

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**OKUMA ÇEMBERLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, AKICI
OKUMA, OKUMA MOTİVASYONU VE SOSYAL BECERİLER
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE OKUR TEPKİLERİNİN BELİRLENMESİ**

Dudu KAYA TOSUN

Danışman

Doç. Dr. Birsen DOĞAN

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi
BAP tarafından 2015EĞBE024 no'lu Doktora tez projesi olarak desteklenmiştir.

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda
jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doc. Dr. Erol DÜKAN 

Üye: Doc. Dr. Kasım YILDIRIM 

Üye: Doc. Dr. Orhan KURBAL 

Üye: Doc. Dr. Hülya ÇERMİK 

Üye: (Danışman) Doc. Dr. Bilen DÜGAN 

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 03/19/2018
tarih ve 38.17 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Akademik Unvan, Adı SOYADI

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Dudu KAYA TOSUN

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada okuma çemberleri yönteminin uygulaması yapılarak sonuçları değerlendirilmiştir. Bir araştırmacı olmanın öncesinde bir öğretmen olarak çocuklarla bir dönem boyunca kitap okumak ve kitapla ilgili konuşmak, tartışmak çok güzeldi. Hem ben hem de çocuklar salı ve cuma günlerini ipe çektik. Onların kitaplar görünce duydukları heyecan, eğlenceli sunumlar, hazırlıklar ve beni görünce teneffüste bile koşarak sarılmaları unutulmaz deneyimlerdi benim için. Öte yandan okuma çemberlerinin bu eğlenceli uygulama sürecinin birbirinden etkili ve önemli sonuçları çocukların okumaya bir adım daha yaklaşmaları adına mutluluk verici.

Böylesi bir araştırma, birçok kişinin desteği ile ortaya çıkmıştır. Öncelikle yüksek lisanstan bu yana öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, yönlendirmeleri, fikirleri ve desteği ile her türlü yardımını esirgemeyen çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Birsen DOĞAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimimde ve araştırmanın her aşamasında görüşleri ile yol gösteren, akademik çalışma disiplini ve deneyimleri ile örnek olan, kendisini tanımanın büyük bir şans olduğu çok değerli hocam Doç. Dr. Kasım YILDIRIM' a şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmaya görüş ve öneriyle büyük katkılar sağlayan jüri üyesi değerli hocalarım Doç. Dr. Hülya ÇERMİK, Doç. Dr. Erol DURAN ve Doç. Dr. Orhan KUMRAL' a teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırma fikrinin ortaya çıkmasından itibaren özellikle okur tepki kuramına ilişkin fikirleriyle bize ışık tutan değerli hocam Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a teşekkür ediyorum.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki tüm idareciler, öğretmenler ve öğrencilere ilgi ve destekleri için teşekkür ediyorum. Hayatımın her aşamasında olduğu gibi eğitim sürecinde de her türlü maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan biricik anneme, babama ve kardeşlerime minnettarım. Ayrıca yaşamımı hep kolaylaştıran, desteğini ve sevgisini anlatmaya kelimelerin yetmeyeceği sevgili eşim Abbas TOSUN'a çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi

KAYA TOSUN, Dudu

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen DOĞAN
Eylül 2018, 224 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberleri yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini incelemek ve okur tepkilerini belirlemektir.

Bu amaçla araştırma, karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Denizli ili Pamukkale ilçesindeki bir ilkökulda yapılmıştır. Dördüncü sınıflarda bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere iki şubede toplam 74 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma 18 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubunda okuma çemberleri yöntemi ile kitaplar okunmuştur. Kontrol grubunda da aynı kitaplar, mevcut öğretim programındaki uygulamalar doğrultusunda okunmuştur.

Araştırmanın nicel verileri okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, prozodik okuma ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği ile toplanmıştır. Okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav bu araştırma kapsamında geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise okur tepkilerini belirlemeye yönelik açık uçlu anket formu ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinden elde edilen bulgulara göre okuma çemberleri yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlamaları, akıcı okumaları ve sosyal becerileri üzerinde etkili olmuştur. Ancak okuma çemberleri yöntemi okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik yanıtlarının çoğunlukla okur merkezli olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırma süresince birinci okuma çemberinden sonuncu uygulamaya kadar öğrencilerin her okuma çemberinde okur merkezli yanıtlarının arttığı, metin merkezli yanıtlarının azaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberleri, anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal beceriler, okur tepkileri.

ABSTRACT

The Effect of Literature Circles on Reading Comprehension, Reading Fluency, Reading Motivation and Social Skills and Exploring of Reader Responses

KAYA TOSUN, Dudu

Doctoral Dissertation, Department of Primary Education,

Classroom Education Program

Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Birsen DOĞAN

September 2018, 224 pages

The aim of this study was to investigate the effects of literature circles method on the reading comprehension, reading fluency, reading motivation and social skills of fourth grade primary school students, and to explore the reader responses on the books that are read.

For this purpose, the research was carried out in mixed-embedded experimental design. The study was conducted in a elementary school in Pamukkale district of Denizli in the fall semester of 2017-2018 academic year. A total of 74 fourth graders were enrolled in the study in two groups as a control and an experimental group. The study lasted for 18 weeks. In the experimental group, the books selected with literature circles method were read. On the other hand, in the control group, the same books were read based on the practices in the current curriculum.

The quantitative data of the study was collected through reading comprehension test, open-ended reading comprehension exam, the prosodic reading rubric, reading motivation scale and social skills scale. The reading comprehension test and open-ended reading comprehension exam were developed within the scope of this research, and validity and reliability studies were carried out. The qualitative data of the research, on the other hand, was obtained by an open-ended questionnaire form to explore reader responses. In the analysis of the qualitative data, descriptive analysis was used.

According to the findings obtained from the analysis of the quantitative data in the study, literature circles method was influential on students' reading comprehension, reading

fluency and social skills. However, literature circles method didn't make a statistically significant difference on reading motivation.

As for the qualitative part of the study, according to the findings obtained from the reader responses on the books that were read, it was determined that most of the responses by the students were reader-centred. Besides, it was observed that during the research period, from the first literature circle to the last one, the students' reader-centred responses increased in every literature circle while their text-centred responses decreased.

Keywords: Literature Circles, Comprehension, Reading Fluency, Reading Motivation, Social Skills, Reader Responses.

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| DOKTORA TEZİ ONAY FORMU | iii |
| ETİK BEYANNAMESİ | iv |
| TEŞEKKÜR | v |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER | x |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvii |
| BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ | x |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.1.1. Problem Cümlesi | 6 |
| 1.1.2. Alt Problemler | 7 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 8 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 8 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 11 |
| 1.5. Varsayımlar | 11 |
| 1.6. Tanımlar | 11 |
| İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 13 |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve | 13 |
| 2.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama..... | 15 |
| 2.1.2. Akıcı Okuma | 19 |
| 2.1.3. Okuma Motivasyonu | 24 |
| 2.1.4. Sosyal Beceriler..... | 30 |
| 2.1.5. Okuma Çemberleri | 32 |
| 2.1.6. Okuma Çemberleri Uygulama Adımları | 38 |
| 2.1.7. Okuma Çemberlerinde Kullanılan Roller | 39 |
| 2.1.7.1. Bağ kurucu..... | 41 |
| 2.1.7.2. Sorgulayıcı..... | 41 |
| 2.1.7.3. Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı)..... | 41 |

| | |
|---|----|
| 2.1.7.4. Sanatçı – Ressam..... | 41 |
| 2.1.7.5. Özetleyici..... | 41 |
| 2.1.7.6. Araştırmacı..... | 42 |
| 2.1.7.7. Sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı)..... | 42 |
| 2.1.7.8. Hareket izcisi (sahne düzenleyici)..... | 42 |
| 2.1.8. Okuma Çemberlerinde Değerlendirme | 42 |
| 2.1.9. Okuma Çemberlerinin Kuramsal Temelleri | 44 |
| 2.1.9.1. Okur Tepki Kuramı | 46 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar..... | 49 |
| 2.2.1. Okuma Çemberleri ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Araştırmalar..... | 50 |
| 2.2.2. Okuma Çemberleri ve Okuma Motivasyonuna Yönelik Araştırmalar..... | 52 |
| 2.2.3. Okuma Çemberleri ve Sosyal Becerilere Yönelik Araştırmalar | 53 |
| 2.2.4. Okuma Çemberleri ile İlgili Diğer Araştırmalar | 54 |
| 2.2.5. Okur Tepki Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar | 57 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 63 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 63 |
| 3.1.1. İç İçe Desen (Karma Gömülü Deneysel Desen) | 63 |
| 3.1.1.1. Araştırmanın nicel boyutu. | 65 |
| 3.1.1.1.1. Yarı deneysel çalışmanın geçerliliği..... | 67 |
| 3.1.1.1.1.1. İç geçerlilik..... | 67 |
| 3.1.1.1.1.2. Dış geçerlilik. | 70 |
| 3.1.1.2. Araştırmanın nitel boyutu..... | 71 |
| 3.1.1.2.1. Nitel çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik alınan önlemler..... | 71 |
| 3.1.2. İşlem yolu. | 72 |
| 3.1.3. Deneysel işlemler. | 73 |
| 3.2.Çalışma Grubu | 73 |
| 3.2.1. Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Ön Test Sonuçları..... | 74 |
| 3.2.2. Akıcı Okuma Ön Test Sonuçları | 75 |
| 3.2.3. Okuma Motivasyonu Ön Test Sonuçları | 77 |
| 3.2.4. Sosyal Beceriler Ön Test Sonuçları..... | 78 |
| 3.2.5. Kişisel Bilgiler..... | 78 |
| 3.2.5.1. Cinsiyet..... | 79 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.5.2. Anne meslek durumu..... | 79 |
| 3.2.5.3. Baba meslek durumu. | 79 |
| 3.2.5.4. Kardeş sayısı..... | 80 |
| 3.2.5.5. Evde kitaplık olma durumu. | 80 |
| 3.2.5.6. Kitap türü..... | 81 |
| 3.2.5.7. Kitap okuma sıklığı. | 81 |
| 3.2.5.8. Boş zaman etkinlikleri. | 82 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 82 |
| 3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav..... | 82 |
| 3.3.1.1. Testin geliştirilme süreci | 87 |
| 3.3.2. Okuma Prozedisi Rubriği..... | 96 |
| 3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği | 97 |
| 3.3.4. Okul Sosyal Davranış Ölçeği | 97 |
| 3.3.5. Okur Tepkilerinin Belirlenmesine Yönelik Açık Uçlu Anket Formu..... | 98 |
| 3.3.6. Öğretmen Gözlem Formu..... | 98 |
| 3.3.7. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu..... | 98 |
| 3.3.8. Grup Proje Değerlendirme Formu..... | 99 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci | 99 |
| 3.5. Veri Analizi..... | 100 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM | 103 |
| 4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 103 |
| 4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 105 |
| 4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum | 107 |
| 4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 109 |
| 4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 110 |
| 4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 112 |
| 4.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum | 114 |
| 4.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum | 115 |
| 4.9. Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 117 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 139 |
| 5.1. Sonuçlar | 139 |
| 5.2. Tartışma | 141 |
| 5.2.1. Okuma Çemberleri ve Okuduğunu Anlama..... | 141 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.2. Okuma Çemberleri ve Akıcı Okuma..... | 144 |
| 5.2.3. Okuma Çemberleri ve Okuma Motivasyonu | 146 |
| 5.2.4. Okuma Çemberleri ve Sosyal Beceriler | 147 |
| 5.2.5. Okur Tepkilerinin Belirlenmesi | 149 |
| 5.3. Öneriler | 151 |
| 5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler | 151 |
| 5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler | 152 |
| KAYNAKÇA | 153 |
| EKLER | 180 |
| EK 1 : Araştırma İzin Belgesi | 180 |
| EK 2: Okuduğunu Anlama Testi..... | 181 |
| EK 3: Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav | 191 |
| EK 4: Okuma Prozodisi Rubriği | 195 |
| EK 5: Akıcı Okuma Ölçümlerinde Kullanılan Metinler | 196 |
| EK 6: Okuma Motivasyonu Ölçeği..... | 198 |
| EK 7: Okul Sosyal Davranış Ölçekleri | 200 |
| EK 8: Kişisel Bilgiler Formu | 201 |
| Ek 9: Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Uzman Değerlendirme Formu | 202 |
| EK 10: Örnek Ders Planları | 204 |
| EK 11: Çalışma Takvimi..... | 211 |
| EK 12: Okuma Çemberleri Uygulamalarında Kullanılan Kitap Listesi | 212 |
| EK 13: Okuma Çemberleri Rol Yaprakları..... | 214 |
| EK 14: Okuma Çemberleri Öğretmen Gözlem Formu | 222 |
| EK 15: Okuma Çemberleri Final Projesi Öğretmen Değerlendirme Formu | 223 |
| EK 16: Özgeçmiş | 224 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 3.1. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi | 66 |
| Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları | 74 |
| Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Ön Test Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Edici Metinleri Okuma Hızı ve Prozodi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı ve Prozodi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları..... | 77 |
| Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceriler Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı..... | 79 |
| Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı..... | 79 |
| Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımı..... | 80 |
| Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı | 80 |
| Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre Dağılımı | 81 |
| Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okudukları Kitap Türüne Göre Dağılımı..... | 81 |
| Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Sıklığına Göre Dağılımı | 81 |
| Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Göre Dağılımı..... | 82 |
| Tablo 3.16. Çoktan Seçmeli Testi Cevaplayan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler | 86 |
| Tablo 3.17. Açık Uçlu Sınavı Cevaplayan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler..... | 87 |
| Tablo 3.18. Taslak Test Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri | 91 |
| Tablo 3.19. Nihai Test Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve t Testi Sonuçları | 93 |
| Tablo 3.20. Nihai Teste İlişkin Betimsel İstatistikler | 94 |
| Tablo 3.21. Açık Uçlu Sınav Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri | 95 |
| Tablo 3.22. Açık Uçlu Nihai Sınav Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri | 96 |
| Tablo 3.23. Nihai Sınava İlişkin Betimsel İstatistikler | 96 |
| Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri | 104 |
| Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları | 104 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.3. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i> | 105 |
| Tablo 4.4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Ön test-Son test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> .. | 106 |
| Tablo 4.5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> | 106 |
| Tablo 4.6. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikaye Edici Metinleri Okuma Hızı Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> | 107 |
| Tablo 4.7. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hikaye Edici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> | 108 |
| Tablo 4.8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikaye Edici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i> | 108 |
| Tablo 4.9. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Prozodisi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> | 109 |
| Tablo 4.10. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Prozodisi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> . | 110 |
| Tablo 4.11. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri i ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> | 111 |
| Tablo 4.12. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> | 111 |
| Tablo 4.13. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i> | 112 |
| Tablo 4.14. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Prozodisi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri i ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> | 113 |
| Tablo 4.15. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Prozodisi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> .. | 113 |
| Tablo 4.16. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri i ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> | 114 |
| Tablo 4.17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> | 115 |
| Tablo 4.18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Beceriler Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri i ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri</i> | 116 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Sosyal Beceriler Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları</i> | 116 |
| Tablo 4.20. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Beceriler Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i> | 117 |
| Tablo 4.21. <i>Öğrencilerin Birinci Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı</i> | 118 |
| Tablo 4.22. <i>Öğrencilerin İkinci Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı</i> | 124 |
| Tablo 4.23. <i>Öğrencilerin Üçüncü Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı</i> | 128 |
| Tablo 4.24. <i>Öğrencilerin Dördüncü Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı</i> | 132 |
| Tablo 4.25. <i>Öğrenci Yanıtlarının Okuma Çemberindeki Dağılımı</i> | 136 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| <i>Şekil 3.1.</i> Karma Gömülü Deneysel Desen | 64 |
|---|----|

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Gelişim ve değişimin temel değerler olduğu günümüz koşullarında eğitim sistemlerinin bireylere kazandırması gereken beceriler de değişmiştir. Bireylere tüm yaşamları boyunca kullanacakları becerilerin kazandırılması esas hale gelmiştir. Yaşam boyu öğrenme, kişilerin yeterliklerini ve var olan potansiyellerini tüm yaşamı boyunca geliştirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte amaç, bireylerin nitelikli öğrenme imkânlarına ve farklı öğrenme deneyimlerine erişimlerini kolaylaştırmaktır (Köğce, Özpınar, Mandacı Şahin ve Aydoğan Yenmez, 2014). Yaşam boyu öğrenme becerileri veya 21. yüzyıl becerileri, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği ve iletişim, teknoloji okuryazarlığı, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık becerileri olarak ifade edilmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Güncel koşullarda öğrencilerin en önemli ihtiyacı, gerekli olan bilgiye zamanında ve nasıl ulaşacaklarını öğrenmeleri ve buldukları bilgilerin istedikleri bilgi olup olmadığını ayırt etmelerine yarayacak üst seviyede analiz ve değerlendirme yeteneğine sahip olmalarıdır (Jols ve Thoman, 2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin temellerinden birisi olarak okuma; çözümlenme ve anlamının da ötesinde, bireye yorumlama ve yeni anlayışlar geliştirme imkânı tanımaktadır. Söz konusu durum öğrenenin kendi öğrenme çerçevesini oluşturma sorumluluğunu taşımasını ve bunun için de sorgulamasını gerektirmektedir (Köğce ve diğ., 2014). Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin okullarda kazandırılması son derece önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyler, okuma yoluyla hem zihinsel ve duygusal süreçlerin gelişimini sağlayarak kimliklerini oluşturmakta hem de toplumsal hayatla bütünleşmektedir. Okumanın bireylerin hayatındaki bu güçlü etkisi, anlama yeteneğini geliştirmede sahip olduğu anahtar rolünden kaynaklanmaktadır (Yıldız, 2010). Okuma çemberleri uygulamalarının okuyucunun aktif biçimde okuma ve anlama eylemlerinin içinde olmasını sağlaması bakımından okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Okuma eylemi, birey için öğrenmenin anahtarıdır. Temel amacı anlama olan okuma, okurların daha önceden sahip oldukları ön bilgileri ile okudukları metne ait bilgileri birleştirdikleri böylece yeni anlamların ortaya çıktığı aktif ve etkileşime dayalı bir süreçtir.

Bu süreçte okur, metni okurken yeniden bir yapılandırma içindedir. Başaran (2013) da günümüzde okumanın “yazılı simgeleri seslendirme” olarak yapılan tanımının neredeyse hiçbir geçerliliğinin kalmadığını bu nedenle okumayı, anlam kurma süreci olarak tanımlamanın bir zorunluluk hâline geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlamının vurgulandığı okuma tanımlarıyla karşılaşılmaktadır.

Palinscar ve Brown (1984) okuduğunu anlamının, metinler, metin bağlamı ile okuyucunun ön bilgisinin uyumluluğu ve okuyucunun anlamadaki sorunlarını giderme ile hafızada tutmayı sağlayacak okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı olarak üç ana faktörden etkilendiğini ifade etmektedir. Okuduğunu anlamayı artırmak için çeşitli yöntem ve stratejiler uygulanmaktadır. Alan yazında özellikle okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ve strateji uygulamalarına ilişkin çok sayıda araştırma yer almaktadır (Ateş ve Yıldırım, 2014; Doğan, 2006; Hitchcock, Dimino, Kurki, Wilkins ve Gerstein, 2011; Karabuğa, 2012; Kim, Vaughn, Woodruff, Reutebuch ve Kouzekanani, 2006; Standish, 2005; Vaughn, Kligner ve Bryant, 2001). Bununla birlikte okuma ve okuduğunu anlamayı geliştiren yöntemlerden biri de okuma çemberleridir. Alan yazına bakıldığında özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlamının geliştirilmesinde okuma çemberleri uygulamalarının yapıldığı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Blum, Lipsett ve Yocom, 2002; Briggs, 2010; Mizerka, 1999; Parker, Quigley ve Reilly, 1999; Purifico, 2015; Varita, 2017; Wittingham, 2013).

Okuma çemberlerinin, sürekli bir okuma etkinliği olmasından dolayı akıcı okuma becerilerinin gelişiminde de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Akıcı okuma, okurun metni doğru bir biçimde, metnin anlamına ve içeriğine uygun bir hızda ve anlayarak okumasıdır. Akyol (2006) akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamlı tanımda ifade edilen doğru okuma, hız ve prozodi bileşenleri, akıcı okumaya ilişkin diğer birçok tanımda da belirtilmektedir (Allington, 1983; Kuhn ve Stahl, 2003; National Reading Panel [NRP], 2000; Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu gösteren çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Miller ve Schwanenflugel, 2008; Padeliaou ve Antoniou, 2013; Quirk ve Beem, 2012; Yıldırım, 2013; Yıldız, 2013). Akıcı okumanın yeterli düzeyde olmaması çeşitli okuma güçlükleri ve anlama sorunları ile karşılaşılmasına neden olmaktadır. Okuma ve anlama sorunları öğrencilerin diğer derslerde de çeşitli güçlükler yaşamalarına neden

olabilmektedir. Bu nedenle okurların akıcı okuma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

İlkokul yıllarından itibaren öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli stratejiler kullanılmakta ve uygulamalar geliştirilmektedir (Akyol, 2014; Çayır ve Ulusoy, 2014; Keskin, 2012; Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015). Ancak alan yazın taramasında akıcı okuma ve okuma çemberleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak okuma çemberleri uygulamasının öğrencilerin akıcı okumalarının gelişimine katkıda bulunacağı beklenmektedir.

Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma yanında okuma motivasyonu üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Her türlü öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireylerin başarılı olabilmesi için yapılan eyleme veya çalışmaya motive olmak büyük önem taşımaktadır. Okuma sırasında da okuma ve anlamaya motive olmak okuduğunu anlamının gerçekleşmesinde etkili olmaktadır. İleri (2011), motivasyonu bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, ilgili hedefe yönelme ve davranışın sürdürülebilirliği olarak tanımlamaktadır. Yıldız (2010) ise motivasyonun bireyleri davranışa yönelten nedenlerle ilgili olduğunu belirtmektedir. Bireyler herhangi bir davranışa içsel ya da dışsal nedenlerden dolayı yönelebilmektedir. Okuma motivasyonuna ilişkin yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlamayla olan ilişkisi, akademik başarıya olan etkisi, okuma düzeyleri ve ekran okuma ile ilişkisi incelenmiştir (Bozkurt, 2013; Cartwright, Marshall ve Wray, 2015; İleri, 2011; Katrancı, 2015; Yıldız, 2013a; Yıldız, 2013b). Ayrıca alan yazında okuma çemberlerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini gösteren çeşitli araştırmalar (Hardin, 2012; McElvain, 2010; Meredith, 2015; Monaghan, 2016) bulunmaktadır. Hathaway (2011), okuma çemberlerinin öğrencileri okumaya motive ederek öğrencilerin okul dışı ortamlarda da okumaya devam etmelerini sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla okuma çemberleri etkinliklerinin, okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle okuma çemberlerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkilerinin de incelenmesi önemli görülmektedir.

Okuma çemberleri, öğrencilerin grup içinde işbirliği içinde çalışmasına dayanan bir yöntem olduğu için öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde bir takım olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma motivasyonu öğrencilerin sahip olması gereken akademik beceriler ve duyuşsal özellikler arasında görülebilir. Ancak akademik beceriler ve duyuşsal özelliklerle beraber günlük yaşamı ve sosyal ilişkileri

etkileyen bir beceri olarak sosyal beceriler de öğrenciler için önem taşımaktadır. Kaf (2000) sosyal becerileri, kişilerarası iletişim ve etkileşimi geliştiren ve sosyal ortamlarda uygulanması gereken beceriler olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceri kavramı farklı boyutları içermekte ve karmaşık ilişkiler oluşturan çeşitli becerilerin bir arada uyumlu bir şekilde yürütülebilmesi yeterliliğini ifade etmektedir (Duran, Çeliköz ve Topaloğlu, 2013). Sosyal becerilerdeki yetersizlikler öğrencilerin akran ilişkilerini etkilediği gibi okuldaki öğrenmelerini ve buna bağlı olarak da yaşam kalitelerini doğrudan etkilemektedir. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler öğrencinin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ebeveynleriyle olan etkileşimini ve ilerleyen yıllarda iş yaşantılarını da olumsuz olarak etkilemektedir (Avcıoğlu, 2012). Günümüz dünyasının değişen yaşam koşullarına paralel olarak öğrencilerin tüm yönleriyle bir bütün halinde gelişimlerinin sağlanması ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda öğrencilerin akademik becerileriyle birlikte sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi de önem taşımaktadır (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010). Bu noktada önemli olan, öğrencilere yaşlılarıyla etkileşime girebileceği öğrenme ortamları sağlamaktır (Yılar, 2015). İlköğretimin önemli hedeflerinden birisi, öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya geçirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Duran ve diğ., 2013). Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem, teknik, strateji uygulamaları, bu bağlamda daha da önem kazanmaktadır. Alan yazında sosyal beceri programları oluşturarak öğrencilerde sosyal beceri gelişimini amaçlayan çalışmalar (Alptekin, 2010; Duran ve Saban, 2015; Kaf, 2000; Kara ve Çam, 2007; Tagay ve diğ., 2010) sosyal becerilerin farklı değişkenlere göre ve farklı okul ve sınıf düzeylerinde karşılaştırılmasına dayalı çalışmalar (Akkuş, 2005; Çilingir, 2006; Duran ve diğ., 2013; Eryılmaz, 2013; Genç, 2005; Samancı ve Diş, 2014; Sülün, 2012) bulunmaktadır. Bu bakımdan yapılacak olan okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Çünkü dijital araç gereçlerin yoğun biçimde kullanıldığı günümüz koşullarında çocukların sosyal becerilerinin de geliştirilmesini sağlayacak yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okuma çemberleri uygulamalarının içerdiği işbirliği içinde çalışmayı gerektiren etkinliklerden dolayı sosyal beceriler üzerinde olumlu etkilerinin olacağı beklenmektedir. Bu nedenle okuma çemberleri nedir, nasıl tanımlanmaktadır, okuma çemberlerinde yapılan uygulamalar nelerdir, bu araştırma kapsamında ele alınması gereken önemli konular olarak görülmektedir.

Okuma çemberleri, öğrencilerin küçük gruplarda seçilmiş aynı kitabı okumak ve birlikte derinlemesine tartışmak amacıyla bir araya geldikleri bir yöntemdir (Campbell Hill,

2010; Daniels 2002; Whittaker, 2012). Okuma çemberleri uygulamaları ile öğrenciler seçme özgürlüğü, bağımsız ilerleme, kendi okumalarını değerlendirme ve kendi öğrenme yollarını düzenlemeyi öğrenmektedirler (Hsu, 2004). Okuma çemberleri uygulamaları öğrencileri okumaya motive etmekte ve öğrenciler sınıfın dışında da okumaya devam etmektedirler. Okuma çemberlerinin güçlü yanlarından birisi de pahalı teknolojilere veya tüm sınıfın aynı kitap setlerine sahip olmasını gerektirmeksizin karmaşık öğrenme için zengin fırsatlar sunmasıdır (Hathaway, 2011). Okuma çemberlerinde öğrenciler grup tartışmalarına sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı), bağ kurucu, ressam, sözcük avcısı, özetleyici gibi farklı rollere göre hazırlanmaktadır. Grup tartışmaları da bu roller doğrultusunda öğrencilerin paylaşımları ile gerçekleştirilmektedir. Ayrıca her öğrenci her grup tartışmasında farklı bir rolü üstlenmektedir. Sorgulayıcı, okunan bölümle ilgili çeşitli sorular hazırlamaktadır. Okuma aydınlatıcısı okunan bölümde ilginç, önemli, komik, garip vb. bulunduğu bölüm veya paragrafları arkadaşları ile paylaşmaktadır. Bağ kurucu rolünde öğrenciler okudukları ile kendi kişisel yaşantıları arasında kurdukları bağlantıları sunmaktadır. Ressam, okunan bölüme ilişkin resim, şema, karikatür vb. bir çizim oluşturmaktadır. Sözcük avcısı rolünde farklı veya bilinmeyen kelimeler ve anlamları paylaşmaktadır. Özetleyici rolünde ise bölüme ilişkin özet sunularak paylaşmaktadır. Öğrenciler bu rollere hazırlanırken okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak biçimde çalışmış olmaktadır. Ayrıca rollerin değişmesi, hazırlıklar ve paylaşımlar öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu biçimde etkileyebilmektedir. Etkinliklerin tamamının özellikle de grup tartışmaları, sunumlar ve ortak çalışmalar öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Okuma çemberleri, bireysel okuma ile işbirliği içinde çalışma yöntemini kendi içinde birleştirmektedir (Hsu, 2004; Tracey ve Morrow, 2006). Bu yönüyle öğrencilerin okuduğunu anlamaları, okuma alışkanlıkları, okumaya yönelik tutum ve okuma isteği üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmalarda, öğretmenler ve öğrencilerin okuma çemberleri yöntemi hakkında olumlu görüş ve düşüncelere sahip oldukları belirtilmektedir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Avcı, Baysal, Gül ve Akıncı, 2013; Avcı, 2013; Avcı ve Yüksel, 2011; Blum ve diğ., 2002; Mizerka, 1999; Wittingham, 2013).

Okuma çemberleri farklı kuramları temel alan bir yaklaşımdır. Dayandığı bu kuramsal temellerin ne olduğu araştırıldığında, bu temellerin, okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme ve şema kuramı, sosyokültürel kuram olduğu görülmektedir (Tracey ve Morrow, 2006). Bu anlamda okuma çemberleri, yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir çerçeve oluşturmaktadır.

Bu temellerden ilki olan okur tepki kuramına göre okuma, belirli şartlar altında ve belirli bir zamanda okuyucu ile metin arasında iki yönlü etkileşimi içermektedir. Okuyucu okuma sürecinde dille ilgili geçmiş deneyimlerini, yaşantılarını ve birikimlerini kullanarak metni anlamlandırmaktadır. Bu nedenle aynı metni okuyan okuyucular farklı anlamlar çıkarabilmektedir. Okur tepki kuramı, anlamın oluşturulmasında okuyucunun aktif bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca okur tepki kuramında öğrenme ve bilginin yapılandırılmasında içsel ve gözlemlenemeyen olayların merkezde olduğu belirtilmektedir. Kuramın ikinci aşamasında estetik ve bilgi amaçlı okuma olarak iki okuma türünden söz edilmektedir (Rosenblatt, 1982; Tracey ve Morrow, 2006).

İkincisi olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğretim süreci boyunca aktif olmasını sağlayan, bilimsel süreçleri kullanma becerilerini geliştiren, tartışmalar ve etkinlikler yaparak düşünme becerilerini geliştiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım öğrencilerin yeni bir şeyler keşfetmelerine imkân vererek bilimsel bilginin nasıl oluştuğunu anlamalarını sağlamaktadır. Bu yolla öğrencilerin araştırma becerileri gelişmekte ve bağımsız öğrenen bireyler olarak yetişmektedirler (Çalışkan, 2008; Duran, 2014).

Üçüncüsü olan şema kuramı ise bir metni okumanın, okuyucunun sahip olduğu önceki bilgileri ve metin arasındaki karşılıklı etkileşimi gerektirdiğini ileri sürmektedir. Bu kurama göre okuyucular şemalarını, metinde sunulan yeni bilgiyle ilişkilendirilmektedir (Sequera, 1995'den aktaran Özenici, 2007).

Son olarak da sosyokültürel öğrenme kuramına göre ise öğrenme, toplumsal bir etkinlik olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığı, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde ona aktarıldığını, çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığı belirtilmektedir. Hatta birey kendi deneyimlerinden değil diğer insanlara ilişkin gözlemlerinden daha iyi öğrenmektedir (Ergün ve Özsüer, 2006; Öncü, 1999; Tercanlıoğlu ve Akarsu, 2012).

Sonuç olarak yapılacak bu araştırmada okuma çemberleri uygulamalarının sahip olduğu geniş kuramsal temeller ve içeriği ile öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Okuma çemberleri uygulamalarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve

sosyal becerileri üzerinde etkisi var mıdır? Öğrencilerin okuma çemberlerinde okunan kitaplara ilişkin okur tepkileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Bu araştırmada yukarıda ifade edilen problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın nicel boyutunda test edilecek hipotezler ve nitel boyut için alt problem cümlesi şeklinde oluşturulmuştur.

1. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Testi” ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
2. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav” ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
3. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızı ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
4. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma prozodisi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
5. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma hızı ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
6. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma prozodisi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.
7. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim

Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

8. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceriler ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

Yukarıda ifade edilen hipotezler karma gömülü deneysel desende tasarlanan araştırmanın nicel boyutuna ilişkindir. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan okur tepkilerinin belirlenmesi aşaması ise hipotezlerde ifade edilenlerden başka öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin okur tepkilerinin ortaya koyulmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin soru şöyle ifade edilmiştir.

9. Okur tepki kuramına göre öğrencilerin okuma çemberleri uygulamalarında okunan kitaplara yönelik okur tepkileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberleri uygulamalarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini belirlemek ve uygulama sürecinde öğrencilerin okur tepki kuramı bağlamında okur tepkilerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda verilen bütün derslerin ve disiplinlerin temelinde okuduğunu anlamamanın bulunduğu düşünülürse okuyamayan, okuduğunu anlayamayan; metinde sunulan bilgiyi öğrenmede, elde etme ve yorumlamada yetersiz olan bir öğrencinin okul derslerinde başarılı olması beklenemez. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerdir. Sonuç olarak okuma ve anlama becerisini etkin kullanma ilköğretimden yükseköğretime kadar bireyin gelecekteki başarısını belirlemektedir (Bloom, 1979; Beydoğan, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Doğan, 2002; Karatay, 2009).

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmenin, sınıf öğretmenlerinin temel bir uğraşısı olduğunun farkında olan eğitimciler yıllarca bu amaca ulaşmak için birçok strateji,

yöntem veya teknik önermiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamıştır. Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir (Demirel ve Epçaçan, 2012). Strateji kullanımına ve öğretimine ilişkin çok sayıda araştırma da bulunmaktadır (Akın ve Çeçen, 2014; Arı, 2014; Aydoğan ve Demirtaş, 2012; Doğan, 2006; Tercanlıoğlu ve Akarsu, 2012).

Son yıllarda ülkelerin eğitim alanındaki başarılarını uluslararası ölçekte ortaya koyan sınavlarda Türkiye'nin elde ettiği sonuçlar yeterli düzeyde görülmemektedir. Okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarında her üç yılda bir yapılan PISA (Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları ülkelerin eğitim sistemlerindeki durumlarını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Türkiye'nin PISA sınavlarında 2003 yılından bu yana elde ettiği sonuçlar ise umut verici ve istenen düzeyde değildir. PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 sonuçlarına göre Türkiye okuma becerileri alanında alt sıralarda yer almaktadır. 2009 yılında projeye katılan 65 ülke arasından Türkiye'nin okuma yeterliliğinde ikinci seviyede ve 41. sırada yer aldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). MEB Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED, 2013) tarafından yayınlanan PISA 2012 ulusal ön raporuna göre Türkiye okuma alanında 42. sırada yer almaktadır. Türkiye'nin geçmiş yıllardaki PISA uygulama sonuçları üst performans düzeyine ulaşmış öğrenci oranları açısından ele alındığında, 2006'dan bu yana genel olarak bir artıştan söz edilebilmesine rağmen sonuçlar yeterli düzeyde görülmemektedir. Son olarak 2015'te yapılan PISA sınav sonucuna göre Türkiye 41. sırada yer almaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). Bunun yanında PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study/ Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) 2001 yılı uygulama sonuçlarına göre ülkemiz 28. sırada yer almaktadır (EARGED, 2003). TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study/ Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ise öğrencilerin matematik ve fen alanındaki başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılan uluslararası bir sınav olup Türkiye dördüncü sınıflar düzeyinde 21. sırada ve sekizinci sınıf düzeyinde 28. sırada bir sonuç elde etmiştir (Büyüköztürk, Çakan, Tan, ve Atar, 2014). Tüm bu sonuçlar okuma, matematik ve fen alanlarında yeterli başarıya ulaşamadığını göstermektedir. Özellikle okuma alanında elde edilen yetersiz sonuçlar aslında fen ve matematik alanındaki başarıyı da etkilemektedir. Öyle ki yeterli bir okuduğunu anlama becerisinin diğer tüm alanlardaki başarı için bir ön koşul olduğu bilinmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin yeterli seviyede olmaması her türlü akademik başarısızlığın da temel nedenlerinden birisidir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntem, teknik ve stratejilerin geliştirilip kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Okuma çemberleri de bu yöntemlerden birisidir. Günümüzün değişen dünya şartlarında artık okul ve öğretmen tek ve biricik bilgi kaynağı değildir. Bu nedenle eğitimden ve öğretmenlerden beklenenlerin başında öğrenmeyi öğrenen, bilgiye erişim yollarını bilen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, etkili işbirliği yapabilen ve iletişim kurabilen kısacası yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi gelmektedir. Bütün bu beklentilerin karşılanmasında okullarda uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleri ile stratejilerin ve uygulamaların büyük önemi vardır. Bu araştırmada uygulanacak olan okuma çemberlerinin kendi içinde barındırdığı; araştırmaya dayalı öğrenme, sosyokültürel kuram, şema kuramı ve okur tepki kuramı gibi temellerden dolayı sözü edilen beklentilerin karşılanmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca söz konusu okuma çemberleri yurtdışında uygulanan ve çok sayıda araştırmaya konu olan bir uygulama olmasına rağmen ülkemizde okuma çemberlerine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durum okuma çemberleri uygulamaları için daha fazla araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okuduğunu anlamının geliştirilmesi, okuma alışkanlığı kazandırma gibi alanlarda etkililiği bilinen okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile Türkçe dersi kapsamında uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi ayrıca okur tepki kuramı bağlamında öğrencilerin okur tepkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Okuma çemberlerinde öğrenciler her çember uygulamasında farklı öğrencilerden oluşan gruplarda kitaplar okumaktadır. Okuma çemberi uygulaması boyunca her toplantıda okudukları kitabı tartışarak değerlendirmektedirler. Düzenli bir okuma çalışmasının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca okunan bölümler üzerinde tartışma, fikirlerin paylaşımı, grup proje sunumları gibi uygulama içindeki etkinlikler işbirliği içinde çalışmayı da içerdiğinden öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir. Okuma çemberleri uygulamalarının en önemli özelliklerinden birisi de öğrencilerin sunulan kitaplar içinden okumak istediklerini seçme şanslarının olmasıdır. Öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okumalarının okuma motivasyonlarının artmasında etkili olacağı beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırma kapsamında incelenen okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olan çeşitli yöntem ve tekniklerden söz edilmektedir. Ancak bu araştırma, sözü edilen değişkenleri bir arada ele

almaktadır. Okuma çemberleri, tüm bu değişkenleri birlikte etkileyebilecek ve geliştirebilecek bir uygulama olarak farklılık taşımaktadır. Okuma çemberleri, yukarıda da bahsedildiği gibi okur tepki kuramı, şema kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme ile sosyokültürel kuram gibi farklı kuramsal temellere dayanmasından dolayı araştırma kapsamında ele alınan değişkenler üzerinde etkili olabilecek bir yaklaşım olarak önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında okur tepkilerinin belirlenmesi, öğrencilerin kitaplara yönelik tepkilerini ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması ve çağımızın değişimlerini ve yeniliklerini takip edebilecek öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli katkıları olacağı beklenmektedir. Sonuç olarak karma desende tasarlanan bu araştırmadan elde edilecek sonuçların alan yazına önemli katkılar sağlaması umulmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen nicel ve nitel verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, okuma çemberleri uygulaması için seçilen kitaplarla sınırlıdır.
3. Okur tepki kuramı bağlamında yapılan analizler sadece estetik okuma ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler istekli ve gönüllüdür.
2. Öğrenciler tüm veri toplama araçlarını amaçlarına uygun biçimde ve istekle cevaplamışlardır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma, okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen fikir alışverişidir. Metni anlama sürecinde okuyucu kendinde var olan ön bilgilerle metinden anladıklarını birleştirmekte ve böylece yeni anlamlar ortaya çıkmaktadır (Akyol, 2014).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama okuyucunun kendi deneyimleri, bilişsel yeteneği, bilgi birikimi ve motivasyonu doğrultusunda anlamasını şekillendirmesini içeren bir süreçtir. Okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için okuyucunun ön bilgileri ile okudukları arasında bağlantılar kurması gerekmektedir. Bunun için okuyucu deneyimlerini ve bilgilerini metinle ilişkilendirmektedir (Tankersley, 2005).

Akıcı Okuma: Akıcı okuma bir metni yeterli hız, doğruluk ve ifade ile sesli okuma yeteneğidir (NRP, 2000). Akıcı okuma, okuyucunun anlamı yapılandırmasını kolaylaştıran

kelime tanıma, otomatiklik (hız) ve prozodi unsurlarını içermektedir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

Estetik Okuma: Estetik okuma, okuma sırasında duygu, düşünce ve deneyimlerin ne olduğunu temel almaktadır (Rosenblatt, 2005). Estetik okurların, zevk için okuyup okudukları kitabın bir parçası haline gelerek karakterlerin deneyimlerini yaşadıklarını belirtmektedir (Ruddell, 1995'den aktaran Randall, 2011).

Okur Tepki Kuramı: Okur tepki kuramı, Rosenblatt (1982, 2005) tarafından ortaya konmuş okumanın bir süreç olduğunu belirten kuramdır. Kuramda okuma, belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir.

Okuma Çemberleri: Okuma çemberleri, aynı kitabı seçen öğrencilerden oluşan küçük ve geçici tartışma gruplarıdır (Daniels, 1994). Okuma çemberleri, öğrencilerin küçük gruplarda seçilmiş aynı kitabı okumak ve birlikte derinlemesine tartışmak amacıyla bir araya geldikleri bir yöntemdir (Campbell Hill, 2010; Whittaker, 2012). Yöntem, öğrencileri okumaya motive ederek öğrencilerin okul dışı ortamlarda da okumaya devam etmelerini sağlamaktadır (Hathaway, 2011).

Türkçe Öğretim Programı: Türkçe Öğretim Programı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005, 2009, 2015 ve 2018 geliştirilen ve revize edilen programdır. Bu araştırmanın veri toplama süreci olan 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci döneminde dördüncü sınıflarda 2009 yılı Türkçe Öğretim Programı uygulanmıştır. Türkçe derslerinde öğrenciler okuma saatlerinde sessiz okuma etkinliği yapmaktadır. Bu zaman diliminde öğrenciler kitapları sessiz olarak okumaktadırlar. Ayrıca okudukları kitaba ilişkin özet yazma veya kitaba ilişkin sözlü anlatım yoluyla bilgilendirme yapma çalışmaları gerçekleştirmektedirler.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde bağımlı değişkenler olan okuma ve okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler ele alınmıştır. İkinci olarak ise, sözü edilen bağımlı değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenen okuma çemberlerine değinilmiştir. Okuma çemberleri kapsamında; okuma çemberleri nedir, okuma çemberlerinin dayandığı kuramlar nelerdir, okuma çemberleri nasıl uygulanır, okuma çemberlerindeki roller, grup projeleri nelerdir, okuma çemberlerinde değerlendirme nasıl yapılmaktadır, konuları yer almaktadır.

Araştırmanın ilgili araştırmalar bölümünde ise araştırmalar tematik olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma kapsamında okuma çemberleri ile okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal beceriler ilişkisi ve okuma çemberlerindeki okur tepkileri ele alınmıştır. Ayrıca bu sınıflamaların dışında okuma çemberlerine yönelik yapılan farklı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Günümüz dünyasında düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen ve bilgi üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının da geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda yenilenen Türkçe öğretim programları incelendiğinde, 2005 yılından itibaren öğrencilerde, önceki programlarda yer alan becerilere ek olarak düşünme, anlama, sınıflama, sıralama yapma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Ortak temel beceriler olarak ise Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerinin ön plana çıkarıldığı görülmektedir (MEB, 2005).

Sözü edilen becerilerin 2009, 2015, 2017 yılı Türkçe öğretim programlarında da tekrarlandığı görülmektedir. Son olarak 2018 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programında da öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmalarının amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2018).

Yapılan bu araştırmada kapsadığı içerik bakımından okuma çemberleri yönteminin, sözü edilen becerilerin çoğunu geliştirmeye yönelik olarak çok yönlü katkısının olacağı düşünülmektedir. Bunlardan ilki okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını güçlendireceği yönündeki tezdur. Sözü edilen becerilerin temelinde okuma becerisinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü okuma ve anlama becerisi yeterince gelişmiş bireylerin iletişim kurabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, problem zebilmesi, üretken bireyler olabilmesi mümkündür. Bu nedenle bu araştırma, geleceğin yetişkinlerinin yetiştirilmesinde tüm bu becerilerin etkili bir biçimde kazandırılması için temel oluşturan okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Öğrencilerin okuma çemberlerinde yapılan çok yönlü etkinlikler ve üstlenecekleri roller aracılığıyla okuma ve anlamalarının gelişeceği beklenmektedir.

Okuma emberleri yönteminin bir diğer katkısının akıcı okuma üzerinde olacağıdır. Akıcı okuma, bir metnin uygun hızda, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek ve anlayarak yapılan okumadır. Öğrencilerin okuma çemberlerindeki uygulamalar sırasında yaptıkları sesli okumaların ve paylaşımların akıcı okumanın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma çemberlerinin katkılarında bir diğerinin okuma motivasyonu üzerinde olacağı yönündeki beklentidir. Okuma motivasyonu, öğrencinin okumaya başlamasını ve okumayı sürdürmesini sağlayan bir güçtür. Okuma motivasyonun yüksek olması aynı zamanda öğrencinin seerek ve isteyerek okuma yapmasını sağlamaktadır. Okuma emberlerinde öğrenciler okuyacakları kitabı kendileri seçmektedirler. Bu nedenle ilgilerini çeken ve beğendikleri kitabı okumuş olmaktadırlar. Kitap seçme şansının ve beğenilerine uygun kitapları okumalarının, öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Okuma çemberlerinin katkılarında bir diğeri öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişeceği yönündedir. Sosyal beceriler, bireylerin günlük yaşamlarını sağlıklı biçimde sürdürmelerini sağlayan davranışlardır. Bu davranışlar, bireyin toplum içinde diğer kişilerle etkileşimini ve iletişimini belirlemektedir. Öğrencilerin sosyal becerileri doğru ve etkili biçimde kazandıkları yer okuldur. Okulda yapılan planlı etkinliklerle öğrencilerin sosyal becerileri gelişmiş olmaktadır. Okuma emberleri, kitap okumaya dayalı bir yöntem olmakla beraber temelde öğrencilerin grup içinde birlikte çalışmaları kuralına dayanmaktadır. Öğrenciler grup içinde iletişim kurma ve işbirliği yaparak çalışmaktadır. Bütün bu grupla çalışma etkinliklerinin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı beklenmektedir.

Okuma çemberleri, yukarıda sözü edilen becerilerin gelişimine katkılarının yanında okur tepkileri kapsamında öğrencilerin kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlaması bakımından da önemlidir. Okur tepkileri, okunan kitaba yönelik olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve deneyimsel tepkilerini içermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma çemberlerinde okunan kitaplarla nasıl etkileşim kurdukları, onların kitaplarla ilgili duygularını ve hislerini nasıl ifade ettikleri, kendi yaşamlarıyla, okuduklarıyla, arkadaşlarıyla, çevresiyle nasıl bağlantı kurdukları ve zihninde nasıl yapılandırdığını göstermesi bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Alan yazın taraması sonucu okuma ve okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal beceriler, okuma çemberleri, okuma çemberlerinin kuramsal temelleri olarak okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme kuramı, şema kuramı ve sosyo kültürel kuram, okuma çemberlerinin uygulama adımları, okuma çemberlerinde kullanılan roller, grup projeleri ve okuma çemberlerinde değerlendirme başlıklarına yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda temellendirilen kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Türkçe Öğretim Programı'nda (2018) yer verilen bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama gibi temel becerilerin aynı zamanda 21. yüzyıl becerileri de olduğu bilinmektedir. Okuma becerisi, ilkokulda kazanılan ve tüm öğrenmelerin de gerçekleştirilmesinde kritik bir öneme sahip olan temel bir beceridir.

Okumanın en önemli işlevi, okuduğunu anlama ile diğer tüm alanlarda öğrenmeyi sağlamasıdır. Bilgi çağında eğitim bir güçtür ve bu güce ulaşabilmenin yolu ise okumadır. Okuma, zihinsel ve dilsel becerileri geliştirme, düşüncenin zenginleştirilmesi ve geleceğin yapılandırılması çalışmalarında anahtar bir beceridir (Güneş, 2012). Bu nedenle okuma, temel bir yaşam becerisi olarak kabul edilir. Bu da, bir öğrencinin okulda ve hatta yaşam boyunca başarısının temel taşıdır. Çünkü okuma, bireylerin bilgi alışverişi sağlamaları için temel ve zorunlu bir beceridir (Jabamani, 2016). Aynı zamanda okumak, bilinmeyenleri tanımanın başlıca yoludur. Okuyucu bir metni okuyup anladığı zaman daha sonraki metinleri anlamaya yardımcı olan bilgilere ulaşmaktadır. Okuyucunun okuma becerileri, önceden bildiği bilgiye bağlıdır ve okuma, bilgi tabanının artmasına ve sonraki okumalardan daha fazla bilgi edinmeye yardımcı olmaktadır. Okunanların anlaşılmasıyla var olan bilgileri

değiştirme yeni bilgiler edinme ve bunları sonraki okuma ve anlamaların da gerçekleşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bu olumlu döngüde, bilgi anlamayı ve anlama yeni bilgileri edinmeyi gerektirmektedir (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011; Lemov, 2017).

Alan yazında okuma ile ilgili tanımlar incelendiğinde farklılıklara rastlanmaktadır. Kimilerine göre, okuma, basitçe bir metinden anlam çıkarma veya anlamı yapılandırmayı gerektiren karmaşık bir yetenek olarak tanımlanmaktadır (Snow, 2002). Okuma, gözün yazılı metnin üzerinde gezinerek satırlarda yer alan harfleri tanimasının ötesinde farklı birçok bileşenden oluşan ve süreç olarak ifade edilebilen temel bir dil becerisi ve zihinsel bir etkinlik olarak da tanımlandığı görülmektedir (Kuşdemir ve Katrancı, 2016). Bir diğer tanımda okuma, kelimeleri, kavramları ve fikirleri kullanarak yazılı metinden anlam çıkarmak ve anlamı yapılandırmak şeklinde ifade edilmektedir (Hempenstall, 2016). Day ve Park (2005) da okumanın okuyucunun metinle anlam oluşturduğu etkileşimli bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu süreçte bir metnin yüzeysel anlamının ötesine geçmek ve okuyucuların okurken kendi bilgilerini kullanmalarına olanak tanımak gerektiğini ifade etmektedir. Akyol (2014) da benzer şekilde okumayı, yazar ve okuyucu arasında gerçekleşen bilgi alış verişi olarak belirtip metni anlamlandırmada okuyucunun metinde var olan bilgileri kendi sahip olduğu bilgilerle birleştirerek yeni anlamlar oluşturması olarak tanımlamaktadır.

Okuma ile ilgili tanımlarda okuma ve bilgi toplama amacının gerçekleştirilmesinde anlamamanın rolüne işaret edilerek okuma eyleminin anlama olmadan yetersiz kalacağı sıklıkla vurgulanmaktadır (Baştuğ, 2014). Okumanın asıl ve en son amacı, metinden anlam çıkarmak başka bir deyişle anlayarak okumaktır. Okullarda okuma ile ilgili tüm derslerin nihai amacı öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olmaktır (Arnesen ve diğerleri, 2017; Wright ve Cervetti, 2017). Anlama, tüm okumaların nihai hedefidir. Dolayısıyla bir metni anlama yeteneği tüm okuma görevlerinin altında yatan temel unsur olarak belirtilmektedir (Grabe ve Stoller 2013). Okuduğunu anlama konusunda temel yetkinlik gösteremeyen öğrencilerin, okuma güçlükleri olan okuyucular olduğu söylenebilir (Rasinski, 2017). Graesser (2007) de okuma ve anlamamanın, bazı okuyucular için zorlayıcı olduğunu ifade etmektedir. Okuyucu, her kelimeyi ayrı ayrı anlayabilir ancak kelimeleri anlamlı fikirler oluşturacak biçimde bağlama ve bütünleştirmede zorlanabilir. Bu okuyucular sözcükleri çözebilir, ancak cümlelerin, paragrafların ve tüm metnin altında yatan, daha derin anlamlarını anlama yeteneğini geliştirmemişlerdir. Özellikle okuma materyalinin yabancı, teknik veya karmaşık olmasının da bu durumu ortaya çıkaran etkenlerden olduğu belirtilmektedir.

Pardo (2004) okuduğunu anlamayı, metnin içeriğini ve mesajını, okuyucu metin etkileşimi sırasında okuyucuların mevcut bilgi ve becerileri ile harmanlamanın sonucu

olarak anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Anlama, okuyucuların önceden edindikleri bilgi ve geçmiş tecrübelerini metnin içindeki bilgi ile birleştirmeleri ve metne yönelik tutumun da işe koşularak metinle etkileşim kurma yoluyla yapılandırılan bir süreçtir. Graesser' e (2007) göre bu süreç, kelimelerin ötesine geçmeyi, bir metinde aktarılan fikirler arasındaki ilişkileri ve fikirleri anlama becerisini ifade etmektedir. Anlama süreci kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki anlamın birleştirilmesini gerektirir. Bu süreçte okuyucu metinde anlatılanları, ön bilgilerini, kendi bilişsel yeterlilikleri ve motivasyonu doğrultusunda bütünleştirmektedir (Paris ve Hamilton, 2009).

Okuduğunu anlama süreci, okurun metinde yer alan birimler arasındaki bağlantıları kurmasıyla ve ön bilgileriyle tamamlamasıyla gerçekleşmektedir. Okurun, anlamın oluşturulması için bir araç işlevinde olan metinde bulunan kodu çözerek verilen bilgiyi elde etme ve bu bilgiyi daha önce edindiği bilgilerle ilişkilendirerek anlamı yapılandırma sorumluluğu vardır. Bunun için okur konuyla ilgili belli ölçüde bilgiye ve metni çözümlmek için de kod bilgisine gereksinim duyar. Okurun önbilgisi metindeki örtük bilgiyi elde etmesi için çıkarım yapmasına olanak sağlamaktadır (Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014). Anlama, tek birimlik bir süreç değildir. Bunun yerine, öğrencinin okuduğu sayfalardaki bilgiyi ön bilgisi ve deneyimiyle birleştirdiği, çok sayıda içeriğe dayalı çeşitli bileşen süreçlerinin hassas etkileşimini gerektirmektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005).

Okuduğunu anlama, işlevsel okuryazarlığın kritik bir bileşenidir. Bunun ötesinde okuma ve anlama günlük hayat için de önemlidir. Günümüz dünyasında ayakta kalabilmek ve gelişmek için bireyler faturalar, ulaşım programları, konut anlaşmaları ve reçete önerileri gibi temel metinleri kavrayabilmelidir. Okuduğunu anlama olmadan güvenli, sosyal ve entelektüel olarak yaşamak mümkün değildir. Bu nedenle anlama, okumanın en temel amacı ve unsurudur (Duty, 2016). Okuduğunu anlamanın farklı hedefleri bulunmaktadır. Örneğin bir kılavuzu okumanın nedeni, bir eylemi gerçekleştirmeyi öğrenmek olabilir. Bir başkası eğlenme amacıyla bir dedektif hikâyesi okuyabilir ya da bilgi edinmek üzere gazete okuyabilir. Ancak eğitim bağlamında amaç, bir metinden öğrenilen yani hatırlanan ve o metin tarafından sağlanan bilgilerin bir şekilde daha sonra yapılması gerektiği zaman etkili bir şekilde kullanılacak bir durum modeli oluşturmaktır. Bu durum kolay bir iş değildir. Çünkü önceki bilginin kullanılmasını gerektirir ve yalnızca bir metnin pasif biçimde kaydedilmesi değil, aktif bir anlam kurma süreci gerektirmektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005).

Okuduğunu anlamada yaşanan zorluklar metnin yeterince anlaşılabilmesi ya da yanlış anlaşılmasına yol açmaktadır. Okullarda öğrenmelerin büyük ölçüde okuma ve

anlamaya dayalı olarak gerçekleştiği düşünüldüğünde bu durumun öğrencilerin tüm derslerdeki öğrenmelerini ve başarılarını da etkilediği görülmektedir. Okuduğunu anlamamanın diğer derslerdeki başarı ile ilişkisini gösteren farklı çalışmalar (Bloom, 1979; Çaycı ve Demir, 2006; Reed, Petscher ve Truckenmiller, 2017; Tatar ve Soylu, 2006) da bu durumu destekler niteliktedir. Okuduğunu anlama ile problem çözme becerileri arasındaki anlamlı ve olumlu ilişkiyi gösteren (Ulu, 2017) çalışma da benzer biçimde destekleyici örneklerdendir.

Okuyucular, önceden bilgi sahibi olmadıkları bir alanda okuma veya yazma durumlarında anlama güçlükleri yaşamaktadır. Okuyucular, yeni fikirler ve bilgilerle karşılaştıklarında şemaların desteğine ihtiyaç duyarlar. Bu durumda okuyucuların öncelikle öğrenme alanına ilişkin ön bilgilerini değerlendirerek var olan durumu tespit etmeleri gerekir. Ön bilgi eksikliği söz konusu olduğunda da çeşitli yönlendirmelerle bu eksiklerin giderilmesi yönünde destelenmeleri gerekmektedir (Moreillon, 2007). Okuyucuların yeterli ön bilgiye sahip olmamaları durumu, yapılandırma süreçlerinde okuyucuyu sınırlandırmaktadır. Böyle durumlarda başlıklar, özetler veya kavram haritaları gibi metin düzenleyicileri, yeterli ön bilgiye sahip olmayan okuyucuların metni tanımlamasını kolaylaştırabilir (Potelle ve Rouet, 2003).

Okuyucunun anlama düzeyini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Yorgunluk, okurun okuma amacı, anlama güçlükleri ile baş edebilmek için stratejilerin kullanılması, metnin güçlük seviyesi ve okuyucunun konu hakkındaki ilgisi gibi birçok öge, anlama düzeyini olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Anlama sürecinde büyük rol oynayan diğer iki bileşen ise okuyucunun sahip olduğu bilgiler ve metnin yapısıdır. Konu, okuyucu için tanıdık ise daha kolay ve daha kapsamlı anlama sağlanabilmektedir (Caldwell, 2008a). Okuyucunun ön bilgileri ve motivasyonu da okuduğunu anlamada etkili diğer faktörlerdir. Okuyucunun konuya ilişkin alan bilgisi yüksek olduğunda anlama da kolaylaşmaktadır. Ayrıca motivasyon ve okuyucunun ilgisi de okuduğunu anlamayı hem dolaylı hem de dolaysız olarak etkilemektedir (Kintsch ve Kintsch, 2005). Bunlara ek olarak yaş, metnin zorluğu ve öğrencinin yetenek seviyesi gibi değişkenler de okuduğunu anlama yeteneğini etkileyen faktörler olarak ifade edilmektedir (Dickens ve Meisenger, 2016). Birçok değişkenin etkilediği okuma sürecinde asıl amaç, anlamamanın gerçekleşmesidir. Çünkü Snow' un (2002) belirttiği gibi okumayı öğrenme uzun süreli ve gelişimsel bir süreçtir. Bu sürecin sonunda yetkin okuyucu çeşitli materyalleri ilgiyle ve kolayca farklı amaçlar için okuyabilmektedir. Ayrıca okuma materyali ilgisini çekmeyen ve kolay olmayan bir materyal bile olsa kolayca ve anlayarak okuyabilmelidir.

Bu bağlamda okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Çünkü okuma çemberlerinde farklı okuduğunu anlama stratejileri kullanılmaktadır. Bunlardan bir tanesi soru sorma stratejisidir. Doğan (2006) da soru sorma stratejisinin okuduğunu anlama üzerinde etkili bir strateji olduğunu belirtmektedir. Okuma çemberlerinde sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler, soru sorma stratejisini kullanmaktadırlar. Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler okudukları kitaba ilişkin sorular sormakta ve grup arkadaşlarını bu sorular doğrultusunda tartışmaya yönlentmektedir. Bir diğer okuduğunu anlama stratejisi ise resim çizmedir. Çemberlerde ressam rolünü alan öğrenci okuduğu kitaptan kendisini etkileyen ya da ana fikrini veren bir resim çizmektedir. Bu yolla öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Bir diğer rol olan bağ kurucuyu alan öğrenciler, okuduklarıyla günlük yaşamı, çevresi ve önceki okuduklarıyla bağ kurmakta ve metinler arası okuma yapmakta ve okuduklarını zihninde yapılandırmaktadır. Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) rolünde öğrencinin okuduğu kitaptan seçtiği ilginç, önemli, farklı bölümleri arkadaşlarıyla okuyarak paylaşması gerekmektedir. Ayrıca bu bölümler üzerinde öğrencilerin tartışmaları, ne anladıklarını, nasıl anlamlandırdıklarını paylaşmaları öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Sözcük dağarcığını zenginleştirici (sözcük avcısı) rolünde ise öğrenciler okudukları bölümlerde geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri veya sık sık tekrarlanan, ilginç buldukları kelimeleri seçmektedirler. Bu kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını grup içinde paylaşmaktadırlar. Böylece okunanlar daha iyi anlaşılmalıdır. Bütün bu roller ve hazırlanan çalışma yapraklarının grup içinde sunulması yoluyla öğrencilerin kitabı anlamlandırmaları daha kolay olmaktadır. Anlamı yapılandırırken birbirlerinin fikirlerinden de etkilenmektedirler. Ayrıca grupça yapılan proje sunumlarıyla kitabın tamamını bütün olarak görme, anlama ve sunma fırsatı yakalamaktadırlar. Yapılan tüm bu çalışmaların okuduğunu anlamının gelişimine katkı sağlayacağı açıktır.

2.1.2. Akıcı Okuma

Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) akıcılığın anlama ile birlikte, okuma başarısı için büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Okuma, bir dilin önemli ve karmaşık bir parçası olarak dil öğretiminde ve öğreniminde vazgeçilmez bir unsur haline gelmektedir. Bu bağlamda araştırmalar akıcılığın, yetkin bir okuyucu olmanın temel unsurlarından biri olduğunu göstermektedir.

Akıcı okuma; kelime tanımada doğruluk, metindeki kelimelerin otomatik ve hızlı biçimde tanınması ve çözümlenmesi, metnin anlamlı biçimde yorumlanmasını içeren çok

boyutlu bir yapıya sahiptir. Kelimeleri doğru ve otomatik biçimde okuma, prozodik okuma için şartların oluşmasını sağladığından bu boyutların hepsi birbirleriyle ilişkilidir. İyi bir okuma ve etkili bir anlama için bu boyutların üçünün de önemli olduğu belirtilmektedir (Rasinski, 2004). Akıcı okumayla ilgili tanımlarda ifade edilen üç temel unsur; kelimelerin doğru biçimde çözümlenmesi, kelime tanımada otomatiklik (hız) ve prozodik unsurların doğru ve etkili biçimde kullanılmasıdır (Hudson, Mercer ve Lane, 2000; Kuhn ve Stahl, 2003). Bir başka tanımda Akyol (2006) akıcı okumayı daha geniş bir biçimde ele almakta ve noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, kelime tekrarı ve geriye dönüşler yapmadan, heceleme ve gereksiz duruşları olmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda “konuşurcasına yapılan okuma” kavramıyla prozodi becerisi vurgulanmaktadır.

Öğrenciler akıcı okuyamadıklarında zihinsel güçlerini kelime tanımaya ve seslendirmeye harcamakta ve okuduğunu anlamada zorlanmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Yılmaz, 2008). Bu nedenle okuma işleminin fiziksel boyutu olan görme ve seslendirme aşamalarının otomatikleşerek gerçekleştirilmesi böylece zihinsel çabanın okuduğunu anlama için kullanılması gerekmektedir. Ancak böyle bir okuma işlemi ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama sağlanabilir. Bu bağlamda alan yazında akıcı okumanın okuduğunu anlama ile olan ilişkisini ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Calet, Defior ve Palma, 2015; Kaya ve Yıldırım, 2016; Padeliaou ve Antoniou, 2013; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016; Yıldırım, Rasinski, Ateş, Fitzgerald, Zimmerman ve Yıldız, 2014). Ayrıca akıcı okumaya ilişkin farklı sınıf seviyelerinde yapılan araştırmalar da bulunmaktadır (Akyol, 2014; Başaran, 2013; Baştuğ ve Kaman, 2013; Çayır ve Ulusoy, 2014; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Duran ve Sezgin, 2012; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Kaman ve Şahin, 2013; Kaya ve Doğan, 2016; Keskin ve Akyol, 2014; Kim, 2015; Quirk ve Beem, 2012; Uzunkol, 2013; Yıldırım, Turan ve Bebek, 2012; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013; Yıldırım, 2013).

Akıcı okuyucular, sesli olarak okurken metnin anlamını yansıtan prozodik okumayı sergilerler. Noktalama işaretlerini ve metnin anlamını yansıtan duraklamaları uygulayabilirler. Metnin içeriğine uygun biçimde vurgu ve tonlamalarla okuyabilirler. Akıcı okumada zorlanan kişiler, metnin anlaşılmasını daha zorlaştıran kelimeleri tek tek okumaya eğilimlidirler. Akıcı okuma, otomatik sözcük tanımının ötesinde metnin anlamını yansıtan prozodik okumadan oluşmaktadır (Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012). Kısacası akıcı okumanın karmaşık bir süreç olarak genellikle kelime tanıma otomatikliği ve prozodi olarak

iki alt bileşenden oluştuğu belirtilmektedir (Rasinski, 2017).

Akıcı okumayla ilgili tanımlarda son yıllarda otomatiklik ve prozodi olarak iki temel bileşen (Rasinski, 2017) vurgusu yer almaktadır. Ancak bu çalışmada alan yazını daha iyi görebilmek adına daha önceki tanımlarda ifade edilen kelime tanıma becerisi de ele alınarak kelime tanıma, otomatiklik (hız) ve prozodi olarak üç bileşene ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Akıcı okumanın temel bileşenlerinden birisi kelime tanımadır. Okuma öğretiminin ilk aşamalarında okuyucular, kelimeleri doğru olarak tanıyabilmelidir. Fakat bu işlem zahmetli ve yavaş bir süreçtir. Öğrencinin okuduğu metinlerdeki kelimelerin tekrarı ve artan alıştırmalarla kelime tanımanın doğruluğu gelişir böylece kelime tanımanın kolaylığı ve hızında gelişmeler sağlanır (NRP, 2000). Kişilerin kelimeleri doğru okumaları hem yazımsal hem de sesbirimsel işlemler yaparak gerçekleştirilen bir işlem olup, okumanın ilk ve en önemli aşamasıdır (Ülper ve Yağmur, 2016).

Kelime tanıma otomatikliği, okuyucuların sahip oldukları bilişsel enerjinin okunanların anlaşılmasına yönlendirilebilecek kadar az bilişsel çabayla kelimeleri çözebilme yeteneğidir. Okuyucuların, kelimelerin şifresini çözmek için bilişsel enerjilerinin çoğunu kullanmak durumunda kaldıklarında anlamak için yeterli bilişsel enerjilerinin kalmadığı belirtilmektedir (Rasinski, 2017). Kelime tanımadaki yetersizlikler okuduğunu anlama ve akıcı okuma üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Kelimeleri yanlış okuyan bir okuyucunun yazarın vermek istediği mesajı anlaması mümkün değildir. Ayrıca kelimelerin yanlış okunması metnin yanlış yorumlanmasına da yol açmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005).

Sonuç olarak akıcı olarak okuyamayanlar için kelime tanımadaki zorluklar anlama için gerekli zihinsel kaynakları meşgul ederek anlama işleminin yavaşlamasına yol açar. Okuma yavaş, çok emek harcanan ve anlamada kesik kesik sonuçları olan bir işlem haline gelir (NRP, 2000). Akıcı okuyan okuyucular kelimeleri çözümlenmekle uğraşmadıkları için okuduklarının anlamı üzerinde odaklanabilirler (Tankersly, 2005).

Okuyucular için bir metindeki kelimeleri doğru olarak okumak yeterli değildir. Aynı zamanda kelimelerin otomatik biçimde de okunması gerekmektedir. Okuyucunun amacı, metindeki kelimeleri doğru ve otomatik biçimde okumak olmalıdır. Böylece okuyucu bilişsel enerjisini okumanın en önemli boyutu olan okuduğunu anlama için kullanabilir (Rasinski, 2012). Kelime tanımada otomatiklik sadece kelimelerin doğru olarak tanınması ve çözümlenmesi değil aynı zamanda otomatik ve zahmetsiz olması olarak ifade edilmektedir (Rasinski, 2014).

İyi okuyucularda sözcük tanımanın, daha yavaş okuyanlara oranla daha hızlı ve daha otomatik olduğu bilinmektedir. Otomatiklik genellikle okuma hızı ile ölçülmektedir. Ancak akıcı okuma hızlı okuma değildir. Akıcılık, çoğunlukla okuma hızı ile ölçülen otomatik kelime tanıma olarak tanımlanmaktadır (Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012). Okumanın otomatikleşmesi, kelime tanıma ve okuma doğruluğu için daha az zihinsel özen ve çaba gerektirir. Bu durum dikkatin, metnin anlaşılmasına yönlendirilmesini sağlamaktadır (Yıldız ve Çetinkaya, 2017).

Okuma çok hızlı veya çok yavaş olduğunda sözlü okuma hızı, yazılı metni çözümlene ve anlama girişimleri sınırlandırıldığından okuduğunu anlama güçleşebilir. Özellikle metnin zorluğu, kelimelerin bilinen kelimeler olması ve okuma amacı okuma hızını etkilemektedir (Paris, 2005). Okuduğunu anlamada başarılı olabilmek için okuma hızının da artması gerekir. Bireylerin okuma hızlarının artabilmesi için kelimelerle sık karşılaşmış olmaları böylece bu kelimeleri içselleştirmeleri gerekmektedir (Ülper ve Yağmur, 2016). Kelimelerin okunmasındaki otomatikliğin yetersiz veya yavaş olması okuyucunun metnin anlamını yapılandırmak için kullanması gereken kapasitesinin kullanımını da yavaşlatmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Kelimeleri otomatik olarak tanıyan okuyucular, otomatik kelime tanımada zorlanan okuyuculara göre daha hızlı okurlar. Ayrıca otomatik kelime tanıma becerisine sahip okuyucuların okuduğunu anlamada da daha iyi oldukları belirtilmektedir (Rasinski, 2014). Okumada otomatikliğin (okuma hızının) okuduğunu anlama ile anlamlı ilişkisini gösteren araştırmalar (Baştuğ, 2012; Kaya ve Yıldırım, 2016) da bu durumu desteklemektedir. Bu nedenle okuma hızının yaş ve sınıf düzeyine uygun biçimde gelişimi okuma ve anlama becerisi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Akıcı okumanın bir diğer unsuru prozodidir. Prozodi, konuşmanın ritmik ve tonla ilgili yönlerini tanımlamak için kullanılan bir dil bilim terimi; başka bir deyişle “konuşma dilinin müziği” olarak tanımlanmaktadır. Konuşmanın melodisini oluşturan prozodik unsurlar olarak vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak belirtilmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Allington (1983) da prozodinin, konuşmanın sesle ilgili ve ritmik yönlerini tanımlamak için kullanılan dilsel bir terim olduğunu belirterek benzer bir tanım yapmaktadır. Prozodi, sözlü dilin müziği olarak ifade edilmekte olup prozodik özellikler metnin etkili biçimde okunmasına katkı sağlayan tonlama, hece özellikleri, süre gibi değişkenleri içermektedir.

Okuma prozodisi, uygun tonlama, duraklamalar, anlamlı kelime ve cümle gruplandırmaları ile doğal konuşmaya benzeyen sesli okuma biçimi olarak tanımlanmaktadır

(Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016). Prozodik okuma, metnin söz dizimsel yapısına uygun biçimde anlam ünitelerine veya anlamlı kelime gruplarına bölünmesini içerir. Ayrıca parçalar üstü birimler, sesin süre, şiddet, frekans gibi akustik özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan ve dilin hece, kelime, cümle gibi parçalardan oluşmuş birimleriyle ilgili olan “vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak” gibi birimleri içermektedir. Prozodiyi oluşturan bu özellikler göz önüne alındığında, metinden anlamın yapılandırılmasındaki katkısı ve akıcılığın gelişimindeki rolünün belirlenmesi gerekmektedir (Çetin, 2011; Kuhn ve Stahl, 2003). Okuyucu, metni uygun bir ifade ile okurken ses, perde, söyleyiş gibi prozodik unsurları kullanarak okuduklarının anlamını geliştirmektedir (Rasinski, 2014).

İyi okuyucular kelime tanıma ve otomatiklikle metni anlamak için üst düzey düşünme süreçlerini kullanmak için daha fazla kapasiteye sahiptirler. Bunun gibi prozodik olarak daha iyi okuyanlar da metni daha iyi anlamaktadır (Rasinski, 2013). Prozodik okumadaki yetersizlikler kelimelerin anlamsız veya uygun olmayan biçimde gruplandırılmasına yol açar. Bu durum anlam karışıklıklarına ve uygun olmayan ifadelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Bunun aksine akıcı olarak okuyabilen bir okuyucu, uygun ifadelerle okumak için metni anlamlı parçalara bölebilmeli ve okuduğu kısmın anlamını aktif olarak yapılandırabilmelidir (Pey, Min, Wah, 2014).

Ayrıca prozodik okuma, okuyucunun aktif biçimde okuduklarındaki anlamı yapılandığına ilişkin bir işareti ve ne okuduğunu anladığına ilişkin önemli bir göstergedir (Kuhn ve Stahl, 2003; Torgesen ve Hudson, 2006). Bir başka ifadeyle okuduğunu anlayan kişilerin daha prozodik olarak okudukları söylenebilir. Alan yazında prozodinin okuduğunu anlama ile olan ilişkisini gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Baştuğ, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kaya ve Yıldırım, 2016; Rasinski, Rikli ve Johnston, 2009; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2014, 2016).

Akıcı okuma becerisi okuma ve anlama için temel bir beceridir. Bu araştırmada uygulanacak okuma çemberleri ile öğrencilerin akıcı okumalarının gelişeceği düşünülmektedir. Çünkü okuma çemberlerinde öğrenciler seçtikleri bölümleri birbirleriyle paylaşırken sesli olarak okumaktadırlar. Öte yandan okumaya yönelik motivasyon, okumanın alışkanlık haline gelmesinde ve okunanların daha iyi anlaşılmasında önemli ve gerekli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine araştırmada uygulanacak olan okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonunun artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2.1.3. Okuma Motivasyonu

Okuma için gerekli bilişsel becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okuma zahmetli bir etkinlik olduğu için etkin bir okuma için motivasyon kritik bir öneme sahiptir. Okumanın zahmetli oluşundan dolayı öğrenciler okumayı seçip seçmeme konusunda motivasyona ihtiyaç duyarlar. Okur, güçlü bilişsel yeteneklere sahip olsa bile eğer okuma motivasyonu yeterli derecede değilse okumaya gerektiğinde zaman ayırmayacaktır (Baker ve Wigfield, 1999; Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Okuma motivasyonu kişinin okuma etkinliğini başlatması ve sürdürmesi için hazır olma olarak tanımlanmakta ve çeşitli boyutları içermektedir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012; Wigfield ve Guthrie, 1997).

Okuma motivasyonu, kişilerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Bireyin okumaya kendiliğinden mi yoksa çevrenin etkisiyle mi yöneldiği, kendisini nasıl bir okur olarak gördüğü, okuma yeterliliklerine ilişkin inançları, okuma sürecinde kullandığı bilişsel süreçler gibi pek çok faktör okuma motivasyonunun konusunu oluşturmaktadır (Yıldız ve Aktaş, 2015). Coddington ve Guthrie (2009) okuma motivasyonunun; okuma öz yeterliği (bir öğrencinin kendisini okuyucu olarak nasıl algıladığı), hissedilen zorluk (okumanın ne olduğuna ilişkin öğrencinin algısı) ve okuma yönelimi (öğrencinin okuma sırasında etkin olduğunda okumadan hoşlanması) olmak üzere üç temel bileşenden oluştuğu belirtmektedir.

Motivasyonla ilgili çalışma yapan araştırmacılar çocukların hangi amaçlarla hangi etkinlikleri yaptıklarını incelemişlerdir. Çocukların belirli bir amaca yönelik içsel veya dışsal motivasyona sahip olduklarında etkinliklere katılım gösterdikleri belirtilmektedir. Ancak öğrenciler yeterli motivasyona sahip olmadıklarında yetenekli oldukları alanlardaki çalışmalara bile katılım göstermemektedirler (Wigfield ve Guthrie, 1997). Bu durum motivasyonun yapılacak eyleme katılım gösterme ve başarıya ulaşmada ne derecede önemli olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir. Yine Akyol (2014) da okuduğunu anlamayı etkileyen duyuşsal etmenlerden biri olan motivasyonun, okumayı geliştirmede anahtar bir role sahip olduğunu bu nedenle üzerinde dikkatle durulması gerektiğini ifade etmektedir.

Okuma motivasyonunun niteliksel olarak farklı türleri arasında çeşitlilikler bulunmaktadır. Özellikle okuma motivasyonunun bağımsız ve kontrol edilen tipleri farklılaşmaktadır. Bağımsız okuma motivasyonu, kişinin okuma etkinlikleri ile kendi kişisel ilgisi ve zevkleri için meşgul olmasıdır. Burada bireyin kişisel önem ve anlam gibi etkenler

de önemlidir. Diğer yandan kontrol edilen okuma motivasyonunda ise korku, suçluluk, gurur gibi içsel duyguların basıncından kurtulma veya beklenti, ödül, ceza gibi dışsal taleplere uyma durumu söz konusudur (De Naeghel, Van Kerr, Vansteenkiste ve Rasseel, 2012). Bu durum okuma motivasyonunun okuyucunun kendi içsel nedenlerine veya dış faktörlerin etkisiyle oluştuğunu göstermektedir. Benzer biçimde Wang ve Guthrie (2004) de çocukların farklı nedenlerle okumaya motive olabildiklerini ifade etmektedir. Çocuklar, dış çevrenin beklentileri veya kendi kişisel zevkleri için okuyabilirler. Çocuklar okumaya ilgi duyabilir ve çeşitli okuma becerileri elde etmeyi isteyebilirler. Bu tür çocukların ebeveynleri de okumaya değer veren ve çocuklarını okumaya teşvik eden bireylerdir. Ayrıca bu çocuklar okumayı aileleri ve arkadaşlarıyla paylaşmayı da sevdikleri için okurlar. Bu içsel ve dışsal nedenler çocukları okumaya bağlayan çeşitli motivasyonel etmenler olarak belirtilmektedir.

Okuma motivasyonu, içsel motivasyonun merak (okuma yoluyla dünya hakkında öğrenmeye ilişkin genelleştirilmiş ilgi), katılım (okuma yoluyla çeşitli metinlerin içeriğine ve ayrıntılarına inme isteği), sorgulama (öğrenilmesi zor ve karmaşık bilgilerle baş etmeden keyif alma) gibi çeşitli yönlerini de kapsayacak şekilde kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca performans hedefi ve dışsal motivasyonun tanınma (okumadaki mükemmeliyet ile çeşitli ödüller elde etme veya toplumun beğenisini kazanma) ve rekabet (yaşlılarıyla karşılaştırıldığında üstünlük gösterme arzusu) gibi yönleri de okuma motivasyonuna dâhil edilmiştir. Okuma motivasyonu, ne belirli bir bilgi veya belirli bir metinle ne de belirli bir çeşit motivasyonla sınırlandırılmamıştır. Aksine okuma motivasyonu okuyucunun amacı ile hem içsel hem de dışsal motivasyonu tanımlanmaktadır. Ayrıca okuyucunun öz yeterliği de motivasyona dahil olarak görülmektedir (Guthrie, Metsala ve Cox, 1999). Özetle söylemek gerekirse motivasyon çok boyutlu bir kavram olup aslında bir öğrencinin okumayı tercih etmesinin veya okumayı bırakmayı seçmesinin çeşitli nedenleri olarak ifade edilebilir. Bu nedenlerin çoğu, içsel motivasyon ya da dışsal motivasyon olmak üzere iki kategoriden birinde gruplanabilir. İçsel motivasyon, bireyin içinden gelen, kişisel ilgi alanlarına ve daha önceki tecrübelerine dayalı bir motivasyon türüdür. Dışsal motivasyon ise öğretmenlerden, ailelerden ve toplumdan kaynaklanmaktadır (Caldwell, 2008a).

İçsel motivasyon öğrencilerin dışsal motivasyonda çeşitli ödüller elde etmek için okuma yerine kendi zevkleri veya ilgileri doğrultusunda seçim yapmaları ve okumaları olarak tanımlanmaktadır (Marinak, Malloy, Gambrell ve Mazzoni, 2015). İçsel motivasyon kişinin kendi iyiliği ve zevki için okuma eğilimi olarak belirtilmektedir. İçsel motivasyonu yüksek okuyucular okumak istedikleri kitabı kolayca temin edip boş zamanlarında okumaktadırlar. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel fark; içsel motivasyonda birey

doğal olarak ilginç ya da eğlenceli olduğu için eyleme yönelirken dışsal motivasyonda ayrılabilen sonuçlara yol açmasından dolayı herhangi bir şeyi yapma söz konusudur. Araştırmalar içsel veya dışsal nedenlerden dolayı meydana gelen deneyim veya performansın niteliğinin farklılık gösterdiğini belirtmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Ayrıca içsel motivasyonda, okuma eylemi kişinin kendisi için tatmin edici ve ödül niteliğinde olduğundan okumada gösterilen isteklilik olarak ifade edilmektedir. Nesne odaklı içsel motivasyonda (merak), okuma, tematik ilgiler tarafından yönlendirilirken; deneyim odaklı içsel motivasyonda (ilgi) okuma, olumlu deneyimlerle yönlendirilmektedir. Ayrıca içsel motivasyonda, okuma etkinliği bireyin kendisi için ödül ve memnuniyet sebebi olduğundan okuma eylemi için bireyin isteklilik göstermesi olarak ifade edilmektedir (Schiefele ve Schaffner, 2016).

Öğrencilerin içsel motivasyonları yüksek olduğunda belirli bir amaçları vardır. Okuma sürecine aktif biçimde katıldıkları için öz yeterlikleri ve anlama başarıları da yüksektir (Guthrie ve diğ., 1999). Bireyler içsel olarak motive olduklarında yaptıkları işten hoşlanmakta ve ilgilerini çektiği için uğraşmaktadırlar. Dışsal olarak motive olduklarında ise bireyler ödül almak gibi diğer nedenlerden dolayı etkinlikle meşgul olmaktadır (Ecclees ve Wigfield, 2002). İçsel motivasyon yüksek kalitede bir öğrenme ve yaratıcılıkla sonuçlanıp, içsel motivasyonun güçlendirilmesi önemlidir (Ryan ve Deci, 2000).

Benzer biçimde değer, yeterlik ve içsel nedenlerle içsel motivasyonları yüksek olan öğrenciler derinlemesine ve kapsamlı olarak okumanın kendileri için faydalı olduğunun farkındadırlar. Kendini okumaya adanmış okuyucular stratejiktirler ve metin temelli bilgileri organize etmek için kavram haritaları gibi bilişsel araçlar kullanılmaktadırlar. Ayrıca bilgiyi yapılandırma süreçlerini ve ürünlerini sınıf arkadaşlarıyla sosyal olarak paylaşmaktadırlar (Guthrie ve Klauda, 2014).

İçsel motivasyonu olanlar kendi bilgi birikimlerini derinleştirecek olan karmaşık materyalleri okumak için çeşitli fırsatlar ararlar. Aksine içsel motivasyonu düşük olan öğrenciler zor metinleri okumaktan çekinirler. Görevlerini tamamlamak için okurlar ve çok az çaba harcarlar (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 1997). Okumada içsel motivasyonu yüksek olan bireyler yetenekli bir okur olduğuna inanır, zor metinleri okumayı devam ettirir, metindeki çatışmaları çözmek için çaba sarf eder, metinle ön bilgilerini bütünleştirir. Eğer içsel motivasyonu yüksek değilse, okumaya yönelik bilişsel süreçleri sınırlandırır ya da en alt düzeyde kullanır (Guthrie ve Wigfield, 2000'den aktaran Yıldız, 2010).

İçsel motivasyona sahip öğrenciler kendilerini, kendi okumalarını kontrol edebilen bağımsız okuyucular olarak görmektedirler. İlgilerini çeken bir kitabı bulduklarında

okuyarak doyurucu deneyimler yaşamada yetkin olduklarının farkındadırlar. Bu öğrenciler duruma göre kendi okumalarını başlatıp bitiren öz yönetimli okuyucu ve öğrencilerdir. Öğrenciler kendi seçtikleri kitabı uygun şartlar oluştuğunda serbestçe okuyarak başka bir akademik etkinlik zamanı geldiğinde okumayı bırakabilirler. Bu okuyucuların en belirgin özelliği iyi seçimler yapabilme kapasitesine sahip olmalarıdır. Kendi gelişimini kolaylaştıracak bir kitabı, etkinliği veya öğrenme arkadaşını nasıl seçeceğini bilmekte ve kendi okuma uğraşında aktif bir karar verici olarak yer almaktadır (Guthrie, Wigfield ve Perencevich, 1997).

İçsel okuma motivasyonunun okuma miktarı aracılığıyla okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Anlama üzerinde okuma miktarının aracılığı; bilginin, öz yeterlik inançlarının ve daha çok okuma yoluyla akıcı okumanın artması olarak açıklanmaktadır (Guthrie ve diğ., 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997). Broussard ve Garrison (2004) tarafından yapılan bir araştırmada içsel motivasyonu yüksek olan birinci sınıf öğrencilerinin matematik ve okuma başarılarının dışsal motivasyonu yüksek olan öğrencilerden daha iyi olduğu belirtilmektedir. Üçüncü sınıf öğrencilerinde ise hem içsel hem de dışsal motivasyonun okuma başarısında önemli bir yordayıcı olduğu, içsel motivasyonun tek başına matematik başarısını yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Schaffner, Schiefele ve Ulferts, (2013) içsel ve dışsal motivasyonun yüksek düzeyli okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında; beşinci sınıf öğrencilerinde içsel motivasyonun okuma miktarı ve anlama ile arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Oysa dışsal okuma motivasyonun anlama ve okuma miktarı üzerinde dolaylı ve doğrudan olumsuz etkileri bulunduğu ifade edilmektedir.

İçsel motivasyon önemli bir motivasyon türü olmasına rağmen, insanların yaptığı faaliyetlerin çoğunda kesinlikle içsel motivasyonları yüksek olmayabilir. Bu durum özellikle erken çocukluk döneminin hemen sonrasında bireyler için içsel olmayan ilgileri içeren görevler için sorumluluk üstlenmeyi gerektiren toplumsal talepler ve roller tarafından artan bir biçimde kısıtlanır. Örneğin okulda sınıf seviyesi arttıkça içsel motivasyonun zayıfladığı görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal motivasyon, okumada diğerlerinden daha iyi performans gösterme isteği; okumada kabul görme, okuma başarısında somut biçimde tanınma ve haz duygusu; öğretmen tarafından olumlu değerlendirilme isteğini içeren okuma rekabetini kapsamaktadır. Çünkü çocuklar okulda okumaları için geçici motivasyon figürleri olan yarışma ve tanınma gibi çoğunlukla diğerleriyle karşılaştırılma ve değerlendirme için okurlar (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Dışsal okuma motivasyonu okuma etkinliğine neden olan dışsal faktörleri ifade ettiği (Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013) için dışsal motivasyonu yüksek olan öğrenciler görünür ödüller kazanma, iyi bir okuma için tanınmışlık elde etme ve başarıyı yakalamada toplum içinde akranlarını geçme isteği içindedirler. Bununla birlikte dışsal motivasyonu yüksek okuyucular, ebeveynlerinin övgüsünü kazanmak veya okulda okul performansını artırmak gibi okumada belirli sonuçları elde etmek için çaba gösterirler. İçsel ve dışsal motivasyon birbirine zıt gibi görünse de pek çok öğrenci okumaya karşı hem içsel hem de dışsal nedenlerle motivasyon gösterebilmektedirler (Wigfield ve Guthrie, 1997).

Dışsal motivasyonla ilgili yapılan çalışmalar (Baker ve Wigfield, 1999; Wigfield ve Guthrie, 1997) rekabet, sosyal onay, not ve uyum öğrencilerin zevk amaçlı okumaları ile olumlu ilişki gösterirken; başka bir çalışmaya (Wang ve Guthrie, 2004) göre bu ilişki yalnızca rekabete dayalı motivasyonda görülmektedir.

Wang ve Guthrie (2004) çalışmasının sonucuna göre ise dışsal motivasyon ile zevk amaçlı okuma miktarı arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre dışsal motivasyonu yüksek olan öğrencilerin boş zamanlarında keyifli vakit geçirmek için okuma yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Oysa Schiefele ve Schaffner'e (2016) göre bireylerin boş zamanlarında okumaları okuduğunu anlama için akademik (okul dersleri için yapılan) okumadan daha önemli olarak görülmektedir. De Naeghel ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da akademik okumanın değil eğlence ve dinlenme amaçlı yapılan okumanın okuduğunu anlama üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Yine benzer araştırmalar da (Cox ve Guthrie, 2001; Wang ve Guthrie, 2004) okuma motivasyonunun okulla ilişkili akademik amaçlı okumadan çok zevk için okumanın daha yakından ilişkili olduğunu; benzer biçimde zevk için okuma miktarının akademik amaçlı okuma miktarına göre okuduğunu anlama ile daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan bu araştırmalar motivasyonun okumada ve diğer derslerdeki başarıyı da etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle okuma motivasyonunun geliştirilmesi için neler yapılabileceği önem arz etmektedir. Wang ve Guthrie' nin (2004) belirttiğine göre öğrencilerin metinden öğrenme için teşvik edilmesi ve onların okumadaki zorluklarla baş etmede güvenlerinin artırılmasının öğrencilerin okumadaki başarıları için oldukça faydalı görülmektedir. Schaffner, Schiefele ve Ulferts, (2013) içsel ve dışsal motivasyonun, yüksek düzeyli okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında; beşinci sınıf öğrencilerinde içsel motivasyonun okuma miktarı ve anlama ile arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Oysa dışsal

okuma motivasyonunun anlama ve okuma miktarı üzerinde dolaylı ve doğrudan olumsuz etkileri bulunduğu ifade edilmektedir. McGeown, Duncan, Griffiths ve Stothard (2015) okuma motivasyonunun okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında özellikle okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler.

Konuya olan ilgi veya benlik kavramı gibi motivasyona bağlı faktörler başarılı veya başarısız bir okuma deneyimini olumlu ve olumsuz yönde değiştirebilir (Snow, 2002). Bu anlamda okuma motivasyonunun oluşturulması ve sürdürülmesi okuma başarısında ve okuduğunu anlamada önemli değişkenlerden birisidir. Zheng, Schwanenflugel ve Rogers (2016) özellikle ilkökul öğrencilerinin güçlü okuma motivasyonu ile eğlence amaçlı okuma için daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmektedir. Bu öğrenciler öğrenmeye ve farklı okuma stratejileri kullanmaya karşı daha istekli olup üst düzey okuma yetkinliğini göstermektedir.

Okuma motivasyonu, okumaya karşı istek, merak, ilgi, tutum ve davranışın oluşabilmesi ayrıca okumanın değerli bir eylem olarak görülmesi ve okuma alışkanlığının devam etmesi için gerekli olan güç olarak ifade edilmektedir. Okuma tamamlandıktan sonra beklenen; okunanlar hakkında bir karar vermesi, kişinin zihin dünyasının okunanlar yoluyla zenginleşmesidir (Katrancı, 2015).

Öğrenciler okudukları metne kendi kültürel kimliklerini ve deneyimlerini yansıtmaya fırsatı elde ettiklerinde okumaya yönelik motivasyonları artmaktadır. Bu deneyimler öğrencilerin sınıf dışındaki dünyayla ilgili metinle etkileşimlerine ait bir anlayış geliştirmelerini, okumaya yönelik bir duygu oluşturmalarını sağlamaktadır. Kitaplar etrafında öğrenciler için anlamlı bir sosyal etkileşim fırsatı sağlanması, okuma motivasyonunun güçlendirilmesi için anahtar bir faktör olarak belirtilmektedir (Miller, 2015). Ayrıca Whittingham (2014) da öğrencilerin bağımsız olarak okumalarının sağlanmasında onların motivasyon kazanmaları için kullanılan yöntemlerden birisi olarak okuma çemberlerini ifade etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kullanılan okuma çemberleri yönteminin gerek kitap seçiminde tanınan fırsatlar gerekse etkinliklerin içeriği sayesinde okuma motivasyonu üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenmektedir.

Araştırmada araştırılacak olan alt problemlerden bir diğeri okuma çemberlerinin sosyal beceriler üzerindeki etkisidir. Bu kapsamda sosyal beceriler ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Tarama sonucunda oluşturulan kuramsal temeller sunulmuştur.

2.1.4. Sosyal Beceriler

Sosyal etkileşimde bulunmak, günlük yaşamın kaçınılmaz ve önemli bir unsurudur (Deckers, Muris, Roelofs ve Arntz, 2016). Toplum içinde var olan bireyin bir takım sosyal becerilere sahip olması ve gerekli sosyal gelişimi sağlaması önemlidir. Çubukçu ve Gültekin (2006) sosyal gelişimi bireyin toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum hayatına uygun davranışlar sergilemesi olarak tanımlamaktadır. Sosyal gelişimin önemli bir parçası da bireylerin sahip olması gereken sosyal becerilerdir.

Sosyal beceriler, çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri akranları ve öğretmenleri ile etkili iletişim kurabilmeleri ve sosyal işlevleri yerine getirebilmelerinde önemli rol oynayan etkili ve önemli beceriler olarak ifade edilmektedir (Sümer, 2003). Bir başka tanıma göre sosyal beceriler, toplum içinde olumlu tepkiler getiren ve olumsuz tepkileri engelleyen, diğerleriyle etkileşime olanak tanıyan, sosyal anlamda kabul edilebilir olan, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, gözlenebilen veya gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren öğrenilebilir davranışlar olarak ifade edilmektedir (Işık, 2007). Sosyal becerilere ilişkin bir diğer tanıma göre sosyal beceriler, farklı etkileşimlerde, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun biçimde davranışlar sergileyebilme olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sağlıklı bir sosyal gelişimin getirdiği sosyal beceriler bireyin toplum içindeki sosyal uyumun sağlanmasında etkili olmaktadır.

Sosyal beceri tanımları incelendiğinde, sosyal becerilerin, kişilerarası etkileşimi geliştiren ve sosyal ortamlarda sergilenmesi gereken beceriler olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda sosyal beceriler kişilerarası ilişkilerde önemli rol oynayan ve onay almayı sağlayan davranışlar olduğu söylenmektedir. Bu nedenle bireylere sosyal becerilerin kazandırılması ve etkili biçimde uygulanması gerekli görülmektedir (Kaf, 2000; Tagay ve diğ., 2010). Kısaca sosyal beceriler, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme gibi beceriler olarak ifade edilmektedir (Güneş, 2009).

Sosyal becerilerin birçoğu, çocukların akranlarıyla ilişkilerinde ve aile içinde farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Bu beceriler genellikle ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla ve çocukların bu kişilerin davranışlarını gözlemlemesi sonucu öğrenilir. Ancak bu durum sistemli olmayan bir öğrenme biçimidir (Avcıoğlu, 2012). Öğrencilerin kazandıkları bu becerilerin okullarda daha sistemli bir biçimde pekiştirilmesi veya eksik olan becerilerin kazandırılması gerekmektedir.

Sosyal beceriler de diğer birçok beceri gibi çocuklara büyük oranda temel eğitim

kademesinde yani ilköğretim okullarında kazandırılmaktadır. Öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi okulların önemli görevleri arasında ifade edilmektedir. Bireyin diğer insanlarla iyi ilişkiler kurması, toplumsal kurallara uygun hareket etmesi, sorumluluk alabilmesi, başkalarına yardım etmesi kısaca sosyal hayatın gerektirdiği davranışları uygun biçimde sergilemesi sosyal becerilerin kazanılması sayesinde mümkün olmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2000; Duran ve diğ., 2013).

Sosyal becerileri yeterli biçimde kazanmış olan bireylerin, hayatlarının farklı alanlarında daha sağlıklı ilişkiler kurması mümkün olmaktadır. Sosyal becerilerin çocukluk yıllarında kazanılmasının önemli etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle bireylerin erken yaşlarda yeterli sosyal becerileri kazanması, yaşamlarındaki farklı alanlarda önemli başarılar elde etmeyi ve sosyal uyumu sağlamaktadır (Calderalle ve Merrell, 1997; Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyal becerilerdeki eksiklikler ise çocuklarda uyum sorunu, şiddet eğilimi, güvensizlik, kaygı gibi bazı olumsuz duygu ve düşüncelere neden olmaktadır. Bütün bu olumsuzluklar, öğrencilerin akran ilişkilerini olumsuz olarak etkilemekte ayrıca okuldaki öğrenmeleri engelleyerek çocukların akademik başarısızlıklara da neden olmaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak yaşam kaliteleri de doğrudan etkilenebilmektedir (Avcıoğlu, 2012; Coşkun ve Samancı, 2012).

Ayrıca sosyal beceriler bireyin kişisel yeterliliğini oluşturan önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu becerilerin eksik olması halinde ise bireylerin duygusal ve sosyal alanda ilişki kurmada, ilişkilerini sürdürmede, karşılaştıkları sorunlarla baş etmede önemli problemler yaşadığı belirtilmektedir. Bu anlamda sosyal etkileşim insanın yaşamının evrensel ve ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir (Kabasakal ve Çelik, 2010).

Gelişimin bir bütün olması bir alandaki gelişme ve ilerlemelerin diğer alanları da olumlu yönde etkilemesine yol açmaktadır. Bu nedenle sosyal becerileri zayıf olan öğrencilerin genellikle akademik yönden de başarılarının düşük olduğu belirtilmektedir. Sınıf ortamında sosyal beceri düzeyleri yüksek öğrenciler, akademik başarılarıyla da ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyal beceri düzeyi ile okul derslerindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu vurgulanmaktadır (Coşkun ve Samancı, 2012; Gooding, 2010). Özellikle ilköğretim çağında başarısızlık yaşayan çocukların bu başarısızlığın nedeninin bilişsel yetersizliklerin yanında çocuğun başarılı olabilmek için sosyal becerilere de gereksinim duyduğunu göstermektedir (Koçak, Pınarcık ve Ergin, 2015). Bu nedenle var olan çalışmaların yanında çocukların sosyal uyumunu kolaylaştıran, sosyal beceri kazandırmayı amaçlayan çalışmalara ihtiyaç olduğu

görülmektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyal becerilerle ilgili çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla okul öncesi dönemde bu becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulanan çeşitli program ve müdahalelerin etkililiği araştırılmıştır (Erbay, 2008; Kandır ve Orçan, 2011; Kayılı ve Arı, 2016; Koçak ve diğ., 2015). Yine ilköğretim düzeyinde farklı sınıf seviyelerinde sosyal becerileri inceleyen araştırmalar (Akkuş, 2005; Arslan, 2016; Coşkun ve Samancı, 2012; Çivitçi ve Çivitçi, 2009; Duran ve diğ., 2013; Duran ve Saban, 2015; Kabasakal ve Çelik, 2010; Tagay ve diğ., 2010; Uz Baş, 2010) bulunmaktadır.

Araştırmalar drama yönteminin (Kocayörük, 2000; Şimşek, 2013) ve yaratıcı drama yönteminin (Kara ve Çam, 2007) sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Genç (2005) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Gooding (2010) müzik terapi temelli müdahale programının sosyal beceriler üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Kabasakal ve Çelik (2010) tarafından yapılan araştırma sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal uyumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Alwood (2000) öğrencilerin liderlik ettiği heterojen biçimde oluşturulmuş okuma çemberleri tartışma grupları, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine sunduğu katkılardan dolayı sosyal etkileşim ve yüksek seviyeli düşünme biçimlerinin gelişimi için fırsatlar oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okuma çemberleri uygulamaları kendi içinde işbirliği içinde çalışmalarını da içermekte olup öğrencilerin gruplar halinde etkileşimli bir biçimde çalışmalarını gerektirmektedir. Çalışmaların başarıya ulaşmasında da grup etkileşimi ve dinamiği önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle söz konusu okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde de olumlu etkileri olması beklenmektedir.

Okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenen okuma çemberleri nedir, neleri kapsamaktadır, hangi kuramlara dayanmaktadır, uygulaması nasıl gerçekleşmektedir? Bu sorulara yanıtlamaya yönelik olarak okuma çemberleri konusu bu kavramsal çerçevede ele alınmaya çalışılmıştır.

2.1.5. Okuma Çemberleri

Okuma çemberleri, kitap kulübü uygulamasının okul ortamına uyarlanması sonucu ortaya çıkmış bir yöntemdir. Yöntem ilk kez 1982 yılında Karen Smith tarafından uygulanmıştır. Okuma çemberleri ismi ise ilk defa 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından kullanılmıştır. Okuma çemberleri, öğrencilerin kitap seçimleri

doğrultusunda oluşturulan gruplarda, kitabın okudukları bölümlerini belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, bireysel okuma uygulaması ile işbirliği içinde çalışmanın birleştirilmiş hâlidir (Tracey ve Morrow, 2006). Okuma çemberleri, öğrencilerin metne yönelik geliştirdiği kişisel yanıtlarla kişisel deneyimlerinden geliştirilen duygu ve düşüncelerini tartışmalara kattıkları öğrenci merkezli tartışma gruplarıdır (Kim, 2004). Bu tartışma gruplarında, yorumlamanın öncelikle öğrenciler arasındaki diyalog yoluyla sağlanan işbirliği içinde gerçekleşen bir süreç olduğu düşünülmektedir (Lloyd, 2006). Okuma çemberleri, hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrencilere okumaları için zaman tanınması ve öğrencilerin kendilerine uygun olan kitabı seçmelerine izin vermesi açısından farklılaştırılmış bir öğretim yöntemidir (Tomlinson ve Strickland, 2005). Yöntem aynı zamanda öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırarak okul dışı ortamlarda da okumaya devam etmelerini sağlamaktadır (Hathaway, 2011).

Okuma çemberleri, genellikle dört veya beş öğrencinin aktif olarak işbirliği içinde çalışmasını içerir. Burada öğrenciler ilgilerine dayalı olarak okunacak kitapları seçerek derinlemesine tartışmak amacıyla bir araya gelmektedir (Campbell Hill, 2010; Ediger, 2002; Ruby, 2003; Schoonmaker, 2014). Okuma sırasında öğrenciler okumalarıyla ilgili notlar alırlar, okuma rollerini paylaşırlar ve bu rollere göre metni tartışırlar. Okuma çemberlerinde düzenli olarak toplantılar yapılır ve her oturumda tartışma rolleri değişir. Kitap bittikten sonra grup üyeleri kendi okumalarını diğer sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Sonrasında yeni bir metin veya kitap seçimi ile okuma ve tartışma döngüsü yeniden başlamaktadır (Daniels, 1994). Okuma çemberlerinin altında yatan mantık, çocukların gönüllü bir biçimde okuma etkinliğinde bulunmalarıdır. Bu tür gönüllü etkinliklerin, öğrencilerin katılımı, motivasyonu, beğeni ve anlayışı daha iyi bir şekilde ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, bu tür etkinliklerde öğrencileri desteklemek için sınıflarında birbirleriyle etkileşim kurmaları ve sürdürmeleri teşvik edilmektedir (Pearson, 2009).

Okuma çemberleri öğrencilerin okudukları hakkında eleştirel düşünme ve yansıtmaları ile kitaba ilişkin yanıtlarını (tepkilerini) içermektedir. İş birliği bu yaklaşımın merkezini oluşturmaktadır. Öğrenciler diğer okurlarla birlikte anlamın yapılandırılması için okudukları hakkında kendi görüşlerini de ekleyerek şekillendirirler. Tartışma, öğrencilerin okuduklarına ilişkin cevaplarıyla yönlendirilir. Sonuç olarak okuma çemberleri yazılı ve sanatsal tepkilerle genişletilmiş ve yapılandırılmış tartışmalar yoluyla öğrencilerin okuduklarının derinlemesine anlamlandırılmasında öğrencilere rehberlik etmektedir (Campbell Hill, 2010). Ayrıca tartışmalar boyunca her öğrencinin birbirinin düşüncesine

saygı göstermesi, okuma çemberlerinde vurgulanan önemli bir aşamadır. Uygulamalarda, akranlar ilginç bir kitap seçip okuyabilir ve tartışabilirler. Derin biçimde gündeme getirilen ve tartışılan sorular daha üst düzey bilişsel çalışmayı sağlamaktadır (Ediger, 2002). Bu üst düzey bilişsel çalışmalar ve öğrencilerin seçtikleri kitabı tartışmak için her bir okuma çemberinde bir araya geldiğinde oluşan etkileşim yoluyla elde edilen anlamlar değişmekte ve oluşan görüşler genişleyerek ilerlemektedir (Medina, 2007).

Okuma çemberleri, okuma alıştırmaları yapmanın eğlenceli yollarından biridir. Öğrenciler, oluşturdukları küçük tartışma gruplarında liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi okuma çemberlerinin diğer üyeleri grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller alabilirler. Öğretmen, öğrenciler için uygun okuma materyalinin seçiminde ve diğer grup destekleri sağlamada yardımcı olur. Fakat öğrenciler okuma çemberlerini kendilerine uygun biçimde yönetme, metinden en yüksek düzeyde keyif alma ve metni tartışma konularında serbesttirler (Schoonmaker, 2014). Okuma çemberlerindeki tartışmalarda öğretmen bir katılımcı değildir, bu nedenle öğrenciler konuşma, yorumlama, konu ve bir işi sırayla yapmaya ilişkin kontrol hakkına sahiptir. Öğrenciler tartışmalarını ve kendi konuşmalarını yönetmede deneyim elde etmektedir. Okuma çemberleri uygulamalarında baskın olan okuma durumu estetik okumadır (Raphael ve McMahon, 1994). Öte yandan, tartışmalardaki bireysel yanıtların serbestçe değiş tokuşu, okuyuculara ilk tepkiler üzerinde düşünme, başkaları tarafından sunulan çoklu bakış açılarından konuları görerek fikirlerini genişletme ve metin üzerinde ve okumada sosyal bir perspektif geliştirme fırsatı sunmaktadır (Kim, 2004).

Campbell, Johnson ve Noe (1995) okuma çemberlerinin kullanımında bazı önemli noktaları açıklamaktadır. Bunlar; okumaya karşı olumlu tutumlar, öğrencilerin araştırmaya ve eleştirel düşünmeye sevk edici tartışmalar, metne yönelik farklı yanıtlar (tepkiler) vermeyi destekleme, etkileşim ve işbirliğini güçlendirme, öğrencilerin okuma etkinlikleriyle daha çok içli dışlı olmasını ve öz değerlendirmenin desteklenmesini sağlamak olarak belirtilmektedir (akt. Walloman-Bonila ve Werchadlo, 1995). Okuyucular, okuma çemberlerinde okuduklarına yönelik kişisel yanıtlar geliştirme, metinlerle ilgili görüşlerini kendi yaşam deneyimleri ve felsefeleri ile ilişkili olarak ifade edebilme fırsatı elde etmektedir (Kim 2004). Lloyd (2006) okuma çemberleri uygulamaları sırasında gerçek bir konuşma ve tartışma ortamının öğrencilerin uygun göz teması kurması, uygun yanıtlar vermesi ve tepki oluşturmasını sağladığını belirtmektedir.

Anderson'ın (2009) belirttiğine göre okuma çemberleri, işbirliği içinde çalışma ortamını desteklemede, okuma ve yazma başarısında ve sözlü dilin geliştirilmesinde etkili

bir uygulamadır. Okuma çemberleri, dinamik bir yaklaşım olduğundan dolayı geniş bir etkiye sahip olup öğrenci katılımı için en yüksek düzeyde destek sağlamaktadır. İşbirliği içinde çalışmaya uygun bir ortamda öğrencilerin lider ve öğretmen olarak tam katılımlarının sağlanmasını teşvik etmektedir. Günlük sınıf yapısı içinde sorumluluk paylaşımında büyük ölçüde akademik anlamda güçlü olan öğrenciler ön plana çıkmaktadır. Fakat okuma çemberlerinde her öğrenci kendini göstermek için eşit fırsata sahiptir. Okuma güçlüğü olan ya da okumada zayıf öğrenciler en arkalarda kalmazlar. Bu öğrenciler de kendi özel yeteneklerini göstermek için uygun rol veya aktiviteler seçebilmektedirler. Bununla birlikte Whittingham (2014) okuma çemberlerinin, başarılı bir dil eğitiminde bulunması gereken temel unsurlar olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kendi içinde barındırdığını ifade etmektedir.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin öğrenmelerinde sağladığı birçok farklı faydalar belirtmektedir. Okuma çemberlerinin okur tepkileri merkezli ve kapsamlı okuryazarlık programının bir parçası olarak okuyucu gruplarının kitap seçimleriyle oluşturulması, öğrencilerin bağımsız, sorumlu ve sahiplik duygularıyla yapılandırılması önemlidir. Öte yandan okuma çemberlerindeki etkinliklerin öğrenci soruları ve anlayışıyla yönlendirilmesi, okuma ve yazma becerilerinin uygulanacağı bir bağlam geliştirmesi, esnek ve akıcı olması, güçlü bir okuyucu metin ilişkisi sağlaması, sınıf atmosferini geliştirmesi, cinsiyet eşitliği ve anlayış oluşturmaya ve daha elverişli bir öğrenme ortamı sağlaması çeşitli özellikler olarak belirtilmektedir (Campbell Hill, 2010; Lin, 2004). Ayrıca okuma grupları sesli okuma, metin hakkında konuşma ve soru sorma, soruları cevaplama, kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından veya doğrudan sözlükten bakarak öğrenme gibi çeşitli becerilerin gelişmesi için fırsatlar sağlamaktadır (Southwood, 2012). Okuma çemberleri sayesinde, öğrenciler okumayı bir bilgi kaynağı ve birbirlerinin görüşlerini dile getirmek ve bunları tartışmak için kolaylaştırıcı bir yol olarak görmektedirler (Fredericks, 2012). Bir diğer fayda olarak okuma çemberlerinin, öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (McElvain, 2010). Okuma çemberleri aracılığıyla en isteksiz okuyucuların bile metinle ilgili konuşmalara/ tartışmalara katılabileceği ifade edilmektedir (Lloyd, 2006; Ruby, 2003). Pierzga (2007), okuma çemberleri uygulanmasından elde edilen olumlu sonuçlar olarak tartışma becerileri, aktif dinleme becerileri ve diğer öğrencilerin fikirlerinin kabul etme ve öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasını dile getirmektedir. Bunun yanında Medina' ya (2007) göre okuma çemberleri, okumayı daha anlamlı bir biçimde teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin ufuklarını genişletir. Bu okuma etkinliklerinde öğrencilerin, kitapların hikâyeleri ve karakterleri aracılığıyla kendilerini ve dünyalarını

görmelerini sağlar. Bir diğer önemli husus kitapların okunması ve tartışılması ile toplumsal duyarlılığın ortaya çıkması olarak belirtilmektedir. Ediger (2002) ise okuma çemberlerinin, öğrencilere verilen öğrenme fırsatlarının öğrenim türlerini çeşitlendirme fırsatları sunduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin kişisel öğrenme stilleri ile buluşmaları ve böylece okuma etkinliklerinde başarı ve ilerlemeyi en iyi hale getirmek için bir fırsat vermektedir. Okuma çemberlerinde, metinler arası bağlantılar, karakterler, temalar, çizimler, okuyucu yanıtı ve kendi deneyimleri ile ilişkili olarak sıkça tartışılan konular arasındadır. Katılımcılar uygun fırsat ve rehberlik ile desteğe ulaştıklarında, metinler üzerine anlamlı konuşmalara katılabilir, deneyimlerini birleştirebilir ve okudukları şeyin anlamını oluşturabilirler (Medina, 2007).

Okuma çemberleri, öğrencilerin fikir üretmesine, soru sormasına ya da merak uyandırmasına ve tartışmanın ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir araç olarak görev yapmaktadır. Öğrenci gruplarının okuduklarını, paylaştığını ve okuduklarını nasıl tartıştığını anlatan öğretmenlerin liderliğindeki soruların listesi olmadığını akılda tutmak önemlidir (Brabham ve Villaume, 2000). Öğretim çerçevesi olarak okuma çemberleri, öğrencilerin okunmakta olan metinden konuşarak aktif olarak okuma etkinliklerine katılmalarını, bunlara cevap vermelerini, metinden öğrendiklerini paylaşmaları böylece kendi sorularını ve yorumlarını tartışmalarına yönelik sosyal bir alan sağlar. Dolayısıyla, okuma çemberlerinde öğrenciler sadece okuma faaliyetlerinde değil, aynı zamanda sohbetlerde de etkileşime girerler (Widodo, 2016). Okuma çemberlerinde aktif tartışmaların kullanılmasıyla öğrencilerin anlamaları ve çok kültürlü farkındalıkları geliştirilirken aynı zamanda topluluk oluşturmaları da sağlanmaktadır Okuyucular metinde anlatılanlarla kendi kişisel deneyimleri arasında bağlantılar kurabilirler (Madhuri, Walker, Landmann-Johnsey ve Laughter, 2015). Bununla birlikte bireysel olarak okuyucular, yalnızca metinle ilgili kendi düşüncelerini sözlü olarak ifade etmek değil (yorumlarının eşlerden gelen yorumlardan farklı olabileceğini görmek için) grup tartışmalarını organize etmek, planlamak ve okuma tartışma grubunun sosyal yapısının tam üyesi olarak katılımcı olmakla yükümlüdürler (Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010). Bunların ötesinde okuma çemberleri ve kullanımı, okuma yazma öğretiminde kullanılan etkinlikleri çeşitlendirmeye yardımcı olur. Öğrenciler için öğretim programlarında izlenen görev türlerinde bir değişiklik ve farklı bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu etkinlikte bir grubun çabasıyla diğerleriyle birlikte çalışmak için bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Ediger, 2002).

Öğrenciler, okuma çemberlerinde akranlarıyla etkileşime girdikçe kendi değerleri ve bağlamlarına göre insan doğasına eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler. Öğrenciler,

okudukları kitaba hayat deneyimleri, ihtiyaçları ve endişeleri ile bağlantı kurduklarında, sadece insanların tutumlarını sorgulamaya veya haklı kılmaya değil, aynı zamanda kendi güçlü ve zayıf yanlarının da farkında olmaya başlarlar. Bütün bu bağlantılar ve düşünceler, akranları ve metinler ile etkileşim kurarak oluşturulan estetik deneyimlerinin temellerini oluşturmaktadır (Medina, 2007). Jewell ve Pratt (1999), öğrencilerin en çok ilgilendiği metni ya da ilgilerine uygun kitapları seçmelerine izin vermenin ve tamamladıkları yazılı yanıtları okuyarak paylaşmanın motivasyon ve heyecanı artırmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, okuyucular olarak kim olduklarını öğrenebilme kabiliyeti olduğuna ve en önemlisi bunu yapabilecek kapasiteye sahip olduklarının farkında olmaları önem taşımaktadır.

Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin, düşük yeteneğe sahip öğrencilerin öz güvenlerine zarar vermeden veya yüksek akademik yeteneği olan öğrenciler arasında bir öğrenme hiyerarşisine yol açmadan başarıyla birlikte çalışabileceği (Pierzga, 2007) okuma çemberlerinde öğrenciler, grubun üyeleri arasındaki rolleri değiştirerek kitabın önceden belirlenen bölümlerini tartışmak için düzenli olarak toplanırlar. Okuma çemberleri, öğrencilerin yaratıcı sunumlar yoluyla kendi akranlarına kitaplarını sunmasıyla sona erer (Wilfong, 2009). Böylece öğrenciler okuma çemberlerinin her aşamasında aktif biçimde yer almış olmaktadır.

Özetle ifade edildiğinde okuma çemberleri küçük gruplarda okuma öğretimini içermekte olan öğrenci merkezli farklı bir çalışma biçimidir. Öğretmen, öğrencilerin seçtikleri kitapları tartışmaları için toplanmalarında kolaylaştırıcı olarak rol almaktadır. Öğrenciler tartışma ortamına çeşitli notlar getirebilirler ve bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici gibi çeşitli roller alırlar. Kitaplarla ilgili sohbetleri grup içindeki doğal etkileşimler yönlendirir. Okuma çemberleri, öğrencilerin kitabı bitirmeleri ve tüm sınıfla paylaşmaları ile sona ermektedir (Daniels, 2002; Southwood, 2012).

Daniels' in (2002) okuma çemberlerinin uygulanmasına ilişkin belirttiği özellikler şöyledir:

1. Öğrenciler okuma materyallerini kendileri seçerler.
2. Küçük geçici gruplar kitap seçimine göre oluşturulur.
3. Farklı gruplar farklı kitapları okurlar.
4. Kitaplar bittiğinde öğrenciler bunu sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar ve sonrasında yeni gruplar okuma (kitap) seçimlerine göre oluşturulur.
5. Öğrenciler düzenli olarak ve planlanan tarihlerde bir araya gelerek kitap hakkında tartışırlar.
6. Öğrenciler kendi okudukları ve tartıştıkları kitapla ilgili çeşitli notlar veya çizimler hazırlarlar.
7. Tartışma konularını öğrenciler belirlerler.

8. Grup toplantılarının amacı kitap hakkında açık ve doğal konuşma ortamları oluşturmaktır. Bu nedenle öğrencilerin kişisel fikirleri, konu dışı sözleri (ara sözleri) ve açık uçlu soruları bu toplantılarda paylaşılabilir.
9. Öğretmen bir grup üyesi veya öğretim görevlisi değil sadece kolaylaştırıcı biri olarak görev alır.
10. Değerlendirme öğretmen gözlemlerine ve öğrencilerin öz değerlendirmelerine bağlı olarak yapılır.
11. Eğlence ve oyun ruhu çalışmalarda hâkim olmalıdır (Daniels, 2002, s.18).

2.1.6. Okuma Çemberleri Uygulama Adımları

Okuma çemberleri uygulamalarında uygulayan öğretmene, sınıf düzeyine, sınıftaki öğrenci sayısına ve uygulama süresine göre çeşitli uygulama farklılıkları oluşmaktadır. Ancak bütün uygulamalarda ortak bir biçimde takip edilmesi gereken adımlar Avcı ve diğerleri (2010) tarafından şöyle belirtilmektedir:

1. Uygulamada kitaplar öğrenciler tarafından seçilmektedir. Öğrenciler ilgi alanlarına ve okuma zevklerine göre kitapları kendileri seçmelidir. Bir başkasının seçtiği kitabı okumak öğrencide okumaya karşı isteksizlik duymasına yol açabilmektedir.
2. Çalışma grupları kitap seçimine göre oluşturulur. Sınıf içinde aynı kitabı seçen öğrenciler bir araya gelerek grup oluştururlar. Bu yolla heterojen gruplar oluşturulması sağlanır. Gruplar 2-6 kişilik olabilir. Ancak gruptaki ideal kişi sayısı 4-5 kişi olarak belirtilmektedir.
3. Grup içindeki roller her toplantı için değiştirilir. Öğrenciler belirlenen rollerden her toplantıda farklı birini üstlenir. Böylece farklı bakış açılarını görmeleri, ayrıca farklı ürünlerin ortaya çıkması sağlanır. Rollere uygun yönergeler hazırlanarak öğrencilere verilir. Yönergeler açık, anlaşılır ve net olmalıdır.
4. Her grup farklı bir kitabı okur. Öğrencilerin seçtikleri kitaba göre grupların oluşturulması sağlanır. Böylece öğrenciler bireysel seçimleri doğrultusunda bireysel okuma sorumluluğunu da almış olurlar. Severe ve isteyerek seçtikleri kitabı okumak için daha istekli olacaklardır.
5. Gruplar düzenli olarak belirli aralıklarla toplantılar yaparlar. Grup toplantıları çalışmanın planlandığı zamanda belirlenir. Toplantı sıklığı sınıf seviyesine ve öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmektedir.
6. Öğrenciler okumaları sırasında çeşitli notlar alarak grup tartışmalarına hazırlıklı olarak gelmelidirler. Okudukları bölüme ilişkin notlar hem tartışmalar sırasında kullanılır hem de grup projeleri için hazırlık niteliği taşır. Bunun yanında

öğrenciler rollerine uygun görev kâğıtlarını hazırlayarak çeşitli formları doldurmalıdırlar.

7. Tartışma başlıkları, öğrenciler tarafından belirlenir. Tartışmanın hangi başlıklar altında olacağı, öğrenciler tarafından önceden belirlenir ve tartışma bu başlıklar etrafında yürütülür.
8. Grup tartışmalarında doğal tartışmalar oluşturulmaktadır. Bu tartışmalar sırasında açık uçlu sorular kullanılır. Açık uçlu soruların kullanılmasındaki amaç öğrencilerden okudukları ile ön bilgileri, yaşantıları arasında ilişki kurmaları ve yeni anlamlar oluşturmalarıdır.
9. Öğretmen okuma çemberlerinde rehberlik görevi üstlenmektedir. Öğretmen rehberlik rolü gereğince, okuma çemberi yönteminin öğretimi, kitap seçimi, grupların oluşturulması, öğrencilerin gözlenmesi ve değerlendirilmesi, ihtiyacı olan öğrencilere yol gösterilmesi işlerini yapmaktadır.
10. Okuma çemberlerinde değerlendirme sırasında bilgiyi ölçmeye ve sonuca dayalı bir değerlendirme yapılmamaktadır. Okuma çemberleri uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla gözlem formları, öz değerlendirme formları, grup değerlendirme formları ve rubrikler kullanılmaktadır.
11. Okuma çemberleri uygulamalarında eğlenceli etkinliklere de yer verilmelidir. Okumanın sıkıcı ve mecburi bir eylem olmaktan çıkarılıp isteyerek okumaları ve paylaşmaları için eğlenceli ve severek yaptıkları bir çalışmaya dönüşmelidir.
12. Kitaplar bittikten sonra gruplar kitaplarını çeşitli projelerle diğer gruplara sunmaktadır. Projelerin ne olacağına grup içinde birlikte karar verilir. Sunumlar birlikte hazırlanarak sunulur. Projeler, özet sunumu, drama, tiyatro, eksik bölüm yazımı şeklinde olabilir.
13. Kitapların bitiminde öğretmen sınıfa yeni kitaplar sunmaktadır. Böylece öğrencilerin seçimleri doğrultusunda yeni gruplar oluşturularak yeni bir okuma çemberi başlamaktadır.

2.1.7. Okuma Çemberlerinde Kullanılan Roller

Okuma çemberleri, öğretmenin sorular sorup öğrencilerin yanıtlamasına dayalı klasik sınıf atmosferinin aksine etkileşimli öğrenci öğretmen iletişimini desteklemektedir. Bu nedenle okuma çemberlerinde öğretmenlerin soru listeleri değil öğrencilerin anlayışları ve sorgulamaları tartışmayı yönlendirmektedir (Brabham ve Villaume, 2000). Bu öğrenci merkezli tartışma ortamının oluşturulması öğrencilere verilecek olan roller ile

sağlanmaktadır. Straits ve Nichols (2006) okuma çemberleri tartışmalarının katılımcıların rolleri tarafından yönlendirildiğini ancak sadece rol sayfalarının okunmasıyla sınırlı olmadığını belirtmektedir. Önerilen roller, konuşmaları zenginleştirir. Rol çizelgelerini gözden geçirme ve tartışma, gözlemlene, öğrencilerin grup tartışmalarına hazırlıklarını ve katılımlarını değerlendirmek için bir araç görevi görebilir. Thompson (2008) her rolde, metinle meşgul olma hedefinin, okuyucuların okul dışı yaşantılarının somutlaştırılmış deneyimlerini ve sınıf içinde yaptıklarının hayatlarını nasıl etkilediği hakkında düşünürken deneyimlendiğini belirtmektedir.

Rol yapıları öğrencilerin hikâyeyi okuma sırasında belirli bir amaç sağlayarak özgüvenlerinin gelişmesini sağlar. Çünkü tartışmalara katkı sağlamak için hazırlanmaktadır (Furr, 2004). Etkinlikte her bir grup üyesi öğrenci için farklı roller belirlenmelidir. Böylece her öğrenci metni farklı bir bakış açısıyla okuyarak bir sonraki grup toplantısını zenginleştirebilmelidir (Calzada, 2013). Öğrencilerin okuma çemberlerinde üstlendikleri roller tartışma için temel bir yapı oluşturarak, okuma için bir amaç yaratır ve her öğrencinin tartışmaya hazırlanmış olarak katılmasını sağlamaktadır (Madhuri ve diğ., 2015). Bu roller, bir öğretim çerçevesi olarak öğrencilerin kitapları nasıl tartışacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci merkezli tartışmaların daha güvenli bir biçimde gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Ruby, 2003). Rollerin birincil amacını Straits ve Nichols (2006) küçük grup tartışmalarına anlamlı öğrenci katılımı sağlamak olarak belirtmektedir.

Daniels (2002) okuma çemberlerinde kullanılması gereken temel/zorunlu roller olarak bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) ve ressam olarak dört rol tanımlamaktadır. Bunun yanında isteğe bağlı olarak seçilebilecek özetleyici, araştırmacı, sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı) ve sahne düzenleyici (hareket izcisi) olarak roller tanımlanmaktadır. Temel rollerde farklı düşünce biçimleri sağlanmaya çalışılır. Sorgulayıcı ile analitik düşünme, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) ile sözel ve dramatik, bağ kurucu ile birleştirici, ilişkili düşünme ve ressam ile sanatsal bakış açısının ortaya çıkması sağlanmaktadır. Temel rollere ek olarak okunan kitabın içeriğine, öğrenci özelliklerine ve okuma amaçlarına göre diğer roller de seçilebilmektedir. Seçilen roller öğrencilere dağıtılırken her toplantıda her öğrenci farklı bir rolü üstlenmelidir. Bu sayede her öğrenci rolüne uygun farklı bir görevi yerine getirirken farklı bakış açıları, düşünme biçimleri geliştirerek okuma amacını çeşitlendirmektedir. Bu çalışmada Daniels (2002) tarafından önerilen roller esas alınmıştır.

2.1.7.1. Bağ kurucu. Okuyucular, okuma sırasında okudukları hikâyelerdeki önemli bölümlerle kendi kişisel yaşamları, başkalarının yaşamları veya diğer hikâyelerle çeşitli bağlantılar kurarlar. Bağ kurucunun görevi de okuduğu hikâyeyle bu bağlantıları oluşturmaktır. Oluşturulan bu bağlantılar, metin içinden, metinden metne veya metin dışı olabilir. Bağlantılar yapılırken kişi kendi kişisel deneyimlerini, okulda veya toplumda gerçekleşmiş bir olayı, başka bir hikâyeyi, benzer bir olayı veya diğer insanları ve hatırladığı problemleri kullanabilir (Daniels, 2002; Marchiando, 2013).

2.1.7.2. Sorgulayıcı. Sorgulayıcı, bilgi düzeyinden analiz düzeyine kadar farklı düzeylerde sorular hazırlar. Grup üyelerinin davranışlarından ve tartışmaları dinleyerek tartışmalara katılmalarından sorumlu olan kişidir (Barone ve Barone, 2016). Sorgulayıcı, hazırladığı sorularla tartışmanın ilerlemesini ve tüm grup üyelerinin katılmasını sağlar. Soruların amacı, tartışmayı başlatmak ve yürütmektir. Oluşturulan sorular tartışma açmalı ve tüm üyelerin katılımını sağlamalıdır. Sorgulayıcının liderlik rolü yoktur. Yani tartışmayı yönetmez (DaLie, 2001; Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006). Okuma çemberlerinde kullanılabilen; hatırlatma/kapalı uçlu, yorum/açık uçlu ve kişisel olmak üzere üç tür soru bulunduğunu ve sorgulayıcının yorum sorularını tercih etmesi gerektiğini belirtmiştir. Hatırlatma tipi sorular, tek bir cevabı olan ve öğrencinin yazarın anlatımına uygun cevaplaması istenen tarzdadır. Bu tip soruların kitabı anlamaya katkısı bulunmamaktadır. Yorum soruları, öğrencinin düşünmesini sağlar, birden çok yanıt olur, hiçbir yanıt tam doğru hissi uyandırmaz. Bu tip sorular kitap üzerinde düşünmeyi artırır ve anlamayı güçlendirir. Kişisel soruların amacı ise öğrencinin konu ile ilgili kişisel yargısını anlamaktır. Bu soruya verilen cevaplar öğrencinin kendi değer yargısına ve deneyimlere göre değişmektedir (Moeller ve Moeller, 2007'den aktaran Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

2.1.7.3. Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı). Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) okuduğu kısımlarla ilgili bölümler seçerek grup içinde arkadaşlarıyla paylaşır. Bu bölümleri neden seçtiğini açıklar. Seçilen bölümler ilginç, komik, merak uyandıran veya dikkat çeken bölümler olmalıdır. Bu çalışmanın amacı konu ile ilgili önemli ve temel noktaları vurgulamak ve tartışmaktır (Daniels, 2002).

2.1.7.4. Sanatçı – Ressam. Sanatçı/ ressam, okuduğu bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar. Bu ürünün daha çok bir resim olması istenir. Resim dışında, karikatür, kavram haritası, akış şeması, kolaj vb. ürünler de olabilir (DaLie, 2001; Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006).

2.1.7.5. Özetleyici. Okunan bölümle ilgili kısa bir özet sunma görevidir. Yalnızca okunanlardaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalıdır. Birden çok önemli nokta

varsa aktarılması gerekenleri önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalıdır. Bu uygulamanın amacı tartışma öncesi hatırlatma yapmaktır (Daniels, 2002).

2.1.7.6. Araştırmacı. Araştırmacının görevi kitapla ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır. Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarihi bilgiler; yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler; kitapta anlatılan zaman dilimi/dönemle ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan resimler, nesnelere, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler, kitapta kullanılan isimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplayabilir. Bu bilgiler grup üyelerinin kitabı daha iyi anlamalarını sağlayacak bazı ipuçlarıdır. Kitap okunurken gerçekten ilgi çekici veya merak uyandırıcı konular araştırılmalıdır (DaLie, 2001; Daniels, 2002).

2.1.7.7. Sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı). Sözcük dağarcığı zenginleştiricisi (sözcük avcısı) okunan bölümde anlamı bilinmeyen, farklı anlamlarda kullanılan veya özel anlamlar içeren sözcükleri tespit eder. Tespit edilen kelimeler sözlüklerden ve diğer kaynaklardan araştırılarak anlamları ve kullanımları not edilir. Seçilen sözcükler çok kez tekrar edilmiş, farklı bir biçimde kullanılmış ve metnin/kitabın anlamı için anahtar sözcükler olabilir. Bunlar not edilip tartışmalar sırasında sunularak grupta paylaşılmalıdır (Daniels, 2002).

2.1.7.8. Hareket izcisi (sahne düzenleyici). Karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerlerin ayrıntılı biçimde anlatılmasıdır. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay tanımlanmalıdır. Hazırlanan harita, şekil ve şemalar grup üyelerine gösterilebilir. Sunumlar sırasında tanımlanan yerin kitabın hangi sayfasında yer aldığı belirtilmelidir (Daniels, 2002).

Öğrenciler okuma çemberlerinde belirlenen tartışma günleri için seçtikleri roller doğrultusunda rol yapraklarını hazırlayarak gelmekte ve tartışmalar sırasında bu rol yaprakları paylaşmaktadır. Her grup kendi içinde belirlenen ve okunan bölümle ilgili tartışma toplantısını kendi içinde yapmaktadır. Kitapların tamamı okunduktan sonra her grup kendi kitabını tanıtan içerikte bir grup projesi hazırlayarak tüm sınıfa sunmaktadır. Bu nedenle grup projeleri ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

2.1.8. Okuma Çemberlerinde Değerlendirme

Okuma çemberlerinde değerlendirme için, geleneksel yaklaşımlar yerine otantik ölçme araçlarının kullanımının daha yararlı olacağı belirtilmektedir. Otantik değerlendirme, yapılan çalışmanın bir parçası gibi görünmekte ve ölçme işleminin tüm süreç boyunca yapılmasını sağladığından daha etkili bir yaklaşım olarak bulunmaktadır. Bu anlamda süreç boyunca gerçekleşen ölçme işleminde öğrenci değerlendirildiğini fark etmeyecektir. Okuma

çemberleri, yapılandırmacılığa dayalı öğrenci merkezli bir yöntem olması nedeniyle yapılacak değerlendirmenin de yapılandırmacılığa ve öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olması gerekmektedir. Yapılandırmacılıkta, değerlendirme öğretimin bir parçası olup farklı bir zaman ayrılmaz. Öğretimin başından sonuna kadar değerlendirme yapılabilir. Değerlendirme sürece zarar verecek şekilde değil onu destekleyecek tarzda olmalıdır. Değerlendirme amacıyla farklı tekniklerin aynı anda kullanılması tercih edilmelidir. Ayrıca öğrenciler de değerlendirme sürecine katılarak kendi değerlendirmelerinde sorumluluk üstlenmelidirler (Daniels, 2002). Bu anlamda okuma çemberleri uygulamalarının değerlendirilmesi için gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme formları ve rubrikler kullanılabilir.

Okuma çemberlerinde değerlendirme etkinlikleri olarak kitaba ilişkin bir okuyucu tiyatrosu sunumu hazırlamak, okunan içerikleri kapsayan pandomim, drama ya da yaratıcı drama gibi etkinlikler ve seçilen veya okunan içeriklerin anlamlarını açıklığa kavuşturmak için model veya nesnelar yapmak olarak ifade edilebilir (Ediger, 2002). Değerlendirme amacıyla öğrencilerin yaptıkları toplantı hazırlıkları, bu toplantılardaki performansları ve final projeleri kullanılabilirliğini belirtmektedir. Grup toplantılarındaki performanslar ve günlük hazırlıklar, öğretmen gözlemi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmeyle, grup projeleri ise rubrik aracılığıyla değerlendirilmelidir (Daniels, 2003'den aktaran Avcı ve diğ., 2010). Okuma çemberlerinde klasik yöntemlerle değerlendirmeler yapılmamaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak yukarıda da ifade edilen çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Grup projeleri de değerlendirmede önemli yer tutan bir etkinlik olarak görülmektedir.

Öğrenciler kitabın tamamını okuduktan sonra grup projelerini hazırlarlar. Grup projelerin amacı, okunan kitabın diğer gruplardaki öğrencilerle paylaşılmasının sağlanmasıdır. Grup projeleri, öğrenciler arasında sosyal etkileşimi artıran bir uygulamadır. Bunlara ek olarak, gelecekte o kitabı okumak isteyen öğrenciler için fikir verme özelliği taşımaktadır. Projelerin hazırlanmasında iki farklı yaklaşım söz konusudur. Grup üyelerinin hepsinin ortaklaşa çalışması ve ortak bir ürün ortaya koyması şeklinde projeler üretilebilir. Drama, ortak çalışma ile hazırlanacak projelere örnektir. İkinci seçenekte grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılır. Her üye kendi bölümünü hazırlar. En sonunda bu parçalar birleştirilerek proje ortaya konur. Örneğin, romanın resimli kitabını hazırlanmak isteniyorsa her üye bir bölümü hazırlayabilir (Daniles, 2002; Neamen ve Strong, 2001; Straits ve Nichols, 2006). Projenin ne olacağına öğretmen karar verebileceği gibi grup da karar verebilir. Yöntemin öğrenci merkezli olmasından dolayı grubun karar vermesi tercih

edilmektedir.

Daniels (2002) grup projeleri olarak şunları önermektedir: Kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikayeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikayenin tarihi çizelgesini oluşturma, panel hazırlama, yazarla söyleşi yapma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikayeye yeni son yazma, hikayeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma (kolaj, resim, şiir), kitaba dayalı bir skeç hazırlama, kitaba yeni bir kapak tasarımı, kitap için reklam kampanyası hazırlama, karakter günlükleri yazma, karakter canlandırılması (giysileriyle), karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, küçük çocuklar için basitleştirilmiş resimli kitap hazırlama, kitapla ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitaptaki olaylarla ilgili haber yapma, karakterlerin aile soy ağacını hazırlama, kitapla ilgili kukla tiyatrosu hazırlama, kitapla ilgili oyun tasarımı, kitaptaki olayın geçtiği mekanı ve tarihi araştırma olarak proje türleri belirtilmektedir.

Bu bölüme kadar ayrıntılı bir biçimde okuma çemberlerinin ne olduğu, çalışma biçimi, özellikleri ve sağladığı faydalar, okuma çemberlerindeki uygulama adımları, kullanılan roller ve değerlendirme anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca okuma çemberlerinin dayandığı kuramsallar temellerin ne olduğu araştırıldığında, bu temellerin okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme ve şema kuramı, sosyokültürel kuram gibi yapılandırmacılığın farklı türlerini içerdiği görülmektedir (Tracey ve Morrow, 2006).

2.1.9. Okuma Çemberlerinin Kuramsal Temelleri

Okuma çemberleri, öğrencilerin hem bireysel olarak okumalar yapmasını hem de grup içinde farklı sorumluluklar üstlenerek çalışmalarını gerektiren bir yöntemdir. Yöntem, okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme kuramı, şem kuramı ve sosyokültürel kuram gibi farklı kuramsal temellere dayanarak zengin bir öğrenme çerçevesi oluşturmaktadır.

Okuma çemberlerine kuramsal temel oluşturan öğrenme yaklaşımlarından birisi araştırmaya dayalı öğrenmedir. Araştırma yoluyla öğrenmek yaygın olarak savunulan bir pedagojik yaklaşımdır (Aditomo, Goodyear, Bliuc ve Ellis, 2013). Bu yaklaşım, öğrenci merkezli soruları, öğrenci odaklı ve eğitici rehberli araştırmalar yoluyla öğrencinin öğrenmesini teşvik eden bir dizi öğretim uygulamasını ifade etmektedir (Justice, Rice, Warry, Inglis, Miller ve Sammon, 2007). Aynı zamanda öğrencilerin araştırmayla doğrudan etkileşimine odaklanan bir aktif öğrenme türü olarak araştırmaya dayalı öğrenme, soruşturma sürecinde yönlendirilen öğrenme biçimlerini içeren sorgulama tabanlı bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Healey, 2005). Araştırmaya dayalı öğrenme

mevcut bilgiyle önceki bilginin birleşimiyle aktif düşünce sürecini vurgulayan (Kirschner, Schweller ve Clark, 2006) aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme ve öğretim yaklaşımının felsefi temellerini oluşturan Piaget, Vygotsky ve Ausubel'in kuramlarının harmanlanmış bir ürünüdür (Liang ve Gabel, 2005).

Araştırmaya dayalı öğrenme aynı zamanda işbirliği içinde çalışmanın da kuramsal temelini oluşturmasından dolayı okuma çemberine sağladığı katkı, öğrencilerin grup çalışması yapmaları ve öğretim sürecinde aktif olmaları biçiminde ifade edilmektedir (Tracey ve Morrow, 2006). Bu noktada okuma çemberlerinde öğrenciler grup içinde farklı roller üstlenerek çalışmakta ve çalışmanın her adımında kendi sorumlulukları içinde çeşitli araştırmalar yaparak grup içinde diğer arkadaşları ile paylaşmaktadırlar. Bu araştırmalar ve paylaşımlar, öğrencilerin kitaba ilişkin görüşlerini zenginleştirmektedir.

Okuma çemberlerine dayanak oluşturan bir diğer kuram şema kuramıdır. Şema var olan bilgilerle geçmiş deneyimlerin beyindeki yansımaları olarak ifade edilebilir. Dahası depolanmış bilgi ile yeni bilgilerin birbiriyle etkileşimi içeren bir işlemdir. Şemanın her bir bileşeni bir boşluk oluşturur. Oluşan bu boşluğa özel bilgiler eklendiğinde, şemalar değişir ve yeni şema oluşturulur (Barlett ve Burt, 1933).

Davranış ve düşüncenin sistematik bir düzeni olarak tanımlanan şemalar yeni bilgilerin alınmasını ve dikkati etkilemektedir. Bireyler ön bilgilerini düzenlemek ve gelecekteki öğrenmeleri için çerçeveler oluşturmak için şemaları kullanırlar (Zhao ve Zhu, 2012). Bu bağlamda şema kuramının önemli öngörülerinden biri de okuyucunun ön bilgileri ile metin arasındaki etkileşimi ve okuyucunun kritik rolüne ve okuma sürecinin yapıcı doğası üzerine sağladığı katkılardır (Nassaji, 2002). Şema kuramı, okuyucunun okudukları ile kendi yaşantılarına dayalı bilgilerini birleştirmesini gerektiren okuma işlemi ile ilgilenmektedir (Gilakjani ve Ahmadi, 2011). Bu işlemler bireyin kişisel deneyimlerini içerdiğinden öğrencilerin ilgisini okumaya çekme, okuma hızını artırma ve okumada doğru kararlar verilmesini kolaylaştırmaktadır (Zhao ve Zhu, 2012).

Okuma çemberlerinin dayandığı kuramsal temellerden bir diğeri de sosyokültürel kuramdır. Sosyokültürel kuramlar eğitim alanında önemli etkileri bulunan kuramlardır. Vygotsky (1978) sosyokültürel kuramları, öğrenme ve gelişimin toplumsal olaylara gömülü olduğu ve öğrenen olarak ortaya çıkan, çevredeki diğer insanlar, nesnelere ve olaylarla kurulan etkileşim olarak tanımlamaktadır (akt. Wang, Bruce ve Hughes, 2011). sosyokültürel kuramlara dayalı öğrenme etkinliklerinde sosyal etkileşimle öğrencilerin öğrenmek için konuşmaları, görüşlerini ifade etmeleri ve diğer grup üyelerinin görüşlerini dinlemesi gerektiği gibi öğrenmenin duyuşsal ve öznel yönleri ön plana çıkmaktadır (Stacey,

2005). Vygotsky'nin eğitimdeki sosyokültürel teori için temel vurgusu bir çocuğun çevredeki daha bilgili insanlarla ve akranlarıyla etkileşiminin önemini belirtmesidir. Çocuk etkileşime girerken, toplumsal ve kültürel açıdan topluluktaki bilgileri birlikte yapılandırmakta ve içselleştirmektedir (Turuk, 2008). Bu araştırmanın odak noktası olan okuma çemberleri de işbirliği içinde çalışmayı içermekte ve kuramsal temellerden birisi olarak da sosyokültürel öğrenme kuramını temel almaktadır. Bu nedenle okuma çemberleri uygulamalarıyla öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaları ve aynı zamanda akranlarıyla kurdukları etkileşim yoluyla kendi kişisel öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve paylaşmaları sağlanmaktadır. Okuma çemberlerinin dayandığı bir diğer kuram okur tepki kuramıdır. Bu araştırmanın nitel boyutu, okur tepki kuramı bağlamında öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin okur tepkilerinin belirlenmesi aşamasını içerdiğinden okur tepki kuramı ayrı bir başlık altında ve ayrıntılı biçimde ele alınmaya çalışılmıştır.

2.1.9.1. Okur tepki kuramı. Okur tepki kuramı, Rosenblatt (1982, 2005) tarafından ortaya konmuş okumanın bir süreç olduğunu belirten kuramdır. Kuramda okuma, belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir. Anlam, metnin içinde hazır olarak bulunmaz aksine okuyucu ve metin arasında gerçekleşen bu etkileşim sürecinde ortaya çıkmaktadır. Rogers (2014) kuramı, metne dayalı anlam oluşturulması inancından çok anlamın okuyucu ile metin arasında olduğu inancına dayalı okuma süreci olarak ifade etmektedir. Kim (2004) okuyucunun, etkileşim boyunca metnin içerdiği anlamı pasif olarak tespit etmek yerine aktif bir biçimde metnin dışında anlamı yapılandırıldığını belirtmektedir. Böylece okuyucunun yarattığı anlamlar veya yorumlar okuyucunun yanı sıra metnin bir yansıması olarak da ortaya çıkmaktadır.

Okuma, metindeki ipuçlarının seçimi, amaca yönelik seçici dikkat, okuma olayı sonrasında ve okuma işlemi boyunca okuyucunun uyarılmış cevapları, metnin estetik ve bilgi amaçlı okunması arasında sürekli devam eden amaç değişiminden oluşan karmaşık bir birleşimdir. Bu unsurlar okuyucunun kişisel, sosyal, dilsel ve kültürel geçmişi boyunca işlenmiştir. İşlemsel bakış açısında kritik nokta, katılım ile anlamın yapılandırılması ve okuma deneyiminde başlangıç noktası olarak okuyucunun metne yönelik kişisel yanıtlarının oluşturulması olarak görülmektedir (Connell, 2008). Bu nedenle Rosenblatt (2005) anlamın, okur ve metin arasında gerçekleşen dinamik bir okuma süreci boyunca oluşturulduğunu ifade etmektedir. Okuyucular, kişisel, dilsel ve deneyimsel birikimlerinden hem özel hem sosyal öğeleri seçip uygulayarak, yeniden düzenleyerek veya genişleterek metinleri

anlamlandırır. Bir hikâye, şiir ya da oyun, bir okuyucu tarafından okunup etkileşim sağlanarak anlamlı semboller kümesine dönüştürülene kadar sadece kâğıt üzerindeki mürekkep olarak görülmektedir. Bu semboller bize bazı duyguları anında yaşama, bazı insan kişiliklerine girme, bazı durumlarda ya da olaylarda hayal gücüne katılmaya yönelmektedir. Edebiyat, yalnızca bilgi vermekle kalmaz yaşayarak da bilgi edinmeyi sağlar (Rosenblatt, 2005).

Rosenblatt (1968, 1978) metne bireysel yanıtların geliştirilmesinin aktif ve anlamlı okumanın vazgeçilmez bir unsuru olduğunu belirtmektedir. Okuyucu, metnin uyarısına tepki verebildiğinde, metne duygusal ve entelektüel olarak daha bütünüyle katılabilir. Yani, yanıtlar okuyucunun metne anlamlı bir şekilde dâhil olmasını sağlamaktadır (akt. Kim, 2004). Başka bir ifadeyle okuma metin, okuyucu ve eserin deneyimlendiği bağlam arasında bir işlem olarak düşünülürse sayfadaki kelimelerin ve resimlerin içeriğindeki harf niteliği hikâyenin yalnızca bir parçasıdır. İşlemin gerçekleşmesi için okuyucu metni yorumlamalıdır. Her bir okuyucunun yorumları birbirinden farklı olduğu için yorumlama, anlama işleminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Moreillon, 2007). Böylece okuma, okuyucunun beklenti ve arzularına dayalı seçici bir etkinlik haline gelmektedir. Seçici dikkat, hikâyenin belirli yönlerine odaklanmaya ve başkalarını reddetmeye veya dikkate almamaya neden olmaktadır. Bu durum da bazı ayrıntıların ön plana çıkmasına ve bazılarının da arka planda kalmasına yol açmaktadır (Parsons, 2013).

Okur tepki kuramında anlam, okuyucunun kişisel yanıtlarını deneyimleri ile birleştirmesi yoluyla yapılandırılmaktadır. Oluşturulan anlam kişinin arkadaşlarıyla/akranlarıyla yaptığı tartışmalar sonrasında değişmektedir. Kişisel deneyimler çerçevesinde düzenlenen öğrencinin özgün düşünceleri, akranlarının paylaştığı yeni fikir ve bilgilerle yenilenmektedir (Connell, 1996; Demeny, 2012). Bu bağlamda anlam, dil ile gerçek arasındaki dinamik etkileşimdir. Dolayısıyla birey, kendi deneyimlerini kullanarak dünyayı yorumladığı için oluşturulan anlam görecelidir (Demeny, 2012). Rosenblatt, bu durumu okuyucunun bir metinle olan karşılıklı diyalogu olarak açıklamaktadır. Okuyucu önce metnin ipuçlarına yanıt olarak geçici bir çerçeve geliştirir. Ardından okuyucu, ileri yanıtların seçimi ve sentezini etkileyen beklentileri oluşturur. Okuyucu daha sonra bu beklentilerle başa çıkma ya da hayal kırıklığı yaşar. Gerekirse, okuyucu beklentileri daha sonra yeniden düzenler ve sonunda metinden anlam oluşturabilir (Connell, 1996). Rosenblatt buradaki anlamı, bir metnin anlamının metnin kendisinin içinde olmadığını ve aksine anlamın metni okuyan her insanda farklı biçimde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Okuyucular birbirleriyle yanıtlarını paylaştıkça anlamlandırmada değişimler meydana

gelmektedir. Öğrenciler, metni okuma yoluyla yeni deneyimler oluşturabilirler ve bir metin ya da akranlarla sohbet yoluyla kazanılan her yeni deneyim, her öğrenciye çok sayıda yeni yanıt ve yeni anlam sağlayabilir (Connell, 1996). Kuramda her okuma tecrübesinin her okuyucu için benzersiz ve bireysel olduğu belirtilmektedir. Rosenblatt 'ın okur tepki kuramı, okumanın ve anlamın yalnızca okuyucu tarafından yaratılması yoluyla değil metinler ve diğer okuyucularla gerçekleşen etkileşimler yoluyla da geliştiğini belirtmektedir. Kuramda öğrenme sorumluluğu öğrenciye yüklenmiştir. Ancak başkaları ile işbirliği yapmanın bu süreci kolaylaştırdığı da ifade edilmektedir (Rosenblatt 1978' den aktaran Duty, 2016).

Okur tepki kuramının ikinci bölümünde Rosenblatt, okuma türlerini ele alarak iki farklı okumanın olduğunu belirtmektedir. Birincisi, bilgi edinmeye yönelik okumadır. Gazete okumak veya çeşitli aletlerin kullanım kılavuzunu okumak bu tür okumadır. Bilgi edinme amaçlı okuma sırasında tüm bölümlere bakılmaz sadece ilgilenilen, ihtiyaç duyulan bölümler incelenir. Sözlükler ve ansiklopediler de aynı şekilde kullanılır. Burada amaç belli bir bilgiye ulaşmaktır. Rosenblatt ikinci okuma türünü estetik okuma olarak açıklamaktadır. Bazı tür okumalarda kahramanların yerine kendimizi koyar, uykumuzdan taviz verir ama kitabı bırakamayız. Bu estetik okuma, bireyin yaşam boyu iyi bir okur olmasına öncülük etmektedir (Rosenblatt, 1938, 1978' den aktaran Dedeoğlu, Ulusoy ve Alıcı, 2013).

Estetik okuma, esas olarak metnin yaşanmış deneyimi ile ilgiliyken, bilgi edinme amaçlı okumanın ise metinden elde edilen bilgilerle ilgili olduğu belirtilmektedir (Anderson ve Rubano, 1991). Bu bağlamda bilgi amaçlı okuma, okuyucunun bilgileri geri getirme ve koruma isteği olarak tanımlanmaktadır. Bilgi amaçlı okuma, olgulara dayanır ve bilişsel, mantıksal ve analitik bir yaklaşım gerektirmektedir. Bunun tersine estetik okuma, daha fazla okuyucu deneyimleri ile ilgilidir (Campbell, 2011; Demeny, 2012). Rosenblatt' ın belirttiği gibi estetik okumada, okumanın bilişsel, yönlendirici, olgusal, analitik yönü değil, duygusal, etkileyici, duygusal yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır (Lee, 2013). Estetik okumada okuyucu, duyguların, ideallerin, durumların ve karakterlerin kalitesine odaklanır ve yanıtları temel olarak hazırlanır. Ancak okuyucunun ön bilgisi ve deneyimi her iki okuma türünde de en önemli unsur olarak görülmektedir (Demeny, 2012).

Rosenblatt'ın okur tepki kuramının en büyük katkılarından birisi de okuyucunun deneyimlerine odaklanması, okuyucunun inanç sisteminin nasıl oluşturulduğuna dikkat çekmesi ve okumanın oluşturulmasıdır. Bu deneysel temelli okuma kuramı, sınıfta yöntem ve amaçlarda önemli değişiklikler öngörmektedir. Okur tepki kuramı uygulanan bir sınıf, metin merkezli bir sınıftan daha karmaşık bir öğrenme çevresine sahiptir. Öğrencilerin anlamın yapılandırılmasında aktif rol almaları için cesaretlendirilmesini sağlamaktadır.

Ayrıca kuramda, metinle ve diğer okuyucularla gerçekleşen her bir deneyim ve yeni anlamlar kadar bir dizi yeni tepkilerin geliştirilmesi de önerilmektedir (Connell, 1996). Kuram aynı zamanda öğrencilerin okudukları hakkında eleştirel düşüncelerini sağlayan etkinlik tasarımlarını da mümkün kılar. Bu kuram, öğrencileri okumanın yüzeysel seviyelerinin ötesine götürmektedir. Öğrenciler bu okuma sürecinde yer aldıklarında yorumlamak, eğlenmek ve okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunmak gibi etkinlikler içinde yer almaktadırlar (Garzón ve Castañeda-Peña, 2015).

Rosenblatt (1995) okuyucu kendi kişisel anlamını metne verene kadar yazılanların sayfa üzerinde mürekkep olarak kalacağını belirtmektedir. Dolayısıyla, okuma çemberleri, Rosenblatt'ın kuramındaki modeli uygulayan okurların çeşitli bakış açılarını kullanarak metne yaklaşmasını sağlamaktadır. Öte yandan okuma çemberleri, tek bir doğru yanıt olmayan ve rollerdeki değişimi ile açık uçlu bir çalışma ve doğal tartışma değeri yüksek bir uygulamadır (akt. Hsu, 2004). Okuma çemberleri uygulamalarıyla öğrencilerin okur tepkilerinin ortaya çıkarılması ve belirlenmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca Lee (2013) tarafından belirtildiğine göre okur tepki kuramına dayanarak, öğretmenlere yönelik öğrenci tepkilerini alabilmek için alan yazında çeşitli stratejiler öne sürülmüştür. Okuma çemberleri (Hill, Johnson ve Noe, 1995; Noe ve Johnson, 1999; Short, 1998) öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okuyup tartıştıkları bir diğer ifadeyle öğrencilerin kendi okuyucu tepkilerini paylaştıkları bir yöntemdir (Gritter, 2011; Parsons, Mokhtari, Yellin ve Orwig, 2011; Whittaker, 2012).

2.2. İlgili Araştırmalar

Ülkemizde okuma öğretimi, okuduğunu anlama, okuma ve anlama stratejileri ile strateji öğretimi ve sonuçlarına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak okuma çemberleri uygulamalarına yönelik Türkçe alan yazında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Benzer biçimde okur tepki kuramının uygulanması ve diğer yöntem ve tekniklerle birleştirilerek yapılan çalışmalar ise yabancı alan yazında görülmektedir. Türkçe alan yazında ise okur tepki kuramına ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır.

İlgili araştırmalar sunulurken tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu tematik yaklaşım çerçevesinde okuma çemberleri ile okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal beceriler ilişkisi ve okuma çemberlerindeki okur tepkileri ele alınmıştır. Ayrıca bu sınıflamaların dışında okuma çemberlerine yönelik yapılan farklı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Okuma Çemberleri ve Okuduğunu Anlama ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Okuduğunu anlama konusunda eksikleri olan risk grubundaki öğrencilerle okuma çemberleri uygulamalarını ve sonuçlarını inceleyen çalışma Parker ve diğerleri (1999) tarafından yapılmıştır. Çalışma, ilkokul üçüncü ve beşinci sınıflarda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamalardan sonra elde edilen verilere göre öğrencilerin akademik ve eğlence amaçlı okuma tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitap seçimine bağlı olarak belirli yazarlara yönelik ilginin artışı ve sınıf düzeyinde okuma anlama düzeyinde bir artış olduğu belirtilmektedir.

Okuduğunu anlamının geliştirilmesinde okuma çemberlerinin kullanımına ilişkin bir başka araştırma Briggs (2010) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, anlamının değerlendirilmesi amacıyla ön test ve son testler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacının okuma çemberlerinde yaptığı gözlemler de veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okuma çemberlerinin okuduğunu anlamının geliştirilmesinde olumlu katkılarının olduğu belirtilmektedir.

McElvain (2010) tarafından etkileşimsel okuma çemberleri yöntemini İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda 75 öğrenci ile deneysel olarak uygulamışlardır. Araştırma sonucu etkileşimsel okuma çemberleri yöntemindeki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşmeleri ve öğrenci anketleri, öz yeterlilik, güven ve sınıf tartışmalarına katılma isteğini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenci okuma katılımında ve motivasyonda artış gösterdiğini bildirmiştir.

Avcı ve Yüksel (2011) yaptıkları araştırmada okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerindeki etkisini ve okuma çemberlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama açısından düşük yetenekli öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir. Öte yandan öğrencilerin grup içinde farklı görevler alarak, arkadaşlarıyla tartışarak ve işbirliği yaparak kitap okumayı eğlenceli buldukları ifade edilmektedir. Okunan kitapların daha iyi hatırlandığı ve proje sunumlarının faydalı bulunması da araştırmadan elde edilen diğer bulgular olarak belirtilmektedir.

Avcı ve diğerleri (2013) tarafından ilkokul beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel okuma çemberleri uygulamalarına dayalı araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla artış gösterdiği belirtilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilerdeki artış diğerlerinden daha fazla olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Purifico (2014) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile geleneksel ve çevrimiçi (online) okuma çemberleri uygulamaları gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada hem yüz yüze sınıf tartışmaları hem de çevrimiçi tartışmalar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların, okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını gelişimine olumlu katkılar sağladığı şeklinde ifade edilmektedir.

İlkokul düzeyinde yapılan bir başka çalışmada Meredith (2015) okuma çemberleri ve rehberli okuma etkinliklerinin okuduğunu anlama ve motivasyon üzerindeki etkisini ikinci sınıf öğrencilerinde araştırmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde okuma çemberleri ile rehberli okuma uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak okuma çemberlerinin motivasyon üzerinde rehberli okumaya göre daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Ülkemizde okuma çemberleri ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmalardan birisi Balantekin (2016) tarafından yapılan tez çalışmasıdır. Çalışmada yedinci sınıf öğrencileri ile okuma çemberleri yönteminin deneysel uygulamasının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İki deney iki kontrol grubunda 22 hafta boyunca ön test son test kontrol gruplu modele uygun biçimde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirtilmektedir.

Diego-Medrano, Coneway ve Williams (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan okuma çemberleri uygulamaları, öğretmen adaylarının uygulamalara katılımlarına ilişkin tepkileri ve algıları araştırılmıştır. Yapılan uygulamalar sonunda öğretmen adaylarının bilgi verici metinleri anlamalarında okuma çemberlerinin etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, okuma çemberlerinin gelecekte sınıflarında uygulayabilecekleri bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan bir diğer araştırma 12. sınıf öğrencilerinin okuma çemberleri yoluyla okuduğunu anlamalarının geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır (Varita, 2017). Deneysel olarak planlanan çalışmada deney grubunda okuma çemberleri uygulamaları, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli etkinlikler uygulanmıştır. Her iki grupta da 20 öğrenci yer almıştır. Araştırma verileri hikâye edici bir metne ilişkin çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir anlama testi ile toplanmıştır. Anlama testi ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Elde edilen veriler ve yapılan analizler sonunda deney grubundaki öğrencilerin anlama puanları kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturacak biçimde artış göstermektedir. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri uygulamaları okuduğunu anlama üzerinde öğretmen merkezli etkinliklerden daha etkili olmuştur.

Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaokul düzeyinde inceleyen bir çalışma da Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile altı hafta süreli okuma çemberleri uygulamaları sürdürülmüştür. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada kontrol grubunda bireysel kitap okuma etkinliğine devam edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini inceleyen bir diğer çalışma Karatay (2017) tarafından Türkçe öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 97 öğrenci ile 12 hafta boyunca sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmak için ilgi ve istekleri, özgüvenleri, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme, tarafsız önyargısız okuma ve bağımsız okuma becerilerinin geliştiği belirtilmektedir.

Alan yazında okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalara yer verilmiştir. Bu araştırmada ele alınan değişkenlerden birisi de akıcı okumadır. Ancak yapılan alan yazın taraması sonucunda okuma çemberleri ile akıcı okuma arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.2.2. Okuma Çemberleri ve Okuma Motivasyonuna Yönelik Araştırmalar

Hardin (2012) tarafından yapılan çalışmada, beşinci sınıf öğrencileri ve üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırmanın amacı düşük motivasyonlu beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler bir dönem boyunca öğretmen adaylarıyla beraber okuma çemberleri uygulamalarına katılmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okumaları ve kitapta okudukları ile kişisel yaşantıları arasında bağlantılar kurmalarının onların motivasyonlarını artırdığı sonuçlarını göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada Monaghan (2016) okuma motivasyonu, sınıf atmosferi ve okuduğunu anlama becerileri okuma çemberleri uygulamalarındaki kâğıt ve kalem ile verilen tepkileri, internet ortamında blog üzerinde paylaşılan tepkileri karşılaştırılmıştır. Karma desende tasarlanan bu çalışmada belirlenen bir romanı okumadan ve okuma çemberi çalışmasının ve okur tepkilerinin tamamlanmasından önce, anketler, okuma motivasyonu ve sınıf ortamını ölçen ardışık, karışık yöntemler kullanılmıştır. Ek olarak, tüm katılımcılardan test sonrası anlama puanları toplanmış ve

çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın nicel sonuçları motivasyon, sınıf ortamı duygusu ve anlama arasında, blog üzerinden ve geleneksel yanıt grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre blog (internet) üzerinden yapılan okuma çemberleri uygulamalarının okuma motivasyonunun olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca yapılan uygulamaların her ikisinin de sınıf atmosferini olumlu etkilemekle birlikte blog üzerinden yapılan çalışmanın daha güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

2.2.3. Okuma Çemberleri ve Sosyal Becerilere Yönelik Araştırmalar

Okuma çemberlerinde öğretmenin rolünün araştırılması amacıyla Alwood (2000) tarafından yapılan çalışmada etkinlikler öğrenci liderliğinde yürütülmüştür. Gruplarda altı hafta gerçekleştirilen okuma çemberlerinde tartışmalar kaydedilmiştir. Grup tartışmalarının incelenmesi sonucunda öğretmenin dâhil olmadığı uygulamalarda öğrencilerin daha fazla yorum yaptığı belirtilmektedir. Ayrıca çalışma, öğretmenin rolünün öğrencilerin becerilerine ve öğrenme ihtiyaçlarına göre değişeceği sonucunu da ortaya koymaktadır.

Kim'in (2004) gerçekleştirdiği araştırma, İngilizce öğrenen yetişkinlerin öğretiminde uygulanan okuma çemberleri uygulamalarının etkilerini ortaya koyan bir çalışmadır. Araştırmada okuma çemberlerinde öğrencilerin diğer grup üyeleriyle etkileşimlerinin özelliklerini inceleyerek bu etkileşimlerin öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) okuma deneyimleri ve dil gelişimi ile nasıl bir ilişki sergilediği incelenmiştir. Yapılan analizlere göre öğrencilerin anlama, kişisel bağlantılar kurma, kültürler arası temalar, yorumlama ve metnin değerlendirilmesi ile ilgili çeşitli yanıtlar geliştirdiğini göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin yabancı dilde yüksek düzeyde sosyal etkileşim içinde oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan bir diğeri ise okuma tartışmalarının, öğrencilere duygusal ve entelektüel olarak metne katılmalarına yardımcı olduğunu ve eğlenceli okuma deneyimleri için bir fırsat yarattığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak yapılan tartışmalar, öğrencilerin yabancı dilde iletişim yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur.

Pierzga (2007) tarafından yapılan nitel araştırmada 12 dördüncü sınıf öğrencisinin ve öğretmenlerinin, okuma çemberleri uygulamalarına katıldıklarında gözlemlediği ve bildirdiği deneyimleri incelenmiştir. Veriler anketler, mülakatlar, öğrenci çalışması ve katılımcı gözlemleri kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma, okuma çemberlerindeki grup içinde tartışmaların yapılmasının öğrencilerin sözlü ifade ve katılım oranını etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanında çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç

öğrencilerin yazılı yanıtı kullanarak okumaya/okunanlara yönelik yanıt verme yeteneklerinde önemli bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Okuma çemberleri uygulamasından elde edilen olumlu sonuçlar, tartışma becerileri, aktif dinleme becerileri ve diğer öğrencilerin fikirlerinin kabul edilmesini içermektedir. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerinin artması da bir başka sonuç olarak ifade edilmektedir.

McElvain (2010) tarafından etkileşimsel okuma çemberleri yöntemini İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda 75 öğrenci ile deneysel olarak uygulamışlardır. Araştırma sonucu etkileşimsel okuma çemberleri yöntemindeki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşmeleri ve öğrenci anketleri, öz-yeterlilik, güven ve sınıf tartışmalarına katılma isteğini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenci okuma katılımında ve motivasyonda artış gösterdiğini belirtmektedir.

Brown (2015) ise çalışmasında işlem çemberleri olarak adlandırılan rehberli okuma ile okuma çemberlerinin birleştirilmiş biçimini kullanmıştır. Çalışma kapsamında dijital metinlerin tartışılması yoluyla sağlanan ortamda öğrencilerin kendilerini daha demokratik biçimde ifade etmeleri hedeflenmiştir. Araştırma, altı haftalık bir süre boyunca üçüncü sınıfa devam eden beş öğrenciden oluşan küçük bir grupta dört metinle gerçekleştirilmiştir. Çalışma haftada iki gün yaklaşık 20-30 dakikalık oturumlar şeklinde planlanmıştır. Öğrenciler Nook e-okuyucuları (Wi-Fi İnternet erişimi olan) kullanarak dijital metinlerle çalışmışlardır. Tüm küçük grup etkileşimleri videoya kaydedilmiş ve NVivo kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, estetik öğrenme deneyimlerinin bilgi oluşumundaki önemini ve grup içinde diğer öğrencilerle birlikte karmaşık konular üzerinde düşünme ve tartışmanın sosyal etkileşim üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

2.2.4. Okuma Çemberleri ile İlgili Diğer Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okuma çemberlerinin yabancı dil öğretiminde de sıklıkla kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma çemberlerine ilişkin farklı uygulama ve araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birisi Latendresse (2004) tarafından yapılan farklı okuma çemberleri uygulamalarının sonuçlarını ve uygulama adımlarını açıkladığı çalışmasıdır. Uygulamalar farklı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda okuma çemberlerini karşılıklı öğretim tekniği ile birleştirerek farklı çalışmalar yapılmıştır. Her iki uygulamanın da temelinde okur tepki kuramı bulunduğunu belirtmektedir. Uygulamalardan elde edilen sonuçlar olarak öğrencilerin metin seviyesinde, okuduklarındaki edebi öğeleri arama; kişisel düzeyde kendi

hayatlarında bağlantılar kurma ve toplumsal düzeyde metinleri uygun biçimde ifade etme konusunda fırsatlar elde ettiğini belirtmektedir. Bu şekilde, temel okuma yazma becerilerini, öğrencilerin metinlerle ve okuyucular olarak birbirleriyle olan ilişkilerini ve öğrencilerin birbirleriyle olan toplumsal ilişkilerini de geliştirdiği ifade edilmektedir. Buna ek olarak öğrenciler, okur tepki bakış açısıyla da metni, kendilerini ve dış dünyayı aynı anda anlamlandırabilmektedirler.

Sai ve Hsu (2007) tarafından İngilizce ve Japonca'nın yabancı dil olarak öğretildiği gruplarda okuma çemberleri uygulamaları yapılarak sonuçlarının karşılaştırıldığı çalışmadır. Uygulamanın Japonca'nın yabancı dil olarak öğretildiği grupta İngilizce grubuna göre biraz daha fazla etkili olduğu belirtilmektedir. Okuma çemberlerinin başarısını etkileyen faktörler arasında öğrencilerin okuma materyallerini kendiliğinden seçmeleri, tartışma rollerine yönelmeleri, gerçek tartışmalar için zaman ayırmaları, haftalık dergilerde öğretmenlerin geri bildirimleri ve derecelendirme politikaları ifade edilmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu çoklu zekâ yönlendirmeli modelin okuma çemberlerinin ikinci bir yabancı dil ortamında daha iyi organize edilmesini ve daha etkin bir şekilde uygulanmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Kim (2009) tarafından yapılan çalışmada, okuma çemberleri uygulamalarına katılan bir öğretmen ve (İngilizce öğrenen) ilkokul üçüncü sınıf düzeyindeki üç öğrenci arasındaki etkileşimi incelenmiştir. Araştırmada öğretmenin konuşmasından sonra öğrencilerin etkileşimi ve dil kullanma imkânlarını nasıl kolaylaştırdığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini, düşüncelerini daha da geliştirmeleri için onları teşvik ederek desteklemiştir. Ayrıca, yetersiz yanıtlar ürettikleri zaman uygun yanıt vermeleri konusunda rehberlik etmiştir. Araştırma kapsamında yapılan nitel analiz, öğretmen-öğrenci etkileşiminin, aktif, anlamlı bir dil kullanımı ve ortak yapım anlamı için bir bağlam oluşturduğunu göstermiştir.

Wilfong (2009) beşinci sınıf öğrencilerinde okuma çemberlerinin fen dersindeki kullanımını araştırmıştır. Çalışmada geleneksel okuma çemberi ve roller ile okuma çemberlerinde strateji uygulamalarının birleştirilmiş hali kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okuma çemberleri, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesine yardım ettiğini göstermektedir. Ayrıca stratejilerin kullanılması öğrencilerin okuduklarıyla ilgili fikirlerini paylaşmasını ve birbirini tamamlayan etkinlikler sayesinde öğrencilerin birbirlerine öğretme fırsatı verdiği görülmektedir.

Certo ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ilkokulun farklı sınıflarında okuma çemberleriyle ilgili yaşadıkları deneyimler incelenmiştir. Birinci,

üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflardaki 24 farklı öğrenciden oluşan çalışma grubunda okuma çemberlerine yönelik tutumlarını ve öğrendiklerini belirlemek için bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular şunlardır: Öğrenciler okuma çemberlerini çalışmanın en eğlenceli kısmı olarak bulmuşlardır. Çalışmanın öncesinde ve sonrasında yapılan yazma çalışmalarının tartışmaları geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca her sınıf ve yetenek seviyesindeki çocukların yazılı metin ile grup tartışmaları arasındaki ilişkiyi tanıyabildiği ve ifade edebildiği belirtilmektedir.

Bir başka çalışmada Chung ve Lee (2012) görev tabanlı ve okuyucu tepki yaklaşımlarını kullanılmasının İngilizce öğretiminde öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Derslerde çalışma sayfaları, grup tartışması ve makale-soru yazma etkinlikleri de dâhil olmak üzere görev temelli ve tepki merkezli etkinlikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencileri etkileşimli bir ortamda yorumlarını ve düşüncelerini açıklamaya teşvik etmenin İngilizce öğrenmede eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanında çocuk edebiyatının alternatif bir öğretim materyali olarak kullanılması, öğrencilerin dil edinimini arttırmasıyla beraber okuryazarlık yetkinliğini geliştirdiği ve aynı zamanda hayal gücünü serbest bırakarak daha olumlu etkiler ve tepkiler vermeyi sağladığı belirtilmektedir.

Bir diğer tez çalışması Avcı (2013) üniversite öğretim üyelerinin okuma çemberleri kullanımları üzerine gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi kullanımının, öğrencilerin okuma isteklerini artırarak edebiyatı daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okumaya karşı genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği de ifade edilmektedir.

Okuma çemberlerinin lisans ve lisansüstü öğrencilerle uygulanmasına yönelik bir diğer çalışma Heineke (2014) tarafından yapılmıştır. Beş akademik dönem boyunca lisans ve lisansüstü öğrencilerin 23 okuma çemberi tartışmasını niteliksel olarak araştırarak kültürel ve dilbilimsel açıdan farklı yazarlar tarafından yazılan metinlerin İngilizce öğrenenlere yönelik fikir ve düşünceleri ifade etmenin yeni yolları olduğu belirtilmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda okur tepki stratejilerinin ve çeşitli katılımcı gruplarının uygulanmasının okuma çemberlerinde diyalog ve öğrenme fırsatlarını kapsayan belirli faktörler olarak görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar, öğretmenleri hazırlamak ve desteklemek için olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmalardan bir diğerinde amaç, öğrencilerin okuma çemberleri uygulama sürecine nasıl girdiklerini ve öğrencilerin bu süreç boyunca deneyimledikleri katılım seviyesine katkıda bulunan öğretim uygulamalarını inceleyerek bir sınıfta okuma çemberleri

uygulanmasını araştırmaktır. Araştırma sonunda beşinci sınıf bir okuma çemberleri uygulamalarının otantik okuryazarlığını desteklediğini göstermektedir. Anlamlı görevler ve öğrenme, seçim ve sorgulamayı içeren ve ğrenci katılımını destekleyen ğretim uygulamalarını içerir. Bu ğretim uygulamaları, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi, kanıta dayalı görüşmeler yapmayı ve metinler hakkındaki düşüncelerini doğrulamalarını sağladığı belirtilmektedir. Bunun yanında rol yapraklarının konuşmada bir ereve olarak kullanılmasının, öğrencileri tartışmaya katılmak üzere yetiştirerek öğrencilerin katılımını desteklediği ancak öğrencilerin metin tabanlı konuşmalar yapmaları için rahat bırakılmaları ve düşünmelerinin izlenmesinin daha yararlı olabildiği ifade edilmektedir (Pambianchi, 2017).

Ülkemizdeki çalışmalardan bir diğer, Türkçe ğretmen adaylarının okuma çemberleri yöntemine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Aytan (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırma, 46 Türkçe ğretmen adayı ile altı hafta boyunca okuma çemberleri yönteminin uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonrası yapılan görüşmelerle ğretmen adaylarının okuma çemberleri yöntemine ilişkin görüşleri alınmıştır. Durum alışması deseninde tasarlanan çalışma sonucunda ğretmen adayları, işbirliği, dayanışma, farklı bakış açıları kazanma, gizli yetenekleri açığa çıkarma, zgüven ve estetik zevk geliştirme, kelime dağarcığını zenginleştirme ve ayrıntıları yakalama açısından okuma çemberleri yöntemini olumlu bulduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Okuma emberleri yöntemine ilişkin gerçekleştirilen Tübitak 1001 projesinin ve etkinliklerinin tanıtımına yönelik alışma Doğan, Ateş, ermik ve Yıldırım (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, ğretmen adayları ile bir yıl boyunca okuma çemberleri yöntemi uygulanmıştır. Sonraki aşamada ilkokul öğrencileri ile okuma çemberleri uygulaması yapılması ve son aşamada ise atölye çalışmaları ile öğretmenlere okuma çemberlerinin tanıtılması planlanmaktadır. Çalışmada, ğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bir diğer çalışma da Doğan, Yıldırım, ermik ve Ateş (2018) tarafından okuma çemberleri yöntemine ilişkin kuramsal bilgilerin ve örnek uygulamaların sunulduğu araştırmadır. Araştırmada okuma çemberleri yönteminin nasıl uygulanacağı adım adım verilen örnek uygulamalarla gösterilmektedir.

2.2.5. Okur Tepki Kuramı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Okur tepki kuramı, farklı yaş gruplarında ve farklı eğitim kademelerinde değişik ğretim yöntemleriyle de birleştirilerek kullanılmıştır. Bazı araştırmalar okur tepki

kuramının ana dil eğitiminde, bazıları da yabancı dil öğreniminde kullanılmasına yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Many' nin (1991) yaptığı çalışmada ilköğretim ve ortaokul çağındaki çocukların okumaya olan serbest yazılı yanıtları incelenmiştir. Dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıflarda yer alan öğrencilerin kısa öyküleri okumaları ve yazılı yanıtlarının alınması ile gerçekleştirilmiştir. Yanıtlar, okuyucu durumları (estetik ve bilgi amaçlı okuma) ve ulaşılan anlayış seviyesi açısından analiz edilmiştir. Okuyucuların eskiden beri yaşadığı deneyim üzerine yoğunlaştığı estetik bir tutumun kullanılması, kişisel anlayışın daha üst düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir. Anlama düzeyinin de sınıf düzeyiyle birlikte arttığı belirtilmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeylerinin, estetik duruş ile kişisel anlamının üst seviyeleri arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Many ve Wiseman (1992) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, kullanılan öğretim yaklaşımının öğrencilerin üç resimli çocuk kitabına yönelik okuyucu tepkilerini nasıl etkilediği belirlenmiştir. Üçüncü sınıfa devam eden 120 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerin seçilen kitapların okunarak deneyimlendiği grup, okuma ve analiz grubu ve yalnızca okuma grubu olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta okuma sonrası tartışmalar, öğrencilerin kişisel deneyimleri ve yorumlarıyla oluşturulan hikâyeye yönelik tepkiler merkezinde gerçekleştirilmiştir. İkinci gruptaki tartışmalar ise hikâye unsurlarının (yer, karakterler, problem vb.) analizi üzerinden yürütülmüştür. Son grupta ise yalnızca okuma işlemi yapılmış herhangi bir tartışma olmaksızın öğrencilerden okudukları hikâye hakkında istedikleri her şeyi yazmaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda birinci gruptaki öğrencilerin öykü dünyasında daha fazla yer aldığını belirten, karakterler ile gerçek kişiler arasındaki benzerlikleri tanımlayan ve okumayı estetik bir deneyim olarak ele alan yanıtlar yazdığı belirtilmektedir. İkinci grupta ise öğrencilerin bağımsız yanıt yazılarında hikâye öğelerinin tanımlanmasına odaklandığı görülmektedir. Son grupta ise yanıtların hikâyenin yeniden anlatılması şeklinde oluştuğu belirtilmektedir.

Smagorinsky ve Coppock (1995) tarafından yapılan çalışmada farklı sınıflardaki iki kız öğrencinin iki kısa öyküye yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edilmiştir. Yapılan analizler, okuma ve anlam kurmada semiyotik etkinlikler olarak görülen okuyucu, metin ve bağlamın dinamik etkileşimini göstermektedir.

Okur tepki kuramına yönelik yapılan bir başka çalışmada Nance (2000) okur tepki kuramının hangi perspektiflerinin bu çalışmada en uygun olduğu; hangi faktörlerin okuyucu yanıtlarını etkilediği ve okuyucuların yanıtlarının zaman içindeki değişimi ele alınmaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanan araştırma sonuçları, metinsel ve deneysel perspektiflerin her ikisinin de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci yanıtını etkileyen faktörler arasında, sosyal ve kültürlerarası büyüme gelişimi gözlenmiştir. Ayrıca görevler ve metin türü gibi öğretmen soruları ve sınıf tartışması da öğrencilerin tepkisini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Tompkins' in (2002) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin şiirlerini yorumladığı ve tartıştığı anlam oluşturma süreçleri araştırılmıştır. Okur tepki kuramı ve yeni söylemin kuramsal temelleri aracılığıyla, öğrencilerin okuduklarında anlamı yapılandırmaları ve bunların toplumsal yapılandırması ve anlam tartışmaları sırasıyla şiirleri yorumlamaları incelenmiştir. Araştırmada katılımcı gözlemin yer aldığı nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri kaynakları olarak öğrenci kompozisyonları, el yazısı notlar ve küçük grup çalışmasındaki sesli tartışmalar, anketler ve alan notları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitimciler, öğrencilerin şiirle ve söylem topluluklarındaki olası düşünme davranışlarına ve birbirlerine farklı şekillerde daha fazla farkındalık gösterebilmeleri gerektiği ortaya koyulmaktadır.

Bir başka çalışmada Butterfield (2002) öğrencilerin kurgusal olmayan bilimsel kitapları okuduktan sonra ve olgusal (gerçeklere dayalı) hikâyeleri dinledikten sonra neler olduğunu incelemiştir. Çalışma, ikinci sınıflarda 27 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma öğrencilerin kendi yaşantıları ile bilimsel gerçekler arasında bireysel olarak gerçekleştirilen bağlantılara dayanmaktadır. Araştırmanın temelinde okur tepki teorisi ve öğrenmenin sosyal bir bağlamda daha etkili olacağı fikrine dayanan Vygotsky kuramı yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin anlatı biçiminde yeni bilgilerini yapılandırmaları da araştırılmıştır. Ancak öğrencilerin anlatı biçiminde kendi yeni bilgilerini ifade edemedikleri belirtilmiştir. Bunun yanında küçük grup tartışmalarında öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerini yeni bilgilerle birleştirdikleri, öğrenme işlemi süresince açık tartışma fikrinden yararlandıkları görülmüştür. Öğrencilere, öğrenme çevresinde açık biçimde yaratıcı bağlantı kurma ve işbirliği fırsatı sunulduğunda onların öğrenmelerini geliştirmek için bu fırsatı kullandıklarını göstermektedir.

Schooten ve Glopper (2006) tarafından yapılan bir diğer çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin yazınsal yanıtları ve okumaya yönelik tutumları ile ilgili dört çalışmanın sonuçlarının sentezlenmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmada hem kesitsel hem de boylamsal veri setleri, hem tutum modeli hem de yazınsal yanıt modeli için kullanılan kesitsel verilerle oluşturulmuştur. Sonuçlar hem tutum hem de yanıtların modele uygun olduğunu göstermektedir. Bütün tutum bileşenleri arasında, 'etkilenme', okuma davranışının en iyi

öngörücüsü olarak görünür. Tepki faktörleri ve edebi yorum olarak iki faktörde yapılandırılmıştır. Tutum ve yanıt puanının yaşla birlikte azaldığı sonucu da elde edilen sonuçlar arasında bildirilmektedir.

Benzer bir başka çalışma Khatib (2011) tarafından İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği öğrencilerle yapılmıştır. Araştırma kapsamında geleneksel olarak kullanılan geleneksel yöntem ve İngilizce kısa öyküleri öğretmeye yönelik yeni tanıtılan okuyucu-yanıt yaklaşımı iki farklı üniversite öğrencisi grubunda uygulanmıştır. Araştırmada iki grubun öğrencileri arasında İngilizce literatürünü daha ileri düzeyde okumak için okuduğunu anlama, kelime öğrenme ve motivasyon arasındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, okuyucu-tepki yaklaşımıyla yönlendirilen öğrencilerin, edebi metinleri anlamayı bozmadan edebiyata estetik tepki verebileceklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, iki grup öğrencinin kelime hazinesinin edinimi ya da motivasyon derecesi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmektedir.

Lee (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada da üniversitede ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerde okur tepkileri ile öğrencilerin okuma deneyimlerini sürdürmenin metnin daha iyi anlaşılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu da estetik okuma deneyiminin öğrencilerin motivasyonlarını artırması ve daha özerk ve yetkin İngilizce okuyucular olabilmeleri için katkı sağlaması olduğu belirtilmektedir.

Bir diğer çalışma da Yılmaz (2013) tarafından İngilizce öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılan yarı deneysel uygulamadır. Okuma dersinde okur tepki kuramı temelinde kitap okumada tepki tabanlı stratejiler uygulanmış ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uygulanan tepki tabanlı stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma günlükleri yazmanın öğrencilerin romanlardan daha fazla yararlanmalarına ve fikirlerini özgürce ifade etmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tso (2014) tarafından yapılan çalışmada, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda kısa hikâyelerin nasıl öğretileceğini göstermek üzere örnekler sunulmuştur. Çalışmada seçilen masalın okuyucu-merkezli yaklaşımla nasıl öğretileceği ve inceleneceğini örneklendirilmiştir. Tekrar amaçlı tamamlayıcı yazma aktiviteleri de sunulmuş ve uygulanmıştır.

Kuramın uygulanmasına yönelik bir başka araştırma, Brendler (2014) tarafından lisansüstü düzeyde edebiyat dersinde dil sanatları öğretmenlerinin cinsiyet varsayımlarını ve beklentilerini inceleyen nitel bir çalışmadır. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi, okuyucunun

yanıtı ve toplumsal cinsiyet kuramlarını içeren bir toplumsal yapısalcı objektif etrafında yapılandırılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların kitap tartışma gruplarında cinsiyet beklentileri ile özdeşleştikleri veya karşı koyma yolları araştırılmıştır. Gruplarda sürdürülen tartışmalar, katılımcıların kişisel bloglar ve yazılı cevaplar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler, tartışmaların grup kompozisyonu ve sosyokültürel beklentilerden etkilenebildiğini göstermektedir. Çalışmanın cinsiyet bağlamında ortaya çıkan sonuçları cinsiyetin ötesinde edebi uygulamalara katkıda bulunan diğer etkenlerin olduğunu ve bu da okuma yazma politikalarında toplumsal cinsiyetin önemli bir değerlendirmeyi gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Chou (2015) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencileri ile çalışılmıştır. Eğitimcilerin, yükseköğrenim gören öğrencilerin akademik bağlamlarda e-kitapları kullanmalarını istiyorlarsa, üniversite öğrencilerinin e-kitap okumasına yardımcı olmak için daha az yoğun bir okuma amacı ile farklı pedagojik yaklaşımlar uygulamaları önemlidir. Okur tepki kuramı, okuyucuları okumaya ve okuma materyaline cevap vermeye teşvik etmek için etkili bir yaklaşım olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda okuyucu tepki perspektifi kullanılarak bu çalışmada, İngilizce öğrenen kolej öğrencilerinin e-kitaplarla bir dönem süreli okuma kursuna katılımları sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin sadece metinleri anlamının ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, dijital metinlerle karmaşık işlemler yoluyla aktif olarak anlamı yapılandırmışlardır.

Garzón ve Castañeda-Peña (2015) iki kısa öykünün okunmasını yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin okur tepki kuramının uygulanmasını sunmaktadır. Araştırma, öğrencilerin öykülerine yazdıkları yazılı yanıtını içermekte olup 16 haftalık bir süre boyunca gerçekleşmiştir. Katılımcılar ayrıca yorumlarını sınıfta tartışmışlardır. Sonuçlar, okur tepki kuramına dayalı görevlerin uygulanmasının, gelecekteki dil öğretmenlerinde yüksek tanımlı düşünme becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra bir anlam arama sürecini teşvik ettiğini ortaya koymuştur.

Boardman (2015) yaptığı araştırmada şiirsel veya müzik metinlerinin öğrenci tepkileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İlkokul düzeyinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Öğrencilerin farklı yanıt türlerine, yanıtlarının nasıl değiştiğine ve öğretmenin rolüne odaklanılmıştır. İkinci olarak estetik yanıtların öğrencinin motivasyonunu nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bulgular, sesli okumada müzikal metinlerinin kullanılmasının öğrencilerin metinlere yönelik estetik tepkilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, aynı zamanda, müzikal metinleri yüksek sesle okumaya yönelik etkinliklerde müzik ve videonun dâhil edilmesinin, öğrencilerin estetik tepkilerini

arttırdığını göstermektedir.

Ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalardan birisi, resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla Ulusoy (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile iki farklı resimli çocuk kitabına yönelik tepkilerin belirlenmesi biçiminde yapılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin okur-merkezli yazılı yanıtlar verdikleri, kitaplarla kişisel etkileşim kurabildikleri, kendi deneyimleriyle hikâyeler arasında bağlantılar kurabildikleri ve hikâyedeki olaylara katılma isteği duydukları elde edilen sonuçlar olarak belirtilmektedir. Bir diğer çalışma da Yekeler ve Ulusoy (2017) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmadır. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan her iki kitaba yönelik öğrencilerin büyük çoğunluğunun tepkilerinin okur merkezli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yine İngilizce öğrenen öğrencilerle yapılan bir diğer deneysel çalışmada Masoomi ve Zargar (2017) altı hafta boyunca seçilmiş metinlere ilişkin yazınsal tepkileri yazmaları istenmiştir. Kontrol grubunun katılımcılarından seçilen metinler hakkında tartışmaları istenmiştir. Sonuçlar, deney grubunun kontrol grubundan daha iyi performans sergilediğini göstermiştir. Son olarak yazınsal tepki yazmanın öğrencilerin edebiyata yönelik tutumlarını etkilediği ancak öğrencilerinin edebiyata karşı tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) olay ve olguların tek boyutlu olmamasından dolayı onların algılanabilmesi için çoklu yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Karma yöntem yaklaşımına göre her olay ve olgunun nitel ve nicel boyutları bulunmaktadır. Gerçeklerin bütüncül ve zengin bir çerçevede anlaşılması için hem nicel hem de nitel boyutlarının incelenmesi gerekmektedir. Cresswell ve Plano Clark (2015) karma yöntemi, hem nicel hem nitel veri toplama yöntemleriyle veri toplanması, analiz edilip bütünleştirilmesini sağlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Karma yöntem araştırmalarının temel özellikleri olarak nitel (açık uçlu) ve nicel (kapalı uçlu) veri toplanması; her iki veri türünün analiz edilmesi; desenin analizinde, verilerin birleştirilmesinde, verilerin ilişkilendirilerek yerleştirilmesinde iki tür verinin de dâhil edilmesini içermektedir. Ayrıca bu işlemler veri toplamanın zamanlaması ve her veri tabanına verilen önemle yöntem deseninde birleştirilmektedir (Cresswell, 2013).

Nicel ve nitel yöntemlerin dengelenmiş olması karma yöntem araştırmalarını güçlü hale getiren özelliklerden birisidir. Nicel yöntemde bağlamın anlaşılabilmesi ve nitel yöntemdeki önyargılar, bu yaklaşımların tek başına kullanımları durumunda eleştiri sebebi olmaktadır (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Oysa karma yöntem araştırmaları yalnızca nicel veya nitel yöntemlerle cevaplanması mümkün olmayan sorulara da yanıt vermektedir. Karma yöntem araştırmaları çoklu dünya görüşlerinin ve anlayışlarının kullanımını önermektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2015). Çünkü karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı birleşim çalışmaları olarak bilinmektedir (Fırat ve diğ., 2014).

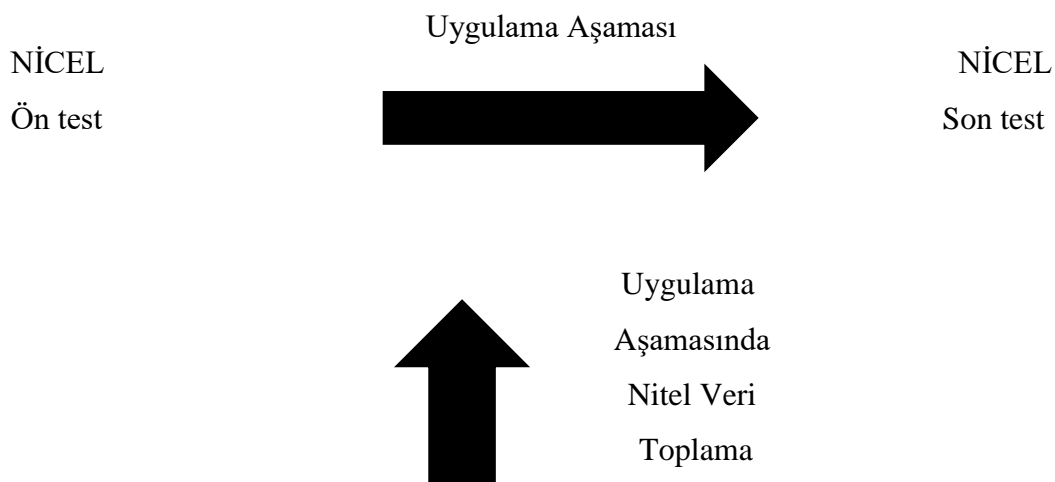
Bu araştırmada karma desenler içinde “İç içe desen (karma gömülü deneysel desen)” kullanılmıştır.

3.1.1. İç İçe Desen (Karma Gömülü Deneysel Desen)

İç içe desenin (karma gömülü deneysel desen) nicel boyutu yarı deneysel çalışma olarak tasarlanmıştır. İç içe desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak

toplanmakta ancak veri türlerinden biri diğerini destekleyici rol oynamaktadır (Cresswell, 2012). İç içe karma desende araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir çalışma içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir çalışma içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. İç içe karma desende, destekleyici aşama genel deseni bir şekilde geliştirmek için eklenmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2015). Ancak, genelde nicel veya nitel veriye ağırlık verilir. Bu tasarımlarda bir tür veri diğerinin içinde olduğundan içte kalan veri türüne daha az önem verilir. Bunun bir sebebi, az önem verilen veri türünün tümüyle farklı bir soru veya soru takımlarına cevap vermede yardımcı olmak için kullanılıyor olmasıdır. Verilerin birleştirilmesi genelde veri analizi aşamasında yapılmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012).

Karma gömülü deneysel desende araştırmacı, tek bir çalışmada (örneğin, deneysel veya korelasyonel bir çalışmada) hem nicel hem de nitel verileri toplar ve iki veri kümesini ayrı ayrı analiz eder. Bu nedenle nicel ve nitel veri kümeleri farklı araştırma sorularına yönelik olabilmektedir (Cresswell, 2012). Bu çalışmada, nicel aşama yarı deneysel çalışma biçiminde tasarlanmış olup okuma çemberlerinin uygulanmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla “Ön test Son test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılarak okuma çemberleri uygulamaları yapılmıştır. Söz konusu yarı deneysel çalışma içine öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla nitel aşama eklenmiştir. Nitel aşama durum çalışması deseninde tasarlanmış olup her okuma çemberi uygulamasının sonunda öğrencilerin açık uçlu anket formunu doldurmaları biçiminde uygulanmıştır. Bu formlar nitel veri analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Yarı deneysel uygulama süreci boyunca nitel veri toplanma aşaması devam etmiştir. Karma gömülü deneysel desen Şekil 3.1’ de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Karma gömülü deneysel desen

3.1.1.1. Araştırmanın nicel boyutu. Araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel çalışma olarak tasarlanmıştır. Uygulama dördüncü sınıflarda hali hazırda var olan şubelerden deney ve kontrol grubu olarak iki grup rastlantısal olarak belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma modellerinden “Ön test Son test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Bu modelin özellikle araştırmaya katılacak olan bireyleri yansız olarak seçmenin zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun model olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu gruplara başlangıçta bir ön test uygulanır sonra gruplardan biri üzerinde deneysel uygulama gerçekleştirilir ve uygulama sonunda her iki gruba da son test uygulanır (Baştürk, 2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2008).

Araştırmanın birinci aşamasında nicel verilerin toplanması amacıyla yarı deneysel yöntem uygulanmıştır. Bu aşamada deney ve kontrol grubu olarak seçilen iki sınıftan deney grubunda okuma çemberleri yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programına göre etkinlikler devam etmiştir. Yapılan uygulamalar sonucu ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları, akıcı okumaları, okuma motivasyonları ve sosyal becerileri karşılaştırılmıştır.

Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız dağıtılması bazı durumlarda mümkün olmayabilir. Bu durumlarda yarı deneysel desen önerilmektedir. Yarı deneysel desende grupların oluşturulmasında yansız dağılım kullanılmaz. Çünkü daha önceden farklı yollarla oluşturulmuş gruplar içinden deney ve kontrol grubu yansız yolla atanır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların mümkün olduğunca benzer özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu anlamda yarı deneysel desen hazırda var olan grupların kullanıldığı bir yöntem olarak eğitim araştırmalarında yaygın biçimde tercih edilmektedir (Cohen ve diğ., 2008; Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012). Ülkemizdeki mevcut okul uygulamalarında sınıflar ve şubeler okul idaresi tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle araştırmacıların deneysel uygulamalarda deney ve kontrol gruplarının katılımcılarını yansız biçimde dağıtarak oluşturma imkânı bulunmamaktadır. Ancak sınıflar içinden yansız biçimde bir deney ve bir kontrol grubu belirlenebilmektedir. Bu araştırmada da yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çünkü belirlenen ilkökuldaki dördüncü sınıf şubelerinden çalışmaya katılma konusunda istekli olanlar arasından birbirine en yakın özellikteki sınıflardan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak yansız biçimde belirlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin simgesel gösterimi Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Yarı Deneysel Desenin Simgesel Gösterimi*

| Grupların belirlenmesi | Gruplar | Eşleştirme | Ön test | Deneysel işlem | Son test |
|--|---------|---------------|---------|----------------|----------|
| 1- Öğrenciler evrenden yansız bir şekilde seçilmemiştir. | G1 | İstatistiksel | O1 | X | O2 |
| 2- Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmamıştır. | G2 | İstatistiksel | O3 | | O4 |
| 3- Var olan gruplardan deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenmiştir. | | | | | |

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

X: Okuma çemberleri uygulamaları

O1, O3: Ön test puanları

O2, O4: Son test puanları

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutu olan yarı deneysel desende mevcut sınıflar içinden belirlenen sınıflar arasından okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav puanları, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler puanları bakımından denkleştirme işlemi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilere ait cinsiyet, anne ve baba meslek durumu, kardeş sayısı, evde kitaplık olması, okudukları kitap türleri, kitap okuma sıklığı ve boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler gibi kişisel bilgiler bakımından da karşılaştırılmıştır. Denkleştirilen iki gruptan yansız atama yoluyla deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Her iki gruba da ön test olarak okuduğunu anlama testi ve açık uçlu sınavı, okuma motivasyonu ölçeği, akıcı okuma ölçümleri ve sosyal beceriler ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından okuma çemberleri uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler de deney grubunda okunan hikâye kitaplarını okumuşlardır. Ancak mevcut sınıf uygulamalarında olduğu şekliyle kitabın özetini yazma ve anlatma şeklinde değerlendirmeler yürütülmüştür. Deneysel uygulamaların sonunda yine hem deney hem de kontrol grubunda okuduğunu anlama testi ve açık uçlu sınavı, okuma motivasyonu ölçeği, akıcı okuma ölçümleri ve sosyal beceriler ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

3.1.1.1.1. Yarı deneysel çalışmanın geçerliliği. Deneysel çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktaların birisi de araştırmanın geçerliliğidir. Araştırmanın geçerliliği, deneysel süreçten elde edilen verilerin niteliğini belirleyen bir unsurdur. Bu nedenle araştırmacıların, deneysel çalışmanın sonuçlarını etkileyebilecek olan olası tehdit unsurlarını ve bu unsurlara karşı alınabilecek önlemleri açıklamaları gerekmektedir (Cresswell, 2012). Bir araştırmanın geçerliliğine yönelik iç ve dış tehditler olmak üzere iki tür tehditten söz edilmektedir (Cresswell, 2013).

Çalışmanın bu bölümünde tasarlanan araştırmanın iç ve dış geçerliliğine yönelik tehdit unsurları ile bunlara yönelik alınan tedbirler açıklanmıştır.

3.1.1.1.1.1. İç geçerlilik. Deneysel çalışmalarda araştırmacılar, iç geçerliliğe yönelik olası tehditleri belirleyerek bu tehditlerin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik alınan tedbirlerle deney tasarımları oluştururlar (Cresswell, 2013). İç geçerlilik, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin doğru kurulma düzeyi olarak belirtilmektedir. Başka bir anlatımla iç geçerlilik, bağımlı değişkende gözlenebilen ve sadece bağımsız değişkenin neden olduğu ölçülebilen değişimlerin sağlanması şeklinde de ifade edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). İç geçerliliğe ilişkin tehditler şöyle belirtilebilir:

1. Katılımcıların seçimi ve geçmişi

Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ait cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, kelime hazinesi, etnik köken gibi birçok değişken çalışmanın sonuçlarını etkileyebilmektedir (Fraenkel ve diğ., 2012). İnsan kaynaklı çeşitli etkenler, çalışmanın sonucunu etkileyecek farklı tehditleri ortaya çıkarmaktadır. Bu tehditler seçilen katılımcıların çok zeki olmaları, uygulanan yöntemle kolay uyum sağlamaları ya da uygulanan yöntemle yönelik ön bilgilere sahip olmaları şeklinde ifade edilmektedir. Bu tehditler deneysel çalışmayı olumsuz yönde etkileyebilir. Katılımcıların yansız olarak seçimi bahsedilen olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır (Creswell, 2012). Ülkemizde mevcut okullarda hâlihazırda bulunan sınıflarda uygulamalar yapılmaktadır. Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarına katılımcıların yansız olarak atanması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmadaki yarı deneysel çalışma için seçilen deney ve kontrol grupları belirlenen okuldaki dördüncü sınıf şubelerinden çalışmaya katılma konusunda istekli ve gönüllü olan üç sınıf arasından uygulanan ön testler ve kişisel bilgi formundaki analizler sonucu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama testi, açık uçlu sınav, akıcı okuma ölçümleri, okuma motivasyonu puanları ve sosyal

beceri puanları bakımından farklılık bulunmayan sınıflardan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aile özellikleri, kitap okumayla ilgili geçmişlerine yönelik bilgiler alınarak mümkün olduğunca birbirine benzer özellikteki sınıflar seçilmiştir.

2. Olgunlaşma

Bu tehdit, bireylerde zaman içinde görülen içsel koşullardaki değişimlerdir. Bireyin kendisinden kaynaklanan biyolojik ve psikolojik etkenleri içermektedir (Christensen ve diğ., 2015). Katılımcılar deneysel uygulamalar sırasında gelişir (yani daha akıllı, daha güçlü ve daha deneyimli hale gelme) ve bu değişiklikler ön test ve son test arasındaki puanlarını etkileyebilir. Hem kontrol hem de deney grupları için benzer bir şekilde gelişen katılımcıların dikkatli bir seçimi (örneğin aynı sınıf düzeyindeki bireyler) bu soruna karşı koruma sağlayabilmektedir (Cresswell, 2012; 2013). Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarında aynı sınıf düzeyindeki ve benzer demografik özelliklere sahip öğrencilerle çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin geçen sürede benzer gelişim ve değişim göstermeleri buna bağlı olarak deneysel uygulamanın sonucunun bu durumdan etkilenmemesi sağlanmıştır.

3. Regresyon (gerileme) Etkisi

Yapılan deneysel çalışmanın katılımcıları arasında uç değerdeki puanlara sahip katılımcıların puanları deney sırasında değişmektedir. Bu uç puanlar zamanla ortalamaya doğru çekilmektedir (Cresswell, 2013). Başka bir ifadeyle puanları yüksek olanlar düşme eğiliminde ve puanları düşük olanlar yükselme eğilimindedir. Bu durum deneysel uygulamadaki müdahaleden bağımsız olarak gerçekleşmektedir (Christensen ve diğ., 2015). Regresyon etkisinin ortadan kaldırmak için bu çalışmada, deneysel uygulama öncesi yapılan analizlerle okuduğunu anlama testi, açık uçlu sınav, akıcı okuma ölçümleri, okuma motivasyonu puanları ve sosyal beceri puanları bakımından farklılık bulunmayan sınıflardan birisi deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Puan dağılımları bakımından birbirine en yakın özellik gösteren sınıflar çalışmaya dâhil edilmiştir. Böylece regresyon etkisinin olumsuzluğu kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

4. Denek Kaybı

Katılımcılar deneysel uygulama sırasında farklı nedenlerden dolayı çalışmayı bırakabilirler. Planlanan çalışmanın tüm aşamalarına katılmama gibi çeşitli nedenlerle bazı bireyler araştırmanın tamamına katılmazlar. Bunun gibi araştırma dışında kalma durumu denek kaybı olarak adlandırılmaktadır (Cresswell, 2013; Christensen ve diğ., 2015). Bu

araştırmada deney ve kontrol grupları seçilen okuldaki mevcut şubelerden belirlenmiştir. Denek kaybı, öğrencilerin sınıflarından nakil yoluyla ayrılmaları veya hastalık gibi nedenlerden dolayı uzun süreli olarak okula devam etmemeleri şeklinde gerçekleşebilir. Uygulamalarda herhangi bir katılımcı çalışmadan ayrılmamıştır.

5. Deneysel işlemin yaygınlaşması

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların birbirleriyle iletişimi sonucunda kontrol grubundaki öğrenciler deneysel işlemde haberdar olabilirler. Bu durum her iki gruptaki katılımcıların deney sonundaki puanlarını etkileyebilir (Cresswell, 2013). Bu araştırmada deney grubunda uygulanan okuma çemberleri çalışmalarında öğrenciler tarafından okunan hikâye kitapları kontrol kitabında da okutulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere yapılan çalışmanın kitap okuma etkinliği olduğu hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere okuma çemberleri uygulamaları hakkında bilgi verilmemiştir. Deney grubunda da benzer şekilde kitap okuma uygulamaları yapıldığı söylenmiştir. Kitap okuma çalışmasının iki sınıfta yürütüldüğü söylenmiş, deney ve kontrol grubu oldukları şeklinde bir bilgi verilmemiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri de öğrencilerin uygulamalar konusunda birbirlerine bilgi vermemeleri konusunda bilgilendirilmiştir.

6. Deneysel İşleme Tepki (Küskünlük/Demoralizasyon)

Deneysel bir çalışmada kontrol grubundaki katılımcılar kendilerini daha değersiz hissederek moral bozukluğu yaşayabilirler. Kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmadığında deneyin katılımcılar için sağladığı kazanç eşit olmayabilir ve moral bozukluğuna neden olabilir (Cresswell, 2012; 2013). Bu tehdit için araştırmacıların kontrol grubunda da deney sonucunu etkilemeyecek biçimde uygulama yapabileceği önerilmektedir (Cresswell, 2012). Bu araştırmada da moral bozukluğu etkisini önlemek için deney grubunda araştırmacı tarafından okuma çemberleri uygulamaları yapılırken, kontrol grubunda da aynı kitaplar okunmuş ve Türkçe öğretim programı doğrultusunda sınıfta yapılan kitap okuma çalışmaları sürdürülmüştür.

7. Rekabet

Kontrol grubundaki öğrenciler kendi gruplarına deneysel işlem uygulanmadığı için kendilerini daha az değer verildiğini hissedebilirler. Bu duruma karşı araştırmacı iki grup arasında eşitliği sağlayabilecek önlemler alabilir. Örneğin kontrol grubunun beklentilerini azaltabilir (Cresswell, 2012). Araştırmacı, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerle aynı kitapların okunmasına dayalı etkinlikleri beraber uygulamıştır. Böylece kontrol

grubundaki öğrenciler değersizlik hissine kapılmamış ve rekabet ortamı oluşmamıştır.

8. Ölçme Araçları ve Uygulama

Ön test ve son testlerde kullanılan ölçme araçlarının farklı olması elde edilecek puanları etkilemektedir. Ön test ve son testlerde aynı ölçme aracının kullanılmaması, ölçme aracının yapısında meydana gelen değişiklikler, veri toplayıcının özellikleri ve veri toplayıcının yanlış davranması olarak farklı şekillerde ortaya çıkan bu tehdit, araştırmanın iç geçerliğini etkileyebilmektedir (Cresswell, 2013; Fraenkel ve diğ., 2012). Araştırmada bu tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla ön test ve son testlerdeki ölçümlerde aynı ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca ölçme araçları araştırmacı tarafından ön testler ve son testlerde benzer koşullarda uygulanmıştır. Böylece ölçme araçları ve uygulanmasından kaynaklanan iç geçerlilik tehdidi ortadan kaldırılmıştır.

3.1.1.1.1.2. Dış geçerlilik. Dış geçerlilik bir çeşit çıkarımda bulunma sürecidir. Çünkü sınırlı sayıda bilgiye dayalı olarak kapsamlı ifadelere ulaşmayı içermektedir. Dış geçerlilik olarak ifade edilen dört temel geçerlilik türü araştırma sonuçlarının diğer insanlara, ortamlara, zamanlara ve deneylere genelleme durumu olarak ifade edilmektedir (Christensen ve diğ., 2015). Dış geçerliliğe yönelik tehditler, araştırmacı tarafından örneklem üzerinden elde edilen verilerin diğer kişiler, ortamlar, geçmiş ve gelecek zamanlar hakkında yanlış ve hatalı çıkarımlarda bulunulduğunda ortaya çıkmaktadır. Deneysel bir çalışmada dış geçerliliğe yönelik tehdit türleri ile araştırmacı tarafından alınabilecek önlemler şöyle belirtilmektedir (Cresswell, 2013).

- Seçim yöntemi ve deneysel işlem arasındaki etkileşim: Araştırmada gerçekleştirilen deneydeki katılımcıların özelliklerinin sınırlı olması nedeniyle katılımcıların özelliklerine sahip olmayan bireyler hakkında genellemeler yapılamaz. Bunun için araştırmacının alabileceği önlem ise araştırma sonuçlarının genellenebileceği grupların sınırlı tutulması olarak belirtilmektedir.
- Deney ortamı ve deneysel işlem arasındaki etkileşim: Deneyin uygulandığı ve katılımcıların bulunduğu ortamın özelliklerinden dolayı araştırmacı başka ortamlardaki bireylere yönelik genellemelerde bulunamaz. Buna karşın araştırmacı elde ettiği sonuçları olabildiğince benzer ortamlarda yapılan çalışmalar ve sonuçlarla ilişkilendirebilir.
- Katılımcı geçmişi ve deneysel işlem arasındaki etkileşim: Deneyden elde edilen sonuçlar belirli bir zaman dilimiyle sınırlı olduğu için araştırmacı geçmiş ve gelecek

olaylar hakkında genellemeler yapmamalıdır. Eğitimle ilgili araştırmalarda deneysel işlemlerin okul yılı başında veya sonunda uygulanması farklı sonuçlar verebilir. Öğrencilerin çalışmaya katılmada istekli, gönüllü olmaları veya olmamaları da sonuçlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle dış geçerliği artırmak amacıyla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar benzer özelliklere sahip zaman dilimlerinde gerçekleştirilen çalışmalarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

3.1.1.2. Araştırmanın nitel boyutu. İç içe desene (karma gömülü deneysel desen) dayalı olarak tasarlanan araştırmanın nitel boyutu durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, bir olgu ile içinde bulunduğu bağlam arasındaki sınırların belirgin olmadığı durumlarda bu olguyu gerçek yaşam çerçevesinde inceleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2003). Durum çalışması, olguyu tanımlama, anlama, tahmin etme üzerinde odaklanan bir soruşturma olarak da ifade edilmektedir (Woodside, 2010). Bu araştırmanın nitel boyutu durum çalışması deseninde, nicel boyut olan yarı deneysel okuma çemberleri uygulamaları içine okur tepkilerinin belirlenmesi eklenmiştir. Yarı deneysel uygulama sürecinde öğrenciler dört okuma çemberinde farklı kitapları okumuşlardır. Öğrenciler, her okuma çemberi sonunda okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket formunu doldurmuşlardır. Öğrencilerin doldurdukları bu açık uçlu anket formundaki veriler nitel analiz yöntemleriyle analiz edilerek okur tepkileri belirlenmiştir.

3.1.1.2.1. Nitel çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine yönelik alınan önlemler.

Nitel bir araştırmada araştırmacının karşılaması gereken önemli beklentiler doğru bilgiye ulaşma konusunda gerekli önlemlerin alınması (geçerlik) ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlaması (güvenirlik) olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çünkü geçerlik ve güvenilirlik kavramları araştırma sonuçlarının inandırıcılığı veya niteliğini gösteren en önemli unsurlar olarak görülmektedir (Daymon ve Holloway, 2003'den aktaran Yıldırım, 2010b).

Nicel araştırmalarda iç geçerlik kullanılırken nitel araştırmalarda bunun karşılığı inandırıcılık olarak ifade edilmektedir. İnandırıcılığın sağlanabilmesi için araştırmacıların uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyiti gibi stratejiler kullanabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada iç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanabilmesi için nitel verilerin toplanması süreci boyunca öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Aynı zamanda nitel veriler her okuma çemberinin sonunda alındığı için her aşamada toplanan veriler ve sonuçları

karşılaştırılmıştır. Böylece öğrencilerin her çember sonunda ortaya koydukları veriler yorumlanmaya ve kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece derinlikli veri toplama gerçekleştirilmiştir. Bir diğer strateji ise uzman incelemesidir. Araştırmanın veri toplama, verilerin analizi ve raporlaştırılmasına kadar her adımda uzman incelemesi yoluyla geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca toplanan veriler zaman zaman öğrencilerle paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik (transfer edilebilirlik) olarak belirtilen nicel araştırmalardaki dış geçerliktir. Araştırmada aktarılabirliğin sağlanması ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada nitel verilerle ilgili bulgular aktarılırken öğrenci cevaplarından yapılan doğrudan alıntılarla aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik, nitel araştırmalarda tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) olarak ele alınmaktadır. Tutarlılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması içinse tutarlılık ve teyit incelemesi önerilen stratejiler olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ve yorumlamalar tutarlılık ve teyit incelemesi için alan uzmanına sunulmuştur.

3.1.2. İşlem yolu. Öncelikle Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Araştırmanın gerçekleştirileceği okul belirlendikten sonra aşağıda belirtilen aşamalar araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması.
2. Okuma çemberi farkındalık programı için ders planlarının ve çalışma yapraklarının hazırlanması.
3. Okul idaresi ve öğretmenlere uygulamalar hakkında bilgi verilmesi.
4. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla okuduğunu anlama testi, açık uçlu sınav, okuma motivasyonu ölçeği, akıcı okuma ölçümleri, sosyal beceriler ölçeğinin ön test olarak uygulanması. Öğrencilerden kişisel bilgi formlarının alınması.
5. Okuma çemberleri farkındalık programının uygulanması.
6. Yarı deneysel çalışmanın uygulanması.
7. Yarı deneysel uygulama boyunca nitel veri toplama aşamalarının devam etmesi.
8. Yarı deneysel okuma çemberleri uygulamalarının bitiminde okuduğunu anlama testi, açık uçlu sınav, okuma motivasyonu ölçeği, akıcı okuma ölçümleri, sosyal beceriler ölçeğinin son test olarak uygulanması.

Sözü edilen çalışmalar 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde tamamlanmıştır. Çalışma, ön testlerin ve son testlerin uygulama süresi dışında 12 haftalık okuma çemberleri uygulamaları şeklinde tamamlanmıştır.

3.1.3. Deneysel işlemler. Araştırma kapsamındaki yarı deneysel işlemler okuma çemberleri uygulamalarını içermektedir. Yarı deneysel işlemler deney grubunda ekim, kasım, aralık ve ocak aylarında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Haftada iki gün olmak üzere üç haftalık periyotlarda bir okuma çemberi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk günü kitap seçimi ve grupların oluşturulması amacıyla kullanılmıştır. Diğer günlerde grup tartışmaları yapılmıştır. Son çalışma günü proje sunumları ve nitel veri toplama amacıyla okur tepkilerinin alınmasına yönelik öğrenciler tarafından açık uçlu anket formunu doldurmaları için kullanılmıştır. Burada ifade edilen bir okuma çemberi döngüsü her üç haftada bir tekrarlanarak toplam dört okuma çemberi uygulaması 12 haftada tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler de deney grubundaki öğrencilerin okudukları kitapları okumuşlardır. Okuma etkinlikleri mevcut programda yer aldığı şekliyle uygulanmıştır. Uygulamalarda her bir oturum için rollere uygun olarak hazırlanan çalışma yapıları ve gözlem formlarından bir deney paketi (Ek 10, 11, 12, 13, 14, 15) oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen uygulamalarla toplanmıştır. Bu amaçla öncelikle Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma ve uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Araştırma izni alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okul uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Çünkü Cresswell' in (2013) belirttiği gibi birçok deneysel çalışmada kendiliğinden oluşmuş gruplar veya gönüllüler kullanılmak zorunda olduğundan sadece uygun örneklem yapılması mümkündür. Bu çalışmada da yarı deneysel uygulamanın sağlıklı biçimde uygulanabilmesi için uygun örneklem yöntemi kullanılarak okul belirlenmiştir. Belirlenen okulda okul müdürü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile bir toplantı yapılmış ve çalışma detaylı bir biçimde anlatılmıştır. Çalışmaya katılma konusunda istekli ve gönüllü olan üç şubedeki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ve açık uçlu sınav, akıcı okuma ölçümleri, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler ölçeği ön test uygulamalarından aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Birbirine en yakın puanlara sahip olan iki sınıftan biri deney diğeri kontrol grubu olarak yansız biçimde belirlenmiştir. Belirlenen deney ve kontrol gruplarının denliğini belirlemek için öğrenciler kişisel bilgiler formunu doldurmuşlardır. Böylece her

iki gruptaki öğrencilere ait kişisel bilgiler formu ile elde edilen bilgiler de karşılaştırılmıştır. Elde edilen karşılaştırmalara göre deney ve kontrol gruplarını birbirlerine benzer özellikte seçilmesi sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolarda sunularak yorumlamalar yapılmıştır.

3.2.1. Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol grupları olarak belirlenen dördüncü sınıf şubelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için istatistiksel analizler yapılmıştır. Öncelikle okuduğunu anlama testinden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre (KSZ= 1,52; $p>0.05$) puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik tekniklerden bağımsız gruplar için t testi ile okuduğunu anlama puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Testi Ön Test Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | Ss | t | p |
|--------------|---------|----|-----------|------|-------|------|
| OAT(ön test) | Deney | 38 | 21,89 | 4,93 | 1,701 | 0,09 |
| | Kontrol | 36 | 20,05 | 4,32 | | |

Deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testi ön test uygulamasından aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren Tablo 3.2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=21,89$) kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}= 20,05$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın ($t=1,701$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarında birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamanın değerlendirilmesi amacıyla kullanılan açık uçlu sınavdan aldıkları puanlar arasındaki farklılık için de istatistiksel analizler yapılmıştır. Açık uçlu sınav puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov Simirnov testinden elde edilen sonuçlara göre (KSZ= 1,182; $p>0.05$) puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik tekniklerden bağımsız gruplar için t testi ile deney ve kontrol gruplarının açık uçlu sınavdan aldıkları puanlar arasında anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Ön Test Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | Ss | T | p |
|---------------|---------|----|-----------|------|-------|-------|
| AUS (ön test) | Deney | 38 | 10,26 | 5,77 | 1,101 | 0,275 |
| | Kontrol | 36 | 8,83 | 5,36 | | |

Deney ve kontrol gruplarının ön test olarak uygulanan okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu anlama sınavından aldıkları puanların karşılaştırılmasını gösteren Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=10,26$) kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}= 8,83$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın ($t=1,101$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarında birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Akıcı Okuma Ön Test Sonuçları

Akıcı okumanın belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilere hikâye edici ve bilgi verici birer metin sesli olarak okutulmuştur. Metinler Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski (2014) tarafından her sınıf seviyesinde akıcı okumanın belirlenmesi amacıyla önerilen metinlerden dördüncü sınıflar için olanları seçilmiştir. Seçilen hikâye edici metin (Ek 5) 270 kelimedenden oluşan Edison’un ampülü buluşunu anlatan bir metindir. Bilgi verici metin (Ek 5) ise canlılar ve beslenmeyi konu alan 257 kelimelik bir metindir. Bu çalışmanın uygulanması için öğrencilerle kütüphanede bireysel olarak çalışılmıştır. Her öğrenci birer birer çalışmaya alınıp önce hikâye edici metni sonra da bilgi verici metni sesli olarak okumuşlardır. Sesli okumalar kaydedilmiştir. Sesli okumalar dinlenerek her öğrencinin okuduğu her bir metin için okuma hızı ve prozodik okuma puanları verilmiştir. Prozodik okuma puanlaması araştırmacı tarafından farklı zamanlarda iki kez yapılmış ve ortalama puanlar belirlenmiştir.

Elde edilen bu ön test puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogrov Simirnov testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre hikâye edici metin okuma hızı puanları için ($KSZ= 0,715$; $p>0.05$), hikâye edici metinlerde okuma prozodisi puanları için ($KSZ= 1,560$; $p>0.05$) olarak puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bilgi verici metin içinde benzer şekilde okuma hızı puanları için ($KSZ= 0,459$; $p>0.05$) ve bilgi verici metinde okuma prozodisi puanları için ($KSZ= 1,750$; $p>0.05$)

olarak puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre hem hikâye edici hem de bilgi verici metinde okuma hızı ve okuma prozodisi puanlarının tamamı normal dağılım göstermektedir. Normal dağılım gösteren akıcı okuma ön test puanları üzerinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılarak analiz ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 3.4. *Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Edici Metinleri Okuma Hızı ve Prozodi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | Ss | t | P |
|----------------------|---------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Hızı (ön test) | Deney | 38 | 82,89 | 16,75 | 1,007 | 0,317 |
| | Kontrol | 36 | 78,83 | 17,93 | | |
| Prozodi (ön test) | Deney | 38 | 12,81 | 1,73 | 1,471 | 0,146 |
| | Kontrol | 36 | 12,13 | 2,20 | | |

Tablo 3.4' te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızları arasındaki farklılığı belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı puanlarının ortalamalarının ($\bar{X}=82,89$) ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamalarından ($\bar{X}=78,83$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın ($t=1,007$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi puanları arasındaki farklılık incelendiğinde ($t=1,471$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deney ($\bar{X}=12,81$) ve kontrol ($\bar{X}=12,13$) gruplarına ait prozodi puanlarının ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinlerde akıcı okuma bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. *Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı ve Prozodi Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | Ss | t | P |
|----------------------|---------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Okuma Hızı (ön test) | Deney | 38 | 83,05 | 17,25 | 0,512 | 0,610 |
| | Kontrol | 36 | 80,86 | 19,54 | | |
| Prozodi (ön test) | Deney | 38 | 12,65 | 1,83 | 1,204 | 0,233 |
| | Kontrol | 36 | 12,08 | 2,25 | | |

Tablo 3.5’ te bilgi verici metinlerde okuma hızının deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasındaki farklılığı belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin okuma hızı puanlarının ortalamalarının ($\bar{X}=83,05$) kontrol grubundaki öğrencilerin okuma hızı puan ortalamalarından ($\bar{X}=80,86$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılığın ($t=0,512$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin prozodi puanları arasındaki farklılık incelendiğinde ($t=1,204$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Deney ($\bar{X}=12,65$) ve kontrol ($\bar{X}=12,08$) gruplarına ait prozodi puanlarının ortalamalarının da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinlerde akıcı okuma bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.3. Okuma Motivasyonu Ön Test Sonuçları

Öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogrov Simirnov testi sonuçları ($KSZ=1,287$; $p>0.05$) puanların normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Okuma motivasyonu puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.6’ da sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | Ss | t | P |
|--------------------------------|---------|----|-----------|------|--------|-------|
| Okuma Motivasyonu (ön test) | Deney | 38 | 3,36 | 0,40 | -0,479 | 0,633 |
| | Kontrol | 36 | 3,41 | 0,49 | | |

Okuma motivasyonunun deney ve kontrol grupları arasındaki farkını gösteren bağımsız gruplar t testinin sonuçları Tablo 3.6’ da görülmektedir. Elde edilen sonuçlara ($t=-0,479$; $p>0.05$) göre gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.4. Sosyal Beceriler Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal beceriler ölçeğinden aldıkları ön test puanları karşılaştırılırken öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogrov Simirnov testi uygulanmıştır. Kolmogrov Simirnov testinden elde edilen değerlere göre (KSZ=1,379; $p>0.05$) puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Sosyal beceri puanları normal dağılım gösterdiğinden gruplar arasındaki farkı belirlemek için parametrik bir test olan bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceriler Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

| Değişken | Grup | n | \bar{X} | Ss | t | P |
|------------------|---------|----|-----------|-------|--------|-------|
| Sosyal Beceriler | Deney | 38 | 4,50 | 0,551 | -0,466 | 0,643 |
| (ön test) | Kontrol | 36 | 4,55 | 0,380 | | |

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler ön test puanlarının bağımsız gruplar t testi sonuçlarını gösteren Tablo 3.7 incelendiğinde ($t=-0,466$; $p>0.05$) sosyal beceriler puanlarının deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık taşımadığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.5. Kişisel Bilgiler

Deney ve kontrol gruplarında kişisel bilgi formu (Ek 8) ile öğrencilere ait cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba meslekleri, kardeş sayısı, kitaplık sahipliği, okudukları kitap türü, boş zaman etkinlikleri gibi bilgiler alınmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sözü edilen demografik özellikler bakımından da birbirine benzer nitelikte olup olmadığını belirlemek için iki yönlü ki kare analizleri kullanılmıştır. Ki-kare testinde, niteliksel olarak belirtilen veriler kullanılır. Ki-kare testi, gözlenen frekanslar ile beklenen frekanslar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı temeline dayanmaktadır (Cohen ve diğ., 2008; Güngör ve Bulut, 2008).

3.2.5.1. Cinsiyet. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan iki yönlü ki kare analiz sonucu Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

| Grup | Cinsiyet | N | χ^2 | P |
|---------|----------|----|----------|-------|
| Deney | Kız | 20 | 1,406 | 0,236 |
| | Erkek | 18 | | |
| Kontrol | Kız | 14 | | |
| | Erkek | 22 | | |

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımlarını gösteren Tablo 3.8 incelendiğinde cinsiyet dağılımı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1,406$; $p>0.05$). Bu nedenle grupların cinsiyet bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.5.2. Anne meslek durumu. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin meslek durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki yönlü ki kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Meslek Durumuna Göre Dağılımı*

| Grup | Ev hanımı | Kamu | Özel sektör | Serbest | χ^2 | p |
|---------|-----------|------|-------------|---------|----------|-------|
| Deney | 19 | 7 | 7 | 5 | 3,416 | 0,332 |
| Kontrol | 24 | 3 | 7 | 2 | | |

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne eğitim durumları bakımından dağılımlarını gösteren Tablo 3.9 incelendiğinde anne mesleği bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3,416$; $p>0.05$). Bu nedenle grupların anne meslek durumları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.5.3. Baba meslek durumu. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının meslek durumları bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan iki yönlü ki kare analiz sonucu Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Baba Meslek Durumuna Göre Dağılımı*

| Grup | Kamu | Özel sektör | Serbest | χ^2 | p |
|---------|------|-------------|---------|----------|-------|
| Deney | 14 | 10 | 14 | 3,704 | 0,157 |
| Kontrol | 7 | 16 | 13 | | |

Tablo 3.10 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin baba meslek durumları bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3,704$; $p>0.05$). Bu nedenle grupların baba meslek durumları bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

3.2.5.4. Kardeş sayısı. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısı bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan iki yönlü ki kare analiz sonucu Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı*

| Grup | Tek çocuk | 2 kardeş | 3 ve üzeri kardeş | χ^2 | p |
|---------|-----------|----------|-------------------|----------|-------|
| Deney | 7 | 25 | 6 | 4,504 | 0,105 |
| Kontrol | 7 | 16 | 13 | | |

Tablo 3.11 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında kardeş sayısı bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,504$; $p>0.05$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

3.2.5.5. Evde kitaplık olma durumu. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin evlerinde kendilerine ait veya kullanabildikleri bir kitaplık olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için iki yönlü ki kare analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre Dağılımı*

| Grup | Kitaplık var | Kitaplık yok | χ^2 | P |
|---------|--------------|--------------|----------|-------|
| Deney | 31 | 7 | 2,933 | 0,087 |
| Kontrol | 23 | 13 | | |

Tablo 3.12 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma durumuna göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2=2,933$; $p>0.05$). Bu sonuç kitaplık bulunma durumuna göre deney ve kontrol grubunun benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

3.2.5.6. Kitap türü. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okudukları kitap türleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan iki yönlü ki kare analiz sonucu Tablo 3.13’de sunulmuştur.

Tablo 3.13. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okudukları Kitap Türüne Göre Dağılımı*

| Grup | Roman | Hikâye | Masal | Diğer | χ^2 | p |
|---------|-------|--------|-------|-------|----------|-------|
| Deney | 11 | 10 | 3 | 14 | 4,298 | 0.231 |
| Kontrol | 4 | 11 | 6 | 15 | | |

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okudukları kitap türü bakımından dağılımlarını gösteren Tablo 3.13 incelendiğinde kitap türü bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,298$; $p>0.05$). Bu nedenle grupların okudukları kitap türü bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.5.7. Kitap okuma sıklığı. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kitap okuma sıklığı bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan iki yönlü ki kare analiz sonucu Tablo 3.14’de sunulmuştur.

Tablo3.14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Sıklığına Göre Dağılımı*

| Grup | Her zaman | Çok sık | Bazen | Nadiren | χ^2 | p |
|---------|-----------|---------|-------|---------|----------|-------|
| Deney | 7 | 10 | 20 | 1 | 4,990 | 0,173 |
| Kontrol | 12 | 13 | 10 | 1 | | |

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kitap okuma sıklığı bakımından dağılımlarını gösteren Tablo 3.14 incelendiğinde kitap okuma sıklığına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,990$; $p>0.05$). Bu nedenle grupların kitap okuma sıklığı bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.5.8. Boş zaman etkinlikleri. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında boş zamanlarını değerlendirmek amacıyla yaptıkları etkinliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan iki yönlü ki kare analiz sonucu Tablo 3.15’de sunulmuştur.

Tablo 3.15. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Göre Dağılımı*

| Grup | Kitap okuma | TV- Müzik | Spor ve oyun | Diğer | χ^2 | p |
|---------|-------------|-----------|--------------|-------|----------|-------|
| Deney | 7 | 11 | 17 | 3 | 3,838 | 0,280 |
| Kontrol | 10 | 8 | 11 | 7 | | |

Tablo 3.15 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında boş zaman etkinlikleri bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3,838$; $p>0.05$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları etkinlikler bakımından birbirine benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında kullanılan veri toplama araçları bu bölümde açıklanmaktadır. Nicel boyutta okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, akıcı okuma ölçümleri ve değerlendirme, okuma motivasyonu ölçeği ve okul sosyal davranış ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerden okuduğunu anlama testi ve okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav

Okumaya ilişkin görevlerini tamamlamak için söz dizimsel olarak karmaşık cümleleri kavramak, zor kelime hazinesini anlamak ve metne dayalı çıkarımlar üretmek geleneksel okuma becerileri olarak bilinmektedir. Günümüzde ise bu geleneksel okuma becerilerine ek olarak öğrencilerden bilginin niteliğini değerlendirmek, gerçeği fikirden ayırmak ve birden çok metinden bilgi toplayarak bunları sentezlemek şeklinde üst düzey düşünme becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Sheehan ve O’Reilly, 2011).

Anlama, okuma süreci boyunca gerçekleşmekte ancak okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesi ise çoğunlukla okumanın tamamlanmasından sonra yapılmaktadır. Standartlaştırılmış anlama değerlendirme araçlarının büyük çoğunluğu, metin okunduktan sonra sorulara cevap bulmak için çoktan seçmeli bir format olarak kullanılmaktadır (Magliano, Millis, Levinstein ve Boonthum, 2011). Bunun yanında açık uçlu, eşleştirmeli,

boşluk doldurma gibi farklı formatlarda testler de anlamının değerlendirilmesi amaçlı kullanılmaktadır.

Anlamanın değerlendirilmesinde yaygın olarak bilgileri geri çağırma, ana fikri belirlemek ve çıkarımda bulunmak gibi çeşitli işlemler kullanılmıştır. Değerlendirme işlemleri, öğrenenlerin önceki bilgileri değiştirmek ya da yeni bilgi yapıları kurmak, bir problemi çözmeye okuyarak edindikleri bilgileri kullanmak, belirli ölçütlere ilişkin metinleri değerlendirmek ya da metin üzerinde duygusal veya estetik tepkileri okumak ve özümsemek amacıyla öğrencilerin kapasitelerini değerlendirmek için ölçme işlemlerini içermektedir (Paris ve Stahl, 2005). Ancak okuma, seslendirmenin ötesinde anlamının hedeflendiği çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin hedefi olan anlamının ölçülmesi için farklı soru tipleri ve çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, okunan metinle ilgili hazırlanan sorulara yazılı cevaplar verme veya metni sözlü olarak anlatma, metin hakkında soru oluşturma, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma (close-test), cümle doğrulama tekniği ve metne göre hazırlanan soru cevap tekniği olarak ifade edilmektedir. Metne göre yanıtlanması için hazırlanan soru-cevap tekniğinde klasik yazılı soru maddelerine (essay-tipi) benzer açık uçlu sorular bulunmakta ve metin okunduktan sonra yanıtlama işlemine geçilmektedir (Arslantürk, 2011; Baştuğ, 2014; Kocaarslan, 2015).

Ülkemizde gerek okullarda yapılan sınavlarda gerekse ulusal ölçekte yapılan genel sınavlarda çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Okullarda da hem sınıf öğretmenleri hem de Türkçe öğretmenleri değerlendirilmesindeki kolaylıktan ve ulusal sınavlara hazırlık amacıyla çoktan seçmeli soruları sıklıkla kullanmaktadırlar (Tekin, 1996). Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) da ortaokullarda Türkçe dersinde öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli soruları ölçme değerlendirme amaçlı kullandıklarını belirtmektedir.

Çoktan seçmeli soruların hazırlanması zor ve uzun bir süreç olmasına rağmen yanıtlanması az zaman almaktadır. Böylece sınırlı bir zamanda uygulanan bir testte daha fazla sayıda soru sorulabilir. Soru sayısının fazla olması da testin geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca çoktan seçmeli sorularda cevabın kesin doğru veya yanlış olarak belirlenebilmesi puanlamanın nesnel ve doğru olmasını sağlamaktadır (Tekin, 1996). Belirtilen bu avantajlarının yanında çoktan seçmeli sorularla ilgili bir takım olumsuz durumlar da söz konusudur. Okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde açık uçlu soruların kullanılmasının da oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi soru türlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarında daha üst düzey düşünme becerileri gerektirdiği belirtilmektedir (Badger ve Thomas, 1992'den aktaran Baştuğ, 2012). Ayrıca çağdaş ölçme yaklaşımlarında okuma becerisinin

ölçülmesinde temel amaç, öğrencilerin gerçek yaşam koşullarında okuduğunu anlama becerisini ne düzeyde kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu nedenle okuduğunu anlama düzeyini belirleyebilmek amacıyla açık uçlu (yazılı) ya da sözlü anlatımın kullanılmasına dayalı sınavlar uygulanmalıdır. Çünkü çoktan seçmeli testlerde kullanılan metinler genellikle kısa ve edebi özellikleri olmayan metinlerdir (Ozuru, Rowe, O'Reilly ve McNamara, 2008). Ayrıca çoktan seçmeli sorular, öğrencinin anlama sürecine doğrudan katılımını sağlamamaktadır. Öğrenciler seçeneklerde verilen cevaplardan birisini seçerler. Bu nedenle cevaplamaya kendinden fazla bir şey katmaz. Oysa açık uçlu soruları cevaplarırken öğrenci soruyu tekrar düşünecek, okuduğu metin ve ön bilgilerine ve deneyimlerine göre tekrar anlamlandırarak cevaplamaktadır (Baştuğ, 2012, s.102). Sonuç olarak günümüzde gelinen noktada, okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde temel anlayış, tek bir ölçme aracının anlamayı yeterince ölçemeyeceğidir (Keskin, 2012). Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme diğer derslere göre daha zordur. Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı da "çok yönlü veya karma" bir ölçme ve değerlendirmeyi gerektirmektedir (Küçük, 2002). Bu çalışmada ise okullarda sıklıkla kullanılmasından dolayı öğrencilerin aşına oldukları çoktan seçmeli soru tipi kullanılarak bir test hazırlanmıştır.

Yurt dışında hem okullarda öğrencileri değerlendirmek için hem de araştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilerek yayınlanmış çeşitli testler ve geniş kapsamlı ölçme araçları bulunmaktadır. Bu testler incelendiğinde bazıları sadece okuma becerilerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş testlerdir. Bazıları da okumanın yanında matematik ve sosyal alanlarla ilgili değerlendirme testlerini içeren daha geniş kapsamlı olarak geliştirilmiş testlerdir.

Kaliforniya Başarı Testi (CAT: California Achievement Test), CAT E / Anket (4-12. sınıflar) okuma, dil ve anlatım ile matematik alanlarındaki başarıyı ölçen, ulusal standartlara dayalı bir testtir. Çoğu eyaletin okul çalışmalarıyla ilgili yıllık değerlendirme gereksinimlerini karşılamaktadır. Test, kelime hazinesi, anlama, dil bilgisi, dil ve anlatım, matematik hesaplama, matematik kavram ve uygulamalarını içermektedir (<http://www.setontesting.com/cat/>).

Woodcock Johnson başarı testi ise çocuk ve ergenlerde akademik becerileri belirlemek için kullanılan bir testtir. Test, aynı zamanda akademik beceri güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek veya bilgi alanlarındaki eksiklikleri ortaya çıkarmak için de kullanılabilir. Test okuma, matematik, yazılı dil, sözlü dil ve akademik bilgileri kapsayan beş akademik alanı ölçmektedir. Test bu akademik alanları ölçmeye yönelik sözlü anlatım, dinleme anlayışı, yazılı anlatım, temel okuma-anlama, okuma-akıcılık, matematik

hesaplama becerileri, matematik akıl yürütme olmak üzere alt testlerden oluşmaktadır (Schrank, McGrew ve Woodcock, 2001).

Bir diğer akademik başarıyı ölçmeye dayalı tüm alanları içeren test de Iowa Testidir. Iowa Testi, eğitimcileri öğrencilerinin temel akademik alanlarda nasıl ilerlediklerini ortaya koyacak şekilde ulusal çapta standartlaştırılmış testlerdir. İlkokuldan liseye kadar tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir olan Iowa testleri, eğitimcilerin öğrenci başarısının ilerlemesini sürekli takip etmelerini sağlar. Bu testler yıl boyunca uygulanabilir. Test, dil becerileri (kelime hazinesi, okuma, kelime analizi, dinleme, yazım), matematik ve bilim, sosyal bilgiler ve eğitim becerileri (sosyal çalışmalar, bilim malzemeleri ve bilgi kaynakları) alanlarından oluşmaktadır (<http://www.setontesting.com/iowa-tests/>).

Okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılan testlerden birisi Gray Sözlü Okuma Testidir (Gray Oral Reading Test-4). Bu testin amacı, sözlü okuma oranını, doğruluğunu, akıcılığını ve kavrayışını değerlendirmek, güçlü yönlerini belirlemek, ilerleme durumlarını kaydetmek ve araştırmalarda kullanmaktır. Test, öğrencilerin akranlarına göre okuma yeterliliği, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama, müdahaledeki ilerlemeyi belgelemek ve okumaya yönelik araştırma yapmak için öğrencilerin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir (Wiederholt ve Bryant, 2001' den aktaran Hayward, Stewart, Phillips, Norris ve Lovell, 2008).

Gates-MacGinitie Okuma Testleri (Gates-MacGinitie Reading Tests) de MacGinitie, MacGinitie, Maria ve Dreyer (2000) tarafından okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş bir testtir. GMRT okuma anlamının değerlendirilmesine yönelik alt testlerden oluşmaktadır. Gates-MacGinitie Okuma Testleri, Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal düzeyde, okul bölgeleri, sınıf öğretmenleri, doktora öğrencileri, araştırmacılar, okur uzmanları ve ABD Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ulusal çalışmalar tarafından kullanılmaktadır (Cheng, 2013).

PISA, uluslararası ölçekte birçok ülkenin katıldığı ve üçer yıllık dönemlerde öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanındaki başarılarını değerlendiren bir sınav olarak uygulanmaktadır. PISA' da yer alan okuma becerileri iki temel boyutta yeterlilik sağlanmasını gerektirmektedir. Birinci boyut, metin türlerine göre uygun bilgi edinme teknikleri, ikinci boyut ise bilgiyi işleme, yorumlama ve kullanabilmeyi içermektedir (OECD, 2003). PISA okuma alanındaki ölçekte sorular içeriklerine göre farklı düzeylerde ele alınmaktadır. Bilgiyi bulma “temel” , metinden çıkarımlar yapma ve bilgiyi yorumlama “orta”, kendi yaşantıları ve kişisel deneyimleriyle ilişkilendirme yaparak metni derinlemesine düşünme ya da kendi bakış açısını savunma gibi içerikler de “yüksek” düzey

sorular olarak yer almaktadır (Bozkurt, 2014). Ölçme ve değerlendirme yapılan öğretim etkinliğinin en önemli parçalarından birisidir. Farklı amaçlarla yapılan değerlendirme işlemlerinde farklı türde ölçme araçları kullanılmaktadır. Okullarda sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri uyguladıkları sınavları ve testleri kendileri hazırlamaktadır. Bunun yanında çeşitli akademik araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından (Baştuğ, 2012; Çeliktürk, 2015; Doğan, 2002; Kanmaz, 2012; Kaya, 2008; Keskin, 2012; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014; Sulak, 2014; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yıldırım, 2010a; Yıldız, 2010) çeşitli okuduğunu anlama testleri geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ancak ülkemizde geniş örneklemeler üzerinde çalışılarak farklı sınıflar ve eğitim kademeleri için geliştirilerek yayınlanmış ve yaygın biçimde kullanılan okuduğunu anlama testleri bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıflar için okuduğunu anlama testi geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma verileri çoktan seçmeli sorulardan oluşan test için ve açık uçlu sorulardan oluşan sınav için olmak üzere iki farklı uygulamadan elde edilmiştir. Bu amaçla Denizli merkez ilçelerinde yer alan farklı sosyoekonomik düzeylerden üç farklı ilkokulun dördüncü sınıflarına devam eden öğrencilerle çalışılmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeylerine ilişkin bilgiler okul idaresi ve Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinden alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.16 ve 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.16. *Çoktan Seçmeli Testi Cevaplayan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler*

| Sosyoekonomik düzey | Cinsiyet | F | % |
|---------------------|----------|-----|-----|
| Alt | Kız | 60 | 52 |
| | Erkek | 55 | 48 |
| Orta | Kız | 61 | 52 |
| | Erkek | 55 | 48 |
| Üst | Kız | 61 | 52 |
| | Erkek | 56 | 48 |
| Toplam | | 348 | 100 |

Tablo 3.17. Açık Uçlu Sınavı Cevaplayan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

| Sosyoekonomik düzey | Cinsiyet | F | % |
|---------------------|----------|-----|-----|
| Alt | Kız | 35 | 61 |
| | Erkek | 22 | 39 |
| Orta | Kız | 27 | 56 |
| | Erkek | 21 | 44 |
| Üst | Kız | 33 | 51 |
| | Erkek | 32 | 49 |
| Toplam | | 170 | 100 |

3.3.1.1. Testin geliştirilme süreci. Okuma ve anlamaya dayalı alan yazın incelendiğinde anlamayı ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Okuduğunu Anlama Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı” gibi isimlendirmeler olduğu görülmektedir (Kuşdemir, 2014). Bu araştırmada “Okuduğunu Anlama Testi” ifadesi tercih edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen okuduğunu anlama testi için öncelikle alan yazın taranmış ve özellikle sınıf eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar için geliştirilen farklı formlardaki okuduğunu anlama testleri (Baştuğ, 2012; Çeliktürk, 2015; Doğan, 2002; Kanmaz, 2012; Kaya, 2008; Keskin, 2012; Kocaarslan, 2015; Kuşdemir, 2014; Sulak, 2014; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yıldırım, 2010a; Yıldız, 2010) incelenmiştir.

Okuduğunu anlama testinde kullanılacak metinlerin seçilmesi için MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun onayladığı ilkökul Türkçe ders kitaplarına başvurulmuştur. Ders ve çalışma kitaplarındaki metinler ayrıntılı bir biçimde birkaç kez okunarak incelenmiştir. Söz konusu kitaplardan beş öyküleyici ve beş bilgilendirici metin seçilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf okuma ve anlama kazanımları göz önünde tutularak metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bir metne ait hem çoktan seçmeli hem açık uçlu soruları içeren testler oluşturulmuştur. Ayrıca metinlerin dışında paragrafta anlam, cümlede anlam, cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde sıralama, anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma formlarında sorulara da test içinde yer verilmiştir. Taslak test okuma eğitimi alanındaki uzmanlara sunularak değerlendirmeleri alınmıştır. Değerlendirmeler sonrası testte gerekli düzenlemeler yapılarak teste son şekli verilmiştir. Böylece toplam 109 sorudan oluşan bir taslak test elde edilmiştir.

Elde edilen test ön uygulama için altı farklı soru setine dönüştürülmüştür. Her soru setinde bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metin yer almaktadır. Böylece öğrencilerin bir ders saatinde cevaplayabilecekleri testler oluşturulmuştur. Testler farklı günlerde farklı

şubelerde üç farklı ilkokulda toplam 486 öğrenciye uygulanmıştır. Testler puanlanırken açık uçlu sorulara yeterli cevapların verilmediği görülmüştür. Ayrıca metinlerden bağımsız olarak testte yer alan paragrafta anlam, cümlede anlam, cümleleri anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde sıralama, anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma sorularının yanıtlanmasında öğrencilerin güçlük çektikleri belirlenmiştir. Bu tür soruların öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan sonra yeni bir test geliştirilmesine karar verilmiştir.

Okuduğunu anlama testi geliştirmek için öncelikle kullanılacak metinlerin seçimi için MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayladığı ilkokul Türkçe ders kitapları ile birlikte çalışma kitapları da detaylı bir biçimde incelenerek metinler okunmuştur. Özellikle ders kitaplarındaki metinlerin uzun olması ve nitelik bakımından yetersiz oluşu alan yazındaki çalışmalardan elde edilen sonuçlarla da ortaya koyulmuştur (Gözütok, Ulubey, Yılmaz, Hamsi ve Dinçer, 2015; Solak ve Yaylı, 2009; Uygun ve Katrancı, 2014). Kolaç' ın (2009) çalışmasında ise ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin bir kısmının ana düşünceye sahip olmadığı, bazı metinlerin düzenleme yapılarak kitaba alındığı ve bazılarının da kitap için yazıldığı ve edebiyatımızdaki güzel çalışmalar içinden seçim yapılmadığı ifade edilmektedir. Burada ifade edilen sorunlarla incelenen ders kitaplarında da karşılaşılmış olduğundan metin seçiminde zorluklar yaşanmıştır. Bu nedenle ders kitaplarının dışında çeşitli çocuk dergileri ve öykü kitapları ile Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan metinler incelenmiştir. İncelenen kaynaklar içinden üç adet bilgilendirici metin, iki adet öyküleyici metin ve bir fabl seçilmiştir. Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015), geliştirilen testin kapsam bakımından ölçme konusunun bilgilerini yeterli ölçüde temsil etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programında farklı öğrenme alanları içinden yalnızca okuma öğrenme alanındaki okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar dikkate alınmıştır. İlkokul dördüncü sınıf Türkçe okuma ve anlama kazanımları temel alınarak metinler için çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Öyküleyici metin ve fabl için hazırlanan sorular 5N1K ve Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır. Bilgilendirici metinlerle ilgili sorular ise QAR ve Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır. Her metin için farklı sayılarda olmak üzere toplam 58 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli testin yanında bir öyküleyici ve bir bilgilendirici metin seçilerek bu metinler için açık uçlu sorulardan oluşan ikinci bir okuduğunu anlamayı değerlendirmeye yönelik açık uçlu sınav hazırlanmıştır. Bu sınavda toplam 23 soru yer almaktadır. Hazırlanan test ve sınav yazım ve noktalama işaretleri, ifade ve soruların değerlendirilmesi amacıyla bir sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve bir Türk

Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından ilk olarak incelenmiştir. Metinlerin ve soruların anlaşılabilirliği ve öğrencilere uygunluğu için test dördüncü sınıflarda 34 öğrenciye uygulanarak öğrencilerin anlamadıkları, zorlandıkları bölümleri, soruları belirtmeleri istenmiştir. Gerek öğrencilerden ve gerekse öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda sorular ve metinler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama aşaması için metinler öyküleyici metin ve sorular, bilgilendirici metin ve sorular olarak bir ders saatinde uygulanabilecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Hazırlanan taslak okuduğunu anlama testi kapsam geçerliği incelemesi için okuma eğitimi alanında dört uzmana ve ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur.

Kapsam geçerliği, bir testteki maddelerin veya testin tümünün amaca ne kadar hizmet ettiği ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle kapsam geçerliği testteki maddelerin, soruların yer aldığı alanı ne derece temsil etmesiyle ilgilidir. Kapsam geçerliğini sağlamada başvurulan yollardan birisi belirtke tablosu hazırlamak ve bir diğeri de uzman görüşüne başvurmaktır. Burada amaç uzmanların test maddelerinin ölçülmek istenen niteliğe uygun olup olmadıkları hakkında fikir belirtmeleri olarak ifade edilmektedir (Christensen ve diğ., 2015; Ellez, 2014; Tekin, 1996).

Alan uzmanları taslak okuduğunu anlama testini “Okuduğunu Anlama Testi Uzman Değerlendirme Formu” nu kullanarak değerlendirmişlerdir. Sorular sınıf seviyesine, taksonomilere, okuduğunu anlama kazanımlarına, dil bilgisi kurallarına, metnin içeriğine uygunluk ölçütleri bakımından uzmanlarca değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmelerinde kullanılmak üzere “Okuduğunu anlama testi uzman görüşü formu” Kocaarslan’ın (2015) çalışmasındaki formdan uyarlanarak oluşturulmuştur (Ek 9). Geliştirilen taslak okuduğunu anlama testinde yer alan maddelerin her birinin formdaki ölçütlere uygunluğuna göre (2=Madde uygun; 1=Madde gözden geçirilmeli; 0=Uygun değil) şeklinde derecelendirme yoluyla uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Testte yer alan maddelerin her biri için Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yurdugül’ün (2005) aktardığına göre Lawshe Tekniği altı aşamadan oluşmaktadır:

- 1) Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- 2) Aday ölçme aracı formunun hazırlanması
- 3) Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- 4) Maddeler ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- 5) Ölçme aracına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- 6) Kapsam geçerlik oranları ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerliği hesaplamalarında en az beş uzmanın görüşüne ihtiyaç vardır. Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO), testteki bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği ile elde edilmektedir (Yurdugöl, 2005).

Uzmanlardan gelen değerlendirmeler doğrultusunda test maddelerinin kapsam geçerlik oranlarına göre bir madde testten çıkarılmış ve bazı maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılarak teste son şekli verilmiştir.

Düzenlenen okuduğunu anlama testi bir bilgilendirici ve bir ykleyici test olmak üzere bir ders saatinde cevaplanabilecek formlar şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Okuduğunu anlama testinin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için n uygulamalar üç farklı sosyoekonomik düzeyde üç farklı okulun dördüncü sınıflarında her gün bir ders saatinde bir test uygulanmak üzere araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulamalar sonucu elde edilen testler puanlanmış ve eksik testler ayıklanmıştır. Her bir madde için elde edilen değerler SPSS 20. paket programına aktarılmıştır. Madde analizlerinde her bir maddenin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Taslak testteki maddelerin madde güçlükleri ve madde ayırt edicilik değerleri Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. *Taslak Test Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri*

| Madde no | Madde güçlük | Madde ayırcılık |
|----------|--------------|-----------------|
| 1 | .98 | .182 |
| 2 | .95 | .244 |
| 3 | .97 | .294 |
| 4 | .97 | .282 |
| 5 | .91 | .304 |
| 6 | .87 | .371 |
| 7 | .96 | .386 |
| 8 | .91 | .357 |
| 9 | .96 | .268 |
| 10 | .95 | .248 |
| 11 | .93 | .318 |
| 12 | .70 | .389 |
| 13 | .37 | -.40 |
| 14 | .61 | .380 |
| 15 | .83 | .448 |
| 16 | .44 | .238 |
| 17 | .51 | .384 |
| 18 | .99 | .196 |
| 19 | .97 | .274 |
| 20 | .60 | .494 |
| 21 | .43 | .201 |
| 22 | .79 | .532 |
| 23 | .57 | .314 |
| 24 | .70 | .457 |
| 25 | .82 | .417 |
| 26 | .95 | .306 |
| 27 | .51 | .312 |
| 28 | .37 | -.198 |
| 29 | .73 | .441 |
| 30 | .70 | .461 |
| 31 | .61 | .266 |
| 32 | .83 | .308 |
| 33 | .32 | .179 |
| 34 | .78 | .407 |
| 35 | .50 | .388 |
| 36 | .58 | .396 |
| 37 | .98 | .178 |
| 38 | .97 | .292 |

(devamı arkadadır)

Tablo 3.18. *Taslak Test Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri* (devamı)

| Madde no | Madde güçlük | Madde ayırtıcılık |
|----------|--------------|-------------------|
| 39 | .79 | .390 |
| 40 | .91 | .330 |
| 41 | .93 | .316 |
| 42 | .96 | .415 |
| 43 | .52 | .286 |
| 44 | .80 | .472 |
| 45 | .89 | .360 |
| 46 | .74 | .404 |
| 47 | .85 | .372 |
| 48 | .44 | .219 |
| 49 | .88 | .290 |
| 50 | .53 | .317 |
| 51 | .51 | .179 |
| 52 | .56 | .456 |
| 53 | .43 | .330 |
| 54 | .68 | .449 |
| 55 | .47 | .285 |
| 56 | .50 | .372 |
| 57 | .71 | .342 |

Bir maddenin güçlük derecesi indeksi sıfır ile (+1,00) arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksinin sıfıra yaklaşması maddenin zorlaştığı ve +1,00' e yaklaşması maddenin kolaylaştığını göstermektedir (Atılgan, 2017; Tekin, 1996). Madde ayırt edicilik indeksleri 0.40 ve üzeri olan maddeler ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir. Madde ayırt edicilik indeksi 0.20-0.39 arasında olan maddeler ayırt etme gücü orta ve 0.19 ve daha küçük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük maddeler olarak nitelendirilmektedir (Tekin, 1996). Bu değerlere göre taslak test için KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.743 olarak hesaplanmıştır. Taslak testte yer alan madde ayırt edicilik indekslerine göre 1-13. sorular; 18, 19, 21, 26, 28, 33, 37, 38, 41, 48, 49 ve 51 numaralı sorular testten çıkarılmıştır. Böylece 32 sorudan oluşan nihai teste ulaşılmıştır. Bu test iki adet öyküleyici metin ve metinlere ait 16 soru ile üç adet bilgilendirici metin ve bu metinlerle ilişkili 16 sorudan oluşmaktadır. Bu test için madde analizleri ve güvenilirlik hesaplamaları yeniden yapılmıştır.

Madde analizi kapsamında kullanılan bir diğer yol ise testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkın

ilişkisiz t testi kullanılarak sınanması olarak ifade edilmektedir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı çıkması da testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle maddelerin ayırt edicilik indeksleri yanı sıra alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir. Ulaşılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3.19' da sunulmuştur.

Tablo 3.19. *Nihai Test Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve t Testi Sonuçları*

| Madde no | Madde güçlük | Madde ayırtıcılık | t | p |
|----------|--------------|-------------------|--------|------|
| 14 | 0.606 | 0.368 | 9.530 | .000 |
| 15 | 0.828 | 0.447 | 7.871 | .000 |
| 16 | 0.437 | 0.210 | 5.206 | .000 |
| 17 | 0.509 | 0.378 | 10.566 | .000 |
| 20 | 0.603 | 0.505 | 13.223 | .000 |
| 22 | 0.790 | 0.529 | 10.871 | .000 |
| 23 | 0.569 | 0.320 | 8.613 | .000 |
| 24 | 0.701 | 0.437 | 10.136 | .000 |
| 25 | 0.822 | 0.414 | 8.762 | .000 |
| 27 | 0.511 | 0.328 | 8.178 | .000 |
| 29 | 0.730 | 0.423 | 9.454 | .000 |
| 30 | 0.701 | 0.453 | 10.874 | .000 |
| 31 | 0.609 | 0.264 | 6.832 | .000 |
| 32 | 0.828 | 0.322 | 6.985 | .000 |
| 34 | 0.784 | 0.421 | 8.619 | .000 |
| 35 | 0.500 | 0.388 | 11.330 | .000 |
| 36 | 0.575 | 0.385 | 10.006 | .000 |
| 39 | 0.793 | 0.372 | 6.219 | .000 |
| 40 | 0.911 | 0.303 | 4.980 | .000 |
| 42 | 0.957 | 0.359 | 4.009 | .000 |

(devamı arkadadır)

Tablo 3.19. *Nihai Test Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik Değerleri ve t Testi Sonuçları (devamı)*

| Madde no | Madde güçlük | Madde ayırtıcılık | t | p |
|----------|--------------|-------------------|-------|------|
| 43 | 0.523 | | | |
| 44 | 0.796 | 0.470 | 8.973 | .000 |
| 45 | 0.885 | 0.338 | 5.546 | .000 |
| 46 | 0.741 | 0.422 | 7.843 | .000 |
| 47 | 0.853 | 0.372 | 6.161 | .000 |
| 50 | 0.526 | 0.333 | 8.222 | .000 |
| 52 | 0.555 | 0.468 | 10.35 | .000 |
| 53 | 0.428 | 0.342 | 7.761 | .000 |
| 54 | 0.675 | 0.458 | 9.026 | .000 |
| 55 | 0.486 | 0.269 | 6.727 | .000 |
| 56 | 0.497 | 0.396 | 8.951 | .000 |
| 57 | 0.710 | 0.353 | 7.962 | .000 |

Tablo 3.19 incelendiğinde nihai testteki maddelerin madde güçlüklerinin 0.428 ile 0.957 arasında değiştiği görülmektedir. Yine maddelerin ayırt edicilik indekslerinin de 0.264 ile 0.529 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddelerin alt ve üst %27'lik dilimler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t–testi sonuçlarına göre de tüm maddelerin ayırt edicilik değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Son olarak da nihai teste ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.20' de sunulmuştur.

Tablo 3.20. *Nihai Teste İlişkin Betimsel İstatistikler*

| N | Ortalama | Medyan | Mod | Ss | Varyans | Min | Max |
|-----|----------|--------|--------|-------|---------|-------|--------|
| 348 | 21.439 | 22.000 | 26.000 | 6.202 | 38.466 | 4.000 | 32.000 |

Nihai testten alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 32'dir. Uygulamaya katılanlar en düşük 4 puan ve en yüksek 32 puan almışlardır. Testin ortalama güçlüğü 0.67 ve ortalama ayırt edicilik indeksi 0.37'dir. Nihai test (Ek 2) için KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.834 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç testin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Açık uçlu sınav için de uygulamalar sonucu elde edilen testler puanlanmış ve eksik testler ayıklanmıştır. Maddeler puanlanırken tam doğru cevaplar için 2 puan, doğru ancak eksik cevaplar için 1 puan ve yanlış cevaplar için 0 puan verilmiştir. Her bir madde için elde

edilen puanlar SPSS 20. paket programına aktarılmıştır. Madde analizlerinde her bir maddenin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Sonrasında KR-21 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3.21. *Açık Uçlu Sınav Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri*

| Madde no | Madde güçlük | Madde ayırtıcılık |
|----------|--------------|-------------------|
| 1 | .99 | .10 |
| 2 | .66 | .36 |
| 3 | .88 | .13 |
| 4 | .95 | .08 |
| 5 | .92 | .15 |
| 6 | .16 | .32 |
| 7 | .71 | .47 |
| 8 | .86 | .17 |
| 9 | .53 | .54 |
| 10 | .63 | .60 |
| 11 | .93 | .10 |
| 12 | .66 | .39 |
| 13 | .47 | .56 |
| 14 | .38 | .58 |
| 15 | .60 | .52 |
| 16 | .13 | .26 |
| 17 | .88 | .00 |
| 18 | .27 | .23 |
| 19 | .17 | .34 |
| 20 | .34 | .23 |
| 21 | .58 | .32 |
| 22 | .23 | .50 |
| 23 | .56 | .10 |

Açık uçlu sınavdaki her bir maddenin madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik değerleri Tablo 3.21’ de görülmektedir. Tablo 3.21’de yer alan değerler doğrultusunda yapılan hesaplamalarda KR- 21 değeri 0.903 olarak bulunmuştur. Madde ayırt edicilik indeksi 0.19 ve daha küçük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük maddeler olarak nitelendirilmesinden (Tekin, 1996) dolayı 1, 3, 4, 5, 8, 11, 17, 18 ve 23 numaralı maddeler sınav kapsamından çıkarılmıştır. Böylece öyküleyici metne ait yedi ve bilgilendirici metne ait yedi soru olmak üzere toplam 14 sorudan oluşan açık uçlu sınav oluşturulmuştur. Elde edilen nihai sınava ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri Tablo 3.22’de

sunulmuştur.

Tablo 3.22. *Açık Uçlu Nihai Sınav Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri*

| Madde no | Madde güçlük | Madde ayırtıcılık |
|----------|--------------|-------------------|
| 2 | .70 | .36 |
| 6 | .18 | .36 |
| 7 | .72 | .36 |
| 9 | .55 | .65 |
| 10 | .60 | .58 |
| 12 | .63 | .39 |
| 13 | .48 | .54 |
| 14 | .39 | .50 |
| 15 | .61 | .58 |
| 16 | .15 | .30 |
| 19 | .17 | .34 |
| 20 | .31 | .34 |
| 21 | .58 | .30 |
| 22 | .25 | .50 |

Tablo 3.22'ye göre nihai sınavdaki maddelerin madde güçlükleri 0.15 ile 0.72 arasında değişmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri ise 0.30 ile 0.65 arasında değişiklik göstermektedir. Geliştirilen nihai sınava ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.23'de sunulmuştur.

Tablo 3.23. *Nihai Sınava İlişkin Betimsel İstatistikler*

| N | Ortalama | Medyan | Mod | Ss | Varyans | Min | Max |
|-----|----------|--------|------|--------|---------|-----|-----|
| 170 | 12.7609 | 12.500 | 6.00 | 6.8120 | 46.404 | 2 | 28 |

Nihai sınavdan alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 28'dir. Uygulamaya katılanlar en düşük 2 puan ve en yüksek 28 puan almışlardır. Testin ortalama güçlüğü 0.45 ve ortalama ayırt edicilik indeksi 0.43'dir. Nihai sınav (Ek 3) için KR-21 güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç geliştirilen sınavın oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Okuma Prozodisi Rubriği

Akıcı okumada prozodik okumayı değerlendirme amacıyla Zutell ve Rasinski (1991) tarafından geliştirilen ve Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan

“Okuma Prozodisi Rubriği” (Ek 4) kullanılmıştır. Okuma prozodisi rubriği ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyuttan en fazla dört puan alınabilmektedir. Rubriğe ilişkin değerlendirme yapılırken rubriğinin her bir boyutundan alınan puanların toplamı sekiz ve altında ise prozodi bakımından yetersiz bulunmaktadır. Ancak prozodi rubriğinden aldığı puanlar sekiz veya daha fazla ise bu durum okuma prozodisinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Akyol ve diğ., 2014).

3.3.3. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Okuma motivasyonunu belirlemek için Yıldız (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Guthrie ve Wigfield’in (1997) geliştirdiği “Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Ek 6) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ve test tekrar test çalışmalarının kullanıldığı belirtilmektedir. Ölçeğin tüm boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0,86 ve test tekrar test yöntemiyle hesaplanan faktörler arasındaki ilişkilerin orta ve yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada yapılan okuma motivasyonu ölçeğinin uygulanması sonucunda tüm boyutları için Cronbach Alpha değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Okul Sosyal Davranış Ölçekleri

Sosyal becerilerin belirlenmesi amacıyla Merrell (1993) tarafından geliştirilerek ve Yukay Yüksel (2009) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Okul Sosyal Davranış Ölçekleri” (Ek 7) kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemede doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yük değerlerinin 0.26 ile 0.79 arasına olduğu ifade edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerlerinden çok sayıdaki madde (>0.30) istenilen düzeyde olduğu belirtilmektedir. Okul sosyal davranış ölçeğinin *iç tutarlılığı*, iki ölçek ve onların her bir alt ölçeği için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Sonuçlar $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik kat sayıları ise $r=.98$ ile $r=.91$ arasında değişmektedir. Test tekrar test yöntemi için yapılan uygulamalardan elde edilen veriler arasında $p<.001$ düzeyinde yüksek bir ilişki elde edilmiştir. Alt ölçeklerden elde edilen ilişki kat sayıları $r=.83$ ile $r=1.00$ arasında değişmektedir. Elde edilen bu sonuçlar okul sosyal davranış ölçeğinin güçlü güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında yapılan uygulamalar sonucu okul sosyal davranış ölçeklerinin tüm boyutları için Cronbach Alpha değeri 0,97 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Okur Tepkilerinin Belirlenmesine Yönelik Açık Uçlu Anket Formu

Her okuma çemberinin sonunda öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla Hancock (2008'den akt. Ulusoy, 2016) tarafından belirlenen sorular öğrencilere yöneltilerek yazılı olarak cevapları alınmaktadır.

1. Bu kitabı okurken hangi duyguları hissettin? (estetik amaçlı okuma)
2. Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? Varsa nelerdir? Açıklayarak yazınız. (deneyimsel)
3. Bu kitap ve kitabın karakterleri sana başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı? (deneyimsel)
4. Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? Açıklayarak yazınız. (yorumlayıcı)
5. Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? (bilişsel)

Öğrencilerden alınan yazılı yanıtlar analiz edilirken Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilerek kullanılan kategoriler kullanılmıştır. Alınan yanıtlar metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmektedir. Metin merkezli yanıtlar; hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme ve ana fikir bulma şeklindedir. Ana fikir bulma aşaması metin merkezli yanıtlar başlığına Ulusoy (2016) tarafından eklenmiştir. Okur merkezli yanıtlar ise kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma ve hikâyedeki olaylara katılma isteği olarak üç alt başlıkta değerlendirilmektedir.

3.3.6. Öğretmen Gözlem Formu

Öğretmen gözlem formu okuma çemberleri uygulamaları sırasında öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için hazırlanmıştır. Gözlem formları hazırlanırken okuma çemberleriyle ilgili alan yazın incelenmiştir. Öğrencilerden okuma çemberlerindeki grup tartışmalarında beklenen davranışlar da göz önünde tutularak maddeler hazırlanmıştır. Öğretmen gözlem formları araştırmada bir veri kaynağı olarak kullanılmamıştır. Gözlem formları araştırmacıya okuma çemberleri uygulamalarının işleyişi hakkında fikir vermek ve aksayan yönleri göstermesi amaçlı kullanılmıştır.

3.3.7. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Öğrenci öz değerlendirme formları, öğrencilerin okuma çemberlerinde üstlendikleri roller doğrultusunda yapmaları gereken çalışmalarını değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu formlar, her bir rol yapacağı altında yer alan bölümlerde öğrencilerin o

günkü grup tartışma toplantılarındaki performanslarını değerlendirmelerini sağlamaktadır. Formlar öğretmen gözlem formalarında olduğu gibi veri kaynağı olmayıp uygulamanın daha sağlıklı yürütülmesi amaçlı kullanılmıştır.

3.3.8. Grup Proje Değerlendirme Formu

Gruplar ortak biçimde okudukları kitabı bitirdikten sonra kitabı diğer gruplardaki öğrencilere tanıtmak amacıyla bir grup projesi hazırlayarak sunmaktadır. Grup projelerinde amaç gruptaki tüm öğrencilerin katılımı ile ortak bir ürün ortaya koymaktır. Aynı zamanda diğer gruplardaki öğrenciler bu sunumları izleyerek kitap hakkında fikir edinmektedir. Bu nedenle grup proje değerlendirme formları araştırmacı tarafından proje sunumları sırasında doldurulmaktadır. Formlar araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesi ve grup projelerindeki amaçlar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen gözlem formu ve öğrenci öz değerlendirme formları gibi veri kaynağı olarak değerlendirilmemektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Uygulamalar Denizli ile Pamukkale ilçesinde yer alan bir devlet ilkokulundaki dördüncü sınıflarda iki sınıfta toplam 74 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutundaki yarı deneysel çalışma 18 hafta olarak planlanmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra okuma çemberi yöntemi için öncelikle araştırmacı tarafından deney grubunda iki haftalık dört okuma çemberi uygulamasını içeren farkındalık programı uygulanmıştır. Bu program ile okuma çemberlerinde rollerin uygulanması ve grup toplantılarındaki tartışmaların uygulanmasına yönelik öğrencilerde farkındalık geliştirilmiştir. İki haftalık uygulamadan sonra deney grubunda seçilen kitaplar okuma çemberleri uygulamaları kapsamında okunarak haftalık grup tartışmalarında belirlenen roller doğrultusunda tartışılmıştır. Asıl uygulamalar üçer haftalık periyotlarda gerçekleştirilmiştir. Her bir okuma çemberi kendi içinde altı oturumda uygulanmıştır. Uygulamalar, ilk toplantıda kitap seçimi, grupların oluşturulması ve rollerin dağıtılması ile başlamıştır. Sonraki toplantılarda öğrenciler kitabın okudukları bölümünü kendi rolleri doğrultusunda tartışmışlardır. Tüm kitabın okunmasının ardından grup projeleri hazırlanarak sınıftaki diğer gruplara sunumlar yapılmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı tarafından gözlemler yapılarak formlar doldurulmuştur. Yine uygulamalara ilişkin öğrenciler öz değerlendirme formalarını doldurmuşlardır. Grup projeleri de sunumlar sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen formlarla değerlendirilmiştir. Kitabın tamamı okunduktan sonra, öğrencilerin açık uçlu anket formunda yazılı olarak sunulan sorulara yanıt vermeleri yoluyla okur tepkileri alınmıştır. Bu uygulamalar her kitap için her okuma çemberi döngüsünde

tekrarlanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda okuma saatlerinde öğrenciler aynı kitapları okumuşlardır. Kitabın tamamını bitirdikten sonra ise kitaba ilişkin özet yazma ve kitabın özetini sözlü olarak anlatma şeklinde mevcut uygulamalar takip edilmiştir. Nicel verilerin toplanması için okuduğunu anlama testi, akıcı okuma ölçümleri, okuma motivasyon ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) gerçekleştirilen bu araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Nicel boyuttan elde edilen veriler analiz edilirken yüzde, frekans, Kolmogrov Simirnov testi, ki-kare analizi ve bağımsız gruplar için t testi olarak istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, okuma hızı ve okuma prozodisi, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler ön test puanları üzerinde ayrı ayrı bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Böylece gruplar arasında sözü edilen değişkenlere ilişkin puanlar bakımından farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kişisel bilgiler formunda yer alan demografik özellikler bakımından incelenmesi amacıyla yüzde, frekans ve ki kare analizlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen ön test analizleri sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, okuma hızı ve okuma prozodisi, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen son test puanlarının analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları sözü edilen değişkenler bakımından denkleştirilmiş olsa da bağımlı değişkeni etkileyen istenmedik değişkenlerden birinin veya birden çoğunun etkisini ortadan kaldırmak için kovaryans analizinin (ANCOVA) kullanılması daha doğru olabilir. Böylece daha doğru, tutarlı ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Nitel veriler, öğrencilerin okuma çemberlerinde okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerini belirlemek için hazırlanan açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde de yüzde, frekans değerleri hesaplanmış ve nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır bu amaçla öncelikle veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır. Neden

sonuç ilişkileri incelenir ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki nitel veriler de Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilerek kullanılan kategorilere göre analiz edilmiş ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bulgular içinde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarına ilişkin doğrudan alıntılar yapılırken Ö1, Ö2... şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) tasarlanan bu araştırmada, okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu sözü edilen alt başlıklar oluşturmaktadır. Araştırma içinde öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi ise nitel aşamayı oluşturmaktadır. Araştırmada uygulanan okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, akıcı okuma ölçümleri, okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeğinden alınan puanların ön test değerlendirmeleri yöntem bölümünde sunulmuştur. Bu nedenle bu bölümdeki analizler ve karşılaştırmalarda sözü edilen ölçme araçlarından elde edilen son test puanları kullanılmıştır. Böylece araştırma kapsamında okuma çemberleri uygulamaları sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları ile hipotezlerin test edilmesi ile nitel alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin “çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi” ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde ise Post Hoc çoklu karşılaştırmalardan Bonferroni kullanılmıştır. Yıldırım’a (2010) göre Bonferroni testi deneysel çalışmalarda alpha değerini [güvenirlilik değeri (=0.05)] uygulanan toplam test sayısına böldüğü için elde edilen verilerdeki hata varyansını azaltmaktadır. Böylece daha tutarlı sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.1’ de sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | | |
|---------------|----|----------------|-------|----------------------------------|-------|-----|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH | |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 21.89 | 4.93 | | |
| | | Sontest | 22.47 | 4.83 | 21.83 | .61 |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 20.06 | 4.33 | | |
| | | Sontest | 18.17 | 5.10 | 18.85 | .63 |

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ($\bar{X}=21.89;22.47$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Ancak kontrol grubu sontest puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir ($\bar{X}=20.06;18.17$). Yine Tablo 4.1’ de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=21.83$), kontrol grubundan ($\bar{X}=18.85$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Test Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|----------------------------------|-----------------|----|--------------------|--------|---------|
| Kontrol Edilen Değişken (Öntest) | 811.582 | 1 | 811.582 | 58.745 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi | 157.666 | 1 | 157.666 | 11.412 | .001*** |
| Hata | 980.891 | 71 | 13.815 | | |
| Toplam | 32866.000 | 74 | | | |

***p<.005

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,71)=11.412, p=.001$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi Son Test Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları*

| Karşılaştırma | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P |
|-------------------------------|------------------|---------------|------|
| Deney Grubu/ Kontrol Grubu | 2.979 | .882 | .001 |

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinden elde edilen bulgular, araştırmanın birinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda yapılan okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav” ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınavdan aldıkları ön test-son test puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Ön test-Son test Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | | |
|---------------|----|----------------|-------|----------------------------------|-------|-----|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH | |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 10.26 | 5.77 | | |
| | | Sontest | 13.47 | 6.73 | 13.21 | .89 |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 8.83 | 5.36 | | |
| | | Sontest | 10.66 | 4.67 | 10.94 | .91 |

Tablo 4.4 incelendiğinde deney ($\bar{X}=10.26;13.21$) grubunun son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun da son test puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=8.83;10.94$). Tablo 4.4' te görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş son test toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.21$), kontrol grubundan ($\bar{X}=10.94$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler | sd | Kareler | F | p |
|-------------------------|-----------|----|------------|--------|------|
| | Toplamı | | Ortalaması | | |
| Kontrol Edilen Değişken | | | | | |
| (Öntest) | 307.881 | 1 | 307.881 | 10.255 | .002 |
| Gruplama Ana Etkisi | 94.297 | 1 | 94.297 | 3.141 | .081 |
| Hata | 2131.593 | 71 | 30.022 | | |
| Toplam | 13434.000 | 74 | | | |

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, ön test toplam puanları kontrol altına alındığında grupların son test düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,71)=3.141, p=.081$].

Okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınavdan elde edilen bulgular, araştırmanın

ikinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklememektedir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grupları arasında okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınavdan alınan puanlar bakımından fark olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızı ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızı olarak hesaplanan öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikaye Edici Metinleri Okuma Hızı Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | | |
|---------------|----|----------------|-------|----------------------------------|-------|------|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH | |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 82.89 | 16.75 | 97.65 | 1.85 |
| | | Sontest | 99.21 | 19.12 | | |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 78.83 | 17.93 | 87.58 | 1.90 |
| | | Sontest | 85.94 | 16.06 | | |

Tablo 4.6 incelendiğinde deney ($\bar{X}=82.89;99.21$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu sontest puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=78.83;85.94$). Tablo 4.6’da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=97.65$),

kontrol grubundan ($\bar{X}=87.58$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hikaye Edici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|--------------------|-----------|-----------------------|----------|----------|
| Kontrol Edilen | | | | | |
| Değişken (Öntest) | 13338.284 | 1 | 13338.284 | 102.625 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi | 1851.117 | 1 | 1851.117 | 14.243 | .000*** |
| Hata | 9227.921 | 71 | 129.971 | | |
| Toplam | 662502.000 | 74 | | | |

*** $p<.005$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,71)=14.243, p=.000$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikaye Edici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları*

| Karşılaştırma | Gerçek Farklılık | Standart Hata | <i>P</i> |
|-------------------------------|------------------|---------------|----------|
| Deney Grubu/ Kontrol Grubu | 10.077 | 2.670 | .000 |

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hikâye edici metinleri okuma hızı bakımından elde edilen bulgular, araştırmanın üçüncü hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir. Bu bulguya göre okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı okudukları

söylenbilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri yönteminin, öğrencilerin okuma hızlarının gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma prozodisi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma prozodisi olarak hesaplanan öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Prozodisi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | |
|---------------|----|---------|----------------|------|----------------------------------|------|
| | | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 12.81 | 1.73 | 13.92 | .241 |
| | | Sontest | 14.10 | 1.46 | | |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 12.13 | 2.20 | 13.38 | .248 |
| | | Sontest | 13.19 | 2.13 | | |

Tablo 4.9 incelendiğinde deney ($\bar{X}=12.81;14.10$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu sontest puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=12.13;13.19$). Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.92$), kontrol grubundan ($\bar{X}=13.38$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Okuma Prozodisi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------------|--------------------|-----------|-----------------------|----------|----------|
| Kontrol Edilen Değişken (Öntest) | 84.932 | 1 | 84.932 | 39.084 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi | 5.221 | 1 | 5.221 | 2.403 | .126 |
| Hata | 154.286 | 71 | 2.173 | | |
| Toplam | 14067.000 | 74 | | | |

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,71) = 2.403, p = .126$]. Hikâye edici metinleri okuma prozodisi bakımından elde edilen bulgular, araştırmanın dördüncü hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklememektedir. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının hikâye edici metinleri okuma prozodisi bakımından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma hızı ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma hızı olarak hesaplanan öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | | |
|---------------|----|----------------|-------|----------------------------------|-------|------|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH | |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 83.05 | 17.25 | | |
| | | Sontest | 97.84 | 19.96 | 97.06 | 2.08 |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 80.86 | 19.54 | | |
| | | Sontest | 86.83 | 16.82 | 87.65 | 2.14 |

Tablo 4.11 incelendiğinde deney ($\bar{X}=83.05;97.84$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu sontest puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=80.86;86.83$). Tablo 4.11’ de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=97.06$), kontrol grubundan ($\bar{X}=87.65$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------------------------|--------------------|----|-----------------------|--------|---------|
| Kontrol Edilen Değişken (Öntest) | 12922.130 | 1 | 12922.130 | 78.150 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi | 1632.142 | 1 | 1632.142 | 9.871 | .002*** |
| Hata | 11739.922 | 71 | 165.351 | | |
| Toplam | 659880.000 | 74 | | | |

***p<.005

Tablo 4.12’ de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,71)=9.871, p=.002$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.13’te sunulmuştur

Tablo 4.13. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Hızı Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları*

| Karşılaştırma | Gerçek Farklılık | Standart Hata | <i>P</i> |
|-------------------------------|------------------|---------------|----------|
| Deney Grubu/ Kontrol Grubu | 9.413 | 2.996 | .002 |

Tablo 4.13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi verici metinleri okuma hızı bakımından elde edilen bulgular, araştırmanın beşinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemiştir. Bu bulguya göre okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha hızlı okudukları söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri yönteminin, öğrencilerin okuma hızlarının gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma prozodisi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezinin test edilmesinde kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma prozodisi olarak hesaplanan öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Prozodisi Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | | |
|---------------|----|----------------|-------|----------------------------------|-------|------|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH | |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 12.65 | 1.83 | | |
| | | Sontest | 14.05 | 1.65 | 13.88 | .239 |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 12.08 | 2.25 | | |
| | | Sontest | 13.13 | 2.11 | 13.31 | .245 |

Tablo 4.14 incelendiğinde deney ($\bar{X}=12.65;14.10$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu sontest puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=12.08;13.19$). Tablo 4.14'te görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=13.88$), kontrol grubundan ($\bar{X}=13.31$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Bilgi Verici Metinleri Okuma Prozodisi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------------------------|--------------------|----|-----------------------|--------|------|
| Kontrol Edilen Değişken (Öntest) | 105.956 | 1 | 105.956 | 49.413 | .000 |
| Gruplama Ana Etkisi | 5.974 | 1 | 5.974 | 2.786 | .100 |
| Hata | 152.244 | 71 | 2.144 | | |
| Toplam | 13977.000 | 74 | | | |

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,71)=2.786, p=.100$]. Bilgi verici metinleri okuma prozodisi bakımından elde edilen bulgular, araştırmanın altıncı hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını

desteklememektedir. Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metinleri okuma prozodisi bakımından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezini test etmek için kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | |
|---------------|----|---------|----------------|-----|----------------------------------|------|
| | | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 3.36 | .40 | 3.503 | .084 |
| | | Sontest | 3.49 | .40 | | |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 3.41 | .49 | 3.581 | .086 |
| | | Sontest | 3.59 | .66 | | |

Tablo 4.16 incelendiğinde deney ($\bar{X}=3.36;3.49$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu sontest puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=3.41;3.59$). Tablo 4.16’da görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=3.503$), kontrol grubundan ($\bar{X}=3.581$) düşüktür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | <i>sd</i> | Kareler Ortalaması | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------------|--------------------|-----------|-----------------------|----------|----------|
| Kontrol Edilen Değişken (Öntest) | 2.888 | 1 | 2.888 | 10.873 | .002 |
| Gruplama Ana Etkisi | .112 | 1 | .112 | .420 | .519 |
| Hata | 18.861 | 71 | .226 | | |
| Toplam | 949.893 | 74 | | | |

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [$F(1,71) = .420, p = .519$]. Okuma motivasyonu bakımından elde edilen bulgular, araştırmanın yedinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklememektedir. Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci hipotezi “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal beceriler ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma hipotezini test etmek için kovaryans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal beceriler öntest-sontest puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4.18’ de sunulmuştur.

Tablo 4.18. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Beceriler Ölçeği Öntest-Sontest Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Sontest Düzeltilmiş Ortalamaları ve Standart Hata Değerleri*

| Gruplar | n | Toplam Puanlar | | Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları | | |
|---------------|----|----------------|------|----------------------------------|------|------|
| | | \bar{X} | SS | \bar{X}_d | SH | |
| Deney Grubu | 38 | Öntest | 4.50 | .55 | | |
| | | Sontest | 4.92 | .00 | 4.92 | .037 |
| Kontrol Grubu | 36 | Öntest | 4.55 | .38 | | |
| | | Sontest | 4.70 | .34 | 4.69 | .038 |

Tablo 4.18 incelendiğinde deney ($\bar{X}=4.50;4.92$) grubunun sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubu sontest puan ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=4.55;4.70$). Tablo 4.18’de görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X}=4.92$), kontrol grubundan ($\bar{X}=4.69$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Sosyal Beceriler Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları*

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------------|-----------------|----|--------------------|--------|---------|
| Kontrol Edilen Değişken | | | | | |
| (Öntest) | .404 | 1 | .404 | 7.654 | .007 |
| Gruplama Ana Etkisi | .974 | 1 | .974 | 18.441 | .000*** |
| Hata | 3.751 | 71 | .053 | | |
| Toplam | 1720.823 | 74 | | | |

***p<.005

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,71)=18.441, p=.000$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Beceriler Ölçeği Sontest Toplam Puanları Düzeltilmiş Ortalamaları Arasındaki Farkların Anlamlılığına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları*

| Karşılaştırma | Gerçek Farklılık | Standart Hata | P |
|-------------------------------|------------------|---------------|------|
| Deney Grubu/ Kontrol Grubu | .230 | .054 | .000 |

Tablo 4.20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal beceriler bakımından elde edilen bulgular, araştırmanın sekizinci hipotezinde ileri sürülen toplam puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklar oluşacağı yargısını desteklemektedir. Elde edilen bu bulgunun deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi ile geliştirilen hipotezler test edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin alt problemi ise öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi aşaması oluşturmaktadır. Bu bağlamda nitel verilerin analizi ve elde edilen sonuçlar nitel alt probleme ilişkin bulgular başlığı altında ele alınmıştır.

4.9. Nitel Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Karma gömülü deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel aşamasını, öğrencilerin okuma çemberleri uygulamalarında okunan kitaplara yönelik tepkilerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın beşinci alt problemi, nitel alt problem olarak “Okur tepki kuramına göre öğrencilerin okuma çemberleri uygulamalarında okunan kitaplara yönelik okur tepkileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Yarı deneysel uygulamada dört okuma çemberi döngüsü uygulanmıştır. Öğrenciler, her okuma çemberinde bir kitap okumuşlardır. Okur tepkileri de kitap bittikten sonra öğrencilerin açık uçlu anket formunu doldurmaları yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Dolayısı ile dört okuma çemberine yönelik olarak ayrı ayrı analizler yapılmıştır.

Öğrencilere yöneltilen açık uçlu anket formunda Hancock (2008’den aktaran Ulusoy, 2016) tarafından belirlenen ve aşağıda ifade edilen sorular yer almaktadır.

1. Bu kitabı okurken hangi duyguları hissettin? (estetik amaçlı okuma)

2. Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? Varsa nelerdir? Açıklayarak yazınız. (deneyimsel)
3. Bu kitap ve kitabın karakterleri sana başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı? (deneyimsel)
4. Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? Açıklayarak yazınız. (yorumlayıcı)
5. Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? (bilişsel)

Öğrencilerden alınan yazılı yanıtlar analiz edilirken Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından geliştirilerek kullanılan kategoriler kullanılmıştır. Alınan yanıtlar metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere iki başlıkta değerlendirilmektedir. Metin merkezli yanıtlar; hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin etme ve ana fikir bulma şeklindedir. Ana fikir bulma aşaması metin merkezli yanıtlar başlığına Ulusoy (2016) tarafından eklenmiştir. Okur merkezli yanıtlar ise kişisel tepki (düşünceler ve hisler), hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma ve hikâyedeki olaylara katılma isteği olarak üç alt başlıkta değerlendirilmektedir. Veriler analiz edilirken aşağıda belirtilen bu kategorilere uyan yanıtlara ilişkin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca elde edilen yüzde ve frekans değerlerinin yanında öğrenci yanıtlarından örnekler de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Birinci Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı

| | N | % |
|--|-----------|--------------|
| 1.Çemberde okunan kitaplar | | |
| Okur merkezli yanıtlar | 97 | 61.39 |
| Kişisel tepki (düşünceler ve hisler) | 34 | 35.05 |
| Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma | 27 | 27.83 |
| Hikâyedeki olaylara katılma isteği | 36 | 37.11 |
| Metin merkezli yanıtlar | 61 | 38.61 |
| Hikâyeyi yeniden anlatma | 15 | 24.59 |
| Karakterleri anlama | 21 | 34.42 |
| Soru sorma | 0 | 0 |
| Tahmin etme | 0 | 0 |
| Ana fikir | 24 | 39.34 |
| Toplam | 158 | 100 |

Öğrencilerin birinci okuma çemberinde okudukları kitaplara yönelik yanıtlarını gösteren Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının (%61.39) metin

merkezli yanıtlardan (%38.61) daha fazla olduğu görülmektedir. Okur merkezli yanıtlar arasında da en yüksek oranda (%37.11) hikâyeye katılma isteği göstermişlerdir. Bu durum öğrencilerin kitaptaki karakterleri ve olayları anladıkları biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanında %35.05 oranında öğrenciler hikâyeye yönelik kişisel tepkilerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler kitabı okurken hissettikleri duyguları ifade etmişlerdir. Okur merkezli yanıtlar içinde en düşük oranda (%27.83) hikâyeye ile kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurmuşlardır. Öğrencilerin verdikleri metin merkezli yanıtlar incelendiğinde ise yanıtların, ana fikir bulma (39.34) karakterleri anlama (%34.42) ile hikâyeyi yeniden anlatma (%24.59) başlıklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Metin merkezli yanıtlar içinde tahmin etme ve soru sorma kategorisine uygun yanıt bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin hikâyeye yönelik soru sormadıkları ve tahminlerde bulunmadıkları biçiminde ifade edilebilir. Birinci okuma çemberi uygulamalarında öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik tepkilerinden bazı örnekler kategorilere göre sunularak yorumlar yapılmıştır.

1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)

Öğrenci yanıtları analiz edildiğinde öğrencilerin kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini açıkça ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan örnekler incelendiğinde Ö1 kodlu öğrencinin yanıtı *“Bu kitabı okurken heyecanlandım, sabırsızlandım ve mutlu oldum.”* şeklindedir. Ö8 kodlu öğrenci yanıtı *“Kitabın başında heyecanlandım. Kitabın sonunda üzüldüm çünkü Ali öldü.”* biçiminde görülmektedir. Ö17 kodlu öğrenci yanıtının ise *“Çok heyecanlandım ve eğlendim.”* şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Bir başka yanıt Ö21 tarafından verilen *“Mutlu oldum çünkü eğlenceli bir kitap.”* yanıtıdır. Bu kategoride verilebilecek bir diğer örnek de Ö9 kodlu öğrencinin *“Üzgünlük, heyecan ve mutluluk duygularını hissettim.”* yanıtıdır. Ö12 kodlu öğrenci ise *“Sonuna ulaşmak için çok heyecanlandım.”* şeklindeki duygularını ifade etmiştir. Bir diğer örnek Ö27 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen *“Bu kitabı çok sevdim. Okurken de çok mutlu oldum.”* yanıtıdır. Bir diğer Ö31 kodlu öğrencinin verdiği *“Bazen heyecan, bazen mutluluk bazen de korku. Kısacası duygudan duyguya girdim.”* yanıtı olarak görülmektedir. Ö24 kodlu öğrenci de *“Bu kitabı okurken heyecanlandım, korktum, güldüm. Şaşırdım ve bir sonraki bölümü okumak istedim.”* yanıtını vermiştir. Ö30 kodlu öğrenci *“Heyecan hissettim. Çünkü çok maceralıydı.”* yanıtını ifade etmiştir. Verilen örneklerde öğrencilerin birden çok duyguyu hissettiği görülmektedir. İfade edilen duygular olumlu duygular olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler duygularını açıklarken olaylardan da söz etmişler ve olaylara karşı kişisel tepkilerini ifade etmişlerdir.

2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Bu kategoride öğrencilerin kitapta okudukları olaylar, yerler, kişiler ile kendi yaşamları, okudukları başka kitaplar, hikâyeler veya günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla bağlantılar kurması beklenmektedir. Öğrenci yanıtları incelendiğinde de öğrencilerin bu bağlantıları kurabildikleri görülmektedir. Ö24 kodlu öğrencinin yanıtı “*Bizim çevremizde de istediğini alamayan çok çocuk var. Onlar için üzülüyorum.*” şeklindedir. Bu örnek “Bir Şeftali Bin Şeftali” kitabına yönelik öğrencinin kurduğu bağlantıyı gösteren bir ifadedir. Kitabın kahramanlarının yaşadıkları ile kendi çevresindeki gözlemediği durumlar arasında öğrencinin bağlantı kurulmaktadır. Bir başka örnek Ö17 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen “*Kitapta adını sevmeyen bir kız vardı. Ama kitabın sonunda ismini sevmeye başladı. Arkadaşım Necla da ismini sevmiyordu. Ama şimdi seviyor.*” yanıtın öğrencinin “Sakız Sardunya” kitabındaki karakter ile arkadaşlarından birisi arasında bağlantı kurduğu görülmektedir. Ö27 kodlu öğrenci ise “*Muzaffer İzgü’ nün Anneannem Süsleniyor kitabını hatırlattı.*” yanıtı ile öğrencilerin okudukları kitapları önceden okudukları ile karşılaştırarak benzerlik ve bağlantılar kurabildiklerini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Benzer biçimde Ö6 kodlu öğrenci de “*Mısır taneleri hikâyesini hatırlattı.*” şeklinde başka bir hikâye ile olan benzerliği dile getirmektedir. Öğrencilerin okudukları ile kendi kişisel yaşantıları arasında kurdukları bağlantıları göstermesi bakımından Ö34 kodlu öğrencinin verdiği “*Bir keresinde teneffüs olduğunda arkadaşım ile gezerken yere çöp atmıştım. Arkadaşım onu al deyince ben de alıp çöpe attım.*” yanıtı önemlidir. Ö4 kodlu öğrencinin okuduklarıyla başından geçenler arasındaki bağlantıyı gösteren “*Bir gün pikniğe gittiğimizde benim de uçurtmam kaybolmuştu.*” yanıtı görülmektedir. Ö15 kodlu öğrenci de “*Ali’nin ölmesi büyük dedemin ölümünü hatırlattı.*” Kişisel yaşantısı ile kurduğu bağlantıyı göstermektedir. Bu yanıtlar öğrencilerin okudukları kitaplarla daha önceden bildikleri, okudukları başka kitaplarla da bağlantılar kurduklarını göstermesi bakımından önemlidir.

3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Okur tepkilerini belirlemede kullanılan bir diğer kategori hikâyedeki olaylara katılma isteği olarak belirtilmektedir. Bu kategori için de öğrenci yanıtları incelendiğinde Ö17 kodlu öğrencinin verdiği “*Şeftali olmak isterdim ve kitaptaki gibi bahçivana meyve vermezdim.*” yanıtında öğrencinin şeftali ağacının yerinde olmak istediği görülmektedir. Olaydaki duygusallıktan dolayı şeftali ağacının yaptığı gibi bahçivana meyve vermeyi istemediği de ifade edilmektedir. Bir başka örnekte Ö28 kodlu öğrenci “*Murat olmak isterdim. Çünkü 104.*

sayfada kan alınırken doktorlar fark etmeden iğneyi çıkarmak isterdim.” yanıtı ile öğrencinin “Çöp Plaza” kitabındaki karakterlerden Murat’ ı seçtiği görülmektedir. Ayrıca öğrencinin karakterin yerinde olunca hikâyede olmayan bir durumu gerçekleştirerek hikâyeye katılma isteği gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, hikâyeyi içselleştirdiği ve daha iyi anladığı şeklinde yorumlanabilir. Ö31 kodlu öğrencinin verdiği yanıt “*Sakız Sardunya olup uçan atlara binmek isterdim.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu örnekte öğrencinin Sakız Sardunya (hikâyenin ana karakterleri) olarak onun yaşadığı fantastik olayları yaşama isteği söz konusudur. Ö24 kodlu öğrencinin verdiği yanıt ise “*Rebeka Teyze olmak isterdim. Çünkü kitapta Rebeka Teyze havuçlu makarna yapıyor ve beni etkiliyor. Onun yerinde olsaydım neredeyse bütün sebzeleri kullanarak karışık bir makarna yapmak isterdim.*” Yine bu örnekte de benzer şekilde hikâyenin ana karakterlerinin yerinde olma ve hikâyeye katılma isteği söz konusudur. Bir başka örnekte ise Ö7 kodlu öğrenci “*Melike olmak ve o güzel keklerin tadına bakmak isterdim.*” yanıtını vermiştir. Bir başka yanıt Ö22 kodlu öğrenci tarafından verilen “*Ağacın yerinde olmak isterdim. Bütün fakir çocuklara meyve vermek isterdim.*” yanıtıdır. Ö11 kodlu öğrenci ise “*Özgü’ yü seçerdim. Çünkü herkes ona güveniyor.*” şeklinde yanıtı ifade etmiştir. Ö9 kodlu öğrenci de “*Ahmet amca karakterini seçerdim. Arabayı sürüp köye gitmeyi isterim.*” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde okur merkezli yanıtlar içinde hikâyeye katılma isteğinin % 37.11 ile yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin kitapla etkileşime girdikleri, bazen kahramanlarla empati kurabildikleri ve böylece kitabı daha iyi anlamlandırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

4. Hikâyeyi yeniden anlatma

Hikâyeyi yeniden anlatma, metin merkezli yanıtlardan olup öğrencilerin kitapta olan olayları kendilerinin tekrar ifade etmesidir. Bu tekrarlar farklı soru başlıklarında karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci yanıtlarından Ö19 kodlu yanıt “*Ali ve Mehmet’in ağaç dikmesi bana ağacımı hatırlattı.*” şeklindedir. Bir başka örnek Ö27 kodlu öğrenci “*Kitapta kelebekler vadisine gittikleri anlatılıyordu. Biz de bir kere Antalya’ ya gittik. Orada da tur rehberi vardı ve bizi su kaydıracağından kaydırdı.*” biçiminde ifade edilmiştir. Örneklerden bir diğeri ise “*Hiç makarna yememişti çocuk ilk defa makarna yediği için biraz acıma duygusu hissettim.*” şeklinde belirtilmiştir. Ö21 kodlu öğrenci de yanıtını “*Özgü’ yü seçerdim. Çünkü Özgü herkese çok güveniyor.*” olarak dile getirmiştir. Ö16 kodlu öğrenci tarafından verilen yanıtta “*Çocuğun yaşlı kadına yardım etmesi. Ben de bazen yaşlı bir kiş görünce ona yardım etmeye çalışırım.*” kendi yaşamıyla bağlantı kurmak için hikâyeyi yeniden anlatmayı seçtiği

görülmektedir. Bu kategoride verilen örnekler incelendiğinde öğrencilerin duygularını ifade ederken, bağlantılar kurarken veya seçtikleri karakterlerin özelliklerini tanımlamak için hikâyeyi yeniden anlatmayı kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hikâyeyi basit biçimde yeniden ifade etmenin ötesinde açıklama, gerekçe gösterme gibi amaçlarla kullandıkları söylenebilir.

5. Karakterleri anlama

Karakterleri anlama kategorisi, kitapta geçen karakterleri anlama, onlarla empati kurabilme ve onların yerinde olsalar neler yapmak istediklerini ifade etmelerine yönelik bir kategoridir. Bu kategorideki örnekler incelendiğinde öğrencilerin farklı sorulara verdikleri yanıtlarda karakterleri anlamaya yönelik ifadelere rastlanmaktadır. Ö5 kodlu öğrenci “*Sakız Sardunya olmak isterdim. Onun her yaptığı şeyi yapmak isterdim.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu örnek incelendiğinde kitabın kahramanı olan Sakız Sardunya’nın yerinde olma ve aslında onun yaşadığı fantastik maceraları yaşama isteği görülmektedir. Bu nedenle öğrencinin karakteri anladığı söylenebilir. Bir diğer örnek olan Ö16 kodlu öğrencinin yanıtı da “*Meltem olmak isterdim. Onun yaptığı gibi yaşlılara yardım ederdim.*” şeklinde ilk örnekle benzer bir şekilde ifade edilmiştir. İkinci örnekte ise öğrenci kitabın kahramanın yaptıklarını anlayarak yapılan yaşlılara yardım etme işinin iyi olduğunu düşünerek yapmak istediğini belirtmiştir. Kaşağı kitabına ilişkin yanıtlardan birisi Ö33 kodlu öğrencinin belirttiği “*Dadaruh olmak isterdim. Çiftlikte yaşamak ve atlara bakmak isterdim.*” yanıtıdır. Bu örnekte verilen ifade “Kaşağı” kitabına yönelik öğrenci yanıtlarından birisi olup öğrencinin karakterlerden Dadaruh’u seçtiğini ve yaptığı işi anladığını göstermektedir. Bir diğer örnek ise Ö30 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen “*Kitapta adını sevmeyen bir kız vardı. Ama kitabın sonunda adını sevmeye başladı. Arkadaşım Necla da ismini sevmiyordu. Ama artık o da seviyor.*” yanıtıdır. Bir başka örnek Ö25 kodlu öğrenciye ait olan “*Kaşağı kitabında yalan söyleyen çocuk yerinde olsam yalan söylemezdim.*” şeklinde ifade edilen yanıtıdır. Sonuncu örnekte verilen ifadelerden de öğrencinin kitaptaki kahramanların yaptıkları yanlış davranışları fark ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda kahramanın yerinde olsalar kendilerinin bu yanlışları yapmayacakları da belirtilmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin kitaplardaki karakterleri iyi biçimde anladıkları ve karakterlerin yaptıkları davranışları değerlendirerek uygun ve doğru olanları yapma isteği, yanlış olanları ise yapmama isteği gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir.

6. Ana fikir

Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılım gösterdiği kategorilerden bir diğeri ise ana

fikir bulma kategorisidir. Öğrenciler okudukları kitabın onlara verdiği mesajı, ana fikri bularak ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin okudukları kitapları iyi anladıkları ve çıkarımda bulunabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadelerden bazı örnekler verilmiştir. Bu örneklerden birisi Ö11 kodlu öğrencinin “*Yalan söylememeliyiz.*” yanıtıdır. “Kaşağı” kitabına yönelik verilen yanıtlardan birisi birinci örnekte görülmektedir. Kitaptan çıkarılan ders veya mesaj yalan söylememek olarak ifade edilmiştir. Bu sonuç öğrencinin kitabı anladığını göstermektedir. Bir diğer yanıt Ö24 kodlu öğrenci tarafından verilen “*Önyargılı davranmamalıyız. Başka insanlarla dalga geçmemeliyiz.*” yanıtı olarak görülmektedir. Bir başka örnek Ö29 kodlu öğrenci tarafından “*Amaçlarımıza ulaşmak için çok çalışmalıyız. Kimsenin önünde eğilmemeliyiz.*” yanıtı olarak ifade edilmiştir. İkinci ve üçüncü örnek cümlelerden de yine kitabın ana fikrinin belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu yanıtlara göre öğrencilerin kitabı anladığı görülmektedir. Ö20 kodlu öğrencinin yanıtı “*Bana başkasının üstüne suç atmama mesajı verdi.*” şeklinde belirtilmiştir. Bu örnek yine “Kaşağı” kitabını okuyan öğrencilerden birisine ait bir örnek olup önceki örnekteki yalan söylememe ana fikrinin yanında başkalarına suç atmama/ iftira atmama şeklinde belirtilmiştir. Bu mesaj da kitaptan çıkarılabilecek sonuçlardan birisidir.

Birinci okuma çemberinde okunan kitaplara yönelik öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesi sonucu tahmin etme ve soru sorma kategorilerine uyan yanıtlar bulunmamaktadır. Bu nedenle yalnızca yukarıda belirtilen kategorilere uygun örnekler verilmiştir. Öğrencilerin birinci okuma çemberi sonunda okudukları kitaplara ilişkin okur tepkileri incelendiğinde verilen yanıtların %61.39 okur merkezli ve %38.61 metin merkezli yanıtlardan oluştuğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okudukları kitapları anladıkları ve anladıklarını ifade ettikleri şeklinde yorumlanabilir. İkinci okuma çemberinde verilen öğrenci yanıtlarının kategorilere dağılımı ve yüzdelik değerleri Tablo 4.22’ de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin İkinci Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı

| | N | % |
|--|-----------|--------------|
| 2. Çemberde okunan kitaplar | | |
| Okur merkezli yanıtlar | 98 | 65.77 |
| Kişisel tepki (düşünceler ve hisler) | 37 | 37.75 |
| Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma | 28 | 28.57 |
| Hikâyedeki olaylara katılma isteği | 33 | 33.67 |
| Metin merkezli yanıtlar | 51 | 34.22 |
| Hikâyeyi yeniden anlatma | 12 | 23.52 |
| Karakterleri anlama | 20 | 39.21 |
| Soru sorma | 0 | 0 |
| Tahmin etme | 0 | 0 |
| Ana fikir | 19 | 37.25 |
| Toplam | 149 | 100 |

Tablo 4.22' ye göre öğrenci yanıtlarının çoğunluğunun (%65.77) okur merkezli yanıtlar olduğu görülmektedir. Metin merkezli yanıtlar ise %34.22 oranında ortaya çıkmıştır. Okur merkezli yanıtlar kendi içinde incelendiğinde ise yanıtların %37.75 ile kişisel tepkiler oluşturmaktadır. Öğrenciler kitaba yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca %33.67 oranında hikâyedeki olaylara katılma isteği göstermişlerdir. Öğrenci yanıtlarının %28.57'sini ise okudukları olaylar ile kendi deneyimleri arasında kurdukları bağlantıları ifade eden yanıtlar oluşturmaktadır. Metin merkezli yanıtlar incelendiğinde ise karakterleri anlama (%39.21) ve ana fikir bulma (%37.25) en çok verilen yanıtlar olarak görülmektedir. Hikâyeyi yeniden anlatma (%23.52) oranında ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin tahmin ve soru sorma kategorilerinde yanıtlar vermediği görülmektedir. İkinci okuma çemberinde öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazı örneklerle kategorilere göre aşağıda sunulmuştur.

1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)

Öğrencilerin kitaplar hakkındaki duygu ve düşüncelerini almaya yönelik birinci kategori olan kişisel tepki kategorisine ilişkin örnekler verilmiştir. Bu örneklerden birincisi Ö17 kodlu öğrencinin verdiği “*Bu kitap çok güzel. Bu kitabı okurken çok heyecanlandım.*” şeklinde ifade edilen yanıtıdır. Ö37 kodlu öğrenci de “*Heyecanlandım, kitabı okurken sabırsızlandım.*” biçiminde yanıtını belirtmiştir. Kitaba ilişkin duygularını Ö7 kodlu öğrenci “*Bazı yerleri maceralı, bazı yerleri duygusal ve heyecanlıydı.*” olarak ifade etmiştir. Son olarak Ö29 kodlu öğrenci “*Bence her duyguyu barındıran bir kitaptı. Ama en çok okudukça azalan kaygım oldu.*” şeklinde dile getirmiştir. Bu örnekte öğrenci, kitabın içinde tüm

duyguların yer aldığını belirtmekte ancak kaygı duygusunu ayrıca dile getirmektedir. Ö2 kodlu öğrenci ise “*Kitap bana her duyguyu hissettirdi. Bir bölümde güldüm, diğer bölümde üzüldüm yani karmaşık duygular hissettirdi.*” yanıtını vermiştir. Bir başka örnekte Ö33 kodlu öğrencinin “*Mutlu oldum, sonlarında da heyecanlandım. Herkese tavsiye ederim.*” yanıtını verdiği görülmektedir. Ö10 kodlu öğrenci “*Eğlendim çünkü kitap eğlenceli ve komikti.*” yanıtını ifade etmiştir. Öğrencilerin kişisel tepkilerine yönelik örnekler incelendiğinde, çoğunlukla kitapları heyecanla okudukları görülmektedir. Heyecan duygusunun yanı sıra kitabın duygusal olduğunu da belirten ifadeler bulunmaktadır. Genel anlamda öğrencilerin kitapları beğendikleri, severek okudukları ve bir sonraki bölüm için sabırsızlandıkları söylenebilir.

2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Bu kategoride, öğrencilerin okudukları kitaplarla kendi yaşamları, okudukları başka kitaplar, arkadaşları veya gördükleri olaylar, durumlar arasında bağlantılar kurması beklenmektedir. Burada sunulan örneklerde bu bağlantılar belirtilmektedir. Ö25 kodlu öğrenci “*Var çünkü ben de bazen arkadaşımınla, kuzenlerimle kavga ediyorum. Ben de bir keresinde adımı çilek, limon vb. koymuştum.*” şeklinde kitapta okudukları ile kendi yaşamındaki benzerlikleri ifade etmiştir. Ö32 kodlu öğrenci “*Yazarı Yaşar Kemal. Ben onun başka bir kitabını da okumuştum.*” yanıtı görülmektedir. Benzer bir yanıt Ö9 kodlu öğrencinin “*Evet Ay’a Yolculuk kitabını hatırlattı.*” yanıtıdır. Bu yanıtlarda öğrencilerin okudukları kitapları başka kitaplarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bir diğer örnek Ö17 kodlu öğrenciye ait “*Evet var. Ben bir keresinde en yakın arkadaşımınla küsmüştüm.*” yanıtı görülmektedir. Son örneği, Ö14 kodlu öğrenci “*Çok yakın arkadaşımın aynı Neriman gibi çok kalemi var.*” biçiminde dile getirilmiştir. Bir başka örnekte Ö24 kodlu öğrenci “*Biz sınıfça İzmir’e gitmiştik. Orada benim bir görevli ile tanışmamı hatırlattı.*” yanıtı görülmektedir. Verilen örnekler incelendiğinde öğrencilerin okudukları kitaplar ve olaylarla ilgili çok farklı bağlantılar oluşturdukları görülmektedir. Öğrenciler kendi yaşantıları, yaşadıkları olaylar, arkadaşları ile ilgili bağlantılar ve okudukları kitabın yazarına ilişkin bağlantılar oluşturmuşlardır. Bu bağlantılar öğrencilerin okur merkezli yanıtları ve anlam kurma noktasında başarılı olduklarını göstermektedir.

3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Öğrenci yanıtlarında hangi karakterin yerinde olmak ve ne yapmak istedikleri yer almaktadır. Bu noktada öğrenciler seçtikleri karakter ve yapmak istedikleri davranışlarla hikâyeye katılma isteği göstermektedir. Bu kategoriye uygun örnekler sunulmuştur. Ö8

kodlu öğrenci “*Çiçek olmak isterdim ve Defne’yle küsmezdim.*” yanıtını vermiştir. Bir diğer öğrenci Ö19 kodlu öğrenci “*Neriman olmak ve kalemleri göstermek isterdim.*” şeklinde belirtmiştir. Ö15 kodlu öğrenci de “*Kuş Güllü olmak isterdim. Çünkü uçardım ve güzel sahiplerim olurdu.*” diye ifade etmiştir. Ö24 kodlu öğrenci ise “*Caner olmak isterdim. Çünkü ben hiç doğum günümü otobüste kutlamadım. Doğum günümü otobüste kutlamak isterdim.*” yanıtını ifade etmiştir. Başka bir örnekte ise Ö31 kodlu öğrenci “*Yalan söylemeyen Neriman olmak isterdim.*” yanıtını vermiştir. Örnekler ele alındığında öğrencilerin bazen seçtikleri karakterler gibi davranarak bazen de onların yapmadıkları ama yapılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler öğrencilerin hikâyedeki olayları anladıkları ve katılma isteği gösterdikleri biçiminde yorumlanabilir.

4. Hikâyeyi yeniden anlatma

Hikâyeyi yeniden anlatma kategorisi öğrencilerin çıkarım yapmadan kitapta anlatılan olayın tekrar ifade etmeleridir. Bu kategoriye uygun örneklerden bazıları şöyledir: Ö21 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen yanıt “*Süheyla Hanım olmak isterdim. Çünkü benim de kedilerim olsun isterdim.*” şeklindedir. Burada öğrenci hikâyeye kahramanlarından birisi olan Süheyla Hanım’ ın kedilerinin olduğunu yeniden ifade etmektedir. Bir başka örnek Ö34 kodlu öğrencinin söylediği “*Ben Çiçek’ in dedesi olmak isterdim. Birine öğüt vermeyi severim.*” Bir diğer örnek, Ö7 kodlu öğrencinin benzer şekilde ifade ettiği “*Ben dede olmak isterdim. Çünkü dede, çok güzel öğütler veriyor.*” yanıtıdır. Ö28 kodlu öğrencinin verdiği yanıt ise “*Neriman olmak ve kalemleri göstermek isterdim.*” yanıtı olarak görülmektedir. Bir başka örnek Ö12 kodlu öğrencinin verdiği “*Kitaptaki kahraman hangi çiçek olacağına karar veremiyordu. Biz de hangi kostümü giyeceğimize karar veremedik.*” yanıt öğrencinin kurduğu bağlantıyı açıklamak için hikâyedeki olayı yeniden anlattığını göstermektedir. Bu örneklerde öğrencilerin kitaplarda yer alan olayları yeniden ifade ettikleri görülmektedir. Ancak buradaki yeniden ifade etme durumu, öğrencilerin karakterle etkileşimini gösteren açıklamalardır. Çünkü karakterlerin neler yaptıkları ya da yapmadıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle bu yeniden anlatımlar basit bir tekrar değil bir gerekçe olarak belirtilmektedir.

5. Karakterleri anlama

Karakterleri anlama, kitapta geçen karakterlerin özelliklerini, hikâyedeki rollerini anlama ve ifade etme olarak belirtilebilir. Bu kategoriye uygun örneklere de yer verilmiştir. Ö37 kodlu öğrenci “*Kitapta adını her gün değiştiren bir kız var.*” yanıtını vermiştir. Bir başka örnek de Ö14 kodlu öğrencinin ifade ettiği “*Çok yakın bir arkadaşımın aynı Neriman gibi çok kalemi var.*” yanıtıdır. Ö27 kodlu öğrenci de “*Benim de evde onlarca kalemim var.*”

Okula götürüp hep sınıfta dağıtırdım. Ve kalemlerim kitaptaki Neriman'ın kalemleri gibi hiç bitmezdi.” yanıtını vermiştir. Bir diğer örnek ise Ö16 kodlu öğrencinin verdiği "*Kitapta her gün adını değiştiren bir kız var. Kendi adımız daha güzel.*” yanıtı şeklinde görülmektedir. Ö3 kodlu öğrenci "*Kaktüsü seçerdim. Çünkü kaktüs kötü davranıyor. Ben olsam iyi davranırdım.*” yanıtıyla öğrenci hem karakteri anlamış hem de ne yapması gerektiğini ifade etmiştir. Karakterleri anlama kategorisi için örnek olabilecek bir diğer yanıt ise Ö20 kodlu öğrencinin belirttiği "*Cemre olmak isterdim. Çünkü o Emre kadar şımarık ve dağınık değildi.*” yanıtıdır. Örnekte öğrenci hem karakterleri anlamış hem de iki karakter arasından karşılaştırma yapmıştır. Örneklerin tamamı incelendiğinde öğrencilerin kitaptaki karakterleri ve özelliklerini anladıkları görülmektedir. Karakterleri anlama, öğrencilerin okuduklarını kendi yaşantıları, çevreleri veya başka kitaplarla ilişkilendirmelerini ve bağlantılar kurmalarını da kolaylaştırmaktadır. Örneklerde de karakter özelliklerinden yola çıkarak öğrencilerin bağlantılar kurabildikleri görülmektedir.

6. Ana fikir

Öğrencilerin okudukları kitaplardan edindikleri ana fikir, çıkardıkları dersler veya mesajlar bu kategori altında verilmiştir. Ana fikir yönünde verilen yanıtlardan birisi Ö25 kodlu öğrencinin verdiği "*Yalan söylememek. Yalan söylemenin çok kötü bir şey olduğunu anladım.*” yanıtıdır. Bu yanıt, öğrencinin “Kalemler” kitabından çıkarılabilecek ana fikri doğru biçimde ifade ettiğini göstermektedir. Yine benzer bir şekilde Ö33 kodlu öğrenci de "*Bence yalan söylemenin kötü yönleri öğretildi.*” biçiminde bir yanıt vermiştir. Ö31 kodlu öğrenci ise "*Her çocuk hayal kurabilir.*” şeklinde bir yanıt vermiştir. Bir başka ana fikir ise Ö21 kodlu öğrenci tarafından "*Kendimize güvenmeliyiz.*” şeklinde ifade edilmiştir. Bir başka örnek Ö13 kodlu öğrencinin ifade ettiği "*Hayatın bazen sevindirici bazen de üzücü olduğunu anladım.*” yanıtıdır. Ö28 kodlu öğrenci de "*Yardıma muhtaç olanlara yardım etmeliyiz.*” yanıtını ifade etmiştir. Öğrenciler kitaplardan dersler ve anlamlar çıkararak bunları ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okudukları kitaplardaki ana fikirleri bularak ifade etmeleri onların kitapları anladıkları şeklinde yorumlanabilir.

İkinci okuma çemberinde de okunan kitaplara yönelik öğrenci yanıtlarının değerlendirilmesi sonucu tahmin etme ve soru sorma kategorilerine uyan yanıtlar bulunmamaktadır. Bu nedenle yalnızca yukarıda belirtilen kategorilere uygun örnekler verilmiştir. Üçüncü okuma çemberinde verilen öğrenci yanıtlarının kategorilere dağılımı ve yüzdelik değerleri Tablo 4.23’ da sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Üçüncü Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| 3. Çemberde okunan kitaplar | | |
| Okur merkezli yanıtlar | 99 | 66.89 |
| Kişisel tepki (düşünceler ve hisler) | 35 | 35.35 |
| Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma | 28 | 28.28 |
| Hikâyedeki olaylara katılma isteği | 36 | 36.36 |
| Metin merkezli yanıtlar | 49 | 33.10 |
| Hikâyeyi yeniden anlatma | 8 | 16.32 |
| Karakterleri anlama | 18 | 36.73 |
| Soru sorma | 0 | 0 |
| Tahmin etme | 0 | 0 |
| Ana fikir | 23 | 46.93 |
| Toplam | 148 | 100 |

Üçüncü okuma çemberinde okunan kitaplara yönelik öğrencilerin verdikleri yanıtların kategorilere göre dağılımı Tablo 4.23’de görülmektedir. Tablo 4.23’ e göre öğrenci yanıtlarının %66.89’unu okur merkezli yanıtlar oluşturmaktadır. Metin merkezli yanıtlar ise toplam yanıtların %33.10’ununa karşılık gelmektedir. Okur merkezli yanıtlar kendi içinde incelendiğinde ise çok yakın oranlarla en çok hikâyedeki olaylara katılma isteği (%36.36) ve kişisel tepkiler (%35.35) yanıtları görülmektedir. Bununla beraber yanıtların %28.28’i öğrencilerin okudukları ile kendi deneyimleri arasında kurdukları bağlantılardan oluşmaktadır. Metin merkezli yanıtlar ise ana fikir (%46.93) en çok verilen yanıt kategorisini oluşturmaktadır. Sonrasında karakterleri anlama (%36.73) ve hikâyeyi yeniden anlatma (%16.32) olarak görülmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin okudukları kitaplarda verilen mesajları, karakterleri ve olayları anladıkları biçiminde yorumlanabilir. Yine soru sorma ve tahmin kategorilerinde yanıt oluşmamıştır.

1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)

Öğrencilerin üçüncü okuma çemberinde okudukları kitaplara yönelik kişisel tepkilerini içeren örneklerden bazıları şöyledir: Ö9 kodlu öğrenci kitaba ilişkin kişisel tepkisini “Üzuldüm çünkü kitap duygusaldı.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka yanıt Ö30 kodlu öğrencinin belirttiği “Macera, heyecan ve duygusallık yaşadım.” şeklinde belirtilmiştir. Bir diğer örnekte ise Ö17 kodlu öğrenci kitabın bölümlerine yönelik kişisel tepkilerini “Bence birinci bölüm sıkıcı, ikinci bölüm maceralı, üçüncü bölüm duygusal ve son bölüm bütün duyguları hissettirdi.” şeklinde ayrıntılı olarak ifade etmiştir. Ö38 kodlu

öğrencinin yanıtı ise “*Üzüntü, mutluluk, kızgınlık ve özlem.*” biçimindedir. Ö9 kodlu öğrenci yanıtı “*Komik olduğunu düşünüyorum. Ama bazen az da olsa duygusaldı.*” şeklinde görülmektedir. Bir diğer yanıt Ö28 kodlu öğrenci tarafından verilen “*Çok heyecanlandım. Bazen de kahkaha attım.*” yanıtıdır. Ö4 kodlu öğrenci de “*Sevinç duydum ve sonunu merak ettim.*” yanıtı da kitabın öğrenciyi hem mutlu ettiği hem de kitaba ilişkin merak uyandırdığını ortaya koymaktadır. Bir başka yanıt ise Ö14 kodlu öğrencinin “*Şaşırtıcı duygular hissettim.*” yanıtıdır. Son örnek ise Ö17 kodlu öğrencinin verdiği “*Bu kitap çok güzel. Bazı yerlerde çok üzülüm ama en sonunda çok güzel bitti.*” yanıtıdır. Kişisel tepkiler başlığında öğrencilerin kitabı okurken hangi duyguları hissettikleri ve neler düşündükleri ifade edilmiştir. Bu yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin kitapları severek okudukları görülmektedir. Ayrıca aynı kitabı okurken birden çok farklı duyguları hissettikleri de anlaşılmaktadır. Üçüncü örnekteki öğrenci, kitapta bölümlere göre hangi duyguların yansıtıldığını belirtmiştir. Söz konusu ifadelerin tamamında öğrencilerin farklı duygularla kitapları okudukları görülmektedir.

2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Öğrencilerin okudukları kitaplar ile daha önce okudukları kitaplar, hikâyeler veya yaşantıları ile benzerlik ve bağlantılar kurmasını ortaya koyan bu kategori için bazı örnekler verilmiştir. Bu örneklerden birisi Ö14 kodlu öğrencinin “*Evet bu kitap bana Küçük Kara Balık kitabını hatırlattı. Çünkü orada balık nehre ulaşmak istiyor kitaptaki adam da Afrika’ya ulaşmak istiyordu.*” şeklinde verdiği yanıtıdır. Bu yanıt her iki kitabın kahramanının hedeflerine ulaşmak istekleri arasında benzerlik ve bağlantı kurmuştur. Bir başka örnek Ö6 kodlu öğrencinin “*Gülüver’ in Serüvenleri kitabını hatırlattı.*” yanıtıdır. Bu örnekler diğer kitaplarla kurulan bağlantıları göstermektedir. Ö22 kodlu öğrenci ise “*Siyah İnci’nin işkence görmesi bana işkence gören hayvanları ve çocukları hatırlattı.*” yanıtını vermiştir. Bir diğer yanıt “*Kuzenimi hatırlattı. Çünkü onun da dersleri kötüyken çalışıp düzeltti.*” şeklinde ifade edilmiştir. Ö11 kodlu öğrencinin verdiği yanıt “*Sakar Bora 1/ Nereden Pörtledi Bu Sivilceler kitabını hatırlattı.*” şeklindedir. Bu kategori için son örnek Ö35 kodlu öğrencinin belirttiği “*Keloğlan ile Sivri kitabında Keloğlan’ın dedesinin denizaltıya binmesini hatırlattı.*” yanıtıdır. Bütün bu örnekler incelendiğinde öğrencilerin okudukları kitaplarla başka kitaplar arasında çeşitli bağlantılar kurdukları görülmektedir. Bunun yanında günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumlarla da bağlantılar kurulmaktadır. Her öğrenci kitaptaki farklı bir olayla ilgili farklı bir bağlantı yapabilmektedir. Bu durum öğrencilerin kişisel yaşantılarının ve ön bilgilerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Bu bağlantılar ve

benzerliklerin kurulması öğrencilerin kitapları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca okudukları kitapta kendi yaşamlarından benzerlikler görmeleri okuma motivasyonlarının da gelişimine katkı sağlamaktadır.

3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Hikâyedeki olaylara katılma isteği, öğrencilerin kitaptaki kahramanlardan hangisinin yerinde olmayı istemeleri şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler seçtikleri kahramanların yerinde olsalar neleri yapıp neleri yapmayacaklarını da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hikâyedeki olaylara katılma isteğini gösteren yanıtlarından örnekler verilmiştir. Örneklerden birincisi Ö25 kodlu öğrencinin “*Fogg olmak isterdim. Çünkü ben de ana karakter olmak isterdim*” şeklinde belirtilmiştir. Bu yanıt, öğrencinin kitaptaki ana karakter olmasından dolayı Fogg’ un yerinde olmayı seçtiğini göstermektedir. Bir başka örnek ise Ö4 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen “*Ted’ in yerinde olsaydım Wrangel’ a kızardım.*” yanıtıdır. Siyah İnci kitabına ilişkin verilen örnek yanıtlardan birisi Ö2 kodlu öğrencinin “*Siyah İnci’nin ilk sahibi olsaydım yurt dışına gitmezdim.*” verdiği yanıtıdır. Aynı kitap için bir diğer yanıt da Ö12 kodlu öğrencinin “*At olmak isterdim ve kaçıp giderdim.*” şeklindeki yanıtıdır. Ö31 kodlu öğrencinin yanıtı ise “*Siyah İnci olmak isterdim. Kötü sahiplere iyi bir ders verirdim. Onların istediklerini yapmazdım.*” biçiminde ifade edilmiştir. Ö11 kodlu öğrenci de “*Pembe hala olmak isterdim. Yeğenlerimle vakit geçirirdim.*” şeklinde ifade edilen yanıtıdır. Başka bir örnek ise Ö33 kodlu öğrenci tarafından ifade edilen “*Sultan olmak isterdim. Çünkü yazarla tanışıyor.*” yanıtıdır. Bu kategori için son örnek Ö20 kodlu öğrenci tarafından dile getirilen “*Chris olmak isterdim. Oradaki bütün kuklaları alırdım.*” şeklindeki yanıtıdır. Hikâyeye katılma isteği kategorisinde yer alan örnekler incelendiğinde öğrencilerin farklı kahramanları seçtikleri ve bazen kahramanlar gibi davranarak bazen de farklı davranışlar sergileyerek hikâyeye katılma isteği gösterdikleri görülmektedir. Örneğin “Siyah İnci” kitabına ilişkin öğrenci yanıtlarında öğrencilerin hikâyedeki atın işkence görmesini engellemeye yönelik davranışlar seçtikleri dikkat çekmektedir. Ya da “Seksen Günde Devri Âlem” kitabında olduğu gibi ana karakterin yerinde olarak hikâyeye katılma isteği görülmektedir.

4. Hikâyeyi yeniden anlatma

Hikâyeyi yeniden anlatma kategorisine uygun olan öğrenci yanıtlarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur. Örneklerden birincisi Ö7 kodlu öğrencinin verdiği “*Fogg’un her gün 12.30’ da çıkması ve arkadaşlarıyla kâğıt oynarken hep kazanması.*” yanıtıdır. Bir başka örnek Ö29 kodlu öğrencinin ifade ettiği “*Canseil olmak isterdim ve profesörü*

korumak dışında ben de biraz daha macera yaşamak isterdim.” yanıtı olarak görülmektedir. Hikâyeyi yeniden anlatma kategorisine bir diğer örnek Ö16 kodlu öğrencinin “*Francis’in yerinde olmak isterdim. Chris adında bir kardeşim olmasını isterdim.*” şeklinde verdiği yanıtıdır. Bu kategori için son örnek Ö27 kodlu öğrencinin dile getirdiği “*Üzuldüm ve mutlu oldum. Üzülmemin nedeni Siyah İnci’ye kötü davranmalarıdır. Mutlu olmamın nedeni ise Siyah İnci’nin iyi sahiplere kavuşması.*” şeklindeki yanıtıdır. Bu yanıt, öğrencinin hissettiği duygulara yol açan olayların açıklaması biçimindedir. Verilen örneklerde öğrencilerin kitaptaki olayları yeniden anlattıkları görülmektedir. Hikâyeyi yeniden anlatma ana fikir kategorisinde ifade edildiğinde basit/ yüzeysel anlamaya işaret eden bir durum olarak görülebilmektedir. Çünkü ana fikirler hikâyedeki olaylardan çıkarımlar yaparak ulaşılabilecek sonuçlar ya da mesajlardır. Ancak verilen örneklerle göre (birinci örnek dışında) öğrenciler ana fikir kategorisi dışındaki kategorilerde hikâyeyi yeniden anlatmışlardır. Bu anlatımları da o kategorideki ifade ve anlatımlarını daha anlaşılır kılma amacıyla yaptıkları söylenebilir. Bu nedenle aslında hikâyedeki olayların veya bazı bölümlerin yeniden ifade edilmesi öğrenci yanıtlarının daha güçlü ve tutarlı olmasını sağlamıştır.

5. Karakterleri anlama

Öğrencilerin karakterleri anlama kategorisine verdikleri yanıtlarından bazı örnekler şöyledir. Ö24 kodlu öğrencinin verdiği “*Fogg’un gezmeyi çok sevmesi.*” yanıtıdır. Bir diğer örnek Ö13 kodlu öğrenci tarafından belirtilen “*Zıpkınlı adam olmak isterdim. Çünkü herkese yardım etti.*” şeklindeki yanıtıdır. Karakterleri anlamaya ilişkin bir başka örnek Ö33 kodlu öğrencinin dile getirdiği “*Fogg’u seçerdim. Çünkü kâğıt oynarken hep kazanıyor.*” yanıtıdır. Ö2 kodlu öğrenci de “*Francis olmak isterim ve yardım etmek isterim.*” şeklinde yanıtını ifade etmiştir. Karakterleri anlama kategorisinde yer alan örnekler incelendiğinde öğrencilerin kitaptaki karakterlerden özellikle ana karakterlerin özelliklerini daha çok ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle “*Seksen Günde Devri Âlem*” kitabında yer alan Fogg karakterinin öğrencileri etkilediği ve örneklerin bu karakter üzerinden verildiği görülmektedir. Bu nedenle kitaplardaki karakterlerin çocuklar için ilgi çekici ve etkileyici özellikler barındırmasının önemli olduğu söylenebilir.

6. Ana fikir

Üçüncü okuma çemberinde öğrencilerin verdikleri yanıtların uygun olduğu son kategori ana fikir kategorisidir. Bu kategoride öğrenciler okudukları kitaplara ilişkin ulaştıkları ana fikirleri veya kitaptan anladıklarını, çıkardıkları mesajları ifade etmişlerdir.

Verilen yanıtlardan birisi Ö9 kodlu öğrencinin “*Her zaman dikkatli olmalıyız.*” yanıtıdır. Bir diğer örnek Ö25 kodlu öğrencinin belirttiği “*Hayvanlara iyi davranmalıyız. Onları beslemeliyiz.*” şeklindeki yanıtıdır. Benzer şekilde Ö36 kodlu öğrenci de “*Hayvanlara iyi davranmalıyız.*” yanıtını vermiştir. Ö23 kodlu öğrenci ise “*Herkes hayalinin peşinden gitmeli. Sonunda başarırız zaten.*” biçiminde bir yanıt vermiştir. Bu kategori için son örnek Ö22 kodlu öğrencinin “*Arkadaşlarımıza saygılı davranmalıyız.*” yanıtıdır. Ana fikir bulma kategorisine ilişkin verilen örneklerde öğrencilerin okudukları kitaplardaki mesajları ve çıkarılan sonuçları ifade ettikleri görülmektedir. Kitaba ilişkin ana fikirlerin doğru olarak ifade edilmesi aynı zamanda öğrencilerin okudukları kitabı iyi anladıklarının da bir göstergesidir. Birinci ve ikinci okuma çemberi uygulamasında olduğu gibi bu çemberde de soru sorma ve tahmin etme kategorilerine uygun yanıtlar bulunmamaktadır. Bu araştırma kapsamında uygulanan dördüncü ve son okuma çemberinde okunan kitaplara yönelik öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.24’ de sunulmuştur.

Tablo 4.24. Öğrencilerin Dördüncü Okuma Çemberinde Okunan Kitaplara Yönelik Verdikleri Yanıtların Dağılımı

| | N | % |
|--|------------|--------------|
| 4. Çemberde okunan kitaplar | | |
| Okur merkezli yanıtlar | 102 | 68.91 |
| Kişisel tepki (düşünceler ve hisler) | 36 | 35.29 |
| Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma | 29 | 28.43 |
| Hikâyedeki olaylara katılma isteği | 37 | 36.27 |
| Metin merkezli yanıtlar | 46 | 31.08 |
| Hikâyeyi yeniden anlatma | 14 | 30.43 |
| Karakterleri anlama | 11 | 23.91 |
| Soru sorma | 0 | 0 |
| Tahmin etme | 0 | 0 |
| Ana fikir | 20 | 43.47 |
| Toplam | 148 | 100 |

Dördüncü okuma çemberinde öğrencilerin okudukları kitaba yönelik verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.24’ te görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yanıtlarının %68.91’ini okur merkezli yanıtlar oluşturmaktadır. Metin merkezli yanıtlar ise %31.08 oranında gerçekleşmiştir. Okur merkezli yanıtlar içinde hikâyedeki olaylara katılma isteği (%36.27) ve kişisel tepkiler (%35.29) en yüksek oranda ortaya çıkmıştır. Öğrenci yanıtlarının %28.43’ünü ise hikâye ile kendi deneyimleri arasında kurdukları bağlantılar

oluşturmaktadır. Metin merkezli yanıtlar içinde ise en yüksek oranda (%43.47) ana fikir kategorisindeki yanıtlar yer almaktadır. Bunun yanında hikâyeyi yeniden anlatma (%30.43) ve karakterleri anlama (%23.91) olarak görülmektedir. Soru sorma ve tahmin etme kategorilerinde öğrenci yanıtları bulunmamaktadır.

Öğrencilerin yanıtları belirlenen kategorilere göre örneklerde gösterilmiştir. Her kategori için örnekler sunulmuştur.

1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)

Öğrencilerin kitabı okurken neler hissettiklerini ortaya çıkaran bu kategori okur merkezli yanıtları oluşturmaktadır. Kişisel tepkiler, öğrencilerin kitabı okurken neler hissettiklerini ve düşündüklerini içermektedir. Bu kategori için bazı örnekler şöyledir. Ö36 kodlu öğrenci “*Kitap okumak benim için daha zevkliydi. Okurken çok zevk aldım.*” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bir diğer örnek Ö6 kodlu öğrencinin dile getirdiği “*Üzüntü ve mutluluk hissettim. Bazı bölümlerinde ise heyecanlı sahneler vardı.*” düşünceler yer almaktadır. Ö34 kodlu öğrencinin ifadelerinde ise “*Mutluluk ve üzüntü duygularını hissettim.*” şeklinde hislerini ifade etmektedir. Bir başka örnek Ö38 kodlu öğrencinin verdiği “*Çok heyecanlıydı, çok sürükleyici bir hikâyeydi.*” yanıtıdır. Bu kategori için son örnek ise Ö9 kodlu öğrenci tarafından belirtilen “*Üzuldüm, güldüm... Yani kısaca yaşanabilecek bütün duyguları yaşadım.*” yanıtı olarak yer almaktadır. Ö22 kodlu öğrenci “*Heyecan hissettim ve çok merak ettim.*” şeklinde verilen yanıtıdır. Bir başka örnek ise Ö10 kodlu öğrencinin verdiği “*Bazen sevindim, bazen güldüm, bazen de üzuldüm.*” yanıtı olarak görülmektedir. Öğrencilerin kişisel tepkileri incelendiğinde okumaktan duydukları zevki dile getirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri ve kitap okuma alışkanlıklarına katkı olarak yorumlanabilir. Bunun yanında öğrenciler bir kitapta birbirinden farklı duyguları hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç, kitabın hareketli olduğunu, olayların tek düze ve sıkıcı olmadığını şeklinde düşünülebilir.

2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Bu kategoride öğrencilerin okudukları ile kurdukları bağlantılara ilişkin örnekler yer almaktadır. Bu bağlantıların hangi boyutlarda olduğu örnekler üzerinden incelenebilmektedir. Örneğin Ö24 kodlu öğrenci “*Bitirim İkili: Balta Girmez Ormanında kitabımı hatırlattı.*” yanıtıyla okuduğu kitabı daha önce okuduğu başka bir kitapla ilişkilendirmiştir. Benzer bir örnek de Ö26 kodlu öğrencinin verdiği “*Yangın Tüpüyle Uçan Çocuk kitabını hatırlattı.*” yanıtıdır. Öğrencinin benzerlik kurduğu “*Yangın Tüpüyle Uçan Çocuk*” kitabı bu araştırmada okuma çemberleri sırasında okunan kitaplardan birisidir.

Öğrenciler daha önceki çemberler sırasında okudukları kitaplarla bağlantılar oluşturmuşlardır. Bu bağlantılar öğrencilerin daha iyi anlamalarına katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Ö21 kodlu öğrenci “*Anneannem Süsleniyor kitabını hatırladım.*” yanıtı ile kitaplar arasında kurduğu bağlantıdan söz etmektedir. Başka bir örnek ise Ö24 kodlu öğrencinin “*Kuzenimin de kardeşi doğduğunda o da Yazu gibi ağladı ve üzüldü.*” yanıtıdır. Bu yanıt öğrencinin okuduğu kitaptaki karakterlerin yaşadıkları olayları anladıklarını ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla ilişkilendirebildiklerini göstermektedir. Yine yaşantılarla ilişkilendirmeye örnek olacak bir diğer yanıt Ö37 kodlu öğrenci tarafından belirtilen “*Defne'nin dedesinin ölmesi benim dedemin ölümünü hatırlattı.*” yanıtıdır. Çılgın Babam kitabına ilişkin Ö6 kodlu öğrenci “*Kitaptaki Koca Kulak Rıza bana bindiğimiz taksiciyi hatırlattı.*” şeklinde bir yanıt vermiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin örneklere bakıldığında öğrencilerin hem okudukları başka kitaplarla hem de kişisel yaşantıları ile bağlantılar kurdukları görülmektedir. Kitaplar içinde okuma çemberleri uygulamalarında daha önce okunan kitaplar da bulunmaktadır. Bu bağlantılar öğrencilerin kitabı daha iyi anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Böylece öğrenciler, okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar.

3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Hikâyedeki olaylara katılma isteği kategorisinde öğrenciler seçtikleri karakterlerle hikâyedeki olaylarda nasıl davranışlar sergileyeceklerini ifade etmişlerdir. Bazı durumlarda karakterlerin davranışlarının aynısını yapma bazı durumlarda da farklı davranışlar ifade edilmiştir. Bu kategoriye uygun yanıtlar aşağıdaki örneklerde sunulmuştur. Ö14 kodlu öğrenci “*Baba olmak isterdim. Çocuklarıma zaman ayırmak isterdim.*” şeklinde belirtmiştir. Bir başka örnekte Ö34 kodlu öğrenci “*Kızı seçerdim ve tatile giderdim.*” biçiminde bir yanıt vermiştir. Ö19 kodlu öğrenci ise yanıtında “*Anneanne olmak isterdim ve doğayı korumak isterdim.*” yanıtıyla kitabın ana karakterinin yerinde olmayı ve olumlu davranışları gerçekleştirmeyi seçtiğini belirtmektedir. Çılgın Babam kitabı için Ö29 kodlu öğrenci “*Emre olmak ve paraşütle atlamak isterdim*” yanıtı görülmektedir. Son örnek ise Ö7 kodlu öğrenci “*Ledra yani kayıp olmamak isterdim.*” yanıtıyla hikâyedeki olaylara katılma isteğini dile getirmektedir. Kayıp rüyacı kitabına ilişkin verilen ilginç yanıtlardan birisi Ö3 kodlu öğrencinin belirttiği “*Hiçbirisi olmak istemezdim. Ama Kalse olsaydım kaçmaya çalışırdım.*” şeklindedir. Bu kategoriye ilişkin son örnek ise Ö25 kodlu öğrencinin “*Anneanne olmak ve doğayı korumak isterdim.*” yanıtı olarak görülmektedir. Bu yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin her birinin kitaptaki olaylara katılma isteği duyduğu

görülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi öğrenciler bazen karakterlerin davranışlarının aynısını yapma bazen de farklı davranışlar sergilemek istediklerini belirtmişlerdir.

4. Hikâyeyi yeniden anlatma

Hikâyeyi yeniden anlatma, öğrencilerin farklı amaçlarla hikâyedeki olayları tekrarlamalarıdır. Bu kategoriye uygun öğrenci yanıtlarından örnekler sunulmuştur. Bu örneklerden birincisi Ö12 kodlu öğrencinin belirttiği “*Otel yapacakları için kızdım. Dilruba öldüğü için üzuldüm. Kitabın geri kalanında mutlu oldum.*” yanıtında öğrencinin hissettiği duyguların nedenlerini belirtmek amacıyla hikâyeyi anlattığı görülmektedir. Bir başka örnek Ö30 kodlu öğrencinin belirttiği “*Anneannemi hatırlattı bu kitap bana. Çünkü kitaptaki anneanne lahana sarıyordu.*” yanıtı da öğrencinin kurduğu bağlantının nedenini açıklamak için hikâyedeki olayı anlattığını göstermektedir. Yine öğrencilerin kurdukları bağlantıların nedenlerini açıklamak amacıyla hikâyeyi yeniden anlatmaya bir örnek Ö10 kodlu öğrencinin “*Ben de Ledra gibi bir keresinde yürüyordum ailemle. Ben o sırada bir yere daldım o yüzden ben de kayboluyordum.*” şeklinde belirtilen yanıtıdır. Bir diğer örnek Ö24 kodlu öğrencinin “*Kuzenimin de kardeşi doğduğunda o da Yazu gibi ağladı ve üzüldü.*” yanıtıdır. Bu kategoride verilen örnekler göre öğrenciler ana fikir kategorisi dışındaki kategorilerde hikâyeyi yeniden anlatmışlardır. Bu anlatımları da o kategorideki ifade ve anlatımlarını daha anlaşılır kılma amacıyla yaptıkları söylenebilir. Bu nedenle aslında hikâyedeki olayların veya bazı bölümlerin yeniden ifade edilmesi öğrenci yanıtlarının daha güçlü ve tutarlı olmasını sağlamıştır.

5. Karakterleri anlama

Karakterleri anlamaya ilişkin öğrencilerin yanıtlarından çeşitli örnekler aşağıda sunulmuştur. Bu örneklerden birisi Ö34 kodlu öğrencinin dile getirdiği “*Perşembeleri çok seven bir kişi.*” yanıtıdır. Bu yanıt kitabın ana karakterinin özelliklerini göstermesi bakımından önemli görülmektedir bir başka örnek Ö9 kodlu öğrencinin belirttiği “*Ben Defne olurum. Çünkü Neslihan’ın çocuğu ve eşi ölmüş. Ona yardım ederdim.*” yanıtı hikâyede anlatılan karakterin özelliklerini ve yaşadıklarını oldukça iyi anladığını göstermektedir. Yine aynı kitaba ilişkin yanıtlardan benzer bir örnek Ö32 kodlu öğrencinin dile getirdiği “*Defne olmak isterdim. Neslihan’a yardım ederdim.*” yanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Karakterleri anlamaya ilişkin bir örnek de Ö27 kodlu öğrencinin belirttiği “*Tibet olmak isterdim. Onun yerinde olsaydım Cuma gününü daha çok severdim.*” yanıtıdır. Öğrenci yanıtlarını gösteren örnekler incelendiğinde öğrencilerin kitaptaki karakterleri, özelliklerini ve yaptıklarını anladıkları söylenebilir. Böylece karakterlerin özelliklerinin

anlaşılması kitabın da daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

6. Ana fikir

Öğrenci yanıtlarının yerleştirildiği son kategori ana fikir kategorisidir. İlk üç okuma çemberi uygulamasındaki öğrenci yanıtlarının kategorilere dağılımında olduğu gibi son çember uygulamasındaki öğrenci yanıtlarından da soru sorma ve tahmin etme kategorilerine uygun yanıtlar bulunmamaktadır. Bu nedenle metin merkezli son kategori olarak ana fikir kategorisine ilişkin örnekler sunulmuştur. Ö27 kodlu öğrencinin verdiği yanıt “*Çevre bizim en büyük mirasımızdır ve ona sahip çıkmalıyız.*” şeklindedir. Bu yanıt öğrencinin okuduğu kitabı anladığını gösteren güzel bir örnektir. Bir başka örnekte ise Ö33 kodlu öğrenci “*Her zaman güçlü olmalıyız.*” yanıtıyla çıkardığı mesajı ifade etmektedir. Ö21 kodlu öğrencinin yanıtı “*Babamızı ve aile bireylerimizi sevmeliyiz.*” şeklindedir. Benzer bir yanıt Ö19 kodlu öğrenci tarafından belirtilen “*Kardeşlerimizi sevmeliyiz ve hepimiz bir aileyiz.*” yanıtıdır. “*Kitap Kurdu Kafadarlar*” kitabı için verilen yanıtlardan birisi Ö37 kodlu öğrencinin dile getirdiği “*Kitap okumayı sevmek.*” yanıtıdır. Bu kategori için son örnek Ö11 kodlu öğrencinin belirttiği “*Kitap okumak güzeldir.*” yanıtıdır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara ilişkin örneklerde kitabın ana fikrini belirleyebildikleri görülmektedir. Ayrıca kitaptan çıkardıkları mesajları ve dersleri de ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin kitapları anlayarak okudukları biçiminde yorumlanabilir.

Birinci okuma çemberi uygulamasından dördüncü okuma çemberi uygulamasına kadar öğrencilerin verdikleri metin merkezli ve okur merkezli yanıtlardaki değişim Tablo 4.25’ de sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğrenci Yanıtlarının Okuma Çemberlerindeki Dağılımı

| | Metin merkezli yanıtlar | Okur merkezli yanıtlar |
|------------------|-------------------------|------------------------|
| 1. Okuma çemberi | 38.61 | 61.39 |
| 2. Okuma çemberi | 34.22 | 65.77 |
| 3. Okuma çemberi | 33.10 | 66.89 |
| 4. Okuma çemberi | 31.08 | 68.91 |

Tablo 4.25 incelendiğinde öğrencilerin verdiği yanıtların birinci okuma çemberinden dördüncü okuma çemberi uygulamasına kadar metin merkezli yanıtlardan okur merkezli yanıtlara doğru farklılaştığı görülmektedir. Birinci okuma çemberinden dördüncü okuma çemberine kadar verilen yanıtlar karşılaştırıldığında okur merkezli yanıtlar birinci okuma çemberinde (%61.39) ikinci okuma çemberinde (%65.77) üçüncü okuma çemberinde

(%66.89) ve dördüncü okuma çemberinde (%68.91) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının sürekli bir artış gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda metin merkezli yanıtlarda da sürekli bir azalma görülmektedir. Bu sonuçlar, okuma çemberleri uygulamalarının içerdiği etkinlikler ve çalışma biçimi nedeniyle öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının artmasını sağladığı şeklinde de yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle ise öğrenciler okuma çemberleri uygulamalarıyla beraber kitaba yönelik kişisel tepki geliştirdikleri, kitaptaki olaylarla daha fazla bağlantılar kurdukları ve hikâyeye katılma isteği gösterdikleri söylenebilir.

Bu araştırmanın nicel bölümünde yarı deneysel olarak uygulanan okuma çemberleri yöntemi öğrencilerin ortak bir kitabı dört-beş kişilik heterojen gruplarda belirli roller doğrultusunda tartıştıkları bir yöntemdir. Yöntemdeki roller sorgulayıcı, bağ kurucu, ressam, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) ve sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı) olarak kullanılmıştır. Sorgulayıcı, okunan bölümle ilgili çeşitli sorular hazırlayarak bu sorularla tartışmayı yönlendirmektedir. Sorular, okunan bölümle ilgili basit anlamayı ölçen sorular ve öğrencilerin çıkarım yapmalarına dayalı sorular olarak hazırlanmaktadır. Bu sorular aynı zamanda öğrencilerin kitaba yönelik tepkilerini de içermektedir. Sorular hazırlayan öğrencinin kitabı daha iyi anladığının da bir göstergesidir. Aynı zamanda soruların grup içinde yanıtlanması ve tartışılması diğer öğrencilerin de anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda yapılan soru sorma ve sorular üzerinden gerçekleştirilen tartışmalar öğrencilerin anlam oluşturmalarına ve kitabı daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Bağ kurucu rolünde öğrenciler, okudukları ile hem kendi kişisel yaşantıları arasında hem de çevreleri arasında bağlantılar kurmaktadır. Bu bağlantılar toplantı sırasında paylaşmakta diğer rolleri üstlenen öğrenciler de kendi bağlantılarını ve deneyimlerini bu tartışmalarda ifade etmektedir. Okur tepki kuramında okuyucunun kişisel deneyimleri ile okuduklarını ilişkilendirmesi anlamlandırma bakımından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okuyucunun okudukları ile bağlantılar kurması okumaya olan isteğini artırmaktadır. Kendisi ile okudukları arasındaki benzerlikler kitabı okuyucu için daha çekici hale getirebilmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkileyerek daha istekli biçimde okumalarını sağlayabilir.

Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı), okunan kitapta ilginç, önemli, eğlenceli veya farklı bilgilerin yer aldığı bölümleri seçerek tartışmalar sırasında okuyarak paylaşmaktadır. Sesli okuma yaparak bölümler paylaşıldıktan sonra yine öğrenciler bölüm hakkındaki fikirlerini ve yorumlarını ifade etmektedir. Ayrıca diğer öğrencilerin de dikkatlerini çeken

bölümler varsa bunlar da paylaşılmaktadır. Bu etkinlikler, öğrencilerin hem akıcı okuma becerilerinin gelişimine hem de okuduğunu anlamalarının gelişimine katkı sağlayan etkinlikler olarak görülebilir.

Ressam, okunan bölümle ilgili bir resim, şekil, karikatür vb. çizim yapan rol olarak okuma çemberlerinde yer almaktadır. Bu çalışmada da öğrenciler yaptıkları çizimleri tartışmalar sırasında paylaşmışlar ve arkadaşları da resmin okunan bölümlerden hangisi ile ilişkili olduğunu tahmin etmişlerdir. Sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı), anlamı bilinmeyen kelimeleri veya sık tekrar eden, önemli olduğu düşünülen kelimeleri, bu kelimelerin anlamlarını ve nasıl kullanıldıklarını paylaşmışlardır. Sözü edilen bu roller ve uygulanan tartışma çalışmalarında aslında öğrenciler kitaba yönelik yanıtlarını da ifade etmektedirler. Her grup tartışmasında her öğrenci farklı bir rol üstlenmekte ve farklı bir okur yanıtı geliştirmektedir. Bu nedenle araştırmanın uygulaması içinde okur tepkileri yer almakta ve tartışmalar sırasında ortaya çıkmaktadır. Kitabın tamamı okunduktan sonra öğrencilerin okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla yanıtladıkları açık uçlu anket formunda tüm kitaba yönelik okur tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anket formunda, öğrencilerin kitaba yönelik hisleri ve duyguları, kitapla yaşantıları veya okudukları başka kitaplar arasında kurdukları bağlantıları, kitaptan çıkardıkları sonuçları, kitaptaki karakterlerden hangisinin yerinde olma isteği belirtilmektedir. Ortaya çıkan bu yanıtlar aslında okuma çemberleri tartışmalarında ortaya çıkan yanıtların bir bütünüdür. Bu nedenle bu araştırmanın nicel boyutundaki okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu bulgusunu okur tepkilerine yönelik bulguların da desteklediği görülmektedir. Yukarıda ifade edilen rollerin ve paylaşılmasını sağlayan grup tartışmalarına dayalı olarak ortaya çıkan okur tepkilerine göre okuma çemberlerinin okuduğunu anlamının, akıcı okumanın ve öğrencilerin sosyal becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okuma çemberleri uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırılmış ve öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu sonuçlara ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Okuma çemberleri uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi puanlarının kovaryans (ANCOVA) analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle okuma çemberleri uygulamaları öğrencilerin çoktan seçmeli okuduğunu testi puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir.

2. Okuma çemberleri uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav puanlarının kovaryans (ANCOVA) analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle okuma çemberleri yöntemi, deney grubunda okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artışa neden olmamıştır.

3. Araştırmanın bir diğer sonucu, okuma çemberleri yönteminin akıcı okuma üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçtur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde okuma hızı puanları kovaryans (ANCOVA) analizi ile karşılaştırılmıştır. Hikâye edici metinlerde okuma hızı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Bu sonuç okuma çemberleri yönteminin deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinleri okuma hızlarının artmasına katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hikâye edici metinlerde prozodi puanları da kovaryans (ANCOVA) analizi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç hikâye

edici metinlerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi puanlarının farklılık taşımadığını göstermektedir.

5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinlerde okuma hızı puanları kovaryans (ANCOVA) analizi ile karşılaştırılmıştır. Bilgi verici metinlerde okuma hızı deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Bu sonuç da benzer şekilde okuma çemberleri yönteminin deney grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinleri okuma hızlarının artmasına katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi verici metinlerde prozodi puanları da kovaryans (ANCOVA) analizi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç bilgi verici metinlerde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin prozodi puanlarının farklılık taşımadığını göstermektedir.

7. Okuma çemberlerinin okuma motivasyonu üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları üzerinde yapılan kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle deney grubunda gerçekleştirilen okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonu puanlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir artışa neden olmamıştır.

8. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bir diğer sonuç ise sosyal becerilere ilişkin sonuçtur. Okuma çemberleri uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sosyal beceriler son test puanlarının kovaryans (ANCOVA) analizi ile karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler okuma çemberi uygulamalarında heterojen olarak oluşturulmuş gruplarda çalışmışlardır. Aynı zamanda her çemberde gruplar değişmiş, öğrenciler her çemberde farklı gruplarda yer almışlardır. Böylece sürekli etkileşim ve işbirliği halinde çalışmışlardır. Ayrıca okuma çemberlerinde okudukları kitaba ilişkin hazırladıkları grup projeleri ve sunumları birlikte çalışma, iş bölümü yapma, iletişim kurma gibi becerilerin kullanımını gerektirdiğinden okuma çemberleri uygulamaları öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

5. Araştırmanın nitel boyutunu öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik verdikleri okur tepkilerinin belirlenmesi aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin dört okuma çemberinde okudukları her kitaba yönelik tepkileri açık uçlu anket formu ile yazılı olarak

alınmıştır. Betimsel analizler her bir okuma çemberindeki okur tepkilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrenci yanıtlarının daha çok okur merkezli yanıtlar olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Öğrencilerin yanıtlarının analizine göre dört okuma çemberinde, birincisinden dördüncüsüne kadar okur merkezli yanıtlarının oranında düzenli ve devamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okuma çemberleri etkinlik ve uygulamalarıyla öğrenciler okudukları kitaba yönelik daha fazla okur merkezli (kişisel tepki, deneyimleriyle bağlantı kurma, hikâyeye katılma isteği gösterme) yanıtlar vermekte ve tepki geliştirmektedir. Birinci okuma çemberinde ortaya çıkan metin merkezli (hikâyeyi yeniden anlatma, karakterleri anlama, soru sorma, tahmin ve ana fikir) yanıtların dördüncü okuma çemberine kadar giderek azaldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, okuma çemberlerinde yapılan etkinliklerin ve farklı roller doğrultusunda uygulanan grup tartışmalarının öğrencilerde kişisel tepkilerin oluşması, kendi kişisel yaşamları ve deneyimleri ile kitapta okudukları arasında daha fazla bağlantılar kurma hatta okudukları diğer kitaplarla ilişkilendirerek bağlantılar oluşturma ve hikâyeye katılma isteği gösterme üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okur tepkileri belirlenmiştir. Tartışma bölümünde, araştırmanın nicel ve nitel boyutundan elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın bağlamında yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.2.1. Okuma Çemberleri ve Okuduğunu Anlama

Bu araştırmada okuduğunu anlamının değerlendirilmesinde çoktan seçmeli bir test ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anlama sınavı uygulanmıştır. Çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinden elde edilen bulgular doğrultusunda okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilere anlama stratejilerinin kullanımı için daha fazla fırsat verildiğinde öğrenciler bu stratejilerin daha fazla farkında olurlar ve stratejileri içselleştirebilirler. Böylece öğrenciler, metin içinde ve metinler arasında bilgiyi aktararak metnin anlamlandırılması sürecinde anlama stratejilerini kullanabilirler (Pambianchi, 2017). Okuma çemberleri uygulamaları da öğrencilere çeşitli anlama stratejilerini kullanmaları ve pekiştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Okuma çemberleri yönteminde öğrenciler kitapları sorgulayıcı, bağ kurucu, ressam, sözcük avcısı, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) gibi farklı roller üstlenerek

okumuşlardır. Örneğin sorgulayıcı rolünde öğrenciler okuduklarına ilişkin sorular hazırlamaktadırlar. Doğan (2006) soru sormanın bilişsel ve aynı zamanda bilişötesi bir strateji olduğunu belirtmektedir. Ayrıca soru sorma stratejisinin, öğrencilerin daha iyi anlamalarına ve anlamayı kontrol etmelerine olanak sağladığı ifade edilmektedir. Öğrenciler, yukarıda ifade edilen rollere göre hazırladıkları çalışma yapraklarını grup toplantılarında arkadaşlarına sunmuşlardır. Bu roller öğrencilerin sözü edilen anlama stratejilerini kullanmalarını ve böylece okuduklarını daha iyi anlamlandırmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin farklı rollere ve bu rollerin gerektirdiği bakış açılarına göre kitapları okumaları, okuduğunu anlama üzerinde etkili olmuştur. Bir başka ifadeyle öğrenciler rollerin gerektirdiği farklı bakış açılarını kullanarak okuduklarını daha iyi anlamlandırmışlardır. Akyol' un (2014) belirttiği gibi okuma, yazarla okuyucu arasındaki bilgi alış verişi olup metni anlamlandırmada okuyucunun metinden anladıkları ile mevcut bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu tanımda da ifade edilen anlam kurma sürecini öğrenciler, grup toplantılarındaki paylaşımlar ve tartışmalar sayesinde daha etkin bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. Böylece öğrenciler arasındaki etkileşim yoluyla anlamın yapılandırılması kolaylaşmıştır. Grup içindeki zayıf okuyucular da iyi okuyucularla kurdukları etkileşim ve kitaba ilişkin paylaşımlar sayesinde okuduklarını daha iyi anlamışlardır. Bu nedenle okuma çemberleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlamıştır.

Ayrıca okuma çemberleri uygulamalarıyla öğrenciler düzenli olarak kitap okumuşlardır. Okuma etkinliğinin yanında belirli zaman dilimlerinde bir araya gelerek kitapla ilgili fikirleri paylaşarak tartışmışlardır. Öğrencilerin uygulamalar süresince düzenli olarak kitap okumaları, kitabı her bir toplantıda üstlendikleri farklı roller doğrultusunda tartışmaları okuduğunu anlama üzerinde katkı sağlayabilecek etkinliklerdir. Alan yazında okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini farklı sınıf seviyelerinde ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı ve diğ., 2013; Balantekin, 2016; Blum ve diğ., 2002; Briggs, 2010; Karatay, 2017; McElvain, 2010; Mizerka, 1999; Parker ve diğ., 1999; Purifico, 2014; Sarı ve diğ., 2017; Varita, 2017; Wittingham, 2013) bulunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucu, alan yazında ifade edilen bu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Okuma çemberlerinin odak noktası, okuryazarlık becerilerini ve stratejilerini, etkileşimli bir ekran grubunun destekleyici bir sosyal atmosferinde birleştirmektir (Daniels, 2002). Bu noktada okuma çemberleri, öğrencilerin belirli aralıklarla bir araya gelerek kitap

üzerinde konuşmaları, çeşitli paylaşımlarda bulunmaları ve tartışmaları gibi özelliklerinden dolayı okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır. Grup içinde fikirlerin paylaşılması öğrencilerin anlamı yapılandırmasında etkili olmaktadır. Bunun yanında okuma çemberlerindeki grup çalışmaları işbirliğine dayalı etkinlikler ve çalışmalar temeline dayanmaktadır. Standish (2005) işbirliği içinde çalışmayı gerektiren öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin aktif biçimde bir arada çalışarak metinden anlamın elde edilmesini sağladığını belirtmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin anlamlı görevler üzerinde çalışmalarını gerektirdiğinden okunan metinlerin grup üyeleri tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler, bilgiyi yapılandırmak için sosyal çevrelerindeki diğer arkadaşlarıyla iletişim kurarlar. Bu etkileşim sayesinde karşılaştıkları bilgiyi derinleştirerek anlaşılır hale getirirler. Bu nedenle işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinde öğrenciler grup arkadaşları ile kurdukları etkileşim sonucunda karşılaştıkları kitaplar ve metinlerdeki bilgileri daha kolay şekilde yapılandırmaktadırlar. Schwabe, McElvany ve Trendtel (2015) okuduğunu anlamayı, farklı metin türlerinden anlamın yapılandırılması ve aktif biçimde ortaya çıkarılması olarak tanımlamaktadırlar. Okuma çemberleri de bu işbirliğine dayalı çalışma ve tartışma ortamı ile öğrencilerin okudukları kitaplardaki bilgileri yapılandırmalarını sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler kitapları seçtikleri roller doğrultusunda farklı bakış açılarıyla okuyarak her rolde farklı bir noktaya dikkat ederek okumuşlardır. Bütün bu ifade edilenler öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamıştır.

Bu araştırmanın okuduğunu anlama bağlamında ortaya koyduğu sonuçlardan birisi de okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav puanları karşılaştırmasında okuma çemberleri yönteminin etkili olmadığı sonucudur. PISA araştırmasında okuma becerileri; “kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel bilgiyi çözümlene kavramının ve yazılı olanı anlamadan daha ötesine gitmektedir (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Sözü edilen okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla PISA açık uçlu soruları da kullanılmaktadır. 2003 yılından bu yana PISA sınavlarının okuma alanında elde edilen sonuçlar, Türkiye’nin alt sıralarda yer aldığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin açık uçlu sorulara yeterli düzeyde yanıt veremediği söylenebilir. Ayrıca okullarda yapılan eğitim öğretim etkinlikleri de düşünüldüğünde öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektiren açık uçlu sorulara dayalı etkinliklerin eksikliği de göze çarpmaktadır. Duran ve Tufan (2017) da ölçme değerlendirme amacıyla

çoktan seçmeli soru türlerinin sıklıkla kullanıldığını belirtmektedir. Yıldırım (2010a) tarafından doktora tezi kapsamında hazırlanan sınav PIRLS ve PISA gibi sınavlarda kullanılan açık uçlu ve üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Ancak sınavda pek çok sorunun cevaplanmadığı veya soruların birçoğunun öğrenciler tarafından yanlış anlaşıldığı belirtilmektedir. Sözü edilen çalışmada karşılaşılan sorunların PIRLS ve PISA gibi sınavlardaki sonuçlarla da benzerlik taşıdığı belirtilmektedir.

Öte yandan okullarda yazılı anlatım becerilerinin ölçümüne yönelik çalışmalara çok az yer verilmektedir. Yazma çalışmalarının yapılacağı ders olan Türkçe dersinde yapılan yazım (imlâ), dil bilgisi, okuma ve yazma etkinliklerinin bir bütünlük içinde ele alınamayışı, dil ve kompozisyon uygulamalarında bu tür etkinliklere yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Üstüner ve Şengül, 2004). Eğitim öğretim uygulamaları içinde açık uçlu ve üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektiren çalışmalara yeterince yer verilmeyişi öğrencilerin yeterli farkındalığa ulaşmalarını da güçleştirmektedir. Bu nedenle öğrenciler aynı konuya ilişkin test tipi sınavlarda başarılı olurken açık uçlu sınavlarda aynı başarıyı yakalayamamaktadır. Ayrıca alan yazında da benzer biçimde Duran ve Tufan'ın (2017) çalışmasında öğrenciler hem paragraf çoktan seçmeli sorularla hazırlanan sınavlarda hem de metinlerden oluşan çoktan seçmeli sınavlarda açık uçlu sorulara göre daha yüksek not aldıkları görülmektedir. Temizkan ve Sallabaş (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından çoktan seçmeli maddelerde açık uçlu maddelere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bir diğer araştırma sonucu da öğrencilerin fen bilimleri dersine ait açık uçlu ve çoktan seçmeli test puanları arasında çoktan seçmeli test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (Öksüz ve Demir, 2018). Bu araştırmanın okuduğunu anlama boyutunda da okuma çemberleri yönteminin çoktan seçmeli okuduğunu anlama testine göre okuduğunu anlamayı olumlu etkilerken açık uçlu sınav puanlarına göre etkili olmaması sonucu sözü edilen araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

5.2.2. Okuma Çemberleri ve Akıcı Okuma

Akıcı okuma, bir metni doğru ve hızlı okuma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Padak, Rasinski ve Mraz, 2002). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan birisi de okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin akıcı okuma puanları okuma hızı boyutunda kontrol grubunun akıcı okuma puanlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Bu farklılık hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerde deney grubu lehine

ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle okuma çemberleri, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerde akıcı okuma (okuma hızının) gelişimlerine olumlu katkı sağlamıştır. Alan yazında okuma çemberlerinin akıcı okuma üzerindeki etkisini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla farklı yöntem ve tekniklerin kullanılarak yapılan araştırma ve sonuçlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Therrien (2004), Hawkins, Marsicano, Schmitt, McCallum ve Musti-Rao (2015) ve Sukhram ve Monda- Amaya (2017) tekrarlı okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisini gösteren araştırmalardan bazılarıdır. Kaşkaya (2016) beyin etkileme metodu destekli öğretimin, Akyol ve Kodan (2016) ise okuma güçlüklerinin giderilmesi amacıyla akıcı okuma stratejilerinin, Rubin (2016) akıcı okumayı geliştirmeye dayalı stratejilerin uygulanmasının, Jefferson, Grant ve Sander (2016) tekrarlı okumaya dayalı farklılaşmış öğretim programının akıcı okuma ve okuduğunu anlamada etkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Rasinski, Rupley, Paige ve Nichols (2016) akıcı okumanın geliştirilmesinde farklı metin türlerinin kullanımını konu aldıkları çalışmada, akıcı okumanın geliştirilmesi amacıyla hikâye edici ve bilgi verici metinlerin ötesinde şiirlerin kullanılmasını önermektedir. Ayrıca Özbek ve Girli (2017) okuma güçlüklerinin giderilmesi ve akıcı okumanın geliştirilmesinde tablet bilgisayar destekli müdahale programının etkili olduğunu belirtmektedir.

Alan yazında akıcı okumaya ilişkin araştırmalar, akıcı okumanın gelişiminde tekrarlı okumanın, düzenli okumanın ve okuma güçlüklerine karşı uygulanacak daha belirli yöntemlerin etkisini vurgulamaktadır. Bu araştırma kapsamında herhangi bir okuma güçlüğü olmayan öğrenciler üzerinde uygulanan okuma çemberleri yönteminin akıcı okuma gelişimine sağladığı katkının nedeni, öğrencilerin düzenli olarak kitap okumaları ve grup tartışmalarında eşli okuma, paylaşarak okuma gibi etkinlikler yapmış olmalarıdır.

Ayrıca öğrenciler, okuma çemberleri uygulamaları süresince düzenli bir okuma alışkanlığıyla kitap okumayı sürdürmüşlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında kontrol grubundaki öğrenciler için de aynı kitapları okumaları için fırsat sunulmuştur. Ancak okuma çemberlerindeki gibi üç haftada bir kitabı düzenli olarak okuma gibi bir etkinlik planlanmadığından düzenli bir okuma çalışması gerçekleşmemiştir. Kitapları okumak tamamen öğrencilerin tercihlerine kalmıştır. Oysa yapılan okuma çemberleri uygulaması öğrencilere sürekli ve düzenli bir okuma çalışması sağlamıştır. Böylece okuma çemberleri uygulamalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

5.2.3. Okuma Çemberleri ve Okuma Motivasyonu

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, okuma çemberleri yönteminin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ilişkin sonuçtur. Motivasyon, isteklilik ve irade şeklinde tanımlanmaktadır. İçsel motivasyon, kişisel eğlence, ilgi ve zevklerle hareketlendirilmiş bir motivasyon türüdür. Genel olarak eğitimciler içsel motivasyonun daha çok istenen ve dışsal motivasyona göre daha iyi öğrenme sonuçları veren bir motivasyon türü olduğunu belirtmektedirler (Lai, 2011).

Her türlü çalışmada yapılan işe karşı istekli olmak verimli bir çalışma ortaya çıkarma açısından önem taşımaktadır. Ayrıca okul dersleri ve öğrenmelerinde motivasyon daha da önemli hale gelmektedir. Motivasyon eksikliği dersi dinlememeye, gerekli hazırlık ve çalışmaları yapmamaya ve dolayısıyla başarısızlığa yol açmaktadır. Öte yandan okuma ise tamamen gönüllü, isteğe bağlı bir eylem olduğundan ancak öğrencinin okuma motivasyonunun yüksek olması onu okumaya sevk edebilir. Bu nedenle okuma motivasyonunun artırılması ve öğrencilerin okumayı severek isteyerek yapmaları sağlanması gerekmektedir. Araştırmalar okuma motivasyonunun okuma ve anlama başarısında etkili olduğunu göstermektedir (Broussard ve Garrison, 2004; Guthrie ve diğ., 1999; Schaffner ve diğ., 2013; Wigfield ve Guthrie, 1997). O halde öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalar aynı zamanda okuma ve anlama başarılarının da gelişimine katkı sağlayacaklar girişimler olarak ifade edilebilir. Öte yandan okuma motivasyonuna ilişkin göz önünde tutulması gereken bir başka durum ise içsel okuma motivasyonunun ilerleyen yıllarda gittikçe azalmasıdır. Araştırmalar öğrencilerin içsel okuma motivasyonunun okul yılları ilerledikçe azaldığını göstermektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon eksikliği metni anlamada da zayıflıklara yol açmaktadır (Wang ve Guthrie, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin eğitim kariyerleri boyunca okuma motivasyonundaki bu düşüşün önlenmesinde öğrencilerin okuma sevgisini geliştirici stratejilerin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir (De Naeghel ve diğ., 2014).

Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada yarı deneysel olarak etkililiği incelenen okuma çemberleri yönteminin okuma motivasyonu üzerindeki etkisini ele alan araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalardan birisi, Hardin (2012) tarafından beşinci sınıf öğrencileriyle bir dönem boyunca uygulanan okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirten çalışmadır. Bir diğer çalışmada McElvain (2010), okuma çemberleri yönteminin İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda yapılan uygulaması sonucu öğrencilerin okuma motivasyonunda önemli gelişmeler sağladığını ifade etmektedir.

Meredith (2015) ikinci sınıf öğrencilerinde okuma çemberleri ve rehberli okuma etkinliklerini karşılaştırdığı çalışmada motivasyon üzerinde okuma çemberleri yönteminin daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bir başka çalışma ise Monaghan (2016) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle okuma çemberlerini hem geleneksel olarak hem de blog üzerinden uyguladığı araştırmasıdır. Elde edilen sonuçlar, özellikle blog üzerinden yapılan uygulamaların okuma motivasyonunu olumlu etkilediği belirtilmektedir. Buraya kadar ifade edilen çalışmalar, bu araştırmaya konu olan okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle okuma çemberleri yönteminin, öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bu durumun temel nedeni ise deney grubunda okuma çemberlerinde öğrencilerin okudukları kitapları kontrol grubundaki öğrencilerin de okumaları için fırsat verilmiş olmasıdır. Bir başka ifadeyle kontrol grubundaki öğrenciler de aynı kitapları bireysel tercihleri doğrultusunda seçerek okumuşlardır. Katrancı (2015) da okuma motivasyonunun oluşturulmasında en etkili yollardan biri olarak öğrencilere okuma materyallerini seçme şansı sunulmasını dile getirmektedir. Öğrencilerin, ilgilerini çeken konuları okumaya karşı motivasyonları daha yüksektir. Bu nedenle okuma materyali ve kitap seçiminde öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalıdır. Bu çalışmada da hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki öğrencilerin okuyacakları kitabı seçme şansına sahip olmaları, her iki gruptaki öğrencilerin de okuma motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca Miller (2015) öğrencilerin okudukları metinler kendi öğretimsel düzeylerine uygun olduğunda, kendi okuyacakları kitapları seçme imkânı elde ettiklerinde, metne kendi kültürel kimliklerini yansıtmaya ve metinde buna ilişkin unsurlarla doğrulama fırsatı bulduklarında okumaya karşı daha fazla motive olduklarını belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarında ortak olarak kullanılan kitapların da öğrencilerin seviyelerine uygun, konu olarak ilgi çekici olması ve öğrencilere farklı alternatiflerle sunulmasının okuma motivasyonunun artması üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.4. Okuma Çemberleri ve Sosyal Beceriler

Bu çalışmada yarı deneysel olarak uygulanan okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu elde edilen sonuçlardan birisidir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde okuma çemberlerinin sosyal beceri

gelişimindeki etkilerini gösteren çeşitli araştırma sonuçları bulunmaktadır. Pierzga (2007) okuma çemberleri uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu, Certo (2011) okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin sosyal beceri gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Kim (2004) yetişkinlere dil öğretiminde uygulanan okuma çemberlerinde öğrencilerin yüksek düzeyde sosyal etkileşim halinde bulunduğunu belirtmektedir. McElvain (2010) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre okuma çemberlerinin öğrencilerin öz-yeterlilik duygularını, güven ve sınıf tartışmalarına katılma isteğini olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Bedee (2010) tarafından ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan okuma çemberleri uygulamalarının sınıf içinde konuşmaktan çekinen öğrencilerin de grup tartışmalarına katılması için cesaretlendirici olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okuma çemberlerinin öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim kurma becerileri üzerinde olumlu katkılarının olduğu söylenebilir. Ayrıca Brown (2010) üçüncü sınıflarda dijital metinlerin tartışılması yoluyla sağlanan ortamda öğrencilerin kendilerini daha demokratik biçimde ifade etmeleri amacıyla okuma çemberleri yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda grup içinde yapılan tartışmaların öğrencilerin sosyal etkileşimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Sözü edilen araştırmaların sonuçları, bu araştırmadan elde edilen okuma çemberlerinin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bir başka ifadeyle okuma çemberlerinin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olması alan yazındaki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Okuma çemberleri uygulamalarında öğrencilerin sürekli değişen heterojen gruplar içinde çalışmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Kitaplarla yapılan küçük grup etkileşimleri, doğal olarak iyi bir sohbet ve tartışma ortamı oluşturmaktadır (Heller, 2006). Alwood' ın (2000) belirttiği gibi okuma çemberleri tartışma grupları, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine sunduğu katkılardan dolayı sosyal etkileşim ve yüksek seviyeli düşünme biçimlerinin gelişimi için fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca okuma çemberleri, öğrencilerde yansıtıcı ve işbirliğine dayalı sosyal bir ortam yoluyla aktif bir öğrenmenin yapılandırılmasını sağlamaktadır (Purifico, 2014). Öğrenciler, işbirliğine dayalı çalışma gruplarında öğrenme faaliyetlerinde bulduklarında zorlu görevlerle ilgili çalışmalara katılmada daha istekli davranmaktadırlar. Öğrencilerin iyi planlanmış işbirliği içinde çalışmalarla meşgul oldukları sınıflar, yönetim sorunlarının azaldığı ve öğrencilerin sosyal ve öğrenme becerilerini geliştirdiği daha keyifli yerler olduğu belirtilmektedir (Willis, 2008). Ayrıca okuma çemberlerindeki okuma sonrası grup çalışmaları ve tartışmalarının ortak noktası akran liderliğinde gerçekleşmesidir. Bu öğrenci

yönetimli ve düzenli olarak tekrarlanan öğrenci liderliğindeki etkileşim (Shelton-Strong, 2012) öğrenciler arasında olumlu iletişimi ve sosyalliğin artmasını sağlamaktadır.

Sosyal beceriler, sosyal çevreye uyum sağlama ve oluşabilecek çatışmalarla uygun iletişim yollarını kullanarak başa çıkabilme becerileri olarak ifade edilmektedir (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010). Toplumsal yapı ve kuralların hızlı biçimde değişmesi öğrencilerin kendilerine ve çevrelerine uyumlarını zorlaştırdığı bunun yanında eğitim sistemi içinde akademik öğrenmeye daha fazla önem verildiği ve öğretim etkinliklerinin genellikle aktarma yoluyla yapıldığı dikkate alındığında eğitimin temel amaçlarından olan öğrencinin sosyalleşmesinin ikinci planda kaldığı görülmektedir (Kara ve Çam, 2007). Oysaki bireyler için çevresindeki insanların olumsuz tepkilerine engel olacak ve olumlu tepkiler vermelerini sağlayacak becerilere sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Çünkü bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim ve etkileşim kurabilmesi sosyal bakımdan kabul edilebilir davranışlara sahip olması ile mümkündür. Sosyal beceri olarak ifade edilen bu davranışlar bireyin sosyal yaşamını doğrudan etkileyen önemli bir role sahiptir (Yüksel, 2001). Bu nedenle eğitim sistemlerinde akademik becerilerle beraber sosyal becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Okul öncesinden başlayarak çeşitli yöntemlerle sosyal beceri eğitimi yapılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerde sosyal becerilerin geliştirilmesinde okuma çemberleri yönteminin de etkili bir yöntem olarak uygulanabileceği söylenebilir.

5.2.5. Okur Tepkilerinin Belirlenmesi

Bu araştırmada, okuma çemberleri yarı deneysel olarak uygulanmış ve okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin okuma çemberlerinde okudukları kitaplara yönelik okur tepkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, karma gömülü deneysel desende gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada dört okuma çemberi uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin her okuma çemberi sonunda okudukları kitaplara yönelik okur tepkileri olarak elde edilen sonuçlara göre her okuma çemberinde öğrencilerin okur merkezli yanıtlarının metin merkezli yanıtlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma çemberleri uygulamalarıyla birlikte okur merkezli yanıtların sürekli bir artış gösterdiği görülmektedir. Okuma çemberleri etkinliklerinin öğrencilerin okur merkezli bir bakış açısıyla kitabı yorumlama ve anlamalarına katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir. Connell (1996) tarafından ifade edildiği gibi okur tepki kuramında okuyucunun kişisel yaşantısı yoluyla kendi edebi deneyiminde anlamı yapılandırmasını ve okur merkezli olarak metinle arasında ilişki

kurmasını önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin kitapları, kendi kişisel yaşantılarını kullanarak anlamlandırdıkları ve böylece okur merkezli yanıtlar oluşturdukları söylenebilir.

Okur tepki kuramında anlam, okuyucunun kişisel yanıtlarını deneyimleri ile birleştirmesi yoluyla yapılandırılmaktadır. Oluşturulan anlam kişinin arkadaşlarıyla/akranlarıyla yaptığı tartışmalar sonrasında değişmektedir. Kişisel deneyimler çerçevesinde düzenlenen öğrencinin özgün düşünceleri, akranlarının paylaştığı yeni fikir ve bilgilerle yenilenmektedir (Connell, 1996; Demeny, 2012). Okuma çemberlerinde yapılan grup tartışmaları sırasında öğrenciler okuduklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini belirli roller doğrultusunda paylaşmaktadır. Bireysel okuma ile gerçekleşen anlam, öğrencilerin bu paylaşımları sayesinde değişmektedir. Böylece öğrenciler okudukları kitaba bağlı metin merkezli bakış açısından uzaklaşmakta ve bireysel okur tepkilerini oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen okur merkezli yanıtların sürekli bir artış göstererek öğrencilerin daha bağımsız ve okur merkezli bakış açıları geliştirmeleri bu anlamda alan yazındaki bu bilgilerle tutarlılık göstermektedir.

Ulusoy (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkilerinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin kitaplara okur merkezli yanıtlar verdiği görülmektedir. Yine Yekeler ve Ulusoy (2017) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik okur tepkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucu, öğrencilerin tepkilerinin büyük çoğunlukla okur merkezli yanıtlar olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Sözü edilen çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın okur tepkilerinin çoğunlukla okur merkezli yanıtlar olarak ortaya çıkması sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) tarafından birinci sınıf öğrencileri ile dokuz hafta süren iki farklı kitapla yapılan çalışmada öğrencilerin metin merkezli ve okur merkezli yanıtların yaklaşık aynı oranda olduğu belirtilmektedir. Sözü edilen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenciler tarafından verilen metin merkezli ve okur merkezli yanıtların yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmadaki öğrenci yanıtlarının okur merkezli yanıtlar olarak metin merkezli yanıtlardan fazla olması sonucu ile örtüştüğü söylenemez. Ancak söz konusu araştırmada öğrencilerin henüz birinci sınıf olmalarının metin merkezli yanıtların fazla olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Rosenblatt (1995) okur tepki kuramında, bir okuyucu kendi kişisel anlamını vermediği sürece metnin sadece sayfadaki mürekkep olduğunu belirterek Daniels' in okuma çemberleri yöntemine güçlü bir destek vermektedir. Çünkü okuma çemberlerinin açık uçlu,

kesin bir doğru cevabı olmayan ve rol dönüşümleri ile doğal tartışma ortamlarında okuyucuların metne çeşitli bakış açılarından yaklaşım sağlaması Rosenblatt'ın kuramının uygulanması için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Connell, 1996). Okuma çemberlerinde öğrenciler kitapları bireysel olarak okumuşlar ancak gerçekleştirilen grup tartışmalarında kişisel yanıtlarını paylaşmak için fırsatlar bulmuşlardır. Kim (2004) dinamik bir süreç olan okuma süreci boyunca, okuyucunun bir öykünün karakterleri ve olaylarına yanıtlar verdiğini belirtmektedir. Bu yanıtlar, okuyucunun metne ilişkin düşüncelerinin ve duygularının harekete geçirilmesini içerebilmektedir. Bu uygulamalarda da öğrencilerin okuduklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini içeren yanıtlar verdikleri görülmüştür. Ayrıca okuduklarıyla ilgili bireysel yanıtlarını grup içindeki arkadaşlarıyla ya da okuma çemberleri içinde tartışan öğrenciler, kendilerine özgü tepkilerini paylaşarak, bir çalışmayı yansıtabilecek, zenginleştirebilecek ya da çelişebilecek birçok farklı bakış açısı olduğunu öğrenirler. Kitaplar hakkında konuşmak için ortak bir sosyal bağlam oluşması okuyuculara tartışma ve paylaşımlara katılmak için bir fırsat oluşturmaktadır (Moreillon, 2007). Alan yazında da ifade edildiği gibi öğrencilerin kitaplara yönelik oluşturdukları yanıtlar ve bunların grup içinde paylaşılması zengin bir bakış açısı geliştirmelerinde etkili olmuştur. Ayrıca kitaplar hakkında konuşmak, kendi kişisel fikirlerini paylaşmak öğrenciler için okuma etkinliğini daha zevkli hale getirmiştir. Bu bağlamda Ulusoy (2016) okur tepki çalışmalarının öğrencilerin okuma zevkleri ve biçimlerini öğrenmeye yardımcı olan etkinlikler olarak ifade etmektedir. Ayrıca okur tepki çalışmalarıyla öğrencilerin ilgilerini çekecek kitapları belirleme ve böylece yaşam boyu okurlar olma yolunda onlara önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu çalışmada okuma çemberleri yöntemi uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma çemberleri uygulamalarındaki okur tepkileri de belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulmuştur.

1. Okuma çemberleri yöntemi sınıflarda rahatlıkla kullanılacak eğlenceli bir okuma etkinliği olarak öğretmenler tarafından uygulanabilir.

2. Aynı sınıf düzeyindeki farklı şubelerle ortak okuma çemberleri uygulamalarıyla farklı sınıflardaki öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerin ve becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir.
3. Okur tepkilerinin belirlenmesi öğretmenler için öğrencilere uygun kitapların seçilmesi noktasında rehberlik edebilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin okur tepkilerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapması hem öğrenciler için en etkili, ilgi çekici kitabı seçmelerini hem de severek okuma yapmaları yönünde yararlı olabilecektir.
4. Okur tepkilerinin belirlenmesi yoluyla öğrencilerin daha dinamik ve anlamlı bir okuma süreci geçirmeleri sağlanabilir. Böylece öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamlandırabilirler.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmanın odak noktasını okuma çemberleri uygulamaları ve okur tepkilerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmacılar için şu önerilerde bulunulmuştur.

1. Okuma çemberleri bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencileri ile uygulanmıştır. Daniels' in (2002) belirttiğine göre üçüncü sınıftan itibaren uygulanabilecek bir yöntem olduğu için farklı sınıf düzeylerinde de okuma çemberleri uygulamaları gerçekleştirilebilir.
2. Okuma çemberlerinin boylamsal olarak uygulanmasında dayalı deneysel çalışmalar yürütülebilir.
3. Bu çalışmada okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma çemberlerinin farklı değişkenler üzerindeki etkileri de araştırılabilir.
4. Okuma çemberlerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik farklı düzeyde çalışmalar planlanabilir.
5. Okuma çemberleri yönteminin okuma motivasyonu, okuma tutumu gibi duyuşsal öğeler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
6. Okur tepkilerini belirlemeye yönelik farklı sınıflarda ve farklı tür kitaplarla çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A. M., & Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: Principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239-1258.
- Akın, E. ve Çeçen, M.A., (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği), *Turkish Studies*, 9(8), 91-110.
- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (15-48). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, A., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal. *Reading Teacher*, 36(6), 556-561.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student-led literature circle (Research Report). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442748.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, P. (2009). Engaging students in online literature circle conversations. *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 1(17), 28-42.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research* (pp. 255-291). London: Lawrence Erlbaum Associations Publishers.
- Anderson, P. M., & Rubano, G. (1991). *Enhancing Aesthetic Reading and Response. Theory*

and Research into Practice (TRIP) Series. Urbana: NCTE.

- Arbulucu kişiliği. (2018). <http://www.setontesting.com/cat/> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 535-555.
- Arnesen, A., Braeken, J., Baker, S., Meek-Hansen, W., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2017). Growth in oral reading fluency in a semitransparent orthography: concurrent and predictive relations with reading proficiency in Norwegian, grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 177-201.
- Arslan, A. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Arslantürk, H. (2011). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine etkileri, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 10-19.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama, *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Atılğan, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, N. (2013). *Teachers' Perceptions of Increased Appreciation and Understanding of Literature Through Literature Circles*. Unpublished master thesis, Çağ University, The Institute of Social Sciences, Mersin.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Akıncı, Y. (2013) Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Aydoğan, R. ve Demirtaş, V.Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 22-42.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.

- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 001-021.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Barlett, F. C., & Burt, C. (1933). Remembering: A study in experimental and social psychology. *British Journal of Educational Psychology*, 3(2), 187-192.
- Barone, D. & Barone, R. (2016). Really,” “Not Possible,” “I Can't Believe It”: Exploring informational text in literature circles, *The Reading Teacher*, 70(1), 69-81.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M., Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. (2014). Comparison of reading comprehension with respect to text type, grade level and test type, *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 281-291.
- Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291 – 309.
- Baştürk, R. (2014) Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Bedee, S. E. (2010). *The impact of literature circles on reading motivation and comprehension for students in a second grade classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Bowling Green State University, Ohio.
- Beydoğan, Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler, *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik,). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- 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.
- Boardman, A. M. (2015). *Aesthetic Responses to Literature and Their Effects on Student Engagement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minnesota.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozkurt, B. Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de okuma becerisinin gelişimi, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 140-154.
- Brabham, E., G. & Willaume, S., K. (2000). Continuing conversations about literature circles, *The Reading Teacher*, 54(3). 278-280.
- Brendler, B. M. (2014). Diversity in literary response: Revisiting gender expectations. *Journal of Education for Library and Information Science*, 55(3), 223-240.
- Briggs, S. R. (2010). *Using Literature Circles to Increase Reading Comprehension in Third Grade Elementary Students*. Unpublished doctoral dissertation, Dominican University of California San Rafael, CA.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106-120.
- Brown, S. (2015). Transaction circles with digital texts as a foundation for democratic practices. *Democracy and Education*, 23(2), 1-12.
- Butterfield, C. L. (2002). Education by Imagination: Using nonfiction children's literature to promote aesthetic connections. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467522.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, N., Tan, Ş. ve Atar, Y. (2014). *TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors, *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Caldwell, J. S. (2008a). *Reading assessment: A Primer for teachers and coaches*. London: Guilford Press.

- Caldwell, J. S. (2008b). *Comprehension assessment: A classroom guide*. London: Guilford Press.
- Calet, N., Defior, S., & Palma N.G. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272–285.
- Calzada, S., M. (2013). Reading as a means of promoting social interaction. An analysis of the use of literature circles in EFL teaching, *Encuentro: Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, 22, 84-97.
- Campbell Hill, B. (2010). Literature Circles and the Heart of Response (Grades 1-8), *CEESA Conference Tallinn, Estonia*
- Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567.
- Cartwright, K. B., Marshall, T.R. & Wray, E. (2015). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading, *Reading Psychology*, 37(1), 55–91.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Certo, J. L. (2011). Social skills and leadership abilities among children in small-group literature discussions. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 62-81.
- 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.
- Cheng, T. (2013). Correlating the gates-macginitie reading tests with the university entrance english examinations, Online Submission, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544082.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chou, I. C. (2015). Engaging EFL students in e-books using reader-response theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 167-181.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri*, (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chung, S. M., & Lee, M. Y. (2012). Using task-based and reader-response approaches in teaching children's literature in the ESL classroom. *NCUE Journal of Humanities*, 6, 15-30.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Research method in education* (6. Edition) London and New York: Routledge.
- Connell, J., M. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory, *Educational Theory*, 46(4), 395-413.
- Connell, J., M. (2008). The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory: Making meaning with texts from a transactional perspective, *Educational Theory*, 58(1), 103-122.
- Coşkun, N., ve Samancı, O. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Educational And Instructional Studies in The World*, 2(1), 32-41.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. S., B., Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev. Y., Dede; S., B., Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B. ve Demir, M.K., (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 26 – 43.
- Çeliktürk, Z. (2015). *Kavram odaklı okuma öğretiminin okuma motivasyonu ve anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, D. (2011). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 809-820.
- Çilingir, A. (2006). *Fen liseleri ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem*

çözme becerilerinin karşılaştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Çivitçi, A. ve Çivitçi, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online*, 8(2), 415-424.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- DaLie, S.O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, in Ericson, B.O. (Ed.), *Teaching reading in high school english classes*. Urbana: NCTE, 84-100.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Day, R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*, 17(1), 60-73.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(1), 83-101.
- Deckers, A., Muris, P., Roelofs, J., & Arntz, A. (2016). A group-administered social skills training for 8-to 12-year-old, high-functioning children with autism spectrum disorders: An evaluation of its effectiveness in a naturalistic outpatient treatment setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3493-3504.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M. ve Alici, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 116-131.
- Demeny, P. (2012). Developing written text production competence using the reader-response method, *Acta Didactica Napocensia*, 5(3), 53-60.
- 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.
- Dickens, R. H., & Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 318-337.
- Diego-Medrano, E., Coneway, B., & Williams, J. D. (2016). Inquiry circles as a vehicle for

- comprehending informational texts: Preservice teachers' reactions and perceptions. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(2), 57-68.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejileri üzerine bir araştırma, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 76, 8-11.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 82-93.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1), 46-62.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 4, 51-93.
- Duran, M. (2014). *Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin tanecikli yapısı ünitesi kavramsal anlama düzeyi ve bazı öğrenme çıktuları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, M., Çeliköz, N. ve Topaloğlu, A. Ö. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137.
- Duran, M. ve Saban, A. (2015). Duyuşsal davranış eğitimi programının erinlik dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi, *Turkish Studies*, 10(11), 533-548.
- Duran E. ve Sezgin B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 145-164.
- Duran, E. ve Tufan, B. S. (2017). Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli soruların anlamayı etkileme durumları. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 5(1), 242-254.
- Duty, L.S. (2016). The impact of daily 5 and cafe literacy framework on reading comprehension in struggling fourth grade readers: a case study. *Dissertations and Theses*. Paper 2710. http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds sayfasından erişilmiştir.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ediger, M. (2002). Literacy and Literature Circles. <https://eric.ed.gov/?id=ED467513> sayfasından erişilmiştir.
- Ellez, A. M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (165-190). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Eryılmaz, S. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.
- Fredricks, L. (2012). The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 494-504.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom, <http://eflliteraturecircles.com/litcirclesforEFL.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Garzón, E., & Castañeda-Peña, H. (2015). Applying the reader-response theory to literary texts in EFL-pre-service teachers' initial education, *English Language Teaching*, 8(8), 187-198.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-55.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (2011). The relationship between 12 reading comprehension and schema theory: A matter of text familiarity. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(2), 142-149.
- Gooding, L. F. (2010). *The effect of a music therapy-based social skills training program on social competence in children and adolescents with social skills deficits*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, College of Music, Florida.
- Gözütok, F. D., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M. ve Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178.

- Grabe, W. P. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. New York-London: Routledge.
- Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* (p. 3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The reading teacher*, 64(6), 445-449.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, A.C. (1997). Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Eds). *Motivating reading comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Guthrie, J.T. & Klauda, S., L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents, *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-257.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 7(1), 84-89.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Hathaway, R. (2011). A powerful pairing: The literature circle and the wiki, *The Alan Review*, 14-22.
- Hawkins, R. O., Marsicano, R., Schmitt, A. J., McCallum, E. & Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment Of Children*, 38(1), 49-70.
- Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillips, L. M., Norris, S. P., & Lovell, M. A. (2008). Test review: Gray oral reading test-4 (GORT-4). *Language, Phonological Awareness, and Reading Test Directory* (pp. 1-12). Edmonton, AB: Canadian Centre for Research on

Literacy. <http://www.uofaweb.ualberta.ca/elementaryed/ccrl.cfm> sayfasından erişilmiştir.

- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In Barnett, R (Eds.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. McGraw Hill (pp.67-78). Open University Press.
- Heineke, A. J. (2014). Dialoging about English learners: Preparing teachers through culturally relevant literature circles. *Action in Teacher Education*, 36(2), 117-140.
- Heller, M. F. (2006). Telling stories and talking facts: First graders' engagements in a nonfiction book club. *The Reading Teacher*, 60(4), 358-369.
- Hempenstall, K. (2016). *Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading*. Centre for Independent Studies Limited. Australia.
- Hill, B. C., Johnson, N. J., & Noe, K. L. S. (1995). *Literature circles and response*. Christopher-Gordon Pub.
- Hilooğlu, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2010). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. *Elementary Education Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hitchcock, J., Dimino, J., Kurki, A., Wilkins, C. & Gerstein, R. (2011). The Impact of Collaborative Strategic Reading on the Reading Comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools, Final Report, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- 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, 2004). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493021.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hudson, R. F., Mercer, C. D., & Lane, H. B. (2000). *Exploring reading fluency: A paradigmatic overview*. Unpublished manuscript, University of Florida, Gainesville.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. & Torgesen, J. K.(2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Jabamani, J. V. (2016). The teaching of reading comprehension and overcoming of reading difficulties under the psychological aspects, *International Journal of Language, Literature and Humanities*, 4(11), 196-205.
- Jefferson, E.R., Grant, C.E. & Sander, J. B. (2017). Effects of tier I differentiation and reading intervention on reading fluency, comprehension, and high stake measures. *Reading Psychology*, 38(1), 97-124.
- Jewell, T. A., & Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52(8), 842-850.
- Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*, (Çev. Elma, C., Kesten, A.) Ekinoks Yayınları: Ankara.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.
- Kaman, Ş. ve Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerini kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(11), 639-657.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 139-164.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32(32), 145-155.
- Karabuğa, F. (2012). *Collaborative strategic reading with adult efl learners: A collaborative and reflective approach to reading*. Unpublished master thesis, Çukurova University, The Institute of Social Sciences, Adana.

- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Kardaş, M. N. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikleri. *Journal Of International Social Research*, 7(34), 779-791.
- Kaşkaya, A. (2015). Beyin etkileme metodu destekli öğretim ile akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın geliştirilmesi: Bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 281-297.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1435-1456.
- Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2016). The effect of Montessori method supported by social skills training program on Turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81-91.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H.K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Khatib, S. (2011). Applying the reader-response approach in Teaching English short stories to EFL students. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(1), 151-159.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning, *Language and Education*, 18(2), 145-66.
- Kim, M. (2009). Teacher-student interaction in a book circle activity. *English*

Teaching, 64(1), 27-50.

- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kim, A., Vaughn, S., Woodruff, A. L., Reutebuch, C. K. & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 235-249.
- Kintsch, E., & Kintsch, W. (2005). Comprehension. In S.G. Paris, A.S. Stahl (Eds.) *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 89-110). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde dramanın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö. ve Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya Örneği). *Asian Journal of Instruction*, 3(1), 21-29.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Yenmez Aydoğan, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Kuhn, M. & Stahl, A.S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). A theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.
- Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler, *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Lai, E. R. (2011). Motivation: A literature review. *Person Research's Report*.1-43. https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Latendresse, C. (2004). Literature circles: Meeting reading standards, making personal connections, and appreciating other interpretations. *Middle School Journal*, 35(3), 13-20.
- Lee, H., C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses, *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203.
- Lemov, D. (2017). How Knowledge Powers Reading. *Educational Leadership*, 74(5), 10-16.
- Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143-1162.
- Lin, C. H. (2004). Literature circles. *Teacher Librarian*, 31(3), 23-25.
- Lin, L. (2015). *Investigating Chinese HE EFL classrooms using collaborative learning to enhance learning*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Little, S. (2010). Inquiry-based Learning in the Social Sciences. *CILASS (Centre for Inquiry-based Learning in the Arts and Social Sciences)*, University of Sheffield. www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.122795!/file/IBL_in_SocSci-FINAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Lloyd, R. M. (2006). Talking books: Gender and the responses of adolescents in literature circles. *English Teaching*, 5(3), 30-58.
- Madhuri, M., Walker, N., Landmann-Johnsey, E., & Laughter, J. (2015). Using literature circles to discuss social justice in teacher education. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 67-70.
- Magliano, J.P., Millis, K. K., Levinstein, I. & Boonthum, C. (2011). Assessing comprehension during reading with the Reading Strategy Assessment Tool (RSAT), *Metacognition Learning*, 6(2), 131-154.
- Many, J. E. (1991). The effects of stance and age level on children's literary responses. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 61-85.
- Many, J. E., & Wiseman, D. L. (1992). The effect of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24(3), 265-287.

- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles, *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- Marinak, B. A., Malloy, J. B., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile. *The Reading Teacher*, 69(1), 51-62.
- Masoomi, M., & Zargar, S. (2017). The effects of writing literary response paper on different aspects of students' attitudes toward literature. *International Journal of English and Education*, 6(1), 265-279.
- 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.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Pisa 2009 ulusal ön raporu*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2013). *Pisa 2012 ulusal ön raporu*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2003). *Pirls 2001 ulusal raporu*, Ankara.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Basımevi: Ankara.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Medina, C. D. P. (2007). Literature circles: A door to students' life experiences in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 247-261.
- Meredith, J. (2015). *The effects of literature circles on second graders' reading comprehension and motivation*. Unpublished master thesis, Graduate Programs in Education Goucher College.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.

- Miller, R. (2015). Learning to love reading: A self-study on fostering students' reading motivation in small groups. *Studying Teacher Education*, 11(2), 103-123.
- Mizerka, P.M., (1999). *The impact of teacher directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Illinois.
- Moeller, V. J., & Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Eye On Education.
- Monaghan, A. A. (2016). *Fouth grade literature blogging versus hand-written response: Effects on motivation, classroom community, and reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: ALA.
- Nance, M. M. (2000). *Finding a (w) hole in the text: A case study of four readers reading*. Unpublished doctoral dissertation, University of Calgary, Alberta.
- National Reading Panel (2000). Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of The Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction, *National Reading Panel* <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Neamen, M., & Strong, M. (2001). *More literature circles: Cooperative learning for grades 3-8*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Noe, K. L. S., & Johnson, N. J. (1999). *Getting started with literature circles. The bill harp professional teachers library series*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers,
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from Pisa 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Ozuru, Y., Rowe, M., O'Reilly, T. & McNamara, S. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? *Behavior Research Methods*, 40(4), 1001-1015.
- Öksüz, Y. ve Demir, E. G. (2018). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 2-24.

- Özbek, A. B. ve Girli, A. (2017). The effectiveness of a tablet computer-aided intervention program for improving reading fluency. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 757-764.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1.2), 227-236.
- Özdemir, D. (2003). Çoktan seçmeli testleri puanlama yöntemlerine bir bakış, *Eurasian Journal of Educational Research*, 12(3), 1-8.
- Özenici, S. (2007). *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlamaya ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Padak, N., Rasinski, T., & Mraz, M. (2002). Scientifically-based reading research: A primer for adult and family literacy educators. Research to practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469865.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Padeliadu, S. & Antoniou, F. (2013). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
- Paige, D. D., Rasinski, T. V. & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension- monitoring activities, *Cognition And Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning*. Unpublished doctoral dissertation, Mississippi State University.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*, 58(3), 272-280.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Paris, S.G. ve Stahl, S. A. (2005). *Children's Reading Comprehension and Assessment*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris S.G. & Hamilton E.E. (2009). The development of children's reading comprehension. In: Israel SE, and Duffy GG (Eds.) *Handbook of Research on Reading*

Comprehension (32-53). New York: Routledge.

- Parker, S., Quigley, M., & Reilly, J. (1999). *Improving student reading comprehension through the use of literacy circles*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433504.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Parsons, S. C., Mokhtari, K., Yellin, D., & Orwig, R. (2011). Literature study groups: Literacy learning “With Legs”. *Middle School Journal*, 42(5), 22-30.
- Parsons, L. T. (2013). An examination of fourth graders’ aesthetic engagement with literary characters. *Reading Psychology*, 34(1), 1-25.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In: S. E. Israel, G. G. Dufy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Pey, K. C., Min, L. H., & Wah, L. L. (2014). Relationship between Oral Reading Fluency and Reading Comprehension among ESL Students. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(3), 19-32.
- Pierzga, C. L. (2007). *Varying grouping strategies for literature circle: does group composition affect student verbal participation?* Unpublished doctoral dissertation, Moravian College.
- Potelle, H., & Rouet, J. F. (2003). Effects of content representation and readers’ prior knowledge on the comprehension of hypertext. *International Journal of Human-Computer Studies*, 58(3), 327-345.
- Purifico, J. (2015). *Literature circles: In class and online discussions*. <http://rdw.rowan.edu/etd/486>. sayfasından erişilmiştir.
- Quirk, M., & Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for english language learners. *Psychology in the Schools*, 49, 539-553.
- Randall, A.M. (2011). *Influence of exposure to children’s literature on teachers’ and students’ knowledge of and attitudes toward reading*, Unpublished doctoral dissertation, Auburn university.
- Raphael, T. E. & McMahon, S. I. (1994). Book club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.
- Rasinski, T.V. (2004). Creating fluent reader, *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T.V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T.V., Yıldırım, K. & Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased

- text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252–255.
- Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasinski, T. V. (2013). Supportive fluency instruction: The key to reading success (Especially for students who struggle), A Scientific Learning Whitepaper, <http://buildingbetterbrainz.com/wp-content/uploads/2017/11/supportive-fluency-instruction.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rasinski, T.V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T.V., Rupley, W. H., Pagie, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rasinski, T. V. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519-524.
- Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2017). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 253-266.
- Rogers, A. A. (2014). *Intermediate grade readers making meaning with a graphic novel: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis .
- Rosenblatt, M., L. (1982). The literary transaction: Evocation and response, *Children's Literature*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt , L. (2005). *Making meaning with texts* . Portsmouth, NH : Heinemann .
- Rubin, D. (2016). Growth in oral reading fluency of Spanish ELL students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 52(1), 34–38.
- Ruby, J. (2003). Fostering multilayered literacy through literature circles. *TESOL Journal*, 12(3), 47-48.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sai, M., & Hsu, J. Y. (2007). Multiple intelligence literature circles: A JFL and an EFL experience. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495304.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkököl öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.

- Sarı, T., Kurtuluş, E., ve Yücel-Toy, B. (2018). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Sheehan, K. M. & O'Reilly, T. (2011). The CBAL Reading Assessment: An Approach for Balancing Measurement and Learning Goals (Research Report ETS RR- 11- 21) <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-11-21.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Shelton-Strong, S. (2012). Literature circles in elt. *ELT Journal*, 66(2), 214-223.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation, *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237.
- Schoonmaker, R.G. (2014). A blended learning approach to reading circles for english language learners, *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Schooten, E., & Glopper, K. (2006). Literary response and attitude toward reading fiction in secondary education: trends and predictors. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 6(1), 97-174.
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Woodcock, R. W. (2001). *Technical Abstract* (Woodcock-Johnson III Assessment Service Bulletin No. 2). Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12(3), 177-186.
- Schwabe, F., McElvany, N. & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation, *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219–232.
- Smagorinsky, P., & Coppock, J. (1995). The reader, the text, the context: An exploration of a choreographed response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 271-298.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington DC: RAND Corporation.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444 – 453.
- Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups, *Adults Learning*, 23(3), 36-37.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı

Yayıncılık.

- Stacey, E. (2005). A constructivist framework for online collaborative learning: Adult learning and collaborative learning theory. In T. S. Roberts (Ed.), *Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education*. (pp. 140-161). London: Idea Group Publishing.
- Standish, L.G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, University Maryland, Maryland.
- Stichter, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K., & McGhee, S. D. (2012). Social competence intervention for elementary students with Aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(3), 354-366.
- Straits, W., & Nichols, S. (2006). Literature circles for science. *Science and Children*, 44(3), 52-55.
- Sukhram, D., & Monda-Amaya, L. E. (2017). The effects of oral repeated reading with and without corrective feedback on middle school struggling readers. *British Journal Special Education*, 44(1), 96- 111.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretimin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sülün, K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sümer, Z. (2003). The dimensions of social skills of Turkish preadolescents as perceived by students, teachers, and parents. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003540.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Tankersley, K. (2005) *Literacy strategies for grades 4-12, association for supervision and curriculum development* Alexandria, Virginia USA.

- Taş, U. E., Arııcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. *Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.*
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 503-508.*
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30), 207-220.*
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tekinarslan, I. C. ve Sucuoğlu, B. (2007). Effectiveness of cognitive process approached social skills training program for people with mental retardation. *International Journal of Special Education, 22(2), 7-18.*
- Tercanlioğlu, L. ve Akarsu, O. (2012). Reading theories in reading education, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3), 59-72.*
- Therrien, M.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading a meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25(4), 252-261.*
- Thompson, M. (2008). Multimodal teaching and learning: Creating spaces for content teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52(2), 144-153.*
- Tomlinson, C.A. & Strickland C.A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12.* Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tompkins, S. (2002). A qualitative study describing the meaning-making processes of college freshmen as they respond to poetry. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474926.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Torgesen, J.K. & Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success.* (pp. 1-23). Newark, DE: International Reading Association.
- Tracey, D. ve Morrow, L.M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models.* New York, NY: Guilford Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* John Wiley & Sons.
- Tso, A. W. B. (2014). Teaching short stories to students of english as a foreign language (EFL) at tertiary level. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10(1), 111-117.*
- Tunçer, B. ve Erden, G. (2015). Boşluk doldurma testlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede kullanılabilirliği, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 318 – 324.*
- Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in

- the second language classroom. *Arecls*, 5(1), 244-262.
- Ulu, M. (2017). The effect of reading comprehension and problem solving strategies on classifying elementary 4th grade students with high and low problem solving success. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 44-63.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Uygun, M., ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 731-747.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 28, 513-523.
- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi, *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through Literature Circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Vaughn, S., Kligner, J. K. & Bryant, D. (2001). Collaborative strategic reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content-area learning, *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 521-536.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 55-66.
- Wang, L., Bruce, C., & Hughes, H. (2011). Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. *Australian Academic & Research*

Libraries, 42(4), 296-308.

- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Whittaker, C. R. (2012). Integrating literature circles into a cotaught inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 214-223.
- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *TechTrends*, 57(4), 53-58.
- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: A study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 1-5.
- Widodo, H., P. (2016). Engaging Students in Literature Circles: Vocational English Reading Programs, *Asia-Pacific Edu Res*, 25(2), 347-359.
- Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-310.
- Wilfong, L. G. (2009). Textmasters: Bringing literature circles to textbook reading across the curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 164-171.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia, USA.
- Wollman-Bonilla, J. & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, methods and practice*. Emerald Group Publishing.
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.
- Yekeler, A. D. ve Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Journal Of Anatolian Cultural Research*, 1(2), 20-39.
- Yılar, B. M. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*.

Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Şimşek Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010a). *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, K. (2010b). Nitel araştırmalarda niteliği artırma, *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, K., Turan, S. ve Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: Farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 3(9), 40-58.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç. ve Ateş, S (2013.) Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.
- Yıldırım, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B., & Yıldız, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 72-89.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based skills of reading and their relations with reading comprehension in Turkish elementary school children. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(2), 134-139.
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H., & Rasinski, T. (2015). Assisting a Struggling Turkish Student with a Repeated Reading Fluency Intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Electronic Turkish Studies*, 8(4). 1461-1478.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M., ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçe' de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

- Yılmaz, C. (2013). Literature instruction through reader-response approach: Does it foster reading comprehension?. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 3(4), 50-58.
- Yin R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3th edn.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1650.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/kayikci.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Zheng, G., Schwanenflugel, P. J., & Rogers, S. M. (2016). Emergent motivation to read in prekindergarten children. *Reading Psychology*, 37(3), 392-423.
- Zhao, X. & Zhu, L. (2012). Schema theory and college english reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111-117.

EKLER**EK 1 : Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.14355000
Konu : Deneysel Uygulama İzni

20/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi 11/09/2017 tarih ve 18707 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İlköğretim Doktora programı Öğrencisi Dudu KAYA "Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi" konulu doktora tezinin deneysel uygulaması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde yer alan ilkokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/09/2017
Rifat ATA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Aynıdır
22-09-2017 2017
Mahmut TUR
Memur

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Rifat ATA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Srakapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ Ayrıntılı Bilgi İçin :Fatma Nur Saluk-teknisyen/Sefa GELMİŞ - Şef
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106-109
e-posta: yuksekoğretimyurfaci20@meb.gov.tr Belgegeçer : (0 258) 265 01 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ff08-1b0f-3bd1-8781-4e43 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Okuduğunu Anlama Testi

Kurdun Öyküsü

Her gün yaptığım gibi ormanı temizlemeye çıkmıştım. Orman benim evim, temiz tutmak da benim görevim. Derken bir kız beliriverdi. Kırmızı başlık ve peleriniyle çok şüpheli bir görünümü vardı. Kimin aklına gelir bu garip kıyafeti giymek. Bir kurnazlık peşindeydi mutlaka. Bir süre dikkatle izledim bu garip kıza. Elinde taşıdığı üzeri örtülü sepette kim bilir ne taşıyordu! Yürüyüşü bile normal değildi. Yanına yaklaşıp ne yaptığını sorunca bana büyükannesinin evine gittiğini söyledi ama gel de inan. Yine de bıraktım peşini kendi işime döndüm. Ama aklım o kıza takıldı bir kere! Bir gidip bakayım doğru mu söyledikleri dedim kendi kendime. Gerçekten böyle bir büyükanne var mı? Siz olsaydınız gerçekliğini kontrol etmek istemez miydiniz? Orman benim evim. Ben hem ev sahibiyim, hem de diğer orman sakinlerine karşı sorumluyum.

Neyse uzatmayayım. Gittim, baktım ve gerçekten bir büyükanne buldum. Sorduğumda “Evet o küçük kız benim torunum.” dedi. Ben de sorumlu bir kişi olarak “Bu küçük kız yabancılarla konuşulmayacağını öğrenmemiş daha.” dedim ve anlattım küçük kızla karşılaşmamı. Büyükanne de ürperdi ve birlikte küçük kıza bir ders vermeye karar verdik. O, yatağın altına saklandı. Ben onun geceliğini giydim, başlığını taktım ve yatağına yattım. Küçük kız biraz sonra içeri girdi. Seslendi cevap verdim. Ne şaşkın bir çocuk! Beni büyükannesi sanıvermişti. Ben, kendi büyükannemi değil sesinden, kokusundan bile tanırım oysaki. Neyse bunlar bir şey sayılmaz, daha neler yaptı bilerseniz!

Kulaklarımın niçin büyük olduğunu sordu.

-Ne ayıp şey, hiç sorulur mu?

Yine de çocukluğuna verip yumuşak bir sesle cevapladım. “Seni iyi dinlemek için.” Ama bu sefer kalkıp da burnumun niçin büyük olduğunu sormaz mı? Bu küçük kız hiç mi hiç terbiye almamış. Ben zaten burnumu kendime dert ettim, özgüvenim sarsıntıda. Psikologlar, estetikçiler... Dünya para harcıyorum ama boşuna. Yine aldırılmaya çalışırken bu sefer de ağzımın kocaman olduğunu yüzüme vurmaz mı? Tabi ki kızdım, siz olsanız kızmaz mıydınız? O sinirle yataktan fırlayıp peşinde koşturmaya başladım. Birden ne olsa beğenirsiniz! Bir kocaman avcı, elinde tüfek, kapıdan dalıverdi. Beni, “Seni hain kurt, büyükanneyi yedin değil mi?” diye suçlamaz mı? Hâlbuki büyükanne kılına bile dokunmadım, o da saklandığı yerden çıkıp beni korumaya çalışmadı. Malum yaşlılık, kulakları iyi duymuyor. Avcı mahkeme yapmadan infaz kararını verdi. Tabi ben de adalet bulamayacağımı, hatta canımı yitireceğimi anlayıp pencereden zor attım kendimi.

Geçirdiğim büyük korkunun sarsıntısı yetmiyormuş gibi o gün bugündür ormanda yüzümü bile rahat gösteremez oldum. Adım haine çıktı. Yeter artık! Ben suçsuzum.

1. Okuduğunuz metindeki kurt nasıl birisidir?
 - A) Kötü kalpli
 - B) Şüpheli
 - C) Tedbirli
 - D) Yalancı

2. Kurt, neden büyükannenin yerine geçti?
 - A) Kızı yemek için
 - B) Büyükanneyi öldürdüğü için
 - C) Kıza ders vermek için
 - D) Avcıdan saklanmak için

3. Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisi **cıkarılamaz?**
 - A) Tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız.
 - B) Büyüklerle kibar bir biçimde konuşmalıyız.
 - C) Olayların aslını öğrenmeden karar vermemeliyiz.
 - D) Tehlikeli durumlarda saklanarak kendimizi korumalıyız.

4. Aşağıdakilerden hangisi kurdun küçük kızdan şüphelenmesinin nedenlerinden birisi **değildir?**
 - A) Konuşmalarından
 - B) Kıyafetinden
 - C) Yanındaki arkadaşından
 - D) Elindeki sepetinden

5. Avcı kurdu neden vurmak istemiş?
 - A) Küçük kıza kovaladığı için
 - B) Büyükannenin yerine geçtiği için
 - C) Kızı kandırdığı için
 - D) Büyükanneyi yemiş olduğunu düşündüğü için

6. Okuduğunuz metinden çıkarılabilecek sonuçlardan birisi **değildir**?
- A) Gördüklerimiz gerçek nedenlerini anlamalıyız.
- B) İzin almadan dışarı çıkmamalıyız.
- C) Tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız.
- D) ocuklar yalnız başına bir yere gitmemelidir.
7. Metinde geçen “orman sakinleri” ifadesi ile söylenmek istenen nedir?
- A) Ormanda yaşayan hayvanlar
- B) Ormandaki ağaçlar
- C) Büyükanne
- D) İnsanlar
8. Aşağıdakilerden hangisi kurdun avcıdan kaçmasından sonra olanlardan birisi **değildir**?
- A) Herkes kurdu suçlu sanmıştır.
- B) Kurt ormanda rahatça gezemez olmuştur.
- C) Kurt çok korkmuştur.
- D) Kurt ormandaki temizlik içine devam etmiştir.

Para Para Para

Gündelik yaşamımızın içinde olmazsa olmaz bir şey var: Para. Alışverişte, yolculukta kısacası birçok alanda paraya gereksinimimiz var. Peki, yaşamımıza bu kadar girmış paranın ilk kimler tarafından kullanıldığını merak ettiniz mi? Acaba “İneğini bana verirsen elimdeki şu yuvarlak metal parçasını sana veririm.” diyen ilk insan kimdi?

Geçmişten günümüze pek çok şey para yerine kullanıldı. İlk insanlar deniz kabuklarını para olarak kullanırlardı. Maya halkı içinse kakao çekirdekleri para birimiydi. Uzun yıllar altın, gümüş gibi değerli metaller para olarak elden ele geçti. Kâğıt paralarsa çok daha yakın bir zamanda ortaya çıktı.

Önceleri bir mal edinmek için onu başka bir malla değiş tokuş etmek gerekiyordu. “Takas” denilen bu sistemde akla gelen ve olabilecek her şey kullanılıyordu. Tarım rnleri, tuz, hayvanlar, deniz kabukları gibi her şey değiş tokuş ediliyordu. Bu sistemde bir malın belli bir değeri olmuyordu elbette. Bu tür alışverişlerde karşılıklı gereksinimler ön plana çıkıyordu.

Gerçek anlamda parayı M 7. yüzyılda Anadolu’da yaşayan Lidyalıların kullandığı

düşünüyor. Lidyalıların altın, gümüş gibi madenleri alışverişte kullanmalarıyla para biriktirilmeye de başlandı. Bu nedenle Lidya Kralı Krezüs (ya da bizim daha iyi bildiğimiz adıyla Karun) dünyanın en zengin insanı olarak kabul ediliyordu. “Karun kadar zengin” sözü onun zamanından kalmadır. Para, ilk kullanıldığı günden beri bir değer ölçüğü ve tasarruf aracı oldu.

1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
 - A) Geçmişten günümüze alışveriş
 - B) Paranın kullanım alanları
 - C) Parayı bulanlar
 - D) Paranın ortaya çıkışı

2. Metne göre para ilk olarak nerede ortaya çıkmıştır?
 - A) Avrupa
 - B) Asya
 - C) Anadolu
 - D) Mezopotamya

3. Metne göre aşağıdakilerden hangisi para yerine **kullanılmamıştır**?
 - A) Meyve çekirdekleri
 - B) Altın
 - C) Gümüş
 - D) Deniz kabukları

4. Aşağıdakilerden hangisi takas sisteminin olumsuz yönlerinden birisidir?
 - A) Sadece tarım ürünlerinin değişiminin olması
 - B) Malın belirli bir değerinin olmaması
 - C) Malın değer kaybetmesi
 - D) Karşılıklı ihtiyaçların giderilmesi

5. Metne göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
 - A) Para hayatın her alanında kullanılmaktadır.
 - B) Para birikim yapmak için de kullanılır.
 - C) Paranın bulunuşu Lidyalılardan önceye uzanmaktadır.
 - D) Para yerine alışverişlerde altın ve gümüş de kullanılmıştır.

Yazı

Eski Yunan ve Roma medeniyetlerinde, tablet denilen mumya ile kaplanmış odun katmanları yazı amaçlı kullanılmıştır. İnsanlar hayvan ya da bitki liflerinden elde edilmiş dokumalar üzerine yazdılar. Ayrıca yazı yazma amaçlı pamuk, ipek ve ketenden yapılmış dokumalar da kullanılmıştır. 4500 yıl önce Mısırlılar, papirüs bitkisinin nasıl kullanılıp kâğıt şeklinde düz hâle getirilebileceğini bulmuşlar. Ayrıca deniz kabuğu, hayvan kemiği gibi maddeler üzerine de yazılar yazılmıştır. Milattan Önce 150 yılında insanlar, hayvan derisinin nasıl daha ince ve pürüzsüz yapılabileceğini öğrenmişlerdir. Yüzlerce yıl kullanılan bu ince deri tabakasına “parşömen” denir. Taş, kil, papirüs ve ipek... Bütün bu maddeler insanların düşüncelerini ve çizgilerini taşımışlardır. Ama bunlardan hiçbiri bugün elinizde tuttuğunuz kâğıt kadar dayanıklı olamamıştır.

1. Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılabilecek bir sonuçtur?
 - A) Yazı yazılan malzemeler zaman içinde değişmiştir.
 - B) Parşömen üzerine yazı yazmak zor olmuştur.
 - C) Yazı malzemeleri içinde en dayanıklısı kil tabletlerdir.
 - D) Yazının ortaya çıkışı milattan önce 150 yılına dayanır.
2. Kimler papirüs bitkisini yazı amaçlı kullanmıştır?
 - A) Mısırlılar
 - B) Romalılar
 - C) Eski Yunanlılar
 - D) Türkler
3. Aşağıdakilerden hangisi insanların farklı malzemelerini yazı yazmak için kullanmalarının nedenidir?
 - A) Dayanıklı bir malzemeye ihtiyaç duymaları
 - B) Kolay yazılabilir malzeme elde etmek
 - C) İnce bir malzeme elde etmek
 - D) Taşınabilir bir malzeme elde etmek
4. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne göre **yanlıştır**?
 - A) Papirüs bitkisinden parşömen elde edilmiştir.
 - B) Bitki lifleri yazı amaçlı kullanılmıştır.
 - C) Zamanla daha ince ve pürüzsüz yazı malzemeleri elde edilmiştir.
 - D) Tabletler odun katmanlarından elde edilmiştir.

Cengiz'in Yeni Arkadaşları

Cengiz, semte yeni taşınmıştı. Cengiz, yaşıtı çocuklarla çabucak kaynaştı. Kendini onlara sevdirdi. Çocuklar onsuz oyuna başlayamaz oldular. Cengiz, böylesine oyun seven, içten ve neşeli arkadaşlar bulabildiği için çok mutluydu. Çok sevilen, aranan bir çocuk olduğuna seviniyordu. Annesi sürekli, “Aman oğlum, yeni arkadaşlarıyla iyi geçin, onların sevgi ve ilgilerine layık olmaya özen göster. Sakın, şımarma!” diye öğütüyordu. Annesi bu öğütleri boş yere vermiyordu. Cengiz çok akıllı, sevimli, neşeli bir çocuktur. Ama biraz bencildi. Genellikle önce kendini, sonra başkalarını düşünürdü. Annesi bu huyundan ötürü onu sık sık eleştirirdi. Bu yüzden arkadaşlarıyla arasının açılmasından korkup duruyordu. Korktuğu da çok geçmeden başına geldi.

Bir öğleden sonra on çocuk coşku içinde saklambaç oynuyorlardı, sayışmada ebelik Cengiz'e çıkmıştı. Cengiz, ebeliği hiç sevmezdi. Çaresiz sesini çıkarmadı. Söğüt ağacına yumuldu. Saymaya başladı. Arkam, önüm, sağım, solum, sobe... Gözlerini açtı. Çocuklar çevredeki geniş bahçenin dört bir yanına dağılmışlardı. Onları bulmam ve ebelikten kurtulmam kolay olmayacak diye aklından geçirdi. Açlıktan içi kazınıyordu. Doğruca evlerine girdi. Annesi yoktu. Kendine bir güzel ikinci kahvaltısı hazırladı. İstekle karnını doyurmaya girişti.

Çocuklar saklandıkları yerde bekliyorlardı. Ama kendilerini ne arayan vardı ne de soran. Arkadaşları Cengiz'in kendilerini aramadığını görünce birer birer saklandıkları yerden çıktılar. Söğüt ağacının çevresinde toplandılar. Hep birlikte durumu değerlendirmeye başladılar. Sonunda, Cengiz'in başına olağandışı bir şey gelmiş olabileceğini düşündüler. Herkes ortaya kendince bir fikir attı.

- Cengiz kaçırıldı.
- Ya da çevredeki bostan kuyularından birine düştü.
- Belki de bizi ararken yola çıktı. Araba çarptı, hastaneye götürüldü.

Çocuklar, korku içinde çevreye dağılıp Cengiz'i aramaya başladılar ama bulamadılar. Kan ter içinde yeniden söğüdün çevresinde toplandılar. Sedat:

- Önce, dedi, annesine bildirelim.

Hep birlikte Cengizlerin evine gittiler. Kapıyı çalarken tümünün yüreği acıyla burkuluyordu. Cengiz kahvaltısını bitirmişti. Ellerini yıkayıp oyuna dönmeye hazırlanıyordu. Kapı çalınca annesinin geldiğini sanarak koşup açtı. Çocuklar Cengiz'i karşılarında görünce donakaldılar. Birkaçı ona çıkışmaya kalkıştı. Ama çoğu hiçbir şey demeden oradan çekip gitmeyi yeğlediler. Ötekiler de onları takip etmek zorunda kaldılar. Cengiz ne yapacağını ne diyeceğini şaşırılmıştı. Arkalarından bakakaldı. Utancından günlerce

evden çıkamadı. Arkadaşlarının oyunlarını, pencereden izlerken bir yandan da kendini yargılıyordu. Sonunda bencilliğinin farkına vardı. Koşarak evden çıktı. Arkadaşlarının yanına gitti. Çocuklar yüzüne bakmadılar. Ama o alınmadı. Özür dilemeye ve özrünü kabul ettirmeye kararlıydı.

- Arkadaşlar, dedi. Geçen günkü davranışımın dolayı çok pişmanım. Yaptığımdan hem utandım hem de kendimi kınadım. Bu semte bugün taşındığımızı varsayarak beni yeniden aranızda alın. Bir daha eskisi gibi davranırsam bana tümünden küsün.

Arkadaşları Cengiz'i seviyorlardı. Bu sevginin etkisiyle onu bağışladılar. Cengiz, arkadaşlarının arasında eski yerini alınca yeniden doğmuşa döndü.

1. Çocuklar nerede saklambaç oynamışlar?

- A) Parkta
- B) Bahçede
- C) Sokakta
- D) Okulda

2. Çocuklar ne zaman saklambaç oynamışlar?

- A) Akşam
- B) Sabah
- C) Hafta sonu
- D) Öğleden sonra

3. Annesi Cengiz'i neden uyarmıştır?

- A) Derslerine çalışması için
- B) Arkadaşlarıyla iyi geçinmesi için
- C) Kitap okuması için
- D) Yalan söylememesi için

4. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

- A) Yeni arkadaşlıklar
- B) Oyun kuralları
- C) Şımarıklık
- D) Bencillik

5. Aşağıdakilerden hangisi Cengiz'in oyun sırasında eve gitmesinin nedenlerinden birisi **değildir**?
- A) Acıkması
 B) Ebe olmayı sevmemesi
 C) Annesinin çağırması
 D) Önce kendisini düşünmesi
6. Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
- A) Cengiz hatasını anlamıştır.
 B) Arkadaşları bir daha Cengiz'i oyunlarına almamışlardır.
 C) Annesi Cengiz'e kızmıştır.
 D) Arkadaşları Cengiz'i affetmemişlerdir.
7. Cengiz'in oyunu bırakıp eve gitmesiyle ilgili hangisi **söylenemez**?
- A) Oyun kurallarına uymamıştır.
 B) Arkadaşlarını kandırmıştır.
 C) Annesinin sözünü dinlemiştir.
 D) Sadece kendisini düşünerek hareket etmiştir.
8. Cengiz'in annesi evde olsaydı hangisi olabilirdi?
- A) Arkadaşları Cengiz'i aramazlardı.
 B) Annesi Cengiz'i uyarırdı ve oyuna geri dönerdi.
 C) Arkadaşları Cengiz'i affetmezdi.
 D) Cengiz eve gelmezdi.

Yaşamımız için gerekli ve sınırlı olan doğal kaynaklarımızı bilinçli kullanmak, en başta gelen görevlerimiz arasında olmalıdır. Günlük yaşantımızda, okulda ve evde bilinçli tüketici olmalıyız. Su, yakıt ve besin maddelerini israf etmeden gerektiği kadar kullanmalıyız. Doğal kaynakların korunmasında geri dönüşüm olarak adlandırılan atıkların yeniden değerlendirilmesi de çok önemli katkı sağlar. Bugün dünya üzerindeki kentlerin büyük çoğunluğunda çöplerin en azından bir bölümü geri dönüşüm yoluyla yeniden kullanılıyor. Geri dönüşüm yoluyla elde edilen hammaddeler genellikle yine aynı ürünün elde edilmesinde kullanılıyor. Kullandığımız kâğıt ve cam gibi maddeler fabrikalarda tekrar işlenebilir. Geri dönüşümün ilk aşaması dönüştürülecek malzemelerin toplanmasıdır.

Buradan da yeni ürünlere dönüştürülecekleri fabrikalara götürülür. Geri dönüşümde son aşama bu ürünün tüketilmesidir. Ormanlık alanların gün geçtikçe küçüldüğünü, fosil yakıtların ve madenlerin azaldığını hepimiz biliyoruz. Atık kâğıtlardan yeni kâğıt üretilmesi, ormanlık alanların azalmasını önler.

1. Aşağıdakilerden hangisi doğal kaynakları koruma yollarından birisi **değildir?**
 - A) Bilinçli olmak
 - B) Kaynakları tasarruflu kullanmak
 - C) Geri dönüşüme destek olmak
 - D) Çevreye çöp atmamak

2. Okuduğunuz metinden hangisi çıkarılabilir?
 - A) Her türlü ürün geri dönüşümle tekrar kullanılabilir.
 - B) Geri dönüşümle farklı maddeler üretilir.
 - C) Atık maddelerden tekrar üretim yapılmaz.
 - D) Geri kazanım doğal kaynakları korur.

3. Metne göre aşağıdakilerden hangisi ormanlık alanların azalmasını önlemek için alınabilecek önlemlerden birisidir?
 - A) Ağaç dikmek
 - B) Orman yangınlarını önlemek
 - C) Atık kâğıtları dönüştürmek
 - D) Tarım alanlarını çoğaltmak

4. Aşağıdakilerden hangisi geri kazanımın faydalarından biri **değildir?**
 - A) İsrafi önlemek
 - B) Doğal kaynakları korumak
 - C) Atık maddeleri değerlendirmek
 - D) Üretimi artırmak.

5. Metne **en uygun** başlık hangisidir?
- A) Doğal kaynaklar
 - B) Geri kazanım
 - C) Enerji kullanımı
 - D) Bilinçli tüketici
6. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi geri dönüşüm için toplanan malzemelerden birisidir?
- A) Plastik
 - B) Cam
 - C) Pil
 - D) Metal
7. Aşağıdakilerden hangisi metne göre yanlış bir bilgidir?
- A) Geri dönüşümde her türlü madde kullanılabilir.
 - B) Atık maddeler geri dönüşümle tekrar kullanılır.
 - C) Geri dönüşümde toplanan maddeler hammaddeye dönüştürülür.
 - D) Geri dönüşüm doğal kaynakları korumayı sağlar.

EK 3: Okuduğunu Anlamaya Yönelik Açık Uçlu Sınav

Balon

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken, şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren şey, "Bizim eve bile sığmaz." dediği o güzelim balonların adamı nasıl havaya kaldırmadığıydı. Baloncu dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

-Baloncu amca, dedi. Biliyor musun benim hiç balonum olmadı.

Adam çocuğu söyle bir süzdükten sonra:

-Paran var mı, diye sordu. Sen onu söyle.

-Bayramda vardı, diye atıldı çocuk. Önümüzdeki bayram yine olacak.

-Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok, ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayırmadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile mecali kalmamıştı. Bir kaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanamadı. Balonlar, her nasılsa adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı. Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

-Küçük, diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm. Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakkabılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan birisi iyice sıkıştığından diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalkışsa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

-Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi o?

Adam elini tersiyle burnunu sildikten sonra:

-Seninki ağaçta kaldı evlat, dedi. İstersen çık al.

Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı. Kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledikten sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

Olsun, diye mırıldandı. Ağacın üzerinde kalsa da, bir balonum var ya artık...

1. Çocuk bacağının acıdığını neden hissetmedi?
2. Çocuğu şaşırtan şey nedir?
3. Çocuğun yerinde olsaydınız balonları nasıl kurtarırdınız?
4. Sizce adam çocuğa verdiği sözü tuttu mu? Neden?
5. Adamın davranışını doğru buluyor musunuz? Neden?
6. Ağaçta kalan tek balon patlasaydı öykü nasıl devam ederdi? Açıklayınız.
7. Öykünün sonunda çocuğun tavrını nasıl buldunuz? Değerlendiriniz.

Haberleşme

Haberleşmede hızın artması ve iletmek istediğiniz haberin yerine güvenli bir şekilde ulaşması yönünde atılan en büyük adımlardan biri, kuşkusuz 1837'de bulunan elektrikli telgraftı. 1876'da telefon, insan sesinin iletimine önce ülke düzeyinde, sonra da kıtalar ölçeğinde olanak sağladı. Bu buluş ABD'de kısa sürede yaygınlaştı. 19. yüzyıl, tüm dünyada iletişim araçlarının yaygınlaşarak insanları birbirine yakınlaştırdığı bir dönem oldu.

20. yüzyılın başına dek neredeyse tek kitle iletişim aracı gazetelerdi. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından radyo, İkinci Dünya Savaşı'nın ardındansa televizyon günlük yaşamımıza girdi. 20. yüzyıl iletişim yüzyılı olarak anılmaya başlanmıştı. Artık, dünya eskiden olduğu kadar büyük değildi. Çünkü telefon, radyo, televizyon, bilgisayar gibi iletişim araçları uzakları yakın etmişti. Daha sonra bilgisayarların birbirine bağlanmasıyla başlayan İnternet adını verdiğimiz sistemin temeli olan bilgisayar ağları ortaya çıktı. İnternet, günümüzde en hızlı gerçekleştirilen haberleşme olanaklarını sunuyor bize. Kişisel iletişimin yanı sıra kitle iletişimine de olanak sağlamasıyla kendisinden önceki haberleşme araçlarından ayrılıyor.

Kuşkusuz haberleşme alanındaki son nokta internet olmayacak. Uzaya yollanan haberleşme uyduları ve bunlarla birlikte yaygınlaşan cep telefonları, çevremize baktığımızda görebileceğimiz diğer haberleşme araçlarıdır. İnsanların birbirlerine söyleyecek sözleri olduğu sürece, haberleşme sistemleri gelişmeyi sürdürecektir gibi görünüyor.

1. 20. yüzyıl neden iletişim yüzyılı olarak adlandırılmıştır?

2. Birinci Dünya Savaşı'na kadar insanlar kitle iletişim aracı olarak neyi kullanmışlardır?

3. Metne göre interneti diğer iletişim araçlarından ayıran özellik nedir?
4. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

5. İnternetin gelişimi mektup ile haberleşmeyi nasıl etkilemiş olabilir?
6. İnsanların haberleşme için interneti tercih etmelerinin iki nedenini yazınız.
7. İnternet üzerinden haberleşme (e-posta ve görüntülü-sesli görüşmeleri içeren kişisel haberleşme) güvenli midir? Nedenleriyle birlikte açıklayarak yazınız.

EK 4: Okuma Prozdisi Rubriği

| Boyut | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------------------|--|---|--|--|
| İfade ve Ses Düzeyi | İfadesiz ve duygusuz bir okuma sesi var. Okuyucu adeta sözcükleri sadece söylemiş olmak için okumakta. Metni doğal şekilde okumak için az çaba göstermekte. Düşük sesle okuma eğilimindedir. | Okuma sesinde bazı ifade özellikleri var. Okuyucu metnin bazı bölümlerinde sesini doğal konuşmaya yakın kullanmakta ancak diğer bölümlerde bunu yapamamakta. Halen düşük sesle okumaktadır. | Metnin büyük kısmında okuyucunun sesi doğal konuşmaya benzemekte. Arada bir ifadesiz ve duygusuz okuma görülmekte. Metin boyunca ses düzeyi genellikle uygundur. | Metin boyunca ifadenin verdiği duyguyu yansıtarak okur. Doğal şekilde okumakta. İfade ve ses düzeyi metni yorumlamasına göre değişmekte. |
| Anlam Üniteleri ve Tonlama | Okuma monotondur. Anlam ünitelerine, kelime gruplarına dikkat ederek okumuyor, çoğunlukla kelime-kelime okumakta. | Sıklıkla iki üç kelimelik gruplar halinde okumakta. Bu gruplamalar akışta kopukluğa neden aolmakta. Uygun olmayan vurgulama ve tonlama nedeniyle cümle bitişileri anlaşılır şekilde değildir. | Ara vermeden okumakta, cümle ortasında nefes almak için duraksama ve kısmen de okumada kopukluk görülmekte; vurgulama/tonlama makuldür. | Genellikle kelime gruplarına ve anlam ünitelerine dikkat ederek okumakta, uygun gruplamalar ifadelerin duygusal özelliklerini ortaya çıkarmakta. |
| Pürüzsüzlük | Sık sık uzun aralar, tereddütler, yanlış başlangıçlar, sesin azalarak kesilmesi, tekrarlar ve/veya birden fazla deneme görülmekte. | Metinde duraksama ve tereddütlerin daha sık görüldüğü ve okumayı bozduğu birkaç “sorunlu nokta” vardır. | Belirli sözcük ve/veya yapıların neden olduğu zorluklar nedeniyle pürüzsüzlükte bazı kesintiler görülmekte. | Arada bir kesilen okuma genelde pürüzsüzdür. Kelime ve yapı zorlukları çoğunlukla kendi kendini düzeltme yoluyla çabucak çözülür. |
| Hız | Yavaş ve zorlanarak okumaya devam ediyor. | Orta derecede yavaş okuyor. | Hızlı ve yavaş okumanın düzensiz bir karışımı görülür. | Sürekli olarak konuşma biçiminde okuma söz konusudur. |
| | | | | Toplam Puan: |

EK 5: Akıcı Okuma Ölçümlerinde Kullanılan Metinler

Hikâye Edici Metin

Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

“Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunların yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.

En sonunda diliş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş ip elde ettik.

Bundan sonra yapılacak iş, ipliğin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu.

Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı? Tekrar laboratuara döndük ve işe yeniden başladık. Akşama doğru ikinci bir kömürleşmiş ip elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi.

İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasının boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek zayıf bir ışık vermeye başladı. O gün, 1879 yılı Kasım ayının 21. günü idi.”

Bilgi Verici Metin

Canlıların sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi için gerekli besinleri alması gerekir. İnsanların sağlıklı olması, yeteri kalori almalarına bağlıdır. İnsan vücudu protein, yağ karbonhidrat, su ve vitamin gibi besin değeri olan gıdalara ihtiyaç duyar. Bir insanın sağlıklı ve dengeli beslenmesi; tahıl, süt, et, sebze, meyve, yağ ve şeker gibi besinler sayesinde mümkündür.

Vücudumuzun temel enerji kaynağı olan karbonhidratlar, günlük enerji ihtiyacının büyük bölümünü sağlamaktadır. Şeker ve nişasta gibi yiyeceklerde bulunan karbonhidratlar, vücudun enerjisini sağlayan besinlerin depolanmasıyla, zamanla enerjiye dönüşür.

Vücudun yapı taşı olan proteinler, özellikle kemik, kas, deri ve sinirleri oluştururlar. Protein açısından zengin olan yumurta, et, balık, peynir ve süt gibi hayvansal yiyecekler ile ekmek, patates, fındık ve ceviz gibi kabuklu yemişler, bezelye, fasulye ve mercimek gibi bitkisel yiyecekler, temel besinlerimizdir. Vücudumuzun ihtiyaç duyduğu proteini almak, bu tabii yiyecekleri dengeli tüketmekle mümkündür.

Enerji ihtiyacımızı karşıladığımız bir diğer besin de yağlardır. Yağlar, hem hayvansal hem de bitkisel olabilirler. Tereyağı, et, kaymak, peynir ve yumurta gibi yiyeceklerde hayvansal yağlar bulunur. Mısır, ayçiçeği, fındık ve ceviz gibi yağlı tohumlardan elde edilen yağlar ise bitkisel yağlardır. Ancak sağlıklı bir yaşam için fazla yağ tüketmemek gerekir.

Bunların dışında vitaminler ve minareler de beden sağlığı açısından önemlidir. Bunun için A,B,C gibi vitaminlerin yeterli derecede alınması gerekir. Daha çok süt, yumurta sarısı, kuru yemiş gibi besinlerde bulunan minareler; kemik, diş, kas ve sinir dokusunun oluşmasını ve güçlenmesini sağlar.

Dengeli beslenme, sağlam bir bedene sahip olmamız için çok gereklidir. Atatürk'ün; "Sağlam kafa sağlam vücutta bulunur." sözünde de belirtildiği gibi, beden sağlığı, ruh ve zihin sağlığını da beraberinde getirir.

EK 6: Okuma Motivasyonu Ölçeği (Örnek Maddeler)

Adı ve Soyadı:

Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki duygularını anlatmaktadır. Her bir cümleyi dinleyerek, bahsedilen kişinin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki duygularınızı öğrenmek istiyoruz.

Cümlelerin çoğunu, sınıfta okuduklarınızı düşünerek cevaplamalısınız.

Okuma hakkındaki sorulara başlamadan önce birkaç farklı soru deneyelim:

Dondurma severim.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Eğer cümle sizden çok farklıysa, 1'i yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle sizden biraz farklıysa, 2'yi yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size biraz benziyorsa, 3'ü yuvarlak içine alınız.

Eğer cümle size çok benziyorsa, 4'ü yuvarlak içine alınız.

İspanak severim.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Evet, şimdi okuma hakkındaki cümlelere başlamaya hazırız. Unutmayınız, cevaplarınızı verirken sınıfta okuduklarınızı düşünmelisiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece SİZİN okuma ile ilgili fikirlerinizle ilgileniyoruz. Cevabınızı vermek için, her bir satırda sadece BİR sayıyı yuvarlak içine alınız. Cevap satırları her bir cümlede hemen altındadır.

Sayfayı çevirip başlayalım. Ben okurken, her bir cümleyi lütfen benimle takip edin ve daha sonra cevabınızı yuvarlak içine alın.

1- Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

2- Uzun ve sürükleyici hikâyeler, romanlar hoşuma gider.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

3- Farklı ülkelerdeki insanlarla ilgili kitaplar okumak hoşuma gider.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

4- Okuduklarımızla ilgili sorulara arkadaşlarımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

5- Arkadaşlarım bazen iyi bir okuyucu olduğumu söylerler.

| | | | |
|-------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Benden çok farklı | Benden biraz farklı | Bana biraz benziyor | Bana çok benziyor |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

EK 7: Okul Sosyal Davranış Ölçekleri (Örnek Maddeler)

| | Sosyal Yeterlilik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Çeşitli durumlarda diğer öğrencilerle iş birliği yapar. | | | | | |
| 2 | Değişik sınıf etkinliklerine geçişte zorlanmaz. | | | | | |
| 3 | Masa başı etkinliklerini uyarılmaya gerek kalmaksızın tamamlar. | | | | | |
| 4 | İhtiyaçları olduğunda diğer öğrencilere yardım eder. | | | | | |
| 5 | Grup etkinliklerine ve tartışmalara aktif bir biçimde katılır. | | | | | |
| 6 | Yaştlarının sürdürdüğü bir etkinliğe katılır ve o etkinliğe uyum sağlar. | | | | | |
| 7 | Liderlik yeteneği güçlüdür. | | | | | |
| 8 | Okulda değişik ortamlarda kendinden beklenen davranışlara uyum sağlar. | | | | | |
| 9 | Diğerlerinin olumlu özelliklerini över. | | | | | |
| 10 | Gerektiğinde hakkını arar. | | | | | |
| 11 | Olumsuz Sosyal Davranışlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Yaşadığı sorunlar için diğer öğrencileri suçlar. | | | | | |
| 13 | Başkalarının eşyalarını alır. | | | | | |
| 14 | Öğretmenlere ya da diğer çalışanlara karşı koyar. | | | | | |
| 15 | Okul ödevlerinde ya da oyunlarda hile yapar. | | | | | |
| 16 | Kontrol edilmesi zordur. | | | | | |
| 17 | Diğer öğrencileri tedirgin ve rahatsız eder. | | | | | |
| 18 | Okulda başını derde sokar. | | | | | |
| 19 | Devam etmekte olan etkinlikleri bozar. | | | | | |
| 20 | Palavracıdır ve kendini övmeye bayılır. | | | | | |
| 21 | Güvenilmezdir. | | | | | |
| 22 | Diğer öğrencilere karşı zalimdir. | | | | | |
| 23 | Düşünmeden, fevri hareket eder. | | | | | |

EK 8: Kişisel Bilgiler Formu

Adınız soyadınız:

Sınıfınız:

Annenizin eğitim durumu nedir?

- 1 () Okuryazar değil.
 2 () İlkokul mezunu.
 3 () Ortaokul mezunu.
 4 () Lise mezunu.
 5 () Üniversite mezunu.
 6 () Diğer (yazınız)

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

- 1 () Okuryazar değil.
 2 () İlkokul mezunu.
 3 () Ortaokul mezunu.
 4 () Lise mezunu.
 5 () Üniversite mezunu.
 6 () Diğer (yazınız)

Annenizin mesleği (ne iş yapıyor) nedir?

Babanızın mesleği (ne iş yapıyor) nedir?

Kaç kardeşsiniz? (Sen dahil)

Oturduğunuz ev kendinizin mi, yoksa kirada mı oturuyorsunuz?

Kendimizin..... () Kirada oturuyoruz..... ()

Bir ayda ortalama kaç kitap okursunuz?**Evde senin de kullanabildiğin bir kütüphane var mı?** Evet () Hayır ()**En çok hangi tür kitaplar okuyorsun?**

Roman () Hikâye () Masal () Şiir () Diğer lütfen yazınız:.....

Hangi sıklıkta kitap okuyorsun?

Her zaman () Çok sık () Bazen () Nadiren () Hiçbir zaman ()

Boş zamanlarında en fazla zaman ayırdığın etkinlik hangisidir?

Kitap okuma () Televizyon izleme () Müzik dinleme () Spor yapma ()

Oyun oynama () Diğer, lütfen yazınız:.....

EK 10: Örnek Ders Planları**OKUMA ÇEMBERLERİ DERS PLANI 1****Dersin Adı:** Türkçe**Sınıf:** 4**Süre:** 40'+40'+ 40'+40'**Araç Gereçler:** Bilgisayar, etkileşimli tahta, hikâye kitapları, örnek hikâye edici metin, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, çalışma yaprakları**Kazanımlar:**

Duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade eder.

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.

Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

Okuduklarını zihninde canlandırır.

Okuduklarında karşılaştırmalar yapar

Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.

Okuduklarından çıkarımlar yapar.

Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.

Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

Akıcı olarak okur.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, metin analizleri, beyin fırtınası.**Ölçme ve Değerlendirme Araçları:** Gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları**Öğretme Öğrenme Etkinlikleri****Dikkati Çekme**

Sınıfa getirilen kitaplar, çocuk dergileri vb. dokümanlar gösterilerek öğrencilerin dikkati çekilir. Yapılacak çalışmayla ilgili tahminleri alınarak konuşulur.

Güdüleme

Öğrencilerle okuma ve kitaplar/ okuma materyalleri üzerine tartışma başlatılır.

- Okuma hakkında ne düşünüyorsunuz?

- Okuma alışkanlığına sahip olduğunuz söylenebilir mi?
- Okuma ve okuma alışkanlığının önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
- En çok nerede, nasıl, ne tür kitaplar okumayı seviyorsunuz?
- Kitaplar dışında neler okursunuz? (Dergi, gazete, çizgi roman, e-kitap, elektronik dokümanlar vb.)
- En çok hangi amaçla okuyorsunuz? (Ders ve sınavlara hazırlık / eğlence, boş zaman etkinliği, merak, ilgi vb.)

Gözden Geçirme

Öğrencilerin okumaya yönelik fikirleri, seçtikleri okuma materyalleri üzerine konuşularak ilgileri çekilir. Sınıf içi yaptıkları okuma çalışmaları hakkında konuşulur. Sınıf içinde özel bir okuma saati olup olmadığı ve yaptıkları okumalar ayrıca okudukları kitapları arkadaşlarıyla tartışıp üzerinde konuşup konuşmadıkları sorulur. Böylece öğrencilerin okudukları kitaba yönelik yorumları, eleştirileri ve görüşlerini nasıl paylaştıkları veya paylaşmadıkları tartışılır. Okuduklarını tartışıp, paylaşmayı isteyip istemedikleri sorulur. Bunun için “Okuma Çemberleri” adı verilen bir çalışma olduğu söylenerek çalışma öğrencilere tanıtılır.

Derse Geçiş

Okuma çemberleri hakkında hazırlanan kısa sunum öğrencilere gösterilir ve açıklanır. Okuma çemberine yönelik bir uygulama örneği için seçilen metin öğrencilere dağıtılır. Hikâye önce öğretmen tarafından sınıfta okunur. Sonra öğrencilerin sessiz okuma yapması beklenir. Okumadan sonra öğrencilerin ikili olarak hikâye ile ilgili duygu ve düşüncelerini tartışmaları sağlanır. Sonuçlar tüm sınıfla sözlü olarak paylaşılır. Bunun yanında, hikâye ile gerçek yaşam arasında bağ kurulması da istenir. Bu aşamada öğrencilere bireysel olarak çalışma yaprağı dağıtılır. Öğrencilerin, duygularını, düşüncelerini ve kurdukları bağları yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Öğretmen, bu uygulamalar sırasında öğrencilere yönlendirmeler yaparak beklentileri konusunda yol gösterir. Okuma çemberlerindeki roller (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu vd.) sunum yoluyla öğrencilere tanıtılır. Okunmuş olan örnek hikâye üzerinden bu rollere uygun çalışma kâğıtları dağıtılarak öğrencilerin tartışma oluşturmaları sağlanır. Bu küçük uygulama, okuma çemberinde öğrencilerden beklenenlerin bir özeti niteliğindedir. Bu uygulamadan sonra yapılacak bir dönemlik çalışma hakkında bilgi verilir. Öğrencilerle haftada iki kez bir araya gelerek seçtikleri kitaplar üzerinden benzer bir uygulama yapılacağı söylenir.

Öğrencilere kitaplar tanıtılır. Tanıtım aşamasında ilk olarak kitabın konusu, yazarı, zorluk seviyesi hakkında bilgi verilir. Öğrenci kendine uygun olduğunu düşündüğü kitabı seçer. Öğretmen seçilen kitabın öğrenciye uygun olmadığını düşünse bile öğrenci seçimine müdahale edilmez. Bu şekilde heterojen gruplar oluşturulması sağlanır. Öğrencilerin kitap seçimleri doğrultusunda 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. (Aynı kitabı seçen öğrenciler birlikte çalışır.) Grupların oluşturulmasının ardından her grubun kendi içinde tanıtılan rolleri uygun biçimde paylaşımları sağlanır. (Çalışmada sorgulayıcı, bağ kurucu, bölüm lideri/uzmanı ve sanatçı rolleri olması gerekli rollerdir. Grupların 5 veya daha fazla kişiden oluşması durumunda özetleyici, sözcük avcısı, araştırmacı, sahne düzenleyicisi, gözlemci, film eleştirmeni gibi rollerden birisi daha eklenebilir.) Öğrencilerle haftada iki kez yapılacak toplantılar için kaç sayfa okunacağı her grubun kendi içinde planlaması sağlanır. Ayrıca her grubun kitabın sonunda yapacağı proje/sunum çalışması için öğretmen yönlendirmesi ile öğrenciler proje konularına karar verirler. (Proje konularına örnek olarak kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikayeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikayenin tarihi çizelgesini oluşturma, panel hazırlama, yazarla söyleşi yapma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikayeye yeni son yazma, hikayeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma kolaj, resim, şiir), kitaba dayalı bir skeç hazırlama, kitaba yeni bir kapak tasarımı, kitap için reklam kampanyası hazırlama, karakter günlükleri yazma, karakter canlandırılması (giysileriyle), karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, küçük çocuklar için basitleştirilmiş resimli kitap hazırlama, kitapla ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitaptaki olaylarla ilgili haber yapma, karakterlerin aile soy ağacını hazırlama, kitapla ilgili kukla tiyatrosu hazırlama, kitapla ilgili oyun tasarımı, kitaptaki olayın geçtiği mekanı ve tarihi araştırma gibi başlıklar öğrencilere gösterilir.) Öğrenciler grup içinde hangi proje ile kitaplarını sunacaklarına karar verirler.

Değerlendirme

Bireysel ve grupla çalışma etkinliklerine yönelik öğretmen gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları kullanılır.

OKUMA ÇEMBERLERİ DERS PLANI 2

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40'+40'+ 40'+40'

Araç Gereçler: Bilgisayar, etkileşimli tahta, hikâye kitapları, örnek hikâye edici metin, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, çalışma yaprakları

Kazanımlar:

Duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade eder.

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.

Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

Okuduklarını zihninde canlandırır.

Okuduklarında karşılaştırmalar yapar

Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.

Okuduklarından çıkarımlar yapar.

Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.

Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

Akıcı olarak okur.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, metin analizleri, beyin fırtınası.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları

Öğretme Öğrenme Etkinlikleri

Dikkati Çekme

Öğrenciler grup halinde sınıfta yerleşirler. Her gruba kitabının adı sorulur. Belirlenen sayfaların okunup okunmadığı kontrol edilir.

Güdüleme

Grup içinde belirlenen rollere göre sunumlar yapılacağı ve tüm grup üyelerinin sunumları dikkatle dinlemesi söylenir.

Gözden Geçirme

Uygulamalardan önce tüm sınıfla paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.

Derse Geçiş

Öğrencilerin aynı kitabı okuyan ve bir önceki derste paylaşılan rollere uygun olarak hazırladıkları sunumların grup içinde paylaşılması sağlanır. Her bir öğrencinin sunumu sırasında diğerk grup üyelerinin dikkatle dinlemesi sağlanır. Gruplarla ve sunumlarla ilgili gözlemler yapılır. Uygulama anında gerekli destek ve rehberlik sağlanır. Grup içindeki sunumların bitiminde sorgulayıcı rolündeki öğrenci hazırladığı sorularla grup tartışmasını başlatır. Öğretmen tartışmalar sırasında yönlendirici ve destekleyici çeşitli sorularla tartışmalara dâhil olur. Tartışmanın tıkanıdığı ya da ilerlemesini kolaylaştırıcı sorular ve yönlendirmeler yapar.

Değerlendirme

Değerlendirme amacıyla öz değerlendirme formu, gözlem formu ve grup değerlendirme formları kullanılır.

OKUMA ÇEMBERLERİ DERS PLANI 3

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Süre: 40'+40'+40'+40'

Araç Gereçler: Bilgisayar, etkileşimli tahta, hikâye kitapları, örnek hikâye edici metin, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, çalışma yaprakları

Kazanımlar:

Duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade eder.

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.

Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

Okuduklarını zihninde canlandırır.

Okuduklarında karşılaştırmalar yapar

Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.

Okuduklarından çıkarımlar yapar.

Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.

Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

Akıcı olarak okur.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, metin analizleri, beyin fırtınası.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları

Öğretme Öğrenme Etkinlikleri

Dikkati Çekme

Öğrencilere proje olarak neler hazırladıkları sorulur.

Güdüleme

Grup içinde belirlenen ve grup olarak hazırlanan proje sunumlarının sırayla yapılacağı ve diğer grupların dikkatle dinlemeleri/izlemeleri söylenir.

Gözden Geçirme

Uygulamalardan önce tüm sınıfla paylaşmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.

Derse Geçiş

Grup olarak aynı kitabı okuyan ve başlangıçta seçtikleri proje başlığına uygun olarak grup halinde hazırlanan sunumların sınıf içinde sunumları yapılır. Her bir grup sunumu sırasında diğer grupların dikkatle dinlemesi sağlanır. Gruplarla ve sunumlarla ilgili gözlemler yapılır. Uygulama anında gerekli destek ve rehberlik sağlanır. Öğrencilerin zamanı etkili ve verimli kullanarak uygun sunumlar yapmaları sağlanır.

Grup sunumlarının bitiminde değerlendirme amacıyla öz değerlendirme formu, gözlem formu ve grup değerlendirme formları kullanılır.

Okur tepkilerinin her kitabın sonunda belirlenmesi amacıyla hazırlanan yapılandırılmış formlar dağıtılarak öğrencilerin bireysel olarak yanıtlamaları sağlanır.

Bir sonraki hafta için kitap seçimleri ve grupların oluşturulması sağlanır. Yine grup içinde rollerin dağıtılması ve okunacak sayfaların belirlenerek hazırlıkların tamamlanması sağlanır.

Değerlendirme

Değerlendirme amacıyla öz değerlendirme formu, gözlem formu ve grup değerlendirme formları kullanılır.

EK 11: Çalışma Takvimi**Okuma Çemberleri Yöntemi Çalışma Takvimi**

| Hafta | Tarih | Etkinlik |
|--------------|---------------------|----------------------|
| 1. Hafta | 18-22 Eylül | Ön testler |
| 2. Hafta | 25-29 Eylül | Ön testler |
| 3. Hafta | 02-06 Ekim | Analizler |
| 4. Hafta | 09-13 Ekim | Farkındalık programı |
| 5. Hafta | 16-20 Ekim | Farkındalık programı |
| 6. Hafta | 23-27 Ekim | Okuma çemberleri |
| 7. Hafta | 30 Ekim- 03 Kasım | Okuma çemberleri |
| 8. Hafta | 06-10 Kasım | Okuma çemberleri |
| 9. Hafta | 13-17 Kasım | Okuma çemberleri |
| 10. Hafta | 20-24 Kasım | Okuma çemberleri |
| 11. Hafta | 27 Kasım- 01 Aralık | Okuma çemberleri |
| 12. Hafta | 04-08 Aralık | Okuma çemberleri |
| 13. Hafta | 11- 15 Aralık | Okuma çemberleri |
| 14. Hafta | 18-22 Aralık | Okuma çemberleri |
| 15. Hafta | 25-29 Aralık | Okuma çemberleri |
| 16. Hafta | 01-05 Ocak | Okuma çemberleri |
| 17. Hafta | 08-12 Ocak | Okuma çemberleri |
| 18. Hafta | 15-19 Ocak | Son testler |

EK 12: Okuma Çemberleri Uygulamalarında Kullanılan Kitap Listesi

| Kitabın Adı | Yazarı | Yayınevi |
|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Uçurtmam Bulut Şimdi | Sevim Ak | Can Yayınları |
| Şarkını Denizlere Söyle | Sevim Ak | Can Yayınları |
| Domates Saçlı Kız | Sevim Ak | Can Yayınları |
| Dede Korkut Hikayeleri | Bilgin Adalı | Nemesis Kitap |
| Mavi Zamanlar | Mavisel Yener | Tudem Yayınları |
| Siyah İnci | Anna Sewell | İş Gençlik Klasikleri |
| Denizler Altında Yirmi Bin Fersah | Jules Verne | Can Yayınları |
| Seksen Günde Devr-i Alem | Jules Verne | Arunas Yayıncılık |
| Mercan Adası | Robert Michael Ballantyne | İş Bankası Kültür Yayınları |
| Sakın Kızma Anne | Evin Okçuoğlu | Mor Işık Yayınları |
| Çöp Plaza | Miyase Sertbarut | Tudem Yayınları |
| Masal Masal İçinde | Ahmet Ümit | Doğan Kitap |
| Bisiklet Rüyası | Sevda Yüksel | Yuva Yayınları |
| Sakız Sardunya | Elif Şafak | Doğan Egmont Çocuk Kitapları |
| Yangın Tüpüyle Uçan Çocuk | Miyase Sertbarut | Servet Kitapevi |
| Uçabileceğini Hayal Eden Tavuk | Sun-mi Hwang | Butik Yayınevi |
| La Fontaine Masalları | Tahsin Yücel | İş Çocuk Klasikleri |
| Ezop Masalları | Ezop (Aisopos) | Arkadaş Çocuk |
| Falaka/Kaşığı/And/ Boş İnançlar | Ömer Seyfettin | Bilgi Yayınevi |
| Sevgi Sokağı | Mehmet Maden | Ata Yayıncılık |
| Haritada Kaybolmak | Vladimir Tumanov | Günışığı Kitaplığı |
| Çamlı Kule'deki Giz | Hüseyin Yurttaş | İş Bankası Yayınları |

| | | |
|--|------------------------|----------------------|
| Kahkahacı Sınıf | Muzaffer İzgü | Bilgi Yayınevi |
| Sevgi Masalı | Samed Behrengi | Can Yayınları |
| Bir Şeftali Bin Şeftali | Samed Behrengi | Can Çocuk Yayınları |
| Üretimden Tüketime Serisi | İsmihan Arslan | Kırmızı Kitap Kitap |
| Öykü Dünyası | Özgür Sinan | Yuva Yayınları |
| Gökkuşağının Çocukları | Moris Farhi-Niran Elçi | İthaki Yayınları |
| Atla, Bart! | Susanna Tamaro | Can Yayınları |
| Anneannem Bir Film Yıldızı | Pınar Göçer | İthaki Yayıncılık |
| Bugün Adım Kaktüs Benim | Hacer Kılıcıoğlu | Günışığı Yayınları |
| Kayıp Rüyacı | Aslı Der | Günışığı Yayınları |
| Bataklığın Kıyısındaki Ev | Y.Saygın Armutak | Günışığı Yayınları |
| Çılgın Babam | Zeynep Cemali | Günışığı Yayınları |
| Patenci Kız | Zeynep Cemali | Günışığı Yayınları |
| Ege Kıyılarındaki Eski Zaman Masalları | Ahmet Ünver | Günışığı Yayınları |
| Uzayda Bir Yatılı Okul | Suzan Geridönmez | Günışığı Yayınları |
| Geleceği Görme Ortaklığı | Tolga Gümüşay | Günışığı Yayınları |
| Sen Islık Çalmayı Bilir misin? | Necdet Neydim | Günışığı Yayınları |
| Tatilin son Günü | Sabine Ludwing | İletişim Yayınları |
| Kalemler | Yaşar Kemal | Yapı Kredi Yayınları |
| Hayta | Angeliki Darlasi | Kuraldışı Çocuk |
| Cik | Joke van Leeuwen | Hay Kitap |
| Gezegenler Arasında Yolculuk-1 | Ayşe Yamaç | Bu Yayınları |
| Gezegenler Arasında Yolculuk-2 | Ayşe Yamaç | Bu Yayınları |
| Gezegenler Arasında Yolculuk-3 | Ayşe Yamaç | Bu Yayınları |

EK 13: Okuma Çemberleri Rol Yaprakları**BAĞ KURUCU**

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz metin kendisi, metin-dünya, metin-metin bağlantıları bulmaktır. Bu, metnin aşağıda verilen alanlarda bağlantılar kurulabileceği anlamına gelir.

- Kendi hayatınız.
- Okulda veya nerede yaşadığınız şeyler.
- Diğer zamanlarda veya yerlerde benzer olaylar.
- Haberlerdeki hikâyeler
- Diğer insanlar veya sorunlar.
- Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler.

Bu çalışmanın doğru veya yanlış cevabı yok. Çünkü her okuma her bireyde farklı şeyler düşündürür.

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Katılımını puanla:

| | | | | | |
|-------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Çeşitli bağlantılar yaptım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Seçenekleri açıkladım ve paylaştım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SORGULAYICI



Ad-Soyad:

Grup:

Kitap:

Sayfa aralığı:

Tarih:

Göreviniz:

Sizin göreviniz grup üyelerinin üzerinde konuşup tartışabilecekleri iyi sorular hazırlamak. Bu sorular şöyle olabilir:

- ✓ Okurken yaşadıklarınla ilgili,
- ✓ Bir karakter hakkında
- ✓ Metin hakkında
- ✓ Yeni bir kelime hakkında
- ✓ Yazara sormak istediğin bir soruyla ilgili olabilir.

Sorular:

1. _____

2. _____

3. _____

Katılımını puanla:

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sorularım tartışmayı tetikledi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grup üyelerinin yorumlarını aldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

BÖLÜM UZMANI (OKUMA AYDINLATICISI)



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Okuduğunuz kitaptan grup arkadaşlarınızla paylaşmak için özel ve önemli bulduğunuz bölümleri belirlemek.
- ✓ Seçtiğiniz bölümler (örnekler) metnin ilginç, güçlü, komik, şaşırtıcı veya önemli bölümleri olmalıdır.
- ✓ Hangi paragrafların paylaşılması gerektiğine karar verin ve nasıl paylaşılacağına ilişkin planlama oluşturun.
- ✓ Paragrafları- bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınıza okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinler. Daha sonra konuyla ilgili tartışma başlatmalısınız.

| Yer | Seçme nedeni | Okuma için plan |
|-----------------------|--------------|-----------------|
| 1. Sayfa ___ Paragraf | _____ | _____ |
| 2. Sayfa ___ Paragraf | _____ | _____ |
| 3. Sayfa ___ Paragraf | _____ | _____ |
| 4. Sayfa ___ Paragraf | _____ | _____ |

Paylaşmak için seçilen bölümlerle ilgili olası nedenler:

| | | |
|------------------|------------------------|-------|
| Önemli | Bilgi verici | Diğer |
| Şaşırtıcı | Tartışmalı | |
| Eğlenceli | İyi yazılmış | |
| Kafa karıştırıcı | Düşünmeye yönlendirici | |

Katılımını puanla:

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Çeşitli bölümleri seçtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Seçimlerimi paylaştım ve açıkladım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

RESSAM- SANATÇI

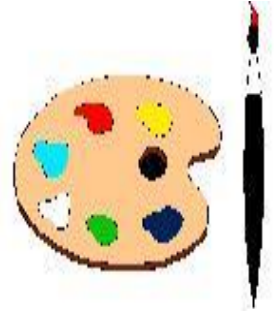
Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

**Göreviniz:**

Okuduğunuz bölümde en beğendiniz kısımla ilgili bir resim çizmелisiniz. Aşağıda çizebileceğiniz konulara örnekler bulunmaktadır.

Okuduklarınızla ilgili bir bölüm,

Bir karikatür, şema, akış şeması,

Kitapta özellikle tartışılan şeylerin veya okumanın size hatırlattığı bir şeyin resmi olabilir veya okumadan aldığımız herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,

- ✓ Bir karakter,
- ✓ Yer / mekan ve zaman,
- ✓ Bir karakterin amacı,
- ✓ Heyecan verici bir bölüm,
- ✓ Bir sürpriz,
- ✓ Daha sonra neler olacağına dair bir tahmin,
- ✓ Başka herhangi bir şey olabilir.

Sunum sırasında çizdiğiniz resmi arkadaşlarınıza gösterin ama ne olduğunu açıklamayın. Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat verin. Tartışma sonunda ne düşündüğünüzü ve çizdiğinizizi açıklayın.

Katılımını puanla:

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Resimlerim tartışmayı tetikledi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grup üyelerinin yorumlarını aldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ÖZETLEYİCİ

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

- Göreviniz kitabın okuduğunuz bölümüyle ilgili kısa ve özet bilgiler sunmak.
- Yalnızca okuduklarınızdaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalısınız.
- Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmanızda yardımcı olacaktır.
- Birden çok önemli noktaları önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalısınız.

Anahtar noktalar:

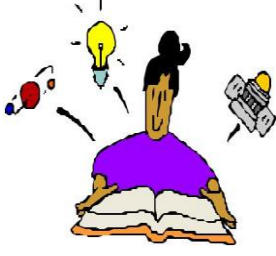
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Özet:

Katılımını Puanla:

| | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Anahtar noktaları kaydettim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Özetimi sundum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SÖZCÜK AVCISI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Bugünün okumasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısın.
- Okurken kelimeleri işaretleyin.
- Daha sonra tanımlarını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan not edin.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediliyorsa veya metnin anlamında/anlaşılmasında anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasına ve tartışmasına yardımcı olun.

Sayfa-paragraf**Kelime****Tanım**

| | | |
|-------|-------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

Katılımını puanla:

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Seçtiğim kelimeler okunan bölümler için önemli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kelime tanımlarım açık ve anlaşılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ARAŞTIRMACI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Kitapla ve anlatılan konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır.
- Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarihi bilgiler;
- Yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler;
- Kitapta anlatılan zaman dilimi / dönemle ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan resimler, nesnelere, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler;
- Kitapta kullanılan isimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplayabilirsiniz.
- Kitap okunurken gerçekten ilginizi çeken veya sizde merak uyandıran konular araştırmalısınız.

Bilgi toplayabileceğiniz kaynaklar:

- ✓ Kitabın önsözü, yazar biyografisi ve giriş gibi bölümleri,
- ✓ Kütüphanedeki kitaplar ve dergiler
- ✓ İnternet araştırması veya ansiklopediler
- ✓ Okuduğunuz konuyu/yazarı bilen kişilerle görüşmeler
- ✓ Okuduğunuz diğer kitap, dergi, gazete vb. materyaller.

Katılımınızı puanla:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gerekli araştırmaları yaptım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| İlginç ve önemli başlıkları araştırdım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

SAHNE DÜZENLEYİCİ



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerlerin ayrıntılı biçimde anlatılmasıdır. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay tanımlanmalıdır.
- ✓ Hazırlanan harita, şekil ve şemalar grup üyelerine gösterilebilir.
- ✓ Sunumlar sırasında tanımlanan yerin kitabın hangi sayfasında yer aldığı belirtilmelidir.

Olay nerede başlıyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Anahtar olay nerede gerçekleşiyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Olay nerede bitiyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Katılımını puanla:

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Gerekli sayfaları okudum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Olayla ilgili yerleri belirledim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Yerleri tanımlamak için uygun şekil, harita, şema kullandım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tartışmalara katıldım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK 14: Okuma Çemberleri Öğretmen Gözlem Formu

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Tarih: _____ Kitap: _____ Sayfalar: _____

Grup üyeleri :

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

| | Öğrenci 1 | Öğrenci 2 | Öğrenci 3 | Öğrenci 4 | Öğrenci 5 | Öğrenci 6 |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Hazırlıklı ve organize biçimde arkadaşlarına bilgileri sunar. | | | | | | |
| Daha fazla bilgi için açıklama isteyerek başkalarının görüşlerine saygı duyar. | | | | | | |
| Grup üyelerini konuşmaya teşvik eder ve tartışma boyunca kendisi konuşmaz. | | | | | | |
| Grup projelerini organize etmek ve yürütmek için uygun stratejileri kullanır. | | | | | | |
| Grup üyelerinin fikirlerini dinleyerek yapıcı bir biçimde cevap verir ve sorunların çözülmesine yardım etmek için fikir verir. | | | | | | |
| Grup üyelerinin fikirlerini izleyerek grup tartışmalarında farklı bakış açılarının geçerliliğini tanır. | | | | | | |
| Toplam | | | | | | |

- 1- Nadiren
- 2- Bazen
- 3- Sıklıkla
- 4- Çoğunlukla
- 5- Her zaman

EK 15: Okuma Çemberleri Final Projesi Öğretmen Değerlendirme Formu

**OKUMA ÇEMBERLERİ UYGULAMALARI
FİNAL PROJESİ ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU**

Tarih: _____ **Kitap:** _____ **Sayfalar:** _____

Grup üyeleri :

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

| | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Çoğunlukla | Her zaman |
|--|---------|-------|----------|------------|-----------|
| Etkili bir sunum yapıldı. | | | | | |
| Grup içinde uyumlu çalışıldı. | | | | | |
| Grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirdi. | | | | | |
| Projede kitabın içeriği yansıtıldı. | | | | | |
| Grup içinde birbirlerinin fikirlerine saygı gösterildi. | | | | | |
| Grup içinde iyi bir iletişim sağlandı. | | | | | |
| Grup üyelerinin tamamı projeye katkı sağladı. | | | | | |
| Kitabın konusuna ve içeriğine uygun proje tipi seçilmiş. | | | | | |
| Proje sunumunda zaman etkili kullanıldı. | | | | | |
| Projeye ilgili sorular yanıtlandı. | | | | | |

EK 16: Özgeçmiş

| Kişisel Bilgiler | |
|----------------------------------|---|
| Adı | Dudu |
| Soyadı | KAYA TOSUN |
| Doğum Yeri ve Tarihi | Göcen- 01/09/1982 |
| Uyruğu | TC |
| İletişim Adresi ve E-Mail Adresi | dudukaya@gmail.com |
| Eğitim | |
| Yükseköğretim (Lisans) | Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği |
| Yükseköğretim (Yüksek Lisans) | Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği |
| Yabancı Dil | |
| Yabancı Dil Adı | Fransızca |
| Sınav Adı | DELFB2 |
| Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl | Mart- 2013 |
| Alınan Puan | 62 |
| Mesleki Deneyim | |
| Yıl (lar) | Mesleki Deneyim |
| 2004- | Sınıf Öğretmeni (MEB) |