**ELEŞTİREL OKUMA-YAZMA EĞİTİMİ PROGRAMININ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE DERSİNİ PLANLAMA VE UYGULAMA SÜRECİNE ETKİSİ[[1]](#footnote-1)\***

*Ayşegül KARABAY***[[2]](#footnote-2)\*\***

**ÖZET**

Öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersi ile Türkçe öğretmeni adayları sınıf uygulamalarına katılmakta ve hizmet öncesi eğitiminde kuramsal olarak verilen bilgileri sınıf ortamında uygulayabilmektedir. Hizmet öncesi eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin teori ile uygulama arasında köprü olması göz önüne alındığında bu dersin akademik başarısının hem mesleki hem de alan bilgi ve becerilerinin başarınısını yansıtması açısından değerli görülmüş ve bu çalışmada, eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma becerisine yönelik hazırlanan Türkçe dersini planlama ve uygulama sürecine etkisi olup olmadığı sınanmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2009-2010 ve 2010-2011 Öğretim yıllarında, Adana İli sınırları içinde yer alan Çukurova Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Bölümünde dördüncü sınıfta okuyan 41 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Eleştirel Okuma- Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen üçlü likert tipinde hazırlanan bu form “Kazanımlar”, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, “Konu”, “Süre”, “Materyal”, “Dikkat Çekme ve Güdüleme”, “Dersin İşlenişi” ve “Değerlendirme” olmak üzere sekiz bölümden oluşmaktadır. Ayrıca deney grubunda yer alan öğretmen adaylarından gönüllü olan yedisinin hazırladıkları ders planının uygulaması sınıf içinde gözlemlenmiş ve video ile kaydedilmiştir. Araştırmada nicel veriler üzerinde kovaryans analizi yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi p<.05 olarak alınmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analiz kullanılmıştır. Araştırmada, değerlendirme formundan elde edilen öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulgusunu desteklemektedir. Öğretmen adaylarının ders planlarında hazırlayıp uyguladıkları etkinliklerin özellikleri göz önüne alındığında eleştirel okuma-yazmanın nitelikleriyle tutarlı olduğu ve eleştirel okuma-yazmayı geliştirici niteliğinde olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel okuma-yazma becerisi, Türkçe öğretmen adayları, ders planlama ve uygulama, öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulaması

**THE EFFECTS OF CRITICAL READING-WRITING TRAINING ON TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES’ TURKISH COURSE PLANNING AND PRACTICE SKILLS**

**ABSTRACT**

Turkish language teacher candidates participate in real class teaching through practicum and they transfer their theoretical background that they have already received in their pre-service training. Therefore, it can be claimed that teaching practice in pre-service education is significantly important as it is a bridge between theory and practice. Also, the academic achievement in practicum can be considered as important because it reflects and combines both the professional and field-related knowledge and skills. In line with this, the study investigates whether critical reading-writing training is influential on Turkish language teaching department 4th year students’ Turkish course planning and practice which has been prepared to address their critical reading-writing skills in their practicum. The reseach was conducted with forty one Çukurova University, Turkish Language Teaching Department forth-year students in the academic year of 2009-2010 and 2010-2011, in Adana. One experimental and one control group were organized. As a data collection tool, “The Evaluation Form of Critical Reading-Writing Skills Course Planning according to the course taken as a base” was used. This form was developed by the researcher, herself, and had a three-point scale. It had got eight parts: “Achievements”, “Teaching Methods and Techniques”, “Theme”, “Duration”, “Materials”, “Attention Getting and Motivation”, “Course Practice” and “Evaluation”. In addition, seven teacher candidates from the experimental group volunteered to be observed. They were video-recorded during their practice of their lesson plans in their classes. The covariance analysis was conducted on the quantitative data of the study and p<.05 was regarded as a significance level. Content analysis was done on the qualitative data. When pre-test scores based on the evaluation form were taken under control, regarding post-test scores mean, a significant difference was observed between the control and the experimental group in favour of the experimental group. The qualitative findings are in line with the quantitative findings of the study. Then, the characteristics of the activities that the teacher candidates prepared and practised in their course plans were taken into account and it was seen that these course activities are also consistent with the properties of critical reading-writing and they reinforce critical reading-writing.

**Key Words:** Critical reading-wriing skills, Turkish language teaching teacher candidates, course planning and practice, teacher training, teaching practicum

**1. Giriş**

Eğitim; öğretmen, öğrenci ve program ögelerinin birbirleriyle sürekli olarak etkileşimde bulunduğu bir sistemdir. Eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir amaca doğru uyum içinde ilerlemesine bağlıdır. Bu sistemin başarısı ise en kritik ögesi olan öğretmenlerin yeterlikleriyle ilgilidir. Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliği ne kadar üst düzeyde ise öğrencilerin de yeterliliğini üst düzeylere çıkabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumların da en önemli görevi nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından gerçekleştirilen öğretmen yeterlilikleri ile ilgili proje çerçevesinde öğretmen yeterlikleri dört ana grupta toplanmıştır. Bunlar; alan hakimiyeti, öğrenme-öğretme süreci yeterliği, öğrenci kişilik hizmetleri ile kişisel ve mesleki özelliklerdir(Karakelle, 2005). Öğretmen eğitimi de belirlenen bu niteliklere ulaşmayı sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Türkiye'deki öğretmen eğitiminin ilk aşaması hizmet öncesi eğitimidir. Hizmet öncesi eğitiminin, öğretmenlik mesleği için gerekli olan kuramsal bilgi ve bu kuramsal bilgileri uygulama olanağı sunan uygulama dersleri olmak üzere iki bileşeni vardır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının, kuramsal derslerinin yanı sıra bilgi ve becerlerini pratiğe dökebileceği gerçek ya da gerçeğe yakın sınıf uygulamalarına katılması gelişimleri açısından önemlidir(Beet ve Adadan, 2006;Tigchelaar ve Korthagen, 2004; Sach, 1997).

Öğretmen yetiştirme programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile öğretmen adayları sınıf uygulamalarına katılmaktadır. Bu derslerden öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği incelendiğinde ise öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir öğretim ortamında kullanarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adayının, kişisel ve mesleki gelişimini sağlamasına olanak tanıyan öğretmenlik uygulaması, adayın kendi mesleki gelişimini izleyerek, eğitim gereksinimlerinin farkında olmayı, kendi kararlarını değerlendirmeyi ve öğretim ilkelerine ulaşmayı sağlamaktadır. Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler, büyük ölçüde okul dayanaklı yaşantılar ve öğretme uygulamalarıyla kazanılmakta dahası eğitim programlarında yer alan konu alanlarının da en iyi öğretmenlik uygulaması sırasında öğrenilmektedir(Senemoğlu, 1991). Başka bir ifadeyle öğretmenlik uygulamaları adaylarına etkili öğrenme yaşantıları kazandırmakta ve değerlendirmeyi sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması, gerçek ortamda öğretmenlik rol ve davranışlarının içselleştirildiği, öğretmenlik mesleği için gerekli olan bütün bilgi ve becerilerin hayata geçirildiği derstir(Özbek ve Aytekin, 2003). Öğretmen eğitiminde kuramsal bilgi uygulama boyutunda kazandırılmadığı sürece anlamlı değildir. Bu nedenle etkin bir öğretmen eğitiminin gerçekleşmesi için kuramsal bilginin verildiği üniversite ile uygulamanın yapıldığı okullar arasında denge kurulmalıdır(Writing, 1999; akt: Toprakçı, 2003). Bir diğer ifadeyle öğretmenlik uygulaması dersi kuram ile uygulama arasında önemli bir köprüdür(Giebelhaus ve Bowman, 2002). Bu köprü öğretmen adaylarının üniversite öğrenimi sırasında kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek öğretim ortamında uygulamasına veya transfer etmesine yardımcı olmaktadır(Bell ve Robinson, 2004).

Öğretmenler, öğrenciler ve metin eleştirel okuma yazma becerisini geliştirecek ortamın yaratılmasında önemli rol oynadığı göz önüne alındığında öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayının teoride aldığı bilgileri uygulamasına ve öğrencilerle etkileşime geçmesine fırsat vermesini açısından önemlidir.

Öğrencilerin eleştirel bakış açısından bakmalarını öğretmenin doğal bir süreç halini alması için ilk olarak öğretmen eleştirel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Başka bir ifadeyle, öncelikle öğretmen öğrencilerinin eleştirel bir bakış açısından bakabilecekleri kadar alan bilgisine ve öğretmenlik yeterliklerine sahip olmalıdır. Eleştirel okumanın gözden geçirme, anafikri bulma, şablon çıkarma, özetleme, anahtar kelimeleri bulma gibi yapısal becerilerin mantıksal bir uzantısı (Howards, 1965: 124-126) olduğunu bilmeden öğretmen eleştirel okuma etkinlikleri düzenleyemez. Yani; öğretmen sonuç çıkarma, genelleme yapma gibi eleştirel okuma becerilerini ve bu becerileri nasıl uygulayacağını bilmeden öğretemez. Örneğin, gözden geçirmeyi öğretirken öğrencilerden yazar, başlık, tarih, yayınevi gibi noktalara dikkat etmeleri istendiğinde başlığın o kitap ile ilgili her şeyi vermediği ancak konuya genel bir aşinalık sağladığı öğretmen tarafından bilinmelidir. Öğretmen, hem metni anlama hem de metindeki değer yargılarını ve saklı mesajları algılayıp değerlendirmesi gerektiğinin farkında olmalıdır.

Eleştirel okuma-yazma alışkanlıkların kazandırılmasında en büyük sorumluluk da Türkçe dersi öğretmenlerine düşmektedir. Türkçe öğretmeninin sağlam bir alan bilgisine ve öğretme- öğrenme süreci yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Ancak, Erdem (2012) yaptığı çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının özel alan bilgisi ve meslek bilgisi konularında kendilerini yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Karatay (2007) da çalışmasında, Türkçe öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığını saptamıştır. Bağcı (2007) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerisinde kendilerini yetersiz bulduklarını ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmlar çerçevesinde Türkçe öğretmeni adaylarının konu alanı ve öğretme- öğrenme sürecinde kendilerini yetersiz buldukları söylenebilir.

Türkiye' de, eleştirel okumanın okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve okumaya karşı tutum üzerindeki etkilerini inceleyen betimsel çalışmalara (Ünal, 2006; Çam, 2006; Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Işık 2010), eleştirel düşünmenin dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara (Özçınar, 1996; Şahinel, 2001; Bardakçı 2010; Özensoy 2011), eleştirel okuma ve yazmayı doğrudan ele alan deneysel çalışmaya (Karabay, 2012) ulaşılmıştır. Ayrıca Akyol (2011) 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusundaki yeterlilik düzeyini değerlendirmiştir. Ancak yapılan konu alanı taramasında eleştirel okuma yazmanın Türkçe öğretmen adaylarının ders planlama ve uygulama becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırma eleştirel okuma ve yazma becerilerinin bir ders planında nasıl ele alınacağı ve uygulanabileceğini gösteren Türkiye’de ilk uygulamalı çalışmadır. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarında eleştirel okuma yazmayı nasıl öğretecekleri ile ilgili bilgi verilip, örnek ders planları yaptırılmış ve bu planlar değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eleştirel okuma yazmayı sınıf içinde rahatlıkla uygulayabilmeleri umulmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın ülke genelinde uygulamaya koyduğu ilk ve orta okul programında eleştirel okuma ve yazma vurgulanmakta ve tüm sınıflar düzeyinde bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Ancak, Gün (2012) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin okuma etkinliklerinin uygulamasında birçok sorunla karşılaştırklarını saptamış ve bu sorunları; etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi, etkinliklerin öğrencileri aktif duruma getirmemesi, etkinliklerin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme güçlerine yeterli katkı sağlamaması olarak sıralamıştır. Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarında okuma becerileri etkinliklerinin kendilerine çok az kavratıldığıdır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki ve alan bilgi ve becerilerinin hizmet öncesi eğitiminde kavratılması ve geliştirlmesi önemlidir. Akyol (2011) yaptığı araştırmada 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı’nın eleştirel okuma becerisini kazandırma konusunda yetersiz olduğunu saptamış ve öğretmenlerin eleştirel okuma konusunda daha yeterli hâle getirilerek, sınıflarda eleştirel okumaya yönelik daha fazla etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Elde edilen bulgular itibariyle, araştırmanın daha nitelikli eleştirel okuma yazma öğretimi uygulamalarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu anlamda araştırmanın temel amacı, eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma becerisi temel alınarak hazırlanan dersi planlama ve uygulama sürecine etkisini ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denence test edilmiştir:

* Eleştirel okuma-yazma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, “Eleştirel Okuma-Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formu” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

Deneysel uygulamayla ilgili bu denencelerin yanında, aşağıdaki soruya da yanıt aranmıştır:

* Eleştirel okuma-yazma eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında hazırladıkları ders planlarının uygulamaları nasıldır?

**2. Yöntem**

**2.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma, eleştrel okuma-yazma eğitimi programının öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma becerisi temel alınarak hazırlanan dersi planlama ve uygulama sürecine etkisini belirlemeye yönelik hem nicel hem de nitel yöntemlerin birarada kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle, “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde “Eleştirel okuma- yazma etkinlikleri” ile “Mevcut öğretim” in, Türkçe öğretmen adaylarının dersi planlama becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra ders planlarının nasıl uygulandığı da gözlem yoluyla saptanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleriyle veri analizinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) (Craswel, 2008) kullanılmıştır.

**2.2. Çalışma Grubu**

*Nicel veri için oluşturulan çalışma grubu:* Araştırma, 2009-2010 ve 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında, Adana İl sınırları içinde yer alan Çukurova Üniversitesinde Türkçe Eğitimi Bölümünde dördüncü sınıfta okuyan 41 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülmüştür. Araştırmacının Çukurova Üniversitesinde görev yapmasından dolayı deney ve kontrol grubu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları olarak belirlenmiştir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü' nde her sınıf düzeyinden birer grup olası nedeniyle çalışma da kontrol grubu 2009-2010 eğitim öğretim yılı dördüncü sınıfta okuyan öğrentmen adaylarından, deney grubu ise 2010-2011 eğitim öğretim yılı dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adayları belirlenirken akademik başarıları, öğretmen adaylarının aile özellikleri, kitap okuma durumları gibi ölçütler açısından incelenmiş ve grupların denkliği sağlanmaya çalışılmıştır. Deneysel işlemler başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına “Eleştirel Okuma-Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Araştırmada kontrol grubuna 2009-2010 yıllarının bahar yarıyıllarının ikinci haftasında, deney grubuna ise ve 2010-2011 yılının bahar yarıyılının ikinci haftasında ders planı değerlendirme formu öntestleri uygulanmıştır. Bu formdan elde edilen öntest sonuçları t testi ile test edilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının ders planlama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Uygulama toplam 20 ders saati sürmüştür. Deney grubunda araştırmacı tarafından eleştirel okuma-yazma eğitimi programı, kontrol grubunda ise yine araştırmacı tarafından mevcut öğretim uygulanmıştır.

*Nitel veri için oluşturulan çalışma grubu:* Araştırmada örnekleme alınan deney grubundaki Türkçe Eğitimi Bölümü dördüncü sınıf öğretmen adaylarına 2010-2011 yılının bahar yarıyılının ikinci haftasında ders planı değerlendirme formu öntestleri uygulanmıştır. Öntestlerin uygulamasından sonra deney grubundaki öğretmen adaylarına bu konuda daha ayrıntılı olarak çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen deney grubundaki öğretmen adaylarından “cinsiyet” ve “akademik başarı” dikkate alınarak yedi öğretmen adayı seçilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu ölçütlerin belirlenme nedeni hem başarılı hem de daha az başarılı öğrencilerin ders uygulamasını incelemek ve aynı sınıfta farklı bakış açılarını elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışma kapsamında da araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler vardır (“cinsiyet”, “akademik başarı”). Öğretmen adaylarının cinsiyet ve akademik başarı durumuna göre dağılımları Tablo 1’ de yer almaktadır.

**Tablo 1.** *Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Aademik Başarı Durumuna Göre Dağılımı*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Öğret. Adayı** | **Cinsiyet** | **Akademik başarı** |
| **1** | K | Üst |
| **2** | E | Üst |
| **3** | K | Orta |
| **4** | E | Orta |
| **5** | K | Orta |
| **6** | K | Alt |
| **7** | E | Alt |

Ders uygulamaları incelenen öğretmen adaylarının dördü bayan, üçü erkektir. Bayan öğretmen adaylarının biri üst, ikisi orta, biri de alt düzeyde akademik başarıya sahipken erkek öğretmen adaylarının biri üst, biri orta, biri de alt düzeyde akademik başarıya sahiptir.

**2.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aracı olarak “Eleştirel Okuma-Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulaması gözlemlenmiş, video ile kaydedilmiş ve verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

*Eleştirel Okuma- Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formu*

Araştırmada ders planlama becerisinin gelişimini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “*Eleştirel Okuma- Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formu*” geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form “Kazanımlar”, “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, “Konu”, “Süre”, “Materyal”, “Dikkat Çekme ve Güdüleme”, “Dersin İşlenişi” ve “Değerlendirme” olmak üzere sekiz bölümden oluşmaktadır. Bu form üçlü likert tipindedir ve herbir madde “Yetersiz”, “Kısmen Yeterli” ve “Yeterli” olarak belirlenmektedir. Bu formdan elde edilebilecek en düşük puan 59, en yüksek puan ise 177'dir. Uygulamadan elde edilen verilerden (deney ve kontrol gruplarının öntest sontest puanlarından) rasgele seçilen %20’lik bir bölümü ile iki puanlayıcı arasındaki korelasyona bakılmış, birinci ve ikinci kodlamacının elde ettiği toplam puanları arasında (r=.913, p<.001) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

***Yapılandırılmamış gözlem***

Araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamalarını nasıl yaptıklarını belirlemek amacıyla gözlem yapılmıştır. Sınıfta uygulanan ders planlarının hepsi video cihazı ile kaydedilmiş ve toplanan veriler bilgisayara aktarılarak yazılı metin elde edilmiştir. Bunlar toplamda 43x40 dakikalık ders planlarıdır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına 12 punto ile Times New Roman formatında aktarılmış ve toplam 45 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

***Uygulanan eleştirel okuma- yazma eğitimi programı***

Deney grubunda uygulama süresince Goatly’in (2000) eleştirel okuma ve yazma programı uygulanmıştır. Bu program üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Metinin Kod Açılımı ve Betimlenmesi (Metinde ne anlatılıyor?)”; ikinci bölüm, “Metnin Yorumlanması ve Çıkarımsalı (Metin aracılığıyla yazar ne anlatıyor?)”; üçüncü bölüm ise “I. ve II. bölümlerin Arkasındaki Açıklamaların Saptanması (Metinin altında yatan düşünceler nelerdir?)” 'dır. Metnin kod açılımı ve betimlenmesi ana başlığında; metinin organizasyonu ve üslubu, metin ve kavramsal amaç-anlam(metinlerin nasıl bir dille yazıldığını açıklama, düşüncenin dış ve iç dünyadaki fenomenleri ayırmak sınıflandırmak, açıklamak-göstermek), metin ve kişilerarası amaç-anlam(metindeki okuyucu ve yazarlar arasındaki ilişkileri kuran ana yolları, yansıtılan ve oluşturulan sosyal mesafeleri ve ifade edilen duyguları araştırma) konularına yer verilmiştir. Metnin yorumlanması ve çıkarımsalı ana başlığında; anlatılanın çevirisi (Metinin anlamı okuyucunun çıkarımları olmaksızın kesin bir anlatım kazanmaz. Metafor ve ironiler gibi), okuma ve yazma durumları-görevleri (okuyucu ve yazarın rollerinin ve görevlerinin oluşturulması için metini inceleme), metinlerarasılık(metinlerin birbirini nasıl etkilediğini ve kapsadığını örneklerle gösterme, önceki metinden elde edilen bilgiler daha sonraki metnin yorumunu ya da çıkarımlarını etkiler, metin çeşitliliği deneyimimiz aracılığıyla üslubumuz gelişir) konuları ele alınmıştır. I. ve II. bölümlerin arkasındaki açıklamaların saptanması olan son bölümde ise örnek metinler üzerinde analizler yapılmıştır.

**3.** **Bulgular ve Sonuç**

Bulgular, araştırrma denencesi ve sorusu doğrultusunda aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**3.1. Araştırma Denencesine İlişkin Nicel Bulgu**

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının “Eleştirel Okuma- Yazma Becerisi Temele Alınan Ders Planı Değerlendirme Formundan” elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2 .** *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Okuma- Yazma Ders Planını Değerlendirme Formu Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Gruplar** | **N** |  | **Toplam Puanlar** | | | | **Düzeltilmiş Sontest**  **Ortalamaları** | | | | **F** | **P** |
|  | | **SS** | | d | | **SH** | |
| **Deney** | 21 | Ön  test | | 102.76 | | 9.36 |  |  | | 12.507 | | .001 |
| Son  test | | 151.48 | | 13.21 | 149.76 | 1.94 | |
| **Kontrol** | 20 | Ön  test | | 99.15 | | 4.49 |  |  | |
| Son  test | | 106.85 | | 8.03 | 108.27 | 2.12 | |

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun düzeltilmiş sontest puanlarının aritmetik ortalamasının (d= 149.76) kontrol grubunun düzeltilmiş sontest puanlarının aritmetik ortalamasından (d=108.27) yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir (F(1-37)= 12.507; p= .001, η2=.253). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney (d= 149.76) ve kontrol (d=108.27) grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

**3.2. Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular**

Araştırmanın sorusu “Eleştirel okuma-yazma eğitim programı uygulanan deney grubundaki öğretmen adaylarının program sonrasında hazırladıkları ders planlarının uygulamarı nasıldır?”şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma ders planları incelendiğinde planlarının okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve yazma olmak üzere dört başlıkta ele aldıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasında belirlenen okuma öncesi etkinliklerinin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *Öğretmen Adaylarının Okuma Öncesi Yapılan Etkinliklere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tema** | **Kod** | **f** |
| **Ön İnceleme** | Okuma amacını belirletme | 7 |
| Yüzeysel okutma (göz attırma) | 7 |
| Görselleri inceletme | 7 |
| Yazarı inceletme | 5 |
| Yazarın metni yazma amacını belirletme | 5 |
| Yazarın daha önceki yazılarını araştırtma | 5 |
| **Sınıflama** | Anahtar kavramları çıkarttırma | 7 |
| İçerikle ilgili sorular oluşturtma | 7 |
| Çeşitli ipuçlarıyla (görseller, metnin başlığı, okunan cümleler) metnin içeriğini tahmin ettirme | 7 |
| Belli sayfaları okuma ve metnin yapısı ile ilgili ipucu aratma | 7 |
| Yazarın nasıl yazdığını inceletme | 5 |
| Metnin yapısı için paragrafların ilk cümlelerini okutma | 5 |
| Paragrafların sınıflandırılmasına baktırtma | 3 |

Tablo 3’de öğretmen adaylarının okuma öncesinde neler yaptırdıkları ön inceleme ve sınıflama olmak üzere iki temada ele alınmıştır. Ön inceleme temasında, öğretmen adaylarının tamamının okuma amacını belirletmeye yönelik sorular sordukları, metne göz attırdıkları ve görselleri incelettiği belirlenmiştir. Sınıflama temasında öğretmen adaylarının yedisinin metnin anahtar kavramlarını ve içerikle ilgili soruları öğrencilerden oluşturmalarını istedikleri, öğrencilere metnin belirli sayfalarını okutarak metin yapısıyla ilgili ipucu arattığı ve çeşitli ipuçlarıyla metnin içeriğini tahmin ettirdiği saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasında belirlenen okuma sırasındaki etkinliklerinin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Öğretmen Adaylarının Okuma Sırasında Yapılan Etkinliklere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tema** | **Kod** | **f** |
| **Not ve İşaretleme** | Okuma amacına uygun yerleri not aldırtma | 7 |
| Sorularına cavep olan yerleri yazdırma not aldırma | 7 |
| **Soru Sorma** | Sorular yazdırma | 7 |
| **Anlamı Kontrol Ettirme** | Ön bilgileriyle karşılaştırarak, ilişki kurarak okutma | 7 |
| Yazarın seçtiği kelimelere dikkat ederek okutma | 7 |
| Kullanılan metefor ve ironileri fark ettirme | 6 |
| Yazarın kullandığı dile (duygusal-otoriter) dikkat ederek okutma | 5 |
| Yazarın kullanıdğı kavramları nasıl açıkladığını inceletme | 5 |
| **Değerlendirme** | Yazarın vermek istediği düşünceyi inceletme | 7 |
| Ön bilgileriniyle sentezleyip kendi yorumlarını yazdırma | 5 |
| Yazarın açıklamalarını destekleyip desteklemediğine baktırma | 5 |
| Yazarın kullandığı verilerin geçerliliğine dikkat ettirme | 5 |
| Yazarın kullanıdığı kaynaklara dikkat ettirme | 4 |
| **Okuma Türü** | Sessiz okutma | 7 |
| Paragraf paragraf sesli okutma | 7 |
| Öğretmen tarafından sesli okuma | 7 |

Tablo 4’te görüldüğü gibi, gözlem yapılan öğretmen adaylarının uyguladığı planda okuma sırasında yapılan etkinlikler; not ve işaretleme, soru sorma, anlamı kontrol ettirme, değerlendirme ve okuma türü olmak üzere beş temada yer almıştır. Not ve işaretleme temasında öğretmen adaylarının tamamının okuma amacına uygun yerleri ve sorularına cevap olan yerleri not aldırdıkları belirlenmiştir. Soru sorma temasında yedi öğretmen adayının okuma sırasında sorular yazdırdığı görülmüştür. Anlamı kontrol ettirme temasında yedi öğretmen adayının planında öğrencilerin ön bilgileriyle ilişki kurarak ve yazarın kullandığı kelimelere dikkat ederek okumalarını sağlayacak etkinlik hazırladığı, altı öğretmen adayının ise metindeki ironi ve metaforları fark etmelerini sağlayacak ipuçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Değerlendirme temasında yedi öğretmen adayının yazarın vermek istediği düşünceyi incelettiği, beşinin ise metindeki bilgilerle öğrencilerin ön bilgilerini sentezletip kendi yorumlarını oluşturmalarını, yazarın açıklamalarını destekleyip desteklemediğine ve yazarın kullandığı verilerin geçerliliğine bakmalarını istediği görülmüştür. Okuma türü temasında ise yedi öğretmen adayının da sessiz okuma, paragraf paragraf sesli okuma ve kendisi tarafından sesli okuma yaptırdığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasında belirlenen okuma sonrasındaki etkinliklerinin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** *Öğretmen Adaylarının Okuma Sonrasında Yapılan Etkinliklere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tema** | **Kod** | **f** |
| **Özetleme- Açıklama** | Yazıdan ne çıkardığını düşündürme | 7 |
| Yazarın vermek istediği mesajı kendi cümleleriyle ifade ettirme | 7 |
| Metinde yer alan kavramları açıklatma | 7 |
| Okuduğuna örnek verdirme | 7 |
| **Değerlendirme** | Ön bilgileriyle yazarın anlatmak istediğinni değerlendirtme | 7 |
| Yazarın vermek istediği mesajı değerlendirtme | 7 |
| Sınıf içinde yazarın vermek istediği mesaj hakkında tartışma | 7 |
| Metin içi tutarlılığını inceletme | 7 |
| Başlıkla metin içeriğinin tutarlılığını değerlendirtme | 7 |
| Görsellerle metin içeriğinin tutarlılığını değerlendirtme | 7 |
| Metinlerarası benzerlik ve farklılıkları inceletme | 7 |
| Farklı bakış acılarını inceletme | 7 |
| Yazarın düşüncelerini güvenilir verilere dayandırıp dayandırmadığa baktırma | 6 |
| Sorularına ne kadar cevap verildiğini değerlendirtme | 6 |
| Yazarın diğer eserlerinde verdiği mesajlarla tutarlılığını değerlendirtme | 5 |
| Yazarın edebi yönünü değerlendirtme | 4 |
| Yazarın verdiği örnekleri değerlendirtme | 4 |
| **Kaynak Karşılaştırtma** | Farklı kaynaklardan konuyu araştırtma | 7 |
| Metinde kullanılan kavramların anlamlarını farklı kaynaklardan kontrol ettirme | 6 |

Tablo 5’te görüldüğü gibi, okuma sonrası yapılan etkinlikler özetleme-açıklama, değerlendirme ve kaynak karşılaştırtma olmak üzere üç tema olarak ele alınmıştır. Özetleme- açıklama temasında yedi öğretmen adayının öğrencilerden yazıdan ne çıkardığını düşünmelerini, yazarın vermek istediği mesajı kendi cümleleriyle ifade etmelerini ve metinde yer alan kavramları açıklamalarını istedikleri belirlenmiştir. Değerlendirme temasında öğretmen adaylarının tamamının öğrencilerin ön bilgileriyle yazarın anlatmak istediğini değerlendirmeye yönelik etkinlik hazırladıkları ve sınıf içinde tartışma yaptırdığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yedisinin de metin içi tutarlılığı, görseller ve başlıkla içeriğin tutarlılığını incelettiği belirlenmiştir. Kaynak karşılaştırtma temasında ise yedi öğretmen adayının da farklı kaynaklardan konuyu araştırmaya yönelik ödevler verdiği ve metinde kullanılan kavramların anlamlarını farklı kaynaklardan kontrol ettirdiği tespit edilmiştir.

Genel olarak, öğretmen adaylarının eleştirel okuma- yazma eğitimi programından sonra hazırladıkları ders planlarında okuma öncesinde ön inceleme ve sınıflama; okuma sırasında işaretleme ve not yazma, anlama için soru sorma, anlamayı kontrol ettirme ve değerlendirme; okuma sonrasında ise özetleme- açıklama, değerlendirme ve başka kaynaklarla karşılaştırtma stratejilerini kullandırmaya yönelik etkinliklere yer verdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planlarının uygulamasında belirlenen yazma etkinliklerinin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** *Öğretmen Adaylarının Yazma Etkinliklere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Tema** | **Alt Tema** | **Kod** | **f** |
| **Planlama** | **Taslak** | Taslak oluşturtma | 7 |
| Taslakta ne ve nasıl yazacağını planlatma | 7 |
| **Bilgileri Düzenletme** | Yazma türüne göre ön araştırma yaptırma, kaynak taratma | 7 |
| İçeriği sınırlandırtma | 5 |
| **Bilginin İçsel Sunumu** | Eleştirel yazmada sırayla, genelleme- gerekçe-örnek-açıklama-alıntılar yaptırma ve son yargıyı belitme | 7 |
| Yazma amacını belirletme | 6 |
| Anadüşünceyi ifade eden cümleyi oluşturtma | 6 |
| Anahtar kavramları oluşturtma | 5 |
| **Yazıya Aktarma** | **Tutarlılık** | Bölümler arası mantıksal bağ kurdurtma | 7 |
| Metin tutarlılığına uygun yazdırma | 6 |
| Metin bütünlüğüne dikkat ederek yazdırma | 5 |
| **Etkili Anlatım** | Açık ve net ifadelerle yazdırtma | 5 |
| **Mekanik Özellikler** | Biçimsel özelliklere dikkat ettirme | 5 |
| Dilbilgisi kurallarına dikkat ettirme | 5 |
| **Gözden Geçirme** | **Taslak** | Taslağı düzenletme | 7 |
| Belli bir plan çerçevesinde taslağın son şeklini oluşturtma | 7 |
| **Değerlendirme** | İçeriği değerlendirtme | 6 |
| Mesajının netliğini değerlendirtme | 5 |
| Hedef kitleye uygunluğunu değerlendirtme | 5 |
| Metini bütünlüğünü değerlendirtme | 4 |
| **Düzeltme** | Biçimsel düzeltme yaptırma | 7 |
| Farklı kişilere okutup düzeltirme | 6 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmen adayından gelen yanıtlar planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme temalarında toplanmıştır. Planlama teması; taslak, bilgileri düzenletme ve bilgilerin içsel sunumu alt temalarından oluşmaktadır. Taslak alt temasında, öğretmen adaylarının tamamının öğrencilerden taslak oluşturmalarını ve bu taslakta ne yazacağını ve bunu nasıl yazacağını planlamasını istediği belirlenmiştir. Bilgileri düzenletme alt temasında, yedi öğretmen adayının ders planında yazma türüne göre ön araştırma yaptırma, kaynak taratma, beş öğretmen adayının ise içeriği sınırlandırmaya yönelik çalışmalara yer verdiği saptanmıştır. Bilginin içsel sunumu alt temasında, yedi öğretmen adayının ikna edici yazıda sırayla, genelleme- gerekçe, örnek, açıklama, alıntılar yapmalarını ve son yargılarını belitmelerini istediği; altı öğretmen adayının ise öğrencilerden yazma amacını belirlemelerini ve anadüşünceyi ifade eden cümleyi oluşturmalarını istediği görülmüştür.

Yazıya aktarma teması; tutarlılık, etkili anlatım ve mekanik özellikler alt temalarına ayrılmıştır. Tutarlılık alt temasında, yedi öğretmen adayının öğrencilerden bölümler(giriş-gelişme-sonuç) arası mantıksal bağ kurmaya yönelik etkinliklere yer verdiği belirlenmiştir. Öğretmen adayının altısının metnin tutarlılığına dikkat ederek, beşinin ise metnin bütünlüğüne dikkat ederek yazıya aktarmalarına yönelik çalışmalara yer verdiği saptanmıştır. Etkili anlatım alt temasında; beş öğretmen adayının ders planında net ifadelerle yazmaya yer verdiği belirlenmiştir. Mekanik özellikler alt temasında; beş öğretmen adayının biçimsel özelliklere ve dil bilgisi kurallarına dikkat ederek yazmayı ele aldığı görülmüştür.

Gözden geçirme teması; taslak, değerlendirme ve düzeltme alt temalarınına ayrılmıştır. Taslak alt temasında, yedi öğretmen adayının taslağı düzenleme ve son şeklini oluşturtmaya yer verdiği belirlenmiştir. Değerlendirme alt temasında altı öğretmen adayının içeriği, beş öğretmen adayının mesajın netliğini ve hedef kitleye uygunluğunu, dört öğretmen adayının ise metnin bütünlüğünü değerlendirtmeyi ele aldığı görülmüştür. Düzeltme alt temasında yedi öğretmen adayının biçimsel düzeltme yaptırdığı, altı öğretmen adayının ise yazılan metni okutup, arkadaşlarıyla gerekli düzeltmeleri yaptırdığı saptanmıştır.

Genel olarak, öğretmen adaylarının eleştirel okuma- yazma eğitimi programından sonra hazırladıkları ders planlarında metin yazma sürecinde yazma türüne göre ön araştırma yaptırmaya, kaynak taratmaya, verileri ve önbilgilerini göz önüne alıp, içeriğin sınırlarını oluşturarak bilgileri düzenletmeye ve taslak hazırlatmaya yer verdiği söylenebilir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının planlarında metnin tutarlılığını ve bütünlüğünü değerlendirme ve gerekli düzeltmeleri yapmaya yönelik etkinliklere yer verdikleri de söylenebilir.

**4. Tartışma**

Meslek olarak öğretmenliğe nitelik kazandırmak, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi ve daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları aracılığıyla aktarılması ile mümkündür. Bu nedenle öğretmen adaylarına gerek mesleki gerekse alan bilgi ve becerilerinin hizmet öncesi eğitiminde kavratılması ve geliştirlmesi gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitim programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin teori ile uygulama arasında köprü olması göz önüne alındığında bu dersin akademik başarısının hem mesleki hem de alan bilgi ve becerilerinin başarınısını yansıtması açısından değerli görülmüş ve bu çalışmada, eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma becerisine yönelik hazırlanan dersi planlama ve uygulama sürecine etkisi olup olmadığı sınanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, değerlendirme formundan elde edilen öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu, hizmet öncesi eğitimde kuramsal olarak verilen bilgilerin gerçek yaşam ortamında uygulanması durumunda daha etkili olduğunu bağlanabilir.

Hizmet öncesinde öğretmen adaylarına verilen kuramsal bilgilerin uygulamada gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak, Gün (2012) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarında okuma becerileri etkinliklerinin kendilerine çok az kavratıldığını saptamıştır. Yine, Özdemir ve Yetim (2005) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının teorik dersler ile öğretmenlik uygulaması dersleri arasında orta ve düşük düzeylerde ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Başka bir ifadeyle kuramsal bilgilerin sınıf ortamında nasıl uygulanabileceği öğretmen adaylarına tam olarak kavratılamamaktadır. Şan (2013) da öğretmen adaylarının öğretimi planlamada çağdaş uygulamalara yer vermediklerini saptamıştır. Koç ve Yıldız (2012) öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirmesini yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının uygulamada genellikle anlatım, soru- cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıklarını, öğretim sürecinde öğrenmeyi kolaylaştırıcı materyallere çok az yer verdiklerini belirlemiştir. Bir diğer ifadeyle hizmet öncesinde verilen teori derslerinin uygulamada gerçekleştirlmediği söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak Keskin (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim programında yaşadıkları sorunları, uygulamaların teoriden daha az olması ve uygulamalara yeterince önem verilmemesi olarak ifade etmişlerdir.

Eleştirel okuma ve yazma eğitim programının öğretmen adaylarının Türkçe dersini planlama ve uygulama becerilerine etkisinin olması, programda yer alan etkinliklerin niteliğiyle de açıklanabilir. Konu alanı incelendiğinde de Türkçe öğretmenlerinin programdaki okuma etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini geliştirmede yetersiz bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür(Gün, 2012). Gün (2012) yaptığı çalışmada Türkçe ders programındaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini yeterli derecede çekmediğini, etkinliklerin öğrencileri yeterince aktif duruma getirmediğini, öğrencilerin her zaman aynı etkinlikleri yapmaktan sıkıldıklarını ve etkinliklerin öğrenclerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun olmadığını saptamıştır. Özatalay (2007) da ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerle ilgili yeterli etkinlik ve açıklamaların yer almadığını, yapılan yönlendirmelerin yetersiz olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada eleştirel okuma ve yazma eğitimi programında ele alınan konuların ne olduğu sadece açıklanmamış, ne zaman ve niçin kullanılacağı uygulamalarla gösterilmiştir. Bu bağlamda programın etkili olması sağlanmış olabilir. Pearson ve Gallagher'a (1983) göre, doğrudan öğretimde öğretmen stratejinin sadece ne olduğunu değil ne zaman ve niçin kullanılacağını da açıklar, gösterip aynı zamanda ortaya çıkan bilişsel süreçleri de anlatarak modeller, uygulamalar, dönütler sağlar ve öğrencinin kullanılan stratejiyi yavaşça ortaya çıkarabileceği bağımsız uygulamalar yaptırır. Bu da eleştirel okuma ve yazma eğitim programının etkililiğini artırmış olabilir.

Okuma ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyle ilgili çok fazla araştırma yapılmış ve okuma ile yazma becerilerinin en iyi karşılıklı etkileşim içinde öğretilebileceği şeklinde bir fikir birliğine varılmıştır(Downs, 2000; El-Hindi, 1997; Tierney ve Pearson, 1983). Bu bağlamda eleştirel okuma ve yazma becerilerinin bir arada ele alınmasının programın daha verilmli olmasını sağladığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili Bosley’in (2008) çalışmasına ulaşılmıştır. Bosley (2008) üniversite birinci sınıf yazma dersini yürüten yedi öğretim üyesi ile görüşme yaparak öğrencilerin eleştirel okuma becerilerilerinin nasıl geliştirildiği sorusuna cevap aranmıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencisinin eleştirel okuma konusunda çok az deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretim üyelerinin eleştirel okumayı farklı yollarla öğrettikleri saptanmış, eleştirel okuma için stratejilerin öğretilmesi gerektiği ve öğrencilerin eleştirel okumada daha net bir eğitime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Doğrudan öğretim, eleştirel okumanın hayata geçirilmesinde birçok bakımdan yararlı olabilir. İlk olarak eleştirel okuma dikkat ve kontrol için birçok etkenin rol aldığı karmaşık bilişsel bir süreçtir. Okurlar her zaman açıklayıcı, süreçsel ve durumsal bilgiyi geliştiremeyebilir. İkinci olarak, okurlar genellikle kendi kendilerine eleştirel değerlendirme yapamazlar. Markman(1979) öğrencilerin, eğer dikkat edecekleri şeyler önceden onlara anlatıldıysa metindeki karşıtlıkları bulmada çok daha başarılı olduklarını saptamıştır. Üçüncüsü, metni anlamadaki problemlerin farkında olsalar bile okurlar bu güçlükleri çözümleyecek stratejileri kendi kendilerine kullanamayabilmektedirler(Baker ve Brown, 1984). Bunun altında onların stratejiye yabancı olmaları veya bildikleri stratejileri ne zaman ve niçin kullanacaklarını bilmemeleri gelmektedir. Doğrudan öğretimde bu durum öğrencilere anlatılır.

Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulgusunu desteklemektedir. Öğretmen adayları kendi hazırladıkları ders planında ve uygulamasında programda ve öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin dışına çıkarak kendileri etkinlikler oluşturmuşlardır. Bu etkinliklerin özellikleri göz önüne alındığında eleştirel okuma-yazmanın nitelikleriyle tutarlı olduğu ve eleştirel okuma-yazmayı geliştirici niteliğinde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, eleştirel okuma-yazma eğitimi programının öğretmen adaylarının eleştirel okuma-yazma becerisine yönelik hazırlanan dersi planlama ve uygulama süreci üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dersi planlama ve uygulama sürecinde ele aldıkları etkinlikler değerlendirilmiştir. Başka bir çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma ve yazma stratejileriyle sınıf içinde kullandıkları stratejiler incelenebilir.

**KAYNAKÇA**

AKYOL, A. (2011). *2005 İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

BAĞCI, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

BARDAKÇI, M. (2010). *Muhakeme yanlışları hakkında farkındalık yaratmanın eleştirel okuma gelişimi üzerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

BARKER, K. ve BROWN, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading.* New York: Longman.

BEET, M.E. ve ADADAN, E. (2006). The influences of university-based coursework on field experience. *Journal of Science Teacher Education*, 17(2), 103-120.

BELL, C. L. ve ROBINSON, N. G. (2004). The successful student teaching experience: Thoughts from the Ivory Tower. *Music Educators Journal,* 91, 39-42.

BOSLEY, L. (2008). I don't teach reading: critical reading instruction in composition course. *Literacy Research and Instruction,* 47, 285- 308.

CRESWELL, J. W. (2008). *Educational research: Plannig, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd. ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

ÇAM, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

DOWNS, D. (2000). *Rethinking dogma: Teaching critical reading in freshman composition.* (ERIC Document Reproduction Service No: ED4503777).

EL-HİNDİ, A. E. (1997). Connecting reading and writing: College learner's metacognitive awareness. *Journalof Developmental Education*, 21(2), 10-15.

ERDEM, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algıları ve tutumları üzerine bir araştırma. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 7(4), 1727-1747.

GIEBELHAUS, C. R. ve BOWMAN, C. L. T., (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 246-254.

GOATLY, A. (2000). *Critical Reading and Writing.* London: Routledge.

GÜN, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,*7(4), 1961-1977.

HOWARDS, M. (1965). Ways and means of improving critical reading skills. *Reading and Inquiry, IRA Proccedings, 10,* 124-127

IŞIK, H. (2010). *Lise öğrencilerinin eleştirel okuma seviyeleri ve eleştirel okuma seviyeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma sıklıkları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

KARABAY, A. (2012). *Eleştirel okuma- yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma- yazma düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

KARATAY, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

KARAKELLE, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *30*(135), 1-10.

KESKİN, Y. (2013). Mesleki yeterliklerin kazanılma sürecinde öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(3), 319-339.

KOÇ, C. ve YILDIZ, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim,* 37(164), 223- 236.

MARKMAN, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643- 655.

ÖZATALAY, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

ÖZBEK, T. Z. ve AYTEKİN, F. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ve öğretmenlik uygulaması dersinden memnuniyet durumları üzerine bir araştırma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 295, 31-39.

ÖZÇINAR, H. K. (1996). *Enhancing critical thinking skills of preparatory üniversity students of english at intermediate level.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.

ÖZDEMİR, M. ve YETİM, F. (2005). Mesleki eğitim fakültesi el sanatları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının alan bilgisi ve öğretmenlik meslek dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,165,*160-166*.* <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/henden.htm> adresinden 20 Haziran 2012 tarihinde alınmıştır.

ÖZENSOY, A. U. (2011). *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

PEARSON, R. D. ve GALLAGHER, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational sychology,* 69, 309- 315.

SACH, J. (1997). Revisioning teacher education*, Unicorn*, 23, 46–56.

SADİOĞLU, Ö. ve BİLGİN, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online,* 7(3), 814-822.

SENEMOĞLU, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in england with implications for the system in Turkey.* Unpublished Resarch Report, The Unviversity of Leicester.

ŞAHİNEL, S. (2001). *Eleştirel düşünme becerileri ile tümdeşik dil becerilerinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ŞAN, İ. (2013). Matematik öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve düzenleme yeterlikleri hakkında özyeterlik düzeyleri. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 517-537

TIERNEY, R. J. ve PEARSON, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts,* 60, 568- 580.

TIGCHELAAR, A. ve KORTHAGEN, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: Implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 665-679.

TOPRAKÇI, E. (2003). Okul deneyimi-II dersinin teori ve pratiği. *Eğitim Araştırmaları,* 10, 147-151.

ÜNAL, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

1. \* **Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.** [↑](#footnote-ref-1)
2. \*\* Arş. Gör. Dr. Çukurova Ünv. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: akarabay@cu.edu.tr [↑](#footnote-ref-2)