T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN OKUMAYA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

HÜSEYİN ŞANSAL

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Salim PİLAV

KIRIKKALE- 2023

T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN OKUMAYA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

HÜSEYİN ŞANSAL

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Salim PİLAV

KIRIKKALE- 2023

Hüseyin ŞANSAL tarafından hazırlanan "OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN OKUMAYA VE YAZMAYA YÖNELİK ETKİSİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Salim Pilav

İmza…….

Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Başkan: Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

İmza…….

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ahi Evran Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Üye: Doç. Dr. Musa DEMİR

İmza…….

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 15/06/2023

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

……..

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza

Hüseyin ŞANSAL

15/06/2023

ÖZET

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN OKUMAYA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Salim PİLAV

Haziran 2023, 100 sayfa

Dört temel beceriden ikisini oluşturan okuma ve yazma becerileri birbirini tetikleyen bir mekanizmayı oluşturmaktadır. Anlama becerilerinden biri olan okuma, anlatma becerilerinden biri olan yazmaya doğrudan tesir eder. Bireyin etkin okur kimliği onun potansiyel yazma becerisindeki yetenek ve yeterliliğine de işaret etmektedir. Bir yandan kişinin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olan diğer yandan da hem okuduğunu anlama becerisine hem de eleştirel düşünme ve dolasıyla yaratıcı yazma becerisine de katkısı olduğu düşünülen Okuma Çemberi, son zamanlarda bilimsel araştırmalarda adından sıkça söz edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada 6. Sınıf öğrencilerinin Okuma Çemberi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen kitap okuma faaliyetlerinin yaratıcı yazma becerisine etki düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nicel araştırma yönteminin yarı deneysel deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kırıkkale ilinde bir ortaokulda yer alan 6. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadaki veriler öğrencilerin tercih ettikleri 6 kitap ve belirledikleri ortak bir konu etrafında her öğrencinin serbest yazma yöntemiyle hikâye oluşturmaları sağlanarak elde edilmiştir. Veri Analizi, Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Tutumu Ölçeği, Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği ile betimsel analiz yapılmıştır. Bu ölçekler aracılığıyla ön test ve son test yapılarak öğrencilerin okuma ve yazmaya karşı tutumları değerlendirilmiştir. Okuma Çemberi yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etki etmesi için yazma çalışmalarının daha uzun zamanda ve sürekli devam etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yazma etkinliklerinin sadece okulla sınırlı kalmaması, öğrencilerin yazmaya istekli olması gerektiği düşünülmektedir. Bu yöntemin okuma ve anlama faaliyetlerinde daha etkili kullanılabileceği değerlendirilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Okuma Çemberi, Okumaya Yönelik Tutum, Yazmaya Yönelik Tutum, Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

EXAMINING THE EFFECT OF THE READING CIRCLE METHOD ON ATTITUDES TOWARDS READING AND WRITING

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Turkish, Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Doç. Dr. Salim PİLAV

June 2023, 100 pages

Reading and writing skills, which constitute two of the four basic skills, form a mechanism that triggers each other. Reading, which is one of the comprehension skills, is a skill that directly affects writing, which is one of the Narrative skills. It can be said that an individual's active reader identity indicates his or her potential writing ability and competence. The method called Reading Circle, which is effective on the one hand in gaining the habit of reading and on the other hand, which is thought to contribute to both reading comprehension and critical thinking and therefore creative writing skills, is a method that has been frequently mentioned in scientific researches recently. In this study, it was aimed to examine the effect level of 6th grade students' book reading activities using the Reading Circle method on their creative writing skills. This study was carried out with the case study pattern of the qualitative research method. Easily accessible case sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group of the research. The study group of the research consists of 34 6th grade students in a secondary school in Kırıkkale. The data in the research were obtained by allowing each student to create a story with the free writing method around a common topic they determined and the 6 books they preferred. Data Analysis was provided by descriptive analysis method through the Reading Attitude Scale developed by Özbay and Uyar (2009), and the Writing Attitude Scale towards Secondary School Students developed by Can and Topçuoğlu Ünal (2017). Students' attitudes towards reading and writing were evaluated by pretesting and posttesting through these scales. In order for the Reading Circle Method to affect the creative writing skills of the students, the writing activities should continue for a longer time and continuously. Writing activities should not be limited to school only, students should be willing to write. This method can be used more effectively in reading and comprehension activities.

KEYWORDS: Reading Circle, Attitude Towards Reading, Attitude Towards Writing, Teaching Turkish

TEŞEKKÜR

Bir nesle ışık olmak, onlara yol gösterici olmak zordur. Öğrenmeye aç gönüller bilgisiyle onu aydınlatacak birine ihtiyaç duyarlar. Yıllar önce lisans programında bilgeliğiyle yolumu aydınlatan ve yüksek lisans döneminde de yanımda olan, her daim yardımlarını üzerimden eksik etmeyen çok kıymetli Doç. Dr. Salim PİLAV hocama;

Araştırma sürecinde manevi desteklerini üzerimden esirgemeyen kıymetli meslektaşım Zeynep BIYIK'a;

Yorgun düştüğüm zamanlarda gözlerimin içine bakarak halimi, hatırımı soran beni gerçekten ben olduğum için seven değerli öğrencilerime;

Umudumun tükendiği anda her şeyi başarabileceğimi hatırlatan ve bir an olsun desteklerini üzerimden çekmeyen, güler yüzüyle daima destek olan hayat arkadaşım, eşim Gülcan ŞANSAL'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Hüseyin ŞANSAL

Kırıkkale,2023

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa

ÖZET……... vi
ABSTRACT……. vii
TEŞEKKÜR…….. viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ……... ix
ŞEKİLLER DİZİNİ…… xiii
TABLOLAR DİZİNİ…….. xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ…… xv

GİRİŞ…….. 1
Problem Durumu…….. 2
Problem Cümlesi…….. 3
Alt Problemler…….. 4
Araştırmanın Amacı……. 4
Araştırmanın Önemi……. 4
Varsayımlar……... 5
Sınırlılıklar…… 5
İlgili Araştırmalar……. 5

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yazma…… 10
1.1.1. Yazma Öğretiminin Önemi ve Amacı…… 11
1.1.2. Yazma Eğitimi…… 12
1.1.3. Yazma Yöntem ve Teknikleri……. 14
1.1.3.1. Not Alma…… 15
1.1.3.2. Özet Çıkarma……. 15
1.1.3.3. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma…….. 15
1.1.3.4. Serbest Yazma……..... 16

1.1.3.5. Boşluk Doldurma……..…… 17
1.1.3.6 Kontrollü Yazma…… 17
1.1.3.7. Güdümlü Yazma…… 18
1.1.3.8. Metin Tamamlama……..…… 18
1.1.3.9. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma……. 18
1.1.3.10 Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma……. 19
1.1.3.11 Grup Olarak Yazma…….. 19
1.1.3.12. Eleştirel Yazma…… 19
1.1.3.13. Küpleştirme…….. 19
1.1.3.14. Kelime Ağı (Cluster) Oluşturma…….. 20
1.2. Yaratıcı Yazma Becerisi…… 21
1.2.1 Yaratıcı Yazmanın Faydaları……. 22
1.3. Okuma Çemberi……...…… 24
1.3.1. Okuma Çemberinin Uygulama İlkeleri…….. 26
1.3.2. Okuma Çemberinde Okuyucu Rolleri…… 28
1.3.2.1. Okuma Çemberinde Olması Gereken Ana Roller…… 28
1.3.2.1.1. Sorgulayıcı…… 28
1.3.2.1.2. Bağ Kurucu……...…… 29
1.3.2.1.3. Bölüm Uzmanı……. 29
1.3.2.1.4. Sanatçı…….. 29
1.3.2.2. Okuma Çemberinde Yardımcı Konumundaki Roller…. 30
1.3.2.2.1. Özetleyici……...……. 30
1.3.2.2.2. Gözlemci……. 30
1.3.2.2.3. Sözcük Avcısı…… 30
1.3.2.2.4. Araştırmacı…….. 31
1.3.2.2.5 Karakter Ustası……. 31
1.3.2.2.6 Film Eleştirmeni……..... 31
1.3.2.2.7 Sahne Düzenleyici…… 32
1.3.3. Grup Olarak Yapılması Gereken Proje Çalışmaları……. 32

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli…….. 34
2.2. Çalışma Grubu…….. 35
2.3. Uygulama…….. 35
2.4. Veri Toplama Araçları…….. 39
2.4.1. Okuma Tutumu Ölçeği…… 39
2.4.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği…… 39
2.5. Verilerin Analizi…… 39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

3.1 Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumuna Etkisi……. 43
3.1.1. Ön Test – Son Test Aşamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Ölçeği Puanları…… 43
3.1.2. Ön Test – Son Test Okuma Tutumu Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması…… 44
3.1.3. Okuma Tutumu Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Açısından Son Test Puanlarıyla Karşılaştırılması…… 45
3.2. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Yazma Tutumuna Etkisi…….. 46
3.2.1. Ön Test – Son Test Aşamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Tutumu Ölçeği Puanları…… 46
3.2.2. Ön Test – Son Test Yazma Tutumu Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması…….. 47
3.2.3. Yazma Tutumu Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Açısından Son Test Puanlarıyla Karşılaştırılması…… 48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma……. 50
4.2. Öneriler……. 51

KAYNAKÇA……..…… 53
EKLER……..……..…. 58
Ek 1. Etik Kurulu İzni……. 58
Ek 2. Valilik Araştırma İzni…… 59
Ek 3. Okuma Tutumu Ölçeği İzni……... 60
Ek 4. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yaz Tutum Ölçeği İzni…….. 61
Ek 5. Okuma Tutumu Ölçeği…….. 62
Ek 6. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği…… 64
Ek 7. Veli İzin Belgesi…… 65
Ek 8. Okuma Çemberinde Grup Kontrol Formu…… 66
Ek 9. Öz Değerlendirme Formu……. 67
Ek 5. Okuma Çemberinde Kullanılan Roller……. 68
Ek 6. Okuma Çemberi Sonrasında Yapılan Yaratıcı
Yazma Etkinlikleri…… 75
Ek 7. Proje Değerlendirme Ölçeği……..... 83
Ek 8. Proje Ödevleri……... 84
Ek 9. Örnek Uygulama Metni……..... 97
ÖZGEÇMİŞ……..…….. 98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.A. “Türkiye” konulu kelime ağı…….. 20
Şekil 2.A. Deneysel araştırma……. 34

TABLOLAR

Sayfa

Tablo 1. Okuma Tutumu Ölçeği Normallik Dağılımı Sonuçları…… 40
Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma
Tutum Ölçeği Normallik Dağılımı Sonuçları……..……..…… 40
Tablo 3. Okuma Tutumu Ölçeği Maddeleri……... 41
Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma
Tutum Ölçeği Maddeleri……. 42
Tablo 5. Deney - Kontrol Grupları Ön Test ve Son Test Aşamalarında
Okuma Tutumu Ölçeği Puanlarının Dağılımı…….. 43
Tablo 6. Ön Test - Son Test Okuma Tutumu Ölçeği Puanlarının
Karşılaştırılması…….. 44
Tablo 7. Okuma Tutumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol
Grupları Açısından Son Test Puanlarıyla Karşılaştırılması…….. 45
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Ön Test ve Son Test Aşamalarında
Yazma Tutumu Ölçeği Puanlarının Dağılımları…….. 46
Tablo 9. Ön Test – Son Test Yazma Tutumu Ölçeği
Puanlarının Karşılaştırılması…… 48
Tablo 10. Yazma Tutumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol
Grupları Açısından Son Test Puanlarıyla Karşılaştırılması…….. 49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

akt. : Aktaran

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

ss. : Sayfa aralığı

TDK : Türk Dil Kurumu

vd. : Ve diğerleri

GİRİŞ

Geçmişten günümüze teknolojinin sarsıcı bir hızla ilerlemesi sonucunda, insanoğlu bilgileri hazır bir hâlde bulmaya alışmıştır. En basit örnekle hesap makinelerinin doğuşu ile insanlar basit dört işlemleri bile makineler aracılığıyla yapmaya başlamıştır. Bu nedenle insanoğlunun bilişsel süreçlerinde, birbirleriyle ilişkilerinde ve kendini ifade etme gücünde bir körelme yaşanmaktadır. Bununla birlikte değişen günümüz dünyasında insanoğlu, teknolojiyi aşırı kullanması nedeniyle kitaplara yavaş yavaş yüz çevirmeye başlamış; kaynaklara dayalı ve araştırarak edindiği bilgilerin yerine, sağlam temellere dayanmayan sosyal medyadaki bilgilere doğru yönelmiştir.

İnternetin çabuk bir hâlde ilerlemesine bağlı olarak meydana gelen sosyal medya, esasen güçlü bir şekilde yaşamımıza 2000'li yılların başında girmeye başlamıştır. Yaklaşık 17 sene gibi bayağı az bir süre içerisinde, insanlar hemen hemen günlük hayatın her bölümünde sosyal medyayı kullanır duruma gelmiştir. Daha da ileri boyutta sosyal medya sanki geçmişten bugüne insanların hayatında kendini gösteren bir alışkanlıkmış gibi, günümüzde artık hiçbir sosyal medya kullanıcısı sosyal medyadan ayrı bir yaşam düşünmemektedir. Günlük hayat içinde bire bir yapılan sohbetlerde, şakalarda ve hemen her mevzuda sosyal medyanın geçmediği bir konuşma artık neredeyse yok gibidir. (Ünlü, 2018)

Sosyal medyanın insanları çepeçevre sardığı bir dönemde, üstüne televizyon izleme oranları da eklenince, hâliyle insanlar kitapları bir cazibe merkezi ya da bir haz kaynağı yahut bilgi yuvası olarak görmemeye başlamıştır. Okuldan önceki dönemde rol model olan anne ve baba, bu mecralarda vaktini geçirdikçe küçük çağlardan itibaren çocuk da kitap okumaktan çok buralarda vakit geçirmenin doğal olduğunu algılamaktadır.

Kitapla barışık olmayan kuşakların gittikçe düşünme işlevi körelmekte, düşünce üretme kabiliyetleri gerilemektedir. Yeterli olmayan kelime dağarcığı ile sağlıklı iletişim kurma niteliği kazanamamaktadır. Evrensel değer yargılarının

kazandırılması, karakter ve şahsiyet gelişimi, tarih ve kültür şuuru, okuyan, araştıran ve bilgiyi seven kuşakların yetiştirilmesiyle mümkün kılınabilir. Her şeyin sözle ifade edilme imkânı olmayan eğitim sürecinde, çocukların kendilerini okuyarak geliştirmeleri de gerekmektedir. Ancak TV izleyerek, bilgisayar oyunu oynayarak yetişen çocuklar gittikçe okuma kabiliyetlerini yitirmekte ve okumanın sağladığı imkanlardan yoksun kalmaktadır (Tanju, 2010).

Düşünme ve fikir üretme yeteneği gerileyen çocuğun yaratıcı yazma süreci de sancılı olmaktadır. Okumayan çocuk kelime hazinesini geliştirememekte, bu nedenle farklı ve yeni kelimeleri bir arada kullanma gücüne de ulaşamamaktadır. Bu gücü elinde tutamayan çocuk yazma etkinliklerinden sürekli kaçınmaktadır. Sınırlı dünyasının ve sanal dünyanın verdiği kelimelerle yazmaya çalışsa da başarılı olamamaktadır.

Yaratıcı düşünce ve yaratıcı düşüncenin aktarılabilmesini sağlayan ifade becerileri, okuma alışkanlığıyla birlikte gelişir. Bu nedenle, ilkokula giden bireylere okuma sevdirilmeye çalışılmalı ve anlayarak okuması sağlanmalıdır. Yaratıcı okuma yaklaşımı, çocuklara değişik yönlerden yazılı eserlere bakmayı sağlayan ve çok yönlü düşünme becerisi kazandırarak olumlu fikirler üretebilmelerini sağlayan eğlenceli bir yöntemdir (Kırmızı, 2017).

Bu bölümde araştırmanın odak noktası olan bir problem durumu, problem ve alt problem cümleleri, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile ilgili yapılan çalışmalara dikkat çekilmiştir.

Problem Durumu

Etrafımızın makinelerle çevrili olduğu bu dünyada her şey hazır olarak ayağımıza kadar gelmekte, bilgiye ulaşmak bir tık uzağımızda bulunmaktadır. Bu hâldeyken insanlar, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmekte zorlanmaktadır. İnternet ve teknoloji sayesinde aradığı her şeyi rahatça edinebildiği için hedefine en hızlı şekilde ulaşmak istemektedir. Yazma süreci ilmek ilmek işlenerek ilerleyen bir süreç olduğundan insanların hızlı hayat tarzına ters düşmektedir.

Çocuklar, küçük yaştan itibaren tablet ve televizyon gibi teknolojik aygıtlarla iç içe bir dünyada olduğu için okuma ve kitap sevgisi çok düşük bir düzeyde olmakta; hâliyle çocukların iletişim boyutu eksik kalmaktadır. Çocuk sadece tek yönlü bir iletişimin kurbanı hâline gelmektedir. Düşündüren, sorgulatan ya da merak uyandıran aktiviteler

yerine; sanal duvarlarla örülen bir dünyada hapsolduğu için yeterince düşünemez, kendini iyi bir şekilde ifade edemez duruma gelmektedir. Temelde böyle bir sorunla yetişen bireyler, ileriki süreçlerde kitaba sırtını döndüğü için de kelime hazinesinde ciddi sıkıntılar meydana gelmektedir. Kelime hazinesi eksik bir bireyin de yaratıcı yazma sürecini sağlıklı gerçekleştirmesi düşünülmemektedir. Çünkü yazma becerisi, kelimelerin birbiriyle uyumundan ve düşünme gücünden oluşmaktadır.

İnsanların kendini ifade etmesini imkân tanıyan temel ve kalıcı anlatma becerilerinden biri yazmadır. Yazma süreç içinde gelişen bir beceridir. Sürecin başlangıcı ilkokul olmak üzere gelişerek ilerler. Ancak kimi insanlarda bu beceri, kaygı faktörünün etkisiyle ilerleyeceğine tam tersi geriler. Türkçe sözlükte kaygı (TDK: 2005, 1115) "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa" olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bu nedenle kaygı duymaları beklenilen bir durumdur. Ancak bu kaygının normal bir seviyede kalmasını sağlamak gerekmektedir. Hem yüksek hem de düşük kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Önemli olan kaygı seviyesinin orta seviyede kalmasını sağlamaktır (Sevim ve Erem, 2013).

Yazma sürecinde yazamama korkusu ve kaygısını ortadan kaldırmak için çeşitli modern yöntemler ve teknikler denemek gerekmektedir. Çünkü başaramama korkusunu çocuğun yenmesi için rahat bir ortama, farklılıklara ihtiyacı vardır. Klasik yazma tekniklerinin dışına çıkmak, yeniliklere açık olmak gerekir. *"Okuma Çemberi Yöntemi"* de bu farklı ve yeni yöntemlerden biridir. Okuma çemberi yönteminin farklı ve ilgi çekici olması hasebiyle çocuklara bir yandan okuma alışkanlığı kazandırırken diğer yandan da onların okuduklarını anlama becerilerini geliştirerek söz varlığını, bilgi birikimlerini, düşünce ufuklarını zenginleştirip yaratıcı yazma becerilerine zemin oluşturmaktadır. Bu yöntem sayesinde çocuk okuduklarını eleştirmeye, düşünmeye ve tartışmaya alışarak okuduğunu en üst düzeyde anlamaya çalışmaktadır.

Problem Cümlesi

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi nedir?

Alt Problemler

1.Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi nedir?

2.Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi nedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uygulanan okuma çemberi çalışmalarının öğrencilerin okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Temel dil becerileri arasında yer alan yazma becerisi, öğrenciler açısından zorluk seviyesi yüksek olarak algılanmaktadır. Yazma becerisi, içerdiği zorlu süreçler bakımından öğrencilerin istenmeyen tutum ve tavır sergilemelerine sebep olmaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan hoşlanmasını ve bunu hayat boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır (Yaman, 2010, s. 272). Bu açıdan öğretmenin tutum ve davranışları, kullandığı etkili yöntemler önem kazanmaktadır. Korkuyla yaklaşılan yazma etkinliklerine ilgiyi çekmek için farklı yöntemler kullanmak gerekmektedir.

Yazma eyleminin güçlüklerinin üstesinden gelmek için öğretmenlerin dersten önce hazırlık basamağına önem vermesi, yazma etkinliklerinden önce birtakım isteklendirici oyunlarla yazma çalışmalarını çekici duruma getirmesi elzemdir. Öğretmenler anlatımı nasıl tesirli hâle getirebilecekleri hususunda etkinlik öncesi örnek cümleler oluşturmalı; dergi, gazete, kitap gibi kaynaklardan örnek ifadeleri sınıfa getirerek yazma eylemini somutlaştırmalıdır. Yazma becerisini kazandırmanın en iyi yolu etkili örneklerle metin oluşturmayı desteklemektir (Pilav ve Saluk, 2018).

Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek için sıradanın dışında yöntem ve teknikler kullanmak gerekir. Bu açıdan kullanılacak olan okuma çemberi yöntemi sayesinde öğrencilerin öncelikle okumayı sevmesi, bununla beraber özgüveni yerine gelen öğrencilerin yaratıcı yazma sürecine aktif katılımlarının sağlanması amaçlanmaktadır.

Konu ile ilgili farklı çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Daha önce "okuma alışkanlığı, okuma tutumu, eleştirel okuma becerisi" üzerine bu yöntemle

ilgili çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu yöntemin "yaratıcı yazma becerisi" ne etkisi ilk defa ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu açıdan Türkçe eğitimi alanına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

- Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunda kullanılacak öğrencilerin okuma ve yazma kazanımlarını edindiği,
- Seçilecek olan kitapların öğrencinin seviyesine ve amaca uygun olduğu,
- Yapılacak olan anket ve formlara öğrencilerin samimi bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Kırıkkale ili Delice ilçesinde bulunan devlet okulunda 6. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bireylerin kullanmış olduğumuz ölçüm araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Bağlantılı olarak çalışma, Bilgin ADALI'nın "Zaman Bisikleti", Mustafa ARMAĞAN'ın "Yıldız Tozu", Miyase SERBARUT'un "Kapilandın Kobayları", Anna GAVALDA'nın "35 Kilo Tembel Teneke", Christine NÖSTLİNGER'in "Kâğıt Uçakla Gizli Gizli Macera", Andrew CLEMENTS'in "Bunun Adı Findel" adlı kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde okuma tutumuna, yaratıcı yazma becerisine ve okuma çemberine ait yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Literatür taraması yapıldığında bu konularda birçok çalışmanın ortaya konulduğu görülmektedir.

Güngör ve Açıkgöz (2006) tarafından okuma tutumu ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Bahsi geçen deneysel çalışmanın bitiminde, bulgular öğrencilerin okuma becerilerinin işbirlikli öğrenme ortamında daha iyi geliştiğini ve daha olumlu tutum geliştirdiklerini

göstermektedir. Okuma ve tutumlar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Kanmaz (2012) yaptığı araştırmada, 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejisi kullanmasının okuduğunu anlamasına ve okuma tutumuna etkisi üzerinde durmaktadır. Çalışma grubunu 137 öğrencinin oluşturduğu araştırmanın sonucunda; okuduğunu anlama stratejisine dayalı öğretimin, okuduğunu anlama başarısı, okumaya yönelik tutumlarına ilişkin puanlar üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Can, Deniz ve Çeçen (2016) yapılan bir incelemede, ikinci kademedeki bireylerin okuma tutumlarını incelemiştir. Çalışma grubunu 8.sınıf seviyesindeki 388 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin okumaya karşı bilişsel, duygusal ve davranışsal yönden olumlu eğilimde olduklarını göstermektedir. Ayrıca cinsiyet faktörüne bağlı olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha üst düzey okuma tutumuna sahip oldukları görülmektedir.

Sidekli ve Çetin (2017) yaptıkları araştırmada, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin okuma tutumlarına etkisi üzerinde durmaktadırlar. Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin geleneksel öğretim yöntemlerine oranla daha başarılı olduğu ortaya koyulmuştur.

Şahin (2019) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma tutumu ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubunu 6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 767 öğrencinin oluşturduğu araştırmada, kız öğrencilerin motivasyonunun erkek öğrencilerden fazla olduğu görülmüştür. Gelir seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının teknolojiyle iç içe olması okuma tutumu ve motivasyonunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma motivasyonları arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Beydemir (2010) yaptığı araştırmada, 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yaratıcı erişişine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu 5.sınıfta öğrenim gören 53 öğrencinin oluşturduğu araştırmada, yazma çalışmaları sonrasında yazmaya yönelik tutumlar ile yazma çalışmaları öncesinde yazmaya yönelik tutumlar arasında olumlu bir gelişme tespit

edilmiştir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının yaratıcı yazma çalışmaları ile olumlu yönde değiştiği ortaya konulmuştur.

Temizkan (2010) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesini incelemeye çalışmıştır. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin ne olduğunu, yazma sürecinin nasıl olması gerektiğini, yaratıcı yazma sürecinin aşamalarını, yaratıcı yazmanın tarihsel gelişimini, yaratıcı yazmada öğretmenin rolünü tespit etmeye çalışmıştır. Yaratıcı yazmanın dış dünyadan gelen izlenimlerin farklı bir şekilde ortaya konması gerektiğini, alışılmışın dışına çıkmanın gerekli olduğunu, hoşlanarak ve yazmadan zevk almak gerektiğini, standartların dışına çıkmak gerektiğini vurgulamıştır.

Demir (2013) yaptığı araştırmada, 8.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Çalışma gurubunu 8.sınıfta eğitim görmekte olan 585 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, 8.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma düzeyleri ile yazma öz yeterlilik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yazma öz yeterliliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerilerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Kırmızı (2015) adlı çalışma, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma etkinliklerinin bireylerin yaratıcı yazma kabiliyetlerini nasıl etkilediğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 4.sınıf öğrencilerinden 60 kişinin oluşturduğu çalışmada, yaratıcı drama ve yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi konusunda deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci görüşleri de alınmıştır. Öğrencilerin ifade ettiği duygulara göre "duyguların etkilenmesi, yazma becerisinin gelişmesi ve farklı düşünme becerilerinin gelişmesi" tema hedeflerine ulaşıldığı görülmüştür.

Uyğun ve Çetin (2020) yaptıkları çalışmada, 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Doküman incelemesi veri tekniği ile yapılan çalışmada, incelenen 24 yazma kazanımının sadece 6'sının yaratıcı yazmayı geliştirebileceği, diğer 18 kazanımın ise yaratıcı yazmaya tam olarak uygun olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme Millî Eğitim Bakanlığının temel amaçlarından olduğu için sadece Türkçe derslerinin değil, diğer derslerin de yaratıcı yazmaya sevk etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Literatür incelendiğinde genellikle öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisi üzerine makaleler ve tezler yazılmıştır. Genellikle dört beceri alanından biri olan okuma becerisi ön plandadır. Okuma çemberinin yaratıcı yazmaya ya da yazma becerisine etkisi üzerinde ise durulmamış, herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Veri toplamak için de okuduğunu anlama testi, okuma tutumu ölçeği gibi araçlar kullanılmıştır.

Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010) yaptıkları araştırmada, öğrencilerde okuma alışkınlığı geliştirmek ve onların aktif okuyucular hâline getirmeyi hedefleyerek, okuma çemberinin kurumsal altyapısı ve sınıfta yapılacaklar hakkında bilgilendirmeye çalışmışlardır. Bu yöntemle kitapların bireysel okunmasına karşın elde edilen kazanımların başkalarıyla paylaşıldığı vurgulanmaktadır. Her bireyin yetiştiği çevre ve algılarından kaynaklı olarak okuduğu kitaba yüklediği anlamların birbirinden farklı olduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin kitabı kendisinin seçmesi gerektiği, grup rollerinin sürekli değişmesi gerektiği, farklı grupların farklı kitaplar okuması gerektiği, öğretmenin görevinin rehberlik etmek olduğu belirtilmiştir.

Karatay (2015) yaptığı araştırmada, analitik düşünme ve okuma pratiği kazanma yetkinliklerinin ilerlemesi için okuma çemberi yöntemi üzerinde durmuştur. Mevcut öğretim programlarında öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl işleyeceğine dair öğretim modeli ve uygulamalarının yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu açıdan okuma çemberi, eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı kazandırmada klasik yöntemlere göre daha etkili bir yöntemdir. Ayrıca öğrencilerin sosyalleşme sürecinde de etkili olacağı belirtilmiştir.

Balantekin (2016) yaptığı araştırmada, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi konusunu çalışmıştır. Okuma becerisi düşük olan öğrencilerin bu süreçten daha çok faydalandığı tespit edilmiştir. Kitaplarla alâkalı yürütülen tartışmalar neticesinde öğrencilerin değişik perspektifleri gördüğü, okunanı değişik taraflarıyla özümsediği belirtilmiştir. Okuma çemberinin bu çalışmada da önceki çalışmalara paralel olarak öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Sarı, Kurtuluş ve Toy (2017) yaptıkları çalışmada, okuma çemberi yönteminin okuma ve anlama becerisine etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu 7.sınıfta öğrenim gören 52 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, önceki çalışmalarla aynı şekilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Farklı düşünme biçimlerini, fikir

alışverişini ve farklı duyguları harekete geçirdikleri böylece daha etkili öğrenebildikleri tespit edilmiştir. Program dışında okullarda yürütülen okuma çalışmalarının pasif ve bireysel etkinliklerden oluştuğu için okuma becerileri ile ilgili amaçları gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Altınkaya (2019), Soysal (2019) da okuma çemberi yönteminin okuma becerisi üzerinde durmuş, benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Demir (2019) yaptığı araştırmada, okuma üzerinde yapılan kritikler ve okumaya karşı bakış üzerinde durulmuştur. Analitik okumaya etki düzeyi anlamlı bulunmamış; fakat okumaya karşı düşüncelerde olumlu bir değişim olabileceği belirtilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde genelden özele doğru bir anlatım tarzıyla çalışmanın genelini oluşturan kavramlar bulunmaktadır. Bağımsız değişken olan okuma çemberi ve araştırmanın bağlı değişkenini oluşturan yazma becerisi konusunda alt başlıklar sıralanacaktır.

1.1. Yazma

"Yazmak" kelimesi Güncel Türkçe Sözlükte kendine on farklı anlam bulur. Hepsi de toplumun farklı yönlerini ilgilendiren farklı durumları anlatır. Bu farklı anlamlarından biri de *"Bir bilim ya da edebiyat eseri oluşturmak."* anlamıdır. Toplumu aydınlatan ve ileriye yönelik temeller attıran bilim ve edebiyatın kökleri de yazmaya dayanır. Kâğıda dökülen her harf, her kelime geleceğe açılan bir kapı görevindedir.

En genel anlamıyla yazma en küçük birim ve cümleleri belirli işaretsel taslak ve figürlerle belli bir yer üstüne aktarma eylemi diye tanımlansa da aslında oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu eylem sadece sembolleştirme, koruyup saklama etkinliği dışında buna ek olarak bu unsurların manalandırılmasını da barındırmaktadır (Yılmaz ve Erdoğan 2020).

Dört temel dil becerisinden birisi olarak kullandığımız yazma, medeniyet tarihinde çok büyük değişimlere sebep olmuş bir icadın yani yazının ürünüdür. Yazının Sümerliler tarafından icat edilen ilk biçimi, çivi yazısı şeklindeydi ve devlet sisteminin önemli bir parçası olan vergi kayıtlarını tutmakta kullanılıyordu. Bu başlangıç metin stili obje isimleri, rakamlar, isimler, metrik, bazı ön ad gibi kısıtlı bir kelime dağarını içeriyordu (Diamond, 2010:298'den akt. İnce, 2010).

Asırlar sonra yazının şahsa özel olarak kullanılabilir duruma gelmesi, bireyler arasında yaygın hâle gelmesi insanlık eliyle oluşturulan bilginin muhafaza edilmesine ve çağlar ötesine aktarılmasına imkân verdi. İnsanlığın bu süreçten sonraki ilerlemesine çok büyük katkı sağladı. Bu medeniyet tarihi açısından sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş anlamına gelmekteydi (Karadağ ve Maden 2019).

Geçmiş çağlardan günümüze uzanan bu yolculukta yazı hâlâ kültür edinimi konusunda en başta yer almaktadır. Geleceğe uzanan köprüleri kuran da yazıdır. Çağları aşıp geleceğe seslenmek isteyen insanoğlu bu köprüleri kullanır. Geçmişten beslenerek geleceğe emin adımlar atar. Kuşkusuz ki yazı bizden sonraki çağlarda da bu görevini yerine getirecektir.

1.1.1. Yazma Öğretiminin Önemi ve Amacı

İlkokulda eğitimin ilk amacı çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Toplumların çoğunda okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi öğretim programlarının ilk amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle yazma eylemi günümüzde akademik başarının vazgeçilmez becerilerinden biri haline gelmiştir (Yılmaz ve Erdoğan 2020).

Sosyal bir varlık olarak insan duygularını ve düşüncelerini dış dünyayla paylaşma ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaç insanın en doğal istekleri arasındadır. Her insanda az ya da çok duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşma ihtiyacı vardır. Bunu konuşarak ya da başka yöntemlerle paylaşması gerekir (Yalçın 2018). Bu paylaşma ihtiyacını karşılamak için de nasıl yapacağını öğrenmek ister. Akademik olarak kendini iyi bir şekilde ifade etmeyi okulda sistemli bir şekilde öğrenen insanlar, eğitim hayatından sonra da kendini en iyi şekilde ifade edebilmektedir. Bu nedenle yazma sadece okulla sınırlı değil, günlük hayatın da önemli bir parçasıdır.

İlkokulda yazma eğitimine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin temel amaçları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere akıcı, okunaklı ve uygun bir hızda yazma alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilerin gelişim özellikleri ve kişisel farklılıklarını dikkate alarak belli bir amaç yolunda duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamak,
- Bir mesajı iletmek için açık ve yaratıcı bir şekilde yazma alışkanlığı kazandırmak,

- Söz varlığını zenginleştirerek konunun özelliklerine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmalarını sağlamak,
- İçerik, dil bilgisi, yazım ve noktalama açısından kendi yazılarını inceleyerek gerekli düzeltmeleri yapma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Farklı yazın türlerini tanıyarak yazma alışkanlığı kazandırmak,
- Yazma sürecinin aşamalarına uygun olarak öğrencilerin kendi çalışmalarını planlamaları, taslak oluşturmaları, taslaklarını gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri hususunda teşvik etmek,
- Akıcı ve okunaklı bir el yazısı stili geliştirmeleri hususunda öğrencileri desteklemek,
- Yazma stratejilerini kullanmalarını sağlamak (Yılmaz ve Erdoğan 2020).

1.1.2. Yazma Eğitimi

Yazma; kurallarına uygun, bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi olarak tanımlanabilir. Yazma eğitimi ise bu becerinin belli prensipler ve yöntemler dâhilinde hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitimdir. Yazma eğitiminde önemli olan, sürecin hangi aşamalardan oluştuğunun bilinmesi, yapılan etkinliklerin sistematik olmasıdır (Çeçen 2011).

Yazma eğitiminde kolaydan zora doğru bir yazma planı kurgulamak gerekir. İlk olarak kelime çalışmaları yapılabilir. Kelime hazinesi geliştikten sonra cümle yazma ile devam edilebilir. Daha sonra cümleler arasında anlamlı bağlantılar kurularak paragraf düzeyine geçilebilir. Bu sayede öğrencilerde oluşan yazma korkusu bir nebze olsun azaltılabilir.

Yazma öğretiminin nasıl olması gerektiği bilgisini bizimle paylaşan Uzun Subaşı (2004:92), yazmanın aşamaları hakkında şunları belirtir:

İlk aşamada, öz yazma etkinlikleri yapılır. Öz yazma etkinlikleri, öğrenciye yazının fikir düzeyinde tasarlanması hususunda deneyimini artırmaya yöneliktir. Bu çalışmalarda içerik şemasının oluşturulabilmesi için amaç belirleme, düşüncelerin seçimi ve dökümün nasıl yapılacağı öğretilir. Sonraki aşamada yazılı olarak metin yaratma etkinlikleri üzerine çalışılır. Bu aşamada ortaya koyulan etkinlikler, öğrencinin güzel organize edilmiş bir metin yaratabilmesi için ihtiyaç duyulan alt becerilerini geliştirir. Son aşamada ise yaratılan yazılı metnin, metinsellik ilkelerine uygun olup olmadığı yönünden incelenip ihtiyaç duyulan düzeltmelerin yapılmasına

ve metnin tekrar yazılmasına yöneliktir. Bu nedenle bu aşama tekrar yazma aşaması olarak adlandırılır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin birdenbire değişebileceğini beklemek yanlıştır (Özbay, 2007). Yazma eğitiminde aşamalı bir yol izlemek daha mantıklı bir seçenek olacaktır. Coşkun (2011:45-82) yazma eğitiminin aşamalarını şu şekilde ifade eder:

- *Cümle Düzeyinde Yazma Eğitimi:* Bu düzeyde öğrenciler henüz cümle kurmakta güçlük çeker. Kendilerinden metin yazmaları istendiğinde metin ve paragraf değil cümle bile yazamamaktadırlar. Cümlelerin çoğu anlaşılmaz ve duyguları anlatmada yetersizdir. Bu düzeydeki öğrencilere metin düzeyindeki öğrencilere verilen eğitimi sunmak yerine cümle yazabilmek için temel becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- *Paragraf Düzeyinde Yazma Eğitimi:* Paragraftaki düşünceler hem kendi aralarında birbirine bağlı hem de ana düşünceye bağlıdır. Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrenciler cümle oluşturma konusunda yeterli bir başarı sağlamakla birlikte cümlelerden paragraflar oluşturmakta güçlük çekerler. Kurduğu paragraftaki cümleler birbirinden bağımsız bulunur. Bu düzeydeki öğrenciler için yapılacak etkinliklerde öğrencilerde paragraf kavramını kazandırma amacı merkeze alınmalıdır. Bunun için cümleler arasında ilişki kurmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- *Metin Düzeyinde Yazma Eğitimi:* Metin düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin yazdıkları metinlerde cümle ve paragraf oluşturmada belli bir başarı sağlanmıştır. Ancak paragrafta dile getirilen düşünceler yeterince detaylandırılamamış ve paragraflar arasındaki ilişkiler yeterince başarılı bir biçimde kurulamamıştır. Bu öğrencilerle yapılacak etkinliklerde planlama çok iyi yapılmalıdır. Yazma öncesinde yazının planı çıkarılmalıdır.

Yazma eğitiminin önemli özellikleri arasında *"öz düzenleme"* gelmektedir. Öz düzenleme kişinin kendi davranışlarını gözlemleyip kendi kriterleriyle mukayese ederek bir görüş belirtmesi ve şartsa hareketlerini kriterlere müsait durama ulaştırmaktır (Senemoğlu, 2009, s.231). Kendini yönetmeye dayanan öğrenmenin yazılı ifade eğitiminde kullanılmasıyla, kişi yazılı iletişimin planlama evrelerinde

beyin aktivitesini kendiliğinden organize ederek katılımcı öğrenme olabilir (Özbay ve Daşöz 2016).

Yazma eğitiminde *süreç odaklı bir yazma* bir başka eğitim yollardan bir tanesidir. Sürece dayanan yazma yaklaşımları üst seviyede öğrenmeye, düşünmeye, kendini denetlemeye, kendi kararlarını alabilmesine ve edindiği bilgilerin fonksiyonel bir şekilde kullanılmasına yoğunlaşmaktadır (Raimes 1983'ten akt. Karatay 2011, s. 25-27). Bilgileri kendi kendine organize etme yetkinliğiyle aşama temelli yazılı ifade eğitimi içli dışlıdır. Bu yazılı ifade eğitimi bağlamında, uygun bir kelime dizisi meydana gelebilmesi için yazma aşamasında birtakım ögeler bulunmalıdır. Özbay ve Daşöz (2016) bu bileşenleri şöyle ifade etmektedir:

- *Dilbilgisi Yapısı:* Cümle yapısı, cümlelerin birbiriyle ilişkisi vb.
- *Metin içeriği:* Tutarlılık, açıklık, özgünlük *vb.*
- *Dil bilgisi kuralları:* Özne-yüklem uyumu, çekimler gibi kurallar.
- *Metin organizasyonu:* Paragraflar, bağıntı ve bağdaşıklık.
- *Kelime seçimi:* Bağlama uygun kelime ve deyimler.
- *Yazma niyeti:* Yazma amacı.
- *Hedef kitle:* Okuyucular.
- *Yazma süreci:* Yazma konusunu, düşünceleri belirlemek, yazıya başlamak, taslaklar oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak *vb.*

Yazıyla ifade bireyin kendini dış dünyaya ifade etme becerisi olduğu için her birey sağlıklı bir iletişim için yazma eğitimini en iyi şekilde alabilmelidir. Klasik yazma eğitimlerinin aksine aşamalı yazma, süreç temelli yazma, yaratıcı yazma eğitimleri verilebilmelidir. Kendini yazılı olarak ifade etmeyi öğrenen bireylerin öz güvenleri ve motivasyonları yüksek olabilmektedir.

1.1.3. Yazma Yöntem ve Teknikleri

Yazılı anlatım insanın kendini doğru ve gayesine uygun olarak ifade etmesinde, iletişim kurmasında en tesirli araçlardan biridir. Geniş bir zaman içinde aşamalı bir şekilde gelişen yazma becerisinin kazanılması ve istendik gayeye ulaşması, ancak çeşitli ve özendirici yazma çalışmalarıyla mümkündür (MEB, 2006: 7).

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği düşünülerek bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi çalışmalarıyla da

desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırarak sağlanabilir (MEB,2006: 7).

Önceki çalışmalarda mevcut olan yazmaya yönelik yaklaşım ve metotlar alt kategorilerle sıralanacaktır. Yazma becerisini geliştirmek için izlenmesi gereken yöntem ve tekniklerin ne olduğu sıralanacaktır.

1.1.3.1. Not Alma

Bu yazma yönteminde hedeflenen, öğrencilerin okunan ve dinlenen metinlerin mühim yerlerini belirlemesini, bilgi ve fikirlerini kategorize edebilmesini, disiplinli çalışma yetkinliğini kazanmalarıyla vaktin kaybolmasını durdurmaktır (MEB, 2006: 70). Hemen hemen hayatın her alanında günlük işleri yaparken bile kullanılan bu yöntem, bilgilerin arasından en önemli görülenleri seçmeye ve bilgileri organize etmeye yaramaktadır. Ayrıca okunan ya da dinlenen bilgilerin not edilmesi sayesinde edinilen bilgilerin daha uzun süre hafızada kalmasını sağlamaktadır.

Uygulama boyutunda, not tutmanın ilk fonksiyonunun hatırlamak olduğu, detaylara girilmemesi gerektiği, okunanın aynı şekilde de kendi ifadeleriyle yazılması gerektiği noktasında bilgi verilir (MEB, 2006: 70). Öğrenciler duydukları ya da okudukları bilgiler arasında seçim yapabilmelidir. Dinlenen ya da okunan metni kendi anlayabileceği şekilde not edebilmelidir. Fazla ayrıntıya girilerek yazılan bir not alma süreci onlara faydadan çok zarar getirebilmektedir.

1.1.3.2. Özet Çıkarma

Bu yazma yönteminde maksat, öğrenen bireylerin anladığı şeyleri sade bir biçimde dile getirme yetkinliklerini geliştirmektir. Öğrencilere ders esnasında okutulan ya da dinletilen bir konu ilk olarak öğretmenin ağzından özetlenmelidir. Özet çıkarırken dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda (yapıtın çok iyi kavranması, ağır bir edebî dil kullanılmaması, tekrarlanmaya düşmemesi, temel fikri içine alacak biçimde bir bütün içinde olması, öznel yargı ve fikirlere yer verilmemesi, öğrencilerin özgün ifadelerinden meydana gelmesi) öğrencilere bilgi verilir (MEB, 2006: 70). Bu aşamada öğrenciler dinlenen ya da okunan bir metni kendine göre organize ederek kısa ve öz bir biçimde aktarır. Bu yöntemin kullanım aşamasında en çok karşılaşılan problem

öğrencilerin aşırı ayrıntılı bir anlatım yolunu seçmesidir. Bu açıdan öğretmen süreçte model olarak özetin nasıl olması gerektiğini örneklerle açıklayabilmeli, onları yönlendirebilmelidir.

1.1.3.3. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Bu yazma yönteminde maksat, öğrenen bireylerin zihninde yer edinen sözcük, atasözü ve deyimleri anlatım yaptıklarında yazılarında geçmesini isteyerek sürekli hâle getirmek, böylelikle kelime hazinelerini geliştirmektir (MEB, 2006: 70). Bu sayede öğrenciler kültür hazinemiz olan atasözü ve deyimlerden hareketle metin yazmayı öğrenebilir, atasözleri ve deyimlerin anlamlarını ayrıntılı düşünme fırsatını bulabilir. Ayrıca birbirleriyle bağıntılı olmayan kelime ve kavramlar arasında bağıntı kurarak bir bütün hâline getirmeye çalışabilir.

Uygulama esnasında öğretici eliyle sözcük, atasözü ve deyimlerden meydana gelen bir sözcük birikimi oluşturulur. Bu kelimeler uygun bir yere veya karatahtaya yazılarak bireylere iletilir. Bireyler seçtiği konuyla ya da oluşturacağı ana fikirle ilgi kelime, kavram, atasözü ve deyimi seçerek yazılarında kullanır (MEB,2006: 70). Kelime, kavram, atasözü ya da deyimlerden havuz oluşturulacağı esnada öğrencilerden de fikir alınabilir. Yazmak istedikleri konu ya da ana fikirle ilgili önceden çalışma yapmaları istenip çalışma sonucu oluşan listesinin getirilmesi istenebilir. Böylece öğrencilerin kendi araştırdıkları, fikir olarak ortaya koydukları; kelime, kavram, atasözü ya da deyim öğrenciler tarafından daha kolay benimsenebilir. Bu da yazma sürecine katkı sağlayıp kolaylık sunabilir.

1.1.3.4. Serbest Yazma

Bu yazma yönteminde maksat; öğrenen kişilerin rastgele bir meseledeki his, fikir veya tasavvurlarını yazıya geçirmelerini isteyerek anlatım gücünü ve yazıyla ifade etme becerilerini ilerletmektir (MEB, 2006: 70). Serbestçe yazılı ifade etme yöntemi biraz daha bireysellik ifade edebilir. Neticede insanların düşünceleri, sevdikleri ve değer verdikleri şeyler farklı olabilir. Grup çalışmalarından ziyade bireysel çalışmalarda kullanılması daha yerinde olabilir.

Uygulama aşamasında öğrenciler bir konu seçerler; seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce, hayallerini tür (hikâye, masal, şiir vb.) sınırlaması olmadan yazarlar. Serbest yazma çalışması sınıfla sınır olmayıp farklı yerlerde de uygulayabilir. Öğrenciler okul

dışında yazdıklarını da öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaşabilirler (MEB,2006: 70). Bazı öğrenciler, yazıyı ortaya koyma sürecinde sınırlı bir konuda yazmakta ya da belirli bir metin türünde yazmakta zorlanabilirler. Bu açıdan öğrenci üzerinde herhangi bir baskının oluşmaması daha rahat bir yazma sürecine girmesinde etkili olabilir. Kendi istediği metin türünde ve konuda yazacak olan öğrenci zihninden geçenleri rahatça kâğıda aktarabilir.

1.1.3.5. Boşluk Doldurma

Bu yazma metodunda maksat; öğrenen bireylerin okuduğunu, dinlediğini anlamalarının sağlanması idrak ettiklerini yazının/işlenen konunun anlamına uygun olarak ifade etme becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2006: 70). Bu yöntemde seçici dinleme kullanılabilir. Çünkü öğrenciler dinlenen ya da okunan metinleri dikkatli dinleyebilmeli, işine yarayan bölümleri de ayırabilmelidir.

Uygulama aşamasında öğrencilerin okuduklarına, dinlediklerine yönelik olarak hazırlanmış bulunan metinler, cümleler halinde boşluklar bırakılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler metnin bağlamına uygun düşen ifadelerle boşlukları doldurur (MEB, 2006: 70). Bu yöntemin uygulamasında öğrencilerin bir üretme faaliyeti içine girmesi söz konusu olmayabilir. Metnin belli bölümlerinde bırakılan boşlukları düşünmeden ya da irdelemeden boşluklara yazar. Metni yeni bir şeyler katmaz, metnin olağan akışına uygun biçimde yazmaya çalışır. Öğrencilerin sadece dikkatli dinlemesi bu yöntem için yeterli olabilir.

1.1.3.6. Kontrollü Yazma

Bu yöntemde gaye sözcüklerin, söz dizimi ve anlatım şekillerinin Türkçenin kaidelerine elverişli biçimde yazıya geçirilmesidir. Sözcük, cümle, paragraf seviyesinde olan yönlendirilmiş yazı etkinlikleri; öğrenen kişilerin düzeyleri göz önünde olarak cümle ve paragraf seviyesinde işlenebilir. Dil bilgisi etkinliklerini de tekrarlamaya odaklı bulunan bu metot değişik biçimlerde yapılabilir (MEB,2006: 71).

Kontrollü yazma yönteminin farklı uygulama biçimleri:

1. Öğrencilere örnek metin verilir. Öğrenciler metinde geçen anahtar kelimeleri de kullanarak yeni bir metin oluştururlar.

2. Bir paragrafı oluşturan cümlelerin yerleri değiştirilir. Öğrenciler, duygu ve düşüncenin akışına göre cümleleri mantıklı sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.
3. Belirli bir konuda öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar bütünlük içinde ele alınarak birkaç paragraflık metin oluşturulur. Öğrenciler, metni hemen yazabileceği gibi konu hakkında araştırma yapıp yeterli bilgi sahibi olduktan sonra da yazabilirler (MEB, 2006: 71).

Bu yöntemde öğrenci tam olarak aktif bir yapıya sahip değildir. Kontrol mekanizması öğretmen olmaktadır. Öğrencilere metni veren, cümlelerin yerini değiştiren, soru hazırlayan büyük ölçüde öğretmendir. Bu açıdan günümüz eğitim anlayışıyla ters düşebilir.

1.1.3.7. Güdümlü Yazma

Bu yöntem ile amaçlanan öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve fikirlerini etkili bir şekilde anlatma becerisi geliştirmektir. Öğretmen eliyle belirli bir konu hakkında öğrencilere bilgi verilir. Konu çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Öğrenciler konu hakkında edindikleri bilgiler ile duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder (MEB,2006: 71). Bu yöntemde öğretmen klasik eğitim yaklaşımındaki gibi bir durumla bilgi aktaran durumundadır. Öğrenci öğretmenin aktardığı bilgiler rehberliğinde duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmaktadır. Bu da farklı ve yaratıcı düşünme becerisini sekteye uğratabilir.

1.1.3.8. Metin Tamamlama

Bu yöntemde amaç öğrencilerin okuduğu metinlerden yola çıkarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin hâle getirerek yorumlama ve düşünce üretme becerilerini geliştirmektir. Öğrencilere olay veya düşünce yönünden zengin herhangi bir metnin bölümlerinden bazıları verilir. Öğrencilerden, okuduğu metinlerden hareketle duygu, düşünce ve olayların ilerleyişine yönelik düşüncelerini yazmaları istenir. Metin tamamlamada asıl duygu, düşünce ve olayların metnin genel anlamına ve mantıksal bütünlüğünden uzaklaşmadan tamamlanmasıdır (MEB,2006: 71).

1.1.3.9. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Öğrencilerin şahsına ait ifade biçimlerini ve anlatım tarzlarını geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğrencilere düşünceye ya da olaya yönelik bir metin verilerek okutulur/dinletilir. Metindeki düşünce ve olayları benimseyen öğrenciler *"Ben olsaydım nasıl yazardım?"* fikrinden hareketle metni şahsına ait ifade biçimiyle yeniden kurgular (MEB,2006: 72). Bu yöntemle öğrenciler yazarın yerine kendisini koyarak dünyaya onun gözüyle bakmayı öğrenmeye çalışır. Kendince metni yeniden kurgulayarak yazara öykünerek kendi yazısını meydana getirir.

1.1.3.10. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Öğrencilerin hangi türde yazma yeteneğinin olduğunu belirleyerek yaratıcılıklarını o tarafa doğru geliştirmek amaçlanmaktadır. Öğrencilere herhangi bir türde *(hikâye, şiir, gazete haberi, fıkra, deneme vb.)* bir metin verilerek okutulur/ dinletilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı türde bir metin oluştururlar (MEB, 2006: 72). Bu yöntemde öğrenciler okunan ya da dinlenen metinden farklı, istediği türde bir metin ortaya koymaya çalışabilir. Öğrenciler farklı farklı metinler ortaya koyacağı için aynı anda birden fazla metin türünün ortaya çıkması sağlanabilir.

1.1.3.11 Grup Olarak Yazma

Öğrenen kişilerin etrafıyla diyalog içinde olmasını, iş birliği kurmalarını ve aralarında fikir alışverişi yaparak toplu hareket etme bilinci edinmelerini sağlamak, böylelikle şahsi gelişimlerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Sınıf fazla büyük olmayan takımlara bölünerek her gruba değişik yazma konuları ayarlanır. Kurulan gruptaki üyeler, konunun belirli bir bölümünü yönelerek yazıya geçirir. Öğrenciler konu hakkında ortaya koyduklarını akli yapı, dil ve ifade etme açısından toplu hâle getirerek tek bir metin hâline getirirler (MEB, 2006: 72).

Çocukların gruplar halinde tartışarak bir ürün ortaya koymalarını sağlayan yazma tekniğidir. Bu yazma türünde öğrenciler içerik, biçim ve dil bilgisi boyutlarında yazma sürecinin tüm aşamalarında sorumluluğu paylaşarak sürece etkin katılır (Yılmaz ve Erdoğan, 2020).

1.1.3.12 Eleştirel Yazma

Öğrenen kişilerin vaka ve vaziyetlere yansız durma, değerlendirme, düşünce ve problem çözme yetkinliklerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Rastgele bir vaka, vaziyet ya da fikir öğrencilerin huzurunda ele alınıp tartışılabilir. Öğrenciler, konu hakkındaki düşünceleri her yönüyle ve yansız bir tavırla anlatırlar (MEB, 2006: 72).

1.1.3.13 Küpleştirme

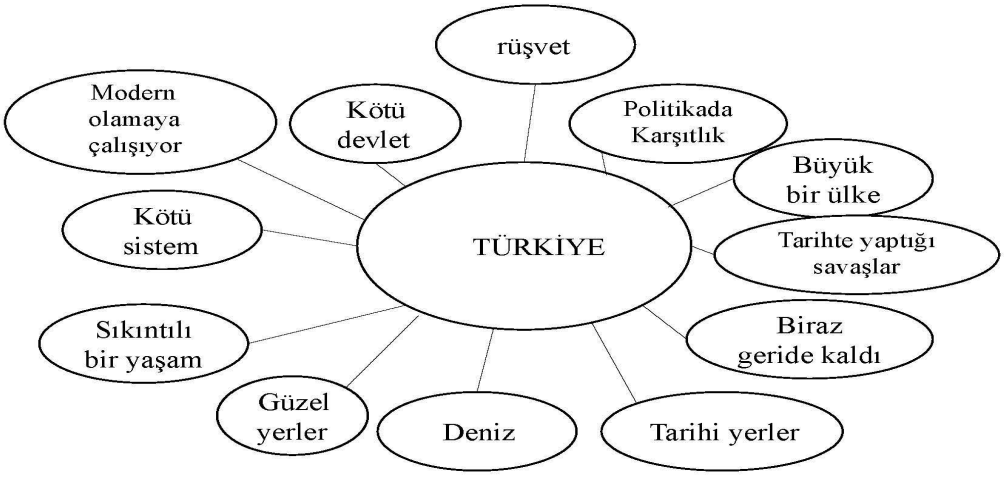
Bir konunun farklı yönlerini keşfetmeyi sağlayan ve tanım yapma, mukayese etme, ortak yönleri bulma, analiz etme, uygulama ve tartışma biçiminde altı aşamadan oluşan bir tekniktir. Bu teknik açısından her konu altı değişik taraftan düşünülebilir. Ancak, açıklama ve bilgilendirmeye ihtiyaç duyulan konular için küp oluşturmak daha elverişlidir (Tekşan, 2001: 53).

Türkçe derslerinde öğrencilerin konuya farklı açılardan yaklaşıp görüşlerini yazılı veya sözlü şekilde ifade etmeleri için küpleştirme kullanılabilir. Yazma eğitiminde, herhangi bir konu ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini, önerilerini küpleştirme tekniğindeki yönlere uygun bir tarzda yazılı olarak ifade etmesi istenebilir (Karadağ ve Maden 2019).

1.1.3.14. Kelime Ağı (Cluster) Oluşturma

Kelime ağı/ salkım oluşturma tekniği ve bu teknikle ortaya koyulan yazılar, fikirleri çekinmeden söz etme ve formüle etme kabiliyeti kazanmaya yardım eder. Bunun aynında ayrı bir gayret göstermeye gerek olmadan, kendi akışı içinde yazan kişiyi bir bütünlüğe götürür. Yazmanın nihayetinde kendiliğinden başlama noktasına tekrar dönülür (Tekşan, 2001: 90-102).

Kelime ağı oluşturmak sözcükleri ve cümleleri kâğıda rastgele dizmek değildir. Fikirlerin ve zihinde canlandırılanların çağrışımlarla birbirine bağlanması demektir. Kelime ağı tıpkı üzüm, karanfil, kiraz, örümcek ağı gibidir ya da yöntemi uygulayan bir öğrencinin benzettiği bir çiçek dalıdır. Her bir gonca dalı kendi ana dalında bulunur, filizlenir, gelişir fakat her zaman kendi kökleri ile bağlantılıdır. Kelime ağı, bir taşın denizin atıldığında oluşturduğu dalga halkaları gibi bir merkezden yayılır. Bu merkez öğrencinin yazısındaki bakış açısıdır, yönüdür, ana fikridir (Tekşan, 2001: 99).



Şekil 1.A "Türkiye" konulu kelime ağı (Tekşan,2001: 98)

1.2. Yaratıcı Yazma Becerisi

Yazma becerileri dinleme, konuşma, okuma becerileri üzerine kurulan onlarla iç içe fakat onlardan daha farklı unsurların işin içine karıştığı kendi içinde karmaşık bir yapıyı oluşturur. Diğer becerilerden farklı olarak kâğıt, kalem veya bilgisayar klavyesi araç olarak devreye girer. El ve parmakların etkili bir biçimde kullanılması ve özellikle netlikte okunabilir şeylerin yazılabilmesi için ayrı ve özel bir el becerisi eğitimine ihtiyaç gösterir (Yalçın, 2018). Yazma becerisinin öğretimi sürecinde, diğer becerilerden farklı olarak birçok unsurun sürece katılması aşamalı bir öğretimi zorunlu kılabilir. Yazma becerisini öğrenen çocuklar daha uzun ve dikkatli bir süreçte eğitimini tamamlayabilir.

Günümüzde yazma, yaşamın hemen hemen bütün alanlarında karşılaştığımız temel bir gereksinimdir. Birey doğal yaşamı gereği sözlü ve yazılı anlatım isteği duyar, aslında bu hâl bireylerin sosyal bir varlık olmasından doğmaktadır. Fikirleri açığa çıkarma gereksiniminin karşılanmasında gidilmesi gereken yollar konuşma ve yazmadır. Bire bir olarak yapılan iletişimlerde anlatma sözlü iletişim yoluyla meydana gelirken, iletişime girilen kişinin farklı yerde bulunması yazılı iletişimi kullanmayı mecburi hâle getirir (Karadağ ve Maden, 2019).

Göçer (2010), yazma becerisinin yazının kâğıda dökülmesiyle öğretildiğini, yazma eğitiminin temel prensibinin "yazdırmak" olduğundan söz eder. Yazma becerisinin

gelişim göstermesi için; bir durum hakkında detaylı ve yaratıcı düşünebilme, düşündüklerini açık ve net bir dille, belirli bir sıra içinde anlatabilme, güzel ve etkileyici bir anlatımla yazıyı dikkat çekici duruma getirebilme gibi melekelerin kazanılması ihtiyacı bulunmaktadır (Kaya, 2013). Bu melekelerin kazanılması da planlı bir yaratıcı yazma süreci tasarlamakla oluşabilir.

Yazma sürecinde duygu ve düşüncelerin zihinde sıralanması, bu ifadeler arasında bağlantı kurulması ve yazıya aktarılacak olan ifadelerin özgün formuna ulaşması yaratıcı ve farklı düşünmekten geçer. Yeni fikirler ortaya koyabilme, daha önce kurulmamış ilişkiler kurabilme, çok yönlü ve farklı düşünebilme yazma sürecini daha yaratıcı kılar (Hidayat, Susilaningsih ve Kurniawan, 2018'den akt. Yılmaz ve Erdoğan, 2020).

Öğrenen kişileri farklı bakış açısına sahip insanlar durumuna sokmak için kullanılması gereken değişik metot ve yaklaşımlar kendilerinin sınırlarını aşmalarına, fikirlerini kimseye bağlı olmadan ve orijinal şekilde açığa çıkarmalarına zemin hazırlar (Erdoğan, 2012). Bu sayede çocuk kendi çevresinin ve benliğinin ön yargılarından kurtularak olaylara ve durumlara farklı bir gözle yaklaşmayı, başkalarının düşüncelerinden sıyrılıp kendi düşüncelerini üretmeyi başarabilir. Herhangi birinin yardımına muhtaç olmadan kendi kendine yetebilen bireyler de geleceğe daha emin adımlar atabilir. Meramını çok iyi ifade ederek ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları ortadan kaldırabilir.

Yaratıcı yazma, yazarların kendi iç dünyalarına yolculuk yapmalarına olanak sağlayan ve bu yolculuk sırasında kendi yaratıcılıklarını ve özgür ifadelerini ortaya koydukları hayal gücü ürünleridir (Enko, 2014; akt. Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Her çocuk doğumundan eğitim hayatının sonuna kadar farklı ürünler ortaya çıkarabileceği bu hayal gücüyle doğar. Eğitim, iç dünyalarında oluşan ve gelişen bu hayal gücüne nasıl ulaşması gerektiğine kılavuzluk eder. Kendi yaratma gücünü fark etmelerini, baskı ve zorla değil de özgür bir şekilde düşüncelerini ortaya koyabilmelerini sağlamaya çalışır. Bunu yapmanın en etkili ve güzel yolu da yaratıcı yazma sürecidir.

1.2.1. Yaratıcı Yazmanın Faydaları

Yaratıcı yazma, öğrencilere hayal güçlerini özgürce kullanma şansı verir. Öğrencilerin kendini zihinlerini dinlemelerine, iç seslerini duymalarına ve farklı fikirler üretebilmelerine yardımcı olmak için yazma sürecine ilişkin düşünce yapılarını

yeniden şekillendirmeleri önemlidir. Bu süreçte yeni bağlantılar oluşturabilmeleri için kendi düşünce ve hayal güçlerinden yararlanmaları gerekir (Dobson ve Stephenson, 2017; akt. Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Kendi düşünce ve hayal güçlerinden yararlanmaları için çocukların kendi bağımsızlıklarını kazanmaları gerekir. Okul öncesi ve ilkokul sürecinde daha çok anne, baba ve öğretmene bağımlı olarak bir şeyler öğrenen çocuklar, ortaokul çağında yavaş yavaş kendi fikirlerini üretmeye ve kendine yönelmeye ağırlık verirler. Bu açıdan yaratıcı yazma sürecine ilişkin özgün düşünce ortaokul seviyesi için önceki dönemlere nazaran daha uygun olabilir.

Yaratıcı yazma ile birlikte, öğrenciler yazdıklarında söylemek istediklerinin değil, nasıl söylediklerinin mühim olduğuna kanaat getirirler. Öğrenciler eserlerine, eğitimcinin özgün fikirlerinin özgür kalmasına önem vereceğini ve eserde uymaları gereken değişmeyen ifadeler olmadığını bilerek başlarlar. Yazdıkları yazının hem ilgi çekici hem de anlamsal bir bütün içinde olması için çabalayan öğrenciler, bu esnada okudukları yazıların da aynı çabayı sarf ettiklerini fark ederler (Austen, 2005; akt. Yılmaz ve Erdoğan, 2020).

Çocukların kelime dağarcığının zenginleşmesi açısından yaratıcı yazma çalışmaları önemli bir yer kazanmaktadır. Sahip olunan kelime dağarcığının etkili bir biçimde kullanılmasında ve çoğunlukla kullandıkları kelime kalıplarının keşfinde önemli bir rol oynar. Kendi düşüncelerinden yola çıkarak düşüncelerini farklı yollardan ifade etmesini sağlamak, daha derin anlamlara yönlendirmek gibi fayda da sağlar. Bu açılardan bakıldığında çocukların kelimeler arasında ilişki kurmasını sağlayarak kelime dağarcıklarına olumlu katkı sağlayabilir (Yılmaz ve Erdoğan, 2020).

Kişinin kendini tanıma serüveninde yaratıcı yazma bir yardımcı gibidir. Çocukların kendi hayal gücünün ürünü olan kurgularını derinden inceleme fırsatı sunar. Kendi iç dünyalarına yaptıkları bu yolculuk ile oluşturduğu içerikteki eylemlerin veya kararların sonuçlarını görebilecekleri hayali dünyalara yolculuk yapabilme imkânı verir (Vaezi ve Rezaei, 2018; akt. Yılmaz ve Erdoğan,2020). Bu sayede çocuk kendini tanıma, kendiyle empati kurma gibi fırsatlar yakalayabilir.

Yazma kaygısı ve korkusunu engellemede yaratıcı yazma bir kurtarıcı gibidir. Yazma kaygısı, öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları özgüven ve motivasyon eksikliğinin ortaya çıkardığı bir durumdur. Daha önce yaşanılan başarısızlıklar öğrencilerin yazarken kendilerini iyi bir şekilde ifade etmelerine engel teşkil etmektedir. Bu gibi

durumlar öğrencilerin yazma çalışmalarından kaçmasına ya da zor bir görev olarak addetmelerine sebep olmaktadır (Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Yaratıcı yazma çalışmalarında daha özgür ortam yakalayan öğrenciler bu gibi durumlar yaşamak yerine kendilerini daha iyi ifade etmeye çalışmaktadır. Olumsuzluklar ortadan kalkabileceği için yazıları daha açık ve anlaşılır olabilir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik kendilerine olan güvenlerini geliştirmek için yaratıcı yazma kullanılmalıdır. Yaratıcı yazma, içinde barındırdığı konuları ve kullanılan farklı yöntemleri gereği öğrencilerin zihinlerinde yeni fikirlerin ortaya çıkmasına imkân sağlar. Bu sayede öğrencilerin kendilerini oldukları gibi ve istedikleri oranda yazmalarına imkân sunar. Yazabildiklerini, fikirlerini kâğıda baskı altında kalmadan aktarabildiklerini fark eden öğrencilerin yazmaya ilişkin özgüvenleri gelişir (Cucciarre,2008; Gardner,2014; akt. Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Çünkü rahat bir ortamda olan, zorlama olmadan bir şeyleri yapan bir öğrencinin zihni aydınlık ve ferah olmaktadır. Bu sayede düşüncelerinin yanlış çıkması korkusunu yenerek kendini daha rahat ifade edebilmektedir.

Yazmaya başlarken öğrencilerin yazmaya karşı tutumları önemlidir. Bu noktada yaratıcı yazma, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Yazmaktan zevk alma ve yazmaya karşı istekli bir halde olma, yazmaya ilişkin olumlu tutumu ifade eder. Yazma esnasında hissedilen duyguların, yazının kalitesini etkilediği düşünüldüğünde yazma çalışmalarında sıkıcı, anlamsız, gereksiz ve ilgi uyandırmayan yazma konuları üstüne yazma çalışmaları yapılmamalıdır (Graham, Berninger ve Abbott, 2012; akt. Yılmaz ve Erdoğan, 2020). Her şeyden önce çocuğun dikkati çekilmeli, seveceği bir konu etrafında yazma çalışmaları planlanmalıdır. Bununla birlikte yazılacak konu hakkında öğrencilerin fikirlerine başvurulmalı ve ortak bir konu etrafında anlaşma sağlanmalıdır. Bu sayede, öğrenci kendi seçtiği konudan hareketle yazacağı için aklında farklı ve yeni düşünceler yer edinebilmektedir.

Yaratıcı yazma adından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaratma ve üretme faaliyetlerinde yaratıcılıklarını geliştirebilmektedir. Yaratıcı yazma süreci, yeni bir düşünce geliştirmek ve olağanüstü bağlantılar kurmak için uygun bir ortam yaratır. Bu süreçte kendi özelliklerini ortaya çıkaran öğrenciler özgün ve işe yarayan fikirler meydana getirerek yaratıcı düşünme kabiliyetlerini geliştirirler. Bu durum yaratıcılığın önündeki en büyük engel olan beğenilme kaygısını ve hata yapma korkusunu ortadan

kaldırarak öğrencilerin farklı ve alışılagelmişin dışında düşünmesine olanak sağlayarak yaratıcılığı geliştirir (Yılmaz ve Erdoğan, 2020).

1.3. Okuma Çemberi

Okuma çemberleri; aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı tercih eden öğrencilerin hep birlikte küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda incelenen kitapların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002; akt. Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş 2018). Okuma çemberleri, öğretmeni ya da metni merkezine alan bir yöntem değildir, öğrenci merkez konumundadır. Öğrenci kitaba dair görüşlerine ve hazırladığı soruyu temel alarak ilerler. Basmakalıp kaidelere göre ilerlemez, esnek ve akıcıdır. Ancak kaidelerin bulunmaması sürecin denetlenmediği ya da yalnız yapılandırılmamış konuşma toplantıları üzerine devam ettiği anlamına gelmez. Tersine okuma çemberleri öğrencilerin kimseye bağımlı olmayacakları ve çeşitli görevler üstlenecekleri şekilde şekillendirilen gruplardır. Gruplar öğrenci kabiliyetlerine göre değil, öğrencilerin kendi ilgilerine göre beğendikleri kitap seçimine göre oluşturulur. Öğrenciler bu gruplarda önderlik rolü alabilecekleri gibi grup içinde değişik sorumluluklar ve roller de üstlenebilirler (Schoonmaker, 2014; akt. Doğan vd., 2018).

Okuma çemberi, kitap kulübü etkinliklerinin öğrenci ortamına getirilmiş şekli olup, kitap kulübü gibi benzer kitabı okuyan ve okunan kısmın hep birlikte tartışıldığı uygulamaların öğretmenler tarafından okul ortamına uyarlanmış hâlidir (Balantekin & Pilav, 2017).

Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmede, birbirlerini karşılıklı olarak etkilemeleri çok önemlidir. Çünkü birbirlerini etkilemeleri, öğrencilerin etkinliklerde uyum içinde çalışmalarına ve yeni bilgiyi öz benlikleri için anlamlı duruma getirmelerine katkı sağlar (Doğan vd., 2018). Daniels (1994, 2002) tarafından da söylendiği gibi okuma çemberlerinde öğrenciler birlik olarak titizlikle seçilen şiiri, makaleyi, kitabı grup olarak ele alarak içselleştirirler. Grubun hepsi hissesine düşen yeri incelerken diğer gruptakiler türlü kayıt tutarlar, olan tartışmanın gerçekleşmesinde emekleri geçer. Tümü grupla toplandığında zihninde tasarladığı yeni düşünceleri grup üyeleri ile paylaşır.

Okuma çemberinin destek bulduğu başka bir yaklaşım, gösterim yaklaşımıdır. Oluşturmacılık bir alt basamağı olan gösterim yaklaşımı, okuyan geribildirimi yaklaşımına yakın görünmektedir. Yaklaşıma dayanarak, şahsın kitaplardan elde ettikleri geride kalan hayat tecrübelerine dayanarak değişmektedir. Geçmişe ait tecrübeleri çok çeşitli bulunan kişilerin bir eseri idrak etmeleri, çok az çeşitli olandan fazlaca basit bulunmaktadır. Bireyin geçmişe ait tecrübesi çoksa, gösterimi o oranda fazladır (Tracey ve Morrow, 2006; akt. Yüksel, Avcı ve Akıncı, 2010).

Okuma çemberine tesir eden başka bir yaklaşım oluşturmacı eğitim kuramının bir alt basamağında yer alır. Küçük topluluklar halinde çalışan öğrencilerin sorunların çözüm yollarına yönelik yaptıkları etkinlikleri ifade etmektedir. Okuma çemberine fayda sağlayan kubaşık öğrenmenin de temelini meydana getiren araştırmaya dayalı öğrenme, çocukların topluluk halinde etkinlik yapmasını, aktif bir durumda olmasını sağlar (Tracey ve Morrow, 2006; akt. Avcı vd., 2010).

Kültürel ve sosyal yaklaşım, okuma çemberinin son dayandığı bir yaklaşımdır. Karşılıklı olarak kişilerin öğrendiğini savunur. Zengin bir kaynağı ifade eden kişinin kendi kültürüyle birlikte öğrendiği yere gelmesidir. Bilgi, bireylerin karşılıklı olarak etkilenmelerine ve tecrübelerine göre şekillenmektedir. Birbirlerinin öğrenmesine katkı sağlamak için farklı yerden gelen öğrenciler bir araya gelir (Tracey ve Morrow, 2006; Hsu, 2004; akt. Avcı vd., 2010).

1.3.1. Okuma Çemberinin Uygulama İlkeleri

Okuma çemberi istenildiği tarzda ve durumda kullanılabilir bir yöntem olsa da bu yöntemi uygulamak için bazı temel ilkelere riayet etmek gerekir. 2010 yılında yayınlanan makalede Avcı vd. (2010: 8-11); Moeller ve Moeller (2007), Daniels (2002)'den uyulması gereken bu temel ilkeleri bu biçimde aktarmıştır:

1. *Kendi seçtikleri materyalleri okurlar:* Kitap okumaları sağlanmak istenen kişilerin yapılan etkinlikleri içselleştirebilmesi için materyal tercihi onlara bırakılmalıdır. Uygulama öncesinde öğrencilerin kitap seçmeleri tercihlerine bırakılmazsa okumaya gönüllü olmayabilirler.
2. *Küçük çalışma toplulukları kitap tercihine göre yapılır:* Gruplar seçilen kitaba göre meydana getirilmektedir. Bu tercih uygulanırken çeşitli değişkenler mesela dostluk göz önünde bulundurulmaz. Grubun büyüklüğü 2-6 gibi bir

aralıkta değişmekte olup, 4-5 uygundur. Öğretmenler her şartta öğrencilerin tercihlerine saygı duymalıdır. Hatta rol paylaşımını mümkünse grup lideri olarak seçtiği öğrenciye vermeli, rolleri o paylaştırmalıdır.

3. *Verilen roller devamlı farklılaşmalıdır:* Değişik görüşlere yer verilmek istendiği için her birleşme etkinliğinden sonra roller farklılaşmalıdır. Rollerin ne şekilde yapılacağı, kimin ne yapacağı hakkında önceden bilgi verilmelidir, talimatlar hazır edilmelidir.
4. *Farklı gruplar farklı kitapları okurlar:* Gruptakilere değişik kitap alternatifleri verilmeli ve içlerinden tercih ettiklerini okumalarına olanak verilmelidir. Böylece yaşına uygun ve seçtiği kitapları okumuş olur. Farklı gruplara farklı kitaplar okutularak mümkün olduğunca fazla sayıda kitaptan istifade etmeleri sağlanır.
5. *Önceden belirlenen vakitte görevliler toplanır:* Okuma çemberinde bir plan dahilinde yapılan toplantılar önem arz etmektedir. Öğretmen, toplantı günü ve saatiyle ilgili kurallar koymalıdır. Öğrencilerin toplantı günleri, her gün, gün aşırı, haftada bir olacak şekilde düzenlenebilir.
6. *Okuma ve tartışmanın sağlıklı yürümesi için not alırlar:* Öğrenciler kitaplarını okurken kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtan küçük notlar alırlar. Öğrenciler notları ve görev kağıtları grup toplantılarında tartışmayı başlatmak ve yürütmek için kullanırlar. Bu sayede öğrenciler aktif bir rol üstlenmiş olurlar.
7. *Grup toplantılarında açık uçlu doğal tartışma amaçlanır:* Okulda genel olarak bilgiyi ölçücü ya da kitaptaki bilgiyi doğrulayıcı sorulara yönelik çalışmalara yer verilir. Okuma çemberinde ise tek bir doğru cevabı olmayan, açık uçlu sorulara yer verilir. Bu tip sorular okuduğunu anlamayı geliştirir.
8. *Öğreticinin topluluk içinde kılavuzluk yapması gerekir:* Okuma çemberinde öğretmenin rolü rehberliktir. Bu rol, yöntemin temel aldığı yapılandırmacılığın bir gereğidir. Öğretmen rehberlik rolü çerçevesinde, okuma çemberi yönteminin öğretimi, kitap seçimi, grupların oluşturulması, öğrencilerin gözlenmesi ve değerlendirilmesi, ihtiyacı olan öğrencilere yol gösterilmesi işlerini yapmaktadır.
9. *Gözlem ve öz değerlendirme öğretici eliyle birlikte kullanılır:* Okuma çemberinde amaç, öğrencilerin bilgilerini ölçmek değildir. Bu nedenle geleneksel ölçme tekniklerinden faydalanılmaz. Bunun yerine, gözlem,

görüşme, rubrik, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi performans değerlendirme tekniklerinden faydalanılır.

10. *Uygulama sırasında eğlenmek de gerekir:* Bilhassa geniş vakitte ve okul dışında yapılan etkinliklerde eğlence, etkinlik üzerinde motive olmayı kolaylaştırmaktadır. Öğretmen öğrencilerinin okuma çemberinde eğlenmelerini engellememelidir. Hatta eğlenceli noktaları ortaya çıkarmalı ve uygulamayı eğlenceli hale getirmek için yollar aramalıdır.
11. *Kitaplar son bulduğunda, var olan gruplar inceledikleri eserleri, gösterim, oyun ve başkaları aracılığıyla arkadaşlarına anlatırlar:* Eserin nihayetinde kişiler inceledikleri eserle alakalı arkadaşlarına göstermek için çalışma ortaya koyarlar. Projenin ne olacağına grup karar vermelidir.
12. *Oluşturulacak topluluklar gelecekte incelenecek eserle göre meydana getirilir, çalışma devam eder:* Bir eser nihayete erdiğinde öğretici kişi yeni bir eser tercihi için onlara seçenek gösterir. Değişik bir eserle birlikte çalışma toplulukları da sirkülasyona uğrar. Bu olay öğrenme ortamındakilerin sosyal ikişkiler kurması yönünden önem arz etmektedir (Moeller ve Moeller, 2007: Daniels, 2002'den akt. Avcı vd., 2010: 8-11).

Gerekli görüldüğü takdirde uygulama yapılırken farklı kurallar ve ilkeler belirlenebilir; ama yukarıda ifade edilen genel ilkelere tamı tamına uymak yöntemin işleyişi açısından faydalı olacaktır. Öğrencilerin de belirli kurallar ve ilkelere bağlı olarak hareket etmesi sürecin işleyişi ve öğrenci gelişimi açısından faydalı olabilir.

1.3.2 Okuma Çemberinde Okuyucu Rolleri

Öğrencilere kitaba farklı bakış açıları ile bakmasını ve bu yöntemin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayan, ana çatıyı oluşturan okuyucu rolleri bulunmaktadır. Bu roller kesinlikle bulunması gereken ya da ana roller olarak ifade edebileceğimiz roller ve bulunması gereken rollere yardımcı olarak adlandırabileceğimiz yan roller olarak ikiye ayrılır.

1.3.2.1 Okuma Çemberinde Olması Gereken Ana Roller

Hangi kitapla çalışma yapılıyorsa yapılsın okuma çemberi yönteminin uygulanabilmesi için mutlaka kullanılması gereken ana rollerdir. Diğer yan rollerden önce tercihe ya da isteğe bakılmaksızın öncellikle bu rollerin öğrencilere verilmesi

gerekir. Bahsedilen bu ana roller "*sorgulayıcı, bağ kurucu, bölüm uzmanı ve sanatçıdır.*"

1.3.2.1.1. Sorgulayıcı

Sorgulayıcı, tartışmayı yön vermek için sorular oluşturur ve gruptaki arkadaşlarının tartışmanın içinde olmasına çalışır. Sorgulayıcının üstlendiği rol tartışmayı idare etmek olamaz. Çalışan kişilere yön gösterecek bir rol bu yöntemde yoktur. Sağlıklı bir tartışılabilir ortamın oluşturulabilmesine yönelik sorular sunar, tartışılacak önemli yerlere dikkat çeker. Sorulanlar; tartışmayı ilerletici, öğrencileri ifade etmeye teşvik edici özellikte, pek ayrıntıya başvurmadan ana hatlar üzerine sürmelidir. Sorulanların miktarı konun durumuna göre değişebilir. 5-10 arası uygun miktardır (Moeller ve Moeller, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002; DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010).

Moeller ve Moeller (2007), okuma çemberinde faydalanılabilecek; hatırlatma/ kapalı uçlu, yorum/açık uçlu ve kişisel olmak üzere üç tür soru olduğunu ve sorgulayıcının yorum sorularını yeğlemesi gerektiğini belirtmiştir. Yorum soruları, öğrenciyi düşünmeye zorlar, birden fazla yanıtı olur, hiçbir yanıt doğruluk hissini tam olarak uyandırmaz. Bu tip sorular kitap üzerinde düşünmeyi artırır ve anlamayı kuvvetlendirir (Moeller ve Moller, 2007'den akt. Avcı vd., 2010: 15).

1.3.2.1.2. Bağ Kurucu

Bağ kurucu, incelediği yerle yaşamın kendisi arasında ilişki kurar. Yaşamın içinde olanlar öğrencinin bireysel tecrübeleri, yaşamını sürdüğü yerdeki olan olaylar, eğitim hayatında yaşanan olaylar, genel manada sosyal ortamda gelişen olaylar, gün içinde olan haberler, diğer eserler ve yazarlarla alakalı olması muhtemeldir (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; DaLie, 2001; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd.,2010). Öğrenci bu sayede kitapta yaşanan olay ile kendini özdeşleştirecek, kitaptaki olayları daha iyi anlamaya çalışarak kendi hayatındaki problemlere çözüm önerileri bulacaktır.

1.3.2.1.3. Bölüm Uzmanı

Bölüm uzmanı, incelenen yerlerde geçen, enteresan, gülünç, mühim, ilgi çekici bölümleri saptayarak toplanma gününde arkadaşlarına aktarır. Roldeki maksat, gruptaki kişilere incelenen yerdeki mühim bölümlerin altını çizmek, anımsatmaktır.

Roldeki kişi, toplantı gününde saptadığı bölümleri seslendirir; saptadığını seçme sebebini, bunun neden önemli olduğunu açıklar (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd., 2010). Bu rol sayesinde görevinin gerektiği biçimde öğrenci kitabı daha dikkatli okumaya gayret eder. Çünkü kitaptan çıkaracağı ve arkadaşlarına sunacağı kritik bölümler bulunmaktadır.

1.3.2.1.4 Sanatçı

Sanatçı, okunan yerin iç dünyasında ifade ettiği anlamları ürün olarak dışa vurur. Bu ürünün genellikle görsel ürün olması beklenir. Görsel haricinde içinde görsellik bulunan çeşitli ürünler de olabilir (Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002; DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010). Öğrenci bu rol sayesinde kitabı hayal etmeyi, zihninde üç boyutlu olarak tasarlamayı öğrenmektedir. Sözcüklerden resim çizmeyi öğrenen öğrencinin, tasarım ve düşünme yeteneği de gelişecektir. Kitap sayfa ve sözcük boyutundan çıkıp sanat özelliği kazanacaktır. Sağladığı bu fayda nedeniyle okuma çemberi klasik okuma yöntemlerinden ayrışmaktadır.

1.3.2.2. Okuma Çemberinde Yardımcı Konumundaki Roller

Okuma çemberi yönteminde ana rollerin yanında, yardımcı roller bulunmaktadır. Her grup 5-6 kişiden oluştuğu için ana rollerden farklı olarak bir veya iki yardımcı role ihtiyaç duyulmaktadır. Ana rollerin tamamı zorunlu olarak seçilmelidir, ancak bu yardımcı roller isteğe göre seçilebilir. Bu rollerin neler olduğuna bu bölümde yer verilecektir.

1.3.2.2.1. Özetleyici

Roldeki kişi, incelediği yerlerin özetini çıkararak, çalışmasını toplantı gününde arkadaşlarına sesli olarak okur. Toplanma gününde çalışan kişinin maksadı incelenen yerleri anımsatmaktır (Tracey ve Morrow, 2006; DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010). Bu sayede dinleyici konumundaki öğrenciler de kitap hakkında fikir sahibi olur. Kitapta geçen olaylar genel hatlarıyla dinleyenlere aktarılmış olur.

1.3.2.2.2. Gözlemci

Gözlemci, toplantı günlerinde arkadaşlarının hazırladıklarını ve etkinlik esnasında yaptıklarını elindeki forma aktararak, yaptığını öğretici kişiye sunar. Gruptaki kişiler fazlalaştığında öğretici kişini izlemesi zorlaşacağından, roldeki kişi seçilir. Bundan ziyade işe yaradığı söylenemez (Daniels, 2002'den akt. Avcı vd., 2010). Bu rol kalabalık sınıflar ve gruplar için idealdir. Öğretmenin bütün süreci tek başına idare etmesi mümkün olmayabilir. Gözden kaçan noktaları bu öğrenci öğretmene ileterek sürecin daha sağlıklı işlemesini sağlayabilir.

1.3.2.2.3. Sözcük Avcısı

Roldeki kişi; yazıda bulunan, bilgi eksikliği olan, değişik bir manada ele alınan ve farklı kavram yerine geçen kavramları saptar. Saptanan kelimeleri liste halinde yazar, sözlükten hangi manaya geldiğini saptar. Saptyarak bulduğu çalışması toplantı gününde arkadaşlarıyla paylaşır (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Straits ve Nichols, 2006; Tracey ve Morrow, 2006; DaLie, 2001; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd., 2010). Bu rol kelime hazinesini geliştirmek açısından değerlidir. Öğrenci bilmediği ne kadar kelime varsa tespit eder, anlamlarını titizlikle bulur ve arkadaşlarıyla paylaşır. Bu sayede tüm sınıf, sözcük avcısı rolündeki öğrencinin çalışmasıyla yeni sözcükleri öğrenmiş olur.

1.3.2.2.4. Araştırmacı

Roldeki kişi, kitapta geçen süre ve mekânla alakalı malumat sahibi olur. Bununla birlikte eser sahibinin yaşamı ve başka eserleri, kitabın içinde yer alan objeler, binalar, mekânlar, elbiselerle alakalı da malumata sahip olur. Çalışmada maksat; kitabı eline alanların işin hangi vakitte gerçekleştiğinin ve mekânın, haliyle eserin anlaşılmasını daha iyi hâle getirmektir (Straits, 2007; Daniels, 2002; DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010). Bu rol daha çok kitaptaki olaylar yerine kitap tasarımı ve yazar hakkında bilgiler içerir. Kitabın geçtiği dönemin şartlarını araştırarak ön yargıları kırmaya, o dönemin şartlarına göre kitabı anlamaya yönlendirir.

1.3.2.2.5. Karakter Ustası

Roldeki kişi; saptanan yerde kullanılan mühim şahısları saptar, şahısların belirgin noktalarını ortaya çıkarır, başka karakterle girdiği ilişkileri tespitte bulunur ve bulgularını toplantı gününde sınıftakilere sunar. Şahıslarla ilgili mesela bir aile

ağacının kullanılması daha verimli bir sunuş yapmanın önünü açacaktır (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002'den akt. Avcı vd., 2010). Bu rolle öğrenci karakter analizi yapmış olur, kitapta geçen karakterin fiziki ve ruhsal özelliklerini tüm yönleriyle ortaya koymuş olur. Bu da karakter ustası rolündeki öğrencinin ve diğer öğrencilerin karakterle empati kurmasını, empati kurma yeteneğinin gelişmesini sağlar.

1.3.2.2.6 Film Eleştirmeni

Roldeki kişi, incelenen kitabın filmi mevcutsa ortaya çıkmaktadır. İkisinin arasında bulunan belirgin ayrılıkları saptamaya çalışır. Belirli bir düzende devam eden iki eserin ilerleme aşamalarındaki değişimleri de saptamaya çalışır. Saptanan bir durum var ise izlenene bir faydası ya da zararı var mı bulmaya çalışarak fikirlerini sunar (Tracey ve Morrow, 2006' dan akt. Avcı vd., 2010). Bu rol sayesinde film ve kitap arasındaki farklar ortaya çıkar. Sadece filmini izleyerek kitabı yargılamanın önüne geçer. Senaryo gereği kitabın hepsi filme aktarılamadığı için kitap ve film arasındaki bariz farklar bu rolle açığa çıkar.

1.3.2.2.7 Sahne Düzenleyici

Roldeki kişi, incelenen eserdeki yaşananların bulunduğu yeri detaylı olarak anlatmaya çalışır. Mesela, yaşananlar yemek yenilen bir yerde devam ediyorsa orayı betimler. Betimleme için değişik sözcükler, şekiller ve tablolar kullanılabilir (Daniels, 2002' dan akt. akt. Avcı vd., 2010). Bu rolde öğrenci hikâye unsurlarını teşkil eden *yer* unsuruna ayrıntılı yer verir. Öğrencinin sorgulaması ya da ayrıntılı bakması gereken mekânlardır.

1.3.3. Grup Olarak Yapılması Gereken Proje Çalışmaları

Okuma çemberinde amaç sadece kitapları okumak ve irdelemek değildir. Her okuma kitabının sonunda mutlaka öğrencilerin ortak olarak belirlediği bir proje çalışmasına ihtiyaç vardır. Bu yaratıcılık sürecinin desteklenmesinin en önemli bölümüdür. Öğrenci kitabın sonuna kadar edindiği bilgileri, duyguları, izlenimleri harmanlayarak ortaya yeni bir ürün getirmeye çalışmalıdır. Bu da bir nevi okuma çemberinin dönüt

ayağı gibidir. Öğrenciler sadece izleyici kalarak sürece dâhil olmaz, doğrudan yaratıcılık sürecine katılır.

Tüm kitaplar okunduktan sonra ortaya koyulan ürünlerin maksadı, incelenen yapıtın eğitim gördüğü yerdeki arkadaşlarına aktarılmasıdır. Toplu bir şekilde ortaya koyulan ürünler, arkadaşlar arasındaki ilişkinin seviyesini artıran çalışmalardır. Bunun yanında, sonraki yıllarda incelenen yapıtı okuyacak olan arkadaşlarına yönelik tanıtım özelliği bulundurmaktadır. Oluşturulan takımlar, projeyi ortaya çıkarırken farklı yollar takip edebilir. İlkinde, görev üstlenen öğrenciler ortak bir şekilde çalışır ve herkesin katkısının olduğu tek çalışma meydana getirilir. Oyun, bir arada hazırlanabilecek çalışma olarak gösterilebilir. Sonrakinde ise görevler bölüşülür. Tüm sorumluluk üstlenen öğrenciler kendine düşen yeri hazırlar. Çalışmanın sonunda yapılan çalışmalar bir hâle getirilerek çalışma meydana çıkar. Mesela, eserin görsel kitabı yapılmak istendiğinde sorumluluk alanlar kendine düşen yeri yapabilir (Straits ve Nichols, 2006; Daniles, 2002; Neamen ve Strong, 2001, 1992' den akt. Avcı vd., 2010).

Proje seçiminde öğretmen tek başına da karar sahibi olabilir, görevli öğrenciler de seçime karar verebilir. Yöntemin odağında öğrenci olduğu için görevli öğrencilerin yapılacak projeyi seçmesi tercih edilir. Öğretmenin farklı birkaç proje teklifinde bulunması faydalı olacaktır. Fakat herkesin aynı projeyi yapmaması yönünden, örnek proje sergilememelidir. Projeler, yöntemde çalışan tüm paydaşların beraber meydana getirdiği çalışma puanlama kriterleri kullanılarak öğretici kişi eliyle puanlama yapılmalıdır (Straits ve Nichols, 2006' dan akt. Avcı vd., 2010).

Daniels (2002), şu projeleri tavsiye etmektedir: tanıtıcı kitap posteri yapma, tiyatro hazırlama, kitapta noksan bir yeri tamamlama, olaylara farklı bir sonuç bulma, kitaptaki önemli yerleri okuma, drama, olayların zaman akışını yapma, forum düzenleme, eser sahibiyle soru cevap, eserle ilgili halka soru sorma, olayların sonunu değiştirme, karakter sayısını artırma, eserle ilgi görsel sergi, esere içinden oyun çıkarma, eserin dış görselini farklılaştırma, eser için tanıtım metni oluşturma, eserdeki kişiler gibi giyinip davranma, eserdeki kişiler ağzından soru cevap yapma, eserdeki karaktere mektup hazırlama, okul öncesi bireyler için görsel materyal hazırlama, eserle ilgili müziksel yapıtlar oluşturma, eserdeki vakalara yönelik gazete hazırlama, eserdeki kişilerin aile listesini çıkarma, eserdeki bir kişiye ait kukla yapma (Daniels, 2002' den akt. Avcı vd., 2010).

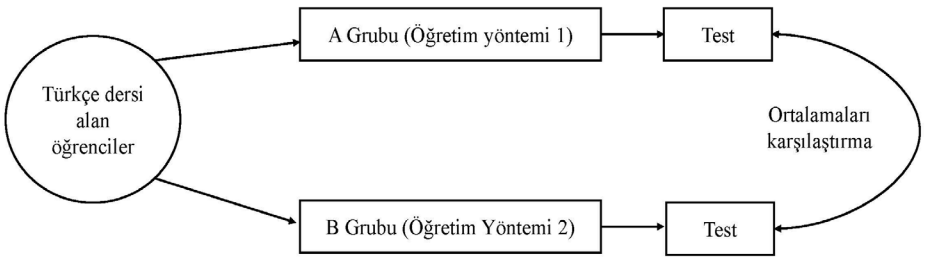
Öğrenciler yaptıkları çalışmalar sayesinde sürecin sonunda ortaya bir ürün koyma, birlikte çalışma alışkanlığı kazanma gibi durumları yaşayacaktır. Yaratıcı yazmanın faydalarından olan öz güven, sosyalleşme, kendini tanıma, düşünme gibi beceriler de bununla beraber gelişme gösterebilmektedir. Bu nedenle ortaya koyduğu faydalar düşünüldüğünde yaratıcı yazma ve okuma çemberi arasındaki ilişki araştırılmaya değer olarak görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde çalışmamızın temel unsuru olan araştırma modeli, evren ve örneklem yapısı, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleriyle gerçekleştirilen uygulama evreleri hakkında ayrıntılı bilgi sunulacaktır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada yarı deneysel yöntem modeli kullanılmıştır. Var olan okul yapısında deney ve kontrol gruplarının kontrol değişkenleri yönünden birbirine eşit olarak oluşturulmasının çok zor olmasından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Bu amaçla öğretmeninin girdiği benzer nitelikteki mevcut sınıfları arasından seçkisiz atama yolu ile biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir. Deney grubunda etkinlik temelli öğretim, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır.



Şekil 2A. Deneysel Araştırma(Büyüköztürk vd., 2020)

Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanması ile daha detaylı bilgilere ulaşılmaya çalışılmış, bu sayede verilerin bir parçanın bütününü oluşturması amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aynı ilçede, benzer sosyo-ekonomik şartlara sahip olduğu, yapılan ön test ve son testlere yaklaşımlarının benzer oldukları söylenebilir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Kırıkkale ili, Delice ilçesindeki bir devlet okulunda 6. sınıfa devam eden öğrencilerdir. Çalışma, okuldaki 6/A ve 6/B şubelerinde yer alan öğrenciler arasında yürütülmüştür. 6/A şubesi kontrol grubunu oluştururken, 6/B şubesi ise deney grubunu oluşturmaktadır.

Deney grubu, toplamda 17 öğrenciden oluşmaktadır ve bu öğrencilerin 10'u kız, 7'si erkektir. Kontrol grubu ise yine toplamda 17 öğrenciden oluşmaktadır ve bu öğrencilerin 8'i kız, 9'u erkektir. Bu grup uygulama yapan öğretmenin aynı okulda çalışma yapmasından dolayı seçilmiştir. Deney grubunun dersine araştırmanın sahibi olan öğretmen girmiştir. Kontrol grubunun öğretmenine ise uygulama hakkında bilgi verilmiş, ders öğretmeni yapılan uygulamayı kabul etmiştir.

Deney ve kontrol grupları, öğrenci ve cinsiyet dağılımları ile Türkçe dersi başarısı açısından benzerlik gösteren sınıflardan seçilmiştir.

2.3. Uygulama

Araştırma odaklandığı deneysel çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında I. ve II. dönemde gerçekleştirilmiş olup aralık, ocak, şubat, mart, nisan ve mayıs aylarını kapsamaktadır. Yapılan deneysel çalışmamız on dokuz hafta süreyle öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce, aralık ayının üçüncü haftası, ön test olarak *"Okuma Tutumu Ölçeği"* ve *"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği"* uygulanmıştır. Her iki ölçek de araştırmacının kendisi tarafından bir ders saati boyunca uygulanmıştır. Ölçeklere dair söylenen açıklamaların yer aldığı bölüm bu sürenin içindedir.

On dokuz haftalık süre içinde okuma çemberi yöntemi deney grubuna uygulanmıştır.

Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin ilgileri, çevresel faktörleri, yaşları ve kitapların ilgi çekiciliği göz önüne alınarak uygulayıcı öğretmen tarafından kitaplar belirlenmiştir.

Kitapların belirlenmesinden sonra, uygulamanın ilk haftası örnek olması amacıyla *"Bana Zehir Olan Şeker"* adlı metin örnek olarak kullanılmış. Bir ders saatinde okuma çemberi yöntemi örnek olarak uygulanmış ve öğrencilere anlatılmıştır. Öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılıp kafalarına takılan yerler aydınlatılmıştır.

Örnek olarak yapılan toplantının hemen ardından öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda, uygulayıcı öğretmenin etkisi altında kalınmadan altışar kişiden oluşan iki grup ve beş kişiden oluşan bir grup oluşturulması sağlandı. Daha sonra grupların kendi istekleri doğrultusunda gruplarına isim koymaları istendi. Birinci grup *"Dünyalı Yazarlar"*, ikinci grup *"Küçük Kalemler"*, üçüncü grup *"Çılgın Bilginler"* olarak grup isimlerini belirlediler. Her gruptan bir kişi kolaylaştırıcı olarak seçildi. Gruplar ve isimleri oluşturulduktan sonra kitapların tanıtımına geçildi. Kitaplar hakkında uygulayıcı öğretmen tarafından kısa bilgiler verilerek tanıtımı gerçekleştirildi. Daha sonra grup olarak kitapların seçimine geçildi. Öğrenciler istek ve ilgilerine göre beğendikleri kitapları seçerek paylaştılar. Seçilen ilk kitap *"Bunun Adı Findel"* oldu. Bu kitabı seçen grup ise *"Dünyalı Yazarlar"* grubu oldu. Öğretmen rehberliğinde, bu kitapların uzunluğuna göre bölümlere ayrılarak gruptakilere bu konu hakkında bilgi verildi. Kolaylaştırıcı, yöntemin rollerinin öğrenciler arasında dağıtılmasını sağladı. Son olarak da okuma çemberi yönteminin uygulanması için gerekli olan matbu evraklar dağıtılarak uygulamaya başlandı.

Öğrencilerle beraber karar verilerek her cuma toplantı günü olarak kararlaştırıldı. Her cuma Türkçe dersinin bir saati okuma çemberi yöntemi için kullanıldı. Daha sonra toplantı günü geldiğinde her öğrencinin kendi bölümünü okuduğu görüldü. Sınıf önünde yapılan toplantılarda her öğrenci üstüne düşen rolün gerektirdiği görevi yaparak arkadaşlarıyla paylaşım sağladı. İlk üç hafta birinci kitap olan *"Bunun Adı Findel"* adlı kitap okuma çemberi yöntemi uygulanarak bitirildi. Kitap bittiğinde ek olarak bir ders saati daha ayrıldı, istekleri doğrultusunda kendi ürettikleri bir hikâye yazmaları sağlandı. Hikâye yazılmadan önce kolaylık olması açısından hikâye unsurlarını belirlemeleri istendi. Daha sonra gönüllü öğrenciler yazdıkları hikâyeleri paylaştılar ve grup üyeleri arasında akran değerlendirmesi yapıldı. İlk kitabın okuma çemberi yöntemiyle işlenmesi böylelikle sona erdi.

Uygulamanın sonraki aşamasında, ilgi ve istekleri doğrultusunda diğer grubun bir kitap seçmesi istendi. *"Küçük Kalemler"* adlı grup ilgileri doğrultusunda *"35 Kilo Tembel Teneke"* adlı kitabı seçmeye karar verdiler. Yine öğretmen rehberliğinde kitap bölümlere ayrıldı. Kolaylaştırıcı görevindeki öğrenci yönteme ait rolleri dağıttı. Önceden hazırlanan matbu evrakların görevli öğrencilere dağıtılması sağlandı. Toplanma günü olan cuma günleri öğrenciler rollerinin gerektirdiği şekilde paylaşımlarını sağladı. Bu kitabın uygulaması da üç haftalık bir süreçte tamamlandı. Yine yazma etkinliği için ek bir ders saati daha ayrıldı. Yine öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda kendilerinin ürettikleri bir hikâye yazmaları sağlandı. Hikâye yazmaları bitince istekli kişilerin sınıfla paylaşmaları sağlanıp yine akran değerlendirme yapılarak bu kitap için de süreç sona erdi.

Okuma çemberi yönteminin üçüncü kitabı için görevli olacak öğrencilerin kitap seçmesi istendi. *"Çılgın Bilginler"* adıyla oluşturulan grup ilgi ve beğenileri sonucunda üçüncü kitap olarak *"Kapilandın Kobayları"* adlı kitabı seçti. Öğretmen rehberlik ederek kitap bölümlere ayrıldı. Kitap biraz hacimli olduğu için bölüm olarak beşe ayrıldı. Kolaylaştırıcı olarak görev alan öğrenci diğer öğrencilerin de isteklerini göz önüne alarak yönteme ait rollerin dağıtımını sağladı. Önceden hazırlanan rollere ait matbu kâğıtların dağıtımı sağlandı. Toplanma günü olan cuma günleri rollere ait görevin gerektirdiği şekilde çalışmaların paylaşımının yapılması sağlandı. Bu kitabın uygulama süreci beş haftada tamamlandı. Yazma etkinliği için fazladan bir ders saati daha ayrıldı. Yazma için öğrencilerin ortak fikri alındı. Kitaptan esinlenerek bir virüsün insan hayatına etkisini anlatan bir hikâye yazmaları istendi. Yine gönüllü olan öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla hikâyelerini paylaştı ve akran değerlendirme yapıldı. Beş haftalık süreç de bu şekilde tamamlanmış oldu.

Okuma çemberi yönteminin dördüncü kitabı için görevli olacak öğrencilerin kitap seçmesi istendi. *"Dünyalı Yazarlar"* adıyla oluşturulan grup ilgi ve beğenileri sonucunda dördüncü kitap olarak *"Zaman Bisikleti"* adlı kitabı seçti. Öğretmen rehberliğinde kitap bölümlere ayrıldı. Kolaylaştırıcı olarak görev alan öğrenci diğer öğrencilerin de isteklerini göz önüne alarak yönteme ait rollerin dağıtımını sağladı. Önceden hazırlanan rollere ait matbu kâğıtların dağıtımı sağlandı. Toplanma günü olan cuma günleri rollere ait görevin gerektirdiği şekilde çalışmaların paylaşımının yapılması sağlandı. Bu kitabın uygulama süreci üç haftada tamamlandı. Yazma etkinliği için fazladan bir ders saati daha ayrıldı. Yazma için öğrencilerin ortak fikri

alınarak *"Kendileri ve insanlık yararı için bir makine icat etselerdi ne olurdu?"* sorusundan hareketle kendilerinin ürettikleri bir hikâye yazmaları istendi. Yine istekli olan kişiler sınıf arkadaşlarıyla hikâyelerini paylaştı ve akran değerlendirme yapıldı. Üç haftalık süreç de bu şekilde tamamlanmış oldu.

Okuma çemberi yönteminin beşinci kitabı için görevli olacak öğrencilerin kitap seçmesi istendi. *"Küçük Kalemler"* adıyla oluşturulan grup ilgi ve beğenileri sonucunda beşinci kitap olarak *"Kâğıt Uçakla Gizli Gizli Macera"* adlı kitabı seçmiştir. Öğretmen rehberliğinde kitap bölümlere ayrıldı. Kolaylaştırıcı olarak görev alan öğrenci diğer öğrencilerin de isteklerini göz önüne alarak yönteme ait rolleri dağıttı. Önceden hazırlanan rollere ait matbu kâğıtların dağıtımı sağlandı. Toplanma günü olan cuma günleri rollere ait görevin gerektirdiği şekilde çalışmaların paylaşımının yapılması sağlandı. Bu kitabın uygulama süreci üç haftada tamamlandı. Yazma etkinliği için fazladan bir ders saati daha ayrıldı. Yazma için öğrencilerin ortak fikri alınarak kitaptan esinlenerek farklı görünümlü, engelli bir çocuğun hayatında yaşadıkları üzerine kendilerinin ürettikleri bir hikâye yazmaları sağlandı. Yine istekli olan kişiler sınıf arkadaşlarıyla hikâyelerini paylaştı ve akran değerlendirme yapıldı. Üç haftalık süreç de bu şekilde tamamlanmış oldu.

Okuma çemberi yönteminin son kitabı olduğu için görevli olacak öğrencilerin kitap seçmesi istenmedi. *"Çılgın Bilginler"* adıyla oluşturulan grup ilgi ve beğenileri sonucunda son kitap olarak *"Kâğıt Uçakla Gizli Gizli Macera"* adlı kitabı almıştır. Öğretmen rehberliğinde kitap öğrenciler tarafından bölümlere ayrıldı. Kolaylaştırıcı olarak görev alan öğrenci diğer öğrencilerin de isteklerini göz önüne alarak yönteme ait rollerin dağıtımını sağladı. Önceden hazırlanan rollere ait matbu kâğıtların dağıtımı sağlandı. Toplanma günü olan cuma günleri rollere ait görevin gerektirdiği şekilde çalışmaların paylaşımının yapılması sağlandı. Bu kitabın uygulama süreci iki haftada tamamlandı. Yazma etkinliği için fazladan bir ders saati daha ayrıldı. Yazma için öğrencilerin ortak fikri alınarak kitaptan esinlenerek *insanlara iyilik yapmak* hakkında kendilerinin ürettikleri bir hikâye yazmaları sağlandı. Yine istekli olan kişiler sınıf arkadaşlarıyla hikâyelerini paylaştı ve akran değerlendirme yapıldı. İki haftalık süreç de bu şekilde tamamlanmış oldu.

Süreç sonunda ise proje ödevi olarak önceki yazdıkları altı hikâyenin eksiklerini gidermeleri ve dört hikâye daha yazmaları istendi. Proje sonunda her bir öğrencinin farklı tarzda on hikâye yazması sağlandı. Hikâyelerin hepsi toplanarak beğenilen hikâyeler sınıf ortamında okunarak paylaşıldı.

Geçen bu süreç boyunca kontrol grubunda klasik müfredat ve yıllık plan dâhilinde oluşan program uygulanmış, bunun dışında herhangi bir şey yapılmamıştır. Son olarak haziran ayının ilk haftası deney ve kontrol grubuna *"Okuma Tutumu Ölçeği"* ve *"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği"* son test olarak tekrar uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin nicel bölümü, Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen *Okuma Tutumu Ölçeği*, Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği* olarak iki ayrı ölçek uygulanarak toplanmıştır. Bu ölçekler Kırıkkale ili Delice ilçesinde bulunan devlete ait bir okuldaki 34 öğrenciye uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir.

2.4.1. Okuma Tutumu Ölçeği

Veriler toplanırken ilk olarak Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen *Okuma Tutumu Ölçeği* kullanılmıştır. Sözünü ettiğimiz bu ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Özbay ve Uyar (2009) ölçeğinin güvenirlik ve geçerliliğini ölçmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 0,73 olarak bulunmuştur. Bu oran kullandığımız ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.2. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği

Veriler toplanırken son olarak Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından geliştirilen *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Okuma Tutumu Ölçeği* kullanılmıştır. Sözünü ettiğimiz ölçek, üç alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) ölçeğinin güvenirlik ve geçerliliğini ölçmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve 0,79 olarak bulunmuştur. Bu oran kullandığımız ölçeğin yüksek güvenirlikli olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış, verilen analizi bu program sayesinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddeler 5'li likert tipinde olup hiç katılmıyorum 1, tamamen katılıyorum 5 olmak üzere puanlanmıştır. Ölçeklerde bulunan ters maddeler çevrilerek ona göre puanlamalar yapılmıştır. Veriler detaylı analiz edilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 1

Okuma Tutumu Ölçeği Normallik Dağılımı Sonuçları

Faktör Grupları			Çarpıklık		Basıklık	
	X	SS	Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Ölçek Geneli	3,35	,387	-,506	,403	-,264	,788

Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. Normallik analizleri sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu için verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği Normallik Dağılımı Sonuçları

Faktör Grupları			Çarpıklık		Basıklık	
	X	SS	Katsayı	Std. Hata	Katsayı	Std. Hata
Ölçek Geneli	3,69	,476	-,444	,403	1,56	,788

Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. Normallik analizleri sonucunda çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 aralığında olmadığı için verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Veriler küçük bir grupla yani sınıf mevcuduyla sınırlı olduğundan ve bazı verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olamayan Mann-Whitney U Testi'nin kullanılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel anlamlılık (p) değeri olarak da 0,05 düzeyi kullanıma uygun görülmüştür.

Birbiriyle eşleştirilen grupların (ön test – son test) puanları arasında farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaret Testi kullanılarak incelenmiştir. Wilcoxon işaret testi, sıra numaralarına dayalı olarak verilerin iki ölçüm zamanı arasında sıralama düzeyinde bir değişim gösterip göstermediğini araştıran istatistiksel test yöntemidir (Kalaycı,2006: 104).

Okumaya ait tutum ölçeğinde bulunan maddeler (yanıtları ters olan maddeler "-" işaretiyle belirtilmiştir:

Tablo 3. Okuma tutumu ölçeği maddeleri

OTO1	Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.
OTO2	Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.
OTO3	Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.
OTO4	Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.
OTO5	Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.
OTO6	Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.
OTO7	Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.
OTO8	Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor. (-)
OTO9	Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.
OTO10	Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.
OTO11	Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.
OTO12	Bir insana verilebilecek en güzel hediye kitaptır.
OTO13	Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum. (-)
OTO14	Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.
OTO15	Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.
OTO16	Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.
OTO17	Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.
OTO18	Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.
OTO19	Öğretmenlerimizin kitap hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.
OTO20	Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb.) okurken çok sıkılıyorum. (-)
OTO21	Ders kitaplarını okumak benim için eziyettir. (-)
OTO22	Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum. (-)
OTO23	Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.
OTO24	Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.
OTO25	Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.

Yazmaya ait tutum ölçeğinde bulunan maddeler (yanıtları ters olan maddeler "-" işaretiyle belirtilmiştir:

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutumu ölçeği maddeleri

YTO1	Her gün düzenli olarak yazarım.
YTO2	Yazmak keyifli bir uğraştır.
YTO3	Yazmak beni mutlu eder.
YTO4	Her fırsatta yazmak isterim.
YTO5	Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.
YTO6	Yazma ödevlerini severek yaparım.
YTO7	Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.
YTO8	Farkı türlerde yazmaktan zevk duyarım.
YTO9	Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.
YTO10	Yazmak için çaba göstermek gerekir.
YTO11	Yazmak iletişim yollarından biridir.
YTO12	Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.
YTO13	Yazdıklarım benim için değerlidir.
YTO14	Yazmak zor bir iştir. (-)
YTO15	Yazma önemli bir beceridir.
YTO16	Yazdıklarım benim eserimdir.
YTO17	Yazmak düşünce becerimi geliştirir.
YTO18	Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.
YTO19	Yazmak beni özgürleştirir.
YTO20	Yazmak beni rahatlatır.
YTO21	Yazmak yeni şeyler üretmektir.
YTO22	Yazarak duygularımı daha rahat ifade ederim.
YTO23	Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problem durumlarıyla ilgili elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar sunulmaktadır.

3.1. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Etkisi

Araştırmanın alt problemi olarak seçilen okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına etkisiyle ilgili bulgular ve yorumlar, bu bölümde yer almaktadır.

3.1.1 Ön Test - Son Test Aşamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Tutumu Ölçeği Puanları

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grupları Ön Test ve Son Test Aşamalarında Okuma Tutumu Ölçeği Puanlarının Dağılımları

Ön Test – Son Test	*Gruplar*	*N*	*Ort.*	*S.S.*	*Min.*	*%25*	*Medyan*	*%75*	*Max.*
Okuma Tutumu (Ön Test)			*3,45*	*,472*	*2,56*	*3,12*	*3,56*	*3,76*	*4,20*
Okuma Tutumu (Son Test)	*Deney*	*17*	*3,49*	*,310*	*2,92*	*3,20*	*3,56*	*3,70*	*3,96*
Okuma Tutumu (Ön Test)			*3,42*	*,360*	*2,52*	*3,20*	*3,56*	*3,64*	*3,88*
Okuma Tutumu (Son Test)	*Kontrol*	*17*	*3,21*	*,414*	*2,40*	*2,84*	*3,32*	*3,50*	*3,96*

Deney grubunu oluşturan 17 öğrencinin okuma tutumu ölçeği puanlarına bakıldığında; ön test adımında yarısının 3,56 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,56) görülmektedir. En düşük puan 2,56 iken en yüksek puan ise 4,20'dir. Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,56 ile 3,12 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,12 ile 3,56 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,56 ile 3,76 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 3,76 ile 4,20 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,12 ve 3,76 arasındadır. Puanların yarısının 0,64'lük bir alanda yayıldığı görülmektedir.

Deney grubunu oluşturan 17 öğrencinin okuma tutumu ölçeği son test puanlarına bakıldığında; yarısının 3,56 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,56) görülmektedir. En düşük puan 2,92 iken en yüksek puan ise 3,96'dır.

Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,92 ile 3,20 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,20 ile 3,56 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,56 ile 3,70 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 3,70 ile 3,96 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,20 ve 3,70 arasındadır. Puanların yarısının 0,50'lik bir alanda sıkıştığı görülmektedir. Ön teste göre yayılma alanı daralmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan 17 öğrencinin okuma tutumu ölçeği ön test puanlarına bakıldığında; yarısının 3,56 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,56) görülmektedir. En düşük puan 2,52 iken en yüksek puan ise 3,88'dir. Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,52 ile 3,20 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,20 ile 3,56 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,56 ile 3,64 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 3,64 ile 3,88 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,20 ve 3,64 arasındadır. Puanların yarısının 0,44'lük gibi dar bir alanda sıkıştığı görülmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan 17 öğrencinin okuma tutumu ölçeği son test puanlarına bakıldığında; yarısının 3,32 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,32) görülmektedir. En düşük puan 2,40 iken en yüksek puan ise 3,96'dır. Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,40 ile 2,84 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 2,84 ile 3,32 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,32 ile 3,50 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 3,50 ile 3,96 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,20 ve 3,64 arasındadır. Puanların yarısının 0,66'lık gibi bir alana yayıldığı görülmektedir. Ön testte daralan alan son testte biraz genişlemiştir.

3.1.2. Ön Test – Son Test Okuma Tutumu Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilere uygulanmış olan okuma çemberi yönteminin okumaya yönelik tutuma etkisini gözlemlemek için okuma tutumu ölçeği puanları karşılaştırılacaktır. Toplanan verilerin sınıfların mevcuduyla sınırlı olması ve bazı verilerin normal dağılımın üzerinde olması nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanacaktır. Uygulanan bu testin sonuçlarına ise Tablo 4'te yer verilmektedir.

Tablo 6

Testler	Gruplar	Öğrenci Sayısı	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	Mann-Whitney U	p (Çift taraflı)
Okuma Tutumu (Ön test)	Deney Grubu	17	17,97	305,50	-276	136,500	,782
	Kontrol Grubu	17	17,03	289,50			
	Toplam	34					
Okuma Tutumu (Son test)	Deney Grubu	17	20,97	356,50	-2,035	85,500	,042
	Kontrol Grubu	17	14,03	238,50			
	Toplam	34					

Araştırmaya dâhil olan 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ölçeği puanları ön test adımında, deney grubunda puan sıralamalarının ortalaması 17,97, puan sıralamalarının toplamı 305,50'dir. Kontrol grubunun puan sıralamalarının ortalaması 17,03, puan sıralamalarının toplamı ise 289,50 olarak ortaya çıkmıştır. Ön test aşamasında deney grubunun puan sıralamaları ortalamaları ve toplamı daha yüksek puanları ifade etmektedir.

Son test adımında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 20,97 ve puan sıralamalarının toplamı ise 356,50 olarak ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunun puan sıralamalarının ortalaması son testte 14,03 ve puan sıralamalarının toplamı ise 238,50 olarak ortaya çıkmıştır. Son test aşamasında deney grubunun ortalamaları ve toplamları daha yüksek puanları ifade etmektedir. Son test aşamasında ortalamalarda ve toplamlarda iki grup arasındaki fark daha da artmıştır. Deney grubunun puanları yükselirken, kontrol grubunun puanları düşmüştür.

Okuma tutumu ölçeği açısından, deney grubu puan düzeyleri ön test adımında (Medyan=3,56) kontrol grubu puan düzeyinden (Medyan=3,56) anlamlı olarak farklı olmadığı ifade edilebilir (U=136,5, z=-276, p=0,782). Bununla beraber son test aşamasında deney grubunun (Medyan=3,56), kontrol grubundan (Medyan=3,32) anlamlı olarak farklı olduğunu ifade edebiliriz (U=85,5, z=-2,035, p=0,042).

3.1.3. Okuma Tutumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Açısından Son Test Puanlarıyla Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında, her öğrenci için ayrı ayrı ön test ve son test sonucunda ortaya çıkan durumlar istatistiksel olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu sayede puan dizilerinde okuma çemberi uygulanması sonrasında deney grubunda ortaya çıkan farklı durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubu açısından ise standart eğitim müfredatı uygulandığında farklı durumların ortaya çıkıp çıkmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Parametrik olmayan Wilcoxon İşaret Testi uygulanmıştır. Tablo 5'te testi uygulanması sonrası elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 7

Gruplar	OTO_Ontest – OTO_Sontest	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
Deney grubu	OTO_Sontest < OTO_Ontest	9[a]	8,28	74,50	-,095	,925
	OTO_Sontest > OTO_Ontest	8[b]	9,81	78,50		
	OTO_Sontest = OTO_Ontest	0[c]				
	Toplam	17				
Kontrol grubu	OTO_Sontest < OTO_Ontest	11[d]	9,91	109,00	-1,540	,123
	OTO_Sontest > OTO_Ontest	6[e]	7,33	44,00		
	OTO_Sontest = OTO_Ontest	0[f]				
	Toplam	17				

Araştırmaya katılan 17 öğrencinin puanları ölçülerek ortaya koyulmuştu. Öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırılarak negatif ve pozitif değerleri arasında ortaya koyulan sonuçlar gösterilecektir.

Deney grubunda son test aşamasında ön test aşamasına göre puanı yüksek olan öğrenci sayısı (OTO_Sontest > OTO_Ontest) 8, düşük olan öğrenci sayısı ise (OTO_Sontest < OTO_Ontest) 9'dur. Aynı puan sıralamasına sahip öğrenci ise bulunmamaktadır. Deney grubunda son testte puanını yükselten öğrencilerin, puan sıralamalarının ortalaması 9,81 ve puan sıralamalarının toplamı ise 78,50 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda son testte puanı düşenlerin, puan sıralamalarının ortalaması 8,28 ve puan sıralamalarının toplamı 74,50 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubunda son test aşamasında ön test aşamasına göre puanı yüksek olan öğrenci sayısı (OTO_Sontest > OTO_Ontest) 6, düşük olan öğrenci sayısı ise (OTO_Sontest < OTO_Ontest) 11'dir. Aynı puan sıralamasına sahip öğrenci ise bulunmamaktadır. Kontrol grubunda son testte puanını yükselten öğrencilerin, puan sıralamalarının ortalaması 7,33 ve puan sıralamalarının toplamı ise 44,00 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda son testte puanı düşenlerin, puan sıralamalarının ortalaması 9,91 ve puan sıralamalarının toplamı 109,00 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test etmek için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir (z= -1,540, p=0,123). Yine kullanılan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin de ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test etmek için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir (z= -0,095, p=0,925). Yani standart müfredat uygulanan öğrencilerin de okuma tutumlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir.

3.2. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Yazma Tutumlarına Etkisi

Araştırmanın bu bölümünde ise diğer bir alt problem olan okuma çemberinin öğrencilerin yazma tutumlarına etkisine ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.1 Ön Test - Son Test Aşamasında Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Tutumu Ölçeği Puanları

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grupları Ön Test ve Son Test Aşamalarında Yazma Tutumu Ölçeği Puanlarının Dağılımları

Ön Test – Son Test	*Gruplar*	*N*	*Ort.*	*S.S.*	*Min.*	*%25*	*Medyan*	*%75*	*Max.*
Yazma Tutumu (Ön Test)			*3,83*	*,492*	*2,96*	*3,45*	*4,00*	*4,10*	*4,65*
Yazma Tutumu (Son Test)	*Deney*	*17*	*3,92*	*,384*	*3,35*	*3,67*	*3,86*	*4,15*	*4,83*
Yazma Tutumu (Ön Test)			*3,55*	*,640*	*2,17*	*3,23*	*3,69*	*3,95*	*4,65*
Yazma Tutumu (Son Test)	*Kontrol*	*17*	*3,45*	*,448*	*2,39*	*3,23*	*3,56*	*3,82*	*3,96*

Deney grubunu oluşturan 17 öğrencinin yazma tutumu ölçeği puanlarına bakıldığında; ön test adımında yarısının 4,00 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=4,00) görülmektedir. En düşük puan 2,96 iken en yüksek puan ise 4,10'dur. Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,96 ile 3,45 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,45 ile 4,00 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 4,00 ile 4,10 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 4,10 ile 4,65 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,45 ve 4,10 arasındadır. Puanların yarısının 0,65'lik bir alana yayıldığı görülmektedir.

Deney grubunu oluşturan 17 öğrencinin yazma tutumu ölçeği son test puanlarına bakıldığında; yarısının 3,86 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,86) görülmektedir. En düşük puan 3,35 iken en yüksek puan ise 4,83'tür. Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 3,35 ile 3,67 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,67 ile 3,86 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,86 ile 4,15 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 4,15 ile 4,83 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,67 ve 4,15 arasındadır. Puanların yarısının 0,48'lik bir alanda sıkıştığı görülmektedir. Ön teste göre yayılma alanı daralmıştır.

Kontrol grubunu oluşturan 17 öğrencinin yazma tutumu ölçeği ön test puanlarına bakıldığında; yarısının 3,69 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,69) görülmektedir. En düşük puan 2,17 iken en yüksek puan ise 4,65'tir. Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,17 ile 3,23 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,23 ile 3,69 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,69 ile 3,95 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 3,95 ile 4,65 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,23 ve 3,95 arasındadır. Puanların yarısının 0,72'lik gibi geniş bir alana yayıldığı görülmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan 17 öğrencinin yazma tutumu ölçeği son test puanlarına bakıldığında; yarısının 3,56 puanından yüksek, diğer yarısının da düşük olduğu (Md=3,56) görülmektedir. En düşük puan 2,39 iken en yüksek puan ise 3,96'dır.

Düşük puandan yüksek puana doğru incelendiğinde ilk bölümü oluşturan %25 2,39 ile 3,23 arasında, ikinci bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,23 ile 3,56 arasında, üçüncü bölümü oluşturan %25'lik dilim 3,56 ile 3,82 arasında, son bölümü oluşturan dördüncü %25'lik dilim ise 3,82 ile 3,96 arasında yer almaktadır. Puanların %50'si 3,23 ve 3,82 arasındadır. Puanların yarısının 0,59'luk gibi daha dar bir alanda kaldığı görülmektedir. Ön testte daha geniş olan alan son testte biraz daralmıştır.

3.2.2. Ön Test – Son Test Yazma Tutumu Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilere uygulanmış olan okuma çemberi yönteminin yazmaya yönelik tutuma etkisini gözlemlemek için yazma tutumu ölçeği puanları karşılaştırılacaktır. Toplanan verilerin sınıfların mevcuduyla sınırlı olması ve bazı verilerin normal dağılımın üzerinde olması nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanacaktır. Uygulanan bu testin sonuçlarına ise Tablo 6'da yer verilmektedir.

Tablo 9

Testler	Gruplar	Öğrenci Sayısı	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	Mann-Whitney U	p (Çift taraflı)
Yazma Tutumu (Ön test)	Deney Grubu	17	19,97	339,50			
	Kontrol Grubu	17	15,03	255,50	-1,450	102,500	,147
	Toplam	34					
Yazma Tutumu (Son test)	Deney Grubu	17	22,38	380,50			
	Kontrol Grubu	17	12,68	214,50	-2,862	61,500	,004
	Toplam	34					

Araştırmaya dâhil olan 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ölçeği puanları ön test adımında, deney grubunda puan sıralamalarının ortalaması 19,97 ve puan sıralamalarının toplamı 339,50 iken kontrol grubunun puan sıralamalarının ortalaması 15,03 ve puan sıralamalarının toplamı ise 255,50 olarak ortaya çıkmıştır. Ön test aşamasında deney grubunun puan sıralamaları ortalamaları ve toplamı daha yüksek puanları ifade etmektedir.

Son test adımında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 22,38 ve puan sıralamalarının toplamı ise 380,50 olarak ortaya çıkmıştır. Kontrol grubunun puan sıralamalarının ortalaması son testte 12,68 ve puan sıralamalarının toplamı ise 214,50 olarak ortaya çıkmıştır. Son test aşamasında deney grubunun ortalamaları ve toplamları daha yüksek puanları ifade etmektedir. Son test aşamasında ortalamalarda ve toplamlarda iki grup arasındaki fark daha da artmıştır. Deney grubunun puanları yükselirken, kontrol grubunun puanları düşmüştür.

Yazma tutumu ölçeği açısından, deney grubu puan düzeyleri ön test adımında (Medyan=4,00) kontrol grubu puan düzeyinden (Medyan=3,69) anlamlı olarak farklı olmadığı ifade edilebilir (U=102,5, z=-1450, p=0,147). Bununla beraber son test aşamasında deney grubunun (Medyan=3,86), kontrol grubundan (Medyan=3,56) anlamlı olarak farklı olduğunu ifade edebiliriz (U=61,5, z=-2,862, p=0,004).

3.2.3 Yazma Tutumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları Açısından Son Test Puanlarıyla Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarında, her öğrenci için ayrı ayrı ön test ve son test sonucunda ortaya çıkan durumlar istatistiksel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu sayede puan dizilerinde okuma çemberi uygulanması sonrasında deney grubunda ortaya çıkan farklı durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubu açısından ise standart eğitim müfredatı uygulandığında farklı durumların ortaya çıkıp çıkmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Parametrik olmayan Wilcoxon İşaret Testi uygulanmıştır. Tablo 8'de testi uygulanması sonrası elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 10

Gruplar	YTO_Ontest – YTO_Sontest	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	Z	p
Deney grubu	YTO_Sontest < YTO_Ontest	6[a]	9,33	56,00	-,971	,332
	YTO_Sontest > YTO_Ontest	11[b]	8,82	97,00		
	YTO_Sontest = YTO_Ontest	0[c]				
	Toplam	17				
Kontrol grubu	YTO_Sontest < YTO_Ontest	12[d]	8,25	99,00	-1,066	,287
	YTO_Sontest > YTO_Ontest	5[e]	10,80	54,00		
	YTO_Sontest = YTO_Ontest	0[f]				
	Toplam	17				

Araştırmaya katılan 17 öğrencinin puanları ölçülerek ortaya konmuştur. Öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırılarak negatif ve pozitif değerleri arasında ortaya koyulan sonuçlar gösterilecektir.

Deney grubunda son test aşamasında ön test aşamasına göre puanı yüksek olan öğrenci sayısı (YTO_Sontest > YTO_Ontest) 11, düşük olan öğrenci sayısı ise (YTO_Sontest < YTO_Ontest) 6'dır. Aynı puan sıralamasına sahip öğrenci ise bulunmamaktadır. Deney grubunda son testte puanını yükselten öğrencilerin, puan sıralamalarının ortalaması 8,82 ve puan sıralamalarının toplamı ise 97,00 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunda son testte puanı düşenlerin, puan sıralamalarının ortalaması 9,33 ve puan sıralamalarının toplamı 56,00 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubunda son test aşamasında ön test aşamasına göre puanı yüksek olan öğrenci sayısı (YTO_Sontest > YTO_Ontest) 5, düşük olan öğrenci sayısı ise (YTO_Sontest < YTO_Ontest) 12'dir. Aynı puan sıralamasına sahip öğrenci ise bulunmamaktadır. Kontrol grubunda son testte puanını yükselten öğrencilerin, puan

sıralamalarının ortalaması 10,80 ve puan sıralamalarının toplamı ise 54,00 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda son testte puanı düşenlerin, puan sıralamalarının ortalaması 8,25 ve puan sıralamalarının toplamı 99,00 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test etmek için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir(z= -0,971, p=0,332). Yani kullanılan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin yazma tutumlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin de ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı test etmek için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir(z= -1,066, p=0,287). Yani standart müfredat uygulanan öğrencilerin de okuma tutumlarına bir etkisi olmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu son bölümünde bulguların incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlara, sonuçlarla beraber bu bulguların tartışılmasına, bu sonuçlar ve tartışmalar ışığında ortaya koyulan önerilere yer verilecektir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma ile birlikte iki alt amaca yönelik 34 öğrenci açısından okuma çemberi yönteminin okumaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisi araştırıldı. Uygulama öncesinde yapılan ön testte deney grubu için ortalama 3,83 iken, uygulama sonunda yapılan son testte ortalama 3,92 olarak ölçülmüştür. Okuma çemberi yöntemi yazma tutumu üzerinde küçük de olsa bir artış sağlamış fakat istatistik açıdan anlamlı değildir($p>0,05$).

Söz konusu öğrencilerin yazma tutumu puanlarının karşılaştırılması için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Yapılan test sonucunda öğrencilerin ön test aşamasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ama yapılan son test aşamasında deney grubunda olan öğrencilerde ufak da olsa artış görünürken kontrol grubunda yer alan ve standart müfredata bağlı derslerine devam eden öğrencilerde önemli ölçüde bir gerileme tespit edilmiştir. İstatistik açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir($p<0,05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumlarının ön test ve son test olarak karşılaştırıldığı durumda ise deney grubunda yer alan 11 öğrencinin puanlarında artış meydana gelmiştir. 6 öğrenci ise düşüş eğilimi göstermiştir, fakat istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir($p>0,05$)

Yukarıdaki sayısal veriler ışığında deney grubunda yer alan öğrenciler için okuma çemberi yönteminin yazma tutumuna etkisinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanında kontrol grubunda yer alan ve sadece standart müfredatla derslerini sürdüren öğrencilerin yazma tutumu bu süreçte negatif yönde kendini göstermiştir. Bu açıdan baktığımızda anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir($p<0,05$).

Yaratıcı yazma, süreç içerisinde gelişen bir beceri türüdür. Kelime yazma ile başlayan süreç, cümle ve paragraf yazma ile devam eder. Okuma çemberi yönteminin yazma tutumuna etki etmesi uzun vadede işe yarayabilir. Çalışmanın genelinde okuma tutumlarına etkisi olsa da yazma tutumlarına etkisi sınırlı kalmaktadır. Özellikle

okullarda seçmeli ders olarak konulabilen Yazarlık ve Yazma Eğitimi dersi bu kapsamda çocukların yaratıcı yazma becerisine pozitif katkı sağlayabilir.

Literatür incelendiğinde genellikle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, eleştirel okuma becerisi üzerine makaleler ve tezler yazılmıştır. Genellikle dört beceri alanından biri olan okuma becerisi ön plandadır. Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010), Karatay (2015), Balantekin (2016), Sarı, Kurtuluş ve Toy (2017), Altınkaya (2019), Demir (2019), Soysal (2019) yapmış oldukları çalışmalarında okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, okuma alışkanlığı gibi becerilerin kazandırılmasında okuma çemberi yönteminin etkili olduğundan bahsetmişlerdir. Genellikle veri toplamak için de okuduğunu anlama testi, okuma tutumu ölçeği gibi araçlar kullanmışlardır.

Literatür incelendiğinde, okuma çemberi yönteminin yazmaya olan etkisinin incelenmediği görülmüştür. Akyol'a göre (2005) yazma eğitiminin ilk aşaması ilk okuma ve yazma öğretimidir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesi insanın eğitim öğretim hayatının en önemli aşamasıdır. Bu nedenle yazma ve okuma bir parçanın iki yarısı gibidir. Okuma çemberi yönteminin yazmayla ilişkisi üzerine daha fazla çalışma yapılması gerekir. Bu çalışmaların daha uzun süreli ve farklı araç, öğrenme ortamı ve usullerle yapılması yöntemin yazma tutumuna etkisini daha sağlıklı bir şekilde ortaya koyacaktır.

4.2. Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında bundan sonra yöntemi kullanacak ve bu konuda araştırma yapacak olanlara önerilerde bulunulmuştur.

1. Yazma uzun soluklu bir sürecin ürünü olduğundan okuma çemberi yönteminin daha etkili olabilmesi için zamana ve yıllara yayılarak 5. sınıf kademesinden 8. sınıfın sonuna kadar uygulanması gerekir. Kısıtlı bir zamanda etkisi az görülebilmektedir.

2. Bu yöntem sadece Türkçe dersi için değil disiplinlerarası bir tutumla farklı dersler için de kullanılabilir. Sosyal bilgiler, din kültürü, yabancı dil gibi derslerde kullanılması da fayda sağlayabilir.

3. Türkçe dersinin işlenişi sırasında dersi sıradanlıktan kurtarmak ve çok yönlü hâle getirmek için okuma çemberinin ana rolleri kitaptaki metinlerin işlenişinde kullanılabilir. Mesela *"Metinde ortaya konan soruna farklı çözümler üretir."* Kazanımından hareketle sorgulayıcı rolü etkili olabilir.

4. Okuma çemberinin genel olarak okuma ve anlamaya etkisi ortaya konulmaktadır. Bu çalışmamızda ise yazma tutumuna olan etkisi ele alınmıştır. Okuma ve yazma etle tırnak gibi ayrılmaz bir bütün olduğu için yazmaya olan etkisi farklı araştırmalara konu olabilir.

5. Türkçe öğretim programı *"Şiir yazar, hikâye edici metin yazar."* gibi genel kazanımlar yerine daha açıklayıcı kazanımlara yer verilebilir. Okuma çemberi yöntemi gibi farklı yöntemler tavsiye edilerek kazanımlar daha işlevsel hâle getirilebilir.

6. Yazma becerisi yaratıcılık yönünün temelini oluşturan en önemli unsurlardandır. Çünkü ortaya kişiye ait yeni bir ürün çıkar. Bu nedenle Türkçe derslerinde ders kitabının dışında farklı yol, yöntem ve tekniklerle yazma çalışmaları yapılmalıdır.

7. Okullarda seçmeli ders olarak alınabilen *Yazarlık ve Yazma Eğitimi* dersi öğrencilerin yazma korkusunu yenmesi, kendine güvenmesi, yaratıcı yazma becerisini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu nedenle bu dersin öğrenciler tarafından seçilmesi yazma sürecine pozitif katkı sağlayabilir.

8. Okuma çemberi yönteminin okul içinde etkili kullanımını sağlamak için diğer öğretmenlerle iş birliği yapılarak okul içinde kullanımı sağlanabilir. Tüm okulun aynı anda uygulaması öğrencilerde kitaba karşı farkındalık yaratabilir.

9. Okuma çemberi yöntemi sadece okul sınırlarını aşması sağlanarak farklı ilçeler ve illerle ortak projeler geliştirilebilir. Bu sayede çocuklara kitaplara farklı yönlerden bakma, kitabı sevme, arkadaşlarıyla paylaşımda bulunma öğretilebilir.

10. Okuma çemberi rollerin verdiği yükümlülükleri yerine getirme açısından sorumluluk bilincini geliştirebilir. Çocukların sorumluluk bilincini geliştirme açısından bu yöntem etkili olabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *48*(48), 481-502.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (4.Baskı). Ankara: Pegem Yay.

Altınkaya, A. (2019). *Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Öz Yeterliliklerine Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *New Writing: The international journal for the practice and theory of creative writing*, *2*(2), 138-150.

Avcı, S. , Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). *Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32 (32), 5-24. Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Maruaebd/Issue/357/1929

Balantekin, M. (2016). *Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma Ve Yazma Erişisine Etkisi* (Master's Thesis).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* *5*(3), 203-212. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2026

Can, A., Deniz, E., ve Çeçen, M. A. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları*. *Electronic Turkish Studies*, *11*(3).

Coşkun, E. (2011). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim*. İçinde M. Özbay (Edt.), Yazma Eğitimi (ss. 45-82). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cucciarre, C. P. (2008). *Audience Matters: Exploring Audience İn Undergraduate Creative Writing* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).

Çeçen, M. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. İçinde M. Özbay (Edt.), Yazma Eğitimi(ss. 127-144). Ankara: Pegem Yayıncılık.

DaLie, S.O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, in Ericson, B.O. (Ed.), *Teaching reading in high school english classes*.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.

Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Öz yeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE)*

Demir, E. (2019). *Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Diamond, J. (2010). *Tüfek, Mikrop ve Çelik* (Çev. Ülker İnce). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Dobson, T., & Stephenson, L. (2017). Primary pupils' creative writing: enacting identities in a Community of Writers. *Literacy*, *51*(3), 162-168.

Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma Çemberleri: Niçin Ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama. ***Ana Dili Eğitimi Dergisi***, 6(3), 747-765.

Enko, J. (2014). Creative Writers' Experience Of Self-Determination: An Examination Within The Grounded Theory Framework. *Thinking Skills And Creativity*, *14*, 1-10.

Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.

Gardner, P. (2014). Becoming A Teacher Of Writing: Primary Student Teachers Reviewing Their Relationship With Writing. *English in Education*, *48*(2), 128-148.

Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are Attitudes Toward Writing And Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, *28*(1), 51-69.

Göçer, A., (2010). *Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - Journal of International Social Research , vol.3, no.12, 178-195.

Hidayat, T., Susilaningsih, E., & Kurniawan, C. (2018). The Effectiveness Of Enrichment Test İnstruments Design To Measure Students' Creative Thinking Skills And Problem-Solving. *Thinking Skills And Creativity*, *29*, 161-169.

Hsu, J.T. (2004). Reading Together: Student Teacher Meet İn Literature Circles. Paper Presented At The National Conference On English Teaching And Learning (Huwei, Taiwan, 2004).

Kalaycı, Ş. (2006). Faktör Analizi. *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Şeref Kalaycı (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi.*

Karadağ, Ö., Maden, S. (2020). *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme*. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Edt.), Türkçe Öğretimi El Kitabı(ss. 263-299). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2015). *Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli*. Milli Eğitim Dergisi, Yıl:2015 Sayı:208, 6-17. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36142/406083

Kaya, B. (2013). *Yaratıcı Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme/A Compilation Of Studies Conducted For Development Of The Creative Writing Skills*. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(2), 89-101.

Kırmızı, F. S. (2015). *Yaratıcı Drama Ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi*. Eğitim Ve Bilim, *40*(181).

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar). Ankara: MEB Yay.

Moeller V.J., Moeller M.V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students.* Larcmont, NY: Eye On Education.

Neamen, M., Strong, M. (1992). *Literature circles: Cooperative learning for grades* 3-8. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press.

Neamen, M., Strong, M. (2001). *More literature circles: Cooperative learning for grades 3-8.* Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. *Journal of New World Science Academy, 4*(2), 632–651.

Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). *Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Ve Yazma Eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (56), 1441-1458.

Pilav, S. ve Balantekin, M. (2017). Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 149-170.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing (Çev: H. Karatay)*. İçinde M. Özbay(Edt.). Yazma Eğitimi(ss. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). *Üstün Yeteneklilerde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, *19*(3), 2191-2215.

Sarı, T., Kurtuluş E. ve Yücel-Toy, B. (2017). *Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisinin*

İncelenmesi. Yıldız Journal Educational Research, 2(2), 1-14. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/yjer/issue/65844/1025630

Schoonmaker, R.G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies, 33*(1),1-22

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Sevim, O. ve Erem, N. H. Ö. (2013). *Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11), 975-992.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2) , 285-303. DOI: 10,24315/trkefd.321757

Soysal, İ. (2019). *Edebiyat Halkasının 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Straits W., Nichols S. (2006) Literature circles for science. *Science and Children, 44(3), 52-55.*

Susar Kırmızı, F. , Kasap, D. (2017). *Yaratıcı Okuma ve Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2(1), 48-62. DOI: 10.29250/sead.286446

Şahin, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Ve Okuma Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 914-940.

Tabachnick and Fidell, 2013 B.G. Tabachnick, L.S. Fidell *Using Multivariate Statistics*(Sixth ed.) Pearson, Boston. (Çev: M. Yıldız). Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.

Tanju, Y. (2010). *Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış*. **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 21 (21) , 30-39. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21100/227236

TDK. (2005). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları s.1115

Tekşan, K. (2001). Yazılı Anlatımı Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Türklük Bilimi Araştırmaları, (27), 621-643.

Tracey, D., Morrow, L.M. (2006). Lenses On Reading: An İntroduction To Theories And Models. *New York*, NY: *Guilford Press*. http://www.webersarmy.com/literature_circle_resources.htm

Uyğun, A. ve Çetin, D. (2020). *2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazma Becerisine Uygunluğu*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, *8*(1), 14-23.

Uzun Subaşı, L. (2004). *Yazma Süreci*. İçinde C. İleri (Edt.), Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım (s. 73-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Ünlü, F. (2018). *Orta Yaş Üstü Bireylerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Sosyal İzolasyon*. **PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 4 (1) , 161-172. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/pesausad/issue/36449/412898

Vaezi, M., & Rezaei, S. (2019). Development Of A Rubric For Evaluating Creative Writing: A Multi-Phase Research. *New Writing*, *16*(3), 303-317.

Yalçın, A. (2018). Türkçenin Öğretimi Yöntemleri(4.baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yaman, H. (2010). *Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme Ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması*. *International Online Journal of Educational Sciences*, *2*(1), s. 267-289.

Yılmaz Karadağ, R. Ve Erdoğan, Ö.(2020). *Yazma, Yaratıcı Yazma Eğitimi*. İçinde H. Akyol ve A. Şahin (Edt.), Türkçe Öğretimi (ss.55-77). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Etik Kurulu İzni

24.12.2021 – 64945

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 21/12/2021
OTURUM NO : 12
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 12- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Salim PİLAV'ın danışmanı olduğu Hüseyin ŞANSAL tarafından yürütülen "Okuma Çemberi Yönteminin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" konulu proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 12- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Salim PİLAV'ın danışmanı olduğu Hüseyin ŞANSAL tarafından yürütülen "Okuma Çemberi Yönteminin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelere uygun olduğuna karar verildi.

Bu belge, güvenli elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması
http://dogrulama.kku.edu.tr/envision.sorgula/belgedogrulama.aspx?eD=BSPBMUL91P&eS=64945 adresinden yapılabilir

Ek 2. Kırıkkale Valiliği Araştırma İzni

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-38746201 10/12/2021
Konu : Araştırma İzni Talebi
(Hüseyin ŞANSAL)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 Tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Delice Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 09.12.2021 tarihli ve 38604164 sayılı yazısı.

İlimiz Delice İlçesi Şehit Binbaşı Erhan Dikmen Ortaokulu Müdür Yardımcısı Hüseyin ŞANSAL'ın Yüksek Lisans Tezi gereği "Okuma Çemberi Yönteminin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" konulu araştırmasını ilimiz ortaokullarında öğrencilere yönelik yapabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

İlimiz Delice İlçesi Şehit Binbaşı Erhan Dikmen Ortaokulu Müdür Yardımcısı Hüseyin ŞANSAL'ın Yüksek Lisans Tezi gereği "Okuma Çemberi Yönteminin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi" konulu araştırmasını, tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla ilimiz ortaokulları öğrencilerine yönelik yapabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

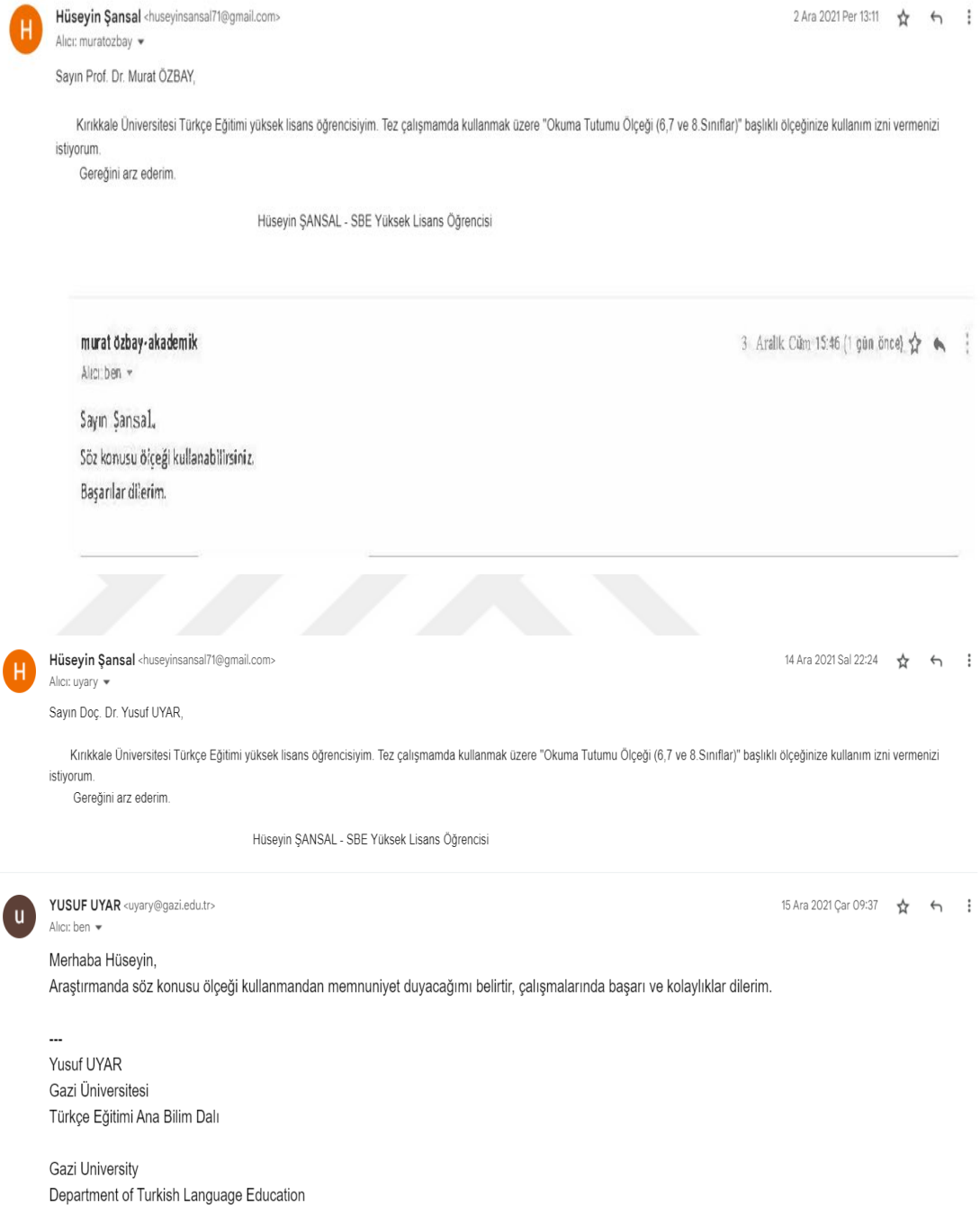
Hüdaverdi DEMİR
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
Ender Faruk UZUNOĞLU
Vali a
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi İçin:
Telefon No : Unvanı : Şef
E-Posta: İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@kk01kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden c4d6-9fe2-3e35-9a68-8ce a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Okuma Tutumu Ölçeği İzni



Hüseyin Şansal <huseyinsansal71@gmail.com> 2 Ara 2021 Per 13:11
Alıcı: muratozbay

Sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY,

Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda kullanmak üzere "Okuma Tutumu Ölçeği (6,7 ve 8.Sınıflar)" başlıklı ölçeğinize kullanım izni vermenizi istiyorum.

Gereğini arz ederim.

Hüseyin ŞANSAL - SBE Yüksek Lisans Öğrencisi

murat özbay-akademik 3 Aralık Cum 15:46 (1 gün önce)
Alıcı: ben

Sayın Şansal,

Söz konusu ölçeği kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Hüseyin Şansal <huseyinsansal71@gmail.com> 14 Ara 2021 Sal 22:24
Alıcı: uyary

Sayın Doç. Dr. Yusuf UYAR,

Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda kullanmak üzere "Okuma Tutumu Ölçeği (6,7 ve 8.Sınıflar)" başlıklı ölçeğinize kullanım izni vermenizi istiyorum.

Gereğini arz ederim.

Hüseyin ŞANSAL - SBE Yüksek Lisans Öğrencisi

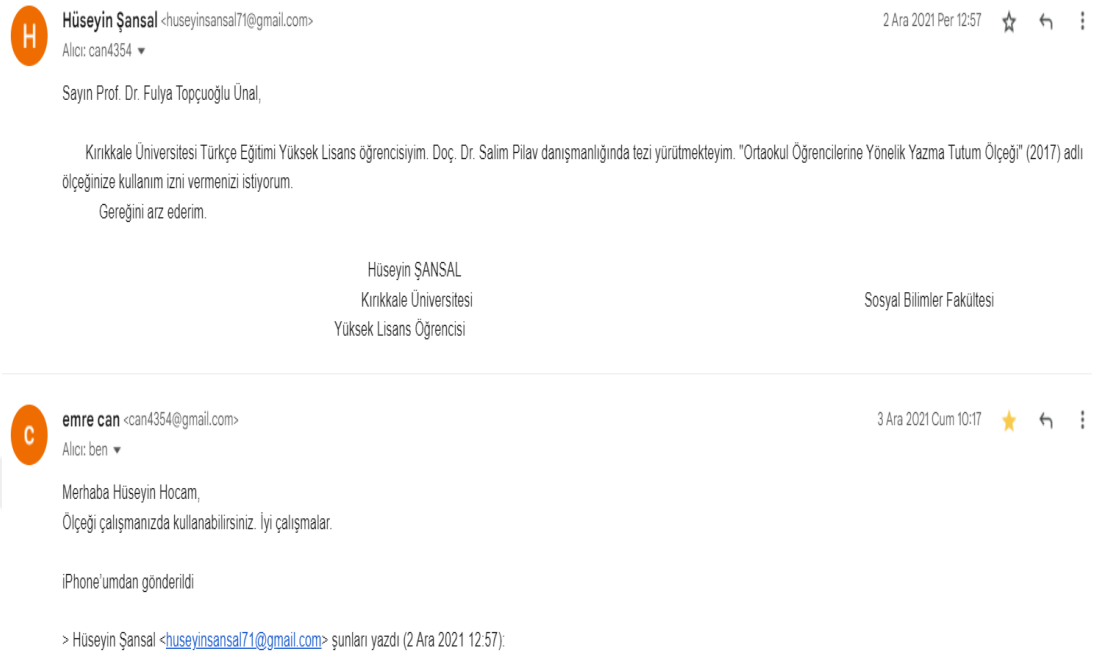
YUSUF UYAR <uyary@gazi.edu.tr> 15 Ara 2021 Çar 09:37
Alıcı: ben

Merhaba Hüseyin,
Araştırmanda söz konusu ölçeği kullanmandan memnuniyet duyacağımı belirtir, çalışmalarında başarı ve kolaylıklar dilerim.

Yusuf UYAR
Gazi Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Gazi University
Department of Turkish Language Education

Ek 4. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği İzni



Hüseyin Şansal <huseyinsansal71@gmail.com> 2 Ara 2021 Per 12:57

Alıcı: can4354

Sayın Prof. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal,

Kırıkkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Salim Pilav danışmanlığında tezi yürütmekteyim. "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği" (2017) adlı ölçeğinize kullanım izni vermenizi istiyorum.

Gereğini arz ederim.

Hüseyin ŞANSAL
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

emre can <can4354@gmail.com> 3 Ara 2021 Cum 10:17

Alıcı: ben

Merhaba Hüseyin Hocam,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

iPhone'umdan gönderildi

> Hüseyin Şansal <huseyinsansal71@gmail.com> şunları yazdı (2 Ara 2021 12:57):

Ek 5. Okuma Tutumu Ölçeği

EKİ:

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ
(6, 7 ve 8. Sınıflar)

1. Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

2. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

4. Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

5. Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

6. Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

7. Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

8. Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

9. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

10. Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

11. Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

12. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

13. Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

14. Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

15. Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

17. Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

19. Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

20. Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

Ek 6. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ (OÖYYTÖ)

Sevgili Öğrenciler,

Ölçekteki maddeleri dikkatlice okuyup tercihinizi (X) ile işaretleyiniz. Ölçekten elde edilecek veriler yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak olan bir araştırmada kullanılacaktır. Yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

① **Hiç Katılmıyorum** ② **Katılmıyorum** ③ **Kararsızım** ④ **Katılıyorum** ⑤ **Tamamen Katılıyorum** anlamına gelmektedir.					
1. Her gün düzenli olarak yazarım.	①	②	③	④	⑤
2. Yazmak keyifli bir uğraştır.	①	②	③	④	⑤
3. Yazmak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
4. Her fırsatta yazmak isterim.	①	②	③	④	⑤
5. Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.	①	②	③	④	⑤
6. Yazma ödevlerini severek yaparım.	①	②	③	④	⑤
7. Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.	①	②	③	④	⑤
8. Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.	①	②	③	④	⑤
9. Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.	①	②	③	④	⑤
10. Yazmak için çaba göstermek gerekir.	①	②	③	④	⑤
11. Yazmak iletişim yollarından biridir.	①	②	③	④	⑤
12. Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.	①	②	③	④	⑤
13. Yazdıklarım benim için değerlidir.	①	②	③	④	⑤
14. Yazmak zor bir iştir.*	①	②	③	④	⑤
15. Yazma önemli bir beceridir.	①	②	③	④	⑤
16. Yazdıklarım benim eserimdir.	①	②	③	④	⑤
17. Yazmak düşünme becerimi geliştirir.	①	②	③	④	⑤
18. Yazmak kişisel gelişimime katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
19. Yazmak beni özgürleştirir.	①	②	③	④	⑤
20. Yazmak beni rahatlatır.	①	②	③	④	⑤
21. Yazmak yeni şeyler üretmektir.	①	②	③	④	⑤
22. Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
23. Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.	①	②	③	④	⑤

Türkçe Kaynak:

Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(3), 203-212.

Orijinal Kaynak:

Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(3), 203-212. http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2026

Puanlama Yönergesi

Alt boyut ve madde sayısı: 3 alt boyut ve 23 madde
İlgi (10 madde): e1 e2 e3 e4 e5 e6 e7 e8 e9 e10
Algı (6 madde): e11 e12 e13 e14 e15 e16
Katkı (7 madde): e17 e18 e19 e20 e21 e22 e23
Ölçeğin bulunan ters maddeler: Ölçekte ters madde bulunmaktadır. (Yazmak zor bir iştir.)*
Ölçeğin Değerlendirilmesi: Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan yüksek puan bireyin ilgili alt boyutun değerlendirdiği özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınmaktadır.

İzin için iletişim adresi: can4354@gmail.com
fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr

Ek 7. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "……..." adıyla, …….. tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: ……

…….....

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....
……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 8. Okuma Çemberinde Grup Kontrol Formu

GRUP KONTROL FORMU

Roller: Sorgulayıcı (Gözlemci) - Bölüm Uzmanı - Bağ Kurucu - Sanatçı - Özetleyici - Sözcük Avcısı

(İlk dört rol her toplantıda olmalı. Her toplantıda roller değişmeli.)

	GRUP ADI: Dünyalı Yazarlar	Kitap Adı: Bunun adı Findel	1. Toplantı Roller	2. Toplantı Roller	3. Toplantı Roller	4. Toplantı Roller
	Grup Listesi					
1	Mehmet Janberk SEÇEN		Sorgulayıcı	Bağ kurucu	özetleyici	
2	Esmanur EKİNCİ		Bölüm uzmanı	Sözcük avcısı	Bağ kurucu	
3	Hazal Özdem		Sözcük Avcısı	Bölüm Uzmanı	Sanatçı	
4	Şevval AKDEMİR		Özetleyici	Sanatçı	Sözcük avcısı	
5	Ayşenur DURSUNER		Bağ kurucu	özetleyici	Sorgulayıcı	
6	Eylül BAYTAN		Sanatçı	Sorgulayıcı	Bölüm uzmanı	
	Kitabın Kaç Bölüme Ayrıldığı: 3 Bölümlerin Ortalama Sayfa Sayısı: 45					

1	Tarih	20-26 Aralık	Sayfa Aralığı	0-42	
2	Tarih	27-31 Aralık	Sayfa Aralığı	42-65	
3	Tarih	03-09 Ocak	Sayfa Aralığı	65-112	
4	Tarih		Sayfa Aralığı		
5	Tarih		Sayfa Aralığı		
6	Tarih		Sayfa Aralığı		

(Avcı, Yüksel, 2015)

Ek 9. Öz Değerlendirme Formu

7. OKUMA ÇEMBERİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Ad/Soyad: Eşma Nur Ekinci Tarih: 03\09 Ocak

Kitap Adı: Bunun Adı Fındel Kitap Yazarı: Andrew Clements

	Evet	Biraz	Hayır
1.Bölümümü okudum.	✓		
2.Görevimle ilgili çalışmalarımı yaptım.	✓		
3.Fikirlerimi paylaştım ve önerilerde bulundum.		✓	
4.Sorulara cevap verdim.		✓	
5.Tartışma konusu üzerinde durdum ve diğerlerinin konu dışına çıkmalarını engelledim.	✓		
6.Diğerlerini katılım için cesaretlendirdim.		✓	
7.Başkalarını etkili dinledim.	✓		
8.Başkalarını anlamak için çaba harcadım.			✓
9.Diğerlerinin konuşmalarını bölmeden saygılı bir biçimde dinledim.	✓		
10.Fikirlerimi dayanıklı ortaya attım.		✓	

Toplantılarda tartışmaya yaptığın en önemli katkı nedir?

Bölüm Uzmanı: Hikayedeki ilginç ve komik yerleri arkadaşlarımın anlatım. Sözcük Avcısı: Hikayede bilinmediği kelimeleri araştırıp arkadaşlara sundum.

Tartışma sırasında başkası tarafından dile getirilen önemli gördüğün bir fikir ve açıklama neydi?

Eylül Arkadaşımızın öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin savaşla değil sevgiyle olması gerektini söylemesi.

(Avcı, Yüksel, 2015)

Ek 10. Okuma Çemberinde Kullanılan Roller

SORGULAYICI

İsim Ayşenur Dursuner
Tarih: 03-09 ocak
Kitap Adı: Bunun Adı Findel
Yazar: Andrew Clements
Bölüm: Basın Özgürlüğü, flaş haber! açıklıyoruz, kulaktan kulağa, yayılan dalgalar, Nick'in iç dünyası, ve işte kazanan...
Sayfa: 65-112

Takımının okuduğu hikâye ile yapılacak toplantıda tartışmayı yönetmek üzere seçildin. Tartışmayı daha iyi yönetmen için sorular hazırlaman gerekiyor. Aşağıda hazırladığın soruları yazman için boşluklar göreceksin. Ayrıca tüm grup üyelerinin tartışmaya katılımını sağlamaktan sorumlusun.Tartışmalar sırasında grup üyelerinin birbirine olumsuz sözcükler kullanmasını engellemelisin.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin
Hüseyin Şansal

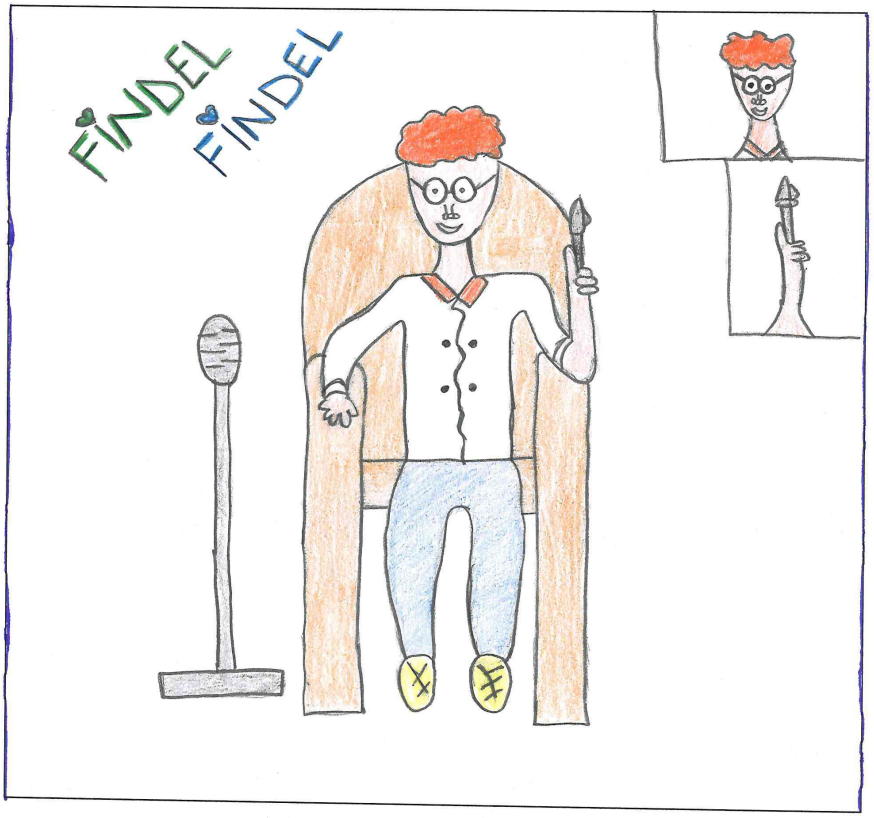
1. Bayan Granger sizce neden Nick'in uydurma kelimesinin söylenmesinden hoşlanmıyordur?.
2. Nick'in sınıf arkadaşları Nick'in uydurduğu kelimeyi öğretmenleri istemediği halde söylemeye devam ediyorlardır?.
3. Muhabbirler sizce neden findel olayını önemsemişlerdir?.
4. Nick'in uydurma kelimesi ile ünlü olmasında ne düşünüyorsunuz?
5. Bud Lawrance bir uydurma kelime yerine daha anlamlı, önemli ve güzel şeylerle uğraşmak yerine findel kelimesini marka yapmıştır?
6. Bayan Granger ve Nick findel olayını kapatmak yerine uzatıp savaş haline getiriyorlar.
7. Siz Nick'in yerinde olsaydınız findel olayında muhabbirlere ne cevap verirdiniz.
8. Siz findel olayını tutan gençlerden birisi olsaydınız Bayan Granger gibi disiplinli bir öğretmene karşı gelirmiydiniz
9. Siz Nick'in yerinde olsaydınız Bayan Granger'e nasıl bir hediye verirdiniz

(Avcı, Yüksel, 2015: 237)

SANATÇI

İsim Hazal Özdem
Tarih: 03-09 Ocak
Kitap Adı: Bunun Adı Fiadal
Yazar: Andrew Clements
Bölüm: Basın Özgürlüğü, Flaş Haber! Açıklıyoruz, Kulaktan Kulağa, Çağlar Dalgaları, Nick'in İç Dünyası, ve İşte Kazanan...
Sayfa: 65-112

Grubun okuduğu bölümle ilgili bir resim çizmek üzere görevlendirildin. Okunan bölümde geçen özel bir anı çizmelisin. Görevinde iyi eğlenceler.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.



(Avcı, Yüksel, 2015: 236)

SÖZCÜK AVCISI

İsim: Esma Nur Ekinci
Tarih: 27-31 Aralık
Kitap Adı: Bunun Adı Findel
Yazar: Andrew Clements
Bölüm: Parlak Fikir, Sözcük Savaşları, Kılıçtan Keskin, Satranç
Sayfa: 42-65 arası

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, hikâyede geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Tanımı
Yaldız	42. sayfa	Eşyalara yapılan süs.
Bordür	42. sayfa	Kaldırımların kenarlarında bulunan taş.
Şamata	49. sayfa	Gürültü, patırtı
İç geçirmek	53. sayfa	Derin soluk alarak üzüntüsünü belli etmek
Kül yutmaz	52. sayfa	Aldanmaz. Kolay inanmaz
Müzakere	53. sayfa	Bir konuyla ilgili fikir alışverişte bulunmak

Sözcük	Bulunduğu Sayfa	Tanımı
Kulağına hoş gelmek	53. sayfa	Sesten hoşlanmak
Kamış	55. sayfa	Buğdaygillerin, sulak, nemli yerlerde yetişen boğumlu sert gövdesi olan bitki
Teşvik	60. sayfa	isteklendirme, özendirme
Otoritme	61. sayfa	Yaptırma, yasak etme, emretme
Burnunu sokmak	61. sayfa	Gerekmeden her işe karışmak
Divan	60. sayfa	Yüksek düzeydeki devlet adamların kurduğu büyük meclis
Ovuşturmak	62. sayfa	Bir şeyin bastırarak başka bir şey üzerinde geçirmek:

(Avcı, Yüksel, 2015: 239)

BÖLÜM UZMANI

İsim : Hazal Özdem
Tarih: 27 - 31 Aralık
Kitap Adı: Bunun Adı Fındık
Yazar: Andrew Clements
Bölüm: Parlak Fikir, Sözcük Savaşları, Kılıçtan Keskin, Satranç
Sayfa: 65

Kitap bölümünü okurken, ilginç, komik, önemli ve dikkat çekici bölümleri belirlemek için seçildin. Bu bölümleri seçerek aşağıya yazmalı ve bunları arkadaşlarınla paylaşmalısın. Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin
Hüseyin Şansal

1. Ve işte üç yıl boyunca, o nezaman "guvaggala" desa, Nick'in ailesi insan seslerinin çalgılara eşlik ettiği o hoş nameleri dinlemek istediğini anlıyordu.

2. Nick "Bir Fındık lütfen. Siyah," dedi ve kadına gülümsedi. Kadın öne doğru eğilip, Bir kulağını ona yaklaştırdı. "Ne istedin?" Nick, "Bir Fındık," dedi, kadının arkasındaki rafta duran tükenmez kalemleri işaret etti. Bu kez, "Siyah olsun, lütfen." Dedi.

3. Bu bir satranç oyunuydu – Bayan Granger'a karşı Nick. Bayan Granger bir hamle yapıp, Kraliçesini – Siyah pardösüsü içindeki müdür siyah Siyah kraliçeydi.

4.

(Avcı, Yüksel, 2015: 231)

ÖZETLEYİCİ

İsim Elanur Dikmen
Tarih: 10/16/2022
Kitap Adı: 35 Kilo Tembel Tenekе
Yazar: Anna Gavalda
Bölüm:
Sayfa: 35

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları,diğer önemli bilgileri içermelidir.İnsan okuduklarını çok kolay unutur.Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartışma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin = Hüseyin

Grégoire okuldan nefret ediyordu. Beş yaşına kadar kendi kendine oyunlar oynayıp kendini mutlu hissediyordu. İlk gün okula gittiğinde hiç ağlamamıştı. Evine döndüğünde odasına çıkıp oyuncak köpeğini okulun na sıl geçtiğini anlatıyordu. Okulda o onlarını kıymetini bilseydim vâkti iyi geçirirdim. Grégoire bir daha okula gitmeme kararını aldı. Annesi eğlince okula tekrardan gitmesine söyledi ve Grégoire gitmemekte inatlaşıyordu. En sonunda annesi ona tokatı patlattı. Okul başlayınca benimde kabusum başladı. Okulu sever misiniz diye sorsam başınızı iki yana hayır diye sallayacaksınız orası kesin. Çalışkan öğrenciler buna evet der. Beni bu dönemde motivasyonu yüksek tutan tek kişi dedemdir.

(Avcı,Yüksel, 2015: 235)

166

BAĞ KURUCU

İsim: Melisa Uyan
Tarih: 4-8 Nisan
Kitap Adı: zaman bisikleti
Yazar: Bilgin adalı
Bölüm: 10-14 Bölüm
Sayfa: 83-112

Kitap bölümünü okurken, kitapta geçen olaylarla ilgili aklına gelen bağlantıları yazmak için seçildin. Unutma, kitapta geçen olayları kendi yaşadığın olaylarla ilişkilendirebilirsin. Ayrıca daha önce okuduğun hikâyelerle de ilişkilendirebilirsin. Bunun dışında dünyada meydana gelen olaylarla da bağlayabilirsin. Yazdıklarını arkadaşlarınla paylaşmalısın.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Sayfa: 83
Hikaye: Mağaradan çıkan bir kadın taş parçalarıyla oynayan küçük kızının yanına gitti. Elinde garip bir şey taşıyordu. Öğretmenin: Hüseyin Şanda

Bağ kurduğum: Yengem içeri girdiğinde kızının elinde alması gereken bir eşya vardı.

Sayfa: 87
Hikaye: Kulağa hoş gelen, "tam-tam-tam" diye bir ses duyulmaya başladı.
Bağ kurduğum: yeğenim davula vururken çok hoş bir ses duyuluyordu.

Sayfa: 89
Hikaye: Büyük bir keyifle çayımı içerek kitabımı okumaya koyuldum
Bağ kurduğum: Keyifle türkçe projesindeki okuma çemberimi yaparken kahveni içtim.

Sayfa: 100
Hikaye: Çuka mağaradan çıktı. iki yılda, boyu uzamış; tam bir delikanlı olmuştu.
Bağ kurduğum: kuzenimi görmeyeli 2. yıl oldu ve boyu uzamıştı ve çok değişmişti.

Sayfa: 92
Hikaye: Karda çığlık çığlığa oynamaya başladılar.
Bağ kurduğum: Annemle kartopu oynarken beni yere attığı için çok fazla bağırmıştım.

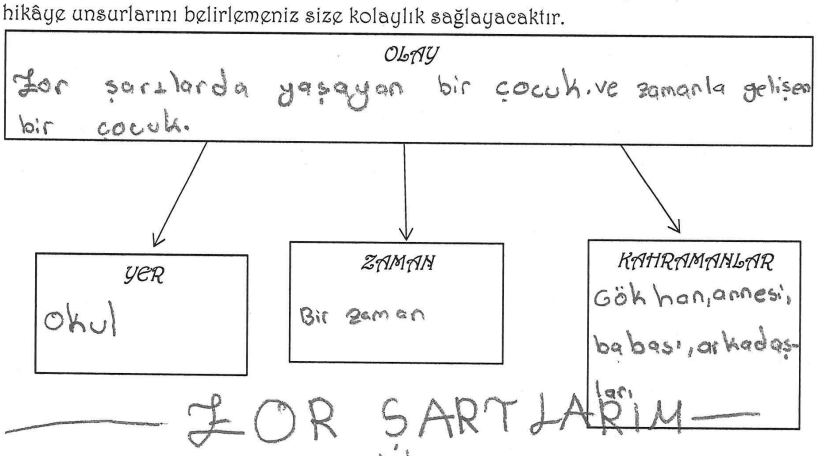
(Avcı, Yüksel, 2015: 232)

Ek 11. Okuma Çemberi Sonrası Yapılan Yaratıcı Yazma Etkinlikleri

Melisa Uyan

BUNUN ADI FİNDEL

Okuduğumuz kitaptan hareketle bir hikâye örneği yazınız. Yazmaya başlamadan önce hikâye unsurlarını belirlemeniz size kolaylık sağlayacaktır.



ZOR ŞARTLARIM

Merhaba, ben Gökhan. Ailemle ucube bir yerde yaşıyor Babam çalışıyor ama evin ihtiyaçlarını ve benim ihtiyaçlarımı karşılayamıyor Benim derken okul ihtiyaçlarını. Okula giderken en yakın arkadaşımın verdiği çantayı kullanıyorum. Tabi okulda çok arkadaşım yok. Bir zam okula giderken yine kötü sözler duyuyorum. Sınıfa girdim ve öğretmeni gelmesini bekledim. Öğretmen geldikten sonra tahtaya birşeyler yazmaya başladı. Soru yazmıştı ve ben tembel olduğum için soruları çözemiyordum. okul bitmişti ve yine bir sürü ödev vardı. Yine çözemiyordum. Bu gece üçe kadar çalıştım. O kadar çalışmıştım ki uyuya kalmıştım. Sonra sabah ödevi yapmadığımı hatırladım ve sabah erkenden kalktım. ödevimi bitirip okula gitt im. Yine aynı şeyler tekrarlandı. Öğretmen tahtaya soru yazınca ilk ben par nak kaldırdım. Hem öğretmenim hemde arkadaşlarım şaşırmıştı. Tahtaya çı soruyu çözdüm. Öğretmenim "afferim" demişti. Çok sevinmiştim. okul bittikten sonra koşarak eve gittim. Hemen ödevlerimi bitirip haftaya tekrarımı yap rım. Haftaya soru hem anneme hemde babama yardım et.

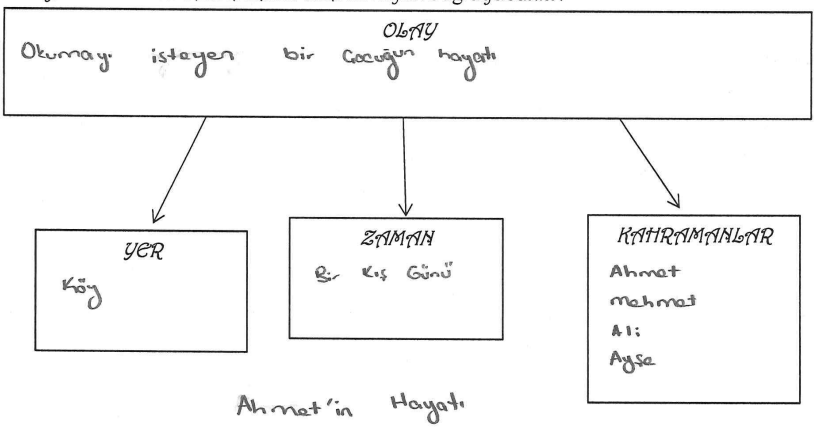
Hüseyin ŞANSAL

im. Akşama doğru [illegible] ve yorulmuştum. Bu benim
k harçlığımdı. Eve gittikten sonra dersime tekrar çalıştım. Aradan 3-dört
eçti ve yine babama yardım ettim. Dersimi çalıştım ve dinlendim. Biraz daha bü-
ümüştüm. Babam bana "oğlum artık seni bir işte çalışman lazım" dedi. ve ben
şimde çalışıyor ve okulumu bitirmiştim. ve iş adamı olmuştum.

Hazal Özdem

BUNUN ADI FİNDEL

Okuduğumuz kitaptan hareketle bir hikâye örneği yazınız. Yazmaya başlamadan önce hikâye unsurlarını belirlemeniz size kolaylık sağlayacaktır.



Ahmet'in Hayatı

Dışarıdan gelen traktör sesleri Ahmeti uyandırmıştı ama Ahmet bütün sesleri çok alışkındı. Çünkü onun günü hep böyle geçiyordu. Sabah kalkar kalkmaz ikinci biçmeye başlardı. Saatlerce tarlada geçirirdi gününü ama Ahmetin sorarsanız o saatlerce zamanını tarlada geçirmek yerine okula gitmek istiyordu bir şeyler öğrenip cahil kalmak istemiyordu. Ahmet'in bir arkadaşı vardı Ali onun tersine okula gönderiliyordu. Ahmet'in işi olmadığı zaman Ali okulda öğrendiği şeyleri Ahmet'e anlatıyordu. Ama Ahmet herşeyi çok iyi anlıyor ve okula giden çocuklardan daha iyiydi. O nekadarda okula gitmek istesede annesi Ayşe babası Mehmet okula gitmesini istemiyordu Kendisinde babası yüzünden okula gitmesini izin vermediği için ve imkanları olsada göndermediğini söylüyordu. Bu durumda hiç birşey yapamazdı. Bir gün kapısının önünde bir kaç kişi gördü Ahmeti okula gitmediği için biri onun ailesini şikayet etmişti okul ihtiyaçlarını onun karşılayacağını söyledi ve Ahmet artık okula gitmeye başladı. Ahmet kadar mutlu bir insan daha yoktu ve Ahmet büyümüştü 40 yaşına gelmişti her bir yılda Ahmet ailesine bir miktar para veriyordu. Ve Ahmet yıllar önce ona yardım edene minnettardı.

Hüseyin ŞANSAL

KAPİLAND'IN KOBAYLARI

Bir virüsün tüm hayatınızı etkilediğini düşünerek yaşadığınız olay ve durumları anlatan macera türünde bir hikâye yazınız.

OKULDAKİ SALGIN

Ayşenur her zamanki gibi okula gitmek için hazırlanıyordu, Okulu evine yakın olduğu için yürüyecek gidiyordu okula vardığında ders zili çalmıştı ilk dersleri kimya idi öğretmeni onları labatuvara götürmüştü bir çok deney yaptıktan sonra labatuvardan çıkmışlardı ama öğretmeni kapıyı kilitlemeyi unutmuştu. Sınıflarındaki üç kız Zeynep, melisa ve Ela deney tüplerini bilmeden birbirleriyle karıştırmaya başladı Ela oluşturduğu deney tüpünün içindeki sarı sıvıyı yanlışlıkla Melisanın eline döktü labatuvarda oynarken Melisanın vücudunda değişik yaralar çıkmaya başladı. Ela ve Zeynep ona bakarken yara onlarda bulaştı ve canları yandığı için bağırışmaya başladılar Öğretmenleri onları duyunca labatuvara gelecek onlara bakmaya başladı Zeynep başı döndüğünde birden öğretmeninin üzerine düştü, Ayşenur, Şevval, Hazal ve Esma onları görünce bir terslik olduğunu anladı daha sonradan melisa, Zeynep, Ela ve Öğretmeninin gittikçe kötüleştiğini fark ettiler Ayşenur, Şevval, Hazal, Esma ve öğretmenler labatuvara girdiklerinde o sarı sıvıyı gördüler bu yaralarının bazı sıvıdan olduğunu tesbit ettiler ve bu sıvı bulaşıcı bir virüstü. Okuldaki öğrenciler bu olayı birbirlerinden duyduktan sonra birbirlerine karşı bir temasda bulundular ancak Melisa, Ela, Zeynep ve Öğretmeni hayatta kalamayacak dereceye geldiler ve maalesef hayata veda ederler. Ayşenur, Esma, Şevval, Hazal ve diğer öğretmenler labatuvarı yeniden aramaya başladılar Ayşenur gezinirken ayağına bir cisim çarpar bakttığında bu diğer tüplerden birriydi ama diğerleri şeffaf renk iken bu tüp kırmızıydı ve üzerinde "dikkat" yazıyordu Ayşenur bu virüsün bu tüp nedeniyle oluştuğunu düşündü öğretmenler baktığında Ayşenurun dediğinin doğru olduğunu tesbit ettiler ve bu tüpün yanlışlıkla okula getirilecek tüplerin arasına karışmıştı öğretmenler bu salgının ilacını bulup diğer salgına yakalanan öğrencilerin üzerinde deneyip onları kurtardılar ve okulu ilaçla dezenfekte ettiler, salgından dolayı hayata veda eden öğrenciler ve öğretmenler olsada bu salgın olayı sona ermiştir.

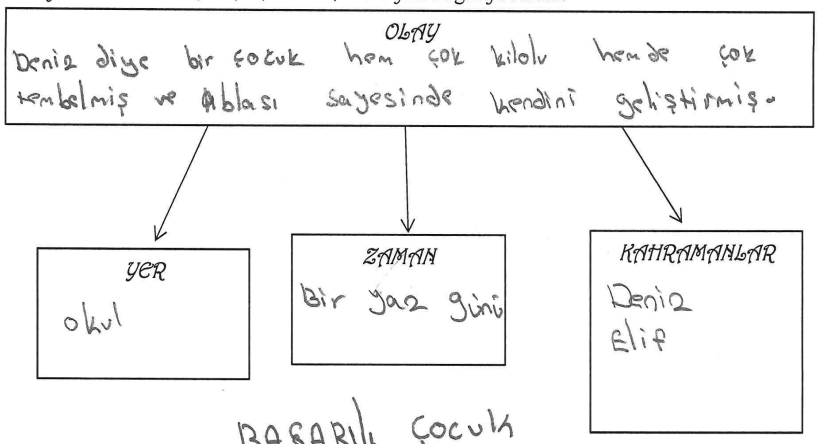
Ayşenur Durduner

Hüseyin ŞANSAL

Şevval Akdağ
6/B 19

35 KILO TEMBEL TENEKE

Okuduğumuz kitaptan hareketle bir hikâye örneği yazınız. Yazmaya başlamadan önce hikâye unsurlarını belirlemeniz size kolaylık sağlayacaktır.



BAŞARILI ÇOCUK

Deniz diye bir çocuk varmış. Deniz'in hem derslerı kötüymüş hemde şişmanmış ve bu yüzden çok kafaya takmaya başlamış. artık kendini düzeltmek için bir çok yol aramış ve artık tam bıkıcağı zaman ablası Elif ona motivasyon ile onu çok hırslandırmış. Deniz ilk olarak rehber öğretmeninden bir ders Programı almış. Sonrada kendine bir diyet listesi hazırlamış. Deniz hem spor yapıyor hemde derslerine çok odaklanmaya başlamış. Deniz artık istediği her şeyi başarıyormuş ve ablası ve ailesi Deniz ile çok gurur duyormuş. Artık arkadaşları onunla dalga geçmiyor aksine bir çok arkada ediniyormuş. Deniz' de kendisi ile çok gurur duyuyormuş. Ve Deniz artık kendini eskisinden daha çok geliştirmeye karar vermiş.

Hüseyin ŞANSAL

KEMAL

KÂĞIT UÇAKLA GİZLİ GİZLİ MACERA

Oldukça kısa boylu, yüksek numara gözlüklü ve kulakları az duyan bir çocuğun hayal gücü ve insan ilişkilerini anlatan bir hikâye yazınız.

Hasta ve Hayalî Olan Remmy

Bir gün bir şehirde yaşayan bir çocuk varmış. Ama sıradan bir çocuk değilmiş kısa boylu yüksek numara gözlüklü ve kulakları zor duyan hasta bir çocukmuş ve bu çocuğun bir hayali varmış. Hayali bu halinde kurtulup normal çocuk olmak ve ilgi duyulmakmış çünkü herkes onla dalga geçer ona kötü davranırlarmış. Bu çocuğun adı Remmy'miş yine bir gün Remmy okula gitmiş. Yine herkes onla alay ediyormuş Remmy buna çok üzülüyormuş ama neyseki annesi ve babası Remmyi seviyormuş. Remmy dersteykende kulağı az duyduğundan hocanın anlattıklarını pek anlamıyormuş hep bir kere daha anlatmasını istiyormuş. Hoca tekrar tekrar anlatmaktan yoruluyor ama yinede Remmye sesini çıkarmamış. Remmy birde kısa boylu olduğundan bazı yerlere ulaşamadığından sadece hocalar yardım eder diğer çocuklar hep gülermiş. Remmy birde yüksek numara gözlük takıyormuş çünkü gözü iyi görmediği için. Remmy artık karar vermiş eski haline dönmek istiyormuş bu yüzden gidip babasına söylemiş babası yeterli paramız olmadığı için bu mümkün değilmiş bu yüzden Remmy para kazanmak için elinden geleni yapıcakmış Remmy iş bulmak istemiş ama halinden dolayı işe almamışlar Remmy limonata satmayı denemiş ve gerçektende işe yaramış satışlar çok güzel gitmiş satmış satmış satmış ve babasının aldığı maaş ile birlikte yeterli paraya ulaşmışlar. Hemen hasteneye gitmişler doktorlar ameliyat yapıcaklarmış Remmy mutlu olmuş ve ameliyata başlamışlar ve sonunda ameliyat bitmiş. Remmy yepyeni normal bir çocuk olmuş ve artık onla arkadaş olup ilgi göstermişler ve Remmy mutlu bir şekilde yaşamış.

—VE SON—

Hüseyin ŞANSAL

Hazal Özden

ZAMAN BISIKLETI

İnsanların veya kendi yararınız için bir makine icat ettiğinizi düşünerek yaşadığınız olay ve durumları anlatan macera türünde bir hikâye yazınız.

Gizemli Kuyu

Bir gün Irmak Rüya ve Kemal gezinirken bir köpek onları kovalamaya başladı bunun üzerine Irmak, Kemal ve Rüya koşarak terkedilmiş bir evin önüne geldiler evin duvarları dökülmüş ve evin kapısı gıcır gıcır ses çıkararak açılıp kapanıyordu onlarda köpekten kaçmak için evin içine girdiler köpeği atlatmışlardı ama evin içindeki ve yerdeki değişik semboller dikkatlerini çekmişti biraz evi incelemek amacıyla evde gezmeye başladılar ama dikkatleri çeken bir şey vardı evin içinde bir kuyu vardı. Irmak ve Rüya kuyuyu merak ettikleri için kuyunun içine girdiler ama içeride yılan ve akrepten başka bir şey yoktu korkarak kuyunun içinden çıktılar tabi Kemal dışarda kaldığı için onların çıkmasında yardımcı oldu biraz kuyunun etrafına baktılar kuyunun etrafında bir kum saati vardı ve kuyunun kolunu işaret ediyordu bunun üzerine Irmak kuyunun kolunu çevirdi ve yüz yıl öncesine gittiler ama nasıl döneceklerini bilmiyorlardı birden karşılarından bir dinozor gördü koşarak kaçmaya çalıştılar ama kaçamadılar o sırada bir dinozor diğer dinozora saldırmaya çalıştı onlarda korkudan mağaya girdiler mağadaki bir sembolü gördüler ve o sembole basarak eski yerinde evde buldular kendini ve olanları ailesine anlattılar ama ailesi onlara inanmadı çocuklarda bunun karşısında o eve gelen herkezi uyardılar ve bundan sonra o eve kimse gelmedi ve ayrıca o ev yıkıldı.

Hüseyin ŞANSAL

YILDIZ TOZU

Çok yakın bir arkadaşınızın zor durumda olduğunu düşünerek arkadaşlık ilişkileri üzerine bir hikâye yazınız.

KANCA BERABER KANCA BERABER

Okulumuzda durumu çok kötü olan bir arkadaşımız vardı. Bu arkadaşımızın ismi Taner'di çok zeki bir öğrenciydi. Sadece iki tane arkadaşları vardı. O Ramazan ve Veysel ile çok iyi anlaşıyorlar. Üçü tek başlarına bir sürü icat yapmışlardı. Elektrikle olanlarla atölyelerine ışık sistemi yapmışlardı. Ve Taner'le büyüyüp bir iş adamı olmuşlar. Üçü çok iyi işler yapıyorlar. Çocuklar içinde bir sürü şey yapmışlardı. Taner, Ramazan ve Veysel bu yaptıklarını yurt dışına bile satıyorlardı. İşleri için Almanya'ya gitmişlerdi. Taner evlenmişti çocukları bile vardı. Ama üçü artık bir arada çalışamıyacaklardı. Ramazan Adana'ya, Veysel ise Fransa'ya gidecekti. Üç arkadaşın beraber çalışmaları sona ermişti. Yıllar sonra tekrar üçü Ankara'da buluşup tekrar beraber çalıştılar. Ankara'da bir şirket kurmuşlardı. Ve kadınları bile onlarla çalışıyorlardı. Durumları çok iyi olduğu için bağış bile yapıyorlardı.

MUTLU SON

YAZAR: ELANUR ÖKMEN

Hüseyin ŞANSAL

Ek 12. Proje Değerlendirme Ölçeği

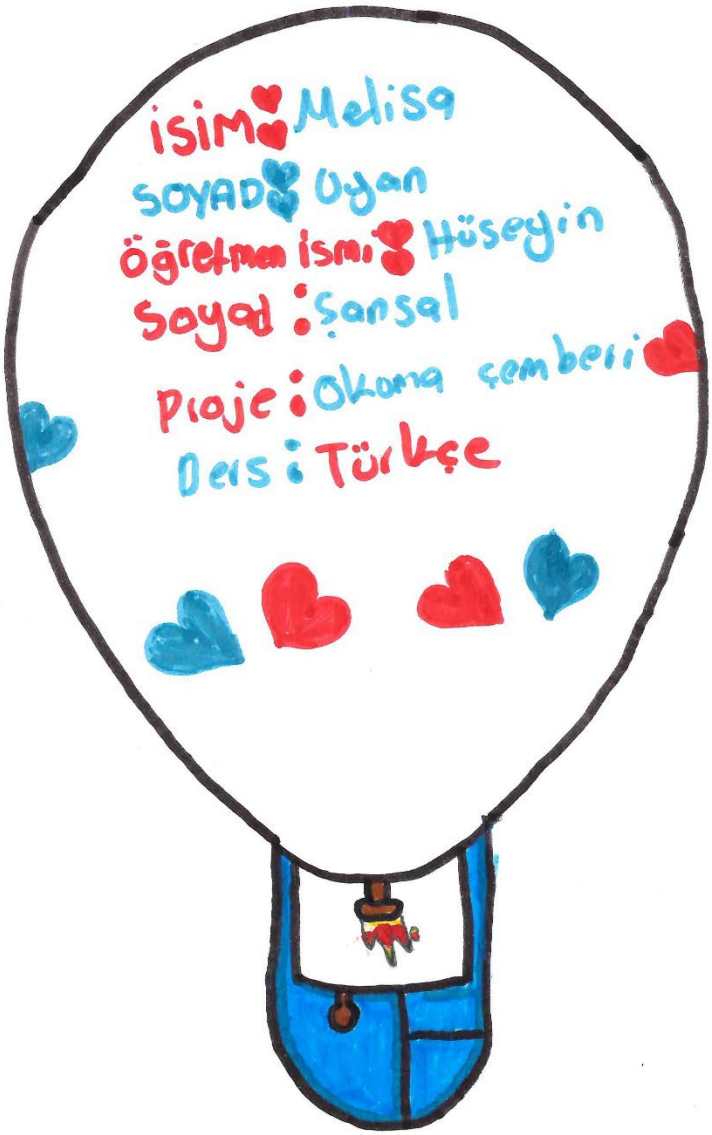
TÜRKÇE DERSİ PROJE ÖDEVİ

Sevgili çocuklar uzun bir süre sizinle beraber "Okuma Çemberi" yöntemini uygulamaya çalıştık. Hikâye yazma çalışmaları yaptık. Şimdi sizden aşağıdaki değerlendirme kriterlerine göre bir hikâye dosyası hazırlamanızı istiyorum. 10 hikâyeden oluşan bir çalışma yapmanız yeterli olacaktır. Çalıştığımız kitap ve konulara parelel olarak yazabilirsiniz. Verilen süre içinde çalışmanızı en iyi şekilde tamamlayacağınızı umuyorum. Başarılar dilerim.

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU		
DAVRANIŞLAR		PUAN DEĞERİ
DIŞ YAPI (%15)		15
1	Kağıdın sağ, sol, alt ve üst kısmında uygun boşluklar bırakabilme	5
2	Paragrafları belirgin bir şekilde içeriden başlatabilme	5
3	Temiz, düzgün ve okunaklı bir kağıt verebilme	5
İÇ YAPI (%65)		65
4	Konuya uygun başlık yazabilme	5
5	Giriş paragrafı yaparak konuyu ortaya koyabilme	5
6	Gelişme paragrafı / paragrafları yapabilme	5
7	Sonuç paragrafı yazabilme	5
8	Ana düşünce, duygu ve olayı sunabilme	5
9	Ana düşünceye, duygu veya olayı yardımcı düşüncelerle, örneklerle destekleyebilme	8
10	Uygun kelimeler seçip mantıkça doğru, dil kurallarına uygun, anlamca açık cümleler kurabilme	7
11	Anlattıklarında çelişkiye düşmeme	5
12	Bilgi yanlışı yapmama	5
13	Duygu, düşünce veya olay tekrarından kaçınabilme	5
14	Yazıda dil, anlatım ve mantık bakımından bütünlük sağlayabilme	5
15	Akıcı, güçlü ve yumuşak geçiş cümleleri kurabilme	5
NOKTOLAMA VE İMLA (%20)		20
16	İmla kurallarını uygulayabilme	10
17	Noktalama işaretlerini doğru ve yerli yerince kullanabilme	10
Toplam		100

(Bağcı,2007)

Ek 13. Proje Ödevleri



— KÖTÜ ALIŞKANLIKLAR —

Selam, ben Duygu. Annem ve babamla yaşıyorum. Ama babam alkol bağımlısı ve hergün eve sarhoş bir şekilde geliyor. Hergün annem dövüyor. Bende buna karşılık getiriyorum. Annem için çok üzülüyorum. Annemin hergün yaralarını düzeltiyorum. Sabah erken kalktım ve babamla konuşmaya çalıştım.

— Baba, bana lütfen kızma ama, lütfen artık bunu bırak, ailemiz parçalanıyor. Lütfen baba. Hergün azar azar alçalt. Bak ailemiz daha güzel olucak. Ben mutlu olucam. Annem mutlu olucak. Sen yeter ki bırak. Lütfen baba. Annemi artık dövme. Ben bunlara maruz kalıyorum. Lütfen.

— Tamam denerim. Şimdi git hazırlan okulun var. ÇABUK.

— Tamam baba.

Duygu hergün babasını uyarır. Ve babasının önceki günlerden daha iyi olduğunu fark eder ve Duygu mutlu olur. Aradan 1 hafta geçer ve akşam Duygu'nun babası gelir. Sarhoş değildir ve der ki:

— Babaaa kucak açıkmı. Ben kızıma bak neler aldım. Yeni kalemler defterler. Kızıma güzel güzel takılar aldım. Sizden ve kızım senden çok özür dilerim. Senin sayende bıraktım ben kızım.

— Babaaa!! Seni çok seviyorum babacım. Teşekkür ederim.

Duygu'nun babasının arkadaşlarında sigara, alkol, kumar vb. şeyler kullanıyolarmış. Duygu bu kötü alışkanlıkların zararlarını anlatmasını ister. Babası hemen kabul eder. Duygu ve annesi mutludur. Ama arkadaşlarının ailesi değil. Duygu bunu arkadaşlarına anlatır. Duygu'nun babası arkadaşlarının bırakmayınca arkadaş çevresini düzeltir. Çünkü bir kişinin arkadaş çevresi kötü alışkanlıklara sahipse kızışındaki kişiyede yaptığı şeyin nasıl bir şey olduğunu merak eder ve denem ister ve bu şekilde yayılır.

— ORMANLARIMIZI KORUYALIM —

Bir gün Arda ve arkadaşları Ali ve Mert bir gün okulda konuşurlarken akıllarına piknik yapmak gelir. Pikniği hafta sonuna ertelerler. Arda Ali ve Mert malzemeleri alıp ormanlık alandaki piknik yerine giderler. ateşlerini yakarlar ve mangal yaparlar. Yemeklerini yedikten ateşi söndürmeyi unutup başka yerlere giderler. Akşam olur. Ateş ağaçlara ve otlara sıçrar. Ormanda yangın başlar. İtfaycilar çok geçmeden gelip söndürdüler ama en az otuz ağaç mahvolmuştu. Ali, Arda ve Mert ateşlerini söndürmeyi unuttuklarını yeni fark ederler ve kendi aralarında bir fikir alırlar. Anket hazırlarlar. Ormanlardaki ağaçların üstüne bu anketleri asarlar. Ankette:

- Yaktığımız ateşleri söndürmeyi unutmayalım.
- Ağaçlar ekmeye devam edelim. vb.

Ali, Arda ve Mert Ağaç dikmek için ağaç fidanı almağa giderler ve ağaç fidanını, alırlar ve bu diktiklerini her gün sularlar ve ormanın görevini üstlenirler.

ŞEHİT BİNBAŞI ERHAN DİKMEN ORTAOKULU

ADI : *ALİ EĞMEN*

SOYADI : YENİGÜN

SINIFI : 6/B

NO: *151*

DERS : TÜRKÇE

ÖĞRETMEN : HÜSEYİN ŞANSAL

BABA SÖZÜ

Samet altıncı sınıfa geçmişti. Ders çalışmayı hiç sevmiyordu. E haliyle notları çok iyi değildi. Aslında dersleri sevmemesinin nedeni çoğu öğretmenlerin dersleri klasik anlatmasıydı.

Evlerinin arkasında babasının küçük bir atölyesi vardı. Bazı zamanlar da oraya gidip babasına yardım ediyor, aletlerin ismini öğreniyor, bazen de tahtaları oyarak oyuncaklar yapıyordu. Bir gün kendine, akıllı, kendi kendine hareket eden bir icat yapmaya çalıştı. İlk denemede başaramadı, ikinciyi denedi yine olmadı, sonra hırs yapıp üçüncü denemesinde başardı. Bir robot köpek yaptı. Evet Samet el yeteneğinin iyi olduğu, başarılı ve zeki bir çocuktu. Onun tek isteği bu yeteneğinin okul tarafından da fark edilmesiydi.

Bu arada asıl ve en önemlisi babasıydı. Baba olmak en zoruymuş. Çünkü ekmek parası kazanmak için gece gündüz demeden bu atölyede çalışıyordu. Babası için çok üzülmüştü. Çünkü babasının bir sözü vardı ve bu sözün ne kadar doğru bir şey olduğunu anlamıştı :

Ekmek parası kazanmak zordu.

ARKADAŞLIK

Bora altıncı sınıfa giden zeki bir çocuktur. Bir de çok yakın arkadaşı Kaan var. O da Bora ile aynı sınıfa gidiyor. Fakat Bora'nın aksine çok yaramaz ve biraz tembel. Bora ve Kaan altı yaşından beri arkadaşlar.

Yine bir gün her zaman ki yerlerinde voleybol oynuyorlardı. Hava o kadar sıcaktı ki içmek için getirdikleri suyun yarısı bitmişti.Bir ağacın altına oturdular ,dinleniyorlardı. Kaan'ın aklına bir yaramazlık gelmişti. Kaan ağaca çıkalım mı? diye sormuş. Bora korktu ve hayır düşebiliriz dedi.

Kaan biraz sinirlendi. Bora ona katılmıyordu. Kaan, o zaman ben çıkayım dala bir ip bağlayım ,eğer o ip kaybolursa kötü bir şey olacağını düşünelim dedi. Bora gülümseyerek peki tamam.

Kaan ipi takarken ip düşmüş. Bora kızmış ;

Hadi in aşağıya, düşeceksin yoksa!

Kaan : İp kayboldu ben korktum diye seslenmiş. İn aşağı hadi gel bir şey olmaz dedi..Kaan ağaçtan inmiş bir süre dinlendikten sonra futbol oynamaya karar vermişler. Ama Kaan gerginmiş.İp kaybolduğu için korkuyormuş. Maç yapmaya başladılar.

Bora topu yanlışlıkla yola attı. Kaan'da bir anlık sinirle onu itti. O sırada hızla gelen bir motorcu Bora'ya çarptı. Hemen ambulansı ve ailesini aradılar. Ambulans geldi. Müdahale edilirken Kaan çok pişmandı, Bora ise Kaan'ı sayıklıyordu.Kaan özür diledi . Hepsi benim yüzümden dedi . Keşke o ipi bağlama fikrini hiç aklımıza getirmeseydim. Bora kızdı saçmalama lütfen korkma ben iyiyim.

Ambulans Bora 'yı hastaneye götürdü.Kaan ise çok üzgündü. Keşke sinirlenip ,Bora 'ya vurmasaydım diyerek sayıklıyordu. Bora iyiydi. Kaan ise yaptığı yanlışın farkındaydı.

Bir daha böyle bir davranışta bulunmayacağına dair söz vermişti.Çünkü dala ip bağlayarak kötülük düşündü. Ve buna inanarak kendine korku yarattı. Daha sonra da o korku ve tedirginlik ile de arkadaşına istemeyerek de olsa zarar verdi.

ÇALIŞIRSANIZ HERŞEYİ BAŞARIRSINIZ!

Yeni bir gündü Emirhan'ın en sevdiği 15 tatil bitmiş sırada uzun bir bahar sezonu bulunuyordu. Ve en sonda büyük bir sınav vardı bu sınav onun kaderini belirleyecek bir lise geçiş sınavı olan LGS idi. En sevmediği ders matematik geldi, Şule öğretmen matematik dersini anlatıyordu. Ve büyük sınav hakkında bilgiler verdi ve herkesi bilgilendirip önemli konuları anlatarak soru çözdüler. Diğer arkadaşları Emirhan'a dönerek "Bu mu başarılı olacak?" Dediler ve güldüler. Şule öğretmenle beraber daha çok ders aldı ve matematikte gelişti mayıs ayında arkadaşlarından kat kat iyi bir matematik bilgisi oluşmuştu. Yapılan denemelerde matematik dersinden 1 yanlıştan fazla hata yoktu. Öğretmenleri onu tebrik edip örnek öğrenci olarak gösteriyorlardı. Sonunda haziran ayına gelindi işte sınava birkaç gün kalmıştı. Son soruları çözdü. Arkadaşı Mehmet ile buluşarak aklını boşalttı ve sınav günü geldi. Kapıdan girdi ve sınavı çözdü. Haziranın sonunda sonuçlar açıklanınca çoğu arkadaşı Anadolu liselerini kendisi ise fen lisesini arkadaşı Mehmet ile kazanmıştı. Ve oda çok yararlı bir insan olarak ülkenin gelişmesine diğer arkadaşlarından çok daha fazla yardım etti.

Kardeşlik Önemlidir

Zeynep kardeşi Aysel'i hiç sevmiyor, onu hep üzüyordu ve hiç korumuyordu. Aysel bu durumdan bıkmıştı ve annesiyle sürekli bu konu hakkında görüşüyordu. Annesi sonunda bir karar aldı ve sanki Aysel'i ağır bir hastalığa yakalanmış gibi gösterip Zeynep'i üzecek ve sonra hastalığın iyileşmiş olduğunu söyleyerek kardeşleri barıştıracaktı. Bunu yapmaya başladı ve Aysel Zeynep'e hasta olduğunu söyledi. Yaklaşık birkaç ay sonra ikilinin arası gerçekten düzelmişti ve böylece anne planının son aşamasını yaptı. Hastalığın geçmiş olduğu müjdesini verdi. Ve kardeşler tekrardan barıştı. Anne bu yaptığından çok mutlu oldu ileride kardeşler birbirinin her ihtiyacını karşıladılar ve beraber iyi bir kardeş oldular. "Kardeşliğin önemi" Adında bir kitap yazarak tüm dünyaya kardeşliğin önemini anlattılar.

Türkçe
Proje Ödevi
Hüseyin
Sarsal
Hasal
Özden
6/B

Kötülüğün Karşılığı İyilik

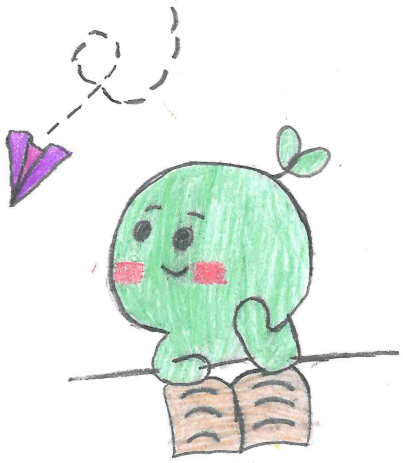
Bir gün Zeki, Marketa giderken yolda bacağı kırılmış bir köpek gördü. Köpek acısından çırpınıyor ve inliyordu. Zeki kaçarak eve gitti ve köpeği annesine anlattı. Zeki, tekrar annesiyle birlikte köpeğin yanına geldi ve köpeği eve getirdiler. Biraz mama ve su verdikten sonra köpeği veterinere götürdüler. Biraz daha zaman kaybetselerdi köpek ölebilirmiş ama köpeği kurtardılar ve bacağını üstlendiler. Köpeğin adını ise Akbaş koydular. Yıllar geçti Akbaş büyüdü. Akbaş'ın havlamalarından rahatsız olan insanlar şikayette bulunmaya başladılar. Hatta Zekigilin bir komşusu köpeği bacağından vurdu ve köpeğin tek ayağını kaybetmesine sebep oldu. Adamdan şikayetçi olan Zeki'nin annesi ve babası bu konuda kararlıydı. Köpeği vuran adamın kızı ise şikayetlerini alsınlar diye yapabileceği her şeyi yaptı ama işe yaramadı. Zeki'nin annesi ve babası şikayetlerini geri almadılar. Biraz zaman geçti köpeği vuran adam hapisten çıktı o köpekten hâlâ nefret ediyordu köpeği bir kez daha vurmaya çalıştı. Ama Zeki, fark etti ve müsade etmediler. Bir gün Zeki'nin bahçenin kapısını kapatmayı unuttu akşam oldu. Karşı komşunun bahçesine bir hırsız girdi. Bunu gören Akbaş adama saldırmak için komşunun bahçesine girdi ve adama saldırarak havlamaya başladı. Bu seslere kalkan komşular adamı gördü ve polise şikayet ettiler. O adamda bir daha Akbaş'a zarar vermedi ve aynı zamanda hiçbir hayvana zarar vermedi. Hayvanları koruyup kollaması gerektiğini anladı.

İsrafı Önlemek

Ayşe, Okuldan çıktıktan sonra eve geldi. Kardeşi Yasin ile birlikte yemek yemeye başladılar. İkisi de tabaklarına yiyebileceklerinden fazla yemek almışlardı tabaklarına akşam oldu Ayşe yatmadan dişlerini fırçalamaya başladı ama su ile işi bittiği halde kapatmamıştı suyu. Ayşenin annesi Melek Hanım Ayşe'ye suyu kapatması için uyardı ve Ayşe'de annesinin uyarısına dikkat etti. Yaptığı davranışın çok kötü bir şey olduğunu anladı ve bir plan yaptı ve planını arkadaşları Zehra ve Melisa'ya anlattı planlarında suydu israfı önlemek için bayatlamış ekmekleri, kullanılmış kağıtları ve kullanılmış yağları toplayacaklardı. Planlarını uygulamaya gittiklerinde hayal kırıklığına uğradılar çünkü herkes kullandığında lağıma döktüklerini kağıtları kullandıklarında çöpe attıklarını ve ekmekleride küflerene kadar kullanıp çöpe attıklarını söylemişlerdi. Onlarda yağlar için teneke kutu, kağıtlar için karton kutu ekmekler içinde kutular koydular evlerin evlerin yanlarına ekmekler biriktikçe ekmekleri sokak hayvanlarına verdiler kağıt ve yağlarıda görevlilere verdiler ve böylece israfı önlediler.

Eylül Saniye Baytan 18b 6/B

Türkçe Proje



Hikaye

Bu Tuhaf Çizgiler'de Ne?

Bir gün Eylül, Ayşe ve Esma bahçede otururken ders zili çaldı. Ders fendi hoca deney yapacaklarını söyledi deneyde grup grup yapıyorlardı, hoca üç grup olmalarını söyledi. Ogün sadece üç erkek vardı, ve bir şaka hazırlamayı düşündüler. Hoca dağıtmaya başladı, Ali deneyi aldı ve Eylülün üzerine döktü. Eylülün üstünde yeşil yeşil çizgiler çıkmaya başladı. Eylülün vücudu yanmaya başlamış hastaneye gitmişler, ve bir ay sonra eylül iyileşmiştir, Bir okul günü ise hoca alıden 100 sayfalık bir yazı yazması için ceza vermiştir, sonra diğer erkeklerinde planda olduğunu duyunca onlarada aynı cezadan verdi. Daha sonra disipline gittiler, eve gittiklerinde ise aileleri onlara çok kızdı.

Ek 14. Örnek Uygulama Metni

BANA ZEHİR OLAN ŞEKER

Geçenlerde bir gün eve dönüyordum; sık sık uğrayıp belli miktarda akide şekeri aldığım dükkâna girdim. Tezgâhın önünde bir zatın durduğunu görmedim diyemezsem de alışveriş ettiğini fark etmedim. Beni senelerden beri tanıyan, alacağım şekerin cins ve miktarının asla değişmeyeceğini bilen dükkâncı şekeri kâğıda koymak için kaşığını arayıp buldu, tartarak bana uzattı. Tam bu sırada yanımda duran zat, çok tatlı olduğu kadar etkili bir sesle:
-Sıramı başkasına verdiniz; benim için şeker koyarken kaşık yerine parmaklarınızı kullandınız;
benden özür bile dilemediniz, bu doğru mu? deyince dükkancı da ben de şaşırmıştık. Dükkâncının şaşkınlığı, bir müşteri kaybetmek korkusundan olabilir; fakat benim şaşkınlığım bir taraftan bu haksızlığa sebep olduğum için duyduğum utanmadan, öte yandan da bir vatandaşın sıra hakkını bu kadar dokunaklı ve nazik bir surette istemesinden duyduğum sevinçten ileri geliyordu. Gerçi dükkâncı özür diledi, ben de kendisinin şeker aldığını görmediğim yolunda çok zayıf özürlerimi ilave ettim. Benim için hazırlanan şekerleri kendisine teklif etmek fikri zihnimden geçti; derhal düşündüm: Onun mutlaka benim aldığım miktar ve nevide şeker elime tutuşturulmuştu. Dükkândan çıktım.

Yolda elimdeki şeker, sanki parmaklarımdan dökülüyor, evde şekere baktıkça içim sızlıyordu. Velhasıl o şeker bana zehir olmuştu. Fakat bütün acılıklar içinde hakkını isteyen o etkili sesin bana verdiği hazzı asla unutmayacağım. Hakkını istemeyi bilen ve ihmal etmeyen vatandaşa ta içimden minnet duyuyorum.

A. Adnan Adıvar
(Dur, Düşün,1950)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hüseyin ŞANSAL

Eğitim Durumu

Lise : Mehmet Akif Ersoy Lisesi

Lisans : Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Çalışma Hayatı

Unvanı : Öğretmen

Çalıştığı Kurum : MEB

İdari Görevler : 2020 - 2023 Müdür Yardımcısı

Yayınlar (Diğer)

Hakemli Kongre/ Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler

Şansal, H. (2022). Okuma Çemberi Yönteminin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi. XIV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 20 - 22 Ekim - Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Yüz Yüze: Türkiye.

Araştırma Alanı

Türkçe Eğitimi