüköztürk vd. 2012).

Meta-analiz yönteminin seçilme sebepleri arasında yapılan çalışmalara kanıt sağlıyor olması ve farklı yorumlara açıklık getirmesi sayılmaktadır. Son zamanlarda çok fazla tercih ediliyor olmasına rağmen Türkiye’de bu yöntemle yapılan çalışmaların çok yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Meta-analiz yöntemi birçok araştırmayı birleştiren ve büyük çerçeveyi ortaya koyan nicel bir yöntemdir.

3.1.1. Meta-Analiz Nedir?

Araştırmaların araştırması olarak kabul edilen meta-analiz yöntemiyle ilgili alanyazında pek çok tanım yer almaktadır. Meta-analiz yöntemi problem durumuyla ilgili yapılmış çalışmalardan sonra ortaya çıkan nicel verileri birlikte değerlendirerek bir sonuca ulaşır.

Teknolojik gelişmelerin hızla yayıldığı günümüzde herhangi bir bilim dalı ile ilgili çok sayıda bireysel çalışmaya rastlanmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007). Bilimdeki gelişmeler yüzyıllardır sadece bir çalışmanın kapasitesinin büyük bir problemi çözemeyeceğini, daha doğrusu örneklemini küçük bir çalışmanın kendisiyle eş değer bir sorunu bile çözemeyeceğini ortaya koymaktadır (Hunter ve Schmidt, 2004). Küçük araştırmalardan genellemelere ulaşmak ise alanında uzman araştırmacının yetersizliği, zaman ve maddi durumların yeterli olmayışı gibi sebeplerden zorlaşmaktadır (Çoğaltay ve Karadağ, 2015).

Her zaman ölçeği büyük çalışmalar yapılamadığı için birçok küçük ölçekli çalışma birleştirilmekte ve bu çalışmaların sonuçlarından istenilen bilgiler ortaya çıkmaktadır (Ellis,

2010). Alanla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarının bazı durumlarda yetersiz kalması, bilimsel bilgilerin sentezlenme konusunda eksik kalması farklı çalışmaların toplu olarak ele alınmasını gerektiren yeni yöntemlerin doğmasına yol açmıştır (Çoğaltay ve Karadağ, 2017). Bunların sonucunda meta-analiz, literatür taraması, sistematik inceleme, araştırma incelemesi adı altında birçok yöntem ortaya çıkmıştır (Cooper, 2017).

Herhangi bir konuyla ilgili araştırma yapılan konu hakkında bu alanda yapılan çalışmaların sentezine literatür taraması denir (Card, 2012), aynı araştırma konusuyla ilgili sonuçların genellenmesi için daha önce bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarını sistematik şekilde değerlendiren nicel yönteme ise meta-analiz yöntemi denir (Petitti, 2000).

Meta-analiz yöntemini genellemelere ulaşan diğer yöntemlerden ayıran farkları odak ve sentez durumlarıdır (Card, 2012). Meta-analiz yönteminde önemli olan, yöntem sonucunda ortaya çıkan verilerdir. Meta-analiz yöntemi ulaştığı bulguları ortaya koyarken etki büyüklüklerini kullanır (Card, 2012).

Meta-analiz, daha önceden uygulanmış bağımsız çalışmaların istatistiksel olarak sonuçlarının bütünleştirilmesi için yapılan istatistiksel yöntemlerden bir tanesidir. Çok farklı sayıda çalışmanın sonuçlarını sentezlemede kullanılan analitik bir yöntem olarak görülse de bazı kişiler tarafından tek başına bir yöntem olarak da ifade edilmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2016). Meta-analiz yönteminde birçok çalışmanın nicel verisi incelenerek çalışmalardaki genel etki büyüklüğünün ortaya çıkarılması asıl hedeftir (Akgöz vd. 2004).

Meta-analiz yöntemi uygulanırken diğer yöntemlerde de olduğu gibi bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Birden çok çalışma sonucu bir araya getirildiği için potansiyel hata ve yanlılık meydana gelmektedir. Bu problemlerin oluşmasının sebebi de farklı çalışma sonuçlarının bir bütün olarak ele alınmasından kaynaklanmaktadır (Çarkungöz ve Bülent, 2009).

Çeşitli istatistiksel unsurların birleştirildiği meta-analiz yöntemi değişik parametrelere ulaşmayı da kolaylaştırmaktadır. Bir çalışmada araştırmacı Relative Risk, odd ratio ve çapraz tablo verilerine ulaşırken bir diğerinde standart sapma ve ortalama sonuçlarını bir araya getirebilir. Hangi yöntem olursa olsun çalışma varsayımlar üzerinden ileriye gidecektir ve sonuca ulaşacaktır. Diğer yöntemlerde olduğu gibi meta-analiz yönteminde de varsayımlar

önemlidir ve çalışmanın güvenilirlik ve seyri açısından varsayımlar göz önünde bulundurularak araştırma devam etmelidir (Gökbudak, 2018).

Meta-analiz yönteminin doğru şekilde işlemesi ve güvenilir sonuçlara ulaşması için aşağıda verilen basamaklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Caba, 2014):

- İyi bir derleme yapılarak meta-analize başlanmalı,
- İçinde birçok veriyi barındıran çalışmalar meta-analiz içinde yer almalı,
- Meta-analize alınacak sonuçların heterojenliği görmezden gelinmemeli,
- Meta-analize dâhil edilecek çalışmalar seçilirken tarafsız olunmalı,
- Sistematik olarak derlenen çalışmaların zaman aralıkları çok fazla olmamalı,
- Meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yayın diline dikkat edilmeli,
- Çelişkili ifadeler içeren ya da sonuçları belirsiz olan çalışmalar meta-analize dâhil edilmemelidir.

3.1.2. Meta Analizin Tarihçesi

1930'lu yıllarda yapılan meta-analiz yönteminin ilk örnekleri bireysel çalışmalardan elde edilen p değerlerini veya korelasyon değerlerini birleştirmek için yapılıyordu (Whitehead, 2002). Meta-analiz yöntemiyle ilgili kitapların yazımına ise 1980'li yıllarda geçildi. Glass, McGaw ve Smith (1981), meta-analiz yönteminde yer alan etki büyüklüğü değerlerini bağımlı değişken başlığı altında çoklu regresyon ve varyans analizi basamaklarının farklı bir uygulaması şeklinde sundular. Hunter, Schmidt ve Jackson (1982), ortaya çıkması beklenen ve görülen varyansları kıyaslayan ve varyansların düzelmesini sağlayan meta analitik düzenlemeleri sundular.

Rosenthal (1984) ise meta-analiz yönteminde yer alan anlamlılık seviyesini, etki büyüklüğündeki varyans analizini ve oluşabilecek etki büyüklüğü tahminini içeren bir özet ortaya koydu (Cooper, 2017). Meta-analiz yönteminde parametrik olmayan sonuçlarla ilgili bilgileri ise Hedges ve Olkin (1984), ortaya koydu (Hanji, 2017).

Son zamanlarda sıklıkla üzerinde durulan bir yöntem hâline gelen meta-analiz yöntemi ekonomi, eğitim, psikoloji, tıp gibi birçok alanda genel sonuçlara ulaşmak için birleşen bulgulardan yola çıkarak etki büyüklüklerini toplu olarak sunmak için kullanılmaktadır (Cheung, 2015; Jak, 2015).

3.1.3. Meta-Analizin Türleri

Meta-analiz yöntemi birçok bileşeni bir araya getirip incelediği için üst düzey bir yapıya sahiptir. Araştırmalarda sıkça kullanılan meta-analiz yöntemi kendi içinde de çeşitli türlere ayrılmıştır. Bu türler çalışmanın problemine uygun olarak seçildiği için hedefe ulaşmayı da kolaylaştırmaktadır. Meta-analize yön veren kavramların başında da etki büyüklüğü gelmektedir. Durlak (1995), meta-analiz çalışmalarını soruna odaklı işlevlerindeki etki büyüklüğü istatistiklerine uygun olarak korelasyonel ilişki ve grup karşılaştırma olarak iki başlıkta toplamış ve bunları da alt kategorilere ayırmıştır.

3.1.3.1. Grup Karşılaştırma Meta-Analizi

Meta-analizin kullanıldığı çalışmalarda, çalışmanın uygulandığı gruplar arasında farklı ortalamalar meydana gelebilmektedir. Grup karşılaştırma meta-analizi buradaki farkların karşılaştırılmasına imkân sağlar. Bu çalışmalarda standartlaştırılmış etki büyüklüğü kavramı aradaki farkı ifade etmektedir. Meta-analiz yönteminde yer alan gruplarda oluşan ortalama farkı bulmak için standartlaştırılmış meta-analizin olmazsa olmazı olan etki büyüklüğü ortaya konmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen gruplardaki farkı “g” veya “d” simgesi ile ifade edilen standartlaştırılmış etki büyüklüğü hesaplanmaktadır. Hesaplanan değer, grupların ortalamalarının farkının, meta-analiz yönteminde yer alan bütün standart sapmaya bölünerek bulunur. Çalışmaya dâhil edilen bu gruplar kontrol ve deney grubu olarak seçilmişse araştırmacı tarafından işlem etkisi meta-analizi olarak isimlendirilirken kendiliğinden oluşan erkek-kız gibi bir grup oluşturulmuş ise grup farklılığı meta-analizi ismi verilir (Durlak, 1995).

Bireysel olarak elde edilen çalışmalardan elde edilen verilerin etki büyüklükleri, meta-analiz sayesinde bir değerde toplanarak kıyaslanabilir. Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesi ve yorumlanması yapılırken genelde Cohen’in (1988) yorumlama şekli esas alınmaktadır. Bu etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanış şeklini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Meta analiz yönteminde ortaya çıkan etki büyüklüğü 0,20 değerinde ya da daha da altındaysa düşük etkidir.
- Değer aralığı 0,20-0,80 arasında bir değer ise ilişki orta düzeyde bir etkidir.
- Elde edilen değerler 0,80 değerinde ya da daha büyükse etki büyüklüğü düzeyi yüksek şekildedir (Cohen, 1988).

a) İşlem Etkililiği Meta-Analizi

İşlem etkililiği, kontrol ve deney gruplarının ortalama farkları ile bu grupların ortaya çıkan ortalama farklarının elde edilen standart sapmaya bölünmesi ile ortaya çıkar (Topan, 2013). Kullanılmasındaki genel amaç birçok çalışmaya dâhil edilen bağımsız değişken istatistiklerinin ortak olarak bir ölçü verisine çevrilmesi ve bu değişkenlerin etki büyüklüklerinin kıyaslanmasıdır (Demiray, 2013).

b) Grup Farklılığı Meta-Analizi

Grup farklılığı ile meta-analiz çalışmalarında yer alan grupların ortalamalarının farkını ortaya çıkarmak için gerekli standartlaştırılmış etki büyüklüğü verileri için kullanılır. Bahsedilen gruplar kız-erkek gibi doğal gruplardır (Demir, 2013).

3.1.3.2. Korelasyonel İlişki Meta-Analizi

Araştırmalarda farklı değişkenler arasındaki ilişkiler son derece önemlidir. Korelasyonel ilişki meta-analizi bu değişkenlerin birbiriyle ilişki boyutuna odaklanmaktadır.

a) Test Geçerliliği Meta-Analizi

Meta-analiz çalışmalarında test geçerliliği analizlerinde ölçü ve ölçüt değişkeninin korelasyon değerleriyle uğraşır (Camnalbur, 2008). Test geçerliliği ele alınan çalışmalarda psikometrik geçerliliği ortaya çıkarmak için kullanılsa da test geçerliliğine örgütsel ve endüstriyel psikolojide sık sık başvurulmaktadır (Demir, 2013).

b) Değişken Kovaryans Meta-Analizi

Farklı sayıdaki değişkenlerin kovaryansı için test geçerliliği önemlidir (Camnalbur, 2008; Topan, 2013). Bu meta-analiz türünde amaç, araştırma kapsamına alınan çalışmalarda değişken verileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Meta-analiz yönteminde karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmak için, meta-analiz çalışmasında yer alan iki değişkendeki korelasyon inceleniyorsa bu tür, korelasyonel ilişki meta-analizi olarak adlandırılmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen bireysel çalışmaların test geçerliliği incelenirken değişkenlerin kovaryansı ön plana çıkıyorsa değişken kovaryans meta-analizi olarak adlandırılmaktadır (Durlak, 1995).

3.1.4. Meta-Analizin Amaçları

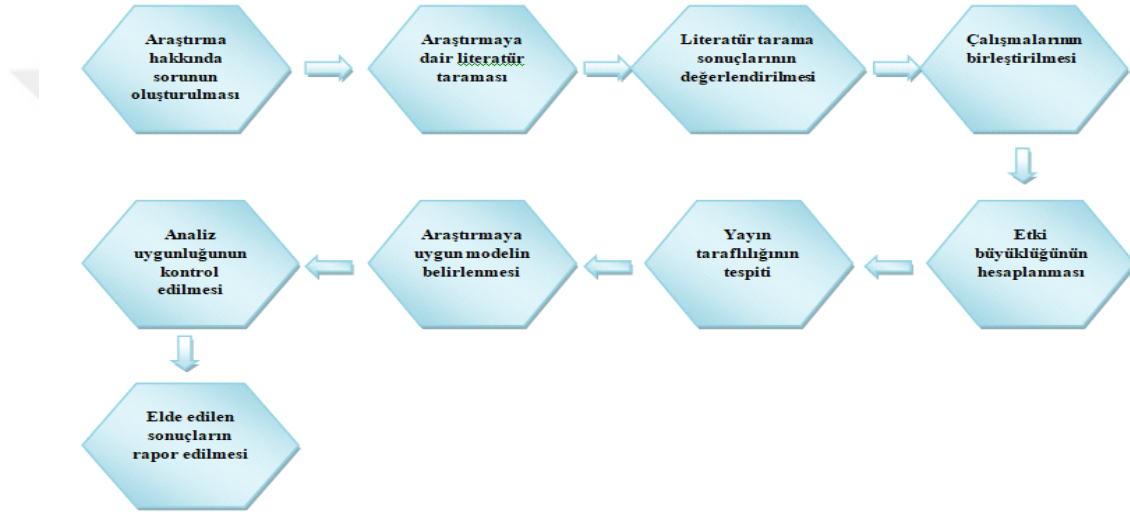
Araştırmalarda yöntem seçilirken asıl amaç, probleme uygun olup olmadığıdır. Yöntem olarak meta-analizin asıl ulaşmak istediği ise çalışmanın etrafında şekillendiği sorun ile ilgili çalışmadan önce yapılan araştırmaların etki büyüklüğü istatistiğine ulaşmak ve bu çalışmalardaki ayrı ayrı olan sonuçların bir bütün olarak görünmesini sağlamaktır. Farklı araştırmacılar meta-analizin hedefleri konusunda değişik fikirler sunmuşlardır. Bir bütün olarak bu amaçlar şöyle sıralanabilir (Egger vd. 1997, Normand 1999, Blettner vd. 1999, Çarkungöz ve Ediz 2009):

- Kabul görmüş yayımlarda ve bilimsel literatürde meydana gelen yanlışlıkları, eksiklikleri ve çelişkili ifadeleri görünür duruma getirmek ve bunların sebeplerini ayrıntılı olarak incelemek,
- Belirli bir hedefi olmayan araştırmaları da her yönüyle incelemek ve üzerinde durulan çalışmanın içine dâhil etmek,
- Bireysel olarak yapılmış ve örneklem olarak daha küçük farklı araştırma sonuçlarını bir araya getirip örneklemini genişletmek ve elde edilecek istatistiksel sonuçların geçerliliğini ve kestirim derecesini yükseltmek,
- Araştırma yapılırken üzerinde durulmayan fakat araştırma sonuçlarına etki ettiği düşünülen değişkenlerin araştırmaya etkisini incelemek,
- Yapılan araştırmalarda meydana gelen heterojenliğin hangi sebepten kaynaklandığını ve bu sebebin ana nedenini ortaya çıkarmak,
- Çalışmalarda meydana gelecek sonuçları, çalışmanın fayda ve maliyet terazisini bozmadan tahmin etmeye çalışmak,
- Ulaşılan bulgulardan yola çıkarak ileride araştırma yapacak araştırmacılara farklı konular sunmak ve bu konuların ayrıntılı incelenmesine olanak sağlamak,
- Meta-analiz yöntemiyle problemle ilgili daha sonra oluşturulacak araştırmalara kaynak sağlamak ve yol göstermektir.

Son yıllarda meta-analiz yönteminin sıkça kullanılma sebepleri arasında bu amaçların göz ardı edilemeyecek bir etkisi vardır. Çalışmalar yoluyla bu amaçlara ulaşılabilmektedir.

3.1.5. Meta-Analizin Basamakları

Meta-analizin basamakları ya da uygulama aşamalarıyla ilgili birçok araştırmacı takip edilecek adımları listelemiştir. Çalışmanın daha verimli sonuçlara ulaşabilmesi için problemin tam anlamıyla açıklanabilmesi için ve verilerin sağlıklı bir şekilde analizi için bu basamaklar araştırmacılara hem rehber olacak hem de işlerini kolaylaştıracaktır. Araştırmacıların bu basamaklarla ilgili genel çerçevesi şöyle sıralanabilir:



Meta analiz yönteminin basamakları şu şekilde de ifade edilebilir (Elwood 2003, Çarkungöz ve Ediz 2009, Dinçer 2014):

1. Araştırmacı çalışmaya başlamadan önce neyi araştıracağını tam olarak ortaya koymalı yani esas problem durumunu somut bir şekilde ifade etmeli,
2. Koşulları sağlayan ve literatür taramasına uygun olan problem durumunu açığa çıkaracak çok sayıda çalışma bir araya getirilmeli,
3. Kriterlerin belirlenmesi meta-analiz yönteminde oldukça önemlidir. Çalışmaya dâhil edilecek araştırma sonuçları için ölçütler belirlenmeli ve açık bir şekilde sıralanmalı,
4. Araştırmada bulunacak ve araştırılacak değişkenler belirlenmeli,
5. Çalışmaya hem yön verecek hem de yol gösterecek hipotezler oluşturulmalı,
6. Araştırmacı tarafından hipotezden sonra çalışmaya dâhil olan her bir araştırma anlaşılır şekilde kodlanmalı,

7. Çalışmada kodlaması yapılan araştırma verileri en ince ayrıntısına kadar analiz edilmeli,

8. Araştırma içindeki bireysel çalışmaların etki katsayısının istatistiksel büyüklüğü meta-analiz yönteminin özünü oluşturmaktadır. Bu nedenle etki katsayıları özenli ve düzenli olarak hesaplanmalı,

9. Araştırmacı çalışmanın sonunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda genel etkiyi oluşturmalı,

10. Meta-analizi oluşturan her bir çalışmanın tekniği, verileri ve sonuçları en ince yapısına kadar incelenmeli,

11. Araştırma sonuçlandırıldığında ortaya konan veriler birden çok kontrol edilmeli ve raporlaştırılmadan önce hata oranı en aza düşürülmelidir.

Plansız ve aceleyle belirlenen araştırma problemleri ile ilgili yapılan bir meta-analiz çalışması araştırmacının hata yapmasına ve sağlıklı sonuçlara ulaşamamasına neden olacaktır. Hemen bulunan bir problem cümlesi ve incelenmeden yapılan bir analiz araştırmacıların sıklıkla karşılaşacakları hatalardır. Araştırmacı analize geçmeden önce problem üzerinde yoğunlaşmalı, ölçütler doğrultusunda kodlama yapmalı ve verilere ulaşmalıdır. Bu şekilde daha yararlı ve güvenli yorumlamalar ortaya çıkacaktır (Dinçer, 2014: 11).

Meta-analiz konusunda çalışma yapan Hunter ve Schmidt (1990), meta-analizin aşamalarını yedi başlıkta toplamıştır:

1. Çalışmanın amaçları ortaya konmalı,
2. Alanla ilgili araştırmalar yapılmalı,
3. İstatistik veriler oluşturulmalı,
4. Veriler analiz edilerek sayısal sonuçlar ortaya konmalı,
5. Çalışmaya yön veren değişkenler belirlenmeli,
6. Güvenirlik analizi yapılmalı,
7. Sonuçlar yazıya dökülmeli yani raporlaştırılmalıdır.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için bu konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmaların bir araya getirilerek incelenmesi amaçlandığından meta-analiz yöntemi çalışmada kullanılmıştır.

3.1.6. Meta-Analiz Yönteminde Kullanılan İstatistiksel Modeller

Araştırmalarda meta-analiz yöntemde kullanılan sayısal veriler için iki farklı model yer almaktadır. Kullanılan modeller “Rastgele Etkiler Modeli” ve “Sabit Etkiler Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Araştırma içerisindeki ögelerin homojen ve heterojen olması bu modellerden hangisinin tercih edileceğini belirlemektedir (Dinçer, 2014).

Araştırmacı meta-analiz yöntemiyle yürütülen çalışmada bazı istatistiksel sonuçlara ulaşmaktadır. Bu sonuçlar bir araya getirilirken probleme uygun farklı modeller çalışmada kullanılmaktadır. Çalışma sonucu ortaya çıkan veriler modellerdeki yöntemler sayesinde analiz edilebilmektedir. Modelin özelliğine uygun olarak araştırma sonucundaki yorumlar ve ayrıntılar değişebilmektedir. Meta-analiz yöntemini içeren çalışmalarda istenilen genel sonuçlara ulaşmak için birbirinden bağımsız araştırma sonuçlarının etki büyüklüklerini bir araya getirerek genel etki büyüklüğünü ortaya çıkarmaktır. Çalışma sonucunda hesaplanması düşünülen genel etkiye ulaşmak için rastgele ya da sabit etkiler modellerinden biri seçilmektedir.

3.1.6.1. Sabit Etkiler Modeli

Meta-analiz çalışmalarında ulaşılan etkiler homojen bir evrenden geliyorsa sabit etkiler modeli kullanılmaktadır. Standart etki modeli çalışmalardaki evrenin standart sapmalarını sıfır olarak belirtmekte ve bu evrenlerin büyüklüklerinin aynı olduğunu benimsemektedir (Schwarzer, Carpenter ve Rücker, 2015; Dinçer, 2014).

Meta-analiz çalışmalarında evren tam olarak ele alınıyorsa sonuca etkisi olan maddelerin sınırı belli ve kontrol altındaysa elde edilen etki büyüklüğü de homojense bu çalışmada standart etki modelinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Başol vd. 2016). Kısaca standart etki modelinde amaç bireysel çalışmalarda ulaşılan etki büyüklüğü ile evrenden elde edilen ortalama etki büyüklüğünün varyansının olası sonuçlarının belirlenmesidir (Cheung, 2015; Hunter ve Schmidt, 2004; Goldstein ve Guerra, 2010). Sabit etkiler modelinde örnekleme göre ağırlıklandırma yapılmaktadır. Örnekleme büyük olan çalışmalar oran olarak fazla ağırlıklandırılırken örnekleme küçük olan çalışmalar az oranda ağırlıklandırılmaktadır.

3.1.6.2. Rastgele Etkiler Modeli

Rastgele etkiler modelinde sabit etkiler modelinin tam tersi şekilde küçük örneklemlerli sonuçlara daha fazla, örnekleme büyük çalışmalara daha az ağırlıklandırma yapılmaktadır

(Khan, Kunz, Kleijnen ve Antes, 2011; Thomas ve Harden 2008). Hangi modelin seçileceğini araştırmacının hangi sonuca ulaşmak istediği ve bu sonuçlardan hangi çıkarımları çıkarmak istediği belirleyecektir (Hedges ve Vevea, 1998; Hedges, Gurevitch ve Curtis, 1999).

Çalışılmak istenen konu ile ilgili araştırmacı, modeli seçerken araştırmacının kapsamını, yapmayı düşündüğü analizleri, değişkenlerin niteliğini ve hangi deseni kullanacağını iyi hesap etmelidir (Başol, 2016).

3.1.7. Meta-Analizin Kuvvetli ve Zayıf Yönleri

Meta-analiz yöntem olarak birçok avantaj sağlamaktadır. Meta-analizin sahip olduğu güçlü yönleri şöyle sıralayabiliriz:

- Yapılan çalışmalardan yola çıkarak ortak bir sonuca ulaşılabilmesi,
- Farklı araştırma desenlerinin meta-analiz çalışmaları sonucunda ortaya çıkabilmesi,
- Meta-analiz yöntemi sayesinde ulaşılan sonuçların günlük hayata uygulanabilmesinin kolaylaşması,
- Çerçeve bakımından bütünsel ve kapsamlı olması birçok yorumcunun ortak bir görüşte uzlaşmasını sağlaması,
- Meta-analiz çalışmalarının nesnel yorumlamaya imkân sağlayabilmesi,
- Meta-analiz sonuçlarının çeşitli istatistik hesaplamalar ile alana katkı sağlaması (Aksoy Kürü, 2021).

Abramson (1994), çalışmaları sonucunda bir problem durumu ile ilgili yapılmış, bireysel olarak ayrı birçok araştırmacının verilerinin bir potada birleştirilmesinin faydalarını şöyle sıralamaktadır:

- Farklı çalışmalardan birbirine yakın sonuçlar ortaya çıkıyorsa verilerin geçerlilik seviyesi güçlü hâle gelecektir.
- Araştırmacıların kendi çalışmalarında yakaladığı istatistiksel anlamlılık düzeyi yüksek sonuçlar küçük örneklemden elde edilmiş olabilir, bunun gibi birden çok araştırma verileri bir araya getirilerek anlamlılık düzeyi daha net şekilde gösterilebilir.
- Aynı problem durumuyla ilgili farklı çalışmalarda farklı sonuçlar çıkması bu bulguların sebeplerine ulaşılmasını sağlayarak yeni konulara ve yeni hipotezlere ortam hazırlayacaktır.

- Yapılan araştırmalar birbirine yakın verilere ulaşıyorsa bu çalışmaları birleştirmek dış faktörlerin daha görünür duruma gelmesine ve aradaki bağın kuvvetinin daha çok belirginleşmesine yol açacaktır.

- Meta-analiz yoluyla birleştirilen çalışmalar sayesinde çalışmaya etki eden farklı etkileri kıyaslamak da mümkün olacaktır.

Meta-analiz yönteminin sağladığı faydalar doğrultusunda benzer çalışmalardan birbirine yakın sonuçlar çıkmışsa meta-analiz sonucu ortaya çıkan nicel verilerin geçerlilik derecesi artacaktır. Küçük örnekleme doğrultusunda yapılan çalışmalar meta-analiz yöntemi sayesinde genişleyecektir.

Mata analiz yönteminin dezavantajları ise;

- Meta-analiz yöntemiyle yapılan çalışmalarda kullanılacak olan yayımlanmış ve yayınlanmamış bireysel çalışmalar karşılaştırıldığında etki büyüklüğünün ortaya çıkacak desen farklılığını saptayamaması,

- Hakem değerlendirmesinin olmadığı verilere göre çok yüksek kategoride olmayan dergilerde yayımlanan genellikle taraflı olma olasılığı yüksek çalışmaların meta-analiz için kullanılması,

- Meta-analiz yöntemini kullanan araştırmacıların çalışma sonunda sadece pozitif sonuçların üzerinde durması ve negatif yönlü çalışmaları göz ardı etmesi,

- Uluslararası kabul gören indekslerdeki dergilerde genel olarak İngilizcenin hâkim olmasından dolayı diğer dillerde yazılmış olan çalışmaların tam olarak anlaşılamaması,

- Meta-analiz yönteminde kullanılacak istatistiki uygulamalar çok küçük örneklemlerle ya da çok büyük örneklemlerle yapılan çalışmalarda örneklemin boyutuna göre oranlama ve ağırlıklandırma yapacağından hatalı sonuçlar ortaya çıkabilmesi,

- Daha önce yapılan çalışmalarda meydana gelen küçük ya da fark edilmeyen hataların meta-analiz çalışması sonuçlarına da yansiyabilmesidir (Aksoy Kürü, 2021).

3.1.8. Meta-analiz Yönteminde Yer Alan Önemli Kavramlar

3.1.8.1. Etki Büyüklüğü

Meta-analiz yöntemi içerisinde bağımlı değişken olarak ifade edilen kavram etki büyüklüğüdür. Çalışma sonucunda araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki genel etkiye ve etki uygunluğuna ulaşılrken etki büyüklüğünden yararlanılır (Lipsey ve Wilson 2001; Borenstein vd. 2013). Çalışma sonucunda etki büyüklüğü ile ilgili istatistikler örneklemden kaynaklanan büyüklükten farklı olarak aradaki bağımlı güçlülük durumunu ölçmektedir (DeCoster, 2005).

Ele alınan deneydeki etkiyi ölçmek veya bu deneyle ilgili sonuçlar çıkarmayı amaçlayan araştırmalarda etki büyüklüklerini ortaya çıkarmak için ortalamalar ve oranlar işe koşulurken farklı değişkenlerin birbiriyle ilişkisini ölçmek için korelasyon katsayıları ile ölçümler yapılmaktadır (Littell vd. 2008).

Ortalamalar karşılaştırılırken sürekli iki değişkenin ortalamaları arasındaki fark, bu sürekli değişkenlerin kendi aralarındaki ilişki belirlenirken de korelasyon katsayısı kullanılır. Meta-analiz çalışmalarında iki örneklemin rastlantı oranı karşılaştırılırken etki büyüklükleri olasılık oranı kullanılır (Pigott, 2012).

Meta-analiz yönteminin sonuçlanması için bazı verilere ihtiyaç vardır. Bu verilerden en önemlisi ve meta-analiz yönteminin amacına ulaşmasını sağlayan değer etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü kavramı, çalışma sonuçlarının bütün değişken ve ölçümlerini içine alan, istatistiksel durumdaki sayısal verilerin uyumlu ve değerlendirilebilir standartlarından oluşur (Bakioğlu ve Özcan, 2016).

Meta-analiz yöntemi problem durumu hakkında yapılan daha önceki bireysel çalışmalardan yola çıkarak genel etki büyüklüğüne ulaşmayı amaçlamaktadır. Etki büyüklüğü kavramı meta-analiz yönteminin en önemli kavramıdır ya da unsurudur.

Meta-analiz yönteminin kullanıldığı çalışmalarda değişkenler arasındaki ilişki belirlenirken istatistiksel veriler kullanılmaktadır. Meta-analiz çalışmalarında r, d, z gibi harfler etki büyüklüğünü karşılayan terimlerdir. Bu terimler etki büyüklüğünü ifade ederken r verisinin ifade ettiği korelasyon katsayısına da dönüşebilmektedir. Korelasyon katsayısı olan r verisi -1 ve +1 değerleri arasında farklı değerler almaktadır. -1 ve +1 değerleri ise aradaki ilişkinin mükemmelliğini temsil etmektedir (Rosenthal, 1991).

3.1.8.2. Yayın Yanlılığı

Yayımlanmış literatürde bulunan araştırmaların, tamamlanmış toplam araştırmaların hepsini sistematik olarak ifade etmemesi durumunda yayın yanlılığı terimi ortaya çıkmıştır (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005). Bazı çalışma sonuçları anlamlı istatistiksel veriler ortaya çıkarmamaktadır. Araştırmacılar da böyle çalışmalarını çok tercih etmemektedir (Becker, 2005). Yayımlamayı düşünen bazı araştırmacılar ise yayın evlerinin ya da dergilerin bu çalışmaların yayımlanmasına dair negatif görüşleriyle karşı karşıya kalabiliyorlar (Bronson ve Davis, 2011). Bazen de yaygın olan düşüncelerden farklı bir düşünceyi savunan çalışmalar benimsenmemekte ve yayımlanmamaktadır (Khan vd. 2011). Elde edilen verilerin olumlu ve anlamlı olduğu çalışmalar diğer çalışmalara göre dergiler tarafından daha çabuk kabul edilmektedir (Kitchenham vd. 2016). Yayımlanmış çalışmalar aynı alanda yapılan toplam çalışmaların evrenini tam olarak kapsamayacağı için doğru sonuçlar veremeyecektir (Clarke, 2007). Yapılan çalışmalar da yayın yanlılığını beraberinde getirecek pozitif sonuçların hâkim olduğu bir sonuç ortaya çıkacaktır (Torgerson, 2003).

Meta-analiz çalışmalarının içinde birden çok bireysel çalışma olduğu için bu bazı problemlere yol açmaktadır. Bu problemlerden bir tanesi de yanlılık durumudur. Çalışmaya dâhil edilen ya da edilmeyen bireysel çalışmalar beraberinde yanlılık durumunu getirmektedir. Meta-analiz çalışmasına dâhil edilen her araştırma sonucunun kalitesi de birbiriyle aynı değildir. Düşük kaliteli çalışmaların araştırma kapsamına alınması yanlılığa yol açmaktadır.

Yayımlanan çalışmaların yanlılığının önemi üzerinde duran araştırmacıların içerisinde Rosenthal başı çekmektedir. Rosenthal meta-analiz yöntemini kullanan çalışmacıların, anlamlı olan istatistik değerlere sahip araştırma sonuçlarını çalışmaya dâhil ettiklerini söylemiştir. Anlamlı sonuçlara ulaşmayan bireysel çalışmalar yöntemin içinde yer almadığı için bu çalışmaların çekmecede kalacağını dile getirmiştir. Çekmecede kalan bireysel çalışmalar da dosya çekmecesini (file drawer) olarak isimlendirilmiştir. Konuyla ilgili bazı araştırma sonuçlarının da meta-analiz yöntemine dâhil edilmediğinde incelenen sonuçlar bu alanda yapılan toplam çalışmayı niteleyememektedir.

Alanda yapılan çalışmaların temsil seviyesi yetersiz olduğunda Rosenthal çalışma sonuçlarını sıfırlayacak N sayısının hesaplanmasını teklif etmiştir. N sayısı ne kadar büyük çıkarsa meta-analiz çalışması sonunda ortaya çıkan istatistiksel ifadelerin geçerliliği de o oranda

artacaktır. Çalışmaya sonradan dâhil olan araştırma sonuçlarının etki büyüklüğü ortalaması sıfır olarak hesaplanmalıdır (Borenstein vd. 2013).

3.1.8.3. Meta-Analizde Homojenlik ve Heterojenlik

Meta-analiz yönteminde kullanılan homojenlik testi, farklı çalışmalarda etki büyüklüğünün nasıl farklı sonuçlar çıkardığını gösteren bir ölçüttür. Bu testin yapılma amacı örneklemin ve etki büyüklüğündeki varyansın tahmin edilen hatasının ne derece değişip değişmediğini görmektir. Bir çalışmanın heterojen mi homojen mi olduğunu belirlemek için Cochran (1954) bir test geliştirmiştir. Geliştirilen bu test meta-analiz yöntemlerinde oldukça fazla şekilde kullanılmaktadır. Bu test $(k-1)$ işlemsel boyutta kolay bir formüle sahiptir ve serbestlik dereceli kay (x') “Q” olarak adlandırılmaktadır (Şelli ve Doğan, 2011). Homojenlik testinde Q testi ve serbestlik derecesinin karşılaştırması yapılarak Q testinin küçük çıktığı sonuçlar homojen olarak nitelendirilir (Petitti, 2001).

Genel etkinin hesaplanmasını sağlayan modele karar verilirken heterojenlik testinden çıkan sonuçlar kullanılacağından heterojenlik testi çalışma için çok önemlidir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler programlara işlendiğinde heterojenlik testi yapılmaktadır. Bu test sonucunda p ve Q değerleri ortaya çıkacaktır. Heterojenlik testinde X tablosunda Q değeri df değerinden büyük çıkarsa ya da p'nin ifade ettiği değer 0.05 değerinden küçük çıkarsa çalışmanın heterojen olduğu ortaya çıkar ve yapılacak analizlerde Rastgele Etkiler Modeli kullanılır. Çalışmada X' tablosunda yer alan df değeri Q değerinden büyük çıkarsa meta-analizin yapısının homojen olduğu ortaya çıkar bunun sonucunda da Sabit Etkiler Modeli kullanılır (Dinçer, 2014).

3.1.8.4. Meta-Analizde Geçerlik ve Güvenirlik

Meta-analiz çalışmaları sonucunda ulaşılan verilerin ya da çıkarımların güvenilir olması için birden çok uzmanın gözetiminden geçmesi yerinde bir davranış olacaktır (Demiray, 2013). Meta-analiz çalışmalarına alınacak araştırmalar belirli kriterlere göre seçilmeli ve süreç içinde bütün işlemler dikkatli ve özenli yapılmalıdır. Bu sayede çalışma sonucunda çıkan bulgular güvenilir ve geçerli olacaktır. Meta-analiz bireysel olarak farklı farklı çalışmaların birleşimi olduğu için her bir araştırmanın geçerlik derecesi yüksek olduğunda sonucun geçerlik derecesi de kendiliğinden yüksek çıkacaktır (Wolf 1986; Çarkungöz, 2009; Sarier, 2016, Özsoy ve Özsoy, 2013).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu çalışmanın örneklemini Türkiye’de gerçekleşmiş ve araştırmanın özelliklerine uygun 13 yüksek lisans tezi ve hakemli dergilerde yayımlanan 31 bilimsel makale oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılacak toplam 44 araştırma sonucu bu çalışma için seçilirken anahtar kelime, dâhil edilme ölçütleri, eleştirel okumayı etkileyen faktörler, çalışmanın içinde bulundurduğu veriler, 2006-2021 yılları arasında olması ve dilinin Türkçe olması dikkate alınmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen özellikleri ortaya çıkarmak amacıyla, 2006-2021 yılları kapsamında Türkiye’de eleştirel okuma becerisi ile ilgili araştırılan doktora ve yüksek lisans tezleri ile bilimsel makaleler çalışma içinde değerlendirilecektir. Çalışmanın tarama sürecinde “eleştirel, eleştirel okuma, eleştirel okuma becerisi” gibi ifadeler anahtar kelimeleri oluşturmuştur.

- Araştırmanın problem durumunu yansıtan ve Türkçe yazılan yayımlanmamış ve yayımlanmış tezler Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden (YÖK-TEZ) incelenip taranmıştır.

- Farklı yerlerden problem durumuna yönelik incelenen çalışmaların kaynakçalarından farklı araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır.

- Çalışmada kullanılacak bilimsel makalelere ulaşmak için Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM, EBSCO ve Dergipark veri tabanları incelenmiştir.

Çalışmada yararlanılacak araştırmalara ulaşılırken “eleştirel, eleştirel okuma, beceri, eleştirel okuma becerisi” gibi anahtar kelimelerden faydalanılmıştır. Ulusal Tez Merkezi’ne baktığımız zaman 2006 ve 2021 yılları arasında eleştirel kavramı ile ilgili 1.409, eleştirel okuma kavramı ile ilgili 51 çalışma sonucu karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel sözcüğü Dergipark veri tabanında tarandığında 4.952, eleştirel okuma kavramı tarandığında 8.400 ve eleştirel okumayı becerisi tarandığında 5.493 araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasından meta-analiz yönteminin istatistik verilerini barındırmayan çalışmalar araştırmaya alınmamıştır.

3.4. DÂHİL EDİLME KRİTERLERİ

Meta-analiz yönteminde problemle ilgili çok sayıda araştırma sonucuna ulaşmak ve bunlar üzerinden değişik veriler elde etmek önemlidir. Fakat araştırma problemi etrafında çalışma sürdürüleceği için çalışma içine alınacak araştırma sonuçlarında bazı özelliklerin bulunması gerekir. Bunun için meta-analiz yöntemi uygulanırken farklı araştırmacılar farklı dâhil edilme kriterleri kullanmaktadır. Bu çalışmanın içinde yer alacak araştırmalar seçilirken şu kriterler üzerinden değerlendirme yapılmıştır:

- Araştırmaların Türkçe olarak yazılmış olması,
- Ulusal düzeyde kabul görmüş tez ve makalelerden oluşması,
- Çalışmaların 2006-2021 yılları arasında yapılması,
- Araştırmacının araştırmayı Türkiye’de yapmış olması,
- Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler ile ilgili çalışmaların olması,
- Araştırmaların lisans, ortaöğretim ve ilköğretim gibi bir öğretim kademesinde uygulanmış olması,
- Meta-analiz yöntemine uygulanabilecek istatistiklere sahip olması,
- Araştırmanın anahtar kelimelerini içinde barındıran çalışmalar olmasıdır.

Çalışmalarda anahtar kelime tarandıktan sonra çıkan bütün araştırmaların çalışmaya dâhil edilmesi çok doğru bir davranış değildir. Çünkü birçok araştırmaya ulaşmak mümkündür fakat bunlar kriterleri sağlamayabilir. Özelliklere uygun seçilen araştırmaların dâhil edilmesi geçerli ve güvenilir sonuçlar doğuracaktır (Kablan, Topan ve Erkan, 2013).

Meta-analiz yöntemi ile yapılan çalışmaya hangi araştırmaların alınıp alınamayacağı belirlenirken etki büyüklüğünün hesaplanması gerekir. Etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi de çalışma içindeki araştırmaların bazı özelliklere göre seçilmiş olmasını gerekli kılar. Araştırmacı problem doğrultusunda öncelikle kriterlerini belirlemeli ve buna göre örneklem oluşturmalıdır. Bu belirlenen özellikler hem farklı araştırmalar arasındaki değişiklikleri en aza indirir hem de elde edilecek veri sonuçlarının bir araya getirilmesinde işleri kolaylaştırır (Akgöz vd. 2004; Whitehead, 2002).

3.5. HARIÇ TUTULMA KRİTERLERİ

Meta-analiz çalışmasına başlarken problem ile ilgili ulaşılan çalışmaların hepsini çalışma içine almak kolay değildir ve bunun için dâhil edilme ölçütleri araştırmacı tarafından belirlenir. Nasıl, hangi araştırmaların dâhil edileceğini bazı özellikler belirliyor ise hangi çalışmaların alınamayacağına da hariç tutulma kriterleri yardımcı olmaktadır (Whitehead, 2002).

Meta-analiz araştırmalarında ulaşılan çalışmalar araştırma amacına yönelik kriterleri taşıyor ise ya da meta-analiz yöntemine uygun istatistiklere sahip değil ise çalışma içine alınması sağlıklı sonuçlara yol açmayacaktır (Dinçer, 2014). Kısaca ihtiyaca cevap vermeyen ve sayısal verilerden yoksun çalışmaların araştırmaya dâhil edilmemesi daha uygundur (Card, 2012; Petitti, 2000). Bu verilerden yola çıkarak bu çalışmaya dâhil olmayacak araştırma verilerinin ortaya çıkarılmasına dair hariç tutulma kriterleri aşağıdaki gibidir:

- Dâhil edilme kriterlerine yıl, anahtar kelime, probleme uygunluk, meta-analiz yönteminin uygulanmayacağı, örnekleminin sınıf düzeyi açıkça belirtilmeyen ve eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörlerin belirlenemediği çalışmalar bu araştırmadan hariç tutulmuştur.
- Yazar tarafından erişimi engellenmiş ve hiçbir iletişim yoluyla ulaşılamayan araştırmacıların araştırma sonuçları çalışmaya alınmamıştır.
- Örnekleme öğrencilerden oluşmayan tez ve makale verileri, çalışmaya eksik veri sağlayacağı düşünülerek çalışmadan hariç tutulmuştur.
- Meta-analiz yöntemini kullanabilmek için örneklem içinde yer alacak çalışmaların bazı istatistiksel bulguları taşıması gerekmektedir. Bu verilerin olmadığı ya da yetersiz olduğu araştırma bulguları çalışmaya alınmamıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Bir problem durumu ile ilgili birbirinden habersiz çalışılan araştırma verilerini bir araya getiren, bu çalışmaların ulaştığı sayısal bulguların analizini yapan, bunların etki büyüklüklerini nicel olarak ifade eden yöntemlerin başında meta-analiz gelmektedir (Hartung, Knapp ve Sinha, 2008). Araştırmacılar meta-analiz yöntemini kullanırken bulgular doğrultusunda sağlıklı bir kodlama yaptıktan sonra analiz aşamasına geçmektedir. Analiz sürecinde araştırmaya dâhil

edilen çalışmalarını bir araya getirmek için farklı tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu teknikler bazen yazılımlar sayesinde bazen de formüller ile gerçekleştirilmektedir (Dinçer, 2014). Daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda sayısal verilerin ön planda olduğu tekniklerde önemli olan çalışmalar arasındaki güçlü ve anlamlı değişiklikler iken meta-analizde bu değişikliğin yönü ve etki büyüklüğü önemlidir (Cumming, 2012; Ellis, 2012).

Meta-analiz yöntemi, grup karşılaştırma ve korelasyonel ilişki olmak üzere gruplarda yer alan farklılıklara göre iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan grup karşılaştırma meta-analizi türünde önemli olan ve incelenen gruplarda oluşan farklılıklar iken korelasyonel ilişki meta-analizinde üzerinde durulan iki grupta meydana gelen korelasyonlardır. Meta-analizde önemli bir diğer kavram ortalama etki büyüklüğü, meta-analizde yer alan grupların oluşturduğu bağın kuvvetini ve yönünü belirlemektir (Borenstein vd., 2013; Card, 2012). Bu çalışmada grup karşılaştırma meta-analizi türünden yararlanılırken araştırma sonuçlarının istatistiksel verilerini analiz edebilmek için Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımından faydalanılmıştır.

Meta-analizde esas olan ve çalışmaya dâhil edilen araştırmalardan yola çıkarak ulaşılan en önemli kavram etki büyüklüğüdür. Meta-analizin uygulandığı araştırmalarda dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüğü her biri için ayrı ayrı ölçülmektedir. Bağımlı değişken olarak da ifade edilen etki büyüklüğü yapılan çalışmanın ilerlemesini ve bir sonuca ulaşılmasını sağlar. Çalışmadaki gruplar arasındaki bağı inceleyen ve bu bağın kuvvetini belirleyen gerçek sayısal ifade ortalama etki büyüklüğüdür (Chambers, 2004; Ellis, 2012). Gerçek anlamda etki büyüklüğü terimi araştırmalarda ortaya çıkan ve görünen ilişkinin adıdır (Lipsey ve Wilson, 2001). Araştırmada alternatif hipotez ve yokluk hipotezinin oluşturduğu ilişkinin boyutu ve gücü etki büyüklüğü olarak nitelendirilebilir. Kısaca çalışma sonucunda ulaşılan ve bir değer ifade eden anlamlı yapılardır. Etki büyüklüğü kavramı gruplar arasındaki bağın ifadesi ya da ortalamalardan doğan değişikliklerin standart hâle getirilmesidir (Özsoy ve Özsoy, 2013).

Meta-analiz yönteminde ulaşılan etki büyüklüğünün istatistik ifadelerine dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu çalışmada elde edilen ölçüler “Cohen d” verisine dönüştürülerek istatistikler somut hâle getirilmiştir. Buradaki “Cohen d” ifadesi araştırmadaki gruplarda oluşan farkları ortaya çıkararak ortalama etki büyüklüğüne ulaşmayı ve bunların birbirinden standart sapma değeri olarak ne kadar uzağa gittiğini ölçer (Borenstein vd. 2013). Ulaşılan etki büyüklüğü değerinin ifade edilmesi ve yorumlanması gerekir. Yapılan bu araştırmadaki ifade ediliş ve

yorumlamalarda Cohen, Manion ve Morrison'un (2007) yorumlama şeklinden yararlanılmıştır. Bu yorumlama şekli şöyledir:

- Ulaşılan etki büyüklüğü ölçümü 0,20 ya da daha küçük ise etki düşük,
- Çıkan etki büyüklüğü sayısı 0,20 ile 0,80 değeri arasında ise etki orta,
- Etki büyüklüğü 0,80 ya da daha büyük bir ifade ise etki yüksek düzeydedir.

Araştırmacı veriler sonucunda ortak bir etki büyüklüğü tahmini yapmalıdır. Araştırmanın bu sürecinde sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Bu modeller seçilirken grupların homojenlik ve heterojenlik yapısı üzerinden hareket edilir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik önceki analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Burada öncelikle meta-analize konu olan araştırmalara ait betimleyici istatistiksel veriler bulunmaktadır. Bu verilerin beraberinde ulaşılan etki büyüklüğü sayıları ve alt boyutlardaki gruplar için ortaya çıkan etki büyüklüğü verilerinin anlamlılık düzeyi sonuçları incelenmiştir. Bulgular bölümü üç temel başlıktan ve bu başlıklara bağlı alt başlıklardan meydana gelmiştir.

4.1. Çalışmaya Ait Betimleyici İstatistik Bulgular

Bulguların bu kısmında çalışmada yer alan betimleyici istatistik veriler ve bu verilere ait kategorik değişkenler için yüzde ve frekans değerleri tablo hâline getirilerek sunulmuştur. Çalışmada yer alan araştırma verilerinin yayın türüne, örneklem boyutuna, yılına ve öğrenim düzeyine bağlı meydana gelen yüzde ve frekans değer tabloları bu kısmı oluşturmuştur.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için meta-analize dâhil edilen 44 çalışmadan veri elde edilmiştir. Araştırmada yer alan çalışmaların yayın yılları esas alınarak oluşturulan her bir gruba ait yüzde ve frekans sonuçları Tablo 4.1’de bulunmaktadır.

Tablo 4.1. İncelenen Çalışmaların Yayın Yıllarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Yıl	Frekans	Yüzde
2006	2	4,5
2008	1	2,2
2010	1	2,2
2011	1	2,2
2012	3	6,8
2013	2	4,5
2014	2	4,5
2015	5	11,3
2016	5	11,3
2017	7	15,9
2018	3	6,8
2019	6	13,6
202	4	9,1
2021	2	4,5
Toplam	44	100

Tablo 4.1’de analize dâhil edilen araştırmaların yıllara göre dağılımina bakıldığında 7 çalışmayla en çok 2017 yılında araştırma yapıldığı, bunu 6 araştırmayla 2019 yılının takip ettiği tablolarda görünmektedir. 2008, 2010 ve 2011 yıllarında birer çalışmanın yapıldığı da tablolarda yer almaktadır.

Çalışmayı oluşturan araştırmaların yapıldığı bölgeye dair yüzde ve frekans verileri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. İncelenen alışmaların Geekleştirildikleri Bölgeye İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Bölge	Frekans	Yüzde
İç Anadolu	13	29,5
Marmara	7	15,9
Ege	6	13,6
Karadeniz	3	6,8
Doğu Anadolu	4	9,09
Güney Doğu Anadolu	5	11,3
Akdeniz	6	13,6
Toplam	44	100

Tablo 4.2 incelendiğinde sayısal veri bazında en fazla araştırmanın İç Anadolu (%26,32) bölgesinde uygulandığı görülmektedir. Marmara, Ege ve Akdeniz bölgeleri İç Anadolu bölgesini takip etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların türlerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Çalışmaların Türlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Tr	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans Tezi	13	29,5
Doktora Tezi	-	0
Makale	31	70,5
Toplam	44	100

Tablo 4.3’e bakıldığında çalışma içinde yer alan toplam 44 araştırmanın %29,5’inin yüksek lisans tezi, %70,5’inin makale olduğu görülmektedir. Çalışmada doktora tezine ait veriye ulaşılamamıştır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda rneklemi oluşturan öğrencilerin bulunduğu öğrenim seviyelerinin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Düzye	Frekans	Yüzde
İlkokul	4	9,09
Ortaokul	12	27,27
Lise	2	4,54
Lisans	26	59,09
Toplam	44	100

Tablo 4.4'te bulunan verilere göre araştırmaya katılan çalışmalarda bulunan katılımcıların öğrenim seviyelerine dair yüzde ve frekans verileri incelendiğinde 26 çalışma sonucu ile en fazla lisans öğrencilerinin (%59,09) araştırmalarda örneklem olarak yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda yer alan katılımcıların sınıf seviyelerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Sınıf	Frekans	Yüzde
2	-	
3	-	
4	566	1,56
5	3.269	9,01
6	453	1,25
7	1.014	2,79
8	369	1,01
9	52	0,14
10	56	0,15
11	39	0,11
12	79	0,22
Üniversite 1	1698	4,68
Üniversite 2	696	1,92
Üniversite 3	1305	3,60
Üniversite 4	1750	4,82
Belirtilmemiş	25.181	69,37
Toplam	36.301	100

Tablo 4.5'te bulunan verilere bakıldığında araştırmaların 13 farklı sınıf düzeyinde yapıldığı, bazı araştırmalarda ise sınıf seviyesinin belirtilmediği görülmektedir. Tablo 4.5 incelendiğinde en çok araştırmanın yapıldığı sınıf düzeyi 5. sınıf (%9,01) olmuştur.

Çalışmaya katılan araştırmalarda ölçme aracı olarak kullanılan araçların geliştirilme şekillerine göre yüzde ve frekans sayıları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarının Geliştirilme Biçimlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Ölçme Aracı	Frekans	Yüzde
Araştırmacı	5	11,36
Diğer araştırmacılar	38	86,36
Belirtilmemiş	1	2,27
Toplam	44	100

Tablo 4.6’da bulunan verilere bakıldığında araştırmaya katılan çalışmaların 5’inde (%11,36) araştırmacı ölçme araçlarını kendi geliştirirken, 38’inde (%86,36) başka araştırmacıların geliştirdiği ölçme araçları kullanılmıştır. 1 araştırmada ise (%2,27) ölçme aracını kimin geliştirdiğinden bahsedilmemiştir.

Çalışmaya katılan araştırmaların örneklem büyüklüklerinin yüzde ve frekans sonuçları Tablo 4.7’de bulunmaktadır.

Tablo 4.7. Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Örneklem Büyüklüğü	Frekans	Yüzde
n<100	3	6,81
100<n<200	11	25
200<n	30	68,18
Toplam	44	100

Tablo 4.7’ye bakıldığında çalışmaya katılan araştırmaların çoğunlukla 200’den çok katılımcının (%68,18) bulunduğu büyüklükte örneklemde yer aldığı görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Araştırmada meta-analiz içindeki etki analizi verilerinin hesaplanması için analize dâhil edilen çalışmaların aritmetik ortalamaları, örneklem sayıları, p ve t değerleri ve standart sapmaları kullanılmıştır. Meta-analizdeki sayısal anlamlılık düzeyi bu çalışma için $p=0,05$ şeklinde kabul edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen farklı araştırmaların etki büyüklükleri de birbirinden farklıdır. Bu çalışmalardaki etki büyüklüklerinin nasıl dağıldığını görmek için heterojenlik testi devreye girer. Bu araştırmada etki büyüklüğü değerlerinin ortaya çıkarılması için grafikler ve heterojenlik testinden yararlanılmıştır. Uygulanan sabit etkiler modeline göre eleştirel okuma becerisi değişkenine göre etki büyüklüğü değerlerine ait bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Sabit Etkiler Modeline Göre Eleştirel Okuma Becerisi Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	n	sd	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Sabit Etkiler Modeli	44	43	0,476	0,532	0.632	558,391	90,676	0,00

Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini ortaya koyan çalışmalardaki homojenlik verileri sabit etkiler modeli uygulamaları sonucunda Q_b sayısal değerinin (558,391), %95 oranındaki anlamlılık seviyesinde 43 serbestlik sayısı ile ki-kare dağılımının kritik değerini (df=43 için 2 (0,95) = 90,676) aştığı ortaya çıkmaktadır. Çıkan veriler bu çalışmadaki etki büyüklükleri verilerinin heterojen bir yapıya sahip olduğunu somut hâle getirmiştir. Sabit etkiler modeline göre heterojen çıkan sonuçlardan yola çıkıldığında rastgele etkiler modelinin uygulanması doğacak hataları ortadan kaldırabilir.

Rastgele etkiler modeline göre eleştirel okuma becerisine ait değişkenlerle yapılan araştırmaların genel etki büyüklüğünü gösteren bulgular Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Rastgele Etkiler Modeline Göre Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Çalışmaların Etki Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Model	n	sd	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Rastgele Etkiler Modeli	44	43	0,421	0,398	0,702	679,316	91,472	0,04

Tablo 4.9 incelendiğinde çalışmaların rastgele etkiler modeline göre; güven aralığının alt sınırı 0,398 ve üst sınırı 0,702 ve ortalama etki büyüklüğünün ise 0,421 şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Meta-analizde hesaplanan Q verisi 43 serbestlik derecesi için 679,316 ve p<0,04’tür. Ulaşılan Q testi anlamlı (p≤0,05) sonuçlandığı için analiz bulgularının yorumlanmasında rastgele etkiler modelinin bu çalışmada kullanılması uygun hâle gelmektedir. Q değerinin anlamlı bir yapıda olması sebebiyle veri setinin yapısının heterojen olduğu görülmektedir.

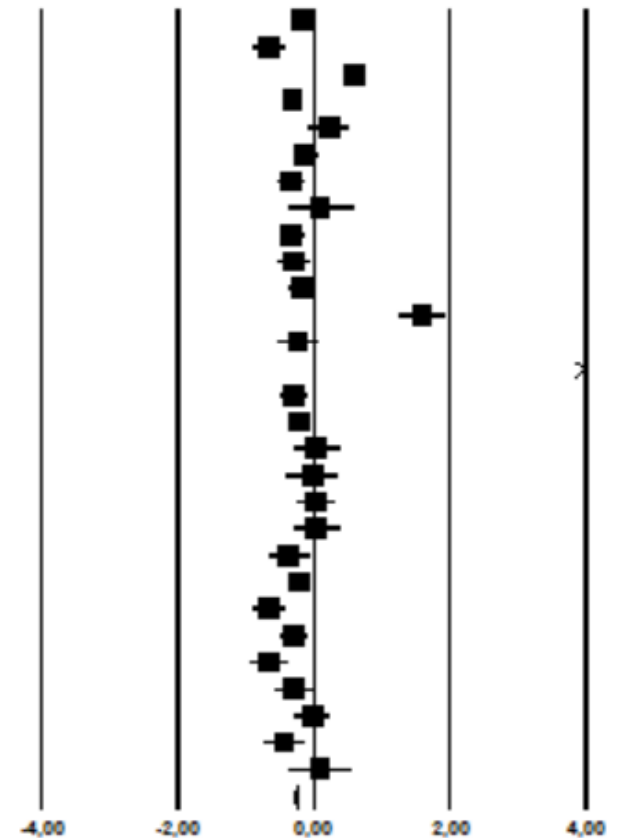
Eleştirel okuma becerisi değişkenine ait çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalara ait etki büyüklüğü değerleri ve ağırlıkları aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

Study name

Statistics for each study

Std diff in means and 95% CI

Study name	Statistics for each study						
	Std diff in means	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value
KARADENİZ, 2015	-0,187	0,078	0,006	-0,339	-0,034	-2,399	0,016
DEMİR, KAN, 2018	-0,657	0,119	0,014	-0,890	-0,423	-5,515	0,000
EPÇAÇAN, 2012	0,582	0,073	0,005	0,438	0,725	7,928	0,000
KAYA,2021	-0,320	0,014	0,000	-0,347	-0,293	-23,168	0,000
MALTEPE, 2016	0,217	0,158	0,025	-0,093	0,528	1,372	0,170
KARADEDELY, 2018	-0,126	0,093	0,009	-0,308	0,056	-1,358	0,174
KÖSEM,2019	-0,334	0,107	0,011	-0,543	-0,125	-3,131	0,002
KARASAKALOĞLU, BULUT, 2012	0,095	0,252	0,064	-0,400	0,589	0,375	0,708
ÖZMUTLU, GÖRLER, KAYMAK,DEMİR,2014	-0,325	0,097	0,009	-0,515	-0,134	-3,341	0,001
APILIOĞLU, YAMAN, 2017	-0,292	0,118	0,014	-0,523	-0,061	-2,476	0,013
ÖZDEMİR,2017	-0,163	0,103	0,011	-0,365	0,039	-1,580	0,114
MURATHAN, YETİP,UBURLU, MURATHAN, 2017	1,594	0,171	0,029	1,258	1,929	9,314	0,000
KILAVUZ,2020	-0,239	0,154	0,024	-0,540	0,062	-1,555	0,120
CAN,2017	10,839	1,314	1,728	8,263	13,415	8,247	0,000
ÖZMUTLU,2019	-0,301	0,101	0,010	-0,499	-0,104	-2,995	0,003
GÜVEN, AKTAŞ,2011	-0,220	0,080	0,006	-0,377	-0,063	-2,742	0,006
SEVER,2013	0,037	0,178	0,032	-0,311	0,385	0,209	0,834
ÇYFTÇY,2019	-0,021	0,200	0,040	-0,413	0,371	-0,104	0,917
BAHİN,2019	0,018	0,140	0,020	-0,256	0,292	0,128	0,898
BAĞCI,2019	0,039	0,177	0,031	-0,309	0,386	0,217	0,828
AKDAN,2016	-0,368	0,159	0,025	-0,678	-0,057	-2,318	0,020
AKTAŞ,GÜVEN,2013	-0,217	0,080	0,006	-0,374	-0,060	-2,706	0,007
DEMİR,2017	-0,657	0,119	0,014	-0,890	-0,423	-5,515	0,000
ÖZMUTLU,2019	-0,304	0,101	0,010	-0,501	-0,107	-3,019	0,003
KOÇAK,2020	-0,662	0,150	0,022	-0,956	-0,369	-4,431	0,000
SADYOĞLU, BÝLGÝN, 2008	-0,299	0,150	0,022	-0,592	-0,005	-1,994	0,046
ÖNLÜ,2017	-0,016	0,135	0,018	-0,281	0,249	-0,120	0,905
DELYCAN,GÖKKUŞ,2016	-0,438	0,154	0,024	-0,740	-0,135	-2,838	0,005
ERTEN,2021	0,090	0,240	0,058	-0,381	0,561	0,374	0,709
	-0,269	0,012	0,000	-0,292	-0,246	-22,895	0,000



Şekil 4.1. Çalışmalara Ait Etki Büyüklüğü Değerleri ve Ağırlıkları

Şekil 4.1’de bulunan istatistiksel verilere bakıldığında en küçük etki büyüklüğü verisinin -0,662 olduğu; çalışma içine alınan 44 araştırmanın etki büyüklüğü değerinin 21’inin negatif, 23’ünün ise pozitif bir yapıya sahip olduğu gözlenmektedir.

4.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri cinsiyet faktörü bakımından farklılık göstermekte midir, sorunun cevaplanması için Tablo 4.10’da öğrencilerin cinsiyet değişkenine değerler sunulmuştur:

Tablo 4.10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Etki Büyüklükleri

Cinsiyet	n	SS	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Kız	17.934	,062	0,521	0,478	0,762	5,643	4,853	0,038
Erkek	13.454	,076	0,276	0,320	0,680			
Toplam	31,388	0,69	0,398	0,399	0,721			

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel okuma becerisinde cinsiyet değişkeninin etki büyüklüğündeki ortalama değeri 0,398 (güven aralığı üst sınırı: 0,762; alt sınırı: 0,320) şeklinde ortaya çıkmıştır. Tabloda eleştirel okuma becerisinde cinsiyet faktörü bakımından kız öğrencilerin ortalama etki büyüklüğünün 0,521; erkek öğrencilerin ortalama etki büyüklüğünün 0,276 olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada rastgele etkiler modelinin ortaya koyduğu grupların arasında oluşan heterojenlik oranının, kaykare tablo verisinden (4.853) daha yukarda olması cinsiyet faktörüne göre yapılmış gruplar arasında oluşan farkın sayısal olarak anlamlı bir değer olduğunu ve oluşan bu değer kız öğrencilerin lehine bir istatistiksel sonuç olduğunu göstermektedir (p=0,038).

4.2.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin bir kitaplığa sahip olma durumuna göre değişip değişmediği sorununun cevaplanması için Tablo 4.11’de öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumlarına ilişkin gerçekleştirilen meta-analiz verileri yer almaktadır:

Tablo 4.11. Araştırmaya Katılanların Kitaplığa Sahip Olma Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Kitaplığa Sahip Olma	n	SS	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		Heterojenlik Testi		
				Alt	Üst	Q _b	X ²	p
Evet	2.293	,087	1,311	0,690	1,130	12,531	2,964	0,000
Hayır	3.189	,068	0,590	0,544	0,790			
Toplam	5.492	0,74	0,843	0,629	0,996			

Tablo 4.11'e bakıldığında, öğrencilerin eleştirel okuma becerisinde kitaplığı bulunma faktörünün etki büyüklüğü ortalama düzeyi 0.843 (güven aralığı üst sınır: 0,996; alt sınır: 0,629) olarak bulunmuştur. Çalışmadaki öğrencilerin eleştirel okuma becerisinde kitaplığı bulunan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin 1,311; kitaplığı bulunmayan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin 0,590 olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada rastgele etkiler modeli verileri sonucunda 12,531 olarak bulunan grupların heterojenlik sonucu, kaykare tablo verisinden (2,964) yukarıda olduğu için kitaplığın var olmasına ilişkin oluşturulmuş gruplar içindeki farkın sayısal olarak anlamlı bir veri olduğu ve oluşan farkın kitaplığı bulunan öğrencilerin lehine bir sonuç ortaya koyduğu görülmektedir (p=,000).

4.2.3.Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir, sorusunun cevaplanmasına ilişkin Tablo 4.12'de araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerisini hangi boyutta etkilediğine dair araştırma verileri bulunmaktadır:

Tablo 4.12. Araştırmaya Katılanların Anne Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Annenin Eğitim Durumu	n	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		df	Heterojenlik Testi		
			Alt	Üst		Q _b	X ²	p
Okuryazar değil	365	0,694	0,476	1,384	5	32,2166	11,465	0,000
İlkokul	731	1,231	0,634	1,438				
Ortaokul	537	1,904	1,341	2,223				
Lise	338	1,211	0,589	1,732				
Lisans	244	2,854	1,980	3,467				

Lisansüstü	23	1,246	0,295	2,443
------------	----	-------	-------	-------

Tablo 4.12'ye bakıldığında, öğrencilerin eleştirel okuma becerisinde annenin eğitim düzeyi değişkeninin etki büyüklüğü ortalama değeri 1.523 (güven aralığı üst sınır: 2,1145; alt sınır: 0,885) şeklinde hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin anne eğitim düzeyi lisans durumunda olan öğrencilerin ortalama etki büyüklüğü oranının en çok olduğu 2,854; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin ortalama etki büyüklüğü değerinin 0,694 olduğu görülmektedir. Meta-analizde rastgele etkiler modeli verilerine göre 32,2166 olarak bulunan grupların heterojenlik verileri, kaykarenin tablodaki değerinden (11,465) büyük olduğu için annenin eğitim düzeyine bağlı olarak gruplar arasında oluşan farkın sayısal olarak anlamlı boyutta olduğu ve bu farkın da lisans mezunu annelerden kaynaklandığı ortaya çıkmaktadır (p=,000).

4.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin babanın eğitim düzeyi değişkeni göre farklılık göstermekte midir, sorusunun cevaplanması için Tablo 12'de bulunan öğrencilerin baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini hangi boyutta etkilediğine dair araştırma sonuçlarına yer verilmektedir:

Tablo 4.13. Araştırmaya Katılanların Baba Eğitim Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Babanın Eğitim Durumu	n	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		df	Heterojenlik Testi		
			Alt	Üst		Q _b	X ²	p
Okuryazar değil	30	0,561	0,239	0,762	5	32,225	11,622	0,000
İlkokul	505	0,997	0,641	1,439				
Ortaokul	404	1,358	1,482	2,440				
Lise	394	1,472	0,689	1,588				
Lisans	430	0,983	2,284	3,412				
Lisansüstü	57	0,723	0,283	2,583				

Tablo 4.13'e bakıldığında, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde babanın sahip olduğu eğitim durumu düzeyinin etki büyüklüğü ortalama değeri 1,0156 (güven aralığı üst sınır: 2,0373; alt sınır: 0,9363) olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere bakıldığında baba eğitim düzeyi lise olanların etki büyüklüğü ortalama istatistiksel sonucunun en çok olduğu 1,472; babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin etki büyüklüğü ortalama değerinin 0,561 olduğu

tabloda yer almaktadır. Meta-analizde rastgele etkiler modelinin verilerine göre 32,225 biçiminde hesaplanan grupların heterojenlik oranı, tablodaki kaykare değerinden (11,622) fazla olduğu için babanın eğitim düzeyine bağlı gruplar arasındaki istatistiksel fark anlamlıdır ve bu anlamlı farkın babanın lise mezunu olmasından dolayı ortaya çıktığı görülmektedir ($p=,000$).

4.2.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir, sorusunun cevaplanması için Tablo 4.14'te çalışmadaki öğrencilere ait ailelerin gelir düzeylerinin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini hangi şekilde etkilediğine dair istatistiksel bulgular bulunmaktadır.

Tablo 4.14. Araştırmaya Katılanların Ailenin Gelir Durumuna Göre Etki Büyüklükleri

Ailenin Gelir Durumu	n	Ortalama Etki Büyüklüğü (ES)	Etki büyüklüğü için güven aralığı		df	Heterojenlik Testi		
			Alt	Üst		Q _b	X ²	p
Düşük	151	0.842	0.349	1.2216	2	10,361	4,284	0,005
Orta	430	1.168	1.390	1.452				
İyi	647	1.245	0.501	1.493				
Yüksek	54	1.312	0.923	2.069				
Çok Yüksek	78	0.744	0,790	1,004				

Tablo 4.14'e bakıldığında, ailenin gelir düzeyi değişkeninin etki büyüklüğü ortalama değeri 1.102 (güven aralığı üst sınır: 1,44792; alt sınır: 0,7906) şeklinde hesaplanmıştır. Tabloda gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin etki büyüklüğü ortalama değerinin en çok olduğu (1,312), gelir düzeyi çok yüksek durumda olan öğrencilerin ise en düşük olduğu (0,744) görülmektedir. Meta-analizde rastgele etkiler modeli verilerine göre 10,361 şeklinde hesaplanan grupların heterojenlik değeri, tablodaki kaykare değerinden (4,284) fazla olduğu için ailenin gelir düzeyine ilişkin oluşan gruplar arasındaki farkın istatistiksel şekilde anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p=0,005$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenler meta-analiz yöntemiyle araştırılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisine kitaplığa sahip olma, cinsiyet, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmak için Türkiye'deki farklı okul kademelerinde okumakta olan öğrencilerin eleştirel okuma becerisi üzerinde duran araştırma sonuçlarının meta-analizi yapılmıştır. Bu çalışmaya, cinsiyet değişkeni açısından 30, kitaplığın bulunması yönünden 3, annenin eğitim düzeyi değişkeni için 6, babanın eğitim düzeyi yönünden 6 ve öğrencilerin ailelerinin gelir durumu değişkeni için 7 çalışma katılmıştır. Meta-analizde 31 makale ve 13 yüksek lisans tezi olmak üzere 44 araştırma sonucu analiz içine alınmıştır. Meta-analiz sonuçları incelendiğinde 44 çalışmanın içinde yer alan toplam örneklem istatistikleri cinsiyet değişkeni için 31.388, kitaplığı bulunanlar için 5.492, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre 2.238, babanın bulunduğu eğitim düzeyi için 1.820 ve ailenin gelir durumuna bağlı bulunduğu düzey için 1.312 şeklinde hesaplanmıştır. Bu çalışmada yöntem olarak kullanılan Meta-analiz yöntemi ile küçük boyutlu örneklemeler ile ulaşılan bulgular bir araya getirilerek büyük örneklemli verilerin analizi yapılmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerinde yapılmış incelemelerin dâhil edilmesi ve meta-analiz içine alınan kırk dört araştırmanın 2006-2021 yapılan araştırmalara ait olması sonuçların genellenebilirliğine olumlu katkı sağlamaktadır.

Çalışmaya katılan araştırma sonuçlarının yayım yıllarının bulunduğu frekans tablosu göz önüne alındığında en çok çalışma 2017 yılında yürütülmüştür. 2008, 2010 ve 2011 yıllarında konu ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Çalışmadaki tablolar incelendiğinde gittikçe eleştirel okumanın öneminin artmasının beraberinde bu alanda yapılan araştırmaları da artırdığı ortaya çıkmaktadır.

Örneklemelerin hangi bölgelerden alındığına bakıldığında İç Anadolu bölgesinde yapılan çalışmaların en çok paya sahip olduğu görülmektedir. İç Anadolu bölgesi ilk sırada yer alırken Marmara, Ege ve Akdeniz sırayla onu takip etmektedir. Meta-analizde ülkede yer alan bütün coğrafi bölgelere ait çalışma sonuçlarının yer alması örneklemin evreni yeterli derecede yansıttığı şeklinde yorumlanabilir.

Meta-analize dâhil edilen araştırma verilerinin öğretim derecelerine göre dağılımı göz önüne alındığında en fazla lisans kademesine ait sonuçların bulunduğu görülmektedir. Lisans düzeyindeki veriler incelendiğinde ortaokul kademesi, onu da ilkokul kademesi izlemektedir. Tablodaki istatistiksel sonuçlar en az araştırmanın lise düzeyinde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Çalışmada örnekleme uygulanan ölçeğin büyük oranda diğer araştırmalarda kullanılan ölçeklerden seçildiği gözlenmiştir. Aynı şekilde ulaşılan bulgulara bakıldığında araştırmalardaki örneklem büyüklüklerinin çoğunlukla 200'den büyük katılımcıdan oluştuğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneklem sayısının yüksek olması sonuçların genellenebilirliği açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Meta-analizin bu bölümünde, çalışmanın bulgularına ait veriler özetlenerek verilmiş ve bu verilerden yola çıkarak eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler hakkında öneriler sunulmuştur. Meta-analiz çalışmasında eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler ile ilgili yapılan bireysel çalışmalardan örnekler verilmiş ve bu çalışmaların sonuçlarından yararlanılmıştır.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerisini Etkileyen Faktörlerin Etki Büyüklüğüne İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenlerin etki büyüklüğünü hesaplamak için meta-analiz kriterlerine uyan 44 araştırmaya ulaşılmıştır. Çalışmada meta-analiz modelinin etki analizi sonuçlarının hesaplanması amacıyla araştırmaların aritmetik ortalamaları, örneklem sayıları, p ve t değerleri ve standart sapmaları kullanılmıştır. Eleştirel okuma ile ilgili araştırmaların istatistiksel olarak anlamlılık derecesi $p=0,05$ şeklinde kabul edilmiştir. Meta-analiz yöntemi uygulanırken çalışmaya dâhil edilen araştırmalar farklı etki derecesine sahiptir. Sahip olunan etki düzeylerinin normal dağılıma uyup uymadığını ortaya çıkarabilmek için heterojenlik testleri kullanılmıştır. Meta-analizin heterojenliği için uygulanan etki büyüklüğü oranları ve Q istatistiksel verileri çalışmaların heterojen bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle rastgele etkiler modelinin bu çalışmada kullanılması fayda sağlayacaktır. Bu araştırmanın istatistiksel verileri incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,662 olduğu; meta-analiz içinde bulunan 44 araştırma sonucunun etki büyüklüğü verisinin 21'inin negatif, 23'ünün pozitif değerde olduğu görülmektedir.

5.1.2. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler için cinsiyet değişkeninin etki büyüklüğü ortalama değeri 0.398 (güven aralığı üst sınır: 0,762 320; alt sınır: 0,320) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen özellikler bakımından cinsiyet faktörüne bakıldığında kız öğrencilerdeki etki büyüklüğü değeri 0,521; erkek öğrencilerdeki ortalama etki büyüklüğü 0,276 olarak hesaplanmaktadır.

Çalışmada rastgele etkiler yöntemine göre heterojenlik oranı hesaplanmıştır. Tabloda yer alan kaykare değeri 5,643 olarak bulunmuş ve cinsiyet faktörünün eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler bakımından anlamlı bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,038$). Buradaki anlamlılık düzeyinin kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuç yapılmış farklı çalışmaların verileriyle benzerlik göstermektedir. Aslantürk vd.nin (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenliğinde okuyan kız öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve alakalarının erkeklerin okuma ilgi ve alakalarından yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demir ve Kan'ın (2018) 7. sınıf öğrencilerini içine alan çalışmasında kız öğrencilerin eleştirel okumaya dair düzeylerinin erkek öğrencilerin düzeylerinden daha yüksek bir noktada olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla aynı sonuca sahip olan bazı çalışmalar şunlardır: Kaya, 2021; Karadedeli, 2018; Kösem, 2019; Kılavuz, 2020.

5.1.3. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Çalışma içine alınan 44 araştırmanın 3'ünde kitaplığa sahip olma durumuna ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Üç çalışma incelendiğinde hesaplanan toplam örneklem sayısı 5.492 öğrencidir. Bu çalışmadaki örnekleme bakıldığında %41,75'inin kitaplığının bulunduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörlerde kitaplığa sahip olma durumunun etki büyüklüğü ortalama değeri 0,843 (güven aralığı üst sınır: 0,996; alt sınır: 0,629) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen faktörler kitaplığın bulunması değişkeni yönünden incelendiğinde kitaplığı bulunan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin 1,311; kitaplığı bulunmayan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin 0,590 olarak hesaplandığı görülmektedir. Araştırmada rastgele etkiler modeli verilerine göre gruplar arası oluşan heterojenlik düzeyi 12,531 olarak bulunmuştur. Buradaki heterojenlik değerinin, tabloda yer alan kaykare değerini ifade eden 2,964'ten daha yüksek olması kitaplığa sahip olma değişkenine göre kurulmuş gruplar arasındaki istatistiksel farkı anlamlı

düzeye getirmektedir ($p=,000$). Öğrencilerin eleştirel okuma becerisine, kitaplığa sahip olma durumunun, kendine ait bir kitaplığı olmama durumuna kıyasla daha çok katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Daha önce yapılan bireysel çalışmalara bakıldığında Kaya'nın (2021) yürüttüğü araştırmada kitaplığa sahip olma değişkeni üzerinde durulmuştur. Çalışma toplam 4.743 örnekleme gerçekleştirilmiş ve bu örneklemelerin %38,83'ünün kendilerinin olan bir kütüphanesinin bulunduğu belirlenmiştir. Kitaplığı bulunan öğrencilerin eleştirel okuma becerisi düzeyleri bulunmayan öğrencilerden daha yüksektir. Aybek ve Aslan'ın (2015) 633 öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisine yönelik duygu ve düşüncelerinin kitaplığa sahip olma durumuna bağlı anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir kitaplığa sahip öğretmen adaylarının eleştirel okumaya karşı becerilerinin kitaplığa sahip olmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı olacak seviyede bir fark ortaya koyduğu görülmüştür. Kitaplığa sahip olmanın öğrencilerdeki eleştirel okuma becerisine olumlu etki ettiğini ifade eden bir başka araştırma da Şahin'e (2019) aittir.

5.1.4. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Meta-analize dâhil edilen 44 çalışmanın 7'sinde annenin eğitim durumu değişkeniyle ilgili verilere yer verilmiştir. Yedi araştırmadan yola çıkıldığında toplam örneklem sayısı 2238 öğrencidir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin annelerinin çoğunluğunun ilkökul düzeyinde olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu düzeyinde olan anne sayısının diğer düzeylerden az olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini etkileyen değişkenlere bakıldığında annenin eğitim düzeyi etkeninin etki büyüklüğü ortalama değeri 1,523 olarak bulunmuştur. Araştırma içinde yer alan öğrencilerin annenin sahip olduğu eğitim düzeyi lisans seviyesinde olanlarının etki büyüklüğü sonucunun (2,854) diğer seviyelerden fazla olduğu; annesi okuryazar durumda olmayan öğrencilerin ortalama etki büyüklüğü değerinin diğerlerinden az (0,694) olduğu ortaya çıkmıştır. Meta-analizde rastgele etkiler modeli verilerine göre gruplarda oluşan heterojenlik düzeyi 32,2166 çıkmıştır. Bulunan bu değer tablodaki yer alan kaykare değerinden (11,465) daha fazla olmasından kaynaklı annenin eğitim düzeyine göre gruplarda oluşan istatistiksel fark sayısal olarak anlamlıdır. Annenin lisans düzeyinde eğitim almış olması ortaya çıkan farkın sebebi olarak görülmektedir ($p=,000$).

Konuyla ilgili daha önceki araştırma sonuçlarından Can, Karadeniz ve Türkyılmaz'ın (2010) yürüttükleri çalışmada annenin eğitim-öğretim seviyesinin artmasının öğrencilerin okuma ve dolayısıyla da eleştirel okuma durumlarına olumlu katkı sağladığı verisine ulaşılmıştır. Özdemir'in (2017) çalışma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazanmasında annenin eğitim düzeyinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Demir (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının okumanın gerekliliği boyutunda annenin eğitim düzeyine ilişkin üniversiteden mezun olanların lehine farklılaştığı görüşüne ulaşılmıştır.

5.1.5. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Meta-analize dâhil edilen 44 çalışmanın 6'sında babanın eğitim seviyesi değişkeniyle ilgili sonuçlara yer verilmiştir. Altı çalışmadan yola çıkıldığında toplam örneklem sayısı 1820 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının yüksek düzeyde ilkökul mezunu olduğu görülmüştür. Bu sıralamayı az bir farkla lisans mezunu olanlar takip etmektedir. Sahip olunan en az öğrenim düzeyini ise okuryazar olmayan grup oluşturmaktadır.

Öğrencilerin eleştirel okuma becerisinde babanın eğitim seviyesi değişkeninin etki büyüklüğü değeri 1,0156 çıkmıştır. Öğrencilere bakıldığında baba eğitim seviyesi lise olanların etki büyüklüğü ortalamasının 1,472 ile en yüksek olduğu; baba eğitim durumu okuryazar olmayanların etki büyüklüğü değeri 0,561 ile en az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Meta-analizde rastgele etkiler modeli verilerine göre grupların arasında oluşan heterojenlik değeri 32,225 olarak görülmektedir. Ortaya çıkan bu değer, tabloda yer alan kaykare değerinden (11,622) daha yüksek seviyede olmasından kaynaklı babanın eğitim düzeyine bağlı gruplarda oluşan farkın sayısal olarak anlamlı bir yapıya sahip olduğu ulaşılan bulgular arasındadır ($p=,000$).

5.1.6. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Ailenin gelir düzeyi değişkeninin etki büyüklüğü ortalama değeri 1,102 olarak bulunmuştur. Gelir durumu orta seviyede olan öğrencilerin etki büyüklüğü sayısal değerinin en fazla paya sahip olduğu (1,368), gelir durumu çok yüksek olan öğrencilerin etki büyüklüğü değerinin ise en az paya sahip olduğu (0,744) görülmektedir. Rastgele etkiler modeline göre meta-analiz yöntemi içinde grupların arasında ortaya çıkan heterojenlik değeri 10,361 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bu değer, tablodaki kaykare değerinden (4,284) yüksek seviyede olması nedeniyle ailenin gelir düzeyine göre meydana gelen gruplar

arasındaki fark, veriler doğrultusunda değerlendirildiğinde anlamlı hâle gelmektedir (p=0,005).

Önceki bireysel çalışmalardan Karadedeli (2018), çalışmasında Öğrencilerin istatistiksel sonuçlarından yola çıkarak örnekleme yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle eleştirel okuma beceri seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arıcı (2005) ve Topçu (2007), öğrencilerdeki yaş seviyesi düştüğünde algılanan ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin eleştirel okuma becerisi üzerinde kayda değer bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Yaptıkları araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının okuma dolayısıyla da eleştirel okuma becerileri üzerinde ailenin içinde bulunduğu gelir durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını savunan araştırmacıları şu şekilde sıralayabiliriz: Gönen, Öncü ve Işıtan (2005); Can, Karadeniz, Türkyılmaz (2010); Odabaş vd. (2008); Üngören ve Doğan (2010) ; Saracaloğlu vd. (2009). Öte yandan Kılavuz (2020), tarama modelinde 171 Türkçe öğretmen adayı ve 100 Türkçe öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilere uygulanan eleştirel okuma ölçeği verileri ile ailenin ekonomik durumu arasında manidar bir anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2. ÖNERİLER

- Kitaplığa sahip olma değişkeninin sonuçlarından hareketle öğrencilerin her zaman eleştirel bir okuma ile iç içe olabilmesi için sınıf içerisinde ulaşılabilecek kolaylıkta bir kitaplıkları olmalıdır. Kitaplıktaki kitapların öğrencilerde merak uyandıracak kaliteli kitaplar olması ve sorgulamaya cevap verecek nitelikte olması öğrencilerdeki eleştirel okuma becerisini üst düzeye çıkaracaktır.
- Meta-analiz içine alınan araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin istenilen seviyeye ulaşmadığı görüldüğünde, öncelikle Türkçe dersi ile ilgili farklı kategoriler başta olmak üzere diğer dersler içinde de eleştirme, kitap okuma, yorumlama, soru sorma, inceleme ve irdelemeye dönük projeler ve ödevler verilmelidir.
- Alan yazındaki eleştirel okumayla ilgili araştırmalar irdelendiğinde öğrencilerin okulda ya da okul dışında eleştirel okuma yapabilmesi için ulaşacakları yazılı materyallere kütüphaneden, sınıf kitaplığından, öğretmenlerinden ya da arkadaşlarından ulaştıkları görülmektedir. Gün geçtikçe kitapların fiyatlarının artması ve her kitaba ulaşmanın mümkün olmadığı düşünüldüğünde öğretmenin güncel kitaplar ile ilgili demokratik bir sınıf ortamında eleştirel okuma becerisini

geliştirecek etkinlikler düzenlemesi eleştirel okuma becerisine olumlu katkı yapacaktır. Hangi sınıf düzeyinde olursa olsun öğrenci ya da öğretmen adayı kütüphaneye ulaşabilmeli bir engelle karşılaşmamalıdır, öğrencilerin ders giriş ve çıkışları da göz önünde bulundurularak kütüphanelerin açılış kapanış saatlerine dikkat edilmelidir

- Sınıf ortamı, kütüphaneler, sınıf kitaplıkları ve rol model olan öğretmenler öğrencilerdeki eleştirel okuma becerisini ortaya çıkarabilecek seviyede ve durumda olmalıdır.
- Öğrenciler ve aileler sorgulama, merak, düşünme, okuma gibi kavramlar konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencilere kütüphaneye üye olma alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Eleştirel okuma konusunda konferanslar, edebiyat günleri, kitap tanıtım günleri, yazar söyleşileri gibi öğrencileri eleştirel okumaya teşvik edebilecek ve cesaretlendirebilecek etkinlikler yararlı olacaktır.
- Eleştirel okuma becerisinin sağlıklı ve doğru yapılabilmesi için okuma eyleminin gerçekleştirilmesi gerekir bunun için kitaplar öğrencileri kendisine çekecek seviyede tasarlanmalı ve her öğrenciye aynı kitabın hitap etmeyeceği bilinmelidir.
- Öğretmenler kendi derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma istek ve motivasyonunu artırmak için değişik ve ilgi çekici etkinlikler düzenlemelidir. Örnek verilecek olursa eleştirel okumanın tam olarak yapılabilmesi için öğrenciler, kendi sınıfındaki arkadaşlarının da okuduğu bir kitabı sınıfta tanıtabilir, kitaba dair görüşlerini olumlu ya da olumsuz çekinmeden söyleyebilir, uzlaşılmayan noktalar sınıf ortamında demokratik bir şekilde tartışabilirler.
- Öğretmenler ve aileler eleştirel okuma becerisi konusunda ilgili kuru kuru nasihatlerde bulunmamalı yazılı bir materyal nasıl eleştirel okunur bu konuda çocuğa rol model olmalıdır. Model olunmadığı zaman öğrenci çevrede, sınıfta ya da ailede görmediği bir beceriyi hayata geçirirken zorlanacaktır.
- Okullarda okuma ve eleştirel okumaya dair oluşturulan kulüpler farklı etkinliklerle öğrencilerdeki farklı bakış açılarını ortaya çıkarabilir.
- Her öğrencinin farklı olduğu unutulmadan öğrenciler bireysel özelliklerine uygun kitapları seçebilmeli ve aileler de bu konuda destek olmalıdır. Çocuğun

evinde kendine ait kendi zevkine uygun bir kitaplığının olması severek okumasını sağlayacak ve okudukları üzerinde kafa yormasına zemin hazırlayacaktır.

- Eleştirel okuma becerisinde, merak ögesi üzerinde durulacak önemli kavramlardandır. Öğretmen sınıfındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak merak ögesini açığa çıkartabilir. Okuduğu kitaplardan kısa kısa dikkat çekici noktalardan bahsedebilir, öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunabilir.
- Öğrencinin küçük yaşlardan itibaren kitaplarla iç içe olması eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Aileler çocukların kitapla buluşması için okula başlama zamanını beklememeli, evde de bu konuda çocuğa gerekli ortamı sağlamalıdır. Küçük yaşlardan itibaren kitapların renkli ve resimli yüzüyle tanışan öğrenciler ileriki yaşlarda okuduklarına eleştirel bir göz ile bakabileceklerdir.
- Eleştirel okuma becerisinin bir alışkanlık hâline gelebilmesi amacıyla öğrenciler okuma eyleminin sürekli ve düzenli yapılabilmesi için dergi, gazete vb gibi süreli/süresiz yayınları düzenli olarak takip etmeleri teşvik edilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Meta-analiz kapsamında 2006-2021 arasında eleştirel okuma becerisini etkileyen kitaplığa sahip olma, cinsiyet, aile geliri, anne-babanın eğitim durumu vb. gibi etkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu konuda araştırma yapacak araştırmacılar eleştirel okuma becerisini etkileyen farklı değişkenleri de araştırma kapsamına dâhil edebilirler.
- Yapılan bu çalışmada meta-analiz içine alınan araştırma sonuçlarından yayımlanmış olanlarına TÜBİTAK ULAKBİM, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden (YÖK-TEZ), Dergipark ve EBSCO veri tabanları ve Google Akademik arama motorundan ulaşılmıştır. Konuyla ilgili başka çalışmalarda bulunmaktadır fakat bunlara erişmek mümkün olmadığı için erişim noktaları kapalı oldukları için bunlardan yararlanılamamıştır. Araştırmacılar araştırmalarını aktif durumda kullanarak ve kendilerine ait iletişim bağlantılarını

paylaşarak meta-analiz yöntemini uygulayacak araştırmacılara yol gösterebilirler ve daha fazla faydalı bilginin oluşmasına katkı sağlayabilirler.

- Bu meta-analiz araştırmasında Türkiye’de yürütülmüş çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiş ve bu verilerden ulaşılan bulgularla değerlendirme yapılmıştır. Eleştirel okuma becerisi ile ilgili daha sonraki yıllarda araştırma yapacak olan araştırmacılar bu verilerle yurt dışında bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarını karşılaştırarak daha genellenebilir sonuçlar elde edebilirler.
- Meta-analiz içinde incelenecek araştırma sonuçlarının belirlenme kısmında bazı çalışmaların bulgular bölümündeki verilerin anlaşılır bir biçimde olmaması (p ve t değerleri, ortalama, standart sapma gibi) nedeniyle meta-analizin kodlama yerinde farklı zorluklar meydana gelmiştir ve bu araştırma içine alınabilecek birçok sonuç bu nedenden dolayı elenmiştir. Çalışmasını tamamlayan araştırmacılar ulaştıkları verileri herkesin anlayabileceği düzeyde açık olarak verirse konu ile ilgili çalışmaya başlayacak olan araştırmacılara doğru bilgiler sunulabilecektir.

KAYNAKÇA

- Abramson, J. H. (1994). *Making sense of data*. 2nd Edition. New York: Oxford University Press
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Afacan, A. (2010). *Okuma kültürü açısından ilköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitabına bir bakış*. Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı, 13-15 Mayıs, Ankara.
- Ağgöl Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383.
- *Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- *Akdan, O. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırşehir.
- Akgöz, S., Ercan, G. ve Kan, G. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Akın, F. (2014). *Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı fen öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aksoy Kürü, S. (2021). Meta-Analiz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 215-229.
- *Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Arslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11
- *Aşlıoğlu, B., Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12).
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arıcı, A. F. (2017). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2 (3), 40-49.

- *Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4),
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 76–87.
- Aydın, R. I. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aytaç, G.ve Yalçın, A. (2008). *Çocuk edebiyatı*. (4. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları
- Ayyıldız M., Ü. Bozkurt ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim (Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı)*, 69, 277-296.
- *Bağcı, H. (2019). An investigation of Turkish language and Turkish language and literature teacher candidates’ critical reading self-efficacy (The case of Mehmet Akif Ersoy University). *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 14-20.
- Bahadırhan, D. (2019). *Ortaokul ve liselerde drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Başol, G. (2016). Türkiye örneğinde meta-analiz çalışmalarının içerik analizi ve metodolojik değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 714-745.
- Becker, B. J. (2005). Failsafe n or file-drawer number. H. R. Rothstein, A. J. Sutton & M. Borenstein (Eds.). in *Publication Bias in Meta-Analysis: Prevention, Assessment and Adjustments*, (p. 111-126). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Beğen, İ. (2006). *İngilizce öğretmenlerinin lise sınıflarında işledikleri edebî metinler yoluyla uyguladıkları eleştirel düşünce stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Belet, Ş. D. (2011). *Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması*. *Bilig Dergisi*, 59, 67-96.
- Blettner, M., Sauerbrei, W., Schlehofer, B., Scheuchpflug, T. & Friedenreich, C. (1999). Traditional reviews, meta-analysis and pooled analysis in epidemiology. *International Journal of Epidemiology*, 28, 1-9.
- Boran, D. (2019). *Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R.(2013). *Meta-analize giriş*. S. Dinçer (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bosma, B. (1981). *An experimental study to determine the feasibility of using folk literature to teach select critical reading skills to sixth grades*. (Unpublished Doctoral Thesis). Department of Elementary and Special Education, Michigan.
- Bronson, D. E., & Davis, T. S. (2011). *Finding and evaluating evidence: Systematic reviews and evidence-based practice*. New York: Oxford University Press.
- Burns, P. C., Roe, B. D. Ve Ross, E. P. (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caba, N. (2014). *Kurumsal sosyal performans ile finansal performans arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Can, R. (2017). Ortaöğretim Öğrencilerinin Örtülü Anlami Bulma Becerileri ile Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*.
- Can, R. Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3),1-21.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guildford Press.
- Chambers, E. A. (2004). An introduction to meta-analysis with articles from the journal of educational research (1992-2002). *The Journal Educational Research*, 98(1), 35-44.
- Cheung, M. W. L. (2015). *Meta-analysis: A structural equation modeling approach*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Ciardello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An Instructional model of critical literacy practices. *Reading*, 138-147
- Clarke, M. (2007). *Overview of methods*. C. Webb & B. Roe (Eds.), in *Reviewing Research Evidence for Nursing Practice: Systematic Reviews*, (p. 3-8). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cochran, W. G. (1954). The Combination of Estimates from Different Experiments. *Biometrics*, 10(19), 101-129.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved May 13, 2018, from <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437style>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th Ed.)*. Routledge, Canada.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching Critical Reading Through Literature*. Eric Product (071); Eric Digests (selected) (073), ED363869. <http://ericae.net/edo/ED363869.htm>

- Comber, B. (2001). Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 68-181.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Washington: Sage.
- Criscuolo, P. N. (1965). A plea for critical reading in the primary grades. *Peabody Journal of Education*, 43(2), 107-112.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- *Çam Aktaş, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- *Çam Aktaş, B. (2016). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlik Algısı ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 15 (59), 0-0 . DOI: 10.17755/esosder.263224
- Çarkungöz, E. ve Ediz, B. (2009). Meta Analizi. *Uludağ Üniversitesi Veteriner Fakültesi Dergisi*, 28(1), 33-37.
- Çelik Özen, T. (2010). *Çağdaş bir dil ve edebiyat öğretimi program modeli önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten Dergisi*, 55-80.
- Çifçi, M. (2010). *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri*. İsmet Çetin (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- *Çiftçi, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6 (2) , 1341-1358 . DOI: 10.17680/erciyesiletisim.501027
- Coğaltay, N. & Karadağ, E. (2015). Introduction to meta-analysis. E. Karadağ (Ed.), *Leadership and organizational outcomes: Meta-analysis of empirical studies*, (p. 19-28). Aktiengesellschaft: Springer.
- Coğaltay, N. & Karadağ, E. (2017). Introduction to meta-analysis. E. Karadağ (Ed.). *The factors effecting student achievement: Meta-analysis of empirical studies*, (p. 1-10). Cham: Springer.
- Çolak, İ., Anasız, B., Duman, A., Yorulmaz, İ.Y. (2019). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.
- Darch, C. & Kameenui, E. J. (1987). Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91.
- Deal, A., & Rareshide, M. (2013). *Critical reading manual*. Winston-Salem State University.
- DeCoster, J. (2005). Meta-analysis. K. Kempf-Leonard (Ed.). *Encyclopedia of Social Measurement*, (p. 683-688). Elsevier Academic Press.

- *Demir, R. (2017). 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- * Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682.
- Demir, S. (2013). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (bdmö) akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demir, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Devoogd, G. (2008). *Critical comprehension of social studies texts. RHI: Promoting Active Citizenship*. New York: Random House
- Dilidüzgün, S. (2010). *Modern Edebiyat Öğretimi ve Cahit Kavcar*. Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı, 13-15 Mayıs, Ankara.
- Diñer, S. (2014). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan-Yılmaz E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2017). *Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Duran Aymış, G. (2013). *6. sınıf Türkçe dersi metinlerinin eleştirel düşünme bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Durlak, J. A. (1995). Understanding Meta Analysis. In L.G. Grimm, & P.R. Yarnold (Eds.), *Reading and Understanding Multivariate Statistics* (pp. 319-352). Washington, DC: American Psychological Association.
- Egger, M., Smith, G. D. & Phillips, A.N. (1997). *Principles and Procedures*. BMJ, 315: 1533-1537.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta- analysis, and the interpretation of research results*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, P.D. (2012). *The essential guide to effect sizes (5th edition)*. Cambridge-UK: Cambridge University Press.
- Elwood, M. (2003). Clinical appraisal of epidemiological studies and clinical trials. *Oxford Medical Publication*, 3, 198-217

- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- *Epeçan C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1711-1726,
- Ercilasun, B. (1981). *Servet-i Fünûn'da Edebî Tenkit*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erciyes, G. (2015). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 261-371). Ankara: Pegem Akademi.
- *Erten, P. (2021). Dijital Dünyada Üniversite Öğrencilerinin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Düzeyleri. Uluslararası Arslantepe Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Malatya.
- Flemming, L. E. (2011). *Reading for thinking*. (Seventh Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu, E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Giroux, H. (1993). *Reclaiming the Social: Pedagogy, Resistance and Politics in Celluloid Culture*. J.
- Glass, G. V., McGraw, B. & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. SAGE Publications, California.
- Goldstein, D. R., & Guerra, R. (2010). A brief introduction to meta-analysis, genetics and genomics. R. Guerra & D. R. Goldstein (Eds.). *Meta-analysis and Combining Information in Genetics and Genomics*, (p. 3-20). Boca Raton: CRC Press.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. İstanbul: Kadioğlu Matbaası.
- Gökbudak, A. (2018). Meta Analizi Yöntemleri: Araştırma Sonuçlarındaki Yanlılık ve Hataların Önlenmesi ve Bir Uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Gökkuş, İ. & Delican, B. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları . Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi , 5 (1) , 10-28 . DOI: 10.30703/cije.321381
- Gövsä, A. İ. (1931). *Çocuk ruhu*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Gray W. S. (1960). *Sequence of reading abilities in sequential development of reading abilities. supplementary educational monographies*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gül, A. (2019). *Eleştirel okuma tasviri bibliyografyası*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- *Gündüz, B. (2015). *Üniversite I. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim II. kademedeki fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- *Güven, M. & B. Çam Aktaş. (2013). Eleştirel okuma ve görsel okuma arasındaki ilişki. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 3 (6), 31-45. <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/5/4> adresinden 10 Mart 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Hardcastle, G. V. (2002). Virginia Tech University Department of Psychology (Doküman: <http://mind.phil.vt.edu/www/1204crs.htm>).
- Hartung, J., Knapp, G. and Sinha, B. K. (2008). *Statistical Meta-Analysis with Application*. Wiley.
- Hatun, E. ve Kurtlu, Y. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78).
- Hanji, M. B. (2017). *Meta-analysis in psychiatry research: Fundamental and advanced methods*. Waretown: Apple Academic Press
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press, Florida.
- Hedges, L. V., & Vevea, J. L. (1998). Fixed-and random-effects models in meta-analysis. *Psychological Methods*, 3(4), 486-504.
- Hedges, L., Gurevitch, J. & Curtis, P. (1999). The Meta-Analysis of Response Ratios in Experimental Ecology. *Ecology*, 80, 1150-1156.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. London: Sage Publications.
- Hladczuk J. J. (1992). *An examination of the comparative critical English reading ability of U.S.-born and foreign graduate students*. State University of New York at Buffalo Faculty of Educational Studies, New York.
- *Işık, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Seviyeleri ve Eleştirel Okuma Seviyeleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Sıklığı Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Jacques R. Y. (1980). *The effect of instruction in certain critical reading skills on the reading ability of college freshmen*. (Unpublished Doctoral Thesis).
- Jak, S. (2015). *Meta-analytic structural equation modelling*. Dordrecht: Springer.
- Janks, H. (2012). *The importance of critical literacy, English teaching: Practice and critique* <http://www.education.waikato.ac.nz/Research/Files/Etpc/Files/2012v11n1dial:1.Pdf>

- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644
- Kamsiah, A. (1994). *The critical reading and thinking abilities of Malay secondary school pupils in Singapore*. Doctor of Philosophy, University of London Institute of Education, London.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi, *Turkish Studies*, 8(9), 1729-1743.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- *Karabay, A., Kuşdemir Kayıran, B. ve Işık, D. (2015). The investigation of pre-service teachers' perceptions about critical reading self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 227-246
- *Karadedeli, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- * Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karadüz, A. (2010). *Dil becerisi ve eleştirel düşünme*. *Turkish Studies*, 5(3).
- *Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33.
- *Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422
- Karavaşah, Z. ve Karavaşah, E. (2008). *Türkçe Öğretmen Adaylarının "Eleştirel Okuma" Tutumlarına Eleştirel Bir Bakış (Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebî eserlerin kullanılması. *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.
- *Kaya, S. (2021). *Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler üzerine bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. Ankara: Kazancı Kitap.
- Khan, K., Kunz, R., Kleijnen, J. & Antes, G. (2011). *Systematic reviews to support evidence-based medicine*. London: Hodder Arnold.
- *Kılavuz, Ş. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Kılıç, M. (2020). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- *Kızılet, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ve Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 12(6), 323-328.
- *Koçak, B. Kurtlu, Y. Ulaş, H. & Epçaçan, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(61), 211-228. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/sosekev/issue/72141/1158524>
- *Koçak, E. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 4(1), 17-30.
- Köksal, H. (2005). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Kösem, V. C. (2020). Kitap okuma tutumu ile eleştirel okuma özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin öğretmen adayları açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-17.
- Kretovics, J. (1985). Critical literacy: Challenging the assumptions of mainstream educational theory. *Journal of Education*, 67(2), 50-61.
- Kurland, D. J. (2000). *What Is the Critical Reading? How The Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing*. http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm (Erişim Tarihi: 2013, 19 Kasım).
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Küçüköğlü, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz-yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Le Master J. (2011). Critical reading: Deep reading strategies for expository. *Texts Teacher*, 7, 7-14.
- Lewis, H., Macgregor, D. & Jones, M. H. (2006). Critical reading, the reading teacher, 43(1), 42-48.
- Lipsey, M. & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. SAGE Publications Inc., London, New Delhi.
- Littell, J. H., Corcoran, J. & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- Lundsteen S. W. (1974). *Procedures for Teaching Critical Reading and Listening, Language and The Language Arts*. Johanna Distefano and Sharon Fox (Eds.). Boston: 87-99.
- Maker, J. & Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- *Maltepe S. (2016). Türkçe ve Edebiyat Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Düzeylerinin İncelenmesi. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16,63.
- Masterman, L. (1997). A Rationale for Media Education. R. W. Kubey (Dü.) *Media literacy in the information age* (s. 15-68). New Brunswick: NJ: Transaction.

- McDonalds, N. B. & Trautman, T. S. (2006). *Enhancing critical reading skills with kindergartners: a study of a computer-based intervention*. <http://www.amered.com/docs/ReviewofEnhancingReadingSkills.pdf>
- Mc Laughlin, M. & DeVoogd, G. L. (2004A) *Critical literacy as comprehension: Expanding reader response*. New York: Journal of Adolescent Adult Literacy.
- Mc Laughlin, M. & DeVoogd, G. L. (2004B). *Critical literacy enhancing students' comprehension of text*. New York: Published by Scholastic Inc.
- Ministry of Education of Ontario (2008). *A guide to effective literacy instruction grades 4 to 6*. Ontario: Ministry of Education.
- *Murathan T, Yetiş Ü, Uğurlu F, Murathan F (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz Yeterlik Algısının İncelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4), 393 - 404.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Normand, S. L. T. (1999). Tutorial in biostatistics Meta Analysis: Formulating, evaluating, combining and reporting. *Stat Med.*, 18, 321-359.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- *Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15 (2), 29-41. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ozelegitimdergisi/article/view/5000162229/5000146> 10 1 adresinden 19 Mart 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ostenson, J. W. (2012). Connecting Assessment and Instruction to Help Students Become More Critical Producers of Multimedia. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education* 4(2), 167-178.
- Öğeyik, Ç. M. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- *Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 41-55.
- *Özden, M. (2018). Lisans ve ön lisans öğrencilerinin eleştirel okuma algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 303-313. [[Google Scholar](#)]
- *Özmutlu, P. Bilişsel Farkındalık Becerilerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme. *Kafkas Üniversitesi, Kars*.

- *Özmutlu, P. Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2).
- Özsoy, Y. ve Akçamete, G. (1996). *Hızlı okuma teknikleri*. Ankara: Ecem Yayınları.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Öztürk C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Paul, R.; Binker., A.; Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: a guide for remodeling lesson plans in language arts*. Social Studies and Science. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis: Methods for quantitative synthesis in medicine*. New York: Oxford University Press.
- Petitti, D. B. (2001). Approaches to heterogeneity in meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 20(23), 3625-3633.
- Pieronek T. F. (1974). *Acquisition of specific critical reading skills and development of learning style in an individualized reading program and a basal reading program*. Boston University School of Education Dissertation 101 Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Education, Boston.
- Pigott, T. D. (2012). *Advances in meta-analysis*. New York: Springer.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical reading, critical thinking*. New York: Longman.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Rosenblatt, Louise M. (1969). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenthal, R. (1984). *Meta-analytic procedures for social research*. Beverly Hills, CA: Sage
- Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. CA: Sage Publication.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J. & Borenstein, M. (2005). Publication bias in meta-analysis. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton & M. Borenstein (Eds.). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- *Sadioğlu Ö. ve Bilgin A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *Elementary Education Online (İlköğretim Online)*, 7(3), 814-822.
- Sağlam, M., ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.

- *Sallabas, M. E. & Ozcan, S. (2020). Analysis of the critical reading and comprehension skills of gifted and normally developed students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (1), 265-283
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 166-185.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 609- 627
- Schwarzer, G., Carpenter, J. R., & Rucker, G. (2015). *Meta-analysis*. New York: Springer.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 105-115.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). Dil öğretiminde eğitim ortamlarının düzenlenmesi. *Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı*, 18-20 Mayıs, İstanbul.
- *Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sezer, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shor, I. (1999). *What is critical literacy. journal of pedagogy, pluralism ve practice*. Cambridge, Massachusetts: Lesley College.
- Simpson, A. (1996). Critical questions: Whose questions? *The Reading Teacher*, 50, 118-127.
- Smith, V. M. (2000). *Developing critical reading: how interactions between children, teachers and texts support the process of becoming a reader*. Unpublished Phd Thesis. Coventry: Coventry University İn Collaboration with University College Worcester.
- Sweet, A. P. (1993) Transforming Ideas for Teaching and Learning to Read. Office of Educational Research and Improvement. Washington, CS 011 460. <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contentstorage01/0000019b/80/13/2e/64.pdf>
- Şahin, A. (2011). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- *Şahin, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerisi ile tümleşik dil becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şelli, M. ve Doğan, Z. (2011). Meta analiz ile tarımsal verilerin değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 15(4), 45–56
- Tanrıoğan, G. (1998). Tarih metinlerini anlayarak okuma stratejileri: “karşılıklı öğretim” uygulaması. S. Özbaran, (Haz.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. (349-356). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve doğru yazma usulleri III*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük* (7. bs.). Ankara: TDK

- Thomas, J., & Harden, A. (2008). *Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews*. BMC medical research methodology.
- Thomas, E. L. & Robinson, H. A. (1972). *Improving reading in every class*. Boston: Allyn & Bacon.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. London: Continuum.
- Tosun, M.F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Turuk, M. C. (2011). *Developing critical thinking skills through integrative teaching of reading and writing in the l2 writing classroom*. Thesis Submitted for The Degree of Doctor of Philosophy, Newcastle University Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 25-40.
- *Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- *Ünal, T. A. ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(6), 33-42.
- Ünalın, Ş. (2006) *Türkçe eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üngören, E. ve Doğan, H. (2010). Beş Yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanların iş tatmin düzeylerinin CHAID analiz yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 39-52.
- *Ünlü, Y. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bartın.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Walz, J. (2001). Critical reading and the Internet. *The French Review*, 74, 1193-1205.
- Wheeler, L. K. (2007). *Critical reading of an essay's argument*. [http://web.cn.edu/kwheeler/reading basic.html](http://web.cn.edu/kwheeler/reading%20basic.html)
- Whitehead, A. (2002). *Meta-analysis of controlled clinical trials*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Williams, K. A. (2002). *Measurement of critical thinking in college students: Assessing the Model*. (Doctoral Dissertation). James Madison University.

- Vimli, R. (2002). *Helsinki Univerisity of technology the language and communication Centre*. Temmuz 2002.
<http://www.ruthvilmi.net/hut/LangHelp/Writing/articles.html>)
- Wolf, F. M. (1986). *Meta-Analysis: Quantitative methods for research synthesis (Vol.59)*. Sage.
- Wolf, W., Huck, C. S., King, M. L. & Ellinger, B. D. (1967). *Critical reading ability of elementary school children*. Retrieved from ERIC database. (ED014407).
- Wolf, W., King, M. L. & Huck, C. S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quartely*, 3(4), 435-498.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Nurcan UĞURLU

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Mesleki Denevim

Bekarlar Hürriyet Ortaokulu

2012-2015

Özbağ Ortaokulu

2015-(Hâlen)