



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/1 2024 s. 239-254, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**5 VE 6. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
ELEŞTİREL OKUMA BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ***

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK**

Betül YILDIRIM***

Geliş Tarihi: 5 Kasım 2023

Kabul Tarihi: 11 Mart 2024

Öz

Eleştirel okuma, bireylerin dünyada olanları anlayabilmeleri ve kendilerinin farkına varabilmeleri için önemli bir beceridir. Eleştirel okuma becerisi gelişmiş bireylerin olduğu toplumlar hem sosyal hem de ekonomik olarak yüksek bir düzeye erişmektedirler. Bu durumlar eleştirel okuma becerisinin öğretimini gerekli ve önemli bir duruma getirmektedir. Bu sebeple bu çalışmada 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmış, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri araştırmanın dokümanlarını oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak eleştirel okuma ölçütü listesi kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Etkinliklerde çıkarımlarda bulunma ve neden-sonuç ilişkisi kurma ölçütleri ön plana çıkan ölçütlerden olmuştur. Ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel okuma ölçütlerinin tamamını karşılamadığı, bazı ölçütlere ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Etkinliklerde yer verilen eleştirel okuma ölçütlerinin dağılımının dengeli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ders kitaplarının eleştirel okuma becerisini geliştirmede yeterli olmadığı ve okuma etkinliklerinin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sebeplerle elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuma, eleştirel okuma, Türkçe ders kitapları, etkinlik.

**THE EVALUATION OF READING ACTIVITIES IN 5TH AND 6TH
GRADE TURKISH TEXTBOOKS IN CONTEXT OF CRITICAL
READING**

Abstract

Critical reading is an important skill for individuals to understand what is happening in the world and to realize themselves. Societies with individuals with advanced critical reading skills reach a high level both socially and

* Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SYL-2022-14898 kodu ile desteklenen "Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Bağlamında Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Doç. Dr.; Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bkarakoc@cu.edu.tr.

*** Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, 14yildirimbetul@gmail.com.

economically. These situations make the teaching of critical reading skills necessary and important. For this reason, in this study, it is aimed to evaluate the reading activities in the 5th and 6th grade Turkish textbooks in line with the critical reading criteria. The research was designed as a qualitative research and the data were collected by document analysis method. Reading activities in 5th and 6th grade Turkish textbooks constitute the documents of the research. Critical reading criteria list was used as data collection tool. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. The criteria for making inferences and establishing a cause-effect relationship in the activities were among the prominent criteria. It has been determined that the activities in the textbooks do not meet all the criteria for critical reading, and some criteria are not included at all. It was concluded that the distribution of critical reading criteria included in the activities was not balanced. In this context, it has been stated that textbooks are not sufficient to develop critical reading skills and reading activities should be reviewed. For these reasons, suggestions have been made in line with the data and the results obtained.

Keywords: Reading, critical reading, Turkish textbook, activity.

Giriş

İnsan çevresiyle etkileşimde olan sosyal bir varlıktır. İnsan bu etkileşim sürecinde canlı ve cansız diğer varlıkları da görek önce kendini sonra da çevresini tanımaya başlamaktadır. Çevresini tanıdıkça kendindeki bazı değişimleri fark etmektedir. Farkındalığı arttıkça sorunlarına daha duyarlı hâle gelmekte ve bu sorunlara çözüm bulabilmek için yoğun bir düşünme sürecine girmektedir. Öğrenciler de okul hayatının başlamasıyla birlikte hangi sınıf seviyesinde olurlarsa olsunlar akranlarıyla sosyal bir ortam oluşturmaya başlarlar. Paul (1993) öğrencilerin diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle birlikte kendi inançlarını veya bakış açılarını tartıştıklarında birlikte akıl yürüttüklerini ifade etmektedir. Böylece öğrenciler düşünmek zorunda olduklarını değil; nasıl düşünülebileceğini ve düşüncelerini bir toplulukta nasıl ifade edebileceklerini öğrenirler. Topluluk içerisinde meydana gelen sorunlarına kendi çözüm yollarını üretme gerekliliğini fark ederler. Bu bağlamda problemlerine nasıl çözüm yöntemleri bulabileceklerini öğrenmenin en iyi yollarından birinin okuma olduğu söylenebilir. Fakat dünyadaki gerek sosyal gerek teknolojik gerekse ekonomik değişimler okumayı tek bir çeşide indirgemenin bireylerin gereksinimlerini tam anlamıyla karşılamaya yetmeyebileceğini göstermektedir. Bu sebeple okuma biçimlerinin çeşitlendirilmesinin gerektiği ifade edilebilir. Çifci ve Kaplan (2020) okuryazarlığın yalnızca temel okuma ve yazma becerisinden oluşmadığını anlaşıldığını; eleştirel okuma, medya okuryazarlığı, ekran okuma, görsel okuryazarlık vb. kavramların ortaya çıktığını belirtmektedirler. Okur yazarlık kavramlarının etkili şekilde kullanılması için okurun pek çok beceriden yararlanması gerekebilmektedir. Bunun için de okur öncelikle kendi işine yarayabilecek okumanın hangisi olduğunu tespit etmelidir. Dolayısıyla okur bu durumu anlayabilmek için eleştirel bir düşünme sürecine girecektir. Huitt (1998)'e göre eleştirel düşünme; kanıtları ya da önermeleri değerlendirme ve inançların geliştirilerek hayata uygulanabilir yargılarda bulunmanın düzenlenmiş zihinsel etkinliğidir. Böylece okur düşüncelerini gözden geçirecek ve kendi düşüncelerine eleştirel bir şekilde yaklaşabilecektir. Kendisine karşı öz eleştiri geliştirebilen bir birey toplumdaki diğer kişilere karşı da saygıyla yaklaşacaktır. Kendisine ve çevresine karşı saygı gösteren bireylerin aynı zamanda adaleti önemseyen bir birey olduğu söylenebilir. Bu da adil bir toplum düzeni için eleştirel düşünmenin ve dolaylı olarak eleştirel okuma becerisinin gelişiminin önemini ortaya koymaktadır.

Lipman (1987) eleştirel düşünmenin üç tipik özelliğinin olması gerektiğini söyler. Buna göre;

1. Eleştirel düşünme kişinin kendi düşüncesini düzenlemezdir.
2. Eleştirel düşünme kriterlerle birlikte düşünmezdir.
3. Eleştirel düşünme bağlamı dikkate alarak düşünmezdir.

Eleştirel düşünürler bir metinle karşılaştığında yazarın bakış açısıyla kendi düşünceleri arasında ilişkiler kurmaktadır. Çıkarımlarda bulunarak yeni düşünceler ortaya koymaktadır. Ayrıca her durumun ve olayın kendine özgü taraflarının olabileceğini, bunların zamana ve şartlara göre değişebileceğini düşünebilmektedir. Eleştirel düşünürler düşüncelerini benimseyebilmek için eleştirel okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır.

Çifci (2006) eleştirel okumayı bireyin okuduklarını, kendi bilgi ve deneyim süzgecinden geçirip daha iyiye, daha güzele ulaşma ve okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel zihinsel ürünler meydana getirme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Özdemir (1995) ise eleştirel okumayı okurun okuduklarını yargılayıp sorgulaması ve kendi aklını kullanarak bir yargıya ulaşması olarak belirtmiştir. Söylemez (2016) de eleştirel okumanın bireye yeterli güven ve cesareti kazandırması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla eleştirel okumanın bireyin kendindeki eksikleri görüp kabullenerek hatalarından ders çıkarmasına ve kendi en iyi halini ortaya koymasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Eleştirel okuma becerisi gelişen bireyler eleştirel okur olma yeterliliği edinmişlerdir. Eleştirel okuma, bilişsel özelliklerin yanı sıra kişilik özelliklerini de geliştirebilir ve bu yolla okuma zevki de kazandırabilir. Okuma zevki kazanan okurların ise zihinlerinde daima sorular olur ve bu sorularına yanıtlar bulmak isteyerek yeni soruların peşine düşerler. Eleştirel okurlar kendilerine neden bunu okuduklarına, yazarın neyi başarmaya çalıştığına, yazarın kendilerine sağlayabileceklerinin neler olduğuna ve kendilerini ne kadar ikna edebildiğine dair sorular sorarlar (Wallace ve Wray, 2011). Okurlar hedeflerine uygun, doğru soruları sorabildiklerinde zamanlarını etkili şekilde kullanabilirler. Sadece yazarın verdiklerine bağlı kalmadıkları için metni her okuduklarında kendilerinden yeni anlamlar katarak yeniden bir metin üretebilirler. Böylece sadece metinle ilgili değil, o günün şartlarından etkilendikleri için içinde bulunulan dünya ile ilgili de yorumlar oluşturabilirler. Okurun yeni anlamlar oluşturabilmesinde deneyimlerini artırması önemlidir. Çünkü deneyimleri artıp çeşitlendikçe düşünce ve hayal dünyasının zenginleşmesinin de yolu açılacaktır. Freire, deneyimlerin öğrenme sürecinde ona büyük katkılar sağladığını belirtir. Her gün dünyaya açık olunması gerektiğini, söylenenlerin sorgusuzca kabul edilmemesini, okurun hazırlıklı ve kuşkulu olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca farklı kültürlere yönelik kalıp değer yargıları oluşturamamanın kişiyi farklı kültürleri öğrenmeye açık hâle getirdiğini ve bunun bireyin entelektüel gelişimini derinleştirdiğini aktarmaktadır (Macedo, 1991).

Paul ve Elder (2022) entelektüel özelliklerini geliştiren bireylerin düşüncelerini içselleştirdiğini ifade etmektedirler. Böylece eleştirel okumanın eleştirel okuma alışkanlığı kazandırdığı ve düşüncelerine sahip çıkan bireylerin buldukları ortamı sosyal ve bilişsel olarak da geliştirebilecekleri söylenebilir. Kökdemir (2003) araştırmasında eleştirel düşünme eğilimine sahip olan öğrencilerin daha mantıklı kararlar aldıklarını, eleştirel düşünme performanslarının diğer derslerin de başarısını olumlu etkilediğini tespit etmiş; eleştirel

düşünmenin öğretilbilir bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumlar da eleştirel okuma öğretiminin bir düzen içinde ve belirlenen hedeflere uygun yapılmasını önemli kılmaktadır.

Türkçe derslerinde eleştirel okuma öğretiminde ders kitapları önemli bir araç olarak kullanılabilir. Ders kitaplarının bilgiyi iletme amacı dışında, o topluma ait olan siyasi ve toplumsal olayları belleklere kaydetme ve toplumsal yaşamın kurallarını kapsayan yönleri de vardır (Pingel, 2004). Dolayısıyla metinler ve etkinlikler aracılığıyla olayların yorumlanması, gündelik hayatla ilişki kurulması, vatandaş olma bilincinin kazandırılması gibi durumlarda eleştirel okuma becerisinden yararlanılabilir. Groff (1962) farklı okuma materyalleri kullanarak farklı öğrenciler arasında yaptığı çalışmada materyallerin öğrencilerin okuma tutumlarını etkileyerek eleştirel okuma puanları arasında ciddi bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu durum da eleştirel okuma becerisinin gelişiminde okuma materyali olan ders kitaplarının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisini geliştirebilecek nitelikte olması önem arz etmektedir. Eleştirel okuma becerisinin ders kitapları aracılığıyla gelişebilmesi için okuma etkinliklerinin özenle hazırlanması gerekmektedir. Sabuna, Ndun ve Billik (2021) öğrencilerin eleştirel okuma dersinde söz varlıklarını geliştirmek için herhangi bir sözlük ya da kişiye ihtiyaç duymadan film izleme, okumalar yapma, zor sözcükleri listeleme ve şarkı dinleme gibi stratejiler uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bu stratejileri kullanırken başka durumlarla ilişki kurduklarına, sözcüklerin resmini çizdiklerine, her sözcüğün değişik bağlamlarda farklı anlamlara sahip olduğunu öğrendiklerini belirlemişlerdir. Dolayısıyla eleştirel okuma becerisini geliştirecek etkinliklerin sadece okuma becerisiyle sınırlı kalmayarak birden fazla duyuyu harekete geçirmesi, günlük hayatla bağlantılar kurulmasını sağlaması gerekmektedir.

Oryaşın (2020) araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili alanyazında birçok çalışmanın olduğunu ifade etmiş fakat araştırmaların daha çok etkinliklerin tek bir yönü üzerine yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Alanyazında eleştirel okumayla ilgili farklı araştırmalar da incelendiğinde eleştirel okumayla ilgili yapılan çalışmaların eleştirel okuma yönteminin öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yarattığı, eleştirel okumayla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri, eleştirel okuma öz yeterlikleri gibi konularda olduğu görülmüştür (Aydın, Erol ve Kaya, 2020; Çam, 2006; Demir ve Kan, 2017; Doğan, Güneş ve Demir, 2022; Kılınç ve Potur 2014; Tavşanlı ve Ulaş, 2023, Özönat, 2019; Ünal, 2006). Akyol (2011) ve Tosun (2014) öğretmenlerin ders kitabı metinlerini ve çalışma kitabındaki etkinlikleri yetersiz gördüklerini tespit etmiş; etkinliklerin eleştirel okuma becerisini geliştirme durumlarının yeniden gözden geçirilmesini önermişlerdir.

Türkçe ders kitaplarının eleştirel okumayla ilişkilendirildiği ve eleştirel okuma becerisine yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Altunsöz, 2016; Dilidüzgün ve Aydın Gönül, 2017; İpek ve Sadioğlu, 2010; Uyar Aydın ve Balkan, 2022). Aydın Gönül (2016) ve Çobanoğlu (2014) ders kitaplarındaki etkinlikleri eleştirel okuma kapsamında ortaokul düzeyinde incelemişler ancak çalışmaları tek sınıfa yönelik olmuştur. Esemen (2020) de Türkçe öğretim programını ve ilkökul Türkçe ders kitaplarını eleştirel okuma ölçütlerini kazandırması açısından incelemiştir. İlkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma ölçütlerinin tamamını kapsayacak biçimde hazırlanmadığını dolayısıyla eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından yetersiz kalabileceğini tespit etmiştir.

Günümüzde uygulanan 2019 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının

sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019). Bu sebeple ders kitaplarında eleştirel okuma becerisini kazandıracak etkinliklerin olup olmadığının tespit edilmesi önem kazanmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye uygunluğunun değerlendirilmesi, öğrencilerin günlük yaşamdaki olaylara eleştirel bakabilmeleri ve öğrencilerde hayati bir beceri olan eleştirel okumayı geliştirebilmek açısından önemlidir. Dolayısıyla ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini eleştirel okuma ölçütleri açısından inceleyip Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığının belirlenmesinin; bu doğrultuda hem uygulamaya hem de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmesinin alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu sebeplerle araştırmanın genel amacı 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?

1. Yöntem

Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini eleştirel okuma ölçütleri bağlamında değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların, durumların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999).

Araştırma kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıfta kullanılan Anıttepe Yayıncılık'a ait Türkçe ders kitabı; 6. sınıfta ise MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Okuma etkinlikleri araştırma dokümanları olarak değerlendirilmiştir. Ortaokul Türkçe 5. ve 6. sınıf ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini eleştirel okuma açısından incelemek amacıyla İpek ve Sadioğlu (2010)'nun hazırladığı "Eleştirel Okuma Ölçütleri" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ders kitaplarından elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek ya da değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009).

Araştırmada doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Bu sebeple Türkçe ders kitapları kolaylık olması amacıyla 5TDK (5. sınıf Türkçe ders kitabı) ve 6TDK (6. sınıf Türkçe ders kitabı) şeklinde; eleştirel okuma ölçütleri ise EOÖ1 (Eleştirel okuma ölçütü 1), EOÖ2 (Eleştirel okuma ölçütü 2)... EOÖ50 (Eleştirel okuma ölçütü 50) olarak kodlanmıştır. Her sınıf seviyesinde yer alan okuma etkinliklerinin hangi eleştirel okuma ölçütünü karşıladığı ve ilgili ölçüte kaç kere yer verildiği analiz edilmiş; elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

2. Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri incelenmiştir. Okuma etkinliklerinde hangi eleştirel okuma ölçütüne kaç kez yer verildiği tablolaştırılarak ortaya konmuş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: 5TDK’deki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Ölçüt kodu	Eleştirel Okuma Ölçütü	f
EOÖ1	Eseri okuma amacını belirleme	0
EOÖ2	Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma (ön öğrenmeler) yapma	13
EOÖ3	Başlık ve/veya resimden eserin konusunu tahmin edebilme	4
EOÖ4	Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme	0
EOÖ5	Eserde kullanılan bilgi kaynaklarını inceleme	3
EOÖ6	Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirmeye	0
EOÖ7	Okurken eserle ilgili sorular sorma	3
EOÖ8	Okurken küçük notlar alma	3
EOÖ9	Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme	3
EOÖ10	Eserin sonunu tahmin edebilme	1
EOÖ11	Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme	2
EOÖ12	Yazarın amacını fark edebilme	2
EOÖ13	Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme	5
EOÖ14	Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme	9
EOÖ15	Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme	1
EOÖ16	Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme	7
EOÖ17	Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme	0
EOÖ18	Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme	0
EOÖ19	Eser ve eserin bölümlerine başlık verebilme	3
EOÖ20	Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme	15
EOÖ21	Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme	9
EOÖ22	Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme	19
EOÖ23	Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme	6
EOÖ24	Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme	0
EOÖ25	Konuyla ilgili olanla olmayana ayırt edebilme	12
EOÖ26	Eserden yazarla ilgili çıkarımda bulunma	2
EOÖ27	Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme	0
EOÖ28	Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme	0
EOÖ29	Farklı kaynaklardan yararlanma	11
EOÖ30	Eserin konusunu belirleyebilme	9
EOÖ31	Eserin ana fikrini belirleyebilme	10
EOÖ32	Eserde verilen düşünceleri değerlendirme	4
EOÖ33	Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme	12
EOÖ34	Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme	0
EOÖ35	Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma	6
EOÖ36	Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme	6
EOÖ37	Eserde geçen yeni bilgileri araştırma	1
EOÖ38	Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme	2
EOÖ39	Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü tespit etme	3
EOÖ40	Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma	0
EOÖ41	Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme	0
EOÖ42	Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme	1
EOÖ43	Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme	2
EOÖ44	Okuduğu eseri özetleyebilme	6
EOÖ45	Eserin okuma amacına ulaşıp ulaşmadığını belirleyebilme	0
EOÖ46	Eserle ilgili başkaları ile tartışabilme	2
EOÖ47	Çıkarımda bulunma	36

EOÖ48	Verilen bilgileri karşılaştırma	3
EOÖ49	Çözüm önerisi sunma	4
EOÖ50	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	40

Tablo 1’de görüldüğü üzere 5TDK kodlu kitaptaki okuma etkinliklerinde ön plana çıkan ilk üç ölçüt “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme”, “Çıkarımda bulunma,” “Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme” dir. Bunu “Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme”, “Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma yapma”, "Konuyla ilgili olanla olmayanı ayırt edebilme” ve “Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme” ölçütleri takip etmektedir.

Okuma etkinlikleri içinde diğer ölçütlere göre daha az yer verilen “Eserin sonunu tahmin edebilme”, “Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme”, “Eserde geçen yeni bilgileri araştırma”, “Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme” ölçütleridir. Bu ölçütlere yönelik etkinliklere ders kitabında sadece bir kez yer verildiği saptanmıştır.

“Eseri okuma amacını belirleme”, “Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme”, “Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme”, “Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme”, “Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”, “Eserin okuma amacına ulaşip ulaşmadığını belirleyebilme” ölçütlerini karşılayacak herhangi bir etkinliğe ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşılamaktadır?” biçiminde ifade edilmiş, bu araştırma sorusuna yanıt verebilmek için 6. sınıf ders kitabındaki okuma etkinlikleri incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: 6TDK’deki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Ölçütlerine Uygunluğuna Yönelik Bulgular

Ölçüt Kodu	Eleştirel Okuma Ölçütü	f
EOÖ1	Eseri okuma amacını belirleme	1
EOÖ2	Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma (ön öğrenmeler) yapma	20
EOÖ3	Başlık ve/veya resimden eserin konusunu tahmin edebilme	2
EOÖ4	Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme	0
EOÖ5	Eserde kullanılan bilgi kaynaklarını inceleme	2
EOÖ6	Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme	0
EOÖ7	Okurken eserle ilgili sorular sorma	0
EOÖ8	Okurken küçük notlar alma	2
EOÖ9	Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme	2
EOÖ10	Eserin sonunu tahmin edebilme	1
EOÖ11	Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme	2
EOÖ12	Yazarın amacını fark edebilme	3
EOÖ13	Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme	5
EOÖ14	Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme	2

EOÖ15	Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme	0
EOÖ16	Metinde geçen mecaz anlamı sözcüklerin anlamını fark edebilme	4
EOÖ17	Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme	0
EOÖ18	Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme	1
EOÖ19	Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme	3
EOÖ20	Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme	12
EOÖ21	Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme	4
EOÖ22	Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme	9
EOÖ23	Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme	2
EOÖ24	Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme	1
EOÖ25	Konuyla ilgili olanla olmayanı ayırt edebilme	5
EOÖ26	Eserden yazarla ilgili çıkarımda bulunma	6
EOÖ27	Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme	0
EOÖ28	Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme	1
EOÖ29	Farklı kaynaklardan yararlanma	11
EOÖ30	Eserin konusunu belirleyebilme	4
EOÖ31	Eserin ana fikrini belirleyebilme	7
EOÖ32	Eserde verilen düşünceleri değerlendirme	4
EOÖ33	Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme	19
EOÖ34	Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme	1
EOÖ35	Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma	0
EOÖ36	Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme	6
EOÖ37	Eserde geçen yeni bilgileri araştırma	2
EOÖ38	Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme	5
EOÖ39	Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü tespit etme	3
EOÖ40	Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma	0
EOÖ41	Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme	0
EOÖ42	Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme	2
EOÖ43	Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme	0
EOÖ44	Okuduğu eseri özetleyebilme	3
EOÖ45	Eserin okuma amacına ulaşip ulaşmadığını belirleyebilme	0
EOÖ46	Eserle ilgili başkaları ile tartışabilme	1
EOÖ47	Çıkarımda bulunma	26
EOÖ48	Verilen bilgileri karşılaştırma	2
EOÖ49	Çözüm önerisi sunma	5
EOÖ50	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	23

Tablo 2’de görüldüğü üzere 6TDK kodlu kitapta en çok ön plana çıkan ölçütler “Çıkarımda bulunma”, “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme”, “Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma yapma” ve “Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme” ölçütleri olmuştur. Bu ölçütleri “Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme”, “Farklı kaynaklardan yararlanma”, “Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme” ölçütleri takip etmektedir.

Okuma etkinlikleri incelendiğinde “Eseri okuma amacını belirleme”, “Eserin sonunu tahmin edebilme”, “Her bölümde yardımcı fikirleri belirleyebilme”, “Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı ifade edilen düşünceleri çıkarabilme”, “Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme”, “Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme”, “Eserle

ilgili başkaları ile tartışılabilir” ölçütlerine karşılık gelen sadece birer etkinliğin yer aldığı saptanmıştır.

“Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirmeye”, “Okurken eserle ilgili sorular sorma”, “Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme”, “Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”, “Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme”, “Eserin okuma amacına ulaşmış olup olmadığını belirleyebilme” ölçütleriyle ilgili herhangi bir okuma etkinliğine ise yer verilmediği tespit edilmiştir.

3. Tartışma

Beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada; okuma etkinlikleri, eleştirel okuma ölçütlerini ne ölçüde karşıladıkları açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde okuma etkinliklerinde ön plana çıkan ölçütün “çıkarımlarda bulunma” ölçütü olduğu saptanmıştır. Kispal (2008) çıkarım yapabilen okurun, metnin satır aralarını fark ederek metinde doğrudan verilmeyen anlamları tespit ettiğini ve yazarın metni yazma amacını bulmaya çalışarak metinden kişisel sonuçlar çıkardığını belirtmektedir. Böylece okur bir metni okumaya başladığında önce metindeki sözcüklerin farklı anlamları üzerine eğilir ve yazarın seçimlerini düşünür. Bunun sonucunda metinle ilgili genel bir yargıya varır. Yani okunanların anlaşılabilmesi için birinci basamağın çıkarımında bulunma olduğu söylenebilir. Tompkins, Guo ve Justice (2012) farklı yaşlara sahip çocukların sözsüz bir kitapla ilgili çıkarım yapma ve farklı bir hikâye kitabına dair anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemişler, çocukların çıkarım yapma sayılarının hikâyeyi anlamlandırmalarında önemli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda çıkarım yapmanın etkinliklerde daha çok ön plana çıkmasının nedeni, okuduğunu anlamının ve eleştirel okumanın temeli olarak kabul edilmesi olabilir.

“Neden-sonuç ilişkisi kurabilme” ölçütüne yönelik okuma etkinliklerine beşinci sınıfta daha fazla yer verilmekle beraber altıncı sınıf düzeyinde de bu ölçüte yönelik okuma etkinliklerinin bulunduğu saptanmıştır. Öğrencilerin metni daha iyi anlamlandırmaları için çıkarımlar yapmaları fakat bu çıkarımları yapabilmeleri için de öncelikle metnin içindeki neden-sonuç ilişkilerini fark etmeleri gerekmektedir. Çünkü metnin kendi içindeki neden-sonuç ilişkilerini fark edebilen okur, sonraki aşamalarda hem kendi hayatıyla hem de metin dışından ilişkiler kurabilecektir. Böylelikle neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi de gelişmiş olacaktır. Türkçe öğretim programında “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımının açıklamasında neden-sonuç ifadelerinin üzerinde durulmasının belirtilmesi de öğrencinin çıkarımda bulunabilmesi için neden-sonuç ilişkisine ihtiyaç duyduğunun göstergesidir. Bu nedenle söz konusu ölçüte yönelik etkinlikler sıklıkla yer almış olabilir.

Araştırma sonucunda bazı eleştirel okuma ölçütlerine yönelik etkinliklere çok az yer verilmiştir. Bazılarına yönelik etkinliğe ise iki sınıf düzeyinde de yer verilmemiştir. Bu

bağlamda “Eseri okuma amacını belirleme” ölçütüne yönelik etkinliğe beşinci sınıfta hiç yer verilmediği, altıncı sınıfta ise bir kez yer verildiği tespit edilmiştir. İnsanın eylemlerinde başarıya ulaşması, ondan yeteri kadar yarar sağlaması için ilk olarak bir amacının olması önem taşımaktadır. Çünkü amacı olan bir insan eyleminin devamında karşılabileceği durumlar üzerine plan yapmakta ve karşılabileceği olası sorunlar üzerine düşünmeye başlamaktadır. Fitzgerald (1989) eleştirel okurun kendi amaçlarıyla yazarinkini karşılaştırdığını, metnin kendi içindeki uyumunu ve tutarlılığını fark ederek metni yeniden yorumladığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğrenciler de bir amaç belirlemedikleri zaman metni anlamlandırmada ve yeniden yorumlamakta zorlanabilirler. Böylece eleştirel okurluklarının gelişiminde bir engelle karşılaşılabılır. Bu açıdan “Eseri okuma amacını belirleme” ölçütünü karşılayan okuma etkinliklerine Türkçe ders kitaplarında az yer verilmesi ya da yer verilmemesinin eleştirel okuma becerisinin gelişimini sekteye uğratabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda “Okurken eserle ilgili sorular sorma” ölçütüne beşinci sınıftaki okuma etkinliklerinde üç kez yer verilirken altıncı sınıfta hiçbir şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki eleştirel bir okur metni okumaya hazırlık aşamasında bile sürekli kendisine sorular yönelmelidir. Metni okurken de bu sorularının derinliğini artırmalı ve soruları metnin okuduktan sonra da devam etmelidir. Öğrenciler metin bittikten sonra bile düşünme sürecini devam ettirecekleri ve metnin her aşamasında etkin katılım sağlayacakları için bu okuma sürecinden zevk alabileceklerdir. Bauman, Jones ve Kesseil (1993) öğrencilerin sesli düşünmesinin okuduğunu anlamaya olan etkisini belirlemek üzere yaptıkları araştırmada öğrencilere kendi kendine soru sorma, tahmin etme, gözden geçirme gibi etkinlikler uygulanmış; yüksek puan alan öğrencilerin okuduklarını anlamalarında bu stratejileri kullanmalarının etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu stratejileri uygulayan öğrenciler zevkli bir okuma yaptıklarını, kendilerini bilişsel yönden daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla ders kitaplarında bu ölçütü karşılayan etkinliklere az yer verilmesi ya da hiç yer verilmemesi öğrencilerin okuma sürecine etkin şekilde katılamamalarına ve derse karşı ilgilerinin azalmasına sebep olabilecektir. Bu durum da eleştirel okurluğun gereklerini yerine getirememelerine yol açabilir.

Araştırma sonucunda “Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme” ölçütüne yönelik olarak beşinci sınıf düzeyinde birer etkinliğe yer verildiği, altıncı sınıfta ise hiç yer verilmediği saptanmıştır. “Okurun metnin bağlamını ve içeriğini anlayıp kavrayabilmesi, sahip olduğu söz varlığının niteliği, genişliği; mecaz yapıları ve deyimlere hâkimiyeti ile de doğrudan ilgilidir” (Çıfci, 2006). Okur birden fazla anlamı olan sözcüğün cümledeki anlamını fark edebildiği zaman, yazarın neden tercihini bu sözcükten yana kullanmış olabileceğine dair düşünecek; “Bu cümleyi ben yazsaydım hangi sözcükleri kullanırdım?” ya da “Ben de yazar gibi düşünür müydüm?” diye kendine sorular yöneltebilecektir. Böylece günlük hayatla ilişki de kurabilecektir. Fakat bu ölçütü karşılayan etkinliklere yeterince yer verilmemesi öğrencilerin bu süreçlerden yoksun kalmalarına neden olabilir.

Araştırma sonucunda “Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirmeye”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”. ”Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme” ölçütlerini karşılayan hiçbir etkinliğe iki sınıf düzeyinde de yer

verilmediği tespit edilmiştir. Söz konusu ölçütler eleştirel okuma becerisinin gelişimi için önem taşımaktadır. “Eleştirel bir okur, eserden yazarın amacını keşfedip konuyla ilgili tutumunu belirleyebilmeli; metnin anahtar sözcüklerini, cümleleri, paragrafları inceleyip bunların birbiriyle ilişkisini keşfedebilmeli, algılanmayan düşüncelerle ilgili eleştiri yapabilmelidir” (Özdemir, 1995). Çünkü eserler yazıldıkları döneme ait izler taşıyabilir ve yazar o döneme özgü olabilecek durumlardan etkilendiklerine eserinde yer verebilir. Bu durum yazarın üslubunun oluşmasını da sağlayabilir. Esere eleştirel gözle yaklaşan okur eserdeki anahtar sözcükleri fark edebilir, yazara ait olan söyleyişleri tanıyabilir. Böylece okur edebi okuma zevkini keşfeder ve okumayı daha farklı bir aşamaya taşıyabilir. Ayrıca kendine yeni meraklar yaratarak farklı araştırmalar yapabilir. Eserin hangi zamanda yazıldığını bilen okur, esere ve yazara kendi döneminin şartlarını göz önünde tutarak yaklaşır. Aynı olaya farklı açılardan bakan kitapları inceleyebilir ya da yazarın diğer kitaplarını da araştırabilir. Farklı kaynaklara yönelerek kaynaklar arasındaki uyumlu ve çelişen yönleri tespit edebilir.

İnsanlar zor durumlarda sıkıntıları atlatabilmek için mizahın gücünden yararlanırlar. Berger ve Aoran (1994) mizahın insanların beklentileri ile gerçekleşenler arasındaki uyumsuzluğun fark edilmesinden doğduğunu ifade etmektedirler. Beklediklerinden farklı sonuçlarla karşılaşan insanlar beklentileriyle gerçekleşenlerin neden uyuşmadığı üzerine düşünürler. Bu durum insanlarda hayal kırıklığı, umutsuzluk, kaygı gibi duygular oluşturabilir. İnsanlar psikolojik olarak sağlıklı kalabilmek ve ortaya çıkan duygularla baş edebilmek için yeni düşünceler üretme sürecine girebilir; böylece olaylara farklı bir açıdan bakabilirler. Ziv (1983) mizahın farklı düşünceler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında farklı düşünceleri oluşturmaya katkı sağladığını, sınıfı eğlenceli bir ortama dönüştürdüğünü, öğrencilerin kendilerini iyi hissetmesini sağlayarak özgür düşünce ortamını oluşturduğunu saptamıştır. Ayrıca mizahın öğrencilerin de mizahi içerikli düşünceler üretebilmesini teşvik ettiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla mizahın öğrencilerin hem zihinsel hem de duygusal olarak kendilerini yönetme becerisini geliştirebilmelerine yardımcı olduğu, kendilerini kısıtlamadan düşüncelerini ifade edebilme olanağı sağladığı, akranlarıyla birbirlerini desteklemeye katkı sunabileceği söylenebilir.

Söz konusu ölçütlerle ilgili ders kitaplarında hiçbir etkinliğe yer verilmemesi öğrencilerin okurluk donanımlarını yeterli şekilde geliştirememelerine, farklı araştırma yollarını edinemedikleri için kendileriyle ilgili bilişsel farkındalıklarının da artmamasına neden olabilir. Bu sadece okuma sürecini etkilemekle kalmayabilir. Aynı zamanda öğrencilerin hayatlarının önemli noktalarını oluşturabilecek anlarda da doğru karar vermeyi ve kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeyi öğrenemedikleri için yanlış seçimler yapmalarına da sebep olabilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda beşinci ve altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerinden bazılarını karşıladığı ve “Çıkarımlarda bulunma”, “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme” ölçütlerinin ön plana çıktığı; ders kitaplarında “Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme”, “Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirmeye”, “Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme”, “Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma”, “Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme”, “Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme” gibi ölçütlere yönelik ise hiçbir etkinliğin yer almadığı görülmektedir.

Eleştirel okumaya dünyanın değişme hızı, bilgi kaynaklarının fazlalığı, birbirinden farklı düşünen insanların birlikte yaşama zorunluluğu gibi nedenlerden dolayı ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin de eleştirel okuma becerisini edinmiş ve geliştirmeye devam eden okurlar olabilmeleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin eleştirel okuma yapabilmeleri için bir okurluk donanımı kazanmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilerin eleştirel okuma becerisinden yaşamları süresince faydalanabilmeleri için Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma becerisinin gelişimini destekleyecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Oysaki ders kitaplarının bu kadar önemli bir beceri olan eleştirel okuma becerisini geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeplerle eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacak etkinliklerin farklı sınıf düzeylerine dengeli bir şekilde dağılımı sağlanmalıdır. Uluslararası ve ulusal çapta yapılan çeşitli sınavlardaki okuma becerilerinin düzeyleri göz önünde bulundurularak Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri öğrencilerin bilişsel basamağın üst düzeylerine çıkmalarını sağlayacak şekilde yeniden gözden geçirilmelidir. Türkçe dersi öğretim programı bu kapsamda sürekli güncellenmelidir. Öğrencilerin hızla değişen bilgi kaynaklarına ulaşabilmeleri ve etkinliklerin de güncel olabilmesi için dijital içerikler artırılarak öğrencilerin e-kitap, hiperkitap gibi kaynaklara erişimi sağlanabilir. Bu ortamlarda oluşturulan okuma etkinlikleri öğrencilerin birbiriyle etkileşim kurmasına ve okuduklarına yönelik tartışmalar yapabilmelerine imkân verecek şekilde tasarlanabilir. Böylece eleştirel okuluğun gelişimi sınıf ortamı dışında da devam ettirilebilir. Ayrıca eleştirel okuma becerisini geliştirme bağlamında Türkçe ders kitaplarında ne tür okuma etkinlikleri görmek istediklerine dair öğrencilerden görüş alınabilir; bu görüşler etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde veri kaynağı olarak kullanılabilir. Farklı kademelerde ve sınıf düzeylerinde, farklı sosyo ekonomik düzeylere sahip öğrenci profiline olduğu okullarda öğrencilerin eleştirel okur öz yeterlikleri incelenebilir veya eleştirel okuma başarıları ölçülebilir. Bu başarı düzeylerinde Türkçe ders kitaplarının etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

- Akyol, A. (2011). 2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Altunsöz, D. (2016). Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aydın Gönül, D. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. sınıf örneği). Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, E., Erol, S., ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 141-150.
- Bauman, J. F., Jones, L. A., & Kesseil, N. S. (1993). *Monitoring reading comprehension*, U.S: Vanderbilt University, National Reading Research Center.
- Berger, A. A., & Aoran, W. (1994). Who laughs at what? *Society*, 31(6), 82-86.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz M. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. İzmir: Milli eğitim bakanlığı yayınları.

- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çapraz Baran, Ş., ve Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Çifci, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Bellekten*, 54 (2006/1), 55-80.
- Çifci, M. ve Kaplan, K. (2020). Propaganda özelinde görsel olanı eleştirel okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 316-335.
- Çobanoğlu, D. (2014). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, R. ve Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 666-682.
- Dilidüzgün, S., ve Aydın Gönül, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği. H. Ülper (Ed.) *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde (s. 31-53). Ankara: Pegem akademi.
- Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. (2022). Türkiye’de “eleştirel okuma” konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216- 235. doi:10.16916/aded.1020136
- Esemen, A. (2020). 2019 Türkçe öğretim programı ve ilkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Fitzgerald, J. (1989). Enhancing two related thought processes: Revision in writing and critical reading. *The Reading Teacher*, 43(1), 42-48.
- Groff, P. J. (1962). Children’s attitudes toward reading and their critical reading abilities in four content-type materials. *The Journal of Educational Research*, 55(7), 313-318.
- Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [30.06.2023] from, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html> [Revision of paper presented at the Critical Thinking Conference sponsored by Gordon College, Barnesville, GA, March, 1993.]
- İpek, N., ve Sadioğlu, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe programında yer alan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. L. Subaşı Uzun, ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (s. 26-28). Ankara: TÖMER
- Kılınç, A. ve Potur, Ö. (2014). Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleriyle ilgili öğrenci algı ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 317-336.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading literature review*. (Research Report DCSF-RR031. National Foundation for Educational Research, Department for Children, Schools and Families.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.

- Macedo, D. (1991). Eleştirel pedagoji hakkında yeniden düşünmek. (P. Freire). *Ezilenlerin pedagojisi* içinde (s.187-227). İstanbul: Ayrıntı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe öğretim programı. Ankara: MEB.
- Oryaşın, U. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir anlayışla incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma* (1.baskı). Ankara: Ümit yayıncılık
- Özonat, Z. (2019). Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American Behavioral Science*, 37(1), 21-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *The miniature guide to critical thinking concepts and tool*. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf Erişim tarihi: 30.06.2023
- Pingel, F. (2004). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. İstanbul: Tarih vakfı yayınları.
- Sabuna, E. S., Ndun, L. N., & Billik, M. O. (2021). Efl students strategies to improve their vocabularies in critical reading class. *SAGA: Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(2), 113-120.
- Söylemez, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tavşanlı, Ö., ve Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim*, 52(237), 141-166.
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403-429. doi:10.1007/s11145-012-9374-7
- Tosun, M. (2014). Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Uyar Aydın, C., ve Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(1), 17-28. doi:10.33710/sduijes.1083726
- Ünal, Evrim (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Wallace, M. & Wray, A. (2011). *Scholarly reading as a model for scholarly writing*. Rocco, Tonette S. and Hatcher, Tim, eds. *The Handbook of Scholarly Writing and Publishing*, Jossey-Bass higher and adult education series, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 44-61.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Ziv, A. (1983). The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 68-75.

Extended Abstract

Critical reading is necessary for individuals to be able to follow the developments in the world. The ability of individuals to follow developments contributes to their ability to become aware of themselves. Societies in which there are individuals with developed critical reading skills reach a high level both socially and economically. In addition, critical reading skills can also be used in situations such as interpreting events, establishing relationships with everyday life, gaining awareness of being a citizen. Huitt (1998) critical thinking; he states that it is a regulated mental activity to evaluate evidence or propositions and make judgments applicable to life by developing beliefs. Lipman (1987), on the other hand, states that critical thinking is the regulation of one's own thinking. Therefore, a person who can think critically will be able to make a summary by approaching him with understanding. He will be able to interpret events from a logical point of view and be a fair individual in ensuring social order. This reveals that it is important to develop the critical reading skills of a person who can think critically. The tools that can gain this skill in Turkish lessons are texts and activities. The place where texts and activities are most easily accessible to the student is textbooks. This situation requires that Turkish textbooks be prepared carefully in order to gain critical reading skills. When the researches in the literature about critical reading are examined, it is showed that the studies related to Turkish textbooks are insufficient. When the Turkish curriculum is examined, it is aimed to develop critical reading skills. Therefore, it is becoming more important to determine whether the activities in Turkish textbooks are aimed at gaining critical reading skills.

For these reasons, the general purpose of the research is 5th and 6th grades' evaluation of reading activities in classroom Turkish textbooks in accordance with critical reading criteria. In line with this general purpose, two problem situations have been identified. "To what extent do the reading activities included in the fifth grade Turkish textbook meet the critical reading criteria?" and "To what extent do the reading activities included in the sixth grade Turkish textbook meet the critical reading criteria?". These are the questions that are being answered in the research.

Document analysis, one of the qualitative research methods, is used in the study. 5th and 6th grades Turkish textbooks are examined. Reading activities are evaluated as documents of the research. The "Critical Reading Criteria" prepared by Ipek and Sadioğlu (2010) are used as a data collection tool in order to examine the reading activities in textbooks in term of critical reading. The data obtained through document analysis are analyzed by descriptive analysis. For this reason, Turkish textbooks are in the form of 5TDK and 6TDK; critical reading criteria are EOÖ1, EOÖ2... It is coded as EOÖ50. It is analyzed which critical reading criteria are met by the reading activities at each grade level and how many times the relevant criteria are included. The findings obtained are tabulated.

Within the scope of the first question of the research, 5th grades' reading activities included in Turkish textbook are examined. "Ability to establish a cause-and-effect relationship", which was included 40 times in the activities, and "Inference", which was included 36 times, are among the most included criteria. On the contrary, it is found that the criteria of "Being able to predict the end of the work", "Being able to choose the meaning of a word with more than one meaning in a sentence", "Researching new information in the work", "Being able to combine preliminary information and newly learned" are included only once. For 11 criteria, it is determined that there was no activity.

Within the scope of the second question of the research, 6th grades reading activities included in the classroom Turkish textbook are examined. "Making inferences", which was included in the activities 26 times, "Being able to establish a cause-and-effect relationship", which was included 23 times, and "Doing preliminary research (preliminary learning) on the subject before reading the work", which was included 20 times, are among the most included criteria. On the contrary, it is found that the criteria of "Determining the purpose of reading the work", "Predicting the end of the work", "Identifying auxiliary ideas in each section", "Removing implicit thoughts that are not clearly included in the work", "Evaluating the timeliness of information provided in the work", "Detecting thoughts that are not included in the work", "Discussing with others about the work" are included only once. For 11 criteria, it is determined that there was no activity.

The research findings are examined and discussed. As a result of this, the criterion of "Making inferences" has come to the fore in reading activities. It can be said that making inferences is the first step of understanding. For this reason, the reason why inference is given more space in activities may be that inference is considered the basis of reading comprehension and critical reading.

It has been found that reading activities aimed at the criterion of "being able to establish a cause-and-effect relationship" are often included. Students should make inferences in order to better structure the text. In order for them to make these inferences, they need to notice the cause-and-effect relationships in the text. Because the reader who can notice the cause-and-effect relationships of the text will be able to establish connections both with his own environment and outside the text. Thus, the ability to establish a cause-and-effect relationship will also be improved. It can be said that this situation also makes it important to be able to establish a cause-and-effect relationship, and therefore this criterion is often included.

In the research results, it is concluded that the activities did not include all critical reading criteria, or that activities for some criteria are given less space than others. This situation can lead to students missing out on becoming critical readers. Since they do not do readings that require preliminary preparation, it may lead to situations such as not being fully prepared for new information, not going through different thinking processes. This situation cannot be expected to be limited to the reading process only. At the same time, it can also negatively disrupt students' personal processes such as making choices and decisions. In this context, it is seen that textbooks are not sufficient to provide critical reading skills. Taking these results into account, the balanced distribution of activities to class levels becomes important. For this reason, a revision of the activities in Turkish textbooks can be provided. Access to digital resources can be facilitated for students to become critical readers. Activities enabling critical reading to continue outside the classroom environment can be designed through digital resources. New activities can be created by taking the opinions of students about critical reading activities.