

Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi

Seyit Ateş

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, seyitates@gazi.edu.tr

Received: 24.03.2013; Reviewed: 20.04.2013; Accepted: 20.06.2013

ÖZET

Okuyarak öğrenme eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler akademik ve günlük yaşamları boyunca pek çok metinle karşı karşıya gelmekte ve yoğun bir okuma çabası içerisine girmektedirler. Metinlerin çeşitliliğin yanı sıra okuyucu açısından içeriğinin önemli olup olmaması bu metinlere eleştirel olarak yaklaşmayı adeta zorunluluk haline gelmektedir. Dolayısıyla eleştirel okuma öğrencilerin sahip olması gereken üst düzey becerilerden biridir. Öğretim programlarında önemli ölçüde yer bulmakla birlikte, literatür bilgileri bu becerinin etkili şekilde kazandırılmadığını ve öğrencilerin bu tür beceriler kazanmadan önce bir takım alt becerilere sahip olması gerektiğine yönelik düşüncelerin (okumaya hazır oluşluk) bunda etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada konuya dikkat çekmenin yanı sıra, literatürden hareketle eleştirel okumada olguların ve görüşlerin ayırt edilmesi, bakış açılarının ve yanlışlıkların belirlenmesi, argümanların ve kanıtların değerlendirilmesi konularında öğretime yönelik öğretmenlere öneriler ve örnek etkinlikler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: okuma; eleştirel okuma; ilkökul

Critical Reading and Its Teaching as a Skill

ABSTRACT

Learning by reading has an important place in teaching-learning process. Students encounter many texts in their academic life and daily life, and get in an intensive effort of reading. Importance of content of texts, as well as diversity of them, makes reader approach these texts critically. Therefore, critical reading skill is one of the skills a student must have. Although instruction of this skill is mostly put curriculum, research show that critical reading skill is not taught effectively. The idea of that the students must have several sub-skills before they acquiring the critical reading skill is indicated as the reason of this situation. In this study it was aimed to draw attention to this subject. Also literature based recommendations and sample activities presented for teachers about distinguishing facts and opinions, determining different perspectives and biases, evaluation of arguments and evidences while reading.

Keywords: reading; critical reading; elementary education

EXTENDED SUMMARY

Learning through reading has crucial importance in education and teaching process. Students meet a variety of texts in academic and daily lives and attempt to learn from them. In addition to this, whether the content of the texts is important for reader is required to read these texts as critical. Because of this, learning how to select and evaluate ideas has to be part of education in general, specifically in reading education. Given the fact that reading is a making meaning process, it is possible to say that critical reading is a making meaning by reasoning and response process beyond only deriving meaning from a text (Akyol, 2011; Bondanza, Kelly, & Treewater, 1998; Durkin, 1989; Güneş, 2009; Haris & Sipay, 1990; Özbay, 2009; Pardo, 2004; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, & McKeon, 2009).

Although critical reading skill appears in curricula, literature about reading skills show that critical reading skills are not taught effectively (Wolf, Huck, King, & Ellinger, 1967; Wolf, King, & Huck, 1968; Rogers, Ieys, & Pearson, 1985). While there are different reasons, it is especially pointed out that students are required to learn some sub-skills (reading readiness) before learning critical reading (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf et al., 1967 Whitehurst & Lonigan, 1998). On the other hand, it is understood that there is not enough research implemented about critical reading in Turkey and also existed research mostly is or in critical thinking domain either is restricted to particular age group (Akar, 2007; Beşoluk & Önder, 2010; Cantürk-Günhan & Başer, 2009; Dolapçı, 2009; Gülveren, 2007; Gürleyük, 2008; Koç, 2011; Özensoy, 2011; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2005; Yıldırım & Şensoy, 2011; Zayif, 2008).

There are lots of approaches about teaching critical reading skills in literature, but almost in all approaches, it is drawn attention to questions. In contrast to literal and mechanic reading, critical reading requires readers to interact with a text deeply. While the aim of reading is to obtain knowledge, critical reading is to reason how a text is processed. While reading gives attention to the activities regarding about meaning, critical reading focuses on the activities related to analyzing, interpreting, and evaluating. The questions, such as what the texts tells us, what the author mean us in the text, and what I will learn from this text, and etc. are related to reading. However, the questions including what the text claims, what the conclusion is, what kind of reasoning this text employs and how to support the idea claimed, what the underlying perspectives of the assumptions are, from what the text tells can be inferred, is the text effective, is it persuasive, and how can I use it to improve my thesis are in relation to critical reading. In terms of direction of text, reading and text goes together in the same direction in reading (it is assumed that author tells everything correctly), but in critical reading, reading goes versus the text (there are reasoning and judging).

One of the underlying factors of teaching critical reading is that teachers pay attention to selection of good text. Because, when the text is selected to be used for instruction, teacher needs to take account of more than content or topic. After selection of the text, the teacher should analyze it and makes decision concerning how to direct instruction process and support students' learning. For all of them, the teacher needs to make preliminary preparation. In this research, it is drawn attention to Mather and McCarthy's (2009) study and taken account of their examples of activities regarding critical reading. These topics include distinguishing facts and opinions, determining perceptions and biases, analyzing and evaluating arguments, and evaluating proofs and persuasiveness.

As a conclusion, whereas critical reading requires critical thinking, critical thinking includes lots of cognitive process, such as analyzing, interpreting, evaluation and etc. these thinking processes help reader to a variety of questions about a text. Readers would not always ask toward distinguishing facts and opinions. Or, a text would not always take account of perceptions. Reader also should judge context or time. Or, when the reader read a scientific journal or printed material, the readers' questions will differentiate. The reader should focus on content chosen by author, author's aim, ideas and claims in content, how author supports these claims and ideas, their relations with each other, whether author puts any biases into content, using language, sentence grammars, organization structure of content (description, explanation, exemplification, narration, elaboration, discussion, classification, cause and effect relations, compare and contrast, and etc.), sources, and how writing will work. When reader asks question in critical reading process, should give attention to relations among text, readers, author, and context. Critical reading instruction can be done in early primary grades even in preschool years. Picture books, cartoons, and advertisements can provide rich environment for children at early age. The important thing is that teacher should prepare appropriate materials and guide to instruction process by taking into account of target group's characteristics.

GİRİŞ

Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikten sonra pek çok bilgiyi yazılı materyaller sayesinde kazanmaktadır. Dolayısıyla ilkokulun ilk yıllarında bu becerileri kazanmak önemliyken sonraki yıllarda bu beceriler aracılığıyla öğrenmek önem kazanmaktadır. Araştırmacılar (Stevens, Slavin ve Farnish, 1989; Wolf, Huck, King ve Ellinger, 1967) okul yılları boyunca öğrencilerin zamanlarının çoğunu metinlerde sunulan bilgiyi okumaya ve öğrenmeye harcadıklarını belirtmektedir. Ancak okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi, okulla ilgili işlerle sınırlı değildir. Çünkü gelişen ve sürekli yenilenen teknoloji, medya ve iletişim araçlarıyla birlikte metin kavramının kapsamı da genişlemiştir. İnsanlar günlük yaşamın her evresinde adeta bir bilgi bombardımanı altında olup sürekli dilsel, semiyotik hatta daha ileri düzeyde multi-metinlerle karşı karşıya gelmekte (Akyol, 2011); bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi, bazen de hayati öneme sahip unsurları içerisinde barındırabilmektedir (Özbay, 2009). Metinlerin bu çeşitliliği, bireylerin metinleri sorgulamaksızın almaları yerine, metinlere eleştirel olarak yaklaşmalarını adeta zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla fikirlerin nasıl seçileceğinin ve değerlendirileceğinin öğrenilmesi, genelde eğitimin özelde ise okuma eğitiminin bir parçası olmak zorundadır. Okumanın metinlerden anlam kurma süreci olduğu (Akyol, 2011; Bondanza, Kelly, Treewater, 1998; Durkin, 1989; Güneş, 2009; Haris ve Sipay, 1990; Özbay, 2009; Pardo, 2004; Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, McKeon, 2009) dikkate alındığında, eleştirel okumanın anlam kurmanın biraz daha ötesinde, sorgulayarak anlam kurma ve tepkide bulunma süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Uluslararası literatür incelendiğinde, eleştirel okumanın uzun zamandan beri üzerinde çalışılan önemli üst düzey becerilerden biri olduğu görülmektedir. Gerek kavramın tanımı gerekse bir beceri olarak nasıl kazandırılacağı üzerine çok sayıda tartışma ve araştırma yapılmış (Bourke, 2009; Boyan, 1972; Clary, 1977; Kay, 1946; Parson, 1985; Rogers, Ieys, ve Pearson, 1985; Short, 2009; Wolf, Huck, King ve Ellinger, 1967; Wolk, 2003) ve yapılmaya devam edilmektedir. 1950'li ve 60'lı yıllar boyunca eleştirel okumayı öğretmek üzere geleneksel yollarla ve özel tasarımlarla pek çok çalışma yürütülmüş, ancak bunların uzun süreli etkilerine yönelik çok az kanıt bulunmuştur. Bu durum yeni bir bakış açısı ihtiyacını doğurmuş, eğitimciler ve bilişsel psikologlar birlikte çalışarak üstbilişsel stratejiler, bilişsel süreçler ve eleştirel okuma becerisi arasındaki mevcut bağlantı kopukluğunu gidermeye çalışmışlardır (Akt., Parson, 1985). Türkiye açısından bakıldığında böylesine önemli bir beceri alanının yeterince çalışılmadığını, yapılan çalışmaların (Akar, 2007; Beşoluk ve Önder, 2010; Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Dolapçı, 2009; Gülveren, 2007; Gürleyük, 2008; Koç, 2011; Özensoy, 2011; Şentürk, 2009; Yıldırım, 2005; Yıldırım ve Şensoy, 2011; Zayıf, 2008) çoğunlukla eleştirel düşünme alanı içerisinde olduğunu diğer bir ifade ile eleştirel okuma özeline indirgenmediğini ya da daha çok belirli yaş gruplarıyla sınırlandırıldığını söylemek mümkündür. İlkokul düzeyinde ve doğrudan eleştirel okuma konusunu içeren sınırlı sayıda araştırmaya (Belet, 2011; Çam, 2006; Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Ünal, 2006) ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalardan biri hariç diğerleri, eleştirel okuma ile bazı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiş; sadece Belet (2011) eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hikâye anlatmaya dayalı bir uygulama gerçekleştirmiştir. Uluslararası düzeyde yapılan sınavlar ise (PIRLS, 2001; PISA, 2003, 2006, 2009) öğrencilerimizdeki bu tür beceri eksikliğini ortaya koymaktadır. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (PIRLS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) öğrencilerin metinlere eleştirel olarak yaklaşabilmeleri önemli değerlendirme noktalarından birini oluşturmaktadır (EARGED, 2003, 2005, 2007, 2010; NCEI, 2011). Dolayısıyla bu beceri üzerinde daha fazla teorik ve uygulamaya dayalı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Eleştirel okumanın genel olarak müfredatlarda yer almasının önemli olduğunu belirten araştırmacılar (Wolf vd., 1967) okuma müfredatlarında vurgulanmasının önemine değinmektedirler. Araştırmacıların (Wolf vd., 1967; Wolf, King ve Huck, 1968; Rogers, vd., 1985) belirttiği bir başka önemli nokta da, çok küçük yaşlardan itibaren bu becerinin kazandırılabilmesi, ancak ilkokul düzeyinde nadiren bu öğretimin yapıldığı şeklindedir. Bunun temel nedenlerinden biri, okuma öğretimine ilişkin anlayışla alakalıdır. Whitehurst ve Lonigan (1998) çocukların formal okuma öğretimine başlamadan önce onların bir takım becerilere sahip olması gerektiği düşüncesini esas alan "okumaya hazır oluşluk" yaklaşımının eğitim alanında hâlâ oldukça baskın olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla araştırmacılara göre (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967) eleştirel okumayı öğrenmeden önce, çocukların temel okuma becerilerini kazanmaya gereksinimleri olduğu düşüncesi, eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesine neden olmaktadır. Bu durumu daha ileri seviyede sorgulayan Wolf (1967),

eleştirel okuma öğretiminin ertelenmesini Piaget'in en azından 11-12 yaşına gelinceye kadar çocukların bazı akıl yürütme türlerini gerçekleştiremeyeceğine yönelik düşünceleriyle de ilişkilendirmektedir. Eleştirel okumayı öğrenmeden önce çocukların temel okuma becerilerini kazanmaya gereksinimlerinin olduğu, bu nedenle eleştirel okuma öğretimine harcanacak zamanın onların temel okuma becerilerindeki gelişimlerini engelleyebileceği veya öğretmenlerin eleştirel okumayı öğretmek için yeteri kadar bilgi, beceri ve materyale sahip olmayabileceği gibi hususlar, bu becerinin öğretiminin ihmal edilmesine yönelik nedenler arasında gösterilmektedir (Alston, 1972; Wolf, 1967; Wolf vd., 1967). Ancak Alston'un (1972) çok erken dönemlerde belirttiği üzere bireylerin bugünkü dünyaya etkin katılımları, onların eleştirel olarak düşünmesini ve okumasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü eleştirel okuryazarlık dünyayı nasıl algılayacağımız ve onunla nasıl etkileşeceğimizle ilgili olup, birinin yaşamının olağan bir parçası gibi dünyayı ve toplumu değerlendirmede sahip olduğu beceri ve arzuları ifade etmektedir. Bu nedenle eleştirel okuryazarlık sadece eleştirel yollarla görmek ve sorgulamak amaçlı çocukları eğitmek, onlara ne ve nasıl düşünmeleri gerektiğini söylemek değil; çoklu bakış açılarıyla zihnin alışkanlıklarını sorgulayarak güçlendirmek ve düşünmeye cesaretlendirmektir (Wolk, 2003).

Literatürde eleştirel okumanın öğretimine yönelik pek çok yaklaşım olduğu, ancak hemen hepsinde soruların temel alındığı görülmektedir. Olguların/gerçeklerin ve görüşlerin ayırt edilmesi, yanlışlığın belirlenmesi, argümanların analizi ve değerlendirilmesi, bakış açısının ve kanıtların değerlendirilmesi ise temel olarak üzerinde durulan konulardır (Rogers, vd., 1985; Mather ve McCarthy, 2009). Ulaşılan literatür bilgileri ve bu temel noktalardan hareketle çalışmada eleştirel okumanın öğretimine yönelik örnek uygulamalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik uygulama yapabilmeleri için her şeyden önce konuyla ilgili en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Çünkü araştırmacıların (Wolf, vd., 1967) ifade ettiği üzere çoğu öğretmen öğretim sürecinde daha çok okumanın mekanik yönü üzerinde yoğunlaşmakta ve düşünme yönünü ihmal etmektedir. Eleştirel okuma, yüzeysel ve mekanik okumanın aksine, bir metinle derinlemesine ve daha karmaşık bir şekilde aktif olarak uğraşmayı gerektirir. Okumada amaç, metnin temel anlamı hakkında bilgi sahibi olmak iken, eleştirel okumada metnin nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunmak esastır. Okumada almaya/anlamaya yönelik etkinlikler söz konusuysen eleştirel okumada analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler söz konusudur. "*Metin ne söylemektedir?, Yazar ne anlatmaktadır?, Bu metinden ne öğreneceğim?*" gibi sorular okumayla; "*Bu metnin iddiası nedir?, Sonuç nedir? Ne tür bir akıl yürütmeye başvurulmuş ve fikirler nasıl desteklenmiş, hangi kanıtlara başvurulmuştur?, Varsayımların, bakış açılarının altında yatan nedir?, Bu metnin söylediği ne anlama gelmektedir?, Metin etkili midir? İkna edici midir?, Kendi tezimi geliştirmek için onu nasıl kullanabilirim?*" gibi sorular eleştirel okumayla ilgili sorulardır. Okumanın yönü açısından değerlendirildiğinde okumada metin *ile* (yazılanın doğru olduğu varsayılarak) hareket söz konusuysen, eleştirel okumada metne *karşı* (onun varsayımlarını, iddialarını, anlamını, değerini vb.) sorgulayarak hareket etme söz konusudur.

Eleştirel okumaya ilişkin farkındalığı olan bir öğretmen, aşağıdaki aşamaları izleyerek bu becerinin kazandırılmasına yönelik öğretimini tasarlayabilir. Bu süreçte amacına uygun metin seçmeli ve mutlaka öğretim öncesinde hazırlık yapmalıdır. Nasıl ki, öğrenciler günümüzde çok farklı metinlerle karşı karşıya geliyorsa; öğretmenler de öğretim sürecinde farklı şekillerde oluşturulmuş metinlere (bilgi verici metinler, öyküleyici metinler, gazete haberi, bilimsel metinler, makaleler, resim, karikatür, grafik gibi görsel unsurlarla ve hatta reklâmlar gibi çoklu ses ve hareketle desteklenen metinler vb.) yer vermelidir.

Metin Seçimi

Eleştirel okumanın öğretimi için öğretmenin dikkat etmesi gereken unsurların başında metin seçimi gelmektedir. Çünkü öğretim sürecinde kullanılmak üzere bir metin seçildiği zaman, öğretmen içerik veya konudan daha fazlasını göz önünde bulundurmak zorundadır. Gerektiğinde öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarına da olanak sağlayan ve belirli bir dizi yapısal ve dilsel güçlüğe sahip geniş bir metin repertuarına sahip olmak önemlidir. Öğretim için seçilecek metnin eleştirel okumayla ilgili çalışma alanlarından en az birini (olguları ve görüşleri ayırt etme, yanlışlıkları belirleme, argümanı analiz etme ve değerlendirme, temel düşüncüyü destekleyen kanıtları değerlendirme, bakış açılarını belirleme vb.) içermesi; çeşitli iddialar/tezler ve tartışmalar sunması, dilsel ve bilişsel olarak öğrencileri biraz zorlaması öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Ayrıca kullanılacak metnin dersin

amaçlarına hizmet etmesi, öğrencilerin akademik ve kültürel okuryazarlıklarına katkı sağlaması da önem arz etmektedir.

Öğretmenin Hazırlığı

Etkili bir öğretimin öğretmenin bilgisine bağlı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu ise öğretmenin hazırlığı ile doğrudan ilgilidir. O nedenle eleştirel okumaya ilişkin farkındalığın yanı sıra öğretmenlerin öğretim öncesi hazırlık yapmaları da önem arz etmektedir. Öğretmenler mutlaka sınıfta kullandıkları/kullanacakları metinleri okumaya ve anlamaya zaman ayırmalıdır. Araştırmalar (Ateş, 2011) 2005 yılı itibarıyla uygulamaya konan öğretim programı (MEB, 2005) çerçevesinde, öğretim sürecinde üçlü kitap setlerinin kullanımıyla birlikte, öğretmenlerin büyük ölçüde hazırlıksız olarak sınıfa geldiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bir metni ilk defa sınıfta öğrencilerle birlikte okumaları, öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen metnin, amacına hizmet edip etmeyeceğine ve nasıl bir öğretim süreci izleyebileceğine ancak yapacağı ön hazırlıklarla karar verebilir. Hazırlık aşamasında öğretmen, tıpkı öğretim sürecinde öğrencilerden isteyeceği gibi davranmalı, yani metnin mesajını anlamak için okumalı, temel noktaların altını çizmeli veya o bölümleri işaretlemeli, yazarın amacını anlamak için kenar boşluklarına yorumlarına ve analizlerine ilişkin notlar almalı veya metni özetlemeli, metnin zorlayıcı bölümlerini ve elementlerini işaretlemeli, buna bağlı olarak öğrencileri nasıl destekleyeceğine karar vermeli ve son olarak soracağı soruları da içerecek şekilde bu metinle sınıfta nasıl çalışacağını belirlemelidir.

Öğretmenin eleştirel okumada temel konulardan birini seçerek aşamalı bir şekilde öğretim uygulamalarını gerçekleştirmesi gerekmektedir. Her öğretim sürecinde bir alanın seçilmesi ve onun öğretimine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi, öğrenciler bu alanda beceri kazandıkça diğer alanları da içerecek şekilde uygulamaların genişletilmesi daha etkili olabilir. Aşağıda Mather ve McCarthy'nin (2009) ele aldığı eleştirel okuma alanı içerisindeki konuların öğretimine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Metin seçimi ve hazırlıklarını tamamlayan öğretmen, bu hususları dikkate alarak sorular aracılığıyla belirlenen eleştirel okuma alanına yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir. Burada konulara ilişkin sadece sınırlı sayıda soruya ve örnek uygulamaya yer verilmiştir. Öğretmenler her çalışma alanıyla ilgili örnekleri ve soruları genişleterek konuları daha derinlemesine işleyebilirler.

Olguların/Gerçeklerin ve Görüşlerin Ayırt Edilmesi

Eleştirel okuryazarlık olgu ve görüşler arasında ayırım yapabilmeyi gerektirir. Yazarlar görüşlerini bazen gerçekmiş/olguymuş gibi sunarlar. Bir olgu ifadesinin doğruluğu veya yanlışlığı kayıtlara, testlere, tarihi veya bilimsel dokümanlara hatta kişisel deneyimlere bağlı olarak ispatlanabilir. Olguya dair ifadeler, ne bir yargı ne de bir değerlendirmedir. Olgusal ifadeler çoğunlukla somut veriye veya ölçümlere dayalı olup yorum içermezler. Örneğin *“Ankara Türkiye'nin başkentidir.”* cümlesi olguya dayalı bir ifadedir. Tarihi kayıtlara bakılarak bu ifadenin kanıtlanması mümkündür. Ancak *“Ankara Türkiye'nin en güzel ilidir.”* ifadesinde ortaya konan iddiayı kanıtlamak mümkün değildir. Cümledeki *“en güzel”* ifadesi de burada görüşe dayalı bir iddia olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla bu ifade bir görüşü, bir kişisel bir yargıyı temsil etmektedir. Bunun yanı sıra, geleceğe yönelik bildirimde bulunan ifadeler de ne kadar mantıklı, gerçekçi veya gerçekleşmesi muhtemel görünürse görünsün birer görüştür. *“2015'te Türkiye'de okuryazar olmayan kimse kalmayacak.”* veya *“Yarın tüm Türkiye'de sağanak yağış bekleniyor.”* şeklindeki ifadeler görüşe olgusal olmayıp dayalı ifadelerdir. Öğretmenler bu tür çalışmalardan sonra daha büyük metinler üzerinde olguların ve görüşlerin ayırt edilmesine yönelik çalışmalar yapabilirler. Öğrencilerle birlikte metindeki ifadeler kanıtlanabilirlik açısından değerlendirilerek olgusal ya da görüşe dayalı olup olmadıkları belirlenebilir.

Bakış Açılarının Belirlenmesi

Bakış açısının herhangi bir şeyle ilgili görüşünü yansıtan zihinsel tutumu olarak ifade edilebilir. Bakış açısının yanı sıra perspektif, görüş noktası, duruş açısı, nokta-i nazar gibi terimler de kullanılmaktadır. Birinin herhangi bir duruma, olaya veya düşünceye ilişkin bakış açısı olumlu, olumsuz veya nötr olabilir. Kişinin geçmiş yaşantıları ve deneyimleri onun bakış açısını şekillendirir. Aile, arkadaş çevresi, okul deneyimleri, din, medya vb. kişiyi yaşamı boyunca özel bir bakış açısına sahip olmaya, her şeyi belirli biçimlerde görmeye zorlar. Eleştirel bir okur, bir yazarın bakış açısını tanıyabilmeli ve anlayabilmelidir. Okuyucu yazarla herhangi bir konuda aynı fikirde olmayabilir, bu nedenle sorgulayıcı tutumunu sürdürmelidir. Öğretmen, farklı bakış açılarının farklı eylemlere neden

olabileceği hususuna öğrencilerin dikkatini çekmelidir. Kişilerin bakış açısı onların eylemlerini de biçimlendirebilir. Farklı bakış açıları farklı tepkilere dolayısıyla farklı sonuçlara götürebilir. Bunun açık bir örneği Resim 1'in birinci bölümünde yer alan Trafik canavarı (2008) karikatüründe görülmektedir. Böyle bir karikatürde karakterlerin bakış açıları dikkate alındığında bunların muhtemel hareket biçimlerinin doğuracağı sonuçların tartışılması, bakış açılarının kavratılması açısından iyi bir örnek olabilir.



I) Trafik canavarı, 2008



II) Mutluluk masallarda, 2008

Resim 1. Farklı bakış açılarının belirlenmesine ilişkin karikatür örnekleri (;

Farklı bakış açılarını belirlemeyle ilgili çalışmalarda öğrenciler tarafından çok bilinen hikâyelerden de faydalanılabilir. Farklı bakış açılarına ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla öğrencilerden üvey annenin veya üvey kız kardeşlerin bakış açısından "Kül Kedisi"ni, kurdun bakış açısından "Kırmızı Başlıklı Kız"ı, kraliçenin bakış açısından "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler"i anlatmaları veya değerlendirmeleri istenebilir. Bunların yanı sıra bu hikâyeler içerdikleri mesajlar, zaman, bağlam ve kültürel açıdan da değerlendirilebilir. Örneğin Resim 1'in ikinci bölümünde yer alan "Kül Kedisi" hikâyesini ele aldığımızda, öğretmen/okuyucu farklı karakterler açısından olayı değerlendirmenin yanı sıra şu tür sorular da sorabilir: "Eş seçiminde prensin sadece ayakkabıyı kullanması ne kadar doğrudur? Böyle bir yaklaşım mantıklı mıdır? Sizce bir evliliği sürdürmek için bu yeterli midir? Daha önceki yaşadığı ortam göz önüne alındığında, hikayedeki kızın saray yaşamına uyum sağlaması konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu evlilik yürütülebilir mi? Kendi kültürel özelliklerimizi dikkate aldığımızda, kız kardeşlerin aynı erkekle evlenmek istemesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce bu hikâye bizim kültürümüze ait olsaydı bu sahne nasıl gerçekleşirdi? Günümüzde eş seçiminde nelere dikkat ediliyor veya siz nelere dikkat edersiniz?" gibi.

Yanlılığın/ Tarafılığın Belirlenmesi

Yanlılık da bakış açısı gibi pozitif veya negatif yönde olabilir. Yanlılık ön yargıya çok benzer, o nedenle iyi bir eleştirel okur, kendinin ve diğerlerinin yanlılığının farkında olmalıdır. Kimi yazarlar yanlılıklarını oldukça basit ifade etseler de, yanlılıkların çoğu ima yoluyla gerçekleştirilir. Özel yargılar içeren bir materyal genellikle olgulardan/gerçeklerden ziyade görüşler üzerine tesis edilir ve bunların güçlü bir yanlılığa sahip olması daha muhtemeldir. Eleştirel bir okur, yazarın mantık örgüsünü/çizgisini çalışmalı, görüşlerini olgular ve gerekçelerle destekleyip desteklemediğine dikkat etmelidir. Ancak bu şekilde yazarın yanlılıklarının onun iyi bir argüman oluşturmasını engelleyip engellemediğine karar verebilir.

Öğretmen öğretim sürecinde öncelikle çok açık bir biçimde yanlılık içerdiği anlaşılan materyallerle işe başlamalıdır. Örneğin Resim 2'de Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme sürecini konu edinen karikatürler, yanlılığın açık bir örneğini sunmaktadır. Karikatürlerde ele alınan konu aynıdır. Karikatürlerin yüzeysel anlamları, oradaki ana karakterlerin amaçladıkları eylemi gerçekleştirilmeyecekleri yönünde mesaj verse de asıl anlatılmak istenen Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giremeyeceğidir. Öğretmen öğrencilerle birlikte bu ve benzeri materyaller üzerinde çalışarak yanlılığın belirlenmesine yönelik öğrencilerde farkındalık oluşturabilir.



(Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri Üzerine Yorumlar, 2009)

Resim 2. Yanlılığın belirlenmesine ilişkin karikatür örnekleri

Öğretmen ve öğrenciler ders kitaplarından herhangi bir metin okudukları zaman yazarların da yanlılıklarının olduğunu unutmamalıdır. Bu yanlılıklar onların metni sunma biçimlerini etkileyecektir. Ders kitapları diğerlerine göre daha gerçekçi görünseler de metinlerde hangi gerçeklerin yer alacağına, hangilerinin öne çıkarılacağına, vurgulanacağına veya ihmal edileceğine yazarlar karar vermektedir. Okuyucu yazarın yanlılık gösterip göstermediğini belirlemek için onun tarzına, seçtiği kelimelere, yazıyı sunma biçimine dikkat etmelidir. Bu durum, özellikle tartışmalı konular ele alındığında daha da önemli hale gelmektedir. Aynı konuyu ele alan yazarların metinleri bu tür çalışmalar için eşsiz ortamlar sunar.

Argümanların Analiz Edilmesi ve Değerlendirilmesi

Eleştirel bir okur argümanları değerlendirebilmelidir. Bir argümanı (mantık, gerekçeler ve kanıtlarla desteklenen bir iddia) değerlendirirken onun değerini ve ikna ediciliğini belirlemek gerekir. Bir yazar sunumunu akıl yürütmeye, gerekçelerle veya kanıtlarla destekleyerek okuyucuyu bir şeyin gerçek/doğru olduğuna ikna etmeye çalıştığı zaman ortaya bir argüman çıkarmış olur (Mather ve McCarthy, 2009). Bu, bir argümanın bir iddiadan farklı olduğu anlamına gelir. Eğer bir yazar “X” marka cep telefonlarının “Y” marka cep telefonlarından daha iyi olduğunu söylese bir iddiada bulunmuş olur. Fakat yazar “X” marka cep telefonları “Y” marka cep telefonlarından daha iyidir, çünkü daha ucuz ve daha uzun ömürlüdür.” derse bu bir argümandır. Burada yazar bir iddiada bulunmuş (daha iyidir) ve bu iddiasını bazı gerekçelerle (daha ucuz ve daha uzun ömürlü) desteklemiştir.

Bir argümanı değerlendirmek için onu analiz etmek gerekir. Bir argüman analiz edilirken parçalara ayrılır, parçaların argümanla ve diğer parçalarla ilişkisine bakılır. Aşağıda bir argümanı değerlendirmede izlenecek aşamalara yer verilmiştir:

a) *Argümanın iddiasını/sonucunu tanıma:* Argümanın iddiası nedir? Yazarın okuyucuyu ikna etmeye veya ona doğru/gerçek olarak kabul ettirmeye çalıştığı şey nedir? Bu soruların cevabı argümanın iddiasını yani sonucunu ortaya koyar. Bizim örneğimizde argümanımızın iddiası “X” marka cep telefonlarının “Y” marka cep telefonlarından daha iyi olduğu şeklindedir. Yazar bizi buna ikna etmeye çalışmaktadır.

b) *Argümanın varsayımlarını tanımlama:* Argümanın varsayımları nelerdir? Örneğimizdeki varsayımlar daha ucuz ve daha uzun ömürlü cep telefonlarının daha iyi olduğu şeklindedir.

c) *Argümanın öncüllerini tanımlama:* İddiayı/sonucu desteklemek üzere yazarın ileri sürdüğü öncüller (gerekçeler veya kanıtlar) nelerdir? Bizim örneğimizdeki iki öncül söz konusudur: daha ucuz ve daha uzun ömürlü. Bir argümanın öncülleri çoğunlukla “çünkü, -den dolayı, için” gibi kelimelerle tanınır.

d) *Argümanın varsayımları ve öncülleri hakkında eleştirel olarak ve şüpheli bir şekilde düşünme:* Öncüller doğru mu? Varsayımlar argümanı zayıf düşürür mü? Ayrıca “X” marka cep telefonlarının gerçekten daha ucuz ve uzun ömürlü olduğu doğru mudur? Bizim argümanımızın çalışması için bir kere kendi varsayımlarının doğrulanması gerekmektedir. Okuyucu bir argümanın altındaki varsayımları bulmak üzere kendi kendine bu argümanın geçerli olması için gerçek olması/doğrulanması gereken açıkça söylenmeyen nedir diye sormalıdır.

e) *Öncüller ve varsayımların iddiayı/sonucu ne kadar desteklediğini sorgulama*: Eğer varsayımlar okuyucu tarafından paylaşılmıyorsa veya öncüller zayıf veya hatalı ise o zaman argüman ikna edici olmayacak hatta belki de güvenilmez ve geçersiz olacaktır. İkinci aşamada ifade edilen varsayımlar herkesin aynı fikirde olabileceği varsayımlar mıdır? Cep telefonlarının içerdiği fonksiyonlar ve görünüşleri ne kadar önemlidir? Birisi onun ne kadar ucuz veya uzun ömürlü olduğundan ziyade görünümüne veya içerdiği fonksiyonlara daha çok önem veriyorsa ne olacak? Bizim argümanımız onların o kadar önemli olmadığını varsaymaktadır. Eğer gerçekten “X” marka cep telefonları daha ucuz ve uzun ömürlü ve diğerleri daha fonksiyonel ve daha iyi bir görünüme sahipse yine de “X” marka cep telefonları “Y” marka cep telefonlarından gerçekten üstün müdür? Bizim argümanımız sadece kendi varsayımları gerçekse ve bunlar okuyucu tarafından paylaşılıyorsa çalışır. Bir argümanın sonucu/iddiası çoğunlukla “-e bağlı olarak, -e göre, sonuç olarak, bu sebepten” gibi kelimelerle tanınır.

Kanıt(lar)ı/İkna Ediciliği Değerlendirme

Yazarlar bazen objektif bir anlatım yerine güçlü imalarla, yan anlamlarla dili kullanırlar. Dil okuyucuyu duygusal olarak harekete geçirmek, canlandırmak amaçlı kullanılmış olabilir. Bu, genellikle yazarın yanlılığının bir işaretidir ve sizi etkilemeye çalıştığının sinyalini verir. Yazarlar okuyucuyu etkilemek için mantıksal akıl yürütme yerine duygu yüklü bir dil kullanabilir, acıklı hikâyeleri referans gösterebilir, mecazlı, süslü bir anlatıma başvurabilir, yazı içerisinde üslubunu değiştirebilir, propaganda tekniklerine (sürü psikolojisi, sizden biriyim, korku ve önyargı oluşturma, ünlü birilerine gönderimde bulunma vb.) başvurabilir, psikolojik olarak cezbetmeye çalışabilir (özellikle medya insanların güç, güvenlik, güç, prestij, seks veya popülerlik arzuları için bu yolu kullanmakta), ahlaki açıdan etkilemeye çalışabilir veya otoriteye başvurabilirler. Okuyucu bu durumda şunlara dikkat etmelidir:

- *Yazarın geçmişi*: Yazar hakkında öğrenebilecek ne varsa öğrenilmelidir. Yazarın diğer kitap veya makaleleri araştırılmalı, yazarın belirli bir bakış açısına sahip olup olmadığı sorgulanmalıdır.

- *Varsayımlar*: Yazarın temel bakış açısını biçimlendiren değerler ve ilkeler nelerdir? Karşı bakış açılarının altında yatan değer ve ilkeler nelerdir? Yazarın bakış açısını paylaşıyor musun? Okuyucu yazarın bakış açısının altında yatan değer ve ilkelerle alternatif bakış açılarının altında yatan değer ve ilkeleri karşılaştırmalı, yazarın bakış açısını paylaşıp paylaşmadığına karar vermelidir.

- *Organizasyon*: Yazarın ürünü organize etme biçimine dikkat et. Yazar argümanını nasıl yapılandırıyor? Gerekçe ve açıklamalar neler? Gerekçeler ve nedenler sonucu destekliyor mu?

Sonuç olarak eleştirel okuma eleştirel düşünmeyi gerektirir. Eleştirel düşünme ise analiz, yorumlama ve değerlendirme gibi ilişkili pek çok zihinsel süreci içermektedir. Bu düşünme süreçlerinin her biri okuyucunun farklı biçimlerde metne sorular sormasına yardım eder. Bu süreçte metnin türü ve yapısı da okuyucunun soracağı soruları şekillendirir. Okuyucu her zaman olguları/gerçekleri ve görüşleri ayırt etmeye yönelik sorular sormayacaktır. Ya da bir yazıda her zaman bakış açıları dikkate alınmayacaktır. Okuyucu, yerine göre bağlamı veya zamanı da sorgulamalıdır (örn. Kül Kedisi hikâyesinde olduğu gibi). Ya da bilimsel bir dergi/yazı okuyorken okuyucunun soracağı sorular farklılaşacaktır. Okuyucu bu süreçte daha çok yazarın seçtiği içeriğe, amacına, ele aldığı fikirlere, iddialarına, bunları nasıl desteklediğine, bunların birbiriyle ilişkisine, yanlılık katıp katmadığına, dili kullanımına, seçtiği kelimelere ve cümle yapılarına, sunumda kullandığı organizasyon yapısına (tanımlama, açıklama, örneklendirme, öyküleme, detaylandırma, tartışma, sınıflama, neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırma-kıyaslama vb.), kaynaklara, yazının nasıl iş göreceğine dikkat etmelidir. Eleştirel okuma sürecinde okuyucu soru sorarken metin, yazar, okuyucu ve bağlam arasındaki ilişkileri dikkate almalıdır. Eleştirel okuma öğretimi ilkökulda ve hatta daha erken yaş düzeylerinde gerçekleştirilebilir. Küçük yaş grubu çocuklar için resimli hikaye kitapları, çizgi filmler ve reklamlar eşsiz olanaklar sunar. Burada önemli olan öğretmenin hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak uygun materyalleri hazırlaması ve öğretim sürecinde rehberlik yapmasıdır.

KAYNAKLAR

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

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alston, D.N. (1972). An investigation of the critical reading ability of classroom teachers in relation to selected

- background factors. *Educational Leadership Journal of the Association Supervision and Curriculum Development*, 5, 341-343.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, Ş.D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı. *Bilig*, 59, 67-96
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9, 679-693.
- Bondanza, A., Kelly, K., & Treewater, A. (1998). *Means of improving reading comprehension*. Dominican College School of Education. Retrieved from ERIC database. (ED424567).
- Bourke, R.T. (2009). First graders and fairy tales: One teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*, 62, 304-312.
- Boyan, C.S. (1972). Critical reading what is it? Where is it? *The Reading Teacher*, 25, 517-522.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 451-482.
- Clary, L.M. (1977). How do you teach critical reading? *The Reading Teacher*, 31, 142-146.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dolapçı, O.Ç. (2009). *Öğretmenleri eleştirel düşünme konusunda bilgilendirmeye yönelik seminer çalışmasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Haris, A.J., & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*. Longman, New York.
- Kay, S.C. (1946). Critical reading: Its importance and development. *The English Journal*, 35, 380-385.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 35, 28-37.
- Mather, P., McCarthy, R. (2009). *The art of critical reading: Brushing up on your reading, thinking, and study skills* (second edition). McGraw-Hill, Boston.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor-PIRLS (2001)*, Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı-OECD PISA (2003) araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme program ulusal ön rapor*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Mutluluk masallarda. (2008). 8 Ağustos 2012 tarihinde <http://karikatur-resimleri.blogspot.com/2008/11/mutluluk-masallarda.html> adresinden erişildi.
- National Center for Education Statistics (2011). *Highlights from PISA 2009: Performance of U.S. 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context*. IES, U.S Department of Education.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özensoy, A.U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 13-25.
- Pardo, L.S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 272-280.
- Parson, J. (1985). *Critical reading can be it be improved through the use of metacognitive strategies?* Retrieved

- from http://Americanreadingforum.Com/Yearbook/Yearbooks/85_Yearbook/Pdf/39_Parson.Pdf (Erişim tarihi: 01.08.2012).
- Rogers, T., Ieys, M., & Pearson, P.D. (1985). *Teaching a reading comprehension skill: Fact and opinion*. Retrieved from ERIC database. (ED258140).
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7, 814-822.
- Short, K.G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird*, 2, 1-10.
- Stevens, R.J., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1989). *The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification*. Retrieved from ERIC database. (ED328902).
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Trafik canavarı. (2008). 20 Mart 2013 tarihinde <http://nizam23.blogcu.com/trafik-canavari-yorum-size-aiit/4407746> adresinden erişildi.
- Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri Üzerine Yorumlar. (2009). 20 Mart 2013 tarihinde <http://turkiye-ab.blogspot.com/2009/05/avrupa-birligi-turkiye-karikaturleri-i.html> adresinden erişildi.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A., & McKeon, C.A. (2009). *Reading and learning to read* (Seventh edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Whitehurst, G.J., and Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wolf, W. (1967). *Logic and critical reading*. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196702_wolf.pdf (erişim tarihi: 01.08.2012).
- Wolf, W., Huck, C.S., King, M.L., & Ellinger, B.D. (1967). *Critical reading ability of elementary school children*. Retrieved from ERIC database. (ED014407).
- Wolf, W., King, M.L., & Huck, C.S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3, 435-498.
- Wolk, S. (2003). Teaching for critical literacy in social studies. *The Social Studies*, 94, 101-106
- Yıldırım, A.Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, H.İ. ve Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19, 523-540.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.