

PAPER DETAILS

TITLE: Türkiye'de "Elestirel Okuma" Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

AUTHORS: Volkan DOĞAN, Gözde GÜNES, Mehmet Kaan DEMİR

PAGES: 216-235

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2067698>



Türkiye’de “Eleştirel Okuma” Konusunda Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

*Volkan DOĞAN**

*Gözde GÜNEŞ***

*Mehmet Kaan DEMİR****

Öz

Çalışmanın amacı Türkiye’de “Eleştirel Okuma” hakkında eğitim alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarını çeşitli ölçütlere göre incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle tezler araştırılmıştır. İncelenen tezler YÖK internet sitesinden arama bölümüne “Eleştirel Okuma” yazılarak bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan, yayınlanma izni olan ve eğitime ilgili 37 tez içerik analizi yoluyla çeşitli kıstaslara göre irdelenmiştir. Erişilen veriler SPSS vasıtasıyla çözümlenmiş, frekans ve yüzdelik değerlerin olduğu tablolar oluşturulmuştur. Yapılan incelemelerin sonucunda, eleştirel okumayla ilgili tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu, tezi yapan araştırmacıların çoğunun cinsiyeti kadın iken tez danışmanlarının çoğunun cinsiyetinin erkek olduğu, tez danışmanlarının unvanlarında en çok doçent ikinci sırada ise profesör olduğu, tezlerin yapıldığı üniversitenin bulunduğu coğrafi bölge olarak ilk sırada Ege bölgesinin geldiği ve yine üniversite bazında bakıldığında üçer teze en çok Bülent Ecevit Üniversitesi ve Uşak Üniversitesinde çalışma yapıldığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Eleştirel okuma, lisansüstü eğitim, tez inceleme

An Analysis of Postgraduate Theses on Critical Reading in Turkey

Abstract

This study aims to analyze the postgraduate theses in education sciences about critical reading in Turkey according to various parameters. The document analysis method, a qualitative research procedure, was employed to examine the theses in the corpus, which was derived from the archive of the Council of Higher Education by using the keyword "Critical Reading" in the thesis search section. In the present research, the contents of 37 accessible theses in education were analyzed from varied perspectives. The obtained data were analyzed with SPSS, a statistical software program, and tables were produced to present the generated frequencies and percentages. The analyses revealed that master's theses prevailed in the corpus and most of the authors were female, while their supervisors were predominantly male. A great majority of the supervisors were found to be associate professors, followed by full professors. It was observed that most of the analyzed postgraduate studies were performed in the Aegean region. The research also showed that most were conducted at Bülent Ecevit University (three theses) and Uşak University (three theses).

Keywords: Critical reading, postgraduate education, thesis research

* Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Tekirdağ, volkandogan17@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1658-631X>

** Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, gozdegunes14@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3410-8998>

*** Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale, mkdemir2000@yahoo.com.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

Giriş

Duygu ve düşüncelerin iletilebilmesi için dile ihtiyaç vardır. Çünkü bireyler arasındaki bilgi alışverişi dil vasıtasıyla olmaktadır. Dil, insan düşüncesinden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. İçimizden düşünür, yeni yeni fikirlere ulaşırız. Ulaştığımız yeni fikirleri yine dil vasıtasıyla ifade eder, o bilgileri başka insanlara aktarırız. Böylelikle devamlı olarak fikirler dili, dil de fikirleri geliştirir (Avkapan, 2006, s. 13).

“Nasıl ki bir çiçek tohumu uygun koşullar sağlandığında büyüyüp gelişirse, bir bebek de büyümesine ve bedence serpilmesine paralel fikir ve iç dünyasını etrafları ve toplumların koşullarına paralel olarak dil vasıtasıyla geliştirir.” (Korkmaz ve diğerleri, 2001, s. 4). Porzig (2003) dili belirlenmiş bir insan topluluğunun aralarında konuşmalarını sağlayan araçların tümü şeklinde ifade ederken, Ediskun (1999) duygu, düşünce ve isteklerimizi iletmeye yarayan imgelerin -özellikle, ses imgelerinin tümü- şeklinde ifade etmiştir. Ergin’e (2002, s. 3) göre ise “dil, bireylerin anlaşmalarını sağlayan, tabii bir vasıta, kendisine özel kanunları olan ve sadece mevcut kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.” Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, toplumlarda ses ve anlam bakımından ortak olan öge ve kurallardan istifade edilerek başka insanlara iletilmesini sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş bir düzendir (Aksan, 1999, s. 51).

Bütün bu tanımlara bakıldığında dilin tanımında bazı ortak noktalar görülmektedir. Bu ortak noktalar şu şekilde ifade edilebilir: gizli bir anlaşmadır, toplumsal kurumdur, iletişim aracıdır, toplumların değer yargılarından etkilenir, devamlı gelişme gösteren canlı bir varlıktır, kanunları vardır, toplulukları düzene sokarak millet yapar, duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemize yarar.

Bayram’ın (2007, s. 20) belirttiği gibi dil olmadan düşünceyi kolaylıkla ifade etmek mümkün değildir. Çağdaş toplum, gittikçe anlaşılması güçleşen yaşamın içinde, sorunlarını bireysel olarak çözebilen, bilinçli fertler ister. Böyle fertlerde bağımsız düşünme, doğru anlama, objektif davranma, iyi ifade etme gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yetenekler de ana diline bağlı olarak geliştiğinden, her bir ferdin, ilk olarak ana dilinin kendisine sunduğu engin ifade imkânlarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir ana dili eğitimiyle sağlanabilir (İşcan, 2007, s. 6). “Ana dili, bireylerin hayatı süresince içinde yaşadığı toplumlara uygun olarak şekillenen, en başta beyindeki dil merkezinin oluşmasına paralel olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişmekte olan, değişebilen göstergeler düzenidir.” (Çelebi, 2006, s. 393). Dil ve dil becerileri bizim için bu kadar önemliken insanın doğumundan itibaren edindiği, anne merkezli olaylar vasıtasıyla gelişen, gelişirken de bireyin üyesi olduğu toplumun kültüründen etkilenen ana dili de bir o kadar önemlidir. Çünkü bireyin doğumundan ölümüne kadar edindiği her bilgi, beceri ve tecrübesinde birinci ve en önemli aktör olarak rol almaktadır. Bu da yanlış ya da eksik bir ana dili ediniminin kişilerin hayatını ne derecede etkileyeceğini göstermektedir. Bizim için bu kadar önemli olan ana dilinin doğru ve etkin kullanımı için bireylere mutlaka iyi bir eğitim verilmelidir. Alınacak iyi bir eğitim bireyin yaşamını doğrudan etkileyecek dil becerilerinin doğru ve etkin kullanılmasında da yararlı olacaktır. Dil becerileri “İnsanın sesli imgeler vasıtasıyla yahut doğal diller kullanarak anlaşma ve iletişim sağlama yetisidir (Demirel, 1999).

Düşünme, insanlığın varoluşundan beri hayatımızda yer alan bir eylemdir. İnsan karşılaştığı her şey hakkında düşünür. Düşündükten sonra da o şey hakkında olumlu ya da olumsuz bir düşünce edinir. Düşünme, insanoğlunun gerçekleştirdiği en temel eylemlerden birisidir ki bu doğayı, çevreyi, olayları kısacası karşılaştığı her şeyi anlamlandırmak için olmazsa olmazdır. Dolayısıyla düşünme gerçekleştirilen fiili ya da ussal bütün eylemlerin temelinde yer alır.

Nickerson’a (1988) göre düşünme “düzenli, hedef odaklı ilerleyen akılcı aşama ve işlemlerdir.” Bu işlemlerde genelleme, analiz, soyutlama, sentez gibi aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar sonucunda meydana gelen akılsal çıktılar da “düşünce” olarak ifade edilmektedir.

Düşünmenin tanımında da ifade edildiği gibi, düşünme yetisinin neler olduğu hakkında alanyazında farklı kategorilendirmelerin mevcudiyeti görülmüştür. Yapılan bu kategoriler aşağıdaki önermelere dayanmaktadır (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997; akt. Karadereli, 2018):

- Düşünme yetisi öğretilir.
- Bütün insanlar düşünme fiilini sürdürme yetisine sahiptir.

- Düşünme, anlam kurma ve öğrenme aşamasında ilk basamaktır.
- Düşünme yetisi en iyi sosyal konularda edinilir.

Sürekli okuma, eleştirme ve yeni bilgiler üretme alışkanlığı kazanan öğrenciler hazır kalıplarla düşünmek ve onları aynı kalıplar içinde ifade etmek yerine düşünme yollarını geliştirmeye yönelir (Özden, 2005, s. 139-140). Düşünme becerilerini geliştirme aşamasında gerekli çabayı gösteren ve bu beceriyi tam anlamıyla edinen “iyi düşünen” bireylerde çeşitli özellikler görülmektedir. Bu özellikler bireylere bütün ömrü boyunca yardımcı olacak birçok noktada imdatlarına koşacaktır. Düşünmenin birçok özelliği vardır. Bu özellikleri şu şekilde sıralamak mümkün olacaktır:

- Bilgiyi objektif ve usta bir şekilde işleme,
- Sabitleşen fikirleri öz, kısa ve tek bir fikre bağlı olmadan anlatma,
- Mantıksal olarak kabul edilebilen ve edilemeyen sonuçları fark etme,
- Açık olmayan ve belirsiz olan farklılık ve benzerlikleri fark edebilme,
- Haklı sayılmak ile bir tartışma da galip gelme arasındaki farkı anlama,
- Sorunun farklı durumlarını ve bu durumların çözüm yöntemlerinin var olabildiğini düşünebilme,
- Varsayım, kuram ve çıkarım ilişkilerindeki farkı anlayabilme,
- Düşüncenin gerçekliği ile zorluğundaki ölçütü anlama ve bu farkı diğerlerinden ayırabilme,
- Genelleme ve abartmaya girmeden farklı görüşleri yansıtmaya veya açıklama (Nickerson, 1988; Romano, 1992).

Nosich (2015, s. 137) düşünmeyi eleştirel düşünmeye döndüren iki temel ögenin varlığından bahseder. Birincisi eleştirel düşünmenin yansıtıcı düşünme olduğu gerçeği, ikincisi ise düşünmenin üst düzey düşünme ölçütlerini karşılayan bir düşünme biçimi olduğudur. Lipman (2003, s. 206) “eleştirel düşünmenin” elde edilen bilginin niteliğini ve niceliğini arttırmayı amaçlayan düşünürler tarafından, düşünmenin kalitesini ve niceliğini geliştirme çabaları ile ortaya atılmış oldukları ve olasılıkla insanlık tarihinin kendisiyle eş değer bir zaman aralığında ortaya çıkmış bir düşünme biçimi olduğunu ifade eder. Sokrates’e kadar uzanan eleştirel düşünme kavramı, ilk olarak felsefe vasıtasıyla davranışlara rehber olmayı amaç edinen mantıksal düşünme biçimi şeklinde ifade edilmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s. 195).

Büyükkantarcıoğlu (2006) eleştirel düşünmeyi, kişilerin karmaşık zihinsel etkinliğini ortaya koyduğu objektif ve üretken bir akıl yürütme şekli olarak tanımlarken, Cüceloğlu (1996) ise bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olup başkalarının düşünce süreçlerini göz önüne alarak, kendini ve çevresindeki olayları anlayabilmek için öğrendiklerini bilinçli bir şekilde kullandığı, amacı olan, aktif, organize bir zihinsel süreç olarak ifade etmektedir.

Eleştirel düşünce, doğuştan gelen bir davranış değil, sonradan edinilen bir edinimdir. Bu edinimi kazanmak ilk olarak ailede başlar ve tüm yaşam boyu devam eder. Eleştirel düşünme yeteneğini kazanmanın en önemli yolu ilk olarak bilgi edinmektir. Bilgili olan insan, sorgulama gibi üst düzey bir yetiye sahip olabilir. Yeterli bilgi birikimine sahip olmayan insanlar üst düzey bilişsel eylem olan sorgulama, eleştirme, karşılaştırma gibi düşünce becerilerine sahip olamaz. Bu durum da bilginin en çok okuma ile edinildiği günümüz koşullarında eleştirel düşünce ve okuma arasındaki bağın ne denli kuvvetli olduğunu ispatlar niteliktedir (Susar Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; akt. Gül, 2019).

Baker ve Wigfield (1999) okuma sayesinde insanların kelime dağarcığının gelişeceği, farklı kültürleri ve medeniyetleri tanıyacağı, hafızalarının güçleneceği, herhangi bir şeye dikkat etme düzeyinin yükseleceğini ve farklı bilgiler arasında kıyaslama yaparak bilgi seviyelerinin artması sonucu kendilerine güveneceklerini belirtmiştir (akt. Koçak, 2020). Okuduğunu anlamlandırma, metin yazarının anlatmak istediği şeyi kendi cümlelerin ile ifade edebilme yeteneğidir. Okuduğunu anlayabilme ve algılayabilme kapasitesi, insanın okuma süratini etkiler. Okuma hızı arttıkça insanların düşünme ve algılayabilme hızı da artmaktadır (Güleryüz, 2000).

Okumanın önemi, öğrenme ve bilgi edinmenin en etkili yollarından biri olmasından dolayıdır. Sadece öğrenciler için değil, bütün herkesin düşüncelerinin gelişme göstermesi, daha geniş bir bilgi ağına erişilmesinde, insanlar arasında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesinde etkili bir öğrenme yoludur

(Sever, 2004). Bu yol bireylerin dünyasını genişletirken bireylerin kişiliğini de geliştirir, bireyi özgür kılar, onu bilgisizlikten ve yanlış inanışlardan korur (Demirel, 2003, s. 78).

İnsanlar okuduklarından doğru anlamı çıkarabilmelidir. Dolayısıyla çok farklı kavramlar gibi gözüken “okuma” ve “anlama” birbiriyle bağlantılıdır. İnsan doğru okumalı ve okuduğunu da doğru anlamlandırabilmeli ki bu eylem bir anlam kazansın. Doğru anlamamanın en önemli şartı da kelime hazinemizin geniş olmasıdır. Bir insanın kelime hazinesi ne kadar genişse doğru anlam çıkarması da o kadar kolay olacaktır. Bu da mümkün olduğu kadar çok kitap okumakla mümkündür. Yani her ne kadar çok kitap okursak kelime hazinemiz gelişir ve o derecede doğru anlamlandırma yapabiliriz. Bireyin okuma eyleminden elde edecekleri sadece anlamlandırmayla ifade edilemez. Bu anlamın oluşmasında etkili olan bireyin okuma becerisi kadar geçmiş deneyimleri ve ön bilgileri de etkilidir. Her ne kadar okuma becerisi aynı olan bireyler olsa da geçmiş yaşantıları ve önceden konu hakkında sahip oldukları bilgiler farklı olabileceği için aynı metinden farklı farklı anlamlar çıkarabilmektedir.

Okur (2013), insanın okuduklarına anlam yükledikçe öğrenme eyleminin gerçekleştiğini belirtir. Öğrenme, okuma ve anlamamanın bir tekrar içinde birbirini tamamlayan olgular olduğu öne sürülmektedir. Bu ifadelerden hareketle okumanın işlev kazanması ve derinleşmesinin kişinin öğrenme yetilerine etkisinin olacağı söylenebilir. Bundan dolayı kişilerin okuma alışkanlığını edinmeleri önemlidir (Okur, 2019).

Yılmaz (1993), okuma alışkanlığını, kişilerin okuma eylemini bir ihtiyaç ve zevk kaynağı olarak görmesi neticesinde okumayı yaşam süresince, devamlı ve eleştirel olarak gerçekleştirmesi olarak ifade etmektedir. Okuma alışkanlığı kazanan her bir birey zamanla iyi bir okuyucu olacaktır. Bu da eleştirel okuma becerisinin ediniminde çok kritik bir öneme sahiptir. Son yıllarda yaşlılarla gerçekleştirilen araştırmalar, orta yaşlarda kitap okumayan kişilerin ileriki yaşlarda da kitap okumadığı belirlenmiştir (Kayalan, 2002).

Dolayısıyla çocuklarımıza erken dönemde okuma alışkanlığı kazandırmak çok önemlidir. Okuma alışkanlığı kazandıktan sonra da eleştirel okumayı edindirecek onlara hayatlarının her döneminde ışık olacak bir beceri kazandırmış olabiliriz. Bunun için önce okumayı geliştirecek çalışmalara ağırlık verilmeli, müfredatta gerekli değişiklikler yapılmalı ve aileden başlamak üzere öğretmenler ve tüm bileşenler elini taşın altına koyarak üzerine düşen her ne varsa yapmalıdır. Böylelikle belki sonucu hemen alınamayacak ama ileriki yıllar için gelecek nesiller açısından çok yararlı bir iş yapılmış olacaktır.

1950’li ve 1960’lı yıllarda teknolojik alanda hızla yaşanan gelişmeler, iletişim yollarının yoğunluğu ve etkililiği sonucunda meydana çıkan karmaşık dünya düzenine uyum sağlamak amacıyla Batı devletlerinde öğrencilere “eleştirel okuma” ve “eleştirel düşünme” yetilerinin öğretilmesinin faydalı olacağı fikri meydana çıkmıştır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008, s. 815). Bununla birlikte uzun süreli bir çalışma alanı olan eleştirel okuma alanyazındaki yerini almıştır. Carter (1953), Betts (1957), Gray and Reese (1957), Gans (1963), Huus (1965), Hilman (1967) ve Harris (1970) konuyla alakalı ilk çalışmaları yapmışlardır.

Eleştirel okumanın ne olduğuyla ilgili birçok tanımlama yapılmaya çalışılmıştır. MEB eleştirel okumayı; okuma esnasında, okuyucunun eserde anlatılan konunun tutarlı ya da tutarsız tarafları, ikilemleri, metnin yazılma amacı, örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendisine sorular yönelterek okuması olarak tanımlamaktadır. Eleştirel okuma, birçok soruyla birlikte olguların neden-sonuç ilişkisini inceleme, irdeleme, düşünce ortaya koyma ve bunları düzenleme, düşünceleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları analiz etme gibi davranışları gerektirir (MEB, 2012, s. 354). Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı tanımda eleştirel okumanın bir dizi zihinsel süreçten oluştuğu görülmektedir. Çünkü eleştirel okuma pasif bir eylem değil okuyucunun aktif kılındığı bir faaliyettir.

Pirozzi (2003), eleştirel okumayı okurların yazarların maksadını ve tutumunu tespit etmede, metinde ifade edilen olgu ve fikirleri ayırt ederken, önemli olan ve olmayan bilgileri ayırırken, değerlendirme ve yorumlamada önemli konu olarak ifade etmiştir. Devogd (2008), eleştirel okumanın eleştirel okuryazarlıkla ilgili olduğunu, bireylerin perspektif ve içeriği anlamaya yatkın olunması gerekliliğini söylemiştir. Aşiloğlu (2008), eleştirel okumanın düşünme, birleştirme değerlendirme etkinliği olduğunu; merak etme, sorgulama, özeleştirme yapma gibi yetilere ilgi uyandırdığını ve okuma

etkinliklerine aktarılması gerekliliğini belirtmiştir. Beck (1989) ise, eleştirel okumanın üst düzey bir düşünme becerisi olduğunu belirtmiştir.

Eleştirel okumanın amacı sadece soru sormak değildir, eleştirel okuma metinlerle alakalı olumlu ve olumsuz tarafları objektif bir biçimde söyleme amacı gütmektedir (Yıldız, 2008). Freire (2003), eleştirel okuma yeteneğine sahip insanların yalnızca harfleri tanımayacağını kelimeleri ve dünyayı anlayacağını söylerken Comber (2001) de, eleştirel okumayı dili sağlam bir şekilde kullanarak kişilerin okul yaşantısına devam etmesi, adaletsizliğin ve kayırmanın sorgulanması olarak tanımlamaktadır.

Dale’ye (1967; akt. Jacques, 1980, s. 46-47) göre eleştirel okuma;

- Hiçbir şekilde etki altında kalmadan yapılan okumadır.
- Mümkün olduğunca sorun odaklı bir okumadır.
- Son derece çözümleyici/ analitik ve yargılayıcı okumadır.
- Doğruya erişmek için inatçı bir çabaya dayanmaktadır.

Wheeler (2007) kişilerin iyi bir okuyucu olmasını sağlayan eleştirel okuma becerisi için emek vermek gerektiğini ifade ederek eleştirel okumanın evrelerini şöyle ifade etmiştir:

1. Ön Okuma: Metnin uzunluğunun, başlığın ne olduğunun, metnin yazarının kim olduğunun belirlenmesi ve konunun tahmin edilmesi,
2. Yorumsal Okuma: Metinde tekrar eden ve anlamı bilinmeyen kelimelerin tespit edilmesi, birden çok anlamı olan ve mecaz anlam içeren kelimelerin öğrenilmesi, her paragrafın bitiminde paragrafın tek cümlede özetlenmesi, anlaşılamayan kısımların tekrardan okunması ve halen anlaşılamadıysa ara verilmesi,
3. Eleştirel Okuma: Metnin anlamıyla ilgili sorular sorulması, metinle alakalı okurların kendi duygu ve düşüncelerini tespit edebilmek için kendine sorular sorması, yazarın tespitleriyle alakalı özel ve genel soruların sorulması
4. Eserleri Karşılaştırarak Okuma: Eserle ilgili değişik kaynakları okuyarak karşılaştırılması, farklı kaynaklardaki düşüncelerin sentezlenmesi,
5. Okuma Sonrası: Okurken alınan notların gözden geçirilmesi, eserin bir cümleyle özetlenmesi, yazarın sonuca hangi yolla ulaştığının okuyucunun kendi cümleleri ile ifade edilmesi.

Yazılı bir kaynağın okurlar tarafından okunması aşamasında “metinde gizlenmiş olanın yanında satırlar arasındaki anlamları kavrayabilme” durumu sadece iyi bir okur ve okuma ile ilgili değil aynı zamanda okuma sonrası iyi bir değerlendirme ile de ilgilidir (Smith, 1965; akt. Kılıç, 2019). Aşılıoğlu (2008, s. 8), eleştirel okuma yetisi kazanmış insanların, bilgiyi alıp kaydetmediklerini, bilgileri işlediklerini ve önceki bilgileriyle bağ kurduklarını belirtir. Eleştirel okuma becerisi kazanmış bireylerin bunu becerisini yapılandırmada da kullandıklarını ifade eder. Eleştirel okuyucular aktif okuyuculardır. Okuma süreci boyunca okudukları şeyleri sorgular, destekler ve yargırlar. Böyle etkinliklere katılan öğrencilerin eleştirel düşünürler ve öğrenciler olması daha olasıdır (Demirci, 2000, s. 8).

Aktaş ve Gündüz (2013, s. 58-59; akt. Çobanoğlu) eleştirel okuyucuyu özellik olarak dilin tüm inceliklerini bilen, araştırmaya meraklı, yaratıcı düşünceye açık kişiler olarak tanımlamaktadır. Eleştirel okurların bir diğer özelliğini ise yazar ile okurların fikirlerinin örtüştüğü ya da farklılaştığı kısımları belirleyen, kendi fikirleriyle yazarın fikirlerini karşılaştıran, bunları belirli bir mantıksal sistem içerisinde yapabilen ve söyleyebilen bireyler olarak ifade etmektedir. Eleştirel okuma becerisini kazanmış kişi eleştirel okur olarak nitelendirilebilir. Eleştirel okur olabilmenin bazı özellikleri vardır. Bu özellikleri kazanmış kişiler, eleştirel okuyazar olarak ifade edilebilir. Eleştirel okuyazarlıkla ilgili farklı uzman görüşlerine baktığımızda şu tanımlarla karşılaşmaktayız:

Lohrey’e (1998, s. 9) göre eleştirel okuma bir metnin arkasından devamlı sorular sormaktır. Metinlerin arkasından konuşmaktır. Eleştirel okuma, görünen anlamın altına bakmamızı ve nasıl etkilendiğimizi görmemizi sağlar. Ona göre eleştirel beceri değerlerimizi, tavırlarımızı denememize ve alternatif durumları, noktaları, bakış açılarını düşünmemize yardım eder. McLaughlin ve Devoogd’a (2004, s. 52) göre ise eleştirel okuyazarlık öğrenci ve öğretmenlerin mantıksal açıdan kurgulamalarını geliştirir, olaylara değişik açılardan bakabilmeyi öğretir ve aktif birer düşünür haline getirir. Molden’a

(2007, s. 50) göre eleştirel okuryazarlıkta analitik beceriler kullanılarak tam bir araştırma sağlanır ve böylelikle bütün parçalar hesaplanır.

Nihayetinde eleştirel okuma becerisi kazanmış bireyler hayatlarının her alanında yaşamlarını kolaylaştıracak birçok beceriyi de kazanmış olurlar. Özdemir (2002), eleştirel okumayı eğitim hayatının en son aşaması olarak ve yaşamın belli bir evresinde başlayıp belli bir evresinde sona eren bir aktivite olarak değil, yaşam boyunca kullanılması gereken bir beceri olarak değerlendirmiştir. Bosley (2008, s. 286) yapılan araştırmalarda, okuma becerilerinin akademik başarıyla doğru orantılı ilerlediğini ve bundan dolayı birçok kolej ve üniversitede eleştirel okumanın bir amaç olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Bu tanımlamalar, bilgiler ve verilerden hareketle bu araştırmanın amacı, “eleştirel okuma” becerisiyle ilgili lisansüstü tezleri çeşitli ölçütlere göre analiz etmektir. Her ne kadar Türkiye’de aynı amaç doğrultusunda yani eleştirel okuma temalı araştırmaların incelenmesini hedefleyen değerli çalışmalar (Çam Aktaş, 2015-2016; Aydın, 2020) olsa da incelenen çalışma sayısı, incelenen çalışmaların niteliği (tez, makale), incelenen çalışmaların yıl aralığı ve inceleme kriterleri açısından bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi incelemesi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri çözümlemek için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olan tezlere YÖK’ün (Yüksek Öğretim Kurulu) web sitesinde Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Ele alınan tezler daha önce yapılan tez inceleme çalışmalarındaki ölçütler de göz önüne alınarak belirlenen ölçütler açısından incelenip içerik analizi yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Yüksek Öğretim Kurulu’nun web sayfasındaki tez tarama bölümüne anahtar kelime olarak “eleştirel okuma” yazılarak çalışmada incelenen tezler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu işlem sonucu ortaya çıkan tezler belli ön kriterler açısından tekrar değerlendirmeye alınarak araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 37 tez detaylı incelemeye tabii tutulmuştur. Bu doğrultuda incelenecek tezleri belirlerken tezlerin eğitim alanında yapılmış olmasına ve özellikle ülkemizde 2005 program değişiklikleri ile daha önemli hale gelen eleştirel okuma becerisini ele almak açısından 2005 sonrası yayınlanan tezler olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerden ulaşılan veriler SPSS yardımıyla analiz edilmiş ve alt problemlere göre bulgular tablollaştırılıp yorumlanmıştır. Bu veriler bazı kriterler açısından düzenlenmiştir. Bu kriterler bulgular başlığında yer almaktadır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular alt amaçların sırasına göre sırayla tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1.

Tezlerin Lisansüstü Derecesine Göre Durum

Tez Durumu	F	%
Doktora	6	16,22
Yüksek Lisans	31	83,78
Toplam	37	100,0

Tablo 1’e bakıldığında, eleştirel okuma ile alakalı yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Tüm tezler içerisinde %83,78’lik payı yüksek lisans tezleri alırken, %16,22’lik payı ise doktora tezleri almıştır. Yüksek lisans tezlerinin daha çok olmasının nedeni ise doktora eğitimine gereken önemin verilmemesi ve doktora programlarının azlığı olarak gösterilebilir.

Tablo 2.

Tez Yazarı Cinsiyeti Açısından Durum

Cinsiyet	F	%
Erkek	13	35,14
Kadın	24	64,86
Toplam	37	100,0

Tablo 2’ye bakıldığında, eleştirel okuma konusuyla ilgili araştırma yapan kadın araştırmacı sayısının erkek sayısından daha çok olduğu görülmektedir. İncelenen tezler içinde %64,86’lık payı kadınlar alırken %35,14’lük payı da erkekler almıştır. Bunun sebebi olarak kadınların lisansüstü eğitim çalışmalarına daha çok önem vermesi gösterilebilir.

Tablo 3.

Tez Danışmanı Cinsiyeti Açısından Durum

Cinsiyet	F	%
Erkek	26	68,42
Kadın	12	31,58
Toplam	38	100,0

*Toplam sayı örneklem sayısını geçmektedir

Tablo 3’e bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yapılan lisansüstü tezlerde danışmanlık yapan öğretim üyelerinde erkek sayısının daha çok olduğu görülmektedir. Tüm tezler içinde %68,42’lik payı erkek öğretim üyeleri alırken %31,58’lik payı kadın öğretim üyeleri almıştır. Bu durumun sebebi olarak fakültelerde erkek öğretim üyesi sayısının daha fazla olması söylenebilir. Ayrıca Tablo 3 ve Tablo 4’e birlikte bakıldığında incelemeye dahil edilen tez sayısının 37 danışman sayısının 38 olduğu görülmektedir. Bunun nedeni ise incelenen tezler arasında bir tezin ortak iki danışman tarafından yürütülmüş olmasıdır. Bu, seyrek rastlanan bir durum olduğundan dikkate değerdir.

Tablo 4.

Tez Danışmanı Unvanı Açısından Durum

Unvan	F	%
Profesör	11	28,95
Doçent	16	42,11

Yardımcı Doçent	8	21,05
Doktor Öğretim Üyesi	3	7,89
Toplam	38	100,0

Tablo 4'e bakıldığında, eleştirel okuma konusunda yapılan tezlere en fazla doçent unvanlı öğretim görevlilerinin danışmanlık yaptığı görülmüştür. Tüm tezler içinde %42,11'lik payı doçent, %28,95'lik payı profesör, %21,05'lik payı yardımcı doçent, %7,89'luk payı ise doktor öğretim üyesi unvanlı akademisyenler almıştır. Bunun sebebi olarak da doçent unvanlı akademisyenlerin eleştirel okuma konusuna daha fazla ilgi duyması gösterilebilir.

Tablo 5.

Üniversitenin Coğrafi Bölgesi Açısından Durum

Coğrafi Bölge	F	%
Marmara	5	13,51
Ege	9	24,32
İç Anadolu	8	21,62
Karadeniz	5	13,51
Akdeniz	4	10,81
Güneydoğu Anadolu	1	2,70
Doğu Anadolu	5	13,51
Toplam	37	100,0

Tablo 5'e göre eleştirel okuma konusuyla ilgili tezlerin en çok yapılan bölge sıralamasında Ege Bölgesinin %24,32'lik pay ile birinciliği aldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak Ege Bölgesindeki üniversitelerde lisansüstü çalışmalara daha çok önem verilmesi gösterilebilir. Diğer bölgeler ise İç Anadolu %21,62, Marmara %13,51, Karadeniz %13,51, Doğu Anadolu %13,51, Akdeniz %10,81, Güney Doğu Anadolu %2,70 olarak tespit edilmiştir. Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin en az payı almasının sebebi olarak bu bölgedeki şehir ve dolayısıyla üniversite sayısının az olması gösterilebilir.

Tablo 6.

Tezin Yapıldığı Üniversitelere Göre Durum

Üniversite	F	%
Abant İzzet Baysal Ü.	1	2,70
Afyon Kocatepe Ü.	1	2,70
Ahi Evran Ü.	2	5,41
Atatürk Ü.	2	5,41
Bartın Ü.	1	2,70
Bilkent Ü.	1	2,70
Bülent Ecevit Ü.	3	8,11
Celal Bayar Ü.	1	2,70
Çukurova Ü.	1	2,70
Dicle Ü.	1	2,70
Düzce Ü.	1	2,70
Gazi Ü.	2	5,41
İnönü Ü.	2	5,41
İstanbul Ü.	2	5,41
Kafkas Ü.	1	2,70

Kırıkkale Ü.	1	2,70
Kütahya Ü.	1	2,70
Mersin Ü.	2	5,41
Mustafa Kemal Ü.	1	2,70
Osmangazi Ü.	2	5,41
Pamukkale Ü.	2	5,41
Sıtkı Koçman Ü.	1	2,70
Uludağ Ü.	1	2,70
Uşak Ü.	3	8,11
Yıldız Teknik Ü.	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 6’ya bakıldığında, eleştirel okumayla ilgili yazılan tezlerin %8,11’lik pay ile en çok Bülent Ecevit Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi’nde yapıldığı görülmektedir. Bu durum bahsi geçen iki üniversitenin lisansüstü programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu konuya daha fazla ilgi duymasından olabilir. %5,41’lik pay ile 2 tane çalışma yapılan 8 üniversite, %2,70’lik pay ile 1 tane çalışma yapılan 15 üniversite bulunmaktadır.

Tablo 7.

Tezin Yapıldığı Enstitülere Göre Durum

Enstitü	F	%
Eğitim Bilimleri E.	17	45,95
Sosyal Bilimler E.	17	45,95
Fen Bilimleri E.	2	5,41
Lisansüstü Eğitim E.	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 7’ye bakıldığında, eleştirel okumayla ilgili yapılan tezlerin ilk sırasında %45,95’lik pay ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla, %5,41’lik pay ile Fen Bilimleri Enstitüsü, %2,70’lik pay ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü gelmektedir.

Tablo 8.

Tezlerin Yapıldığı Yıllara Göre Durum

Yıl	F	%
2006	2	5,41
2007	1	2,70
2008	1	2,70
2011	3	8,11
2012	2	5,41
2014	6	16,22
2015	1	2,70
2016	3	8,11
2017	3	8,11
2018	2	5,41
2019	8	21,62

2020	4	10,81
2021	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 8'e göre eleştirel okuma ile alakalı tezlerin %21,62'lik pay ile en çok 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak da gün geçtikçe eleştirel okuma becerisinin öneminin gittikçe daha fazla anlaşılması ve araştırmacıların bu konuya daha fazla ilgi gösterdiği söylenebilir. Daha sonra sırasıyla %16,22'lik pay ile 2014 yılı, %10,81'lik pay ile 2020 yılı, %8,11'lik pay ile 2011-2016-2017 yılları, %5,41'lik pay ile 2006-2012-2018 yılları, en son sırada ise %2,70'lik pay ile 2007-2008-2015 ve 2021 yılları gelmektedir.

Tablo 9.

Tezlerin Savunmasına Katılan Jüri Sayısına Göre Durum

Jüri Sayısı	F	%
3	21	56,76
5	10	27,03
4	1	2,70
Belirtilmemiş	5	13,51
Toplam	37	100,0

Tablo 9'a bakıldığında, eleştirel okumayla ilgili yapılan tezlerin savunmasına katılan jürilerin 3, 4 ve 5 kişilik öğretim üyelerinden oluşan gruplar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dahil edilen 5 tezde ise bu bilgiye rastlanılmamıştır. Jüri sayılarına baktığımızda %56,76'lık pay ile 3 kişilik jüri grubu ilk sırada gelmektedir. Daha sonra %27,03'lük pay ile 5 kişiden oluşan jüri grubu ikinci sırada, %2,70'lik pay ile 4 kişiden oluşan jüri grubu üçüncü sırada gelmektedir. %13,51'lik pay ile incelenen 5 tezde ise bu bilginin verilmemesi dikkat çekici bir durumdur. En çok 3 kişilik grupların tercih edilmesi bu sayının genel kabul gören bir sayı olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 10.

Jüride Bulunan Öğretim Üyelerinin Unvanı

Unvan	F	%
Profesör	27	23,08
Doçent	46	39,32
Yardımcı Doçent	29	24,79
Doktor Öğretim Üyesi	15	12,82
Toplam	117	100,0

*Toplam sayı örneklem sayısını geçmektedir.

Tablo 10'a bakıldığında, tezlerin savunma jürisinde bulunan öğretim üyelerinin unvanı sıralamasında %39,32'lik pay ile doçent unvanı ilk sıradadır. Sonrasında sırasıyla %24,79'luk pay ile yardımcı doçent, %23,08'lik pay ile profesör ve %12,82'lik pay ile doktor öğretim üyesi unvanları gelmektedir. Tablo 4 ile karşılaştırıldığı zaman en çok tez danışmanlığı yapan öğretim üyesi unvanı ile jüride bulunan doçent unvanlı öğretim üyelerinin çok olması bulguları örtüşmektedir. Bunun yanında jüride ikinci sırada yardımcı doçent unvanlı öğretim üyeleri bulunurken tez danışmanlığını ise ikinci sırada profesör unvanlı öğretim üyelerinin yapması verisi ise uyuşmamaktadır.

Tablo 11.

Sayfa Sayısı Açısından Durum

Sayfa Sayısı	F	%
0-100	4	10,81

101-150	15	40,54
151-200	7	18,92
201-250	6	16,22
251-300	3	8,11
301 ve üzeri	2	5,41
Toplam	37	100,0

Tablo 11’e göre eleştirel okuma konusunda yapılan tez çalışmalarının %40,54’lük pay ile en çok 101-150 sayfa arasında olduğu belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla %18,92’lik pay ile 151-200 sayfa, %16,22’lik pay ile 201-250 sayfa aralıklarındaki tezler, %10,81’lik pay ile 0-100 sayfa, %8,11’lik pay ile 251-300 sayfa ve %5,41’lik pay ile 301 ve üzeri sayfa aralığındaki tezler gelmektedir. Elbette tezlerin sayfa sayılarıyla tezlerin niteliğini doğrudan ilişkilendirmek mümkün değildir. Lakin tez çalışmaları esnasında yapılan alanyazın taramasından tutun yapılan anketlere kadar bütün bileşenler tezlerin sayfa sayısına etki etmektedir.

Tablo 12.

Başlıktaki Kelime Sayısı Açısından Durum

Kelime Sayısı	F	%
0-10	13	35,14
11-15	16	43,24
16-20	7	18,92
21 ve üzeri	1	2,70
Toplam	37	100,0

Tablo 12’ye bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yazılan tezlerin başlıklarının %43,24’lük pay ile en çok 11-15 sözcük arasında olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla %35,14’lük pay ile 0-10 arası, %18,92’lik pay ile 16-20 arası ve %2,70’lik pay ile 21 ve üzeri sözcük aralıklarında olduğu görülmüştür. Genel kabul edilen sayının 10-14 arasında olduğu düşünülürse tezlerin büyük oranda başlığı oluşturan sözcük sayısında uygun aralıkta olduğu söylenebilir. Lakin her üniversitenin tez yazım kılavuzu farklı olduğu için bu konuda da bir birlik sağlanamamaktadır.

Tablo 13.

Araştırmanın Yapıldığı Yerleşim Yeri Açısından Durum

Yerleşim Birimi	F	%
İl	19	51,35
İlçe	13	35,14
Belirtilmemiş	5	13,51
Toplam	37	100,0

Tablo 13’e bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yapılan tezlerde gerçekleştirilen çalışmalar %51,35’lik pay ile illerde, %35,14’lük pay ile ilçelerde gerçekleştirilmiş olup %13,51’lik pay ile 5 tezde ise belirtilmemiştir. Belirtilmeyen 5 tezdten 4 tanesi ders kitabı, kitap, tez ve makale incelemesi olduğu için yapılan araştırmanın nerede olduğunun söylenmemesi normaldir. Lakin 1 tezde ise nicel çalışma yapılmasına rağmen yapıldığı yer bilgisine ulaşılamaması dikkat çekmektedir.

Tablo 14.

Kullanılan Yöntem, Teknik ve Model Dağılımı

Yöntem/Teknik/Model	F	%
Alan Taraması	1	2,70
Betimsel Tarama	9	24,32
Deneyisel Desen	5	13,51

Döküman Analizi	3	8,11
Durum Çalışması	2	5,41
Görüşme	1	2,70
İlişkisel Tarama	4	10,81
Karma Model	4	10,81
Nicel Araştırma	1	2,70
Odak Grup Görüşme	1	2,70
Yarı Deneysel Desen	6	16,22
Toplam	37	100,0

Tablo 14'te ise eleştirel okumayla ilgili incelenen tezlerin yöntem başlıklarından elde edilen veriler gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmacı bu başlık altında ne ifade ettiyse irdelemeden kabul edilmiş ve o şekilde alınmıştır. En çok kullanılan modelin %24,32'lik pay ile betimsel tarama olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların alt problemlerine, elde etmek istedikleri verilere ve tematik konu dağılımlarına göre en uygun modelin bu olduğu düşünülmektedir. Daha sonrasında ikinci sırada %16,22'lik pay ile yarı deneysel desen, üçüncü sırada ise %13,51'lik pay ile deneysel desen gelmektedir. Bunun sebebi araştırmayı yürüten kişilerin uygulanan yöntemlerin örneklem üzerinde zaman içindeki meydana getirdiği değişimini görmek istemeleri olabilir.

Tablo 15.

Tematik Konu Dağılımı Açısından Durum

Tematik Konu Dağılımları	f	%
Kitap İncelemesi	3	8,11
Öğrenci Görüşü	21	56,76
Öğrenci Görüşü ve Kitap İncelemesi	1	2,70
Öğretmen Adayı Görüşü	5	13,51
Öğretmen Görüşü	1	2,70
Öğretmen ve Öğrenci Görüşü	2	5,41
Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüş	1	2,70
Tez Makale Kitap İncelemesi	1	2,70
Üniversite Öğrencisi Görüşü	2	5,41
Toplam	37	100,0

Tablo 15'e bakıldığında, eleştirel okuma konusunda yapılan tezlerdeki tematik konu dağılımlarının olduğu görülmektedir. Bu kısımda görüşüne en çok başvuru alanlar %56,76'lık pay ile ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilerdir. Bunun sebebi olarak eleştirel okuma becerisinin daha küçük yaşlarda daha kolay kazanılması ve araştırmacıların ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri bakımından eleştirel okuma becerilerini inceleme isteğinin daha fazla olması söylenebilir. İkinci sırada ise %13,51'lik pay ile öğretmen aday görüşü gelmektedir. Bu anlamda öğrencilere eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasında baş aktör öğretmenler olduğu için eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları tercih edilmiş olabilir. Lakin meslekte aktif olarak görev yapan öğretmen görüşüne toplamda %2,70'lik pay ile az sayıda yer verilmesi bu durumla tezat teşkil etmektedir.

Tablo 16.

Alt Amaç Sayısı Açısından Durum

Alt Amaç Sayısı	F	%
0-5	21	56,76
6-10	11	29,73
11-20	4	10,81
21 ve üzeri	1	2,70

Toplam	37	100,0
--------	----	-------

Tablo 16’ya göre eleştirel okumayla alakalı yapılan tezlerin alt problem sayısının %56,76’lık pay ile 0-5 arasında olduğu, %29,73’lük pay ile 6-10 arasında olduğu, %10,81’lik pay ile 11-20 arasında olduğu, %2,70’lik pay ile 21 ve üzerinde olduğu görülmüştür. En çok tercih edilen aralığın 0-5 arasında alt problem olmasının nedeni olarak araştırmacıların konuyu sınırlı tutarak araştırmanın odağının kaymamasını istemeleri gösterilebilir.

Tablo 17.

Sonuç Sayısı Açısından Durum

Sonuç Sayısı	F	%
0-5	11	29,73
6-10	13	35,14
11-20	9	24,32
21-30	1	2,70
31 ve üzeri	3	8,11
Toplam	37	100,0

Tablo 17’ye bakıldığında, eleştirel okumayla alakalı yapılan tezlerde %35,14’lük pay ile ilk sırayı 6-10 arası sonuç sayısı almaktadır. Daha sonra sırasıyla %29,73’lük pay ile 0-5 arası sonuç, %24,32’lik pay ile 11-20 arası sonuç, %8,11’lik pay ile 31 ve üzeri sonuç, %2,70’lik pay ile 21-30 arası sonuç sayısı almaktadır. Alt problem sunulan tabloyla karşılaştırıldığında sonuç sayıları alt problemlerden daha fazla çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak alt problemlerin araştırılması aşamasında sonuca etki eden birden fazla değişken ve bunların ifade edilme şekli olduğu belirtilebilir.

Tablo 18.

Öneri Sayısı Açısından Durum

Öneri Sayısı	F	%
0-5	4	10,81
6-10	25	67,57
11-15	6	16,22
16-20	2	5,41
Toplam	37	100,0

Tezlerin araştırmaları sonucunda verilen öneriler hem çalışmayı okuyanlar hem bundan sonra çalışma yapacaklar hem de alanyazına katkısı olması bakımından önem teşkil etmektedir. Tablo 18’e bakıldığında, eleştirel okuma ile ilgili yazılan tezlerde %67,57’lik pay ile en fazla 6-10 arası öneri verildiği tespit edilmiştir. 16 ve fazlası öneri sayısının ise %5,41’lik pay ile en son sırada yer aldığı görülmektedir. Varılan sonuç tablosu ile karşılaştırıldığında araştırmacıların hemen hemen her sonuca bir öneri verdiği belirlenmiştir.

Tablo 19.

Örneklem/Çalışma Büyüklüğü Açısından Durum

Örneklem Büyüklüğü	F	%
0-50	13	35,14
51-100	8	21,62
101-200	6	16,22
201-300	5	13,51
301 ve üzeri	5	13,51

Toplam	37	100,0
--------	----	-------

Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların sağlıklı sonuçlar olabilmesi için araştırmacıların seçtikleri yöntem ve modele uygun ve evreni en iyi temsil eden sayıda örneklem seçmesi gerekmektedir. Tablo 19'a bakıldığında, eleştirel okuma konusuyla ilgili yapılan çalışmalarda ilk sırayı %35,14'lük pay ile 0-50 arası örneklem sayısı almaktadır. Bu çalışmalarda nicel ve nitel yöntem ve model kullanılma sayısı hemen hemen aynıdır. %13,51'lik pay ile en az kullanılan aralıkları ise 201-300 ve 301 üzeri paylaşmaktadır.

Tablo 20.

Kaynakça Sayısı Açısından Durum

Kaynakça Sayısı	F	%
0-50	2	5,41
51-100	9	24,32
101-150	14	37,84
151-200	6	16,22
201 ve üzeri	6	16,22
Toplam	37	100,0

Tablo 20'ye bakıldığında, eleştirel okuma konusunda yapılan tez çalışmalarında yararlanılan kaynak sayısı bakımından ilk sırayı %37,84'lük pay ile 101-150 aralığının aldığı görülmüştür. Daha sonra sırasıyla %24,32'lik pay ile 51-100 arası, %16,22'lik pay ile 151-200 arası ve 201 ve üzeri, %5,41'lik pay ile de 0-50 arası kaynak sayısı geldiği belirlenmiştir. Sayı aralığının 101-150 arasında yoğunlaşması, araştırmacıların yeterli alanyazın taramasını yaptıkları ve yararlandıkları kaynakları da etik kurallara uygun olarak kaynakça kısmında belirttikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yabancı kaynaklardan yararlanma oranının da yeterli düzeyde olduğu belirtilmelidir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu çalışmada Türkiye'de eleştirel okuma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerinin çeşitli kriterlere göre incelenip analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 31 yüksek lisans 6 doktora tezi olmak üzere toplamda 37 tez incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak doktora eğitime gereken önemin verilmemesi ve doktora programlarının azlığı gösterilebilir.

Eleştirel okuma ile ilgili yapılan tezlerde araştırmacının cinsiyeti bakımından kadın araştırmacıların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda kadınların lisansüstü eğitime daha çok önem verdiği söylenebilir.

Tezlerin yapıldığı üniversitelerin bulunduğu coğrafi bölgelere bakıldığında Ege bölgesinin ilk sırada olduğu görülmüştür. Buradan bu bölgedeki üniversitelerde lisansüstü çalışmalara daha çok önem verilmesi sonucu çıkarılabilir.

Tezlerin tematik konu dağılımında en çok görüşüne başvurulana ilköğretim ve ortaöğretimde okuyan öğrencilerdir. Bu bakımdan eleştirel okuma becerisinin küçük yaşlarda daha kolay kazanılması gerçeğinin araştırmacıların dikkatini bu yöne çekmiş olabileceği sonucuna varılmıştır. Lakin bu becerinin öğrenciye kazandırılmasında önemli bir konumda olan öğretmenlerle ilgili araştırma sayısının son derece az olması düşündürücüdür.

Tezlerdeki alt problem ve sonuç sayıları karşılaştırıldığında sonuç sayılarının genel olarak alt problem sayılarından fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda alt problem sayısına denk sonuç çıkması beklendiğinden burada bir tutarsızlık söz konusudur. Kullanılan yöntem ise en çok betimsel tarama modeli olmuştur. Bu modelde veri toplama kolaylığı olduğu ve araştırmacıların incelemek istedikleri ilişki bakımından en uygun yöntemin bu olduğu düşünülmektedir.

Tezlere danışmanlık yapan akademisyenlerin unvanı konusunda ise tüm tezlerin neredeyse yarısına yakınında doçent unvanlı akademisyenler olduğu görülmüştür. Bu konuda da doçent unvanlı akademisyenlerin eleştirel okuma konusuna daha fazla ilgi duyduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları konuyla ilgili olarak daha önce yapılan Çam Aktaş (2015-2016) ve Aydın’ın (2020) araştırma sonuçlarına da birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Çam Aktaş’ın (2015-2016) çalışmasında Türkiye’de eleştirel okumaya yönelik ulaşılan 17 araştırma makalesi, 14 tez çalışması olmak üzere 31 araştırma ele alınırken çalışmalarda doktora tezi düzeyinde yapılmış çalışma sayısının az olduğu, araştırmaların daha çok eleştirel okuma ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı, verilerin çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinden ve eleştirel okuma ölçeği ile elde edildiği anlaşılmıştır. Aydın’ın (2020) çalışmasında da Türkiye’de eleştirel okuma ile ilgili araştırmaların genellikle yüksek lisans çalışması olduğu, çoğunun Gazi Üniversitesi’nde yazıldığı çoğunluğunda ortaokul öğrencileri ile çalışmaların gerçekleştirildiği ve deneysel çalışmalar olduğu, genellikle likert tipi ölçeklerin ya da anketlerin çalışmalarda kullanıldığı, ANOVA ve t-testi istatistiklerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Eleştirel okuma becerisi insanlar için sadece eğitim hayatında değil tüm yaşamlarında işlerine yarayacak, hayat standartlarını yükseltecek, birçok konuda yanlış adım atılmasının önüne geçilmesini sağlayacak bir beceridir. Bu bağlamda böylesine önemli bir beceri için incelenen yıllar arasındaki çalışmaların son yıllarda artmasına rağmen yetersiz olduğu düşünülmektedir. Özellikle kırsal kesimlerdeki ilkokullarda eleştirel okuma ile ilgili çalışmalar artırılabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında eleştirel okuma ile ilgili yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Bu konunun daha detaylı incelenmesi adına bu konuda yapılacak doktora tezlerinin sayısı artırılabilir. Öğretmen adaylarını konu alan eleştirel okuma çalışmalarının artması gerektiği ve görüşme tekniğinin bu çalışmalarda daha sık kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte eleştirel okuma becerisi küçük yaşlarda daha kolay kazanıldığı için müfredata eleştirel okuma dersi eklenerek bu alanda yarar sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmaya V. Doğan %50, G. Güneş %25, M. K. Demir %25 düzeyinde katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması yaratabilecek herhangi bir durum ya da ilişki söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1999). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Avkapan, A. (2006). *Ortaöğretim 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında kelime hazinesinin öğretimi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, B. (2020). Türkiye’de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 76-87. DOI: 10.29000/rumelide.705515.

- Bayram, İ. (2007). *9. sınıf Türk Edebiyatı kitabının öğrencilerin kelime hazinesine katkısı üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Beck, L. I. (1989). Reading and reasoning. *The Reading Teacher*, 42(9), 676-682.
- Bosley, L. (2008). "I Don't Teach Reading": critical reading instruction in composition courses, *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 285-308.
- Büyükkantarcioglu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Comber, B. (2001). Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal Of*, 168-181.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çam Aktaş, B. (2015-2016). Türkiye'de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 217-232.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çobanoğlu, D. (2014). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirci, C. (2000). Yaratıcı düşünce. *Dil Dergisi*, 88, 4-9.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devogd, G. (2008). Critical Comprehension Of Social Studies Texts. RHI: Promoting Active Citizenship, *A Publication of Random House*, 2(2), 21-25.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gül, A. (2019). *Eleştirel okuma tasviri bibliyografyası* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşcan, A. (2007). Dil ve anadil Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-9.
- Jacques, R. Y. (1980). *The effect of instruction in certain critical reading skills on the reading ability of college freshmen* (Doctoral dissertation). Boston University School of Education, Boston.
- Karadereli, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kılıç, M. (2019). *Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, E. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Zülfikar, H., Parlatır, İ., Akalın, M., Gülensoy, T., Birinci, N. (2001). *Yüksek öğretim öğrencileri için Türk Dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Lipman, M. (2003). Education for the improvement of thinking. *In Thinking in Education*, 195-196.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Molden, K. (2007). Critical literacy, the right answer for the reading classroom: Strategies to move beyond comprehension for reading improvement. *Reading improvement*, 44(1), 50-57.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review of Research in Education*, 15(1), 3-57.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, A. (Ed.) (2013). *Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Pirozzi, R. (2003). Critical reading, critical thinking. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.
- Porzig, W. (2003). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Romano, G. (1992). *Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. Pédagogie Collégiale*, 6(1).
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wheeler, L. K. (2007). Critical reading of an essay's argument. Retrieved June 19, 2015.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe öğretimi: Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Extended Abstract

Introduction

Modernization has led to ever-specializing societies. Therefore, effective presence in social environments, producing information by using language skills, applying and managing processes, such as evaluating, interpreting, analyzing, and reaching synthesis, have been added to the essential skills of individuals through education (Karadüz, 2010).

The learning approaches today propose that "knowledge is not permanent and differently interpreted by individuals. Learning is an active interaction process. Learning the subjects in detail makes sense, and students should have the ability to learn [how] to learn..." (Özden, 2005, p. 15). According to Aybek (2006, p. 23), "A student can memorize information and graduate with very high grades; However, in this case, since there is no permanent and meaningful learning, it cannot be said that this student has graduated as a well-equipped person." With critical reading, individuals can make varied inferences from the texts by communicating with the texts they read (Karadüz, 2010).

Media messages, which are under much more influence today than before, affect, change, and direct people's lives. Due to the significant impact of the media on people, media tools and products are included in educational activities. Students' interpretation, questioning, and discussion before accepting the messages as they are in the diversified texts with the rich contents of the media have become an expected objective to be achieved in the goals of education (MEB, 2015).

In this study, it was aimed to examine and analyze the postgraduate theses on critical reading in Turkey according to various criteria. To this end, a total of 37 theses – i.e., 31 master's and six doctoral theses – were examined.

Method

In this study, document analysis, a qualitative research method, was used. The data of the research were obtained through document review and content analysis. The analyzed theses were accessed on the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK). The contents of the obtained theses were analyzed in terms of various criteria and the findings were interpreted in view thereof. The keyword "Critical Reading" was used to isolate the intended theses. Only 37 accessible theses were included in the research. The data concerning the postgraduate theses were examined

with the help of the SPSS package program. The findings were tabulated and interpreted according to the sub-problems. The operationalized parameters were degree of the program (master's or doctoral), gender of the author, gender of the supervisor, title of the supervisor, geographical region of the university, the university, institute and year of the thesis, the number and titles of the defense jury, the number of words in the title of the thesis, the location where the research was conducted. The theses were collected according to the number of pages, the number of sub-problems/objectives, the method used, the technique and model distribution, the thematic topic distribution, the sample size, the number of conclusions, the number of suggestions, and the number of resources used.

Result and Discussion

The analyses revealed that the master's theses were considerably higher in number than the doctoral dissertations, which may be associated with the lack of emphasis on doctoral education and the scarcity of doctoral programs.

In the theses on critical reading, it was determined that the number of female researchers was higher than male researchers. In this regard, it can be inferred that women attach more importance to postgraduate education.

Considering the geographical regions where the theses were written, the Aegean and Central Anatolia Regions shared the first place with an equal number of the theses. It can be deduced that more emphasis is placed on postgraduate studies at the universities in these two regions.

In the thematic topic distribution of the theses, the students studying in the fields of primary and secondary education are the most consulted ones. In this respect, it was concluded that the fact that critical reading skills are acquired more easily at younger ages may have drawn the attention of the authors of the theses. However, it is thought-provoking that the number of studies on teachers, who play a vital role in imparting these skills to students, is extremely low.

When the number of the sub-problems and results in the theses were compared, it was seen that the number of the results was generally higher than the number of the sub-problems. This suggests an inconsistency as results are expected to be equivalent to the number of sub-problems in such studies.

The most frequently used method was the descriptive survey model. In this model, it is thought that it is easy to collect data and it is the most appropriate method to investigate the intended relationship.

The analysis of the titles of the supervisors showed that almost half of all the theses were supervised by associate professors. In this sense, it can be said that associate professors are interested in critical reading more than the others.

Critical reading is a skill that helps people not only during their education but also in their entire lives, raises their living standards, and prevents taking wrong steps in many subjects. In this context, although the studies between the years examined for such an important skill have increased in recent years, it is thought to be insufficient. The number of scientific research studies in this field should be increased. In addition, researchers may be suggested to conduct research based on the views of teachers and high school students. However, since critical reading skills are gained more easily at younger ages, adding a critical thinking lesson to the curriculum is considered to be beneficial.

Ekler**Ek-1. Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezler**

Tablo 21.

Çalışmada İncelenen Lisansüstü Tezler

Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi	T1
Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi	T2
Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma yazma düzeylerine etkisi	T3
Özgün içerikli etkinliklerin üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin eleştirel okuma becerisine etkisi	T4
Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi	T5
Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi	T6
2019 ilkökul Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi	T7
Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlıkları ile eleştirel okuma özyeterlilik algıları arasındaki ilişki	T8
Bilişsel farkındalık becerilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerinde bir inceleme	T9
Eleştirel okuma tasviri bibliyografyası	T10
Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumları ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)	T11
Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi	T12
Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi	T13
Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi	T14
Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi	T15
İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği	T16
Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının kullanılmasının akademik performans ve problem çözme becerisi üzerine etkisi	T17
7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri	T18
Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Muş ili örneği)	T19
Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi	T20
Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8. sınıf örneği)	T21
Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi	T22
Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması	T23
Eleştirel okuma uygulamalarının kullanıldığı fen öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi	T24
Rıfat Ilgaz’ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri	T25
Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi	T26

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Nasreddin Hoca fıkralarının eleştirel okuma yöntemi ile işlenmesi ve fıkralardaki insan karakterine ait özelliklerin öğretilmesi	T27
İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi	T28
Şematik öğrenme modelinin eleştirel okuma becerisini geliştirmeye etkisi	T29
2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma	T30
Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş Sosyal Bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi	T31
Sevinç Çokum' un romanlarının eleştirel okuma yöntemine göre okunması	T32
İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları Dicle Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi örnekleri	T33
İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde eleştirel okuma tekniğinin kullanımının değerlendirilmesi	T34
İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki	T35
İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki	T36
Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi	T37