T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Leyla AKIN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Kerim KARABACAK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Ağustos, 2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Leyla AKIN tarafından, **Doç. Dr. Kerim KARABACAK** danışmanlığında hazırlanan " **ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ "** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **06/09/2022** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	**Sonuç**
DANIŞMAN	Doç. Dr. Kerim KARABACAK İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Doç. Dr. Cevat EKER Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi		☐ Kabul ☐ Ret

	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	
ÜYE	Doç. Dr. Hülya YILDIZLI İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	☐ Kabul ☐ Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Leyla AKIN

(İmza)

Aileme ithaf ediyorum…

BÜTÇE DESTEKLERİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI ile OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin her aşamasında eşsiz görüşleriyle ufkumu açan, anlayışı ve destekleyici tavrı ile bana güven veren, öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışmanım Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Tezimi "eleştirel okuma" ile ilgili yapmam konusunda bana fikir veren ve beni yüreklendiren kıymetli hocam Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Paylaşımlarıyla yolumu aydınlatan hocam Doç. Dr. Hülya YILDIZLI'ya ve desteklerinden dolayı Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA, Dr. Öğr. Üyesi Suna ÖZCAN ve Sertaç IRMAK'a çok teşekkür ederim.

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ'e geliştirdiği "Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı" ölçeğini, Dr. Öğr. Üyesi Gülşah DURMUŞ'a Türkçeye uyarladığı "Okuma Motivasyonu" ölçeğini araştırmamda kullanmama izin verdikleri için ayrıca teşekkür ederim.

Ağustos 2022 **Leyla AKIN**

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ KABUL VE ONAYI ..... **ii**
BEYAN ..... **iv**
BÜTÇE DESTEKLERİ ..... **vi**
TEŞEKKÜR ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **xii**
TABLO LİSTESİ ..... **xiii**
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ ..... **xv**
ÖZET ..... **xvi**
ABSTRACT ..... **xviii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. PROBLEM DURUMU 1
1.2. AMAÇ/PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER 5
1.3. ÖNEM 6
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR) 10
1.5. SINIRLILIKLAR 10
1.6. TANIMLAR 10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE **11**
2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME 11
2.1.1. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri 15
2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi 18
2.2. OKUMA 21
2.2.1. Okumanın Amaçları 24
2.2.2. Okumanın Önemi 27
2.2.3. Okuma Türleri 28
2.3. ELEŞTİREL OKUMA 28
2.3.1. Eleştirel Okuma Süreci 31
2.3.2. Eleştirel Okur ve Eleştirel Okuma Becerileri 33

2.3.3. Eleştirel Okumanın Önemi 35
2.4. ÖZ YETERLİK ALGISI 36
2.4.1. Okuma Öz Yeterliği 38
2.5. MOTİVASYON 40
2.5.1. Okuma Motivasyonu 42
2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR 47
3. YÖNTEM 80
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 80
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 80
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 82
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 82
3.3.2. Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği 83
3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği 84
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI 85
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ 86
4. BULGULAR 89
4.1. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARININ DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR 89
4.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 91
4.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 92
4.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 93
4.1.4. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 94
4.1.5. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 95
4.1.6. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguları 97
4.1.7. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 98
4.1.8. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kitap Okumak için Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 99
4.2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR 100

4.2.1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 102
4.2.2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 103
4.2.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 104
4.2.4. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 104
4.2.5. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 106
4.2.6. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 107
4.2.7. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 108
4.2.8. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kitap Okumak İçin Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 109
4.3. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI ile OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN BULGULAR 110
5. TARTIŞMA 112
5.1. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARININ DÜZEYİNE İLİŞKİN TARTIŞMA 112
5.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 113
5.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 113
5.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 115
5.1.4. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 116
5.1.5. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 117
5.1.6. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 118
5.1.7. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 119
5.1.8. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kitap Okumak için Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 119

5.2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYİNE İLİŞKİN TARTIŞMA 120
5.2.1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 121
5.2.2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 122
5.2.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 123
5.2.4. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 124
5.2.5. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 125
5.2.6. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 126
5.2.7. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 127
5.2.8. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kitap Okumak için Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma 127
5.3. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN TARTIŞMA 128
6. SONUÇ VE ÖNERİLER 130
6.1. SONUÇ 130
6.2. ÖNERİLER 131
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 131
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 132
KAYNAKLAR 133
EKLER 153
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI 158
ETİK KURUL İZİN YAZISI 159
KURUM İZNİ YAZILARI 161
ÖZGEÇMİŞ 163

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1: Öz yeterlik ve öğrenme arasındaki ilişki (Schunk, 2003, s. 162).....38

Şekil 2.2: Okumanın Motivasyonel ve Bilişsel Süreçleri (Guthrie ve Wigfield, 1999, s. 200). 43

Şekil 3.1: Örneklem Belirleme Denklemi (Şahin, 2009, s. 126).....81

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1:Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzdelik dağılımları. 81

Tablo 4.1: Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu. 89

Tablo 4.2: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı ve Alt Boyutlarının Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları. 90

Tablo 4.3: Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 91

Tablo 4.4: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 92

Tablo 4.5: Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları. 93

Tablo 4.6: Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 94

Tablo 4.7: Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 95

Tablo 4.8: Annesi Çalışan ve Çalışmayan Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları. 95

Tablo 4.9: Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 96

Tablo 4.10: Ailenin Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 97

Tablo 4.11: Kütüphane Durumuna Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları. 98

Tablo 4.12: Kitap Okumak İçin Ayrılan Süreye Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 99

Tablo 4.13: Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu. 100

Tablo 4.14: Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları.....101

Tablo 4.15: Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 102

Tablo 4.16: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 103

Tablo 4.17: Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları. 104

Tablo 4.18: Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 104

Tablo 4.19: Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 105

Tablo 4.20: Annesi Çalışan ve Çalışmayan Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları. 106

Tablo 4.21: Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 106

Tablo 4.22: Ailenin Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 107

Tablo 4.23: Kütüphaneye Sahip Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları. 108

Tablo 4.24: Kitap Okumak İçin Ayrılan Süreye Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları. 109

Tablo 4.25: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları. 110

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

Simgeler	Açıklama
p	: Anlamlılık değeri
r	: Korelasyon katsayısı

Kısaltmalar	Açıklama
Akt.	: Aktaran
Vb.	: Ve benzeri
Ve diğ.	: Ve diğerleri
Bkz.	: Bakınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation For Economic Co-Operation and Development
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
PISA	: Programme for International Student Assessment

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Leyla AKIN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Kerim KARABACAK

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bunun yanı sıra çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonlarının çeşitli demografik özellikleri açısından incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Sancaktepe ilçesine bağlı 20 resmi ortaokul arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen sosyoekonomik düzeyi alt, orta ve üst olan üç okulda öğrenim gören öğrenciler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 632 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği", "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Veriler, IBM SPSS 26 ile parametrik testlerden İlişkisiz Örneklemler T-Testi ile One-Way ANOVA testleri yapılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonuna sahip olduğu ve eleştirel okuma alanında kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları; okulun sosyoekonomik düzeyi, cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi ve mesleği, öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumu ve okumaya ayırdığı süreye göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak, ailenin aylık geliri ve anne eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bunların yanı sıra anne çalışma durumuna göre öğrencilerin

okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken annesi çalışmayan öğrencilerin “konu” ve “okur” alt boyutlarında eleştirel okuma öz yeterlik algılarının annesi çalışan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ağustos 2022 , 182. sayfa.

Anahtar kelimeler: Eleştirel okuma, Okuma motivasyonu, Ortaokul öğrencileri

ABSTRACT

M.Sc. THESIS

AN ANALYSIS OF THE CORRELATION BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING MOTIVATIONS AND PERCEIVED SELF EFFICACY IN CRITICAL READING

Leyla AKIN

İstanbul University-Cerrahpaşa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Kerim KARABACAK

The main purpose of this research is to examine the relationship between secondary school students' critical reading self-efficacy perceptions and their reading motivations. In addition, the study also aimed to examine students' critical reading self-efficacy perceptions and reading motivations in terms of various demographic characteristics. Relational screening model was used in the research. The sample of the study consists of 632 students selected by simple random sampling method among the students studying in three schools with low, middle and upper socioeconomic levels selected by purposive sampling method among 20 public secondary schools in Sancaktepe district of Istanbul. Research data were collected with the "Critical Reading Self-Efficacy Scale", "Reading Motivation Scale" and "Personal Information Form". The data were analyzed by using IBM SPSS 26, the Unrelated Samples T-Test and One-Way ANOVA tests from parametric tests.

According to the results of the research, it is seen that secondary school students have reading motivation and evaluate themselves as sufficient in the field of critical reading. There is a moderate, positive and significant relationship between students' critical reading self-efficacy perceptions and their reading motivation. Students' critical reading self-efficacy perceptions and reading motivations; It differs significantly according to the socioeconomic level of the school, gender, class level, father's education level and profession, the presence of a library at the student's home and the time spent on reading. However, it was seen that the monthly income of the family and the education level of the mother did not have a significant effect on the

students' critical reading self-efficacy perceptions and reading motivations. In addition, there was no significant difference between the students' reading motivations according to their mothers' working status, but it was observed that the critical reading self-efficacy perceptions of the students whose mothers were not working were significantly higher in the "subject" and "reader" sub-dimensions than the students whose mothers were working.

August 2022, 182. pages.

Keywords: Critical reading, Reading motivation, Secondary school

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Temel iletişim aracı olan dil, öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim programlarında dil becerilerine yönelik hedeflerin geniş bir şekilde yer bulması ve eğitimin her kademesinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik derslerin olması bununla ilgilidir. Dil becerilerinin gelişmesi ile birlikte bireyde anlama ve anlatma başta olmak üzere birçok beceri gelişmektedir (Balcı, 2009; Liu, 2010). Dil becerilerinin anlama boyutu okuma, dinleme ve izleme; anlatma boyutu ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Güzel, 2003; Özbay, 1995). Okuma ve yazma, okullarda yapılan eğitim ve öğretimin temelini oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde sunulan etkinlik ve kullanılan materyallerin okuma ve yazma odaklı olması bunun bir sonucudur (Pickett, 2005). Diğer dil becerilerini kapsayan okuma (Aytaş, 2005), dinleme gibi alıcı; yazma gibi yazılı dil etkinlikleri kapsamındadır (Güneyli, 2007).

Çağdaş eğitim sistemi; düşünen, düşündüklerini doğru bir şekilde ifade eden, bağımsız bir şekilde öğrenebilen ve öğrendiklerini yaşam deneyimlerine aktaran bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Sert, 2010). Bireyin bu becerileri edinmesinde okumanın payı büyüktür (Başaran ve Ateş, 2009; Bircan ve Tekin, 1989; Can ve diğ., 2010; Tanju, 2010). Okumak; bireye, yaşamı boyunca öğrenmenin kapılarını açan temel bir araçtır (Akçamete, 1990; Coşkun, 2002; Gönen ve diğ., 2004; Karatay, 2007; Pickett, 2005). Birey; okuma yoluyla farklı kaynaklardan daha geniş bilgiye ulaşma ve bu yolla zengin yaşam becerilerine sahip olma imkânı elde eder (Balcı, 2016). Okuma, öğrenmenin temel aracı olduğu gibi içinde yaşanılan toplumla sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve demokratik bir toplum inşa etmenin de koşuludur. Bireysel ve toplumsal yaşamın bir zorunluluğu olan okuma; günlük yaşam içerisinde bir reklam metnini okumak, telefona gelen bir uyarıyı anlamak gibi temel yaşam becerileri için gereklidir. Okuma; gelişmiş bir bireysellik, sağlıklı ve demokratik bir toplum yapısı ve sağlam bir ekonominin en önemli güvencelerinden biridir (Devrimci, 1993). Ancak 21. yüzyılda gelişmiş ülkeler, günlük yaşam etkinliklerini yerine getirmek için gerekli olan okuma düzeyini yeterli görmemektedirler. Artık sadece basit düzeyde okuma yapan bireyler değil; okuduğunu anlayan, anladıkları aracılığıyla içinde yaşadığı topluma dokunan, toplumu zenginleştiren bireylerin

yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Akyol, 2020b). McDonald ve Trautman'a (2006) göre çağdaş dünyada çocukların gelişmek için uzmanlaşmaları gereken becerilerden en önemlisi okumadır ve uzun vadede başarılı bir yaşam sürmek için erken yaşlarda çocuklara okuma eğitiminin kritik becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Çocuklar okula başlarken birçok konuda olduğu gibi okumaya dair de bazı ön öğrenmelerle gelirler ve metinlerle bu doğrultuda iletişime girerler. Çocuklar için metinler doğru bilginin kaynağıdır ve okul başarısı metinleri doğru okumak ve anlamaktan geçmektedir. Bu sebeple çocuklar bir metni okurken neyin ima edildiği ya da alttan nasıl bir mesaj verildiğiyle ilgilenmezler. Halbuki metinler ideolojik bir kaygıyla yazılabileceği gibi bazı öğeleri örtük bir şekilde değersizleştirerek sosyal ve kültürel bir anlayışı inşa etmek için de yazılabilir (Hall ve Piazza, 2008). Bununla birlikte son yıllarda yazılı, görsel, işitsel vb. kitle iletişim araçlarında yaşanan artış da çocuklara fikirleri sorgulamadan kabul etmek yerine onların nasıl seçilip değerlendirileceğini öğretmeyi zorunlu kılmıştır (Wolf, 1967). Artık internet erişimi olan herkes, herhangi bir sorumluluk almadan doğru ya da yanlış bir bilgiyi çok kısa bir zaman diliminde binlerce kişiye ulaştırma imkanına sahiptir (Walz, 2001). Tüm bunlar okullarda öğrencilere eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasının tercihten öte zorunluluk olduğunu göstermektedir (Karadeniz, 2014).

Eleştirel okuma, eleştirel düşünmektir (Criscuolo, 1965). Eleştirel düşünme ise bireyin yaşam boyu farklı kaynaklardan edindiği bilgiyi sorgulayarak çözümlediği, yargıladığı ve değerlendirdiği entelektüel bir süreçtir (Pardede, 2007). Epstein'e (2006) göre eleştirel düşünme; yoğun bilgi ve ikna dünyasına karşı bir savunma, İpşiroğlu'na (2017) göre ise yaşam karşısında ortaya konulan bir duruştur. Eleştirel düşünme becerisi; bireylerin özgürce düşünmelerini, bilgi birikimlerini arttırarak akla dayalı, tutarlı fikirler üretmelerini, bir konuyu ya da durumu farklı açılardan ele almalarını, sebep sonuç ilişkisi kurabilmelerini, sorunlara etkili çözümler üretmelerini sağlar (Özden, 2021).

Bireyin çağdaş dünyanın karmaşasıyla başa çıkmasının ancak eleştirel düşünme becerileriyle donatılması ile mümkün olacağı düşünülmekte ve eleştirel düşünme eğitim reformlarında vurgulanan konulardan biri olmaktadır (Gibson, 1995; GPO, 2011). Ülkemizde eleştirel düşünme, 2006 yılı itibariyle öğretim programlarında üzerinde durulan önemli kavramlardan biri olmuştur (Ocak ve Kutlu Kalender, 2017). Milli Eğitimin temel amaçları incelendiğinde eleştirel düşünmenin tüm öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak becerilerden biri olarak ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2004). Bununla birlikte araştırmalar, ülkemizde eğitimin hemen hemen tüm kademelerinde öğrencilerin

eleştirel düşünme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Akar, 2007; Açıkgöz Ayrancı, 2011; Ersoy ve Başer, 2011; Hastaoğlu ve diğ., 2018; Kahraman, 2008; Mete, 2021; Ocak ve Kutlu Kalender, 2017). Yıldırım'a (1997) göre hukuk, eğitim, siyaset ve ekonomi gibi birçok konuda yaşadığımız problemlere kalıcı çözümler üretemeyişimizin temel nedeni eleştirel düşünme becerisinden yoksun oluşumuzdur. Öğrencilere eleştirel bir bakışı kazandırmak zaman gerektiren ancak bireye bilgiyi edinme, yönetme ve değerlendirmede özerklik kazandıran bir yaklaşımdır (Gibson, 1995).

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme ve okuma eylemleşmelerinin birbirini tamamlaması ve desteklemesi ile meydana gelen beceri alanıdır (Dilidüzgün ve diğ., 2020; Epçaçan, 2012; Karadeniz, 2014). Eleştirel okuma; okurun belirli bir amaç doğrultusunda etkin bir şekilde yazılı olanı anlaması, sorgulaması, değerlendirmesi ve yazarın görüşlerine mantıklı tepkiler göstermesidir (Pardede, 2007). Eleştirel okuma becerilerinin eğitimi ile metinleri başka insan, insanlar ya da kurumlar tarafından tasarlanmış objeler olarak tanımlayabilen; sunulan bilgi ve değerlere karşı eleştirel bir yaklaşım geliştiren, kendi iradesiyle bazen metindeki fikirlerle uyumlu bazen de bu fikirlerin karşısında konumlanabilen okurların yetiştirilmesi hedeflenir (McDonald, 2004). Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) eleştirel okumayı "ideal okuma" olarak tanımlamaktadırlar.

Eleştirel okuma, uluslararası literatürde 1950 ve 1960'lı yıllardan beri üzerinde durulan bir konudur. Ancak ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar ve eleştirel okumanın bir beceri olarak öğretim programında yer bulması yeni denilebilecek kadar yakın yıllara aittir (Ateş, 2013). Eleştirel okuma, ülkemizde ilk olarak 2005-2006 öğretim programında kazandırılması hedeflenen becerilerden biri olarak görülmüştür (Karasakaloğlu ve diğ., 2013). 2005-2006 yılında değişen ilköğretim programında eleştirel okumaya yapılan vurgu, bu alanda çalışmalar yapılmasını tetiklemiştir (Aktaş Çam, 2015). Eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması, Türkçe dersinin genel amaçları (MEB, 2019b) ve 5 ve 6.sınıf düzeylerinde seçmeli ders olarak okutulan Okuma Becerileri dersinde kazandırılması hedeflenen 6 temel beceri arasında yer almaktadır (MEB, 2018). Yapılan çalışmalar eleştirel okuma becerilerinin öğretim yollarıyla geliştirilebileceğini desteklemektedir (Aydın, 2020; Bayraktar, 2012; Belet, 2011; Darch ve Kameenui,1987; Emiroğlu, 2014; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012; Hall ve Piazza, 2008; Gürer, 2021; Kılıç, 2019; Okur, 2019; Özensoy, 2011; Özonat, 2018; Şahin, 2019; Wolf ve diğ., 1968).

Okullarda yapılan okuma eğitiminin amacı sadece çocuklara okuma becerilerini kazandırmak değil bununla birlikte onlara okumayı sevdirerek yaşam boyu bir alışkanlığa dönüştürmektir (Şahin, 2019). Okulun ilk yılında kazandırılması gereken okuma becerileri belli

bir zaman dilimiyle sınırlı değildir (Sert, 2010) ve yaşam boyu gelişerek devam eder (Öz, 2011). Ancak ülkemizde okumaya ayrılan süre, arzu edilen düzeyde değildir ve araştırmalar okumanın her öğretim kademesi düzeyinde alışkanlığa dönüşmediğini göstermektedir (Balcı, 2009; Deniz, 2015; Hanedar, 2011; Kaynar, 2007; Keleş, 2006; Saracaloğlu ve diğ., 2009; Tuna, 2016; Yılmaz ve diğ., 2009). MEB'in (2007) 13 ilde ilk ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 1053 öğrencinin görüşüne başvurduğu araştırmaya göre öğrenciler, okuma ile gelişmişlik ve başarı arasında olumlu bir ilişkinin varlığını kabul etmektedirler lakin öğrencilerin çoğunluğu okumaya yeterince zaman ayırmazken %10'u ise "hiç" okumadığını ifade etmektedir. Aileler kitabı ve okumayı temel bir ihtiyaç olarak değerlendirmemektedirler. Araştırmaya göre öğrenciler özerk bir biçimde okumaya ise ancak 13-14 yaşlarında başlamaktadırlar.

Uluslararası örgütler tarafından yapılan, doğrudan okuma becerilerini ölçmeye yönelik olan PIRLS ve matematik ve fen okur yazarlığının yanı sıra okuma becerilerini de ölçen PISA sonuçları incelendiğinde ülkemize ait puanlar ve katılan ülkeler arasındaki sıralamamız okuma konusunda istenilen noktada olmadığımızı göstermektedir. Uluslararası Çalışma Merkezi (IEA) tarafından 2001 yılından beri beş yıllık aralıklarla yapılan PIRLS, edebi ve bilgilendirici metinler aracılığıyla 4.sınıf öğrencilerinin (9 yaş) okuma becerileri ve alışkanlıklarını ölçmeyi hedeflemektedir. 2001 yılında yapılan ve 35 ülkenin katıldığı PIRLS'te Türkiye 28. sırada yer almıştır (Akkuş, 2014). PISA ise OECD tarafından 2000 yılından beri üçer yıllık aralıklarla yapılmaktadır. 2018 yılında yapılan son PISA sınavına 79 ülke katılmıştır ve Okuma Becerileri alanında Türkiye 40. Sırada yer almıştır (MEB, 2019a). Nitelikli okur olma ve okumayı bir yaşam alışkanlığına dönüştürme, sadece ülkemize ait bir problem değildir. Amerika, İngiltere ve Japonya gibi dünyanın birçok ülkesinde de eğitim alanında yapılan çalışmaların gündeminde yer almaktadır (Allen ve Ingulsrud, 2003; Beresford, 1997; Hopper, 2005; Mokhtari ve diğ., 2009; NCES, 2019). Ancak ulusal ve uluslararası verilere bakıldığında ülkemizin bu meseleye daha fazla odaklanması gereken ülkelerden biri olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öz yeterlik ve motivasyon arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan birçok çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir (Prat-Sala ve Redford, 2010; Stevens ve diğ., 2004; Wigfield ve diğ, 1997; Wigfield ve diğ., 2004; Yıldırım, 2011). İki yapının da genel bir ifade olmadığı alana göre farklılaştığı da literatür tarafından desteklenmektedir (Wigfield, 1997; Wigfield ve diğ., 2004; Zimmerman, 1995). Bu çalışma; öz yeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi, eğitimin önemli meselelerinden biri olan okuma

ve özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıl için zorunlu bir okuma biçimi olan eleştirel okuma bağlamında ele alarak test etmeyi amaçlamaktadır.

1.2. AMAÇ/PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın genel amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplandırılacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

1.1. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.6. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, ebeveynlerin aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.8. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, kitap okumak için ayrılan süreye göre farklılaşmakta mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ne düzeydedir?

2.1. Öğrencilerin okuma motivasyonları, okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Öğrencilerin okuma motivasyonları, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Öğrencilerin okuma motivasyonları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Öğrencilerin okuma motivasyonları, ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Öğrencilerin okuma motivasyonları, ebeveynlerin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.6. Öğrencilerin okuma motivasyonları, ebeveynlerin aylık gelirine göre farklılaşmakta mıdır?

2.7. Öğrencilerin okuma motivasyonları, öğrencinin evinde kütüphane durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.8. Öğrencilerin okuma motivasyonları, kitap okumak için ayrılan süreye göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Okuma, eğitim sisteminde kullanılan temel araçtır (Coşkun, 2002). Çünkü okullarda öğrenme araçlarının çoğunluğu okumaya dayanmaktadır. Öğretim alanında kullanılan araçlar zenginleşmekte ancak araçlar dile ve okumaya dayalı olma özelliğini korumaktadır (Bloom, 2016). Bu sebeple okumayı öğrenme, eğitim sürecine dahil olan her öğrencinin başarması gereken en önemli görevdir. Bu görev önemli ve zordur ancak bu görevi başarıyla yerine getiren öğrenci başarılı bir öğrenme süreci ve okul hayatının da temelini atmış olur (Akyol ve diğ., 2014). Bireyin okulda farklı alanlarda başarılı olması, okuma becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Çünkü okuma, temel bir beceridir ve bireyin diğer akademik alanlardaki becerisi de bu beceriye bağlı olarak gelişir (Pavonetti ve diğ., 2002). Yapılan araştırmalar okuma becerisi gelişmiş çocukların farklı birçok alanda başarılı olduğunu göstermektedir (Albayrak ve Erkal, 2003; Çavuşoğlı, 2010; Epçaçan, 2008; Göktaş, 2010; Karatay, 2010; Deniz, 2013; Obalı, 2009; O'Reilly ve McNamara, 2007; Tepe, 2016; Özçelik, 2011; Semizoğlu, 2013; Uçar, 2010; Uzun, 2010). Ancak okuma, bütün disiplinler için önemsenmesi gereken bir mesele olduğu halde çoğunlukla Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı gibi bazı dil dersleriyle ilişkilendirilmektedir (Aytaş, 2003). Öğrencilerde okuma becerisi ve alışkanlığını geliştirmenin, belirli derslerle sınırlı kalmaması ve bütün derslerde bunun için zaman ve çaba harcanması gerektiği düşünülmektedir (Balcı, 2009). Okuma alışkanlığı; bireyi akademik hayatının yanı sıra dili

etkili kullanma, kendini doğru bir şekilde ifade etme, günlük yaşam problemlerine farklı çözümler üretme gibi beceriler aracılığıyla sosyal yaşamında da başarıya ulaştırmaktadır (Sert, 2010).

Öğrenme yollarının çok zengin olduğu günümüzde çocuklar görsel ve işitsel yollar olan radyo, televizyon, bilgisayar aracılığıyla çeşitli bilgi ve beceriler kazanmaktadırlar. Ancak bu yollar, çocukların yaşamda ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazandırmada yeterli değildir. Çocukların daha fazlasına ihtiyacı vardır ve bu ihtiyaç da ancak okuma ile giderilebilir. Öğretim sürecinde okumanın hâlâ temel araç olması ancak bununla açıklanabilir. Okuma, çocuklara geniş bir öğrenme alanı sunmaktadır (Coşkun, 2002; Kavcar ve diğ., 2016). Göktürk'e (2019) göre bilgiye ulaşma yollarının arttığı günümüzde okuma; her ne kadar zaman zaman bilgiye erişmek için modası geçmiş bir yol olarak düşünülse de kalıcı bilgi hâlâ okuma yoluyla kazanılmaktadır. Güneş (2000) de okumayı bireyin henüz çocukken tanıştığı, bilgiye giden en üstün yol olarak tanımlamaktadır.

Birey, değişen ve gelişen dünyanın bir parçası olmak için bilgiye ulaşabilme becerisine sahip olmanın yanı sıra ulaştığı bilgiyi yorumlayabilmeli ve ihtiyaca göre yeni bilgiler üretebilmelidir (Aktaş Çam, 2015). Çünkü bilginin artma ve yayılma hızının arttığı günümüzde bireyden beklenen sadece bilgiye ulaşması değil ulaştığı bilgiler arasında işine yarayan güvenilir bilgiyi seçip kullanabilmesidir (Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Okurun doğru okuma aracını seçebilmesi ve okuma sürecinde güvenilir ve işlevsel bilgiye ulaşmasında eleştirel okuma kritik bir önem taşımaktadır (Şahin, 2019). Yorum, analiz ve değerlendirmeyi içeren eleştirel okuma sürecinde okur; genellemelere, varsayımlara, ön yargılara ve anlama odaklanır. Bu da okurun sorgulayıcı bir tutum benimsemesine ve okuduğuna körü körüne bağlanmamasına yardımcı olur (Diman ve diğ., 2010). Eleştirel okuma bireyi sadece güvenilir bilgiye götüren bir etkinlik değildir, bireyin yaşam ve düşünme biçiminin gelişimini de desteklemektedir (Karadeniz, 2014). Araştırmalar da eleştirel okuma düzeyi ile yaratıcılık, problem çözme ve farklı disiplinlerdeki başarı düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Akın, 2014; Boran, 2019; Çetinkılıç, 2017; Epçaçan, 2012; Gündüz, 2015; Işık Aydın, 2017; Karadedeli, 2018; Koçak, 2020; Özdemir, 2017; Ünal, 2006).

Okuma alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla okumayı, kelime tanıma ya da okuduğunu anlama gibi bilişsel açıdan incelemeye odaklanmıştır (Baker ve Wigfield, 1999). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, okumayı bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal boyutlarıyla da ele almaktadır. Motivasyon ve öz yeterlik algısı okuma çalışmalarında dikkat çekilen önemli duyuşsal unsurlar olarak görülmektedir. Öz yeterlik inancı ve motivasyon,

bireyin bir görevi yerine getirme sürecine etki eden iki değişkendir (Prat-Sala ve Redford, 2010).

Motivasyon, kişiyi harekete geçiren güçtür (Guthrie ve Wigfield, 2000) ve insanların davranışlarının altında yatan gerekçeleri açıklamaya odaklanmaktadır (Owens ve Valesky, 2021). Öz yeterlik ise kişinin çeşitli durumlarda karşılaştığı zorlukların üstesinden gelme ve başarılı olmaya ilişkin kendi potansiyeline ve yeteneğine dair değerlendirmeleri ve inançlarını ifade eder (Senemoğlu, 2020). Araştırmalar bireylerin yeterlik algılarının ve motivasyonlarının onların akademik başarılarını, performans düzeylerini, problem çözme becerilerini ve bilişsel strateji kullanımlarını etkilediğini göstermektedir (Akarsu, 2009; Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007; Epçaçan, 2008; Hoffman ve Spatariu, 2008; Metallidou ve Vlachou, 2007; Pajares ve Miller, 1994; Pintrich ve Groot, 1990; Prat-Sala ve Redford, 2010; Stevens ve diğ., 2004).

Okuma motivasyonu, kişinin okuma ile ilgili hedef ve değerlerini ifade eder (Guthrie ve Wigfield, 1999). Okuma, seçim ve gayret gerektiren bir etkinliktir ve bu da doğal olarak motivasyon gerektirmektedir. Birey gerekli bilişsel becerilere sahip olsa bile okumaya karşı bir motivasyon taşımıyorsa okumaya zaman ayırmayacaktır ve çaba göstermeyecektir (Wigfield ve diğ., 2004). Aktif ve nitelikli bir okuma süreci, bilişsel ve motivasyonel süreçlerin uyumlu bir şekilde çalışmasını gerektirir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Okurun bir metni tesadüfi bir şekilde okuması, anlaması ve yeni bir anlam yapılandırmasından bahsetmek genel anlamda olası değildir. Tüm bunlar için bilinçli bir tercihin ve iradenin varlığı söz konusudur. Bu tercih ve iradenin altında yatan güç ise motivasyondur (Guthrie ve Wigfield, 1999).

Okuma öz yeterlik algısı, bireyin dile ve okuduğunu anlamaya ilişkin güvenini içermektedir (Wigfield ve diğ., 2004). Öz yeterlik, insanların harekete geçmesi için önemli bir faktördür. Çünkü insanlar eylemlerinin arzu edilen sonucu meydana getireceğine inanmadıklarında harekete geçmekte zorlanırlar. İnsanların eylemlerine yön veren, onların kişisel yeterlilikleriyle ilgili inançlarıdır (Bandura, 1997). Çocuklar okumayla ilgili kendilerini yeterli hissettiklerinde okuma eyleminde bulunmayı tercih ederler ve okumaya daha fazla zaman ayırırlar (Wigfield ve Guthrie, 1997), kendilerini yetersiz hissettikleri durumlarda da okuma eyleminden kaçınma davranışı gösterirler (Baker ve Wigfield, 1999).

Okuma motivasyonu ve okuma öz yeterliliği ile okumaya ayrılan süre, okuduğunu anlama becerisi ve bilişsel strateji kullanımı arasında güçlü bir ilişki vardır. Araştırmalar, okumaya motive olmuş ve yeterlik inancı yüksek olan çocukların okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını (Jafari ve Shokrpour, 2012; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Wigfield ve Guthrie, 1997; Wigfield ve diğ., 2004; Wigfield ve Tonks, 2004) okuduklarını anlama düzeylerinin daha

yüksek olduğunu (Anmarkrud ve Bråten, 2009; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Bozkurt, 2013; Kılıç, 2019, Kızgın ve Baştuğ, 2020; Retelsdorf ve diğ., 2011; Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021; Solheim, 2011; Türkben, 2020; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Akyol, 2011) ve üst düzey bilişsel strateji kullanmaya daha eğilimli olduklarını (Baki , 2019; Kusuma, 2021; Pintrich ve Groot, 1990; Prat-Sala ve Redford, 2010) ortaya koymaktadır.

Okumanın öğrencilerin yaşamında yer edinmesinde ve bir alışkanlığa dönüşmesinde ilköğretimin ikinci kademesi kritik bir evredir (Balcı, 2009; Bircan ve Tekin, 1989; Devrimci, 1993; Özbay ve diğ., 2008; Tanju, 2010). Ortaokul yılları; çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal değişimin ortasında olduğu zaman dilimidir (Sanacore, 2000) ve çocuklarda okuma zevk ve alışkanlığı bu dönemde oluşmaktadır (Aytaş, 2003). Ancak araştırmalar, zamanla birlikte çocukların okuma öz yeterlik ve motivasyonlarında düşüş olduğunu ve bu düşüşün özellikle ortaokul yıllarına denk geldiğini göstermektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997; Yıldız, 2013). Ayrıca ilkokul yıllarında daha esnek bir yapıya sahip olan öz yeterlik algısı ve motivasyon yaş ilerledikçe daha kararlı bir yapıya dönüşmektedir (Gottfried ve diğ,, 2001; Wigfield ve diğ., 1997). Bu durum oturmuş bazı alışkanlıklarda değişimin sonraki yıllarda yaratılmasının daha zor olacağını göstermektedir. Nitekim İngiltere'de bir okul, Cambridge Eğitim Enstitüsü ve Enfield LEA'nın dahil olduğu bir projesi kapsamında öğrencileri için okuma müdahale programı geliştirmek ve bu doğrultuda okul kütüphanesini düzenlemek istediğinde okuma müdahale programı için en doğru zamanın ortaokulun ilk üçü yılı olduğu düşünülmüş ve bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin görüşlerine başvurmuştur (Beresford, 1997).

Ulusal literatürde eleştirel okuma öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Eleştirel okuma öz yeterliği ile ilgili çalışmalarda genel olarak öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve çalışmalar; öğretmen adayları, ilkokulun son yılı ve ortaokulun ilk yıllarıyla sınırlı kalmıştır. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış çalışmalar da çoğunlukla bu sınıf düzeylerinde yapılmış olup okumanın bilişsel becerileriyle okuma motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ancak bütün sınıflar seviyesinde ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Cevapların araştırmaya katılan öğrencilerin görüş ve düşüncelerini gerçek bir biçimde yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

a) 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 632 öğrenci,

b) Eleştirel okuma öz yeterlik ve okuma motivasyonu ölçeklerinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okuma: Okuma; bir sözcük, tümce, paragraf ya da metni, onu oluşturan bütün öğeleriyle birlikte gözler aracılığıyla algılama ve anlama sürecidir (Kavcar ve diğ., 2016, s. 67).

Eleştirel Okuma: Eleştirel okuma; kişinin okuduklarını kendi bilgi, inanç ve ilkeleriyle ilişkilendirerek okuduklarında açıkça verilenlerin ötesine geçtiği, verilenleri eleştirel bir yaklaşımla analiz ettiği ve değerlendirdiği okuma biçimidir (Richards ve Schmidt, 2002, s. 134).

Öz Yeterlik Algısı: Öz yeterlik algısı, kişinin farklı alanlardaki yeterliliğine ilişkin değerlendirmeleridir (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Okuma Öz Yeterliği: Okuma öz yeterliği; bireyin bir metni okumak, okuduğunu anlamak ya da okuma ile ilgili bir görevi yerine getirmekle ilgili yeteneklerine ilişkin değerlendirmeleridir (Wigfield ve diğ., 2004).

Motivasyon: Motivasyon, belirli bir hedefe yönelik etkinliklerin başlatıldığı ve devam ettirildiği süreçtir (Schunk ve diğ., 2014).

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu; bireyin okumanın süreç, sonuç ve okuma materyalinin konusu ile ilgili hedef, değer ve inançlarını ifade eder (Guthrie ve Wigfield, 2000).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Türk Dil Kurumu (2021) “eleştiri" sözcüğünü bir durumun, çalışmanın ya da insanın incelenerek doğru ve yanlış yönlerinin ortaya konulması olarak tanımlamaktadır. “Eleştiri” sözcüğünün kökeni, iki Yunanca sözcüğe dayanmaktadır. Bunlardan biri *ayırt edici yargı* manasına gelen “kriticos”, diğeri ise *standart* manasına gelen “kriterion” sözcükleridir. Bu doğrultuda eleştiri sözcüğü “standartlara dayalı karar verme” anlamına gelmektedir (Hançerlioğlu, 1978; Paul ve diğ., 1997).

Özgül (2003), “eleştiri” sözcüğü için “doğru kökten üretilmiş yanlış bir kelime” ifadesini kullanmaktadır. Çünkü “eleştiri” kavramı dilimizde günlük yaşamda kullanım alışkanlığına bağlı olarak olumsuz bir çağrışıma sahiptir ve “suçlama” sözcüğüyle yakın anlamlı bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak suçlama öznel bir yargı barındırırken eleştiri; merkezine bir sorun alan, üzerinde düşünce üretilen, olumlu ve olumsuz yanların ortaya konduğu, sorgulamaya dayalı ve nesnel olmaya çalışan bir duruştur (Cottrell, 2005; İpşiroğlu, 2017). Yani algılandığının aksine eleştiri, yıkıcı değil doğrunun arayışında olan yapıcı bir tutum ve girişimdir (Yıldırım, 1997). Kökdemir (2012), eleştirinin en önemli özelliğinin öznel kanaatlere değil; stratejiye, sorgulamaya, tartışmaya ve etkileşime dayalı olduğunu belirterek bu görüşü desteklemektedir.

Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin nasıl öğretileceğine dair çalışmalar son yüzyılda yoğunluk kazanmış olsa da öğrenmede eleştirel yaklaşım, yaklaşık 2500 yıl önce Antik Yunan filozofu Sokrates ile hayatımıza girmiştir (Fisher, 2011; Kökdemir, 2012; Marzano ve diğ., 1988; Paul ve diğ., 1997; Siegel, 2010; Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Sokrates’e göre sunulan bir bilgi ya da görüşe inanmadan önce onun derinlemesine sorgulanması gerekir. Sokrates; söylenenin ötesinde söylenmeyenlerin, varsayımların ve imaların da takip edilmesi, gerekçelerin, kanıtların doğru analiz edilmesinin önemine vurgu yapar (Paul ve diğ., 1997). Birçok filozof, eleştirel düşünmenin dayandığı temel düşünce olan akıl ve mantığın geliştirilip kullanılmasını eğitim için bir ideal olarak kabul etmişlerdir ve bu inanç günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır (Siegel, 2010).

Eleştirel düşünme; felsefe, etik, psikoloji, sosyoloji ve entelektüel yanları olan çok boyutlu bir kavramdır (Paul ve diğ., 1997). Yapılan çağdaş eleştirel düşünme çalışmaları felsefe ve psikoloji olmak üzere iki disiplini temel almıştır. Felsefi temel; dünyanın nesnel ve mantıklı bir şekilde algılanması için ihtiyaç duyulan zihinsel beceriler, iyi düşünmenin standartları ve insan düşüncesinin akılcı yönüne odaklanır. Bireyin düşünme sürecini merkeze alan psikolojik temel ise eleştirel düşünmenin problem çözme boyutuna, karmaşık konuların öğrenilmesinde kişiler arası farklılıklara, düşünme ile ilgili yapılan deneysel çalışmalara odaklanır (Gibson, 1995).

Birbirlerinden farklı olmalarına rağmen alan yazında yaratıcı düşünme, rasyonel düşünme, problem çözme, mantıklı düşünme, karar verme gibi çeşitli kavramlar eleştirel düşünme kavramının yerine kullanılmaktadır (Şahinel, 2007). Ancak Gündoğdu'ya (2009) göre eleştirel düşünme; bu kavramlardan herhangi biriyle sınırlandırılamayan, aksine hepsini içine alan bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünmenin başka kavramlarla karıştırılması, eleştirel düşünmeye dair ortak bir tanımın geliştirilmesini engelleyen etkenlerden biridir. (Gibson, 1995). Literatürde eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair birçok tanım bulunmaktadır.

Çağdaş anlamda "eleştirel düşünme" geleneğinin öncüsü olarak kabul edilen isimlerden biri John Dewey'dir (Fisher, 2011). Dewey (1933) eleştirel düşünmeyi "yansıtıcı düşünme" olarak ifade eder ve bir inanç ya da bilginin onu destekleyen gerekçeler ve olası sonuçlarından ayrıştırılmadan etkin, ısrarlı ve dikkatle ele alınması şeklinde tanımlar. Dewey'in tanımında eleştirel düşünmeye dair öne çıkan özellikler şunlardır (Gündoğdu, 2009):

- Düşünme sürecinde birey aktiftir. Yani verilenler hazır bir şekilde alınıp kabul edilmez. Birey düşünerek, sorgulayarak bilgiye ulaşır ve iradesiyle seçer, öğrenir.
- Eleştirel düşünme sürecinde tesadüfi bilgilerle değerlendirme yapılmaz. Değerlendirme, dikkat ve özen gerektirir.
- Eleştirel düşünme, argümanların ve olası sonuçlarının bilincinde olmayı gerektirir.
- Düşünme sürecinin kendisi, düşünme konusu kadar üzerinde durulması ve değerlendirilmesi gereken bir durumdur.
- Eleştirel düşünme, süreklilik arz eden ve bu süreklilik için değişime açık, esnek bir yapıdır.
- Eleştirel düşünme, doğal akışına bırakılmayan kontrollü bir düşünmedir.

Eleştirel düşünmenin okuma ve yazma gibi temel bir akademik bir yeterlik olduğunu savunan Michael Scriven (1997) eleştirel düşünmeyi; bilgi, gözlem, tartışma ve iletişimin etkin ve ustaca yorumlanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır (Akt., Fisher, 2011).

Eleştirel düşünmeyi gelişmiş insan özelliği olduğunu belirten Cüceloğlu'na (1999) göre eleştirel düşünme; bireyin düşünce süreçlerinin farkında olduğu, kendisi dışında kalanların düşünce süreçlerini de dikkate aldığı, öğrendiklerini bilinçli bir şekilde yaşama aktararak kendisini ve etrafında yaşananları anlamaya çalıştığı etkin ve örgütlü bir zihinsel süreçtir.

Paul ve Elder (2007) eleştirel düşünmeyi, kişinin herhangi bir konu ya da problem hakkında düşünmenin doğasında var olan bileşenlerin sorumluluğunu alarak entelektüel standartlar doğrultusunda kendi düşüncesinin niteliğini geliştirdiği düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

Gürkaynak ve diğ. (2008) eleştirel düşünmeyi; bireyin kendi iradesiyle amaçlı bir şekilde varsayımlar, kabuller ve kendisine sunulan bilgileri akıl ve mantık süreçlerini yürüterek test ettiği, farklı yönleriyle ele alarak değerlendirdiği, farklı kaynaklarla karşılaştırdığı, çıkarımlarda bulunduğu ve nihayetinde belirli sonuçlara vardığı düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır.

Demirel'e (2017) göre eleştirel düşünme; bilgiyi etkili yollarla edinme, değerlendirme ve yaşam içerisinde kullanma becerisine dayanır. Eleştirel düşünmenin temel kuralları vardır ve bu kurallar şunlardır:

Tutarlılık: Eleştirel düşünmek, düşüncede yer alan tutarsızlıkları fark edip ortadan kaldırmayı gerektirir.

Yeterlilik: Eleştirel düşünmek, tecrübelerin ve yol açtığı sonuçlarının gerçekçi bir temele dayandırılmasını gerektirir.

Birleştirme: Eleştirel düşünmek, düşünceyi bütün hatlarıyla ele almayı gerektirir.

Uygulanabilirlik: Eleştirel düşünmek, düşüncede yer alan öğrenmelerin bir model üzerinde uygulanabilmesini gerektirir.

İletişim Kurma: Eleştirel düşünmek, düşünülenlerin etkili yollarla paylaşılmasını gerektirir.

Eleştirel düşünmeye dair yapılan tanımlar çeşitli olsa da tanımların özü itibariyle vurguladıkları noktalar aynıdır (Paul ve Elder, 2007). Gündoğdu (2009) eleştirel düşünmenin bir tanım sorunun olduğunu belirterek kavram yanılgıları, konunun ele alındığı disiplin alanın yaklaşımı ve araştırmacının konuyu ele alış amacını üzerinde uzlaşılmış belirli bir tanım olmamasının nedenleri olarak görmekte ve çoğu tanımda değinilen kavramları içeren kapsamlı bir tanım yapmaktadır:

> "Eleştirel düşünme, (1) herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; (2) doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, (3) böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, (4) hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, (5) kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir" (Gündoğdu, 2009, s.63).

Bir kavramın ya da durumun anlaşılmasında onun ne olduğunun açıklığa kavuşturulması kadar ne olmadığının da bilinmesi de katkı sağlar. Eleştirel düşünmenin ne olmadığı şu şekilde sıralanabilir (Gündoğdu, 2009; Haskins, 2006):

- Herhangi bir şeyin olumsuz yanlarına odaklanan bir düşünme biçimi değildir.
- Tekdüze bir süreci ve benzer sonuçlara varmayı gerektiren standart bir düşünme biçimi değildir.
- Problem çözmeye odaklı bir düşünme biçimi değildir. Aynı zaman da problemin aranmasını ve tespit edilmesini de gerektirir.
- Merkezine sadece bilimi ya da bir bireyin, toplumun görüşünü alan düşünme biçimi değildir.
- Ölçütlerden bağımsız işleyen bir süreç değildir.
- Eleştirel düşünme, kişiyi tanımlayan bir ifadeye dönüşmez, kişiliğini tehdit etmez.
- Eleştirel düşünme inanca dayanmaz. Yani bir inanç biçimi değildir.
- Eleştirel düşünme duygular için bir tehdit oluşturmaz ve duygusal düşünmeyi ortadan kaldırmaz.

2.1.1. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme, tüm zamanlar için önemli bir düşünme kabiliyeti olmasına rağmen 21. yüzyıl bireyleri için hayati anlamda önem taşıyan bir beceridir. Dünya gittikçe daha teknik ve karmaşık bir hal alırken her neslin kendisinden önceki nesilden daha donanımlı, daha eğitimli olması bir zorunluluğa dönüşmüştür. Sorunlara getirilmiş mevcut çözümlerin geçerliliğini yitirdiği, yeni çözümlerin dahi uzun ömürlü olmayacağı bilgisiyle bireylere düşen yeni bilgi ve fikirlere açık olmak ve değişim karşısında esnek olmaktır (Halpern, 1996). Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler; bilişsel olarak olgunlaşmış, farklı fikirlere açık, değişime karşı esnek, meraklı, gerçeğe ulaşmada kararlı, sistematik, adil ve tutarlıdırlar (Facione, 1990). Ancak eleştirel düşünemeyen bireyler; yaşama dair bazı ezberlere sahiptirler ve belirli kalıplar içerisinde yaşarlar. Kendilerini bir eylemde bulunmaya iten gerekçelerin farkında olmadıkları gibi kendi düşünceleriyle uyuşmayan bir fikirle karşılaştıklarında bunu sorgulamak yerine yok sayarlar. İnançlarına ve düşüncelerine körü körüne bağlı, yeniye kapalıdırlar (Özden, 2021). Cüceloğlu'na (1999) göre bireyin, temelini normal düşünme sisteminden alan eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmesi için bazı aşamaları başarıyla uygulaması gerekmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

Kendi düşünce süreç ve sisteminin bilincinde olmak: Birey; düşünce sisteminin kendi kontrolünde olduğunu, düşünce sürecine müdahalede bulunup bu sürece yön verebileceğinin ve şekillendirebileceğinin bilincinde olmalıdır.

Başkalarının düşünce süreçleri üzerine düşünmek: Birey, başkalarının herhangi bir durum ve sorun karşında yürüttüğü düşünce sürecini, bu süreçte kullandığı düşünce stratejilerini incelemeli ve kendi düşünce süreciyle karşılaştırmalıdır. Bu yolla gerektiğinde kendi düşünme sürecinde değişikliklere gitmelidir.

Öğrenilenleri uygulamak: Eleştirel düşünmek, ancak sürekli uygulanarak bir beceriye ve alışkanlığa dönüşür. Bu yüzden birey eleştirel düşünme süreçlerini hayatında sürekli uygulamalıdır.

Paul ve Elder'e (2020) göre bireyin yaşamının ve ürettiklerinin niteliği ile düşüncesinin niteliği arasında bir paralellik vardır. Bu yüzden düşünce sistemi de düzenli bir şekilde geliştirilmelidir. Çünkü iyi ve doğru düşünmek bireyin doğasından gelen bir özelliği değildir.

Paul ve Elder (2020) eleştirel düşünen bireyin taşıması gereken özellikleri şu şekilde açıklamaktadırlar:

- Önem arz eden sorun ve soruları tespit ederek bunları açık ve net bir biçimde ifade eder.
- Sorunu kuramsal bilgiden yararlanarak yorumlamak için ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşır ve bunları değerlendirir.
- Mantıklı sonuçlar ve çözümler ortaya koyar ve bunları uygun kriterler doğrultusunda test eder.
- Farklı düşünce sistemlerini ve bu sistemlerin varsayım ve sonuçlarını tanır ve değerlendirir.
- Karmaşık sorunların çözümü için başka insanlarla iletişime geçer.
- Bir iddia ya da görüşü ortaya koyarken asılsız ve yanlış bilgilerle desteklememeye özen gösterir.

Eleştirel düşünme becerilerinin ne olduğunu bilmek ve bunu yaşam içerisinde kullanmak, bireyin eleştirel düşünmesine engel olacak faktörler konusunda bilgi sahibi olmak ve bunlardan kaçınmak, eleştirel düşünme tutumuna sahip olmak; eleştirel düşünür olmanın koşullarıdır (Gündoğdu, 2009). Bu üç unsur içerisinde tutum, eleştirel düşünür olmak için diğerlerinden daha büyük bir öneme sahiptir. Çünkü birey eleştirel düşünme becerilerinin ve engelleyen etmenlerin ne olduğu bilgisine sahip olabilir ancak eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutuma sahip değilse eleştirel düşünmeyecektir ve eleştirel düşünmeyi engelleyen durumlardan da kaçınmayacaktır (M. Çalışkan, 2019). Okul, iş ya da günlük hayatın farklı alanlarında yapılan birçok hata, bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmamasından ziyade düşünmemelerinden kaynaklanır. Yani bireyin bazı becerilere sahip olması o becerileri kullandığının kanıtı değildir. Eleştirel düşünmeye karşı geliştirilen tutum, bireyi nitelikli bir eleştirel düşünür olmaya götüren ilk adımdır. Nitelikli bir eleştirel düşünürün sahip olması gereken tutumlar şunlardır (Halpern, 1996; Haskins, 2006):

Planlı Olmak: Yeterli tekrarla geliştirebilir bir beceri olan planlı olmak, eleştirel düşünmenin ilk adımıdır. Üzerinde yeterince düşünülerek verilen bir cevap, planlanarak yapılmış bir çalışma niteliksel olarak daha üstündür.

Esneklik: Eleştirel düşünen birey farklı fikir ve deneyimlere açıktır, bütün seçenekleri değerlendirir. Zor konularda bile yargılamaktan ziyade daha fazla bilgiye ulaşarak çözüme ulaşmaya çalışır. Yeni yöntemler denemek konusunda isteklidir.

Sebat: Bir görevi tamamlamak konusunda kararlılığı ifade eder. Yapılan işin zorluğu, işin eleştirel bir yaklaşımla düşünülerek tamamlanmasının önünde bir engel değildir.

Yüksek motivasyona sahip olmak: Meraklı, araştırmaya ve çalışmaya karşı istekli olmalıdır.

Farklı Fikirlere ve Değişime Açık Olmak: Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş insanlar; kanıtlarından daha güçlü, stratejilerinden daha etkili olanlarıyla karşılaştıklarından kendi kanıt ve stratejileri konusunda ısrarlı olmazlar, yol ve yöntemlerini yeniden düzenlerler. Hatalarını kabul etme ve gerekli düzeltmeleri yapmaktan kaçınmazlar.

Dikkat: Kişi, düşündüğü konunun yanı sıra kendi düşünme sürecinin de farkında olmalıdır. Eleştirel düşünme günlük yaşamda otomatikleşen eylemlerimizi yerine getirirken kullanılan düşünme biçiminin tersi bir şekilde işlemektedir. Dikkat ve farkındalık gerektirir.

Ortak Görüş Arayışı: Grup çalışmaları, iş dünyasının vazgeçilmez bir parçasıdır. Düşünme becerisi gelişmiş bireyler; grubun ortaklaşabileceği görüşleri ortaya koyma ve uzlaşma noktalarını aramada beceriklidirler.

Şüpheci olmak: Sunulan bilgilere karşı sağlıklı ve dengeli bir şüphe taşımalıdır. Hataların olabileceği ihtimalini göz önünde bulundurarak farklı kaynaklardan araştırma yapmaya istekli olmalıdır.

Entelektüel alçak gönüllük: Kişi sahip olduğu bilginin kesin olduğunu düşünmemeli, her zaman yeni argümanlarla değişebileceğine açık olmalıdır.

Özgür düşünme: Kişi, belirli bir inanç veya toplumsal baskı doğrultusunda değil bağımsız bir şekilde düşünmeye, araştırma yapmaya ve meselelere nesnel yaklaşmaya istekli olmalıdır.

Eleştirel düşünme eğilimi de tutum gibi eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak için ihtiyaç duyulan bilişsel becerileri taşımak kadar önemlidir (Branch, 2000; Ip ve diğ., 2000).

Yapılan çalışmalar eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin, akademik başarılarının, iş alanlarıyla ilgili öngörülerinin ve karar alma yeteneklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Akar, 2007; Açıkgöz Ayrancı, 2008; Akbıyık ve Seferoğlu, 2002; Branch, 2000; Elçi ve diğ., 2020; Genç, 2020; Güçcük Kurga, 2021; Hastaoğlu ve diğ., 2018; Mete, 2021; Ip ve diğ., 2000; Yıldırım Döner, 2020). Ennis (1985) eleştirel düşünme eğilimlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Soru, sorun ya da tez açık ve net bir şekilde tanımlamak
- Nedenleri araştırmak
- Yeterli bilgiye ulaşılmaya çalışmak
- Güvenilir kaynaklar kullanmak ve bu kaynakları referans olarak sunmak
- Konunun bütün boyutlarını dikkate almak
- Konun ana noktasından uzaklaşmamak
- Konunun temelini oluşturan orijinal kaygıyı akılda tutmak
- Farklı görüş arayışında olmak
- Açık fikirli olmak
- Yeterli kanıt ve gerekçeye ulaşıldığında bir pozisyon almak gerekirse mevcut pozisyonu değiştirmek
- Konunun izin verdiği ölçüde kesin bilgilere ulaşmak
- Karmaşık bir durumu meydana getiren parçaları sistemli bir şekilde ele almak
- Farklı kişilerin bilgi ve duygularına duyarlı olmak

2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi

Düşünmeyi gerektirmeyen bir alanın varlığından bahsetmek pek mümkün olmamasına rağmen düşünmenin nasıl geliştirileceğine dair eğitim alanlarının sayısı azdır. Okullarda öğrencilerden eleştirel düşünmeleri yani yeni kararlar almaları, kanıtları analiz etmeleri, değerlendirme yapmaları istenir ancak öğrenciler, bunun nasıl yapılacağına dair yeterince donatılmazlar (Halpern, 1996). Halbuki eleştirel düşünme, bireyin doğasında var olan bir özelliği değildir. Eleştirel düşünme; sonradan kazanılan, öğrenilebilen, öğretilebilen, geliştirilip uygulanabilen bir düşünme sistemidir (Kökdemir, 2003). Yapılan çalışmalar da eğitim yoluyla bireyin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebileceğini göstermektedir (Akınoğlu, 2001; Güzel, 2005; Yıldırım ve Şensoy, 2011).

Siegel (2010), öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmak, öğrencilerde eleştirel düşünmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak ve onları eleştirel düşünmeye yönlendirmenin neden gerekli olduğunu dört nedene dayandırmaktadır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmek onlara duyulan saygının göstergesidir. Her birey yaşamı ve tercihleri hakkında karar verme hakkına sahip olmalıdır. Bunu sağlıklı bir şekilde yapabilmesi yani bir konuyu bağımsız bir şekilde ele alıp, kriterlere göre değerlendirebilmesi için de eleştirel düşünebilmesi gerekmektedir.
- Eğitimin amaçlarından biri öğrencileri sonraki yaşamlarına hazırlamaktır. Kendine yeten ve yaşamını doğru bir şekilde yönetebilen birey olmak eleştirel bakış açısına sahip olmakla mümkündür.
- Eğitimin merkezinde yer alan matematik, tarih, edebiyat gibi birçok disiplini kavramak eleştirel düşünmeye dayandığı için eleştirel düşünmenin öğretimi gereklidir.
- Demokratik bir yaşam doğru düşünmeyi, dikkatli bir şekilde analiz etmeyi ve akla dayalı müzakerelerde bulunmayı gerektirir Demokratik bir toplum düzeni, toplumu oluşturan bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Bilgi çağına uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi, demokratik bir toplumun inşası ve barışçıl bir yaşamın sürmesi için gerekli koşullardan biri de insanların eleştirel düşünme becerilerine sahip olmasıdır. Bu becerilerin çocukluk yıllarında kazandırılması önem taşımaktadır. Kazandırılan bu beceriler sürekli kullanılmalı. Çünkü bütün beceriler gibi eleştirel düşünme becerileri de kullanılmadığında körelir. Bu açıdan eğitim ortamlarının bu becerileri kazandırmaya hizmet edecek bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme, öğrenciyi merkeze alan modern eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Kökdemir (2003) de eleştirel düşünmenin öğrenci merkezli eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu, programlar aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceğinin çeşitli yolları olduğunu belirtmekte ve çalışmasında iki yol açıklamaktadır:

Genel Yaklaşım Öğretisi: Eleştirel düşünme etkinlikleri tek bir dersle sınırlı kalmayıp bütün derslerin kapsamına alınır ve bütün derslerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine dair çalışmalar yapılır.

Eleştirel Düşünme Dersi: Programda eleştirel düşünme eğitiminin yapıldığı bağımsız bir derse yer verilir.

Eleştirel düşünmeye eğitim sistemi içinde nasıl yer verilebileceğine dair Gündoğdu (2009) tarafından da bu iki model ve yanı sıra etkinlikler yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili egzersizler yapmalarına olanak sağlamak ve eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi de model olarak önerilmektedir.

Eleştirel düşünme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmak ve eleştirel düşünmeye karşı olumlu tutuma sahip olmak, bireyin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması açısından yeterli değildir. Bireyin eleştirel düşünme üzerine yeterince pratik yapması, öğrendiklerini günlük yaşamında uygulaması ve bu düşünme biçimini alışkanlık haline getirmesi gerekmektedir (Gündoğdu, 2009). Çünkü düşünme fonksiyonları etkin bir şekilde kullanılmadığında işlevini kaybeder ve düşünce sistemi duyguların etkisi altına girer. Bu da bireyin akıldan, nesnellikten uzaklaşması anlamına gelir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Okul, bireyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen unsurlar arasında farklı ve daha önemli bir yere sahiptir. Çünkü okul; bireyin eleştirel düşünme becerisinin gelişimini tesadüflere bırakmayan, bu amaca plan ve program çerçevesinde ulaşmaya çalışan bir yapıya sahiptir (Alkın Şahin ve Tunca, 2015). Eleştirel düşünme eğitimiyle bireylere kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır (Özden, 2021):

- Olgu ve görüşü ayırt etme
- Kaynağın güvenirliliğini sınama
- Ön yargı ve tutarsızlıkları fark etme
- Bilişsel hataları görme
- İlgili bilgileri ilgisiz olanlardan ayırma
- Etkili soru sorma
- Dili etkili kullanma
- Düşünmeyi düşünme becerisi

Eleştirel düşünme, mutlak kuralları olduğu düşünülen matematik alanında dahi bireye katkı sunan ve bakış açısını genişleten bir yaklaşımdır (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akbıyık ve Seferoğlu, 2002; Elçi ve diğ., 2020). Bununla birlikte sosyal bilimler söz konusu olduğunda eleştirel düşünme daha da önem kazanmaktadır. Sosyal bilimlerde ihtiyaç duyulan sorgulama

ve neden- sonuç ilişkisi kurma becerilerini ancak eleştirel düşünmeyle geliştirmek mümkündür. Eleştirel düşünmeye sadece bilimsel ve akademik alanlarda ihtiyaç duyulmaz, günlük yaşamda da eleştirel düşünme birey için önemlidir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak bireye birçok katkı sunar (Cottrell, 2005):

- Gelişmiş dikkat ve gözlem
- Bir iletide gerekli noktalara cevap verme yeteneğinin artması
- Kişinin kendisiyle ilgili durumların kolay bir şekilde üstesinden gelmesi
- Çeşitli durumlarda ihtiyaç duyulan analiz becerileri
- Okumayı daha odaklı yapmak
- Bir metinde önemli ayrıntıları yakalama

2.2. OKUMA

Psikoloji, eğitim ve daha birçok alanda okuma üzerine uzun yıllardır çalışmalar yapılmasına rağmen okuma süreci henüz tam anlamıyla açıklanamamıştır (Moorman ve Ram, 1994). Eskiden okuma, yazılı olarak sunulan sembollerin şifresinin çözülmesi ve bunun sesli bir şekilde ifade edilmesi olarak anlaşılmaktaydı. Ardından kelimelerin bir bütün olarak algılanması ve zihne oturtulması olarak tanımlanan okuma şimdilerde dil ve zihin becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2021). Okuma, zihinsel olarak karmaşık bir süreç olmakla beraber temel olarak kod çözme ve dilbilimsel anlama olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır. Okuma için bu iki bileşen eşit ölçüde öneme sahiptir. Okuma, sadece kod çözmeden ibaret değildir ama yerine gelmesi için kod çözme şarttır. İki bileşenden birinin eksikliğinde okuma başarısından söz edilemez. Kod çözme, en temel anlamıyla kelime tanımadır. Zihinsel süreç olarak kelime düzeyinde anlamın çağrılmasıdır. Anlama ise kelime bilgisinin alınması ve cümle düzeyinde yorum üretebilmektir. Başarılı bir anlamanın gerçekleşmesi, başarılı bir kelime okumaya bağlıdır. Yani kelime okuma becerisi ile anlama becerisi doğru orantılıdır (Hoover ve Gough, 1990; Perfetti, 2007).

Razon (1982) okumayı; yazılı ve basılı olanın belirli kurallara göre seslendirilmesi, Dökmen (1990) birbirinden soyutlanmayacak okuma hızı ve anlama bileşenlerinden meydana gelen ve geliştirilebilen bir beceri, Karatay (2007) yazılı metni meydana getiren yazı dilini sesli ya da sessiz bir şekilde çözümleme, metinde yer alan duygu ve düşünceyi kavrama ve zihinde metinde verilen ve verilmeyenlere dair bir anlam oluşturma süreci, Öz (2011) gözün sıçrama hareketi yoluyla satırlarda yer alan sözcükleri algılaması, anlaması ve seslendirmesi, Balcı

(2016) gözler aracılığıyla algılanan işaret, simge ve sembollerin zihin yoluyla anlamlandırılması ve yorumlanması, Akyol (2020a) yazar ile okur arasında etkileşime dayalı aktif bir anlam inşa etme süreci ve Demirel (2021) bilişsel ve devinişsel becerilerin iş birliği içinde çalışması sonucu yazılı ve basılı olandan anlam çıkartma faaliyeti olarak tanımlamaktadır.

Okumanın dile dayalı, üst düzey bir düşünme süreci olduğunu belirten Uzun'a (2009) göre okuma, yazılı materyalde var olan bilgi kaynakları arasındaki ilişkiyi kavramaktır. Bu etkileşim; harfler, sözcükler, cümleler, paragraflar, metinler arasındadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre ise okuma, okurun yazılı olarak sunulanları kendi ön bilgileriyle bütünleştirdiği ve bundan yeni bir anlam yarattığı süreçtir (Güneş, 2021). Chauveau (1990) okumanın belirli aşamaları olduğunu belirtmektedir:

- Harfleri tanımak ve nasıl birleştirileceğine dair bilgiye sahip olmak
- Hece ve sözcükleri seslendirmek
- Basılı bir metni seslendirmek
- Basılı bir metinde verilmek isteneni anlamak

Okuma ile ilgili yapılan tanımların çoğunda okuma sürecinin bileşenleri olan tanıma ve anlamaya vurgu yapılmaktadır. Okuma; yazılı ve basılı materyali basit bir şekilde çözümlemenin ötesinde metnin ardında saklı olan görüş, düşünce ve duyguları kavramaktır. Okuma, görünenin algılanmasından çok daha fazlasıdır. Okur, açıkça yazılmamış olanı da algılama ve söylenmemiş olanı öngörme kabiliyetine sahip olmalıdır (Belet ve Yaşar, 2007; Binbaşıoğlu, 1993; Demirel, 2021; Goodman, 1967; Karatay, 2010; Razon, 1982; Sever, 2015). Okur, bir metinde açıkça verilmeyenleri şemaları sayesinde tamamlamaktadır. Bu da daha güçlü şemalara sahip çocukların, daha az bilgiye sahip çocuklara göre bilişsel işlemleri daha iyi yerine getirdiğini göstermektedir (Pearson ve diğ., 1979). Bireyin öncesinde sahip olduğu bilgi birikimi, yaşantısı, deneyimleri okuduğu metni anlamlandırmasında etkilidir. Çünkü birey okuduklarıyla iletişime girer ve özdeşlik kurar (Belet ve Yaşar, 2007).

Yapılan eylemin okuma olarak değerlendirilmesi için anlamanın gerçekleşmesi şarttır. Yazılı olanın seslendirilmesi yani sözcüklerin, cümlelerin telaffuz edilmesi kendi başına okuma olarak kabul edilemez. Çünkü bir metni olduğu gibi sesli bir hale dönüştürmek okumak değil seslendirmektir. Halbuki okuma, anlama sürecini de kapsayan ve metinle etkileşim gerektiren bir eylemdir (Binbaşıoğlu, 1993; Demirel, 2021). Pressley (2000) okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için yerine getirilmesi gereken hususların olduğunu belirtmekte, gelecekte okuduğunu anlama eğitimlerinde bu hususların üzerinde durulacağını ifade etmektedir.

Bununla birlikte okuduğunu anlama stratejileri ve zengin yaşam bilgisi sunan metinlerin okuma öğretiminde biraz daha vurgulanacağını ve üzerinde durulacağını savunmaktadır. Okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için yerine getirilmesi gereken hususlar şunlardır:

Kod Çözme: Nitelikli bir okuduğunu anlama süreci; her bir sözcüğün bağımsız bir şekilde tanınması, seslendirilmesi ve metnin oluşturan paragraf ve cümlelerin anlaşılması ile mümkündür. Okunan bir metnin anlaşılabilmesi için sözcüklerin okur tarafından tanınması gerekir. Kelimler için ise kelimeyi oluşturan seslerin farkında olunmalıdır. Okuma becerilerinin geliştirilmesinde kelimenin tanınması önemli bir aşamadır ve anlama için kritik olarak kabul edilmektedir. Ancak anlama için tek başına yeterli değildir. Zihin bir yandan kelimeyi tanımaya çalışırken bir yandan da anlamlandırma sürecine girer. Birey, kelime tanıma sürecini kısa ve hızlı bir sürede gerçekleştirirse anlama sürecine zihinsel olarak daha fazla enerji ve zaman ayırabilir. Yani okurun bilişsel kapasitesini daha çok anlama süreci için kullanabilmesi için kelime tanıma (kod çözme) sürecini hızlı ve etkin bir şekilde yapabilmelidir. Bu yüzden öğrencilerin sözcük tanıma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Sözcük Bilgisi: Araştırmalar, okuduğunu daha iyi anlama becerisine sahip olanların daha geniş bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sebeple çocukların kelime hazneleri geliştirilmelidir. Çocuklara kelime çeşitliliği bakımından zengin metinler sunmak kelime haznelerine katkı sunacaktır.

Yaşam Bilgisi: Okuduğunu anlama süreci bireyin dünyaya, yaşama dair bilgilerinden etkilenmektedir. Yani okuduklarına dair ön bilgilere sahip bireyler, bu bilgilerden yoksun kişilere göre daha iyi anlama becerisine sahiptir. Ancak sorgulayıcı bir biçimde okuma yapıldığında bu mümkündür. Yani her okur ön bilgileriyle okuduklarını ilişkilendirme becerisini sahip olmayabilir. Bu beceri, okuma sorgulayıcı bir biçimde yapıldığında kazanılır ve gelişir. Okur, okuduğunu olduğu gibi kabul etmemeli, sorgulamalıdır. Okuyucular, ön bilgileriyle okudukları arasında bağlantı kurmaya teşvik edilmelidir.

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuduğunu anlama stratejilerini kullanmak okuduğunu anlama gücünü arttırmaktadır. Nitelikli okur, niçin okuduğunu bilen ve okuma süreci boyunca aktif olan okurdur. Okuma sürecinden önce okuma amacına dair sorular oluşturan, okudukları ve ön bilgiler arasında bağlantı kuran ve yeni öğrendikleri doğrultusunda önceki bilgilerini düzenleyen, okuduklarına dair tahminlerde bulunan, not tutan, önemli bilgilerin altını çizen ve gerektiğinde yeniden okuyan okur; okuduğunu anlama stratejilerini uygulayan okurdur. Okur, okuma sürecinde öğretmene bağımlı olmamalı bu stratejileri bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmelidir. Ancak genç okurlar bu stratejileri kullanma

bilgisine sahip değiller. Bu yüzden okullarda öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı öğretilmelidir.

İzleme: Okur, okuyacağı materyalin ne kadar çaba gerektirdiğinin farkında olmalıdır. Okuma sürecinde kendisini izlemeli, kod çözme ya da anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda kendisini denetlemelidir. Bu da ancak okuma sürecinde sorular sormakla mümkündür. Ayrıca okur, okunan metinde sunulan bilgiler karmaşık ve anlaşılmaz geldiğinde nasıl bir yol izleyeceğiyle ilgili bilgi sahibi olmalıdır.

Özetle okuma, yazılı olanın ardındaki duygu ve düşüncenin kavranıp çözümlenmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Okunanı değerlendirilmesini de gerektiren bu sürecin ruhsal, zihinsel ve fizyolojik yanları bulunmaktadır. Okuma eyleminin özellikleri şöyle genellenebilir (Sever, 2015):

- Okuma, bir etkileşim sürecidir.
- Okuma, bir kavrama sürecidir.
- Okuma, bilgi ve beceri edinme yani öğrenme sürecidir.
- Okuma; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yanları olan bir ilerleme sürecidir.

2.2.1. Okumanın Amaçları

Okuma, insanların yaşamları boyunca öğrenmek ve keyif almak için başvurdukları bir yoldur. İlköğretimin ilk yıllarında okumayı öğrenmek eğitimin temel amaçlarından biriyken daha sonra okuma, öğrenme için bir araca dönüşmektedir (Dilidüzgün ve diğ., 2020; Karasakaloğlu ve diğ., 2013). Bu durum, geçmişle ve bugünle sınırlı değildir. İnsanlar gelecekte de bilgiye ulaşmak için okumaktan faydalanacaklardır ve okuma en temel araç olma özelliğini koruyacaktır (Akçamete, 1990). Okuma; keyif ve bilgi kaynağı olabileceği gibi statü elde etmek, bir ders görevini yerine getirmek ya da sosyal etkileşim sağlamak amacıyla da yapılabilir (Nolen, 2007). Amacı ne olursa olsun okuma, belirli bir amaç doğrultusunda yapılmalıdır. Ancak o zaman okumanın bilinçli bir eylem olarak yerine getirildiğinden bahsedilebilir. Birey bu bilince eğitim yoluyla ulaşabilir (İşeri, 1998). Özsoy'a (1987) göre amacına göre okuma, aralarında hiyerarşi bulunan üç türe ayrılır (Akt. Bircan ve Tekin, 1989):

Gelişimsel Okuma: En temel anlamıyla okumanın öğretilmesi ya da öğrenilmesidir.

Görevsel Okuma: Bir konuda ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlamak için yapılan okumadır.

Zevksel Okuma: Bireyin keyif almak için yaptığı okumadır.

Okur, bir metni bilinçli ya da bilinçsizce birtakım kararlar alarak okumaya başlar. Okuma eylemi öncesinden alınmış bu kararlardan biri de okumanın hangi amaçla yapılacağıdır.

Günlük bir gazete, bir roman ya da akademik bir metin farklı amaçlarla okunur. Bazı kaynakları bilgiye ulaşmak için okurken bazılarını zamanımızı daha keyifli hale getirmek için okuruz. Okuma eylemi genel olarak dört amaç için yapılır (Grabe ve Stoller, 2011):

Basit bilgilere ulaşmak ve göz gezdirerek yapılan okuma: Bir metin içerisinde basit düzeyde bilgilere ulaşmak için metinde belirli sözcüklerin taranarak yapıldığı okuma türüdür. Sık yapılan bir okuma türüdür. Göz gezdirerek yapılan okumada ise metinden gerekli bilgilerin metnin hangi bölümünde yer aldığı tahmin edilerek metnin o kısımlarının okunduğu okuma türüdür.

Metinler aracılığıyla öğrenmek için yapılan okuma: Uzmanlık gerektiren ya da akademik durumlarda tercih edilen bir okuma türüdür. Yavaş bir hızda ilerleyen bir okuma türüdür.

Farklı bilgileri sentezlemek, yazmak ve eleştirmek için yapılan okuma: Farklı kaynaklardan edinilen, birbiriyle çelişen ya da birbirini destekleyen bilgilerin birleştirilmesi ve yeniden yapılandırılması için yapılan okuma türüdür. Eleştirmek ya da yazmak için yapılan okumalar da bu amaca hizmet eder.

Anlamak için okuma: Anlamak amacıyla yapılan okuma, diğer okuma amaçlarının temelini oluşturan ve onları destekleyen bir okuma türüdür. Çünkü okumanın esas amacı anlamaktır.

Okuma alanında araştırma yapan araştırmacılar ve öğretmenler hem keyifli vakit geçirmek için hem de öğrenme amaçlı yapılan okumaların öğrencilerin okuma becerileri ve akademik başarıları üzerinde güçlü bir olumlu etki yarattığını ifade etmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin bu iki amaç doğrultusunda okumaları istenmektedir (Mokhtari ve diğ., 2009). Okumanın sınırsız bir öğrenme aracı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken temel ilkeler vardır (Güneş, 2017):

Okumak, yazılı olanın anlamını araştırmaktır: Okunanların sorgulanması ve okunanlar üzerinden yeni anlamların oluşturulması kast edilmektedir. Birey okurken okuduklarıyla ilgili ön öğrenmelerinden de faydalanarak tahminler yapmaktadır. Okur, tahminlerinin doğrulu konusunda araştırma yapmalıdır.

Okumak, okuma esnasında edinilen bilgilerin zihinde işlenmesidir: Okurun zihni okuma esnasında aktif olarak çalışmaktadır. Yani okur, pasif bir alıcı konumunda değildir. Okunanlar birtakım zihinsel işlemlerden geçmektedir. Okunanlar; çözümlenir, anlamlandırılır, ön bilgilerle ilişkilendirilir ve yorumlanır.

Okumak, okurun okuduklarına istekli olarak katkı sağlamasıdır: Okur, yazılı olanı çözümleyerek verilen bilgiyi anlamakla kalmaz, okuduklarını ön öğrenmeleriyle birleştirerek bilgiyi genişletir ve yeni anlamlar üretir.

Okumak, anlamı yeniden yapılandırmaktır: Okuma; bir amaç doğrultusunda yapılır, okur bu esnasında bazı sorulara cevaplar bulur, var olan bilginin çerçevesini genişletir.

Okumak, sorgulamaktır: Okur, okumayla birlikte hem daha önce sahip olduğu bilgiyi hem de okuduğu materyalde sunulan bilgiyi sorgular. Yani okur, okuma sürecinde hem kendini hem de dünyayı sorgulamaktadır.

Okumak, okurun hem kendisini hem de okuma sürecini kontrol etmesidir: Kontrol etme süreci okuma öncesi başlar. Okur öncesinde sorular hazırlar ve bir amaç doğrultusunda okuma eylemini gerçekleştirir. Okur, dışarıdan bir gözle sorulara ilişkin ulaştığı ya da ulaşamadığı cevaplara ilişkin değerlendirmeler ve okuduklarıyla ilgili yorumlar yapar.

Okuma ve eğitim arasındaki sıkı ilişki herkes tarafından kabul görmüş bir gerçekliktir. Bu ilişki okumayı da eğitim gibi yaşamın merkezine oturtmaktadır. Elbette eğitim, okul ve programla sınırlandırılamayacak kapsamlı bir süreçtir. Bu anlamda okuma da eğitimden söz edilen her mecrada varlığını ve etkisini sürdürme imkanına sahiptir. Bireyin yeni şeyler öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve yaşamı keşfetmesinde okumanın öncelikli yeri yadsınamaz (Alver, 2005). İlköğretim yılları, öğrencilerin okuma becerilerini kazanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü derslerde ve farklı alanlarda başarılı olmanın yolu okuma becerilerine sahip olmaktan geçmektedir. Bu yüzden okula başlayan bir öğrenciye ilk olarak okuma eğitimi verilir ve yıllar ilerledikçe çocukların okuma becerilerini daha iyi bir şekilde geliştirmeleri istenmektedir. Okuma becerilerine sahip olmak, çocuklara okuldaki derslerinin yanı sıra kişisel ve toplumsal hayatlarına da katkılar sunmaktadır (Güneş, 2021). Okuyan bireyler, düşünsel açıdan zengin, iletişimleri güçlü, farklı durumlar arasında bağlantı kurabilen, kendine yeten ve bu yeterlilikleriyle özgüven sahibi olan insanlardır. İçinde bulundukları toplumda saygı görürler ve kendilerini eksik hissetmedikleri için olumsuz duygulara kapılmazlar. Toplumsal açıdan ise okuyan bireyler; toplumu ve dolayısıyla kendisini, ülkesini ilgilendiren konularda doğru tercihler yapma olasılıkları daha yüksek bireylere dönüşmektedirler (Akyol, 2020b).

Okuma öğretiminin en temel amacı bireyin okuduğunu anlaması, metinde verilmek istenen mesajı görmesidir. Bu esas amacın yanı sıra okuma öğretiminin farklı disiplinler ve öğretimi alan bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre çeşitli amaçları vardır. Ancak okuma öğretiminde hedeflenen bazı amaçlar ortaktır. Bu ortak amaçlar şu şekilde listelenebilir (Aytaş, 2003; Demirel, 2021):

- Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma biçimlerini geliştirirken okuduklarını hızlı ve doğru anlamalarını sağlamak
- Öğrencilerde okumayı alışkanlığa dönüştürmek
- Okumanın kişide keyif alınan bir eyleme dönüşmesini sağlamak, öğrencilerde boş vakitlerini okumayla geçirmelerini sağlayacak isteği yaratmak
- Öğrencilerde farklı konularda okuma ilgi ve merakı geliştirerek kişinin sahip olduğu sözcük dağarcığını geliştirmek
- Okumanın bilgiye ulaşma yollarından biri olarak görülmesini sağlamak
- Kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesinde edebi metinlerin katkısının fark edilmesini ve okunmasını sağlamak
- Öğrencilerde kitap sevgisi oluşturmak ve kitap edinme isteği uyandırmak
- Öğrencilerin bir ülkü oluşturmalarına ve olumlu kişilik geliştirmelerine katkı sunmak
- Öğrencilerde estetik kaygılar yaratmak ve bu konu üzerine düşündürmeye sevk etmek
- İlk gençlik yıllarından bulunan öğrencilerin enerjilerinin kıymetli ve faydalı şeylere kanalize olmasını sağlamak
- Öğrencilerin farklı konularda okumalarını ağlayarak farklı yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlamak

2.2.2. Okumanın Önemi

Okuma, yazılı olanın seslendirilmesi ve aktarılanın anlaşılmasından daha fazlasıdır. Okuma ve yazma, yazar ile okur arasında bir etkileşim aracı olmakla beraber insanlığın mirasının korunmasının ve geliştirilmesinin de güvencesidir. Bilginin toplumsallaşması ve küreselleşmesi için iletişim aracıdır. İnsan, sahip olduğu bilgi birikiminin büyük kısmını okuma aracılığıyla elde etmiştir. Bireyin anlama gücü ve bilgi kapasitesi okuma yoluyla gelişmekte ve zenginleşmektedir. Birey için entelektüelliğin temeli olan okuma, ülkeler ve toplumlar için de bir güçtür. Gelişmiş ülkeler, insanlarının okuma problemlerine öncelik vermişlerdir (Gönen ve diğ., 2004). Çünkü okuma oranı, bir milletin gelişmişlik göstergelerinden biridir. Az gelişmiş ülkelere bakıldığında gelişme yolunda attıkları ilk adımlardan biri toplumu okumaya yönlendirmek ve okumanın bir alışkanlığa dönüşmesini sağlamaktır (Balcı, 2016; Bircan ve Tekin, 1989).

Okuma bireylerin zihin, dil ve sosyal gelişimlerinin daha hızlı bir şekilde gelişmesine katkı sunar. Bununla birlikte okumanın bireye sağladığı birçok fayda vardır (Güneş, 2017):

- Bireyin bilgiye kısa sürede ulaşmasını ve öğrenmeyi sürdürmesini sağlar.
- Bireyin aktif bir şekilde öğrenmesini sağlar.
- Günlük yaşamda başarılı olmasına katkı sağlar.
- İletişim kurma becerilerini geliştirir.
- Bilinçli kararlar vermesini sağar.

2.2.3. Okuma Türleri

Okuma türünün seçimi okurun ilgi, ihtiyaç ve amacı doğrultusunda değişebilir. Bu seçimi etkileyen birçok etken vardır (Aydın, 2020). Literatür incelendiğinde okuma türleri farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Bazı kaynaklarda sadece sesli ve sessiz okuma olarak ele alınırken bazı kaynaklarda bu iki türe ek olarak farklı okuma türlerine de değinilmektedir. Arıcı'ya (2018) göre böyle olmasının kaynağı okumanın anlam olarak mı yoksa şekil olarak mı ele alınacağıyla ilgilidir. Kaynaklarda geçen okuma türleri genel olarak şunlardır: sesli, sessiz, yarı sesli, inşat, göz atarak, tahmin ederek, güdümlü, tartışarak, soru sorarak, eleştirel, anlamlı, serbest, rehberle, toplu, okuma tiyatrosu, metinler arası, paylaşmalı, eşli, ekran, görsel, yazınsal, hızlı, seçmeli, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, sürekli, söz korosu (Arıcı, 2018; Demirel, 2021; Göçer, 2019; Karadağ ve Yurdakul, 2020; Kavcar ve diğ., 2016; Öz, 2011; Söylemez, 2015).

Güneş (2021) araştırmasında okumanın çeşitli açılara göre farklı türlere ayrıldığını belirtmekte ve okuma türlerini kriterlere göre sistematik bir biçimde gruplandırmaktadır. Buna göre okurun amacına (keyif almak, bilgi edinmek vb.) ve uyguladığı yönteme (sesli, sessiz okuma vb.), kullanılan okuma aracına (kitap, dijital araç vb.), göz hareketlerine (çapraz ve zikzak okuma vb.) ve kaç kişiyle yapıldığına (tek, birlikte okuma vb.) göre okuma türleri bulunmaktadır. Okuma türleri arasında kaynaklarda daha çok üzerinde durulan ve vurgulanan okuma türü eleştirel okumadır. Eleştirel okuma, diğer okuma becerilerinden tamamıyla ayrılmayan aksine onlarla tamamlanan bir okuma biçimidir. Örneğin bir metnin eleştirel olarak okunabilmesi için metindeki sözcüklerin anlam ve kullanımına vakıf olunması, metnin anlaşılması ve yorumlanabilmesi gerekmektedir (Wolf ve diğ., 1968).

2.3. ELEŞTİREL OKUMA

Bilginin hızla yayıldığı günümüzde bireylerden beklenen ulaştığı bilgi ve kaynaklarını olduğu gibi doğru kabul etmesi değil; irdeleyerek, farklı kaynaklarla karşılaştırarak ve eleştirel bir yaklaşımla bilgiyi yorumlaması ve değerlendirmesidir (Karadeniz, 2014; Karasakaloğlu ve

Bulut, 2012). Bunları ise bağımsız düşünebilen, yeni görüşlere karşı esnek, farklı fikirler arasındaki ayrımları görebilen ve farklı fikirleri bir araya getirebilen, karar alma sorumluluğuna sahip bireylerin yapması mümkündür. Bireye bu becerileri kazandıracak olan ise okuma eylemini etkili bir şekilde yapabilmesidir (Aktaş Çam, 2015).

Okumanın öğrenilmesi başlangıçta bir amaç iken daha sonra okumak yeni şeyler öğrenmek için bir araca dönüşür ve bu araç ne kadar etkili kullanılırsa bireyin bilgi ve düşünce dünyası o denli gelişir ve zenginleşir. Yani basılı sembolleri çözme ve bir anlam çıkarma süreci olan okumanın bireyin yaşamına her anlamda daha fazla katkı sağlayabilmesi için okuma eyleminin daha işlevsel yapılması, okuduğunu anlamayla sınırlı kalmaması gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2008). Nitelikli okuma, okurun okuduklarına karşı yoğun bir dikkat ve şüphe içinde olduğu ve okuduklarına hâkim olduğu okuma türüdür. Okunanın sorgulanmadan olduğu gibi kabul ya da reddedildiği, okunan metnin içerik ve üslubuna hâkim olunmadığı, dikkatsiz bir biçimde yapılan okuma ile elde edilen bilginin içinde bulunduğumuz yüzyılın ihtiyacına cevap verecek bilgi olduğu düşünülemez (Çifçi, 2006). Bu doğrultuda bireyden bir metni okurken eleştirel bir yaklaşımla yazarın amacını ve bakış açısını ortaya koyması, okuduklarından çıkarımlar yapması, görüşler ve olguları ayırt etmesi, neden sonuç ilişkisini kurması, farklı görüşleri karşılaştırması ve bilgiyi farklı kaynaklardan araştırması beklenir. (Aktaş Çam, 2015). Bu becerileri barındıran okuma türü ise eleştirel okumadır (Abd Kadir ve diğ., 2014; Aydın, 2020; Aktaş Çam, 2015; Collins, 1993; Darch ve Kameenui, 1987; Diman ve diğ., 2010; Epçaçan, 2012; Karadeniz, 2014; Karatay, 2018; Kurland, 2000; Özensoy, 2011; Pardede, 2007; Şahin, 2019). Eleştirel okuma, literatürde çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır ve bu tanımların özü birbirini desteklemekte ve tamamlamaktadır. Bazı tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

Eleştirel okuma; okurun okumak üzere seçtiği materyali içerik ve üslup olarak analiz ettiği, yargılar oluşturduğu ve değerlendirdiği okuma biçimidir (Wolf ve diğ., 1968).

Eleştirel okumayı anlama eğitiminin bir yönü olarak ifade eden Darch ve Kameenui (1987) eleştirel okumayı; okurun yazarın amacının ve konuya yaklaşımının farkında olduğu, metinde yer alan bilgilerin gerçek mi yoksa görüş mü olduğunu ayırt ettiği, çıkarımlar yaptığı ve yargılarda bulunduğu okuma türü olarak tanımlamaktadırlar.

Eleştirel okumayı, analitik bir etkinlik olarak ifade eden Kurland'a (2000) göre eleştirel okuma; metnin bilgi, değer, varsayım ve üslup gibi unsurlarının örüntülerini tespit etmek için okunmasıdır.

Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını bilgi ve deneyim süzgeçlerinden geçirerek daha iyi, doğru ve güzele ulaşma çabası ve nihayetinde ortaya nitelikli zihinsel bir ürün çıkarma etkinliğidir (Çifçi, 2006).

Eleştirel okuma; bir metnin ne anlattığının, anlattığının ne anlama geldiğinin, metnin içeriğinin, üslubunun ve yazarın yaklaşımının incelendiği ve ifade edildiği okuma biçimidir (Diman ve diğ., 2010).

Eleştirel okuma; bireyin okuduklarıyla ön öğrenmeleri arasında bağlantılar kurduğu, edindiği yeni bilgilerle ön bilgilerini karşılaştırdığı ve nihayetinde okuduklarını sağlam bir temele oturttuğu okuma biçimidir (Epçaçan, 2012).

Eleştirel okuma, okunan metni anlamak ve yeni bir anlam inşa etmenin ötesinde, tepkide bulunma ve sorgulayan bir yaklaşımla anlam oluşturma sürecidir (Ateş, 2013).

Eleştirel okuma, okurun metnin konusu ve metinde sunulan bilginin geçerli ve güvenilir olup olmadığı konusunda bir yargıya vardığı, yazarın ele aldığı konuya yaklaşımını ve tutumunu fark ettiği, metinde yer alan olgu ve görüşleri ayırt edebildiği ve çıkarımlarda bulunabildiği bir okuma türüdür (Aktaş Çam, 2015; Karatay, 2018).

Eleştirel okuma, okuyucunun okuduğu her şeye karşı derin bir şüphe içinde olması, suçlayıcı ve düşmanca bir tavır takınması olarak anlaşılmamalıdır. Eleştirel okumada okuyucu okuduğunu olduğu gibi kabul etme davranışından uzaktır ancak taşıdığı şüphe dengelidir. Eleştirel okur, okuduklarını sadece çürütmek için argümanları arayışına girmez, destekleyici argümanlara ulaşmak da eleştirel okurun eylemlerinden biridir (Wheeler, 2007). Eleştirel okuma, yazarın vermeye çalıştığı mesajın altında yatan niyetlerin sorgulanmasını ve konu ile ilgili geçerli ölçütler doğrultusunda rasyonel yargıların oluşturulmasını gerektirir (Wolf ve diğ., 1968). Eleştirel okumanın dört temel kavramı vardır (Çifçi, 2006):

Dikkat: Birey okuma etkinliğini gerçekleştirirken dikkatini okuduğu metne yoğunlaştırmalıdır. Bu sayede okuduklarını yanlış anlaması ve yorumlaması söz konusu olmaz. Ayrıca yazarın tutumunu, duruşunu, metindeki hataları ve çelişkileri ancak dikkatli bir şekilde yapılan okuma ile fark edebilir.

Şüphe: Şüphe edinilen bilginin güvenilir ve geçerli olup olmadığının ortaya çıkarılmasına katkı sunan önemli bir özelliktir. Birey sadece okuduklarında yer alan bilgiye değil kendisinin sahip olduğu bilgiye de şüpheyle yaklaşabilmeli ve yanılma ihtimalini hesaba katabilmelidir. Okur, güvenilir kanıtlara ulaştığında şüphe kendiliğinden ortadan kalkar.

Soru: Eleştirel okur, okumanın her aşamasında sorular sorarak okuma sürecini gerçekleştirir. Bu sorular tesadüfen ve bireyin tercihine göre oluşmaz, ilköğretimin ilk

yıllarında okuma eğitimiyle hangi soruların ne zaman sorulacağı okura öğretilir. Sorular okura ön yargılarını yıkmasını, verilenleri olduğu gibi kabul etmemesini ve kendi kabul ve redlerini oluşturmasını sağlar.

Yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olma: Eleştirel okur, kendi düşünme ve öğrenme sürecinin bilincinde, öğrenme sürecini destekleyen ve engelleyen faktörlerin farkındadır. Bir metni okurken üst bilişsel okuma stratejilerini kullanabilir.

2.3.1. Eleştirel Okuma Süreci

Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin okumaya uygulanmasıdır (Criscuolo, 1965; Pardede, 2007). Eleştirel düşünme; okuma, yazma ve dinleme becerilerinin de eleştirel bir şekilde yapılmasını gerektiren geniş bir kavramdır. Okuma etkinliğinin eleştirel bir şekilde yapılması yani eleştirel okuma, diğer dil becerileriyle kıyaslandığında bireye eleştirel bir bakışın kazandırılmasında daha temel bir basamağa denk düşer. Çünkü hala edinilen bilgilerin çoğunluğu okuma yoluyla elde etmektedir. (Karadeniz, 2014).

Okumanın temel amacı okuduğunu anlamaktır. Okuduğunu anlamanın belirli aşamaları vardır ve eleştirel okuma da bu akışın önemli bir parçasıdır. İlk aşamada, yazılı olanın kavranması ve ikinci aşamada okunandan daha derin anlamların çıkarılması esasken eleştirel okumanın gerçekleştiği üçüncü aşamada artık okurun pasif alıcı olmaktan sıyrıldığı okuduklarını değerlendirdiği ve yargıladığı bir aşama söz konusudur (Criscuolo, 1965). Eleştirel okuma için okuduğunu anlamak bir koşuldur sadece. Bireyin eleştirel okuma için gerekli olan adımları yerine getirebilmesi için en temelde okuduğunu anlaması gereklidir. Bireyin anlamadığı bir bilgiyi sorgulaması ve değerlendirmesi mümkün değildir (Aşılıoğlu, 2008). Pardede (2007) eleştirel okuma sürecinin adımlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Yazarın vermeye çalıştığı mesajı anlamak, metnin ana fikrini belirlemek
- Yazarın varsayımlarını fark etmek, bu varsayımları analiz ederek varsayımların doğruluğunu ve tutarlılığını çözümlemek
- Yazarın üslubundan ve söyleyiş tarzından hareketle imalarını, açıkça söylenmeyenleri tespit etmek
- Metinde sunulanları farklı kaynaklarla karşılaştırmak

Her biri farklı zihinsel süreçler gerektiren birçok okuma yöntemi vardır. Diğer okuma yöntemleriyle kıyaslandığında eleştirel okuma daha çok çaba ve zaman gerektiren bir okuma biçimidir. Çünkü eleştirel okuma okunanın kavranmasını, analiz edilmesini ve

değerlendirilmesini gerektirir. Zihnin okuma sırasında aktif olma durumu, okuma eyleminin bitmesiyle sona ermez. Okuma sonrasında zihin okunanların araştırılması, incelenmesi ve değerlendirilmesiyle meşgul olur. Okunanlar koşulsuz bir şekilde doğru kabul edilmez ve ezberlenmez. Eleştirel okur, okuduklarının sunulma biçimine, yazarın üslubuna, bilginin nasıl desteklendiğine dikkat eder (Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma daha fazla zaman ve çaba gerektiren bir okumadır ancak derinlemesine ve kalıcı öğrenmeler sağlar. Bireyin amacı doğrultusunda farklı yöntemleri kullanmayı bilmesi gerekmektedir. Eleştirel okuma ile bilgi edinmek için okuma arasında şu farklılıklar vardır (Wheeler, 2007):

Hedefler farklıdır: Bilgi edinmek için okumada kaynağın güvenilir olduğu kabul edilir ve gerçeğe ulaşılmaya çalışılır. Argümana ihtiyaç yoktur. Ancak eleştirel okumada argümanlar da bilgi kadar değerlidir. Eleştirel okur ulaştığı bilgiye karşı kuşku taşır ve argümanların niteliğini önemser.

Farklı teknik ve stratejiler gerektirirler: Okurun hedefi ham bir veriyi öğrenmekse tekrar yöntemiyle amacına ulaşabilir. Ancak okur bir makaleyi derinlemesine okumak istiyorsa metni bir mantık dahilinde bölümlere ayırarak okuduklarını sorgular, her bölümün argümanlarını analiz eder ve bulguları genişletir.

Farklı zihinsel süreçler kullanılır: Bilgi edinmek için yapılan okuma esnasında okur pasiftir, verilen bilgiyi ezberler ve özümser. İlişkiler ya da argümanlara odaklanılmaz. Ancak eleştirel okumada okur aktiftir. Aktif olma durumu okuma eyleminden önce başlar ve okuma eylemi bittikten sonra da devam eder. Eleştirel okur, okuduğu metne odaklanır; metindeki ilişkileri, argümanları analiz eder ve çeşitli açılardan değerlendirir.

Farklı okur tipleri yaratılır: Bilgi edinmek için yapılan okuma sonundan toplumda "akıllı kitap" olarak anılan okur tipleri oluşur. Bu okuma sonucunda çok sayıda kitap okumuş ve dolayısıyla zihni birçok bilgiyle dolu olan bir okur meydana gelir. Eleştirel okuma ise bilinçli, farklı görüşlere açık, yaratıcı, esnek ve zengin bir iç görüye sahip okur yaratır.

İhtiyaç duydukları anlayışa göre farklılaşırlar: Bilgi edinmek için yapılan okuma, temel okuma becerisidir. Eleştirel okuma ise daha üst düzey bir okuma becerisidir. Bilgi edinmek için yapılan okuma, okurun okuduklarını pasif bir şekilde anlamasına dayanırken eleştirel okumada okur okuduklarını derinlemesine düşünür ve sorgular.

2.3.2. Eleştirel Okur ve Eleştirel Okuma Becerileri

Eleştirel okuma, okunanın yorumlanması ve değerlendirilmesinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektiren kritik bir süreçtir. Okunan materyal üzerine düşünme ve bir tepkide bulunma yeteneği, okumada kavramanın ve ayırt etmenin temelini oluşturmaktadır. Bireyin okuduklarına tamamen ya da kısmen, katılma ya da katılmaması onun tercihine bağlıdır. Ancak beklenen bireyin bu tercihleri okuma sürecine dahil olarak ve bilinçli bir şekilde yapmasıdır. Bu da eleştirel okuma ile mümkündür (Criscuolo, 1965). Eleştirel okur, okuma sürecinin kendisinden kaynaklı boyutları olduğunun da farkındadır. Yargılarının, inançlarının, kabullerinin ve bakış açısının okuduklarından anlam çıkartma sürecine etkisinin bilincindedir. Okuma sürecinde kendisine "Bu konudaki görüşüm yanlış olabilir mi?", "Başka bir kültürde yetişmiş olsaydım yaklaşımım ne olurdu?", "Bana bu değerlendirmeyi yaptıran unsurlar neler olabilir?" gibi sorular sorarak ön yargılarından arınmaya ve nesnel bir bakış açısıyla okuma etkinliğini sürdürmeye çalışır (Aşılıoğlu, 2008).Bir metin, eleştirel olmayan bir okuyucu için gerçek bilgi kaynağıdır ve eleştirel olmayan okuyucular metinlerden edindikleri bu "gerçek bilgileri" ezberleme eğilimi taşırlar. Ancak eleştirel bir okur, bir metinde sadece ne söylendiğiyle değil onun nasıl söylendiğiyle de ilgilenir. Çünkü eleştirel bir okur, bir metinde yer alan bilginin gerçeğin sadece bir boyutu olduğunu ve bunun nasıl ele alındığının da yazarın yaklaşımıyla ilgili olduğunun farkındadır. Eleştirel okur, bir konunun çok çeşitli yaklaşımlarla sunulabileceğini bilen okurdur (Kurland, 2000). Eleştirel bir okurun göstermesi beklenen davranışlar şunlardır (Collins, 1993; Criscuolo, 1965; Öztürk ve diğ., 2014; Tomasek, 2009):

- Okudukları ile önceki bilgileri ve yaşam deneyimleri arasındaki ilgi kurar, okuduklarını farklı kaynaklarla karşılaştırır ve çıkarımlarda bulunur.
- Farklı kaynaklardan edindiği bilgilerin ilgili yönlerini bir araya getirerek genellemeler ortaya koyar ve bu bilgilere mantıklı yorumlar getirir.
- Yorumlarını ön bilgi ve deneyimleri doğrultusunda test eder.
- Önemli soru ve sorunları gündeme getirir.
- Hipotezlerini ve sonuçlarını inceler.
- Yaşam içerisinde herhangi bir problemle karşılaştığında çözüme ulaşmada okumadan bir araç olarak yararlanır.
- İletişim kurarken okuduklarından yararlanır
- Okumayı keyifli bir etkinliğe dönüştürür ve okuduklarını edebi olarak değerlendirir.
- Okuduklarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır ve olduklarını değerlendirir.

Eleştirel okuma, okurun okuma sürecinde metne yönelik sorular sormayı sürdürmesidir (Arıcı, 2018; Collins, 1993; Criscuolo, 1965; Çiftçi, 2006; Özdemir, 1995; Tomasek, 2009). Eleştirel okur; okumanın her aşamasında okuduklarına karşı sorgulayıcı bir tutum içine girer, okuduklarıyla ilgili yorum yapar, yargılarda bulunur (Collins, 1993). Ancak okurun soru sormayı etkili bir şekilde uygulayabilmesi için bazı kavramların bilgisine ve alt becerilere sahip olması gerekmektedir (Pardede, 2007). Eleştirel okumanın gerçekleşmesi için okurun sahip olması gereken beceriler şunlardır (Ateş, 2013; Karabay, 2013; Karatay, 2018; Kurland, 2000; Pardede, 2007):

- Gerçek ve görüşü ayırt edebilir.
- Sözcüklerin çağrışımlarını yorumlayabilir.
- Propaganda araçlarını belirleyebilir.
- Metinde konu ile ilgili bilgileri ilgili olmayanlardan ayırt edebilir.
- Yazarın konu ile ilgili yeterliliğini, konuya bakış açısını, tutumunu, kabul ve redlerini fark edebilir ve bunları değerlendirebilir.
- Metinde ele alınan konunun yanlış, netliğe kavuşturulmayan ve çelişkili olan yanlarını görebilir.
- Metinden edindiği bilgilerle önceki bilgileri arasında ilişki kurabilir.
- Yazarın görüşleriyle kendi görüşlerini karşılaştırabilir ve yazarın görüşlerinin ne derece tatmin edici olduğunu ve beklentileri karşıladığını ortaya koyabilir.
- İstatiksel verileri okuyup yorumlayabilir.
- Okuduklarından çıkarımlar yapabilir.
- Metinde sunulan argümanları analiz edebilir ve bunları değerlendirebilir.
- Metinde sunulan kanıtların ikna ediciliğini değerlendirebilir.

Eleştirel okuma; okunanın sorgulanması, farklı kaynaklarla karşılaştırılması, yorumlanması ve değerlendirilmesine dayanan bir okuma biçimi olduğu için üst düzey

düşünme becerilerinin işe koşulmasını gerektirmektedir (Carr, 1988; Collins, 1993; Şahin, 2019). Dogmatik eğilimlere sahip olma, yazılı ve basılı olana kutsallık atfetme ve koşulsuz kabul etme, kendi görüşünü her durumda üstün ve doğru görme bireyin eleştirel okur olmasının önündeki engellerdir (Çifçi, 2006). Eleştirel okuma, bireylerin itaatkâr okurlar olmalarını engelleyen bir okuma biçimidir. Eleştirel okuma becerileriyle donatılmamış bireyler kalıpların dışında düşünemez, yazarın ortaya attıklarına karşı bir duruş sergileyemez ve meydan okuyamaz. Bunun bir sonucu olarak da okuduklarını olduğu gibi kabul eden pasif öğrenenlere dönüşürler (Abd Kadir ve diğ., 2014).

2.3.3. Eleştirel Okumanın Önemi

İletişim araçlarının artması, bir yanıyla yaşamı kolaylaştırıp zenginleştirirken diğer yanıyla bireyi eksik ve yanlış bilgilerle yanlışlara ve yanılgılara sürüklemektedir (Özensoy, 2011). Eski insanlar için mesele bilgiye ulaşmakken günümüz insanları için asıl mesele bilgiye ulaşmaktan ziyade güvenilir bilgiye ulaşmaktır. Çünkü bilgi kaynaklarının sayısı her geçen gün artmakta ve bilgi büyük bir hızla yayılmaktadır. Bilgiye ulaşmak çok kolayken güvenilir bilgiye erişmek beceri istemektedir. Bireyden beklenen ulaştığı bilgileri sorgulaması, kaynağın güvenilirliğini sınaması, bilgiyi farklı kaynaklarla karşılaştırması ve nihayetinde eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmesidir. Bunu bireye sağlayacak olan ise eleştirel okuma becerisidir (Karadeniz, 2014).

İnsanlar hem okul ortamında hem de günlük yaşamlarının farklı alanlarında bilgi edinmek için okumak durumundadırlar (Ateş, 2013). Okumada anlamanın gerçekleşmesi ve yorumlanması okumanın eleştirel bir şekilde yapılmasına bağlıdır (Epçaçan, 2012). Eleştirel okuma, insanların sadece bir metne karşı eleştirel bir duruş içinde olmalarına değil kendi bilgi, düşünce ve dünya görüşlerini sorgulamalarına da hizmet eder (Hall ve Piazza, 2008). Eleştirel okuma, insanlara günlük yaşamda doğru tercihler yapmalarına yardımcı olur. Eleştirel okuma sayesinde bireyler kamusal alanlarda kendilerini ilgilendiren tartışmalara katılım sağlar, siyasi adaylar içerisinde doğru tercih yapar ve reklamların aldatıcı taraflarını tespit ederler. Çünkü eleştirel okuma; bir metindeki önyargıların, çelişkilerin, genellemelerin, yanlış bilgelerin ve yasa dışı sonuçların ayırt edilmesine dayalı bir okuma biçimidir (Akar ve diğ., 2016; Pardede, 2007).

Eleştirel okuma ile bilişsel öğrenme düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Yani bireyin eleştirel okuma düzeyi arttıkça bilişsel alanın üst basamaklarında yer alan öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenir (Aşılıoğlu, 2008; Özdemir, 2017). Boran'ın (2019) eleştirel okumaya

dayalı ders içi etkinliklerin öğrenmeye etkisini belirlemeyi amaçladığı yarı deneysel çalışması bu görüşü desteklemektedir. Son test puanlarına göre eleştirel okuma etkinliklerinin yapıldığı deney grubunun bilişsel alanın üst basamağındaki becerileri kullanmayı gerektiren alanlardaki başarılarında artış görülmüştür.

2.4. ÖZ YETERLİK ALGISI

Öz yeterlik; başarının, çevresel koşullar ile kişinin inanç ve davranışları arasındaki etkileşime bağlı olduğu varsayımına dayanan sosyal bilişsel teorinin bir parçasıdır (Bandura, 1986; akt Schunk, 2003). Teknik olarak "öz yeterlik algısı" şeklinde ifade edilen (Senemoğlu, 2020) öz yeterlik; insanın bir görevi yerine getirmek için gerekli etkinlikleri planlama ve hayata geçirmeye dair kendi yeteneklerine duyduğu inancı ifade eder (Bandura, 1997). Öz yeterlik, kişinin sahip olduğu beceri ve yetenekleri değil beceri ve yetenekleriyle farklı koşullarda yapabileceklerine dair inanç ve yargılarıdır (Sakız, 2013). Öz yeterlik yapısının özellikleri şu şekildedir (Zimmerman, 1995):

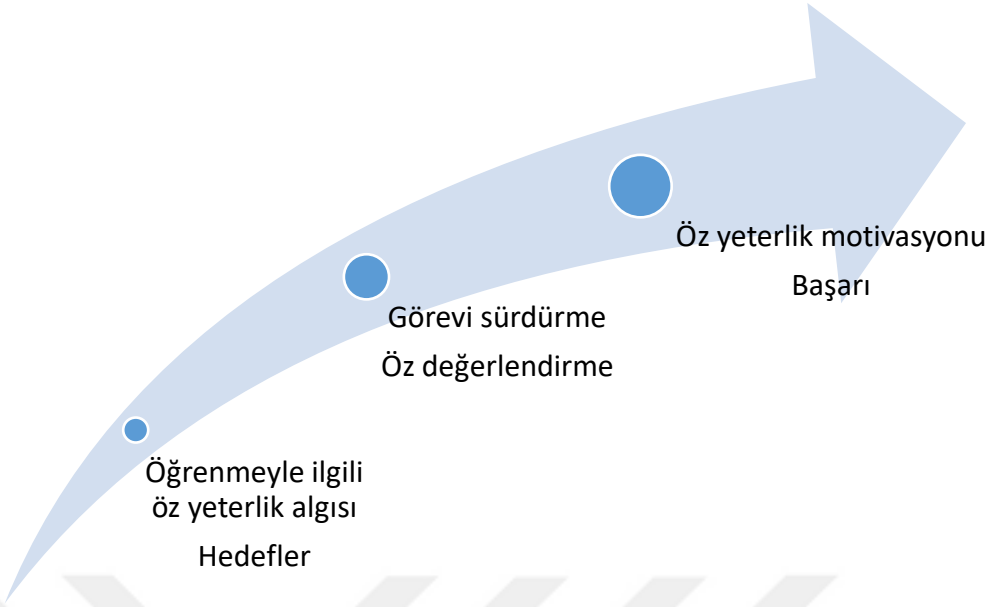
- Öz yeterlik, kişinin kendi kişisel ya da fiziksel özelliklerine dair genel duygu ve düşünceleri değil bir etkinliği, görevi yerine getirmeye dair kendi yeteneğiyle ilgili değerlendirmelerini içerir.
- Öz yeterlik, çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Kişi, alanlara göre farklı öz yeterlik algısına sahip olabilir. Matematik öz yeterlik algısı yüksek birinin okuma öz yeterlik algısı orta düzeyde olabilir.
- Öz yeterlik algısı bağlamdan etkilenir. İş birliğine dayalı öğretimin yapıldığı sınıf ortamında yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin öz yeterlik algısı rekabetçi sınıf ortamında değişebilir.
- Öz yeterlik algısı, normatif bir kritere değil performansla ilgili ustalık kriterine bağlıdır. Kişi, bir performans hakkında kendisini başkalarıyla kıyaslayarak ilerde ne kadar iyi olabileceğini değil bir performansı yerine getirmekle ilgili yeteneğinin düzeyine dair kesinlik bildiren yargılarda bulunur.

Düşük öz yeterlik algısı, kişilerin zorlu görevlerden kaçmalarına yol açar ve isteklerine, hedeflerine bağlılık geliştirmelerine engel olur. Bu kişiler, bir performansı yerine getirdikleri zaman bir zorlukla karşılaştıklarında o zorluğa odaklanıp üstesinden gelmek yerine kişisel niteliklerine ve olumsuz sonuçlara yoğunlaşırlar. Yüksek öz yeterlik algısına sahip insanlarda

durum tam tersi şekilde işlemektedir. Yeterliliğine ilişkin algısı yüksek insanlar, zorlu ve emek isteyen görevleri üstesinden gelinmesi gereken zorluklar olarak görürler. Bu anlayış, insanların etkinliklere katılmaya ve sorumluluk almaya teşvik eder. Yeterliliğine ilişkin algısı yüksek insanlar başarısızlığı kendi kişisel niteliklerine atfetmek ve pes etmek yerine çabalarını arttırır ve başarısızlığın kaynağını anlamaya odaklanırlar (Bandura, 1993; Epçaçan, 2008; Schunk, 1990; Zimmerman, 2000). Öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin genel özellikleri şunlardır (Sewel ve George, 2000):

- Öğrenme faaliyetlerine kendi istekleriyle katılırlar.
- Öğrenme sürecinde yüksek düzeyde çaba gösterirler.
- Öğrenme sürecinde hatalı bir strateji kullandıklarını fark ettiklerinde bunu terk ederler.
- Birden fazla öğrenme stratejisi kullanırlar.
- Başarıyı stratejik olarak gösterilen çaba ve yetecek ile açıklarlar.
- Başarısızlıklarının yanlış strateji kullanmaktan kaynaklı olduğunu düşünmeye eğilimlidirler.
- Öğrenme sürecinde bir zorlukla karşılaştıklarında direnç gösterirler, pes etmezler.
- Zorluklar karşısında panik olmazlar ve soğukkanlı bir şekilde baş ederler.
- Kendilerini zorlayacak görevleri tercih ederler.
- Bir başarısızlık durumu söz konusu olduğunda bu süreci hızlı bir şekilde toparlarlar.
- Hep daha yüksek hedeflere ulaşmayı amaç edinirler.,
- Öğrenmeye yönelik motivasyonları yüksektir.

Schunk (2003) öz yeterlik ile akademik öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi aşağıdaki modelle açıklamaktadır ve yapılan araştırmalar (Hoffman ve Spatariu, 2008; Metallidou ve Vlachou, 2007; Pajares ve Miller, 1994; Stevens ve diğ., 2004; Zimmerman, 1995, 2000) bu modeli destekler niteliktedir:



Şekil 2.1: Öz yeterlik ve öğrenme arasındaki ilişki (Schunk, 2003, s. 162).

İlk Aşama: Öğrenme sürecinin başında öğrenci hedeflere ve belirli bir öz yeterlik algısına sahiptir.

İkinci Aşama: Öz yeterlik, motivasyonu etkiler ve öğrenciyi görevi sürdürmeye teşvik eder. Öz değerlendirme, motivasyonu korur ve etkinliği arttırır.

Üçüncü Aşama: Hedeflerin devamına, değiştirilmesine ya da yenilerin belirlenmesine karar verilir.

2.4.1. Okuma Öz Yeterliği

Okuma öz yeterliği; bireyin bir metni okumak, okuduğunu anlamak ya da okuma ile ilgili bir görevi yerine getirmekle ilgili yeteneklerine ilişkin değerlendirmeleridir (Wigfield ve diğ., 2004). Bandura'ya (1997) göre doğrudan deneyimlenen başarı yaşantıları, dolaylı yolla edinilen deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal haller; insanların öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Öğretmenler, öz yeterliği etkileyen faktörlerin bilincinde olarak öğrencilerin öz yeterliklerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için sorumluluk almalılardır. Öğrencilerin okuma ve yazma alanında öz yeterliklerinin geliştirilmesinde aşağıdaki öğretim yöntemlerinin etkili olacağı düşünülmektedir (Schunk, 2003):

Modellerden yararlanmak: Öğretmenler sınıf ortamında özellikle bir performans yerine getirilirken düşüncelerin ve eylemlerin sözlü olarak ifade edilmesini gerektiren bilişsel modeller olmak üzere modellerden kapsamlı bir şekilde yararlanmalıdırlar.

Geliştirici geri bildirimler sağlamak: Öğrencilere öğrenme sürecinde yararlanacakları stratejiler öğretilerek başarıyı deneyimlemeleri sağlanmalı ve ilerlemelerini sağlayıcı geri bildirimler yapılmalıdır.

Hedef belirleme ve öz değerlendirme yapmak: Öğrencilerin gerçekçi hedefler belirleme ve öz değerlendirme stratejileri kullanma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Etkili öğrenme stratejilerini öğretmek: Öğrenciler bir görevi yerine getirirken hangi stratejilerden yararlandıklarında daha başarılı olacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Öğrencilere stratejiler öğretilerek stratejilerden yararlanmaları ve bu doğrultuda öğrenme süreç ve ürünlerini değerlendirmeleri sağlanmalıdır.

Okuma yeterliliği ile ilgili olumlu yargılara sahip çocukların zengin bir okuma yaşantılarının olduğu ve metinlerle derin bir etkileşime geçme eğiliminde oldukları söylenebilir. Buna karşılık kendisini iyi bir okuyucu olarak algılamayan çocukların ise okuma başarısını yeterince deneyimlemedikleri ve okumayı bir eğlence kaynağı olarak görmediklerini söylemek mümkündür (Henk ve Melnick, 1995). Sınıf içi öğretim uygulamalarının yanı sıra öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları da öğrencilerin öz yeterliklerini etkilemektedir. Brophy (1998) aşağıdaki öğretmen davranışlarının öğrencilerin öz yeterlik algılarını geliştireceğini belirtmektedir:

- Öğrencileri yargılayıcı davranışlardan uzak durmak, öğrenme süreçlerinde rehber olmak
- Öğrencilerin öğrenme çıktılarından ziyade öğrenme süreçlerine odaklanmalarını sağlamak
- Öğrenciler hata yaptıklarında, bu hataları başarısızlığa atfederek tepki vermek yerine hatanın öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu ve doğru ele alındığında hataların da yarar sağladığı düşüncesiyle etkileşim kurmak
- Öğrencilerin çabalarını değerlendirirken ve pekiştirirken dışsal değil içsel motivasyon stratejilerini geliştirici bir şekilde tepki vermek

- Sosyal karşılaştırmalar ve normlar üzerinden değil kişisel çaba ve yeteneklere dikkat çekerek geri bildirimlerde bulunmak

2.5. MOTİVASYON

Güdülemenin kaynağını oluşturan "güdü"nün karşılığı olarak literatürde birçok sözcükle karşılaşmak mümkündür. Farklı dillerden edinilen "saik", "motive" ve "motif" bunlardan bazılarıdır (Binbaşıoğlu, 1987). Güdüleme için ise ağırlıklı olarak "motivasyon" sözcüğü kullanılmaktadır. Motivasyon, Latincede "hareket etmek" anlamına gelen "movere" sözcüğünden türemiştir (Schunk ve diğ., 2014). Türkçede motivasyon; güdülenme, harekete geçme, isteklendirme ve özendirme anlamlarına gelmektedir (Aydıntan, 2021).

Bilimsel anlamda ilk defa Thorndike tarafından öğrenme ilkelerinin ilk aşaması olarak kabul edilen ve tanıtılan motivasyon (Binbaşıoğlu, 1987); insanı ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bir davranışı yapmaya iten, bu davranışın yön, düzey, şiddet ve sürekliliğini belirleyen faktörleri ve bu faktörlerin işleyişini içeren bir kavramdır (Akbaba, 2006; Aydıntan, 2021; Çetinkaya, 2018; Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018). Motivasyonun genel özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir (Schunk ve diğ., 2014):

- Motivasyon ürün değil, süreçtir. Bu süreç doğrudan gözlemlenemez ama davranışlar ve ifadeler aracılığıyla dolaylı olarak anlaşılabilir.
- Motivasyon, etkinliklere yön veren ve güç sağlayan amaçlar içerir.
- Motivasyon; planlama ve problem çözme gibi zihinsel, çaba ve ısrar gibi fiziksel eylemler gerektirir.
- Motivasyon, hedefe yöneliktir; bir etkinliğe başlamayı ve etkinliği sürdürmeyi gerektirir.

Bazı öğrenciler derse karşı istekli, karşılaştıkları bir problemi çözmede gönüllü iken bazı öğrenciler derslere karşı isteksizdirler ve karşılaştıkları bir problemi çözmekten kaçınmaktadırlar. Bu davranışlara sebep olan birçok unsur olmakla birlikte güdüleme, en önemli unsurlar arasında sayılabilir. Çünkü güdüleme; bireyin istekli bir biçimde bir davranışta bulunmasına etki eden güçtür (Akbaba, 2006). Davranış için duyulan istek, harcanan enerji, süreklilik için gösterilen direnç gibi birçok unsur; motivasyonun varlığı ya da yokluğu için bilgi

sağlamakla birlikte Owens ve Valesky'ye (2021) göre motivasyonun üç önemli göstergesi vardır:

Seçim Yapmanın Yönü: İnsanın birçok seçenek arasında bazılarını diğerlerine tercih etmesi motivasyonun ilk göstergelerinden biridir.

Sebat Gösterme: Kişinin bir iş için ayırdığı zamanın miktarı ve başladığı görevi yerine getirmede devamlılık sağlaması motivasyonun ikinci önemli göstergesidir.

Yoğunlaşma: Bir görevin yerine getirilmesinde kişinin göreve yoğunlaşması, ilgisini tam anlamıyla yaptığı işe vermesi motivasyonun üçüncü önemli göstergesidir.

Motivasyon kavramı, 1970'lerin başında Deci (1971) tarafından içsel ve dışsal olmak üzere iki geniş motivasyon yönelimi şeklinde tanımlanmıştır. İçsel ve dışsal motivasyon ile bu motivasyonlara sahip bireylerin özellikleri şunlardır (Deci, 1971; Schunk ve diğ., 2014; Wigfield ve diğ, 2004):

İçsel Motivasyon: Kişinin bir etkinliğe kendi iyiliği için katılmasını ifade eder. İçsel motivasyona sahip olan bireyler, bir etkinliğe hiçbir karşılık beklemeden keyif aldıkları için kendi rızaları ile katılırlar. Bu bireyler bir aktiviteyi kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda yürüttükleri için yeteneklerini, becerilerini arttırma eğilimindedirler.

Dışsal Motivasyon: Kişinin başka bir şeye ulaşmak için araç olarak bir etkinliğe katılmasını ifade eder. Dışsal motivasyona sahip bireyler; bir etkinliğe, o etkinliğe duydukları ilgi ya da meraktan değil o etkinliği sürdürme ya da tamamlamaktan dolayı elde edecekleri faydadan dolayı katılırlar. Dışsal motivasyon, bireyi öğrenme etkinliklerine dahil etmeye katkı sunar ama doğru kontrol edilmediğinde içsel motivasyonu olumsuz bir biçimde etkileme olasılığı taşımaktadır.

Öğrenme ile motivasyon birbirini aynı yönde etkileyen iki faktördür, aralarında pozitif bir ilişki vardır (Akbaba, 2006). Bu durumda motivasyonun kişinin bir görevi yerine getirmede verimliliğini ve üretkenliğini etkileyerek hedeflere ulaşma olasılığını arttırdığını söylemek mümkündür (Demir, 2022). Herhangi bir konuda öğrenmeye motive olmuş öğrenciler konuyla ilgili sorular sorma, stratejiler geliştirme, not tutma ve öğrenme etkinliklerine katılma gibi öğrenmeyi kolaylaştıracak davranışlarda bulunma eğilimi gösterirler ancak motivasyonu düşük

öğrenciler ısrar ve çabada istikrarsız davranırlar, not tutmaz ve planlama yapmazlar, anlamadıkları bir konuda soru sormaktan ve yardım istemekten kaçınırlar (Schunk ve diğ., 2014). Motivasyonu yüksek öğrencilerin sahip olduğu davranışlar şunlardır (Akbaba, 2006):

- Okul ve okulla ilgili konulara karşı olumlu düşüncelere sahip olmak
- Okulu tatmin edici bulmak
- Zor görevler karşısında ısrarcı olmak ve görevi sürdürmeyi istemek
- Okulda yönetimsel sorunlara yol açmamak
- Bilgiyi derinlemesine edinmeye çalışmak ve özümsemek

Motivasyon genel bir ifade olmayıp alana özgüdür, konulara göre farklılaşmaktadır. Bir kişinin bir alanda motivasyonu yüksekken başka bir alanda düşük motivasyona sahip olması mümkündür (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018; Wigfield, 1997; Wigfield ve diğ., 2004). Bir disiplin olarak okuma da özellikle son otuz yıldır motivasyon bağlamında ele alınmış ve araştırmalara konu olmuştur.

2.5.1. Okuma Motivasyonu

Okumada amaç anlamaktır (Baştuğ ve diğ., 2009). Okuduğunu anlama; metni oluşturan sözcük, sözcük grupları, cümle ve paragraf gibi her birimin ayrı ayrı ve birlikte anlaşılmasını gerektiren karmaşık, bilişsel bir faaliyettir. Bu karmaşık ve zihinsel süreç; okuma motivasyonu ve bilişsel becerilerin etkileşimine dayanır (Barber ve Klauda, 2020). Çünkü okuma; belirli zihinsel yetkinlik ve fiziksel hazır oluşun yanı sıra bireyin ilgi ve isteğini de gerektiren bir eylemdir (Türkben, 2020). Okuma motivasyonu alanında önemli çalışmalar yapan Guthrie ve Wigfield (1999) okumanın motivasyonel ve bilişsel süreçlerini şu şekilde açıklamaktadırlar:



Şekil 2.2: Okumanın Motivasyonel ve Bilişsel Süreçleri (Guthrie ve Wigfield, 1999, s. 200).

Okuma motivasyonu, kişinin okuma ile ilgili hedef ve değerleridir (Guthrie ve Wigfield, 1999). Motivasyonu yüksek bireyler okumaya daha fazla zaman ayırır ve okuduğunu anlamak için daha fazla çaba sarf ederken düşük motivasyona sahip bireyler, okumaya daha az gönüllü olur, anlamak için daha az bilişsel çaba gösterir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Wigfield ve Tonks'a (2004) göre aşağıdaki nedenlerden dolayı çocukların okuma etkinliklerine katılımında motivasyonun katkısını dikkate almak önemlidir:

- Motivasyon, çocukların etkinlik seçimini etkiler. Çocuklar, okuma etkinliğini yapmaya motive olurlarsa okumayı daha sık yapacaklardır.
- Motivasyon, çocukları harekete geçiren güçtür. Çocuklar okumaya motive olduklarında okumak için daha hızlı harekete geçecek ve okumak için daha fazla zaman ayıracaklardır.
- Motivasyon, çocukların etkinliklere bağlılıklarını etkiler. Okuma motivasyonu yüksek öğrenciler okuma esnasında güçlüklerle karşılaştıklarında pes etmeyecek, etkinliği başarıyla sonlandırmada ısrarcı davranacaklardır.

Wigfield ve Guthrie (1997) okuma ve motivasyon ile ilgili literatüre dayanarak okuma motivasyonu ölçeği geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında okuma motivasyonun çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu ve yapıların kavramsal olarak gruplandırılmaya uygun olduğunu belirlemişlerdir. Okuma motivasyonun bazı yapıları içsel motivasyonla ilişkiliyken bazı yapıları dışsal motivasyonla bağlantılıdır. Çalışmada okuma motivasyonun 11 yönü olduğu ve

çocukların birbiriyle alakalı ancak farklı yapılar tarafından okumaya motive oldukları belirlenmiştir. Baker ve Wigfield (1999) de araştırmalarında okuma motivasyonunun 11 yapılı olduğu bulgusunu daha geniş örneklemli bir araştırmayla desteklemişlerdir. Watkins ve Coffey (2004), Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen, Baker ve Wigfield (1999) tarafından desteklenen ölçeğe araştırmasında daha ileri analiz çalışmaları uygulamış ve araştırmalarında ölçeğin ancak 8 yapı için tutarlı bilgiler sağladığını ve ölçeğin yeni araştırmalarla revize edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Wigfield ve diğ. (2004), Watkins ve Coffey'nin (2004) katkı ve önerilerini yerinde bulmakla birlikte, araştırmacıların çalışmalarında ölçeğin 8 yapısının tutarlı ve makul bilgiler sağladığını destekleyici sonuçlara ulaşmalarının okuma motivasyonun farklı yapılardan meydana geldiği bilgisini desteklediğini ifade etmektedirler. Okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapısı olduğu literatürde farklı çalışmalar tarafından da desteklenmiştir (Jafari ve Shokrpour, 2012). Okuma motivasyonun boyutları ve boyutlarını oluşturan yapılar aşağıdaki gibidir (Wigfield, 1997; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Boyut 1- Yetkinlik ve yeterlik inançları: öz yeterlik, zoru tercih etme, okumaktan kaçınma

Boyut 2- Başarı değer ve hedefi: merak, katılım, önem, rekabet, tanınma, not

Boyut 3- Okumanın sosyal nedenleri: sosyal nedenler, uyum

Araştırmalar okuma motivasyonun tek bir yapıya sahip olmadığı, onu oluşturan farklı birbiriyle ilişkili farklı bileşenler olduğunu göstermektedir. Bu sebeple bir çocuğa yönelik okuma motivasyonuna sahip olduğu ya da olmadığını belirten genel bir ifade doğru olmayacaktır. Çünkü okuma motivasyonu oluşturan her bir bileşen farklı nedenlere dayanmaktadır. Her bireyi okumaya yönlendiren ya da okumadan alıkoyan farklı neden ve amaçların olduğunu bilerek yaklaşmak gerekir (Baker ve Wigfield, 1999). Okuma motivasyonunu oluşturan yapıları dikkate alarak okuma motivasyonunu yükseltecek koşulların sağlanması durumunda çocukların okumaya zaman ayırmaları mümkündür. Öğrencileri okumaya motive edecek ya da var olan motivasyon düzeylerini arttıracak uygulamalar şunlardır (Barber ve Klauda, 2020):

Paylaşım: Motivasyonu etkileyen bir unsur olarak sosyal etkileşimlerin okuma sürecine dahil edilmesi öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttıracaktır. Öğrencilerin okuduklarına dair paylaşımları, bir yandan onların motivasyonlarını arttırırken bir yandan da okudukları

üzerine daha derin düşünmelerini sağlayacaktır. Bu da okumanın temel amacı olan okuduğunu anlamanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesine hizmet edecektir. Öğretmenler sınıf içinde veya dışındaki okuma süreçlerinde öğrencilerin etkileşime geçecekleri öğretim yöntemlerini benimseyerek okuma motivasyonunun bu boyutunun aktif bir şekilde işlemesini sağlayabilirler.

Öz yeterlik: Okuma konusundaki yeterliğine güvenen çocuklar okuma etkinliklerinde başarılı olacaklarına inandıkları için okuma etkinliklerinde daha fazla çaba harcamaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin okumaya dayalı öz yeterliklerini arttırarak onların okumaya motive olmalarını sağlayabilir. Bunun yolu öz yeterlik kaynaklarına yönelmektir. Öğrencilere başarılı okuma deneyimleri yaşatılarak, seviyelerini belirli oranda zorlayan hedefler koyma koşulu ile bu hedefleri gerçekleştirmeleri sağlanarak ve geliştirici geri bildirimler gibi yaklaşımlarla öğrencilerin okuma öz yeterlik düzeylerinin arttırılması ile okumaya motive olmaları sağlanabilir.

Önem: Okumanın fayda sağladığına inanan bireyler okumaya değer verirler ve zaman ayırırlar. Öğretmenler, okuma etkinliğini öğrencilerde değerli kılmaya özen göstermelidirler. Bunu sadece sözel olarak ifade etmekle kalmayıp etkinlikler yoluyla öğrencilerin okuma eylemine eğilmelerini ve düşünmelerini sağlamalıdırlar.

Beğeni: Sadece belirli bir konu ya da ödev kapsamında değil, okumaya farklı bağlamlarda ve istikrarlı bir şekilde zaman ayıran çocuklar okumaya içsel bir şekilde motive olmuşlardır. İçsel motivasyona sahip okurlar için okuma başlı başına bir amaç olduğu için bu çocukların doğru bir şekilde desteklenmesi gerekir. Öğretmenler, okuma stratejilerini kullanma ve ilgilerine göre okuma ürünü seçme gibi konularda öğrencileri bilgilendirerek bağımsız okur olmalarını destekleyebilir.

Okuma, yaşamın belirli bir dönemiyle sınırlı olmayıp bireyin tutum, düşünce ve davranışlarının oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Birey, okuma yoluyla kendi varoluşunu ve toplumdaki yerini anlamlandırır (İşeri, 1998). Okumanın çocuklarda yaşam boyu sürecek bir alışkanlığa dönüşmesi için çocukların sadece bilişsel olarak okuma becerilerine sahip olmaları değil aynı zamanda okumaya güdülenmiş olmaları gerekmektedir (Baker ve Wigfield, 1999). Eğitim sürecinde ilköğretimin ikinci kademesi yani ortaokul yılları, okumanın yaşam boyunca sürdürülen bir alışkanlığa dönüşmesinde kritik öneme sahiptir (Balcı, 2009). Ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmanın yolları şunlardır (Sanacore, 2000):

- Ortaokul öğrencilerine çizgi roman, resimli kitap, biyografi, oyun, broşür, şiir, gazete, elektronik mesaj, kullanım kılavuzları gibi çeşitli okuma materyalleri yoluyla okumanın yaşamın bir parçası olduğunu göstermek mümkündür. Farklı okuma materyalleriyle donatılmış sınıf ortamları, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasının temellerini atar ve zamanla öğrenciler ilgilerine okuma materyalleri seçen okurlara dönüşürler. Ancak bunun için kendilerine ihtiyaç duydukları zaman verilmeli ve tercihlerine göre okuma materyali seçmelerine izin verilmelidir.
- Nüfusun değişen demografik yapısı öğrencilerin okumayla ilişkilerini etkilemektedir. Annelerin çalışma yaşamına dahil olması, biten evlilik sayısının gün geçtikçe artmasıyla birlikte tek ebeveynin de çalışmak durumunda kalması evlerde anne ya da babanın kontrolü dışında olan çocuk sayısını da arttırmaktadır. Okul sonrası eve gelen çocuk, zamanını eğlenceli geçirmek ve sosyalleşmek için çoğunlukla tercihini teknolojik araçlardan yana kullanmaktadır. Eğlenceli zaman geçirmek için kitap okuma seçeneğinin teknolojik araçların karşısında güçlü bir seçenek olmadığı açıktır. Bu nedenle öğrencilerin okulda bulundukları okul saatleri sürecinde okumalarını sağlayacak programların yapılması gerekmektedir. Bu programlama bütün dersleri kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
- Okuma ile ilgili zorluk yaşayan öğrenciler de dahil olmak üzere ortaokul öğrencileri, ilginç ve anlamlı metinleri okuma eğilimindedirler. Çünkü okuma ve başarı arasında pozitif bir ilişki vardır ve öğrenciler okudukça daha akıcı okumaya ve daha fazla okuma stratejisi kullanmaya başlarlar. Bu da okuma becerilerinin gelişmesini ve başarılarının da artmasını sağlar. Öğrencilerin okuma faaliyetlerinin kendilerine başarı olarak geri dönmesinin farkına varırlar. Öğrencilerin seçimleri dikkate alınarak onlara ilginç ve anlamlı gelecek materyaller kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alırlar.
- Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın bir yolu da onlara nitelikli okurları gözlemleyebilecekleri fırsatlar sunmaktır. Öğretmenler doğru bir okuma süreci yürüterek öğrencilere model olabilirler. Öğretmenler; öğrencilerine okumanın anlama becerilerini, kelime haznesini nasıl geliştirdiğini, farklı kaynaklardan okumanın katkılarını, kütüphane ve yayın takip etmenin yollarını, yaşamda dair sorunların çözümünde okumadan nasıl yararlanıldığını, daha etkili okuma yapmak için kullanılacak anlama stratejilerini göstererek öğrencilerin okumayı yaşamın bir parçası olarak görmelerini sağlayabilir.

- Öğretmenler öğrencilere farklı metin türlerinden ilgi çekici ve merak uyandırıcı metinleri sesli bir şekilde okumalıdırlar. Sesli metin dinleme etkinliği öğrencilerin zihin dünyasını geliştirir ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar.

2.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında eleştirel okuma ve okuma motivasyonu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Eleştirel Okuma ile İlgili Çalışmalar

2.6.1.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Gürer (2021) karma yöntem kullandığı araştırmasını 4. sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Nicel verilerini ölçeklerle toplarken nitel verileri için görüşme tekniğinden yararlanmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterliklerine ait bulgular, araştırmanın nicel verilerinden bir kısmını oluşturmaktadır. 14 hafta süren araştırmada gruplar otuz ikişer öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, yaratıcı okuma etkinliklerine dayalı öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde arttırdığını göstermiştir. Uygulama öncesi öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik puanları 3.33 iken uygulama sonun da öğrencilerin ortalama puanları 3.97'ye yükselmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin yaratıcı okuma etkinlikleri ile okuma sürecinde daha aktif oldukları, okuduklarını sorguladıkları belirlenmiştir. Bu araştırma ile yaratıcı okuma etkinliklerinin hem öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini hem de eleştirel okuma öz yeterliklerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Kılavuz (2020) araştırmasında öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 1 ve 4.sınıfta öğrenim gören 171 Türkçe öğretmeni adayı ve aynı ilde görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler "Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir ama fark anlamlı değildir. Süreli yayın takip eden öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamaları etmeyenlerinkinden daha yüksektir. Sosyoekonomik düzeyleri düşük olan öğretmen adaylarının puanları yüksek olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Yaş değişkenine göre ölçekten elde edilen puanlar arasında yaşı daha büyük olanlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel okuma düzeyleri de artmaktadır. Öğretmen adaylarının kitap okuma düzeyleri ile eleştirel okuma öz yeterlik

düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Süreli yayın takip eden öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları etmeyenlerinkinden daha yüksektir. Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile medeni durum, aylık kitap okuma durumu, kıdem yılları ve çocuk sahibi olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Koçak (2020) eleştirel okuma öz yeterlik ile yazma alışkanlığı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasını eğitim fakültesi 3.sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Örneklemini 207 öğrencinin oluşturduğu araştırmanın verileri "Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı" ve "Yazma Alışkanlığı" ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin eleştirel okuma ve yazma alışkanlığı algıları, yükselme eğilimi göstermektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik ile yazma alışkanlığı algısı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı arttıkça öğrencilerin yazma alışkanlığı algısı da artmaktadır. Kadın öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algısı erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. 25 kitap ve üzeri okuduğunu ifade eden öğrencilerin eleştirel okuma çöz yeterlik algıları 1-5 kitap okuduğunu ifade eden öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Eleştirel okuma öz yeterlik algısının okuma alışkanlığı algısı üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur.

Esemen (2020) eleştirel okuma becerileri açısından 2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programını ve Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında, ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait etkinlikleri ve Türkçe öğretim programının kazanımlarını eleştirel okuma becerilerini kazandırması açısından yetersiz bulmuştur. 50 ölçütle değerlendirdiği İlkokul Türkçe ders kitaplarında, öğrencinin metni derin bir şekilde incelemesini ve bilgiyi yapılandırmasını sağlayacak 15 eleştirel okuma becerisi ölçütüne ve Türkçe öğretim programında yer alan bazı eleştirel okuma kazanımlarına Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait etkinliklerde yer verilmediğini ortaya koymuştur.

Aydın (2020) altı şapkalı düşünme tekniğinin 7.sınıf öğrencilerini eleştirel okuma düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında deneysel model kullanmıştır. Kontrol grubunda mevcut öğretime devam edilirken deney grubunda 3 haftalık bir program ile altı şapkalı düşünme tekniği uygulanmıştır. Ön test puanlarına göre deney (X=3,811) ve kontrol grubunun (X=3,797) eleştirel okuma düzeyleri birbirine yakındır ancak son test puanlarında deney grubunun puanları (X=4,426) kontrol grubundan (X=3,976) anlamlı bir şekilde yüksektir.

Deney grubunun ön-son test puanları, son test puanları lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırma öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

Kılıç (2019) öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin özgün bir şekilde hazırlanmış ders içerikleriyle geliştirilip geliştirilmeyeceğini belirmeye amaçlamıştır. Araştırmada deneysel desenin "tek grup ön test-son test" modeli uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir BİLSEM'de öğrenim gören 16 kişiden oluşan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama için özgün üç etkinlik düzenlenmiş ve her etkinlikte ön-son test uygulanmıştır. 6 hafta süren çalışmanın sonunda yapılan son test puanlarına göre öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin geliştirilebileceği belirlenmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin yorumlarında önceki öğrenmelerine gönderme yaptıkları ve öğrendiklerini ön öğrenmeleriyle ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir. Uygulanan başarı testlerinden elde edilen puanlara göre kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur ve ebeveyn mesleklerinin öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Okur (2019) okuma çemberlerinin eleştirel okumaya etkisini incelediği araştırmasını 63 4.sınıf öğrencilerine yürütmüştür. Yarı deneysel olan bu çalışmada deney grubunda okuma çemberleri yöntemiyle kitap okuma etkinlikleri yapılırken kontrol grubunda derslerin mevcut işlenişine devam edilmiştir. Uygulamada hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler kullanılmıştır. 8 haftalık uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin ön-son test puanları arasından son test lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ön test puan ortalaması 1,49 iken son test puan ortalamaları 2,18'e yükselmiştir. Mevcut öğretime devam edilen kontrol grubunda ise öğrencilerin ön test puan ortalaması 1.62, son test puan ortalaması da ilk puana yakın olan 1,77 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun eleştirel okuma ön-son test puanları arasındaki farklılık anlamlı değildir.

Kösem (2019) okuma tutumu ve eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklemini 2018-2019 yılında öğrenim gören 415 Türkçe ve sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma tutumu ile eleştirel okuma öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki pozitif yönde ve orta düzeyin altındadır. Yaş, anne-baba eğitim düzeyi, yaşanılan bölge, sınıf düzeyi değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken kadın öğretmen adaylarını eleştirel okuma öz yeterlik algıları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Kütüphane üyeliği bulunanların

eleştirel okuma öz yeterlik algı puanları üyelikleri olmayanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Yıllık okunan kitap sayısı değişkenine göre 0-5, 6-10 ve 10 ve üzeri kitap okuyanlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak yıl içinde 10 ve üzeri kitap okuduğunu belirten öğretmen adayları en yüksek puanı almışlardır.

Özmutlu (2019) araştırmasında bilişsel farkındalık ve eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklemini üniversitede 1 ve 4.sınıfa devam 403 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler eleştirel okuma öz yeterlik ve bilişsel farkındalık ölçekleriyle edinilmiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları toplamda, değerlendirme ve araştırma-inceleme alt boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyi ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Sosyal etkinliklere katıldıklarını belirten öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları katılmayanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Bölüm bazında öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte fakülte bazında ele alındığında değerlendirme alt boyutunda güzel sanatlar fakültesine devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilişsel farkındalığın planlama alt boyutunun öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Boran (2019) araştırmasında eleştirel okumaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 5.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Yarı deneysel araştırma yöntemiyle yapılan araştırmanın deney grubunda fen bilgisi derslerinde eleştirel okuma becerilerini kazandıran ve kullandıran etkinliklerle dersler yapılırken kontrol grubunda mevcut programa devam edilmiştir. Yapılan son testlerden elde edilen verilere göre akademik başarı değişkenine göre iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur ancak deney grubunun puanları kontrol grubundan daha yüksektir. Deney grubunun yaratıcı düşünme ve fen performans düzeyi puanları anlamlı bir şekilde kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunun yaratıcı düşünme, akademik başarı ve fen performans puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Fen dersine yönelik tutum ile eleştirel okumaya dayalı ders işlenişi arasından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Şahin (2019) eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik ortaya koyduğu araştırmasının örneklemini 2018-1019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 206 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler eleştirel okuma ve okuma motivasyonu ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği 3 alt boyuttan (değerlendirme-araştırma ve inceleme-görsel), okuma motivasyonu ölçeği ise 4

alt boyuttan (benlik-yeterlilik-tanınma ve diğer) oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer sonuçları şöyledir:

- Eleştirel okuma öz yeterlik algısı "görsel" alt boyutunda erkek öğrencilerin puanları kadın öğrencilerinkinden daha yüksektir ancak diğer alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okuma motivasyonun "benlik" alt boyutunda kadın öğrenciler lehine bir farklılık görülürken diğer alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okuma motivasyonun "tanınma" alt boyutunda 2.sınıf ile 4.sınıf öğrencileri arasında 2.sınıfta okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

- Kendilerine ait bir kitaplığı olan öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları "değerlendirme" ve "araştırma inceleme" alt boyutlarında daha yüksekken "görsel" alt boyutlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kendine ait bir kitaplığa sahip olma değişkenine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları da artmaktadır. Öğretmen adaylarının okudukları kitap sayısı değişkenine göre okuma motivasyonun "benlik", "yeterlilik" ve "diğer" alt boyutlarında daha fazla kitap okuyanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

- Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin "değerlendirme", "araştırma ve inceleme" ve "görsel" alt boyutları ile okuma motivasyonun "tanınma" alt boyutu dışında kalan" benlik", "yeterlilik" ve "diğer" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özonat (2018) araştırmasında çoklu ortam uygulamaları ile eleştirel okuma arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desende yapılan araştırma 2016-2017 öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 6. Sınıf öğrencileriyle ve Türkçe dersi kapsamında yapılmıştır. Deney grubunda dersler müzik, resim, animasyon ve belgesel gibi çoklu ortam uygulamalarına

dayalı etkinliklerle yapılırken kontrol grubunda mevcut öğretime devam edilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunun eleştirel okuma son test puanları ilk test puanlarından yüksektir. Ancak deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun ön test puan ortalaması 49,83 iken uygulanan programdan sonra yapılan son test puan ortalaması 69.77'ye yükselmiştir. Araştırmaya göre çoklu ortam etkinliklerine dayalı eleştirel okuma eğitimi öğrencilerin eleştirel okumalarını olumlu ve yüksek düzeyde etkilemektedir. Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler de eleştirel okuma becerilerinde bir gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Karadedeli (2018) araştırmasında eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 466 ilkokul 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara eleştirel okuma ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları yüksek olarak bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları cinsiyet, sosyoekonomik düzey, baba eğitim durumu, günlük tablet ve bilgisayar kullanım sürelerine göre değişmemektedir. Anne eğitimi değişkenine göre anne eğitimi ortaokul olanlar ile ilkokul, lise ve üniversite olanlar arasında ilkokul, lise ve üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demir (2017) öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasını 7. Sınıfa devam eden sosyoekonomik düzeyi farklı olan üç ortaokuldan toplam 300 öğrenciyle yürütmüştür. Öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini belirlemek için 3 sıralama sorusu ve 36'sı açık uçlu olmak üzere 39 soruluk eleştirel okuma ölçme aracı kullanılmıştır. Toplam 78 puan alınan testten öğrencilerin aldıkları toplam ortalama puan 40,48'dir. Yani öğrenciler, orta düzeyde eleştirel okuma becerilerine sahipler. Sosyoekonomik düzeyi en düşük olan okulun eleştirel okuma ortalama puanı30,65, orta olan okulun 40,30 ve üst olan okulun ortalama puanı 40, 48 olarak tespit edilmiştir. Okulların eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Anlamlı farklılıkları sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okul lehinedir. Yani okulların sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri de artmaktadır. Cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin yıllık okudukları kitap sayısı, haftalık kitap okumaya ayırdıkları süre ve 1.dönem Türkçe dersi notları ile eleştirel okuma seviyelerinin doğru orantılı olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerden kendilerini Türkçe dersi açısından değerlendirmelerinin de istendiği bu çalışmada kendilerini başarılı ve başarısız görmeleriyle eleştirel okuma seviyeleri arasında da doğru orantı bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerini Türkçe dersinde değerlendirme düzeyleri arttıkça eleştirel okuma düzeyleri de artmaktadır. Ancak öğrencilerin tablet, bilgisayar ve TV gibi elektronik cihazlara ayırdıkları süre ile eleştirel okuma seviyeleri arasından bir ilişki görülmemiştir.

Çetinkılıç (2017) araştırmasında eleştirel okumaya dayalı fen öğretiminin problem çözme ve başarıya etkisini belirlemeye çalışmıştır. Yarı deneysel yöntemle yapılan araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında bir imam hatip ortaokulunda 7. Sınıfa devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmada biri kız biri erkek olmak üzere 2 deney ve 2 kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubunda ders içerik ve yöntemleri eleştirel okumaya dayalı iken kontrol grubunda mevcut programa devam edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubu akademik başarı, fen performans düzeyi, mantıksal düşünme son test puanları anlamlı bir şekilde kontrol grubundan daha yüksek bulunmuştur. Deney grubunda bulunan kız öğrencilerin akademik başarı son test puanları anlamlı bir biçimde erkek öğrencilerden yüksektir ancak mantıksal düşünme ve fen performans düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Özdemir (2017) öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi hedeflediği araştırmasının örneklemini 378 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler eleştirel okuma ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi yüksek bulunurken 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri artmaktadır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile ailelerin gelir düzeyleri arasında pozitif yönde düşük, 1 yılda okunan kitap sayısı arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Aşılıoğlu ve Yaman (2017) eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile ilgili ilgili yaptıkları araştırmalarının örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 295 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri olumlu olarak değerlendirilebilecek bir düzeydir ve kadın öğretmenlerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları öğrenim gördükleri bölüme göre değişmektedir. Bu farklılık Felsefe ve İmam Hatip meslek dersleri bölümlerinde okuyan öğrencilerin lehinedir. Öğretmen adaylarının kitap okuma sıklıkları arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Basmaz (2017) eleştirel okuma eğilimi ile ilgili araştırmasını 2016- 2017 yılında 7. Sınıfa devam eden 508 öğrenciyle yürütmüştür. Veriler zihinsel güdülenme ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Elde edilen verilere göre okuduğunu anlama düzeyi eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir yordayıcısıdır. Okuduğunu anlama başarısı dışında evde bulunan kitap sayısı, tiyatro ve sinemaya gitme sıklığı da bireyin eleştirel düşünme eğiliminin yordayıcılarıdır.

Işık Aydın (2017) araştırmasında eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışma 6.sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama son test puanları, ön test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Ancak iki grubun puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığı etkileyen eleştirel ve tartışarak okuma yöntemlerinin kullanıldığı ders uygulamalarıdır. Deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 11,64, son test puan ortalamaları 14, 48 iken kontrol grubunun ön test puan ortalamaları 10,48, son test puan ortalamaları 12, 44'tür.

Akar ve diğ. (2016) ilişkisel tarama yöntemini kullanarak öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarının örneklemini 4.sınıfa devam eden 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada eleştirel okuma ölçeği ile toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları orta düzeydedir. Öğrencilerin akademik başarıları ve okudukları kitap sayısı ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Ailenin aylık geliri ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasında bir ilişki bulunmazken TV izlemeye ayırdıkları süre arttıkça eleştirel okuma öz

yeterlik algıları düşmektedir. Hiyerarşik regresyon analizine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarındaki varyansı açıklayan en etkili değişken ise Türkçe dersine ait başarıdır.

Aydın Gönül (2016) araştırmasında ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmadaki yeterliliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında 8. Sınıflara okutulan Türkçe ders kitaplarında bulunan öykü türündeki 5 metin oluşturmaktadır. Çalışma için alan yazın incelenerek eleştirel okuma ölçütleri oluşturulmuştur. Araştırmaya göre incelenen Türkçe ders kitaplarının okuma ve anlama etkinlikleri öğrenciye eleştirel okuma becerilerini kazandırmakta yetersizdir. Etkinlikler öğrencilerin metni yüzeysel olarak kavramasına yönelik olup metni derinlemesine incelemelerini gerektiren etkinliklerin sayısı azdır.

Akdan (2016) araştırmasında eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığın araştırmanın örneklemini Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 206 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler eleştirel düşünme ve eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algısı ortalamanın üstündedir ve eleştirel düşünme ile eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algıları da artmaktadır. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin genelinden ve alt faktörlerinden alınan puanlar, cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı düzeyi okul türü değişkenine göre diğer okul türlerine karşı Anadolu Lisesi ve Genel Lise lehine, mezun olunan alan değişkenine göre eşit ağırlık anlamlı bir farklılık vardır. Sınıf düzeyi değişkenine göre 1 ve 3. Sınıflar arasında 3 sınıflar lehine, 1, 2 ve 4. Sınıflar arasında ise 4 sınıflar lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Annesi okur yazar yazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkokul ve ortaokul olan öğrenciler arasında annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır. Eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyi, baba eğitim durumuna göre ortaokul ve lise mezunu olanlar ile okur yazar olmayan ve ilkokul mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık ortaokul ve lise mezunu olanlar lehine farklılık göstermektedir. Anne ve baba eğitimi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri de yükselmektedir. Ailelerin ekonomik düzeyi ile öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri arasında ters bir orantı vardır. Eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri, ekonomik geliri düşük olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Öğrencilerin yıl içerisinde okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yeri ile eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin sosyal medyaya ayırdıkları süre arttıkça algı düzeyleri düşmektedir.

Altunsöz (2016), 4.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada 2005 yılı Türkçe ders kitaplarını, öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini, öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterliklerini ve öğretmenlerin öğrencilerin sahip olduğu eleştirel okuma düzeyleriyle ilgili görüşlerini; 2005 İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan eleştirel okuma kazanımlarına göre incelemiştir. Bu araştırma 2005 İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma ile ilgili 77 kazanımın olduğu ve bu kazanımlardan 18 tanesinin eleştirel okuma ile ilgili olduğunu belirlemiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler öğretim programında hedeflenen eleştirel okuma kazanımlarına hizmet etmede yetersizdir. Kazanımların etkinliklere dağılımı dengeli olmayıp belirli kazanımlara ağırlık verilmiştir.70 öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilere eleştirel okuma becerilerini belirleme ölçeği uygulanmış ve bunun sonucunda öğlencilerin öğretim programında yer alan eleştirel okuma kazanımlarından 11 tanesinin öğrenciler tarafından kazanılmadığı görülmüştür. Araştırmaya göre hem öğrenciler kendilerini eleştirel okuma becerilerini kullanmada yeterli görmekte hem de öğretmenler, öğrencilerin eleştirel okuma kazanımlarına ulaşmasını yeterli bulmaktadırlar. Ancak öğrencilerin eleştirel okuma etkinliğinden aldıkları puanları bunu desteklememektedir. Kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Gündüz (2015) öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasını 1.sınıfın araştırma için belirlenen iki dersini alan 110 öğrenciyle yürütmüştür. Veriler ölçekler uygulanarak toplanmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ile kitap okuma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuma alışkanlığı ölçeğinden elde edilen veriler öğrencilerin okumayı sevdiğini göstermektedir. Cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile yapısı, aile tutumu, öğrencilerin süreli yayın takip etmesi değişkenlerine göre öğrencilerin eleştirel okuma ve okuma alışkanlıkları arasında bir farklılık yoktur. Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısı okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma öz yeterliklerini etkileyen bir faktör olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısı ile okuma alışkanlıkları arasında doğru orantı bulunmuştur.

Özmutlu ve diğ. (2014) araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmalarının örneklemini 2012-2013 öğretim yılında 5, 6 ve 7. Sınıfa devam eden 434 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya göre sınıf düzeyine göre öğrencilerine eleştirel okuma öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri arasında anne eğitim düzeyi lisansüstü olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma sayıları ile eleştirel okuma düzeyleri arasında doğru orantı vardır. Kitap okuma sayısı arttıkça öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri de artmaktadır.

Yalçıntaş (2014) 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma seviyelerini belirlemek üzere yaptığı araştırmasında verileri 4. Sınıf Öğretim Programı ve Türkçe ders kitaplarının içerik analizi, öğretmenlerle görüşmeler ve öğrencilerle etkinlikler yoluyla toplamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim programı ve ders kitapları eleştirel okuma bakımında yeterlidir ancak öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri orta seviyededir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin programda olan bazı eleştirel okuma kazanımlarına erişmediği görülmüştür. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu programda yer alan eleştirel okuma becerilerini yeterli bulduğunu ifade etmiştir.

Emiroğlu (2014) eleştirel okuma öğretiminin öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerine etkisini incelediği araştırmasının çalışma grubunu 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yarı deneysel desene göre yapılan çalışmanın deney grubunda Türk Edebiyatı dersinin iki ünitesi eleştirel okumaya dayalı işlenirken kontrol grubunda mevcut öğretime devam edilmiştir. Araştırma bulgularına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Ayrıca her iki grupta da ön son-test puanları arasında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Akın (2014) araştırmasında eleştirel okumaya dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Deneysel modelde yapılan araştırma 8. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Veriler; akademik başarı testi, eleştirel okuma ölçeği ve eleştirel düşünme ölçeğiyle toplanmıştır. Son test puanlarına göre öğrencilerin akademik başarı, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme düzeyleri deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Deney ve kontrol

grubunun akademik başarı, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma düzeyleri yükselmiştir. Ancak bu yükselme akademik başarıda her iki grupta da anlamlı bir yükseliş gösterirken eleştirel düşünme ve eleştirel okumada sadece deney grubunda anlamlı bir şekilde yükselmiştir.

Tosun (2014) eleştirel okuma eğitimini incelediği araştırmasında 12 Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurmuştur. 11 soruluk görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veriler toplanmıştır. Türkçe Öğretmenleri, eğitimde eleştirel okuma becerilerinin önemli olduğunu ve öğrencilere kazandırılması gerektiğini ancak Türkçe öğretim programı, ders kitapları ve kılavuz kitaplarını bu becerileri kazandırmada yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini tam anlamıyla kazanamadıklarını ifade etmektedirler. Genel anlamda araştırmaya katılan öğretmenler eleştirel okumayı meydana getiren kavramlar konusunda geçerli bir fikre sahipseler bile eleştirel okumayı tanımlamakta yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlere bu sorunların nasıl çözülebileceği sorulduğunda öğretim programlarının, ders kitaplarının ve ders içeriklerinin bu becerileri içerecek şekilde hazırlanması, öğretmenlere üniversitede eleştirel okuma eğitimi verilmesi ve okumanın çocuklarda alışkanlığa dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algısını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarının örneklemini 2012-2013 öğretim yılında öğrenimine devam eden 3 ve 4.sınıf 132 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz yeterlik Algısı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Cinsiyete değişkenine göre öğretmen adayların eleştirel okuma öz yeterlik algıları farklılık göstermemektedir. Sınıf değişkenine göre üçüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuma sıklığı değişkenine göre her gün kitap okuduğunu ifade eden öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ara sıra ve nadiren okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Karasakaloğlu ve diğ. (2013) sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemeyi hedefledikleri araştırmalarında nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmışlardır. Veriler 25 soruluk ölçek ile 2 açık uçlu sorudan oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini1 ve 4. Sınıfa devam eden 175 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okumaya ilişkin görüşleri olumsuzdur ve eleştirel okuma öz yeterlik algıları düşüktür. 1. Sınıfa devam

eden her 3 öğrenciden biri, 4.sınıfa devam eden her 5 öğrenciden biri okumayı sıkıcı bulmaktadır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bayraktar (2012) araştırmasında şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma öğretimindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel modelde yapılan araştırma iki farklı okulda 7.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okullardan birinde 2 sınıf deney grubu, diğerinde 2 sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 7 haftalık uygulama süresince deney grubunda okuma etkinlikleri şematik öğrenme modeline dayalı yapılırken kontrol grubunda mevcut programa devam edilmiştir. Ön-son test puanlarına göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İki grubun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğin anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun son test ortalaması 60 iken deney grubunun ortalaması 79'dur.Bu da eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasında şematik öğrenme modelinin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Ön-son test puanları incelendiğinde deney grubunun eleştirel okumaya dayalı okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri anlamlı bir şekilde yükselirken kontrol grubunda görülen yükseliş anlamlı değildir. Kontrol grubun ön test puanı 3.60 iken son test puanı 3.61'dir. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Epçaçan (2012) eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile okumaya ilişkin tutum arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasını 2012-2013 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkezinde öğrenim gören 775 ortaokul öğrencisiyle yürütmüştür. Araştırma verilerini araştırmacı kendi hazırladığı eleştirel okuma ve okumaya ilişkin tutum anketleri aracılığıyla toplamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okumaya ilişkin tutumları olumlu olarak kabul edilecek bir düzeydedir ve öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutum arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki vardır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arttıkça okumaya ilişkin tutumları da artmaktadır. Kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumları erkek öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak 6.sınıf öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri diğer sınıflardan daha yüksek bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 8.sınıf

öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları diğer sınıflardan daha düşüktür. Yani sınıflar arasında anlamlı farklılık 5, 6 ve 7.sınıflar lehinedir.

Karasakaloğlu ve Bulut (2012) derslerde kullanılan metin türlerinin öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarını 2011-2012 eğitim öğretim yılında 5.sınıf öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Yarı deneysel modelin uygulandığı araştırmada son test puanlarına göre kurmaca metinlerle derslerin işlendiği deney grubunun eleştirel okuma düzeyleri kurmaca olmayan metinlerle derslerin işlendiği kontrol grubuna göre daha yüksek bulunmuştur.

Belet (2011), hikâye anlatma yönteminin öğrencilerinin eleştirel okuma becerisinin geliştirmesine etkisini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden öğretim deneyi desenini kullanmıştır. Araştırma 2010 yılında 5.sınıfa devam eden eleştirel okuma düzeyi orta ya da ortanın altında olan 6 öğrenciyle yapılmıştır. Uygulama, sınıf ortamında bütün öğrencilerle ancak görüşmeler 6 öğrenciyle yapılmıştır. Bazı veriler bütün sınıftan toplanırken bazı veriler odak öğrencilerden toplanmıştır. 6 hafta süren uygulama sürecinden sonra ise verileri betimsel analiz tekniğini kullanarak analiz etmiştir. Uygulamadan önce öğrencilerle yapılan görüşmeler ve elde edilen veriler; öğrencilerin metinleri anladığı ve metnin ana fikrini kısmen de olsa belirleyebildiği ancak metinde sunulan yargıların öznel mi nesnel mi olduğu ya da gerçek mi yoksa hayal ürünü mü olduğunu belirleyemedikleri göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, kanıtların yeterliliğini değerlendirememekte ve metinde sunulanları ön öğrenmeleriyle tam olarak ilişkilendirememektedir. Özetle öğrencilerin uygulama öncesi eleştirel okuma stratejilerini kullanamadıkları belirlenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin tümünün metnin ana fikrini tespit etmekte zorlanmadığı, çoğunluğunun metnin kime yönelik yazıldığını, yazarın ön yargılarını, gerekçe sunarak yazarın görüşüne katılıp katılmadıklarını, metindeki duygusal öğeleri, kanıtları açıklayabildikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma, hikâye anlatma yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Özensoy (2011) deneysel modelle yaptığı araştırmasında eleştirel okuma ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 7. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere ön test olarak eleştirel düşünme testi uygulanmıştır. 15 saat süren uygulamada deney grubunda sosyal bilgiler dersinin bir ünitesi eleştirel okuma yöntemlerine göre işlenirken kontrol grubundan mevcut programa göre dersler işlenmiştir.

Araştırma sonunda iki gruba da son test uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Deney grubunun ön test ortalama puanı 34,76 iken son test puanı 44, 54'e yükselmiştir. Kontrol grubunun ön test puanı 36.05 iken son test puanı 37,81'e yükselmiştir. İki grubun puanlarında da artış görülmüştür ancak deney grubundaki artış miktarı ve oranı daha fazladır. Deney grubundaki artış anlamlıyken kontrol grubundaki artış anlamlı değildir.

Akyol (2011) 2005 Ortaokul Türkçe Öğretim Programını eleştirel okuma açısından incelediği araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş ve öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemeyi hedefleyen başarı testi uygulamıştır. Bu testlerde kullanılan metinler 100 Temel Eser içinden seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre 2005 Türkçe Öğretim Programı, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımında yeterli değildir. Cinsiyete göre kız öğrenciler lehine, sosyoekonomik düzeye göre "üst" sosyoekonomik çevrede yer alan okul lehine öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında farklılık vardır. Sosyoekonomik düzeye göre "alt" olan okul ikinci, "orta" olan okul ise öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerine göre üçüncü sırada yer almaktadır.

İpek ve Sadioğlu (2010) araştırmalarında ilköğretim Türkçe Öğretim programını 4 ve 5.sınıf Türkçe ders kitaplarını eleştirel okuma becerileri açısından ele almışlardır. Araştırmacılar programı ve ders kitaplarını 50 eleştirel okuma ölçütüne göre değerlendirmişlerdir. Buna göre program 32 ölçütü kapsarken 18 ölçüt ile ilgili kazanıma yer verilmemiştir. 4.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler 20 eleştirel okuma ölçütünü kazandırmaya hizmet etmez iken 5. Sınıf ders kitaplarında bu sayı 10'dur. Araştırmada Türkçe öğretim programı ile 4 ve 5.sınıf ders kitaplarının genel olarak eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya hizmet ettiği sonucuna varılmıştır.

Küçükoğlu (2008) öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasını üç farklı üniversitede okuyan 227 İngilizce öğretmeni adayıyla yürütmüştür. Veriler Eleştirel okuma öz yeterlik algısı araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik ölçekle ölçülmüştür. Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları çok yüksek olarak bulunmuştur.

Epçaçan (2008), 5.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında okuduğunu anlama strateji kullanımının öğrencilerin öğrenme çıktılarına etkisini araştırmıştır. Deneysel modelle yapılan bu araştırmada nitel ve nicel veri araçları birlikte kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak okuduğunu anlama becerileri testinin uygulandığı araştırmaya göre okuma stratejileri

kullanılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretime devam edilen kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okuma stratejileri kullanılarak öğretimin yapıldığı sınıf ortamında, öğrencilerin derse katıldıkları, tartışma ortamına dahil oldukları, fikir ürettikleri gözlemlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin uygulandığı sınıfta öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve tutumları olumlu yönde gelişmiştir. Öğrenciler derse daha aktif katılım göstermiş ve gönüllü olarak tartışma ortamına dahil olmuşlardır. Bu da hem öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimlerini hem de sınıf iklimini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerin öz yeterlik algı puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanıldığı deney grubunda öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmaktadırlar. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuduğunu anlama öz yeterlik algı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı, öğrenilenlerin kalıcılığını da etkilemektedir. Öğrenilenlerin kalıcılığı ölçüldüğünde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Sadioğlu ve Bilgin (2008) öğrencilerin sahip olduğu eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Araştırmalarının örneklemini 5. sınıfa devam eden 185 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin eleştirel okuma ölçeği ile toplandığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterirken anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Ünal (2006) araştırmasında öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuduğunu anlama ve okuma tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 14 farklı okula devam eden 1012 5. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri ve okumaya ilişkin tutumları araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeklerle ölçülmüştür. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri de okuduğunu anlama testi ile belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri orta, eleştirel okuma öz yeterlikleri ve okumaya ilişkin tutumları orta düzeyin altındadır. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile okumaya ilişkin tutum arasında çok yüksek bir ilişki (r=0,815) bulunmuştur. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyi arasında orta düzeyde (r=0.376), cümlelerin anlamını bilme düzeyi arasında düşük düzeyde (r=162), paragrafın anlamını bilme düzeyi arasında orta düzeyde (r=0,239), toplamda okuduğunu anlama düzeyi arasında orta düzeyde (r=0,296) bir ilişki bulunmuştur.

2.6.1.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Kusuma (2021) araştırmasında öğrencilerin eleştirel okuma stratejilerini kullanmaları ile okuma öz yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasının örneklemini İngilizce bölümünde okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmaya göre öğrencilerin öz yeterlikleri ile eleştirel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır.

Solheim (2011) araştırmasında okuma öz yeterlik algısı ile çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularda okuduğunu anlama ile ilişkisini belirmeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Norveç'te sosyoekonomik düzeyi orta olan beş farklı okulda 5. Sınıfa devam eden 217 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler okuduğunu anlama başarı testleri ve okuma motivasyonu ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmaya göre okuma öz yeterlik algısı okuduğunu anlamanın önemli bir yordayıcısıdır.

Prat-Sala ve Redford (2010) öz yeterlik ve motivasyonun ders çalışma ilişkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarını İngiltere'de lisans eğitimi alan 1. sınıf öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Örneklem, psikoloji eğitimi alan 163 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada verilere ulaşmak için dört ölçek kullanılmıştır: ders çalışma, motivasyon, okumada öz yeterlik ve yazmada öz yeterlik inancı ölçeği. Veriler, öğrenciler üniversiteye başladıktan 2 hafta ve ikinci dönem başladıktan 4 ay sonra olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öz yeterlik inancı bireylerin motivasyonları ve ders çalışma yaklaşımları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okuma ve yazma öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, çalışmaya yönelik daha derin ve stratejik yaklaşımlar belirlemektedirler ancak düşük olanlar daha yüzeysel yaklaşımlar belirleme eğilimindedirler. Öz yeterliliği yüksek öğrenciler, ilk ve son veri toplama sürecinde ders çalışma yaklaşımlarında bir değişikliğe gitmemiş ancak düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerde derin ve stratejik yaklaşımda düşüş, yüzeysel yaklaşımda artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya göre genel olarak içsel motivasyon ile derin ve stratejik yaklaşım arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Hall ve Piazza (2008) araştırmalarında öğrencilerin eleştirel okur yazarlık becerilerini kullanıp kullanmadıklarını, kullanmıyorlarsa nedenlerini belirlemeyi ve öğretmenlerin öğrencilere eleştirel okur yazarlık öğretiminde nasıl metinler kullanabileceklerine dair öneriler sunmayı amaçlamışlardır. Araştırmada 3 öğrenciye farklı özelliklerde 4 metin okutulmuş: Her metin okunduktan sonra her öğrenci metnin tartışıldığı özel oturuma davet edilmiştir. Üç hafta

sonunda beşinci oturumda bütün metinlerin özetleyici bir şekilde tartışıldığı bir oturum gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her metin okunduktan sonra öğrencilerin metinlerle ilgili görüş ve yorumlarını belirlemek için öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen yanıtlar öğrencilerin metinlere karşı eleştirel bir duruş sergilemediklerini göstermektedir. Araştırmaya göre öğrencilere gazete, dergi veya internet gibi farklı kaynaklardan elden edilmiş çeşitli metinlerin sunulması, metinlerin öğrencileri düşünmeye sevk edecek nitelikte olması ve metinlerin sınıfta sesli bir şekilde bölüm bölüm okunarak üzerine tartışılması eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasında önemlidir. Bunlar yerine getirilirken öğretmenin üslubu, dersin iklimi de eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasında önemlidir.

Bosley (2008) eleştirel okumanın nasıl öğretildiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında ABD'de bir üniversitenin İngilizce bölümünde çalışan 7 öğretim görevlisiyle görüşmüştür. Doküman incelemesinin de yapıldığı araştırmada ders programları ve ders kitapları incelenerek eleştirel okuma becerilerinin genel olarak öğretim hedefleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Öğretim görevlileri görüşmelerde eleştirel okumanın ne olduğu tanımlamakta zorlanmış ve nasıl öğretileceğiyle ilgili birbirinden farklı ve çeşitli açıklamalar yapmışlardır. Öğretim görevlileri görüşmelerde hem öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini edinme konusunda alt yapıların eksik olduğunu hem de kendilerinin eleştirel okuma becerilerinin nasıl öğretileceğiyle ilgili yetkin olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma üniversitede eleştirel okumanın dil derslerinin kazanımları arasında yer almasına rağmen öğrencilere tam olarak öğretilmediğini ortaya koymaktadır.

Darch ve Kameenui (1987) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin öğretimine yönelik yaptıkları araştırmalarını 4, 5 ve 6. Sınıfa devam eden 25 öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma, bu öğrenciler matematik, okuma ve dil becerisi eğitimi aldıkları bir yaz okuluna devam ettikleri sürede yapılmıştır. Araştırmada öğrencilere eleştirel okumanın üç kritik becerisinin öğretimi hedeflenmektedir. Bu beceriler; metnin dayandığı argümanların analizi, açıkça verilmeyen yani gömülü argümanların analizi ve eleştirel okuma becerilerinin sınıflandırılması şeklindedir. Öncelikle öğrenciler, bu üç kritik beceriye yönelik 11 maddelik bir teste tabi tutulmuşlar ve öğrencilerden beşi 6 soru ve üzerini doğru cevapladıklarından araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Kalan öğrenciler tesadüfi bir şekilde doğrudan öğretim ve tartışma grubuna alınmışlardır. Her iki grupta da aynı öğretmen, aynı metinler ve günlük aynı ders süresi ile 12 haftalık eleştirel okuma öğretim programı uygulanmıştır. İki grup arasındaki farklılık dersin yöntemi ile ilgilidir. Doğrudan öğretim

grubunda öğretmen eleştirel okuma becerilerinin kurallarını anlatır ve örnekler üzerinden uygulamalar yapar. Tartışma grubunda ise öğretmen rehberdir ve öğrencilere bağımsız bir şekilde uygulama yapmaları için fırsatlar tanınır. Öğrenciler gerekli durumlarda öğretmenlerden destek alırlar. Öğrenciler, eleştirel okuma becerilerinin nasıl kullanılacağına ve bu tür becerilerin neden gerekli olduğuna dair bilgilendirilirler. Araştırma sonunda öğrencilere üç kritik okuma becerisini belirlemeye yönelik testler uygulanmıştır. Üç test sonucunda da öğretim grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Wolf ve diğ. (1968) ilköğretim çocuklarına temel okuma eğitimi yapılırken bununla birlikte eleştirel okuma becerilerinin kazandırılıp kazandırılamayacağını belirlemeye yönelik yaptıkları deneysel çalışmaya göre programlı bir öğretim sonucunda çocuklara eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması mümkündür. Araştırmada zekâ ile eleştirel okuma öğretiminden faydalanma arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmakla birlikte öğretim programının uygulanmasından sonra hangi zekâ seviyesinde olursa olsun deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada eleştirel okuma becerilerinin sistematik bir eğitimle her zekâ seviyesindeki öğrenciye kazandırılmasının mümkün olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada kişilik testi de uygulanarak öğrencilerin kişilikleriyle eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

2.6.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Çalışmalar

2.6.2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu (2021) okumanın bilişsel becerileri ile motivasyon arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarını 4.sınıf öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemi 725 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya göre öğrencilerin motivasyonları ile doğru ve akıcı sessiz okumaları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Kendisine ait bir kitaplığı bulunan öğrencilerin doğru ve akıcı sesiz okuma düzeyleri daha yüksektir. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça doğru ve akıcı sessiz okuma düzeyi artmaktadır. Anne mesleği çocukların okuma becerileri ve okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken baba mesleğinde bu etki babası memur ve esnaf olan öğrenciler lehinedir.

Türkben (2020) araştırmasında okumaya ilişkin kaygı, motivasyon ve anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 286 8. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin kaygıları düşük, anlama ve motivasyonları iyi düzeydedir. Öğrencilerin motivasyonları arttıkça okuduğunu anlama düzeyleri de artmaktadır. Okuma kaygısı ile okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasında ters yönlü negatif bir ilişki vardır.

Kızgın ve Baştuğ (2020) okuma motivasyonu ve anlama düzeyi ile başarı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının örneklemini 758 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama, akademik başarı ve okuma motivasyonu erkek öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama ve akademik başarıları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Batmaz ve Erdoğan'ın (2019) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının örneklemini üç farklı okuldan 4. Sınıfa devam eden 216 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan okullarda görev yapan 10 sınıf öğretmenin de görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının düzeyi yüksek, okuduğunu anlama düzeyleri ise orta derecede bulunmuştur. Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Araştırmada görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu okuma motivasyonunu tam olarak tanımlayamamış, okuma motivasyonunu oluşturan bazı yapıları tanımlarının dışında bırakmışlardır. Öğretmenlere göre öğrencilerinin motivasyon düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenler, öğrencileri dışsal olarak motive olmada daha fazla desteklemektedirler ve motivasyonu düşük öğrencilere yeterince yardımcı olamamaktadırlar.

Baki (2019) üst bilişsel stratejilerin okuma motivasyonuna etkisini incelediği araştırmasının örneklemini 209 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanımı öğrencilerin okuma motivasyonlarına pozitif yönde yüksek düzeyde etki etmektedir. Üst bilişsel strateji kullanımı öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarına ilişkin varyansın %20'sini açıklamaktadır. Sınıf düzeyinde göre bu etki 1 (%23) ve 4.sınıflarda (%31) etkisi yüksek iken 2 ve 3.sınıflarda bu etki anlamlı değildir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bu etki sadece erkek öğrenciler için anlamlıdır.

Ceyhan (2019) etkileşimli sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında karma modelden yararlanmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol kümesine yer verilmiştir. 11 hafta süren uygulamada birinci deney kümesinde araştırmacı, ikinci deney kümesinde ders öğretmeni tarafından etkileşimli sesli okumaya dayalı dersler yapılırken kontrol grubunda mevcut öğretime devam edilmiştir. Başarı testleri, ölçekler ve rubrikler aracılığıyla veriler toplanmış ve ön-son test puanları analiz edilmiştir. Bulgulara göre etkileşimli sesli okumaya dayalı ders etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okuma düzeyleri anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun verilerini oluşturan öğretmen ve öğrenci görüşleri nicel verilerin bulgularını desteklemektedir. Öğretmenler uygulamanın yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin derse karşı il ve meraklarının arttığını, derse katılma konusunda gönüllü olduklarını belirtirken öğrenciler bir sonraki ders için heyecanlandıklarını ve ne okuyacaklarını merak ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma düzeylerinde gelişme olduğunu ifade etmişlerdir.

E. F. Çalışkan (2019) aile katılımlı okuma faaliyetlerinin okuma tutum, motivasyonu ile okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmasında karma yöntemden yararlanmıştır. Araştırmanın verileri; 27 öğretmen, 50 veli ve 50'si deney ve 50'si kontrol grubu olmak üzere 4.sınıfa devam eden 100 öğrenciden başarı testleri, ölçekler ve görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Deney grubunda aile katılımlı okuma etkinlikleri yapılırken kontrol grubunda mevcut öğretim programına devam edilmiştir. İki grubun okuduğunu anlama, okuma tutumu ve motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yokken uygulama sonrasında yapılan son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Aile katılımlı okuma etkinlikleri öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma ilişkin tutum ve motivasyonlarının düzeylerini arttırmıştır. Görüşlerine başvurulan öğretmenler bu uygulamanın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Akdoğan (2018) hikâye edici metinlere dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu incelediği araştırmasını 7. Sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Deneysel modele göre yapılan çalışma 4 hafta sürmüştür. Uygulama süresince deney grubunda okuma etkinliklerinde öyküleyici, kontrol grubunda ise bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin

okuma motivasyonlarında anlamlı bir artış olurken kontrol grubunun ön-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Gruplar arası son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlere dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etki yarattığı tespit edilirken bilgilendirici metinler için aynı bulgulara ulaşılamamıştır.

Erdoğan ve diğ. (2018) araştırmalarında yaratıcı dramanın okuma motivasyonuna etkisini incelemişlerdir. Tek gruplu ön-son test deneysel araştırmanın uygulaması 30 saat sürmüştür ve çalışma grubu 16 kişilik 4.sınıf öğrencisidir. Araştırma sonucuna göre yaratıcı dramaya dayalı öğretim, öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmaktadır ancak okuma tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Çankal (2018) okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonun geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinin öğretiminin nasıl bir etki yaratacağını incelediği araştırmasında karma yöntemden yararlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler yarı deneysel model ile nitel boyutunda ise görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yapılan deneysel çalışma 6 hafta sürmüş ve uygulama süresince kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretimine devam edilmiş, deney grubunda ise haftalık 2 saat Türkçe dersinde akıcı okuma stratejilerine dayalı okuma etkinlikleri yapılmıştır. Nicel veriler için kullanılan motivasyon ölçeği uygulama öncesi ve sonrasında kontrol ve deney grubuna uygulanmıştır. Nitel veriler için ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre uygulama sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonları anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Öğrenciler, akıcı okuma stratejilerinin uygulandığı okuma etkinliklerinin ders için etkileşimi arttırdığını ve okuduklarını daha iyi anlamalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bu etkinlikler yoluyla gerçekleştirdikleri okuma yöntemlerinin kendilerinde okuma isteği yarattığını da ifade etmişlerdir.

Okur (2017) öğrencilerin okuma motivasyonları ile okur öz algılarını incelediği araştırmasının örneklemini 4. Sınıfa giden 556 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler okur öz algısı ve okuma motivasyonu ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuma motivasyonları ile okur öz algıları yüksektir ve öğrencilerin okur öz algısı arttıkça okuma motivasyonları da artmaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonları genel olarak yüksek olmakla birlikte dışsal motivasyonları içsel motivasyonlarından daha yüksektir. Kız

öğrencilerin okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonları ile okur öz algıları erkek öğrencilere göre, okul öncesi eğitim almış olanların almayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma motivasyonları ve okur öz algıları da yükselmektedir.

Mete (2016) okumaya adanmışlık modelinin okuma motivasyonu ile okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmasını 8. sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırmanın verileri; başarı testleri, görüşme formları, video kayıtları, günlükler ve ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesinde okumaya adanmışlık modeli etkilidir. Öğrencilerin okumaya adanmışlıkları ve okuma motivasyonları uygulamanın başında düşük iken zamanla adanmışlık düzeyi yükselmiştir. Okumaya adanmışlık ve okuma motivasyonu ile birlikte öğrencilerin okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeyleri de ilerlemiştir. Öğrencilerin uygulama konusunda görüşleri genellikle olumlu yöndedir. Öğrencilerin öğrenme aktivitelerine katılımlarında ve özerk bir biçimde çalışma taleplerinde artış görülmüştür.

Çeliktürk Sezgin (2015) 4. Sınıf öğrencileriyle yarı deneysel desene göre yaptığı araştırmasında kavram odaklı öğretimin motivasyon ve anlamaya etkisini incelemiştir. 12 hafta süren uygulamanın deney grubunda okuma etkinlikleri kavram odaklı yapılırken kontrol grubunda mevcut program sürdürülmüştür. Veriler; yarı yapılandırılmış görüşme formu, motivasyon ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre deney grubunun okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama ön-son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşurken kontrol grubunda bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Hem motivasyon ve hem de okuduğunu anlama düzeyinde grupların son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler çoğunlukla kavram odaklı öğretim için olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Ürün Karahan (2015a) araştırmasında okuma tutum ve motivasyonunun okuduğunu anlama ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 5 ve 6. Sınıfa devam eden 438 öğrenci oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın verileri tutum, motivasyon ölçekleri ve başarı testleri ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan okuma motivasyonu ölçeğinin 4 alt boyutu vardır: okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliliği, okumaya ilişkin çaba ve takdir edilme ve okumanın sosyal yanı. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma tutum ve motivasyonların düzeyleri yüksektir. Okuma motivasyonu ile

tutum arasında anlamlı, pozitif bir ilişki vardır. Ancak öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve okuma motivasyonunun iki alt boyutu olan "yeterlilik" ve "sosyal yön", öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini yordamamaktadır. Okuma motivasyonun diğer alt boyutları "zorluğunun algılanması" ve "çaba ve takdir edilme" okuduğunu anlama düzeyini yordamaktadır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları yaşa göre değişmemekle birlikte 5. sınıf öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları 6. Sınıflardan, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksektir. 5. Sınıf öğrencilerin okuma motivasyonu, "zorluğun algılanması" alt boyutunda bir üst sınıfa giden öğrencilerden; yaşı küçük olan öğrencilerin ise "çaba ve takdir edilme" alt boyutunda yaşı daha büyük olan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda sınıf ve yaş değişkenine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında okuma motivasyonun "sosyal yön" alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmazken diğer alt boyutlarda kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Kurnaz ve Yıldız (2015) öğrencilerin okuma motivasyonlarını inceledikleri araştırmalarının çalışma grubu 5, 6, 7 ve 8.sınıfa giden 145 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler okuma motivasyonu ölçeğiyle toplanmıştır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 110 iken öğrencilerin puan ortalamaları 92.03'tür. Bu bulgu görüş bildiren öğrencilerin okuma motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonu cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonları 8. Sınıfa gelmeden önce gittikçe düşmektedir ve 8. Sınıfta yukarıya doğru yeniden bir ivme kazanmaktadır. Yine de okuma motivasyonun 5 ve 6. Sınıflarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe başarıları ve yıllık okudukları kitap sayısı arttıkça okuma motivasyonları da anlamı bir şekilde yükselmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu kitap miktarı ile okuma motivasyonu arasında bir ilişki bulunmazken evlerinde kütüphane olduğunu belirten öğrencilerin okuma motivasyonlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Anne ve babası evde okumaya zaman ayıran öğrencilerin okuma motivasyonları zaman ayırmayanlara göre daha yüksektir. İnterneti akademik amaçla kullanan öğrencilerin okuma motivasyonları diğer film izleme ve sosyal medya kullanma gibi amaçlarla kullananlara göre daha yüksektir. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi almaları okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Katrancı (2015) öğrencilerin okuma motivasyonlarını incelediği araştırmasının örneklemini 4.sınıfa devam eden 791 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya göre öğrencilerin

okuma motivasyonları genel ve tüm alt boyutlarda orta düzeydedir. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilerinkinden daha yüksektir; bu farklılık genel düzeyde ve okuma sevgisi alt boyutlarında anlamlıdır. Anne ve baba eğitim düzeyi okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olanlar ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuma motivasyonları yüksektir. Evinde kendine ait bir kitaplığı bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları olmayanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonuca da okuma motivasyonunun öğrencilerin Türkçe ders başarılarının önemli bir yordayıcısı olmasıdır.

Ürün Karahan (2015b) okuma motivasyonunu incelediği araştırmasını öğretmen adaylarıyla yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. Sınıfa devam eden 433 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının genel olarak okuma motivasyonları iyi düzeyde bulunmuştur. Kız öğrenciler okuma motivasyonun tüm boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek puan almışlardır. Bölüm değişkenine göre okuma motivasyonun yeterlik alt boyutunda öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak "benlik", "tanınma" ve diğer alt boyutlar farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık, okul öncesi bölümü lehinedir. Baba mesleğine göre öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mezun olunan lise, okuma motivasyonlarının "yeterlik" ve "diğer" alt boyutlarında etkilidir. Bu boyutlarda anlamlı farklılık süper lise mezunları lehinedir.

Bozkurt (2013) öğrencilerin üst bilişsel okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunu incelediği araştırmasını beşinci sınıfa devam eden 600 öğrenciyle yapmıştır. Araştırma bulgularına göre okuma motivasyonu ile üst bilişsel okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okuma motivasyonun tüm alt boyutların kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri -merkez ya da kırsal- öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları ve alt boyutları üzerine anlamlı bir etkiye sahip değildir. Merkezde okuyan öğrencilerin dışsal motivasyonları anlamlı olmasa da daha yüksektir. Ayrıca tanınma, rekabet alt boyutlarında merkezde okuyan öğrenciler, uyum alt boyutunda kırsal kesimde eğitim gören öğrencilerin okuma motivasyonları daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilere ailelerin okumaları için kitap alıp almadığı sorulmuş ve bu soruya evet diyen öğrencilerin okuma motivasyonları tüm alt boyutlarda hayır diyenlerden daha yüksek bulunmuştur. Çocukların çoğunluğu çevrelerinde en çok kitap okuyan insanın anneleri olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldız (2013) araştırmasında öğrencilerin okuma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemin 3, 4 ve 5. Sınıfa devam eden 520 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan okuma motivasyonu ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içsel ve dışsal okuma motivasyonları yüksektir ancak sınıf düzeyi arttıkça düşme eğilimi göstermektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık yoktur ancak kızların dışsal motivasyonları bütün sınıf düzeylerinde erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise 3. Sınıfların hem içsel hem de dışsal okuma motivasyonları anlamlı bir biçimde 4 ve 5.sınıflardan daha yüksektir.

İleri (2011) ekrandan okumanın anlama ve motivasyon üzerindeki etkisini deneysel model kullanarak incelediği araştırmasını 5. Sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Araştırmada veriler okuma motivasyonu ölçeği ve öyküleyici ve bilgilendirici 6 metne yönelik okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. 8 hafta süren uygulamada deney grubunda metinler bilgisayar ekranında okunmuş ve başarı testleri ekrandan uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı metin ve testler basılı materyaller ile uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre uygulama sonrasında öyküleyici metin türlerini anlama düzeyinde iki grup arasından anlamlı bir farklılık bulunmazken bilgilendirici metin türlerini anlamada deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları farklılaşmamıştır ancak iki grubun okuma motivasyonunda da düşüş görülmüştür.

Yıldız ve Akyol (2011) okuma alışkanlığı, motivasyonu ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 5.sınıfa devam eden farklı sosyoekonomik düzeyde 481 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler; okuduğunu anlama testi, okuma motivasyonu ölçeği ve okuma miktarı (okul içi ve okul dışı) ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin okul içi okuma bilgilerine katıldıkları "Türkiye Okuyor" kampanyasına ait verilerden ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan okuma motivasyonu ölçeği içsel ve dışsal motivasyonu ölçen yapılardan oluşmaktadır. İçsel motivasyonu merak ve ilgi faktörleri; dışsal motivasyonu ise uyum, tanınma, rekabet ve sosyal alt faktörleri ölçmektedir. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyon okuduğunu anlamayı pozitif yönde etkilerken rekabet alt faktörü hariç dışsal motivasyon okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin okul dışında okumaya ayırdıkları süre sadece içsel motivasyonlarından etkilenirken okulla ilgili okumaya ayırdıkları süre hem içsel hem dışsal motivasyondan etkilenmektedir. Ancak bu etki dışsal motivasyonda daha güçlüdür. İçsel motivasyonları yüksek öğrenciler kendi ilgi ve meraklarını karşılamak

üzere okul dışındaki zamanlarında okumaya zaman ayırmaktadırlar. Araştırmada okuma alışkanlığı ile anlama düzeyi arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Ülper (2011) öğrencileri okumaya güdüleyen etmenleri tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında 4.sınıftan 12.sınıfa kadar 782 öğrencinin görüşüne başvurmuştur. Güdü kaynağı olarak öğretmen, kitap, arkadaş, aile, ortam ve etkinin ele alındığı çalışmada; bütün güdü kaynakları öğrenciyi okumaya teşvik etme noktasında küçük yaş gruplarında yüksek etkiye sahipken öğrencilerin yaşı büyüdükçe bu etki düşmektedir. Öğretmene yönelik etmenlerin öğrencileri okumaya güdülemesi, ilköğretim birinci kademede yüksek çıkmıştır. İlköğretim ikinci kademede öğrenim gören öğrenciler, okumaya güdülenme konusunda birinci kademeye göre daha düşük olsa dahi öğretmeni yüksek düzeyde güdü kaynağı olarak görmektedirler. Lise kademesine geçtiğinde öğretmenin güdü kaynağı olarak kabul edilme oranı diğer kademelere göre anlamlı bir şekilde düşmektedir. Yani daha küçük yaşlarda; öğretmenler, öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunda önemli etkendir.

Yıldız (2010) araştırmasında okuma motivasyonu, alışkanlığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 5.sınıfa devam eden 481 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler sosyoekonomik düzeyi farklı olan okullardan seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama düzeyine içsel motivasyonun etkisi olumlu, rekabet alt boyu dışında dışsal motivasyonun etkisi ise olumsuzdur. Öğrencilerin okulda yapılan okuma etkinliklerinde dışsal motivasyonun, okul dışında kendi ilgilerine göre yaptıkları okuma etkinliklerinde ise içsel motivasyonun güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonunda anlamlı bir farklılık bulunmazken dışsal motivasyonun kız öğrencileri daha fazla etkilediği tespit edilmiştir. Sosyoekonomik olarak üst grupta yer alan öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonları, orta grupta yer alan öğrencilerin ise dışsal motivasyonları diğer gruplardan daha yüksektir.

Arıcı (2008) okumayı sevmemenin altında yatan nedenleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma kapsamında okuma ile ilgili görüşleri alınan 110 öğrenciden 23'ü okumayı sevmediğini ifade etmiştir. Okumayı sevmediğini belirten öğrencilerle ayrıca görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler; okumayı sevmeme nedenleri olarak çocukluklarında yeterli motivasyona sahip olmamak, ilgilerini çekecek kitaplarla tanışmamak, baskıyla kitap okutulması, çevrelerinde kitap okuyan bireylerin

bulunmamasını gerekçe olarak belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, öğrencilerin okumayla erken yaşta tanışmaları gerekliliğinin önemini ortaya koymaktadır.

2.6.2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Monteiro (2013) eşli okuma programının okuma motivasyonuna etkisini incelediği araştırmasını 80'i 2 ve 80'i 4. sınıf olmak üzere 160 öğrenciyle yürütmüştür. Yarı deneysel modelin uygulandığı araştırmada 2 deney ve 2 kontrol grubu oluşturulmuştur. Ön-son test olarak öğrencilerin akıcı okuma düzeyi, okuduğunu anlama, okuma motivasyonları, benlik saygısı ve benlik kavramları ölçülmüştür. Ayrıca program esnasında alınan video kayıtları, öğretmenlerin değerlendirmeleri ve araştırmacıların gözlemleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubunda akranla eşli okuma programı uygulanmıştır. Eşli okuma programı, her oturum 30 dakika olmak üzere 8 hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde deney grubundaki çocuklar, programın hedefleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Öğrenme hedefleri çocuklara anlatılmış ve çocuklarla bu konu tartışılmıştır. 4.sınıf öğrencileri öğretici iken 2. Sınıf öğrencileri öğrenen durumundadır. Okuma materyallerini sırayla öğretici ve öğrenen öğrenciler tarafından belirlenmiştir. Ders öğretmeni ve araştırmacılar programa katılımcı rolüyle eşlik etmişlerdir. Uygulama esnasında öğrencilerin okuma etkinliklerine katılmada istekli ve heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okuma materyali olarak spor, müzik ve fıkra gibi çeşitli alanlardan metinler seçtikleri ve evlerinden getirdikleri görülmüştür. Öğretici öğrencilerin okuma zorluğu çeken arkadaşlarına yardımcı olma konusunda bağımsız bir şekilde sorumluluk aldıkları ve strateji belirledikleri gözlenmiştir. Okuma motivasyonu ölçeğinden elde edilen ön-son test puanlarına göre eşli okuma programına katılan 2. sınıf öğrencileri okuma motivasyonun genelinde ve tüm alt boyutlarında (okuma zevki, benlik kavramı ve sosyal tanınma) anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Eğitici öğrenciler olan 4. Sınıf öğrencilerinin de okuma motivasyonu son test puanlarında anlamlı bir şekilde artış olmuştur. Ancak bu artış "okuma zevki" ve "benlik kavramı" alt boyutlarında anlamlıyken "sosyal tanınma" boyutunda anlamlı değildir. Eşli okuma programına katılan 2. sınıf öğrencileri, okuma motivasyonunun bütün alt boyutlarında katılmayanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar almışlardır. 4. Sınıflarda ise programa katılanlar bütün alt boyutlarda katılmayanlardan daha yüksek puanlar almışlardır ancak "sosyal tanınma" boyutundaki fark anlamlı değildir.

Jafari ve Shokrpour (2012) okuma motivasyonu ile okuma yeterliliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında karma yöntem uygulamışlardır. Araştırmanın nicel boyutunda 95 öğrenciden okuma motivasyonu ölçeği ve okuduğunu anlama testi ile, nitel boyutunda ise 8

öğrenciden görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma motivasyonu çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve her boyut ayırt edici özellikleri barındırmaktadır. Okuma yeterliliği ile içsel motivasyonun ve içsel motivasyon ile akademik başarının pozitif ve anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Retelsdorf ve diğ. (2011) araştırmalarında okuma motivasyonunun okuma başarısını etkileme derecesini incelemişlerdir. Boylamsal araştırma desenine göre yapılan çalışmanın örneklemini Almanya'nın Schleswig-Holstein eyaletine bağlı 60 ortaokulda okuyan 1508 öğrenci oluşturmaktadır. İlk veriler öğrenciler 5. Sınıfa başladığı zaman eylül ayında toplanmıştır. Veri toplama işlemleri arasında 18 ay bulunmaktadır ve her veri toplama süreci 14 gün sürmüştür. Veri toplamak için kullanılan okuma motivasyonu ölçeğinin 4 alt boyutu bulunmaktadır: keyif almak için okumak, ilgi alanını okumak, rekabet ve okur benliği. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma motivasyonun alt boyutları olan keyif almak için okuma ve ilgi alanına giren konularda okumak alt boyutları okuma performansı üzerinde anlamlı etkilere sahiptirler. "Rekabet" alt boyutu okuma performansıyla ilk ölçümdeki ilişkisi negatif bulunmuştur. "Okur benliği" alt boyutu ile okuma performansı arasında yeterli olmayan ancak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, bireyin bilişsel becerilerini kullanma düzeyi, ebeveynleri eğitim durumları, cinsiyet, etnik köken okuma performansını etkileyen değişkenler olarak tespit edilmiştir. Bilişsel becerileri kullanma ve okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Anmarkrud ve Bråten (2009) araştırmalarında motivasyonun bir sosyal bilgiler metnini anlama üzerinde belirleyici bir etkisi olup olmadığını inceledikleri araştırmalarını 9. sınıfa devam eden 104 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Araştırmada motivasyonun alt boyutları görev değeri ve okuma yeterliliği alt boyutları ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre alanla ilgili ders başarısı, konu bilgisi, okuma yeterliliği ve görev değeri düzeyi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır. Ancak görev değeri ve okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişki aynı zamanda anlamlıdır.

Wigfield ve diğ. (2004) araştırmalarında kavram odaklı okuma öğretimi ve stratejiye dayalı okuma öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını ne derecede etkilediğini incelemişlerdir. Kavram odaklı öğretimin çalışma grubunu iki farklı okulda 3. sınıfa devam eden 150 öğrenci, strateji öğretiminin çalışma grubunu ise 200 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi, yaz aylarında öğretmenlere öğretim programları ile ilgili atölye çalışması yapılarak öğretmenlerin programları uygulama yeterliliğine kavuşmaları sağlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere ön-son

testler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan kavram odaklı okuma öğretimi motivasyonu geliştirmek için tasarlanmış bir uygulamadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kavram odaklı öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarında ve okumaya yönelik öz yeterliklerinde artış görülürken strateji öğretiminin yapıldığı sınıftaki öğrencilerin düzeylerinde ilerleme sağlanmamıştır.

Wang ve Guthrie (2004) araştırmalarında motivasyonel süreçler ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ve bu süreçlerde kültürün rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 4. Sınıfa giden 187 ABD'li ve 197 Çinli öğrenci oluşturmaktadır. Veriler; 2 oturum şeklinde okuma motivasyonu ve okuma miktarı anketi, okuduğunu anlama testi ve geçmiş dönem okuma başarıları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde hem ABD'li hem de Çinli öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile içsel okuma motivasyonları arasında pozitif bir ilişki varken dışsal motivasyonları arasında negatif bir ilişki vardır. Ancak araştırmaya göre içsel ile dışsal motivasyon arasında yüksek bir ilişki vardır ve ikisi birlikte çocukların okuduğunu anlama varyansını her birinin tek tek açıkladığından daha fazla açıklamaktadır. Çocukların okuduğunu anlama düzeyleri okuma motivasyonlarından etkilenmektedir. İki grubun da okuma miktarı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Okuduğunu anlama düzeyinin motivasyonel süreçlerden etkilenmesinde kültürün etkili olmadığı, her iki grubun da okuduğunu anlama başarısında içsel motivasyonun etkili olduğu belirlenmiştir.

Gottfried ve diğ. (2001) akademik içsel motivasyonun kararlılığını ve sürekliliğini belirlemeye yönelik yaptıkları boylamsal araştırmalarını ortaokuldan liseye kadar olan yılları -9, 10, 13, 16 ve 17 yaş- kapsayacak biçimde yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini farklı okullarda, farklı coğrafyalarda ve farklı öğretmenlerden eğitim alan 96 çocuk oluşturmaktadır. Öğrencilerin içsel motivasyonları okul yıllarında tüm okul derslerindeki -okuma, matematik, fen, sosyal bilgiler ve tüm okul puanları- motivasyonlarını ölçen bir ölçek ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre akademik içsel motivasyon çocukluktan genç ergenliğe doğru daha istikrarlı bir hale gelen yapıya sahiptir. Küçük çocukların ergenlik dönemindeki çocuklara kıyaslara akademik içsel motivasyonları daha az istikrarlıdır. Her yılın akademik içsel motivasyonu bir sonraki yılın da motivasyon düzeyini öngörmekte ve etkilemektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi dışındaki derslerde akademik içsel motivasyonlarının yıllara göre düşüş gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki motivasyonlarında artış görülürken matematik dersindeki motivasyonları diğer derslere göre yüksek bir düşüş göstermektedir. Bu sonuç motivasyonun alanlara göre farklılaştığı göstermektedir. Lise sona

kadar düşüş gösteren motivasyon puanları araştırmadaki son iki yıl olan 16 ve 17 yaşları arasında tekrar artmaktadır.

Baker ve Wigfield (1999) okuma motivasyonun boyutlarını ve okuma motivasyonu ile okuma başarısı ve okuma etkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini ABD'de farklı sosyoekonomik düzeye sahip 6 okulda 5 ve 6.sınıfta öğrenim gören 576 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak daha sonra bir okulun çalışmadan ayrılması ve diğer okullardaki bazı öğrencilerin de gerekli süre içerisinde veri sağlayamaması dolayısıyla çalışmanın örneklemi 371 öğrenciye düşmüştür. Veriler; okuma motivasyonu ölçeği, okuma başarı testi, performans testi ve temel beceriler testi aracılığıyla ve 3 gün süren bir zaman diliminde toplanmıştır. Veri araçları birbirilerini etkilemeyecek şekilde en doğru sıralamayla ve farklı zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; çocuklarının okuma motivasyonlarının çeşitli yapılardan oluştuğunu belirlemekte ve Wigfield ve Guthrie (1997)'nin çalışmalarında okuma motivasyonunun 11 yapılı olduğu bulgusunu daha geniş örneklemli bir araştırmayla desteklemektedir. Okuma motivasyonunun boyutları ile okuma etkinlikleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Ancak bu ilişki içsel motivasyon boyutlarıyla daha yüksek bir ilişki göstermektedir. Okuma konusunda kendisini yeterli gören ve içsel motivasyonu yüksek öğrenciler okumaya daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmektedirler. Okuma etkinliklerine katılımda motivasyonu en yüksek ve en düşük öğrenciler arasında motivasyonu en yüksek olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuma motivasyonunun alt boyutlarından önem ve özen düzeyi yüksek olup işten kaçınma ve rekabet düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımı; kaçınma ve rekabet düzeyi yüksek, meydan okuma düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada okuma motivasyonu ile başarısı arasındaki ilişki, okuma etkinliklerine katılım ile olan ilişki kadar güçlü bulunmamıştır. Araştırmacılar okuma motivasyonu ile başarısı arasında bir ilişkinin bulunmayışını ya da zayıf oluşunu araştırmanın yapıldığı okulların başarı olarak ülke ortalamasının altında olması ile ilişkili olabileceğini ifade etmektedirler. Bunun dışında başka nedenlerin de olabileceği araştırmada ifade edilmiştir: 1) Okuma motivasyonu ile okuma etkinliklerine katılım arasındaki pozitif ilişkinin okuma başarısı ile oluşmamasının gerekçelerinden biri, okumanın keyif almak gibi farklı amaçlarla yapılması da gösterilebilir. İnsanlar kendi istek ve iradeleriyle okuma etkinliklerine katılabilir ve zaman ayırabilirler ancak okumaya dayalı başarı testleri için aynı şey geçerli değildir. 2) Aynı zamanda okuma motivasyonu ve okuma etkinliklerine katılım bilgisine öğrencilerin öz-bildirimiyle ulaşılırken başarı testi için benzer durum söz konusu değildir. 3) Öğrencilerin okuma tercihleri okuma başarısına katkı sağlayacak nitelikleri taşımayabilir. Cinsiyet açısından incelendiğinde

erkek öğrenciler için okuma motivasyonu ile başarı ve okuma etkinliklerine katılım arasında bir ilişkiden söz etmek mümkün değilken kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının alt boyutu olan "uyum", "tanıma" ve "not" ile okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf düzeyinde okuma motivasyonun iki boyutunda öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur: "Sosyal" ve "tanıma" alt boyutlarında 5. Sınıf öğrencileri 6. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek motivasyona sahiptirler. Ailenin geliri ve etnik kökenleri, okuma motivasyonu için bir anlam ifade etmemektedir. Sadece "işten kaçınma" alt boyutunda orta gelirli öğrencilerin düşük gelirli öğrencilere göre motivasyonları daha yüksektir.

Wigfield ve diğ. (1997) öğrencilerin öz yeterlik ve motivasyonlarındaki değişimi inceledikleri araştırmalarını 4 farklı okul bölgesinde yer alan 10 ilk okula devam eden 615 öğrenciyle yürütmüşlerdir. Boylamsal modelde yapılan araştırmanın başında öğrenciler; 1, 2 ve 4. Sınıfa devam ederken üçüncü yılda 3, 4 ve 6.sınıfa devam etmektedirler. Her eğitim yılının bahar döneminde çocukların okuma, müzik, spor ve matematik gibi farklı disiplinlerdeki öz yeterlikleri ve öznel görev değerleri ölçülmüştür. Veriler, çocuklara uygulanan ölçeklerin yanı sıra öğretmen ve annelerin görüşleri aracılığıyla da toplanmıştır. Bulgular; öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve öznel görev değerlerinin alana göre farklılaştığını ve zamanla düştüğünü göstermektedir. İlkokuldan ortaokula geçişle birlikte çocukların genel olarak bütün disiplinlerde öz yeterlik algılarında ve öznel görev değerlerin düşüş görülürken okuma ve müzik alanında bu düşüş daha yüksektir. Daha küçük çocukların öz yeterlik algıları ve öznel görev değerleri büyük çocuklarla kıyaslandığında daha yüksektir. Çocukların öz yeterlik algıları ve öznel görev değerleri yaş büyüdükçe daha kararlı bir yapıya dönüşmektedir. Araştırmada öz yeterlikle görev değeri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki küçük çocuklarda daha yüksektir. Çocukların yeterlik inançlarıyla anne ve öğretmenlerinin çocuklara dair yeterlik inançları arasında bir uyum olduğu saptanmıştır. Özellikle daha küçük yaşlarda bu ilişki çok güçlü bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin yeterlik algıları ve görev değerleri cinsiyete göre de incelenmiştir. Okuma ve müzik alanında kızların öz yeterlik algıları ve öznel görev değerleri daha yüksekken matematik ve sporda durum tam tersidir.

Wigfield ve Guthrie (1997) araştırmalarına okuma motivasyon ile okuma miktarı ve süresi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini farklı etnik ve sosyoekonomik yapıya sahip, 4 ve 5.sınıfa devama eden 105 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin eğitim gördükleri okulda özel bir okuma programı uygulanmaktadır. Veri toplamak üzere araştırmacılar tarafından okuma motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir ve motivasyonun öne çıkan üç faktörü okumaya birleştirilmiştir: öz yeterlik inancı, motivasyonun

sosyal yönü ve bireyin amaçları (içsel ve dışsal motivasyon, başarı değeri ve başarı hedefi). Okuma motivasyonu ölçeği yıl içinde iki kere uygulanmıştır. Çocukların geçmiş okul bilgilerinden okul dışında okumaya ne kadar zaman ayırdıkları ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okuma motivasyonu, çok yönlü bir yapıya sahiptir ve faktör analizi bu yapıların kavramsal olarak gruplandırılmaya uygun olduğunu göstermektedir. Bazı yapılar net biçimde içsel motivasyonla ilişkiliyken bazı yapılar dışsal motivasyonla bağlantılıdır. Araştırmada okuma motivasyonun 11 yönü belirlenmiş ve çocukların birbiriyle alakalı ancak farklı yapılar tarafından okumaya motive oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre okuma motivasyonu, okumaya ayrılan sürenin miktarının ve uzunluğunun önemli bir belirleyicisidir. Örneğin içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrencilerden bir günde üç kat daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Ancak dışsal motivasyon için iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuma motivasyonu yüksek öğrenciler - özellikle içsel motivasyonu yüksek olanlar- içinde bulundukları zaman diliminde ve daha sonrası için okumaya ayırdıkları zamanı arttırma eğilimi göstermektedirler. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilerden, 4. Sınıf öğrencilerin ise 5. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, bir nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama; geçmişte veya içinde bulunulan zaman diliminde var olan bir durumu, müdahale etmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modellerinde esas olan durumu mevcut haliyle belgelemektir. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte meydana gelecek bir değişimin varlığını ve/veya düzeyini tespit etmek üzere kullanılır (Karasar, 2022).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Sancaktepe ilçesine bağlı 20 resmi ortaokul oluşturmaktadır. Evreni oluşturan 20 ortaokulda 10.727 erkek, 9.717 kız olmak üzere toplam 20.444 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada veriler "okulların sosyoekonomik düzeyi" değişkenine göre ele alınacağından örneklem için öncelikle okullar, olasılık temelli (seçkisiz) olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak sosyoekonomik olarak üç düzeye (üst-orta-alt) göre gruplandırılmıştır. Sancaktepe ilçe kaymakamlığından alınan bilgi doğrultusunda gruplandırma yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli nitelikleri taşıyan ya da kriterleri karşılayan durumlar için araştırma yapılmak istendiğinde tercih edilen bir yöntemdir. Araştırmanın amacı doğrultusunda daha fazla bilgi sağlayacak durumların seçilmesi sonucunda derinlemesine araştırma yapılmasına imkân sunar (Büyüköztürk ve diğ., 2019). Oluşturulan bu grupların her birinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle bir okul, toplamda ise üç okul belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki her birimin eşit derecede seçilme imkanına sahip olduğu yöntemdir. Seçkisiz örnekleme, temsil edici bir örneklem oluşturmada diğer yöntemlerden daha güçlüdür (Büyüköztürk ve diğ., 2019). Üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8.sınıflarından ikişer şube yine basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen şubelerde öğrenim gören 681 öğrenciden veri alınmış, kullanılamaz durumda olanlar hariç

bırakıldığında 632 kullanılabilir ölçekten elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Buna göre 632 öğrenci, bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Evren büyüklüğünün bilindiği durumlar için örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere Şahin (2009) tarafından ifade edilen formülden yararlanılmıştır. Bu formüle göre örnekleme dâhil edilecek öğrenci sayısı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$n = \frac{t^2.\frac{p.q}{d^2}}{1+\frac{1}{N}.t^2.\frac{p.q}{d^2}} = 384$$

n= Örneklem büyüklüğü
N= Evren Büyüklüğü
d= Tolerans düzeyi
t= Güven düzeyi (α=0,05 için 1,96; α=0,01 için 2,58)
p= Olayın görülme sıklığı (q=1-p)

Şekil 3.1: Örneklem Belirleme Denklemi (Şahin, 2009, s. 126).

Hesaplama sonucunda evreni 20.444 olan bu araştırma için 0,05 güven düzeyinde örnekleme alınacak öğrenci sayısının 384 olmasının yeterli olacağı belirlenmiştir. Araştırmada 632 öğrenciden veriler toplandığı için örneklimin evreni temsil etme gücünün oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 3.1'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1:Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine ait frekans ve yüzdelik dağılımları.

Değişken	**Grup**	**F**	**%**
Okul Düzeyi	A Okulu (Alt)	188	29,7
	B Okulu (Orta)	195	30,9
	C Okulu (Üst)	249	39,4
Sınıf Düzeyi	5	166	26,3
	6	156	24,7
	7	163	25,8
	8	147	23,3
Cinsiyet	Kız	318	50,3
	Erkek	314	49,7
Anne Eğitim Düzeyi	Okur Yazar	55	8,7
	İlkokul	212	33,5
	Ortaokul	175	27,7
	Lise	145	22,9
	Lisans	45	7,1
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar	26	4,1
	İlkokul	178	28,2
	Ortaokul	170	26,9
	Lise	180	28,5
	Lisans	78	12,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	468	74.1
	Çalışıyor	164	25.9
Baba Mesleği	Çalışmıyor	20	3.2

	İşçi	275	43.5
	Memur	63	10.0
	Esnaf/Zanaatkar	95	15.0
	Serbest Meslek (Av., Müh. vb.)	54	8.5
	Diğerleri	125	19.8
Ailenin Aylık Geliri	2900 ve altı	79	12.5
	2901-4000	152	24.1
	4001-6000	187	29.6
	6001-8000	89	14.1
	8001 ve üstü	125	19.8
Kütüphane Durumu	Evet, var.	507	80,2
	Hayır, yok.	125	19,8
Okuma Süresi	Hiç	66	10,4
	30 dakika	280	44,3
	1 saat	197	31,2
	1 saatten fazla	89	14,1
Toplam		**632**	**100,0**

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini farklı sosyoekonomik düzeylere ait üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %29,7'si sosyoekonomik düzeyi alt, %30,9'u orta ve %39,4'ü üst olan okulda öğrenimlerine devam etmektedirler. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları birbirine yakındır. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ağırlıklı olarak ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde olmakla birlikte annelerin %8,7'si, babaların ise %4,1'i herhangi bir eğitim kademesinden mezun değildir. Anne ve babaların çalışma durumları incelendiğinde annelerin %74,1'i, babaların ise %3,2'sinin herhangi bir işte çalışmadıkları görülmektedir. Aile geliri değişkeninde en küçük grup 2900 TL ve altı iken (%12,5) aylık geliri 4001 ile 6000 arasında olanlar en büyük grubu oluşturmaktadır (%29,6). Son olarak öğrencilerin %80,2'sinin evinde kütüphane bulunduğu, günlük kitap okumaya hiç zaman ayırmayanların %10,4, yarım saat ayıranların %44,3, 1 saat ayıranların %31,2, 1 saatten fazla ayıranların ise örneklemin %14,1'ini oluşturduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler; kişisel bilgi formu, eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği ve okuma motivasyonu ölçeği ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerden şu bilgileri paylaşmaları istenmiştir: okulun adı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, anne ve baba eğitim düzeyi ve

mesleği, ailenin aylık geliri, evde kütüphane bulunma durumu ve günlük ortalama kitap okumaya ayırdığı süre.

3.3.2. Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterliklerini belirlemek üzere Söylemez (2015) tarafından geliştirilen "Eleştirel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Eleştirel okuma ölçeği, 33 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin konu, metin, okur ve yazar olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin konu alt boyutu 1-4 arası maddelerini, metin alt boyutu 5-15 arası maddelerini, okur alt boyutu 16-24 arası maddelerini, yazar alt boyutu ise 25-33 arası maddelerini içermektedir. Ölçeğin 4, 23, 24 ve 32. maddeleri ters maddedir. Bu maddelerin puanlaması tersine dönüştürülerek yapılmıştır. 5'li likert tipi olan ölçekte puanlama (1) hiç yapmam, (2) pek yapmam, (3) yaparım, (4) sık sık yaparım ve (5) hep yaparım şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan toplam puan 165'e yaklaştıkça öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının arttığı kabul edilmektedir.

Eleştirel okuma ölçeğinin geliştirilmesi kapsamında Söylemez (2015) tarafından literatür araştırması sonucunda eleştirel okuma becerilerini ölçtüğü düşünülen 158 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. 158 maddeden oluşan madde havuzu, araştırmacının da dahil olduğu 5 uzman tarafından incelenmiş ve sağlanan yüzey geçerliliği doğrultusunda 48 maddeden oluşan bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Kapsam geçerlilik çalışması doğrultusunda 12 uzman tarafından incelenen 48 maddelik taslak maddeleri 42 maddeye indirilerek yeni bir taslak hazırlanmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması 4 okulda 5, 6, 7 ve 8.sınıfa devam eden 306 öğrenciyle yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra madde analizi yapılan ölçek, uygun olmayan maddelerin atılmasıyla 38 maddeye indirilerek yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin ana uygulamasının örneklemini pilot uygulamanın yapıldığı okullarda okuyan 781 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin faktör analizi yapılmış, ölçeğin 4 faktörden oluştuğu ve faktörlerin toplam varyansın %61'ini açıkladığı bulunmuştur. Ancak 5 maddenin birden çok faktörlerden yük alması ve yük faktörünün de 0,10'dan küçük olması nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu incelemek üzere KMO ve Barlett testi sonuçlarına bakılmıştı. KMO değeri 0.932, Barlett anlamlılık değeri ise 0.000 olarak bulunmuştur. Bu değerler faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. 33 maddelik ölçeğin faktör analizi yapılmış ve her maddenin içinde yer aldığı faktörde yüksek bir değere sahip olduğu

bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttmman iç tuttarlılık kat sayıları incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,854, Spearman- Brown değeri 0, 837, Guttman değeri ise 0,847 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçek, 33 madde ve 4 alt boyut ile son halini almıştır (Söylemez, 2015).

Bu araştırmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0, 912, konu alt boyutu için 0,718, metin alt boyutu için 0,789, okur alt boyutu için 0,742 ve yazar alt boyutu için 0,757 şeklindedir.

3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek üzere Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve Durmuş (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeği, 29 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin önem ve özen, rekabet, sosyal çevre ile kitap türü ve niteliği olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin önem ve özen alt boyutu 5, 8, 10, 15, 16, 18, 24, 28 ve 29. maddelerini, rekabet alt boyutu 7, 11, 12, 13, 22, 26 ve 27. maddelerini, sosyal çevre alt boyutu, 1, 6, 9, 14, 17 ve 21. maddelerini, kitap türü ve niteliği alt boyutu ise 2, 3, 4, 19, 20, 23 ve 25. maddelerini kapsamaktadır. Ölçekte ters madde yoktur. 4'lü likert tipi olan ölçekte puanlama (1) benden çok farklı, (2) benden biraz farklı, (3) bana biraz benziyor ve (4) bana çok benziyor şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yükse puan 116'dır. Ölçekten alınan toplam puan 116'ya yaklaştıkça öğrencilerin okuma motivasyonlarının arttığı kabul edilmektedir.

Orijinal ismi "Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)" olan ve Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ölçek 54 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacı ölçeği İngilizceden Türkçeye çevirmiş ve 4 akademisyen ve 3 öğretmenin görüşüne sunmuştur. Düzeltmeler sonunda ölçek üç farklı okulda 5, 6, 7 ve 8.sınıfa devam eden 357 öğrenciye uygulanmıştır. Faktör analizi için KMO ve Barlett testi değerlerine bakılmıştır. KMO değeri 0,879, Barlett testi anlamlılık değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Bu değerler varsayımları karşıladığından faktör analizine geçilmiştir. Yapılan faktör analizinde 54 madde 6 faktörde toplanmıştır. Faktörler, toplam varyansın %48.239'unu açıklamaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0,904, önem ve özen alt boyutu için 0,840, rekabet alt boyutu için 0,782, sosyal çevre alt boyutu için 0,740, Kitap türü ve niteliği için 0,685, faktör 5 için 0,585 ve faktör

6 için 0,624 şeklindedir. Cronbach Alpha ve açıklanan varyans değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirlik ve faktör analizi doğrultusunda faktör 5, faktör 6 ve bazı maddeler eksiltilmiş ve "Okuma Motivasyonu Ölçeği" 29 madde ve 4 alt boyut ile nihai şeklini almıştır (Durmuş, 2014).

Bu araştırmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0,889, önem ve özen alt boyutu için 0,824, rekabet alt boyutu için 0, 765, sosyal çevre alt boyutu için 0,704 ve kitap türü ve niteliği alt boyutu için 0,645 şeklindedir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması süreci, etik kuruldan araştırma için gerekli izninin alınmasıyla başlatılmıştır (bkz. EK 6). Etik kurul izni alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı okulların bağlı olduğu İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğüne okullarda uygulama yapılması için izin başvurusu yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (bkz. EK 7). Resmi izinler alındıktan ve okullara araştırma yapılacağına dair resmi yazılar ulaştıktan sonra araştırmacı tarafından araştırma hakkında bilgi verilmesi ve ölçeklerin uygulanması sürecinin planlanması için okullara ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaretlerde sosyoekonomik düzeyi "üst" olan okulun ilçe merkezinde, "orta" olan okulun ilçe merkezine yakın bir mahallede, "alt" olan okulun ise ilçenin merkezine uzak ve göç alan bir mahallede olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan ilk ziyarette okulların yöneticileri ile tanışılmış ve araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmacı ve okulların ilgili idarecileri tarafından uygulamanın yapılacağı sınıflar araştırmanın örneklem belirleme yöntemi doğrultusunda seçilmiştir. Okulların yöneticilerinden uygun görmeleri durumunda bizzat araştırmacı tarafından ölçeklerin uygulanması talep edilmiş ancak okul iç işleyişi ve ders programları doğrultusunda okul yöneticilerinin önerdiği gün ve ders saatlerinde ders öğretmenleri eşliğinde ve araştırmacı rehberliğinde verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Ölçeklerin uygulanacağı derslerin öğretmenleri ile okulların sağladığı toplantı odasında toplantı yapılmış, öğretmenler araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmişlerdir. Verilerin toplanacağı sınıflarda bulunan öğrenciler, ilgili müdür yardımcıları ve araştırmacı tarafından araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve öğrencilere Veli Onam Formları dağıtılmıştır. Ölçeklerin uygulanacağı tarihten önce bu formların doldurularak ilgili idareciye teslim edilmesi istenmiştir.

Okullarla yapılan ön görüşmelerde üç okulun da sınıf mevcutlarının ortalama 35 öğrenci dolaylarında olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Her okulun her sınıf düzeyinden ikişer sınıftan veri toplanması durumunda ortalama 800 öğrencinin veri toplama sürecine dahil olacağı düşünülmüş ve her ölçek için 800 örnek çoğaltılmıştır.

Araştırmacı; ölçeklerin uygulanacağı gün, uygulamadan birkaç saat önce uygulamanın yapılacağı okulda bulunmuş ve ölçekleri uygulayacak ders öğretmenleri ile uygulama öncesinde bilgilendirme toplantıları düzenlemiştir. Araştırmacı, öğretmenlere ölçekleri tanıtmış, öğretmenleri veri toplama süreci hakkında bilgilendirmiştir. Öğretmenlerden ölçekleri uygulamaya başlamadan önce çocuklarla ne tür kitaplar okudukları, okumayla ilgili okul içinde ve dışında nasıl etkinlikler yaptıkları ile ilgili kısa sohbetler yapmaları, bu sayede çocukları ölçek konularına zihinsel olarak hazır hale getirmeleri istenmiştir. Öğretmenlere, Yıldız'ın (2010) çocuklarla ölçek doldurulmadan önce kullanılmasını önerdiği "dondurma" ve "ıspanak" sevgisinin ölçüldüğü 2 maddelik soru üzerinden kullanılan ölçeklerin işaretleme yöntemleri anlatılmıştır. Öğrencilerin ölçek doldurma konusunda yeterli deneyime sahip olmamaları ihtimal dahilinde tutularak öğretmenlerden bu örnek maddeleri uygulama öncesinde tahtada yapmaları ve işaretleme yönteminin çocuklara tanıtılması istenmiştir. Uygulama sürecinde 2 okulda birer öğretmenin o gün okulda bulunmamaları nedeniyle o sınıflarda ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Uygulama sonunda 681 öğrenciden veri alınabilmiş ve kullanılamaz durumda olanlar hariç bırakıldığında 632 kullanılabilir ölçek çalışmada kullanılmıştır. Dünya genelinde sürmekte olan Covid-19 pandemi süreci, öğrencilerin okul devam ve devamsızlıklarını etkileyen önemli faktörlerden biri olmuştur. Katılımcı sayısının öngörülen sayıdan az olmasının nedeninin veri toplamanın bu sürece denk gelmesi olduğu düşünülmektedir. Ancak yine de çalışmanın evreni dikkate alındığında örneklem, evreni temsil etme gücüne sahiptir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırmada verilerin istatistiki analizleri IBM SPSS 26 ile yapılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerini içeren tablo, evren ve örneklem bölümünde sunulmuştur. Verilerin analizinde okullar; A (alt), B (orta) ve C (üst) olarak kodlanmış, araştırmada okulların isimlerine yer verilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %74,1'i (N=468) çalışmadığı için "anne çalışma durumu" değişkeninden elde edilen veriler "çalışıyor" ve

“çalışmıyor” şeklinde yeniden gruplandırılmıştır. Ayrıca anne ve baba aylık gelirleri birleştirilerek “ailenin aylık geliri” olarak tek bir değişkende toplanmıştır.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonlarının düzeyleri incelenirken betimsel istatistiki (aritmetik ortalama ve standart sapma) analizler yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi ve eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonlarının değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere kullanılacak istatistiki analizlerin seçimi için ise öncelikle veri setlerinin normallik dağılımları incelenmiştir.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığına normal dağılım eğrilerinin yer aldığı histogramlar, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve grup büyüklüğüne göre Shapiro-Wilks ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin anlamlılık değerlerinin incelenmesiyle bakmak mümkündür (Büyüköztürk ve diğ. 2019). Bu araştırmada verilerin normal dağılıp dağılmadığına çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 arasında olması ideal olarak kabul edilse de (Turgut, 2009) ±2 arasındaki değerler de normallik için kabul edilebilir değerlerdir (George ve Mallery, 2000). Her değişken için değişkende yer alan bütün grupların normalliği sağlaması durumunda parametrik testler, bir grubun dahi normalliği sağlamadığı durumlar için parametrik olmayan istatistikler uygulanmalıdır (Deniz, 2020).

Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algısı ve Okuma Motivasyonu ölçeklerinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanların iki bağımsız gruba sahip olan cinsiyet, anne çalışma ve öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere verilerin bu değişkenlerde normal dağılım göstermesi durumunda Bağımsız Gruplar T-Testi (Independent Sample T test), normal dağılım göstermemesi durumunda ise Mann Whitney U Testi yapılmıştır. İkiden fazla bağımsız grup içeren okul, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi, baba mesleği, ailenin aylık geliri ve günlük kitap okumaya ayrılan süre değişkenine göre ölçeklerden elde edilen puanlarda farklılaşma olup olmadığına bakmak için ise veriler bu değişkenlerde normal dağılıyorsa One-Way ANOVA, normal dağılmıyorsa Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki incelenirken verilerin normal dağılım göstermesi durumunda Pearson, aksi durumda nonparametrik karşılığı olan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Yapılan istatistiki işlemlerin sonuçlarının yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması ($p<0,05$) farklılaşma ve ilişkinin anlamlı olduğu, büyük olması ($p>0,05$) ise farklılaşma ve ilişkinin anlamlı olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Değişkenler arası ilişki incelenirken korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak, 0,00-0,30 aralığında ise düşük, 0,30-0,70 aralığında ise orta ve 0,70-1,00 aralığında olması durumunda ise ilişki yüksek düzey olarak tanımlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki incelenirken anlamlılık düzeyi olarak 0,01 kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiki analizlerine ait bulgular yer almaktadır.

4.1. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARININ DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının düzeyleri ile eleştirel okuma öz yeterlik algılarının okulun sosyoekonomik düzeyi, sınıf, cinsiyet, anne ve babanın eğitim ve çalışma durumu, ailenin geliri, öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumu ve günlük kitap okumaya ayırdığı süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği; 33 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yanıt seçenekleri ve puanlama aralığı; 1.00-1.79 "hiç yapmam", 1.80-2.59 "pek yapmam", 2.60-3.39 "yaparım", 3.40-4.19 "sık sık yaparım" ve 4.20-5.00 "hep yaparım" şeklindedir (Kaplanoğlu, 2014).

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) Tablo 4.1' yer almaktadır.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.

Ölçek	Boyut	N	$\bar{X}$	SS
Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği	Konu	632	2.85	.86
	Metin	632	3.09	.76
	Okur	632	3.15	.76
	Yazar	632	3.10	.78
	Genel	632	3.08	.68

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları orta düzeydedir ($\bar{X}_{toplam}$=3.08±0.68). Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri; ölçeğin tüm alt boyutlarında "yaparım" düzeyinde ve birbirine yakın

olmakla beraber en düşük "konu" alt boyutunda ($\bar{X}_{konu}$=2.85±0.86), en yüksek ise "okur" alt boyutundadır ($\bar{X}_{okur}$=3.15±0.76). Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanları incelendiğinde "okur" alt boyutunu sırasıyla "yazar" ($\bar{X}_{yazar}$=3.10±0.78) ve "metin" ($\bar{X}_{metin}$=3.09±0.76) alt boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve çalışma durumu, öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumu ve okumaya ayırdığı süre ile ailenin aylık gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılacak istatistiki testi seçmek için öncelikle verilerin değişkenlere göre normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bunun için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayı değerleri ile incelenmiştir.

Tablo 4.2: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı ve Alt Boyutlarının Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları.

		Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği									
		Genel		**Konu**		**Metin**		**Okur**		**Yazar**	
Bağımsız Değişken	**Gruplar**	**Skewness**	**Kurtosis**	**Skewness**	**Kurtosis**	**Skewness**	**Kurtosis**	**Skewness**	**Kurtosis**	**Skewness**	**Kurtosis**
Okul	**A (Alt)**	-.358	-.104	.208	-.406	-.207	.04	-.434	.322	-.171	-.516
	B (Orta)	-.238	-.287	-.074	-.684	-.377	.176	-.15	-.432	-.077	-.551
	C (Üst)	-.26	-.323	.153	-.504	-.245	-.453	-.177	-.13	-.051	-.324
Sınıf	**5**	-.33	-.129	.074	-.273	-.246	-.097	-.159	-.081	-.148	-.239
	6	-.342	-.455	-.234	-.64	-.383	-.509	-.061	-.177	-.049	-.601
	7	-.236	.087	.396	-.25	-.236	.061	-.271	.247	-.176	-.672
	8	.013	-.428	.322	-.761	-.049	-.231	-.05	-.669	.014	-.38
Cinsiyet	**Kız**	-.369	-.04	.079	-.634	-.308	-.056	-.163	-.232	-.154	-.381
	Erkek	-.18	-.333	.18	-.425	-.302	-.272	-.23	.005	-.02	-.466
Anne	**Okur-yazar**	-.422	-.088	.155	-.708	-.067	-.192	-.607	.578	-.273	-.714
Eğitim	**İlkokul**	-.08	-.538	.394	-.283	-.209	-.349	-.181	-.23	.053	-.483
Düzeyi	**Ortaokul**	-.347	.251	.019	-.661	-.38	.265	-.073	-.175	-.206	-.123
	Lise	-.313	-.272	.017	-.489	-.381	-.26	-.191	.026	-.021	-.588
	Lisans	-.549	-.011	-.247	-.689	-.548	.19	-.371	.015	-.3	-.26
Baba	**Okur-yazar**	-.318	-.755	.15	-.589	-.493	-.644	.076	-.676	-.259	-1,037
Eğitim	**İlkokul**	-.301	-.385	.145	-.651	-.314	-.355	-.414	-.236	-.034	-.692
Düzeyi	**Ortaokul**	-.206	-.066	.225	-.58	-.199	-.204	-.095	.246	-.069	-.325
	Lise	-.302	-.131	.188	-.349	-.319	.094	-.148	-.366	-.184	-.088
	Lisans	-.192	-.272	-.268	-.324	-.318	-.225	-.065	-.338	.027	-.774
Anne	**Çalışmayan**	-.276	-.136	.114	-.461	-.319	-.131	-.195	-.006	-.084	-.377
Çalışma	**Çalışan**	-.217	-.44	.204	-.733	-.226	-.255	-.147	-.345	-.037	-.602
Baba	**Çalışmıyor**	-.099	-.691	.263	-1,282	.219	-.59	-.137	-.482	-.369	-.594
Meslek	**İşçi**	-.23	-.211	.108	-.608	-.31	-.13	-.044	-.253	-.103	-.366
	Memur	-.441	-.184	-.266	-.312	-.098	-.502	-.754	.745	-.086	-.301
	Esnaf/Zanaatkar	-.309	-.347	.172	-.317	-.241	-.68	-.28	.16	-.258	-.418
	Serbest Meslek	.387	-.467	.131	-.623	.056	-.041	.058	-.454	.333	-.663

	Diğerleri	-.388	-.105	.392	-.172	-.369	-.242	-.309	.189	-.024	-.532
Kütüphane	**Var**	-.351	-.077	.101	-.546	-.377	-.008	-.209	-.033	-.155	-.382
Durumu	**Yok**	.054	-.382	.288	-.42	-.015	-.414	-.086	-.297	.252	-.376
Okuma	**Hiç**	.69	.505	1,152	.963	.622	.306	.507	.771	.418	-1,066
Süresi	**30 dk.**	-.148	-.143	.191	-.321	-.289	.042	-.139	-.181	.052	-.47
	1 saat	-.284	-.085	-.058	-.635	-.265	.073	-.233	.138	.014	-.117
	1 saatten fazla	-.23	-.416	.290	-.690	-.321	-.348	-.116	-.352	-.35	.043
Aylık Gelir	**2900 ve altı**	-.312	-.199	.340	-.343	-.238	-.336	-.506	.572	-.386	-.671
	2900-4000	-.072	-.235	.312	-.433	-.109	-.354	-.072	-.069	.184	-.460
	4001-6000	-.326	-.029	-.035	-.488	-.428	.475	-.248	-.108	-.147	-.259
	6001-8000	-.320	-.136	-.079	-.742	-.443	-.034	-.116	-.525	-.093	-.482
	8001 ve üstü	-.301	-.391	.179	-.585	-.263	-.450	-.125	-.193	-.051	-.468

Tablo 4.2 incelendiğinde eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeğinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin verilere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının bağımsız değişkenlere ait bütün gruplarda ±2 aralığında olduğu ve normalliği sağladığı görülmektedir.

4.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılacak istatistiki testi seçmek için öncelikle verilerin okulun sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bunun için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayı değerleri ile incelenmiştir.

Tablo 4.3: Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	**Varyans Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Farklılık****
Konu	Gruplar Arası	21.901	2	10.950	15.590	.000*	C<A C<B
	Grup içi	441.806	629	.702			
	Toplam	463.707	631				
Metin	Gruplar Arası	14.023	2	7.011	12.564	.000*	A<B C<B
	Grup içi	351.027	629	.558			
	Toplam	365.050	631				
Okur	Gruplar Arası	7.324	2	3.662	6.440	.002*	A<B C<B
	Grup içi	357.692	629	.569			
	Toplam	365.016	631				
Yazar	Gruplar Arası	8.824	2	4.412	7.394	.001*	C<B
	Grup içi	375.356	629	.597			
	Toplam	384.180	631				
Genel	Gruplar Arası	11.023	2	5.511	12.527	.000*	A<B C<B
	Grup içi	276.737	629	.440			
	Toplam	287.759	631				

***p<.05, **A (Alt), B (Orta), C (Üst).**

Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının genel ve alt boyutlarda okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Varyanslar eşit olduğu için ($p>.05$) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları; "konu" alt boyutunda üç sosyoekonomik düzeyde yer alan okul arasında sosyoekonomik düzeyi "üst" olan okula karşı "alt" ve "orta" olanlar lehine ($F_{2,629}=15.590$; $p<.05$), ölçeğin geneli ile "metin" ve "okur" alt boyutunda üç okul arasında sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okul lehine (sırasıyla $F_{2,629}=12.527$; $p<.05$, $F_{2,629}=12.564$; $p<.05$ ve $F_{2,629}=6.440$; $p<.05$) ve "yazar" alt boyutunda sosyoekonomik düzeyi "orta" ve "üst" olan iki okul arasında sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okul lehine ($F_{2,629}=7.394$; $p<.05$) anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okulda bulunan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri anlamlı bir şekilde yüksek, sosyoekonomik düzeyi "üst" olan okulun öğrencilerinin ise anlamlı bir şekilde düşük bulunmuştur.

4.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Konu	Gruplar Arası	9.597	3	3.199	4.424	.004*	7.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	454.110	628	.723			8.sınıf<5.sınıf
	Toplam	463.707	631				
Metin	Gruplar Arası	6.754	3	2.251	3.946	.008*	8.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	358.296	628	.571			
	Toplam	365.050	631				
Okur	Gruplar Arası	6.462	3	2.154	3.772	.011*	8.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	358.554	628	.571			
	Toplam	365.016	631				
Yazar	Gruplar Arası	3.111	3	1.037	1.709	.164	-
	Grup içi	381.069	628	.607			
	Toplam	384.180	631				
Toplam	Gruplar Arası	5.003	3	1.668	3.704	.012*	8.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	282.757	628	.450			
	Toplam	287.759	631				

*p<.05

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının "yazar" ($F_{3,628}$ =1, 709; p>.05) dışındaki alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere "konu" alt boyutunda varyanslar eşit olduğu için (p>.05) Sheffe testi, "metin" ve "okur" alt boyutu ile toplamda varyanslar eşit olmadığı için (p<.05) Games Howel testi kullanılmıştır. Post-hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları; "konu" alt boyutunda 5 ile 7 ve 8 sınıflar arasında 5.sınıflar lehine ($F_{3,628}$ =4.424; p<.05), ölçeğin geneli ile "metin" ve "okur" alt boyutunda 5 ve 8. Sınıflar arasında 5. Sınıflar lehine (sırasıyla $F_{3,628}$ =3,704; p<.05, $F_{3,628}$ =3.946; p<.05 ve $F_{3,628}$ =3.772; p<.05) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ölçeğin geneline ait puan ortalaması 5.sınıflarda $\bar{X}$ =3.20, 6.sınıflarda $\bar{X}$=3.08, 7.sınıflarda $\bar{X}$=3.07 ve 8.sınıflarda $\bar{X}$=2.94'tür. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının düştüğü görülmektedir.

4.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5: Kız ve Erkek Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi (Sig.)	t	sd	p
Konu	Kız	318	2.91	.86	.589	1.876	630	.061
	Erkek	314	2.79	.85				
Metin	Kız	318	3.15	.77	.978	1.901	630	.058
	Erkek	314	3.03	.75				
Okur	Kız	318	3.22	.76	.931	2.207	630	.028*
	Erkek	314	3.09	.76				
Yazar	Kız	318	3.19	.79	.440	2.764	630	.006*
	Erkek	314	3.02	.76				
Genel	Kız	318	3.15	.68	.904	2.553	630	.011*
	Erkek	314	3.01	.67				

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Tablo 4.5'te görüldüğü üzere toplamda ve bütün alt boyutlarda kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Puan ortalaması "konu" alt boyutunda kızlarda $\bar{X}$ =2.91, erkek öğrencilerde $\bar{X}$=2.79; "metin" alt boyutunda kızlarda $\bar{X}$ =3.15, erkek öğrencilerde $\bar{X}$=3.03; "okur" alt boyutunda kızlarda $\bar{X}$ =3.22, erkek öğrencilerde $\bar{X}$=3.09;

"yazar" alt boyutunda kızlarda $\bar{X}$ =3.19, erkek öğrencilerde $\bar{X}$=3.02 ve ölçeğin genelinde kızlarda $\bar{X}$ =3.15, erkek öğrencilerde ise $\bar{X}$=3.01'dir. "Okur" (t_{630}=2.207; p<.05) ve "yazar" (t_{630}=2.764; p<.05) alt boyutu ile toplam (t_{630}=2.553; p<.05) puanda öğrenciler arasında kızlar lehine anlamlı farklılık vardır ancak "konu" (t_{630}=1.876; p>.05) ve "metin" (t_{630}=1.901; p>.05) alt boyutunda oluşan farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.1.4. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

4.1.4.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6: Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Konu	Gruplar Arası	1.893	4	.473	.643	.632	-
	Grup içi	461.814	627	.737			
	Toplam	463.707	631				
Metin	Gruplar Arası	2.018	4	.505	.871	.481	-
	Grup içi	363.031	627	.579			
	Toplam	365.050	631				
Okur	Gruplar Arası	1.317	4	.329	.568	.686	-
	Grup içi	363.699	627	.580			
	Toplam	365.016	631				
Yazar	Gruplar Arası	4.122	4	1.031	1.700	.148	-
	Grup içi	380.058	627	.606			
	Toplam	384.180	631				
Genel	Gruplar Arası	2.051	4	.513	1.125	.344	-
	Grup içi	285.708	627	.456			
	Toplam	287.759	631				

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $F_{4,627}$ =.643; p>.05, $F_{4,627}$ =.871; p>.05, $F_{4,627}$ =.568; p>.05, $F_{4,627}$ =1.700; p>.05 ve $F_{4,627}$ =1.125; p>.05).

4.1.4.2. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7: Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık**
Konu	Gruplar Arası	2.008	4	.502	.682	.605	-
	Grup içi	461.699	627	.736			
	Toplam	463.707	631				
Metin	Gruplar Arası	6.332	4	1.583	2.767	.027*	2<5
	Grup içi	358.718	627	.572			
	Toplam	365.050	631				
Okur	Gruplar Arası	4.478	4	1.120	1.947	.101	-
	Grup içi	360.538	627	.575			
	Toplam	365.016	631				
Yazar	Gruplar Arası	6.750	4	1.687	2.803	.025*	2<5
	Grup içi	377.430	627	.602			
	Toplam	384.180	631				
Genel	Gruplar Arası	4.862	4	1.215	2.694	.030*	2<5
	Grup içi	282.898	627	.451			
	Toplam	287.759	631				

****p<.05' **1 (Okuryazar), 2 (İlkokul), 3 (Ortaokul), 4 (Lise), 5 (Lisans).**

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre "konu" ($F_{4,627}$ =.682; p>.05) ve "okur" ($F_{4,627}$ =1.947; p>.05) alt boyutlarında farklılaşmadığı ancak "metin" ($F_{4,627}$ =2.767; p<.05) ve "yazar" ($F_{4,627}$ =2.803; p<.05) alt boyutları ile ölçeğinde toplamından alınan puanda ($F_{4,627}$ =2.694; p<.05) farklılaştığı görülmektedir. Varyanslar eşit olduğu için (p>.05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Sheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında oluşan farklılıklar, baba eğitimi lisans olan öğrenciler ile baba eğitimi ilkokul olan öğrenciler arasında lisans olan öğrenciler lehinedir.

4.1.5. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

4.1.5.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algılarının Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.8: Annesi Çalışan ve Çalışmayan Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	X̄	Ss	Levene Testi (Sig.)	t	sd	p
Konu	Çalışmıyor	468	2.89	.84841	.423	2.207	630	.028*
	Çalışıyor	164	2.72	.87221				
Metin	Çalışmıyor	468	3.11	.74439	.226	.816	630	.415
	Çalışıyor	164	3.05	.80600				
Okur	Çalışmıyor	468	3.19	.74631	.230	2.203	630	.028*
	Çalışıyor	164	3.04	.79151				
Yazar	Çalışmıyor	468	3.12	.76313	.138	.856	630	.392
	Çalışıyor	164	3.06	.82806				
Genel	Çalışmıyor	468	3.11	.66177	.154	1.591	630	.112
	Çalışıyor	164	3.01	.70966				

*p<.05

Öğrencilerin annesinin çalışıp çalışmama durumuna göre eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Tabl0 4.8'de görüldüğü üzere toplamda ve bütün alt boyutlarda annesi çalışmayan öğrencilerin puan ortalamaları annesi çalışan öğrencilerden daha yüksektir. Puan ortalaması "konu" alt boyutunda annesi çalışmayanlarda $\bar{X}$ =2.89, çalışanlarda $\bar{X}$=2.72; "metin" alt boyutunda annesi çalışmayanlarda $\bar{X}$ =3.11, çalışanlarda $\bar{X}$=3.05; "okur" alt boyutunda annesi çalışmayanlarda $\bar{X}$ =3.19, çalışanlarda $\bar{X}$=3.04; yazar alt boyutunda annesi çalışmayanlarda $\bar{X}$ =3.12, çalışanlarda $\bar{X}$=3.06 ve ölçeğin toplamında annesi çalışmayanlarda $\bar{X}$ =3.11, çalışanlarda ise $\bar{X}$=3.01'dir. Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında "konu" (t_{630}=2.207; p<.05) ve "okur" (t_{630}=2.203; p<.05) alt boyutunda annesi çalışmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ancak "metin" (t_{630}=.816; p>.05) ve "yazar" (t_{630}=.856; p>.05) alt boyutu ile toplam puanda (t_{630}=1.591; p>.05) annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.1.5.2. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz yeterlik Algılarının Baba Mesleğine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9: Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık**
Konu	Gruplar Arası	7.878	5	1.576	2.164	.057	-
	Grup içi	455.829	626	.728			
	Toplam	463.707	631				
Metin	Gruplar Arası	7.940	5	1.588	2.784	.017*	2<3
	Grup içi	357.109	626	.570			
	Toplam	365.050	631				6<3
Okur	Gruplar Arası	3.373	5	.675	1.168	.324	-

	Grup içi	361.643	626	.578			
	Toplam	365.016	631				
Yazar	Gruplar Arası	9.004	5	1.801	3.005	.011*	2<3
	Grup içi	375.175	626	.599			
	Toplam	384.180	631				6<3
Genel	Gruplar Arası	6.254	5	1.251	2.782	.017*	2<3
	Grup içi	281.505	626	.450			
	Toplam	287.759	631				6<3

***p<.05, **1 (Çalışmıyor), 2 (İşçi), 3 (Memur), 4 (Esnaf/Zanaatkar), 5 (Serbest Meslek/Avukat, Mühendis vb.), 6 (Diğerleri).**

Baba mesleğine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.9 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının baba mesleğine göre "konu" ($F_{5,626}$ =2.164; p>.05) ve "okur" ($F_{5,626}$ =1.168; p>.05) alt boyutlarında farklılaşmadığı ancak "metin" ($F_{5,626}$ =2.784; p<.05) ve "yazar" ($F_{5,626}$ =3.005; p<.05) alt boyutları ile ölçeğin toplamından alınan puanda ($F_{5,626}$ =2.782; p<.05) farklılaştığı görülmektedir. Varyanslar eşit olduğu için (p>.05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında oluşan farklılıklar, babası memur olarak çalışan öğrenciler ile babası işçi ve babası belirtilen iş alanları dışında farklı bir işte çalışan öğrenciler arasında babası memur olan öğrenciler lehinedir. Babası memur olan öğrenciler, tüm alt boyutlarda ve toplamda eleştirel okuma öz yeterlik algısı en yüksek grubu oluşturmaktadır.

4.1.6. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulguları

Tablo 4.10: Ailenin Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Konu	Gruplar Arası	2.954	4	.738	1.005	.404	-
	Grup içi	460.754	627	.735			
	Toplam	463.707	631				
Metin	Gruplar Arası	4.051	4	1.013	1.759	.135	-
	Grup içi	360.999	627	.576			
	Toplam	365.050	631				
Okur	Gruplar Arası	2.962	4	.740	1.282	.276	-
	Grup içi	362.054	627	.577			
	Toplam	365.016	631				
Yazar	Gruplar Arası	3.660	4	.915	1.508	.198	-
	Grup içi	380.520	627	.607			
	Toplam	384.180	631				
Genel	Gruplar Arası	3.029	4	.757	1.667	.156	-

Grup içi	284.730	627	.454
Toplam	287.759	631	

Ailenin aylık gelirine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.10 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $F_{4,627}$ =1.005; p>.05, $F_{4,627}$ =1.759; p>.05, $F_{4,627}$ =1.282; p>.05, $F_{4,627}$ =1.508; p>.05 ve $F_{4,627}$ =1.667; p>.05).

4.1.7. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11: Kütüphane Durumuna Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi (Sig.)	t	sd	p
Konu	Var.	507	2.91	.85	.806	3.336	630	.001*
	Yok.	125	2.62	.85				
Metin	Var.	507	3.14	.76	.929	3.556	630	.000*
	Yok.	125	2.88	.74				
Okur	Var.	507	3.19	.75	.397	2.779	630	.006*
	Yok.	125	2.98	.79				
Yazar	Var.	507	3.14	.77	.677	2.578	630	.010*
	Yok.	125	2.94	.80				
Genel	Var.	507	3.13	.67	.648	3.522	630	.000*
	Yok.	125	2.89	.68				

***p<.05**

Öğrencilerin evinde kütüphane bulunma durumuna göre eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Tablo 4.11'de görüldüğü gibi ölçeğin genelinden ve tüm alt boyutlarından alınan puanlarda evinde kütüphane olanlar ile olmayanlar arasında kütüphane olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır (sırasıyla t_{630}=3.336; p<.05, t_{630}=3.556; p<.05, t_{630}=2.779; p<.05, t_{630}=2.578; p<.05 ve t_{630}=5.522; p<.05). Puan ortalaması "konu" alt boyutunda evinde kütüphane olanlarda $\bar{X}$ =2.91, olmayanlarda $\bar{X}$ =2.62; "metin" alt boyutunda kütüphane olanlarda $\bar{X}$ =3.14, olmayanlarda $\bar{X}$ =2.88; "okur" alt boyutunda kütüphane olanlarda $\bar{X}$ =3.19, olmayanlarda $\bar{X}$=2.98; "yazar" alt boyutunda kütüphane olanlarda $\bar{X}$ =3.14, olmayanlarda $\bar{X}$=2.94 ve ölçeğin toplamında puan ortalaması evinde kütüphane olanlarda $\bar{X}$=3.13, olmayanlarda ise $\bar{X}$ =2.89 'dur.

4.1.8. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kitap Okumak için Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.12: Kitap Okumak İçin Ayrılan Süreye Göre Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık**
Konu	Gruplar Arası	50.972	3	16.991	25.852	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	412.736	628	.657			
	Toplam	463.707	631				2<4
Metin	Gruplar Arası	54.660	3	18.220	25.852	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	310.390	628	.494			
	Toplam	365.050	631				2<3 2<4
Okur	Gruplar Arası	45.292	3	15.097	29.654	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	319.724	628	.509			
	Toplam	365.016	631				2<4
Yazar	Gruplar Arası	57.282	3	19.094	36.681	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	326.898	628	.521			
	Toplam	384.180	631				2<4 3<4
Genel	Gruplar Arası	52.150	3	17.383	46.334	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	235.610	628	.375			
	Toplam	287.759	631				2<3 2<4

***p<.05, **1(Hiç), 2 (30 dk.), 3 (1 saat), 4 (1 saatten fazla).**

Öğrencilerin günlük kitap okumaya ayırdıkları zamana göre eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.12 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının günlük kitap okumaya ayrılan süreye göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde farklılık gösterdiği görülmektedir (sırasıyla $F_{3,628}$ =25.852; p<.05, $F_{3,628}$ =25.852; p<.05, $F_{3,628}$ =29.654; p<.05, $F_{3,628}$ =36.681; p<.05 ve $F_{3,628}$ =46.334; p<.05). Varyanslar eşit olduğu için (p>.05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları; tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde kitap okumaya günlük yarım, bir ve bir saatten fazla zaman ayıranlar ile hiç kitap okumayanlar arasında kitap okumaya zaman ayıran gruplar lehine, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde günlük yarım saat kitap okuyanlar ile 1 saatten fazla kitap okuyanlar arasında 1 saatten fazla kitap okuyanlar lehine, "konu" alt boyutu ile ölçeğin genelinde günlük yarım ve 1 saat kitap okuyanlar arasında 1 saat kitap okuyanlar lehine ve ölçeğin "yazar" alt boyutunda günlük 1 ile 1 saatten fazla kitap okuyanlar arasında 1 saatten fazla kitap okuyanlar lehine farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılaşmanın gruplar arasında kitap okumaya daha fazla zaman ayıranlar lehine olduğu görülmektedir. Kitap okumaya günlük hiç kitap ayırmadıklarını söyleyen öğrencilerin eleştirel

okuma öz yeterlik algılarının puan ortalaması $\bar{X}$ =2.33, günde yarım saat ayıran öğrencilerin $\bar{X}$ =3.05, bir saat ayıran öğrencilerin $\bar{X}$ =3.22 ve 1 saatten fazla zaman ayıranların ise $\bar{X}$ =3.43'tür.

4.2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu düzeyleri ile okuma motivasyonlarının okulun sosyoekonomik düzeyi, sınıf, cinsiyet, anne ve babanın eğitim ve çalışma durumu, ailenin geliri, öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumu ve günlük kitap okumaya ayırdığı süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Okuma motivasyonu ölçeği; 29 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yanıt seçenekleri ve seçeneklerin puanlama aralığı; 1.00-1.75 "benden çok farklı", 1.76-2.50 "benden biraz farklı", 2.51-3.25 "bana biraz benziyor", 3.26-4.00 "bana çok benziyor" şeklindedir (Okur, 2017).

Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4.13: Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.

Ölçek	**Boyut**	**N**	$\bar{X}$	**SS**
Okuma Motivasyonu Ölçeği	Önem ve Özen	632	3.13	.64
	Rekabet	632	3.03	.69
	Sosyal Çevre	632	2.23	.67
	Kitap Türü ve Niteliği	632	2.91	.61
	Genel	632	2.87	.51

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin okuma motivasyonları; "sosyal çevre" alt boyutunda "benden biraz farklı", ölçeğin geneli ile diğer tüm alt boyutlarda "bana biraz benziyor" düzeyindedir ($\bar{X}_{genel}$=2.87±0.52). Öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri; en düşük "sosyal çevre" alt boyutunda ($\bar{X}_{sosyal\ çevre}$ =2.23±0.67), en yüksek ise önem ve özen alt boyutundadır ($\bar{X}_{önem\ ve\ özen}$=3.13±0.64). Okuma motivasyonu ölçeğinin diğer alt boyutlarının puanları incelendiğinde önem ve özen alt boyutunu sırasıyla rekabet ($\bar{X}_{rekabet}$=3.03±0.69) ve kitap türü ve niteliği ($\bar{X}_{kitap\ türü\ ve\ niteliği}$=2.91±0.61) alt boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarının öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyi, sınıf düzeyi, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi ve çalışma durumu, öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumu ve okumaya ayırdığı süre ile ailenin aylık gelirine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılacak istatistiki testi seçmek için öncelikle verilerin değişkenlere göre normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bunun için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayı değerleri ile incelenmiştir.

Tablo 4.14: Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutlarının Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Testi Sonuçları.

		Okuma Motivasyonu Ölçeği									
		Genel		Önem ve Özen		Rekabet		Sosyal Çevre		Kitap Türü	
Bağımsız Değişken	Gruplar	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis
Okul Düzeyi	A (Alt)	-.596	.416	-.964	.537	-.646	-.358	-.104	.208	-.406	-.207
	B (Orta)	-.73	1,519	-.92	.639	-.805	-.238	-.287	-.074	-.684	-.377
	C (Üst)	-.48	.104	-.677	.32	-.501	-.26	-.323	.153	-.504	-.245
Sınıf Düzeyi	5	-.926	1,995	-1,012	1,234	-1,004	-.33	-.129	.074	-.273	-.246
	6	-.772	1,388	-1,2	1,33	-.886	-.342	-.455	-.234	-.64	-.383
	7	-.395	.038	-.66	-.023	-.303	-.236	.087	.396	-.25	-.236
	8	-.285	-.1	-.575	.259	-.303	.013	-.428	.322	-.761	-.049
Cinsiyet	Kız	-.653	.84	-1,005	1,128	-.648	-.369	-.04	.079	-.634	-.308
	Erkek	-.527	.352	-.683	.065	-.577	-.18	-.333	.18	-.425	-.302
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar	-.596	-.252	-.755	-.019	-.679	-.529	.029	-1,165	-.478	-.367
	İlkokul	-.643	1,066	-.911	.718	-.797	.175	.407	-.185	-.463	.202
	Ortaokul	-.657	.873	-.939	.769	-.585	.176	.085	-.778	-.37	-.368
	Lise	-.359	-.209	-.719	.063	-.379	-.796	.223	-.489	-.448	-.132
	Lisans	-.472	-.062	-.711	.166	-.488	-.886	-.139	-.738	.04	-.144
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar	-.459	.076	-.644	.092	-.355	-.817	.069	-.713	-.313	-.467
	İlkokul	-.58	.009	-.876	.391	-.795	-.035	.234	-.734	-.151	-.805
	Ortaokul	-.621	.925	-.941	.695	-.563	-.171	.33	-.458	-.426	.078
	Lise	-.744	1,306	-.932	.832	-.534	-.152	.191	-.462	-.734	.504
	Lisans	-.353	-.027	-.406	-.297	-.7	-.215	-.036	-.713	-.16	-.467
Anne Çalışma	Çalışmayan	-.519	.358	-.767	.228	-.658	-.188	.18	-.631	-.35	-.256
	Çalışan	-.743	.801	-1,009	.939	-.54	-.162	.295	-.542	-.451	-.116
Baba Meslek	Çalışmıyor	.109	-.861	-.517	-.836	-.198	-1,056	1,014	.988	.015	-1,625
	İşçi	-.612	.908	-.876	.55	-.539	-.345	.295	-.599	-.406	.223
	Memur	-.269	-.48	-.696	-.251	-.58	-.338	-.316	-.404	-.116	-.579
	Esnaf/Zanaatkar	-.887	.719	-.764	-.064	-.876	.304	.042	-.763	-.594	-.02
	Serbest Meslek	.007	-.68	-.212	-.967	-.678	-.121	.11	-.615	.142	-.683
	Diğerleri	-.727	.401	-1,044	1,304	-.594	-.26	.339	-.455	-.472	-.53
Kütüphane Durumu	Var	-.671	.73	-.287	.055	-.64	-.077	.153	-.656	-.48	-.001
	Yok	-.287	.055	-.697	.405	-.532	-.599	.444	-.268	-.063	-.646
Okuma Süresi	Hiç	-.177	-.164	-.285	-.487	-.066	-.956	1,376	2,308	.136	-.654
	30 dk	-.669	.873	-.654	.034	-.608	-.085	.215	-.532	-.313	.141
	1 saat	-.349	-.399	-.79	.104	-.664	-.082	.021	-.385	-.308	-.255
	1 saatten fazla	-.294	-.903	-.747	-.177	-.862	.568	-.298	-.858	-1,156	1,658
Aylık Gelir	2900 ve altı	-.670	.374	-.901	.578	-.877	.331	.206	-.379	-.161	-.704
	2900-4000	-.215	-.197	-.727	-.077	-.556	-.594	.531	-.148	-.405	-.083
	4001-6000	-.838	1.225	-1.082	1.270	-.698	.012	-.026	-.580	-.276	-.391
	6001-8000	-.400	.080	-.526	-.215	-.400	-.199	.059	-.856	-.237	-.126
	8001 ve üstü	-.574	.463	-.687	.087	-.576	-.155	.300	-.779	-.770	.432

Tablo 4.14 incelendiğinde okuma motivasyonu ölçeğinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin verilere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının bağımsız değişkenlere ait bütün gruplarda ±2 aralığında olduğu ve normalliği sağladığı görülmektedir.

4.2.1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.15: Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık**
Önem ve Özen	Gruplar Arası	3.419	2	1.710	4.151	.016*	C<B
	Grup içi	259.070	629	.412			
	Toplam	262.489	631				
Rekabet	Gruplar Arası	2.571	2	1.285	2.694	.068	-
	Grup içi	300.091	629	.477			
	Toplam	302.662	631				
Sosyal Çevre	Gruplar Arası	2.005	2	1.003	2.243	.107	-
	Grup içi	281.074	629	.447			
	Toplam	283.079	631				
Kitap Türü ve Niteliği	Gruplar Arası	5.533	2	2.767	7.603	.001*	A<B
	Grup içi	228.880	629	.364			
	Toplam	234.413	631				C<B
Genel	Gruplar Arası	2.801	2	1.400	5.331	.005*	C<B
	Grup içi	165.237	629	.263			
	Toplam	168.038	631				

*p<.05, **A (Alt), B (Orta), C (Üst).

Okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının "önem ve özen" ($F_{2,629}$ =4.151; p<.05) ve "kitap türü ve niteliği" ($F_{2,629}$ =7.603; p<.05) alt boyutları ile ölçeğin toplam puanında ($F_{2,629}$ =5.331; p<.05) okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere "önem ve özen" ile "kitap türü ve niteliği" alt boyutlarında varyanslar eşit olduğu için (p>.05) Sheffe testi, ölçeğin toplam puanında varyanslar eşit olmadığı için (p<.05) Games Howel testi kullanılmıştır. Post-hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonları "önem ve özen" alt boyutu ile toplam puanda sosyoekonomik düzeyi "orta" ve "üst" olan iki okul arasında sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okulun lehine, "kitap türü ve niteliği" alt boyutunda ise sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okul ile sosyoekonomik düzeyi "alt" ve "üst" olan okullar arasında sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okul lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16: Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Önem ve Özen	Gruplar Arası	12.930	3	4.310	10.846	.000*	7.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	249.559	628	.397			8.sınıf<5.sınıf
	Toplam	262.489	631				7.sınıf<6.sınıf
							8.sınıf<6.sınıf
Rekabet	Gruplar Arası	15.498	3	5.166	11.297	.000*	8.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	287.164	628	.457			7.sınıf<6.sınıf
	Toplam	302.662	631				8.sınıf<6.sınıf
Sosyal Çevre	Gruplar Arası	11.025	3	3.675	8.484	.000*	7.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	272.053	628	.433			8.sınıf<5.sınıf
	Toplam	283.079	631				8.sınıf<6.sınıf
Kitap Türü ve Niteliği	Gruplar Arası	2.053	3	.684	1.849	.137	-
	Grup içi	232.361	628	.370			
	Toplam	234.413	631				
Genel	Gruplar Arası	7.388	3	2.463	9.626	.000*	8.sınıf<5.sınıf
	Grup içi	160.650	628	.256			7.sınıf<6.sınıf
	Toplam	168.038	631				8.sınıf<6.sınıf

*p<.05

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.16 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının "kitap türü ve niteliği" alt boyutu dışında "önem ve özen" ($F_{3,628}$ =10.846; p<.05), "rekabet" ($F_{3,628}$ =11.297; p<.05) ve "sosyal çevre" ($F_{3,628}$ =8.484; p<.05) alt boyutları ile ölçeğin toplam puanında ($F_{3,628}$ =9.626; p<.05) sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere "önem ve özen" ve "sosyal çevre" alt boyutları ile ölçeğin toplamında varyanslar eşit olduğu için (p>.05) Sheffe testi, "rekabet" alt boyutunda varyanslar eşit olmadığı için (p<.05) Games Howel testi kullanılmıştır. Post-hoc testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonları "rekabet" alt boyutu ve toplamda 5 ve 6. Sınıflar ile 8. Sınıflar arasında 5 ve 6.sınıflar lehine, 6 ve 7. Sınıflar arasında 6. Sınıflar lehine farklılaşmaktadır. Yanı sıra öğrencilerin okuma motivasyonları "sosyal çevre" alt boyutunda 5 ve 6. Sınıflar ile 8. Sınıflar arasında 5 ve 6. Sınıflar lehine, 6 ve 7. Sınıflar arasında 6. Sınıflar lehine, "önem ve özen" alt boyutunda ise 5 ve 6. sınıflar ile 7 ve 8. Sınıflar arasında 5 ve 6. Sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17: Kız ve Erkek Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi (Sig.)	t	sd	p
Önem ve Özen	Kız	318	3.26	.59	.024	5.163	618	.000*
	Erkek	314	3.00	.67				
Rekabet	Kız	318	3.10	.66	.060	2.732	630	.006*
	Erkek	314	2.95	.72				
Sosyal Çevre	Kız	318	2.33	.68	.202	4.032	630	.000*
	Erkek	314	2.12	.64				
Kitap Türü ve Niteliği	Kız	318	3.00	.60	.890	3.869	630	.000*
	Erkek	314	2.82	.61				
Genel	Kız	318	2.97	.49	.241	5.104	630	.000*
	Erkek	314	2.76	.52				

*p<.05

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Tablo 4.17'de görüldüğü üzere toplamda ve bütün alt boyutlarda kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır (sırasıyla t_{618}=5.163; p<.05, t_{630}=2.732; p<.05, t_{630}=4.032; p<.05, t_{630}=3.869; p<.05 ve t_{630}=5.104; p<.05). Bulgulara göre kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

4.2.4. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

4.2.4.1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.18: Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Önem ve Özen	Gruplar Arası	3.279	4	.820	1.983	.096	-
	Grup içi	259.209	627	.413			
	Toplam	262.489	631				
Rekabet	Gruplar Arası	2.975	4	.744	1.556	.184	-
	Grup içi	299.687	627	.478			
	Toplam	302.662	631				
Sosyal Çevre	Gruplar Arası	2.493	4	.623	1.393	.235	-
	Grup içi	280.585	627	.448			
	Toplam	283.079	631				

Kitap Türü ve Niteliği	Gruplar Arası	1.278	4	.320	.859	.488	-
	Grup içi	233.135	627	.372			
	Toplam	234.413	631				
Genel	Gruplar Arası	1.333	4	.333	1.254	.287	-
	Grup içi	166.704	627	.266			
	Toplam	168.038	631				

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.18 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $F_{4,627}$ =1.983; p>.05, $F_{4,627}$ =1.556; p>.05, $F_{4,627}$ =1.393; p>.05, $F_{4,627}$ =.859; p>.05 ve $F_{4,627}$ =1.254; p>.05).

4.2.4.2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.19: Baba Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Önem ve Özen	Gruplar Arası	1.190	4	.297	.714	.583	-
	Grup içi	261.299	627	.417			
	Toplam	262.489	631				
Rekabet	Gruplar Arası	.669	4	.167	.347	.846	-
	Grup içi	301.993	627	.482			
	Toplam	302.662	631				
Sosyal Çevre	Gruplar Arası	4.541	4	1.135	2.555	.038*	3<5
	Grup içi	278.538	627	.444			
	Toplam	283.079	631				
Kitap Türü ve Niteliği	Gruplar Arası	1.086	4	.272	.730	.572	-
	Grup içi	233.327	627	.372			
	Toplam	234.413	631				
Toplam	Gruplar Arası	1.105	4	.276	1.038	.387	-
	Grup içi	166.932	627	.266			
	Toplam	168.038	631				

****p<.05, **1 (Okuryazar), 2 (İlkokul), 3 (Ortaokul), 4 (Lise), 5 (Lisans).**

Baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.19 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının baba eğitim düzeyine göre "sosyal çevre" ($F_{4,627}$ =.2.555; p<.05) alt boyutu dışında farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $F_{4,627}$ =.714; p>.05, $F_{4,627}$ =.347; p>.05, $F_{4,627}$ =.730; ve $F_{4,627}$ =1.038; p>.05). Varyanslar eşit olduğu için (p>.05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre "sosyal çevre" alt boyutunda öğrencilerin okuma motivasyonları baba eğitim durumuna göre babası ortaokul

mezunu olan öğrenciler ile babası lisans mezunu olan öğrenciler arasında babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık vardır.

4.2.5. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

4.2.5.1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.20: Annesi Çalışan ve Çalışmayan Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi (Sig.)	t	sd	p
Önem ve Özen	Çalışmıyor	468	3.15	.63	.846	.872	630	.384
	Çalışıyor	164	3.10	.67				
Rekabet	Çalışmıyor	468	3.06	.69	.857	1.718	630	.086
	Çalışıyor	164	2.95	.70				
Sosyal Çevre	Çalışmıyor	468	2.25	.67	.903	1.111	630	.267
	Çalışıyor	164	2.18	.68				
Kitap Türü ve Niteliği	Çalışmıyor	468	2.94	.59	.333	1.958	630	.051
	Çalışıyor	164	2.83	.64				
Genel	Çalışmıyor	468	2.89	.51	.901	1.752	630	.080
	Çalışıyor	164	2.81	.54				

Öğrencilerin annesinin çalışıp çalışmama durumuna göre okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Tablo 4.20'de görüldüğü üzere toplamda ve bütün alt boyutlarda annesi çalışmayan öğrencilerin okuma motivasyonları annesi çalışan öğrencilerden daha yüksektir. Ancak annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin okuma motivasyonları arasındaki farklılık anlamlı değildir (sırasıyla t_{630}=.872; p>.05, t_{630}=1.718; p>.05, t_{630}=1.111; p>.05, t_{630}=1.958; p>.05 ve t_{630}=1.752; p>.05).

4.2.5.2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Baba Mesleğine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.21: Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık**
Önem ve Özen	Gruplar Arası	1.922	5	.384	.923	.465	-
	Grup içi	260.567	626	.416			
	Toplam	262.489	631				
Rekabet	Gruplar Arası	3.453	5	.691	1.445	.206	-
	Grup içi	299.209	626	.478			
	Toplam	302.662	631				

Sosyal Çevre	Gruplar Arası	5.615	5	1.123	2.534	.028*	1<3 1<5 6<2 6<3 6<5
	Grup içi	277.464	626	.443			
	Toplam	283.079	631				
Kitap Türü ve Niteliği	Gruplar Arası	3.237	5	.647	1.753	.121	-
	Grup içi	231.176	626	.369			
	Toplam	234.413	631				
Genel	Gruplar Arası	2.008	5	.402	1.514	.183	-
	Grup içi	166.029	626	.265			
	Toplam	168.038	631				

***p<.05, **1 (Çalışmıyor), 2 (İşçi), 3 (Memur), 4 (Esnaf/Zanaatkar), 5 (Serbest Meslek/Avukat, Mühendis vb.), 6 (Diğerleri).**

Baba çalışma göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının baba mesleğine göre "sosyal çevre" ($F_{5,626}$ =2.534; p<.05) alt boyutu dışında farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $F_{5,626}$ =.923; p>.05, $F_{5,626}$ =1.445; p>.05, $F_{5,626}$ =1.753; ve $F_{5,626}$ =1.514; p>.05). Varyanslar eşit olduğu için (p>.05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre "sosyal çevre" alt boyutunda öğrencilerin okuma motivasyonları, baba mesleğine göre babası çalışmayanlar ile babası mühendis ve avukatlık gibi serbest meslek yapanlar ve memur olanlar arasında babası mühendis ve avukatlık gibi serbest meslek yapanlar ve memur olanlar lehine; babası ölçekte belirtilen işler dışında farklı alanlarda çalışan öğrenciler ile babası işçi, mühendis ve avukatlık gibi serbest meslek yapanlar ve memur olanlar arasında babası işçi, mühendis ve avukatlık gibi serbest meslek yapanlar ve memur olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

4.2.6. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.22: Ailenin Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Önem ve Özen	Gruplar Arası	1.291	4	.323	.775	.542	-
	Grup içi	261.198	627	.417			
	Toplam	262.489	631				
Rekabet	Gruplar Arası	2.367	4	.592	1.235	.295	-
	Grup içi	300.296	627	.479			
	Toplam	302.662	631				
Sosyal Çevre	Gruplar Arası	4.171	4	1.043	2.344	.054	-
	Grup içi	278.908	627	.445			
	Toplam	283.079	631				
Kitap Türü ve Niteliği	Gruplar Arası	2.201	4	.550	1.486	.205	-
	Grup içi	232.213	627	.370			
	Toplam	234.413	631				
Genel	Gruplar Arası	.785	4	.196	.736	.568	-

Grup içi	167.252	627	.267
Toplam	168.038	631	

Ailenin aylık göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $F_{4,627}$ =.775; p>.05, $F_{4,627}$ =1.235; p>.05, $F_{4,627}$ =2.344; p>.05, $F_{4,627}$ =1.486; p>.05 ve $F_{4,627}$ =.736; p>.05).

4.2.7. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.23: Kütüphaneye Sahip Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin T Testi Sonuçları.

Ölçek	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi (Sig.)	t	sd	p
Önem ve Özen	Var.	507	3.16	.64	.568	1.663	630	.097
	Yok.	125	3.05	.66				
Rekabet	Var.	507	3.05	.68	.051	1.632	630	.103
	Yok.	125	2.94	.74				
Sosyal Çevre	Var.	507	2.26	.67	.660	2.291	630	.022*
	Yok.	125	2.11	.65				
Kitabın Türü ve Niteliği	Var.	507	2.94	.61	.969	1.986	630	.047*
	Yok.	125	2.82	.59				
Genel	Var.	507	2.89	.51	.697	2.358	630	.019*
	Yok.	125	2.77	.52				

***p<.05**

Öğrencilerin evinde kütüphane bulunma durumuna göre okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemler T-Testi yapılmıştır. Tablo 4.23'te görüldüğü gibi ölçeğin genelinden ve tüm alt boyutlarından alınan puanlarda evinde kütüphane bulunanların puan ortalaması bulunmayanlara göre daha yüksektir. Öğrencilerin okuma motivasyonları düzeyleri arasındaki farklılık; ölçeğin toplamında (t_{630}=2.358; p<.05), "sosyal çevre" (t_{630}=2.291; p<.05) ve "kitap türü ve niteliği" (t_{630}=1.986; p<.05) alt boyutlarında evinde kütüphane olanlar lehine anlamlı iken "önem ve özen" (t_{630}=1.663; p>.05) ile "rekabet" (t_{630}=1.632; p>.05) alt boyutlarında bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.2.8. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kitap Okumak İçin Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Tablo 4.24: Kitap Okumak İçin Ayrılan Süreye Göre Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Karşılaştırtılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları.

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık**
Önem ve Özen	Gruplar Arası	51.838	3	17.279	51.514	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	210.651	628	.335			
	Toplam	262.489	631				2<3 2<4
Rekabet	Gruplar Arası	21.735	3	7.245	16.196	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	280.927	628	.447			
	Toplam	302.662	631				2<4
Sosyal Çevre	Gruplar Arası	46.576	3	15.525	41.225	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	236.503	628	.377			
	Toplam	283.079	631				2<3 2<4 3<4
Kitap türü ve Niteliği	Gruplar Arası	45.618	3	15.206	50.581	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	188.795	628	.301			
	Toplam	234.413	631				2<3 2<4 3<4
Genel	Gruplar Arası	40.069	3	13.356	65.545	.000*	1<2 1<3 1<4
	Grup içi	127.969	628	.204			
	Toplam	168.038	631				2<3 2<4 3<4

***p<.05, **1(Hiç), 2 (30 dk.), 3 (1 saat), 4 (1 saatten fazla).**

Öğrencilerin günlük kitap okumaya ayırdıkları zamana göre okuma motivasyonları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Tablo 4.24 incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının günlük kitap okumaya ayrılan süreye göre tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde farklılık gösterdiği görülmektedir (sırasıyla $F_{3,628}$ =51.514; p<.05, $F_{3,628}$ =16.196; p<.05, $F_{3,628}$ =41.225; p<.05, $F_{3,628}$ =50.581; p<.05 ve $F_{3,628}$ =65.545; p<.05). Varyanslar eşit olduğu için (p>.05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin okuma motivasyonları; ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda kitap okumaya günlük yarım, 1 ve 1 saatten fazla zaman ayıranlar ile hiç kitap okumayanlar arasında kitap okumaya zaman ayıran gruplar lehine, günlük yarım saat okuyanlar ile 1 saatten fazla okuyanlar arasında günlük 1 saatten fazla okuyanlar lehine, ölçeğin geneli ile "önem ve özen", "sosyal çevre", "kitap türü ve niteliği" alt boyutlarında kitap okumaya günlük yarım saat ayıranlar ile 1 saatten fazla ayıranlar arasında 1 saatten fazla ayıranlar lehine, ölçeğin geneli ile "sosyal çevre" ve "kitap türü ve niteliği" alt boyutlarında günlük 1 saat kitap okuyanlar ile 1 saatten fazla okuyanlar arasında günlük 1 saatten fazla kitap okuyanlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılaşmanın gruplar arasında kitap okumaya daha fazla zaman ayıranlar lehine olduğu görülmektedir. Kitap

okumaya günlük hiç zaman ayırmadıklarını söyleyen öğrencilerin okuma motivasyonlarının puan ortalaması $\bar{X}$ =2.27, günde yarım saat ayıran öğrencilerin $\bar{X}$ =2.80, bir saat ayıran öğrencilerin $\bar{X}$ =3.01 ve 1 saatten fazla zaman ayıranların ise $\bar{X}$ =3.21'dir.

4.3. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI ile OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılacak analiz testini seçmek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Eleştirel okuma öz yeterlik ve okuma motivasyonu ölçeği ile toplanan verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle iki değişken ve değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Tablo 4.25: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı ile Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.

N=632		**Okuma Motivasyonu Ölçeği**				
		Genel	**Önem ve Özen**	**Rekabet**	**Sosyal Çevre**	**Kitap Türü ve Niteliği**
Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	**Genel**	.685**	.632**	.487**	.498**	.521**
	Konu	.572**	.530**	.404**	.439**	.413**
	Metin	.632**	.587**	.452**	.444**	.488**
	Okur	.556**	.521**	.380**	.403**	.430**
	Yazar	.600**	.539**	.441**	.444**	.451**

**: P<.01

Tablo 4.25 incelendiğinde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları ve okuma motivasyonlarının tüm alt boyutları arasında (sırasıyla r=0.685, r=0.632, r=0.487, r=0.498ve r=0.521; p<.01), eleştirel okuma öz yeterlik algısı "konu" alt boyutu ile okuma motivasyonun geneli ve tüm alt boyutları arasında (sırasıyla r=0.572, r=0.530, r=0.404, r=0.439 ve r=0.413; p<.01), eleştirel okuma öz yeterlik algısı "metin" alt boyutu ile

okuma motivasyonun geneli ve tüm alt boyutları arasında (sırasıyla r=0.632, r=0.587, r=0.452, r=0.444 ve r=0.488; p<.01), eleştirel okuma öz yeterlik algısı "okur" alt boyutu ile okuma motivasyonun geneli ve tüm alt boyutları arasında (sırasıyla r=0.556, r=0.521, r=0.380, r=0.403 ve r=0.430; p<.01) ve eleştirel okuma öz yeterlik algısı "yazar" alt boyutu ile okuma motivasyonun geneli ve tüm alt boyutları arasında (sırasıyla r=0.600, r=0.539, r=0.442, r=0.444 ve r=0.451; p<.01) orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile okuma motivasyonu arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arttıkça okuma motivasyonları yükselmekte, eleştirel okuma öz yeterlik algıları düştükçe okuma motivasyonları da düşmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulguları yorumlanmış ve literatürden ilgili çalışmalarla desteklenerek değerlendirilmiştir.

5.1. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARININ DÜZEYİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları "yaparım" düzeyindedir. Ortaokul öğrencileri, kendilerini eleştirel okuma ile ilgili yeterli görmektedirler. Literatürde ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Epçaçan (2012) ve Özdemir (2017) çalışmalarında ortaokul, Akar ve diğ. (2016) ise 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte araştırmanın sonucuyla paralellik gösteren Ünal'ın (2016) çalışmasında da 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının ortanın biraz altında bir düzeyde olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalara karşın ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir (Akdan, 2016; Karadedeli, 2018; Kösem, 2019; Küçükoğlu, 2008). Altunsöz (2016) araştırmasında 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek ancak başarı testinden elde edilen sonuca göre eleştirel okuma becerilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Benzer biçimde Yalçıntaş (2014), örneklemi 109 öğrenciden oluşan araştırmasında 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine orta düzeyde sahip olduklarını tespit etmiştir.

Öz yeterlik algısı, kişinin bir alandaki yetkinliğini değil o alanla ilgili yetkinliğine olan inancını ifade eder. Baker ve Wigfield'e (1999) göre öz-bildirime dayalı çalışmaların kendine özgü bir sınırlılığı vardır. Çocuklar; sosyal olarak kabul görmek, anketi uygulayanlara daha olumlu görünmek için kendilerini daha iyi gösterecek şekilde cevaplar verme eğilimindedirler.

Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarda "yaparım" düzeyinde çıkması bununla açıklanabilir.

5.1.1. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okulun sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okulda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları "üst" ve "düşük" olan okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Eleştirel okuma öz yeterlik düzeyi en düşük olan okul sosyoekonomik düzeyi "üst" olan okuldur. Literatürde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Demir (2017) 7.sınıf, Akyol (2011) ise 8.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini başarı testleri uygulayarak belirlemeyi amaçlamış ve araştırmalarında okulun sosyoekonomik düzeyine göre de öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini incelemişlerdir. Her iki araştırmada da sosyoekonomik düzeyi "üst" olan okulun öğrencileri eleştirel okuma ölçütlerine göre daha başarılı kabul edilmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda okulların sosyoekonomik düzeyi ile öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini kullanma düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmada okulların sosyoekonomik düzeyi ile öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algısı arasında benzer bir ilişki bulunamamıştır. Bir beceriyi kullanmak ve o beceriyi kullanmaya duyulan inanç farklıdır ve aynı değişkenden farklı düzeylerde etkilenmeleri mümkündür. Ancak sosyoekonomik olarak daha olumlu koşullarda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının daha yüksek olması beklenen bir durumken araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan ilçenin sosyoekonomik olarak "orta" düzeyde bir ilçe olması ve okulların genel olarak birbirlerine yakın özelliklere sahip olması, oluşan farklılığın beklenen düzeyde olmamasının gerekçelerinden biri olabilir.

5.1.2. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel okuma öz yeterlik algıları düşmektedir. "Yazar" alt boyutu dışında kalan bütün alt boyutlarda ve ölçeğin

genelinde sınıf düzeyine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sınıflar arasında oluşan anlamlı farklılık; "konu" alt boyutunda 5.sınıflar ile 7 ve 8.sınıflar arasında 5.sınıflar lehine, ölçeğin geneli ile "metin" ve "okur" alt boyutunda 5.sınıflar ile 8.sınıflar arasında yine 5.sınıflar lehinedir. Wigfield ve diğ. (1997) yaptıkları boylamsal araştırmada özellikle ilkokuldan ortaokula geçişle birlikte öğrencilerin öz yeterlik algılarının düştüğünü belirlemişlerdir ve araştırmaya göre okuma, düşüşün yüksek olduğu alanlardan biridir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliliğini belirlemeye yönelik araştırma yapan Özdemir'in (2017) çalışmasına göre 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algısı diğer sınıflardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Epçaçan'ın (2012) çalışmasına göre ise 5, 6, 7 ve 8. sınıfların eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algısı diğer sınıf düzeylerinden daha yüksektir. Benzer şekilde 5, 6, ve 7.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Özmutlu ve diğ.'nin (2014) araştırmasına göre sınıf düzeylerine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ancak 5.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları daha yüksektir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yani öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel okuma öz yeterlik algıları düşmektedir.

Okulda yıllar ilerledikçe çocuklara yönelik değerlendirmeler daha da netleşir ve okul ortamı çocuklar arası rekabeti güçlendirecek şekilde değişime uğrar. Aynı zamanda çocuklar büyüdükçe performansları, sonuçları ve akranlarıyla kıyaslanmaları ile ilgili geri bildirimleri anlama ve yorumlama kabiliyetleri artar. Bu, bir yandan çocukların kendileriyle ilgili değerlendirmelerini daha gerçekçi yapmalarına olanak tanırken bir yandan da yetersizlik duygularında artışa neden olur (Wigfield ve Eccles, 2002). Ülkemizde öğrenciler 8.sınıfta liselere geçiş için merkezi olarak yapılan bir sınava girmektedirler. Her ne kadar merkezi sınav, liseye geçiş için bir koşul olmasa ve merkezi sınavla bir liseye gitmek isteğe bağlı olsa da özellikle ortaokulun son yıllarına doğru çocuklar üzerinde çevrelerinin sınavla ilgili beklentileri ve buna bağlı olarak baskıları artmaktadır. Okullarda ve özel kurslarda öğrencilere yönelik yapılan seviye belirleme sınavlarında artış olmaktadır. Öğrencinin akademik başarısıyla ilgili dönütler, sınav sonuçları ve akranlarıyla karşılaştırılması üzerinden verilmektedir. Bunlar, ortaokulun son yıllarına doğru öğrencinin kendi yeterliklerine ilişkin inancının düşmesinin nedenlerinin bir kısmı olarak görülebilir.

5.1.3. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksek olmakla birlikte cinsiyetler arası bu farklılık ölçeğin geneli ile "okur" ve "yazar" alt boyutlarında kızlar lehine anlamlıdır. Epçaçan (2012), Özmutlu ve diğ. (2014) ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliklerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında kız öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir şekilde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir biçimde 5.sınıflara yönelik araştırma yapan Sadioğlu ve Bilgin'in (2009) araştırmasında da cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Özdemir'in (2017) araştırmasına göre ise kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmamakla beraber kız öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları daha yüksektir. Ortaokul Türkçe Öğretim Programının eleştirel okuma bakımından etkililiğini inceleyen Akyol (2011) araştırmasında başarı testleri aracılığıyla öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeylerini test etmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı eleştirel okur oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonucuyla örtüşen bu çalışmaların yanı sıra literatürde ilköğretim düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Altunsöz, 2016; Karadedeli, 2018; Wolf ve diğ., 1968).

Ulusal literatürde eleştirel okuma ile ilgili geniş bir şekilde çalışma yapılan gruplardan biri de lisans öğrencileridir. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın olduğu araştırmalarla (Akdan, 2016; Aşılıoğlu ve Yaman, 2017; Koçak, 2020; Kösem, 2019; Özmutlu, 2019) beraber kız ve erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Gündüz, 2015; Kılavuz, 2020; Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2013).

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde genel olarak farklı öğretim kademelerinde kız öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucu da bu yöndedir. Okuma becerisini uluslararası düzeyde ölçen sınavlardan elden edilen sonuçlar da araştırmanın sonucunu desteklemektedir. PIRLS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda cinsiyete göre öğrenciler arasında oluşan farklılığın en belirgin ve istikrarlı olduğu alanın okuma olduğu

görülmektedir. Cinsiyet, okuma başarısını öngörmede önemli bir faktördür ve bu farklılık, kız öğrenciler lehinedir. Ancak yine uluslararası sınavlara bakıldığında okuma alanında cinsiyetler arasında oluşan bu farklılığın matematik ve fen alanlarında oluşmadığı, hatta fen alanında kız öğrencilerin kendilerini daha az yeterli buldukları tespit edilmiştir (Eurydice, 2009). Bu durum kız ve erkek öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olması ve bu farklılığın yaş ile birlikte daha da netlik kazanması ile açıklanabilir.

5.1.4. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermez iken babası lisans mezunu olan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Literatürde öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını anne ve baba eğitim durumu açısından ele alan birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların bir kısmı araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterirken bir kısmı da farklı sonuçlara ulaşmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliğini inceleyen Özdemir (2017) ve Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını inceleyen Akdan'ın (2016) araştırmasına göre öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları da artmaktadır. Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının baba mezuniyeti yüksek olan öğrencilerin lehine olması araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

5.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Sadioğlu ve Bilgin (2008), lisans 1.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Gündüz (2015) ve Türkçe Öğretmeni adaylarına yönelik araştırma yapan Kösem (2019); anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının farklılaşmadığını saptamışlardır. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin eleştirel okuma algıları arasında bir farklılığın olmaması araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucundan tamamen farklı bir sonuca ulaşan, baba eğitim durumuna göre öğrenciler arasında farklılığın olmadığı ancak anne eğitim durumunda göre öğrencilerin

eleştirel okuma öz yeterlik algılarının farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır (Karadedeli, 2018; Özmutlu ve diğ., 2014).

Bu araştırmada baba eğitim durumu lisans olan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Eğitimli ebeveynlerin çocuklarıyla daha nitelikli zaman geçirmeleri ve bunun da çocuğun tüm alanlarda olduğu gibi duyuşsal becerilerine de olumlu bir şekilde yansıması beklenen bir durumdur. Bu doğrultuda baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olması mümkündür.

Anne eğitim durumunun çocukların eleştirel okuma öz yeterlik algılarına dair anlamlı bir belirleyici olmadığı görülmektedir. Sahip olunan nitelikler kullanıldıkça gelişir ve geliştikçe çevresini etkileyecek ve değiştirecek bir düzeye kavuşur. Belirli bir eğitimden geçmek kadar alınan eğitimin yaşam içerisinde kullanılması da önemlidir. Araştırmada örneklemi oluşturan öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu incelendiğinde her iki ebeveyn grubunda da ağırlığın ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların oluşturduğu ve eğitim düzeylerinin sayısal olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışma durumları incelendiğinde ise babaların %3,2 ‘sinin, buna karşın annelerin %74,1’inin çalışma hayatına katılmadıkları görülmektedir. Yani anneler belirli bir eğitimden geçseler bile daha sonra eğitimlerini kullanacak ve geliştirecek bir çalışma hayatına katılmamaktadırlar. Anne eğitim düzeyinin çocukların okumaya yönelik yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması, annelerin eğitim yoluyla kazandıkları bilgi ve becerileri yaşam içerisinde aktif biçimde kullanmamalarının sonuçlarından biri olabilir.

5.1.5. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annesi çalışmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları annesi çalışan öğrencilerden daha yüksektir. Annesi çalışan ve çalışmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki farklılık, “konu” ve “okur” alt boyutlarında anlamlıyken ölçeğin geneli ile “metin” ve “yazar” alt boyutlarında anlamlı değildir.

Babası memur olarak çalışan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, babası çalışmayan ya da babası farklı alanlarda çalışan öğrencilerden daha yüksektir. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında oluşan farklılık ölçeğin

geneli ile “yazar” ve “metin” alt boyutlarında babası işçi ve memur olanlar arasında babası memur olanlar lehinedir.

Literatürde eleştirel okuma öz yeterlik algısını ebeveynlerin çalışma durumuna göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma hayatında yer alan ebeveynlerin daha donanımlı bireyler olmaları ve donanımlarıyla çocuklarını her alanda olumlu etkilemeleri beklenmektedir. Babası memur olan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algısının yüksek olması bu bağlamda beklenen bir durumdur. Memur olmak, belirli bir eğitimi tamamlamış olmakla mümkün olduğundan bu durum aynı zamanda babanın belirli bir eğitimden geçmiş olmasının da bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu durumda babası çalışan ve eğitimli olan öğrencilerin okumaya dair öz yeterlik algısının yüksek olması mümkündür. Annesi çalışan öğrencilerin çalışmayanlara göre daha düşük eleştirel okuma öz yeterlik algısına sahip olması ise dikkat çekici bir durumdur. Bu durum, annelerin yaptıkları işlerin niteliği ile ilgili olabilir. Çünkü araştırmanın yapıldığı ilçe, sosyoekonomik olarak yüksek düzeyde değildir ve araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin çoğunluğu (%74,1) çalışmamaktadır. Bununla birlikte çalışmayan annelerin çocuklarına daha fazla zaman ayıracak fırsata sahip olmaları ve bunun çocukların eleştirel okuma öz yeterlik algısına olumlu yönde katkı sağlaması anlaşılabilir bir durumdur.

5.1.6. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermemektedir. Literatürde araştırmayla örtüşen ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Akar ve diğ.’nin (2016) 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliklerini incelediği çalışmaya göre ailenin aylık gelirine göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlikleri farklılaşmazken Özdemir’in (2017) araştırmasına göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile ailenin aylık geliri arasında düşük, doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Akdan (2016) ise Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı araştırmasında ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Eleştirel okuma öz yeterlik algısını aile gelirine göre ele alan çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde çalışmaların sınırlı olduğu ve farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Bununla birlikte yapılan uluslararası sınavlarda öğrencilerin okuma becerileri ile ailelerinin sosyoekonomik düzeyi arasında güçlü bir bağ olduğu görülmektedir (Eurydice, 2009). Ancak bu araştırmada öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları üzerinde ailenin aylık gelirinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun altında yatan nedenlerden biri de ailenin ekonomik gelirini kullanma alışkanlığı ile ilgili olabilir. Ekonomik gelir, tek başına başarıyı ya da başarıya yönelik algıyı arttırabilecek bir unsur değildir. Ailenin aylık geliri, çocuğun başarısını ya da başarıya yönelik yeterlik algısını arttıracak yöntemlere erişimini kolaylaştırabilir ancak bunun için de ailenin belirli bir bilinç düzeyinde olması beklenir.

5.1.7. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre evinde kütüphane bulunan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, bulunmayanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Literatürde eleştirel okuma öz yeterlik algısını öğrencinin evinde kütüphane bulunma durumuna göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Kişinin ilgisine göre okuma tercihlerinde bulunabilmesi okuma öz yeterliğini arttırır (Akar, 2008). Evinde kütüphane bulunan bir öğrencinin çeşitli okuma materyallerine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencinin ilgisine göre kitap seçme olanağına sahip olması ve tatmin edici ortamlarda bulunması okumaya yönelik öz yeterlik algısını destekler. Bu doğrultuda evinde kütüphane bulunan öğrencilerin daha yüksek eleştirel okuma öz yeterliğine sahip olması beklenen bir durumdur.

5.1.8. Öğrencilerin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarının Kitap Okumak için Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algıları yükselmektedir. Günlük kitap okumaya hiç zaman ayırmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları kitap okumaya zaman ayıranlara göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Literatürde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda eleştirel okuma öz yeterlik algısının benzer bir değişken olan okunan kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir ve sonuçlar araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerine yönelik araştırma yapan Özdemir (2017) ile Özmutlu ve diğ. (2014), ilkokul 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Akar ve diğ. (2016), öğretmen adaylarına yönelik araştırma yapan Akdan (2016), Aşılıoğlu ve Yaman (2017), Koçak (2020), Kösem (2018), Şahin (2019) ve Topçuoğlu Ünal ve Sever (2013) çalışmalarında öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça eleştirel okuma öz yeterlik algılarının da arttığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmalardan farklı olarak Kılavuz (2020) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının okudukları kitap sayısına bağlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin okumaya ayırdıkları süre ve okudukları kitap sayısı ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani okuma süresi ve miktarı arttıkça öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları da yükselmektedir. Bir etkinliğin süresinin ve miktarındaki artışın o etkinliğe ilişkin beceri düzeyini ve o becerinin yapılacağına dair kişinin kendisine duyduğu inancı arttırması beklenen bir durumdur. Beceriler kullanıldıkça gelişir. Öğrencilerin okulda veya okul dışında okumaya daha fazla zaman ayırmaları sağlanarak eleştirel okuma öz yeterlik algıları arttırılabilir.

5.2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU DÜZEYİNE İLİŞKİN TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları "bana biraz benziyor" düzeyindedir. Yani ortaokul öğrencileri okuma motivasyonuna sahiptir. 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Kurnaz ve Yıldız (2015), 5 ve 6.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Ürün Karahan (2015a) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını "yüksek", 8.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Türkben (2020) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını "iyi" olarak saptamıştır. Çalışmalar; öğretim kademesi olarak benzer hedef kitlesine yöneliktir ve çalışmaların sonuçları araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Farklı öğretim kademelerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yıldız (2013) araştırmasında 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin, Okur (2017) araştırmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, Ürün Karahan (2015b) öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının

"yüksek" olduğunu saptamışlardır. Katrancı'nın (2015) araştırmasına göre ise ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları "orta" düzeydedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını ölçen diğer araştırmalara da bakıldığında genel olarak öğrencilerin motivasyonlarının orta ve ortanın üstü düzeylerde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilere günde okumaya ne kadar zaman ayırdıkları sorulmuş ve öğrencilerin %10,4'ü okumaya hiç zaman ayırmadığını belirtirken %44,3'ü ise günlük 30 dakika kitap okuduğunu ifade etmiştir. Yani araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının okumaya yeterince zaman ayırmadığını söylemek mümkündür. Ortaokul öğrencilerinin okumaya yeterince zaman ayırmadığı farklı çalışmalarda da tespit edilmiştir (Balcı, 2009; Deniz, 2015). Okuma eylemini gerçekleştirmek, bireyin tercihine bağlı olduğu için motivasyon gerektiren bir etkinliktir (Yıldız, 2013). Öğrencilerin genel olarak okuma motivasyonlarının kabul edilebilir düzeyde olması ancak okumaya yeterince zaman ayırmamaları dikkat çekicidir. Öz bildirime dayalı çalışmalarda öğrenciler, çeşitli kaygılarla yanıltıcı cevaplar verme ve kendilerini olduğundan farklı gösterme eğilimindedirler (Baker ve Wigfield, 1999). Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının yeterli düzeyde bulunması bununla açıklanabilir.

5.2.1. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Okulun Sosyoekonomik Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okulda öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonları sosyoekonomik düzeyi "üst" ve "alt" olan okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir. Okulların sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında oluşan farklılık ölçeğin geneli ile "önem ve özen" ve "kitap türü ve niteliği" alt boyutlarında anlamlıdır. Literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyine göre ele alan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Yıldız (2010) tarafından 5.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelendiği araştırmada sosyoekonomik düzeyi "üst" olan okulun öğrencilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonunun, "orta" olan okulun öğrencilerinin ise dışsal motivasyonun diğer gruplarda bulunan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki motivasyon boyutunda da sosyoekonomik düzeyi "alt" olan okulda öğrenim gören öğrencilerin okuma motivasyonları diğer gruplardan düşüktür.

Bozkurt (2013) da araştırmasında 5.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemiş ve öğrencilerin okuma motivasyonlarını okulun bulunduğu yerleşim yerine göre ele almıştır. Okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okulun sosyoekonomik düzeyi tam olarak birbirini karşılayan değişkenler olmasa da bazı ortak özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bozkurt'un (2013) araştırmasına göre öğrencilerin okuma motivasyonları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak şehir merkezinde bulunan okulda öğrenim gören öğrencilerinin dışsal motivasyonu anlamlı olmasa da kırsal kesimde okuyan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin okuma motivasyonlarını öğrenim gördükleri okulun sosyoekonomik düzeyine göre inceleyen çalışmalar sınırlı olmakla birlikte mevcut çalışmaların araştırmanın sonucuyla kısmen benzer sonuçlara ulaştığını söylemek mümkündür. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okulların öğrencilere okuma alanında çeşitli imkanlar sunmaları ve bu imkanların öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemeleri beklenir. Araştırmada sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okulda öğrenim gören öğrencilerin en yüksek okuma motivasyonuna sahip oldukları görülmektedir. Bu durumu araştırmanın evrenini oluşturan ilçenin sosyoekonomik olarak "orta" düzeyde bir ilçe olması ve okulların birbirine yakın özellikler taşıması ile açıklamak mümkündür.

5.2.2. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okuma motivasyonları düşmektedir. Gottfried ve diğ. (2001) yaptıkları boylamsal araştırmada farklı coğrafya ve okullarda, farklı öğretmenlerden eğitim alan 96 öğrencinin farklı disiplinlerdeki motivasyonlarının yanı sıra okuma motivasyonlarını da incelemişlerdir. Araştırmada çocukluktan ergenliğe doğru öğrencilerin birçok alanda olduğu gibi okuma motivasyonlarında da düşüş olduğu bulunmuştur.

4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını inceleyen Wigfield ve Guthrie (1997) araştırmalarında 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının anlamlı olarak yüksek olduğunu, 5 ve 6.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Baker ve Wigfield (1999) araştırmalarında sınıf düzeyleri arasında "sosyal" ve "tanıma" alt boyutlarında farklılaşma olduğunu ve bu farklılaşmanın 5.sınıf öğrencileri lehine olduğunu, 3, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin

okuma motivasyonlarını inceleyen Yıldız (2013) araştırmasında sınıflar arasında farklılaşmanın 3.sınıf öğrencileri lehine olduğunu saptamıştır.

Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelendiği araştırmada ise öğrencilerin okuma motivasyonlarının 8.sınıfa kadar gittikçe düşmekte olduğu ve 8.sınıfta yükselme eğilimi gösterdiği bulunmuştur. Ancak her durumda 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını inceleyen çalışmaların sonuçları incelendiğinde araştırmanın sonucunu destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Wigfield ve diğ. (2004) göre bu düşüşün nedenlerinden biri okuldaki uygulamaların bütün çocukların ilgi ve yeteneklerine eşit derecede yakın olmaması ve bunun sonucunda bazı çocukların yeterlik duygularını ve motivasyonlarını sürdürmekte zorlanmalarıdır. Bununla birlikte sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öncelikleri de farklılaşmaktadır. Ortaokulun son yılında yapılan liselere giriş sınavları yaklaştıkça öğrenciler daha çok ders çalışmaya ve soru çözmeye odaklanmakta bunun sonucu olarak da kitap okumaktan uzaklaşmaktadırlar.

5.2.3. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin okuma motivasyonları erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ulusal ve uluslararası literatürde öğrencilerin okuma motivasyonunu cinsiyete göre inceleyen birçok çalışma vardır ve çalışmalardan edinilen bulgular araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırmanın örneklemine benzer bir biçimde ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 5.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Bozkurt (2013) ve 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından farklı etnik ve sosyoekonomik niteliğe sahip 4 ve 5.sınıfa devam eden 105 öğrenciyle yapılan çalışmada aynı şekilde kız öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ülkemizde öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak ilkokulun 4.sınıf düzeyindedir. 4.sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının kız öğrenciler lehine farklılaştığı

görülmektedir (Katrancı, 2015; Okur, 2017; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021). Ürün Karahan (2015b) ilköğretim düzeyinden tamamen farklı bir kitleyle araştırma yapmış ve aynı sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında 4.sınıfa devam eden kadın öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğunu saptamıştır.

İlköğretim düzeyinde yapılan bazı çalışmalar ise araştırmanın sonucuyla kısmen paralellik göstermektedir. Yıldız (2010, 2013) tarafından 3, 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları incelenmiş ve çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak dışsal motivasyonun kız öğrencileri daha fazla etkilediği tespit edilmiştir. Ürün Karahan (2015a) tarafından 5 ve 6.sınıflara yönelik yapılan araştırmada ise öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının cinsiyete göre "okumanın sosyal yönü" alt boyutunda farklılaşmadığı ancak "zorluğun algılanması", "çaba/takdir edilme" ve "okuma yeterliği" alt boyutlarında kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Owens ve Valesky'ye (2021) göre motivasyonun ilk göstergesi "seçim yapmanın yönü" dür. Kişi, bazı seçenekleri diğerlerine tercih etmektedir. Wigfield ve diğ. (1997) tarafından ilkokul ve ortaokula devam eden 615 öğrenciyle yapılan boylamsal çalışmaya göre kız öğrencilerin okuma ve müzik motivasyonları daha yüksekken matematik ve spor alanında erkek öğrencilerin daha yüksek motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Bu anlamda kız ve erkek öğrencilerin okuma motivasyonları arasında oluşan farklılık, öğrencilerin ilgi duydukları alanların farklı olması ile de açıklanabilir.

5.2.4. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma motivasyonları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermezken sadece "sosyal çevre" alt boyutunda babası ortaokul mezunu olanlar ile babası lisans mezunu olanlar arasında babası lisans mezunu olanlar lehine farklılaşmaktadır. Literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını ebeveynlerin eğitim düzeyine göre ele alan çalışma sınırlıdır. Katrancı (2015) tarafından 4.sınıfa devam eden 791 öğrenciyle yapılan araştırmada anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin okuma motivasyonları yüksek bulunmuştur. Yine

4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Okur (2017) örneklemi 556 öğrenciden oluşan araştırmasında anne ve baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma motivasyonları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Çalışmaların sonuçları baba eğitim durumu açısından araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Rol modeller, kişinin bir etkinliğe katılma ve etkinliği sürdürmek için gerekli olan motivasyonu etkileme gücüne sahiptirler (Gibson, 2004). Buna dayanarak eğitimli ebeveynlerin çocuklarına okuma konusunda örnek olmalarının ve çocuklarıyla okuma etkinlikleri yoluyla etkileşime girmelerinin onların okuma motivasyonlarını arttırdığını söylemek mümkündür. Babası lisans mezunu olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının "sosyal çevre" alt boyutunun yüksek olması bu bağlamda değerlendirilebilir.

5.2.5. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annesi çalışmayan öğrencilerin okuma motivasyonları annesi çalışan öğrencilerden daha yüksektir ancak bu farklılık anlamlı değildir. Öğrencilerin okuma motivasyonları genel olarak baba mesleğinden etkilenmemekle beraber sadece "sosyal çevre" alt boyutunda babası çalışmayanlar ile babası mühendis ve avukatlık gibi serbest mesleği olanlar ve babası memur olanlar arasında babası mühendis ve avukatlık gibi serbest mesleği olanlar ve memur olanlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını ebeveynlerin çalışma durumuna göre ele alan çalışmaların sınırlı olduğu ve var olan çalışma sonuçlarının araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu (2021) tarafından ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelendiği araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarının annenin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği ve babası memur ve esnaf olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının babası diğer meslek alanlarında çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ürün Karahan (2015b) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının baba mesleğine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının baba mesleğine göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Paylaşım, okuma motivasyonunu etkileyen bir unsurdur (Barber ve Klauda, 2020). Aile, bireyin sosyal ihtiyaçlarını giderdiği alanlardan biridir ve çocuğun okuma ile ilgili etkileşimde

bulunacağı ebeveynlere sahip olması okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Babası memur, mühendis ve avukatlık gibi belirli bir eğitim sonucu ulaşılan mesleklerde çalışan öğrencilerin okuma motivasyonlarının "sosyal çevre" alt boyutunun anlamlı olarak yüksek olması, babaların çocuklarıyla okuma konusunda nitelikli paylaşımlarda bulunmalarının bir sonucu olabilir.

Annesi çalışmayan öğrencilerin okuma motivasyonları anlamlı olmasa da çalışanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sanacore'ya göre (2000) ebeveynlerin çalışma hayatına girmesi ve bununla birlikte teknolojik aletlere erişimin kolaylığı, çocukların okuma ile aralarına bir mesafe girmesine yol açmaktadır. Bu bağlamda çalışmayan annelerin çocukları için daha sağlıklı ortamlar sağlamalarının ve çocuklarını okuma etkinliklerine yönlendirmelerinin çocukların okuma motivasyonlarını arttırdığını söylemek mümkündür.

5.2.6. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara öğrencilerin okuma motivasyonları ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermemektedir. Ulusal literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını ailenin aylık gelirine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uluslararası literatüre bakıldığında ise öğrencilerin okuma motivasyonlarını ailenin gelirine göre ele alan önemli bir çalışmanın olduğu ve çalışma sonucunun araştırmanın sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Literatüre kazandırdıkları okuma motivasyonu ölçeğinin yanı sıra okuma motivasyonu ile ilgili çeşitli araştırmaları bulunan Baker ve Wigfield (1999) Amerika'da farklı sosyoekonomik düzeye sahip 6 okulda 5 ve 6.sınıfta öğrenim gören 576 öğrenci ile yaptıkları araştırmada ailenin gelirinin öğrencinin okumaya yönelik motivasyonu için bir anlam ifade etmediğini belirlemişlerdir. Sadece "işten kaçınma" alt boyutunda orta gelirli öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük gelirli öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Motivasyon; kaynağı kişiye ve çevresine dayanan birçok unsurun etkileşimi ile meydana gelmektedir (Akbaba, 2006). Ekonomik koşullar, bireyin yaşamını şekillendiren öğelerden biridir ve okuma motivasyonuna etki etmesi beklenir. Ancak araştırmalarda ailenin ekonomik gelirinin öğrencinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; örneklemi oluşturan ailelerin eğitim düzeyi, kültürel yapısı ve sosyal etkinliklere katılımı gibi diğer özellikleri ile ilgili olabilir.

5.2.7. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kütüphane Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre evinde kütüphane bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları olmayanlara göre daha yüksektir. Farklılık, ölçeğin geneli ile "sosyal çevre" ve "kitabın türü ve niteliği" alt boyutlarında anlamlıdır. Araştırmayla benzer bir biçimde Kurnaz ve Yıldız (2015) tarafından 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları incelenmiş ve evinde kütüphane bulunan öğrencilerin okuma motivasyonlarının anlamlı olmasa da kütüphane bulunmayanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlkokul 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapan Katrancı (2015) ise evinde kütüphane bulunanların okuma motivasyonlarının anlamlı olarak yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın sonucuyla örtüşen bu çalışmaların tersine Şahin (2019) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırmaya göre kişinin evinde kütüphaneye sahip olmasının okumaya yönelik motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

İlgi alanına göre kitap okuma imkanına sahip olmak okuma motivasyonunu arttırır (Barber ve Klauda, 2020). Allen ve Ingulsrud (2003) Japonya'da son yıllarda kitap okumaya karşı gösterilen ilginin azalması üzerine yaptıkları araştırmada kitap okumaya karşı ilgi düşse de bir çizgi roman türü olan "manga" okumaya karşı ilginin düşmediğini tespit etmişlerdir. Japon öğrenciler, yoğun ders programlarına karşın çizgi roman okumaya zaman ayırmaktadırlar. Bu ilginin nedenleri üzerine yapılan görüşmelerde öğrenciler çizgi romanlarda anlatılanları ilginç bulduklarını, çizgi roman okumaktan hoşlandıklarını, yeni şeyler öğrendiklerini ve çizgi roman okumanın kendilerini zorlamadığını ifade etmişlerdir. Öğrencinin evinde kütüphane bulunması ilgisine göre okuma materyallerine ulaşabildiğinin göstergelerinden biri olarak görülebilir. Bu anlamda evinde kütüphane bulunan öğrencinin okuma motivasyonun yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

5.2.8. Öğrencilerin Okuma Motivasyonlarının Kitap Okumak için Ayrılan Süreye Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler okumaya daha fazla zaman ayırmaktadırlar. Ulusal ve uluslararası literatürde okuma motivasyonu ile okumaya ayrılan süre ya da okuma miktarı arasındaki bağlantıyı inceleyen

birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların sonuçları incelendiğinde araştırmanın sonucuyla örtüştüğü görülmektedir.

Wigfield ve Guthrie (1997) 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okumaya ayırdıkları süre arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında okuma süresi ile dışsal motivasyon arasında bir ilişki olmadığını ancak okumaya içsel olarak yüksek motivasyona sahip öğrencilerin düşük motivasyona sahip öğrencilere göre okumaya günlük üç kat daha fazla zaman ayırdıkları tespit edilmiştir.

5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını inceleyen Kurnaz ve Yıldız (2015) ile Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarını inceleyen Şahin (2019) de araştırmalarında okuma miktarı ile okuma motivasyonu arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilere yıl içinde kaç kitap okudukları sorulmuş ve yıl içinde okunan kitap sayısı ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki incelenmiştir. Okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yıl içerisinde daha fazla kitap okudukları görülmüştür.

Motivasyonun göstergelerinden biri de kişinin bir görev için ayırdığı zamanın miktarıdır (Owens ve Valesky, 2021; Wigfield ve Tonks, 2004) Yani okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmaları beklenen bir sonuçtur.

5.3. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE OKUMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r=0.685). Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları arttıkça okuma motivasyonları yükselmekte, eleştirel okuma öz yeterlik algıları düştükçe okuma motivasyonları da düşmektedir. Literatürde ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişki inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Şahin (2019) Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmasında eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile okuma motivasyonu arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (r=.461). Öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmanın sonucu, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öz yeterlik, kişinin motivasyonunu etkileyerek onu bir etkinliği başlatmaya ve sürdürmeye yönlendirir (Schunk, 2003). Bu bağlamda eleştirel okuma öz yeterliği ile okuma motivasyonu arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur. Okuma konusunda yeterliğine güvenen öğrenciler okuma ile ilgili etkinliklere katılma ve etkinlikleri devam ettirme konusunda daha istekli davranacaklardır. Öz yeterlik ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bu araştırmayı destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Yeterlik algısı yüksek öğrencilerin motivasyonlarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Jafari ve Shokrpour, 2012; Prat-Sala ve Redford, 2010; Stevens ve diğ., 2004).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sıralanmış ve sonuçlara ilişkin öneriler yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

Araştırma sonuçları şunlardır:

1. Ortaokul öğrencileri, okuma motivasyonuna sahiptir ve eleştirel okuma alanında kendilerini yeterli olarak değerlendirmektedirler.
2. Sosyoekonomik düzeyi "orta" olan okulda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları, sosyoekonomik düzeyi "alt" ve "üst" olan okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksektir.
3. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları düşmektedir.
4. Ortaokulda öğrenim gören kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları daha yüksektir.
5. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
6. Babası lisans mezunu olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları, babası ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksektir.
7. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları "sosyal çevre" alt boyutunda babası lisans mezunu olan öğrenciler ile ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında babası lisans mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
8. Annesi çalışmayan öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında annesi çalışan öğrencilerden daha yüksektir. Ancak bu farklılık "konu" ve "okur" alt boyutlarında anlamlıdır.
9. Anne çalışma durumuna göre öğrencilerin okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

10. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları babası memur olan öğrenciler ile babası işçi olan öğrenciler arasında babası memur olan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
11. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları, babası çalışmayanlar ile mühendis ve avukatlık gibi serbest mesleği olanlar ve memur olanlar arasında babası mühendis ve avukatlık gibi serbest mesleği olanlar ve memur olanlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
12. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları ailenin aylık gelirine göre farklılaşmamaktadır.
13. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları evinde kütüphane bulunan ve bulunmayan öğrenciler arasında kütüphane bulunan öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
14. Okumaya ayrılan süreye göre öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları farklılaşmaktadır ve bu farklılık, okumaya daha fazla zaman ayıran öğrenciler lehinedir.
15. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonu çok boyutlu yapılara sahiptir. Öğretmenler bu iki yapının geliştirilmesine yönelik uygulamalar planlarken öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonunun alt boyutlarını göz önünde bulundurularak ihtiyaca yönelik etkinlikler hazırlayabilirler.
2. Erkek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algları ve okuma motivasyonları kız öğrencilerden anlamlı olarak daha düşüktür. Okuma listeleri hazırlanırken erkek öğrencilerin de ilgisini çekecek kitaplara yer verilmesine dikkat edilerek bu kitapların eleştirel bir yaklaşımla okunmasını sağlayacak sınıf içi etkinlikler yapılabilir.
3. Baba eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okullarda babalara yönelik okuma programları düzenlenebilir.

4. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algıları ve okuma motivasyonlarını arttırmak için düzeyleştirilmiş metinler kullanılabilir.
5. Eleştirel okuma, bütün disiplinler için gerekli olan ve sadece dil dersleriyle sınırlı tutulmaması gereken bir beceri alanıdır. Bu nedenle bütün öğretmenlerin ders işleme sürecini eleştirel düşünmeye ve okumaya dayalı yapmaları öğrencilerde bu becerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu ilişki, farklı öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik yapılacak çalışmalarda incelenerek sonuçların güvenirliği arttırılabilir.
2. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının ve okuma motivasyonlarının öğrenim görülen okulun sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyeti, baba eğitimi ve mesleği, okumaya ayrılan süre ve evinde kütüphane bulunma durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşmanın nedenlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algısı ile eleştirel düşünme eğilimi ve okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
4. Eleştirel okuma öz yeterlik algısı ve okuma motivasyonu farklı değişkenlere göre incelenerek öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algısını ve okuma motivasyonunu etkileyen unsurların tespitine yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Eğitimin önemli bir aktörü olarak öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını ve okuma motivasyonlarını arttırma konusunda yeterliklerini ortaya koyan çalışmalar yapılarak öneriler geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

Abd Kadir, N., Subki, R., Jamal, F. and İsmail, J., 2014, teaching critical reading skills in a malaysian reading classroom, *In international Academic Conference,* 208-219.

Açıkgöz Ayrancı, S., 2011*, İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileriyle matematik başarıları arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akar, C. ,2008, Öz-yeterlik inancı ve ilkokula yazmaya etkisi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(2), 185-198.

Akar, C., 2007, *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akar, C., Başaran, M., ve Kara, M., 2016, İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 11(3), 1-14.

Akarsa, S., 2009, *Öz-yeterlik, motivasyon ve PISA 2003 Matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbaba, S., 2006, Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S., 2002, Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.

Akçamete, G., 1990, Okuma akıcılığı ve anlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 23(2), 435-440.

Akdan, O., 2016, *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel okuma becerisine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akdoğan, D., 2018, *Öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akın, F., 2014, *Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı fen öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akınoğlu, O., 2001, *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi,* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkuş, M., 2014, *PISA, TIMSS VE PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş Çam, B., 2015, Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi, *Akademik Araştırmalar Dergisi*. Yıl: 17 (67), 217-232.

Akyol, A., 2011, *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programında eleştirel okuma,* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyol, H., 2020a, *Türkçe öğretim yöntemleri, 10. Bask,* Pegem Akademi, Ankara.

Akyol, H., 2020b, *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi,* 18. Baskı*,* Pegem Akademi, Ankara.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S, Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T.V., 2014, *Okumayı Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.

Albayrak, M., ve Erkal, M., 2003, Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-matematik) birlikteliği, *Milli Eğitim Dergisi*, 158, 150-155.

Alkın Şahin, S. ve Tunca, N., 2015, Felsefe ve eleştirel düşünme, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2),* 192-206.

Allen, K., Ingulsrud, J. E., 2003, Popular culture and the reading habits of japanese college students, *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 46 (8), 674-683.

Altunsöz, D., 2016, *Türkçe dersi 4.sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Bartın üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alver, K., 2005, Okumanın halleri: okumanın sosyolojisi üzerine, *Eğitime Bakış*, 36-43.

Anmarkrud, Ø., and Bråten, I., 2009, Motivation for reading comprehension, *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252–256. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.002.

Arıcı, A. F., 2008, Okumayı niye sevmiyoruz? üniversite öğrencileri ile mülakatlar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(10), 91-100.

Arıcı, A. F., 2018, *Okuma eğitimi,* 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Aşılıoğlu, B. ve Yaman, F., 2017, Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(12). 171-179.

Aşılıoğlu, B., 2008, Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları, *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 1-11.

Ateş, S., 2013, Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. doi: 10.19128/turje.181063.

Aydın Gönül, D., 2016, *Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, B., 2020, *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi,* Doktora Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydıntan, B., 2021, *İşletmelerde liderlik ve motivasyon,* Gazi Kitabevi, Ankara.

Aytaş, G., 2003, Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü*, Türklük Bilimi Araştırmaları,*13, 155-160.

Aytaş, G., 2005, Okuma eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.

Baker, L. and Wigfield, A., 1999, Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement, *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452–477.

Baki, Y., 2019, Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsek okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisinde sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 50, 15-42.

Balcı, A., 2009, *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, A., 2016, *Okuma ve anlama eğitimi*, 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Bandura, A., 1993, Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist,* 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3.

Bandura, A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, W H Freeman and Company, New York.

Barber, A. T., and Klauda, S. L., 2020, How reading motivation and engagement enable reading achievement: policy ımplications, *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences,* 7(1), *27–34.* doi:10.1177/2372732219893385

Basmaz, I., 2017, *Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamı değişkenleri bağlamında incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

6.2.3. Başaran, M. ve Ateş, S., 2009, İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi, G*azi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.

Baştuğ, M., Keskin K. ve Şimşek, İ., 2009, Sesli ve sessiz okumada göz hareketleri: bir göz izleme (eye tracking) çalışması, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20 (Özel Sayı), 327-337.

Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö., 2019, İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 18 (71), 1429-1449.

Bayraktar, M., 2012, *Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Belet, D., 2011, Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 59. 67-96.

Belet, Ş. ve Yaşar, Ş., 2013, Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.

Beresford, J., 1997, Improving reading: how pupils 'views can help, *Literacy (Formerly Reading),* 31(3), 3–8. doi:10.1111/1467-9345.00057.

Binbaşıoğlu, C., 1987, Eğitim ve öğretimde güdüleme (motivasyon), *Çağdaş Eğitim,* 12(121). 18-22.

Binbaşıoğlu, C., 1993, Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri, *Çağdaş Eğitim,* 28 (193),15-20.

Bircan, İ. ve Tekin, M., 1989, Türkiye'de okuma alışkanlığının azalma sorunu ve çözüm yolları, *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410.

Bloom, B. S., 2016, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev: Durmuş Ali Özçelik), 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Boran, D., 2019, *Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Bosley, L., 2008, "I don't teach reading": critical reading instruction in composition courses, *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285-308, doi: 10.1080/19388070802332861.

Bozkurt, M., 2013, *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Branch, J. B., 2000, *The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practica: a comparative study,* Master's Thesis, İdaho Üniversitesi.

Brophy, J., 1998, *Failure syndrome students*, http://www.vtaide.com/png/ERIC/Failure-Syndrome.htm, [Ziyaret tarihi: 20 Şubat 2022].

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, S., 2019, *Bilimsel araştırma yöntemleri,* 26. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A., 2010, Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

Carr, K. S., 1988, How can we teach critical thinking?, *Childhood Education*, 65(2), 69-73.

Ceyhan, S., 2019, *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Chauveau, G., 1990, Acte de lecture et decodage, *SPIRALE, Revue De Recherches En Éducation,* 3, 31-50.

Collins, N.D., 1993, *Teaching critical reading through literature,* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363869.pdf, [Ziyaret tarihi: 5 Ocak 2021].

Coşkun, E., 2002, Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu, *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 11, 231-244.

Cottrell, S., 2005, *Critical thinking skills,* Palcrave Macmillan, New York.

Criscuolo, P.N., 1965, A plea for critical reading in the primary grades, *Peabody Journal of Education,* 43 (2), 107-112. doi: 10.1080/01619566509537322.

Cüceloğlu, D., 1999, *İyi düşün doğru karar ver,* 10 Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Çalışkan, E. F., 2019, *Aile katılımlı okuma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi,* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çalışkan, M., 2019, Eleştirel düşünmenin öğretimi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9 (1),* 114-134.

Çankal, A. Z., 2018, *Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Recep tayip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavuşoğlu, E., 2010, *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çeliktürk Sezgin, Z., *2015 kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinkaya, B., 2018, *Hayat bir sınavdır,* Pegem Akademi, Ankara.

Çetinkılıç, S., 2017, *Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının kullanılmasının akademik performans ve problem çözme becerisi üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çifçi, M., 2006, Eleştirel okuma*, Türk Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54 (1), 55-80.

Darch, C., and Kameenui, E. J., 1987, Teaching LD students critical reading skills: a systematic replication*, Learning Disability Quarterly,* 10 (2), *82–91*. doi:10.2307/1510215

Deci, E. L., 1971, Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(1), 105–115. doi:10.1037/h0030644.

Demir, R., 2017, 7. *sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri,* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, R., 2022, *Liderlik ve Motivasyon*, https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/21_22_Guz/liderlik_ve_motivasyon/8/index.html#ek_kaynaklar, [Ziyaret tarihi: 4 Mart 2022].

Demirel, Ö., 2017, *Eğitimde program gelişt*irme, 25. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Demirel, Ö., 2021, *Yabancı dil öğretimi*, 12. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Deniz, E., 2015, Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 3(2), 46-64.

Deniz, K. Z., 2020, *Temel istatistik SPSS uygulaması ile APA formatında tablolaştırma ve yorumlama,* Nobel Yayınları, Ankara.

Deniz, M., 2013, *ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Devrimci, H., 1993, *İlkokul 5.sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dewey, J., 1933, *How we think*, İlk Baskı 1909, Heath and Company, Lexington.

Dilidüzgün, S., Leana Taşcılar, M. ve Şahin, G., 2020, 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 14 (1), 372-386 . doi: 10.17522/balikesirnef.657527.

Diman, H., Jusnita, N., Dahlan, S. and Daud, A.H., 2020, Students' competence in critical reading*, Jurnal Bilingual*, 10 (2), 32-38.

Dökmen, Ü., 1990, Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları*, Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 23 (2), 395-418.

Durmuş, D., 2014, Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1),* 16-40.

Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F., 2007, İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: ampirik bir inceleme*, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 105-119.

Elçi, A. C., Tuncel, F., Demirogları, B., Akman, P., Elçi, R. M. ve Kutlu, M. O., 2020, Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, *Turkish Studies- Education,* 15(5), 3315-3326. doi:10.47423/TurkishStudies.46323

Emiroğlu, H., 2014, *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ennis, R. H., 1985, A logical basis for measuring critical thinking skills, *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.

Epçaçan, C., 2008, *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi,* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Epçaçan, C., 2012, Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1711-1726.

Epstein, R. L., 2006, *Critical thinking*, 3rd Edition, Thomson Higher Education, Belmont.

Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G., 2018, Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.

Ersoy, E. ve Başer, N., 2011, İlköğretim ikinci kademede eleştirel düşünmenin yeri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2 (1), 1-10.

Esemen, A., 2020, *2019 ilkokul Türkçe eğitim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eurydice, 2009, *Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum*, http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari/Egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari.pdf, [Ziyaret tarihi: 10 Nisan 2022].

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement o f expert consensus for purpose of educational assessment and instructions- Delphi report*, California Academic Press, Millbrae.

Fisher, A., 2011, *Critical thinking: an introduction,* Cambridge University Press, Cambridge.

Genç, M., 2020, *Eleştirel düşünme eğiliminin proaktif çalışma davranışına etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

George, D., and Mallery, P., 2020, IBM SPSS *statistics 26 step by step: a simple guide and reference*, Sixteenth ed., Routledge, New York.

Gibson, C., 1995, Critical thinking: implications for instruction, *American Library Association, 35 (*1), 27-35.

Gibson, D. E., 2004, Role models in career development: New directions for theory and research, *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134-156. doi:10.1016/s0001-8791(03)00051-4.

Goodman, K. S., 1967, Reading: a psycholinguistic guessing game, *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S. and Gottfried, A. W., 2001, Continuity of academic ıntrinsic motivation childhood late adolescence: a longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.

Göçer, A., 2019, *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*, 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Göktaş, Ö., 2010, *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göktürk, A., 2019, *Sözün Ötesi,* 6. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Gönen, M., Öncü, Ç. E. ve Işıtan, S., 2004, İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim,* 164, 7-35.

GPO, 2011, *U.S. National Education Goals*, https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2011-title20/html/USCODE-2011-title20-chap68-subchapI.htm, [Ziyaret tarihi: 5 Ocak 2022].

Grabe, W. ve Stoller, F. L., 2011, *Teaching and researching reading,* Pearson Education Limited, London.

Guthrie, J. T. and Wigfield, A., 1999, How motivation fits ınto a science of reading, *Scientific Studies of Reading,* 3(3), 199-205.

Guthrie, J. T. and Wigfield, A., 2000, *Engagement and motivation in reading.* Handbook of reading Research, In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (ed.), Chapter 24, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 403-422.

Güçcük Kurga, H., 2021, *Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gündoğdu, H., 2009, Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 57-74.

Gündüz, B., 2015, *Üniversite 1.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması,* Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, F., 2000, Çocuk kitaplarının okunabilirlik ölçütleri açısından incelenmesi, *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* 20–21 Ocak 2000 Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara, 334-349.

Güneş, F., 2017, Okuma ve sınırsız öğrenme, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.

Güneş, F., 2021, *Türkçe öğretimi,* 9. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Güneyli, A., 2007, *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi,* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürer, N., 2021, *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerisine etkisi*, Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S., 2008, *Eleştirel düşünme,* İstanbul Eğitim Reformu, İstanbul.

Güzel, A., 2003, Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kurulusu ve hedefleri, *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 13, 7-17.

Güzel, S., 2005, *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hall, L. A., and Piazza, S. V., 2008, Critically reading texts: what students do and how teachers can help, *The Reading Teacher, 62(1), 32–41.* doi:10.1598/rt.62.1.4

Halpern, D. F.,1996, *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*, Lawrence Erlbaum New Jersey.

Hançerlioğlu, O.,1978, *Felsefe ansiklopedisi (cilt 2),* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Hanedar, R., T., 2011, *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Haskins, G. R., 2006, *A practical guide to critical thinking*, https://documents.pub/download/a-practical-guide-to-critical-thinking-greg-r-haskins, [Ziyaret tarihi: 24 Ekim 2021].

Hastaoğlu, F., Mollaoğlu, M., Başer, E. ve Mollaoğlu, S., 2018, Üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme ve akademik başarı arasındaki ilişki, *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD),* 3 (2), 769-777. doi: 10.21733/ibad.461291

Henk, W. A., and Melnick, S. A., 1995, The reader self-perception scale (rsps): a new tool for measuring how children feel about themselves as readers, *The Reading Teacher*, 48(6), 470–482.

Hoffman, B., and Spatariu, A., 2008, The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency, *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 875–893. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.07.

Hoover, W. A. Ve Gough, B. 1990, The simple view of reading, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.

Hopper, R., 2005, *What are teenagers reading? adolescent fiction reading habits and reading choices, Literacy,* 39 (3), 113-120.

Ip, W. Y., Lee, D. T. F., Lee, I. F. K., Chau, J. P. C., Wootton, Y. S. Y., ve Chang, A. M., 2000, Disposition towards critical thinking: a study of Chinese undergraduate nursing students, *Journal of Advanced Nursing,* 32(1), 84–90. doi:10.1046/j.1365-2648.2000.01417.x

Işık Aydın, R., 2017, *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerin 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İleri, Z., 2011, *Ekrandan okumanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İpek, N. ve Sadioğlu, Ö., 2010, *İlköğretim Türkçe Programında yer alan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin "eleştirel okuma" becerisi açısından incelenmesi,* Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar, İçinde: Subaşı Uzun, L. Ve Bozkurt, Ü. (Ed.), Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara, 26-38.

İpşiroğlu, Z., 2017, *Eleştirinin yapıcı gizil gücü,* https://www.direnSanat.com/2017/04/06/zehra-ipsiroglu/, [Ziyaret tarihi: 10 Ekim 2021].

İşeri, K., 1998, Okuma ediminin eğitsel işlevi, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi,* 70, 5-18.

Jafari, S. M., and Shokrpour, N., 2012, EAP students 'reading motivation of english academic expository texts: a mixed methods design, *International Journal of Linguistics,* 4(4), 372-392. doi:10.5296/ijl.v4i4.2459

Kahraman, T., 2008, *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaplanoğlu, E., 2014, Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma, *Muhasebe ve Finansman Dergisi,* (64), 131-150.

Karabay, A., 2013, Eleştirel Okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8(13), 1107-1122.

Karadağ, R. ve Yurdakul H.İ., 2020, *Okuma eğitimi*, İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi, İçinde: Kırmızı, F. S. (ed.), Bölüm IV, Anı Yayıncılık, Ankara, 101-165.

Karadedeli, İ., *2018, İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi,* Yüksek Lisans tezi, Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadeniz, A., 2014, Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 113-140.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B., 2012, Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 95-106.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. ve Yılmaz Özelçi, S., 2013, Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.

Karasar, N., 2022, *Bilimsel araştırma yöntemleri,* 37. Basım, Nobel Yayınları, Ankara.

Karatay, H., 2007*, İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması,* doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karatay, H., 2010, İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları, *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (27), 457-475.

Karatay, H., 2018, *Okuma eğitimi,* 83. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Katrancı, M., 2015, İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi, *Anadil Eğitim Dergisi*, 3(2), 49-62.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S., 2016, *Türkçe öğretimi*, 9.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kaynar, İ., 2007*, Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keleş, Ö., 2006, *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılavuz, Ş., 2020, *Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, M., 2019, *özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi,* Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kızgın, A. ve Baştuğ, M., 2020, Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612.

Koçak, E., 2020, *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ile eleştirel okuma öz yeterlilik algıları arasında ilişki,* Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kökdemir, D., 2003, Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi, *Pivolka,* 2 (4), 3-5.

Kökdemir, D., 2012, Üniversite eğitimi ve eleştirel düşünme, *Pivolka.* 21 (7), 16-19.

Kösem, V. C., 2019, *Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurland, D. J., 2000, *What is critical reading?*, http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm, [Ziyaret tarihi: 16 Şubat 2022].

Kurnaz, H. ve Yıldız, N., 2015, Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar (TSA) Dergisi*, 19(3), 53-70.

Kusuma, I. I., 2021, Reading self-efficacy in efl students' critical reading strategies, *Rretain (Research on English Language Teaching in Indonesia)*, 9(2), 212-216.

Küçükoğlu, H., 2008, *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları,* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Liu, F., 2010, Reading abilities and strategies: a short introduction, *International Education Studies*, 3 (3), 153-157.

Marzano, R. J., Brandt, R.Z., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseise, B. Z., Rankin, S.C. ve Suhor, C., 1988, *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and ınstruction,* The Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

McDonald, B. N. and Trautman, T.S., 2006, *Enhancing critical reading skills with kindergartens: A study of a computer-based intervention,* http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.3583&rep=rep1&type=pdf, [Ziyaret tarihi: 10 Haziran 2021].

McDonald, L., 2004, Moving from reader response to critical reading: Developing 10-11 year olds ability as analytical readers of literary texts. *Literacy, 38*(1), 17-25.

MEB, 2004, Öğretim programlarının temel yaklaşımı, *Tebliğler Dergisi*, 67 (2563).

MEB, 2007, *Öğrencilerin okuma düzeyi*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.

MEB, 2018, *Okuma becerileri dersi (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar) öğretim programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB, 2019a, *PISA 2018 Türkiye ön raporu, Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi-10,* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB, 2019b, *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı,* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Mert, N., 2014, Nitelikli eleştiri ve ortamı için, *Dil ve Edebiyat Dergisi,* **7 (756), 257-262.**

Metallidou, P. and Vlachou, A., 2007, Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children, *International Journal of Psychology, 42*(1), 2–15. doi:10.1080/00207590500411179

Mete, G., 2016, *Okumaya adanmışlık modeli ile 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi,* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mete, G., 2021, Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(2), 492-509. doi: 10.16916/aded.887592

Mokhtari, K., Reichard, C. A. and Gardner, A., 2009 , The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619.

Monteiro, V., 2013, Promoting reading motivation by reading together, *Reading Psychology,* 34(4), 301-335. doi:10.1080/02702711.2011.635333.

Moorman, K. and Ram A., 1994, Integrating creativity and reading: a functional approach, *In Proceedings of the 16th Annual Cognitive Science Conference*, August 1994 Atlanta, GA.

NCES, 2019, *NAEP report card: Reading assessment,* https://www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2019/, [Ziyaret tarihi: 22 Kasım 2021].

Nolen, S. B., 2007, Young children's motivation to read and write, *Development in Social Contexts, Cognition and Instruction,* 25 (2-3), 219-270.

O'Reilly, T. and McNamara, D. S., 2007, The impact of science knowledge, reading skill and reading strategy knowledge on mere traditional "highstakes" measures of high school students' science achievement, *American Educational Research Journal*, 44 (1), 161-196.

Obalı, B., 2009, *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ocak, İ. ve Kutlu Kalender, M. D., 2017, 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği*), Kastamonu Eğitim Dergisi,* 25 (4), 1587-1600.

Okur, B., 2017, *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ile okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Okur, T., 2019, *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Owens, R. G. ve Valesky, T. C., 2021, *Eğitimde örgütsel davranış*, 11.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Öz, M. F., 2011, *Uygulamalı Türkçe öğretimi,* 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Özbay, M., 1995, *Ankara Merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma,* Doktora Tezi, Gazi üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y., 2008, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (15), 117-136.

Özçelik, Elif G., 2011, *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, E., 1995, *Eleştirel okuma*, Ümit Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, S., 2017, Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 5 (7), 40-55 .

Özden, Y., 2021, Ö*ğrenme ve öğretme,* 14. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Özensoy, A. U., 2011, Elestirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),13-25.

Özensoy, A. U., 2011, *Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özgül, M. K., 2003, Tenkidi eleştirmek (eleştiri özel sayısı). *Hece Dergisi,* 77-78-79, 7-13.

Özmutlu, P., 2019, *Bilişsel farkındalık becerilerinin eleştirel okuma öz yeterli algılarını yordama düzeyinin incelenmesi,* Yüksek Lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö., 2014, Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1121-1133.

Özonat, Z., 2018, *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi,* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, C., Keskin S. C. ve Otluoğlu, R., 2014, *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*, 6.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Pajares, F., and Miller, M. D., 1994, Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193–203. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193

Pardede, P., 2007, *Developing critical reading in the EFL classroom,* https://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/developing-critical-reading-in-the-efl-classroom, [Ziyaret tarihi: 15 Aralık 2021].

Paul, R. and Elder, L., 2007, *A guide for educators to critical thinking competency standards, The Foundation for Critical Thinking, California.*

Paul, R. and Elder, L., 2020, *The miniature guide to critical thinking concepts and tools, 8th* edition, Rowman & Littlefield Publishing Group, *London.*

Paul, R. W, Elder, L. and Bartell T., 1997, *California teacher preparation for ınstruction in critical thinking: research findings and policy recommendations*, California Comission on Teacher Credentialing, California.

Pavonetti, L. M., Brimmer, K. M. and Cipielewski, J. F., 2002, Accelerated reader: what are the lasting effects on the reading habits of middle school students exposed to acclerated reader in elementary grades, *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 46(4), 300-311.

Pearson, D. P., Hansen, J. and Gordon, C., 1979, The effect of background knowledge on young chıldren's comprehensıon of explıcıt and ımplıcıt ınformatıon, *Journal Of Reading Behavior*, XI (3), 201-209.

Perfetti, C., 2007, Reading ability; lexical quality to comprehension, *Scientific Studies of Reading,* 11(4), 357-383.

Pickett, L., 2005, Potential for play in a primary literacy curriculum, *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 25, 267-274.

Pintrich, P. R. and Groot, E. V., 1990, Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology,* 82(1), 33–40.

Prat-Sala, M. and Redford, P., 2010, The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying, *British Journal of Educational Psychology,* 80(2), 283–305. doi:10.1348/000709909x480563.

Pressley, M., 2001, Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon, *Reading Online, 5* (2).

Razon, N., 1982, Okuma güçlükleri, *Eğitim ve Bilim*, 39, 19-29.

Retelsdorf, J., Köller, O. and Möller, J., 2011, On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school, *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.11.001.

Richards, J. C. and Schmidt, R., 2002, *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics,* 3rd ed., Longman, Essex.

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

Sakız, G., 2013, Başarıda anahtar kelime: öz-yeterlik, *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26 (1), 185-209.

Sanacore, J., 2000, Promoting the lifetime reading habit in middle school students, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 73(3), 157–161*. doi:10.1080/00098650009600937

Saracaloğlu, A., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N., 2009, Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2) 187-206.

Saraçlı Çelik, S. ve Karasakaloğlu, N., 2021, İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 467-484.

Schunk, D. H., 1990, Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

Schunk, D. H., 2003, Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading & Writing Quarterly, 19(2), 159-172*. doi:10.1080/10573560308219

Schunk, D., Meece, J. and Pintrich, P., 2014, *Motivation in education theory, research and applications*, 4th Edition, Pearson, Edinburgh.

Semizoğlu, R., 2013, *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Senemoğlu, N., 2020, *Gelişim, öğrenme ve öğretim,* 27.Baskı, Anı yayıncılık, Ankara.

Sert, A., 2010, *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sever, S. 2015, *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*, 6. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Sewell, A. and George, A., 2000, Developing efficacy beliefs in the classroom, *Journal of Educational Enquiry*, 1(2), 58–71.

Siegel, H., 2010, Critical thinking, *International Encyclopedia of Education,* 141–145. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00582-0.

Solheim, O. J., 2011, The ımpact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different ıtem formats, *Reading Psychology*, 32(1), 1–27. doi:10.1080/02702710903256601.

Söylemez, Y., 2015, *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi,* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W. Y., and Tallent-Runnels, M. K., 2004, Role of mathematics self-efficacy and motivation in mathematics performance across ethnicity, *The Journal of Educational Research,* 97(4), 208–222. doi:10.3200/joer.97.4.208-222

Şahin, B., 2009, *Metodoloji,* Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İçinde: Tanrıöğen A. (ed.), Bölüm V, Anı Yayıncılık, Ankara, 109-130.

Şahin, N., 2019, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233. doi:10.29000/rumelide.618195

Şahinel, S., 2007, *Eleştirel düşünme,* Pegem Akademi, Ankara.

Şenşekerci, E. ve Bilgin, A., 2008, Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14), 15-43.

Tanju, E. H., 2010, Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış, *Aile ve Toplum,* 6 (22), 30-39.

Tepe, Y., 2016, *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tomasek, T., 2009, Critical reading: using reading prompts to promote active engagement with text, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1), 127-132.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Sever, A., 2013, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik öz yeterlik algıları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 2(6), 33-42.

Tosun, M. F., 2014, *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tuna, L, *2016, okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turgut, Y., 2009, *Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel.* Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İçinde: Tanrıöğen A. (ed.), Bölüm VIII, Anı Yayıncılık, Ankara, 191-248.

Türk Dil Kurumu, 2021, *https://sozluk.gov.tr/*, [Ziyaret tarihi: 10 Eylül 2021].

Türkben, T., 2020, Ortaokul Öğrencilerinin okuma kaygıları, motivasyon düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 657-677.

Uçar, C., 2010, *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarısı arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, C., 2010, *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, L. G., 2009, Yaratıcı bir süreç olarak okuma, *Dil Dergisi*, 143, 7-19.

Ülper, H., 2011, Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(2), 941-960.

Ünal, E., 2006, *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ürün Karahan, B. ve Demir Atalay, T., 2018, *Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon,* Okuma eğitimi, İçinde: Alyılmaz, S. ve Ürün Kahraman, B. (ed.), Bölüm 5, Anı Yayıncılık, Ankara, 119-137.

Ürün Karahan, B., 2015a, *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi,* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ürün Karahan, B., 2015b, Öğretmen adaylarının okumaya yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği), *Turkish Studies*, 10(11), 1569-1586.

Walz, J., 2001, Critical reading and the internet, *American Association of Teachers of French (Special Issue on Pedagogy)*, 74 (6), 1193-1205.

Wang, J. H. and Guthrie, J. T., 2004, Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension

between U.S. and Chinese students, *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. doi:10.1598/rrq.39.2.2

Watkins, M. W., and Coffey, D. Y., 2004, Reading motivation: multidimensional and ındeterminate, *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110-118. doi:10.1037/0022-0663.96.1.110

Wheeler, L. K., 2007, Critical reading of an essay's argument, https://web.cn.edu/kwheeler/reading_basic.html#:~:text=In%20short%2C%20critical%20readings%20means,They%20create%20different%20results, [Ziyaret tarihi: 13 Şubat 2022].

Wigfield, A. and Eccles, J. S., 2002, The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence, *Development of achievement motivation*, In: Wigfield, A. and Eccles, J. S. (Ed), CA:Academic Press, San Diego, s. 92-120.

Wigfield, A. and Guthrie, J. T., 1997, Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.

Wigfield, A. and Tonks, S., 2004, *The development of motivation for reading and how ıt ıs ınfluenced by CORI, Motivating reading Comprehension*, In: Guthrie, J.T, Wigfield, A. and Perencevich, C. (Ed.), Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, s. 249-272.

Wigfield, A., 1997, Reading motivation: A domain-specific approach to motivation, *Educational Psychologist, 32*(2), 59–68.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. and Blumenfeld, P. C., 1997, Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. and Perencevich, K. C., 2004, Children's motivation for reading: domain specificity and instructional influences, *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299–310. doi:10.3200/joer.97.6.299-310.

Wolf, W., 1967, *Logic and critical reading,* http://www1.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf, 419-425, [Ziyaret tarihi: 4 Şubat 2022]

Wolf, W., King, M. L. and Huck, C. S., 1968, Teaching critical reading to elementary school children, *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435-498. doi:10.2307/747152.

Yalçıntaş, E., 2014, *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım Döner, S., 2020, *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki,* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, C., 1997, *Bilimsel düşünme yöntemi*, Bilgi Yayınevi, İstanbul.

Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö., 2011, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (2), 523-540.

Yıldız, M. ve Akyol, H., 2011, İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(3), 793-815.

Yıldız, M., 2010, *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M., 2013, İlköğretim 3,4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim,* 38 (168), 260- 271.

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş., 2009, Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme, *Türk Kütüphaneciliği,* 23 (1), 22-51.

Zimmerman, B. J., 1995, *Self-efficacy and educational development,* Self-efficacy in changing societies, In Bandura, A. (Ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 202-231.

Zimmerman, B. J., 2000, Self-efficacy: An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016.

EKLER

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algıları ile Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezime veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Bilgileriniz, bu çalışmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyup içtenlikle cevaplayınız. Size en uygun gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz. Her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkınız için teşekkürler.

Leyla AKIN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Okulunuzun Adı:	**Cinsiyetiniz:** Kız (…) Erkek (…)
Sınıf Düzeyi: 5 (…) 6 (…) 7 (…) 8 (…)	
Anne Eğitim Düzeyi: Okur-yazar değil (…) Okur-yazar (…) İlkokul (…) Ortaokul (…) Lise (…) Üniversite (…) Lisansüstü (…)	**Baba Eğitim Düzeyi:** Okur-yazar değil (…) Okur-yazar (…) İlkokul (…) Ortaokul (…) Lise (…) Üniversite (…) Lisansüstü (…)
Annenizin Mesleği: Çalışmıyor (…) Emekli (…) İşçi (…) Memur (…) Esnaf / Zanaatkar (…) Teknisyen / Tekniker (…) Serbest Meslek (Avukat, Mühendis vb.) (…) Başka: ……	**Babanızın Mesleği:** Çalışmıyor (…) Emekli (…) İşçi (…) Memur (…) Esnaf / Zanaatkar (…) Teknisyen / Tekniker (…) Serbest Meslek (Avukat, Mühendis vb.) (…) Başka: ……
Annenizin Aylık Geliri 2900 ve altı (…) 2901-4000 (…) 4001-6000 (…) 6001-8000 (…) 8000 ve üstü (…)	**Babanızın Aylık Geliri** 2900 ve altı (…) 2901-4000 (…) 4001-6000 (…) 6001-8000 (…) 8000 ve üstü (…)
Evinizde size ait bir kitaplığınız var mı? Evet, var. (…) Hayır, yok. (…)	**Ders kitapları dışında kitap okumaya günde ortalama ne kadar zaman ayırıyorsunuz?** Hiç (…) 30 dakika (…) 1 saat (…) 1 saatten fazla (…)

Ek 3: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği

ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Hiç Yapmam	Pek Yapmam	Yaparım	Sık Sık Yaparım	Hep Yaparım
1	2	3	4	5

Madde	Hiç yapmam	Pek yapmam	Yaparım	Sık sık yaparım	Hep yaparım
1.Okuyacağım metinle ilgili başvuracağım kaynakların güvenirliğine verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.	1	2	3	4	5
3.Okuyacağım metinle ilgili bildiklerim ile araştırma aşamasında ve metni okurken öğrendiklerim üstüne düşünerek bunları sentezlerim.	1	2	3	4	5
6.Anlamadığım kısımların metnin hangi unsurundan kaynaklandığını belirlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7.Okuyacağım metni değerlendireceğim kriterleri belirlerim.	1	2	3	4	5
10.Metindeki olayları, olayın geçtiği dönemin şartlarına göre değerlendiririm.	1	2	3	4	5
11.Okuduğum metin hakkında yazılmış eleştiri yazılarında benimle aynı fikirde olmayan görüşlerin tutarlılığına bakarım.	1	2	3	4	5
12.Okuduğum metinle ilgili olumsuz eleştirilerden kendi yazılarımı geliştirmek için faydalanırım.	1	2	3	4	5
13.Okuduğum metni değerlendirerek söz varlığıma kazandırdığı kelimelerin özelliklerini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
16.Okurken yanlış bir yöntem izlediğimi fark ettiğimde bunu değiştirerek okumama devam ederim.	1	2	3	4	5
18.Okuduğum metinde hangi ifadelerin Türkçeyi daha güzel kullanabilmem için faydalı olacağına karar verebilirim.	1	2	3	4	5
19.Bir metni okurken takındığım tavrın önyargılarımdan kaynaklanmadığına emin olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23.Yazarın ulaştığı sonuçlardan farklı sonuçlar üretmeye çalışmam.	1	2	3	4	5
27.Yazarın kelime hazinesine bakarak yazma becerisi ile ilgili fikir yürütebilirim.	1	2	3	4	5
29Yazarın varsayım, inanç, kişisel yorum gibi nesnel olmayan ifadelerini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
30.Aynı durumlarda hata yapmamak için yazarın hangi durumlarda imla yanlışı yaptığına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
32.Çok bilinen konulardaki doğruları dile getiren yazarın bilmediğim konularda söylediklerine de inanırım.	1	2	3	4	5
33.Yazarın konuyla ilgili çözüm önerilerinin özgünlüğünü kontrol ederim.	1	2	3	4	5

Ek 4: Okuma Motivasyonu Ölçeği

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1	2	3	4

Madde	Benden çok farklı	Benden biraz farklı	Bana biraz benziyor	Bana çok benziyor
1. Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.	1	2	3	4
2. Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.	1	2	3	4
5. İyi bir okuyucuyum.	1	2	3	4
6. Kardeşime, arkadaşıma ya da yakınlarıma sık sık kitap okurum.	1	2	3	4
7. Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
9. Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.	1	2	3	4
10. Yeni şeyler hakkında okumayı severim.	1	2	3	4
12. Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
16. Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.	1	2	3	4
17. Annem veya babam, okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.	1	2	3	4
19. Esrarengiz hikâye ve romanları severim.	1	2	3	4
20. Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
22. Okuma sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almaya çalışırım.	1	2	3	4
24. Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4
25. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.	1	2	3	4
27. Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için çok çalışmaya razıyım.	1	2	3	4
28. İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4
29. Gerçekleştirdiğim diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında iyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4