

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**OKUMA ÇEMBERLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİ
GELİŞTİRME VE KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

Hüsnü ÖRS

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**OKUMA ÇEMBERLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİ
GELİŞTİRME VE KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ**

Hüsnü ÖRS

Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

(Danışman)

Üye: Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Üye: Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- 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 çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2022

Hüsnü ÖRS

ÖZET

OKUMA ÇEMBERLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİ GELİŞTİRME VE KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hüsnü ÖRS

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Ağustos 2022, 177 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme ve kitap okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca okuma çemberi yöntemi temelli öğretim sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin rolleri gereği yaptıkları çalışmalar ve ortaya çıkan ürünler analitik bir bakış açısı ile incelenmiştir.

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, Adana ili merkez Yüreğir ilçesine bağlı bir devlet ilköğretim okulunun iki dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 57 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma rastgele seçim ile belirlenen ve biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanan iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem 14 hafta sürmüştür. Öğretim, deney grubunda okuma çemberi yöntemiyle, kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programına göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümü öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmış, nicel veriler okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Nitel bölümde öğretmen ve öğrencilerin süreçteki rolleri gereği yaptıkları çalışmalar ve ortaya çıkan ürünler analitik bir bakış açısı ile ele alınmış, nitel veriler araştırmacı günlüğü, öz, akran ve grup değerlendirme formları, öğretmen gözlem formu, proje değerlendirme formu ve öğrenci rol sayfaları/okuma günlüklerinden elde edilmiştir.

Nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ile kitap okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etki ettiğini göstermiş ve yöntem, mevcut program dahilinde yapılan kitap

okuma etkinliklerine göre anlamlı bir fark sağlamıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, öğretimin okuma çemberi yöntemine göre planlanmasında okutulacak kitaplar, öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçmesi, uygulamadan önce örnek uygulamalar yapılması; uygulama aşamasında oturma düzeni, konu dışını çıkılan tartışmalar, tartışmalar sırasında yükselen sesler, sorumluluğunu yerine getirmeyen grup üyeleri; değerlendirme aşamasında öğrencileri birbirleri ile yarıştıracak yazılı sınav, test gibi sonuç odaklı değerlendirme araçları yerine tüm süreci kapsayacak şekilde öz, akran ve grup değerlendirme formlarının kullanılması dikkat edilecek önemli hususlar olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberleri, okuduğunu anlama stratejileri, kitap okumaya ilişkin tutum.

ABSTRACT**THE EFFECT OF LITERATURE CIRCLES ON DEVELOPING READING
COMPREHENSION STRATEGIES AND ATTITUDES TOWARDS READING
BOOKS****Hüsnü ÖRS****Master's Thesis, Department of Primary Education****Supervisor: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN****August 2022, 177 pages**

The general purpose of this research was to reveal the effects of the literature circle method on the development of reading comprehension strategies of primary school fourth grade students and their attitudes towards reading. This study also aimed to examine the literature circle's outcomes and products that emerged by the roles of the teachers and students in the teaching process based on the literature circle method were examined from an analytical point of view.

The research was carried out in the first semester of the 2021-2022 academic year, with a total of 57 students from two fourth grade classes of a public primary school in Yüreğir in central province of Adana. The research was carried out in two randomly selected classes, which were assigned as the experimental and the control group. The experimental procedure lasted 14 weeks and teaching was carried out with the literature circle method in the that group and for the control group the current Turkish Course Curriculum was carried out.

The quantitative part of the study was designed in a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, and the data were collected with the reading comprehension strategies scale and the reading attitude scale. The data obtained from the scales were analyzed by covariance analysis. In the qualitative part of the study, the outputs and products of the literature circle revealed by the roles of teachers and students in the teaching process based on the literature circle method were analyzed from an analytical point of view and the data were obtained with different tools. Researcher diary, self, peer and group evaluation forms, teacher observation form, project evaluation form and student role pages/reading diaries were used as qualitative data.

The quantitative findings of this research showed that the literature circle method had a positive effect on the reading comprehension strategies of the students and their attitudes towards reading. This method provided a significant difference compared to the teaching within the current curriculum. Qualitative data brought up some important issues such as what the books to be read during the literature circle process, students' choosing the books to read and rehearsing before using the literature circle. In addition, sitting arrangement in the reading circle, off-topic discussions, voices during discussions, group members who did not fulfill their responsibilities were seen as important issues. For the evaluation phase, the research findings showed that the use of self, peer and group evaluation forms to cover the whole process is seen as an important issue.

Keywords: Literature circles, reading comprehension strategies, attitude towards reading.

ÖN SÖZ

Öğretmenlik hayatım boyunca okuma çemberi gibi okumanın bağımsız yapıldığı; ancak okuduklarımıza ilişkin çıkarımlarımızı grup içinde çeşitli roller aracılığıyla paylaştığımız farklı bir okuma yöntemini öğrencilerle deneyimlememiştim. Okuma çemberi yöntemi ile öğrencilerin okumaya farklı bir pencereden bakmaları, okumaya karşı olumlu tutumlar edinerek yaşam boyu kullanabileceği bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve okuduğunu anlama sürecinde kullanacakları farklı stratejileri keşfederek geliştirmeleri sağlanabilir. Bu düşüncelerden yola çıktığım araştırmamın, sınıfında farklı okuma uygulamalarına yer vermek isteyen öğretmenlere ve bu alanda benzer çalışmalar yürütecek olan araştırmacılara katkı sunmasını temenni ederim.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, tez yazım sürecinde ise bana nereye bakmam gerektiğini söyleyip, ne görmem gerektiğini söylemeyerek hem benim hem de tezimin gelişiminde büyük emeği olan değerli hocam/danışmanım Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a; ders aşamasında engin deneyimlerinden yararlandığım, uzman görüşlerine başvurduğum hocalarıma; tez savunma jürimde yer alarak araştırmamın gelişimine katkı sunan Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN ve Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İyi ki benim ailem dediğim manevi desteklerini hep hissettiğim babam Recep ÖRS, annem Hanife Örs, kardeşim Çiğdem ve yeğenlerim Efe ile Recep Talha'ya; hayatımı olduğu gibi yüksek lisans eğitimi sürecini de beraber paylaştığım tezimin her aşamasında bana destek olan kıymetlim Gülhan Örs'e ve yüksek lisans sürecinde ailemize katılarak hayatımızın rengi neşesi olan minik kızım Ayçin Lena'ya teşekkürü borç bilirim. İyi ki varsınız...

Hüsnü ÖRS

ADANA / 2022

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	13
2.1.1. Okuma.....	13
2.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Becerisi	15
2.1.3. Okuduğunu Anlama.....	19
2.1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri	20
2.1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler	22
2.1.4.2. Okuma Sırası Stratejiler	25
2.1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler.....	28
2.1.5. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Yararları	29
2.1.6. Okumanın Duyuşsal Boyutu.....	30

2.1.6.1. Okumaya Yönelik Tutum.....	32
2.1.6.2. Okuma Alışkanlığı	34
2.1.7. Kitap Okuma ve Kitap Seçimi	36
2.1.8. Okuma Çemberlerinin Kuramsal Temelleri	38
2.1.8.1. Yapılandırmacılık.....	38
2.1.8.1.1. Şema Teorisi.....	41
2.1.8.1.2. Okur-Tepki Teorisi	43
2.1.8.1.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Teorisi	44
2.1.8.2. Sosyokültürel Gelişim Kuramı.....	46
2.1.8.3. Kubaşık Öğrenme.....	47
2.1.9. Okuma Çemberleri Nedir?.....	49
2.1.9.1. Okuma Çemberlerinin Uygulama Stratejileri	50
2.1.9.2. Niçin Okuma Çemberlerini Kullanmalıyım?	51
2.1.9.3. Okuma Çemberi Yönteminin Uygulama İlkeleri	52
2.1.9.4. Okuma Çemberlerinin Uygulamada Kullanılması.....	55
2.1.9.4.1. Kitapların Belirlenmesi	55
2.1.9.4.2.Yöntemin Öğrencilere Tanıtılması.....	55
2.1.9.4.3. Kitapların Öğrencilere Tanıtılması	56
2.1.9.4.4. Öğrenci Gruplarının Oluşturulması.....	56
2.1.9.4.5. Öğrenci Rollerinin Paylaşılması	56
2.1.9.4.6. Grup Tartışmalarının Yapılması	58
2.1.9.4.7. Proje Çalışması	59
2.1.9.4.8. Değerlendirme.....	60
2.1.9.5. Okuma Çemberlerinde Öğretmenin Rolü	60
2.2. İlgili Araştırmalar	61
2.2.1. Okuma Çemberleri ile İlgili Araştırmalar.....	61
2.2.2. Okuma Çemberleri ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	67
2.2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	68
2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi .	70
2.2.5. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar	70
2.2.6. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	72

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Çalışma Grubu	74
3.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Öntest Sonuçları	75
3.2.2. Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest Sonuçları.....	75
3.2.3. Kişisel Bilgiler Formunda Yer Alan Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları	76
3.3. Veri Toplama Araçları	83
3.3.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği	84
3.3.2. Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	87
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	88
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü	88
3.3.5. Öğretmen Gözlem Formu	88
3.3.6. Öğrenci Rol Sayfaları ve Okuma Günlükleri	89
3.3.7. Değerlendirme Formları	89
3.4. Veri Toplama Süreci.....	90
3.4.1. Ön Uygulama ve Hazırlık Süreci.....	90
3.4.2. Deneysel İşlemler	93
3.4.2.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması	96
3.4.2.1.1. Okuma Çemberi Yöntemi	96
3.4.2.1.2. Mevcut Program Temelinde Yürütülen Çalışmalar	98
3.5. Veri Analizi.....	98

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular	100
4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular	104
4.3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	105
4.3.1. Planlama	105
4.3.2. Uygulama.....	109
4.3.3. Değerlendirme	111

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Etkileri	113
5.2. Okuma Çemberlerinin Kitap Okumaya İlişkin Tutum Üzerine Etkileri.....	116
5.3. Öğretimin Okuma Çemberi Yöntemine Göre Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi.....	119

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	123
6.2. Öneriler	124
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	125
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	126
KAYNAKÇA.....	127
EKLER	138
ÖZGEÇMİŞ	177

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development/ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri	22
Tablo 2. Desenin Simgesel Görünümü	73
Tablo 3. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarının t-Testi Sonuçları. 75	75
Tablo 4. Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının t-Testi Sonuçları... 76	76
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı Kay-Kare Testi Sonuçları..... 76	76
Tablo 6. Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımları	77
Tablo 7. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları	78
Tablo 8. Öğrencilerin Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımları..... 79	79
Tablo 9. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları..... 79	79
Tablo 10. Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları	80
Tablo 11. Öğrencilerin Evlerindeki Kitaplık Durumuna Göre Dağılımları..... 81	81
Tablo 12. Öğrencilerin Kitap Okuma Davranışı Algılarının Dağılımları	81
Tablo 13. Öğrencilerin Kitap Okuma Nedenlerine Göre Dağılımları..... 82	82
Tablo 14. Öğrencilerin En Çok Vakit Ayırdığı Boş Zaman Etkinliğine Göre Dağılımları.....	83
Tablo 15. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Madde Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri	86
Tablo 16. Araştırmaya İlişkin Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri	87
Tablo 17. Araştırmaya Ait Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri	88
Tablo 18. Uygulama İçin Seçilen Kitaplar.....	92
Tablo 19. Grupların Uygulama Sürecinde Okuduğu Kitaplar	94
Tablo 20. Okuma Çemberleri Veri Toplama Süreci	95
Tablo 21. Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri..... 100	100
Tablo 22. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları.....	101
Tablo 23. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Öntest, Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri ve ANCOVA Sonuçları . 102	102
Tablo 24. Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri.....	104

Tablo 25. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları.....	105
---	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Okuma çemberleri ile kazanılması beklenen duyuşsal gelişimlerin bloom taksonomisindeki yeri.....	35



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Uygulama İzni.....	138
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu ve Kullanılan Ölçekler	139
Ek 3. Ön Uygulamada Kullanılan Metinler.....	142
Ek 4. Örnek Günlük Planlar	145
Ek 5. Rol Sayfaları	152
Ek 6. Okuma Günlüğü.....	157
Ek 7. Okuma Çemberleri Yönerge Formu	158
Ek 8. Okuma Çemberleri Grup Kontrol Listesi	159
Ek 9. Okuma Çemberleri Kitap Seçim Formu	160
Ek 10. Örnek Uygulama Rol Sayfası	161
Ek 11. Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu.....	162
Ek 12. Öz/Akran ve Grup Değerlendirme Formu	163
Ek 13. Okuma Çemberleri Öz Değerlendirme Formu	164
Ek 14. Proje Seçim Formu	165
Ek 15. Okuma Çemberleri Final Projesi Değerlendirme Formu.....	166
Ek 16. Öğretmen Gözlem Formu	167
Ek 17. Çalışma Takvimi.....	169
Ek 18. Öğrenci Ürünlerinden Örnek Çalışmalar	170
Ek 19. Uygulama Sürecine Ait Bazı Fotoğraflar	172
Ek 20. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Puanlarının Dağılımları.....	174

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanın düşünebilen bir varlık olduğunun en önemli göstergelerinden biri olan dil, en basit tabirle bir iletişim aracıdır. Sosyal bir varlık olan insan hem başkalarını anlamak hem de kendini ifade etmek için dili kullanır. Birey, doğumu ile girdiği sosyal çevresinde ana dilini edinmeye başlar. Ana dil kazanımı bireyin dünyaya gelmesinin ardından aile ortamından başlayarak sosyal çevresine yayılan bir süreçtir ve bu süreç kendi akışı içerisinde ve her şeye rağmen gerçekleşmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Dil edinimi ile birey çevresiyle iletişime geçmekte ve sosyalleşmektedir.

Çocukların beş-altı yaşlarına kadar dil edinimi olarak da adlandırılan temel dil becerilerini kazandıkları, 10 yaşına kadar da bu becerileri daha etkili kullanabilecek şekilde geliştikleri kabul görmektedir. Çocuklar, okul çağına kadar kendiliğinden gelişen bir süreç içinde dil öğrenimini gerçekleştirirken, okula başlaması ile dil öğretimini içeren planlı bir sürecin içerisine dahil olmaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007).

Eğitim sistemimiz, bizi biz yapan değerlerimiz ile donatılmış, aynı zamanda hem ulusal hem de uluslararası seviyede yetkinlikler edinmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ) belirlenmiş olan sekiz anahtar yetkinlikten biri de ana dilde iletişimdir. Öğrencilere kazandırılmak istenen temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bu yetkinlik kapsamında yer almaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s.4). Öğrencilerin bu temel dil becerilerini kullanarak sosyal yaşamında sıkıntı çekmeden rahatça etkileşime geçebilecek bir gelişim göstermesi, toplumsal değerleri kazanarak sosyalleşmesinin yanında başarılı bir okul ve iş hayatı geçirmesine de katkıda bulunacaktır.

Toplumsal yapılar çağa ayak uydurmak için süreklilik gösteren bir değişim ve gelişim içinde olurlar. Toplumsal yapıların da ayakta durabilmesi toplumdaki bireylerin birbirlerine yabancılaşmadan bazı ortak değer yargılarında birleşmeleri ile gerçekleşmektedir. Her dönemin değer yargıları kendine özeldir. Bireyin çağını tanımada ve değer yargılarını kazanmasında yazılı ve basılı araçlar oldukça etkili olmaktadır. Temel dil becerilerinden biri olan okuma tam da bu noktada devreye girerek bireyin bu araçlardan yararlanmalarını sağlamaktadır (Özdemir, 1969, s. 26).

Okuma, bireylerin sadece öğrencilik hayatı ile başlayıp bitmesiyle sınırlandırılmaz; aksine yaşam boyu ihtiyaç duyulan ve kullanımı gerekli olan bir araçtır.

Eğitimde kazandırılmak istenen amaçların hayata geçirilebilmesi ise öğrencilerin okuduğunu anlaması ile mümkün olmaktadır (Güngör, 2004). Karatay (2010, s. 458), okumanın “yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde” bir beceri olduğunu vurgulaması aslında okumanın sadece bir eylem olarak görülmemesi gerektiğini göstermektedir. Okumanın bu fizyolojik yapısının ötesinde zihinsel süreçleri de işe koşan bir yönü bulunmaktadır; çünkü okuma süreci içerisinde aynı zamanda metni yazan kişinin ne anlatmak istediğini ön bilgilerimiz ve deneyimlerimizden yola çıkarak kavramaya çalışırız. Kavrayamadığımız yerlerde tekrar okur, notlar alır ve kendimize sorular sorarız. Kullanmaya çalıştığımız bu stratejiler okuduğumuzu anlamamız için bize yardımcı olmaktadır.

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında uygulanacak farklı stratejiler okumanın karmaşık yapısını çözerek işlerliğini ve işlevselliğini geliştirecektir. Türkçe Öğretim programı da farklı tekniklerde, farklı türde, farklı okuma modellerinin eğitim ortamlarına taşınmasını önermektedir (Cemiloğlu ve Oğur, 2016). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda içlerinde okuma becerisinin de yer aldığı dört temel dil becerisinin ediniminde tek tip öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmesinin doğru olmadığı farklı yöntem ve tekniklerin de işe koşulması gerektiği ifade edilmektedir. Kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak, sürece aktif katılımlarını sağlayacak nitelikte olması gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Okuma çemberi yöntemi de yetişkinlere yönelik olan kitap kulübü uygulamalarını, öğretmenlerin öğrencilere göre uyarlayarak sınıf ortamına aktarmak istemesi fikri ile doğmuştur. Okuma çemberleri okunacak materyalin bireysel olarak okunduğu ancak öğrencilerin çember şeklinde birbirleri ile yüz yüze bakacak şekilde oturdukları ve okunan metni grupça tartıştıkları bir yöntemdir (Daniels, 2002).

Alanyazına bakıldığında okuma çemberlerinin okuma becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığı kazandırma, okumaya motive etme, sosyal becerileri geliştirme, eleştirel düşünme, okumaya yönelik tutum üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Blum, Lipsett ve Yocom, 2002; Doğan ve Kaya Tosun, 2020; Karatay, 2015; McElvain, 2010; Smith ve Feng, 2018; Stabile, 2009). Okuma çemberi yöntemi ile öğrencilerin okumaya farklı bir pencereden bakmaları, okumaya karşı olumlu tutumlar edinerek yaşam boyu kullanabileceği bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve okuduğunu anlama sürecinde kullanacakları farklı stratejileri keşfederek geliştirmeleri sağlanabilir.

1.1. Problem Durumu

Bilgiyi üreten, araştıran, problem çözen, sorgulayan, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek çağımız eğitim anlayışının gerekliliğidir. Bu becerileri bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları düşünüldüğünde önemi bir kat daha artmaktadır. Öğrencilerin bu üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin yanında; temel dil becerileri olan okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek Türkçe öğretim programının temel amaçlarından (MEB, 2019). Bilgi verme değil beceri edindirme dersi olan Türkçe dersi, temel dil becerilerinin ve bu becerilerle bağlantılı pek çok becerinin geliştirilmesi üzerine kurulmuştur (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Tüm bu becerileri geliştirmeye çalışmamızdaki ortak gayelerden biri de öğrencilerin toplumsal yaşamdaki değişimlerin bilincinde olup değişimlere ayak uydurmalarını sağlayabilmektir. Bu bilinci sağlayabilmek ise yaşam boyu öğrenme için ihtiyaç duyduğumuz; bilgi edinme, algılama ve anlamada kullandığımız okuma becerilerinin üzerinde önemle durulması ile mümkün olacaktır.

İnsanlık tarihi yazının icadı ile farklı bir boyuta geçmiştir, yazılanların anlaşılması da okumayı gerekli kılmıştır. Yazılı metinler vasıtasıyla aktarılacak istenen bilgilerin ve yaşantıların anlaşılabilmesi ise okuma becerisinin varlığı ile mümkün olmaktadır (Sayır, 2018). Okuma, çağımızda artık hızına yetişmekte zorlandığımız bilgiye ulaşılmasında ve ulaşılan bilgidan faydalanılmasında insanlığın en önemli yardımcısı olma konumundadır. Okuma ile kolaylaşan bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyi kullanma süreci diğer becerilerin (sosyal beceriler, dil becerileri, zihinsel beceriler vb.) gelişimini de hızlandırmaktadır (Güneş, 2017).

Okuma üzerinde çok yoğun bir şekilde araştırmaların yapılıyor olması, okumanın hem anlamamanın bir basamağı olma hem de konuşma, yazma ve dinleme becerilerini içinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca okumanın birçok duyu organına hitap etmesi öğrenme üzerinde de büyük payı olduğunu göstermektedir. Zira insanların öğrendiklerinin %83'ünü görme, %11'ini ise işitme duyusu ile edindiği göz önünde bulundurulunca, okuma eyleminin öğrenme üzerinde yüksek oranda bir pay edindiği söylenebilir (Aytaş, 2005).

Güneş (2017) geleceğin anahtarı olarak gördüğü okumayı, insan beyninin öğrenmek için kullandığı sınırsız bir beceri olarak ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmek için yapılan okumanın aşamalarından biri anlamadır. Epçaçan (2009), okuma etkinliğinin temelinde anlama amacının yattığını belirtmektedir.

Okuduğunu anlamada önemli bir yere sahip olan şema teorisine göre okuyucular ön bilgileri ile okudukları materyale ait bilgileri birleştirerek okumanın aşamalarından bir diğeri olan zihinde yapılandırmayı gerçekleştirmektedirler. Görüldüğü üzere okuma basit bir eylem olarak görülmemelidir. Grabe ve Stoller (2013) okumayı oldukça karmaşık birçok işlem gerektiren üst düzey bir anlama becerisi olarak ifade etmektedir. Bu karmaşık süreç, eğitim ortamlarında okuduğunu anlamaya yönelik çözülmesi gereken problemleri de beraberinde getirmektedir.

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007), okuma alışkanlığı üzerine ilköğretim öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin televizyon izleme, bilgisayar kullanma süreleri ile kitap okuma sürelerini araştırmış ve aralarında ters orantı olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin bilgisayar kullanma ve televizyon izleme süreleri arttıkça kitap okuma sürelerinde azalma tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin serbest vakitlerde kitap okuma eylemini, televizyon seyretme ve bilgisayar ile oyalanma eylemlerinden sonra tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okumaya ilgi azalınca, günümüz kuşağındaki bireylerin okuduğunu anlamadığı, düşündüğünü anlatamadığı ve bu alanlarda özgüven eksikliği yaşadığı; bunlara bağlı olarak da araştırmak, tartışmak, eleştirmek, sorgulamak yerine demokratik haklarından vazgeçtikleri görülmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007).

Ulusal ve uluslararası seviyedeki sınavlarda ölçülen temel beceriler arasında okuduğunu anlama becerisine yer verilmektedir. Öğrencilerimizin PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarında okuma becerisi alanında aldığı notlar pek iç açıcı değildir (Yıldız, 2018). PISA araştırmaları ülkelerin eğitim alanındaki durumlarını görme ve ülkeler arasında kıyaslama yapabilme fırsatı vermektedir. En son yapılan PISA 2018 araştırmalarında okuma becerileri alanı ağırlıklı alan olarak belirlenmiştir. Bu araştırmaya 79 ülke katılmıştır. Türkiye okuma becerisi alanında bu ülkeler arasında 40. sırada yer almıştır. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkeleri arasında ise ortalamanın altında kalmıştır (PISA 2018). Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine daha farklı yönlerden yaklaşmamız ve bu sorunun üzerinde düşünmemiz gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında okullarda çoğunlukla ana kaynak olarak kullandığımız ders kitapları önemli bir yer teşkil etmektedir. Ancak ders kitaplarımızı incelediğimizde kitaplarda yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin çoğunlukla hatırlama düzeyinde kaldığı görülmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe,

2019, s.28). Yapılan araştırmalarda ders kitaplarındaki etkinliklerin, özellikle metin altı soruların yüksek oranda alt düzey bilişsel becerilere dönük olduğu tespit edilmiştir (Koç, 2007; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Ulum ve Taşkaya, 2019). İyi bir okuyucu nitelikli bir anlama için yorumlama ve sorgulama yapabilmelidir. Ancak bu şekilde derinlemesine bir anlam oluşturulur ve arzu edilen anlama düzeyine varılır. Burada öğretmenlere düşen görev, öğrenciler sınıf ve seviye atladıkça onların okuduklarını tartışmalarına, sorgulamalarına ve yorumlamalarına imkan sağlayacak uygulamalar ve materyaller sunmaktır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Okuma çemberlerinin bu noktada öğretmenlerin önemli bir yardımcısı olacağı düşünülmektedir.

Okuma çemberleri öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan yöntemlerden biridir. Alanyazın incelendiğinde okuma çemberlerinin ilkökul seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğine dair çalışmalara rastlanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2011; Kaya Tosun, 2018; Manning, 2010; Okur, 2019). Ayrıca yöntemin ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde olumlu etki yarattığı da yapılan araştırmalarda görülmektedir (Altınkaya, 2019; Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Balantekin, 2016; Blum ve diğerleri, 2002; Jacobs, 2015; Mete, 2020; Sarı, Kurtuluş ve Yüceltoy, 2017; Soysal, 2019; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019).

Okuma çemberleri duyuşsal, bilişsel ve sosyal yönden öğrencilerin gelişimine katkıda bulunan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyuşsal yönden okumayı sevmeye, okuma motivasyonunu artırma ve okuma alışkanlığı kazanma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntemdir (Avcı ve diğerleri, 2010; Avcı ve Yüksel, 2011; Culli, 2002; Jacobs, 2015; Olsen, 2007; Pitton, 2005). Bilişsel açıdan öğrencilerin eleştirel okuma, akıcı okuma, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Altınkaya, 2019; Avcı ve Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Blum ve diğerleri, 2002; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019; Yıldırım, Ateş, Çermik ve Doğan, 2019). Sosyal becerileri geliştirme açısından grup arkadaşları ile ilişki kurma, grup arkadaşlarının karşısında konuşma, duygularını ve düşüncelerini grup arkadaşları ile paylaşma, grup içi tartışmalara katılım ile öğrencilerin güvenlerini geliştirmede etkili bir yöntemdir (Alwood, 2000; Doğan ve Kaya Tosun, 2020; McElvain, 2010; Stabile, 2009).

Okuyucular etkili bir okuma gerçekleştirebilmek, okuduğunu anlayabilmek ve bu beceriyi devam ettirebilmek için okumaya başlamadan, okuma esnasında ve okuma tamamlandıktan sonra bazı bilişsel aktiviteler kullanmaktadırlar. Kullanılan bu aktiviteler okuduğunu anlama stratejileri olarak ifade edilmektedir (Susar Kırmızı, 2008). Öğrencilerin okuma yaparken birçok stratejiyi kullanması önem arz etmektedir. Etkili bir

okuma yapan öğrenci, okuma amacını belirler, akıcı bir şekilde okur, notlar alır, özetlemeler yapar.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin önemini bilen eğitimciler, yıllarca bu beceriyi geliştirebilmek için pek çok uygulamayı araştırmış, denemiş ve hayata geçirmiştir (Epçaçan, 2009). Okuduğunu anlama sürecinde strateji kullanımını işe koşan yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır; çünkü işe koşulan bu stratejiler öğretim yöntemlerinden beslenmektedir. Hele ki kitap okumaya karşı isteksiz olan, olumsuz tutumlara sahip öğrencilerin okuduğunu anlama sürecindeki etkinlikleri düşük olacağı için kullanılan yöntem daha da hayati bir rol üstlenmektedir (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Bu rolleri üstlendiği düşünülen okuma çemberleri, bağımsız okuma ve işbirliğinin birleşimi ile ortaya çıkmış bir yöntemdir (Hsu, 2004). Alanyazında işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Doğan, 2006; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Karabuga ve Kaya, 2013; Susar Kırmızı, 2006). Bu çalışmada da işbirliğine dayanan okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin olumlu yönde olacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif rol almalarını savunur. Okuma sürecinde de aynı şekilde öğrencilerin aktif okur olmaları beklenir. Baştuğ ve diğerleri (2019), okuma stratejilerini kullanamayan öğrencilerin pasif okuyucu durumunda iken bu stratejileri kullanmaları ile aktif okuyucu konumuna geçtiklerini belirtmektedirler. Eğitim ortamlarında sadece bağımsız okumanın yapıldığı okuma çalışmalarında pasif durumda kalan öğrenciler hatırlama düzeyinde bilişsel beceriler edinebilmektedirler. Ancak çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasında yetersiz kalmaktadırlar. Bağımsız okumanın yanında, işbirliğine ve grup tartışmalarına dayalı okuma çemberleri bu becerilerin gelişmesi için fırsatlar sunmaktadır (Karatay, 2015).

Okuma, okuyucunun karar verme mekanizmasını işe koşan bir değerlendirme sürecidir. Bu karar vermeye dayalı değerlendirme süreci, okuyucuların okunan bilgilerin amaca uygunluğunun ve tutarlı olup olmadığının belirlemesinin yanında okuma sürecine yönelik beklentilerini, motivasyonlarını, tutumlarını da kapsamaktadır (Grabe ve Stoller, 2013). İlkokul çağlarında iyi bir okuma becerisi edinemeyen öğrenci, okuma stratejilerini geliştiremeyecek, dolayısıyla kendini okuduğunu anlamada yetersiz görerek olumsuz tutumlar edinecektir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Yapılan araştırmalar öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile okuma eylemine karşı tutumları arasında doğrusal

bir ilişki olduğunu göstermektedir (Karabay ve Kayıran, 2010). Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi okumaya yönelik olumlu tutumların kazanılmasına ve bazı stratejilerin işe koşulmasına bağlıdır. Bu sebeple okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin kullanımının yanında okumaya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi, üzerinde durulması gereken konulardır (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Okullarda öğretmenler okumayı öğretme üzerinde daha fazla durdukları için eğlence merkezli okuma etkinliklerini ihmal edebilmekte, bu durum da öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum gibi duyuşsal becerilerinin gelişimini güçleştirmektedir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda farklı sınıf seviyelerinde ve öğretmen adayları üzerinde okuma çemberlerinin okumaya yönelik ilgi ve tutuma etkisini araştıran çalışmalar görülmektedir (Culli, 2002; Demir, 2019; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2020; Doğan, Çermik, Yıldırım ve Ateş, 2021; Olsen, 2007; Pitton, 2005; Yardım, 2021). Bu araştırmada da okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu etki yaratacağı düşüncesinden yola çıkılmıştır.

Yöntemin kuramsal temellerine bakıldığında yapılandırmacı yaklaşımın izleri görülmektedir. Şema teorisi, okur-tepki teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme, sosyokültürel gelişim kuramı ve kubaşık öğrenme okuma çemberi yönteminin kuramsal dayanaklarını oluşturmaktadır (Hsu, 2004; Tracey ve Morrow, 2006).

Şema teorisi, okuyucunun zihinde önceden edindiği bilgileri ile okuduğunu anlaması arasında güçlü bir ilişkinin var olduğunu savunur (Çakıcı, 2011). Okuduğunu anlama sürecinde kullanılacak stratejiler okuyucunun ön bilgilerini açığa çıkarmasını, ön bilgilere sahip değil ise oluşturulmasını sağlar. Teoriye göre esas olan, okuyucuların ön bilgilerini aktif hale getirip kendi deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları bilgiyi, okuduklarından elde ettikleri bilgiyle yorumlamalarıdır (Razı, 2008). Okuma çemberlerinde öğrenciler grup içinde okudukları metni tartışarak yorumlarken, kendi şemalarını grup çalışmalarına taşırlar. Öğrenciler tarafından okunan metin, farklı yaşantılara ve şemalara sahip öğrenciler tarafından farklı yorumlanır. Okur-tepki teorisi de okuma deneyiminin okurlar için bireysel ve benzersiz bir süreç olduğunu (Uysal ve Seyit, 2020) vurgulayarak şema teorisi gibi okuyucular ile metin arasındaki etkileşimin önemini ortaya koyar. Araştırmaya dayalı öğrenme teorisinin benimsendiği sınıf ortamlarında ise rehber konumundaki bir öğretmen yardımıyla öğrenciler işbirliği içinde aktif bir rol alarak yaptıkları etkinliklerle bilgiyi kendileri keşfederler, böylelikle edindikleri bilgiler daha anlamlı ve kalıcı hale gelir (Tatar ve Kuru, 2006). Sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimler sayesinde

sosyal bir öğrenme gerçekleşir. Sosyokültürel gelişim kuramı, öğrenme üzerinde sosyal çevrenin önemini vurgulayan, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim içinde çalışarak, paylaşarak ve tartışarak bilgiyi yapılandırmalarını benimseyen bir anlayışa sahiptir (Zengin, 2010). Okuma çemberlerinde bu paylaşım ve tartışmalar aynı okuma materyalini seçerek ortak bir amaç için bir araya gelmiş öğrenci gruplarında gerçekleşir. Yöntem bu yönüyle kubaşık öğrenmeye dayanır. Kubaşık öğrenme, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olan öğrencilerin, ortak bir amaç için bir araya gelerek küçük gruplar oluşturduğu bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1993). Okuma çemberleri, kuramsal temellerinin dayanmış olduğu şema teorisi, okur tepki teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme, sosyokültürel gelişim kuramı ve kubaşık öğrenme ile birlikte yapılacak araştırmanın kapsamındaki değişkenler üzerinde de etki yaratabilecek bir yöntem olarak görülmektedir.

Yurt içi alanyazına bakıldığında ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde okuma çemberlerini temel alan ve ilkökul düzeyinde yapılan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Avcı ve Yüksel, 2011; Doğan ve diğerleri, 2021; Kaya Tosun, 2018; Kökler, 2019; Okur, 2019; Topçam 2021). Ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda okuma çemberlerinin okuduğunu anlama (Altinkaya, 2019; Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı ve diğerleri, 2013; Balantekin, 2016; Blum ve diğerleri, 2002; Jacobs, 2015; Kaya Tosun, 2018; Manning, 2010; Marshall, 2006; Mete, 2020; Sarı ve diğerleri, 2017; Soysal, 2019; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019; Tekin, 2019), eleştirel okuma (Demir, 2019; Okur, 2019; Özbay ve Kaldırım, 2015; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019), okuma motivasyonu (Jacobs, 2015; Kaya Tosun, 2018; McElvain, 2010; Topçam, 2021), sosyal beceriler (Alwood, 2000; Doğan ve Kaya Tosun, 2020; McElvain, 2010), okumaya ilişkin ilgi ve tutum (Bingman, 2014; Culli, 2002; Demir, 2019; Doğan ve diğerleri, 2020; Doğan ve diğerleri, 2021; Olsen, 2007; Smith ve Feng, 2018; Yardım, 2021) üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde yurt içinde okuma çemberlerinin okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimine katkısını araştıran bir çalışmaya rastlanmaması bu çalışmaya yönelme ihtiyacı doğurmuştur. Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okumaya yönelik olumlu tutumların alışkanlığa dönüştürülmesinin eleştirel düşünen, sorgulayan, tartışan, problem çözebilen, sosyal becerileri gelişmiş bireyler yetiştirilmesinde etkili olacağı ön görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Okuma çemberlerinin, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme ve kitap okumaya ilişkin tutumları üzerine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberlerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme ve kitap okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada ayrıca öğretimin okuma çemberi yöntemi temelinde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ele alınarak, öğretmen ve öğrencilerin süreçteki rolleri gereği yaptıkları çalışmaların ve ortaya çıkan ürünlerin analitik bir bakış açısı ile incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak araştırmada iki denence sınanmış ve bir soruya yanıt aranmıştır:

1. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Öğretimin okuma çemberi yöntemine göre planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi ve alışkanlığı ile ilgili mevcut veriler pek olumlu bir tablo çizmemektedir. Geliştirilen öğretim programlarındaki kaynakların yetersizliği ve bu kaynakları işletecek olan öğretmenlere, bunu nasıl yapacaklarına dair açık ve anlaşılır uygulamaların sunulmayışı (Karatay, 2015), okuma çemberleri gibi eğlence ve işbirliği içinde öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırabilecek uygulamaların araştırılmasını değerli kılmaktadır.

Okuma çemberleri pek çok açıdan avantajları olan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrenciler küçük gruplar halinde beraberce eğlenip tartışarak, sorumlulukları paylaşarak birbirlerinin şemalarının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Yöntem ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım ve okuma becerilerini geliştirilmesiyle beraber diğer derslerdeki akademik başarılarının da yükselmesine olanak sağlayabilecek nitelikte görülmektedir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve

Ateş, 2018; Kaya Tosun, 2018; Okur, 2019). Okul çağı, öğrencilerin değerleri kazanarak düzenli bir okuma alışkanlığı edinip, okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma eylemini aktif okuyucu olarak yürütmeleri bakımından kritik bir dönemdir. Sınıflarda okuma çemberlerinin kullanımının pek çok duyuşsal değerin edinilmesinde amaca hizmet edecek bir yaklaşım olması yöntemin önemini bir kat daha arttırmaktadır. (Sarı ve diğerleri, 2017).

İşbirliğine dayalı uygulamaların okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesinde ve dolayısıyla okuma becerilerinin de artmasında etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Güngör ve Açıkgöz, 2006; Susar Kırmızı, 2006). Okuma çemberlerinde öğrenciler grup arkadaşları ile işbirliği içinde aktif bir paylaşımda olacak, anlamını bilmediği kelimeleri araştırıp sunacak, kitap ile ilgili tahminlerde bulunulacak, kitap ile ilgili resim çizme, poster oluşturma, şarkı besteleme vb. pek çok etkinlik yapacaktır. Bu süreçte grup içi konuşmalar, tartışmalar ve bilgi alış-verişlerinde bulunurken farklı okur tepkileri ile karşılanacaklar ve sonunda grupça bir ürün ortaya koyacaklardır.

Eğitim sistemimizin benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşım ile sağlanmak istenen; okudukları üzerinde düşünen, kendi kendine öğrenen, bilgiyi zihinde yapılandıran (Susar Kırmızı, 2006) öğrenciler yetiştirilmesidir bu açıdan bakıldığında okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesi değerli görülmektedir. 2019 Türkçe öğretim programında yer alan ilkökul 4.sınıf kazanımlarına bakıldığında öğrencilerin; metnin konusunu tahmin etme, ana fikri bulma, metin ile ilgili sorular sorma, okudukları ile çıkarımlar yapma, metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okuma gibi becerileri edinmeleri beklenir. Okuma çemberleri gibi düzenli ve planlı bir okuma uygulamasının sınıflarda uygulanması, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmesi ve yukarıda bahsedilen kazanımları edinmeleri açısından önemli görülmektedir. Okuma çemberlerinde grup içindeki her öğrenci bir sorumluluk üstlenir. Örneğin, bağ kurucu görevini üstlenen öğrenci okudukları ile yaşantıları arasında bağ kurarak, sorgulayıcı rolündeki öğrenci okudukları ile ilgili sorular hazırlayarak, bölüm uzmanı rolündeki öğrenci okuduklarında önemli gördüğü yerleri not alarak, sanatçı rolündeki öğrenci okuduklarından elde ettiği çıkarımlarını çizimlere dönüştürerek pek çok stratejiyi görevi gereği kullanarak geliştirecektir.

Öğrencilerin okuduklarından zevk alması ve etkili bir okuma gerçekleştirebilmesi için okuduğu kitaba karşı olumlu tutum geliştirmesi çok önemlidir. Öğrencilerin tutumlarını belirleme amaçlarımızdan biri de davranışları hakkında fikir edinebilmektir;

çünkü bireyin davranışları ile tutumları arasında bir tutarlılığın olduğu düşünülmektedir (Susar Kırmızı, 2006). Öğrencilerin tutumlarından yola çıkarak okuma alışkanlığı davranışı gösterip gösteremeyeceği ile ilgili çıkarımlarda bulunulabilir. Zira okumaya karşı olumsuz tutumlar edinmiş öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmeleri zor olabilir. Bu alışkanlığı kazanamayan öğrenci ise okuduklarını anlamlandırmada sıkıntı çeker ve olumsuz tutumlar gitgide büyür (Tuna, 2016, s.3) Bu soruna bir çözüm üretmek açısından okuma çemberlerinin öğrencilere okumaya karşı olumlu tutumlar kazandırabileceğinin denenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca araştırmadan elde edilebilecek olumlu dönütler okuma çemberlerini uygulamak isteyen öğretmenlere ve araştırmacılara ı ışık tutabilecektir.

Ülkemizde yeni yeni keşfedilmeye başlanan okuma çemberi yönteminin yukarıda bahsettiğimiz becerilerin birçoğunu kazandıracak çeşitliliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okuma çemberi yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirerek yeni beceriler kazanmalarını ve okumaya karşı olumlu tutum edinmelerini, mevcut Türkçe öğretim programına göre daha etkili bir şekilde sağlayacağı ve böylece programın geliştirilmesine de katkı sunacağı düşüncesinden yola çıkılarak alanyazın geliştirilmek istenmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan ilkokul 4.sınıf öğrencileri “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” veri toplama araçlarını yanıtlarken duygu ve düşüncelerini içtenlikle yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler ve araştırmacı günlüğü, öz, akran ve grup değerlendirme formları, öğretmen gözlem formu, proje değerlendirme formu, öğrenci rol sayfaları/okuma günlüklerinden elde edilen nitel verilerle;
2. Adana ilinin Yüreğir ilçesindeki bir devlet ilkokulunun 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile;

3. Deney grubuna uygulanacak olan okuma çemberi yöntemi ve kontrol grubunda mevcut öğretim programı çerçevesinde yapılan 14 haftalık uygulamalar ile;
4. Araştırmada yer alan bir şubenin, öğretimin okuma çemberlerine göre planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin sorunsuz bir şekilde işleyebilmesi adına araştırmacının okuttuğu sınıftaki öğrencilerden oluşması ile;
5. Okuma çemberi yönteminin uygulanması sürecinde kullanılmak üzere önceden belirlenmiş kitaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma Çemberleri: Okunacak materyalin bireysel olarak okunduğu ancak öğrencilerin çember şeklinde birbirleri ile yüz yüze bakacak şekilde oturdukları ve okunan metni grupça tartıştıkları bir yöntemdir (Daniels, 2002).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Okuyucuların etkili bir okuma gerçekleştirebilmek, okuduğunu anlayabilmek ve bu beceriyi devam ettirebilmek için okumaya başlamadan, okuma esnasında ve okuma tamamlandıktan sonra kullandıkları bilişsel aktivitelerdir (Susar Kırmızı, 2008).

Okumaya İlişkin Tutum: Öğrencinin bir okuma materyaline ve eylemine ilişkin sahip olduğu hissi ve duygusal durumu ifade etmektedir (Baştuğ ve diğerleri, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Türkçe Dersi Öğretim Programımız öğrencilerimizin yaşamı boyunca kullanabileceği okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme ile ilgili temel dil becerilerini edinmelerini, bu becerilerden yola çıkarak da etkili iletişim kurma, sosyalleşme, istekle okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarına dikkat çekmektedir. Program, öğrencilerin; hayal dünyalarını geliştirmelerinin, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerinin, eleştirel bir bakış açısıyla okuduklarını sorgulamalarının ve söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2019, s.8). Dilin iki boyutundan biri olan anlama boyutunda, okuma yer almaktadır (Sayır, 2018); dolayısıyla öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi okuma ve okuduğunu anlama ile sıkı sıkıya ilişkilidir (Sarıkaya, 2018).

2.1.1. Okuma

İnsanoğlunun bireysel anlamda kişiliğini oluşturup geliştirmesinde ve toplumsal anlamda çevresiyle ilişkilerini biçimlendirmesinde okumanın önemli bir işlevi söz konusudur (Özdemir, 1969, s.17). Okuma, hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Okumaya karşı toplumlardaki farkındalık gitgide artmaktadır. Artık hem bireysel gelişim üzerinde hem de karmaşık bir toplumsal yaşamın değişen taleplerini karşılamada, okumanın insanlara yapabileceği katkı konusunda çok daha büyük farkındalıklar görülmektedir (Browne, 1998). Browne'nin okuma ile ilgili sözünü ettiği farkındalığı günümüz koşullarında şöyle açıklayabiliriz. Hızlı gelişen teknoloji, internet, elimizden düşürmediğimiz akıllı telefonlar ile özellikle dijital platformlarda insanlar inanılmaz bir bilgi alışverişi içinde kendilerini buldular. Bilginin bu kadar kolay ve hızlı yayılması bilgi kirliliğini beraberinde getirdi. Dolayısıyla okuyucuların okuduklarını bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına göre eleştirel bir bakışla sorgulayarak okuması gereklilik haline geldi.

Okuma kavramının tanımına baktığımızda, okumanın bu değişen doğası ve karmaşık yapısı, okuma kavramı ile ilgili alanyazında yapılmış çok farklı tanımlamalarda

da hissedilmektedir. Karatay (2010, s.459), okumayı “birçok farklı bileşenlerden (yorumlama, hatırlama, çözümlleme, sentezleme, algılama, anlamlandırma, odaklanma, dikkat, görme) meydana gelen karmaşık, zihinsel ve duyuşsal bir etkinlik” şeklinde tanımlar. Öyle ki Almanların ünlü yazarı Johann Wolfgang von Goethe, gerçek anlamda okumayı öğrenmenin karmaşık yapısı hakkında şöyle der: “Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür. Ben bu işe yaşamımın seksen yılını verdim yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem”.

Grabe ve Stoller (2013, s.3), okumanın basit bir tanımla “Basılı sayfadan anlam çıkarma ve bu bilgiyi uygun şekilde yorumlama yeteneğidir” şeklinde ifade edilebileceğini ama bu tip tanımlamaların yetersiz olduğundan bahseder. Aşağıda alanyazında yer alan okuma ile ilgili farklı tanımlara yer verilmiştir.

“Zihinsel bir etkinliktir okuma; okurun gerçekleştirdiği bir eylem ya da bir edimdir” (Özdemir, 1969, s.31).

“Gözün gördüğü yazılı sembolleri anlamlı hale getirme sürecidir” (Özdemir ve Baş, 2020, s.29).

“Bireyin görme duyusu aracılığı ile beyne aktardığı bilgileri algılama, kavrama ve yorumlama sürecidir” (Sarıkaya, 2018, s.65).

“Okumak, boş zamanları değerlendirmek, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izlemek, yeni şeyler öğrenmek için yapılan bir etkinlik ya da ilgidir” (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007).

“Okuma, göz ile algılanan yazı, sembol, simge ve görsellerin zihinsel süreçlerle anlamlandırılması ve bu anlamların kavramsallaştırılması sonucu bir anlama ulaşma sürecidir (Yurdakal, 2018).

“Okuma; yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramaktır” (Karatay, 2010).

Bazı tanımlarda ise “Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” (Akçamete, 1989, s.735), olarak ifade edilmiştir.

Özbay’a (2006) göre birbirinden çok farklı şekilde yapılan bu tanımlamalar okuma eyleminin ortaya çıkmasında kültürel, sosyolojik, ekonomik, psikolojik ve eğitsel pek çok faktörün etkisinin oluşundan kaynaklanmaktadır. Tanımların farklılaşmasında hiç kuşku

yok ki sürekli değişen çağa ayak uydurmaya çalışan yeni yaklaşımların da etkisi vardır. Razi' ya (2008, s.36) göre okumanın anlam çıkarma süreci olarak kabul görmesinden önce, okuma *edilgen* bir süreç olarak kabul görüyordu. Anlama boyutunun önem kazanmasının getirdiği bakışla birlikte okuma *etken* bir süreç olarak görülmeye başlandı. Ancak ilerleyen dönemlerde bu tanımlamalar da yetersiz kalınca okuma eyleminin yazar ile okuyucu arasında gerçekleşen *etkileşimli* bir süreç olduğu görüşü hâkim olmaya başladı.

Okuma kavramı ile ilgili yapılan tanımları analiz edecek olursak birçok tanımın okuma kavramını tam olarak karşılamadığı görülmektedir. Oysaki kavrama ait tanımların okuma kavramına örnek olabilecek her durumu karşılayabilmesi gerekir. Coşkun (2011), kavrama ait ayırt edici özelliklerin gözetilerek yapıldığı tanımlamaların daha yararlı olacağını belirtir. Bu da okuma ile ilgili ayırt edici olmayan özelliklerin değil tam aksine ayırt edici özelliklerin tanımda kullanılmasını gerektirir. Örneğin, okuma sadece “göz” ile yapılmaz, görme engelliler dokunarak okurlar. Okumanın göz ile yapılması kavramın ayırt edici olmayan bir özelliğidir ve tanımda yer alması kafa karışıklığına neden olur. Okuma kavramı “seslendirme” eylemi olarak tanımlandığında ise okuma türlerinden biri olan sessiz okuma, okumadan sayılmamış olur. Tanımın sadece “yazılı materyallerin” ya da “harflerin” okunması şeklinde ifade edilmesi de görsel okumayı karşılamamaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak okumanın tanımını “Farklı duyu organları yardımıyla algıladığımız yazılı/yazısız materyaller ile zihinde etkileşim kurarak onları anlamlandırmaya ve yorumlamaya dayanan temel dil becerisi” şeklinde yapabiliriz.

Okuma, fizyolojik ve zihinsel pek çok yönü barındırdığı için karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Duyu organlarını kullanmamız ile fizyolojik, anlama yönüyle de zihinsel bir beceridir. Okuma, insanların bilgi edinme ve anlama için kullandığı becerilerden biridir. Sosyalleşmenin, anlamanın ve kişisel gelişimin yanında okullarda verilen eğitim ve öğretimin temeli de okumaya dayanır. Bu bakımdan eğitim amaçlarına ulaşmada okuma becerisinin etkisi hayli yüksektir (Özbay, 2006).

2.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Becerisi

Öğretim programları eğitim amaçlarına ulaşmada öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini nasıl yapılandıracaklarına dair yol gösterici konumunda görülmektedir. Öğrencilerin her kademe ve sınıf seviyesinde ulaşmaları beklenen kazanımlar bu programlarda sunulmaktadır. Bu bölümde 2015, 2017, 2018 ve 2019 Türkçe Dersi

Öğretim Programları araştırmanın amaçlarına uygun olarak ilkokul seviyesinde ve okuma becerisi alanı kapsamında incelenerek ele alınmaya çalışılmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımların oluşturulmasında “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarının esas alındığı göze çarpmaktadır. 2017, 2018 ve 2019 programlarında ise temel beceriler dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ifade edilmiştir. Tematik bir yaklaşımla hazırlanan programlarda okumaya dair kazanımlar yapılandırılırken metin içi, metin dışı ve metinler arası okumalar ile anlam oluşturmayı sağlanmak istenmiştir. Kazanımlar oluşturulurken öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması gibi bilişsel becerilerin yanında okumanın alışkanlık haline getirilmesi gibi duyuşsal becerilerin edinilmesi de amaçlanmıştır. Görüldüğü üzere “okuma” becerisi Türkçe dersi öğretim programlarının başat becerilerinden biridir.

Programlarda okuma alanı içinde kazanımlar *anlama*, *akıcı okuma* ve *söz varlığı* olarak üç alt başlıkta toplanmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında 4. sınıf seviyesinde 28 kazanım ele alınmıştır. Programda akıcı okuma alt başlığı altında 4, söz varlığı 8, anlama alt başlığında ise 16 kazanım toplanmıştır. 2017, 2018 ve 2019 programlarında ise akıcı okuma 6, söz varlığı 6, anlama alt başlığında ise 25 olmak üzere toplam 37 kazanım yer almaktadır. Programa sonradan dahil edilen kazanımların okuma stratejilerini kullanmaya ve eleştirel okumaya yönelik kazanımlar olduğu dikkat çekmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumaya yönelik 4. sınıf kazanımları ve kazanımlara dair açıklamalar şu şekilde yer almaktadır:

T.4.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.4.3.3. Şiir okur.

Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.

T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.

T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.

T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.

T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

Anlama

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.

T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.

T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.

T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.

T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.

T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder.

Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklerle yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır.

T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.

Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.

T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.

Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.

T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.

T.4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.

Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.

T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

a) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır.

b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.

c) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.

T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.

T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.

T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.

T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.

Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir.

T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.

Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.

T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.

T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır.

T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

Türkçe Dersi Öğretim Programı amaçlarında okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırılması özellikle vurgulanmaktadır. Programda yer alan temalar ve konu örneklerinin içerisinde de duyuşsal alana ilişkin bölümler görülmektedir. Ancak kazanımlar içerisinde duyuşsal alana dair kazanımların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Kazanımların çoğunlukla bilişsel alan ağırlıklı olduğu ve kazanım listesi incelendiğinde kazanımların genel olarak anlama basamağında toplandığı dikkat çekmektedir. Kazanımlarda görülen sorgulama, değerlendirme, karşılaştırma yapma, ilişki kurma, çıkarımda bulunma, tahmin etme gibi zihinsel beceriler ile öğrencilerin okuduklarına ilişkin anlam oluşturmalarını geliştirme ve değerlendirme üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

2.1.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama sadece sözel alanla ilgili bir gereklilik olmayıp tüm alanlarda gereksinim duyulan bir beceridir. Zira, Yıldız (2013) beşinci sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, okuduğunu anlamamanın öğrencilerin Türkçe, Fen, Sosyal Bilgiler ve Matematik derslerindeki akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir.

Karatay, (2010) amacına ulaşan bir okumadan bahsedebilmemiz için okunan metin ile ilgili zihinde bir anlamın oluşmasının gerektiğini belirtir. Özdemir'e (1969) göre de okuma sürecinin içinde öğrenme ve düşünme olgusunun yanında anlama olgusu da yer almaktadır. Bir metni okurken, içinde geçen düşünsel örgünün, düşüncelerin geçerliğinin ve deneyimlerimiz ile arasındaki bağların üzerinde durarak anlama gücümüzü geliştiririz; çünkü okuma eyleminin amacı anlamadır.

Okuduğumuzu anlamamız için metni duyu organlarımızla algılayıp sesli/sessiz okumamız tek başına yeterli olmayacaktır. Şöyle ki, Almanca bilmeyen bir öğrencinin önüne Almanca yazılmış bir metin koyduğumuzda okumayı yapacak fakat anlamayacaktır. Anlamlandırabilmesi için o dilin gramer yapısına ve okuduğu kelimelerin anlamlarına hâkim olması gerekir. Ayrıca okuduğu kelimelere dair ön

bilgileri olmadığı için okudukları anlamsız gelecek ve yapılandıramayacaktır. O halde diyebiliriz ki, okuduğunu anlama süreci basit ve durağan bir süreç olarak görülmemelidir.

Okuduğunu anlama süreci dinamik bir süreçtir. Bu süreci etkileyen ve süreç içinde anlamaya dair düşüncelerin değişmesine yol açan pek çok unsur yer almaktadır. Öğrencilerin bulunduğu sosyokültürel ortamın özellikleri, ön bilgileri ve becerileri ile okunan materyalin gereklilikleri anlam kurma sürecini etkileyen ve değişime uğratan unsurlardan bazılarıdır (Akyol, 2020).

Okuduğunu anlamaya çalışan okur, bilgi ve deneyimleri ile metinde ulaşılması hedeflenen bilgiye ulaşma uğraşındadır. Hedefine ulaşması içinse okuduğunu anlamaya ilişkin çeşitli becerilere sahip olması gerekir. Okuma sürecinde bilgi edinmeyi, öğrenmeyi ve okuduğunu anlamayı kolaylaştıran bazı stratejiler vardır (Karatay, 2009). Okuduğunu anlama ne derece önemli ise okuduğunu anlama sürecinin de düzenlenerek planlı bir şekilde geliştirilmesi o derece önemlidir. Bu önemli sürecin yürütülmesi okuduğunu anlama stratejilerinin yardımıyla sağlanmalıdır (Özdemir ve Baş, 2020).

2.1.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlamak için gerekli olan becerileri dengelemek, okuyucunun okuma stratejilerini kullanmasını gerektirir. Bu stratejileri kullanan okuyucu değişen okuma amaçları doğrultusunda esnek bir okuma gerçekleştirir ve okuduğunu anlama sürecini sürekli kontrol altında tutarak izler (Grabe ve Stoller, 2013, s.12). İyi bir okuyucu okuduğunu anlama sürecinde kendi öğrenmesini düzenlemesi noktasında okuduğunu anlama stratejilerini etkin bir biçimde kullanır (Susar Kırmızı, 2006).

Öğrenciler okuma ve okuduğunu anlama sürecini yapılandırırken kişiden kişiye değişiklik gösteren stratejilerden faydalanmaktadırlar (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Kullanılan bu okuma stratejileri öğrencilerin okuduğunu kavramasına, kavramada bir sorun yaşadığında ise baş etmenin bir yolunu bulmasında ona yardımcı olacak bilişsel araçlardır (Tüm, 2018). Bu stratejilerin kullanımı öğrencilerde bilişsel bir farkındalık oluşturmaktadır (Karatay, 2010). Beydoğan'a (2010) göre, öğrencilerin ilkokuldan başlayarak üniversiteye dek okuduğunu anlamada başarıyı yakalamaları bu süreç içinde edinmiş oldukları okuduğunu anlama stratejilerini ne derece uygulayabildiklerine bağlıdır.

Okuduğunu anlamayı geliştirmek için kullanılan yapılandırmacı süreçlerin önemli parçalarından biri olan okuduğunu anlama stratejileri (Demirel ve Epçaçan, 2012); okuma

sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin bilgiyi yapılandırmak için kullandığı duyuşsal ve zihinsel etkinliklerdir. Duyuşsal açıdan metne karşı okuma isteği duymayan öğrenciler öğrenme için gerekli çabayı gösteremeyecektir. Bu nedenle zihnin ihtiyaç duyduğu bu enerji, kullanılacak duyuşsal stratejilerle de sağlanmalıdır (Beydoğan, 2010).

Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan duyuşsal stratejileri Beydoğan (2010, s.10) dört başlık altında toplamıştır.

1. Dikkat: Öğrencinin okuduğu metni algılayabilmesi dikkatini okuduğu bölüme yöneltmesi ve diğer uyaranları görmezden gelmesi ile mümkündür. Bu odaklanma aynı zamanda algıda seçiciliği de kolaylaştıracaktır. Öğrenciler bu süreçte not alma, renkli kalemler ile önemli kısımların altını çizme, metni farklı bir ses tonu ile okuma gibi bazı ek duygusal uyaranlar kullanabilirler.

2. İsteklendirme: İç ve dış uyaranların etkisiyle öğrenmek için öğrenciyi harekete geçiren gücü isteklendirme olarak tanımlayabiliriz. Okuduğunu anlama sürecinde bu gücü ortaya çıkarmak için; öğrencilerin ilgisini çekecek kitapların seçilmesi, okunacak kitap seçiminin öğrencilere bırakılması, okuduklarına ilişkin çıkarımları başkalarıyla paylaşması, işbirlikli okuma etkinliklerine yer verilmesi gibi birçok yola başvurulabilir.

3. Kaygı: Öğrenciler bazen tüm istek ve arzularına rağmen başaramayacağını hissettiklerinde kaygıya düşerler. Öğrencilere düzenli, kontrol edilebilir okuma süreçleri sağlamak ve onları başarabilecekleri deneyimlere ortak etmek, kaygılarını azaltarak özgüven edinmelerine yardımcı olacaktır.

4. Tutum: Öğrencilerin okumaya karşı eğilimleri olumsuz bir tutuma dönmüş ise bu durum öğrenmeyi de etkileyecektir. Öğrencilerin bu olumsuz tutumlarına neden olan durumlar kaldırıldığı takdirde okumaya karşı eğilimlerinin olumlu bir tutuma dönüşme olasılığı artacaktır.

Yukarıda bahsetmiş olduğumuz duyuşsal etkinliklerin yanında bilişsel açıdan, okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun zihinsel düzenlemelerine katkı sağlayan (Beydoğan, 2010) çeşitli stratejiler de kullanılmaktadır. Alanyazında, okuduğunu anlama stratejileri adı altında toplanan bu stratejiler genel olarak; *Okuma Öncesi Stratejiler*, *Okuma Sırası Stratejiler*, *Okuma Sonrası Stratejiler* olmak üzere üç süreci kapsayacak şekilde yer almaktadır. Stratejilerin hangi süreçte kullanılacağına dair kesin ve net sınırlar çizilmemektedir. Bazı stratejiler tek bir süreç boyunca kullanılabileceği gibi bütün süreçlerde de kullanılabilmektedir. Örneğin öğrenciler tahmin etme stratejisini okumaya

başlamadan önce metnin içeriği ile ilgili tahminlerde bulunarak kullanmanın yanında okuma sırasında da metinde anlatılan olayların nasıl sonlanacağı ile ilgili tahminlerde bulunabilirler. Nitekim Demirel ve Epçaçan (2012), okuduğunu anlama stratejilerinde çoğunlukla okuma öncesi, sırası ve sonrası kabul gören üç sürece ek olarak *Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler* adında dördüncü bir süreci de kullanmayı uygun görmüşlerdir. Aşağıdaki bölümde okuduğunu anlama sürecinde kullanılabilecek bazı stratejiler üç başlık altında özetlenerek tablo haline getirilmiş ve ardından stratejilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejilerin Aşamalar	Uygulanabileceği	İşe Koşulabilecek Stratejiler
 Okuma Öncesi Stratejiler		• Amaç oluşturma • Göz gezdirme • Ön bilgileri kullanma • Tahmin etme
 Okuma Sırası Stratejiler		• Akıcı okuma • Not alma ve Altını çizme • Tahminleri test etme ve Yeniden düzenleme • Bağ kurma • Zihinde canlandırma • Çıkarımda bulunma
 Okuma Sonrası Stratejiler		• Özetleme • Sentez yapma • Değerlendirme

2.1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler

Okuma öncesi stratejiler metne göz gezdirme, okuma amacını belirleme, tahmin etme, ön bilgileri harekete geçirme vb. motivasyonu ve odaklanmayı arttırıcı etkinlikleri içerir. Şema teorisi, özellikle okuma öncesi etkinliklerin kullanılmasını önemser, çünkü öğrencilerin okunan metin ile ilgili arka plan bilgileri (şemaları) yok ise okuduğunu anlamaları zorlaşacaktır. Bu sebeple okuma öncesinde ön bilgiler harekete geçirilmelidir (Razı, 2008). Okuma öncesinde yapılacak sorgulamalar, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak sentezleme ve içselleştirme yapmalarına yardımcı olur. Metni sorgulama tek yönlü olarak öğretmenden öğrencilere yöneltilecek sorular şeklinde kalmamalı,

öğrencilerin işbirlikli bir grup içinde yaratılacak tartışma ortamlarında metni beraberce uygulamaları sağlanmalıdır (Tüm, 2018).

Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılabilecek ve Tablo 1’ de verilen bazı stratejiler, stratejilerin kullanım amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için ne tür aktivitelerin yapılabileceği, sınıfta uygulanabilecek bir kitap okuma süreci üzerinden ayrı ayrı aktarılarak aşağıda sunulmuştur.

✓ *Amaç oluşturma*

Kullanılacak strateji: Amaç oluşturma stratejisi.

Kullanım amacı: Okuma şeklinin belirlenmesi ve okuma motivasyonunun artırılması. Kitaba bir değer katılarak bilinçli bir okuma yapılması.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- “Bu kitabı nasıl okumalıyım?”
- “Kitabın türü nedir?”
- “Bu kitabı okuma amacım nedir?” gibi soruları okuyucu kendisine sormalıdır. Böylece öğrencilerin bilgi edinmek amaçlı, kitabın belli bir bölümünü mü okuyacağını, estetik okuma yaparak hikâyenin olay örgüsünü mü çözmesi gerektiğini ya da kitap ile ilgili verilen bir görevi mi yerine getirmesi gerektiğini bilmeli, buna göre okuma şeklini ayarlayarak yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi okuma yapması gerektiğine karar vermelidir.
- Grup çalışmalarında arkadaşlarına okuma amaçlarını ve neden bu amacı seçtiğini anlatma.

✓ *Göz Gezdirme*

Kullanılacak strateji: Göz gezdirme

Kullanım amacı: Kitap ile ilgili ön inceleme yapılarak öğrencilerin kitaba karşı ilgilerini artırma ve kitaba bağlılık hissinin sağlanması. Okuma amacına uygun bölümlerin belirlenmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Kitabın başlığını okuma.
- Kitabın iç ve dış düzenine dikkat etme.
- Sayfa sayısına, görsellerine ve yazarına bakma.
- Kitabın ön ve arka kapağındaki notları okuma.

✓ **Ön Bilgileri Kullanma**

Kullanılacak strateji: Ön bilgileri kullanma

Kullanım amacı: Okunacak kitap ile ilgili ön bilgilerin ve deneyimlerin harekete geçirilerek okuma ortamına getirilmesi, kitap ile ilişkilendirilmesi böylelikle okuduğunu anlamamanın kolaylaştırılması.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Grafik düzenleyiciler (kavram haritası, zihin haritası, balık kılçığı, hikâye haritası) kullanma.
- KWL stratejisi (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) kullanma.
- Kitabın başlığı, anahtar sözcükleri, konusu veya görsellerinden yola çıkarak; “Daha önce böyle bir konu ile ilgili kitap, film, dergi veya görsel ile karşılaştım mı? “Bu kitaptakine benzer bir olay yaşadım mı?” gibi sorulara cevap arama.
- Okuma çemberleri gibi grup çalışmaları içerisinde yukarda belirtilen sorular sorularak öğrencilerin birbirlerinin ön bilgilerini (şemalarını) görmelerini sağlama.

✓ **Tahmin Etme**

Kullanılacak strateji: Tahminde bulunma.

Kullanım amacı: Kitaba çok yönlü bakış açısı getirilerek okuduğunu anlamamanın derinleştirilmesi. Tahminin doğru olup olmadığına ilişkin merak duygusu ile okuma motivasyonu oluşturulması ve dikkatin kitaba çekilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Beyin fırtınası yapılarak kitap ile ilgili tahminler yapma.
- Tahminlere dayalı olarak seçenekli/seçeneksiz boşluk doldurma etkinliği düzenleme. Örneğin; “Bence kitaptaki olay (okulda/uzayda/hayvanat bahçesinde/evde) geçmektedir.”
- Kitabın başlığından, görsellerinden, anahtar sözcüklerinden yola çıkarak tahminlerde bulunma.
- Kitabın içerisinden seçilmiş cevabını henüz bilinmeyen, merak uyandırıcı soruların cevaplarını tahmin etme.
- Kitapta geçen anahtar sözcüklerin anlamlarına dair tahminlerde bulunma.
- Grup çalışmalarında birbirlerinin tahminlerini dinleme.

2.1.4.2. Okuma Sırası Stratejiler

Okuma sırasında not alma, önemli yerlerin altını çizme, bağlantı kurma, soru sorma vb. stratejilerin kullanılması okuma esnasında karşılaşılabilecek sorunların çözümünde etkilidir (Razı, 2008). Okuma sürecinin bu kısmında okuyucunun yapmaya çalışacağı en önemli iş metni akıcı bir şekilde okumak için gayret göstermek olacaktır. Bunun için de okunması zor olan veya anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışılması gereklidir. Okuyucunun okuma öncesi yapmış olduğu tahminler dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmelidir (Özdemir ve Baş, 2020).

✓ *Akıcı Okuma*

Kullanılacak strateji: Akıcı okuma

Kullanım amacı: Okuma öncesi belirlediğimiz okuma amacından yola çıkarak kitabın türüne uygun bir hızla okunması.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Kitabın önemli görülen bölümlerinde okuma hızını azaltarak daha dikkatli okuma.
- Okumakta zorlanılan veya anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit etme, sözlükten araştırma.
- Okunması zor sözcüğü sesli olarak, gerekirse hecelerine ayırarak okuma.
- Tekrarlı okuma, yankılayıcı okuma ve BİOK tekniği gibi grup çalışmalarında eşli okuma yapma.

✓ *Not Alma ve Altını Çizme*

Kullanılacak strateji: Not alma ve altını çizme stratejisi.

Kullanım amacı: Kitapta verilen mesajlar arasından uygun bilginin seçilmesi, seçilen bilgiyi hatırlamak ve tekrar dönebilmek için işaretlenmesi. Önemli ve önemsiz bilginin ayırt edilebilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Renkli kalemler kullanılarak önemli görülen yerlerin altını çizme.
- Kitap üstünde veya post-it kullanarak notlar alma.
- Önceden hazırlanmış görev kağıtlarını okuma esnasında doldurma. Örneğin, kendisine ilginç gelen bir bölümü, sözcüğü veya söz öbeğini yazması istenebilir.
- Not defterine yaratıcı notlar tutma. Kısaltmalar kullanarak, bağ kurarak, şemalar çizilerek notlar tutulabilir.

- Kitapta anlaşılmayan bir bilginin yanına işaret koyma.

✓ **Tahminleri Test Etme ve Yeniden Düzenleme**

Kullanılacak strateji: Tahmin etme stratejisi.

Kullanım amacı: Geçmiş tecrübelerin yardımıyla kitaba karşı bir tepki oluşturularak dikkatin canlı tutulması.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Okuma sırasında karşılaşılan anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını sözlükten bulmadan önce, kitapta yer aldığı cümleden yola çıkarak anlamlarını tahmin etme.
- Okuma öncesi yapılan tahminleri test etme, okuma sırasında tahminleri güncelleyerek yeniden düzenlenme.
- “Kitabın sonu nasıl bitebilir? Kitaptaki karakter bu durum karşısında ne yapmış olabilir?” gibi sorular sorma.
- Grup etkinlikleri yapılarak öğrencilerin birbirlerinin tahminlerini dinlemeleri ve hangi arkadaşının tahminin doğru çıkacağına dair merakları sayesinde okumaya motive olmaları sağlanabilir.

✓ **Bağ Kurma**

Kullanılacak strateji: Bağ kurma stratejisi.

Kullanım amacı: Okurun aktif hale getirilmesi. Anlama ve anlamlandırma sürecinin kolaylaştırılması. Yeni edinilecek bilgilerin kullanışlı hale getirilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Kitap ile okuyan arasında yaşantıları yoluyla bağ kurma. Örneğin, kitaptaki olaya benzer yaşadığı bir olay ile, kitabın ona hatırlattığı bir anısı ile, kitapta yeni öğrendiği bilgi ile eski bilgileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar arasında bağ kurulabilir.
- Okunan kitap ile başka kitaplar arasında bağ kurma. “Kitapta anlatılanlarla benzer başka bir kitap okudun mu? “Bu kitaptaki bilgilerle farklılık gösteren başka kaynaklar ile karşılaştın mı?”
- Kitaptaki sanal dünya ile gerçek dünya arasında bağ kurma. Kitapta geçen olaylar ve karakterlerle gerçek hayatta karşılaşıp karşılaşılamayacağı düşünülebilir. Kitabın konusu ile benzerlik gösteren televizyon veya gazete haberi ile bağ kurulabilir.

- Grup etkinlikleri yapılarak öğrencilerin kitap ile kurdukları bağları diğer arkadaşlarına aktarmaları böylece farklı okur tepkileri ile karşılaşmaları sağlanabilir.

✓ **Zihinde Canlandırma**

Kullanılacak strateji: Zihinde canlandırma stratejisi.

Kullanım amacı: Hayal gücünün geliştirilmesi, okunan kitabın zihinde daha kalıcı hale getirilmesi ve okunanların içselleştirilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Kitabı okurken zihninde canlandırdıklarını görselleştirerek (resim, kroki, diyagram, harita vb.) çizme.
- Okuma sırasında zihninde oluşan görselleri arkadaşlarına anlatma. Örneğin kitapta geçen bir mekânın veya karakterin tasvir edilerek anlatılması.

✓ **Çıkarımda Bulunma**

Kullanılacak strateji: Çıkarımda bulunma stratejisi.

Kullanım amacı: Kitaba ilişkin daha zengin ve daha derinlemesine anlam oluşturulması. Zihinsel becerilerin geliştirilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Altı şapkalı düşünme tekniğini kullanma.
- Kendine sorular sorma. “Kitaptaki okuduğum bölümden ne anladım, çıkarımlarım neler? Kitapta anlatılanlardan neleri anladım, neleri anlamadım?”
- Yapılan çıkarımların dayanağını anlatma.
- Kitabın konusu, ana fikrini ve yardımcı fikirleri bulma.
- Sebep-sonuç ilişkileri kurarak çıkarımda bulunma.
- Kitapta geçen birbiriyle uyumsuz veya çelişkili durumları düşünme.
- Yazarın veya kitapta geçen bir karakter hakkında çıkarımda bulunma.
- Kitaba yeni bir başlık bulma, yeni bir kapak tasarlama.
- Kitap ile ilgili sorular sorma. Sorular öğretmen tarafından hazırlanabileceği gibi, grup etkinliklerinde öğrenciler birbirlerine sorular yönelterek kitaba dair çıkarımlarda bulunabilir.
- Okuduklarından yola çıkarak genellemeler yapma.

2.1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası yapılacak olan özet çıkarma, metin ile ilgili bir görsel çizme, tartışma gibi etkinlikler okuyucuların eksiklerini fark etmesine ve yanlış anlaşılma- ların düzeltilmesine fırsat sağlamaktadır (Razı, 2008).

✓ **Özetleme**

Kullanılacak strateji: Özetleme stratejisi.

Kullanım amacı: Kitaptaki bilgileri anlamının ve hatırlamanın kolaylaştırılması. Öğrencinin kitabı anlayıp anlamadığını kontrol edebilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Okuma sonrasında kitabın özetini sözlü anlatımla kendine veya arkadaşlarına anlatma.
- Okunan kitabın önemli görülen bölümlerini kendi cümleleriyle yazılı olarak sunma.
- Kitap okunduktan sonra zihinde oluşan anlamı görsel yollarla ifade etme.

✓ **Sentez Yapma**

Kullanılacak strateji: Sentez yapma stratejisi.

Kullanım amacı: Yeni bir anlamın, bilginin üretilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Kitaba yeni bir son yazma.
- Kitaba yeni bir karakter ekleme.
- Kitaptaki karakterleri, yeri ve zamanı değiştirerek yeniden düzenleyip özetleme.
- Kitapta yaşanan bir durumun tam tersi olsaydı neler olabilirdi? gibi sorular üretme ve yanıtlama.
- Yukarıdaki etkinlikleri içerecek istasyon çalışmaları kullanma.

✓ **Değerlendirme**

Kullanılacak strateji: Değerlendirme stratejisi.

Kullanım amacı: Kitaba eleştirel bir bakışla yaklaşılması. Kitabın anlaşılma derecesinin kontrol edilmesi.

Yapılabilecek Etkinlikler:

- Kitap ile ilgili soru üretme ve soru cevaplama. 5N 1K soruları kullanılabilir.
- KWL stratejisi (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) kullanma.
- Okuma öncesi yapılan tahminleri değerlendirme.
- Kitap ile ilgili bireysel veya grupça proje hazırlama. Örneğin, kitap ile ilgili poster hazırlama, drama çalışması yapma, kitabı okuyan diğer öğrencilerle röportaj yapma vb.
- Kitabı sorgulayarak bir eleştiri yazısı yazma. Örneğin, kitapta anlatılanlar hayal mi gerçek mi, verilen bilgiler doğru mu yanlış mı, kitapta mantık dışı, uyumsuz bulduğun ya da memnun olduğun bölümler var mı? gibi sorulardan yola çıkılarak eleştirel bir yazı yazılabilir.
- Dijital hikâye oluşturma.

2.1.5. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Yararları

Okuma eyleminin öncesinde, sırasında ve sonrasında stratejiler kullananlar, stratejik okuyuculardır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Aşağıda öğrencilerin, niçin okuduğunu anlama stratejilerini kullanması gerektiği ve bu stratejilerin öğrencilere sağlayacağı yararlar sıralanmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri;

- Öğrencilerin arka plan bilgilerini (şemalarını), etkinleştirerek okumaya hazır hale gelmelerini, okuduğunu anlamalarını, öğrenmelerini ve bilgi edinmelerini kolaylaştırır.
- Ön inceleme ve metne göz gezdirme ile metne olan bağlılığı arttırarak, odaklanmayı sağlar.
- Okuduğunu kavrama sürecinde öğrencilerin kendi yeteneklerinin, ne okuduklarının, niçin okuduklarının ve gereksinimlerinin farkına varmalarını sağlayarak bilişsel farkındalık yaratır.
- Okuma sürecinde yaşanabilecek kavrama ve anlama sorunlarını çözmede yardımcı olur.
- Öğrencileri okumaya karşı isteklendirerek, motive olmalarına destek olur.
- Öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımlarını sağlayarak, bilinçli okuma yapmalarına ve kendilerini geliştirmelerine imkân verir.

- Öğrencilerin yeni edinilen bilgiler ile önceki bilgilerini yapılandırarak okunan metni içselleştirmelerinde etkili olur.
- Sadece okunan metne bağlı kalınmadan metin dışı bilgi ve yaşantıların okuma sürecinde kullanılarak, değerlendirme ve eleştirme yapabilmelerine yardımcı olur.
- Planlı ve düzenlenebilir bir süreç sağlayarak öğrencilerin kendi başlarına da anlam kurmalarına ve öğrenmelerini kontrol etmelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin düşünme becerilerini hem geliştirmelerinde hem de şekillendirmelerinde önemli rol oynarlar (Baştuğ ve diğerleri, 2019; Karatay, 2009; Özdemir ve Baş, 2020; Razi, 2008; Tüm, 2018).

Okuduğunu anlama stratejileri doğru uygulamaların kullanımı ile öğrencilere kazandırılabilir. Aynı şekilde öğrenilen bu stratejiler geliştirilebilir ve ihtiyaç duyulduğunda değiştirilebilir bir yapıya sahiptir (Beydoğan, 2010). Bu araştırmada, okuduğunu anlama stratejilerinin okuma çemberi yöntemi ile desteklenmesinin, eğitim sürecini mevcut program dahilinde yürütülen okuma etkinliklerine göre daha etkili hale getireceği ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştireceği düşüncesi ile yola çıkılmıştır. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki, işbirliğine dayalı uygulamalar okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Güngör ve Açıkgöz, 2006; Susar Kırmızı, 2006). Öğrenciler okuma çemberlerinin uygulama sürecinde okudukları kitaba dair okuma planı oluşturacaklar, aldıkları rollere uygun okuma amaçları belirleyecekler, okuma sırasında veya sonrasında sorular soracaklar, notlar alacaklar, tartışmalarda neden-sonuç ilişkileri kuracaklar, okudukları ile yaşamları arasında bağ kuracaklar ve grupça ortaya bir proje çıkaracaklardır. Eğlenceli bir sınıf ortamında gerçekleştirilecek bu etkileşimlerin aynı zamanda öğrencilerin kitap okumaya başka bir gözle bakmasına ve olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1.6. Okumanın Duyuşsal Boyutu

Bloom, okuldaki öğrenme ile ilgili geliştirdiği kuramında bilişsel giriş davranışlarının yanında duyuşsal giriş özelliklerinin de öğrenmeyi belirlediğini öne sürmüştür; akademik benlik, ilgi, değer ve tutumu duyuşsal giriş özellikleri olarak belirlemiştir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu açıdan bakıldığında eğitimin, bireylerin hem

zihinsel hem de duygusal açıdan gelişimini desteklemesi beklenir. Zira insan fiziksel bedeninin yanında zihni ve duygularıyla bir bütündür. Eğitimin tek amacı akademik başarı değildir, bireylere hayatlarını kolaylaştıracak bazı duyuşsal becerilerin kazandırılması da eğitimin amaçlarındandır (Gömleksiz ve Kan, 2012).

Duyuşsal alan duyguları barındırır; duygular ve duyguların şekillendirdiği tutum, ilgi, inanç, değer kavramları belirlenmesi ve ölçülmesi zor olan soyut kavramlardır. Bu sebeple öğrencilere kazandırılmak istenen duyuşsal becerilere, Türkçe öğretim programımızda genel amaçlar içerisinde yer verilmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Nitekim programdaki Türkçe dersi kazanımlarına bakıldığında duyuşsal becerilere ait kazanımlar çok kısıtlıdır. Bu durum, duyuşsal becerilerin daha çok örtük programın sorumluluğuna bırakıldığını düşündürmektedir.

Dil öğrenimi duyuşsal özelliklerin etkisinin görüldüğü alanlardan biridir (Gömleksiz ve Kan, 2012, s.1172). Dolayısıyla dil öğrenimindeki en temel becerilerden biri olan okuma becerisinde, duyuşsal faktörlerin ihmal edilmemesi gerekir. Duyuşsal faktörler okuma eyleminin başlamasında ve sürdürülebilir hale getirilmesinde öğrencilere destek sağlar (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Öğrencilere okuma sevgisini aşlamak, okumayı öğretmek kadar değerlidir. Özellikle temel becerilerin, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlar edinip sürdürdükleri ve okuma yeteneklerinin farkında oldukları bir şekilde öğretilmesi çok önemlidir (Browne, 1998, s.18).

Okuma sürecinde tutum, ilgi, motivasyon, öz yeterlik algısı, kaygı, dikkat, istek gibi pek çok duyuşsal faktör öne çıkmaktadır. Öğrencilerin okumaya karşı olumsuz davranış ve tutumları okuma kaygısına işaret olabilmektedir (Veyis, 2018). İsteksizlik, motivasyon eksikliği, ilgisizlik ve dikkat dağınıklığı da okuma üzerinde olumsuz etki edebilecek duyuşsal faktörlerdendir. Okuma sürecinde hata yapmaktan, başarısız olmaktan çekinen öğrenciler okumaya karşı olumlu yönelim gösteremeyecektir. Bu süreçte sadece başarının önemli olduğu hissettirilen ve başarısız olmaktan korkan öğrenciler okumaya karşı geçici heveslerle veya rekabet amaçlı yaklaşabilirler. Hata yapma korkusu ve güven kaybı da okumaya karşı olumsuz hislere neden olabilir (Browne, 1998, s.19). Okuma çemberlerinin bu okuma engellerini ortadan kaldırma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir. Zira okuma çemberlerinde grup bilinci söz konusudur, bireysel olarak öğrencilerin başarılı olma veya olmama durumları yoktur. Amaç bireysel sorumlulukların yanında grupça ortaya bir ürün koymaktır. Grup içinde oluşan bu olumlu bağımlılık öğrencilerin bireysel kaygılarını en aza indirgeyecektir. Eğlenceli bir sınıf

ortamında yürütülen okuma çemberlerinin öğrencilerde okumaya karşı olumlu tutumlar oluşturarak öğrencilerin bu tutumları sürdürebilecekleri düşünülmektedir.

2.1.6.1. Okumaya Yönelik Tutum

Tutum, okuma sürecinin niteliği üzerinde etkisi olan faktörlerden biridir. Bu etki olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2021). Nitekim tutumun tanımı da “insanın belirli bir davranışı gösterme konusunda sahip olduğu olumlu veya olumsuz hisler” olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2013). Bu hisler bir nesneye karşı olabileceği gibi bir duruma yönelik (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2021) olarak da edinilebilir. Okumaya yönelik tutum, duruma yönelik oluşan bir tutumdur.

Okumaya yönelik tutum, “öğrencinin bir okuma materyaline ve eylemine ilişkin sahip olduğu hissi ve duygusal durumu” ifade eder (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları çevresinde okuyan başka kişiler ile karşılaşmış olmasıyla, daha önce yaşamış oldukları okuma deneyimleriyle ve okuma eyleminin yararlılığı hakkındaki algılarıyla ilişkilidir (Grabe ve Stoller, 2013, s.214). Öğrencinin sosyal çevresi okumaya karşı tutumları ile bağlantılıdır. Evde gazete, kitap okuyarak öğrenciye rol model olan aile, okulda öğrencileri ile beraber okuma yapan bir öğretmen, öğrenci üzerinde okumaya karşı olumlu etki bırakabilir. Diğer bir ilişki okuma deneyimleridir. Okulda yapılan okuma etkinliklerinin sadece okuma becerilerini geliştirme amaçlı yapıldığını düşünmek yanlış olur. Okuma etkinliği sürecindeki her yaşanmışlık aynı zamanda öğrencilerin okumaya karşı duygusal bir bağ kurmasını da sağlar. Bu etkinlikler sırasında olumsuz yaşantılar edinen öğrenci okumaya karşı da olumsuz duygular edinebilir. Ayrıca öğrencilerin okumayı yararlı bir faaliyet olarak görüp görmemelerine dair algıları da bu süreci etkiler. Okumaya yönelik tutum ile ilişkisi olan bu etkenlerin kontrol altına alınması için öncelikle tespit edilmesi gerekir.

Çakıcı (2007, s.69) öğrencilerin okurken hissettiklerinin, neyi niçin okuduklarının ve kendilerini bir okuyucu olarak nasıl algıladıklarının öğrenilmesi için kısa görüşmeler yapılmasının veya anket kullanılmasının öğretmenlerin bir sorumluluğu olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece elde edilecek verilerin sürecin değerlendirilmesinde ve okuma öğretimine yönelik düzenlemelerin yapılmasında göz önünde bulundurulmasını önermektedir.

Tutum, soyut bir kavramdır fakat davranışlarımıza tesir etmesi ile gözlenebilir hale gelir. Davranışın olumlu ya da olumsuz yönünü belirlemede tutumun gücü devreye girer.

Tutumun gücü ise duygusal, davranışsal ve zihinsel öğeleri barındırır (Susar Kırmızı ve Yurdakal 2021). Bu durumu okumaya yönelik olarak düşünecek olursak, öğrencinin duygusal olarak okumayı sevmesi, okurken mutlu olması; davranışsal olarak okumaya vakit ayırması, okuduklarını çevresiyle paylaşması; zihinsel olarak okuma becerilerine sahip olması gibi yönlerden tutumu yüksek oranda değilse bu tutumların okumaya yönelik olumlu davranışlara dönüşmesi de pek mümkün değildir.

Tutumlar doğuştan gelen özellikler olmayıp öğrenilebilir ve geliştirilebilirler (Çakıcı, 2007, s.69). Okumaya yönelik tutumların geliştirilmesi okumaktan zevk alan ve tatmin duygusu yaşayan öğrencilerde görmek mümkündür. Bunun sağlanması ise öğrencilerin kendini bir yarışın içinde hissetmedikleri, rekabetten uzak, birbirlerine destek oldukları, paylaşımda ve özgür seçimlerde bulundukları sınıf ortamlarının sağlanmasına bağlıdır (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Sınıf ortamında bu özelliklerin uygulamaya geçirilmesi doğru yöntem seçimi ile sağlanabilir. Okuma çemberleri, içerdiği etkinliklerle yukarıda belirttiğimiz gereksinimleri karşılayacak çağdaş bir yöntem olarak görülmektedir.

Okuma stratejilerinin kullanımına dayanan etkinlikler okumaya yönelik olumsuz tutumların iyileştirilmesinde etkili olmaktadır (Kanmaz ve Saracaoğlu, 2012, s.765). Bu durumu iki yönlü birbirini besleyen bir ilişki olarak değerlendirebiliriz. Şöyle ki olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler de okuma stratejilerini daha sık kullanabilmektedir. Okumaya karşı pozitif tutuma sahip olma ve okur yeteneklerine güven, öğrencilerin okuma sürecinde hatalarını düzeltmelerini, fikirlerini gözden geçirmelerini, tahminde bulunmalarını ve okuduklarıyla ilgili sorular sormalarını sağlar (Browne, 1998). Bu araştırmanın özünde okuma çemberlerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirdiği fikri yatmaktadır. Bu bakımdan düşünüldüğünde okuma stratejilerinin kullanımını destekleyen okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumları da olumlu yönde desteklemesi beklenmektedir.

Öğrencinin okumaya yönelik geliştirdiği tutumun olumlu yönde olması ilerleyen yıllarda okuma alışkanlığı kazanmasına da olumlu yönde etki edecektir. Öğrencilere üst düzeyde ve doğru bir şekilde kazandırılan davranışlar, ileriki yıllar için hedeflenen alışkanlığın sürdürülmesini kolaylaştıracaktır. (Kanmaz ve Saracaoğlu, 2012, s.765). Bu doğrultuda, doğru kullanılan okuma etkinlikleri ile okul çağlarında öğrencilerin edineceği okumaya yönelik tutumlar, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada bir ön koşul olarak görülebilirler.

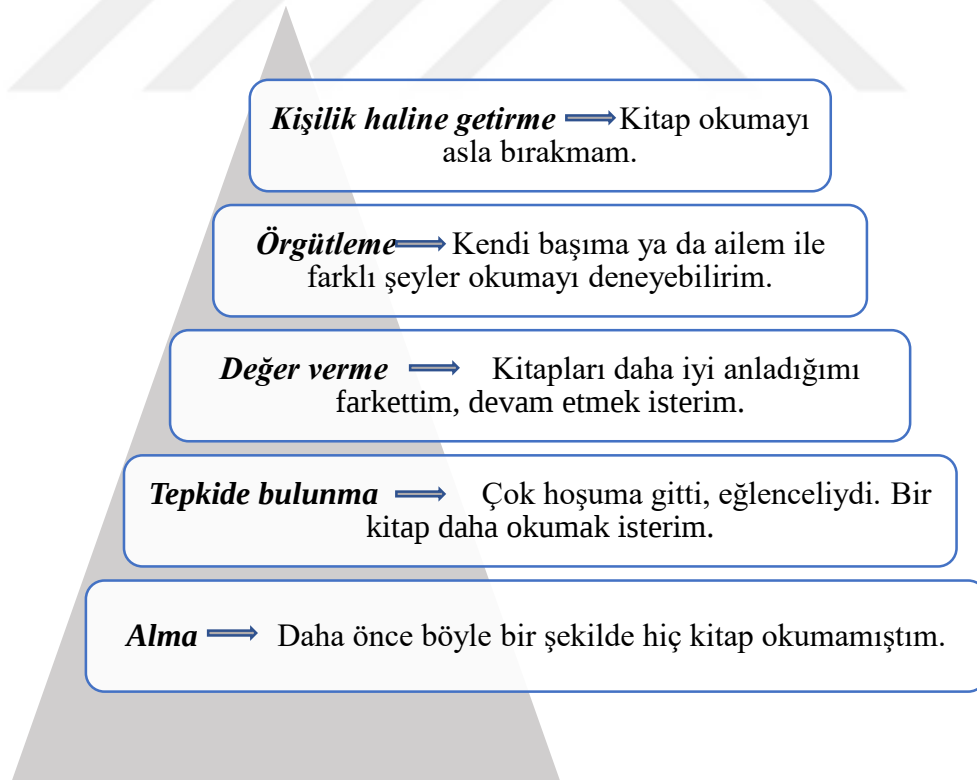
2.1.6.2. Okuma Alışkanlığı

Okuma bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerle ilişkili çok yönlü bir eylemdir. Özellikle okuduğunu anlama sürecinde bilişsel beceriler üzerine yoğunlaşılırken duyuşsal beceriler ihmal edilmemelidir (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Okumanın duyuşsal yönü ile karşımıza çıkan en önemli kavramlardan biri okuma alışkanlığıdır. Okuma, alışkanlığa dayanan bir beceridir. Temel okuma becerisini kazanan bireyler ikinci aşamada bu beceriyi sürekli bir alışkanlığa dönüştürmelidir. Ancak okuma becerisinin edinilmesi, geliştirilmesi ve davranışa dönüştürülerek alışkanlık haline getirilmesi zaman alan, güç ve süreklilik isteyen bir iştir (Özdemir, 1969). O halde okuma alışkanlığı, okuma eyleminin sürekli bir hale gelerek otomatikleşmiş bir davranışa dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Özdemir, 1969).

Okuma alışkanlığı bireylerin okuma becerisini edindikten sonra keyifle okumalarını sağlamak için kazanılması gereken bir beceridir. Bireyler okuma alışkanlığını küçük yaşlarda kazanmaya başlar. Okuma alışkanlığı esas olarak örgün eğitimde kazanılan bir beceri olmakla beraber 7-12 yaş öğrencilerin okumayı öğrendiği ve okumaktan zevk aldığı dönemlerdir (Tanju, 2010). Öğrenciler bu dönemde öğretmenlerini rol model alır, onları her şeyi bilen biri olarak görürler. Bu durum öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerin elindeki önemli bir güçtür. Fakat öğretmenler, okumanın daha çok bilişsel yönlerine ağırlık verince okumaya karşı olumlu tutum edinmeyi sağlayacak eğlenme odaklı okuma etkinliklerini kullanmayı ihmal edebilmektedirler. Böyle bir durum okumayla ilgili duyuşsal becerilerin gelişimini güçleştirmektedir. Oysa duyuşsal olarak desteklenmeyen bir okuma süreci eksik kalacaktır. Öğrencilerin okumaya başlaması için duyuşsal açıdan da hazır olması gerekir (Baştuğ ve diğerleri, 2019).

Okuma alışkanlığı ile bu alışkanlığı kazandırmak için kullanılan uygulamalar arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Ezbere dayalı uygulamaların okuma alışkanlığı kazandırmaları beklenemez (Gömleksiz, 2004). Okuma çemberleri klasik okuma çalışmalarından farklı olarak içerdiği etkinlikler ve eğlence vaat etmesi bakımından okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem (Avcı ve diğerleri, 2010) olarak karşımıza çıkmaktadır. Tabii ki okuma alışkanlığının kazandırılması ve sürdürülmesinin tek bir uygulama ile mümkün olması çok olası değildir; çünkü okuma alışkanlığı Bloom taksonomisinin en üst basamağı olan kişilik haline getirme basamağında kazanılabilecek bir beceridir. Bu sebeple öncelikle ilk basamak olan alma basamağından başlanarak

okumaya karşı bir farkındalık oluşturularak başlanmalıdır. Okuma çemberlerinin öğrencilere yaşatacağı deneyimlerin alışkanlık kazanma yolunda pozitif bir etki bırakması beklenmektedir. Bu araştırmanın yürütüleceği kısa süreçte ancak Bloom Taksonomisinin ilk basamaklarına ait duyuşsal kazanımların oluşturulabileceği düşünülmektedir. Okuma alışkanlığına dek uzanabilecek bu süreçte öncelikle alma basamağında okuma çemberleri ile öğrenciler tanıştırlılacak ve bir farkındalık oluşturulmaya çalışılacaktır. Öğrencilerin yönetime karşı olumlu tepki vermeleri toplantılara istekle devam etmelerini sağlayacaktır. Yöntemin kendilerine kattıklarının bilincine varan ve bir değer oluşturan öğrenciler ise uygulama bittikten sonra da kendi başlarına ya da çevresindekilerle belki de farklı şeyler de deneyerek kitap okumaya devam edeceklerdir. Tüm bu basamaklardan geçtikten sonra, artık okumayı hayatının bir parçası haline getirip bunu sürdüren öğrenciler okuma alışkanlığına sahip olabileceklerdir. Okuma alışkanlığına kadar varabilecek bu yolda, okuma çemberlerine ilişkin öğrencilerde oluşabilecek görüşlerin aşağıda verilen şekilde gelişerek ilerlemesi neticesinde okuma alışkanlığının edinilebileceği düşünülmektedir.



Şekil 1. Okuma çemberleri ile kazanılması beklenen duyuşsal gelişimlerin bloom taksonomisindeki yeri.

Kitapların okumaya karşı olumlu tutumlar edinme ve bunu alışkanlığa dönüştürmede elimizdeki en güçlü kaynaklardan biri olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren resimli kitaplarla başlayıp, okumayı öğrendikten sonra kendi becerileri ile kitap okuyabilmektedirler. Öğrencilerin okumayı yaşam boyu sürdürüp alışkanlık haline getirmelerinde, kitap okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir (Ünal, 2019). Özdemir (1969), okuma alışkanlığının oluşumunda çocukluk dönemlerinde okunan ilk kitapların etkisini aktarırken, yazarların büyük bir çoğunluğunun okuma serüvenine başlayıp bu beceriyi geliştirmesinde ve alışkanlığa dönüştürmesinde çocukluk yıllarında okudukları macera, hayal gücü ve gerilimi yüksek kitapların payının büyük olduğunu belirtmektedir. Görülüyor ki okur-yazarlık serüveninde kitap okuma ve okunacak kitapların doğru seçilmesi ayrı bir yer tutmaktadır.

2.1.7. Kitap Okuma ve Kitap Seçimi

Öğrencilerin okuduğunu anlama yeterliklerine tesir eden değişkenlerden biri yazılı materyallerdir. Okuma becerisini edinmemiz ile bilgiye ulaşmak ve öğrenmek için araç olarak yazılı materyalleri kullanırız (Beydoğan, 2010). Öğrencilerin okul çağında en sık karşılaştıkları yazılı materyal hiç kuşkusuz kitaplardır.

Kitaplar taşınabilir özelliğinden dolayı kişinin tercihiine göre farklı ortamlarda (ev, okul, otobüs, açık alanlar vs.) okuma yapılmasına imkân tanır. Okuma eyleminin zevk olarak yapılması gerektiğinden yola çıkarak kitap okunacak ortamların da kişinin zevkine göre değişebileceği unutulmamalıdır. Kimi sessiz bir ortamda, kimi müzik eşliğinde, kimi uzanarak, kimi oturarak veya sallanarak kitap okumayı tercih edebilir. Okul ortamlarında bu bireysel farklılıklara cevap vermek elbette kolay değildir. Bu nedenle öğretmenlerden öğrencilere en uygun kitap okuma ortamlarını sağlamaya çalışması beklenir (Yıldız, 2018).

Kitaplar çocukların ruhsal, duygusal ve kişilik gelişimlerinde önemli role sahiptir. Kitap okumak problem çözme, yaratıcılık, düşünme kabiliyetlerinin arttırılmasında fırsatlar sunar (Tanju, 2010). Çocukların okumayı içselleştirmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanması küçük yaşlarda nitelikli çocuk edebiyatı kitaplarıyla tanışması ile gerçekleşir (İnce Samur, 2014). Bu tanışıklığın öğrencilerde olumlu bir tutum yaratması, okunacak kitapların seçimleriyle ilişkilidir.

Kitap seçimi üzerinde dikkatle durulması gereken konulardan biridir. Hele ki erken yaşlarda çocukların tek başlarına okuyacağı kitabı seçmede zorlanabilecekleri unutulmamalıdır. Bu konuda uzmanlara, ailelere ve öğretmenlere iş düşmektedir. Günlük konuşma diline yakın yazılmış, hayatın içinden olayların anlatıldığı, öğrencilerin kusursuz kahraman modeli yerine gerçek hayattan karakterlerle özdeşim kurabileceği kitaplar tercih edilmelidir. Kitap seçiminde temel kurallardan biri okumadığımız bir kitabı öğrencinin okuması için önermemektir. Bununla birlikte kendi okuma zevkimize uygun olan kitapları dayatmak yerine öğrencilere farklı alternatifler yaratılarak seçim şansı tanınmalı ve seçimine saygı duyularak değiştirmeye çalışılmamalıdır. Bu süreci kendisinin deneyimleyerek, beğenisine uygun olup olmadığını anlamasını beklemek daha doğru olacaktır. Kitap seçiminde karşılaşılan sorunlardan biri de Ömer Seyfettin, Sait Faik Abasıyanık, Tevfik Fikret gibi yazarların çocuklarla ilgili yazılarının çocuk edebiyatı ürünüymüş gibi görülerek çocuklara okutulmasıdır (Yılmaz, 2018, s.139). Oysa bu eserler içerisinde geçen bazı olaylar küçük yaşlarda bu kitapları okuyan çocukların olumsuz etkilenmelerine sebep olabilir. Aslında bu durum ülkemizde okuma kültürünün yeterince oturmamış olması ile yakından ilgilidir.

Ülkemiz vatandaşlarının okuma kültürünü ortaya koymayı amaçlayan bir proje kapsamında, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün 2011 yılında yayınladığı Türkiye okuma kültürü haritası araştırması sonuçlarına göre kitaplar en çok okunan basılı materyal (%54) olarak belirlenmiştir. 7-14 yaş arasında ise bu oranın %87,5'e yükseldiği görülmüştür. Bu oran okul çağında okunacak kitapların öğrenciler için teşkil ettiği yer bakımından önemini de ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılanların %45,3 oranında okudukları kitapları rastgele seçip düzensiz okuduğu belirtilmiştir. 7-14 yaş arasında seçici ve düzenli kitap okuyanların oranı %35,4 olarak tespit edilmiştir. Bu oranlara bakarak ilkökul çağındaki her üç öğrenciden ikisi kitap okumada seçici olmayan düzensiz bir okuma kültürüne sahiptir denilebilir. Araştırmada ki en çarpıcı sonuçlardan biri de ülkemizin yıllık ortalama okuduğu kitap sayısının 7,2 olmasıdır. 7-14 yaş arasında ise yılda ortalama 12 kitap okunduğu tespit edilmiştir (<https://kygm.ktb.gov.tr/TR-36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasi-sonuclari-ac-.html>). Yılmaz (2012) okuma alışkanlığı düzeylerini yılda okunan kitap sayısına göre gruplarken, 2 ayda 1 kitap ve daha az okunmasını zayıf düzey; ayda 1 kitap okunmasını orta düzey, ayda 2 kitap ve daha fazla okunmasını güçlü düzey olarak belirtmiştir. Bu gruplamadan yola çıkarak ülkemizin yıllık ortalama 7,2 kitap okuması orta düzey okuma alışkanlığına sahip olduğumuzu göstermektedir. Bu oranları arttırarak

daha güçlü bir okuma kültürü edinilmesinde göz önünde bulundurulması gereken konulardan belki de en önemlisi bireylere erken çocukluk döneminden itibaren nitelikli kitaplarla tanışma ve etkileşime geçme fırsatlarının sağlanmasıdır (İnce Samur, 2014). Tüm bu bilgiler ışığında söyleyebiliriz ki ülkemizde kitap okuma kültürünün geliştirilmesi için daha çok çaba sarf edilmeli ve farklı arayışlar içine girilmelidir.

Gençler üzerinde yapılan bir araştırmada, katılımcıların kitap okumayı sevmemelerinin en önemli sebepleri arasında çocukken sevebilecekleri bir kitapla tanıştırılmadıkları, okuma konusunda çok baskı gördükleri ve okudukları kitaplarla ilgili kimseyle sohbet etmedikleri gibi etkenlerin görüldüğü belirtilmiştir (Arıcı, 2008). Bu tür sorunları ortadan kaldırmanın yollarından biri de sınıfta okutulacak kitapların farklı türlerde ve çeşitlilikte seçilmesi ve öğrenciye istediği kitabı seçebilme özgürlüğünün sağlanması olabilir. Okuma çemberleri bu yönüyle kitabın okunup özetinin çıkarıldığı klasik kitap okuma etkinliklerinden ayrılan, öğrencilere kitap seçme özgürlüğü sunan ve okuduklarını paylaşımlarını sağlayan bir yöntemdir.

2.1.8. Okuma Çemberlerinin Kuramsal Temelleri

Okuma çemberleri yapısı gereği farklı kuramları temel almış bir yöntemdir. Kuramsal olarak şema teorisi, okur tepki teorisi ve araştırmaya dayalı öğrenme bakımından yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Aynı zamanda yöntem kuramsal temel oluşturan sosyokültürel gelişim kuramı ve kubaşık öğrenme, okuma çemberlerinin zenginliğini arttırmaktadır (Hsu, 2004; Tracey ve Morrow, 2006).

Bu başlık altında okuma çemberlerinin temelini dayandığı, yapılandırmacılık (şema teorisi, okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme), sosyokültürel gelişim kuramı ve kubaşık öğrenme yaklaşımının açıklamalarına ve okuma çemberleri ile ilişkilerine yer verilmiştir.

2.1.8.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılığın ortaya çıkışı ve popüler olmasında özellikle Vygotsky ve Piaget'nin teori ve araştırmaları etkili olmuştur. Yapılandırmacı hareketin temel taşı oluşturan bu araştırmalardaki vurgu, bilginin inşa edilmesinde nelerin rol oynadığı üzerine olmuştur (Schunk, 2014). Yapılandırmacılık, "İnsanlar nasıl öğrenir?" sorusundan yola çıkarak bilginin doğasını açıklamakla ilgilenir. Öğrenenin bilgiyi yapılandırması, bireysel ve sosyal olarak da anlamlandırması sürecini ifade eder (Arslan,

2007). Başka bir deyişle öğrenenlerin bilgiyi deneyimlerini ve mevcut bilgilerini kullanarak içselleştirmesidir (Çeliköz, 2017). Bu yaklaşıma göre anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin yeni bilgileri, önceki deneyimlerinden edindiği bilişsel yapılarının üzerine yeniden düzenleyerek (çıkarım yapma, ayrıntıları görme, ilişki kurma, yorumlama) kendisinin oluşturması beklenmektedir (Arslan, 2007).

Araştırmacılar, öğrenme üzerinde en çok bireysel, kalıtsal ve kişilerarası ilişkilerin etkisine dikkat çekmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın farklı bakış açıları arasında yer alan içsel yapılandırmacılık, dışsal yapılandırmacılık ve diyalektik yapılandırmacılık, öğretim için farklı yararlar sağlayan görüşlerdir (Schunk, 2014). Zengin (2010) bu farklı bakış açılarının sınıflamasını bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık olarak ele almıştır.

Jean Piaget'nin (1896-1980) bilişsel yapılandırmacılık anlayışına göre çocuklar tüm bilgiyi yetişkinlerden edinmezler (Zengin, 2010), bu yüzden bilgiyi bilişsel yapılar vasıtasıyla inşa ederek yapılandırmak zorundadırlar. Çocuğun bu yapılandırma sürecindeki aktif katılımı ile de adım adım anlayış inşa edilmektedir (Bayraktaroğlu, 2011). Piaget'nin bireyselliği ön planda tutan bu bakış açısına Lev Vygotsky, (1896-1934) sosyal etkileşimleri görmezden geldiği için eleştirilerde bulunmuştur. Vygotsky bilişsel gelişimin bireyin çevresinden kendisine doğru olduğunu iddia etmektedir. Sosyal yapılandırmacılık olarak adlandırılan bu bakış açısına göre öğrenme, sosyal çevrenin desteğiyle oluşmaktadır (Arslan, 2007). Bu görüşe göre bilgi ile gerçeklik, sosyal ve kültürel işbirlikli aktivitelerle yapılandırılabilir, sosyal bağlam olmadan önce gerçeklik yoktur ve keşfedilemez. Bilgi ile gerçeklik arasındaki ilişkiyi ise radikal yapılandırmacılık sorgulamaktadır (Zengin, 2010). Bu anlayışın savunucularından olan Ernst Von Glasersfeld (1917-2010), bilginin hem sosyokültürel etkileşim ile dil sayesinde hem de biyolojik etkilerle zihinde yapılandırıldığı görüşünü benimsemektedir (Arslan, 2007). Bu görüş ise bireysel ve içsel bir süreç olarak oluşturulan bilgi için tek bir gerçekliğin olmadığını çünkü bireylerin farklı deneyimlere ve algılara sahip olduğunu savunmaktadır (Zengin, 2010). Bilginin yapılandırıldığında hemfikir olan bu bakış açıları, bilginin inşa edilmesinde bireysel öğelerin mi, sosyal etkileşimin mi yoksa her ikisinin birden mi rol oynadığı konusunda farklı yorumlar sunmuşlardır. Ortak nokta olarak ise öğrenmenin nasıl olduğu üzerinde durdukları görülmektedir.

Öğrenmenin doğasıyla ilgilenen felsefi bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi görecelidir. Kimi için anlamlı gelen bir bilgi, başkası için aynı anlamı taşımayabilir (Bayraktaroğlu, 2011). Özellikle okuduğunu anlama çalışmalarında

öğrenciler okudukları metinden farklı anlamlar çıkarabilmektedir. Okunan aynı metne farklı okur tepkileri verilmesinin nedeni öğrencilerin şemalarının, sosyal çevrelerinin ve deneyimlerinin farklılığı olabilmektedir. İş birliğine dayanan etkinlikler vasıtasıyla öğrenciler tüm bu çeşitlilik içinde oluşturdukları farklı anlamlandırmaları birbirleriyle paylaşabilmektedirler. Okuma çemberi yönteminde öğrenciler okudukları metinlerden çıkarımlarda bulunarak, kendi yaşantılarıyla bağlar kurarak, grup tartışmalarında sorular üreterek, metin veya yazarı ile ilgili araştırmalar yaparak, yapılandırmacı bir süreç içinde yeni deneyimler keşfetmektedirler.

Yapılandırmacı kuramın eğitime yansımalarına bakıldığında anlamın, deneyimlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler daha önceki deneyimleri ile bağlantısı olmayan bilgiyi daha çabuk unutacaklardır (Zengin, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği fikirlerin, sınıf ortamlarındaki öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması için bazı modeller oluşturulmuştur. Bunlardan biri olan 5E modelinin temeli, Piaget'nin teorisinden yola çıkılarak şekillenmiştir. Beş bölümden oluşan modelin giriş (*enter/engage*), keşfetme (*explore*), açıklama (*explain*), derinleştirme (*elaborate*) ve değerlendirme (*evalvate*) aşamaları bulunmaktadır (Zengin, 2010). Aşağıda bu aşamaların açıklamalarına ve yapılandırmacı bir anlayışa sahip olan okuma çemberleri ile ortak yönlerine yer verilmiştir. Böylece okuma çemberlerinin yapılandırmacı kurama ne açıdan dayandırıldığı daha net anlaşılacaktır.

Giriş (Enter/Engage) Aşaması: Ön bilgilerin harekete geçirildiği bölümdür. Bu bölümde farklı soruların sorulması ve farklı fikirlerin sunulması ile ilgi ve motivasyonun artırılması amaçlanır (Özmen, 2004). Temelinde yapılandırmacı yaklaşım bulunan okuma çemberlerinde de grup tartışmalarına sorular sorularak başlanır ve öğrencilerin aktif katılımı ile odaklanmaları sağlanarak toplantılara giriş yapılır.

Keşfetme (Explore) Aşaması: Düşüncelerin üretildiği bu bölümde öğrenci faaliyetleri oldukça yoğunlaşmaktadır (Özmen, 2004). Okuma çemberlerinde sorulan soruların ardından tartışmalar başlar bu tartışmalarda fikirler üretilir ve paylaşılır. Öğrenciler birbirlerinin bakış açılarını keşfetmeye başlarlar.

Açıklama (Explain) Aşaması: Öğretmenin en aktif olduğu bu aşama, öğrencilerin bilgisinin yetersiz olduğu, kavramada zorluk çekeceği noktalarda öğretmenin devreye girerek bilgi düzeyinde destek sağladığı bölümdür (Özmen, 2004). Okuma çemberlerinde öğretmen tartışmaların tıkanıp bölümlerde katılımcı olarak grubun bir üyesi gibi hareket ederek açıklamalarda bulunabilmektedir.

Derinleşme (Elaborate) Aşaması: Bu aşamada öğrenciler elde ettikleri bilgiyi yeni karşılaştıkları durumlara uygulamaya çalışırlar. Böylece zihinde var olmayan yeni oluşumlar edinilmiş olur (Özmen, 2004). Öğrenciler okuma çemberlerinde okudukları ile yaşamları arasında bağ kurmaya çalışırlar. Kurulan bu bağ anlamın derinleşmesine katkı sağlar. Ayrıca toplantılar sonunda öğrenciler okudukları kitaba dair kazanımlarını derinleştirerek ortaya yeni bir ürün çıkarırlar.

Değerlendirme (Evaluate) Aşaması: Öğrenciler edinimlerini değerlendirerek süreç tamamlandığında bir sonuca varırlar. Bu aşama öğrencilerin davranış değişikliklerinin olduğu, öğrendiklerini sergilemelerinin beklendiği evredir (Özmen, 2004). Okuma çemberlerinde toplantıların bitimi ile geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanılarak öğrencilerin gelişimleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Tüm bu ortak noktaların, okuma çemberlerinin yapılandırmacılığa dayanan bir uygulama olduğunu ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacılık, bilgi edinmeyi bir sonuç olarak değil, yeni bilgilerin edinilmesine aracılık edecek bir kaynak olarak görmektedir. Kurama göre öğrenci anlam oluşturma sürecinde, çevreyle etkileşim içerisinde kendi bilişsel yapılarını, deneyimlerini, gözlemlerini yapılandırarak kullanmaktadır (Akınoğlu, 2004). Öğrenciye yabancı olan yeni edinilecek bilginin, zihinde var olan şemalarla ilişkilendirilmesiyle eski bilginin yeniden yapılandırılması (Çakıcı, 2011) yani yapılandırmacı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer alan yeni sunulan bilginin daha önce edinilen bilgiyle ilişkilendirilmesi bireyin zihinsel yapısındaki şemaların harekete geçirilmesi ile mümkün olmaktadır.

2.1.8.1.1. Şema Teorisi

Şema teorisinin (Schema Teory) ortaya çıkışı ile ilgili Özenici (2007), teorisinin ilk olarak 1926 yılında Piaget tarafından kullanıldığını Richard C. Anderson tarafından da geliştirilerek anlamının genişletildiğini belirtmektedir. Bazı araştırmalarda ise teorisinin Barlett (1932) tarafından ortaya atıldığı ifade edilmiştir (Çakıcı, 2011; Razi, 2008). Şema kavramı literatürde farklı isimlerle de kullanılmaktadır. En çok kullanılan kavramlardan biri de arka plan bilgisi (art alan bilgisi) kavramıdır. Şema Teorisi'ne göre okuyucular, önceki deneyimlerinden edindikleri arka plan bilgilerini okudukları metne getirirler. Her okuyucu, okudukları ile ilgili farklı bir şemaya sahiptir (Razi, 2008). Teori, öğrenmenin yapısından çok bilginin yapısı ile ilgilenen, geneline bakıldığında ise bir okuma anlama

teorisi olarak değerlendirilmektedir (Özenici, 2007). Zira okuyucular okudukları metni şemalarına göre analiz ederek anlama eğilimindedirler (Yiğiter ve Gürses, 2005). Şema teorisi okuyucuların önceden edinmiş oldukları bilgilerin okuduğunu anlama sürecinde ne denli önemli ve gerekli olduğunu açıklığa kavuşturmaya çalışmış bir teoridir (Çakıcı, 2011).

Grabe ve Stoller (2013), okuduğunu anlama için kullanılması gereken stratejiler içerisinde, okuyucunun, metni arka plan bilgisine bağlamasını önermektedirler. Özellikle yukarıdan aşağıya okuma modelinde (top-downs model) şema teorisinin okunan metinden çıkarımda bulunma aşamasında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedirler. Yukarıdan aşağıya okuma modeli metnin bütüncül bir bakışla genel olarak anlaşılmasına imkân sağlayan fakat metin ile ilgili detayların okuyucu tarafından tam olarak algılanmadığı bir okuma modelidir. Okuyucu, okumaya başlamadan önce amaçlarını ve beklentilerini belirler ve ona göre okumasını biçimlendirir. Başka bir deyişle okuyucu öncelikle metinle ilgili arka plan bilgilerine başvurur (Razı, 2008). Alderson (2000), yukardan aşağıya okuma modelinin temelini şema teorisine dayandırarak; okuyucuların, okuduklarından ne anladıklarının okurun bilgileri tarafından etkilendiğini belirtir.

Şema Teorisi'ne göre bireyin zihninde var olan bilgi, yeni bilgiyi edinmesi ve anlam oluşturmada ön koşuldur. Bu nedenle okuma öncesi öğrencinin kullanacağı stratejiler, yeni bilgileri almayı ve kullanmayı kolaylaştıracaktır. Etkili okuyucular okumaya başlamadan önce, konu hakkında ne bildiğini, konunun önceki bildikleriyle ne derece ilişkili olduğunu düşünmelidir. Şema teorisinden hareketle öğrenci, okuma öncesi stratejileri kullanarak şemalarını harekete geçirir, eski ve yeni bilgiler arasında köprü kurar ve hem eski bilgilerin hatırlanmasını hem de yeni bilgilerin edinilmesini sağlar (Çakıcı, 2011). Okuyucu metin ile ilgili şemalara sahip değilse okuyucunun metnin özündeki anlama ulaşması ve yazarın mesajını algılayabilmesi mümkün olmayacaktır (Razı, 2008).

Eğitimciler, öğrencilerin düşünceleri ile arka plan bilgileri arasında bağlantı kurmalarına destek olmalıdır. Bu ilişkiyi kurmanın yolu işe koşulacak tekniklerden geçer. Sınıfta yaratılacak tartışma ortamları, farklı örnekler, farklı deneyimler, oyunlar, düşünmeyi geliştirici sorular, çizimler ve resimler öğrencilerin şemalarını harekete geçirerek bu bağı güçlendirecektir (Çakıcı, 2011).

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler okudukları kitaplar ile ilgili tartışma ortamında duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşırlar böylece kitaplara dair oluşturdukları farklı şemalar sayesinde birbirlerinin şemalarının gelişimini sağlarlar

(Avcı ve diğerleri, 2013). Okuma çemberlerinde özetleyici rolündeki öğrenciler, kendi şemalarını sınıf ortamına getirerek arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Öğrencilerin kendi cümleleriyle çıkardıkları özetler, birbirlerinin ne kadar farklı noktaları yakalandıklarını, farklı detaylara takıldıklarını akranlarına sunma imkânı sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler, birbirlerinin oluşturduğu benzersiz şemaları görme ve deneyimleme fırsatı yakalayacaktır. Farklı şema ve deneyime sahip öğrenciler doğal olarak okudukları metne karşı farklı tepkiler koyacaklardır.

2.1.8.1.2. Okur-Tepki Teorisi

Rosenblatt (1978), şema uygulamalarını okuma alanı teorisine evirip daha da genişletmiş, her bireyin oluşturduğu şemanın benzersizliğinden yola çıkarak okuma deneyiminin bireye özgü olduğu sonucuna varmış ve bu yaklaşımı Okur-Tepki Teorisi (Reader-Response Theory) olarak ortaya çıkarmıştır (Tracey ve Morrow, 2006). Rosenblatt, bilgi edinmeye yönelik ve estetik okuma olarak iki çeşit okuma türünden bahsetmektedir. Okuma sürecinin başında metnin bilgi edinmek için mi yoksa estetik bir amaç için mi, okunacağını seçilmesi gerektiğini belirtmektedir (Yekeler ve Ulusoy, 2017). Bu durum da okuma öncesi stratejilerinin kullanımına ve öğrencinin metin ile arasında kurulacak bağın önceden bilinçli olarak belirlenmesine işaret eder.

Öğrenci okuduğu metin ile bağ kurmaktadır. Bu bağ kurarken pasif bir okuyucu olmaktan çıkarak, aktif duruma geçmektedir. Okuyucu estetik amaçla okuduğu bir metinde hikâyeye unsurlarını (ana karakter, olay, yer, zaman) açığa çıkarır, kendisini karakterle özdeşleştirir, onun duygu ve düşüncelerini kendi yaşamına çeker (Karagöz, 2018). Başka bir deyişle okunan metnin anlamı yalnızca metne ya da yazarına değil, metin ile okuyan kişi arasındaki kurulan bağın derecesine bağlıdır (Yekeler ve Ulusoy, 2017). Daniels (2002), okuma çemberlerinin öğrencilere özellikle estetik okuma deneyimleri yaşatmak için geliştirildiğini vurgulamaktadır.

Okur tepki teorisi, okuma ve okuduğunu anlamlandırma sürecinin sadece okur odaklı olmadığını, okunan metinler ve metni okuyan diğer okuyucularla kurulacak etkileşimlerle de geliştiğini iddia eder (Uysal ve Seyit, 2020). Okuma çemberlerinde aynı kitabı okuyan her öğrenci okuma sonrası grup tartışmalarında sınıf ortamına, kitaba veya yazarına dair kendi düşüncelerini, yaşam deneyimlerini ve bakış açılarını getirir. Öğrenciler kitabın ana fikrini tartışırken her öğrenci kendi çıkarımını yansıtır. Okur tepki kuramından yola çıkılarak okunan metinden çıkarılacak “tek bir ana fikir vardır ve

doğrusu budur” demek yanlış bir yaklaşım olur. Öğrenciler tartışarak ana fikir hakkında ortak bir yargıya varabilir.

Okuyucular, okuduklarından farklı anlamlar çıkarır. Okuyucu kitabı kendi yaşantısından, deneyimlerinden yola çıkarak anlamlandırarak okur. Okuma çemberlerinde öğrenciler grupça aynı kitabı okurken, kitaptan çıkarımda bulundukları kazanımlarını birbirleriyle paylaşırlar. Öğrenciler aldıkları roller gereği üretmiş oldukları sorular ve gerçek hayatla kitap arasında kurdukları bağlar ile farklı okur tepkilerini arkadaşları ile buluşturmuş olurlar (Altınkaya, 2019; Avcı ve diğerleri, 2010; Kaya Tosun, 2018).

Okur tepki kuramına göre okuma eylemi, metin ile metni okuyacak kişi arasında, belirlenmiş bir bağlam ve zamanda kurulan etkileşim süreci ile ortaya çıkmaktadır. Metinden çıkarılacak anlam okuyucuya hazır olarak sunulmaz, bu anlamı ortaya çıkaran okuyucu ve metin arasındaki etkileşimdir. Okuyucunun metne yönelik oluşturduğu tepkiler ve bu tepkilerin grup içinde tartışılarak paylaşılması zenginleştirilmiş bir okuma ortamı sağlanmasında etkili olmaktadır. Okur tepki etkinliklerine dayanan bu çalışmalar öğrencilerin ilgi duyacakları kitapları seçmede ve hayatı boyunca etkili bir okur olma yolunda önemli katkılar sağlayacaktır (Kaya Tosun, 2018).

2.1.8.1.3. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Teorisi

Araştırmaya dayalı öğrenme teorisinin John Dewey, Postman, Piaget, Vgotsky, Bruner’in eğitim üzerine yaptığı araştırmaları içine alan bir tarihsel gelişimi vardır. Teori ile ilgili alanyazında araştırma sorgulama (inquiry), araştırma temelli öğretim (research-based teaching), rehberli araştırma sorgulama (guided-inquiry) gibi farklı adlandırılmalar görülmektedir (Alkış Küçükaydın, 2017). Dewey, öğrencilerin yeni karşılaştıkları durumlarda daha etkili problem çözücüler haline gelebilmesi için ortaya konan sorunu grup halinde çözmelerinin öğrencilere yardımcı olacağını düşünmüştür. Eğitimde rekabeti eleştiren, bunun yerine sınıflarda işbirliği ve demokratik bir tutumu teşvik eden araştırmaya dayalı öğrenme teorisi demokratik bir topluma başarılı bir şekilde katılabilen ve katkıda bulunabilen vatandaşlar yaratmak için tasarlanmış bir teoridir (Tracey ve Morrow, 2006). Araştırmaya dayalı öğrenme yapılandırmacı öğrenmenin bir modelidir. Bu modelde öncelikle problemin ortaya çıkarılmasına ve ardından da düşünme süreçlerine geçilmektedir. Düşünme süreçlerinde öğrencilerin hipotez kurması, veri

toplamaşı, hipotezleri test etmesi, yorumlaması ve sonuçları tartışması beklenmektedir (Akınoğlu, 2004).

Öğretmen, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bir araya gelecekleri uygun sınıf ortamını yaratan kişidir. Başka bir deyişle öğretmen aktif olarak bilgiyi aktaran kaynak değil, bilgiye ulaşmada araç olan kişi rolündedir. Araştırmaya dayalı öğrenmede öğrenci aktif olarak öğrenmenin odağındadır. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme becerilerini geliştirmesi ve öğrenmeye hayatı boyunca hazır hale gelmesi teörinin temel bileşenlerindendir (Alkış Küçükaydın, 2017). Teörinin önemli bileşenlerinden biri de motivasyondur. Öğrencilerin işbirlikli ortamlarda sohbet ederek birbirlerinden öğrenmeleri motivasyonu artırır. Öğretmen motive edici ortamın yaratılmasına yardımcı olarak öğrencilerin aktif şekilde kendi öğrenmelerini yaratmalarına rehber olmalıdır (Tracey ve Morrow, 2006).

Tracey ve Marrow (2006), sınıflarında aktif öğrenme araçlarının kullanımında ve öğrencilerinin okuma çalışmalarını işbirliği içerisinde yapmalarında, birer eğitimci olarak kullandıkları en etkili yöntemin okuma çemberi yöntemi olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciler bu yöntemde okumak ve sorumluluklarını yerine getirmek için motive olmuşlardır. Yöntem, gruptaki en zayıf okuyucuların bile başarılı olduğu, kitaplardaki kendi belirledikleri kelimeleri araştırarak sorular sordukları bir uygulamadır. Öğrenciler kendileri için anlamlı gelen bölümleri belirleyerek kendi bilgilerini inşa etmekte; metinlerden çıkarımlarda bulunurken aktif rol oynamaktadırlar. Tracey ve Morrow (2006), okuma çemberlerinde öğrencilerin grup değerlendirmesi yapmalarının, grupların bir sonraki toplantıda daha başarılı olmak için neler yapmaları gerektiğini tartışmalarının araştırmaya dayalı öğrenmenin bir parçası olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya dayalı öğrenme teorisinde öğrenciler küçük gruplar oluşturarak belirlenmiş bir problemi çözmek için çalışırlar. Okuma çemberi yönteminde de öğrencilerin kitap seçimi tercihlerine göre oluşturulan küçük gruplar söz konusudur. Gruptaki öğrenciler çeşitli rolleri paylaşarak okuyacakları bölümün rol görevini toplantıya katılmadan önce yerine getirmek ve toplantı sırasında sunum yapmak durumundadır. Öğrencinin aldığı rolün sorumluluklarını yerine getirebilmesi için hazırlık sürecinde kitabın belirlenen sayfa aralıklarını okurken araştırma da yapmalıdır. Tüm bu süreçlerde öğrenciler hem bireysel hem de grup çalışmalarına aktif olarak katılmalıdır (Altınkaya, 2019).

Yapılandırmacı yaklaşımın bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık gibi farklı bakış açıları olduğuna değinmiştik. Sosyal yapılandırmacılığı benimseyen Vygotsky'nin

sosyokültürel gelişim kuramı okuma çemberlerinin dayandığı kuramlardan bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.8.2. Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Okuma çemberlerinin, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine imkân vermesi; kendi yaşam deneyimlerinden edindikleri bilgileri tartışma ortamlarına taşımalarını sağlaması yönünden sosyokültürel teori üzerine inşa edildiği görülmektedir (Tracey ve Morrow, 2006).

Sosyokültürel bir perspektiften çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde çalışan Lev S. Vygotsky (1896-1934), çocukların gelişiminde Piaget'nin aksine toplumsal etkileşimlerin önemli olduğunu savunmuştur. Sosyal etkileşim, dil ve kültürün öğrenme üzerindeki etkisi ile birey ve toplum arasındaki ilişkilere odaklanan Vygotsky, bu teorisinde çocukların hem öğrenmelerinde hem de gelişimlerinde sosyal çevrelerinin kolaylaştırıcı ve yol gösterici bir rolü olduğuna inanır. Çocuklar, kendi başına sorunlarını çözebildiği gibi bir yetişkinin veya bir akranının yardımı ile de bazı görevleri başarı ile yerine getirebilmektedirler. Vygotsky, bu durumu "Yakın Gelişim Bölgesi" (Zone of Proximal Development) kavramını kullanarak açıklamıştır. Çocuklar Proximal zone davranışları, yakın çevresindeki bir yetişkin veya yaşının desteği ile hızlı bir gelişim göstererek başarabilmektedir. Vygotsky' nin geliştirdiği kuramın dikkat çekici noktalarından biri, bilginin ikiden fazla kişi arasında sosyal bir etkileşimle oluşturulduğudur. Akran eğiticiğini inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular da çocukların başarılı olmasında kendilerinden daha becerikli akranlarıyla bir arada etkileşim içinde çalışmalarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Karaman, 2020; Öncü, 2018; Zengin, 2010).

Sosyokültürel gelişim kuramı, bilginin öğrenilmesi gerçekleşene kadar öğrencilere destek olunması; öğrencinin konu ile ilgili yeterliği artınca da dış çevreden gelen desteğin azaltılmasını savunur. Kuram, öğrencinin var olan zihinsel becerilerini kullanmasına olanak sağlanmasının yanında daha üst düzey beceriler gerektiren durumlar ile karşılaştığında kendinden daha deneyimli bir akran veya bir öğretmenden destek alınmasını ön görür (Sever, 2017). Okuma çemberlerinde öğrenciler kendi istedikleri kitabı seçme, toplantı zamanlarını, toplantı sayısını, okunacak sayfa sayısını belirleme aşamalarında özgürdürler ve bu nedenle karar verici konumundadırlar. Bununla birlikte

hem akademik hem de kişisel olarak birbirlerini çeşitli perspektiflerden tanır, kişisel görüşlerini, deneyimlerini grup tartışmaları ile sınıfa taşırlar (Hsu, 2004).

Sosyokültürel gelişim kuramına göre öğrenmenin meydana gelmesinde bireye yaşantılar sağlayacak olan sosyal bir çevre ve bu çevrede deneyimli akran ve öğretmenlerin varlığı bireyin gelişiminde önemli bir yer tutar. Okuma çemberlerinde öğrenciler hem akranlarıyla hem de rehber durumundaki öğretmenleriyle sosyal bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Öğrenciler okuduğu kitaba dair izlenimlerini, duygularını, düşüncelerini çeşitli roller yardımıyla arkadaşları ile paylaşmakta ve grupça projeler hazırlamaktadır. Böylelikle sınıfta işbirliği içerisinde sosyokültürel bir ortam oluşmakta ve öğrenciler birbirlerinin öğrenimine katkı sunarken sosyal etkileşim içinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. (Alwood, 2000; Altinkaya, 2019; Özbay ve Kaldırım, 2015).

2.1.8.3. Kubaşık Öğrenme

Kubaşık öğrenme, İngilizcede “Cooperative Learning” olarak geçmektedir. Türkçe literatüre Açıkgöz (1992), “İşbirlikli öğrenme”; Gömleksiz (1993) ise “Kubaşık Öğrenme” olarak aktarmışlardır. Gömleksiz’e (1993) göre kubaşık öğrenme, öğrencilerin küçük karma gruplar oluşturduğu, ortak bir amaç için akranlarının öğrenmelerine destek oldukları ve bu küçük kümelerin elde ettikleri başarıların ödüllendirildiği bir yaklaşımdır.

Kubaşık öğrenme doğrudan sosyal öğrenme ile ilgilidir, çünkü öğrenciler öğrenmek için ekip halinde sosyal bir ortamda iletişim kurar. Gerçekleştirilen öğrenmeden sadece öğretmen değil grup üyeleri de sorumludur (Alwood, 2000). Kubaşık öğrenme, sınıflarda sıkça kullanılan geleneksel öğretim yöntemlerine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Sınıflarda geleneksel öğretim yöntemlerine başvurulduğunda yarışma, rekabet, bireysel öğrenmeler ön plana çıkarken; kubaşık öğrenmede destek olma, uzlaş, paylaşım ön plana çıkmaktadır (Tok, 2019, s.194). Bireysel öğrenmenin ve yarışmacı öğrenmenin uygulandığı ortamlarda yapılan çalışmalar işbirliğinden uzak bir biçimde yürütülür. Bu tür eğitim ortamlarında ortak bir amaç etrafında birleşme ve öğrenciler arasında olumlu bağımlılık sağlanamamakta, başarı ve başarısızlık kişiselleştirilmektedir. Kubaşık öğrenme, bahsettiğimiz bu dezavantajlı durumları avantajlı bir hale dönüştürmektedir. Kubaşık öğrenmenin olduğu bir sınıf ortamında öğrenciler ortak bir amaç doğrultusunda, aralarında olumlu bir bağımlılık geliştirerek ve birbirlerine destek olarak etkileşim içinde çalışırlar (İflazoğlu, 2003).

Kubaşık öğrenme kendine özgü prensipleri olan ve bu yönüyle geleneksel grup çalışmalarından ayrılan bir öğrenme yaklaşımıdır. Kubaşık öğrenmeyi geleneksel grup çalışmalarından aşağıda verilen başlıklar altında ayırt edebiliriz:

Olumlu bağımlılık: Kubaşık öğrenmede grupça başarı söz konusudur. Öğrenciler bireysel olarak amaçlarına grup arkadaşlarının başarılı olması ile varabileceğini bilmektedir. Bu nedenle öğrenciler sadece kendi başarıları için değil, grup arkadaşlarının başarıları için de çaba gösterirler. Geleneksel grup çalışmalarında ise olumlu bağımlılık beklenmez (İflazoğlu, 2003; Özer, 2005).

Grup yapısı: Kubaşık öğrenmede gruplar 2-6 arası öğrenciden oluşan karma bir yapıdadır. Cinsiyet, akademik başarı, yetenek, kişilik özellikleri vb. bakımından farklı öğrenciler bir araya gelir. Geleneksel öğrenme grupları homojen bir yapıya sahip olabilmektedir (Özer, 2005).

Sorumluluk: Kubaşık öğrenme gruplarında öğrenciler her bir görevin belirli bir kısmından sorumlu olduğu gibi aynı zamanda birbirlerinin öğrenmesinden de sorumludur. Dolayısıyla esas olan grup sorumluluğudur. Geleneksel öğrenme gruplarında sorumluluk bireylere aittir (İflazoğlu, 2003; Özer, 2005).

Liderlik: Kubaşık öğrenme gruplarında liderlik grup üyeleri arasında paylaşılır. Geleneksel öğrenme gruplarında ise grup üyelerini yönlendiren bir lider vardır (Özer, 2005).

Öğretmen Rolü: Kubaşık öğrenmede öğretmen rehber, gözlemci ve katılımcı rolündedir. Akademik yöneticilik ve sosyal etkileşimi sağlamada sorumluluk sahibidir. Geleneksel grup çalışmalarında ise öğretmenin rolü daha sınırlıdır (İflazoğlu, 2003; Özer, 2005).

Sosyal beceriler: Kubaşık öğrenme gruplarında dürüstlük, gruplar arası rekabet konusunda duyarlılık, motivasyon, iletişim, paylaşma gibi sosyal becerileri geliştirici bir ortam vardır. Geleneksel grup çalışmalarında ise bu sosyal ortamın oluşturulması daha kısıtlıdır (İflazoğlu, 2003; Özer, 2005).

Kubaşık öğrenmenin en önemli avantajlarından biri başarılı öğrencilerin olduğu kadar düşük yetenekli öğrencilerin de başarı düzeylerini yükseltmesine olanak sağlamasıdır (İflazoğlu, 2003). Bu durum, temeli kubaşık öğrenmeye dayanan okuma çemberlerinde de görülmektedir. Yapılan araştırmalar okuma çemberi yöntemi öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin aldıkları puanların artış miktarının okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Avcı ve diğerleri, 2013; Balantekin, 2016).

Okuma çemberleri kubaşık öğrenme ile bireysel okuma uygulamasının bir arada kullanıldığı bir yöntemdir. Öğrenciler tarafından başlatılan sorgulamalar, özgür seçimler, öz yönetim ve olumlu bağımlılığa dayanan gerçek bir işbirliği okuma çemberlerinde görülmektedir (Hsu, 2004). Okuma çemberlerinde öğrenciler okumalarını bireysel yapmalarına karşın okurken edindikleri duygu ve düşünceleri arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu paylaşımlarda bulunurken 2-6 kişilik küçük gruplarla küme düzeninde oturarak yoğun bir etkileşim içinde okudukları ortak kitabı tartışır ve sürecin sonunda işbirliğine dayalı olarak ortaya grupça bir ürün koyarlar (Avcı ve diğerleri, 2010).

Kubaşık öğrenmede olduğu gibi akademik ve sosyal bir etkileşim ortamı (İflazoğlu, 2003), okuma çemberlerinde de sağlanmaktadır. Okutulacak kitap havuzunun oluşturulması, grup tartışmalarına rehberlik etme, öğrencilerin uygulamaya alışana kadar yararlanacağı çalışma yapraklarını düzenleme, öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen grup içi çalışmaları, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini, kitapların ilgili bölümlerinin okunup okunmadığını, grup içindeki fikirlerin özgürce ifade edilebilip edilmediğini kontrol ederek sosyal bir etkileşim ortamı sağlamaktadır. Kubaşık öğrenmede öğretmenin bu kontrol etme görevi, ilerleyen zamanlarda öğrenciler uygulamaya alıştıkça, kendi yetenekleri doğrultusunda çalışmalarını sağlayacak rehberlik etme görevine (İflazoğlu, 2003) doğru evrilmelidir. Benzer şekilde Daniels (2002), okuma çemberlerinde özellikle küçük yaştaki öğrenciler uygulamaya alışana kadar öğretmen tarafından hazırlanan rollere ilişkin çalışma yapraklarının dağıtılmasını önermektedir. Ancak ilerleyen toplantılarda öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda, yaratıcılıklarını kullanabilmesi için öğretmenin hazırladığı çalışma yapraklarının artık dağıtılmamasını tavsiye etmektedir. Tüm bu uygulama örnekleri kubaşık öğrenme ile okuma çemberlerinin ilişkisini ortaya koymaktadır.

2.1.9. Okuma Çemberleri Nedir?

Okuma çemberleri 1982 yılında Karen Smith tarafından uygulanmıştır. Okuma çemberleri ismini ilk olarak kullananlar ise 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman olmuştur. Yöntem, kitap kulübü uygulamalarının eğitim ortamına aktararak sınıflara uyarlanmasının bir sonucudur. Okuma çemberi yöntemi sadece kitap okuma üzerine kurulu bir uygulama değildir. Makale, şiir, okuma metinleri de uygulamada kullanılabilir (Daniels, 2002).

Okuma çemberleri aynı kitabı okumayı seçen öğrencilerin oluşturdukları küçük ve geçici tartışma gruplarıdır. Grup üyeleri seçtikleri kitabı bireysel olarak okur, gruptaki rollerine uygun dağıtılan çalışma kağıtlarında aldığı notları toplantılara getirerek bir tartışma ortamı yaratırlar (Daniels, 1994). Okuma çemberleri "İşbirliğine dayalı öğrenmeyi" ve "bağımsız öğrenmeyi" birleştiren bir yöntemdir (Hsu, 2004).

Okuma çemberleri sınıflarda okumayı teşvik etmek için kullanılabilecek büyük bir potansiyele sahiptir. Okuma çemberlerinde öğrencilerin birçok şekilde aktif katılımını sağlayan, işbirliğine yönlendiren hem bireysel okuma hem de grup tartışmaları ile paylaşımı barındıran bir yaklaşım söz konusudur (Bernadowski ve Morgano, 2011).

2.1.9.1. Okuma Çemberlerinin Uygulama Stratejileri

Okuma çemberlerinin sınıf ortamına uygulanmasında tek bir doğru yoktur. Uygulama şekli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ile öğretmenin öğretim tarzına uygun esnek bir yapıda olmalıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Literatür incelendiğinde öğretim yöntem seçimini etkileyen faktörler okuma çemberi yöntemi ile de ilişkilendirilebilir. Öğrenci sayısı, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, uygulayıcıların yönetime yatkınlıkları, kazandırılmak istenen kazanımlar, maliyet, fiziksel şartlar ve zaman gibi yöntem seçimini etkileyen faktörler (Yeşilyurt, 2019) okuma çemberlerinin uygulama stratejilerini de etkileyebilmektedir. Jacobs (2015), okuma çemberlerini sınıf ortamına uygulamada birkaç farklı yaklaşım olduğunu belirtir. Özellikle sınıfın rutinleri, öğrencilerin olgunluk düzeyi ve organizasyon stillerinin dikkate alınması gerektiğini belirtir. Uygulayıcının gerektiğinde sınıfına en uygun yaklaşımı tasarlamak için değişiklikler yapmasını önermektedir. Yöntemin sınıf içinde uygulanmasında yararlı olabilecek bazı yönergeler aşağıda belirtilmiştir.

1. Okuma çemberleri üçüncü sınıf ve üzeri sınıflarda başarı ile uygulanır. İkinci sınıf öğrencilerinin bağımsızlık dereceleri henüz yeterli seviyede olmadığı için önerilmemektedir (Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006).
2. Öğrenci grupları heterojen ve homojen olabilmektedir. İki seçimin de kendi içinde avantajları ve dezavantajları olabilmektedir. Uygulayıcı kendisi ve sınıfı için en iyi seçimi deneyimleyerek bulmalıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Öğrenciler okuma seviyelerine göre gruplandırılabilceği gibi kitap seçimlerine göre de grup oluşturabilirler (Jacobs, 2015).

3. Okuma çemberlerinde sadece kitap değil makale, okuma metinleri, şiirler de okutulabilir (Daniels, 2002). Bütün gruplar aynı metni veya kitabı okuyabileceği gibi her grup farklı kitapları da okuyabilir (Tracey ve Morrow, 2006).
4. Okuma çemberlerinin ne sıklıkla uygulanacağı da çeşitlilik gösterebilir. Toplantılar her gün düzenlenebileceği gibi haftada bir veya iki kez düzenlenebilir (Tracey ve Morrow, 2006). Önemli olan nokta öğrenciler toplantıların ne zaman olacağını önceden bilmelidir (Jacobs, 2015).
5. Uygulamanın değerlendirmesinde öğrencilerin hazırladıkları rol yapıları ve öğretmenin gözlemleri kullanılabilir. Alternatif değerlendirme araçlarının (akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme formları) yanında geleneksel değerlendirme (yazılı sınavlar, testler vb.) araçları tamamlayıcı ölçme araçları olarak kullanılabilir (Tracey ve Morrow, 2006).
6. Grup tartışmaları sözlü veya yazılı şekilde yürütülebilir. Genellikle çoğu grup üyeleri konuşmayı tercih eder, ama notlar yazılıp tüm grup üyelerine dolaştırılarak da iletişim ve katılım sağlanabilir (Jacobs, 2015).
7. Öğrenciler bağımsız okumalarını evde yapabileceği gibi eğer yeterli zaman ve mekân mevcutsa okulda da yapabilirler. Özellikle yavaş okuyan öğrenciler süre sorunu yaşayabileceği için bağımsız okumasını evde gerçekleştirmesi okunacak bölümü bitirmelerine ve görevlerine rahatça hazırlanmalarına fırsat sağlayacaktır (Daniels, 2002).

2.1.9.2. Niçin Okuma Çemberlerini Kullanmalıyım?

Okuma çemberleri ilkökul üçüncü sınıf ve üzerindeki tüm sınıflarda, okuma, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı becerisi edindirmede etkili bir yöntemdir (Avcı ve diğerleri, 2010). İlkokul üçüncü sınıftan itibaren öğretmenler öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma hızlarını arttırmak amacıyla okuma etkinlikleri yaptırır da elde edilen veriler bu etkinliklerin okuma alışkanlığını tetikleyecek, eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkide olmadığını göstermektedir. Okuma çemberleri bireysel öğrenme ortamlarını sosyal öğrenme ortamlarına çeviren, öğrencilerin eleştirel düşünme, bir araya gelerek sohbet etme, akranlarından öğrenme gibi imkanları sunan bir okuma modelidir (Karatay, 2015).

Öğretmenlerin okuma çemberlerini kendi sınıflarında uygulamaya başlamaları ile yöntemin değeri daha fazla keşfedilmeye başlanmıştır (Alwood, 2000). Hill, Johnson ve Noe'a (1995) göre (akt. Alwood, 2000) okuma çemberlerinin keşfedilen bazı özellikleri; okumaya karşı olumlu tutumlar edindirmek, öğrenci merkezli bir okur-yazarlık modeli yansıtmak, kapsamlı ve yoğun okumayı teşvik ederek öğrencileri eleştirmeye yöneltmek, sorgulamaya iten doğal ortam tartışma ortamları yaratmak, öğrenciler arası etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmek, seçim şansı tanımak ve sorumluluk almaya teşvik etmek ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktır.

Okumada motivasyonunun en önemli unsurlardan biri olduğunu savunan Grambrell (1996) ve Burns'e (1998) göre (akt. Hsu, 2004) öğrencilerin kitaplarını özgürce seçmeleri öğrencilere okuma amacı vererek daha motive olmalarını ve adanmışlıklarının artmasını sağlar. Okuma çemberleri öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu arttırmaktadır (Jacobs, 2015).

Okuma çemberleri öğrencilere akranlarıyla iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etme, topluluk önünde konuşma, grup içinde sorumluluk alma gibi birçok sosyal yönden katkı sağlamaktadır. Yöntem, temel amaçlarından olan okumayı sevdirmeye, okuduğunu anlama becerisini geliştirme gibi kazanımlarının yanında pek çok bilişsel özelliğin gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Okuma çemberleri yalnızca Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı türü derslerde değil tüm derslerde uygulanabilecek bir yöntemdir. Öğrencilerin grup tartışmalarına katılmaları, bu tartışmalarda konuşma ve dinleme gibi etkinliklere sıklıkla başvurmaları, sürece aktif katılımlarını sağlamaktadır. Ayrıca süreç sonunda başarısının farkına varan öğrencilerin özgüvenlerinin yükselmesi de yöntemin önemli avantajlarından biridir (Alwood, 2000; Culli, 2002; Olsen, 2007; Pitton, 2005).

2.1.9.3. Okuma Çemberi Yönteminin Uygulama İlkeleri

Okuma çemberleri çok katı kuralları olan bir uygulama değildir. Aksine uygulayacak olanlara kendi tercihlerine ve ortamlara uyacak özgürlüğü veren esnek bir yapıya sahiptir. Bu esneklik yapılandırılmamış bir süreç anlamına gelmemektedir. Daniels'e (2002) göre bu esnek yapıya rağmen okuma çemberlerinde uyulması gereken on bir temel ilke söz konusudur.

1. Çocuklar okuma materyallerini kendileri seçer.

Öğrenciler okuyacakları kitapları kendileri seçmelidir. Öğrencilerin ilgi, istek ve düzeyine uygun olan kitapları seçmesi, tercihte bulunma ve karar verme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır. Ayrıca öğrencilerin okumaya karşı istek duymalarını sağlayacaktır.

2. Kitap seçimlerine göre geçici gruplar oluşturulur.

Öğrencilerin tercih ettikleri kitaplar oluşturulacak grupları belirlemektedir. Aynı kitabı seçen öğrenciler 2-6 kişi arası (ideali 4-5 kişi) küçük gruplar oluşturur.

3. Gruplar farklı kitaplar okur.

Okuma çemberlerinde her grup farklı bir kitabı okumaktadır. Bu nedenle kitap seçeneklerinin süreç içinde okunacak kitap sayısından fazla sunulması öğrencilerin farklı türde kitaplarla tanışmasına da olanak sağlayacaktır.

4. Toplantılar belirli ve düzenli bir program çerçevesinde yapılır.

Grup toplantıları belirli aralıklarla bir plan çerçevesinde düzenlenmelidir. Öğrencilerin okuma seviyelerine göre toplanma sıklığı ayarlanmalıdır. Okullar da yapılacak uygulamalarda öğrencilerin diğer dersleri de göz önünde bulundurulunca haftada bir veya iki toplantı ayarlanması idealdir. Toplantı süreleri 3.-5. sınıflarda ortalama 20 dakika, 6-8. sınıflarda 30 dk., daha üst sınıflarda daha uzun süreler sürdürülebilir.

5. Öğrenciler okumalarına yönelik notlar alırlar.

Öğrenciler okumalarını bireysel olarak yaparken grup tartışmalarında onlara destek olacak küçük notlar alırlar. Dağıtılacak olan rollere ilişkin görev kağıtları okunan bölüm sonrası doldurulmalıdır. Bu notlar ve çalışma kağıtları kitap bitiminde hazırlanacak olan grup projelerine de ön hazırlık imkanı verecektir.

6. Tartışma konularını grup üyeleri belirler.

Kitabın okunan bölümü ile ilgili yapılacak tartışmalar grup üyeleri tarafından belirlenir. Belirlenen tartışma başlıkları altında öğrenciler fikirlerini aktarırlar.

7. Toplantılarda doğal bir sohbet ortamı yaratılır.

Grup toplantılarında açık uçlu soruların sorulduğu doğal bir tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğrencilerin kitapla ilgili kendi deneyimlerinden edindiği kazanımları tartışarak paylaşmaları amaçlanır. Tek bir doğrusu olmayan açık uçlu sorular öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve eleştirel düşüncelerini geliştirecektir.

8. Öğretmen kolaylaştırıcı bir rolde olmalıdır.

Okuma çemberlerinde öğretmen rehber konumundadır. Öğretmen sürecin başında yöntemin öğretiminde, okunacak kitap havuzunun oluşturulmasında, öğrenci gruplarının oluşturulmasında, gözlem ve değerlendirmede, yardıma ihtiyaç duyan gruplara yol göstermede rol oynar.

9. Öğretmen gözlemi ve öğrenci öz değerlendirmesi kullanılır.

Okuma çemberlerinde öğrencilerin bilgilerini ölçmek amaçlanmamaktadır. Sonuç odaklı bir yöntem değildir. Bu sebeple alternatif ölçme araçlarının kullanımına daha uygundur. Değerlendirme olarak öğretmen gözlemleri, öğrencilerin öz değerlendirmeleri, proje ve akran değerlendirmeleri gibi ölçme araçları kullanılır.

10. Eğlencenin ve oyunun olduğu bir ortam hedeflenir.

Eğlence, yöntemin en önemli parçalarından biridir. Öğretmenler özellikle eğlenmeyi ön plana çıkaracak ortamların oluşmasına destek olmalıdır. Özellikle kitap bitiminde yapılacak proje görevleri grupça eğlenerek, işbirliği içinde çalışmalarına imkan verecektir.

11. Yeni kitap seçimleri ile yeni gruplar oluşturulur.

Gruplar okunan kitabı bitirdiğinde yeni kitaplar için yeni seçimler yapılır. Yeni kitaplarla birlikte o kitabı seçen grup bireyleri de değişir. Bu durum öğrenciler arasında kaynaşma, yeni fikirlerle karşı karşıya kalma açısından önemlidir. Yeni kitapların seçimi ile döngü tekrar başlar.

Karatay (2015), okuma çemberlerinin nitelikli ve eleştirel bir ortamda sürdürülebilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalara şöyle değinmiştir:

- Okuma çemberlerinde öğrenciler kitabın belirlenen bölümlerini bağımsız okurlar. Belirlenen bölümün toplantı gününe kadar gruptaki her öğrenci tarafından okunmuş olması amaca hizmet edecek bir tartışma ortamının yaratılması için gereklidir.
- Okuma çemberlerinde bir tartışma ortamı yaratılmaktadır. Öğrencilerin farklı düşünceler ve eleştirilere karşı açık olmaları gerekir.
- Yöntem doğası gereği grup içinde sosyal bir ortam oluşturmaktadır. Kitabın ilgili bölümünün eleştirilmesi sonrası öğrencilerin kendi arasında sohbetler etmesi için imkanlar oluşturulabilir.

- Yöntemin uygulanması sırasında bazı öğrenciler arkadaşlarından daha baskın olmaya çalışabilir. Grup içinden bir kişi veya dışardan müdahale ile bu durum kontrol altında tutulabilir.

2.1.9.4. Okuma Çemberlerinin Uygulamada Kullanılması

Okuma çemberi yöntemine öğretmen tarafından okunacak kitapların belirlenmesi ile başlanır.

2.1.9.4.1. Kitapların Belirlenmesi

Öğretmen öğrencilerin düzeylerine uygun, farklı türlerde, ilgilerini çekebilecek bir kitap havuzu oluşturur. Belirlenen kitaplar imkanlar ölçüsünde öğrencilere aldırılabilceği gibi çeşitli yollarla (yardım, kampanya, bağış vb.) temin edilerek dönüşümlü olarak da okutulabilir. Kitap edinme konusunda yerel yönetimler, üniversiteler ve derneklerden yardım talep edilebilir.

Kitap seçerken içinde olay örgüsünün olmadığı direk bilgi verici kitaplar çok fazla tercih edilmemelidir. Öğrencilerin alacağı roller göz önünde bulundurulunca (karakter ustası, bölüm uzmanı, sorgulayıcı, bağ kurucu, ressam vb.) kitaplar öğrencilerin karakterleri, olay, yer, zaman örgüsünü kurabileceği, hakkında yorum yapabileceği ilgi çekici ve heyecan uyandırıcı olmalıdır. Kitapların kalitesi, kapak tasarımları, sayfa sayıları, zorluk seviyesi dikkat edilmesi gereken durumlardır. Sayfa sayıları ve zorluk dereceleri farklı olan kitapları havuzda toplamak okuma güçlüğü çeken veya çok iyi bir okuma hızına sahip öğrencilere seçim yaparken yardımcı olacaktır. Seviyenin üstünde zor okunacak kitaplar seçmenin öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini yitirmelerine sebep olabileceği unutulmamalıdır (Avcı ve diğerleri, 2010; Avcı ve diğerleri, 2013; Daniels, 2002; Day, 2003).

2.1.9.4.2.Yöntemin Öğrencilere Tanıtılması

Okuma çemberlerini ilk defa uygulayan bir öğretmen sürece başlamadan önce yöntemi tanıtmak için bir sunum hazırlamalıdır. Sunumun ardından bir sayfalık bir hikâye metni üzerinden küçük bir örnek uygulama yapılması sürecin anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olacaktır. Öğrenciler öncelikle hikâyeyi bireysel olarak okurlar. Hikâyeyi okurken karakterler ve olay örgüsü ile ilgili dikkatlerini çeken noktaları not alırlar. Anlamını bilmedikleri kelime ve kelime gruplarını belirler, sorgulayıcı olarak açık uçlu

sorular hazırlarlar. Ardından küçük birkaç kişilik gruplar oluşturarak hikâyeyi tartışmaya başlarlar. Tartışmaya nasıl başlanabileceği ve devam ettirilebileceği ile ilgili öğrenciler aydınlatılır (Avcı ve diğerleri, 2010; Daniels, 2002).

2.1.9.4.3. Kitapların Öğrencilere Tanıtılması

Öğretmen oluşturmuş olduğu kitap havuzundaki kitapları öğrencilere tanıtır. Öğrenciler seçim yaparken kitabın kapağına, başlığına, tanıtım yazısına, sayfa sayısına, yazarına dikkat ederler. Bu bilgiler öğretmen tarafından mutlaka verilmelidir. Bu noktadan sonra öğrencilerden okumak istedikleri ilk üç kitabı tercih etmeleri istenir. Böylelikle öğrenciler okumak istedikleri ilk kitap diğer öğrenciler tarafından seçilip grup tamamlanmış olsa dahi ikinci hatta üçüncü kitap tercihlerinin yer alacağı gruba katılabileceklerdir (Day, 2003).

2.1.9.4.4. Öğrenci Gruplarının Oluşturulması

Öğrenci gruplarındaki kişi sayısı bakımında en ideali 4-5 kişiden oluşmasıdır. 2-3 öğrencilik gruplarda rol sayısının az olması veya öğrenci devamsızlığı gibi durumlarda grup tartışmaları istenen seviyede olamayacaktır, bu da yöntemin işbirliği ile öğrenme ve eğlenme amacına tezat olacaktır. Yine aynı şekilde 6 ve üzeri öğrenci sayısının oluşturduğu gruplarda söz alma, gürültü ve düzenin sağlanması konusunda sıkıntılar yaşanabilecektir. Burada en önemli nokta gruplar öğrencilerin seçtiği kitaplara göre oluşacağı için iki öğrenci bir kitabı seçebilir. Bu durumda öğretmen dengeyi sağlamak amaçlı ikna yolları ile öğrencileri 4-5 kişilik gruplar oluşturmaya teşvik etmelidir. Ama asla okumak istemedikleri bir kitabı okumaları istenmemelidir. Kitap tanıtım kısmında bahsettiğimiz ilk üç kitabın önceden tercih edilmesi böyle bir durumun yaşanmasının da önüne geçecektir (Avcı ve diğerleri, 2010; Daniels, 2002; Day, 2003; Doğan ve diğerleri, 2018).

2.1.9.4.5. Öğrenci Rollerinin Paylaşılması

Kitapların seçilmesiyle oluşturulan gruplar kendi içlerinde rol paylaşımı yaparlar. Rol alan her öğrencinin yerine getirmesi gereken sorumluluklar vardır. Öğrencilerin kitabı okurken derinlemesine sorgulamaları, açık uçlu sorular hazırlamaları, çizim yapmaları gibi ürünler ortaya koymaları beklenir, bu da alınan roller ile sağlanır. Her rol öğrencilerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarabilecek imkanlar sunmaktadır. Bu nedenle

her toplantıda alınan rollerin değiştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler farklı bakış açıları geliştirmekte hatta farkında olmadıkları yeteneklerini keşfedebilmektedir. Hangi rolün ne yapacağına dair kılavuz niteliğindeki çalışma kağıtlarının dağıtılması öğrencilerin yöntemi kavramasına yardımcı olacaktır. Öğrenci sayısının yetersiz olduğu durumlarda bir öğrenciye iki rol verilebilir. Grup üyelerine rollere göre yerine getirmesi gereken yönergeleri açıklayan çalışma kağıtları dağıtılır. Üyeler sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlüdür. Rol kağıtlarının ilk üç hafta öğrencilerin yönetime alışma safhasında yardımcı olmak maksatlı kullanılması, üç haftadan sonra bu kağıtların kullanılmadan öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerinin beklenmesi önerilmektedir (Avcı ve diğerleri, 2010; Daniels, 2002; Doğan ve diğerleri, 2018).

Daniels'e (2002) göre öğrencilerin alacağı roller temel roller ve isteğe bağlı roller olarak ikiye ayrılmaktadır. Temel roller her grupta mutlaka bulunması gereken sorgulayıcı, bağ kurucu, bölüm uzmanı (okuma aydınlatıcısı) ve ressam (sanatçı) rolleridir. İsteğe bağlı roller ise özetleyici, sözcük avcısı, karakter çözümleyici, sahne düzenleyici ve araştırmacıdır. Öğrencilerin alabileceği rollere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Bağ kurucu

Kitabı derinlemesine okuma yeteneği olanların en çok yaptıkları şeyi içerir. Bağ kurucudan okuduklarını kendi deneyimlerine, yaşamlarına, izlediği bir habere veya okumuş olduğu başka bir kitaba bağlaması beklenir. Bağ kurucu bir nevi kitaptaki sanal dünya ile gerçek dünya arsında bağ kurar.

Sorgulayıcı

Sorgulayıcı rolündeki öğrenci merak eden ve kitabı analiz eden kişi konumundadır. Sorulan sorular kapalı uçlu değil, üzerinde tartışılabilir açık uçlu sorular olmalıdır. Kitabın ana karakteri neden böyle davranıyor? Bu bölümden sonra neler olabilir? Bu yaptığı doğru muydu? gibi hatırlama basamağından daha ileri düzeyde sorular tercih edilmelidir.

Bölüm Uzmanı (Okuma aydınlatıcısı)

Bölüm uzmanı, kitabın okuduğu bölümünde yer alan kendisine en ilginç gelen, yeniden okumak isteyeceği, çok güldüğü veya üzüldüğü bölümü paylaşır. Bu bölüm grup üyeleri tarafından analiz edilir.

Ressam (Sanatçı)

Ressam rolünü üstlenen kişi okumasını görselleştirir. Okuduğu bölüm ile ilgili resim, diyagram, grafik vb. çizer. Çizilecek şey kitabın bir bölümü, karakteri olabileceği gibi yapmış olduğu okumanın öğrenciye anımsattığı bir durum olabilir. Amaç öğrencinin duygu ve düşüncesini farklı bir yolla ifade etmesi ve paylaşmasıdır.

Özetleyici

Özetleyici kitabın okunan bölümünü kendi ifadeleri ile özetler. Bu rolü üstlenen öğrenci grup arkadaşlarının hatırlaması gereken bölümleri, okuduğu kısımda yer alan önemli bir olayı özetinde aktarır.

Araştırmacı

Araştırmacı, kitabın yazarını, hayatını ve diğer kitaplarını, kitap içinde geçen bir kelimenin tarihçesini vb. araştırabilir. Öğrenci kitabın belirlenen bölümünü okurken onu meraklandıran, şaşırtan veya kitabın içinde yaşanan bir olayı araştırabilir.

Sözcük Avcısı

Sözcük avcısı okuma yaparken metinde anahtar rolündeki kelime veya kelime gruplarını belirleyerek, sözlük vb. kaynaklardan anlamını bulup notlar alır. Anlamını bilmediği ilginç olan bir kelime olabileceği gibi anlamı güçlendirmek için kullanılmış bir deyim veya atasözü gibi kelime grubu da sözcük avcısının yakalaması gereken noktalardır.

Sahne Düzenleyici

Sahne düzenleyici, kitap içerisinde karakterlerin bulunduğu ortamları ve karakterlerin hareketlerini (Örneğin evden okula gitmesi) inceler. Olayın geçtiği ortamı betimler, ayrıntıları aktarır. Karakterin değiştirdiği ortamlar arasındaki hareketlerini bir diyagram vs. çizerek gösterebilir.

2.1.9.4.6. Grup Tartışmalarının Yapılması

Gruplar düzenledikleri ilk toplantıda okunacak bölümleri ve alınacak rolleri paylaşırlar. Alınan roller doğrultusunda da grup tartışmaları yürütülür. Tartışmanın konuları öğrenciler tarafından belirlenir. Bağ kurucunun yaşamla kurduğu bağ,

sorgulayıcının hazırladığı sorular, ressamın çizdiği resim tartışmanın başlatılmasında ve devam ettirilmesinde kullanılabilir. Grup tartışmalarında doğru veya yanlış gibi söylemler olmamalıdır. Her öğrenci fikrilerini saygı çerçevesinde bir sohbet ortamında arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Bu tartışmalar esnasında öğrenciler birbirlerinin görüşlerinden, yaşantılarından, kitaba dair tepkilerinden ve zihinlerinde oluşturdukları şemalardan faydalanırlar. Grup tartışmaları 3.-5. sınıflarda 20 dakika, 6-8. sınıflarda 30 dk., daha üst sınıflarda daha uzun süreler devam ettirilebilir. Grup tartışmaları sosyal etkileşimin, işbirlikli öğrenmenin, eleştirel düşünmenin, karşıt fikirlere saygı duymanın geliştirildiği fırsatlar sunma açısından oldukça etkilidir (Brownlie, 2005; Daniels, 2002; Doğan ve diğerleri, 2018).

2.1.9.4.7. Proje Çalışması

Okuma çemberlerinde, seçilen kitabın bitirilmesinin ardından öğrenciler bir proje yapar ve sınıfa sunar. Proje ödevi bireysel olarak yapılabileceği gibi grup olarak da yapılabilmektedir. Yapılacak projeyi öğrenciler kendileri seçer. Grup olarak yapılan projeler öğrencilerin eşit roller alarak işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamalıdır. Okuma çemberlerini diğer okuma etkinliklerinden ayıran en önemli noktalardan biri eğlencenin ve oyunun iç içe olduğu proje çalışmalarıdır (Daniels, 2002)

Daniels (2002), okuma çemberlerinde kullanılabilecek projeler için bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler;

- Tiyatro etkinlikleri,
- Kitap eleştirisi yazma,
- Kitabın tanıtım reklamı şeklinde poster ve afişler tasarlama,
- Kitabı devam ettiren veya sonunu değiştiren yazı çalışmaları,
- Kitap ile ilgili röportaj yapma,
- Kitaba yeni bir karakter yaratma,
- Yazarın hayatının araştırılması,
- Yeni bir kitap kapağı tasarlama,
- Kitapla ilgili dans, şarkı, şiir, kukla gösterisi vb. oluşturma.

2.1.9.4.8. Değerlendirme

Okuma çemberlerinin değerlendirilmesinde hem sonuç hem de sürecin değerlendirildiği çağdaş olarak nitelendirdiğimiz alternatif ölçme araçları kullanılır (Doğan ve diğerleri, 2018). Daniels (2002), kullanılacak değerlendirme araçlarının çok çeşitlilik göstermesi gerektiğini belirtir. Öneri olarak da yapılandırılmış kontrol listeleri, çalışma örneklerinin yer aldığı portfolyolar, öğrenci ve öğretmen günlüklerinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Değerlendirme sürecinde kullanılan öz değerlendirme araçları, öğrencilerin zayıf yönlerini ve güçlü yönlerini fark etmesini; öğretmen gözlem formu, öğretmenin süreci takip etmesini; proje değerlendirme rubriği, öğretmenin grup içi görevlerin ne derece yerine getirildiğini belirleyebilmesini sağlar (Doğan ve diğerleri, 2018).

Uygulamada Kullanılabilecek Formlar:

Okuma çemberlerinin esnek bir yapısı olmasına karşın daha yapılandırılmış bir etkinlik haline getirmek ve süreci değerlendirebilmek için bazı formlar kullanılır. Bu formlar;

- Gruptaki öğrencilerin kendi okumalarını takip edebileceği bireysel kontrol listesi, grup bilgilerinin ve görev dağılımının yapıldığı *grup kontrol listesi*,
- Öğretmenin hazırlayacağı içinde yönergelerin yazılı olduğu *grup yönerge formu*,
- Küçük yaş gruplarında ilk üç hafta kullanılması önerilen *rol yaprakları*,
- *Öz, akran ve grup değerlendirme formları*,
- *Öğretmen gözlem formu*, kitap bitiminde yapılacak olan final ödevi için *proje seçim formu* ve proje çalışmalarını değerlendirmek için kullanılacak *proje değerlendirme rubriğidir* (Avcı ve diğerleri, 2010; Daniels, 2002; Neamen ve Strong, 2001).

2.1.9.5. Okuma Çemberlerinde Öğretmenin Rolü

Okuma çemberlerinde öğretmenin asıl görevi öğretmemektir. Öğretmenlerin çok fazla anlatımda bulunması, sürekli tavsiyeler vermesi görev tanımına dahil değildir. Öğretmenlerin sınıftaki rolleri destekleyici, örgütleyici ve yönetici şeklindedir. Bu rollerde öğretmen grupların oluşturulmasında, okunmak için iyi kitapların toplanmasında,

öğrencilerin toplantılara katılımının takibinde etkindir (Daniels, 2002). Hsu (2014) ise öğretmenlerin kolaylaştırıcı, yönetici, eğlence yaratıcı ve gözlemci olmak üzere dört rolünden bahsetmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sıralarından hiç kalkmadan oturarak tartıştıkları geleneksel sınıf ortamlarından ziyade tartışmalarda üretkenliği ateşleyecek eğlenceli ve yaratıcı sınıf ortamları yaratmalıdır.

Short, Kaufman, Kaser, Kahn, ve Crawford (1999) ise öğretmenin kolaylaştırıcı, katılımcı, moderatör ve aktif dinleyici rolleri olduğunu belirtmektedir. Öğretmen, öğrencileri konuşmaya, tartışmaya, daha geniş açılardan düşünmeye ve daha fazla paylaşımlarda bulunmaya teşvik etmelidir. Tartışmayı engelleyici olumsuz durumların önüne geçerek süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir. Moderatör rolünde, öğrencileri kitap hakkındaki tartışmaları yaşam deneyimlerine ve değerlerine bağlamaları için teşvik eder. Aktif dinleyici olarak gruplarda kimlerin çok fazla konuşup, kimlerin çok az konuştuğunun takip ederek önlemler alabilir. Katılımcı rolünde ise gruplara katılarak daha çok soru sormak yerine deneyimlerini paylaşabilir. Katılımcı rolü ile ilgili Daniels (2002), bazı okuma çemberleri sınıflarında öğretmenlerin grubun bir üyesi olarak rol alabildiğini belirtmektedir. Öğretmen gruplara bir öğretmen olarak değil de diğer öğrencilerle eşit sorumlulukta bir üye olarak katılır. Amaç bir yetişkinin nasıl düşündüğü, nasıl çıkarımlarda bulunduğunu göstermektir. Burada sosyokültürel öğrenmenin izleri görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Okuma Çemberleri ile İlgili Araştırmalar

Blum ve diğerleri (2002), araştırmasında okuma güçlüğü çeken ortaokul öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmada öğrencilerin var olan okuma stratejileri ile okuma çemberlerinin kullanımının okuma becerilerine ilişkin algılarını geliştirip geliştiremeyeceğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenci görüşmeleri, anket ve rubrikler kullanılmıştır. Araştırmacılar yöntemin okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın en önemli bulgusu olarak kapsayıcı bir sınıfta etkili bir uyumun ispatlanmasında bir araç olarak okuma çemberlerinin etkililiğini vurgulamışlardır.

Marshall (2006) okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma anlayışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma bir devlet ortaokulunun sekizinci sınıf öğrencileri ile sekiz hafta sürmüştür. Uygulamada öğrencilere kısa hikayeler okutulmuştur. Çalışmanın

sonunda okuma çemberlerinin okumaya isteksiz olan öğrencilere karşı daha öğretici bir yaklaşım olmayı vaat ettiği ortaya koyulmuştur.

Olsen (2007) dokuzuncu sınıf öğrencileri ile çalışmış, okuma çemberi yöntemini eylem araştırması şeklinde tasarlamıştır. Yedi hafta süren çalışmada okuyucu algı ölçeği, anket, günlük ve rol sayfaları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, yöntemin okumaya olan ilgiyi destekleyerek arttırdığını ve öğrencilerin öz algılarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Manning (2010) ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek için okuma çemberi yöntemini kullanmıştır. Öntest son test deneysel desenin kullanıldığı altı hafta süren çalışmada okuduğunu anlama testi, anket ve gözlem kontrol listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonunda okuma çemberi yöntemi uygulanan sınıftaki öğrencilerin yarısında fazlasının becerilerinin geliştiği kaydedilmiştir.

Avcı ve Yüksel (2011) okuma çemberlerinin okuduğunu anlama becerileri, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırma nitel (örnek olay) ve nicel desenlerle yürütülmüştür. Veri toplamada “okuduğunu anlama ölçeği” ve öğretmen ve öğrencilerle “yarı yapılandırılmış görüşme formları” aracılığıyla yapılan odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği öntest ve son test olarak sadece deney grubuna uygulanmıştır, çalışmada kontrol grubu kullanılmamıştır. Uygulamada öğretmenler tarafından seçilen üç kitap okutulmuş, uygulama 5 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerisi düşük olarak nitelendirilen öğrencilerin becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşlerde kitap okumanın eğlenceli ve zevkli olduğu, okuma sonrası yapılan proje çalışmalarının ise faydalı bulunduğu belirtilmiştir.

Avcı ve diğerleri (2013) araştırmalarını okuma çemberlerinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirleme amacıyla yürütmüşlerdir. Araştırma deney ve kontrol grupları üzerinden öntest ve son test deneysel desen şeklinde yürütülmüştür. Veriler “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Uygulamada okutulmak üzere altı kitap belirlenmiş, uygulama üç hafta sürmüştür. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları puanlar ile kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca uygulama öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olan

öğrencilerin aldıkları puanların artış miktarının okuduğunu anlama becerisi yüksek olan öğrencilere göre daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Avcı (2013), öğretmenlerin okuma çemberi yöntemini tercih etme nedenlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada okuma çemberlerini sınıfına uygulayan üç öğretmen ile çalışmıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerine başvurularak okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile dil eğitimi üzerindeki etkisi ortaya koyulmak istenmiştir. Öğretmen görüşmeleri ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma arzularını yükselttiği, yöntemin edebiyatı daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuma çemberlerini kullanan öğretmen görüşleri yöntemin dil öğretimine olumlu etkisinin olduğu yönünde ifade edilmiştir.

Jacobs (2015), beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde okuma çemberlerinin etkisini araştırdığı tez çalışmada üç hafta boyunca uygulama yapmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulamanın öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu arttırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi kitaplarını, rollerini, zamanlamasını ve tartışma konularını seçmelerinin bu duruma etki ettiği belirtilmektedir.

Özbay ve Kaldırım (2015) Türkçe öğretmen adayları ile çalıştığı araştırmasında “işbirlikli okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemeyi” amaçlamışlardır. Yedi hafta süren öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada eleştirel okuma öz yeterlik algısı ölçeği kullanmıştır. Uygulamada okutulmak üzere 11 kitap belirlenmiştir. Araştırmada işbirlikli okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Balantekin (2016) yüksek lisans tezinde yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede okuma çemberlerinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada iki deney, iki kontrol gruplu öntest ve sontest yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney gruplarında okuma çemberleri, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretim uygulanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama ölçeği, yarı yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile öğrenci anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulamada okutulmak üzere “100 Temel Eser” arasından altı kitap belirlenmiştir. Uygulama beş buçuk ay yürütülmüş her hafta bir toplantı yapılmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama ölçeği ile ulaşılan verilerden elde edilen sonuçlara göre deney grupları lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Karatay (2017), Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile çalıştığı araştırmasında edebiyat halkası (okuma çemberleri) uygulamasının öğrencilerin meta analiz becerilerine ve okuma motivasyonlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 12 hafta süren uygulamanın ardından öğrencilerin okuduğunu anlama öntest ve sontest puanlarında edebiyat halkasının kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca uygulamanın öğrencilerin ilgi, istek, özgüven, işbirlikçi öğrenme, bağımsız okuma ve eleştirel düşünme becerilerini arttırdığı belirtilmektedir.

Sarı ve diğerleri, (2017) okuma çemberlerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen ile çalışılmış, veri toplama aracı olarak okuma-anlama testi kullanılmıştır. Altı hafta süren uygulamanın ardından yöntemin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde bireysel okuma yapan kontrol grubuna göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Kaya Tosun (2018) 18 haftayı kapsayan doktora tezinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonları incelenmiştir. Nitel boyutunda ise öğrencilerin okur tepkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada karma gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Nicel verileri toplama amacıyla okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği, okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, akıcı okuma için prozodik okuma ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma motivasyonları hariç, diğer becerilerinin (okuduğunu anlama, akıcı konuşma) geliştirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Okur tepkilerinden elde edilen bulgularda ise öğrencilerin metin merkezli değil hikâyedeki olaylara katılma isteği, kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma gibi okur merkezli yanıtlar verdiği gözlenmiştir.

Tonga (2018), üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesinde edebiyat grupları (okuma çemberleri) yönteminin etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada, İngilizce öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfında okuyan 45 öğrenci ile çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplu bu çalışma 7 hafta sürdürülmüş ve veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi, okuma tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri ve okuma becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Smith ve Feng (2018), ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları üzerinde okuma çemberlerinin etkisini

araştırmışlardır. Dört hafta süren eylem araştırmasında deney grubunda 20 üstün zekalı öğrenciye okuma çemberleri, kontrol grubunda ise 19 üstün zekaya sahip öğrenciye beceri temelli okuma eğitimi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama yönelik değerlendirme sınavı ve okumaya yönelik anket kullanılmıştır. Araştırmacılar veri analizi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre ilerleme kaydettiklerini ifade etmektedirler.

Gu (2019), doktora tezinde strateji öğretimi ve okuma çemberleri ile entegre edilmiş öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve kurguya dayalı okumada strateji kullanımı üzerindeki etkisini araştırmıştır. 87 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada bir deney ve iki kontrol grubu belirlenmiş olup deney grubuna okuma çemberi yöntemi ve strateji öğretimi beraber uygulanırken birinci kontrol grubuna sadece okuma çemberleri, ikinci kontrol grubuna ise geleneksel eğitim verildiği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. 12 hafta süren öntest-sontest yarı deneysel desenli bu araştırmada okuma çemberleri kısa öyküleyici metinler üzerinden yürütülmüştür. Araştırmacı veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi, strateji kullanımı anketleri ve okuma motivasyonu (öz yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, sosyal okuma motivasyonu) anketi kullanmıştır. Yapılan analizler neticesinde okuma çemberleri ve strateji öğretiminin beraber kullanıldığı entegre öğretimin, okuduğunu anlama üzerinde okuma çemberleri ile geleneksel eğitim uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Kökler (2019), eylem araştırması olarak tasarladığı çalışmada İngilizcenin öğretiminde edebiyat gruplarının (okuma çemberleri) kullanılmasının avantajlarını araştırmış ve aynı zamanda öğretmenlerin bu grupları ilköğretim öğrencilerine İngilizce öğretmek için uygularken karşılaşılabileceği olası zorluklarını saptamayı hedeflemiştir. Çalışma grubunu İngilizce seviyeleri başlangıç düzeyinde olan özel okulda öğrenim gören 18 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, öz değerlendirme araçları olarak kontrol ve değerlendirme listeleri ile öğretmen gözlem günlüğü kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin düşünme, yorum yapma, tartışma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk alma konusunda ilerleme kaydettikleri belirtilmiştir.

Tekin (2019), okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkisini belirlemeyi ve kapsamlı okuma hakkındaki algılarını araştırmayı

amaçladığı çalışmasında üniversite hazırlık sınıfında okuyan altı öğrenci ile çalışmıştır. Nitel ve nicel olarak tasarladığı araştırmada okuma çemberleri çalışma sayfaları, araştırmacı günlüğü, röportajlar ve öğrencilerin sınav sonuçlarını veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberlerinin öğrencileri hedef dilde zevkle okumaya ve dil yeterliliğini arttırmaya teşvik edebileceğini belirtilmiştir.

Altunkaya (2019), altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttüğü yüksek lisans tezinde okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma becerilerine ve okuma öz yeterliliklerine etkisini öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma ile belirlemeyi amaçlamıştır. Dokuz haftayı kapsayan çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, okuma öz yeterliliklerine yönelik “Okur Öz Algısı Ölçeği 2” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi sonucunda yöntemin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği fakat okuma öz yeterliliklerini arttırmada etkili olmadığı belirtilmiştir.

Okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini inceleyen Okur (2019), yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sekiz hafta sürdürülmüştür. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini ölçmek için “Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi” kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan eleştirel okuma değerlendirme paketi sonucunda yöntemin öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ediniminde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Yöntemin öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Tan Hatun ve Kurtlu (2019) çalışmalarını ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Sekiz hafta süren araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu tam deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri sonucunda yöntemin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Okuma çemberlerinin eleştirel okuma üzerindeki etkisini belirlemeye çalışan Demir (2019) yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını incelemiştir. On iki haftalık bir süreci kapsayan araştırma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak için “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak yöntemin öğrencilerin eleştirel okuma ve okumaya ilişkin tutumlarında bir artış görüldüğü ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmiştir.

Soysal (2019) eylem araştırması şeklinde tasarladığı araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde edebiyat halkalarının (okuma çemberleri) etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 12 hafta yürütülmüştür. Çalışma on tane

metin üzerinden yürütülmüş, veriler okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Araştırma sonunda yöntemin okuma becerilerini geliştirdiği, öğrencilere öz güven kazandırdığı, paragrafları kavramayı geliştirdiği belirtilmektedir.

Doğan ve Kaya Tosun (2020) yarı deneysel olarak tasarladıkları araştırmalarında dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede okuma çemberlerinin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul sosyal davranış ölçeği kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel olarak tasarlanan araştırma 18 hafta yürütülmüştür. Ölçekten elde edilen bulgular sonucunda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Mete (2020) okuma çemberi yöntemini uyguladığı çalışmasını beşinci sınıf öğrencileri ile altı haftalık bir süreçte gerçekleştirmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılarak yapılan çalışmada okuduğunu anlama başarı testi ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Altı hafta süren uygulamanın sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde arttığı belirtilmektedir. Ayrıca altı öğrenci ile yapılan odak grup görüşmesi sonucunda yöntemin öğrenciler tarafından beğenildiği, öğrencilerin metni derinlemesine okuyarak çıkarımlarda bulundukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan ve diğerleri (2021), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde okuma çemberlerinin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 174 öğrenci üzerinde karma desene dayalı olarak yürütülmüştür. Nicel bölümde okumaya ilişkin tutumları belirlemede “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, tek gruplu öntest-sontest modelinde uygulanmıştır. Nitel bölümde odak grup görüşmesi yapılarak elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında bir artışın olduğu fakat bu artışın anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmiştir.

2.2.2. Okuma Çemberleri ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Alanyazın taraması sonucu okuma çemberleri ile ilgili yurt içi tezlerin 2013 yılında itibaren karşımıza çıkıyor olması yöntemin ülkemizde yeni yeni keşfedilmeye başlandığını göstermektedir. Ulaşılan tezlerin dokuz tanesi yüksek lisans, bir tanesi doktora tezidir. Tezlerin üçünde ilkökul, dördünde ortaokul, ikisinde üniversite öğrencileri ve bir tezde öğretmenler, çalışma grubunu oluşturmuştur. Tezlerde okuma

çemberlerinin okuduğunu anlama, eleştirel okuma, okuma öz yeterlilik, okuma motivasyonu ve tutumu, okur tepkileri, akıcı okuma ve İngilizce öğretimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda tezlerde deneysel çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Araştırmaların bulgularının analizi ile elde edilen sonuçlar yöntemin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamına alınan yurt içi makalelerden sekiz tanesi incelemeye alınmıştır. Yurt dışı çalışmalardan ise makale ve tez çalışmaları olarak yedi yayın incelenmiştir. Bu çalışmalarda da ağırlıklı olarak okuma becerisi değişkeni göze çarpmaktadır. Çalışmalar deneysel ve eylem araştırması şeklinde planlanmıştır. Tüm çalışmalar incelendiğinde okuma çemberlerinin özelliklerinden biri olan esneklik göze çarpmaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğu kitap okunmasına dayanmaktadır ancak okuma metinleri üzerinden yürütülen çalışmalar da görülmektedir. Bazı araştırmalar tek bir kitap üzerinden yürütülmüştür. Yapılan araştırmalar çoğunlukla yöntemin bilişsel beceriler (okuduğunu anlama, eleştirel okuma, akıcı okuma) üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Ancak duyuşsal (alışkanlık, tutum, ilgi, motivasyon, tepki) beceriler ve sosyal becerilerin incelendiği çalışmalar da göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak görülmektedir ki, okuma çemberleri hem bilişsel, hem duyuşsal, hem de sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek bir yöntem olarak ön plana çıkmaktadır.

2.2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Güngör (2004), altıncı sınıfta okuyan 56 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmasında, geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin strateji kullanımları arasındaki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirdiği öntest-sontest kontrol gruplu deneysel çalışmasında kendi geliştirdiği “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmacı, işbirlikli öğrenmenin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha sık ve farklı okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin yanında okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Susar Kırmızı (2006), 4.sınıfta okuyan 178 öğrencinin katılımcı olduğu araştırmada, kendisinin geliştirmiş olduğu “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”

kullanmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenmenin, çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenmenin ve çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı üç deney ve Türkçe öğretim programının uygulandığı bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı öğretimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkilerinin işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grupları lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu belirlemiştir.

Aydoğan (2008), altıncı sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada okumaya ilişkin olumlu ve olumsuz tutuma sahip öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama ile 137 öğrenciden ölçekler yardımıyla toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma yönelik tutumları ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Ancak tutumu yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile strateji kullanımları arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

İnce (2012), 100 sınıf öğretmeni üzerinde uyguladığı “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri” ölçeği ile öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini Türkçe derslerinde ne düzeyde kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada, öğretmenler ders sürelerinin ve ders kitaplarındaki metinlerin stratejileri kullanmak için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca önbilgileri harekete geçirme, sorulara yanıt arama ve yanıtlama stratejilerinin en çok kullanılan; beklenti oluşturma, metnin kenarlarına not alma ve stratejik not almanın ise derslerde en az kullanılan stratejiler olduğu tespit edilmiştir.

Emre (2014), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarının farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında 557 öğrenciye kendisinin geliştirmiş olduğu “Okuma Stratejileri Ölçeği”ni uygulamıştır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin, akademik başarıları yüksek öğrencilerin, kardeş sayısı az olan öğrencilerin ve fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Batmaz (2017), çalışma grubunu 503 ilkökul 4.sınıf öğrencisinin oluşturduğu araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile strateji kullanma

düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmada Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile strateji kullanma düzeyleri arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarında ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin 5’li likert (her zaman, çok sık, bazen, çok nadir, hiçbir zaman) maddeler arasından “*bazen*” düzeyinde olduğu ayrıca genel okuduğunu anlama strateji kullanımında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine farklılık görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama ile ilgili incelenen araştırmalarda ilişkisel ve betimsel tarama araştırmaları ile deneysel araştırmalar ön plana çıkmaktadır. Araştırmaların hem öğrenciler üzerinde hem de öğretmenler üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin strateji kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğinin yanında farklı öğretim yöntemlerinin stratejileri geliştirme üzerindeki etkilerinin ortaya koyulmaya çalışıldığı göze çarpmaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışma ise öğretmenlerin bu stratejileri derslerde ne derece kullandıklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin farklı değişkenlerden (cinsiyet, akademik başarı, okumaya ilişkin tutum vb.) etkilendiği ve işbirliğine dayalı uygulamaların öğrencilerin strateji kullanımlarını geliştirdiği görülmektedir.

2.2.5. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Karabay ve Kayıran (2010), ilköğretim beşinci sınıfa devam eden 219 öğrenci ile yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda ilişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmada Ünal (2006) tarafından geliştirilen okumaya ilişkin tutum ölçeği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiş ve ilişkinin düzeyi düşük düzeyde ilişki olarak ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları ve

okuduğunu anlamada başarılı öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Kanmaz ve Saracaoğlu (2012), beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları deneysel çalışmalarında okuduğunu anlama stratejilerini kullanma üzerine bir öğretim uygulamışlar ve bu öğretimin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve kalıcılığına etkilerini araştırmışlardır. 59 öğrenci üzerinden yürütülen araştırmada Güngör'ün (2006) geliştirdiği “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda okuduğunu anlama stratejileri öğretimi yapılan deney grubunun mevcut programa göre öğretim yapılan kontrol grubuna göre okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark görülmüş ancak kalıcılığa etkisinin anlamlı bir fark yaratmadığı belirtilmiştir.

Darican (2014), kendi geliştirdiği “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların araştırmanın alt problemlerinde belirtilen değişkenlerden ne derece etkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır. 511 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Uygulanan ölçeğe göre öğrencilerin ortalama aldıkları puan 2.55 olup bu oranın “Tamamen Katılıyorum” derecesine denk geldiği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere; sınıf içinde sesli kitap okunması, okuma ödevi verilmesi, ebeveynlerinin sesli kitap okuması öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili görülmüştür. Öğrencilerin kendine ait odalarının olması, evde kitaplık bulunması, anne-babalarının okuma sıklık düzeyleri de öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde etki eden faktörler olarak tespit edilmiştir.

Tuna (2016), çalışma grubunu yedinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel çalışmasında, okuma stratejilerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına, okuma alışkanlıklarına ve okuduğunu anlama başarılarına etkisini incelemiştir. Sekiz hafta süren uygulamada öğrencilere Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, Balcı (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Okuma Başarı Testleri” ve “Okuma İlgi ve Alışkanlığı Anketi” uygulanmıştır. Araştırmada okuma stratejilerinin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubuna göre okumaya yönelik tutum puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Okuma stratejileri kullanımının kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki tutuma yönelik farkları ortadan kaldırdığı belirtilmiştir. Ayrıca

öğrencilerin okuma başarıları ve okuma alışkanlığı kazanmalarında okuma stratejileri kullanımının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Özdemir ve Şerbetçi (2018), tarama yöntemi kullandıkları araştırmalarında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını pek çok değişken üzerinden incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaca ulaşmak için 385 öğrenciye Darıcan (2014) tarafından geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yüksek bir tutuma sahip oldukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran tutum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayıları ile okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

2.2.6. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar 4,5,6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmalarda tarama modellerinin ve deneysel yöntemlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Araştırmalarda ölçeklerden elde edilen sonuçlar öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında cinsiyet, okunulan kitap sayısı, evlerinde kendilerine ait oda ve kitaplık bulunması, ebeveynlerin okuma durumları gibi değişkenlerin etkili olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama stratejileri ile kitap okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmanın nicel bölümü öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel araştırmalar, bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesine ve bağımlı değişken üzerinde en az iki koşulda yapılan ölçümlerin karşılaştırılarak etkilerinin test edilmesine yönelik çalışmalardır. Deneysel çalışmaların temel özelliklerinden biri deneklerin gruplara seçkisiz olarak atanmasıdır. Ancak okul ortamlarında seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda mevcut şubelerden ikisi seçilerek hazır gruplar üzerinde de deneysel çalışmalar yapılabilir. Hazır grupların seçkisiz olarak deney grubuna atandığı bu tür çalışmalar yarı deneysel desen olarak kabul edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
G1	O1	X Okuma çemberi yöntemi	O3
G2	O2	Mevcut Türkçe Öğretim Programı	O4

G1: Deney grubu
G2: Kontrol grubu
X: Okuma çemberi yöntemi
O1, O2: Öntest puanları
O3, O4: Sontest puanları

Araştırmada öntest puanları alınarak grupların deneysel işlemler öncesi benzerliklerinin bilinmesi ve sontest puanlarının buna göre değerlendirilip yorumlanması amaçlanmıştır. Bu sebeple, bir deney ve bir kontrol grubu belirlenmiş, uygulamalar deney grubunda okuma çemberi yöntemi ile kontrol grubunda ise mevcut programın öngördüğü

şekilde yürütülmüştür. Okuduğunu anlama stratejileri ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçekleri, deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest ve sontest olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Böylelikle denek kaybı, gruplar arası oluşabilecek rekabet, ölçme araçlarının uygulanış biçimi gibi iç geçerliliği tehdit edebilecek durumların önüne geçilmek istenmiştir. Araştırmada öntest ve sontestlerde her iki gruba da aynı ölçme araçları aynı günlerde bir ders saati süresince uygulanmıştır.

Uygulama süresince kullanılan araştırmacı günlüğü, öz, akran ve grup değerlendirme formları, öğretmen gözlem formu, proje değerlendirme formu, öğrenci rol sayfaları/okuma günlükleri veri toplama araçlarının analitik bir bakış açısı ile değerlendirilmesi araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar bir uygulamanın nasıl hazırlandığı, ne tür etkinlikler yapıldığı, öğrencilerin süreçte neler yaptıkları, süreci olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen durumların neler olduğu gibi niteliğe odaklanan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin (Ek.1) alınmasının ardından, Adana ili Yüreğir ilçesinde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören ve araştırmacının görev yaptığı bir devlet ilkokulunun 4. sınıfına devam eden iki şubesindeki öğrenciler ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları oluşturulmadan önce okulda yer alan altı 4. sınıf şubesinden beşine okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği öntest olarak uygulanmış ve birbirine en yakın puanları alan iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Bir şubenin çalışmaya dahil edilmemesinin nedeni pandemi dolayısıyla tüm sınıfın karantinada olmasıdır. Çalışma grubunu oluşturacak öğrencilerin özellikleri kişisel bilgiler formu kullanılarak alınmıştır. Kişisel bilgiler formu ile çalışma grubunu oluşturacak öğrencilerin hem aile durumları hem de kitap okuma ile ilgili yaşantıları bakımından mümkün oldukça denk olarak seçilmeleri amaçlanmıştır. Kişisel bilgiler formundan elde edilen veriler ve ölçeklerden elde edilen öntest puanları birlikte analiz edilerek grupların denk olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ait öntest sonuçları ve kişisel bilgiler formundan elde edilen verilerin analizi tablolar halinde yorumlanarak aşağıda sunulmuştur.

3.2.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Öntest Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların anlamlılık düzeyini belirlemek için yapılacak istatistiksel analizlere başlamadan önce grupların ölçekten aldıkları puanların dağılımının normal olup olmadığı tespit edilmiştir. Gruplara ait puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye 50'den küçük gruplarda Shapiro-Wilks, 50'den büyük gruplarda ise Kolmogorov Simirnov (K-S) testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020, s.42). Bu analizde grup büyüklüğünün 50'den büyük olması sebebiyle Kolmogorov Simirnov testi uygulanmış ($K-S = .087$, $p = .20$) ve grupların okuduğunu anlama stratejileri öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$) yani dağılımın normal olduğu görülmüştür. Normallik varsayımının sağlanması ile grupların okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların anlamlılık düzeyini test etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Öntest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öntest	Deney	30	68,80	14,01	55	1,39	.170
	Kontrol	27	64,33	9,53			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun puan ortalamasının ($\bar{x} = 68,80$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{x} = 64,33$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak yapılan analizlerin sonucunda grupların okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(55) = 1.39$, $p > .05$. Bu doğrultuda grupların okuduğunu anlama stratejileri öntest puanları bakımından denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmış ($K-S = .081$, $p = .20$) ve grupların öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$) yani dağılımın normal olduğu görülmüştür. Normallik varsayımının sağlanması ile grupların kitap okumaya ilişkin

tutum ölçeğinden aldıkları puanların anlamlılık düzeyini test etmek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Testten elde edilen sonuçlar Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.

Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının t-Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	P
Öntest	Deney	30	50,87	5,58	55	1,89	.063
	Kontrol	27	53,67	5,57			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun puan ortalamasının ($\bar{x} = 50,87$), kontrol grubunun puan ortalamasından ($\bar{x} = 53,67$) düşük olduğu görülmektedir. Analizlerin sonucunda grupların kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir, $t(55)=1.89$, $p> .05$. Bu doğrultuda grupların kitap okumaya ilişkin tutum öntest puanları bakımından denk oldukları söylenebilir.

3.2.3. Kişisel Bilgiler Formunda Yer Alan Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları

Kişisel bilgiler formundan elde edilen veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında cinsiyet, anne-baba meslek, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, evlerinde kitaplık olması, kitap okuma alışkanlığı öz yeterlik algıları, kitap okuma nedenleri ve boş zaman etkinlikleri değişkenleri bakımından karşılaştırmalar yapılarak grupların istatistiksel olarak denklik durumları incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı Kay-Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Cinsiyet Durumu	Toplam			
		N	%	N	%
Deney	Kız	12	40.0	30	100.0
	Erkek	18	60.0		
Kontrol	Kız	14	51.9	27	100.0
	Erkek	13	48.1		
Toplam	Kız	26	45.6	57	100.0
	Erkek	31	54.4		

$$\chi^2 = .80 \quad sd=1 \quad p = .37$$

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun 12 (%40) kız, 18 (%60) erkek; kontrol grubunun ise 14 (%51.9) kız, 13 (%48.1) erkekten oluştuğu görülmektedir. Yapılan kay-kare testi sonucunda gözlenen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur, $\chi^2 (57) = .80$, $p > .05$. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak grupların cinsiyet bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin anne mesleğine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Dağılımları

Gruplar	Meslek Durumu	Toplam	
		N	%
Deney	Ev Hanımı	29	96.7
	Serbest	1	3.3
Kontrol	Ev Hanımı	23	85.2
	Serbest	4	14.8
Toplam	Ev Hanımı	52	91.2
	Serbest	5	8.8

Tablo 6 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin annelerinin meslek durumlarına ait veriler deney grubu öğrencilerinin annelerinin 29’unun (%96.7) ev hanımı, birinin (%3.3) serbest meslekte çalıştığını; kontrol grubunda ise öğrencilerin annelerinin 23’ünün (%85.2) ev hanımı, 4’ünün (%14.8) serbest meslekte çalıştığını göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların anne meslek durumları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin anne eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Gruplar	Eğitim Durumu	Toplam	
		N	%
Deney	Okur-Yazar Değil	10	33.3
	İlkokul	17	56.7
	Ortaokul	2	6.7
	Lise	1	3.3
Kontrol	Okur-Yazar Değil	8	29.6
	İlkokul	15	55.6
	Ortaokul	3	11.1
	Lise	1	3.7
Toplam	Okur-Yazar Değil	18	31.6
	İlkokul	32	56.1
	Ortaokul	5	8.8
	Lise	2	3.5

Tablo 7 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına ait veriler deney grubu öğrencilerinin annelerinin 10'unun (%33.3) okur-yazar olmadığını, 17'sinin (%56.7) ilkokul mezunu olduğunu, 2'sinin (%6.7) ortaokul ve birinin (%3.3) lise mezunu olduğunu; kontrol grubunda ise öğrencilerin annelerinin 8'inin (%29.6) okur-yazar olmadığını, 15'inin (%55.6) ilkokul mezunu olduğunu, 3'ünün (%11.1) ortaokul ve birinin ise (%3.7) lise mezunu olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların anne eğitim durumları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin baba mesleğine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımları

Gruplar	Meslek Durumu	Toplam	
		N	%
Deney	Özel Sektör	12	60.0
	Serbest	18	40.0
Kontrol	Özel Sektör	13	51.9
	Serbest	14	48.1
Toplam	Özel Sektör	25	43.9
	Serbest	32	56.1

Tablo 8 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin babalarının meslek durumlarına ait veriler deney grubu öğrencilerinin babalarının 12'sinin (%60) özel sektör, 14'ünün (%18) serbest meslekte çalıştığını; kontrol grubunda ise öğrencilerin babalarının 13'ünün (%51.9) özel sektör, 14'ünün (%48.1) serbest meslekte çalıştığını göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların baba meslek durumları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin baba eğitim durumuna göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Gruplar	Eğitim Durumları	Toplam	
		N	%
Deney	Okur-Yazar Değil	4	13.3
	İlkokul	17	56.7
	Ortaokul	7	23.3
	Lise	2	6.7
Kontrol	Okur-Yazar Değil	2	7.4
	İlkokul	16	59.3
	Ortaokul	5	18.5
	Lise	4	14.8
Toplam	Okur-Yazar Değil	6	10.5
	İlkokul	33	57.9
	Ortaokul	12	21.1
	Lise	6	10.5

Tablo 9 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına ait veriler deney grubu öğrencilerinin babalarının 4'ünün (%13.3) okur-yazar olmadığını, 17'sinin (%56.7) ilkokul mezunu olduğunu, 7'sinin (%23.3) ortaokul ve 2'sinin (%6.7) lise mezunu olduğunu; kontrol grubunda ise öğrencilerin babalarının 2'sinin (%7.4) okur-yazar olmadığını, 16'sının (%59.3) ilkokul mezunu olduğunu, 5'inin (%18.5) ortaokul ve 4'ünün (%14.8) lise mezunu olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların baba eğitim durumları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımları

Gruplar	Kardeş Sayısı	Toplam	
		N	%
Deney	Tek çocuk	1	3.3
	İki	4	13.3
	Üç ve üzeri	25	83.3
Kontrol	Tek çocuk	1	3.7
	İki	1	3.7
	Üç ve üzeri	25	92.6
Toplam	Tek çocuk	2	3.5
	İki	5	8.8
	Üç ve üzeri	50	87.7

Tablo 10 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin kardeş sayılarına ait veriler deney grubu öğrencilerinden tek çocuk olanların bir kişi (%3.3), iki kardeş olanların 4 kişi (%13.3), üç ve üzeri olanların ise 25 kişi (%83.3) olduğunu; kontrol grubunda ise tek çocuk olanların bir kişi (%3.7), iki kardeş olanların bir kişi (%3.7), üç ve üzeri olanların ise 25 kişi (%92.6) olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların kardeş sayıları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin evlerindeki kitaplık durumuna göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Evlerindeki Kitaplık Durumuna Göre Dağılımları

Gruplar	Kitaplık Durumu	Toplam	
		N	%
Deney	Kitaplık var	17	56.7
	Kitaplık yok	13	43.3
Kontrol	Kitaplık var	16	59.3
	Kitaplık yok	11	40.7
Toplam	Kitaplık var	33	57.9
	Kitaplık yok	24	42.1

Tablo 11 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin evlerindeki kitaplık durumuna ait veriler deney grubu öğrencilerinin 17'sinin (%56.7) evinde kitaplık bulunmakta, 13'ünün (%43.3) ise evlerinde kitaplık bulunmamaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 16'sının (%59.3) evinde kitaplık bulunmakta, 11'inin (%40.7) ise evlerinde kitaplık bulunmamaktadır. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların evde kitaplık bulunma durumları bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kitap okuma davranışı algısına göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Kitap Okuma Davranışı Algılarının Dağılımları

Gruplar	Kitap Okuma Davranışı	Toplam	
		N	%
Deney	Çok iyi	6	20.0
	İyi	17	56.7
	Orta	7	23.3
	Geliştirilmeli	0	0
Kontrol	Çok iyi	2	7.4
	İyi	21	77.8
	Orta	3	11.1
	Geliştirilmeli	1	3.7
Toplam	Çok iyi	8	10.5
	İyi	38	57.9
	Orta	10	21.1
	Geliştirilmeli	1	10.5

Tablo 12 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin kitap okuma davranışı algılarına ait veriler deney grubu öğrencilerinin 6'sının (%20) kendisini çok iyi, 17'sinin (%56.7) iyi, 7'sinin (%23.3) orta düzey kitap okuma davranışına sahip olduğunu ve hiçbir öğrencinin kendisini geliştirilmeli düzeyinde görmediğini göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 2'sinin (%7.4) kendisini çok iyi, 21'inin (%77.8) iyi, 3'ünün (%11.1) orta, birinin (%3.7) ise kendisini kitap okuma davranışı bakımından geliştirilmeli düzeyinde gördüğünü göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların kitap okuma davranışı algısı bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kitap okuma nedenlerine göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Kitap Okuma Nedenlerine Göre Dağılımları

Gruplar	Kitap Okuma Nedeni	Toplam	
		N	%
Deney	Zevk aldığım için	2	6.7
	Okumamı geliştirmek için	18	60.0
	Yeni şeyler öğrenmek için	10	33.3
Kontrol	Zevk aldığım için	7	25.9
	Okumamı geliştirmek için	12	44.4
	Yeni şeyler öğrenmek için	8	9.6
Toplam	Zevk aldığım için	9	15.8
	Okumamı geliştirmek için	30	52.6
	Yeni şeyler öğrenmek için	18	31.6

Tablo 13 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin kitap okuma nedenlerine ait veriler deney grubu öğrencilerinin 2'sinin (%6.7) zevk aldığı için, 18'inin (%60'ının) okumasını geliştirmek için, 10'unun (%33.3) yeni şeyler öğrenmek için okuduğunu; kontrol grubu öğrencilerinin ise 7'sinin (%25.9) zevk aldığı için, 12'sinin (%44.4) okumasını geliştirmek için, 8'inin (%9.6) yeni şeyler öğrenmek için okuduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların kitap okuma nedenleri bakımından denk oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin en çok vakit ayırdığı boş zaman etkinliğine göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin En Çok Vakit Ayırdığı Boş Zaman Etkinliğine Göre Dağılımları

Gruplar	Kitap Okuma	N		Toplam	
		N	%	N	%
Deney	Kitap okuma 1.sırada gelir	1	3.3	30	100.0
	Kitap okuma 2.sırada gelir	7	23.3		
	Kitap okuma 3.sırada gelir	13	43.3		
	Kitap okuma 4.sırada gelir	9	30.0		
Kontrol	Kitap okuma 1.sırada gelir	5	18.5	27	100.0
	Kitap okuma 2.sırada gelir	10	37.0		
	Kitap okuma 3.sırada gelir	6	22.2		
	Kitap okuma 4.sırada gelir	6	22.2		
Toplam	Kitap okuma 1.sırada gelir	6	10.5	57	100.0
	Kitap okuma 2.sırada gelir	17	29.8		
	Kitap okuma 3.sırada gelir	19	33.3		
	Kitap okuma 4.sırada gelir	15	26.3		

Tablo 14 incelendiğinde gruptaki öğrencilerin televizyon izleme, oyun oynama, bilgisayar/tablet ile eğlenme ve kitap okuma boş zaman etkinliklerine ait veriler deney grubu öğrencilerinin birinin (%3.3) kitap okumayı 1.sırada, 7'sinin (%23.3) 2.sırada, 14'ünün (%43.3) 3.sırada ve 9'unun (%30) 4.sırada tercih ettiğini göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise 5'inin (%18.5) kitap okumayı 1.sırada, 10'unun (%37) 2.sırada, 6'sının (%22.2) 3.sırada ve yine 6'sının (%22.2) 4.sırada tercih ettiğini göstermektedir. Elde edilen verilerden yola çıkarak grupların en çok vakit ayırdığı boş zaman etkinliği bakımından denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın denecelerine ve araştırma sorusuna uygun olarak ele alınmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla; Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği”, Darıcan (2014) tarafından geliştirilen “Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması amacıyla; araştırmacı günlüğü, öğretmen gözlem formu, öğrenci rol sayfaları ve okuma günlükleri, değerlendirme formları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler alt başlıklar altında sırasıyla aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği

Araştırmada Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” (Ek. 2) kullanılmıştır. Ölçek ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Susar Kırmızı (2006) tarafından yapılan alanyazın taraması ile ilkökul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ölçeğin maddeleri belirlenmiştir. Madde havuzu oluşturulduktan sonra hazırlanan taslak form uzman görüşü almak amacıyla farklı üniversitelerde görev yapan 19 öğretim elemanı ve 4 ile 5. sınıfta görev yapan dört sınıf öğretmenine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçek maddeleri gözden geçirilmiş ve 57 öğrenci ile ilk deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler tarafından anlaşılma güçlüğü çekilen maddeler elenmiş ve 34 maddelik form elde edilmiştir. Ölçek asıl uygulamada 390, 4. Sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan analizler sonucunda faktör yük değeri 0.40 ve üstünde olan maddeler belirlenip bu oranın altında kalan 8 madde elenerek ölçekteki madde sayısı 26’ya düşürülmüştür. Ölçeğin madde korelasyonlarının 0.44 ile 0.63 arasında olduğu KMO Barlett değerinin ise 0.84 görülmektedir.

Ölçekte öğrencilerin okuma stratejilerini ifade eden 26 maddeye ait yanıt kategorileri, “Her Zaman” 5, “Çok Sık” 4, “Bazen” 3, “Çok Nadir” 2, “Hiçbir Zaman” 1 puan olmak üzere beşli likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin genel puan ortalaması dikkate alındığında öğrencilerin alabileceği en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130 puandır.

Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizinde ölçeğe ilişkin maddelerin 5 faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekteki birinci faktör “*görselleştirme ve bağ kurma stratejileri*” boyutunu, ikinci faktör “*tekrar ve yorumlama stratejileri*”, üçüncü faktör “*gözden geçirme stratejileri*”, dördüncü faktör “*tahmin etme ve ana fikri belirleme stratejileri*”, beşinci faktör ise “*metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejileri*” boyutlarını açıklamaktadır. Alt ölçeklerin tanımları ve bazı örnek maddeleri şu şekildedir;

Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri:

Görselleştirme ve bağ kurma stratejileri boyutunda öğrencilerin okuma materyalini anlamada görsel etkinlikleri kullanma ve kendi yaşantısıyla okuma materyalinde geçenleri ilişkilendirme derecelerini tespit etmek amacıyla oluşturulan

maddelere yer verilmiştir. Boyuta ilişkin bazı örnek maddeler; *“Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim (Madde 18). Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım(Madde 25).”* şeklindedir.

Tekrar ve Yorumlama Stratejileri

Bu alt boyutta öğrencilerin okuma materyalini anlamak için kullandığı tekrarlama stratejileri ve çıkarımda bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi yorumlama derecelerini değerlendirebilecekleri maddelere yer verilmiştir. Boyuta ilişkin bazı örnek maddeler; *“Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum (Madde 10). Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım (Madde 3).”* şeklindedir.

Gözden Geçirme Stratejileri

Öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuma materyalini anlamada kullandıkları gözden geçirme çabalarını derecelendirecekleri maddelerden oluşmaktadır. Boyuta ilişkin bazı örnek maddeler; *“Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm (Madde 19). Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum (Madde 16).”* şeklindedir.

Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri

Bu alt boyutta okuma materyalinin içeriği veya ilerleyen bölümleri ile ilgili tahminleri ve ana fikri tespit etme ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Boyuta ilişkin bazı örnek maddeler; *“Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım (Madde 9). Metnin ana fikrini bulurum (Madde 17).”* şeklindedir.

Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri

Bu alt boyutta ise okuma materyalinde geçen diğer bölümlerden daha farklı (renkli, italik, kalın, büyük) yazılmış kısımlardan ne derece faydalandığına dair tespitleri içeren maddelere yer verilmiştir. Boyuta ilişkin bazı örnek maddeler; *“Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım (Madde 8). -Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum (Madde 26).”* şeklindedir.

Ölçeğin güvenirliğinin tespit edilmesi amacıyla Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin deneme çalışması, deneysel işlem öncesi ve sonrası hesaplanan

Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları ve alt boyutlara ilişkin madde sayıları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Madde Sayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Uygulamalar	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Deneme Çalışması	Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	7	0,81
	Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	8	0,77
	Gözden Geçirme Stratejileri	5	0,73
	Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	3	0,59
	Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	3	0,73
	Ölçeğin tüm maddeleri	26	0,88
Deneysel İşlem Öncesi Uygulama	Ölçeğin tüm maddeleri	26	0,73
Deneysel İşlem Sonrası Uygulama	Ölçeğin tüm maddeleri	26	0,80

Tablo 15'te görüldüğü gibi ölçeğin hem toplam hem de alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri (0.59) alt boyutu dışında 0.70'in üzerinde bulunmuştur. Bu oran ölçek maddelerine ilişkin test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Tabloda görülen ölçeğin tüm maddelerine ilişkin iç tutarlılık katsayısı (0.80) ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik, araştırmada kullanılan ölçeğin ölçülmek istenen durumu ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olup, öğrencilerin ölçekteki ifadelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılığı ifade etmektedir. Ölçeklerin maddelerine verilecek yanıtların üç veya daha fazla olması halinde Cronbach'ın geliştirdiği alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmaya ait veriler ışığında hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16.

Araştırmaya İlişkin Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Boyutlar	Uygulama	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	Öntest	7	0.80
	Sontest		0.92
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	Öntest	8	0.75
	Sontest		0.78
Gözden Geçirme Stratejiler	Öntest	5	0.65
	Sontest		0.65
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	Öntest	3	0.54
	Sontest		0.75
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	Öntest	3	0.68
	Sontest		0.37
Tüm Boyutlar	Öntest	26	0.91
	Sontest		0.94

3.3.2. Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada Darıcan (2014) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” (Ek. 2) kullanılmıştır. Ölçek ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarını belirlemek ve bazı değişkenlerden ne derecede etkilendiğini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Alanında uzman üç öğretim üyesinin düzeltmeleri ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Daha sonra Darıcan (2014) tarafından ölçeğin güvenirliğini belirlemek için iki farklı ilkökulda toplam 89 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha formülü kullanılarak analiz edilmiş ve güvenirlik katsayısı 0.853 olarak belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin kullanıldığı dördüncü sınıf öğrencilerinin tutumlarının incelendiği başka bir araştırmada Özdemir ve Şerbetçi (2018), elde ettikleri verilerin analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını 0.881 olarak hesaplamışlardır. Bu oranlar ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin madde faktör yük değerlerinin 0.40 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Darıcan (2014), ölçeğe ilişkin yapmış olduğu faktör analizinde ölçeğin KMO değerini 0.866 olarak tespit etmiş ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıktığını belirtmiştir. Döndürülmemiş temel bileşenler analizi ile ölçeğin faktör yapısına ilişkin önemli olarak belirlenen 4 faktörün açıkladıkları toplam varyans %50 olarak görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları “alışkanlık, istek, sevgi ve gereklilik” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek içerisinde

yer alan 26 tutum cümlesinin 4'ü (23., 24., 25. ve 26. maddeler) olumsuz tutum cümlesi (**Kitap okumak beni sosyal ortamdan uzaklaştırıyor. *Kitap okumayı zaman kaybı olarak görüyorum. *Kitap okumayı sevmiyorum. *Okuldaki okuma etkinliklerinde canım sıkılıyor.*) olup, maddeler “Tamamen katılıyorum” 3, “Kararsızım” 2 ve “Hiç Katılmıyorum” 1 puan olmak üzere üçlü likert tipi şeklinde derecelendirilmiştir.

Bu araştırmaya ait veriler ışığında hesaplanan kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği cronbach alpha değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17.

Araştırmaya Ait Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Uygulamalar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öntest	26	0,87
Sontest	26	0,76

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Okuma çemberlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve kitap okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu ile çalışılmıştır. Grupları daha detaylı betimlemek ve araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen değişkenler açısından durumlarını ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından öğrencilere ait cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve babalarının eğitim ve meslek durumları, kendine ait odası olma, evde kitaplık bulunması ve kitap okuma ile ilgili bazı bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu (Ek. 2) uygulanmıştır.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Uygulama sürecini kontrol altında tutabilmek, aksayan yönleri görmek ve öğrenci gelişimlerini izlemek amacıyla araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Günlükte yer alan notlardan araştırma sorusuna yönelik bulgular elde etmede faydalanılmıştır.

3.3.5. Öğretmen Gözlem Formu

Okuma çemberleri kapsamında ilgili literatür taranarak gözlem formu (Ek. 16) oluşturulmuştur. Gözlem formundaki kriterler *sorumluluk, rol kağıtlarının sunumu, tartışma* alt başlıkları altında ele alınmıştır. Gözlem formundaki veriler toplantı

süreçlerinin nasıl geliştiği ve değiştiği ile ilgili notları teze yansıtmak amacıyla değerlendirilmiştir.

3.3.6. Öğrenci Rol Sayfaları ve Okuma Günlükleri

Okuma çemberlerinde gruplar seçtikleri kitaba ilişkin sorumluluklarını yerine getirmek üzere roller alırlar. Bu rollere ait görevleri yerine getirmede öğrencilere yardımcı olması maksadıyla rol sayfaları (Ek. 5) kullanılmıştır. Öğrencilerin her toplantıda doldurmuş oldukları bu çalışma kağıtları veri toplama aracı olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü okuma çemberinde ise uygulamaya alışan öğrencilere rol kağıtları yerine okuma günlükleri (Ek. 6) dağıtılmıştır.

3.3.7. Değerlendirme Formları

Değerlendirme formları ilgili literatür incelenerek öğrencilerin hem kendilerini hem akranlarını hem de üyesi oldukları grupları değerlendirmeleri, iyi giden ve aksayan yönleri görmeleri açısından hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları projelerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi için proje değerlendirme formu (Ek. 15) hazırlanmıştır.

Grup değerlendirme formunda (Ek. 11) grup içi tartışma, sorumlulukların yerine getirilmesi, yardımlaşma, düşünceye saygı içeren ifadeler verilmiş ve öğrencilerden “*evet, bazen, hayır*” olmak üzere üç kategorili yanıtlar vermeleri istenmiştir. Ayrıca formun alt tarafına; “*Grup çalışmalarında en iyi giden şey neydi?*”, “*Grup çalışmalarının daha iyi olması için neler yapılmalı?*” soruları eklenip öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Öz, akran ve grup değerlendirme formuyla (Ek. 12) öğrencilerin hem kendilerini hem gruptaki arkadaşlarını tek tek, hem de tüm grubu aynı anda değerlendirmeleri ve süreci her yönden görmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Form “*evet, bazen, hayır*” olmak üzere üç kategorili yanıt verilecek şekilde düzenlenmiştir. Formun alt tarafına; “*Grup çalışmaları yolunda gitti, çünkü...*” “*Grup çalışmalarında bazı sorunlar oldu, çünkü...*” ifadeleri eklenip öğrencilerin görüşleri alınarak tezde kullanılmak istenmiştir.

Grupların tamamlanan okuma çemberleri sonrası hazırladıkları ve sınıf arkadaşlarına sundukları projelere ilişkin hazırlık, uygulama ve sunum aşamaları belirlenen kriterlere göre araştırmacı tarafından doldurulan proje değerlendirme formuna işlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada okuma çemberlerinin uygulandığı deney grubunun literatüre uygun olarak manipüle edilmesi ve mevcut Türkçe Öğretim Programı dahilinde okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubunun öğretmenden kaynaklı bir farklılığa uğramaması için iki gruptaki okuma etkinlikleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırma için gerekli izinler alınmış, deneysel işlemlere başlamadan önce ders planları, malzemeler ve formlar hazır hale getirilmiştir. Öntestler ve kişisel bilgi formları analiz edilerek gruplar belirlenmiş, uygulama deney grubunda 30, kontrol grubunda 27 olmak üzere toplamda 57 öğrenci ile 14 hafta süresince yürütülmüştür.

3.4.1. Ön Uygulama ve Hazırlık Süreci

Öntestler ve Kişisel Bilgi Formu

Uygulamaya başlamadan önce gruplara kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği uygulanarak öntest verileri elde edilmiştir. Yapılan analizler ile birbirine denk olan gruplar tespit edilerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Yöntemin tanıtılması

Deney grubuna okuma çemberleri ile ilgili kısa bir PowerPoint sunusu izletilerek yöntem tanıtılmıştır. Sunumun ardından öğrencilerin aklına takılan konular açıklığa kavuşturulmuştur.

Örnek uygulamalar

Okuma çemberlerinin tanıtılmasının ardından deney grubu öğrencilerine Türkçe ders saatleri içerisinde iki örnek uygulama yapılmıştır. Bu uygulamalar ile öğrencilerin yöneme aşına olmaları ve süreç ile ilgili kısa metinler üzerinden deneyim kazanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar önceden tespit edilerek olumsuzlukların önüne geçilmek amaçlanmıştır.

Örnek uygulamalar hazırlanan ders planı (Ek.4) doğrultusunda yapılmıştır. Ders planında metinlerin adı, süre, kullanılacak araç-gereçler, öğrenci kazanımları, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirilme bölümlerine yer verilmiştir.

İlk uygulama “Bizim Çakıl” (Ek. 3) isimli okuma metni üzerinden yürütülmüştür. Metin öğrenciler tarafından sınıfta önce sessiz okunmuş sonra örnek uygulama için

hazırlanan çalışma kağıtları (Ek. 10) dağıtılarak öğrencilerin her role ilişkin okur yanıtları vermeleri beklenmiştir. Rollere ilişkin çıkarımlar yapmakta zorlanan öğrencilere yardım edilmiş ve örnek oluşturacak açıklamalar yapılmıştır.

İkinci uygulama ise “Uyku Perisi” (Ek. 3) isimli okuma metni üzerinden farklı bir okuma planı ile yürütülmüştür. Metin iki bölüme ayrılmış, birinci bölüm sınıfta okunmuş, okuma sonrası her öğrenci tek bir rol alarak metne dair çıkarımlarda bulunmuş ve grup oluşturarak mini bir toplantı ile çıkarımlarını tartışma ortamında paylaşmışlardır. Öğrenciler grup toplantılarını küme düzeninde oturarak gerçekleştirmişlerdir. İkinci bölümü ise öğrenciler evde okumuş ve seçtikleri rollerine hazırlanarak ertesi günkü grup toplantılarına katılmışlardır. Bu toplantılarda öğrencilere sunumların hangi sırayla nasıl yapılacağı örneklendirilerek açıklanmıştır.

Okuma çemberlerinde okutulacak kitapların seçimi

Okuma çemberlerinde öğrencilere tanıtılmak üzere 15 kitap seçilmiştir. Kitap seçimleri, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapan ve ilgili anabilim dallarında çocuk edebiyatı, Türkçe öğretimi vb. dersleri yürüten Türkçe öğretmenliği anabilim dalından bir, sınıf eğitimi anabilim dalından bir ve okulöncesi öğretmenliği anabilim dalından bir olmak üzere üç öğretim üyesinin tavsiyeleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Kitapların seçiminde uzmanların da önerileri ile sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak 64 – 82 sayfa arası kitaplar tercih edilmiştir. Kitapların görselleri, kapak tasarımı, konuları vb. açılardan öğrencilerde ilgi uyandıracak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Farklı yazarlara ait, yüksek mali yük getirmeyecek, olay örgüsünün olduğu, farklı karakterlerin, yer ve zaman gibi hikâye unsurlarının yer aldığı kurguya dayalı hikâye kitapları tedarik edilmiştir.

Sonuçta olarak alanında uzman öğretim üyelerinin tavsiye ettikleri okuma listeleri içinden 15 kitap belirlenmiştir. Uygulama için seçilen kitaplar Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18.

Uygulama İçin Seçilen Kitaplar

Kitap Adı	Sayfa sayısı
Puldan,Taştan Lahanadan	82
Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino	82
Dinozor Dedektifleri	80
Uzay Kaşifleri	80
Küçük Kara Balık	80
Kar Tanelerinin Dansı	64
Ulya Mardin’de	64
Gılgamış	64
Bahtsız Şehzade	64
Kapadokya’nın Sırları	64
Lila ile Eren	64
Nasreddin Hoca	64
Samanyolu’ndaki Karagöz ve Hacivat	64
Atatürk Pera Palas’ta	64
Ekocan Gezegeni	64

Kitapların tanıtılması ve grupların oluşturulması

Aynı hafta içerisinde araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak seçilen kitaplar öğrencilere tanıtılmıştır. Tanıtım yapılırken kitabın adı, sayfa sayıları, yazar adları, kapak tasarımları ve arka kapaktaki bilgilendirme yazıları öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrenciler okumak istedikleri kitapları, kendilerine dağıtılan kitap seçim formuna (Ek. 9) işlemişlerdir.

Aynı kitabı seçen öğrenciler beşerli gruplar oluşturarak okuma çemberlerine hazırlık ve planlamalarını yapacakları ilk toplantılarını gerçekleştirmişlerdir. Gruplara, süreci verimli bir şekilde takip edebilmeleri için grup kontrol listesi (Ek. 8) ile okuma çemberleri yönerge formu (Ek. 7) dağıtılmıştır.

Öğrenciler aralarından bir kişiyi sadece ilk toplantı için kolaylaştırıcı olarak seçmişlerdir. Kolaylaştırıcı öğrenci, grup kontrol rehberinin doldurulmasında ve yönerge formunun takibinde arkadaşlarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler bu toplantıda grup isimlerini, kitabı bölümlere ayırarak her toplantıda hangi sayfaların okunacağını

belirlemiş ve her toplantıda kimin hangi görevi üstleneceğini belirleyerek forma işlemişlerdir. Öğrenciler her toplantı için farklı bir rol almışlardır.

Tüm bu hazırlık ve planlama sürecinin bitmesi ile öğrenciler evde kitabın belirledikleri ilk bölümünü okuma ve rol sayfalarını doldurma sorumlulukları yerine getirmek üzere dağılmışlardır.

Öntestlerin alınması, kişisel bilgi formlarının doldurulması, yöntemin tanıtımı, örnek uygulamaların yapılması, kitapların tanıtılması ve ilk okuma çemberi gruplarının oluşturulması 2 hafta sürmüştür.

3.4.2. Deneyisel İşlemler

Deney grubu öğrencileri toplamda dört okuma çemberi oluşturmuşlardır. Yani uygulama boyunca her öğrenci kendi seçtiği dört farklı kitap okumuştur. Kitaplar evde bağımsız olarak okunmuş, rol sayfaları evde doldurulmuş ve toplantılara hazır olarak gelinmiştir. Kitabın okunması bağımsız olarak yapılırken, kitaba dair yapılan paylaşımlar grupça tartışılmıştır.

İlk üç okuma çemberinde kitaplar iki hafta sürecinde, haftada iki toplantı yapılarak okunmuş ve üçüncü hafta okunan kitaba dair grupça proje yürütmüşlerdir. Öğrenciler proje seçim formu (Ek. 14) kullanarak seçtikleri bu projeleri, sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır. Öğrenciler ilk üç toplantıda kitaba dair çıkarımlarını rol sayfalarına (Ek. 5) işlemişlerdir. Dördüncü okuma çemberinde ise öğrencilerin farklı bir okuma planını da deneyimlemeleri için, kitabı üç bölüme ayırarak okumaları sağlanmış ve ardından proje sunumları yapılmıştır. Ayrıca dördüncü okuma çemberlerinde rol kağıtları kullanılmamış, bunların yerine öğrencilere okumalarına dair notlarını tutacakları okuma günlüğü çizelgeleri (Ek. 6) dağıtılmıştır. Böylelikle yönteme alışan öğrencilerin rol sayfalarına olan bağılıkları ortadan kaldırılarak daha özgür paylaşımlarda bulunmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulama süresince öz, akran ve grup değerlendirme formları (Ek. 11,12,13), öğretmen gözlem formu (Ek. 16), proje değerlendirme formları (Ek. 15), öğretmen ve isteğe bağlı öğrenci not defterleri kullanılmıştır. Tüm deneyisel işlemler; birinci okuma çemberleri 3 hafta, ikinci okuma çemberleri 3 hafta, üçüncü okuma çemberleri 3 hafta, dördüncü okuma çemberleri 2 hafta olmak üzere toplam 11 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde grupların okudukları kitaplar Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19.

Grupların Uygulama Sürecinde Okuduğu Kitaplar

Okuma Çemberleri	Grubun Adı	Kişi Sayısı	Kitap Adı
1. Okuma Çemberi	Yetenekliler	5	Gilgamiş
	Mavi Aslan	5	Nasreddin Hoca
	Kartallar	5	Kapadokya'nın Sırları
	Yenilmezler	5	Kar Tanelerinin Dansı
	Rüzgarlar	5	Samanyolu'ndaki Karagöz ve Hacivat
	Mavi Ay	5	Lila ile Eren
2. Okuma Çemberi	Atatürk Sevgisi	5	Atatürk Pera Palas'ta
	Okuma Tutkunları	5	Küçük Kara Balık
	Fırtına	5	Samanyolu'ndaki Karagöz ve Hacivat
	Çalışkan Aslanlar	5	Ulya Mardin'de
	Kutup Yıldızı	5	Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino
	Korkusuzlar	5	Puldan, Taştan Lahanadan
3.Okuma Çemberi	İş birliği	4	Uzay Kaşifleri
	Küçük Kaşifler	5	Ekocan Gezegeni
	Akıllı Tavşanlar	5	Ulya Mardin'de
	Ghost Team	4	Küçük Kara Balık
	Mavi Kurt	5	Puldan Taştan Lahanadan
	Zeki Beşliler	5	Dinozor Dedektifleri
4.Okuma Çemberi	İyi Okuyucular	5	Kar Tanelerinin Dansı
	Akıllı Kaşifler	4	Uzay Kaşifleri
	Sevimli Kuşlar	5	Bahtsız Şehzade
	Yükselenler	4	Nasreddin Hoca
	Çalışkanlar	4	Küçük Kara Balık
	Okuyucular	4	Ekocan Gezegeni

Sontestler

Deneysel işlemlerin tamamlanmasının ardından bir sonraki hafta deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde takip edilen işlemler hafta hafta Tablo 20' de sunulmuştur.

Tablo 20.

Okuma Çemberleri Veri Toplama Süreci

Hafta	Uygulama
1. Hafta	• Öntest verilerinin toplanması
2. Hafta	• Yöntemin tanıtılması • Örnek uygulama • Kitapların tanıtımı • 1. Okuma çemberi gruplarının görev dağılımlarının yapılması.
3. Hafta	• 1. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
4. Hafta	• 1. Okuma çemberi (3. ve 4.toplantı)
5. Hafta	• 1. Okuma çemberlerinin proje çalışması • 2. Okuma çemberi gruplarının görev dağılımlarının yapılması
6. Hafta	• 2. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
7. Hafta	• 2. Okuma çemberi (3. ve 4.toplantı)
8. Hafta	• 2. Okuma çemberlerinin proje çalışması • 3. Okuma çemberi gruplarının görev dağılımlarının yapılması
9. Hafta	• 3. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
10. Hafta	• 3. Okuma çemberi (3. ve 4.toplantı)
11. Hafta	• 3. Okuma çemberlerinin proje çalışması • 4. Okuma çemberi gruplarının oluşturularak görev dağılımlarının yapılması.
12. Hafta	• 4. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
13. Hafta	• 4. Okuma çemberi (3.toplantı) • 4. Okuma çemberlerinin proje çalışması
14. Hafta	• Sontest verilerinin toplanması

3.4.2.1. Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması

Bu bölümde deney grubu öğrencilerine uygulanacak olan okuma çemberi yöntemi ile kontrol grubunda mevcut Türkçe Ders Programı dahilinde yürütülen okuma etkinliklerinin uygulama aşamalarına yer verilmiştir.

3.4.2.1.1. Okuma Çemberi Yöntemi

Deney grubu öğrencilerine uygulanan okuma çemberi yöntemi Türkçe ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Araştırmacı rehber konumunda, sürecin başında yöntemin öğretiminde, okunacak kitap havuzunun oluşturulmasında, öğrenci gruplarının oluşturulmasında, gözlem ve değerlendirmede, yardıma ihtiyaç duyan gruplara yol göstermede sürece dahil olmuştur.

Literatürde okuma çemberlerinin esnek yapısı dolayısıyla farklı uygulama stratejilerine rastlamak mümkündür. Bu araştırmada takip edilen basamaklar aşağıda sunulmuştur.

1. Uygulama hikaye kitapları üzerinden yürütülmüş ve öğrenciler kitap havuzu içerisinde kendi okumak istedikleri dört kitabı okumuşlardır.

2. Aynı kitabı okumak için seçen öğrenciler 4-5 kişilik heterojen gruplar oluşturmuşlardır.

3. Her grup farklı bir kitap okumuştur. Kitap seçeneklerinin süreç içinde okunacak kitap sayısından fazla sunulması ile öğrencilerin farklı türde kitaplarla tanışması sağlanmıştır. Kitaplar bağımsız okuma yapılarak evde okunmuştur.

4. Toplantılara başlamadan önce öğrenciler okuyacakları kitapları bölümlere ayırmış, her bölümde farklı roller üstlenmişlerdir. Bu hazırlık safhasında gruplar içlerinden bir arkadaşlarını kolaylaştırıcı olarak belirlemişlerdir. Kolaylaştırıcı öğrenci sadece ilk hazırlık toplantılarında formların dağıtımını, doldurulması ve toplanması süreçlerinde görev üstlenmiştir.

5. Grup toplantıları planlı bir şekilde belirli aralıklarla yapılmıştır. Her bir çember için haftada iki gün (pazartesi ve perşembe) toplanmışlardır. Toplantı süreleri 20-25 dakika sürmüştür.

6. Okuma çemberleri toplantıları öğrencilerin küme düzeni şeklinde oturmaları ile başlamıştır. Öğrenciler kitaplarını, aldıkları notları, yaptıkları araştırmaları, hazırladıkları rol sayfalarını sıralarına koymuşlardır. İlk olarak özetleyici rolündeki öğrenci kendi

cümleleri ile oluşturduğu özetini ve anahtar noktaları arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Daha sonra bölüm uzmanı rolünü üstlenen öğrenci okuduğu sayfalardaki ilginç, eğlenceli, şaşırtıcı veya önemli bulup not aldığı bölümleri arkadaşlarına okuyarak neden bu bölümleri seçtiğini ifade etmiştir. Ardından bağ kurucu rolündeki öğrenci okudukları ile kendi yaşantısı arasında kurduğu bağları paylaşmıştır. Sanatçı rolündeki öğrenci okuduğu bölümle ilgili yapmış olduğu bir çizimi arkadaşlarına sunmuştur. Son olarak tartışmaları da yönetecek olan sorgulayıcı rolündeki öğrenci okudukları bölümler ile ilgili hazırladığı açık uçlu tartışmaya açık soruları arkadaşlarına sorarak grup tartışmalarını başlatmıştır. Bu süreçte öğrencilerin birbirlerinin sözlerini kesmeden, arkadaşlarının fikirlerine saygı duyarak, söz alarak tartışmalara katılmaları teşvik edilmiştir. Diğer toplantılarda bu döngü başa sararak devam etmiştir. Ancak her toplantıda öğrencilerin aldıkları roller değişmiştir.

7. Toplantıların bitmesinin ardından öğrenciler seçtikleri bir projeyi hazırlayarak diğer gruplara sunmuşlardır.

8. Değerlendirmede kullanılan formlar şu sıraya göre dağıtılmıştır;

- Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu (Ek. 11) grupların ilk toplantısı bittiğinde dağıtılmıştır. Amaç grup içinde aksayan yönlerin tespiti ve sorunun giderilmesi üzerine öğrencilerin odaklanmalarının sağlanmasıdır.
- Öz/Akran ve Grup Değerlendirme Formu (Ek. 12) son toplantılardan sonra dağıtılmıştır. Böylece öğrenciler oluşturdukları okuma çemberi süreci sonunda hem kendilerini, hem akranlarını, hem de grubu aynı form üzerinden değerlendirmişlerdir.
- Okuma Çemberleri Öz Değerlendirme Formu (Ek. 13) hem toplantılar hem de projeler sürecini kapsayan bir değerlendirme içerir.
- Okuma Çemberleri Final Projesi Değerlendirme Formu (Ek. 15) öğretmen tarafından grupların proje sürecindeki hazırlık, uygulama ve sunum aşamalarının değerlendirilmesini içermektedir.
- Öğretmen Gözlem Formu (Ek. 16) toplantılarda gruptaki öğrencilerin sorumluluk, rol kağıtlarının sunumu ve tartışma süreçlerindeki durumlarının değerlendirilmesini içermektedir.

3.4.2.1.2. Mevcut Program Temelinde Yürütülen Çalışmalar

Kontrol grubunda yürütülen çalışmalar yine araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmacı İngilizce dersinin olduğu saatlerde kontrol grubu öğrencileri ile bir araya gelmiştir. Kontrol grubu öğrencileri bu zaman zarfında Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda eğitimlerine devam etmiş deney grubundaki öğrencilerle aynı kitapları okumuşlardır. Kontrol grubu ile kitap okuma etkinliklerine başlanmadan önce okuldaki tüm 4.sınıf öğretmenlerinden sınıflarında kitap okuma etkinliklerini nasıl yürüttüklerine dair görüşler alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden kendilerine belirtilen zaman zarfı içinde kitapları okumaları ve özet çıkarmaları istenmiştir. Kitap dağıtımında öğretmen masasına okunacak kitaplar dizilmiş ve öğrenciler sınıf listesine göre çağrılarak kitaplarını almışlardır. Öğrenciler kitap okuma ve özet çıkarma sürecini evlerinde tamamlamışlardır. Kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencileri ile aynı sürede kitaplarını okumuş ve özetlerini çıkarmışlardır. Kontrol grubunda yürütülen tüm bu işlemler Türkçe ders saatleri içerisinde yürütülmüştür.

3.5. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler Excel programı ile bilgisayar ortamına işlenmiş, daha sonra SPSS.20 programına aktarılarak istatistiksel çözümler yapılmıştır. Öncelikle kişisel bilgi formundan elde edilen veriler yüzde, frekans gibi sayısal veriler ile çözümlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait okuduğunu anlama stratejileri ölçeği ve kitap okumaya ilişkin tutum ölçeklerinin öntest verilerinin analizleri için Kolmogorov Smirnov testi ve ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi uygulanmıştır. Okuduğunu anlama stratejileri ölçeği öntest verilerinin analizinde Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre ($K-S = .087$, $p = .20$) puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği; çarpıklık, basıklık değerlerinin incelenmesi sonucu ise skewness değeri $.272$, kurtosis değeri ise $.083$ olarak bulunmuştur. Aynı şekilde kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği öntest verilerinin analizinde Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre ($K-S = .081$, $p = .20$) puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği; çarpıklık, basıklık değerlerinin incelenmesi sonucu ise skewness değeri $.183$, kurtosis değeri ise $.206$ olarak bulunmuştur. Yapılan analizler verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Grupların ölçeklerden aldıkları öntest puanlarının ortalamaları arasında görülen farklılıkların anlamlı olmadığı tespit edilmesine rağmen kovaryans analizi (ANCOVA) ile istatistiksel çözümlere devam edilmek istenmiştir. Kovaryans analizi, sadece

anlamalı farkların tespit edildiği durumlarda değil, öntest grup ortalama puanlarının eşit olduğu durumlarda dahi hata varyansını azaltması nedeniyle tercih edilebilecek güçlü bir istatistiktir. Ayrıca iç geçerliliği tehdit edebilecek durumlardan biri olan öntest (deney öncesi ölçüm) etkisi ile öğrencilerin ölçek maddelerine aşına olmasının sontestler üzerinde yol açabileceği sonuçlar kovaryans analizi ile kontrol altına alınabilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama stratejileri ile kitap okumaya ilişkin tutum ölçeklerinin öntest, sontestlerinden elde ettikleri toplam puanların ortalamaları ve düzeltilmiş puan ortalamaları kovaryans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Analiz için öncelikle ANCOVA'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda grupların kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının normal dağıldığı ($K-S = .073$, $p = .20$), sontestler ve öntestler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu, sontest puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin anlamsız olduğu [$F(1, 53) = 0.33$, $p > .05$.] görülmüştür. Grupların okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden aldıkları sontest puanlarının normal dağıldığı ($K-S = .107$, $p = .099$), sontestler ve öntestler arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu, sontest puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin anlamsız olduğu [$F(1, 53) = 0.18$, $p > .05$.] görülmüştür.

Araştırmada nitel veriler öncelikle araştırmacı tarafından düzenlenerek bir araya getirilmiştir. Formlar, çalışma kağıtları ve araştırmacı günlüğü okunarak notlar alınmıştır. Tüm veriler planlama, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında analitik bir bakış açısıyla incelenerek analize edilmiş, analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında bulgulara geçilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1. Birinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi, “Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı dahilinde okuma etkinliklerinin yürütüldüğü kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 21’de deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden elde ettikleri puanların öntest-sontest ortalamaları ile düzeltilmiş ortalamaları verilmiştir.

Tablo 21.

Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Testler	Ortalama	SS	Düzeltilmiş sontest ortalamaları	SH
Deney grubu	30	Öntest	68.80	14.01	100.66	2.56
		Sontest	100.90	16.80		
Kontrol grubu	27	Öntest	64.33	9.54	61.41	2.70
		Sontest	61.15	9.52		

Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}=100.90$) öntest puanlarına ($\bar{x}=68.80$) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}=100.64$) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}=61.41$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	102.52	1	102.52	.530	.470
Grup	21146.342	1	21146.342	109.319	.0001
Hata	10445.586	54	193.437		
Toplam	33003.719	56			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1, 54) = 109.319, p = .0001$].

Okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinin tüm boyutları üzerinden yapılan analizlerde grupların ortalamaları arasındaki görülen farklılığın anlamlı olduğunun tespit edilmesinin ardından ölçeğin alt boyutlarındaki grup ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 23.

Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Öntest, Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri ve ANCOVA Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Testler	$\bar{x}$	Düzeltilmiş ortalama	sd	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	Deney grubu	30	Öntest	16.4	27.8	54	119.95	.0001
			Sontest	27.3				
	Kontrol grubu	27	Öntest	12.1	11.2	54		
			Sontest	11.8				
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	Deney grubu	30	Öntest	22.1	31.5	54	55.67	.0001
			Sontest	31.7				
	Kontrol grubu	27	Öntest	19.9	21.6	54		
			Sontest	21.4				
Gözden Geçirme Stratejileri	Deney grubu	30	Öntest	14.8	19.5	54	59.70	.0001
			Sontest	19.5				
	Kontrol grubu	27	Öntest	14.5	13.2	54		
			Sontest	13.2				
Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	Deney grubu	30	Öntest	7.1	11.0	54	53.65	.0001
			Sontest	11.0				
	Kontrol grubu	27	Öntest	6.1	5.7	54		
			Sontest	5.7				
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	Deney grubu	30	Öntest	8.5	11.7	54	14.80	.0001
			Sontest	11.4				
	Kontrol grubu	27	Öntest	11.6	9.1	54		
			Sontest	9.4				

Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri Alt Boyutu;

Tabloya göre deney grubunun görselleştirme ve bağ kurma stratejileri alt boyutundan elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}$ = 27.3) öntest puanlarına ($\bar{x}$ = 16.4) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}$ =27.8) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}$ = 11.2) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F (1, 54) =119.95, p=.0001].

Tekrar ve Yorumlama Stratejileri Alt Boyutu;

Deney grubunun tekrar ve yorumlama stratejileri alt boyutundan elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}=31.7$) öntest puanlarına ($\bar{x}=22.1$) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}=31.5$) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}=21.6$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F (1, 54) =55.67, p=.0001].

Gözden Geçirme Stratejileri Alt Boyutu;

Deney grubunun gözden geçirme stratejileri alt boyutundan elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}=19.5$) öntest puanlarına ($\bar{x}=14.8$) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}=19.5$) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}=13.2$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F (1, 54) =59.70, p=.0001].

Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri Alt Boyutu;

Deney grubunun tahmin etme ve ana fikri belirleme stratejileri alt boyutundan elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}=11.0$) öntest puanlarına ($\bar{x}=7.1$) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}=11.0$) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}=5.7$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F (1, 54) =53.65, p=.0001].

Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri Alt Boyutu;

Deney grubunun metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejileri alt boyutundan elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}=11.4$) öntest puanlarına ($\bar{x}=8.5$) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}=11.7$) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}=9.1$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [F (1, 54) =14.80, p=.0001].

4.2. İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi, “Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programı dahilinde okuma etkinliklerinin yürütüldüğü kontrol grubundaki öğrencilerin Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 24’te deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların öntest-sontest ortalamaları ile düzeltilmiş ortalamaları verilmiştir.

Tablo 24.

Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Testler	Ortalama	SS	Düzeltilmiş sontest ortalamaları	SH
Deney grubu	30	Öntest	50.86	5.58	61.81	1.63
		Sontest	60.76	10.82		
Kontrol grubu	27	Öntest	53.66	5.57	53.98	1.72
		Sontest	55.14	8.36		

Grupların öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kitap okuma ilişkin tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının ($\bar{x}=60.76$) öntest puanlarına ($\bar{x}=50.86$) göre arttığı ve düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{x}=61.81$) kontrol grubu öğrencilerinin düzeltilmiş ortalamalarından ($\bar{x}=53.98$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	1063.26	1	1063.26	13.84	.0001
Grup	817.46	1	817.46	10.64	.002
Hata	4147.51	54	76.80		
Toplam	5659.36	56			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanları kontrol altına alındığında sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1,54) = 10.64, p=.002$].

4.3. Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu “Öğretimin okuma çemberi yöntemine göre planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular araştırmacı günlüğü, öğretmen gözlem formu, proje değerlendirme formları, öz, akran ve grup değerlendirme formlarına dayanmaktadır. Bu bölüm araştırma sorusu doğrultusunda planlama, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında sunulmuştur.

4.3.1. Planlama

Öğretimin okuma çemberi yöntemine göre planlanmasında ilk sırada uygulama boyunca okutulacak okuma materyalinin seçimi gelmektedir. Bu araştırmada okuma materyali olarak kurguya dayalı hikâye kitapları seçilmiştir. Planlama aşamasında seçilecek kitapların ne kadar önemli olduğu kitap tanıtımları sırasında görülmüştür. Bazı öğrenciler okumak istediği kitabı seçerken ilk olarak kitabın kaç sayfa olduğuna odaklanmışlardır. Ancak öğrencilerin pek çoğunun sayfa sayısı, kapak tasarımı ya da kitabın isminden çok arka kapaktaki özet bölümünden etkilenerek tercihlerini yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca kitap tanıtımları yapılırken öğrencilerin hiçbirinin uygulamada kullanılacak kitapları okumadıkları tespit edilmiştir.

Uygulama boyunca okutulacak kitap seçimlerinin ardından uygulamada kullanılacak formlar ve çalışma kağıtları düzenlenerek çoğaltılıp, yöntemin öğrencilere tanıtılması için düzenlenen sunum ve günlük planlar hazırlanarak planlama sürecine devam edilmiştir.

Öğretimin okuma çemberi yöntemine göre planlanmasında önemli noktalardan biri de yöntemin öğrencilere tanıtılması aşaması olmuştur. Öğrencilere izlettirilen powerpoint sunumunun ardından öğrencilerin kafasında pek çok soru işareti kaldığı görülmüştür. Sorulan sorular yöntemin öğrencilerde merak uyandırdığını göstermiştir. Özellikle grupların oluşturulacağı söylendiğinde öğrencilerin heyecanlandığı gözlenmiştir.

Planlama sürecindeki en etkili aşamalardan biri örnek uygulamalar olmuştur. Örnek uygulamalar öncesi ne yapacaklarını tam kavrayamayan öğrencilerin uygulamalar sırasında araştırmacının da desteğiyle çalışma kağıtlarında başarılı çıkarımlarda bulundukları görülmüştür.

Uygulama rol sayfası örnek:

Örnek Uygulama Rol Sayfası	
Roller	Alınan Notlar
Özetleyici	<u>Özetim:</u> Çakıl diye bir köpek varmış. O her ailenin üyesiymiş. O nun evi dışarıda kütlesinde pembe boyatılmış. Her sabah Eda'nın odasının penceresinin kenarındaymış.
Bölüm Uzmanı	<u>Seçtiğim bölüm:</u> Yılbaşı gecesinin sabahı ise 1. sığla köpek pencereyi açtığımda Çakıl yoktu. <u>Seçme nedenim:</u> Üzüldüm ve etkilendim.
Bağ Kurucu	<u>Kurduğum bağlar:</u> Benimde bir köpeğimi vardı adı Duman Paşa idi. Mahallenin bekçisiydi. Tüyleri sarıydı ve çok tatlıydı.
Sanatçı	<u>Çizimim:</u> 
Sorgulayıcı	1. Yılbaşı gecesine ne olmuş? 2. Çakılın özelliği nedir? 3. Çakıl kim bulmuş?

Örnek uygulamaların ardından öğrencilerin asıl uygulamanın ne zaman yapılacağını merakla bekledikleri gözlenmiştir . Bir öğrenci ertesi gün sabah ilk ders “Öğretmenin, bu bağ kurucu bölüm uzmanı vardı ya bir daha yapak mı?” diyerek yönetime olan ilgisini göstermiştir.

Uygulama aşamasına geçmeden önce grupların oluşturulması adımı gelmektedir. Öğrenciler sabah ilk dersten heyecanla kitapların dağıtılmasını beklediklerini ifade ettiler. Burada önemli bir nokta birçok öğrenci kendine yakın hissettiği arkadaşlarıyla aynı grupta yer almak istediğini belirtmiştir. Oysa okuma çemberlerinde amaç öğrencilerin gerçekten okumak istedikleri kitapları seçmeleridir. Bunun önüne geçmek için öğrencilere kitabı gösterip kimler bu kitabı okumak istiyor demek yerine kitap seçim formu dağıtılmıştır. Öğrenciler kitap tanıtımları yapılırken bu forma okumak istedikleri dört kitabı not etmişlerdir.

Kitap seçim formu örnek:

OKUMA ÇEMBERLERİ KİTAP SEÇİM FORMU

Adı/Soyadı: M. ALİ SÖLMEZ.

Okuma çemberleri boyunca yapılacak dört okuma çemberinde okumak istediğin kitapları seçmek için bu formu kullanacaksın. Sana tanıtılan kitaplar içinde en çok okumak istediğin kitaptan başlayarak seçtiğin kitapların isimlerini aşağıya yazabilirsin.

1. Libyan
2. Kocadokya'nın sırları
3. Küçük kara balık
4. Dinozor İhtekifleri

Aynı kitabı seçen öğrenciler grup oluşturduktan sonra grubundan memnun olmayan öğrenciler görülmüştür. Özellikle derse ilgisiz öğrencilerle aynı gruba düşmek istemedikleri gözlenmiştir. Aynı şekilde yönerge formu ve grup kontrol rehberini doldurmak için bir kolaylaştırıcı rolü üstlenecek arkadaşlarını seçmeleri istendiğinde de bazı gruplar da sorunlar göze çarpmıştır. Genellikle gruplarda bu rolü lider ruhlu öğrencilerin üstlendiği görülmüştür.

Yönerge ve grup kontrol listesi örnekleri:

OKUMA ÇEMBERLERİ YÖNERGE FORMU

Aşağıda verilen yönergeler toplantılarda oluşabilecek sorunları ortadan kaldırmak ve sizlere yol göstermek için hazırlanmıştır. Yönergeleri takip ederek kutucuklara tik işareti (✓) koyunuz.

Hazırlık Çalışmaları

☒ Grup ismini belirleyiniz.

☒ Kolaylaştırıcı rolü için bir kişi seçiniz. Kolaylaştırıcı sadece ilk toplantıda formların doldurulması gibi yapılacak işlerin düzenli yürütmesini sağlayacaktır.

☒ Seçilen kitaba dair yapılacak dört toplantı için rol dağılımlarını ve okunacak sayfa sayılarını belirleyerek grup kontrol listesine yazınız. Toplantılar iki hafta ve haftada ikişer ders yapılacaktır. Her toplantıda farklı rol alınacağını unutmayınız.

Toplantılar Başlıyor

☒ Toplantıya başlarken öncelikle özetleyici rol kağıdını paylaşır ardından bölüm uzmanı, bağ kurucu ve sanatçı sunumlarını yapar. En son sorgulayıcı hazırladığı soruları sorar! Tartışmanın yönetilmesinden sorgulayıcı sorumludur.

☒ Toplantılarda her bir grup üyesinin tartışmalara katılmasını sağlayınız.

☒ 20-30 dakika arası sürecek toplantıların ardından çalışmanızı değerlendiriniz. Bir sonraki toplantının daha iyi yürütmesi için neler yapabileceğinizi tartışınız.

☒ İlk toplantının ardından grup değerlendirme formunu doldurunuz.

☒ Son toplantının ardından öz/akran ve grup değerlendirme formunu doldurunuz.

Proje Süreci

☒ Toplantıların sona ermesinin ardından okuduğunuz kitaba ilişkin uygun bulduğunuz bir proje belirleyiniz. Belirlediğiniz projeyi, proje seçim formuna yazınız.

☒ Hazırlayacağınız projede tüm üyelerin görev almasına dikkat ediniz. Projenizi sınıf arkadaşlarınıza sununuz.

OKUMA ÇEMBERLERİ GRUP KONTROL LİSTESİ

Grubun Adı: Okuma Tutkuncuları

Gruba Görevli Öğrenciler:

1. Yakup K. K.

2. Murat M. K.

3. Yakup K. K.

4. Murat M. K.

5. Yakup K. K.

Seçtiğimiz Kitabın Adı: Kırmızı K. R.

Kitabın Sayfa Sayısı: 76

Kitabın Yazarı: Saded Beh. R.

Her Toplantı İçin Okunacak Sayfa Sayısı: 22 20 24 20

Seçtiğimiz Proje:

Rol Dağılımları

ROLLER	1.TOPLANTI	2.TOPLANTI	3.TOPLANTI	4.TOPLANTI
Bölüm Uzmanı	Muhammed Ali	Yakup	Yakup	Murat
Bağ Kurucu	Murat	Zübeyir	Yakup	Muhammed Ali
Sorgulayıcı	Yakup	Muhammed Ali	Murat	Yakup
Sanatçı	Zübeyir	Yakup	Muhammed Ali	Murat
Özetleyici	Yakup	Murat	Zübeyir	Yakup

❖ Kutulara rolü alan öğrencilerin ismini yazalım. Her toplantıda farklı rol almaya dikkat edelim.

Grupların kendilerine ait bir okuma planı oluşturabilmeleri için kitabın son okuma bitiş tarihi, toplantıların iki hafta ve haftada ikişer ders pazartesi ve perşembe günleri yapılacağı önceden bildirilmiştir. Gruplar okuyacakları sayfa sayılarını bu bilgilere göre ayarlayarak grup kontrol rehberine işlemişlerdir. Planlamada karar verilmesi gereken durumlardan biri de öğrencilerin okumalarını ve okumalarına dair çıkarımlarını sınıfta mı yoksa evde mi yapacakları olmuştur. Bu araştırmada öğrenciler kitaplarını evde okuyup hazırlanarak toplantılara gelmişlerdir.

4.3.2. Uygulama

Öğretimin okuma çemberlerine göre uygulamaya konulmasında dikkat edilmesi gereken ilk hususlardan biri fiziki ortam olarak görülmüştür. Toplantılar başlamadan önce sıralar küme düzenine getirilmiştir.

Okuma çemberleri toplantılarında sınıfın kalabalık olmasının bir dezavantajı gürültüdür. Öğretmen tarafından “gürültü yok sinyali (iki defa alkış çalıp, “Dikkat, dikkat!”)” verilmiştir.

Sınıf içerisinde sosyal bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sosyal ortama ayak uyduramayan öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin okuma hızlarının yavaş oluşu, evde kitabın belirlenen sayfalarını yeterince okumadan gelmeleri, rol sayfalarını hazırlamamaları grup içinde huzursuzluklar yaratmıştır.

Uygulama sürecinde karşılaşılan bir sorun da devamsızlık olmuştur. Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi öğrencilerin okula devam sağlamalarında olumsuz etki göstermiştir. Bazı toplantılarda beş kişilik grupların üç kişi ile çalışmayı sürdürmek zorunda kaldıkları görülmüştür.

Okuma çemberleri boyunca öğrencilerin çoğunlukla sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmüştür. Ancak araştırmacı günlüğünde sıklıkla not edilen bir cümle şuydu; “gruplar tartışma ortamı yaratmada sıkıntılar yaşıyor.” Sorgulayıcı rolündeki öğrencilerin hazırladıkları soruların tartışmaları ateşleyici nitelikte olmadığı dikkat çekmiştir. Özellikle ilk toplantılarda basit, düşünmeye ve sorgulamaya teşvik etmeyen kapalı uçlu, tek kelimelik cevabı olan sorular hazırlandığı görülmüştür. Sanatçı rolündeki öğrencilerin başarılı çizimler yapmamalarının yanında, bazı öğrencilerin kitaptaki görselleri kopya ettikleri de görülmüştür.

Sanatçı ve sorgulayıcı rollerine ilişkin örnekler:



SORGULAYICI

Ad-Soyad: Furkan-Dağcı Grup Adı: Atatürk Sevgisi
 Kitap Adı: Atatürk Pera P
 Okunan Sayfalar: 15-30 Tarih: 23.11.2021

İyi okuyucular, okudukları hakkında sorular sorarlar.

- ✓ Senin görevin, grup arkadaşlarının toplantıya katılımını sağlayarak toplantıyı yönlendirmek.
- ✓ Bunu yapmak için ise okuduğun bölüm hakkında grubunun tartışmak isteyebileceği birkaç soru hazırlamalısın.
- ✓ Endişelenme, sen sadece grup arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına yardımcı olacaksın. Bu çalışmada göstereceğin gayret için teşekkür ederim.

İpucu: Hazırlayacağın soruları okuman bittikten sonra yazabileceğin gibi okuma sırasında da not alabilirsin. Soracağın sorular arkadaşlarının tartışabileceği ve kendi düşünceleri ile ifade edebileceği sorular olmalı, mesela iletleyen bölümleri tahmin etmelerini sağlayacak sorular sorabilirsin.

Suçun Planı: Seçtiğin bir soru ile tartışmaları başlatabilirsin. Arkadaşlarının tartışmaları katılımını sağlarken grup üyelerinin birbirine olumsuz sözcükler kullanmasını engellemeye çalış.

1. Pera Palas'ın kapısına girdiklerinde ne yaptılar
2. Babası kimi kahveye davet etmiş
3. Cecik neyi düşünüp ne görmüş
4. Eskiden otele kimler gelirmiş

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirli sayfa okudum.	X				X
Merek etdiklerimi not aldım.	X				X
Anlatıldıklarını paylaştım.	X				X
Tartışmalara katıldım.	X				X

Uygulama boyunca yolunda giden ve gitmeyen durumlara bakıldığında öğrencilere dağıtılan formlardaki ifadeler ile araştırmacı günlüğünde tutulan notların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Öğrencilere formlarda uygulamada yolunda giden şeyler; birbirlerini saygı ile dinlemelerini, tartışmalarını, kitap hakkında konuşmalarını ve rol sayfalarını hazırlamalarını göstermişlerdir. Yolunda gitmeyen şeyler; konu dışına çıkılan tartışmalar, sorumluluğunu yerine getirmeyen grup üyeleri ve gürültü olarak belirtilmiştir.

Uygulama süresince en çok kullanılan materyaller hiç kuşkusuz kitaplar ile rol sayfaları ve okuma günlükleri olmuştur. Rol sayfaları her toplantı bitiminde toplanmıştır. Grup üyeleri her toplantıda farklı bir rol almıştır. Öğrencilerin her okudukları bölüm ile

ilgili çıkarımlarını not ettikleri bu çalışma kağıtlarına bakıldığında öğrencilerin rollerin gerektirdiği sorumlulukları çoğunlukla yerine getirdikleri görülmüştür. Araştırmacı günlüğüne düşülen bir notta, öğrencilerin en az almayı tercih ettiği rolün özetleyici olduğu dikkat çekmiştir.

4.3.3. Değerlendirme

Araştırmada değerlendirme yapılırken başarıyı ölçmek için sonuç odaklı yazılı bir sınav veya test kullanılmamıştır. Öğrencilere öz, akran ve grup değerlendirme formları dağıtılmıştır. Formlar hem ara toplantılarda hem de proje çalışmaları ile toplantılar tamamlandıktan sonra da uygulanmıştır. Araştırmacı ise değerlendirme aracı olarak günlük, öğretmen gözlem formu ve proje değerlendirme formları kullanmıştır.

Grup değerlendirme formları incelendiğinde öğrencilerin “hayır” seçeneğini çok nadir kullandıkları, “evet” seçeneğini ise sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Öz değerlendirme bölümünde öğrenciler yüksek oranda “evet” seçeneğini işaretlemişlerdir. Akran değerlendirme formlarında ise öğrencilerin genellikle okuma hızı düşük arkadaşlarını “bazen” ve “hayır” seçeneklerini işaretleyerek değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Grup değerlendirme formu örnek:

OKUMA ÇEMBERLERİ GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

Adı/Soyadı: ESİLA BİNİCİ Tarih: 26.11.2021
 Grubun adı: Kutup Yıldızı Kitabın Adı: Puf - Puf Puf -
 Cıf - Cıf Cıf -
 Vecdî

	Evet	Bazen	Hayır
1. Grup üyeleri tartışmalara katıldı.	✓		
2. Grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirdi.	✓		
3. Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine saygılıydı.	✓		
4. Grup üyeleri birbirlerine yardımcı oldu.		✓	
5. Grup üyeleri konu dışına çıkmadan tartıştı.	✓		
6. Grup üyeleri birbirlerini konuşmaya teşvik etti.		✓	

Grup çalışmalarında yolunda giden en iyi şey neydi?
Tartışmalarımız benim şarkı hoşuma
gidiyor.

Grup çalışmalarının daha iyi olması için neler yapılmalı?
Birazda hay sonu son mal olur.

Öz/Akran ve Grup değerlendirme formu örnek:

OKUMA ÇEMBERLERİ ÖZ/AKRAN ve GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

Bu form, kendinizi, arkadaşlarınızı ve grup çalışmalarınızı değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Sorulara cevabınız "evet" ise kutucuklara E, "bazen" ise B, "hayır" ise H harfi yazınız.

Adım-Soyadım: Furkan-Dağoglu Tarih: 26.11.2021
 Grubun Adı: Atatürk Sevgisi Kitabın Adı: Atatürk Pera Palası
 1.Arkadaşının Adı-Soyadı: Muhammed M. 2.Arkadaşının Adı-Soyadı: Rüya Elçöner
 3.Arkadaşının Adı-Soyadı: Poyraz Taş 4.Arkadaşının Adı-Soyadı: Zehra Kumar

	Kendim	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	3. Arkadaşım	4. Arkadaşım
1. Kitabın belirlenen sayfalarını okuruz.	E	E	E	H	E
2. Alınan rollere ilişkin sorumlulukları yerine getiririz.	E	H	E	H	H
3. Grup tartışmalarına katılırız.	E	E	E	B	E
4. Grup arkadaşlarımıza yardımcı oluruz.	B	B	B	B	B
5. Grup arkadaşlarımızı tartışmalara katılmaya teşvik ederiz.	E	E	E	H	E
6. Grup arkadaşlarımızın düşüncelerine saygı duyarız.	B	B	B	H	B

Grup çalışmaları yolunda gitti, çünkü Bir birimize saygı duyduk
tartıştık.

Grup çalışmalarında bazı sorunlar oldu, çünkü Arkadaşlarım konu dışına çıktı

Öğretmen gözlem formları ve proje değerlendirme formları incelendiğinde ilk zamanlarda olumsuz notların daha fazla tutulduğu, ilerleyen toplantılar ile düzelmelerin not edildiği görülmüştür. Örneğin; sorgulayıcı rolünde ilk toplantılarda açık uçlu sorular üretmekte zorlanılırken, zaman ilerledikçe tartışma ortamı yaratacak soruların arttığı tespit edilmiştir. Sanatçı rolünde ilk toplantılarda sadece resim yapan öğrenciler zamanla hikâye haritası, çizim, şema vb. kullandıkları görülmüştür. Projelerde de benzer bir durum göze çarpmıştır. İlk projenin hazırlanmasında ve sunumunda epey acemilik çeken öğrencilerin gün geçtikçe daha başarılı sunumlar yaptıkları gözlenmiştir. İlk proje sunumlarının süreleri çok kısa tutulurken ilerleyen projelerde öğrencilerin daha rahat hareket ettikleri ve sunum sürelerinin arttığı görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu başlık altında okuma çemberi yönteminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirme ve kitap okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koyma amacından yola çıkılarak elde edilen bulgular, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış, kuramsal çerçeve dahilinde araştırmalar ile ilişkilendirilmiş, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Etkileri

Araştırmanın deneysel işlemlerinin tamamlanması sonrası deney grubu öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama stratejileri ölçeğinden elde edilen bulgular okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği beş alt boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin tüm boyutlarında görülen anlamlı farklılığın alt boyutlarda da görülüp görülmediği test edilmiştir. Analiz sonuçları görselleştirme ve bağ kurma, tekrar ve yorumlama, gözden geçirme, tahmin etme ve ana fikri belirleme, metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejileri alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunda okuma çemberi uygulanan öğrencilerin mevcut Türkçe programı doğrultusunda okuma çalışmaları uygulanan kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama stratejilerinden daha fazla yararlandıkları söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası ölçekten aldıkları puanlarda anlamlı bir artış görülürken kontrol grubu öğrencilerinin puanlarında bir miktar azalma görülmüştür. Bu azalmanın sebebini tespit edebilme adına ölçeğin her bir maddesine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma puanları tablo haline getirilmiştir (Ek 20). Ortalama puanlara bakıldığında iki grubun puanları arasındaki farkın daha çok okuma çemberlerinde öğrencilerin aldıkları rollerde kullanmış oldukları stratejileri ifade eden ölçek maddelerinde (madde 3, 4, 6, 14, 15, 18, 22, 25) olduğu dikkat çekmektedir. Kontrol grubunda en çok azalma metinde belirginleştirilen noktalardan faydalanma stratejileri alt boyutunda yer alan maddelerde (madde 7, 8, 26) görülmüştür.

Beydoğan (2010), doğru uygulamalar sayesinde öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin kazandırılabilceğini ve bu stratejilerin yine doğru uygulamalarla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmanın ortaya çıkış amacının altında okuma

çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirebilecek doğru bir uygulama olduğu fikri yatmaktadır. Certo, Moxley, Reffitt ve Miller (2010), okuma çemberlerindeki grup tartışmalarında öğrencilerin anlama stratejilerinin kullanımını deneyimleyip öğrenebileceklerini belirtmektedirler. Aynı şekilde Kaya Tosun (2018), okuma çemberlerinin çeşitli anlama stratejilerini kullanma ve pekiştirme için fırsatlar sunabilecek bir yapısının olduğunu dile getirmektedir. Bu görüşleri destekleyen çalışmalardan birinde Gu (2019), okuma çemberlerinde öğrencilere okuttuğu kurguya dayanan kitapların öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirme üzerinde olumlu etkilerini görmüştür. Benzer şekilde Jacobs (2015) okuma çemberlerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin okuma çemberlerinde çalışırken sorular geliştirerek, çıkarımlarda bulunarak, bağlantılar kurarak ve kendi öğrenmelerini izleyerek aslında üstbilişsel stratejileri uyguladıklarını belirtmektedir. Bu araştırmanın deneysel işlemleri sürecinde de öğrenciler okuyacakları kitabı kaç toplantıda okuyacakları, her toplantıda kaç sayfa okuyacakları ile ilgili okuma planları oluşturmuşlardır. Dolayısıyla kitabı okumadan önce gözden geçirmişlerdir. Her toplantıda farklı bir rol üstlenerek farklı okuma stratejilerini kullanarak deneyimlemişlerdir. Sorgulayıcı rolündeki öğrenci, okunan kitaba ilişkin sorular hazırlamış; özetleyici, okuduğu bölümün özetini çıkarmış; bağ kurucu, okudukları ile kendi yaşantısı arasında ilişki kurmuş; bölüm uzmanı, okuduğu bölümdeki önemli gördüğü yerleri belirlemiş ve arkadaşları ile paylaşmış; sanatçı rolündeki öğrenci, okurken gözünde canlandırdıklarını resimle, kendince çizimlerle aktarmaya çalışmıştır. Öğrenciler bu rolleri yerine getirirken notlar almış, önemli bölümlerin altını çizmiş ve araştırmalar yaparak edindikleri kazanımları arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylece aynı zamanda birbirlerinin öğrenmelerine destek olmuşlardır. Öğrencilerin yapmış oldukları tüm bu aktivitelerin, deneysel işlemler sonrasında okuduğunu anlama stratejilerinin gelişmesinde etkisinin olduğu düşünülmektedir. Gu' nun (2019) okuma çemberleri çalışmasında öğrencilerden aldığı görüşler bu fikri destekler niteliktedir. Gu (2019), öğrencilerin okuma stratejilerinin gelişme sebebi olarak grup içi tartışmaları ve rol sayfalarını/okuma günlüklerini gösterdiklerini ifade etmektedir.

İyi okuyucular okudukları metinden anlam çıkarmak için zihinsel etkinlikler kullanırlar. Gerçekleştirilen bu zihinsel faaliyetler okuma stratejilerinin kullanımına dayanır (McElvain, 2010). Öğrenciler de okuma ve okuduğunu anlama sürecini yapılandırırken kişiden kişiye değişiklik gösteren stratejilerden faydalanmaktadır (Baştuğ ve diğerleri, 2019). Okuma çemberlerinin en büyük avantajlarından biri

öğrencilerin okumalarını bağımsız yaparken okuduklarına dair çıkarımlarını ve kullandıkları farklı stratejileri grup tartışmalarında arkadaşlarıyla paylaşmalarındır. Öyle ki okuma çemberlerinin dayandığı kuramlardan biri olan okur tepki teorisine göre okuma deneyimleri bireye özgüdür. Okuyucular okurken zihinde oluşan fikirleri kendi deneyimlerine bağlama eğilimi gösterirler. Bu da kitabın aynı bölümünü okuyan öğrencilerin farklı bağlar kurarak farklı okur tepkileri oluşturması anlamına gelir. Kaya Tosun'un (2018) çalışması, okuma çemberlerinde öğrencilerin kitaplarla etkileşim içine girerek kendilerine yöneltilen sorulara okur merkezli cevaplar verdiklerini ortaya koymuştur. Okuma çemberlerindeki grup tartışmaları bu farklı okur tepkilerinin paylaşılmasına imkân vermektedir. Berne ve Clarke (2008), okuma çemberlerinde öğrencilerin bağımsız okuma yaparlarken okuduklarını anlamak için kullandıkları stratejileri ve grup tartışmalarında okudukları metni tartışırken kullandıkları stratejileri açıkça paylaşmalarının okuduğunu anlama sürecinde üstbilişsel yeteneklerini arttıracaklarını savunmuşlardır. Alanyazında yer alan çalışmalar bu görüşleri destekler niteliktedir. Öyle ki yapılan araştırmalar okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama, eleştirel okuma, akıcı okuma, gibi bilişsel yetenekleri geliştirmek açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Altınkaya, 2019; Avcı ve Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Blum ve diğerleri, 2002; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019; Yıldırım ve diğerleri, 2019). Bu araştırmanın bulguları da okuma çemberlerinin okuduğunu anlama sürecinde kullanılan bilişsel aktiviteleri yani okuduğunu anlama stratejilerini geliştirdiğine işaret etmektedir.

Güngör ve Açıköz'e (2006) göre okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan okuma stratejileri okuduğunu anlama sürecinin etkililiğini de arttırmaktadır. Bu etkililiğinin artırılmasında öğrencilerin ilgisini çekecek yenilikçi yollara başvurulmalıdır. Bu yollardan biri olan tartışma, okuduğunu anlama sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Öğrenciler okuma çemberlerinde grup içindeki tartışmalarda aynı kitabı okuyan akranlarının fikirlerini dinleme fırsatı yakalayarak aktif okuma ve yazma etkinlikleri içerisinde işbirliğiyle öğrenmeyi sahiplenmektedirler. Okuma çemberleri 2-6 kişilik küçük bir grup ortamında tartışmayı teşvik ederek öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünen okuyucular haline gelmesine yardımcı olmaktadır (Bernadowski ve Morgano, 2011, s.4). Nitekim yurt içinde yapılan bazı araştırmalar okuma çemberlerinin eleştirel okuma üzerinde etkililiğini ortaya koymaktadır (Okur, 2019; Özbay ve Kaldırım, 2015; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi, bu beceriyi geliştirici strateji, teknikleri bilmesi ve uygulaması ile

gerçekleşebilir (Yılmaz, 2008). Batmaz (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyleri ile okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da okuma çemberlerinin öğrencilerin strateji kullanımlarını geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımıyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla sıklıkla farklı okuduğunu anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceği söylenebilir. Alanyazında okuma çemberlerinin ilkokul seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğine dair çalışmalar göze çarpmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2011; Manning, 2010; Okur, 2019; Kaya Tosun, 2018). Çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerinin gelişmesi, alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Okuma çemberleri, bağımsız okuma ve işbirliğinin birleşimi ile ortaya çıkmış bir yöntemdir (Hsu, 2004). İşbirlikli öğrenme öğrencilere derse katılma, beraber karar alma, duygu ve düşüncelerini paylaşma, tartışma, akranları ile etkileşimde bulunma ve ortaya grupça ortak bir ürün koyma imkânı sağlamaktadır (Susar Kırmızı, 2006). Grup içinde gerçekleşen bu etkileşimin okuduğunu anlama sürecinde de öğrencileri aktif bir katılıma yönlendirdiği söylenebilir; çünkü işbirlikli okumalar öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili olan faktörlerden biridir. Öğrenciler okuduğunu anlama düzeyleri bakımından birbirine denk sayılabilecek akranlarıyla sosyal bir ortamda etkileşim içinde işbirlikli okumalar yaparak en iyi öğrenmeleri gerçekleştirebilirler (Epçaçan, 2009). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin daha sık ve daha farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanmalarını desteklemektedir (Güngör, 2004). Alanyazına bakıldığında işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Doğan, 2006; Güngör ve Açıkgöz, 2006; Karabuga ve Kaya, 2013; Susar Kırmızı, 2006). Kuramsal temellerinde işbirliğine dayalı öğrenmenin yattığı okuma çemberlerinin, okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada da elde edilen bulgular yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.2. Okuma Çemberlerinin Kitap Okumaya İlişkin Tutum Üzerine Etkileri

Okuma çemberleri ile yürütülen okuma çalışmalarının, mevcut Türkçe programı doğrultusunda yürütülen okuma çalışmalarına göre kitap okumaya ilişkin tutum üzerinde

daha etkili olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın uygulanan yöntemden kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka deyişle okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemiştir.

Daniels (2002), okuma çemberlerinde kullanılmak üzere kitaplardan, okuma metinlerinden, makalelerden, şiirlerden yararlanılabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada da 4. sınıf öğrencilerinin daha çok ilgi duyacağı düşünülerek hikâye kitapları üzerinden okuma çemberleri yürütülmüştür. Dolayısıyla da yöntemin duyuşsal etkilerine odaklanırken kitap okumaya ilişkin tutum üzerindeki etkisine yoğunlaşılmıştır. 14 haftalık bir uygulamanın ardından okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu belirten diğer araştırmalarla tutarlı olarak (Bernadowski, 2013; Bingman, 2014; Culli, 2002; Doğan ve diğerleri, 2020; Smith ve Feng, 2018) öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarında anlamlı artışlar görülmüştür. Bununla beraber alanyazında okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Demir, 2019; Doğan ve diğerleri 2021; Yardım, 2021). Bu çalışmalarda Demir (2019) ve Yardım (2021) ölçme aracı olarak beşli likert tipi; Doğan ve diğerleri (2021) ise dördümlü likert tipi ölçme araçları kullanmışlardır. Bu araştırmada ise 4. sınıf öğrencilerinin seviyesi göz önünde bulundurularak ölçeğin yanıt kategori sayısının az tutulup öğrencilerin kategoriler arasında daha kolay ayırım yapabileceği düşüncesiyle üçlü likert tipi bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmaların sonuçlarındaki farklılığın çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayıları, sınıf seviyeleri ve araştırmacıların kullandığı uygulama stratejileri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Okuma sürecinde tutum, ilgi, motivasyon, öz yeterlik algısı, kaygı, dikkat, istek gibi pek çok duyuşsal faktör öne çıkmaktadır. Okuma çemberlerini araştıran araştırmacıların bu duyuşsal faktörler üzerine eğilim gösterdikleri görülmektedir. Alanyazında okuma çemberlerinin okuma motivasyonu (Gu, 2019; Jacobs, 2015; Kaya Tosun, 2018; Topçam, 2021; Whittingham, 2014), öz yeterlilik (Altinkaya, 2019; Mc Elvain, 2010; Özbay ve Kaldırım, 2015), tutum (Bingman, 2014; Culli, 2002; Demir, 2019; Doğan ve diğerleri, 2020; Doğan ve diğerleri, 2021; Smith ve Feng, 2018; Yardım, 2021) gibi duyuşsal boyuta etkisi üzerine pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda okuma çemberlerinin okuma motivasyonunu arttırdığı (Gu, 2019; Jacobs, 2015; Topçam, 2021; Whittingham, 2014), okuma öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği (Mc Elvain, 2010; Özbay ve Kaldırım, 2015), okumaya karşı olumlu tutumlar

geliştirdiği (Bingman, 2014; Culli, 2002; Doğan ve diğerleri, 2020; Smith ve Feng, 2018) görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile okuma çemberlerinin öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarını geliştirdiği ve duyuşsal boyuta etkisini ortaya koyan diğer araştırmaları destekleyerek duyuşsal gelişime katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Tutumlar doğuştan gelen özellikler olmayıp öğrenilebilir ve geliştirilebilirler (Çakıcı, 2007, s.69). Grabe ve Stoller (2013), okumaya yönelik tutumların gelişiminin daha önce yaşanmış okuma deneyimleriyle ilişkili olduğunu belirtir. Güngör ve Açıkgöz'e göre (2006) okumaya yönelik tutumların geliştirilmesi okumaktan zevk alma ve tatmin duygusunun yaşanması ile mümkündür. Bunun sağlanması ise öğrencilerin kendini bir yarışın içinde hissetmedikleri, rekabetten uzak, birbirlerine destek oldukları, paylaşımda ve özgür seçimlerde bulundukları sınıf ortamlarının sağlanmasına bağlıdır. Arıcı (2008), okuma ortamı oluşturarak okumayı daha işlevsel hale getirmede kitaplar hakkında konuşmanın önemini vurgular. Bu araştırmadan elde edilen bulgular okuma çemberlerinin öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkilerine işaret etmektedir. Okuma çemberleri ile yaratılan sınıf ortamı, öğrencilerin kitaplar hakkında akranlarıyla bir yarış içine girmeden sohbet edip tartışmalarına imkân sağlamıştır. Öğrenciler belki de ilk defa grupça aynı kitabı okuyup kendi çıkarımlarını arkadaşlarına sunma fırsatı yakalamışlardır. Öğrenciler arkadaşlarının okur tepkilerine ve şemalarına tanıklık etmişlerdir. Bugün pek çok sosyal medya mecralarında okurlar kitap blogları açarak okudukları kitapları ve bu kitaplara dair çıkarımlarını başkalarıyla paylaşp, kitabı okuyan diğer okuyucularla etkileşime geçmektedirler. Bu açıdan da okuma çemberleri, kitaplardan elde edilen kazanımları paylaşma duygusunu sınıf ortamlarına taşıyarak öğrencilerin okumaya bakış açılarında olumlu yönlerden etki sağlayabilecek bir uygulama olarak görülebilir.

Öğrencilerin sınıf ortamında seçtikleri kitaplara anında ulaşmaları ve yapılandırılmış düzenli bir okuma ortamında hemen okumaya başlamaları, grup arkadaşları ile eğlenceli proje çalışmalarına katılmaları, kitap okumaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesini sağlamış olabilir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ayrıca araştırma kapsamında seçilerek okutulan kitaplardan da etkilenmiş olabileceği düşünülebilir. Demir (2019) çalışmasında okuma çemberlerinin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı etki yaratmamış olmasının bir nedeni olarak öğrencilerin uygulamada okutulan kitapları daha önce okumuş olabileceklerini göstermiştir. Bu araştırmada ise okuma çemberlerinde okutulan kitaplar

öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı kitaplardan seçilmiştir. İlk kez okunan bu kitaplar öğrencileri okumaya motive etmiş ve tutumları üzerinde etkili olmuş olabilir.

5.3. Öğretimin Okuma Çemberi Yöntemine Göre Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Planlama

Okuma çemberi yönteminin amacına hizmet edebilmesi için doğru bir planlama ile başlanması gerekmektedir. Aksi takdirde tüm süreç bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Öğretimin okuma çemberlerine göre planlanmasında ilk dikkat edilmesi gereken husus okuma materyalinin seçimidir. Okuma çemberlerini uygulamak isteyen bir uygulayıcı öğrencileri okumaya teşvik edecek, motivasyonlarını arttıracak seçimler yapmalıdır. Henüz planlama aşamasında yanlış seçilen okuma materyalleri tüm sürecin işleyişini etkileyecektir. Öğrenci seviyesinin çok altında veya çok üstünde kalan okuma materyalleri amaca hizmet etmeyecek öğrencileri uygulamadan soğutacaktır. Bu araştırmada bireysel farklılıklar düşünülerek sayfa sayıları, yazarları, olay kurgusu farklı ve öğrencilerin daha önce hiç okumadıkları hikâye kitapları seçilmiştir. Öğrencilere okutulacak kitaplar tedarik edilirken aynı kitaptan her gruptaki öğrenci sayısı kadar alınmıştır. Demir (2019) okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit edememiş ve bu duruma neden olarak okutulan kitapların daha önce öğrenciler tarafından okunmuş olabileceğini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında uygulamada seçilecek kitapların öğrencilerin daha önce okumadıkları kitaplardan seçilmesi okumaya ilişkin tutum açısından önemli görülmektedir.

Öğrenciler okuyacakları kitapları kendileri seçmelidir. Öğrencilere okuyacakları kitaplar için seçenek sunmak okuma çemberlerinde coşkuyu arttırmaktadır (Culli, 2002). Doğan ve diğerleri (2018)'ne göre okuyacağı kitabı kendisi seçen öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu almakta bağımsız öğrenen bireyler haline gelmektedirler. Jacobs (2015), okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonunu arttırdığı belirtirken öğrencilerin okuyacakları kitapları seçmelerinin bu duruma etki ettiği belirtilmektedir. Day (2003), kitap seçimlerinde öğrencilere en az üç tercih yaptırılmasını savunur. Bu yolla öğrencinin seçmek istediği ilk kitap başkaları tarafından seçilip grup tamamlanmış olsa bile diğer kitap seçimlerine göre okumak istediği kitabı seçenlerle grup oluşturabilir. Bu araştırmada da öğrencilere okumak istedikleri dört kitabı yazacakları bir kitap seçim formu kullanılmıştır. Ayrıca bu formunun kullanılması grup seçimlerinin arkadaşlara

göre değil gerçekten kitap seçimlerine göre yapılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir, çünkü öğrenciler yakın arkadaşları ile aynı grupta yer alma eğilimi göstermişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler sırf arkadaşı ile aynı grupta yer almak için okumak istemeyeceği bir kitabı seçmek durumunda kalabileceklerdir. Kitap seçim formunun kullanılması bu olumsuzlukların önüne geçilmesini sağlamıştır.

Uygulamada kullanılacak formlar ve çalışma kağıtları hazırlanırken ilgili literatür taranmış ve çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde uyarlanarak düzenlenmiştir. Örneğin; özetleyici, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı ve sorgulayıcı rollerine ilişkin çalışma sayfaları hazırlanırken iyi okuyucuların nelere dikkat ettikleri ifade edilerek okuma stratejilerinin kullanımına küçük göndermeler yapılmıştır. Ayrıca sunum yaparken nelere dikkat edecekleri hususunda öğrencilere yol gösterici olması bakımından bazı ipuçları verilmiştir. Tüm bunların öğrencilerin yönteme çabuk adapte olup sorumluluklarını yerine getirebilme duygusunu yaşamalarını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okunacak kitabın bitiriliş tarihi ve toplantı tarihleri öğrencilere önceden duyurulmuştur. Gruplar okuyacakları kitabı toplantı sayısına göre planlayarak ayırmışlardır. Örneğin, 80 sayfalık bir kitabı dört toplantıda bitirmek için 20'şer sayfa okunması gibi. Araştırmada öğrencilerden kitaplarını toplantı sayılarının yanında kitabın bölümlerinin bitiş yerlerini de dikkate alarak ayırmaları istenmiştir. Böylelikle öğrencilerin hikâyenin bitiş sayfasını başka bir toplantıya bırakmayarak bölümler arası kopukluk yaşamaları önlenmiştir. Moen (2000) kitapları bölümlere ayırırken çok katı davranılmamasını bunun doğru bir yaklaşım olmadığını kitabın bölümlerinin bitiş yerlerine dikkat edilerek bölümlere ayrılmasını önermektedir. Bu görüş araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Okuma çemberlerinde kitap okumalarının sınıfta mı yoksa evde mi yapılacağına karar verilmelidir. Bu çalışmada öğrenciler okumalarını evde yapmışlardır. Böylelikle öğrencilerin haftalık Türkçe ders saatleri daha verimli kullanılmıştır. Bu durum öğrencilerin hem okuma hızları arasındaki farklılıkları en aza indirmiş hem de okudukları ile ilgili araştırmalarını daha derinlemesine yapabilmelerine imkân sağlamıştır.

Uygulama

Uygulamanın yapılacağı günlerde sınıf oturma düzeni değiştirilmiştir. Öğrenciler yüz yüze bakacak şekilde paylaşımlarını rahatça yapabilecekleri küme düzeninde oturmuşlardır. Kümeler arasındaki mesafelerin mümkün oldukça fazla tutulmasına özen

gösterilmiştir. Böylece gruplardan yükselen seslerin karışmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Havanın güzel olduğu günlerde bazı toplantılar okul bahçesinde yürütülmüştür. Böylece oluşabilecek monotonluk algısı kırılmak istenmiştir.

Uygulama sürecinde grup üyelerinin rahatsız görüldüğü konular arasında sorumluluğunu yerine getirmeyen grup üyeleri ve gürültü dikkat çekmektedir. Bazı öğrencilerin okuma hızlarının yavaş oluşu, evde kitabın belirlenen sayfalarını yeterince okumadan gelmeleri, rol sayfalarını hazırlamamaları grup içindeki huzursuzlukların nedeni olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada bu olumsuzlukların önlenmesi için bazı günler oturma düzenleri tüm gün hiç değiştirilmemiştir. Öğrencilere özellikle görsel sanatlar, beden eğitimi ve oyun derslerinde grup arkadaşları ile ortak çalışmalar yaptırılarak grup bilinci aşlatmak adına ek tedbirlere başvurulmuştur. Uygulama sürecinde sınıfların küçük, mevcutların kalabalık olması gürültüyü doğurabilir ama endişe edilmemelidir. Burada çıkan gürültü aslında okudukları kitabı istekle tartışan öğrencilerin sesidir. Bazı toplantılar okul bahçesi, okul kütüphanesi gibi daha geniş ortamlara taşınarak bu sorunlar en aza indirilebilir.

Uygulamada karşılaşılan sorunlardan bazıları, gruplarda baskın öğrencilerin fazla söz almaları ve konu dışına çıkılmasıdır. Bu araştırmanın uygulama sürecinde sorgulayıcı rolündeki öğrencilere tartışmaları yönetme görevi verilerek bu durumun sıklıkla önüne geçilmiştir. Ancak görülüyor ki bazı gruplarda bu durum yine de sorun teşkil etmiştir. Uygulamayı yapan kişinin de bu tür gruplara dışarıdan müdahale etmesinin olumsuzluğun giderilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Karatay'ın (2015) bu gibi olumsuz durumların yaşanabileceğini önüne geçmek ve süreci yönetmek için grup içinden veya dışından bir kişi belirlenebileceğini ifade etmesi araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Uygulama sürecinde pandeminin de etkisiyle öğrenci devamsızlıkları görülmüştür. Öğrenci devamsızlıklarının grupların işleyişini bozmaması için grup üyeleri gelmeyen arkadaşlarının rollerini gönüllü olarak üstlenmiştir. Örneğin bir grup, özetleyici rolünü alan arkadaşları o gün toplantıya katılmadığında okudukları bölümün özetini hepsi sırayla anlatarak sorunu çözmüştür.

Araştırmanın uygulama sürecinde gruplar tartışma ortamı yaratmada sıkıntılar yaşamıştır. Bu sebeple öğrencilere açık uçlu sorularla arkadaşlarını düşünmeye, tartışmaya nasıl yönlendirebilecekleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Culli (2002), araştırmasında aynı durumla karşılaşmış öğrencilerin tartışmaları kısa tutarak tartışacak ilginç şeylerin kalmadığını bildirdiklerini ifade etmiştir. Culli, bu problemi çözmek için

gruptaki her öğrencinin toplantılara gelirken üçer tane yüzey altı soru getirmesini isteyerek bir etkinlik düzenlemiş ve derinlemesine sorular üretmeye öğrencileri teşvik etmiştir. Okuma çemberlerinde bir kitabı tartışmak için belki de ilk defa bir araya gelmiş öğrencilerin çok fazla spontane davranarak tartışmalarını beklememek gerekir. Öğrenciler için bu gibi alışkın olmadıkları özgürlükler yeni bir durumdur ve öğrencilerin tartışmaların sahipliğini üstlenmeleri biraz zaman alabilir (Moen, 2000). Bu sebeple tartışma ortamlarının yaratılmasında öğrencilere destek olunmalıdır.

Bu araştırmanın uygulama sürecinde ilk üç okuma çemberinde rol sayfaları kullanılmış daha sonraki toplantılarda okuma günlükleri tutulmuştur. Öğrenciler okuma günlüklerinde hiçbir sınırlama olmadan diledikleri gibi çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu günlüklerin öğrencilerin süreç içerisinde daha rahat hareket etmelerini sağladığı düşünülmektedir. Daniels (2002), rol sayfalarının sadece öğrencilerin yönetime alışma döneminde kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Hatta bu kağıtlar ile devam edilmesini yanlış bulmaktadır. Sürekli rol sayfaları ile yürütülen uygulamaları görünce sırf bu durumun yanlışlığını anlatmak için tekrar bir yayın hazırlamak zorunda kaldığını belirtmektedir. Daniels' in (2002), bu ifadeleri araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Değerlendirme

Okuma çemberlerinde öğrenci geribildirimleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu geribildirimlerin süreç içerisinde ve sonrasında kullanılması öğrencilerin zevk almalarının yanında öğrenmelerini de iyileştirecektir (Culli, 2002). Okuma çemberlerinde klasik değerlendirmelerden çok otantik değerlendirmeler kullanılmalıdır. Değerlendirme için ayrı zaman ayrılmayıp öğretimin bir parçası olarak sürecin başından sonuna kadar destekleyici olarak kullanılması yöntemin temellerinin dayandığı yapılandırmacılığın bir gereğidir (Kaya Tosun, 2018). Yöntemde öğrencilerin rol sayfaları, uygulayıcının gözlemleri ile akran, öz ve grup değerlendirme formları alternatif ölçme araçları olarak kullanılabilir (Tracey ve Morrow, 2006). Bu çalışmada da öğrenciler için öz, akran ve grup değerlendirme formları ile araştırmacı için günlük, öğretmen gözlem formu ve proje değerlendirme formu ilgili literatür incelenerek gerekli uyarlamalarla sürecin tüm aşamalarını kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde okuma çemberlerinin okuduğunu anlama stratejileri ve kitap okuma tutumu üzerindeki etkilerine ilişkin varılan bulguların sonuçları aktarılmıştır. Ayrıca araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırma sonuçlarına, uygulamaya ve gelecek araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimine ilişkin elde edilen veriler doğrultusunda yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci denencesi, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama stratejileri ölçeği toplam puanlarının kovaryans analiz (ANCOVA) sonuçlarına göre okuma çemberlerinin öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır.

2. Okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutum üzerine etkilerini araştıran bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda yöntemin öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.. Araştırmanın ikinci denencesi, deney ve kontrol gruplarının kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği toplam puanlarının kovaryans analiz (ANCOVA) sonuçlarına göre okuma çemberlerinin öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır.

3. Öğretimin okuma çemberi yöntemine göre planlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar okunacak materyal seçimi, formlar ve çalışma kağıtlarının hazırlanması, yöntemin tanıtılması, grupların oluşturulması, okunacak kitabın bitiriliş tarihi ve toplantı tarihlerinin duyurulması olarak görülmüştür.
4. Öğrenciler kitap seçimi yaparken en çok kitabın arkasındaki tanıtım yazısından etkilenecek kitaplarını seçmişlerdir.

5. Öğrencilerin grup oluşturma aşamasında yakın arkadaşlarının olduğu grupları tercih etme eğilimlerinin önüne geçilmesinde kitap seçim formunun kullanılmasının etkili olduğu görülmüştür.
6. Uygulama sürecinde konu dışını çıkılan tartışmalar, tartışmalar sırasında yükselen sesler, sorumluluğunu yerine getirmeyen grup üyeleri karşılaşılabilecek olası sorunlar olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra kitaplar hakkında konuşmak, rol sayfalarını hazırlamak, grup üyelerinin birbirlerini saygı içerisinde dinlemeleri uygulama sürecinde yolunda giden durumlar olarak görülmüştür.
7. Uygulamada kullanılan rol sayfalarına bağımlı kalınmaması, öğrencilerin yönetime alışmalarının ardından bu rol sayfaları yerine öğrencilerin kendi notlarını çıkaracakları günlükler tutmalarının tercih edilmesi, öğrencilere daha özgür çıkarımlar yapma olanağı sağlamıştır.
8. Okuma çemberlerinde sorgulayıcı rolündeki öğrencilerin açık uçlu sorular oluşturmada zorluk çektikleri bunun için ek çalışmalar yapılması önemli görülmüştür.
9. Öğretimin okuma çemberi yöntemine göre değerlendirilmesinde öğrencileri birbirleri ile yarıştıracak yazılı sınav, test gibi sonuç odaklı değerlendirme araçları yerine tüm süreci kapsayacak şekilde öz, akran ve grup değerlendirme formlarının kullanılmasının daha doğru olacağı sonucuna varılmıştır.
10. Uygulamada kullanılan değerlendirme formlarından elde edilen bulgular öğrencilerin zamanla yöntemi daha iyi benimsediklerini göstermektedir. Bu yüzden uygulayıcıların ilk toplantılarda görülebilecek sıkıntılar yüzünden kaygıya düşmemesi ve sabırla yönetime devam etmeleri önemli görülmektedir.

6.2. Öneriler

Bu araştırmada ülkemizde pek yaygın olmayan işbirlikli bir okuma uygulaması olan okuma çemberleri uygulanmıştır. Okuma çemberleri ile ilgili gelecek araştırmalara da ışık tutmak adına aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okuma çemberlerindeki roller, yaratılan tartışma ortamı öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaya teşvik edici niteliktedir. Bu noktadan hareketle okuma çemberleri, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini geliştirmek için kullanılabilir.
2. Tutumlar değiştirilebilir ve geliştirilebilir bir yapıya sahiptir. İlkokul çağı gibi erken dönemlerin öğrencilerin okuma yönelik olumlu tutumlar edinmelerinde kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için okullarda okumaya dair etkinlikler okuma çemberleri kapsamında düzenlenebilir.
3. Okuma çemberlerinde doğru yapılan bir planlama ile uygulama ve değerlendirmede yaşanacak sıkıntılar en aza inecektir. Bu yüzden yöntemin uygulanmasında ciddi bir hazırlık ve planlama yapılması önerilmektedir.
4. Okuma çemberlerinde sorgulayıcı rolündeki öğrencilerin açık uçlu sorular oluşturmada zorluk çektikleri gözlenmiştir. Bu aşamada arkadaşlarını tartışmaya yönlendirici sorular sormaları konusunda uygulamanın dayandığı kuramlardan olan sosyokültürel gelişim kuramı temelinde öğrencilere yardımcı olunması ve öğrencilerin teşvik edilmesi önemli görülmektedir.
5. Araştırma sürecinde bazı toplantılar okul bahçesinde yapılmıştır. Ortam değişikliğinin öğrenciler üzerinde pozitif etki yarattığı ve gürültü şikayetlerinin azaldığı görülmüştür. Bu nedenle uygulamanın daha keyifli hale getirilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarını dinç tutmak adına okuma çemberleri toplantılarının bir kısmı okul kütüphanesi, okul bahçesi vb. alanlarda yapılabilir.
6. Uygulamanın ilk zamanlarda grup üyeleri içinde sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrenciler ile ilgili şikayetler gelmiştir. Bu engeli aşmak adına öğrencilere sadece kendi başarıları için değil, grup arkadaşlarının başarıları için de çaba göstermeleri gerektiği ve grup sorumluluğu bilinci ile hareket etmeleri gerektiği vurgulanabilir. Hatta işbirliğine dayalı öğrenme ilkeleri doğrultusunda küme kimliği kazanmaya yönelik etkinlikler uygulanabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yer aldığı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden daha farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda okuma çemberleri üzerine araştırmalar yapılabilir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan istediği kitaba ulaşabilen öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumları üzerinde okuma çemberlerinin etkili olup olamayacağı araştırılabilir.
2. Araştırmada okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okuma çemberlerinin dil gelişimi bakımından diğer temel dil becerileri olan yazma, dinleme ve konuşmaya yönelik tutumlar üzerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Bu uygulamada okuma çemberlerindeki temel roller olan sorgulayıcı, bağ kurucu, bölüm uzmanı, sanatçı ile yardımcı rollerden özetleyici rolleri kullanılmıştır. Bu roller dışında sözcük avcısı, karakter çözümleyici, sahne düzenleyici ve araştırmacı gibi yardımcı rollerin değişimli olarak kullanılabileceği çalışmalarla da uygulamalar yapılabilir.
4. Kitaplar üzerinden yürütülen okuma çemberlerinde kitapların seçimi çok önemlidir. Bu araştırmada amaca yönelik olarak farklı olay kurgularının olduğu farklı yazarlara ait kitaplar okutulmuştur. Bunun dışında öğrencilerde farkındalık oluşturmak adına ortak bir konu üzerinde duran kitaplar (değerler eğitimi, kadın hakları, hayvan hakları, doğa sevgisi vb.) seçilerek uygulamalar yapılabilir.
5. Bu araştırmada yine amaca uygun olarak farklı yazarlara ait kitaplar seçilmiştir. Tek bir yazarın kitaplarını incelemeyi amaçlayan araştırmalarda öğrencilerde edebi bir şahsiyete dair okuma kültürü oluşturmak adına sadece o yazara ait kitaplar seçilerek okuma çemberlerinde okutulabilir.
6. Araştırmada okuma çemberlerini oluşturan öğrenciler aynı sınıfın öğrencilerinden oluşmaktaydı. Farklı sınıflardaki birbirini tanımayan öğrencilerin oluşturacağı okuma çemberleri gruplarıyla uygulamalar yapılabilir. Böylece yöntemin okul kültürüne uyum ve sosyal etkileşim üzerine etkileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10. 73-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3088>. Erişim tarihi: 09.05.2021.
- Aksaçlıoğlu, A., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 3-28.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Akyol, H. (2020). Metinler arası öğretim ve anlam kurma. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s.183-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alkış Küçükaydın, M. (2017). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin fen konularındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. Doktora tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Altinkaya, A. (2019). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student-led literature circles. Western Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442748.pdf>. Erişim tarihi: 14.04.2021.
- Arıcı, A. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? üniversite öğrencileri ile mülakatlar/why don't we like reading? Interviews with Undergraduates. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Avcı, N. (2013). Teachers' perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles. Master's Thesis, Çağ University, Mersin.
- Avcı, S., Yüksel, A., ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Atatürk eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 32(32), 5-24.

- Avcı, S., ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.
- Aydoğan, R. (2008). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balantekin, M. (2016). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batmaz, O. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Bayraktaroğlu, C. E. (2011). Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış / Constructivist approach in education and a critical view. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: using literature circles to learn about content reading. *Journal on English Language Teaching*, 3(3), 16-24.
- Bernadowski, C., & Morgano, K. (2011). *Teaching historical fiction with ready-made literature circles for secondary readers*. California: ABC-CLIO.
- Berne, J. I., & Clark, K. F. (2008). Focusing literature discussion groups on comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 62(1), 74-79.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Bingman, B. E. (2014). Influencing incoming fourth graders' reading habits through a summer literature circle: A case study. Master's thesis, University of Northern Iowa, Cedar Falls.

- Browne, A. (1998). *A Practical Guide to Teaching Reading in the Early Years*. Manitoba: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Brownlie, F. (2005). *Grand conversations, thoughtful responses, A unique approach to literature circles*. Manitoba, Canada: Portage & Main Press.
- Blum, H.T., Lipsett L.R. & Yocom D.J. (2002). Literature circles: A tool for self determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23 (2), 99-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, M. ve Oğur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejiler. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., & Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Culli, L. M. (2002). Investigation of literature circles in the middle school language art classroom. Master's thesis, Chapman University, California.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 65-82.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 172-185.
- Çeliköz, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanındaki eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşlerinin analizi. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles*. York, Maine: Stenhouse Publishing Company.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse.
- Darıcan, A. M. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Day, C. (2003). *Reading and responding in literature circles*. Primary English Teaching Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480271.pdf>. Erişim tarihi: 18.04.2021.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçe'nin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, E. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Demirel, Ö., ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Doğan, B. (2006). Strateji Öğretiminin, İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23), 82-93.
- Doğan, B., Çermik, H., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2021). Okuma çemberleri deneyimlerinin ilköğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. 6(12), 88-148.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., ve Ates, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: a mixed methods design. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 653-667.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., ve Seyit, A. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğan, B., ve Kaya Tosun, D. (2020). an effective method in improving social skills: Literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206.
- Emre, Y. (2014). Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6), 207-223.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching And Researching Reading*. New York: Published By Pearson Education.
- Gömleksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme, Turkish Studies. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Gu, Y. (2019). The Effects of Integrated Instruction on Chinese Sixth Graders' Reading Comprehension, Reading Motivation and Strategy Use in Fiction Reading. Doctoral dissertation, The Chinese University, Hong Kong.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Güngör, A. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güngör, A., ve Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Hsu, J. T. (2004). Reading together: Student teacher meet in literature circles. Paper presented at the National Conference on English Teaching and Learning, Huwei, Taiwan. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493021.pdf>. Erişim tarihi: 06.03.2021.
- İflazoğlu, A. (2003). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- İnce Samur, Ö. A. (2014). “Bireye” okuma kültürü edindirme izlencesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jacobs, M. (2015). Using literature circles to increase reading comprehension and student motivation. Master's Thesis. Rowan University. New Jersey.
- Kanmaz, A., ve Saracaloglu, A. S. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 764-776.
- Karabay, A., ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 110-117.

- Karabuga, F., ve Kaya, E. S. (2013). Collaborative strategic reading practice with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 621-630.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218.
- Karaman, S. (2020). Öğrenme kuramları bağlamında korku çekiciliği. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 457-475.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: kitap eleştirisi modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kaya Tosun, D. (2018). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Koç, M. (2007). İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kökler, D. (2019). Using literature circles in teaching english to young learners. Master's thesis, Istanbul Aydın University. Istanbul
- Kurdayıoğlu, M., ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011). 2011 yılı duyuruları. <https://kygm.ktb.gov.tr/TR-36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasi-sonuclari-ac-.html>). Erişim Tarihi:14.08.2021
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.
- Manning, S. R. (2010). *Literature circles and comprehension of literary texts in a grade classroom* (Order No. 1475409). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305250255). Retrieved from

<https://search.proquest.com/dissertations-theses/literature-circles-comprehension-literary-texts-2/docview/305250255/se-2?accountid=15725>

- Marshall, J. C. (2006). *The effects of participation in literature circles on reading comprehension*. Doctoral dissertation, University of Miami, Miami.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (1-8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School (JOHS)*, 13, 1147-1158.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Moen, C. B. (2000). *Literature Circle Role Sheets*. Lorenz Educational Press.
- Neamen, M., & Strong, M. (2001). *More literature circles: Cooperative learning for grades 3-8*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Okur, T. (2019). Okuma çemberlerinin ilköğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi. Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Olsen, A. S. W. (2007). Literature circles and ninth-grade students: A student-centered approach to reading. Doctoral dissertation, Southwest Minnesota State University, Minnesota.
- Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (24), 161-170.
- Özbay, M., ve Kaldırım, A. (2015). The effect of reading circle technique on the critical reading self-efficacy perception of pre-service teachers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Özdemir, E. (1969). *Okuma Sanatı Nasıl Okumalı Neler Okumalı*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, O., ve Baş, Ö. (2020). Okuma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s.29-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 2018; 17(4), 2110-2123.
- Özenici, S. (2007). Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 105-131.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- PISA (2018), 21.05.2021 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf. adresinden alınmıştır.
- Pitton, D. E. (2005). Lit circles, collaboration and student interest. *Academic Exchange Quartely*, 9(4), 84-90.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık
- Sallabaş, M. E., ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sarı, T., Kurtuluş, E., ve Yücel Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Sarıkaya, B. (2018). Okumada dikkat. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s.63-78). Ankara: Nobel.
- Sayır, M. F. (2018). Okuma eğitimiyle ilgili genel kavramlar. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s.1-10). Ankara: Nobel.
- Sever, S. (2017). Çocuğun gelişim sürecinde, etkileşim ve oyun aracı olarak kitap-edebiyat. S. Sever ve S. Karagül (Ed.), *Uluslararası Türk masal dünyası ve doğumunun 100. yılında Oğuz Tansel sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s.13-24). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theoriesan educational perspective*. Pearson Education. London: Limited.
- Short, K., Kaufman, G., Kaser, S., Kahn, L. H., & Crawford, K. M. (1999). " Teacher-watching": examining teacher talk in literature circles. *Language Arts*, 76(5), 377-385.
- Smith, A., & Feng, J. (2018). Literature circle and gifted students: Boosting reading motivation and performance. *OnlineSubmission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588790.pdf>. Erişim Tarihi: 03.02.2022.

- Stabile, C. (2009). Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers. Unpublished masters's thesis. Ohio University, Athens, Ohio.
- Soysal, İ. (2019). Edebiyat halkasının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Susar Kırmızı, F. (2006). İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.
- Susar Kırmızı, F., ve Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159.
- Tan Hatun, E., ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tatar, N., ve Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 147-158.
- Tekin, Ş. (2019). Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey. Master's thesis, Çağ University, Mersin.
- Tracey, D.H., & Morrow, L.M. (2006). *Okuma mercekleri: Teori ve modellere giriş*. Newyork: Guilford Yayınları.
- Tok, N. T. (2019). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.194). Ankara: Pegem Akademi.
- Tonga, D. (2018). The effects of literature circles technique on improving efl learners' english reading skills. Master's thesis, Mersin University, Mersin.
- Topçam, A. B. (2021). Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tuna, L., (2016). Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi. Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Tüm, G. (2018). Okuma süreçleri. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s.105-124). Ankara: Nobel.
- Ulum, H. ve Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.
- Uysal, P. K. ve Seyit, A. (2020). Okur-tepki teorisi: küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796.
- Ünal, D. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Veyis, F. (2018). Okuma kaygısı. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s.217-229). Ankara: Nobel.
- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: A study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 1-5.
- Yardım, L. (2021). Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yekeler, A.D. ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu kültürel araştırmalar dergisi*, 1 (2), 20-39.
- Yeşilyurt, E. (2019). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *TURAN-SAM*, 11(43), 57-64.
- Yıldırım, K., Seyit, A., Çermik, H., ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048.
- Yıldız, D. (2018). Okuma becerisine yönelik eğitim ortamları. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s.179-196). Ankara: Nobel.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okuma başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark ilköğretim okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11695/Y%0c4%b1lmaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Erişim Tarihi: 14.03. 2021.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe’de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/The developing methods of reading comprehension skills in Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

- Yılmaz, O. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesi. O. Sevim ve Y. Söylemez (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (s.125-149). Ankara: Nobel.
- Yiğiter, K., ve Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 124-139.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Zengin, M. (2010). Yapılandırmacılık ve din eğitimi ilköğretim dkab öğretim programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen görüşleri açısından etkililiği. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.



EKLER

Ek 1. Uygulama İzni

21/12/2021-271916



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98258552-20-38646505
Konu : Hüsnü ÖRS'ün
Uygulama İzni

09/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 26.11.2021 tarih ve 251699 sayılı yazısı

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hüsnü ÖRS'ün danışmanı Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN yönetiminde hazırlamakta olduğu "Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Geliştirme ve Kitap Okumaya İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında ilimiz Yüreğir ilçesine bağlı Şehit Ali Gaffar Okan İlkokulu'nda uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, ilimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 08/12/2021 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı bulunan adı geçen okul/kurumlarda, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü kaydı yapılmadan, veli izin belgelerinin ve gönüllü katılım formunun toplanarak okul müdürlükleri tarafından muhafazası ve bilimsel araştırma sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi koşuluyla 2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yazar KOÇAK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/12/2021

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres :
Telefon No : 0 (322) 206 91 81
E-Posta : iletisim@adana.gov.tr
Kurum Adresi : Adana Vali Yardımcısı

Bu belge gizli ve elektronik ortamda iletilmektedir.
Belge Gözetim Adresi : <https://www.kultivye.gov.tr/iznibeyce>
İlgili İsim : İLÇE MÜDÜRLÜĞÜ
Ünvan : Vali Yardımcısı ve Kurum İdarecisi
İmza Adresi : Faks : 322 00 90 02

Bu belge gizli ve elektronik ortamda iletilmektedir. <https://www.kultivye.gov.tr/iznibeyce> CİRC - C422-385A-0890-2500 kodu ile veri izlenir.



Ek 2. Kişisel Bilgi Formu ve Kullanılan Ölçekler

Sevgili Öğrenciler;

Kişisel bilgi formu, sizi ve okuma ile ilgili bazı durumlarınızı tanımak amacı ile hazırlanmıştır. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ise okuduklarınızı anlamlandırmada kullandığınız stratejileri belirlemek için hazırlanmıştır. Sizlerden ricam her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, size en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretlemeniz. Her madde için tek bir işaret koymaya ve boş seçenek bırakmamaya dikkat ediniz. Yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hüsnü Örs

Sınıf Öğretmeni

Kişisel Bilgi Formu

Adınız soyadınız:

Sınıfınız:

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

2. Kardeş Sayısı:

3. Annenizin mesleği (ne iş yapıyor) nedir?

4. Babanızın mesleği (ne iş yapıyor) nedir?

5. Anne-Babanızın Eğitim Durumu:

	Anne	Baba
a. Okur-yazar değil	()	()
b. İkokul mezunu	()	()
c. Ortaokul mezunu	()	()
d. Lise mezunu	()	()
e. Üniversite mezunu	()	()

4. Kendinize ait bir odanız var mı? Evet () Hayır ()

5. Evinizde kitaplık var mı? Evet () Hayır ()

6. Bir ayda ortalama kaç kitap okursun?

7. Kitap okuma alışkanlığı konusunda kendini nasıl değerlendirirsin?

Çok iyi () İyi () Orta () Geliştirilmeli ()

8. Aşağıda verilen maddelerden kitap okuma nedenine en uygun olanı işaretler misin?

() Zevk aldığım için kitap okurum. () Mecbur kaldığım için kitap okurum.

() Okumamı geliştirmek için kitap okurum. () Yeni şeyler öğrenmek için kitap okurum.

9. Aşağıda verilen etkinlikleri en çok vakit ayırdığından başlayarak yeniden sıralar mısın?

Televizyon izleme	1.....
Kitap okuma	2.....
Oyun oynama	3.....
Bilgisayar/tablet ile eğlenme	4.....

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

	Okuduğunuz bir metni daha iyi anlamak için aşağıdaki etkinlikleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı kutucuklara işaretleyiniz.	Her Zaman	Çok Sık	Bazen	Çok Nadir	Hiçbir Zaman
1.	Metni okumadan önce gözden geçiririm.					
2.	Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.					
3.	Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.					
4.	Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.					
5.	Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.					
6.	Metni okurken kenarına notlar alırım.					
7.	Metindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım.					
8.	Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.					
9.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.					
10.	Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.					
11.	Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.					
12.	Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım					
13.	Metnin özetini çıkarırım.					
14.	Metni resimle anlatmaya çalışırım.					
15.	Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.					
16.	Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.					
17.	Metnin ana fikrini bulurum.					
18.	Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.					
19.	Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.					
20.	Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.					
21.	Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.					
22.	Okuduğum metinden notlar çıkarırım.					
23.	Okuduğum metnin konusunu belirlerim.					
24.	Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.					
25.	Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.					
26.	-Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.					

KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Adı Soyadı:

Sınıfı:

	Bu ölçek kitap okuma ile ilgili tutumlarınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Sizlerden ricam her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, size en uygun seçeneği (X) işareti ile işaretlemeniz.	Tamamen Katılıyorum	Kararsızım	Hiç Katılmıyorum
1.	Birkaç gün kitap okumazsam içim rahat etmez.			
2.	Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum			
3.	Öğretmenimin verdiği kitap okuma ödevinden mutlu oluyorum.			
4.	Kitap okumayı ekmek gibi temel bir ihtiyaç olarak görüyorum			
5.	Boş zamanlarımda kitap okurum.			
6.	Kitap okurken eğlenceli zaman geçirdiğimi hissediyorum.			
7.	Yolculuk yaparken kitap, dergi ya da gazete okurum.			
8.	Öğrenmenin en iyi yolu kitap okumaktır diye düşünüyorum			
9.	Kitapları birer arkadaş gibi hissediyorum			
10.	Güncel olayları gazeteden veya dergilerden takip ederim.			
11.	Çevremdeki afişleri, broşürleri ve ilanları okurum			
12.	Bir kitabı bitirdikten sonra içimden yeni bir kitaba başlamak geliyor.			
13.	Okulumdaki veya sınıftaki panoları, okul gazetesini vs. okurum.			
14.	Okuldaki okuma etkinliklerinin artırılmasını isterim			
15.	Ödev verilme bile kitap okurum.			
16.	İlgi duyduğum şeylerin başında kitap gelir.			
17.	Kitap okumak için özellikle kendime zaman ayırıyorum			
18.	Arkadaşlarımla kitap değiş tokuşu yaparım			
19.	Tatil günlerinde kitap okumaktan hoşlanıyorum			
20.	Kütüphanelerde veya kitapçılarda zaman geçirmeyi seviyorum			
21.	Kitap okurken dinlendiğimi hissediyorum.			
22.	Kitap hediye etmekten ve almaktan hoşlanıyorum.			
23.	Kitap okumak beni sosyal ortamdan uzaklaştırıyor.*			
24.	Kitap okumayı zaman kaybı olarak görüyorum.*			
25.	Kitap okumayı sevmiyorum.*			
26.	Okuldaki okuma etkinliklerinde canım sıkılıyor.*			

Ek 3. Ön Uygulamada Kullanılan Metinler

BİZİM ÇAKIL

Gürseniz, siz de çok seversiniz. Sımsiyah tüyleri, kıvrık uzun kuyruğu, ısl ısl gözleriyle ilk görüşte sevdirebilir kendini. Bakışlarıyla konuşur âdeta. Masum, bir o kadar da neşeli...



Bir evi yoktur. Aneak mahalledeki tüm evler onun evidir. O da bütün ailelerin bir üyesi. Dört yolun köşesindeki pembe boyalı yüksek duvarın tepesinde oturmayı hayırlı. Mahallenin bekçisi edasıyla etrafı gözütler. Bir kedi gibi duvara tırmanabilen dünyanın en çevik köpeğidir bizim Çakıl.

Sabahları pencereyi açarken bir gözüm Çakıl'ı arar. O da bilir gibi başını döndürüp bakar. Merhabalaşırız.

Yılbaşı gecesinin sabahı ise perdeyi açtığımda Çakıl yoktu. Yerinde kocaman bir boşluk vardı. Ne yapacağımı bilemedim.

En son, gece havası fişekler atılırken gördüm onu. Bir o yana bir bu yana dörtnala koşuyordu. O da eğleniyor sandım. Sonra hangi yöne kaçacağını şaşırıldığını fark ettim. Korkuyordu hem de çok.

Balkondan "Korkma Çakıl, sakın ol!" diye bağırdım. Duymadı, duyması da imkânsızdı. Sabah kalktığımızda ise yoktu. Birkaç saat sonra komşularla birbirimize sormaya başladık.

"Çakıl yok ortularda. Gören oldu mu?"

Yok! Çakıl da yok, onu güren de.

Ne düşüneceğimizi, ne yapacağımızı bilemedik.

"Bizim Çakıl bırakmaz bizi," dedi annem.

"Eyyvah, hayvancığının başına bir şey gelmiş olmasın!" dedi karşı binadaki Bakkal Amca.

"Gece seslerden ürkmüştü. Korkup kaçmış olabilir!" dedi bizim üst kattaki Zehra Teyze.

"Yoksa hızla koşarken önüne bir araba falan mı çıktı?" dedi bizim sütçü.

"Yok canım o gitmez bir yere, çıkar gelir birazdan!" dedi Pamuk ninem. "Sahi mi, gelir mi?" diye sordum nineme. Çakıl için endişeleniyordum. Akıldım türlü türlü ihtimaller canlanıyordu. Bir yandan da kötü bir şey olmasın diye dualar ediyordum.



Pamuk ninem ellerimden tutup gülümseyerek: "Haklısın. Ben de endişelendim. Ama gel seninle umudumuzu kaybetmeyelim. İyi düşünelim iyi olsun. Ne dersin?" dedi. "Peki nineciğim, öyle olsun!" diye cevap verdim.

Çakıl'ı bulmak için âdeta seferberlik başlattık. Herkes pencerelerden, balkonlardan seslendi. Mahalleyi karış karış aradık.

İlk gün ses çıkmadı. İkinci gün de... Üçüncü gün moralim bir hayli bozulmaya başladı. Bizim mahalle Çakılsız, burnunda havuç olmayan kardan adam gibi pudra şekeri dökülmemiş elmalı tarta gibiydi. Eksik ve tatsız...

Pamuk ninem ise hiç kaybetmedi umudunu. Zaten o hep böyledir. "Hep İyimsen Kalan Nine" koyacağım yakında adını. Sağlığı için uzun süredir evden pek çıkmıyor. İnanır mısınız? Hep iyimsirdi. Benim ninem öyle şeker ki "Gün doğmadan neler doğar?" der daima.

Besinci günün akşamıydı. Akşamları güneş batar ama "bizim mahalle için gün doğdu" âdeta. İşten dönen Resul Amca, belki Çakıl'ı bulurum diye yolunu uzatıp aşağı mahalleyi dolaşmıştı. Ne iyi etmişti. Çakıl, keyifli keyifli dolaşmıştı. Yanında kocaman bir kangal köpeği varmış. Belli ki çok iyi arkadaş olmuşlar. Haber çabuk yayıldı. Hepimiz rahat bir nefes aldık.

Ertesi sabah Çakıl her zamanki köşesinde yerini almıştı. İşin güzel yanı, artık mahallemizin bir esas köpeği daha oldu. Çakıl'ın en iyi arkadaşı. Adını ne kaysak dersiniz?

Mavi Kurlangıç, Yeşilay Çocuk Dergisi, Şubat 2021

(4. sınıf seviyesine uygun şekilde düzenlenmiştir.)

Uyku Cücesi Masalı

Bir varmış, bir yokmuş, Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, kuzular meler iken, horozlar öter iken. Masal ülkesinde, uykuların en derin yerinde bir uyku cücesi varmış. Uykular ülkesindeki evinde sabah akşam uyuklarmış. Dünya üzerindeki çocuklardan biri uyumak istemediğinde uyku cücesinin kulakları çın çın çınlar, gözleri fal taşı gibi açılır, yerinden fırlayıp o çocuğun bulunduğu eve gidermiş. Çocuğun odasına girdiğinde, elindeki değneği çocuğun gözlerine doğru uzatır, kirpiklerine bir iki kere vururmuş. Böylece uyumayan çocuk, horul uyurmuş.

Günlerden bir gün Barış adlı bir çocuk televizyonun karşısında biraz fazla kalmış, böyle olunca da uyku saatini kaçırmış. Bu sırada uykular ülkesindeki uyumakta olan uyku cücesinin kulakları çınlamaya, gözleri fal taşı gibi açılmaya başlamış. Hoplamış, zıplamış bir adımda Barış'ın odasına gelmiş. Elindeki uyku değneğini çocuğun gözlerine doğru uzatıp, kirpiklerine bir iki kere vurmuş. Barış gözlerini daha çok açıp uyku cücesine bakmış. Uyku cücesi elindeki değneği tekrar ona doğru uzatmış, Barış değneği eliyle şöyle bir tutmuş ve gülmeye başlamış. Uyku cücesinin başına daha önce hiç böyle bir şey gelmemiş, o yüzden şaşırmış, afallamış değneğini Barış'ın elinden almak için çekmiş. Barış kıkır kıkır gülmeye başlamış. O kadar çok gülüyormuş ki, uyku cücesi telaşlanmış; çünkü biraz sonra Barış'ın annesi odanın kapısını açmış. Uyku cücesi kendini yatağın altına atıp, saklanmış. Günün birinde çocukların dışında biri uyku cücesini görürse, bir daha uykular ülkesinden çıkamazmış.

Annesi Barış'ı yanaklarından öpmüş ve uyuması için ona bir masal anlatmış bu arada bizim uyku cücesi, annenin anlattığı masaldan çok etkilenip, yatağın altında uyuyakalmış. Bir saat kadar sonra Barış yatağından aşağı inmiş, uyku cücesinin kulağının dibine yaklaşıp “Aaaaaaaa” diye bağırmış. Uyku cücesi aniden uyanınca kafasını yatağa çarpmış sonra da Barış'ın ağzını kapatmış. Barış ağzı kapalı olduğu halde gülmeye devam etmiş, o kadar çok gülüyormuş ki, Uyku cücesi Barış'ın annesi odaya tekrar gelir diye telaşa kapılmış. Hayatında ilk defa bir çocuğu uyutmayı başaramıyormuş. Barış'ın karşısına çıkıp, eliyle sus işareti yapmış, Barış susmuş, ondan sonra takla atmaya başlamış, Barış merakla onu izliyormuş, uyku cücesi birdenbire Barış'ın yanına hoplayıp, göz kapaklarını elleriyle çekiştirmeye başlamış, Barış gözlerini açmaya çalışıyor, uyku cücesi kapatmaya çalışıyormuş.

Birkaç dakika sonra uyku cücesi Barış'ın göz kapaklarını bırakmış. “Sen neden uyumuyorsun çocuk?” diye sormuş ona. Çocuk biraz da ağlamaklı gözlerle ona bakmış:” Sen kimsin?” demiş. Uyku cücesi: “Ben uyku cücesiyim, uyuyamayan çocuklara masal

anlatır, değneğimle göz kapaklarında dolaşır, onları uyuturum” demiş.

Barış tekrar kıkır kıkır gülmeye başlamış.” İyi ama ben bütün gün uyudum zaten, o yüzden uyuyamıyorum. “demiş. Sahiden de Barış o gün okuldan geldikten sonra biraz yatmış ama 6 saattir uyuyormuş zaten, uyku saati biraz karıştığı içinde şimdi uyuyamıyormuş işte....

Uyku cücesi ona uyku saatlerine dikkat etmenin ne kadar önemli olduğunu anlatmış bütün gece. Çocukların günde en az 12 saat uyumaları gerektiğini, uyku düzenlerini bozduklarında işlerin karışacağını anlatmış. Barış ile birlikte gün ışıyana kadar konuşmuşlar. En sonunda Barış sabaha karşı uyuyakalmış. O gece Barıştan başka hiçbir çocuk uykusuz kalmamış, uyku cücesini bu yüzden çağıran olmamış.

Uyku cücesi ise hayatında ilk defa karşılaştığı bu olay sayesinde o gece yeni bir şey öğrenmiş. Şimdi nerede miymiş? Tabî ki uykular ülkesinde, aranızdan biri uykusuz kalırsa bir gece yanınıza gelecek, küçücük değneğini gözlerinizde gezdirecek, size masallar anlatacakmış...

Şiiiiışttt uyku cücesi şu anda uyuyor, sessiz olun çocuklar...



Ek 4. Örnek Günlük Planlar

OKUMA ÇEMBERLERİ DERS PLANI (Yöntemin Tanıtılması ve Örnek Uygulama)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4.Sınıf

Süre: 4 ders saati

Öğrenci Kazanımları

T.4.1. DİNLEME/İZLEME

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

- a) Öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları sağlanır.
- b) Dinlerken/izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir.

T.4.2. KONUŞMA

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

T.4.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Anlama

T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

T.4.4. YAZMA

T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası, Soru-cevap, Anlatım, Tartışma.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler: Etkileşimli tahta, okuma çemberleri sunusu, çalışma kağıtları, kitap seçim formu, grup kontrol formu, “Bizim Çakıl” ve “Uyku Perisi” okuma metinleri.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Dikkati Çekme

Uygulamada kullanılmak için seçilen kitaplar ile sınıfa girilir. Tahtaya büyük bir çember çizilerek öğrencilerin dikkati çekilir. Kitaplar ile çember arasında ne gibi bir bağ kurulabileceğine dair öğrenci tahminleri beyin fırtınası yoluyla alınır.

Güdüleme

Anne veya babalarınız evde kitap okuyor mu? sorusu öğrencilere yöneltilir. Alınan yanıtlar okuma alışkanlığına bağlanır. Okuma ve okuma alışkanlığının önemi üzerine öğrencilerin düşünceleri alınarak okuma becerisinin önemi konusunda öğrenciler güdülenmesi sağlanır.

Gözden Geçirme

Öğrencilerden şimdiye kadar ki sınıf içinde ve evde yaptıkları okumaları gözden geçirmeleri ve ne gibi uygulamalar yapıldığını düşünmeleri istenir. Ardından öğrencilere daha önce okudukları bir kitabı ailesiyle veya arkadaşları ile tartışıp tartışmadıkları, kitapla ilgili bir resim yapıp yapmadıkları, kitap ile hayatları arasında bağ kurup kurmadıkları sorulur. Alınan yanıtların ardından okudukları kitaba yönelik düşüncelerini, eleştirilerini paylaşabilecekleri bir tartışma ortamının bulunmasını ne gibi faydaları olabileceği tartışılır. Öğrenciler “Okuduklarınızı tartışıp, paylaşmayı istemez misiniz?” sorusu yöneltilir. Bunun için “Okuma Çemberleri” adı verilen bir yöntem olduğu söylenerek çalışma öğrencilere tanıtılır. Şimdi neden tahtaya çember çizdiğimi daha iyi anlamışsınızdır ama bu sunuyu izleyerek daha da iyi anlayacaksınız denilerek derse geçiş yapılır.

Derse Geçiş

Öğrencilere okuduklarını tartışarak arkadaşları ile paylaşabilecekleri bir yöntemin olduğu ifade edildikten sonra okuma çemberleri ile ilgili hazırlanan tanıtım sunusu etkileşimli tahtada paylaşılır. Sunumun ardından öğrencilerin aklına takılan kısımlar olursa açıklığa kavuşturulur. Şimdi bir ön hazırlık çalışması yapacakları ve böylelikle daha iyi anlaşılacağı belirtilir.

Öğrencilerden, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan 4.sınıf Okuma Becerileri kitaplarındaki “Bizim Çakıl” isimli okuma metnini açmaları istenir. Öğrencilere sessiz okumaları için süre verilir. Öğrencilerden okuma yaparken metin ile ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtan küçük notlar almaları istenir. Sessiz okumanın

ardından öğrencilerden yanındaki arkadaşlarıyla, metin ile ilgili duygu ve düşüncelerini tartışmaları istenir. Ardından bu ikili gruplar arkasındaki arkadaşları ile dörtlü gruplara dönüştürülür. Sunum sırasında izledikleri roller hatırlatılarak rollere ilişkin çalışma yaprağı dağıtılır. Öğretmen ilk önce metne ilişkin kendi doldurduğu rol sayfalarını sınıfla paylaşır. Böylece öğrenciler sosyal öğrenme ortamında öğretmenlerinden yardım almış olurlar. Daha sonra öğrenciler bağ kurucu, sanatçı, bölüm uzmanı ve sorgulayıcı rollerini aralarında paylaşır. Bölüm uzmanı okuduğu bölümde önemli ve dikkat çekici bulduğu yerleri belirler. Sorgulayıcı hazırladığı sorularla tartışmaya yön verir. Bağ kurucu metin ile gerçek hayat arasında bir bağ kurmaya çalışır. Sanatçı metinle alakalı duygu ve düşüncelerini anlattığı bir çizim yapar. Öğretmen rollerden beklenenleri açıklayarak sürece rehberlik eder. İkinci uygulama ise “Uyku Perisi” isimli okuma metni üzerinden farklı bir okuma planı ile yürütülür. Metin iki bölüme ayrılır, birinci bölüm sınıfta okunur, okuma sonrası her öğrenci tek bir rol alarak metne dair çıkarımlarda bulunur ve grup oluşturarak mini bir toplantı ile çıkarımlarını tartışma ortamında paylaşırlar. İkinci bölümü ise öğrenciler evde okur ve seçtikleri rollerine hazırlanarak ertesi günkü grup toplantılarına katılırlar.

Öğrencilere bu küçük uygulamaları haftaya kitaplar ile yapacakları söylenir. Toplamda dört kitap okuyacakları yani dört okuma çemberi gerçekleştirecekleri belirtilir. Bunun için öncelikle okumak istedikleri dört kitabı belirleyecekleri söylenir ve kitap seçim formu dağıtılır. Öğretmen, öğrenci seçimine müdahale etmez. Öğretmen tarafından kitaplar tanıtılır. Tanıtım sırasında kitapların sayfa sayıları, konuları hakkında bilgiler paylaşılır. Öğrenciler seçtikleri kitapları forma kaydeder ve öğretmene teslim eder. Öğretmen aynı kitabı seçen öğrencilerden heterojen gruplar oluşturur.

Gruplar sınıf içinde kendi köşelerine geçerler. Gruplarına isim bulmaları söylenir. İsterlerse okudukları kitap adını grup ismi olarak seçebilecekleri ifade edilir. Her gruptan sadece bu toplantı için bir kişinin kolaylaştırıcı rolü için seçilmesi istenir. Öğrencilere bu grupların sabit kalmayacağı her çemberde farklı gruplar oluşturacakları belirtilir. Gruplara içinde formların ve rol kağıtlarının olduğu bir dosya dağıtılır. Bu dosya içindeki grup kontrol listesini kolaylaştırıcı öğrenci yardımıyla doldurarak dört toplantı boyunca alınacak rollerin ve okunacak sayfa sayılarının kararlaştırılması istenir. Öğrencilere kitabın iki haftalık bir süreçte okunacağı ve dört toplantı yapılacağı hatırlatılarak sayfa sayılarını buna göre belirlemeleri istenir. Dileyen gruplara öğretmen yardımında bulunur.

Değerlendirme

Öğrencilere haftaya pazartesi günü ilk okuma çemberi toplantısının başlayacağı, ilgili bölümü okuyup rol kağıdının hazırlanarak derse gelineceği, kitapların yanlarında getirileceği gibi hususlar hatırlatılır. Öğrencilerin süreç ile ilgili varsa soruları alınır.

OKUMA ÇEMBERLERİ DERS PLANI

(Toplantı Süreci)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4.Sınıf

Süre: 4 ders saati

Öğrenci Kazanımları

T.4.1. DİNLEME/İZLEME

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.4.1.9. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.4.2. KONUŞMA

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

T.4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

T.4.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Söz Varlığı

T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Anlama

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.

T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

T.4.4. YAZMA

T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Okuma çemberleri, Beyin fırtınası, Soru-cevap, Anlatım, Tartışma.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler: Etkileşimli tahta, çalışma kağıtları, öz/akran/grup değerlendirme formları, hikâye kitapları.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Dikkati Çekme

Öğrencilere okuma çemberlerinin bu ders başlayacağı duyurulur. Öğrenciler sınıf içinde belirlenen alanlara oturur. Öğretmenin, toplantıya gelmeden önce öğrencilerin okuyacakları kitapların belirledikleri sayfalarını kendisinin de okuyup geldiğini belirtmesi ile dikkat çekilir.

Güdüleme

Öğrencilere, birbirlerini dinledikleri, görüşlere saygılı oldukları ve yönergelere uydukları takdirde her şeyin yolunda gideceği ve başarılı bir toplantı geçirecekleri söylenir.

Gözden Geçirme

Gruplara, belirledikleri grup isimleriyle hitap edilerek hangi kitabı seçmiş oldukları, kitaplarını getirip getirmediikleri ve belirlenen sayfa aralıklarını evde okuyarak rol sayfalarını hazırlayıp hazırlamadıkları sorulur.

Derse Geçiş

Öğrenciler bir önceki derste grup kontrol listelerine işledikleri roller uygun olarak hazırladıkları sunumlarını paylaşırlar. Kitabın okunan bölümü ile ilgili yapılacak tartışmalar grup üyeleri tarafından belirlenir. Belirlenen tartışma başlıkları altında öğrenciler fikirlerini aktarırlar. Grup toplantılarında açık uçlu soruların sorulduğu doğal bir tartışma ortamı yaratılmalıdır. Öğrencilerin kitapla ilgili kendi deneyimlerinden edindiği kazanımları tartışarak paylaşmaları amaçlanır. Grup tartışmalarında doğru veya yanlış gibi söylemler olmamalıdır. Her öğrenci fikirlerini saygı çerçevesinde bir sohbet ortamında arkadaşlarıyla paylaşmalıdır. Öğretmen, öğrencileri konuşmaya, tartışmaya, daha geniş açılardan düşünmeye ve daha fazla paylaşımlarda bulunmaya teşvik etmelidir. Tartışmayı engelleyici olumsuz durumların önüne geçerek süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir. Öğrenciler grup tartışmalarını sürdürürken öğretmen sınıfı gözlemler ve gözlem formuna işler.

Değerlendirme

1.toplantı sonrası öğrencilerin grup tartışmalarının aksayan yanlarını bulup daha iyi hale getirmeleri için grup değerlendirme formları doldurulur. Dördüncü toplantının ardından öz/akran ve grup değerlendirme formları doldurulur.

OKUMA ÇEMBERLERİ DERS PLANI (Proje Süreci)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4.Sınıf

Süre: 2 ders saati

Öğrenci Kazanımları

T.4.1. DİNLEME/İZLEME

T.4.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

T.4.2. KONUŞMA

T.4.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

T4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

T.4.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Anlama

T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.

T.4.4. YAZMA

T.4.4.9. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.4.4.12. Yazdıklarını paylaşır.

Öğretme Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Okuma çemberleri, Beyin fırtınası, Tartışma.

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç ve Gereçler: Etkileşimli tahta, çalışma kağıtları, proje seçim formu, proje değerlendirme rubriği, grup kontrol formu, hikâye kitapları, fon kartonu, boyalar, el işi kağıtları, renkli kalemler.

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Dikkati Çekme

Öğrencilere projelerini hazırlayacakları ve sunacakları duyurulur.

Güdüleme

Öğretmen, öğrencilere ortaya koyacakları ürünleri merakla beklediğini ve heyecanlı olduğunu belirtir.

Gözden Geçirme

Gruplara, grup isimleriyle hitap edilerek hangi projeyi seçmiş oldukları, gerekli araç-gereçleri getirip getirmediği sorulur. Öğrencilere proje değerlendirme rubriğini gözden geçirmeleri ve çalışmalarını buna göre planlamaları söylenir.

Derse Geçiş

Öğrenciler ortak bir amaç etrafında toplanarak üzerlerine düşen görevleri grup bilinci ile yerine getirmeye çalışırlar. Projeler öğrencilerin eşit roller alarak işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamalıdır. Öğretmen bu noktalarda telkinlerde bulunur.

Öğrencilere dört toplantı boyunca kullanmış oldukları rol sayfalarındaki çizimler ve notların projeyi oluşturmada onlara yardımcı olabileceği belirtilir. Okuma çemberlerinde projeler, uygulamanın eğlence tarafını yansıtmalıdır. Öğretmen sınıf ortamında öğrencilere bu rahatlığı sağlamalıdır. Gruplar ortaya çıkardıkları ürünleri sınıf içinde sırayla diğer gruplara sunarlar.

Önümüzdeki hafta başlayacak olan yeni okuma çemberler için öğrencilerin kitap seçim formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda aynı kitabı seçen öğrenciler yeni gruplarını oluşturarak grup kontrol formlarını doldurur, belirlenen roller ve okunacak sayfa sayısı belirlenerek hazırlıklar tamamlanır ve yeni bir döngü başlar.

Değerlendirme

Gruplar projelerini oluştururken ve sunarken öğretmen proje değerlendirme rubriğini doldurur.

Ek 5. Rol Sayfaları**ÖZETLEYİCİ**

Ad- Soyad: _____ Grup Adı: _____

Kitap Adı: _____

Okunan Sayfalar: _____ - _____ Tarih: _____



İyi okuyucular, ne öğrendiklerini görmek ve hatırlamalarını kolaylaştırmak için özet çıkarırlar.

- ✓ Senin görevin, okuduğun sayfalardaki ilginç, eğlenceli, şaşırtıcı veya önemli bulduğun bölümleri seçmek.
- ✓ Arkadaşlarının önemli bölümlere tekrar geri dönmelerine ve bunlar hakkında daha dikkatli düşünmelerine yardımcı olmalısın.

İpucu: Okurken önemli gördüğün yerlerin altını çizebilir, not alabilir ya da yapışkan notlar kullanabilirsin. Okuma bittikten sonra aldığın notları rol kağıdına yazmalısın.

Sunum Planı: Özetini paylaş. Ardından arkadaşlarına neler ekleyebileceklerini sorarak düşüncelerini paylaşımlarını sağla.

Özet:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anahtar Noktalar:

- ❖
- ❖
- ❖

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.					
Merak ettiklerimi not aldım.					
Araştırdıklarımı paylaştım.					
Tartışmalara katıldım.					

* Moen (2000); Daniels (2002); Doğan ve diğerleri'nden (2018) uyarlanmıştır.

BÖLÜM UZMANI

Ad- Soyad: _____ Grup Adı: _____

Kitap Adı: _____

Okunan Sayfalar: _____ - _____ Tarih: _____



İyi okuyucular, okuma yaparken önemli buldukları yerleri belirler ve gerektiğinde bu bölümleri tekrar okurlar.

- ✓ Senin görevin, okuduğun sayfalardaki ilginç, eğlenceli, şaşırtıcı veya önemli bulduğun bölümleri seçmek.
- ✓ Arkadaşlarının önemli bölümlere tekrar geri dönmelerini ve bunlar hakkında daha dikkatli düşüncelerine yardımcı olmalısın.

İpucu: Okurken önemli gördüğün yerlerin altını çizebilir, not alabilir ya da yapışkan notlar kullanabilirsin. Okuma bittikten sonra aldığın notları rol kağıdına yazmalısın.

Sunum Planı: Seçtiğin bölümleri kendin okuyabileceğin gibi arkadaşlarının da okumasını isteyebilir ve ardından tartışılmasını sağlayabilirsin. Arkadaşlarından bu bölümü neden seçtiğini tahmin etmelerini isteyebilir sonra neden seçtiğini sen anlatabilirsin.

Kaçıncı sayfa- paragraf

Neden Seçtim?

1.....

1.....

2.....

2.....

3.....

3.....

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.					
Merak ettiklerimi not aldım.					
Araştırdıklarımı paylaştım.					
Tartışmalara katıldım.					

* Moen (2000); Daniels (2002); Doğan ve diğerleri'nden (2018) uyarlanmıştır.

BAĞ KURUCU

Ad- Soyad: _____ Grup Adı: _____

Kitap Adı: _____

Okunan Sayfalar: _____ - _____ Tarih: _____



İyi okuyucular, okudukları ile önceki bilgileri ve yaşantıları arasında bağ/ilişki kurarlar.

- ✓ Senin görevin, kitapta anlatılan dünya ile gerçek dünya arasında bağlantılar bulmak.
Kitaptaki bir karakter, olay, yer, zaman sana neler hatırlattı?
- ✓ Kurduğun bağlar;
Okudukların ile anıların arasında,
Okudukların ile başka bir kitap veya film arasında,
Okudukların ile gerçek dünya arasında (duydukların, izlediklerin, gördüklerin) olabilir.

İpucu: Bir okuma planı oluştur. Bu roldeki okuma amacın bağ kurmak. Okurken bağ kurabildiğin yerlerin altını çizebilirsin okuman bittikten sonra kurduğun bağları rol kağıdına not almalısın.

Sunum Planı: Arkadaşlarınla kendi kurduğun bağları paylaş. Ardından onların da bu tür bağlantılar kurmasını isteyebilirsin.

Bu kitap ile kurduğum bazı bağlantılar;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.					
Merak ettiklerimi not aldım.					
Araştırdıklarımı paylaştım.					
Tartışmalara katıldım.					

* Moen (2000); Daniels (2002); Doğan ve diğerleri' nden (2018) uyarlanmıştır.

SANATÇI

Ad- Soyad: _____

Grup Adı: _____

Kitap Adı: _____

Okunan Sayfalar: _____ - _____

Tarih: _____



İyi okuyucular, bir kitabı okurken zihninde canlandırdıklarını görselleştirerek çizim yaparlar.

- ✓ Senin görevin, okuduğun bölümde dikkatini çeken ve arkadaşlarınla paylaşmak istediğin bir duygu veya düşüncüyü aktaran bir çizim yapmak.
- ✓ Grubunla paylaşmak için resim, kroki, diyagram, harita, karikatür çizebilirsin.

İpucu: Kitaptaki geçen bir karakteri veya yeri gözünde nasıl canlandırdıysan öyle çizebilirsin.

Hikâye haritası oluşturabilirsin.

Hikâyede geçen önemli bir olayın resmini çizebilirsin.

Sunum Planı: Tartışmanın uygun gördüğün bir anında çizimini sunabilirsin. Çizimini arkadaşlarına göster ve fikirlerini al. Çizdiklerinle ne anlatmak istediği tahmin etmelerini sağla, herkes fikrini söylesin. Daha sonra son sözü sen al ve çiziminin ne anlama geldiğini anlat.

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.					
Merak ettiklerimi not aldım.					
Araştırdıklarımı paylaştım.					
Tartışmalara katıldım.					

* Moen (2000); Daniels (2002); Doğan ve diğerleri'nden (2018) uyarlanmıştır.

SORGULAYICI



Ad- Soyad: _____ Grup Adı: _____

Kitap Adı: _____

Okunan Sayfalar: _____ - _____ Tarih: _____

İyi okuyucular, okudukları hakkında sorular sorarlar.

- ✓ Senin görevin, grup arkadaşlarının toplantıya katılımını sağlayarak toplantıyı yönlendirmek.
- ✓ Bunu yapmak için ise okuduğun bölüm hakkında grubunun tartışmak isteyebileceği birkaç soru hazırlamalısın.
- ✓ Endişelenme, sen sadece grup arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına yardımcı olacaksın. Bu çalışmada göstereceğin gayret için teşekkür ederim.

İpucu: Hazırlayacağın soruları okuman bittikten sonra yazabileceğin gibi okuma sırasında da not alabilirsin. Soracağın sorular arkadaşlarının tartışabileceği ve kendi düşünceleri ile ifade edebileceği sorular olmalı, mesela ilerleyen bölümleri tahmin etmelerini sağlayacak sorular sorabilirsin.

Sunum Planı: Seçtiğin bir soru ile tartışmaları başlatabilirsin. Arkadaşlarının tartışmalara katılımını sağlarken grup üyelerinin birbirine olumsuz sözcükler kullanmasını engellemeye çalış.

1. _____ ?
2. _____ ?
3. _____ ?
4. _____ ?

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.					
Merak ettiklerimi not aldım.					
Araştırdıklarımı paylaştım.					
Tartışmalara katıldım.					

* Moen (2000); Daniels (2002); Doğan ve diğerleri'nden (2018) uyarlanmıştır.

Ek 6. Okuma Günlüğü

Okuma Günlüğüm

Bu günlük okuduklarınla ilgili notlar alman için sana yardımcı olacak. Aldığın her role ilişkin çıkarımlarını buraya yazabilirsin. Okuduğun bölümün önemli gördüğün bir bölümünü, ilginç bir kelimeyi, komik ya da üzücü bulduğun bir olayı, aklına takılan bir soruyu, kurduğun bir bağı, gözünde canlandığı bir görüntüyü not edebilirsin.

Tarih / Rol	Notlarım
...../...../..... Rolüm	
...../...../..... Rolüm	
...../...../..... Rolüm	
...../...../..... Rolüm	

Ek 7. Okuma Çemberleri Yönerge Formu

OKUMA ÇEMBERLERİ YÖNERGE FORMU

Aşağıda verilen yönergeler toplantılarda oluşabilecek sorunları ortadan kaldırmak ve sizlere yol göstermek için hazırlanmıştır. Yönergeleri takip ederek kutucuklara tik işareti (✓) koyunuz.

Hazırlık Çalışmaları

- ☐ Grup ismini belirleyiniz.
- ☐ Kolaylaştırıcı rolü için bir kişi seçiniz. Kolaylaştırıcı sadece ilk toplantıda formların doldurulması gibi yapılacak işlerin düzenli yürümesini sağlayacaktır.
- ☐ Seçilen kitaba dair yapılacak dört toplantı için rol dağılımlarını ve okunacak sayfa sayılarını belirleyerek grup kontrol listesine yazınız. Toplantılar iki hafta ve haftada ikişer ders yapılacaktır. Her toplantıda farklı rol alınacağını unutmayınız.

Toplantılar Başlıyor

- ☐ Toplantıya başlarken öncelikle özetleyici rol kağıdını paylaşır ardından bölüm uzmanı, bağ kurucu ve sanatçı sunumlarını yapar. En son sorgulayıcı hazırladığı soruları sorar. Tartışmanın yönetilmesinden sorgulayıcı sorumludur.
- ☐ Toplantılarda her bir grup üyesinin tartışmalara katılmasını sağlarız.
- ☐ 20-30 dakika arası sürecek toplantıların ardından çalışmanızı değerlendiriniz. Bir sonraki toplantının daha iyi yürümesi için neler yapabileceğinizi tartışınız.
- ☐ İlk toplantının ardından grup değerlendirme formunu doldurunuz.
- ☐ Son toplantının ardından öz/akran ve grup değerlendirme formunu doldurunuz.

Proje Süreci

- ☐ Toplantıların sona ermesinin ardından okuduğunuz kitaba ilişkin uygun bulduğunuz bir proje belirleyiniz. Belirlediğiniz projeyi, proje seçim formuna yazınız.
- ☐ Hazırlayacağınız projede tüm üyelerin görev almasına dikkat ediniz. Projenizi sınıf arkadaşlarınıza sununuz.

Ek 8. Okuma Çemberleri Grup Kontrol Listesi

OKUMA ÇEMBERLERİ GRUP KONTROL LİSTESİ

Grubun Adı:

Grupta Görevli Öğrenciler:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

Seçtiğimiz Kitabın Adı:

Kitabın Sayfa Sayısı:

Kitabın Yazarı:

Her Toplantı İçin Okunacak Sayfa Sayısı:

Seçtiğimiz Proje:

Rol Dağılımları

ROLLER	1.TOPLANTI	2.TOPLANTI	3.TOPLANTI	4.TOPLANTI
Bölüm Uzmanı				
Bağ Kurucu				
Sorgulayıcı				
Sanatçı				
Özetleyici				

- ❖ Kutulara rolü alan öğrencilerin ismini yazalım. Her toplantıda farklı rol almaya dikkat edelim.

Ek 9. Okuma Çemberleri Kitap Seçim Formu

OKUMA ÇEMBERLERİ KİTAP SEÇİM FORMU

Adı/Soyadı:

Okuma çemberleri boyunca yapılacak dört okuma çemberinde okumak istediğin kitapları seçmek için bu formu kullanacaksın. Sana tanıtılan kitaplar içinde en çok okumak istediğin kitaptan başlayarak seçtiğin kitapların isimlerini aşağıya yazabilirsin.

1.

2.

3.

4.



Ek 10. Örnek Uygulama Rol Sayfası

ÖRNEK UYGULAMA ROL SAYFASI

Roller	Alınan Notlar
Özetleyici	<u>Özetim:</u>
Bölüm Uzmanı	<u>Seçtiğim bölüm:</u> <u>Seçme nedenim?</u>
Bağ Kurucu	<u>Kurduğum bağlar:</u>
Sanatçı	<u>Çizimim:</u>
Sorgulayıcı	1. 2. 3.

Ek 11. Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu

OKUMA ÇEMBERLERİ GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

(İlk toplantıdan sonra dağıtılacak)

Adı/Soyadı:

Tarih:

Grubun adı:

Kitabın Adı:

	Evet	Bazen	Hayır
1. Grup üyeleri tartışmalara katıldı.			
2. Grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirdi.			
3. Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine saygılıydı.			
4. Grup üyeleri birbirlerine yardımcı oldu.			
5. Grup üyeleri konu dışına çıkmadan tartıştı.			
6. Grup üyeleri birbirlerini konuşmaya teşvik etti.			

Grup çalışmalarında yolunda giden en iyi şey neydi?

.....

.....

.....

.....

Grup çalışmalarının daha iyi olması için neler yapılmalı?

.....

.....

.....

.....

Ek 12. Öz/Akran ve Grup Değerlendirme Formu

OKUMA ÇEMBERLERİ ÖZ/AKRAN ve GRUP DEĞERLENDİRME FORMU

(Son toplantıdan sonra dağıtılacak)

Bu form, kendinizi, arkadaşlarınızı ve grup çalışmalarınızı değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Sorulara cevabınız “evet” ise kutucuklara **E**, “bazen” ise **B**, “hayır” ise **H** harfi yazınız.

Adım-Soyadım:

Tarih:

Grubun Adı:

Kitabın Adı:

1.Arkadaşının Adı-Soyadı:

2.Arkadaşının Adı-Soyadı:

3.Arkadaşının Adı-Soyadı:

4.Arkadaşının Adı-Soyadı:

	Kendim	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	3. Arkadaşım	4. Arkadaşım
1. Kitabın belirlenen sayfalarını okuruz.					
2. Alınan rollere ilişkin sorumlulukları yerine getiririz.					
3. Grup tartışmalarına katılırız.					
4. Grup arkadaşlarımıza yardımcı oluruz.					
5. Grup arkadaşlarımızı tartışmalara katılmaya teşvik ederiz.					
6. Grup arkadaşlarımızın düşüncelerine saygı duyarız.					

Grup çalışmaları yolunda gitti, çünkü.....

.....

.....

Grup çalışmalarında bazı sorunlar oldu, çünkü.....

.....

.....

Ek 13. Okuma Çemberleri Öz Değerlendirme Formu

OKUMA ÇEMBERLERİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

(Projelerden sonra dağıtılacak)

Adı/Soyadı:

Tarih:

Kitabın Adı:

	Evet	Bazen	Hayır
1. Kitabın belirlenen sayfalarını okudum.			
2. Aldığım role ilişkin sorumluluklarımı yerine getirdim.			
3. Grup tartışmalarına katıldım.			
4. Grup arkadaşlarıma yardımcı oldum.			
5. Grup arkadaşlarımı tartışmalara katılmaya teşvik ettim.			
6. Grup arkadaşlarımdan düşüncelerine saygı duydum.			
7. Projede aldığım görevleri yerine getirdim.			

Kendimi başarılı buluyorum, çünkü

.....

Kendimi geliştirmeliyim, çünkü.....

.....

Ek 14. Proje Seçim Formu**Proje Seçim Formu**

Sevgili öğrenciler, aşağıda verilen proje örneklerinden birini seçiniz. Dilerseniz kendi belirleyeceğiniz bir projeyi 6.seçeneğe ekleyerek seçebilirsiniz.

Proje No:1 Kitap Ayracı Tasarlama	Proje No:2 Kitaba Yeni Bir Son Yazma
Proje No:3 Kitabın Tanıtımını Yapan Afiş Hazırlama	Proje No:4 Kitaptaki Bir Karaktere veya Kitabın Yazarına Mektup Yazma
Proje No:5 Yeni bir kitap kapağı tasarlama	Proje No:6

Ek 15. Okuma Çemberleri Final Projesi Değerlendirme Formu

OKUMA ÇEMBERLERİ FİNAL PROJESİ DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun Adı: _____

Grup Üyeleri: 1. _____ 3. _____ 5. _____

2. _____ 4. _____

Projenin adı: _____

		Yeterli	Orta	Geliştirilmeli
Hazırlık	1. Okunan kitaba uygun proje seçme.			
	2. Projenin amacını ve çalışma planını belirleme.			
	3. Kullanılacak malzemeleri tespit ve temin etme.			
	4. Görev dağılımlarını yapma.			
	5. Çalışmaya istekli olma.			
Uygulama ve Sunum	1. Türkçe'yi etkili kullanma.			
	2. Grup bilinci ile hareket etme.			
	3. Okunan kitabın içeriğini yansıtmak.			
	4. Yaratıcı ve estetik değer taşıma.			
	5. Amaca uygun bir ürün ortaya koyma.			
	6. Projeye uygun sunum yapma.			
	7. Sunum yaparken öz güven gösterme.			

Ek 16. Öğretmen Gözlem Formu**OKUMA ÇEMBERLERİ ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU****Toplantı No:****Tarih:**

	Kriterler	Gözlem Notları
Grup Adı:	Sorumluluk	
Üyeler:		
1.		
2.		
3.	Rol	
4.	Kağıtlarının	
5.	Sunumu	
6.		
Kitap Adı:	Tartışma	
Grup Adı:	Sorumluluk	
Üyeler:		
1.		
2.		
3.	Rol	
4.	Kağıtlarının	
5.	Sunumu	
6.		
Kitap Adı:	Tartışma	
Grup Adı:	Sorumluluk	
Üyeler:		
1.		
2.		
3.	Rol	
4.	Kağıtlarının	
5.	Sunumu	
6.		
Kitap Adı:	Tartışma	

Grup Adı: Üyeler: 1. 2. 3. 4. 5. 6. Kitap Adı:	Sorumluluk	
	Rol Kağıtlarının Sunumu	
	Tartışma	
Grup Adı: Üyeler: 1. 2. 3. 4. 5. 6. Kitap Adı:	Sorumluluk	
	Rol Kağıtlarının Sunumu	
	Tartışma	
Grup Adı: Üyeler: 1. 2. 3. 4. 5. 6. Kitap Adı:	Sorumluluk	
	Rol Kağıtlarının Sunumu	
	Tartışma	

Ek 17. Çalışma Takvimi

Hafta ve Tarih	Etkinlik
1. Hafta 04 – 08 Ekim	Öntest verilerinin toplanması
2. Hafta 11 -15 Ekim	- Yöntemin tanıtılması - Örnek uygulama - Kitapların tanıtımı 1. Okuma çemberi gruplarının oluşturularak görev dağılımlarının yapılması.
3. Hafta 18 – 22 Ekim	1. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
4. Hafta 25 – 28 Ekim	1. Okuma çemberi (3. ve 4.toplantı)
5. Hafta 01 – 05 Kasım	1. Okuma çemberlerinin proje çalışması 2. Okuma çemberi gruplarının oluşturularak görev dağılımlarının yapılması.
6. Hafta 22 -26 Kasım	2. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
7. Hafta 29 Kasım – 03 Aralık	2. Okuma çemberi (3. ve 4.toplantı)
8. Hafta 06 – 10 Aralık	2. Okuma çemberlerinin proje çalışması 3. Okuma çemberi gruplarının oluşturularak görev dağılımlarının yapılması.
9. Hafta 13 – 17 Aralık	3. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
10. Hafta 20 – 24 Aralık	3. Okuma çemberi (3. ve 4.toplantı)
11. Hafta 27 – 31 Aralık	3. Okuma çemberlerinin proje çalışması 4. Okuma çemberi gruplarının oluşturularak görev dağılımlarının yapılması.
12. Hafta 03 – 07 Ocak	4. Okuma çemberi (1. ve 2.toplantı)
13. Hafta 10 – 14 Ocak	4. Okuma çemberi (3.toplantı) 4. Okuma çemberlerinin proje çalışması
14. Hafta 17 – 20 Ocak	- Sontestler - Odak grup görüşmesi

Ek 18. Öğrenci Ürünlerinden Örnek Çalışmalar

BAĞ KURUCU

Ad-Soyad: Esila Biniç Grup Adı: Mavi ay
 Kitap Adı: Lila ile Eren
 Okunan Sayfalar: 76 Tarih: 18.10.2021

İyi okuyucular, okudukları ile önceki bilgileri ve yaşantıları arasında bağ/ilişki kurarlar.

- ✓ **Senin görevin**, kitapta anlatılan dünya ile gerçek dünya arasında bağlantılar bulmak. Kitaptaki bir karakter, olay, yer, zaman sana neler hatırlattı?
- ✓ **Kurduğün bağlar**,
 Okudukların ile anılar arasında,
 Okudukların ile başka bir kitap veya film arasında,
 Okudukların ile gerçek dünya arasında (duydukların, izlediklerin, gördüklerin) olabilir.

İpucu: Bir okuma planı oluştur. Bu roldeki okuma amacın bağ kurmak. Okurken bağ kurabildiğin yerlerin altını çizebilirsin okuman bittikten sonra kurduğün bağları rol kağıdına not almalısın.

Sunum Planı: Arkadaşlarınla kendi kurduğün bağları paylaş. Ardından onların da bu tür bağlantılar kurmasını isteyebilirsin.

Bu kitap ile kurduğün bazı bağlantılar:

Benim amcamın bir kuzu vardı ve adı maviydi. Çok seviniydim. Amcam, Gil Pencereyi açtı! Mırmırlar ve kedi işiyle gıcır kuzu. Yenis ve kuyuda kafesinin kızı çıkmış ve yemiş. Amcam gördüce çok üzülde.

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.	✓				✓
Merak etiketlerini not aldım.		✓			✓
Araştırdıklarımı paylaştım.	✓				✓
Tartışmalara katıldım.	✓				✓

BÖLÜM UZMANI

Ad-Soyad: Furkan Doğulu Grup Adı: Mavi Aslanlar
 Kitap Adı: Nasrettin hoca
 Okunan Sayfalar: 16. sayfa Tarih: 18.10.2021

İyi okuyucular, okuma yaparken önemli buldukları yerleri belirler ve gerektiğinde bu bölümleri tekrar okurlar.

- ✓ **Senin görevin**, okuduğun sayfalardaki ilginç, eğlenceli, şaşırtıcı veya önemli bulduğun bölümleri seçmek.
- ✓ Arkadaşlarının önemli bölümlere tekrar geri dönmelerini ve bunlar hakkında daha dikkatli düşümlerine yardımcı olmalısın.

İpucu: Okurken önemli gördüğün yerlerin altını çizebilir, not alabilir ya da yapışkan notlar kullanabilirsin. Okuma bittikten sonra aldığın notları rol kağıdına yazmalısın.

Sunum Planı: Seçtiğin bölümleri kendin okuyabileceğin gibi arkadaşlarının da okumasını isteyebilir ve ardından tartışmasını sağlayabilirsin. Arkadaşlarından bu bölümü neden seçtiğini tahmin etmelerini isteyebilir sonra neden seçtiğini sen anlatabilirsin.

Kaçıncı sayfa- paragraf **Neden Seçtim?**

7 sayfa 2 paragraf 1. Nasrettin hoca homama gitmiş fo
 17 sayfa 3 paragraf 2. Tavuk gıgı gıgı denesi birer komi
 30 sayfa 1 paragraf 3. Arkadaşlar pas pas oynuyorlar güzel

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.	✓				✓
Merak etiketlerini not aldım.		✓		✓	
Araştırdıklarımı paylaştım.	✓				✓
Tartışmalara katıldım.	✓				✓

BÖLÜM UZMANI

Ad-Soyad: Melek Şenokay Grup Adı: Karollar
 Kitap Adı: İsperio kuyumcu
 Okunan Sayfalar: 72 Tarih: 18.10.2021

İyi okuyucular, okuma yaparken önemli buldukları yerleri belirler ve gerektiğinde bu bölümleri tekrar okurlar.

- ✓ **Senin görevin**, okuduğun sayfalardaki ilginç, eğlenceli, şaşırtıcı veya önemli bulduğun bölümleri seçmek.
- ✓ Arkadaşlarının önemli bölümlere tekrar geri dönmelerini ve bunlar hakkında daha dikkatli düşümlerine yardımcı olmalısın.

İpucu: Okurken önemli gördüğün yerlerin altını çizebilir, not alabilir ya da yapışkan notlar kullanabilirsin. Okuma bittikten sonra aldığın notları rol kağıdına yazmalısın.

Sunum Planı: Seçtiğin bölümleri kendin okuyabileceğin gibi arkadaşlarının da okumasını isteyebilir ve ardından tartışmasını sağlayabilirsin. Arkadaşlarından bu bölümü neden seçtiğini tahmin etmelerini isteyebilir sonra neden seçtiğini sen anlatabilirsin.

Kaçıncı sayfa- paragraf **Neden Seçtim?**

1. 7 Hikaye ilk orada buşladı. 1/2 güzel
 2. 9 Hikaye rnk. kurtu hikayeyi d
 3. 11 Çok ilginç. 1/2 değişikti.

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.	✓				✓
Merak etiketlerini not aldım.	✓				✓
Araştırdıklarımı paylaştım.		✓			✓
Tartışmalara katıldım.	✓				✓

SORGULAYICI

Ad-Soyad: Zehra Hat Grup Adı: Yetenekliler
 Kitap Adı: Gilgamiş
 Okunan Sayfalar: 14 Tarih: 18.10.2021

İyi okuyucular, okudukları hakkında sorular sorarlar.

- ✓ **Senin görevin**, grup arkadaşlarının toplantıya katılımını sağlayarak toplantıyı yönlendirmek.
- ✓ Bunu yapmak için ise okuduğun bölüm hakkında grubunun tartışmak isteyebileceği birkaç soru hazırlamalısın.
- ✓ Endişelenme, sen sadece grup arkadaşlarının duygu ve düşümlerini paylaşmalarına yardımcı olacaksın. Bu çalışmada göstereceğin gayret için teşekkür ederim.

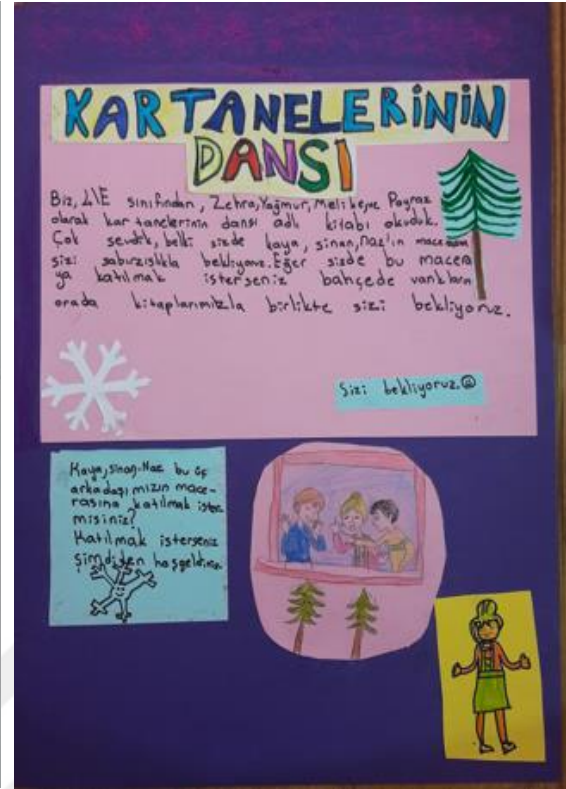
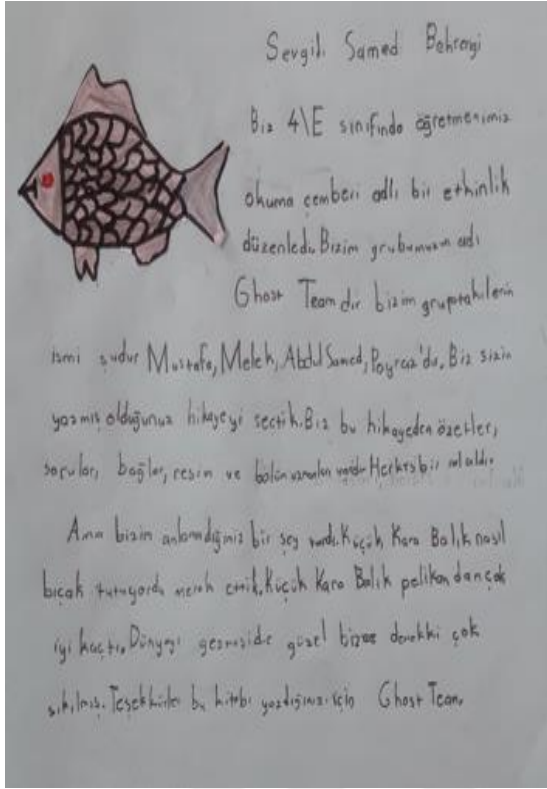
İpucu: Hazırlayacağın soruları okuman bittikten sonra yazabileceğin gibi okuma sırasında da not alabilirsin. Soracağın soruları arkadaşlarının tartışabileceği ve kendi düşümleri ile ifade edebileceği sorular olmalı, mesela ilerleyen bölümleri tahmin etmelerini sağlayacak sorular sorabilirsin.

Sunum Planı: Seçtiğin bir soru ile tartışmaları başlatabilirsin. Arkadaşlarının tartışmalara katılımını sağlarken grup üyelerinin birbirine olumsuz sözükler kullanmasını engellemeye çalış.

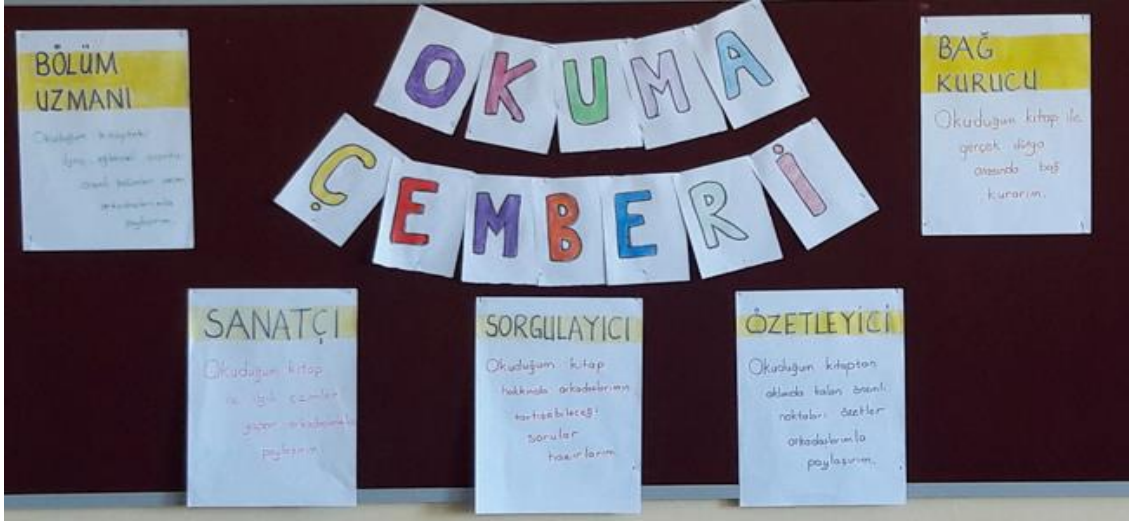
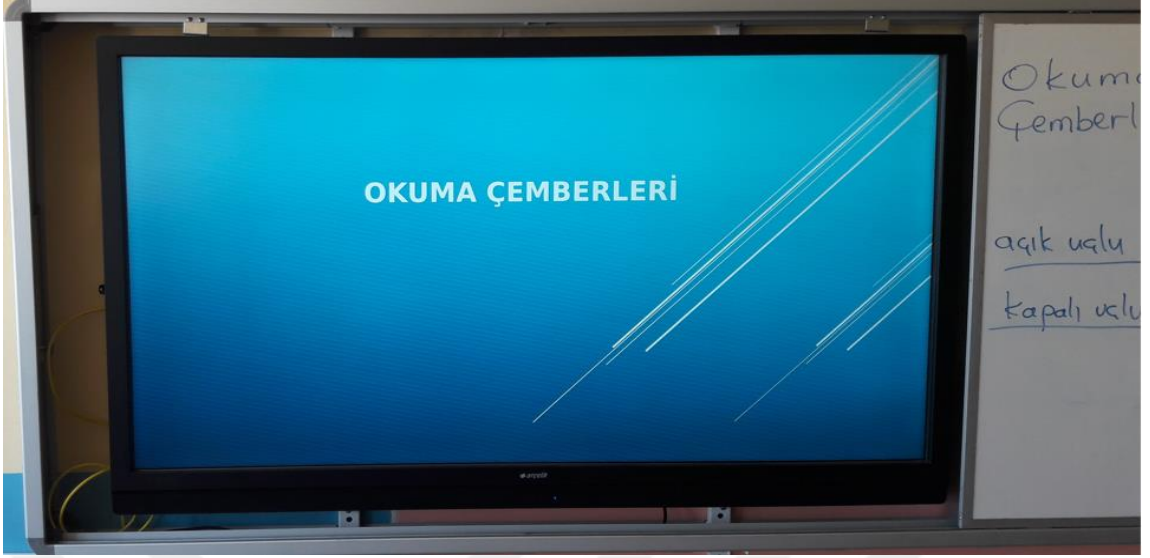
1. Şehdar odasına girdiğinde ne yapıyor?
 2. Şehdar odasında dışarıda gördüğü ne takılıyor?
 3. Şehdar kütüphaneye gittiğinde ne adlı kitabı buluyor?
 4. Şehdar tatarlıklar halka ne yapıyorlar?

Bireysel Kontrol ve Değerlendirme

	Kontrol		Değerlendirme		
	Evet	Hayır	Geliştirilmeli	Orta	İyi
Belirlenen sayfaları okudum.	✓				✓
Merak etiketlerini not aldım.	✓				✓
Araştırdıklarımı paylaştım.	✓				✓
Tartışmalara katıldım.	✓				✓



Ek 19. Uygulama Sürecine Ait Bazı Fotoğraflar





Ek 20. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği Puanlarının Dağılımları

Boyutlar	Madde	Gruplar	Testler	N	X	SS	Stratejileri Kullanma Düzeyi
Görselleştirme ve Bağ Kurma Stratejileri	6.Metni okurken kenarına notlar alırım.	Deney	Öntest	30	1.96	1.40	Çok nadir
			Sontest		3.60	1.32	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	1.62	1.11	Hiçbir zaman
			Sontest		1.56	1.08	Hiçbir zaman
	25.Okuduklarımla kendi yaşantım arasında ilişki kurarım.	Deney	Öntest	30	2.60	1.40	Çok nadir
			Sontest		3.80	1.24	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	2.29	0.95	Çok nadir
			Sontest		1.59	1.04	Hiçbir zaman
	14.Metni resimle anlatmaya çalışırım.	Deney	Öntest	30	2.43	1.33	Çok nadir
			Sontest		4.07	1.17	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	1.70	1.13	Hiçbir zaman
			Sontest		1.48	1.01	Hiçbir zaman
	4.Metni okumadan önce bir okuma planı çıkarıp ona göre okurum.	Deney	Öntest	30	1.93	1.22	Çok nadir
			Sontest		3.93	1.28	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	1.14	0.53	Hiçbir zaman
			Sontest		1.63	1.27	Hiçbir zaman
	18.Okuduğum metne ilişkin kendimce şekiller çizerim.	Deney	Öntest	30	2.16	1.23	Çok nadir
			Sontest		3.63	1.37	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	1.22	0.80	Hiçbir zaman
			Sontest		1.70	1.17	Hiçbir zaman
	22.Okuduğum metinden notlar çıkarırım.	Deney	Öntest	30	2.00	1.20	Çok nadir
			Sontest		3.90	1.29	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	1.29	0.55	Hiçbir zaman
			Sontest		1.78	1.08	Hiçbir zaman
	13.Metnin özetini çıkarırım.	Deney	Öntest	30	3.33	1.26	Bazen
			Sontest		4.33	1.06	Her zaman
		Kontrol	Öntest	27	2.85	0.99	Bazen
			Sontest		2.08	1.07	Çok nadir
Tekrar ve Yorumlama Stratejileri	1. Metni okumadan önce gözden geçiririm.	Deney	Öntest	30	2.83	1.28	Bazen
			Sontest		4.03	1,22	Çok sık
		Kontrol	Öntest	27	2.96	0.34	Bazen
			Sontest		3.63	1.30	Çok sık
	20.Metne uygun başka başlıklar bulmaya çalışırım.	Deney	Öntest	30	3.13	1.50	Bazen
			Sontest		3.83	1.20	Çok sık
		Kontrol	Öntest		3.07	1.03	Bazen

Gözden Geçirme Stratejileri		Sontest	27	3.44	1.39	Çok sık
	10.Okurken altını çizdiğim yerleri tekrar okurum.	Deney	30	2.73	1.36	Bazen
		Sontest		4.30	0.98	Her zaman
		Kontrol	27	1.14	0.37	Hiçbir zaman
		Sontest		2.30	1.10	Çok nadir
	3.Okuduğum metinde neden-sonuç ilişkileri kurmaya çalışırım.	Deney	30	2.10	1.12	Çok nadir
		Sontest		3.60	1.10	Çok sık
		Kontrol	27	2.25	1.09	Çok nadir
		Sontest		1.59	0.79	Hiçbir zaman
	12.Metnin önemli düşüncelerini sesli ya da sessiz bir şekilde tekrarlarım	Deney	30	3.00	1.33	Bazen
		Sontest		4.10	1.18	Çok sık
		Kontrol	27	2.59	1.21	Çok nadir
		Sontest		2.33	1.18	Çok nadir
	23.Okuduğum metnin konusunu belirlerim.	Deney	30	2.96	1.21	Bazen
		Sontest		3.70	1.29	Çok sık
		Kontrol	27	3.07	1.32	Bazen
		Sontest		2.85	1.68	Bazen
	5.Okurken önemli bulduğum yerlerin altını çizerim.	Deney	30	3.06	1.33	Bazen
		Sontest		4.40	0.96	Her zaman
		Kontrol	27	3.40	1.33	Bazen
		Sontest		3.70	1.32	Çok sık
	15.Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında metne ilişkin sorular çıkarırım.	Deney	30	2.23	1.27	Çok nadir
		Sontest		3.70	1.36	Çok sık
		Kontrol	27	1.40	0.80	Hiçbir zaman
		Sontest		1.59	0.93	Hiçbir zaman
	16.Metni okurken zaman zaman başa dönüp belirli yerlerini bir daha okurum.	Deney	30	2.96	1.42	Bazen
		Sontest		3.50	1.10	Çok sık
		Kontrol	27	2.92	1.07	Bazen
		Sontest		2.52	1.15	Çok nadir
	21.Metinde anlamadığım yerleri başkalarına sorarım.	Deney	30	3.26	1.33	Bazen
		Sontest		4.07	1.08	Çok sık
		Kontrol	27	2.92	0.73	Bazen
		Sontest		2.89	1.05	Bazen
	2.Resimlere bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışırım.	Deney	30	2.73	1.46	Bazen
		Sontest		3.67	1.29	Çok sık
		Kontrol	27	2.96	0.65	Bazen
		Sontest		2.85	1.29	Bazen
	19.Metni okuduktan sonra tekrar gözden geçiririm.	Deney	30	3.23	1.30	Bazen
		Sontest		4.23	1.00	Her zaman

Tahmin Etme ve Ana Fikri Belirleme Stratejileri	11.Kendi kendime metni anlayıp anlamadığımı sorarım.	Kontrol	Öntest	27	4.03	1.19	Çok sık
			Sontest		3.04	1.50	Bazen
		Deney	Öntest	30	2.60	1.42	Çok nadir
			Sontest		4.03	1.06	Çok sık
	17.Metnin ana fikrini bulurum.	Kontrol	Öntest	27	1.66	0.83	Hiçbir zaman
			Sontest		1.93	1.41	Çok nadir
		Deney	Öntest	30	2.90	1.29	Bazen
			Sontest		3.80	1.18	Çok sık
	9.Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminde bulunmaya çalışırım.	Kontrol	Öntest	27	3.14	0.66	Bazen
			Sontest		2.52	1.47	Çok nadir
		Deney	Öntest	30	2.33	1.18	Çok nadir
			Sontest		3.67	1.24	Çok sık
	24.Okuduğum metnin yardımcı fikirlerini belirlerim.	Kontrol	Öntest	27	1.55	1.01	Hiçbir zaman
			Sontest		1.63	1.14	Hiçbir zaman
		Deney	Öntest	30	1.86	1.10	Çok nadir
			Sontest		3.57	1.33	Çok sık
Metinde Belirginleştirilen Noktalardan Faydalanma Stratejileri	7.Metinindeki kahramanları, olayları, mekânları vb. gözümde canlandırmaya çalışırım.	Kontrol	Öntest	27	1.40	0.75	Hiçbir zaman
			Sontest		1.52	1.08	Hiçbir zaman
		Deney	Öntest	30	2.53	1.25	Çok nadir
			Sontest		3.80	1.03	Çok sık
	8.Başlığı okuduktan sonra, metnin neyle ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.	Kontrol	Öntest	27	3.48	1.39	Çok sık
			Sontest		2.52	1.22	Çok nadir
		Deney	Öntest	30	2.63	1.32	Bazen
			Sontest		3.77	1.07	Çok sık
	26. -Eğer varsa- metin içerisinde belirginleştirilen (kalın, renkli, altı çizili vb.) yerleri daha dikkatli okurum.		Öntest	27	3.74	1.40	Çok sık
		Kontrol	Sontest		3.04	1.01	Bazen
			Öntest	30	3.33	1.44	Bazen
		Deney	Sontest		3.87	1.35	Çok sık
			Öntest	27	4.40	1.21	Her zaman
		Kontrol	Sontest		3.81	1.35	Çok sık