



Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri*

*Leyla AKIN***

*Ömer Faruk TUTKUN****

*Duygu GÜR ERDOĞAN*****

*Zekeriya BOZTAŞ******

*Kerim KARABACAK******

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden nitel betimleyici tasarım kullanılmış; veriler, görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 56 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş; “içerik analizi” tekniği ile incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşleri, gerekçeleri doğrultusunda kategorilendirilmiş; oluşturulan kategoriler ve kategorilerin içerdiği kodlar belirlenerek tablolar oluşturulmuştur. Bulgular, katılımcıların eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler konusunda genel bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcılar; Türkçe öğretim programı ile programı destekleyici kaynakların öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını, öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinemediklerini, derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapmaya çalıştıklarını gerekçeleriyle açıklamış ve eleştirel okuma öğretiminin gerçekleşebilmesi neler yapılması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, görüş, Türkçe dersi, Türkçe öğretmenleri

Turkish Language Teachers' Views on Critical Reading Instruction

Abstract

This study aimed to investigate the Turkish language teachers’ opinions on critical reading instruction. Qualitative descriptive design, one of the qualitative research methods, was used in this study and the data were obtained through interview. The study group of this research consisted of 56 Turkish language teachers working in formal education institutions affiliated with the Ministry of National Education in Türkiye during the 2023-2024 academic year. While determining the study group, maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling

* Bu çalışmanın özeti 2024 International Education Congress’te bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, leyla.akin1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4002-3090

*** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, otutkun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7973-0484

**** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, dgur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2802-0201

***** Dr. Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, zekiboz1983@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7815-2941

***** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, kerimk@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9043-9647

methods, was used. The data were obtained through a semi-structured interview form and analyzed with the “content analysis” technique. In this study, the participants’ opinions were categorized in line with their justifications; tables were created by determining the categories and codes contained in the categories. The results revealed that the participants had a general awareness of the characteristics that a critical reader should have. They identified inadequacies in the Turkish curriculum and its supporting resources in fostering critical reading skills among students. Participants noted that students struggled to develop these skills in Turkish language lessons despite teachers’ efforts to integrate additional critical reading activities. Suggestions were provided for advancing critical reading instruction.

Keywords: Critical reading, view, Turkish language lesson, Turkish language teachers

Giriş

21. yüzyıl, bilginin büyük bir hızda üretilip yayılmasına imkân veren teknolojilere sahiptir. Gelişen teknolojiler, yalan ve yanlış bilgiye de doğru bilgi gibi yayılma fırsatı sağlamıştır (Şimşek İşliyen, 2020). Aslında teknoloji, temelde insanın yaşamını kolaylaştırma ve konforlu hâle getirme amacı taşımaktadır. Ancak özellikle son yıllarda odaklanılan konulardan biri de teknolojinin bireyde ve toplumda oluşan tahribatların gerekçeleri arasında gösterilmesidir. Halbuki teknoloji, yarar ve zararın kaynağı değil aracıdır. Yarar ve zararın kaynağı insanın bilgi, tutum ve davranışlarıdır (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 169). Bu bağlamda düşünüldüğünde günümüzün önemli ihtiyaçlarından biri de eleştirel düşünebilen ve sorgulama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Potur, 2023, s. 154). Çünkü artık bireyden yalnızca bilgiye ulaşması değil, amacına uygun doğru kaynağı seçerek güvenilir bilgiyi seçip kullanabilmesi de beklenmektedir (Epçaçan, 2012; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012).

İçinde yaşadığımız dönemin koşulları ve yeni dünya düzeni; bireyin bilgiyi ezberlemesini değil bilgiyi önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmesini, yeni durumlara uyarlayabilmesini ve farklı koşullarda kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır. Yani bireyden okuduklarını koşulsuz bir biçimde doğru kabul etmesi değil, okuduklarını sorgulaması ve yeni anlamlar inşa etmesi beklenmektedir (Aydın, 2020; Aşılıoğlu, 2008). Halbuki çocuklar, birçok konuda olduğu gibi yazılı metinlere ilişkin de bazı ön öğrenmelerle okula başlarlar ve ön öğrenmeleri ışığında metinlerle ilişkilendirirler. Metinde ima ve varsayım gibi yollarla verilen gizli mesajların varlığıyla ilgilenmezler (Hall ve Piazza, 2008). Eğitim sistemleri, bu gerçekliğin farkında olarak çocukları ihtiyaç duyulan becerilerle donatmalıdır. Öğrencilere okuduklarına yönelik yüzeysel olarak verilenlerden ziyade açıkça verilmeyenlere yönelik sorgulama yapmaları (Griffiths ve Davila, 2022) ve her bilgiye makul düzeyde şüpheyle yaklaşımları gerektiği öğretilmelidir (Kaplan ve Korkutan, 2023). Bu da ancak bireyin eleştirel okuma becerilerine sahip olması ile mümkündür (Aktaş Çam, 2015; Çifçi, 2006). Eleştirel okur, okuduklarında yer alan bilgiler hakkında eleştirel düşünürken aktif olarak anlam oluşturur ve yüzeysel okumanın ötesine geçerek satır aralarını inceleyerek öğrenme sürecini sürdürür (Archila ve ark., 2024).

Eleştirel okuma, metinde açıkça verilmeyen ima ve varsayım gibi gizli anlamların da ortaya çıkartıldığı derin bir okuma sürecidir (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 187). Çünkü eleştirel okuma, metinlerin farklı motivasyonlarla yazılabileceği varsayımına dayanır (McDonald, 2004). Eleştirel okuma, bireye sadece mevcut durumu anlaması noktasında katkı sağlamaz aynı zamanda olma ihtimali taşıyan durumlar üzerine düşünmesi ve bilinçli kararlar almasında da rol oynar (Short, 2009). Çünkü eleştirel okuma becerisine sahip bireyler zamanla bu becerilerini farklı alanlarda kullanır, zor ve karmaşık durumları da eleştirel bir bakışla değerlendirirler (Thompson, 2022, s.97).

Eleştirel okuma öğrencilere bağımsız düşünme, çözümleme yapma ve güçlü iletişim becerileri kazandırmanın yanında onların bilinçli yurttaşlar olmasında da kritik bir değere sahiptir (Güzel ve Özlek, 2023, s. 85). Çünkü medya, giderek artan bir hızla iletişim araçları ve sosyal ortam sağlayıcıları yoluyla gündelik yaşamın ayrılmaz bir unsuru hâline gelmiştir (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 169). Bu yüzden eleştirel okuma, eğitim ve öğretime yönelik etkinliklerin kavranmasında olduğu gibi sınıf dışı ortamlarda yazılı kaynaklarla doğru bir şekilde etkileşime girmek, şahsi ve mesleki ihtiyaçlarını yönetmek ve bilinçli bir yurttaşlık için öğrencilere kazandırılması gereken kritik becerilerden biridir (Sutherland ve Incera, 2021).

Öğrenmenin vazgeçilmez bir koşulu olan okuma becerileri (Theriault, 2022; Yoğurtçu, 2013), akademik başarı için kritik değere sahiptir ve başarının önemli bir yordayıcısıdır (Howard ve ark., 2018;

Kucheria ve ark., 2019). Temel düzeyde yapılan okuma ile Bloom'un bilişsel alanın en alt basamağında açıklanan bilgi düzeyindeki öğrenmeler sağlanırken (Tutkun, 2012) eleştirel okumayla uygulama düzeyi ve daha üst düzey öğrenmeler kazanılır (Aydın, 2020). Bu sayede öğrenciler, bilgiyi kavradıklarını göstermenin ötesine geçerek onu farklı durumlara uyarlayabilir ve yeni bağlamlarda kullanabilirler (Anderson ve Krathwohl, 2001). Eleştirel okuma, bilişsel alanın üst düzey bilişsel süreçlerinin gerçekleştiği bir okuma türüdür (Özdemir, 2017; Boran, 2019). Araştırmalar eleştirel okuma becerilerinin öğretim etkinlikleriyle geliştirilebileceğini göstermektedir (Aydın, 2020; Belet, 2011; Çakmak, 2022; Çetinkaya, 2023; Emiroğlu, 2014; Gürer, 2021; Hall ve Piazza, 2008; Okur, 2019; Özonat, 2018; Tan Hatun, 2023; Ulaş Taraf, 2022).

Eleştirel okuma, 1950-1960'lı yıllar itibarıyla uluslararası literatürde yer bulmaya başlamışsa da (Ateş, 2013) ülkemizde eleştirel okumaya odaklanan çalışmalar ve eleştirel okumaya kazandırılması gereken bir beceri olarak eğitim programlarında yer verilmesi 2005-2006 yılında değişen eğitim anlayışı ile olmuştur (Aktaş Çam, 2015; Karasakaloğlu ve ark., 2013). Eğitim programları, doğası gereği dinamik olup bilimsel ve toplumsal değişimlere paralel olarak sürekli güncellenmektedir. Programların revize edilmesi, mevcut eksikliklerin ve yapısal aksaklıkların giderilmesine olanak tanıyarak eğitim sisteminin işlevselliğini ve etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır (Küçüktepe, 2019, s. 90). Bu bağlamda Türkçe öğretim programları da zamanla değişim ve dönüşüme uğramıştır (Bilge, 2022). Günümüzde ise Türkçe dersinin genel amaçları arasında yer alan eleştirel okuma (MEB, 2019), 2012-2013 itibarıyla programa dahil edilen Seçmeli Okuma Becerileri dersinde (Ceran ve Karabacak, 2013) öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2018). Halbuki okuma becerileri belirli derslere sınırlı bırakılmayacak kadar kritik değere sahiptir (Aytaş, 2003; Balcı, 2009). Ancak böyle kabul edilse bile araştırmalar, Türkçe öğretim programları (Akyol, 2011; Eşemen ve Sadioğlu, 2021) ve ders kitaplarının (Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024; Yıldırım, 2023) eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Okuma becerilerini ölçmeye yönelik ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları da bu araştırmaları desteklemektedir (Akkuş, 2014; MEB, 2024; OSYM, 2023). Bu sonuçlar eğitimde öğretmen faktörünün önemini bir kez daha göstermektedir. Çünkü eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler (Tutkun, 2019; UNESCO, 2021), öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada (Palad, 2023) ve öğrencilere zengin yaşantılar sağlama konusunda kritik role sahiptir (Sünbül, 1996). Eleştirel okuma yönteminin uygulayıcı olan öğretmenlerin bu yönetime olan hâkimiyetleri, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları ile yönetime bakış açıları yöntemin uygulanması açısından önemlidir (Ünal ve Sever, 2013). Rogers (1961) ve Gray (1950) tarafından yapılan çalışmalarda eleştirel okumanın öğrenme ortamlarında kazanıldığı ve Bellack ve ark. (1963) tarafından yapılan çalışmada da eleştirel okuma öğretiminde öğretmenlerin öğretim dilinin öğrencilerin ne öğrendiklerinin önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür. Çocukların eleştirel düşünmesi üzerine yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin sorularının sınıf dilinin en önemli yönünü oluşturduğu belirlenmiştir (Taba ve ark., 1964; akt: Wolf ve ark., 1968). Bu bağlamda etkin bir eleştirel okuma için uygun bir eğitim ortamının olmasında öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde öğretmenlerin eleştirel okumaya yönelik görüşlerini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Tosun, 2014). Eğitim sistemlerinin dinamik yapısı göz önünde bulundurulduğunda mevcut durumu ortaya koymak için güncel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ancak literatürde bu amaçla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- Türkçe öğretmenlerine göre eleştirel bir okuyucuda hangi özellikler bulunmalıdır?
- Türkçe Öğretim Programını eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından Türkçe öğretmenleri nasıl değerlendirmektedir?
- Türkçe Öğretim Programının destekleyici kaynaklarını (örneğin ders kitabı) eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından Türkçe öğretmenleri nasıl değerlendirmektedir?
- Türkçe öğretmenleri, derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıyor mu? Varsa bunlar nelerdir?

- Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinebiliyorlar mı?
- Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma ile ilgili etkinlikler yapıyorsa eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerekmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel betimleyici tasarım kullanılmıştır. Nitel betimleyici tasarım çalışmaları olguların, süreçlerin ya da bireylerin anlam dünyalarının, onların bakış açıları ve yaşam deneyimleri doğrultusunda keşfedilmesini ve sistematik bir biçimde betimlenerek anlaşılmasını amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Bradsaw ve ark., 2017.) Bu tasarım, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak deneyimler ya da olaylar hakkında veri toplamayı hedefler. Böylece araştırmacılar, yaşanan deneyimlere veya kültüre ilişkin doğrudan bilgilere ulaşırken teori geliştirme ya da belirli bir kültürel yapıyı derinlemesine inceleme zorunluluğu olmaksızın olguları kapsamlı bir biçimde anlamaya odaklanabilirler (Sandelowski, 2000; Villamin ve ark., 2024). Nitel betimleyici tasarım, belirli bir olgunun doğrudan ve net şekilde tanımlanması gerektiği durumlarda son derece uygundur (Turale, 2020).

Veriler, görüşme yöntemiyle edinilmiştir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu hakkında ilgili kişilerden sorular yoluyla bilgi edinme sürecidir (Büyüköztürk ve ark., 2019, s. 158). Görüşme yöntemi fikirlerin keşfedilmesi, derinlemesine bilgi sağlaması, zengin bir içeriğe ulaşmaya imkân tanınması ve hızlı geri dönüş sağlaması açısından verimli bir yöntemdir (Christensen ve ark., 2020, s.36). Görüşmenin birçok türü bulunmakla birlikte araştırmada “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme yöntemi, her katılımcıya uygulanmak üzere belirli bir sıraya göre hazırlanmış soru listesi yoluyla veri toplanması esasına dayanır. Bu özellik, görüşmecinin öznelliğini en aza indirdiği için yöntemin etkililiğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 132). Bununla birlikte görüşme, nitel betimleyici tasarım çalışmaları için güvenilir veri toplama yolu olarak kabul edilmektedir (Ayton, 2023, s. 50; Sandelowski, 2000).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 56 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olan ya da benzerlik gösteren olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitlilik doğrultusunda problemin farklı yanlarını meydana çıkartmaktır (Şahan ve Uyangör, 2021, s.126). Çeşitliliğin sağlanması için Türkçe öğretmenleri arasından farklı kurum türlerinde çalışan ve farklı kıdem derecesine sahip, özel ve kamu kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerden görüş alınmıştır. Çalışma grubunun bilgileri Tablo 1’de sunulduğu gibidir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait bulgular

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	33	58,9
	Erkek	23	41,1
Kurum	Özel	6	10,7
	Kamu	50	89,3
Kıdem Yılıınız:	0-5	12	21,4
	6-10	13	23,2

11-15	17	30,4
16-20	10	17,9
21 ve Üstü	4	7,1
Toplam	56	100

Tablo 1 incelendiğinde örneklemin %58,9'unun (33 kişi) kadın, %41,1'inin (23 kişi) erkek; %89,3'ü (50 kişi) kamu kurumunda, %10,7'si (6 kişi) ise özel kurumda çalışan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Kıdem yılları açısından katılımcıların %30,4'ünün (17 kişi) 11-15 yıl, %23,2'sinin (13 kişi) 6-10 yıl, %21,4'ünün (12 kişi) 0-5 yıl, %17,9'unun (10 kişi) 16-20 yıl ve %7,1'inin (4 kişi) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örneklem toplamda 56 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Türkçe Öğretmenleriyle Görüşme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgileri, “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formuyla öğretmenlerin cinsiyet, kıdem düzeyleri ve çalıştıkları kurum türüne ilişkin bilgileri alınmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun taslak hâli hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış, görüşler doğrultusunda görüşme formuna son hâli verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, etik kuruldan gerekli izinlerin alınmasıyla başlatılmış ve veriler, çevrim içi form ile toplanmıştır. Çevrim içi formlarla veri toplamak araştırmacıya ve katılımcıya avantajlar sunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek 'e (2018, s. 221) göre katılımcılara deşifre olmadan araştırma sürecine katılma fırsatı tanınması, etkileşimi kalıcı ve sürekli bir zemine oturtması, araştırma alanının genişletilmesi, zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, aynı zaman içinde çoklu veri elde etmeye olanak tanınması ve sözel verilerin analiz sürecinde zaman kazandırması bu yöntemin avantajlarıdır.

Verilerin Analizi

Veriler, “içerik analizi” tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi tekniğinde amaç verileri açıklayabilecek kavram, kategori ve bağlantılara ulaşmaktır (Güler ve ark., 2015, s.333). Veriler kavramsallaştırılır, belirlenen kavramlara göre düzenlenir ve son aşamadan verileri açıklayan temalar belirlenir. İçerik analizi ile veriler betimlenmeye ve açıkça verilmeyen ama verilerin içinde gizli bir biçimde bulunan gerçekler ortaya çıkartılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). İçerik analizi hacimli nitel materyali, temel tutarlılık ve anlamları tespit etmek üzere bir nitel veriye indirgeme girişimi olarak ifade edilir (Patton, 2018, s. 453). Verilerin analizi Yıldırım ve Şimşek 'in (2018) sunduğu veriyi kodlama, temalar oluşturma, kod ve temaları düzenleme ve bulguları belirleme ve yorumlama adımları takip edilerek yapılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların görüşleri gerekçeleri doğrultusunda kategorilendirilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve kategorilerin içerdiği kodlar belirlenerek tablolar oluşturulmuştur. Bu işlem, eş zamanlı olarak bir uzman tarafından yapılmış ve sonuçların tutarlılığı karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının 9 maddelik taslak hâli hazırlandıktan sonra üniversitede çalışan 3 alan uzmanından dil ve ifade uygunluğu ile kapsam geçerliği açısından görüş alınmıştır. Görüşlerin alınma sürecinde uzmanlar detaylı bir açıklama sunmuştur. Görüşme sorularının 4 tanesinde soruların uygunluğuna ilişkin tam bir görüş birliği olduğu görülmüştür. Taslak görüşme

formundan üç alan uzmanının da görüşleri doğrultusunda araştırmacının amacına uygun görülmeyen 2 madde çıkartılmış, uzmanların önerileri doğrultusunda 3 madde ifade ve soru sorma biçimi açısından yeniden düzenlenmiş ve uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda veri toplama aracının son hâli oluşturulmuştur.

Araştırma verileri eş zamanlı olarak bir uzman tarafından daha analiz edilmiş ve sonuçların tutarlılığı karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir. Uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uyum, %92 olarak tespit edilmiştir. Bu uyum veri toplama aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Karar Tarihi= 29.05.2024

Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-368525

Bulgular

Veriler, katılımcıların görüşleri doğrultusunda kategorilere ayrılmış ve katılımcıların görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla özetlenmiştir. Kategorilerin belirlenme sürecinde verilerin sistematik bir analizine dayalı olarak kademeli bir yaklaşım benimsenmiştir. Öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen ham veriler dikkatlice incelenmiş ve bu verilerden anlamlı ifadeler, cümle veya paragraf düzeyinde belirlenmiştir. Bu ifadeler, içeriklerine göre gruplandırılarak her birini temsil eden kodlar geliştirilmiştir. Kodlama sürecinde benzer anlam ve bağlamda yer alan kodlar bir araya getirilmiş ve bu gruplamalar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin tutarlılığını artırmak amacıyla sürekli bir karşılaştırmalı analiz yürütülmüştür. Son olarak belirlenen kategoriler üzerinde yeniden değerlendirme yapılarak her bir kategorinin araştırmacının genel amacı ve alt problemleriyle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir.

Eleştirel Bir Okurun Taşınması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine eleştirel bir okurda bulunması gerektiğini düşündükleri özelliklerin neler olduğu sorulmuş, cevaplar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Eleştirel Okurun Özellikleri

Kategori	Kod	F
Eleştirel Düşünme ve Sorgulama	Sorgulama (Ö2-Ö8-Ö10-Ö12-Ö13-Ö14-Ö25-Ö26-Ö29-Ö31-Ö39-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46)	16
	Soru Sorma (Ö4-Ö5-Ö14-Ö42-Ö52)	5
	Bilgiyi Olduğu Gibi Kabul Etmeme (Ö6-Ö31-Ö38-Ö42-Ö45)	5
	Araştırma-İnceleme (Ö5-Ö25-Ö44-Ö49-Ö51)	5
	Merak (Ö13-Ö14-Ö26)	3
	İrdeleme (Ö12-Ö45)	2
	Çıkarım Yapma (Ö14-Ö55)	2
	Niçin Okuyorum? (Ö35)	1
	Okunanı İdrak Etme Yeteneği (Ö35)	1
	Görünmeyeni Görmek (Ö55)	1
	Metinler Arası İlişki Kurma (Ö55)	1
	Tek Kaynaktan Beslenmeme (Ö53)	1

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri

	Yazarın Hata Yapma Olasılığı (Ö6)	1
	Şüpheli Olma (Ö13)	1
Nesnellik ve Tarafsızlık	Tarafsızlık (Ö3-Ö12-Ö16-Ö17-Ö19-Ö22-Ö24-Ö36-Ö56)	9
	Objektiflik (Ö13-Ö39-Ö49)	3
	Nesnel (Ö16-Ö36)	2
	Önyargısız Olma (Ö19-Ö29)	2
	Adil Olma (Ö56)	1
	Beklentisiz Olma (Ö12)	1
	Kişisel Yaşantıyı Ön Planda Tutmama (Ö20)	1
Bilgili Olma ve Kültürel Donanım	Kültürel Donanım-Geniş Bilgi (Ö16-Ö22-Ö23-Ö32-Ö50)	5
	Farklı Açılardan Bakabilme (Ö6-Ö8-Ö40-Ö43-Ö53)	5
	Alan Bilgisi (Ö11-Ö32-Ö37)	3
	Dil Becerisi-Kelime Bilgisi (Ö1-Ö15)	2
	Geniş Ufuklu Olma (Ö29-Ö41)	2
	Farklı Fikirlerle Açık Olma (Ö21-Ö53)	2
	Ön Bilgilerle İlişki Kurma (Ö55)	1
	Farklı Tür Eserler Okumak (Ö2)	1
Analitik Beceriler	Analiz Etme (Ö1-Ö17-Ö18-Ö26-Ö27-Ö37-Ö42-Ö47)	8
	Muhakeme Gücü (Ö9-Ö28-Ö51-Ö55)	4
	Değerlendirme (Ö6-Ö7-Ö18)	3
	Karşılaştırma (Ö14-Ö48)	2
	Sentez (Ö27)	1
	Akıl Süzgecinden Geçirme (Ö35)	1
	Yazarı Alma (Ö20)	1
Okuma Disiplini ve Alışkanlıkları	Dikkatli Olma (Ö4-Ö5-Ö23-Ö26-Ö33)	5
	Yorum Yapma (Ö6-Ö8-Ö46)	3
	Okuma Materyalinde Seçici Olma (Ö34)	1
	Okuma Alışkanlığı (Ö28)	1
	İyi Okur Olma (Ö34)	1
	Güçlü Gözlem Yeteneği (Ö23)	1
Duyuşsal ve Kişisel Özellikler	Empati (Ö9-Ö30-Ö51-Ö54)	4
	Sabır, Hoşgörü (Ö7)	1
	Heyecan (Ö51)	1
	Zeki, Özgüvenli (Ö33)	1
	Sağduyu (Ö13)	1

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerine göre eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler eleştirel düşünme ve sorgulama, nesnellik ve tarafsızlık, bilgili olma ve kültürel donanım, analitik beceriler, okuma disiplini ve alışkanlıkları ve duyuşsal ve kişisel özellikler olmak üzere altı kategoride birleştirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde "eleştirel düşünme ve sorgulama" (f=45) kategorisinin katılımcıların en çok vurguladığı alan olduğu görülmektedir. Bilgi ve kültürel donanım (f=21), analitik beceriler (f=20) ve nesnellik ve tarafsızlık (f=19) kategorileri katılımcılar tarafından yakın düzeylerde ifade edilirken okuma disiplini ve alışkanlıkları (f=12) ile duyuşsal ve kişisel özellikler (f=8) kategorileri katılımcılar tarafından daha az değinilen kategorileri oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme ve sorgulama kategorisinde "sorgulama" kodu 16 kez belirtilerek bu kategori içinde en sık vurgulanan özellik olmuştur. "Soru sorma" (f=5), "bilgiyi olduğu gibi kabul etmeme" (f=5) ve "araştırma-inceleme" (F=5) de bu kategori içinde öne çıkan diğer kodlardır. Eleştirel düşünme ve sorgulama kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler, birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"Araştırmacı ve sorgulayıcı olmalıdır." (Ö25)

"Sorgulayıcı olmalı, bilgiyi olduğu gibi kabul etmemeli" (Ö31)

"Verilen metni olduğu gibi kabul etmeyen, okuduklarını irdeleyen ve çeşitli argümanlarla genel geçer yönlerini sorgulamalıdır." (Ö45)

Bilgili olma ve kültürel donanım kategorisinde "kültürel donanım-geniş bilgi" (f=5), "farklı açılardan bakabilme" (f=5) ve alan bilgisi (f=3) en sık belirtilen özellikler olmuştur. Bilgi ve kültürel donanım kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"Eleştiri yapacağı konuda, alanda doyurucu bilgisi olmalıdır." (Ö11)

"İyi bir dikkat, güçlü bir gözlem yeteneği, kültürel birikim ve donanım." (Ö23)

"Farklı açılardan bakabilmeli, bilgiyi tek kaynaktan aramamalı, farklı fikirlere açık olmalıdır" (Ö53)

Analitik beceriler kategorisinde "analiz etme" (f=8) kodu öne çıkarken "muhakeme gücü" (f=4) ve "değerlendirme" (f=3) diğer yaygın kodlar olmuştur.

"Analiz yapabilmeli, verileri karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmelidir" (Ö18)

"Eleştirel bir okuyucu metinde verileni olduğu gibi almayıp hem içerik hem karakter analizlerini yaparken sorgulayıcı hareket etmeli, sorular sorarak derin bir okuma yapmalıdır..." (Ö42)

"Eleştirel bir okuyucuda okuduklarını muhakeme etme becerisi yüksek olmalı." (Ö55)

Nesnellik ve tarafsızlık kategorisinde "tarafsızlık" kodu 9 kez tekrarlanmış ve bu kategori içindeki en yaygın özellik olarak öne çıkmıştır. Bunu "objektiflik" (f=3), "nesnel olma" (f=2) ve "önyargısız olma" (f=2) kodları takip etmiştir. Nesnellik ve tarafsızlık kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler, birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"...Önyargılı olmamalıdır." (Ö29)

"Nesnel bakış açısı ve ideolojilerden bağımsız düşünebilme becerisi olmalıdır." (Ö36)

"Tarafsız ve adil olmalıdır." (Ö56)

Okuma disiplini ve alışkanlıkları kategorisinde "dikkatli olma" (f=5) ve "yorum yapma" (f=3) kodları en sık belirtilen özellikler arasında yer almıştır. Okuma disiplini ve alışkanlıkları kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"...Yorum yeteneği olmalı." (Ö6)

"İyi bir dikkat, güçlü bir gözlem yeteneği, kültürel birikim ve donanım." (Ö23)

"Düzenli okuma alışkanlığı olmalıdır." (Ö28)

Duyuşsal ve kişisel özellikler kategorisinde en sık belirtilen özellik "empati"dir. 4 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. "Sabır ve hoşgörü", "heyecan", "zeki ve özgüvenli olma", "sağduyu" (Ö13) kodları ise birer kez dile getirilmiştir. Duyuşsal ve kişisel özellikler kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"Nesnel değerlendirme yapabilen, sabırlı, hoşgörülü." (Ö7)

"Empati yeteneği gelişmiş olmalıdır." (Ö30)

"Zeki, özgüvenli ve dikkatli olmalıdır." (Ö33)

Türkçe Öğretim Programının Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine mevcut Türkçe Öğretim Programını eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve cevaplar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Türkçe Öğretim Programının Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyi

Kategoriler	Kodlar	f
Yeterli	Yeterli (Ö3-Ö12-Ö15-Ö21-Ö37)	5
	Program yeterli, uygulamalar yetersiz (Ö39-Ö42-Ö43-Ö55)	4
Kısmen	Kazanımlar kısmen hizmet etmektedir (Ö25-Ö26-Ö32-Ö51)	4
Yeterli	Kitaptaki bazı metinler hizmet etmektedir (Ö16)	1
Yetersiz	Yetersiz (Ö1-Ö4-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö13-Ö17-Ö18-Ö19-Ö22-Ö24-Ö27-Ö29-Ö31-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö38-Ö40-Ö44-Ö46-Ö47-Ö49-Ö50-Ö52-Ö53-Ö54-Ö56)	30
	Ezber odaklı (Ö11-Ö14-Ö23)	3
	Etkinlikler birbirini tekrarlıyor(Ö5-Ö41)	2

	Okuma etkinlikleri yetersiz (Ö2-Ö7)	2
	Programda okuduğunu anlama ön planda (Ö45)	1
	Sınav odaklı (Ö28)	1
Diğer	Uygulamadaki eğitim yaklaşımı yoğun (Ö20)	1
	Ders kitapları yetersiz (Ö30)	1
	Eğitim programlarının doğası gereği mümkün değil (Ö48)	1
	Toplam	56

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mevcut Türkçe Öğretim Programının eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik görüşleri yeterli (f=9), kısmen yeterli (f=5), yetersiz (f=38) ve diğer (f=3) olmak üzere 4 kategoriye ayrılmaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde eleştirel okuma becerilerini kazandırmada Türkçe öğretim programının “yetersiz” kaldığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Programın eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını düşünen öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=29) programın sadece yetersiz kaldığını ifade ederken bazı öğretmenler gerekçe olarak programın ezber odaklı olduğunu (f=3), etkinliklerin birbirini tekrarladığını (f=2), okumaya yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığını (f=2) ifade etmiştir. 1 öğretmen programın sınav odaklı olduğu için eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını ifade ederken 1 öğretmen de gerekçe olarak okuduğunu anlamanın ön planda tutulduğunu göstermektedir. Programın yetersiz olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Yetersiz buluyorum, okuma becerisinden çok etkinlik odaklı ve sınav sistemine göre uyarlanmış. Bu sistem sürekli test çözmesi gereken ama okuma alışkanlığı kazanamamış öğrenci profiline hizmet ediyor.” (Ö28)

“Mevcut Türkçe öğretim programı daha çok okuduğunu anlama etkinliklerine yöneliktir. Eleştirel okuma geri planda kalmaktadır.” (Ö45)

“Mevcut program, eleştirmeye değil ezberlemeye dayalı olduğu için bu konuda temel eksikliği var. Programın böyle bir “niyeti” yok.” (Ö11)

Araştırmada eleştirel okuma becerilerini kazandırmada Türkçe öğretim programının “yetersiz” kaldığı görüşü ağırlıklı olarak vurgulanırken programın bu beceriyi kazandırma da “yeterli” olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Programın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin bir kısmı sadece yeterli olduğunu (f=5) belirtirken bir kısmı (f=4) da programın yeterli olduğunu ancak programın uygulanmasında eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Programın yeterli olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Program öğrenciye gereken eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde, öğrencilerin yorumlamasını sağlayacak ve analizler yaparak tarafsız bir şekilde değerlendirmesini sağlayacak olanağı sağlıyor.” (Ö3)

“Uygulayıcılara eleştirel okuma becerisi kazandırmak üzere alan sağladığını düşünüyorum. Haftalık ders saati sayısının yeterli olması nedeniyle bu amaca hizmet eden etkinlikler düzenlemeye olanak sağlayabilir.” (Ö12)

“Türkçe Öğretim Programı’nda “kazanım” olarak eleştirel okuma becerileri bulunmakla birlikte uygulama aşamasında önemli eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Bu durum okullara, öğretmen yeterliliklerine göre çok değişkenlik gösterebilir. Okulların ya da öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere erken yaştan itibaren kazandırmayı amaç edinmesi gerekir. Öğrenciler için yapılan okuma ve metin çözümleme çalışmalarında bu beceriyi destekleyici sorularla karşılaşmaları gerekir.” (Ö55)

Eleştirel okuma becerilerini kazandırmak için Türkçe öğretim programının “kısmen yeterli” olduğu görüşü de araştırmada az da olsa ifade edilmiştir. Programın kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin bir kısmı programda eleştirel okumaya yönelik kazanımların olduğunu ancak yeterli olmadığını (f=4) belirtirken 1 öğretmen de kitaplardaki bazı metinlerin eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik olduğunu ifade etmektedir Programın kısmen yeterli olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Programda eleştirel okuma becerisiyle ilgili bazı amaç ve kazanımlar yer verilse de yeterli değildir.” (Ö26)

“Yer yer kazanımlarda karşımıza çıksa da tüm program baz alındığında yeterli değil maalesef...” (Ö51)

Araştırmancının bu sorusuna yönelik bazı öğretmen görüşlerine (f=3), oluşturulan kategorilere dahil edilemediği ve ayrı bir kategoride de buluşturulmadığı için “diğer” başlığı altında yer verilmiştir. 1 öğretmen, programın var oluşu gereği öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandıramayacağını ifade ederken 1 öğretmen de bu soruda eğitim anlayışına yönelik görüş bildirmiştir. 1 öğretmen ise bu soruda ders kitaplarına yönelik görüşlerini açıklamıştır. “Diğer” başlığında yer alan öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Yapılandırmacı yaklaşımda her şeyi yetiştirmek çok zor, bazen bazı etkinlikleri elemek zorunda kalabiliyorum. Çocuklara çok faydalı aslında ama eksik kalan kısımlar var.” (Ö20)

“Açıkçası ders kitaplarını hiç beğenmiyorum” (Ö30)

“Eleştiri, mevcut olanı reddedebilme olanağıdır. Müfredatlar buna kapalıdır.” (Ö48)

Türkçe Öğretim Programını Destekleyici Kaynakların Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine programı destekleyici kaynak olan ders kitaplarını eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından nasıl değerlendirdikleri sorulmuş, cevaplar Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyi

Kategoriler	Kodlar	f
Yeterli	Yeterli (Ö3-Ö37)	2
Kısmen Yeterli	Kısmen yeterli (Ö13-Ö22-Ö25-Ö26-Ö51)	5
Yetersiz	Türkçe ders kitapları genel olarak yetersiz (Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö18-Ö19-Ö21-Ö24-Ö27-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö35-Ö36-Ö38-Ö39-Ö41-Ö42-Ö44-Ö46-Ö47-Ö49-Ö50-Ö52-Ö54-Ö55-Ö56)	33
	Metinler nitelikli değil (Ö14-Ö16-Ö17-Ö28-Ö34-Ö43-Ö40-Ö45-Ö53)	9
	Etkinlikler nitelikli değil (Ö5-Ö12-Ö15-Ö16-Ö17-Ö23)	6
	Kitaplar çağın gerisinde (Ö11)	1
	Toplam	56

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin programı destekleyici ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik görüşleri yeterli (f=2), kısmen yeterli (f=5) ve yetersiz (f=48) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmaktadır.

Araştırmada ders kitaplarının öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandırmada “yetersiz” olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını düşünen öğretmenlerin büyük bir bölümü ders kitaplarının genel olarak yetersiz kaldığını (f=33), bir bölümü ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel okumaya hizmet etmediğini (f=9) ve bir bölümü de kitaplardaki etkinliklerin (f=6) eleştirel okumaya hizmet etmek için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. 1 öğretmen ise ders kitaplarının çağın gerisinde kaldığı için eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya hizmet etmediğini belirtmiştir. Ders kitaplarının yetersiz olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Yeterli bulmuyorum. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazandırılması açısından ders kitapları zengin içeriğe sahip değil.” (Ö8)

“Mevcut kitaplar, 30 yıl önceki kitaplardan felsefe olarak farklı değil hatta kafa yapısı olarak daha geride bile sayılabilir.” (Ö11)

“Kullanılan kaynaklar eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kitaplara eleştirel okumayı destekleyecek metinler ve etkinlikler eklenmeli” (Ö17)

Araştırmada ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yeterli ve kısmen yeterli olduğu görüşünün de az da olsa ifade edildiği görülmektedir. Ders kitaplarının kısmen yeterli ve kısmen yeterli olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

Ders kitabı bu becerinin kazandırılması için iyi hazırlanmış içerisindeki etkinliklerle öğrenci yorumlama yapabiliyor.” (Ö3)

“Ders kitabındaki etkinliklerde eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiş ama bu etkinliklerde sorulan sorular yüzeysel ve tekrarlayabiliyor. Daha derinlemesine ve çok yönlü sorular sorulabilirdi ve metinler de daha dikkat çekici olabilir” (Ö26)

“Bazı etkinliklerde karşımıza çıkıyor ama bu beceriyi kazandırmak için daha fazlasına ihtiyaç var gibi...” (Ö51)

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Eleştirel Okuma Etkinlikleri Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlikler yapıp yapmadıkları sorulmuş, cevaplar Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Türkçe Derslerinde Eleştirel Okumaya Yönelik Ek Etkinlik Yapılma Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Evet	Eleştirel düşünmeye yönlendirecek soru ve etkinliklerle (Ö4-Ö12-Ö14-Ö18-Ö21-Ö32-Ö34-Ö35-Ö37-Ö41-Ö44-Ö46-Ö51-Ö55)	14
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerle (Ö6-Ö7-Ö9-Ö22-Ö24-Ö40-Ö43-Ö47-Ö48)	9
	Ek metinlerle (Ö11-Ö15-Ö25-Ö26-Ö42)	5
	Seçmeli derslerde (Ö8-Ö28)	2
	Ödevlerle (Ö13)	1
	Yapıyorum (Ö54)	1
Kısmen	Kısmen yapıyorum (Ö27-Ö45)	2
Hayır	Yapmıyorum (Ö1-Ö3-Ö5-Ö10-Ö16-Ö19-Ö20-Ö33-Ö36-Ö39-Ö49-Ö50-Ö52-Ö53)	14
	Programı yetiştirme kaygısından dolayı (Ö2-Ö29-Ö31-Ö38-Ö56)	5
	Derslerin sınav odaklı planlanmasından dolayı (Ö23-Ö30)	2
	Sınıfların kalabalık olmasından dolayı (Ö17)	1
	Toplam	56

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıp yapmadıklarına yönelik görüşlerinin evet (f=32), kısmen (f=2) ve hayır (22) olmak üzere 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Araştırmada Türkçe derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıldığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar soru ve etkinliklerle (f=14), farklı öğretim yöntem/teknikleriyle (f=9) ve ek metinler yoluyla (f=5) öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmaya çalıştığını ifade etmektedir. Eleştirel okuma becerilerini kazandırmak için seçmeli dersleri (f=2) ve ödevleri (f=1) araç olarak kullandığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. 1 öğretmen ise açıklama yapmadan sadece eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik yaptığı yönünde görüş bildirmiştir. Derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yaptığını belirten öğretmen görüşlerinden bazıları birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Evet yapıyorum. Sınıfa eleştirel okumaya uygun bir metin getiriyorum ve çocuklardan bu metindeki bilgileri sorgulamalarını istiyorum. Verdiğim metni güvenilir kaynaklardan araştırmalarını da sağlıyorum.” (Ö25)

“Görsellerin ağırlıkta olduğu sürükleyici ve merak uyandırıcı kısa bir metinle öğrencilerin dikkatini çekerek hem eleştirel düşünmelerini sağlamaya hem de eleştirel okuma becerisi kazanmalarına yönelik çalışmalar yapıyorum. Öğrenciler için de keyifli oluyor.” (Ö26)

“Bir metin veya konu üzerinden beyin fırtınası tekniği ile çocuklara çok yönlü düşünme fırsatı tanımaya çalışıyorum. Kendi ve arkadaşlarının fikirlerini sorgulamalarına destek oluyorum.” (Ö40)

Türkçe derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapılmadığı görüşü de araştırmada öne çıkan diğer kategoriye oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (f=14) açıklama yapmadan ek etkinlik yapmadığını belirtirken bir bölümü mevcut programı yetiştirme kaygısı taşıdığı için zaman ayıramadığını (f=5) ve bir bölümü de derslerin sınav odaklı planlanmasından kaynaklı (f=2) ek etkinlik yapmadığını belirtmiştir. 1 öğretmen de ek etkinlik yapmadığını ve gerekçe olarak sınıfların kalabalık olduğunu belirtmiştir. Ek etkinlik yapmadığını belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Konuları yetiştirme kaygısı ek etkinliklere engel oluyor. Yeterince üzerinde duramıyorum.” (Ö2)

“Sınıflarım çok kalabalık olduğu için eleştirel okumaya zaman ayıramıyorum” (Ö17)

“Müfredatı yetiştirmeye, öğrencileri sınavlara yetiştirmeye odaklanırken buna pek zaman ayıramıyorum. Kaldı ki öğrenciler de Türkçe dersi özelinde buna pek müsait değiller.” (Ö29)

“Yeni sistemle birlikte buna vakit kalmıyor. Dinleme konuşma ders sınavı belirli gün ve haftalar programları dilimizin zenginlikleri projesi vs. vakit ayırmak çok zor.” (Ö38)

Türkçe derslerinde eleştirel okumaya yönelik kısmen ek etkinlik yapıldığı görüşünün de az da olsa araştırmada yer aldığı görülmektedir. Kısmen ek etkinlik yaptığını belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarmıştır:

“Okudukları kitaplar ve metinler üzerinden az da olsa eleştirel okuma etkinlikleri yapıyorum.” (Ö45)

Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuma Becerilerini Kazanıp Kazanmadıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini kazanıp kazanmadıkları sorulmuş, cevaplar Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuma Becerilerini Kazanma Durumları

Kategoriler	Kodlar	f
Evet	Ediniyorlar (Ö3-Ö24-Ö49)	3
	Ediniyorlar ancak kalıcı olmayabilir (Ö25)	1
Kısmen	Kısmen ediniyorlar (Ö4-Ö9-Ö15-Ö18-Ö20-Ö22-Ö27-Ö30-Ö38-Ö42-Ö43-Ö46-Ö53-Ö56)	14
	Öğrenci ilgi ve seviyesi belirleyici (Ö8-Ö37-Ö38-Ö41)	4
	Okuma alışkanlığı belirleyici (Ö31-Ö35)	2
	Ek etkinlikler belirleyici (Ö26)	1
	Öğretmenin yeteneği belirleyici (Ö41)	1
	Okulların amacı belirleyici (Ö55)	1
Hayır	Edinmiyorlar (Ö1-Ö5-Ö10-Ö11-Ö16-Ö19-Ö21-Ö23-Ö29-Ö32-Ö34-Ö36-Ö39-Ö40-Ö44-Ö45-Ö47-Ö50-Ö52-Ö54)	20
	Program yetersiz (Ö6-Ö13-Ö14-Ö51)	4
	Türkçe dersi tek başına yeterli değil (Ö2-Ö7-Ö48)	3
	Eğitim sistemi uygun değil (Ö17)	1
	Öğrencilerin hazırbulunuşlukları yeterli değil (Ö8)	1
	Toplam	56

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma becerilini kazanıp kazanmadıklarına yönelik görüşlerinin evet (f=4), kısmen (f=23), hayır (f=29) şeklinde 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmadığı görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=20) belirli bir gerekçe göstermeden öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini kazanmadıklarını ifade ederken bazı öğretmenler bu durumu programın yetersizliği (f=4), sadece Türkçe dersiyle mümkün olmadığı (f=3), eğitim sisteminin uygun olmadığı (f=1) ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığı (f=1) gibi gerekçelere dayandırmışlardır. Öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini kazanmadıklarını belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Türkçe dersi bu konuda çok yetersizdir. Diğer öğretmenlerin de bu konuda özellikle okuma alışkanlığını kazandırma konusunda hassas davranması önemlidir.” (Ö2)

“Etkinlikler yetersiz olduğu için tam edinmiyorlar.” (Ö13)

“Hayır çünkü sistem beceri kazandırmaya değil sınava hazırlamaya mecbur bırakıyor” (Ö17)

Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerinin kısmen kazandırılabilirdiği görüşü de araştırmada ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (f=14) açıklama yapmadan sadece kısmen yönünde görüşlerini ifade ederken bir bölümü de öğrencilerin ilgi ve seviyesi (f=4), öğrencilerin okuma alışkanlıkları (f=2), sınıf içi ek etkinlikler (f=1), öğretmenin yeteneği (f=1) ve okulların amacının (f=1) öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini edinmede belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini kısmen edindiğini belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Ders kitabındaki etkinlikler çok kısıtlı olduğu için kısmen edinebiliyorlar, ek çalışmalarla daha iyi sonuçlara ulaşabiliyor.” (Ö26)

“Derse ilgili öğrenciler belirli düzeyde edinebiliyorlar. İlgisiz öğrenciler edinmiyorlar.” (Ö33)

“Hepsi olmasa da edinen öğrenciler oluyor. Bu daha çok okuma alışkanlığına bağlı.” (Ö35)

“Öğretmenin yeteneğine ve öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre değişir.” (Ö41)

Araştırmada Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılabilirdiği görüşü de araştırmada az da olsa vurgulanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (f=3) açıklama yapmadan doğrudan kazandıklarını belirtirken 1 katılımcı, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini edindiklerini ama bunun kalıcı olmayabileceğini ifade etmektedir.

Eleştirel Okuma Öğretiminde Türkçe Öğretmenlerinin Sorun Yaşayıp Yaşamadıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar olup olmadığı sorulmuş, cevaplar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Eleştirel Okuma Öğretiminde Sorunlarla Karşılaşma Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Var	Öğrencilerin bilişsel düzeyinden kaynaklı sorunlar (Ö1-Ö2-Ö5-Ö8-Ö12-Ö15-Ö16-Ö17-Ö20-Ö21-Ö24-Ö26-Ö29-Ö39-Ö40-Ö41-Ö46-Ö49-Ö53-Ö56)	20
	Öğrencilerin duyuşsal düzeyinden kaynaklı sorunlar (Ö3-Ö7-Ö9-Ö13-Ö29-Ö33-Ö34-Ö35-Ö37)	9
	Ders materyallerinin niteliğinden kaynaklı sorunlar (Ö4-Ö11-Ö18-Ö22-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö52)	9
	Öğretim programından kaynaklı sorunlar (Ö6-Ö18-Ö19-Ö27-Ö29-Ö36-Ö43-Ö47)	8
	Materyal eksikliği (Ö28-Ö29-Ö35-Ö54)	4
	Zaman yetersizliği (Ö14-Ö29-Ö51)	3
	Sınıfların kalabalık olması (Ö25-Ö42-Ö51)	3
	Merkezi sınavın varlığından kaynaklı sorunlar (Ö14-Ö29-Ö55)	3
	Velilerden kaynaklı (Ö28-Ö35)	2

	Yönetim anlayışından kaynaklı sorunlar (Ö44-Ö48)	2
	Çevre baskısı (Ö32)	1
Yok	Yok (Ö10-Ö50)	2
Diğer	Tecrübe edilmemesi (Ö23)	1

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin var (f=64), yok (f=2) ve diğer (f=1) şeklinde 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Eleştirel okuma öğretiminde sorunlarla karşılaşıldığı görüşünün araştırmada ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler; eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak öğrencilerin bilişsel düzeyi (f=20), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (f=9), ders materyallerinin niteliği (f= 9), öğretim programı (f=8), materyal eksikliği (f=4), zaman yetersizliği (f=39, sınıfların kalabalık olması (f=3), merkezi sınavın varlığı (f=3), yönetim anlayışı (f=2), veliler (f=2) ve çevre baskısını (f=1) göstermişlerdir. Eleştirel okuma öğretiminde sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmen görüşlerinden bazıları birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Zamanın yetersizliği olabilir. Neticede yetiştirilmesi gereken bir müfredat var. Sınav da bu stresi artırıyor.” (Ö14)

“Eğitim programlarının daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde olması eleştirel okumayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel okumaya uygun olmaması sorun oluşturmaktadır.” (Ö18)

“Öğrencilerin geneli konuşmak istemiyor. Bu yüzden eleştirel okumayı ne derece anladıklarını anlamak da güç. Bunun sebebi de ders kitabının ilgi çekici olmaması, öğrenciye ya da öğretmene bağlı faktörler de olabilir.” (Ö33)

“Sınıf mevcutlarının fazla oluşu etkinliklerin çeşitlenmesi ve uygulanabilirliğini güçleştiriyor.” (Ö42)

Eleştirel okumanın öğretiminde herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı görüşünün araştırmada çok az ifade edildiği görülmektedir. 1 katılımcı da eleştirel okuma öğretimi yapmadığı için bu konu da deneyimi olmadığını ifade etmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimi Konusundaki Önerilerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için önerileri sorulmuş, cevaplar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerde Eleştirel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Öneriler

Kategoriler	Kodlar	f
Eğitim programı	Ders kitapları (ders kitaplarının niteliği artmalı, ilgi çekici etkinlikler artırılmalı, düzeye uygun metinler kullanılmalı) (Ö5- Ö7-Ö22-Ö30- Ö33-Ö42-Ö43-Ö47-Ö51-Ö55)	10
	Türkçe öğretim programında eleştirel okumaya daha fazla yer verilmeli (Ö11-Ö15-Ö16-Ö18-Ö25-Ö45-Ö51)	7
	Müstakil eleştirel okuma dersi oluşturulmalı (Ö13-Ö14-Ö15-Ö29-Ö52-Ö54)	6
	Öğretim yöntem ve teknikleri zenginleştirilmeli (Ö9-Ö31-Ö40-Ö41-Ö43)	5
	Eğitim politikası (Öğrenciler özgür yetiştirilmeli, akla dayalı eğitim anlayışı benimsenmeli, sınav kaygısı kaldırılmalı) (Ö6-Ö29-Ö48-Ö50)	4
	Tüm öğretim programlarında eleştirel okumaya yer verilmeli (Ö28-Ö32)	
	Türkçe dersi iş yükü azaltılmalı (Ö38-Ö53)	2
	Programlarda ortak dil kullanılmalı (Ö10)	2
	Türkçenin önemi benimsetilmeli (Ö49)	1
		1

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri

Öğrenci	Eleştirel düşünme (Ö4-Ö12-Ö17-Ö18-Ö21-Ö32-Ö43-Ö46)	8
Hazırbulunuşluğu	Okuma alışkanlığı (Ö8-Ö17-Ö20-Ö23-Ö27-Ö35-Ö37)	7
	Okuma becerileri (Ö23-Ö34-Ö36-Ö39-Ö56)	5
Kitap Kaynağı	Evde ve okullarda kitap sayısı artırılmalı (Ö28-Ö30-Ö35)	3
	Farklı görüşlerden kitaplar okutulmalı(Ö19)	1
Sınıf koşulları	Sınıf mevcutları düşürülmeli (Ö25-Ö33)	2
	Demokratik sınıf ortamı oluşturulmalı (Ö3)	1
Veli	Veliler sürece dahil edilmeli ve bilinçlendirilmeli (Ö28)	1

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine ilişkin önerilerinin eğitim programı (f=35), öğrenci hazırbulunuşluğu (f=20), kitap kaynağı (f=4), sınıf koşulları (f=3), ve veli (f=1) şeklinde 5 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcıların önerilerinin ağırlıklı olarak eğitim programına yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcılar; ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandıracak şekilde hazırlanması (f=10), Türkçe öğretim programında eleştirel okumaya daha fazla yer verilmesi (f=7), müstakil bir eleştirel okuma dersi olması (f=6), öğretme süreçlerinde etkili öğretim yöntem/tekniklere yer verilmesi (f=5), eğitim politikasında düzenleme yapılması (f=4), tüm öğretim programlarında eleştirel okumaya yer verilmesi (f=2), Türkçe dersinin iş yükünün azaltılması (f=2), öğretim programlarında ortak bir dilin kullanılması (f=1) ve Türkçenin öneminin benimsenmesi gerektiğini (f=1) ifade etmektedirler. Eğitim programına yönelik öneri sunan bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Öğretim programının içinde etkili etkinliklerle desteklenebilir ya da seçmeli ders olarak dahil edilebilir.” (Ö15)

“Eleştirel okumayı geliştirecek etkinliklere ders programında daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin sadece verilenlerden üzerinden değil çok yönlü değerlendirilmeler yapabilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca metinler karşılaştırılmalı olarak ele alınmalıdır.” (Ö18)

“Öncelikle Türkçe öğretim programında eleştirel okumaya daha çok yer verilmelidir ve ders kitaplarında çok yer almalıdır.” (Ö45)

“Program da daha güçlü bir şekilde yer almalı. Daha ilgi çekici etkinliklerle öğrencinin tüm okuma süreçlerine yedirilmeli.” (Ö51)

“Öncelikle doğru yöntemlerle nitelikli metinler ve eserlerle öğrenciler karşılaşmalı. Bunları okuma ve yorumlama aşamasında çıkarım yapmaya yönelik üst düzey düşünce becerilerini destekleyecek içerikler sunulmalı...” (Ö55)

Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna yönelik öneriler de araştırmada ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar eleştirel okuma öğretiminin yapılabilmesi için öğrencilere eleştirel düşünme becerileri (f=8), okuma alışkanlığı (f=7) ve okuma becerileri (f=5) kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna yönelik öneri sunan bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Herhangi bir metin okunurken farklı açılardan bakma becerisinin geliştirilmesi, diğerlerinin yargılarından çekinmeyecek derecede özgüvene sahip olunması, eğitimci tarafından öğrencilerin teşvik edilmesi çok önemlidir.” (Ö12)

“Her şeyden önce kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı. Kişiyi toplumdan soyutlamayarak onu toplumsal olaylardan haberdar, soran, sorgulayan, gören ve ona göre hareket eden birey olarak yetiştirmek gerekir” (Ö17)

“Öncelikle okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Öğrencilerimin çok az bir kısmı yaşına uygun okuma becerisine sahip. Ancak bu kesime eleştirel okuma becerileri verilebilir. Hasılı mevzunun köklerine önem vermek öncelikle onu geliştirmek lazımdır.” (Ö36)

Kitap kaynağı (f=4), sınıf koşulları (f=3) ve veliye (f=1) yönelik öneriler araştırmada az da olsa ifade edilmiştir. Kitap kaynağı, sınıf koşulları ve veliye yönelik öneri sunan bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Bu beceriyi uygulamada daha iyi kazandırabilmek adına sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılabilir.” (Ö25, Ö33)

“Sadece öğrencilerin değil velilerin de bu işe dahil edilmesi gerekir. Hem maddi kaynaklar bakımından okullar desteklenmeli hem de veliler bilinçlendirilmelidir...” (Ö28).

“Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalıdır, okulda ve evde yeteri kaynak sağlanmalı, veliler bu konuda destek olmalı, öğretmenler öğrencileri teşvik etmeli.” (Ö35)

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini, değerlendirmelerini ve önerilerini anlamak hedeflenmiştir. Katılımcıların yanıtları eleştirel okurda bulunması gereken özellikler, öğretim programının ve ders materyallerinin yeterliliği, öğretim sürecinde uygulanan etkinlikler, karşılaşılan güçlükler ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik öneriler doğrultusunda temalar altında analiz edilmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerine eleştirel bir okurda bulunması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Okuduklarına karşı sorgulayıcı ve nesnel bir yaklaşım içinde olma en çok değinilen özellikler olmakla birlikte bilgili ve kültür açısından donanımlı olma, analitik becerilere sahip olma, okuma disiplini ve alışkanlığı taşıma ve bazı duyuşsal ve kişisel özelliklere sahip olma eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler olarak belirtilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler konusunda genel bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle okuduklarına karşı sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemenin eleştirel okumanın temel bir unsuru olduğu fikri öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel okuma sürecinde nesnel ve tarafsız olma, bilgi ve kültürel açıdan donanımlı olma ile analitik becerilerin kullanımına dikkat çektikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları, Tosun'un (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir. Tosun'un araştırmasında öğretmenler eleştirel bir okurun “bilgili olma”sı gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmada bilgili olmanın yanı sıra ön yargılardan arınık, farklı bakış açılarına sahip, tarafsız ve meraklı olma da eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler arasında gösterilmiştir. Tosun'un çalışmasında “bilgili olma” eleştirel okuma için temel bir nitelik olarak vurgulanmışken ön yargılardan arınmışlık, farklı bakış açılarına açık olma ve meraklı bir yaklaşımın da eleştirel bir okurda bulunması gereken önemli özellikler olduğu belirtilmiştir.

Özdemir'e (1995) göre eleştirel okuma, sorgulayarak okumaktır. Sorgulama, genel olarak literatürde eleştirel okuma için kritik bir beceri olarak kabul edilmektedir (Arıcı, 2018; Aydın, 2020; Aşılıoğlu, 2008; Hall ve Piazza, 2008; McDonald, 2004; Şahin, 2019). Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde öğretmenler tarafından ifade edilen okuduklarından edindiği bilgilere şüpheyle yaklaşarak farklı kaynaklarla karşılaştırma (Collins, 1993; Kaplan ve Korkutan, 2023; Öztürk ve ark., 2014; Şahin, 2019; Tomasek, 2009), anlam oluşturma (Archila ve ark., 2024; Diman ve ark., 2020), bilgi birikimine sahip olma (Çifçi, 2006; Pardede, 2007), üst düzey bilişsel becerileri kullanma (Collins, 1993; Criscuolo, 1965; Şahin, 2019) ve düşünceler arasında bağlantı kurma (Carr, 1988 ; Epçaçan, 2012; Richards & Schmidt, 2002) da eleştirel bir okurun sahip olması gereken özellikler olarak verilmektedir.

Bulgular incelendiğinde eleştirel bir okurda bulunması gereken metinde iddiayı destekleyen kanıtları belirleme, satır aralarını okuma, çelişkileri tespit etme, olgu ve görüşleri ayırt edebilme, yazarın bakış açısını, niyetini ve tutumunu algılama ve ima ve varsayımları fark etme gibi eleştirel okuma için gerekli olan temel becerilerin vurgulanmadığı görülmektedir. Halbuki bu beceriler, eleştirel bir okumanın kritik becerileri olarak değerlendirilmektedir (Aktaş Çam, 2015; Archila ve ark., 2024; Ateş, 2013; Criscuolo, 1965; Darch ve Kameenui, 1987; Dilidüzgün ve ark., 2020; Diman ve ark., 2010; Güzel ve Özlek, 2023; Griffiths ve Davila, 2022; Kaplan ve Korkutan, 2023; Karabay, 2013; Karatay, 2018; Karadeniz, 2014; Kurland, 2000; McDonald, 2004; Öztürk ve ark., 2014; Pardede, 2007; Wallace ve Wray, 2011). Bu durum, öğretmenlerin eleştirel okuma kavramını daha genel bir çerçevede ele aldıklarını ve bu becerilerin eleştirel okumanın spesifik birer parçası olduğunun farkında olmayabileceklerini göstermektedir. Halbuki öğretmen; eğitim başlatan, sürdüren, geliştiren (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2019) ve zaman zaman rolleri değişse de öğretim sürecinde başrol olan ve öğrencilere zengin yaşantılar sağlamak konusunda en önemli kişidir (Sünbül, 1996). Bu yüzden

öğretmenin öğrenciye kazandırılması gereken beceriler konusunda tam ve doğru bilgiye sahip olması beklenmektedir.

Katılımcılara Türkçe öğretim programını eleştirel okuma açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre Türkçe öğretim programı öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde değildir. Katılımcılar bu duruma Türkçe öğretim programının ezber odaklı olması, eleştirel okumaya yönelik kazanımların yetersiz olması, okumaya yeterince yer verilmemesi, okumaya yer verildiği durumlarda da anlamanın ön planda olması ve etkinliklerin birbirini tekrar etmesini gerekçe olarak göstermişlerdir. Türkçe öğretim programını eleştirel okuma konusunda yeterli gören çok az katılımcı ise programın yeterli ancak uygulamada aksaklıkların olduğunu ifade etmişlerdir. Tosun'un (2014) araştırmasında da öğretmenler, Türkçe öğretim programının eleştirel okuma becerilerinin kazandırmaya yeterince hizmet etmediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 1-8. sınıf Türkçe öğretim programlarını eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya ne derecede hizmet ettiğini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmalar da programların eleştirel okuma becerilerini kazandırma konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akyol, 2011; Aktaş, 2021; Esem en ve Sadioğlu, 2021). Sonuçlar, mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bu durum, Türkçe öğretim programlarının eleştirel okuma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirecek içerik ve yöntemlere sahip olmadığını göstermektedir.

Katılımcılara Türkçe öğretim programını destekleyici kaynakları (ders kitaplarını) eleştirel okuma açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre programı destekleyici kaynaklar, öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde değildir. Katılımcılar tarafından ders kitaplarının genel olarak niteliksiz olması, kitaplarda yer alan metinlerin ve etkinliklerin eleştirel okumaya elverişli olmaması ve kitapların çağın gerisinde kalması bu durumun gerekçeleri olarak gösterilmektedir. Türkçe ders kitaplarını eleştirel okuma açısından inceleyen çalışmalar da araştırmanın sonucunu destekleyen bulgulara ulaşmışlardır (Esem en, 2020; Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024; Yıldırım, 2023). Tosun'un (2014) araştırmasında ise öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya kısmen hizmet ettiğini ancak etkinliklerin bu açıdan yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Türkçe derslerine ait içeriklerin nitelikli olmadığı (Erdoğan ve Gök, 2009), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tekdüze, etkinliklerin ise sıkıcı ve birbirini tekrar ettiği (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009) farklı çalışmalarda da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Alyılmaz (2010) da Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinler konusunda seçici olunmamasını Türkçe öğretiminin temel sorunlarından biri olarak göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretim programının temel araçlarından biri olan ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırma sürecindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Halbuki eleştirel okuma öğretimi için doğru metin seçiminin kritik bir husus olduğu bilinmektedir (Ateş, 2013; Çekici, 2014; Hall ve Piazza, 2008; McDonald, 2004).

Katılımcılara derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların yarıdan fazlası ek etkinliklere yer verdiğini, bunu da öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirerek ve farklı metinler kullanarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı ise derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere yer vermediğini belirtmiş; mevcut programı yetiştirme kaygısı, sistemin sınav odaklı olması ve sınıfların kalabalık olmasını bu duruma gerekçe olarak göstermişlerdir. Araştırma sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere farklı yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası, eleştirel okumayı desteklemek için ek etkinliklere yer verdiğini ve bu etkinliklerde öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirdiğini, farklı metinler kullandığını ifade etmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin mevcut sınırlamalara rağmen eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, katılımcıların önemli bir kısmının eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere yer vermemesi, bu becerinin öğretiminde karşılaşılan sistemik sorunları gözler önüne sermektedir. Türkçe öğretim programının yoğun olduğu, öğretmenlerin programı yetiştirme konusunda zaman problemi yaşadığı ve sınıfların kalabalık olmasının Türkçe dersinin öğretimi olumsuz etkilediği farklı çalışmalarda da (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Çoban, 2016; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009) öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgular, Türkçe derslerinde eleştirel okuma

becerilerinin kazandırılmasını destekleyen etkinliklerin planlanması ve uygulanması açısından öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı zorlukları ortaya koymaktadır.

Katılımcılara öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinip edinmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların çok azı öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edindiğini ifade etmiştir. Katılımcıların neredeyse yarısı öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinemediğini ifade etmiş ve bu durumu öğretim programının yetersizliği, eleştirel okuma öğretimi için Türkçe dersinin tek başına yeterli olamayacağı, eğitim sisteminin eleştirel okuma için uygun olmadığı ve öğrencilerin eleştirel okuma için yeterli bir hazırbulunuşluğa sahip olmamasıyla açıklamışlardır. Bunların yanı sıra katılımcıların önemli bir kısmı ise öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini Türkçe derslerinde kısmen kazandığını ancak bunun gerçekleşmesinde öğrencinin ilgi ve seviyesi, okuma alışkanlığı, öğretmenin yeteneği, derslerde yapılan ek etkinlikler ve okulların amacının belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı eleştirel okuma öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Katılımcılara göre öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal eksiklikleri, ders materyallerinin eksikliği ve var olanların nitelik sorun ve öğretim programının niteliği bu sorunların temel kaynağıdır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersizliği, merkezi sınavın varlığı, veli ve okul yönetiminin anlayışı ve çevre baskısı gibi unsurlar da eleştirel okumanın öğretiminde karşılaşılan engeller arasında sayılmıştır.

Tosun'un (2014) araştırmasında da öğretmenler öğrencilerin ortaokul sürecinde eleştirel okur olmadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretim programının eleştirel okuma öğretimi için yeterli olmadığı çeşitli araştırmalarla (Aktaş, 2021; Eşemen ve Sadioğlu, 2021) ortaya konmuş ve Türkçe öğretim programının genel olarak Türkçe öğretimini sağlamada yetersiz kaldığı öğretmenler tarafından farklı çalışmalarda (Çoban, 2006; Erdoğan ve Gök, 2009) da ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarının mevcut sınırlılıklarının öğretmenler tarafından bilindiği ancak eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması için programın ötesine geçilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirerek eleştirel okuma becerilerini kazandıracak uygulamalara yönelmeleri beklenmektedir. Ancak araştırmada öğretmenler, eleştirel okuma öğretiminin sadece Türkçe dersleriyle kazandırılmasının da zor olduğunu ifade etmektedirler. Aytaş (2005) da okuma becerilerinin sadece Türkçe ve Edebiyat derslerinin sorumluluğuna bırakılmasını önemli bir sorun olarak ifade etmektedir.

Eleştirel okuma için bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak belirli bir düzeyde olması beklenmektedir (Güzel ve Özlek, 2023). Araştırmada öğretmenler tarafından eleştirel okumanın öğretiminde karşılaşılan engeller arasında en çok vurgulanan faktörün öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğa sahip olmamaları olduğu görülmektedir. Tosun'un (2014) araştırmasında öğrencilerin kendini ifade etme becerisinden yoksun ve ön yargılara sahip olmaları eleştirel okuma öğretiminin engelleri arasında görülmektedir. Bu da eleştirel okuma öğretiminin gerçekleşmesi için olması gereken temel bir unsurdan yoksun olduğunu göstermektedir. Erdoğan ve Gök (2009) ve Çoban'ın (2006) araştırmalarında da öğretmenler, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yetersizliklerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları önemli engellerden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Eleştirel okuma, zaman gerektiren bir okumadır (Özdemir, 1995; Wheeler, 2007). Araştırmada Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinemediğini ifade eden öğretmenler, eleştirel okuma öğretimi için ihtiyaç duyulan zamana sahip olmadıklarını, çünkü öğretim programını yetiştirme kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Yaman'a (2009) göre sınıfların kalabalık olması, programın yetiştirilmesinde zaman sorununu ortaya çıkartmaktadır. Yani eleştirel okuma öğretiminde engel olarak görülen faktörlerden biri olan sınıfların kalabalık olması, aslında zamanı da etkileyen bir unsurdur. Öğretmenlere göre sınıfların kalabalık olması Türkçe öğretimini genel olarak olumsuz etkilemektedir (Çoban, 2016; Erdoğan ve Gök, 2009).

Eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için sorgulamanın teşvik edildiği bir sınıf ortamı gereklidir. Öğretmenler; öğrencileri sorular sormaya, tahminlerini ifade etmeye, görüşlerini destekleyen kanıtları sunmaya cesaretlendirmelidir (Collins, 1993, s. 3). Bunun gerçekleştirilebilmesi için de öğretmenin her öğrenci için ayıracak zamana ve uygun bir sınıf ortamına sahip olması gerekmektedir. Sınıf ortamında eğitimin ve okulun hedeflerine etkili bir biçimde ulaşması, eğitim

sisteminin başarılı olmasında önemli bir belirleyicidir. Çünkü eğitime ilişkin hedeflerin kazandırıldığı yer sınıftır (Tutkun, 2019).

Araştırma sonuçları, eleştirel okuma öğretiminde karşılaşılan engellerin birden fazla boyutunun olduğunu ve Türkçe derslerinin eleştirel okuma becerilerini kazandırmada daha etkili olabilmesi için hem eğitim sisteminde hem de sınıf ortamında iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Katılımcılar, öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin ağırlıklı olarak eğitim programına yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre genel olarak ders kitapları ve Türkçe öğretim programı öğrencilerde eleştirel okuma becerilerini kazandıracak şekilde hazırlanarak, eleştirel okuma için müstakil bir ders oluşturularak, öğretim yöntem ve teknikleri zenginleştirilerek, eğitim politikasında düzenleme yapılarak ya da tüm derslerin öğretim programlarında eleştirel okumaya yer verilerek öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması sağlanabilir. Katılımcıların önemli bir kısmı ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin eleştirel okuma için yeterli hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılara göre eleştirel okuma öğretimi için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığının kazandırılması önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra bazı katılımcılar ise okuma kitaplarına ilişkin kaynakların geliştirilmesi, sınıf koşullarının iyileştirilmesi ve velinin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesiyle öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirileceğini düşünmektedirler. Araştırma bulguları, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin önemli ve çeşitli öneriler sunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde eleştirel okuma öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunların önerilerin zeminini oluşturduğu, önerilerin eleştirel okumanın öğretimi için literatürde gerekli duyulan faktörlerle uyumlu olduğu görülmektedir (Adalı, 2010; Aktaş, 2021; Aytaş, 2003; Balcı, 2009; Eşemen, 2020; Eşemen ve Sadioğlu, 2021; Gibson,1995; Karadağ, 2023; Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024; Tosun, 2014; Şenel, 2023).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Eğitim Programının Eleştirel Okuma Becerilerini Önceliklendirecek Şekilde Revize Edilmesi: Türkçe öğretim programlarının eleştirel okuma becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması, eğitimde nitelik artışını sağlamak için kritik bir adım olacaktır. Programda eleştirel okuma becerilerine yönelik açık, somut ve ölçülebilir kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca yalnız Türkçe derslerine değil, diğer derslere de eleştirel okuma becerilerini destekleyen içerik ve etkinliklerin entegre edilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel okuma becerilerinin daha derinlemesine ele alınmasını sağlamak için bağımsız bir “Eleştirel Okuma” dersi oluşturulabilir. Bu ders, öğrencilere eleştirel düşünme süreçlerini disiplinler arası bir bakış açısıyla öğrenme fırsatı sunarak onların eleştirel okuma becerilerini geliştirecek bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Program düzeyindeki bu tür bir revizyon, öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Ders Materyallerinin Eleştirel Okuma Açısından Zenginleştirilmesi: Araştırma bulgularında mevcut ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığı ve bu materyallerin çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarına çok yönlü ve farklı türde metinlerin eklenmesi ve bu metinlerin eleştirel okuma yapmaya uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir. Etkinliklerde ise öğrencileri sadece anlamaya değil; metinlerin alt metinlerini analiz etmeye, yazarın niyetini değerlendirmeye ve görüşler arası karşılaştırma yapmaya teşvik eden etkinlikler yer almalıdır. Ayrıca yardımcı kaynak kitaplar ve dijital materyaller de eleştirel okumayı destekleyecek içeriklerle zenginleştirilmelidir. Ders materyallerinde yapılacak bu tür yenilikler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek metinlere daha derin bir anlayışla yaklaşımlarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine ve Sınıf Ortamlarının İyileştirilmesine Yönelik Çalışmalar: Araştırmada öğretmenlerin eleştirel okuma öğretiminde çeşitli engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik etkili pedagojik yöntemler konusunda kapsamlı hizmet içi eğitim programları sunulmalıdır. Özellikle eleştirel okuma için yenilikçi öğretim stratejileri, dijital araçlar ve uygulamalı etkinlikler hakkında öğretmenlerin donanımı artırılmalıdır. Bununla birlikte sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmenlerin öğrencilerle bireysel

olarak daha fazla ilgilenmesine olanak tanıyacak şekilde fiziksel ve pedagojik sınıf ortamlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Kalabalık sınıflar ve sınırlı zaman, eleştirel okuma gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasında önemli engellerdir. Bu düzenlemeler hem öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek hem de öğrencilerin daha etkin bir öğrenme ortamına erişmelerini sağlayacaktır.

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.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu
Karar Tarihi= 29.05.2024
Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-368525

Yazarların Katkı Oranı

Makaleye 1. yazar %50, 2. yazar %15, 3. yazar 15, 4 ve 5. yazarlar da %10 oranında katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS VE PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş Çam, B. (2015). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 217-232.
- Aktaş, E. (2021). Eleştirel okuma becerisi bakımından 2019 Türkçe dersi öğretim programının (1-8. sınıflar) değerlendirilmesi. Ö. K. Aydemir, İ. N. Uysal ve F. Öztürk (Ed.), *Prof. Dr. H. Ömer Karpuz’a armağan Türkçeye saygı* içinde (ss. 37-56). Konya: Palet Yayınları.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programında eleştirel okuma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- Archila, P. A., Ortiz, T. B. ve Mejía, T. (2024). Beyond the passive absorption of information: engaging students in the critical reading of scientific articles. *Science & Education*, 1-35.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 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. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Aydın, B. (2020). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- 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.

- Ayton, D. (2023). Qualitative descriptive research. D. Ayton, T. Tsindos ve D. Berkovic (Ed.), In *Qualitative Research – a practical guide for health and social care researchers and practitioners* (pp. 9-15). Melbourne: Monash University.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 67-96.
- Bellack, A. A., Davitz, J. R. Kliebart, H. M. and Hyman, T. R. (1966). *The language of the classroom: Meanings communicated in high school teaching*. Columbia: Teachers College Press.
- Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215. <https://doi.org/10.16916/aded.980671>
- Boran, D. (2019). *Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Bradshaw, C., Atkinson, S. and Doody, O. (2017) Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4, 5. <https://doi.org/10.1177%2F2333393617742282>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, S. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, K. S. (1988). How can we teach critical thinking?. *Childhood Education*, 65(2), 69-73.
- Ceran, D. ve Karabacak, E. (2013). Okuma becerileri seçmeli dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7). 247-275. <https://dx.doi.org/10.9761/JASSS1737>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Research methods, design and, analysis* (13. baskı). Hoboken: Pearson Education.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Criscuolo, P. N. (1965). A plea for critical reading in the primary grades. *Peabody Journal of Education*, 43(2), 107-112. <https://doi.org/10.1080/01619566509537322>
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2019). *Öğretmen olmak* (27.baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekici, Y. E. (2014). *Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çetinkaya, M. (2023). *Öykü karakteri çözümleme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(2006/1), 55-80.
- Çiftçi, Ö. ve Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138. <https://doi.org/10.20322/lt.36849>
- Darch, C. B. ve Kameenui, E. J. (1987) . Teaching LD students critical reading skills: A systematic replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91. <https://doi.org/10.2307/1510215>
- 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 . <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.657527>
- Diman, H., Jusnita, N., Dahlan, S. ve Daud, A.H. (2020). Students' competence in critical reading. *Jurnal Bilingual*, 10(2), 32-38.

- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- 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.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Esemen, A. (2020). *2019 ilkökul Türkçe eğitim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460. <https://doi.org/10.24146/tk.937561>
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instruction. *American Library Association*, 35 (1), 27-35.
- Gray, W. S. (1950). Summary of reading investigations July 1, 1948 to June 30, 1949. *The Journal of Educational Research*, 43, 401-439. <https://doi.org/10.1080/00220671.1950.10881797>
- Griffiths, N. ve Davila, Y. C. (2022). Embedding scaffolded reading practices into the first-year university science curriculum. K. Manarin (Ed.), In *Reading across the disciplines* (pp. 143–165). Indiana: Indiana University Press.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürer, N. (2021) *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güzel, İ. ve Özlek, E. (2023) Eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (ss. 85-100). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hall, L. A. ve Piazza, S. V. (2008). Critically reading texts: what students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41. <https://doi.org/10.1598/rt.62.1.4>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G. ve Allen, D. D. (2018): Academic reading: comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10790195.2018.1472942>
- Kaplan, K. ve Korkutan, K. (2023). Medya metinleri ve eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (ss. 169-188). Ankara: Nobel Yayınları.
- 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, F. (2023). Ortaokulda eleştirel okuma eğitimi. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (213-234). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karakoç Öztürk, B. ve Yıldırım, B. (2024). 5 ve 6. sınıf türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 239-254. <https://doi.org/10.7884/teke.1386281>
- 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 Özceli, S. (2013) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi* (83. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kucheria, P., Sohlberg, M. M., Prideaux, J., ve Fickas, S. (2019). Read, understand, learn, & excel: Development and testing of an automated reading strategy detection algorithm for

- postsecondary students. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1257-1267.
https://doi.org/10.1044/2019_ajslp-18-0181
- Kurland D. J. (2000). What is critical reading? Erişim adresi:
http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm
- Küçüktepe, C. (2019). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuram ve yaklaşımlar* içinde (ss. 89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
<https://doi.org/10.1111/j.0034-0472.2004.03801004.x>
- MEB (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Okuma becerileri dersi (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- OSYM. (2023). 2023 YKS sayısal veriler. Erişim Adresi:
<https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisalbilgiler20072023.pdf>
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 40-55.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, C., Keskin S. C. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Palad, J. P.C. (2023). Are we addressing quiet quitting in the education sector?. *Researchgate Preprint*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35399.47529>
- Pardede, P. (2007). Developing critical reading in the EFL classroom. Erişim Adresi:
<https://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/developing-critical-reading-in-the-efl-classroom>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Potur, Ö. (2023). Bilgilendirici metinler ve eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma içinde* (ss. 131-165). Ankara: Nobel Yayınları.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Essex: Longman.
- Rogers, CR. (1961) *On becoming a person: A Therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Short, K.G. (2009). Critically reading the word and the world: building intercultural understanding through literature. *A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
<https://doi.org/10.1353/bkb.0.0160>
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 42-54.
- Sutherland, A. ve Incera, S. (2021). Critical reading: What do faculty think students should do?. *Journal of College Reading and Learning*, 51(3), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/10790195.2021.1887777>
- Sünbül, A. G. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

- Şahan, H. H. ve Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 118-143). Ankara: Pegem Akademi.
- 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. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>
- Şenel, M. (2023). Eleştirel Düşünme. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (ss. 65-82). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek İşliyen, F. (2020). Dijital çağda bilginin değişen niteliği ve infobezite: Z kuşağı üzerine bir odak grup çalışması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 13(1). 246-272.
- Tan Hatun, E. (2023). *Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Theriault, J. C. (2022). College students' conceptualizations of academic reading: What metaphors suggest about the important role of purpose in college reading and learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 15-22.
- Thompson D. S. (2022). Understanding how students across the disciplines read images. In K. Manarin (Ed.), *Reading across the disciplines* (pp. 81-102). Indiana: Indiana University Press.
- 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.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Turale, S. (2020). A brief introduction to qualitative description: a research design worth using. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 24(3), 289-290.
- Tutkun, Ö. F. (2019). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 170-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192275>
- Ulaş Taraf, H. (2022). *Eleştirel düşünme uygulamaları yoluyla özel yetenekli öğrencilerinin yabancı dilde eleştirel okuma ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir vaka çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- UNESCO. (2021). Eğitim. Erişim Adresi: <https://www.unesco.org.tr/Pages/48/10/E%C4%9Fitim>
- Ünal, F. T. ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Villamin, P., Lopez, V., Thapa, D. K., & Cleary, M. (2024). A worked example of qualitative descriptive design: A step-by-step guide for novice and early career researchers. *Journal of Advanced Nursing*. 1-15. <https://doi.org/10.1111/jan.16481>
- Wallace, M.W. and Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Wolf, W., King, M. L. and Huck, C. S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435-498. <https://doi.org/10.2307/747152>
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329- 359.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2023). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yoğurtcu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>

Extended Abstract

Introduction

As in many other subjects, children start school with some prior learning about written texts and they relate to texts in the light of their prior learning. They are not interested in the existence of hidden messages given in the text through implication and assumption (Hall & Piazza, 2008). Education systems should be aware of this reality and equip children with the skills they need. Students should be taught to question what is not explicitly given rather than what is superficially given (Griffiths & Davila, 2022) and to approach all information with a reasonable level of skepticism (Kaplan & Korkutan, 2023). This is only possible if the individual has critical reading skills (Aktaş Çam, 2015; Çifçi, 2006). Critical readers actively construct meaning while thinking critically about the information in what they read and continue the learning process by going beyond surface reading and examining between the lines (Archila et al., 2024).

Although critical reading started to find a place in the literature in the 1950-1960s (Ateş, 2013), the studies focusing on critical reading in our country and the inclusion of critical reading in education programs as a skill that should be acquired in our country was with the changing understanding of education in 2005-2006 (Aktaş Çam, 2015; Karasakaloğlu et al., 2013). Currently, critical reading, listed among the primary goals of the Turkish language course (MoNE, 2019), is accepted as one of the skills that students are expected to acquire in the Elective Reading Skills course (Ceran & Karabacak, 2013), which was included in the program as of 2012-2013 (MoNE, 2018). However, reading skills are too critical to be limited to certain courses (Aytaş, 2003; Balcı, 2009). However, even if it is accepted as such, studies show that Turkish language curricula (Akyol, 2011; Esemem & Sadioğlu, 2021) and textbooks (Karakoç Öztürk & Yıldırım, 2024; Yıldırım, 2023) are insufficient to provide critical reading skills. The results of national and international exams to measure reading skills also support these studies (Akkuş, 2014; MEB, 2024; OSYM, 2023).

Teachers, as pivotal figures in education (Tutkun, 2019; UNESCO, 2021), have a crucial role in facilitating students' learning processes (Palad, 2023) and providing students with rich experiences (Sünbül, 1996). However, studies on teachers' views on critical reading are limited in the literature, which has remained under-researched. In this context, this research will contribute to the literature. In this direction, this study aimed to determine the views of Turkish language teachers on critical reading instruction.

Method

A qualitative descriptive design was utilized in this study to investigate Turkish language teachers' opinions on critical reading instruction. Qualitative descriptive design studies are research approaches that aim to explore and systematically describe and understand the meaning worlds of phenomena, processes or individuals in line with their perspectives and life experiences (Bradsaw et al. 2017.) This design aims to collect data about experiences or events based on the participants' perspectives. Thus, researchers can focus on understanding phenomena comprehensively without the necessity to develop theories or to examine a specific cultural structure in depth while reaching direct information about lived experiences or culture (Sandelowski, 2000; Villamin et al., 2024). Qualitative descriptive design is highly appropriate when a direct and precise description of a particular phenomenon is required (Turale, 2020).

Result and Discussion

This study, which was conducted to investigate the opinions of Turkish language teachers on critical reading instruction, aimed to understand the experiences, evaluations and suggestions of teachers on this subject. The participants' responses were analyzed under themes in line with the characteristics of a critical reader, the adequacy of the curriculum and course materials, the activities implemented in the teaching process, the challenges encountered and suggestions for the development of this skill.

In this study, Turkish language teachers were asked about the characteristics that a critical reader should have. Teachers emphasized the importance of having a questioning and objective

approach to texts, but being knowledgeable and culturally equipped, having analytical skills, having the discipline and habit of reading, and having some affective and personal characteristics were also mentioned as characteristics that a critical reader should have. The results showed that teachers were generally aware of the fact that the characteristics that a critical reader should have. In particular, having a questioning approach towards what they read was a fundamental element of critical reading comes to the fore. In addition, it was revealed that teachers drew attention to being objective and impartial, equipped with knowledge and culture, and using analytical skills in the critical reading process.

This study revealed that the participants found the Turkish language curriculum insufficient in terms of critical reading. Teachers stated that the main reasons for this inadequacy were that the curriculum was memorization-oriented, lack of critical reading outcomes, insufficient emphasis on reading and repetition of existing activities. A small number of participants who thought that the program was adequate stated that the problem stemmed from the implementation rather than the program. These findings are consistent with previous studies in the literature (Aktaş, 2021; Esemem & Sadioğlu, 2021; Tosun, 2014). These studies emphasize that 1st-8th grade Turkish curricula are insufficient in terms of providing critical reading skills. This situation reveals that Turkish curricula lack systematic content and methods to develop critical reading skills.

In this study, it was revealed that the resources supporting the Turkish language curriculum, especially textbooks, were insufficient in terms of fostering critical reading skills. Participants highlighted that textbooks had unqualified content, texts were not selected appropriately for critical reading, and activities were boring and repetitive. These findings are consistent with existing literature, which underscores the lack of diversity and depth in textbooks necessary for critical reading development (Esemem, 2020; Karakoç Öztürk & Yıldırım, 2024; Tosun, 2014), which suggests that textbooks need to be restructured to support critical reading skills in terms of both content and method.

In this study, the situation of Turkish language teachers, including additional activities for critical reading in their lessons, was examined. More than half of the participants stated that they did additional activities to support critical reading and that they diversified their teaching methods and used different texts in these activities. However, a significant number of them stated that they did not include additional activities in their lessons and cited the intensive Turkish curriculum, exam-oriented system and crowded classes as the main reasons for this. Similar problems have been pointed out in the literature (Çiftçi & Uzunyol, 2019; Çoban, 2016). The findings revealed systemic problems that prevented implementing additional activities to acquire critical reading skills in Turkish language lessons.

This study examined teachers' views on students' acquisition of critical reading skills in Turkish language lessons. The majority of the participants stated that students did not acquire critical reading skills sufficiently and explained this situation with factors such as inadequacy of the curriculum, students' lack of cognitive and affective readiness, excessive class size, central exam pressure and lack of time. Similar problems have been pointed out in the literature (Çoban, 2006; Güzel & Özlek, 2023; Tosun, 2014). The research findings indicated that the obstacles encountered in teaching critical reading had more than one dimension and that improvements should be made in the education system and in the classroom environment for Turkish lessons to be more effective in gaining critical reading skills.

In this study, Turkish teachers made various suggestions for the development of critical reading skills in students. Most suggestions were that education programs should be organized to support critical reading skills. They recommended revising Turkish curricula and textbooks to address this need, introducing an independent course dedicated to critical reading, an independent course should be created for critical reading, teaching methods and techniques should be diversified and regulations should be made in educational policies. In addition, it was emphasized that to gain critical reading skills, students' critical thinking skills should be developed, reading habits should be acquired and readiness levels should be increased. These suggestions offer concrete approaches to solve the

problems encountered in teaching critical reading and are in line with the necessary factors emphasized in the literature (Adalı, 2010; Aktaş, 2021; Karadağ, 2023.)