

TÜBİTAK
PROJE ÖZET BİLGİ FORMU

Proje Yürütücüsü:	Doç. Dr. BİRSEN DOĞAN
Proje No:	117K108
Proje Başlığı:	Bir Adım da Biz Atalım: Okuyalım Paylaşalım, Okutalım Ve Yayalım
Proje Türü:	1001 - Araştırma
Proje Süresi:	36
Araştırmacılar:	SEYİT ATEŞ, HÜLYA ÇERMİK, KASIM YILDIRIM
Danışmanlar:	
Projenin Yürütüldüğü Kuruluş ve Adresi:	PAMUKKALE Ü. EĞİTİM F. İLKÖĞRETİM B. SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ABD.
Projenin Başlangıç ve Bitiş Tarihleri:	15/11/2017 - 15/11/2020
Onaylanan Bütçe:	242469.0
Harcanan Bütçe:	175056.94

TÜBİTAK

Öz:	<p>Bu proje çalışmasında, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının ve ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine olan etkisi incelenmiş ve uygulanan sürece yönelik hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin görüşleri alınmıştır.</p> <p>Bu bağlamda araştırmada ilk olarak, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişime olan etkisini araştırmak ve öğretmen adaylarının okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını okuma alışkanlığı ve okuma tutumu genel olarak zayıf ya da orta düzeyde olan 21 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Karma desene dayalı olarak yürütülen araştırmanın nicel aşaması tek gruplu yarı deneysel desen olarak gerçekleştirilmiş ve okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Uygulama sürecinde dokuz ay boyunca 18 okuma çemberi gerçekleştirilmiştir. Her okuma çemberinde bir kitap okunmuştur. Her altı kitabın ardından çoktan seçmeli okuduğunu anlama testleri olmak üzere toplam olarak bir yılda üç ayrı okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında öğretmen adayları ile bireysel olarak her altı kitabın ardından olmak üzere toplam olarak dört kez görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin bulguları okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkilerini olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Nitel veriler ise, okuma sevgisi ve isteği, okumanın katkıları, okumanın önemi ve okuma alışkanlığı şeklindeki temaları açığa çıkarmıştır.</p> <p>Araştırmanın ikinci kısmında, okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini ve okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin tutumlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yedi farklı ilkökulda öğrenim gören 174 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Karma desene dayalı olarak yürütülen araştırmanın nicel aşamasında tek gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Katılımcılarla bir yıl boyunca 12 okuma çemberi gerçekleştirilmiştir. Her okuma çemberinde bir kitap okunmuştur. Her kitabın ardından çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Bir yılda uygulanan okuduğunu anlama testlerinin sayısı 12'dir. Araştırmanın nitel boyutunda ise her dört okuma çemberinin ardından yedi ilkökulda dokuz öğrenciden oluşan gruplarla 21 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik çözümlenmesi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, katılımcıların okumaya yönelik tutumlarında bir artış sağlandığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını, okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde ise olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Nitel verilerin analizi ise okumaya eğilim, okuma çemberlerinin yararları ve okuma alışkanlığını geliştirme şeklindeki temaları açığa çıkarmıştır. Araştırmanın ikinci yılı sonunda öğretmen adaylarıyla ilkökul öğrencileriyle birlikte yürüttükleri okuma çemberlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla tekrar bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen nitel veriler, öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar, okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özellikleri, değişen öğrenci özelliklerinin nedenleri ve okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımaları şeklinde temalar olarak ortaya çıkmıştır.</p>
Anahtar Kelimeler:	Okuma çemberleri, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama, öğretmen adayları, ilkökul öğrencileri
Fikri Ürün Bildirim Formu Sunuldu Mu?:	Hayır

Proje Den Yapılan Yayınlar:	<p>1- Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi (Makale - Diğer Hakemli Makale),</p> <p>2- Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. (Makale - Diğer Hakemli Makale),</p> <p>3- Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri (Makale - Diğer Hakemli Makale),</p> <p>4- Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri (Makale - Diğer Hakemli Makale),</p> <p>5- Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama (Makale - Diğer Hakemli Makale),</p> <p>6- Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım (Makale - Diğer Hakemli Makale),</p> <p>7- Promoting preservice teachers' reading attitudes through literature circle Methods Design: A mixed methods design (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum),</p> <p>8- Promoting preservice teachers' reading attitudes through literature circle Methods Design: A mixed methods design (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum),</p> <p>9- Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerine İlişkin Görüşleri (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum),</p> <p>10- Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri. (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum),</p> <p>11- Okuma çemberlerinin üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi. 4-7 Ekim 2018 Bildiri Özetleri Kitabı (s.22-23). Bodrum, MUĞLA (Bildiri - Uluslararası Bildiri - Sözlü Sunum),</p> <p>12- Okuma Çemberleri (Yayımlım - Ulusal - Düzenlenen Çalıştay),</p>
-----------------------------	--

TÜBİTAK



Bir Adım da Biz Atalım: Okuyalım Paylaşalım Okutalım ve Yayalım

Program Kodu: 1001

Proje No: 117K108

Proje Yürütücüsü:
Doç.Dr. Birsen DOĞAN

Araştırmacılar:

Doç. Dr. Hülya ÇERMİK
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Prof. Dr. Seyit ATEŞ

Bursiyerler:

Dr. Dudu KAYA-TOSUN
Tayfun OKUR
Hazal Büşra CESUR
Burak ÇAKIN
Seher AKŞİT
Çiğdem ÇOBANOĞLU

Önsöz

Okuma alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin öncelikleri içinde olmalıdır. Çünkü okuyan bireylerin hem kendine hem de topluma önemli katkıları bulunmaktadır. Bu bireyler yeniliklere daha açık olmakta, kendilerini daha fazla geliştirmektedir. Bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden kendilerini geliştiren bireyler toplumun gelişimine de sosyal, kültürel ve ekonomik yönden katkılarda bulunabilmektedir. Ne yazık ki Türkiye’deki tabloya bakıldığında okuma becerileri ve okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Elbette bu durumu iyileştirmeye yönelik çaba harcamak gerektiği açıktır. Sözü edilen sorunu betimleyen araştırmalara değil sorunları çözmeye yönelik projelerin geliştirilmesine gereksinim vardır. Öğrencilerde kitap okumaya yönelik olumlu tutum ve okuma alışkanlığı nasıl geliştirilebilir? Öğretmen adaylarının bu konuda yetiştirilmesine yönelik neler yapılabilir? Bu sorulara yanıt vermeye yönelik olarak geliştirilen ve öncelikle öğretmen adaylarının ve ardından yetiştirilen öğretmen adayları ile ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını ve okumaya yönelik olumlu tutumlar oluşturmalarını amaçlayan bu proje 117K108nolu TÜBİTAK 1001 ‘Bir adımda biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım’ araştırma projesi kapsamında desteklenmektedir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak okuma çemberleri merkezinde bir takım etkinlikler planlanmıştır.

Proje temel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Her aşama bir yılı kapsamaktadır. Projenin *birinci yılında* yani birinci aşamasında (2017-2018 eğitim öğretim yılı) sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumları belirlenmiştir. Okuma alışkanlığı yetersiz ve okumaya yönelik tutumu düşük ve orta düzeyde olan öğretmen adayları arasından gönüllü olan dördü yedek 24 kişi okuma çemberleri etkinliklerine katılmak üzere seçilmiştir. Uygulama sürecinde üç katılımcı özel nedenlerden dolayı çalışmadan ayrılmak durumunda kalmışlardır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 21 öğretmen adayı ile birlikte okuma çemberleri etkinlikleri yürütülmüştür. Okuma çemberleri, öğretmen adaylarına sunulan kitaplar arasından kendi ilgileri doğrultusunda yaptıkları seçimler ile karar verdikleri her bir kitap için yaklaşık 15 gün süren birlikte okuma serüvenidir. Her 15 günde bir seçim yapılan kitaplar doğrultusunda okuma çemberleri tekrarlanmıştır. Böylece bir eğitim öğretim yılına karşılık gelen yaklaşık dokuz ayda 18 okuma çemberi oluşturulmuştur. Her okuma çemberinde bir kitap okuma etkinliği yapıldığı için dokuz aylık süre içerisinde toplam 18 kitap okunmuştur. Tüm okuma çemberlerinde; öncelikle gruplarda alınan rollerin gerekleri yerine getirilerek okunanlar tartışılmıştır. Tartışma etkinliğinin sonucu olarak ise drama, resim-afiş hazırlama, kısa film çekme, olduğu takdirde filmi izleme, sergi düzenleme, kitap fuarlarına katılma, yazarla buluşma, internet ortamında forum/blog oluşturma gibi farklı etkinlikler şeklinde ürünler ortaya konmuştur. Her kitap okuma etkinliği sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile öğretmen adaylarının okumaya yönelik düşünceleri ve tutumları belirlenmiştir. Okuma çemberleri uygulamaları, okuma çemberleri değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlamaları ise her altı kitaptan sonra çoktan seçmeli okuduğunu anlama testleri ile değerlendirilmiştir. Programın tüm aşamalarına katılıp okumaya yönelik tutumunda da olumlu yönde değişiklik olan öğretmen adaylarına “güçlü okuma alışkanlığına sahip okur” sertifikası verilmiştir.

Araştırmanın *ikinci yılında* yani ikinci aşamasında (2018-2019 eğitim-öğretim yılı) Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan yedi ilkokulda birer şube belirlenmiştir. Bu şubeler, okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu diğer şubelerdeki öğrencilere göre daha düşük olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak okuma çemberleri etkinliklerine katılmak üzere seçilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 174 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile birlikte okuma çemberleri etkinlikleri yürütülmüştür. Okuma çemberleri, ilkokul öğrencilerine sunulan kitaplar arasından kendi ilgileri doğrultusunda yaptıkları seçimler ile karar verdikleri her bir kitap için 21 gün sürmüştür. Her döngüde bir seçim yapılan kitaplar doğrultusunda okuma çemberleri tekrarlanmıştır. Böylece bir eğitim öğretim yılında 12 kez okuma çemberleri oluşturulmuştur. Her okuma çemberinde bir kitap okuma etkinliği yapıldığı için bir yıllık süre içerisinde toplam 12 kitap okunmuştur. Tüm



okuma çemberlerinde, gruplarda alınan rollerin gerekleri yerine getirilerek okunanlar tartışılmıştır. Tartışma etkinliğinin sonucu olarak ise drama yapma, resim-afiş hazırlama, kısa film çekme, sergi düzenleme, kitap fuarlarına katılma, yazarla buluşma, internet ortamında forum/blog oluşturma gibi farklı etkinlikler şeklinde ürünler ortaya konmuştur. Her kitap okuma etkinliği sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik düşünceleri ve tutumları belirlenmiştir. Okuma çemberleri uygulamaları, okuma çemberleri değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ise okudukları her kitap sonunda çoktan seçmeli okuduğunu anlama testleri ile değerlendirilmiştir. Programın tüm aşamalarına katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine “güçlü okuma alışkanlığına sahip okur” sertifikası verilmiştir.

Araştırmanın *üçüncü yılında* yani üçüncü aşamada (2019-2020 eğitim-öğretim yılı), okuma çemberleri etkinlikleri alanda görev yapan öğretmenlere atölye çalışmaları şeklinde gerçekleştirilerek tanıtılmıştır. Bunlardan birincisi 2019 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu’nda (USOS 2019) düzenlenen atölye çalışmasıdır. Bir diğeri, COVID-19 nedeni ile zoom programı ile yürütülen 20 sınıf öğretmenini kapsayan çevrimiçi atölye çalışmasıdır. Bunların dışında okuma çemberlerinin tanıtımına yönelik konferans, gösteri, etkin kütüphane projesi kapsamında ve sosyal medyada düzenlenen canlı yayınlar gerçekleştirilmiştir.

Projenin gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Öncelikle projemizi destekleyen TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunuyoruz. Projede yer alan 21 öğretmen adayımıza ve 174 ilkökul öğrencimize gönüllü katılımlarından dolayı teşekkürlerimiz sonsuzdur. İlkokullarda projeyi yürütmede destek olan öğretmenlerimize ve yöneticilerimize ayrıca teşekkür ederiz. Projede drama alanında öğretim görevlisi Tunay Onursal’a, görsel sanatlar alanında Dr. Öğr. Üyesi Bekir İnce’ye, bilişim alanında Dr. Öğr. Üyesi Hurşit Cem Salar’a değerli katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliriz. Proje de bursiyer olarak görev alamasa da yardımlarını esirgemeyen sevgili Mesut Kaçak’a, öte yandan projenin mali işlerine ilişkin işlemlerde desteğini sürekli gördüğümüz Mesude Cengiz Özbek’e ne kadar teşekkür etsek azdır.

Proje ekibi adına
Proje yürütücüsü Doç.Dr. Birsen Doğan
Denizli, 2020

İçindekiler	Sayfa No
Önsöz.....	i
İçindekiler.....	iii
Tablolar Listesi.....	VI
Şekiller Listesi.....	IX
Özet.....	XI
Abstract.....	XII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç.....	4
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	6
2.1 Okuma Çemberleri.....	7
2.2 Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Çemberleri.....	14
2.3 Okuduğunu Anlama ve Okuma Çemberleri	17
2.4 Okuma Çemberlerine Dönük Araştırma Yapma Gerekliliği.....	21
2.5 Okuma Alışkanlığı ve Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Kazandırmada Öğretmenin Rolü.....	23
3. YÖNTEM.....	26
3.1 Araştırma Modeli.....	26
3.2 Çalışma Grupları.....	28
3.2.1 Birinci Çalışma Grubu.....	28
3.2.2 İkinci Çalışma Grubu.....	30
3.3 Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1.1 Öğretmen Adayları için Kullanılan Veri toplama Araçları.....	40
3.3.1.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri için Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.2.1 Öğretmen Adayları için Kullanılan Veri toplama Araçları.....	44
3.3.2.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri için Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	45
3.4 Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	46
3.4.1 İç Geçerlilik.....	47
3.4.2 Dış Geçerlilik.....	49
3.5 Araştırma Süreci.....	50
3.6 Verilerin Toplanması.....	71
3.7 Verilerin Analizi.....	72
3.7.1 Karma Yöntemde Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi.....	72

3.7.2 Nicel Verilerin Analizi.....	72
3.7.3 Nitel verilerin Analizi.....	74
4. BULGULAR.....	77
4.1 Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	77
4.2 Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	81
4.3 Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular.....	86
4.4 Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular.....	87
4.5 Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberleri Yönteminin Okuma Alışkanlıklarına ve Okuma Tutumlarına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	89
4.6 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular.....	91
4.7 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	100
4.8 Okuma Çemberleri Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	109
4.9 Okuma Çemberlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular.....	110
4.10 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Çemberleri Yönteminin Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	113
4.11 Öğretmen Adaylarının Dördüncü Sınıf İlkokul Öğrencileri İle Yürüttükleri Okuma Çemberlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	118
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	128
5.1 Öğretmen Adayları.....	128
5.2 İlkokul Öğrencileri.....	134
5.3 Sınırlılıklar.....	137
KAYNAKÇA.....	139
EKLER.....	154
EK 1: Kitap Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi (Öğretmen Adayları).....	154
EK 2: Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Öğretmen Adayları).....	157
EK 3: Kitap Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi (İlkokul Düzeyi).....	160
EK 4: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (İlkokul Düzeyi).....	163
EK 5: Öğretmen Adaylarına Yönelik Okuduğunu Anlama Testleri.....	167
EK 6: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Okuduğunu Anlama Testleri.....	185



EK 7: Okuma Çemberleri Değerlendirme Formları.....	208
EK 8: Rol Yaprakları.....	212
EK 9: Öğretmen Adaylarına Yönelik Görüşme Formu.....	229
EK 10: İlkokul Öğrencilerine Yönelik Görüşme Formu.....	231
EK11:Öğretmen Adaylarına Yönelik Yürüttükleri Okuma Çemberleri Deneyimlerine İlişkin Görüşme Formu.....	233
EK 12: Okuma Çemberleri Takvimi.....	236
EK 13: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İzin Formu.....	241
EK 14: Etik Kurul İzni.....	242
EK 15: Yaşayan Romancılarımızdan Bir Demet.....	243
EK 16: Uygulama Sürecinde Okunan Kitap ve Yazarlarına İlişkin Liste.....	245
EK 17: Öğretmen Adayları ile Okuma Çemberlerinde Yürütülen Etkinliklerden Görseller.....	246
EK 18: İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Alınan İzin Belgeleri.....	254
EK 19: Öğrenci İzin Belgeleri.....	259
EK 20: Kitap Seçimi Ölçütleri ve Dördüncü Sınıf Kitap Okuma Listesi.....	261
EK 21: Okuma Çemberlerinde Okunan Kitap ve Yazarlarına İlişkin Liste.....	266
EK 22: İlkokul Öğrencileri ile Okuma Çemberlerinde Yürütülen Etkinliklerden Görseller.....	267
EK 23: Sınıf Öğretmenlerinden Oluşan Okuma Çemberleri Atölyesi.....	276
EK 24: Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çevrimiçi Okuma Çemberleri Atölyesi.....	277
EK 25: Eğitim Fakültesi Okuma Çemberleri Konferansı.....	278
EK 26: Sosyal Medya Instagram Okuma Çemberlerine İlişkin Canlı Yayın.....	279
EK 27: Kültür Bakanlığı Etkin Kütüphane Canlı Yayın.....	280

Tablolar listesi

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 3.2.1.1.	Çalışma grubuna dâhil olan öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve ortalama tutum puanları.....	29
Tablo 3.2.2.1.	Okumaya yönelik tutum ölçeği verilerinin dağılım özellikleri.....	30
Tablo 3.2.2.2.	Birinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi.....	31
Tablo 3.2.2.3.	İkinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum puanlarına ilişkin istatistikler.....	32
Tablo 3.2.2.4.	İkinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi....	32
Tablo 3.2.2.5.	Üçüncü ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi.....	33
Tablo 3.2.2.6.	Dördüncü ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi.....	34
Tablo 3.2.2.7.	Beşinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi.....	35
Tablo 3.2.2.8.	Altıncı ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi....	35
Tablo 3.2.2.9.	Yedinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi.....	36
Tablo 3.2.2.10.	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okullara göre okuma alışkanlıkları ve ortalama tutum puanları.....	37
Tablo 3.2.2.11.	İkinci çalışma grubuna dâhil olan ilkokullardaki şube ve öğrenci sayıları.....	38
Tablo 3.3.1.2.1.	Okunan kitaplara ilişkin okuduğunu anlama test istatistikleri.....	43
Tablo 4.1.1.	Öğretmen adaylarının tercih ettikleri kitap okuma aracı.....	77
Tablo 4.1.2.	Öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı.....	77
Tablo 4.1.3.	Öğretmen adaylarının bir günde kitap okuma süresi.....	78
Tablo 4.1.4.	Öğretmen adaylarının en son kitap okuma zamanı.....	78
Tablo 4.1.5.	Öğretmen adaylarının okudukları yayınlar.....	79
Tablo 4.1.6.	Öğretmen adaylarının okudukları konular.....	79
Tablo 4.1.7.	Öğretmen adaylarının evinde kendine ait kitaplıkları.....	80
Tablo 4.1.8.	Öğretmen adaylarının evinde internet bağlantıları durumu.....	80
Tablo 4.1.9.	Öğretmen adaylarının okuduklarını paylaşmaları.....	80
Tablo 4.1.10.	Öğretmen adaylarının kitap edinme şekilleri.....	81

Tablo 4.2.1.	Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler.....	81
Tablo 4.2.2.	Kitap okuma sevgisi boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	82
Tablo 4.2.3.	Kitap okumanın yararları boyutuna ilişkin betimsel istatistikler...	83
Tablo 4.2.4.	Kitap okumada isteksizlik ve stres boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	84
Tablo 4.2.5.	Kitap okumada sorunlar ve engeller boyutuna ilişkin betimsel istatistikler.....	85
Tablo 4.2.6.	Kitap okumaya yönelik ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	85
Tablo 4.3.1.	Kitap okuma ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	86
Tablo 4.3.2.	Öğretmen adaylarının ön test ve son teste göre kitap okumaya yönelik tutum puanlarının ortalamalarına ait eşli gruplar t-testi sonuçları.....	87
Tablo 4.4.1.	Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama testi toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	88
Tablo 4.4.2.	Öğretmen Adaylarının Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5.1.	Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlarına etkileri üzerine görüşleri.....	90
Tablo 4.6.1.	İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri kitap okuma aracı.....	95
Tablo 4.6.2.	İlkokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı.....	96
Tablo 4.6.3.	İlkokul öğrencilerinin bir günde kitap okuma süresi.....	96
Tablo 4.6.4.	İlkokul öğrencilerinin okudukları yayınlar.....	97
Tablo 4.6.5.	İlkokul öğrencilerinin en son kitap okuma zamanı.....	98
Tablo 4.6.6.	İlkokul öğrencilerinin evinde kendine ait kitaplıkları.....	98
Tablo 4.6.7.	İlkokul öğrencilerinin okudukları konular.....	99
Tablo 4.6.8.	İlkokul öğrencilerinin evinde internet bağlantıları durumu.....	100
Tablo 4.6.9.	İlkokul öğrencilerinin okuduklarını paylaşmaları.....	100
Tablo 4.7.1.	İlkokul dördüncü sınıfların okumaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	101
Tablo 4.7.2.	Birinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	102
Tablo 4.7.3.	İkinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	103
Tablo 4.7.4.	Üçüncü ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	104
Tablo 4.7.5.	Dördüncü ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	105

Tablo 4.7.6.	Beşinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	106
Tablo 4.7.7.	Altıncı ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	107
Tablo 4.7.8.	Yedinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler.....	108
Tablo 4.8.1.	İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	109
Tablo 4.8.2.	İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları.....	109
Tablo 4.8.3.	İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	110
Tablo 4.8.4	Öğrencilerin tutum ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşli gruplar t-testi sonuçları.....	110
Tablo 4.9.1.	Öğrencilerin okuduğunu anlama ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşli gruplar t-testi sonuçları.....	111
Tablo 4.9.2.	Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	111
Tablo 4.9.3.	İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları.....	112
Tablo 4.9.4.	İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ölçüm ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin bonferroni testi ikili karşılaştırma sonuçları.....	112
Tablo 4.10.1.	Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına yansımaları.....	113
Tablo 4.11.1.	Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar.....	118
Tablo 4.11.2.	Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özellikleri.....	121
Tablo 4.11.3.	Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözledikleri değişen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri.....	123
Tablo 4.11.4.	Öğretmen adaylarının okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarına ilişkin görüşleri.....	126

Şekiller listesi

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 2.1.1.	Etkileşimsel okuma çemberlerinde etkileşimler.....	11
Şekil 3.1.1.	Yıllara göre uygulanan model ve yöntemler.....	26
Şekil 3.3.1.	Araştırmada kullanılan veri toplama araçları.....	39
Şekil 3.5.1.	Ayfer Tunç'un Suzan Defter adlı kitabına yönelik bağ kurucu rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı.....	51
Şekil 3.5.2.	Selim İleri'nin Bu Yalan Tango adlı kitabına yönelik ressam rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı.....	52
Şekil 3.5.3.	İhsan Oktay Anar'ın Puslu Kıtalar Atlası adlı kitabına yönelik sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı....	52
Şekil 3.5.4.	Gürsel Korat'ın Rüya Körü adlı kitabına yönelik okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı..	53
Şekil 3.5.5.	Faruk Duman'ın Ve Bir Pars Hüzünle Kaybolur adlı kitabına yönelik özetleyici rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı.....	54
Şekil 3.5.6.	Pınar Kür'ün Cinayet Fakültesi kitabına yönelik sözcük avcısı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı.....	55
Şekil 3.5.7.	Pınar Kür'ün Cinayet Fakültesi adlı kitabına yönelik hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı.....	56
Şekil 3.5.8.	Doğu Yücel'in Varolmayanlar adlı kitabına yönelik karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı	57
Şekil 3.5.9.	Fotoğraf, okuma çemberleri grubunda yapılan tartışmayı göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesine katılan öğretmen adaylarından izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2018).....	58
Şekil 3.5.10.	Fotoğraf, okuma çemberleri gruplarından birinin okudukları kitaba yönelik olaraksundukları projeyi göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesine katılan öğretmen adaylarından izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2018).....	59
Şekil 3.5.11.	Fotoğraf, "güçlü okuma alışkanlığına sahip okur"sertifikası alan öğretmen adaylarını göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesine katılan öğretmen adaylarından izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).....	60
Şekil 3.5.12.	Sevim Ak'ın Domates Saçlı Kız adlı kitabına yönelik bağ kurucu rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı.....	61
Şekil 3.5.13.	Sevim Ak'ın Uçurtmam Bulut Şimdi adlı kitabına yönelik ressam rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı.....	62
Şekil 3.5.14.	Vladimir Tumanov'un Haritada Kaybolmak adlı kitabına yönelik sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı.....	63

Şekil 3.5.15.	Samet Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabına yönelik okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı....	63
Şekil 3.5.16.	İsmet Bertan'ın Muhteşem İkili adlı kitabına yönelik hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı.....	64
Şekil 3.5.17.	Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabına yönelik karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı..	65
Şekil 3.5.18.	Fotoğraf, okuma çemberlerinde rol yaprakları ile yapılan bir tartışmayı göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesine katılan öğrencilerin velilerinden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).....	66
Şekil 3.5.19.	Fotoğraf, okuma çemberlerinde okudukları kitaba ilişkin bir grubun projesine ait bir fotoğrafı göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesine katılan öğrencilerin velilerinden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).....	67
Şekil 3.5.20.	Fotoğraf, "güçlü okuma alışkanlığına sahip okur"sertifikası ilkokul öğrencilerini göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım" projesine katılan ilkokul öğrencilerinin velilerinden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).....	68
Şekil 3.5.21.	USOS 2019 Okuma çemberleri atölyesi.....	69
Şekil 3.5.22.	Sınıf öğretmenlerine yönelik çevrimiçi okuma çemberleri atölyesi (zoom programı).....	70
Şekil 3.5.23.	Çevrimiçi okuma çemberlerinde okunan kitabın ardından oluşturulan sözcük bulutu etkinliği.....	70

Özet

Bu proje çalışmasında, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının ve ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine olan etkisi incelenmiş ve uygulanan sürece yönelik öğretmen adaylarının ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmada ilk olarak, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeylerinin gelişime olan etkisini araştırmak ve öğretmen adaylarının okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 21 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Karma desene dayalı olarak yürütülen araştırmanın nicel aşaması tek gruplu yarı deneysel desen olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde dokuz ay boyunca 18 okuma çemberi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında öğretmen adayları ile bireysel olarak dört kez görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin bulguları okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkilerini olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Nitel veriler ise, okuma sevgisi ve isteği, okumanın katkıları, okumanın önemi ve okuma alışkanlığı şeklindeki temaları açığa çıkarmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında, okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları, okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini ve okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin tutumlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 174 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Karma desene dayalı yürütülen araştırmanın nicel aşamasında tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Katılımcılarla bir yıl boyunca 12 okuma çemberi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise her dört okuma çemberinin ardından yedi ilkokulda dokuzar öğrenciden oluşan gruplarla 21 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, katılımcıların okumaya yönelik tutumlarında bir artış sağlandığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını, okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde ise olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Nitel verilerin analizi ise okumaya eğilim, okuma çemberlerinin yararları ve okuma alışkanlığını geliştirme şeklindeki temaları açığa çıkarmıştır. Araştırmanın ikinci yılı sonunda öğretmen adaylarından elde edilen nitel veriler, okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar, okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özellikleri, nedenleri ve okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımaları şeklinde temaları açığa çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberleri, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı, öğretmen adayları, ilkokul öğrencileri

Abstract

In the present project study, the effect of literature circles on the attitudes of pre-service teachers and primary school students towards reading and their development of reading comprehension levels was examined, and the pre-service teachers and students were asked for their opinions regarding the implemented process.

In the study, first, it was aimed to find out the effect of the literature circles on the pre-service teachers' attitudes towards reading and their development of reading comprehension levels, and to reveal how the pre-service teachers' experiences of the literature circles reflected on their attitudes towards reading. The sample of the study consisted of 21 pre-service teachers. The study was designed based on mixed method. The quantitative phase of the study was carried out in a single group quasi-experimental design. During the implementation period, 18 literature circles were performed for nine months. In the qualitative phase of the study, the pre-service teachers were interviewed four times individually. The findings of the quantitative data indicated that literature circles had a positive effect on the pre-service teachers' attitudes towards reading and reading comprehension. On the other hand, the qualitative data revealed four themes including love and desire for reading, contributions of reading, importance of reading, and reading habit.

In the second part of the study, it was aimed to reveal the effect of literature circles on the primary school students' attitudes towards reading, their reading comprehension, and how their experiences with literature circles reflected on their attitudes. The participants of the study were comprised of 174 primary school fourth grade students. In the study, which is based on mixed method design, single group pretest-posttest model was used for the quantitative phase. During one year, 12 literature circles were performed with the participants. In the qualitative phase of the study, after every four literature circles, 21 focus group interviews were conducted with groups of nine students in seven primary schools. The quantitative data of the study demonstrated that there was an increase in the participants' attitudes towards reading, but this increase did not create a statistically significant difference, and it had positive effects on reading comprehension levels. The analysis of the qualitative data revealed the following themes: reading disposition, the benefits of literature circles and developing reading habits. At the end of the second year of the study, the qualitative data obtained from the pre-service teachers revealed such themes as the difficulties encountered when they started to carry out the literature circles, the changing student characteristics they observed in the literature circles, the reasons for these changes, and the reflections of their experiences of literature circles on themselves.

Keywords: Literature circle, attitudes toward reading, reading comprehension, reading habits, pre-service teachers, primary students



1. GİRİŞ

Bireyleri okumaya teşvik etmenin en önemli nedenlerinden biri “*bireylerin zihinsel gelişimi*” ve diğeri “*devlete katkı sağlayacağı ekonomik büyüme*” dir (Phillip, 2005). Dolayısıyla bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak sadece bireylerin gelişimi değil, toplumların gelişimi için de son derece önem taşımaktadır. UNESCO istatistiklerine dayanarak belirtilen, 1990'lı yıllarda dünya nüfusunun %27.7'sinin fonksiyonel okumaz-yazmaz, bu okumaz-yazmazların %98'inin de az gelişmiş ülkelere ait olduğu gerçeği, okumanın sosyolojik bir olgu olması niteliğini ortaya koymaktadır (Zapata'dan aktaran, Yılmaz, 1995). Türkiye’de 26 ilden 6212 kişinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaya çıkarılan okuma haritasında, yılda 7.2 kitap okunduğu belirtilmektedir (Kültür Turizm Bakanlığı, 2010). Yılmaz (2012, s. 209), okuma alışkanlıkları düzeylerini sınıflarken, iki ayda bir kitap ve daha az okumayı “*zayıf okuma alışkanlığı*”, ayda bir kitap okumayı “*orta düzey okuma alışkanlığı*” ve ayda iki kitap ve daha fazla okumayı da “*güçlü okuma alışkanlığı*” olarak nitelendirmiştir. Sözü edilen sınıflandırmadan hareketle Türkiye’deki yılda okunan kitap sayısının 7.2 olduğu dikkate alındığında yetişkinlerin okuma alışkanlıklarının yetersiz olduğu görülmektedir. Üst sosyo-ekonomik bölgeden alt sosyo-ekonomik bölgelere doğru gidildikçe okuma alışkanlığı oranı düşmektedir. Bir başka deyişle, olumlu sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan bireyler, olumsuz sosyo-ekonomik koşullarda yaşayan bireylere göre daha çok kitap okumaktadırlar (Yılmaz, 1995). Bu durumda sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda bulunan öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve okuma alışkanlığını geliştirecek projeler yürütülmesi bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır.

Okuma programında duyuşsal faktörler çok önemli bir öge olarak tanımlanmakta ve öğretmenler okuma tutumunu, okuma öğretimi hedeflerinde okuduğunu anlamanın ardından ikinci sıraya koymaktadırlar. Ancak yine de okullarda okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmak için çok az zaman ayrıldığı da ifade edilmektedir (Kush vd., 2005). Yapılan araştırmalar, akademik özyeterlik, içsel güdü, öz düzenleme ve olumlu tutum gibi duyuşsal faktörlerin okul ve özellikle de okuma başarısı üzerinde büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Martínez vd, 2008). Okuma tutumu, öğrenenin bir okuma işine yaklaşmasına ya da uzaklaşmasına neden olan okumayla ilgili duyguların tümünü içermektedir (Alexander ve Filler, 1976). Maguire (2015) bireylerin okumaya yönelik tutumlarının önemini iki temel nedene dayalı olarak vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi bireyin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmasının okuma başarısını yükselttiği ikincisi ise bireyin okumaya yönelik tutumu olumsuzsa okumada yeterli olsa bile bireyin okumama olasılığıdır (Maguire, 2015). Aynı şekilde akıcı okuyucular bile, alternatif yollar olduğunda okumayı tercih etmemekte, okumaya yönelik negatif tutum geliştirebilmektedir (Lee ve Schallert, 2014).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenler rol modeldirler (Yılmaz, 2009). “Sahip olamadığını veremeyeceği” olarak bilinen Peter Etkisi’ ne göre Applegate ve Applegate (2004), öğretmenlerin okuma deneyimlerinin ve okuma zevklerinin olmamasının öğrencilerde de benzer etkiye yani okumaya karşı isteksizliğe neden olacağını belirtmişlerdir (s. 561). Öğretmeni çok kitap okuyan sınıflardaki öğrenciler de kitap okumaktadır (Von Sprecken ve Krashen, 1998). Okuma, rol model olarak öğretmenler tarafından özellikle keyif alarak, hoşlanarak yapıldığında öğrencilerin severek, isteyerek yaşam boyu okur olmaları sağlanmış olur (Gambrel’den aktaran Schmitt, 2009). Bu bağlamda rol model olarak sorumluluğu büyük olan öğretmenler üzerine yapılan bir araştırmanın (Şahiner, 2005) sonuçları, öğretmenlerin %27.3’ünün yılda birkaç kitap; %32’sinin 2 ila 3 ayda bir kitap; %20’sinin ayda bir kitap; %7.3’ünün ayda iki ve daha fazla kitap okuduklarını; %3.3’ünün ise hiç kitap okumadıklarını göstermektedir. *Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*’nde ise öğretmenlerin %33.4’ünün düzenli, %63.3’ünün bazen, %3.3’ünün hiç kitap okumadığı sonucuna rastlanmaktadır (Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu, 2006). Benzer şekilde geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların sonuçları da öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının tatmin edici düzeyde olmadığı yönündedir. Kuş ve Türkyılmaz’a (2010) göre, Sosyal Bilgiler ve Türkçe bölümü öğretmen adaylarının bir önceki senelerinde 20’den fazla kitap okuyanların yüzdesi sadece 8’ dir. Yılmaz’a göre (2006) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin %64.1’i orta düzeyde okuyan, %20.9’u çok okuyan okur tipi olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak hem öğretmen adaylarının güçlü okuma alışkanlığına sahip olabilmesi hem de rol model olacak geleceğin öğretmenlerinin öğrencilerine okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bunu kazanması bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Üniversite öğrencileri içerisinde öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının niteliği çocuk ve gençlere örnek olmaları açısından kritik bir önem taşımaktadır (Saracaloğlu vd., 2003).

Bu araştırma projesi, öğretmen adaylarının hem kendilerinin hem de edindikleri deneyimleri sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler ile paylaşarak bu öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine ve olumlu tutumlar oluşturmalarına katkı getirmesine fırsat yaratacağı düşüncesinden hareketle gerçekleştirilmiştir.

Türkiye’de bireylerin okuma alışkanlıklarının yeterli olmadığı ya da önceki yıllara göre okuma oranının azaldığının ortaya konulduğu farklı araştırmalara rastlanmaktadır (Karaşahin, 2009; Odabaş vd., 2008; Oğuz vd., 2009; Ungan, 2008; Yılmaz, 1995). Okullarda oluşturulacak okuma çemberleri ile öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak kolaylaşabilir (Howrey ve Rachelson, 2009). Önceleri, sınıflardaki öğrenci kitap kulüpleri toplantısı olarak

adlandırılan okuma çemberleri, günümüzde, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı seçen üyelerin oluşturduğu eş yardımcı küçük tartışma grupları olarak tanımlanmaktadır (Daniels 2002). Öğrenciler bu gruplarda liderlik rolü üstlenebileceği gibi okuma çemberlerinin diğer üyeleri grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller alabilirler (Schoonmaker, 2014). Okuma çemberleri, sosyokültürel kuram, şema kuramı ve etkileşim/okur tepki kuramı gibi yapılandırmacılığın farklı türlerine dayanmaktadır (Marshall, 2006; Tracey ve Morrow, 2012). Marshall (2006) okuma çemberlerinin Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı'ndaki sosyal süreç, yakınsal gelişim alanı, düşünme-nörolojik gelişim ve psikolojik araçlar (dil, müziksel simge, matematiksel sistem gibi) ile yardımcı araçların (bilgisayar, kalem, kitap gibi) kullanımını içeren dört ilkeyle uyushuğunu belirtmektedir.

Okuma çemberleri kullanılarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerinin de olumlu yönde geliştiğini gösteren sonuçlara rastlanmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı vd., 2013; McElvain, 2010; Mizerka, 1999; Whittingham, 2013). Okuma çemberleri yazılı ve sanatsal tepkilerle genişletilmiş ve yapılandırılmış tartışmalar yoluyla öğrencilerin okuduklarının derinlemesine anlamlandırılmasında öğrencilere rehberlik etmektedir (Campbell Hill, 2010). Okuma çemberleri okuma alışkanlığının kazandırılmasında da etkili olmaktadır (Avcı vd., 2013). Bu uygulama, öğrencilerin okuduklarına ilişkin kendi düşüncelerini oluşturmaya ve düşüncelerini ifade etmelerine yardım eden bir araç olarak hizmet etmektedir (Brabham ve Villaume, 2000). Öte yandan öğrencilerin kendilerine uygun olan kitabı seçmelerine izin vermesi açısından da farklılaşmaktadır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Okuma çemberleri, aynı zamanda okuma, analiz yapma ve kitap seçimi tartışmaları ile öğrencilerin kendi kararlarını almalarında yol göstericidir (Blum vd., 2002).

Türkiye'de öğrencilerin okuduğunu anlamalarında da önemli ölçüde sorunlar olduğu saptanmıştır. Okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan uluslararası bir sınav olan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS) Türkiye 35 ülke içinde 28. olmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2003). Her üç yılda bir yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (Programme for International Student Assessment-PISA) göre ise okuma başarısında önemli bir ilerleme kaydedilemediği görülmüştür. Nitekim 2015'te yapılan PISA sınav sonucuna göre Türkiye 41. sırada yer almaktadır (OECD360Türkiye, 2015). 2018 PISA sonucuna göre okuma becerileri alanında Türkiye'nin ortalama puanı 466 olup 79 ülke arasında 40. Sırada yer almaktadır (MEB, 2019). Sonuçlar incelendiğinde; Türkiye'nin uluslararası düzeyde okuma becerileri konusunda iyi bir konumda olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, şu ana kadar uygulanmış okuma etkinliklerinden farklı olarak öğrencilerin süreçte daha etkin rol alabildiği ve tartışma etkinlikleri ile üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilebildiği okuma çemberleri etkinlikleri

sayesinde öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimi yanında okuma istek ve güdülerinin de artabileceği söylenebilir.

Bu projenin temelini okuma çemberleri oluşturmaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi okuma çemberleri ile yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında, okuduğunu anlamalarında, kendi kararlarını vermede olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmaktadır. Okuma kültürü demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen-duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden de biridir (Sever, 2011). Okuma çemberleri, öğrencileri okumada aktif kıldığı ve onların düşünme becerilerini geliştirdikleri için de çok önemlidir. Geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adayları ile okuma çemberlerini yürütenin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında, okuma alışkanlıklarının ve okuduğunu anlamının geliştirilmesinde olumlu değişikliklere yol açacağı beklenilmektedir. Daha da önemli olanı proje kapsamında okuma çemberleri ile yetişen öğretmen adaylarının, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ilkökul öğrencileriyle okuma çemberleri düzenlemelerinin sağlanması ve bu uygulamanın söz konusu öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlamalarını geliştirmelerine katkıda bulunacağı beklentisidir.

1.1 Amaç

Aşamalı bir şekilde iki ayrı çalışma grubu ile yürütülen bu araştırmanın başlıca iki amacı vardır. Birinci amaç, öğretmen adaylarının ve ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve okumaya yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. İkinci amaç ise okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu zayıf olan öğretmen adaylarının ve ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlamalarının okuma çemberleri etkinlikleri ile geliştirilip geliştirilmediğini tespit etmektir.

Bu araştırmada belirlenen iki temel amaca dayalı olarak aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?
3. Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?
4. Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi nedir?
5. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinin okuma alışkanlıklarına ve okuma tutumlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları hangi düzeydedir?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları hangi düzeydedir?



8. Okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisi nedir?
9. Okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi nedir?
10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerinin okuma alışkanlıklarına ve okuma tutumlarına yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Öğretmen adaylarının ilkokul öğrencileri ile yürüttükleri okuma çemberlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Okuma, tüm eğitim süreci ile ilişkili olup eğitim kariyeri başarılı bir okuma gerektirir. Çocukların okuryazarlık gelişimi onların gelecekteki okuma ve yazmadaki başarısının belirleyicisi olarak görülmektedir. Öte yandan okuma, okuldaki akademik çalışmaların yanı sıra toplumun bir üyesi olabilmek ve topyekûn bilgi okuryazarı bir toplum olabilmek için de temel teşkil etmektedir (Johnson-Smaragdi ve Jönsson, 2006; Palani, 2012; Yalınkılıç, 2007). Bu açıdan bakıldığında, okuma eğitiminde temel amacın bu beceriyi yaşam boyu etkin bir şekilde kullanacak bireyler yetiştirmek olduğu açıktır.

İnsanın ve toplumun çok yönlü gelişimi açısından okuma becerisinin taşıdığı kritik önem erken dönemlerden itibaren fark edilmiş ve buna bağlı olarak çok uzun zamandan beri bu becerinin kazanımı, geliştirilmesi ve bütün bu süreçleri etkileyen değişkenler üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ses farkındalığı, kelime bilgisi, akıcı okuma, çalışma belleği, dinlediğini anlama, üstbilis ve okuma stratejilerinin kullanımı gibi faktörler okumanın bilişsel boyutuyla ilgili çalışılan konular arasındadır (Aarnoutse vd., 1997; Başaran, 2013; Çetinkaya vd., 2017; Doğan, 2006; Ferreira vd., 2013; Kim vd., 2017; Kim ve Wagner, 2015; Muijselaar vd., 2017; Price vd., 2016; Yıldırım vd., 2011). Söz konusu araştırmalarda bu unsurların bireysel ya da birkaçının birlikte okuma ile ilişkisinin, okuma becerilerinin gelişimindeki etkilerinin ya da okumayı yordama durumlarının çalışma konusu edildiği görülmektedir.

Okuma eylemi sadece bilişsel değil duyuşsal ve sosyal öğeleri de içerir. Okuduklarını anlayabilme bilişsel bir yön taşıırken, okuma isteği ve okuma ilgisi duyuşsal yön taşır. Paylaşarak okuma ise hem duyuşsal hem sosyal yöne vurgu yapar. Okurun durumunun süreç içerisinde değişebileceğini belirten Rosenblatt'a (1994) göre okur, bilgi amaçlı ya da estetik amaçlı okumalar yapmaktadır. Bilgi amaçlı okumada amaç bilginin alınması, problemin çözülmesi iken estetik okumada okuma deneyiminin kendisi ve okurun metinle olan etkileşimi önemlidir. Estetik okumada okurlar diğerlerinin deneyimleri aracılığıyla metni yaşamaya odaklanırlar. Bu anlayışa göre okuma sadece yapılandırma süreci değil, aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Diğer taraftan Vygotsky (1978) öğrenmenin bireyler arasında bir etkileşim meydana geldiğinde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Vygotsky'nin (1978) kuramında söz ettiği, çocuğun bağımsız problem çözme düzeyi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarıyla iş birliği içindeki potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafeyi ifade ettiği olası gelişim alanı ile öğrenmesi daha üst düzeye çıkmaktadır.

Okumayla sadece bilişsel unsurların ilişkili olduğunu söylemek, diğer bir ifade ile okumayı sadece bilişsel unsurlarla açıklamaya çalışmak doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim bilişsel olarak bir sorunu olmadığı halde bazı okuyucuların okumayı tercih etmediğine ya da okumaya yanaşmadığına dair sonuçlar ortaya koyan araştırmalar (Applegate ve Applegate,

2004; Anderson vd., 1988; Campbell vd., 1997; Odabaş, vd., 2008; Yılmaz vd., 2009) okumada duyuşsal ve çevresel olmak üzere başka unsurların da etkili olduğu düşüncesini desteklemektedir. Okumada başka unsurların öneminin fark edilmesi üzerine okumaya yönelik tutum, okuma motivasyonu ve inançlar, benlik kavramı, okuma alışkanlığı, okuma eğilimleri, öz saygı gibi duyuşsal unsurlar (Baker ve Wigfield, 1999; Başaran ve Ateş, 2009; Katzir vd., 2008; Merisou-Storm ve Soininen, 2014; Smith vd., 2012; Völlinger vd., 2018; Yıldırım vd., 2016; Yıldız, 2013; Yılmaz ve Çalışkan, 2012) ve gerek bilişsel gerekse duyuşsal boyutlarına etkileri açısından sosyo-ekonomik düzey, yöntem, ev ve okul okuma ortamı gibi çevresel faktörlere yönelik çalışmalar yapıldığı da gözlenmektedir (Ateş vd., 2012a; Cheng ve Xinchun, 2017; Molfese vd., 2003; Katzir vd., 2008; Silverman vd., 2016). Okumayla ilgili temellerin okul öncesi dönemlerde aile ortamında atıldığı gerçeğine (McKool ve Gespass, 2009) ek olarak bilişsel, duyuşsal ve çevresel faktörler açısından öğretmenlerin merkezi bir rol ve öneminin olduğunu söylemek de yanlış olmaz.

Okuma eyleminin çok yönlü oluşu dikkate alındığında alanyazında bu eylemin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunacak uygulamalardan biri olarak okuma çemberleri ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle ilk olarak okuma çemberlerinin ne olduğu, hangi kuramlara dayandığı, nasıl uygulanabildiğine ilişkin detaylı bilgi sunulacak ardından, okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama ile ilişkilerini inceleyen araştırmalara yer verilecektir. Daha sonra okuma çemberlerine dönük araştırma yapma gerekliliği ve okuma alışkanlığı ile okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmada öğretmenin rolü kapsamında araştırmalar sunulacaktır.

2.1 Okuma Çemberleri

Okuma Çemberleri Nedir?

Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir, makale ya da kitapları okumayı seçen öğrencilerin bir araya gelerek küçük gruplar oluşturması ve bu gruplarda okunanların tartışılması ve paylaşılması etkinliğidir (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, öğretmen ya da metin merkezli değil, öğrenci merkezlidir. Öğrenci bakış açısı ve sorularına dayalı olarak işler. Kalıplaşmış belli kurallara göre yürütülmez, esnek ve akıcıdır. Ancak kuralların olmaması sürecin kontrol edilmediği ya da sadece yapılandırılmamış konuşma toplantıları şeklinde yürütüldüğü anlamına gelmez. Aksine okuma çemberleri öğrencilerin bağımsız olacakları ve sorumluluk alacakları şekilde yapılandırılan gruplardır. Gruplar öğrenci yeteneklerine göre değil, öğrencilerin ilgi duydukları kitap seçimine göre oluşturulur. Öğrenciler bu gruplarda liderlik rolü üstlenebilecekleri gibi grup içinde farklı sorumluluklar ve değişik roller de alabilirler (Schoonmaker, 2014). Okuma çemberlerinde öğrenciler aldıkları roller gereği tartışmaya katılmakta ve bilgilerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Bu yolla birbirlerini dinlemekte,

birbirlerinin görüşlerine saygı duymakta ve iş birliği içinde hareket etmektedirler. Her okuma çemberinin sonunda grup olarak ortaya bir ürün koyacakları için, birbirlerine yardım etmekte, destek olmaktadır. Bu yönleri nedeni ile öğrenciler, etkileşim içinde olmakta ve böylece iletişim becerileri gelişmektedir. Öte yandan, okuma çemberleri sırasında öğrenciler arasında oluşan etkileşimler, farklı bakış açılarını görmelerini ve anlamı yapılandırmalarını sağlamaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000). Öğrencilerin okuma çemberleri içerisinde birlikte çalışmaları daha üst düzey akademik başarıya ulaşmalarına, olumlu yönde tutumlar geliştirmelerine, birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarına, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Okuma çemberleri çoğunlukla öğrenciler tarafından yönetilmekte, öğretmen arka planda kalmakta ve sadece temel kontrol işlevlerini yerine getirmektedir (Elhess ve Egbert, 2015). Okuma çemberleri, sınıftaki tüm öğrencilerin birbirlerine ulaşabilmesini, eksiksiz ve ödüllendirici bir okuma deneyimi sağlayan okuma öğretimini doğal olarak destekleyen bir uygulamadır. Öğrenciler birbirleriyle konuşurken, çizerken, ikna ederken, anlatırken, farklı bakış açılarını birbirlerine sunarken hem öğrenen hem öğreten olabilirler. Öğrenciler ayrıca kendi üst bilişsel süreçlerini, nasıl öğrendiklerini ve düşündüklerini gözlemlene şansına sahip olmaktadır (Latendresse, 2004). Brown (1995) okuma çemberlerinin başarılı bir uygulama olmasında etkili olan faktörlerden bahsetmektedir. Bunlar; grup dinamiği oluşturması, modellik sağlaması, kitap seçimi fırsatları yaratması, öğrencileri motive etmesi ve önceki deneyimlerle bağlantılar oluşturmasıdır. Okuma çemberleri yapı ve içerik bağlamında geleneksel okuma ve tartışma gruplarından farklılaşmaktadır. Geleneksel okuma grupları metin analizine ve doğru yorumlamalara odaklanmaktadır. Dolayısı ile bu tarz sınıf içi uygulamalarda öğrenciler okumaya ilgilerini, motivasyonlarını kaybetmekte ve risk alma korkusu yaşamaktadırlar (Lee, 2002). Bunun aksine okuma çemberleri, okumanın dönüşümsel bir süreç olarak görüldüğü ve öğrencilerin aktif bir şekilde anlamı yapılandığı dönüşümsel okuma kuramı üzerine temellendirilmiştir (Rosenblatt, 1978). Okuma çemberlerini kullanmanın, daha güçlü okur – metin ilişkileri, gelişmiş sınıf iklimleri/ortamları, daha fazla cinsiyet eşitliği, anlayışı ve dil öğrenenlerin gereksinim ve yeteneklerine göre daha elverişli bir öğrenme ortamı sunduğu ileri sürülmektedir (Lin, 2004).

Okuma çemberlerinde her bir grup okunan materyalle ilgili olarak bir okuma ve toplantı programını takip eder. Kitap tamamlandığında çemberdeki üyeler okumaları ile ilgili önemli noktaları başkaları ile de paylaşırlar. Yeni gruplarla ve yeni çemberlerle bu süreç yeni okumalar için devam eder. Özellikle okuma çemberleri uygulamaları içerisinde öğrenciler tarafından üstlenilen roller, öğrencilerin öğrenme sürecini öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya taşımalarına katkı sağlar. Yine bu roller öğrencilerin iş birlikli bir şekilde çalışmalarına olanak tanır (Daniel, 2002).

Okuma Çemberlerinde Roller

Okuma çemberlerinde üstlenilen roller, temel ve seçimlik olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Temel roller, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressamdır (Daniel, 2002). *Sorgulayıcı*, grupta tartışmayı sağlayacak şekilde sorular hazırlamakla yükümlüdür (Shelton-Strong, 2019; Tracey ve Morrow, 2012). *Bağ kurucu*, okudukları ile kendi yaşantısı, okul yaşantısı ya da çevresindeki başka bir yaşantıyla; farklı zaman ve yerdeki benzerlikler ya da problemlerle bağlantılar kurmaya çalışmaktadır (Marchiando, 2013; Shelton-Strong, 2019). *Okuma aydınlatıcısı*, kitaptaki ilginç, etkili, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip diğer arkadaşları ile paylaşmakla görevlidir (Daniels, 2002). *Ressam*, okuduğu bölümle ilgili bir resim çizer (DaLie, 2001). Seçimlik roller ise hareket izcisi, karakter çözümleyici, özetleyici, sözcük avcısı ve tahmin edici gibi rollerdir (Daniel, 2002; Griffith, 2018). *Hareket izcisi*, karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta olayların olduğu yeri ve olayların geçtiği yerin nasıl değiştiğini izlemektedir (Daniel, 2002). *Özetleyici*, okuduklarının özetini çıkarmakla yükümlüdür (Daniel, 2002; Shelton-Strong, 2019). *Sözcük avcısı*, okuduklarında önemli ve anlamını bilmedikleri sözcükleri ya da kavramları araştırmakla görevlidir (Daniel, 2002).

Her yeni okuma çemberi döngüsünde roller de değişmektedir. Bu şekilde, öğrenciler her okuma ve tartışmada farklı bir şekilde odaklanmakta, farklı nedenlerle okuma yaparak okuma bilinçleri artmaktadır (Shelton-Strong, 2012). Üstlenilen bu farklı roller ile okunanların farklı bakış açılarından görülmesi hedeflenmektedir (Calzada, 2013). Bu şekilde farklı rolleri üstlenen ve deneyimleyen katılımcılar sorgulama, yorum yapma, sentezleme, özetleme ve değerlendirme gibi çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ve okuduklarıyla ilgili derinlemesine düşünme (Bowers-Campbell, 2011; Lloyd, 2004) fırsatı da elde etmiş olmaktadır.

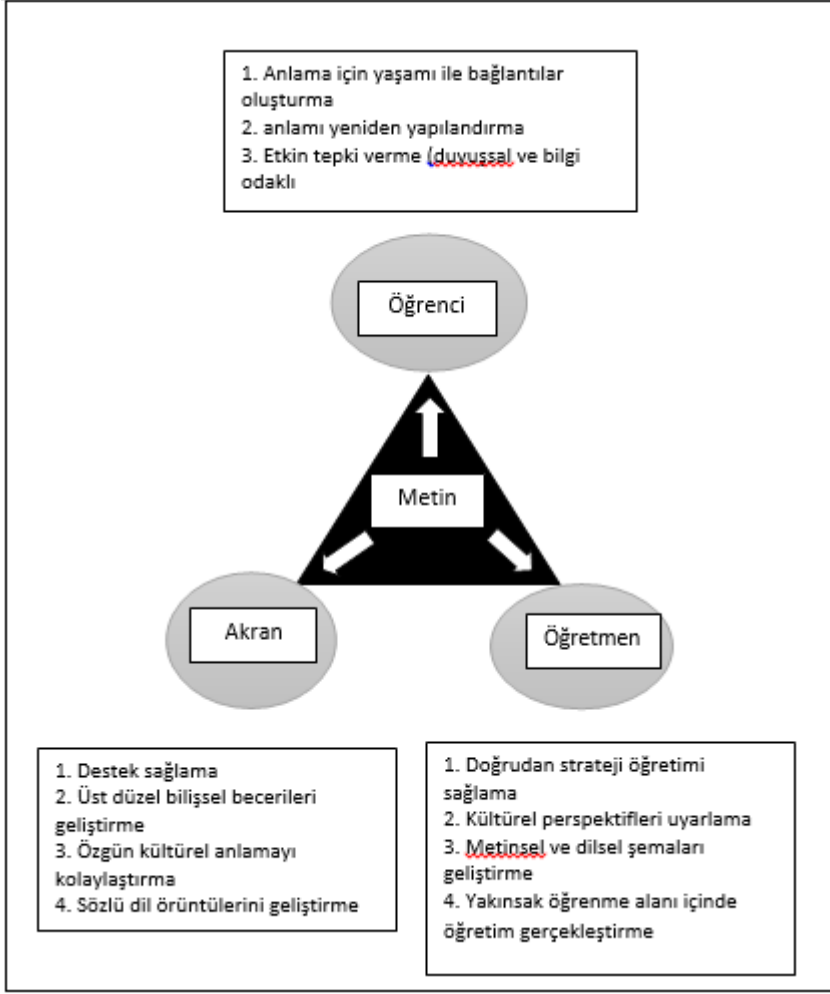
Okuma Çemberlerinin Dayandığı Kuramlar

Okuma çemberlerinin öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için okuma çemberlerini oluşturan dinamiklerin farklı kuramlar bağlamında irdelenmesi ve tartışılması yararlı olacaktır. Okuma yazma çalışmaları üzerine yapılan birçok araştırma etkileşimsel yaklaşımı sınıf içi uygulamalarda kullanılması gereken en iyi yollardan biri olarak göstermektedir (Cummins, 2003; Kendall ve Khuon, 2005). Rosenblatt (1978), metin ile okuyucu arasındaki ilişkiyi ifade edebilmek için “dönüşüm/işlem” (transaction) kavramını kullanır. Bu kuram, okumayı etkileşime dayalı karşılıklı bir alışveriş (işlemsel-dönüşümsel) süreci olarak tanımlamaktadır. Rosenblatt (1978) bu kavramın okuyucunun geçmiş deneyimlerini içeren bir ağ silsilesini sürece getirdiğini, bu ağın sadece yaşamla alakalı olmadığını, edebiyatla ilgili deneyimleri de içerdiğini belirtmiştir. Diğer okuma kuramlarında olduğu gibi anlam ne sadece metinde ne de

okuyucunun kendisindedir. Anlam, sosyo-kültürel bir ortamda okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşimle oluşturulmaktadır. Okuduğunu anlama öğretimi ile ilgili etkili tüm uygulamalar kültürel pedagoji bağlantılı süreçleri içermektedir (Yoon, 2007). Okurun durumunun süreç içerisinde değişebileceğini belirten Rosenblatt'a (1978) göre okur, bilgi ya da estetik amaçlı okumalar yapmaktadır. Bilgi amaçlı okumada amaç bilgiyi edinme ve geri getirme üzerineyken iken estetik okumada, okuma deneyiminin kendisi ve okurun metinle olan etkileşimi önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin okuma sürecinde tartışmaya dayalı zengin içerikli etkinliklerle meşgul olmasını (Beck ve McKeown, 2006; Kong ve Pearson, 2003), okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimini (Avalos vd., 2007/2008) gerektirmektedir. Strateji öğretimi ve gereksinim duyulan desteği sağlamak için en etkili yol ise küçük gruplarla çalışma olarak ifade edilmektedir (Valencia ve Buly, 2004). Clarke ve Holwadel'e göre (2007) okuma çemberleri, geleneksel yaklaşıma sahip öğretmenlerin metindeki anlamı bulmanın aksine, öğrencilerin kendi deneyimlerini okumayı nasıl taşıyacağı açısından fırsat sunar.

Okuma çemberlerine dayalı okuma çalışmaları sosyal yapılandırıcılık açısından değerlendirildiğinde; okuma öğretimi öğrenciler, metin, akranlar ve öğretmen arasında gerçekleşen bir alışveriş (işlemsel-dönüşümsel) süreci olarak nitelendirmek mümkündür. Bilgiyi yeniden yapılandırmak ve oluşturmak için fikirler karşılıklı olarak paylaşılır. Bu sisteme dayalı okuma ve yazma etkinlikleri öğretmenin üretkenliğini artırır, öğrenciler arasındaki ilişkileri geliştirir. Bu üretkenlik ve ilişkiler, öğrencilerin ilgilerini çekecek ve katılımlarını artıracak uygun okuma ve yazma öğretimi etkinlikleri ile şekillendirilir (Au ve Raphael, 2000). Bu ilgi ve katılım, öğretmenin sınıf ortamına getirdiği etkinlikler ve öğrencilerin bu etkinliklerle yaşamları arasında kurduğu anlamlı ilişkiler doğrultusunda en üst seviyeye çıkar. Öğretmen kurulan bağlantıları bağımsız okumalar, yazma etkinlikleri ve metne dayalı informal konuşmalarla ortaya çıkarır. Öğretmen bu süreçte hem sosyal becerileri hem de gerekli olan okuma ve yazma becerilerini doğrudan vurgular ve öğretim sürecine rehberlik eder. Yine öğretmen öğretim sürecini bireyselleştirerek farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip öğrencilerin sosyal ve kişisel gereksinimlerine yanıt vermeye çalışır (Au ve Raphael, 2000).

Genel olarak yeniden ifade etmek gerekirse okuma çemberleri uygulamaları etkileşimsel ve dönüşümsel okuma modelleri ile sosyal yapılandırıcılık kuramından beslenmektedir (McElvain, 2010). Aşağıda bu model ve kuramın okuma çemberleri bağlamında nasıl bir yapı oluşturduğu görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 2.1.1. Etkileşimsel okuma çemberlerindeki etkileşimler (McElvain, 2010, s.183).

Şekil 2.1.1 incelendiğinde, ortak bir metin etrafında bir araya gelen öğrenci, akranlar ve öğretmenin okuma çemberlerinin temel dinamiklerini oluşturduğu görülmektedir. Okuyucunun her bir okuma deneyiminin hem diğer okumalarla hem de çevresinde yer alan diğer okuyucularla ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Bleich'den aktaran Short, 1986). Bu çerçevede okuma çemberleri ile yapılan okuma çalışmalarında öğrenci gelişiminin kendi deneyimleriyle birlikte sürecin diğer paydaşları olan akran ve öğretmenin sürece katkıları doğrultusunda şekilleneceğini söylemek mümkündür. Bu süreçte öğretmenin temel görevi Vygotsky'nin (1978) olası gelişim alanı (zone of proximal development) kavramı ile ifade ettiği alan içerisinde öğrenciye gereksinim duyduğu destek ve rehberliği sağlamaktır.

Vygotsky'nin (1978) görüşleri okuma çemberleri için güçlü bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Küçük, sosyal gruplar halinde farklı yetenekleri olan öğrenenleri desteklemek için Vygotsky'nin kavramsallaştırdığı olası gelişim alanı okuma çemberlerinin temelini oluşturmaktadır. Olası gelişim alanı, çocuğun bağımsız problem çözme düzeyi ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarıyla iş birliği içindeki potansiyel gelişim düzeyi

arasındaki mesafeyi ifade etmektedir. Yapının sosyal doğası gereği öğrencinin gereksinim duyduğu bu destek kimi zaman kendisinden belirli konularda daha yetkin olan akranlarından gelebilir ki bu durum okuma çemberlerinin en güçlü yanlarından biridir. Çünkü yapı içerisindeki her öğrenci aynı zamanda diğerleri için belirli konularda birer destek sağlayıcı, beceri geliştirici ve anlamayı kolaylaştırıcı niteliğindedir. Bu kapsamda her bir öğrenciden beklenen temel rol ise sürece etkin katılımıdır. Rehber eşliğinde gerçekleşen, kişilerin ortaklığını, iletişimini ve anlamı birlikte yapılandırmalarını gerektiren bu süreç (Hayward, 2002) öğrenciden yaşantısı ile bağlantılar oluşturmasını, anlamı yeniden yapılandırmasını ve duyuşsal ve bilgi odaklı etkin tepkiler vermesini gerektirmektedir.

Okuma çemberlerinde her bir üyenin bir rolü üstlenmesi ve grupta sorumlulukları paylaşması iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemektedir. Okuma çemberleri, aynı zamanda işbirlikli öğrenme ilkelerine dayanan okuma tartışma gruplarının özel bir formudur (Lulkin, 2001).

Okuma Çemberlerinin Uygulanması

Sandmann ve Gruhler'den aktaran Stabile (2009) okuma çemberlerinin beş temel özelliğinden söz etmektedir. Bu özellikler öğrencilerin kendi seçimlerini, mini dersleri, okuma programlarını, not tutma becerilerini ve değerlendirmeyi içermektedir. Bunlardan ilki olan öğrenci seçimi, öğrencilere okulda hangi kitabı okuyacaklarını söyleme fırsatı verir. Mini dersler ise bir okuma çemberi toplantısının öncesinde veya sonrasında öğrencilerin gereksinim duydukları kısa, öğretmen merkezli olan derslerdir. Bir diğer özellik, öğrencilerin belirli bir sürede ne okuyacaklarına/ne kadar okumuş olmaları gerektiğine dair bir takvim hazırladıkları yer/bölüm olan okuma programlarıdır. Bu nedenle burası öğrencilerin kendi öğrenmelerinde söz sahibi oldukları yerdir. Bunlar okuma çemberlerinin öğrencilerin duyuşsal olarak gelişimine katkı sunduğu noktalarıdır. Öğrencilerin seçtikleri kitaplar doğrultusunda bir araya gelip grup oluşturmaları, grup sürecinde rollerinin gereği yaptıklarını birbirleriyle paylaşmaları, birbirlerini dinlemeleri, birbirlerine yardım etmeleri ve sürecin sonunda ortaya hep beraber bir ürün koymaları ise sosyal yönü geliştirmeye vurgu yapar. Bir başka özellik, okuma çemberlerinde grup üyelerinin belirli roller aldığını gösteren not alma becerisidir. Bu roller, Daniels (2002) tarafından tanımlandığı gibi öğrencilerin metinle etkileşim çerçevesini belirlemektedir. Rollerin gereği olarak yerine getirilen görevler ağırlıklı olarak bilişsel ve bunun yanısıra da duyuşsal yönü geliştirmeye katkı sunar. Okuma çemberlerinin son ögesi öğretmen gözlemleri, öğrenci değerlendirmeleri ve öz değerlendirme yoluyla gerçekleştirilebilecek değerlendirmelerdir. Öz değerlendirmeler ise hem bilişsel, hem duyuşsal olarak çocukların gelişimlerine katkı sunar.

Okuma çemberlerindeki gruplar nasıl oluşturulmaktadır, oluşturulan gruplarda hangi roller paylaşılmaktadır, rollerle ilgili üstlenilen sorumluluklar nelerdir, tartışma nasıl yürütülür ve

son olarak değerlendirme nasıl yapılır? Bu sorulara yönelik açıklamalar adım adım aşağıda sunulmuştur.

Grupların oluşturulması: Dört ya da beş kişi seçtikleri kitap doğrultusunda bir araya gelerek grupları oluşturur. Gruplar sabit değildir. Her oluşturulan okuma çemberinde öğrenciler farklılaşır (Daniels, 2002).

Rollerin paylaşılması: Tartışma etkinliklerinde her öğrencinin alması gereken bir rol vardır. Bu roller temel ve seçimlik roller olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır (Daniels, 2002). Temel roller bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressamdır. Seçimlik roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, hareket izcisi ve karakter çözümleyicidir. Öğrenciler bu rollerden birini alırlar. Ancak bir sonraki okuma çemberinde her bir öğrenci önceki aldığı rol dışında bir rolü almak durumundadır (Shelton-Strong, 2019).

Rollerin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesi: Grup üyelerine, aldıkları rollere ilişkin çalışma yaprakları verilir. Her bir çalışma yaprağında üyelerin rolünün gerektirdiği işler, yönergelerle açıklanmıştır. Grup üyeleri kendilerine verilen görevleri yapmakla yükümlüdür (Daniels, 2002).

Tartışmanın yapılması: Alınan roller doğrultusunda tartışma yürütülür. Bağ kurucular, önceki deneyimlerini, çevreleri, okul ya da başka bir toplulukta olanlarla ilişkilendirdikleri yaşantılarını, farklı zaman ve yerle kurdukları ilişkileri, farklı kişilerle ya da problemlerle kurdukları bağlantıları sunarlar. Sorgulayıcılar, sorularını yöneltir. Sorulara hep birlikte yanıt aranır. Okuma aydınlatıcıları, kitaptaki seçtikleri ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli şeyleri içeren paragraf ya da cümleleri sunarlar ve tartışırlar. Ressamlar, okudukları bölüme ilişkin öykünün bir ögesine (konu, karakter, olay) dair çizdikleri resimleri -ki bunlar kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir- sınıfa sunarlar. Alınan bu temel roller dışında seçimlik rolleri alanlar ise rollerinin gerektirdiklerini yapıp sınıfa sunarlar ve paylaşırlar.

Değerlendirmenin yapılması: Değerlendirme yapılırken hem süreç hem de sonuç değerlendirmeleri çağdaş yaklaşımlara uygun bir biçimde gerçekleştirilir. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek amaçlı öz değerlendirmeler yapılır. Bu bağlamda her bir öğrenci kendi güçlü yönlerini fark ederken aynı zamanda eksikliklerini, zayıf ve geliştirmesi gereken yönlerini de görmüş olur. Öte yandan öğrencilerin ve grupların okuma çemberinde göstermiş oldukları performanslar öğretmen tarafından da değerlendirilir.

Son olarak okunan kitaba ilişkin grup üyeleri tarafından bir proje sunulur. Bu projeler, drama, afiş hazırlama, kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme şeklinde olabilir. Ayrıca okunan kitabın yazarı ile buluşup kitabın değerlendirmesi yapılabilir. İnternet ortamında okunanlar forum şeklinde paylaşılabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişip

gelişmediğini görmek için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla oluşturulan sonuca yönelik ölçme araçları ile değerlendirme zenginleştirilebilir.

Okunan bir kitaba yönelik oluşturulan çember böylece sonlandırılırken, bir başka kitap seçilip yeni bir çember oluşturulur. Oluşturulan bu çemberde, önceki çemberde yer alan üyelerin farklı öğrencilerle bir araya gelmesine ve üyeler tarafından alınan rollerin de farklılık göstermesine dikkat edilir.

2.2 Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Çemberleri

Okuryazarlık eğitimleri süresince okuma becerilerindeki gelişimle birlikte okumaya yönelik tutumların da olumlu yönde değişmesi beklenmektedir. Okuma tutumunun yaşam boyu okuma becerilerini geliştirme ve kullanmadaki hayati rolü (Lazarus ve Callahan, 2000); küçük yaşlardan itibaren öğrencilerde okumaya yönelik pozitif tutum geliştirme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Parker, 2004). Ancak Kush ve Watkins (1996) ilkökul yılları boyunca öğrencilerin okuma tutumlarında düşüş olduğunu belirlemişlerdir. İlkokul yılları boyunca öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarında negatif yönde bir eğilim olduğunu gösteren başka araştırmalar da bulunmaktadır (McKenna vd., 1995; Davies ve Brember, 1995; Moretz, 1997). Roche (1998) bu bulguları okuryazarlık programlarının –ya da öğretmenlerin– öğrencilere nasıl okuyacaklarını öğretirken, okumayı sevdirecek çok az şey yaptığını gösterdiği şeklinde yorumlamaktadır. Tutum üzerinde yöntemlerin yanı sıra birçok başka değişkenin de etkisi bulunmaktadır. Parker (2004) çocuklar olgunlaştıkça daha fazla eğlence seçeneğinin okuma ile rekabet edeceğini, okumaya yönelik olumlu tutumların da bundan olumsuz olarak etkileneceğini ifade etmektedir.

Okulların öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde gerçekleştiremediğinin ifade edildiği araştırmalarda; bunun nedenlerinin arasında televizyon, bilgisayar, akıllı telefon gibi kitle iletişim araçlarının okuyucular için daha eğlenceli seçenekler sunması gösterilmektedir (McKenna vd., 1995; Palani, 2012). Öğretmenlerin; ebeveynler, okul kurulları ve medya tarafından öne çıkarılan standartlara dayalı eğitime zorlanmaları da bu sorunun nedenleri arasında ifade edilmekte olup (Krashen ve Von-Sprecken, 2002; Sanacore, 2000) buna uluslararası sınavların getirdiği baskı da eklenebilir. Haz/eğlence için okuma, öğrencide okumaya yönelik olumlu tutum oluşturmanın bir yolu olarak görülse de öğretmenler üzerindeki söz konusu bu baskılar, okumada temel becerilerin kazanılması kadar değer görmeyen bu okuma türünü kullanmaya ve öğrencilerini yaşam boyu okumayı teşvik etmeye çalışan öğretmenler için bir engel oluşturmaktadır (Parker, 2004; Sanacore, 2000).

Tutumunu etkileyen faktörler olarak öğretimsel uygulamalara bakıldığında araştırmacılar, soru sorma, açıklama yapma, detaylandırma, tamamlama gibi okurun metne dâhil olması

yanında aktif olmasına izin veren diyalog ve etkileşime dayalı okuma yaklaşımlarının daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu bulmuşlardır (Covert, 2009; Protzko vd., 2013; Trivette ve Dunst, 2007). Bu bağlamda literatürde söz konusu yaklaşımları içeren yapısıyla okumaya yönelik tutumları olumlu yönde geliştirmede etkilerinden söz edilen okuma çemberleri (Daniels, 2002) ile karşılaşılmaktadır.

Larson, (1995'ten akt., Alwood, 2000) okuma çemberlerinin nitelikli olabilmesi için üç unsurdan söz etmektedir. Bunlardan birincisi bireysel olarak gruba katkıda bulunma; ikincisi üyelerin birbirlerini dinlemeleri, diğerlerinin düşüncelerini dikkate almaları ve yanıtlamaları; üçüncüsü ise tartışılan konuyu anlama, grup bilgisini geliştirme için yapılan rehberliktir. Daniel (2006) ise okuma çemberlerini güçlü yapan dört temel nitelikten söz etmektedir. Bunlar, seçim, katılım, sorumluluk ve araştırmadır.

Okuma çemberlerinin temel özelliklerinden biri öğrencinin kendi seçimlerini yapabilmesidir (Sandmann ve Gruhler, 2007). Okuryazarlık eğitimleri süresince öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının da geliştirilebileceğini ifade eden Seitz (2010), okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede ve ilgiyi artırmada öğrencilere seçim sunmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir. Sözü edilen seçim, öğrenciler tarafından okunacak kitabın ve okuma çemberlerinde alınacak rollerin seçimiyle ilgilidir. Bu seçimlerin öğrencileri hedefler koymaya ve kendi okuryazarlık gelişimleri için sorumluluk almaya teşvik ettiği belirtilmektedir (Powell vd., 2006). Torres (2010) okuyacakları kitaplar konusunda seçim imkânı ve tartışma fırsatı vermenin öğrencileri okumaya motive ettiğini belirterek öğretmenlerin okumaya doğal bir sevgi aşılama ve okuma motivasyonunu teşvik etme konusunda bazı öğretim stratejileri uygulayabileceğini belirtmektedir. Öğrenciler kitabı kendisi seçtiği için okumaktan zevk almaya başlamakta ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Bu anlamda öğrenmenin sorumluluğunu almaktadır. Okuduklarını tartışma yoluyla grup içinde paylaşmakla, kendini ifade etmekle öz güven duygusu gelişmektedir. Okuma çemberleri, kitap seçimi tartışmaları ile öğrencilerin kendi kararlarını almalarına yardımcı olmaktadır (Blum vd., 2002). Böylelikle öğrenciler, giderek daha bağımsız öğrenenler haline gelmektedirler. Okuma çemberleri, okuma, analiz yapma ve kitap seçimi tartışmaları ile öğrencilerin kendi kararlarını almalarında yol göstericidir. Böylelikle öğrencilerin bağımsızlaşmasında etkili olmaktadır. Okuma aydınlatıcısı rolünü alan öğrenci okuduklarında kendine en ilginç gelen, onu şaşırtan, eğlenceli kısımları seçip arkadaşları ile paylaşmaktadır. Bu yolla öğrencilerde okuma ilgisi ve olumlu tutum oluşmaya başlamaktadır. Bağ kurucu rolünü alan öğrenci ise yeri geldiğinde kendisini karakterlerin yerine koymakta ve bu yolla empati becerileri gelişebilmektedir.

Okuma çemberleri öğrencilerin kendilerine uygun olan kitabı seçmelerine izin vermesi açısından farklılaşmaktadır (Tomlinson ve Strickland, 2005). Zira araştırmacılar okunacak

kitap ve zaman konusunda öğrencilerin tercih yapmalarının ve inisiyatif sahibi olmalarının önemine işaret ederken (Ateş vd., 2012b; Smith vd., 1998; Wutz ve Wedwick, 2005); öğrencilere bu anlamda çok da fırsat verilmediğine dair araştırma sonuçları da (Değirmenci, 2009) bulunmaktadır. Smith vd. (1998) göre okuma materyallerinin çeşitliliğini artırmak ve öğrencilerin seçimine saygı duymak gibi uygulamalar öğrencilerin bağımsızlık ve özsaygı inşa edebilecekleri olumlu okuma deneyimleri arasındadır.

Geleneksel okuma sınıflarında öğretmen tüm sınıfı tartışmaya yönlendirir ve öğrenciler öğretmenin sorusuna yanıt verir. Genelde zaman sorunu, uzun tartışmalara izin vermediğinden her öğrenci tartışmaya katılamaz. Bazı öğrencilerin soru sormaktan ya da fikirlerini sınıfın önünde dile getirmekten çekinebileceği de dikkate alındığında kimi öğrencilerin görüşleri ya da düşüncesi hiç duyulmamaktadır (Sowder, 1993). Bu yönleriyle okuma çemberleri geleneksel okuma biçimlerinden oldukça farklıdır. Clarke ve Holwadel (2007), eğitimcilerin, öğretmenin metne anlam kazandırdığı geleneksel yaklaşımının aksine, öğrencilerin kendi okumalarına sahip olmaları için fırsatlar sağlama gereğini nasıl kabul ettiklerini açıklar. Bu fırsatlar ortak bir metin etrafında öğrencinin sosyal etkileşimine izin vermeyi içerir. Brabham ve Villaume'a (2000) okuma çemberleri öğrencilerin kendi sorularını sormalarına, yorumlarını geliştirmelerine, konuşmayı kontrol etmelerine ve tartışma konusunda sorumluluk almalarına izin vermekte; öğrenci ve öğretmenler için daha karmaşık düşünce, dil ve okuryazarlık düzeylerine ulaşmalarına için tüm okuma becerilerini kullanabilecekleri bir atmosfer oluşturarak onların tutum ve görüşlerinin yeniden konumlandırılmasını desteklemektedir. Okuma çemberleri ayrıca, öğrenciler için kendilerini güvende hissedebilecekleri bir atmosfer, iş birliğine dayalı bir ortam sunarken onların sözlü ifadeyi geliştirme, öğrenme işleriyle başa çıkma ve yazma becerilerini güçlendirmelerine de fırsat sunar (Elhess ve Egbert, 2015).

Venegas (2018, 2019) daha çok okuma çemberlerinin sosyo-duygusal öğrenmeye katkı sağlayıp sağlamadığı üzerinde durmuştur. Venegas (2019) farklı araştırma bulgularından hareketle sosyo-duygusal beceriler, sosyo-duygusal öğrenme, özyönetim, sosyal farkındalık, sosyal üstbilgi ve empati başlıkları altında okuma çemberlerinin yararlarından söz etmektedir.

Okuryazarlığın öğrenme, sosyal etkileşim ve kazanımların bir araya gelmesiyle edinilecek beceriler seti olduğu dikkate alındığında (Larson ve Marsh, 2005), öğrencilerin okuduklarını çeşitli ortamlarda/bağlamlarda sunma/paylaşma imkânına sahip olmalarının da onları okumaya daha istekli kılacağı söylenebilir. Almasi (1995) bu noktada okudukları hakkında konuşan öğrencilerin okumaya katılmalarının daha muhtemel olduğunu belirtmektedir. Eğer okuma/öğrenme literatürde belirtildiği üzere sosyal bir süreç (Rosenblatt, 1994; Torres, 2010; Vygotsky, 1978) ise öğrencilerin okumaya ortak olmalarına izin vermek gerekir. Okuma çemberleri gibi uygulamalar öğrencilere öğrendiklerini paylaşma fırsatı



sunmanın yanı sıra tartışmalar aracılığıyla onları okumaya ortak etmekte ve böylece kazanımların gerçekleşmesine de zemin oluşturmaktadır.

2.3 Okuduğunu Anlama ve Okuma Çemberleri

Dil öğretimi alanında çalışan çoğu eğitimci, araştırmacı ve kuramcı, bireylerin kitaba yönelik okuma, konuşma ve yazma süreçlerinin onların yaşamlarını zenginleştirdiğini ifade etmiş ve özgün okuma kaynaklarının (ders kitapları, zorunlu okuma listeleri vb.'nin dışındaki materyallerin) okul programlarında kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Goodman (1988) özgün okuma kaynaklarının (hikâyeler, resimli çocuk kitapları, romanlar vb.) okuma ve ilişkili becerilerin öğretimi için okullarda kullanılan ders kitaplarından daha zengin bir söz varlığına sahip olduğunu ifade etmiştir. Edebî eserlerin öğrencilerin yeni sözcüklerle ve cümle yapılarıyla tanışmalarını sağlamada, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli kaynaklar olduğu açıktır. Nitekim Huck da (1990) özgün edebî eserlerin sınıflarda kullanılmasının öğrencilerin daha iyi okuyucular olmasına olumlu yönde katkılar sağladığı düşüncesini desteklemektedir.

Kitap okumanın bireysel yönden birçok katkısı bulunmaktadır. Okuma eylemi, Freire'nin (1983) de dediği gibi kişinin kendi yaşantısını ve sosyal dünyayı anlamasına dönük olarak insanın gelişimi ve büyüme sürecinin geniş bir kısmını oluşturmaktadır. Bilgi edinme ve öğrenme sürecinde kitap önemli bir araçtır. Kitap okuyanlar akademik olarak daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Gallik (1999), öğrencilerin okumalarıyla akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yine birçok çalışma da bu ilişkiyi olumlu yönde destekleyecek bulgular ortaya koymuştur (Agirdag ve Vanlaar, 2018; Frijters vd., 2018). Okuma, sadece okuma başarısını değil aynı zamanda genel bilgiyi de artırmaktadır (Cunningham ve Stanovich'den aktaran Clark ve Rumbold, 2006). Öte yandan dil ve düşünme becerilerini geliştirmektedir. Başka bir deyişle kitap okuyanların akıcı ve güzel konuştukları, okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları, kelime hazinelerinin daha zengin olduğu ve dil kurallarına uygun kullanmada daha başarılı oldukları bilinmektedir. Daha fazla eleştirel ve yaratıcı düşünmektedirler. Öte yandan kişisel anlamda, kendini keşfetme ve tanıma, kendine güven, saygın birey olma ve kendini gerçekleştirmede de okumanın önemli katkıları olmaktadır. Araştırma sonuçları kitap okumanın duyuşsal yönden insanı rahatlattığını ve mutlu ettiğini ortaya koymakta (Howard, 2011); okuma ile korkunun güce, can sıkıntısının keyfe, gerginliğin ise huzura dönüştüğü (Nell, 1988) ifade edilmektedir.

Kitap okumanın toplumsal yönden de birçok katkısı vardır. Örneğin, bireylerin farklı bakış açıları geliştirdiği, farklı insanları ve kültürleri tanıma ve anlamaya çalıştıkları, topluma daha yararlı olma çabası içinde oldukları görülmektedir (Doğan, 2014). Dolayısı ile bu bağlamda okuma, daha demokratik toplum olma yönünde katkı sağlamaktadır. Örneğin, yapılan bir araştırmada bazılarının okuduklarından elde ettiklerini arkadaşları ve ailesiyle paylaştıkları,

bazılarının ise başkalarının beklentilerini karşılamak amacıyla yani uyum amacıyla okudukları belirtilmektedir (Baker ve Wigfield, 1999). Okuyan bireyler, kültürel ve sivil yaşamı zenginleştirmede önemli rol oynamakta ve iyi vatandaş olmaktadır (National Endowment for the Arts, 2007).

Short (1997) sınıflarda özgün edebî eserlere yer vermenin dört temel işlevinden söz etmektedir. Bunlar; dili öğrenmek, farklı konu alanlarını irdelemek, dünyayı tanımak ve dünyaya eleştirel gözle bakmaktır. Öğrenci okuduğunda doğal olarak yazılı dil hakkındaki farkındalığını geliştirecek, harflerin bir araya gelerek nasıl anlam kazandığını öğrenecek ve anlam kurmaya yardımcı olan stratejilerin (Goudvis ve Harvey, 2000), nasıl işe yaradığını kavrayacaktır. Özgün edebî eserler öğrencilerin farklı konu alanlarını (sosyal, fen, matematik vb.) incelemelerine ve öğrenmelerine destek olarak dünyayı anlamalarına da yardımcı olur. Bu kaynaklar öğrencilerin kültürel, sosyal ve politik meseleleri göz önünde bulundurarak dünyaya eleştirel gözle bakmalarına katkı sağlar. Bu süreç, onları çevreleyen dünyanın sorunlarını anlamalarına ve bu bağlamda toplumu değiştirmek için harekete geçmelerine yardımcı olur (Lee, 2002).

Öğrencilere özgün edebî eserler çerçevesinde fırsatlar sunmak, bu kaynaklarla ilgili onları konuşturmak ve tepkilerini almak önem arz etmektedir. Zira Short'a (1999) göre iyi bir okuyucu olmaları için öğrencilerin bağımsız okumalar yapmaları ve onlara okuma stratejilerinin öğretilmesi, gerekli ancak yeterli değildir. Okuduklarının yaşamları açısından ne gibi katkılar sağladığını fark etmelerinin yanısıra öğrencilerin grup içerisinde özgün edebî eserler bağlamında konuşabilecekleri fırsatların oluşturulması, bir okur olarak tepkilerinin alınması ve okumanın amacının anlaşılması da oldukça önemlidir. Evans (2001) öğrencilerin okuduklarına ilişkin farklı yorumları birbirleriyle paylaştıklarında anlamı birlikte yapılandırdıklarını ifade eder. Diğer bir ifade ile kendi başına okuyup yorumlamaya çalışan bir öğrenci, farklı bakış açılarının paylaşılmasıyla ortaya çıkacak anlamın yeniden yapılandırılması fırsatını kaçırmış olacaktır. Aslında özgün edebiyat kaynakları bağlamında oluşturulan sosyal gruplar ve bu gruplarda gerçekleştirilen konuşmalar, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir (Lehman ve Scharer, 1996). Öğrenciler bu kaynakları dünyayı bilmenin bir yolu olarak kullanabilirler. Bunun yanında okudukları eserlerde sunulan deneyimlerle kendi yaşamışlıkları arasında bağlantılar kurabilir ve bunlar üzerine konuşabilirler.

Yukarıda ifade edilenler göz önünde bulundurulduğunda okuma çemberlerinin özgün okuma ve yazma deneyimlerinin ortaya çıkmasında önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Çünkü okuma çemberleri metnin anlaşılmasında, metinle ve diğerleriyle kişisel bağlantılar oluşturmada ve derin anlamlar kurmada önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Lee, 2002). Okuma çemberleri öğretim uygulamasının bu kadar popüler olmasının nedenlerinden biri, kitap gruplarının okumanın dönüşümsel olduğu inancını yakalamasıdır



(Rosenblatt, 1978). Öğretmenler okuma çemberlerini, olumlu bir öğrenme topluluğu oluşturmanın yanında, öğrenci odaklı ve anlam çıkarmaya dayalı okuma yazma deneyimleri için bir ortam sunduğu için tercih etmektedirler (Clarke ve Holwadel, 2007).

Okuma çemberleri öğretmene öğrencilerin okuma, yazma ve eleştirel düşünebilme becerilerine yardımcı olması noktasında önemli fırsatlar sağlamaktadır (Raphel'den aktaran Pambianchi, 2017). Öğrenme önceden bilinenlerle yeni bilginin bir araya getirilerek işlendiği bir süreç olarak ele alındığında (Lyons ve Pinnell, 2001), sürecin düşünce üretimiyle sonlandığını söylemek mümkündür. Düşünce üretimi kadar bu düşüncelerin paylaşımı da oldukça önemlidir. Bu noktada okuma çemberleri düşünce üretimini bir adım öteye taşıyarak öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilecekleri bir araç olarak da hizmet etmektedir (Brabham ve Villaume, 2000). Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmede, sosyal etkileşimlerin rolü önemlidir. Çünkü sosyal etkileşim, öğrencilerin etkinliklerde birlikte çalışmalarına ve yeni bilgiyi kendileri için anlamlı hale getirmelerine yardımcı olur. Konuşma, tartışma, çizme ya da yazma yoluyla gerçekleşen ifade ve paylaşım süreci öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra diğer dil ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Daha zor metinlerle sınıf tartışmalarının oluşturulması, öğrencilerin derinlemesine anlamalarına yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda özgün yazılar ortaya koymalarına zemin hazırlamaktadır. Daniels (1994, 2002) tarafından da ifade edildiği gibi okuma çemberlerinde öğrenciler bir araya gelerek seçilmiş olan şiiri, makaleyi, kitabı birlikte tartışarak öğrenirler. Her bir grup kendine verilen kısmı çalışırken grup üyeleri çeşitli notlar alarak yapılacak tartışmaya katkı sağlar. Herkes gruba geldiğinde edinmiş olduğu yeni fikirleri grup üyeleri ile paylaşır. Buna göre okuma çemberleri öğrenci merkezli öğretim yoluyla üst düzey düşünmeyi teşvik etmekte; bu uygulamada öğrenciler sorgulama, bağlantı kurma, çıkarım, özetleme ve değerlendirme gibi okuma/anlama stratejilerini uygulamakta ve böylece daha derin düşünebilmektedirler. Ayrıca bu süreçte öğrenciler kendi kültürlerini sergileyebilmekte ve akranlarıyla iş birliği içerisinde onların bakış açılarına katkıda bulunabilmektedirler.

Pearson vd. (2008) anlama sürecini, etkilenme ve tepki verme eylemi olarak görmektedir. Öğrenciler okuma çemberlerinde sürekli düşünmekte ve etkileşimde bulunmaktadır. Çalışılan materyal hakkında okumalar ve etkileşimler doğrultusunda daha zengin bir anlam geliştirmektedirler. Okuma çemberleri sayesinde öğrencilerin okuduklarına ilişkin farkındalıkları artmakta ve gerektiğinde okunanı daha fazla açıklığa kavuşturmak için rahatlıkla arayış içerisine girebilmektedirler. Bunun yanı sıra okuma çemberleri, yapılandırılmış tartışmalar yoluyla okuduklarının derinlemesine anlamlandırılmasında öğrencilere katkılar sunmaktadır (Campbell Hill, 2010). Okuma çemberlerinin sınıf içerisinde öğrencileri nasıl

etkilediğini araştıran Scott (1994) ise süreç ilerledikçe öğrencilerin daha derin tartışmalar yaptıklarını belirlemiştir.

Okuma çemberlerinde, okuduğunu anlama ve düşünme becerilerini geliştirmeye dayalı etkinlikler yürütülmektedir (Meredith, 2015; Mizerka, 1999; Whittingham, 2013). Okuma çemberlerinin metinlerde ima edilen anlamlardan çıkarımlar yapabilme, okuma sırasında düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerini dinleme ve geliştirme becerisi gibi okuduğunu anlamayı artırmayı amaçlayan bir teknik olduğu ifade edilmektedir (Latendresse, 2004). Küçük grup tartışmalarında öğrenci etkileşimini sağlamak amacıyla öğrencilere roller verilmektedir (Daniels, 2002; Straits ve Nichols, 2006). Bu roller aracılığı ile derinlemesine tartışmalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin, sorgulayıcı rolünü alan bir öğrenci okuduğu kısma ilişkin sorular çıkarmaktadır. Soru sorma stratejisi, literatürde karşımıza çıkan etkili okuduğunu anlama stratejilerinden bir tanesidir. Bu amaçla örneğin, Soru-Yanıt İlişkisi (Question Answer Relation-QAR) stratejisi kullanılabilir. Bu strateji, okunan kitapta cevabı bir cümle içinde olan, cevabı iki ya da daha fazla cümle içinde olan ve cevabı okuduklarında doğrudan metinde olmayıp dolaylı olarak bulunan farklı soru türleri hazırlamayı içerir. Bu yönüyle Soru-Yanıt İlişkisi stratejisi (QAR), zihinsel olarak farklı düzeylerde oluşturulan soru tiplerini içermektedir (Raphael ve Au, 2005; Doğan, 2006). Bloom'un aşamalı sınıflandırmasına dayalı olarak bilişsel alanın farklı düzeylerine yönelik sorular da çıkarılabilir. Bu şekilde farklı düzeylerde ve özellikle üst düzey zihinsel süreçlere yönelik soru hazırlamaya çalışmak öğrencilerin zihinsel yönden gelişimine önemli ölçüde katkı sunmaktadır. Yine ressam rolünü alan bir öğrenci, okuduklarını anlamlandırmada etkili bir başka strateji olan resim çizmeyi (Rich ve Blake, 1994) kullanmaktadır. Hareket izcisi rolünü alan bir öğrenci ise okuduklarında olayların geçtiği yerleri izlemekte ve bu da onun okuduğunu anlamlandırmasına yardım etmektedir. Sözcük avcısı rollerini alanlar da bilmedikleri sözcük ya da kavramları araştırarak okuduklarını daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Böylelikle okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimi yapılmaktadır (Avalos vd., 2007/2008). Öte yandan özetleyici, okuduklarında önemli bölümleri, anahtar sözcükleri ya da olayları belirterek, tahmin edici de okuduklarından sonra olacakları düşünecekleri için okuduklarını daha iyi yapılandırmaktadırlar. Bağ kurucu rolünü alan bir öğrenci, okuduklarını önceki bilgileriyle, okulda ya da çevresindeki yaşantılarla ilişkilendirmekte, başka kitaplarla bağlantılarını kurmakta, okuduklarının farklı zaman dilimleri ve farklı yerlerle benzerliklerini irdelemektedir. Böylelikle yeni bilgi ile ilgili ön bilgilerin bir araya getirilerek işlendiği süreç olarak tanımlanan öğrenme sürecinin (Lyons ve Pinnell, 2001) gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu, aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak zihinde anlamlandırmanın gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

Anlama süreci etkilenme ve tepki verme eylemidir (Pearson vd., 2008). Öğrenciler okuma çemberlerinde sürekli düşündükleri ve etkileşimde buldukları için okuduklarını yüzeysel değil daha derin anlamlandırmaktadırlar. Çıkarımlar yapmayı, okudukları kitaplarda keşfettikleri hakkında akranlarını bilgilendirmeyi ve yeni keşfedilen bilgileri yorumlamayı içeren en üretken konuşmalar, öğrencilerin kendi soru ve meraklarından kaynaklanmaktadır (Peterson ve Belizaire, 2006). Knoeller (1994) akran liderliğindeki tartışmalarda yer alan soruların türünün öğretmen liderliğindeki sorulardan farklılaştığını, akran gruplarındaki tartışmalara katılan öğrencilerin yüzdesinin daha fazla olduğunu ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öte yandan okur, okuma çemberleri uygulamalarında daha belirgin amaçlar oluşturabildiği için bu, öğrencinin daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır (Zimmerman'dan aktaran Pambianchi, 2017).

2.4 Okuma Çemberlerine Dönük Araştırma Yapma Gerekliliği

Okuma çemberlerinin farklı eğitim kademelerinde ve farklı değişkenler üzerindeki etkililiğini test eden birçok araştırmaya rastlanılmaktadır. Araştırmaların bir kısmı okuma çemberlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, erken çocukluk dönemi okuma ve yazma becerilerine, okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya ilişkin tutumlara etkisine odaklanmıştır (Reeder, 1991). Öte yandan bazı araştırmacılar ise bu süreçte ortaya çıkan öğrenci konuşmalarına, okur tepkilerine ve öğrenci sorularına yönelmiştir (Kaya-Tosun, 2018). Yine okuma çemberlerinde öğrencileri farklı şekilde gruplamanın (Evans, 1996; Fowler, 1996), öğretmen ve öğrenci merkezli tartışmaların (McCormack, 1995) etkisine yönelik yapılan araştırmaların yanı sıra okuma çemberlerinin öğrencilerin etkin katılımına etkisine (Evans, 1993; Maloch, 2000) öğrencilerin okuma çemberlerine nasıl tepki verdiklerine (Becker, 1999) ve okuma çemberleri etkinlikleri sırasındaki öğrenci etkileşimlerine (Viilaume ve Hopkins, 1995) odaklanan araştırmalar da bulunmaktadır.

Türkiye'deki okuma çemberleri ile ilgili ulaşılabilen literatür incelendiğinde kuramsal nitelikteki araştırmaların yanı sıra, okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu, sosyal becerilerin gelişimi, eleştirel okuma öz yeterlilik algıları ve okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir (Avcı vd., 2010; Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı vd., 2013; Doğan vd., 2018a; Doğan vd., 2018b; Kaya-Tosun ve Doğan, 2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkililiğine yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul kademesinde yürütüldüğü (Avcı vd., 2013; Balantekin ve Pilav, 2017; Sarı vd., 2017) gözlenmektedir. Lise düzeyinde herhangi bir çalışmaya ulaşılammış; üniversite düzeyinde ise okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma deneyimlerini zenginleştirmek (Kaysi vd., 2016) ve öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmeye etkisini test etmek (Özbay ve Kaldırım, 2015) amacıyla

kullanıldığı iki çalışmaya ulaşılabilmektedir. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen çalışmalar okuma çemberlerinin okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili olduğuna yönelik sonuçlar ortaya koyarken Özbay ve Kaldırım (2015) tarafından Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma iş birlikli okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, okuma çemberlerinin katılımcıların metin içerisinde bir temayı, ana fikri, anahtar kelimeleri belirleme gibi dile ilişkin becerilerini artırmanın yanı sıra; iletişim kurmaya ilgi ve isteklerini, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerilerini, özgüvenlerini ve bağımsız okuma isteklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Karatay, 2017). İlgili literatürde ilkokul düzeyinde öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisiyle süreçteki okur tepkilerini belirlemeye yönelik çalışmalara (Doğan, Kaya-Tosun, 2020; Kaya-Tosun, Doğan, 2020) ulaşılabilmektedir. Bu araştırmalar, okuma çemberlerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve sosyal becerileri geliştirmede etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir.

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden katkılarının olduğu belirtilen okuma çemberlerinin ilkokul çağındaki çocukların okuduğunu anlamaları ve okuma tutumlarını (Carrison ve Ernst-Slavit, 2005) geliştirmede etkileri olduğunu göstermektedir. Öte yandan okuma tutumları ve okuma başarısı arasında olumlu doğrusal ilişki olduğu da bilinmektedir (Fives, 2016). Okuma çemberlerinin hem okuma becerilerini geliştirdiği hem de okumaya yönelik görüşler üzerinde pozitif etkilerinin olduğu bilinmektedir (Simpson, 1995).

Sonuç itibarıyla okuma çemberlerinin farklı açılardan katkılarına dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Amaçlar oluşturmadan düşünce üretimine ve bunların farklı dil becerileriyle ifadesine, tartışma ve paylaşım yoluyla gerek eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine gerekse etkileşimler yoluyla sosyal becerilerin gelişimine kadar geniş bir yelpazede bu katkıları ifade etmek mümkündür. Okuma çemberleri sırasında öğrenciler arasında ortaya çıkan sosyal söylemler ve oluşan etkileşimler, farklı açıları görmelerini ve anlamı sosyal olarak yapılandırmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin okuma çemberleri içerisinde birlikte çalışmalarını daha üst düzey akademik başarıya ulaşmalarına, olumlu yönde sosyal tutum, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır (Guthrie ve Wigfield, 2000).

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar okuma çemberlerinin okumaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirmede farklı sınıf düzeylerinde etkili olduğu sonuçlarını ortaya koysa da özellikle hedef kitlesini ilkokul paydaşlarının oluşturduğu daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu açıktır. Nitekim uluslararası düzeyde yapılan sınavlar Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından çok da iyi düzeyde olmadığını ortaya koyarken (Arıkan ve Yıldırım, 2014; Doğan vd., 2018b; Yıldırım ve Arıkan, 2014) özellikle okumayla ilgili

beceri gelişiminin öğrencilerin ilkokuldaki deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu herkes tarafından kabul görmektedir.

Öğrencilerin okuldaki deneyimleri ve başarıları ise öğretmen nitelikleriyle ilişkilendirilmektedir. Literatürde öğretmen nitelikleriyle öğrenci başarıları arasında ilişkiler olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Lane vd., 2008; Podhajski vd., 2009; Reid Lyon ve Weiser, 2009). Örneğin okumanın çeşitli boyutlarına ilişkin öğretmen yeterliliğindeki artışın öğrenci başarısına etkisini araştıran McCutchen vd. (2002) çalışmalarında öğretmenlerin öğretim davranışlarının değişebileceğini ve bu değişimin öğrenci başarısını pozitif yönde önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Son yıllarda eğitim alanında eğitimsel sonuçları etkileyen farklı değişkenler üzerinde durulsa da Stronge (2002) öğrenci başarısındaki en önemli değişkenin hâlâ öğretmen olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen niteliğinin öneminin anlaşılmasıyla birlikte politikacılar, eğitimciler ve araştırmacılar öğretmen niteliklerini nasıl artıracakları üzerine odaklanmaya başlamışlardır. Millî Eğitim Bakanlığının “2023 Eğitim Vizyonu”nda da gerek sistem içerisindeki öğretmenlerin gerekse yetişmekte olan öğretmen adaylarının niteliklerinin artırılmasına yönelik vurgular da bunun bir göstergesidir.

2.5 Okuma Alışkanlığı Ve Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Kazandırmada Öğretmenin Rolü

Öğretmenlerin kişisel olarak okuyup okumamaları ile okuryazarlık eğitimi uygulamalarını sınıflarında kullanıp kullanmamaları arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki olduğuna dair sonuçların elde edildiği araştırmalar bulunmaktadır (Morrison vd., 1998). Araştırmada sözü edilen sınıfta bir öykü okuma, öğrencilerle yeni bir kitabı tanıştırma, özel kitaplar önerme gibi okuma yazma öğretim uygulamalarını daha sık kullanan öğretmenlerin kitaplar ve okuma konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları belirtilmektedir.

Pressley vd. (1996) okuryazarlık eğitiminde etkin olan öğretmenlerin okumayla ilgili çalışmaları sınıflarında yaygın olarak kullandıklarını, hemen hemen her gün öğrencilerine okuduklarını ve haftada bir kez hikâyeye anlattıklarını tespit etmişlerdir. Kendi rollerini okuryazarlık modeli olarak gören öğretmenlerin öğrencilerin yararı adına bilinçli şekilde okuryazarlık davranışı sergileyebilecekleri ifade edilmektedir (Morrison vd., 1998). Buna göre öğretmenlerin okumaya zaman ayırmaları, yaşamları boyunca kişisel okumalar yapmaları ve çeşitli şekillerde kitapları öğrencileriyle paylaşımları önemli görülmektedir. Öğretmenlerin nerede olursa olsun – evde, tatilde vb. her ortamda – okumaları gerektiği ifade edilmektedir (Morrison vd., 1998; Morrow, 1990). Brooks (2007) öğrencilerin bu sözü edilen öğretmenler arasında olduklarında başarılı, istekli ve ilgi çekici okuryazar olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin kişisel okuma alışkanlıkları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da okumaya en çok değer veren öğretmenlerin, kendi kişisel okumalarını paylaşma eğiliminde oldukları, çocuk edebiyatı hakkında daha fazla bilgiye sahip olanların daha iyi okuma tekniklerini kullandıkları ifade edilmiştir (Burgess vd., 2011; McKool ve Gespass, 2009).

Poulson vd., (2001) araştırmalarında başarılı olarak kabul edilen öğretmenlerin inançlarını keşfetmeye çalışmışlar ve bu amaçla yaptıkları karşılaştırmalarda etkili öğretmenlerin inançlarının diğerlerinden farklı olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Cunningham vd., (2009) öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik örtük inançlarını konu ettikleri araştırmalarında okumada farklı yaklaşımlara değer veren öğretmen alt gruplarının öğretim sürecinde okumayla ilgili öğretim uygulamalarının da farklılaştığını belirlemişlerdir. Ruddell (1995), etkili ve etkili olmayan öğretmenler arasında ayırım yapmış; etkili öğretmenlerin son derece motive edici öğretim stratejileri kullanan ve öğrettikleri şeyler hakkında bir heyecan duygusu yaratan kişiler olduklarını belirtmiştir. Andrews-Beck ve Rycik'e (1992) göre kendilerini okur olarak gören öğretmenler, diğer bir ifade ile okuyucu rolünün gerekliliklerinin ve stratejilerin farkında olan öğretmenler küçük okurları en iyi şekilde yönlendirebilmektedirler.

Okuryazarlık standartlarının yükseltilmesi, çoğu ülkenin eğitim politikası için kilit bir konu olmuş, öğretmenler ise bu eğitimi geliştirme adına herhangi bir girişimin kritik faktörü olarak ön plana çıkmıştır. Sahip olunamayanın verilemeyeceği inancı uluslararası literatürde "Peter Etkisi" kavramı (Applegate ve Applegate, 2004; Applegate vd., 2014; Binks-Cantrell vd., 2012) ile karşılık bulmaktadır. *Peter Etkisine* göre Applegate ve Applegate (2004), öğretmenlerin okuma deneyimlerinin ve okuma zevklerinin olmamasının öğrencilerde de benzer etkiye yani okumaya karşı isteksizliğe neden olacağını belirtmişlerdir. Öğretmeni çok kitap okuyan sınıflardaki öğrenciler de kitap okumaktadır (Von Sprecken ve Krashen, 1998). Dolayısı ile rol model olarak öğretmenler tarafından okuma özellikle keyif alarak, hoşlanarak yapıldığında öğrencilerin de severek, isteyerek okuma eylemini gerçekleştirebileceği ifade edilebilir. Binks-Cantrell vd. (2012) bu düşüncenin geçerliliğini öğretmen hazırlık eğitim süreçlerinde incelemişler ve öğretmen eğitimcileri ile öğretmen adayları arasındaki performansta benzer yapılar olduğunu tespit eden kanıtlar sunmuşlardır. Bu anlayışa göre okuma becerileri ve okuma alışkanlığı açısından gerekli nitelikleri taşımayan öğretmenler, benzer niteliklere sahip öğrencileri daha iyi bir konuma taşımada etkisiz kalacaklardır. Sınıftaki öğretimin büyük ölçüde öğretmenlerin inançları tarafından şekillendiğini ve bazı öğretmenlerin öğretim yoluyla estetik okumayı teşvik ettiğini belirten Applegate ve Applegate (2004), estetik ve adanılmış bir okumanın öğretmenler ve onların sağladıkları öğretimden etkilenen pozitif bir nitelik olduğunu ifade etmektedir.

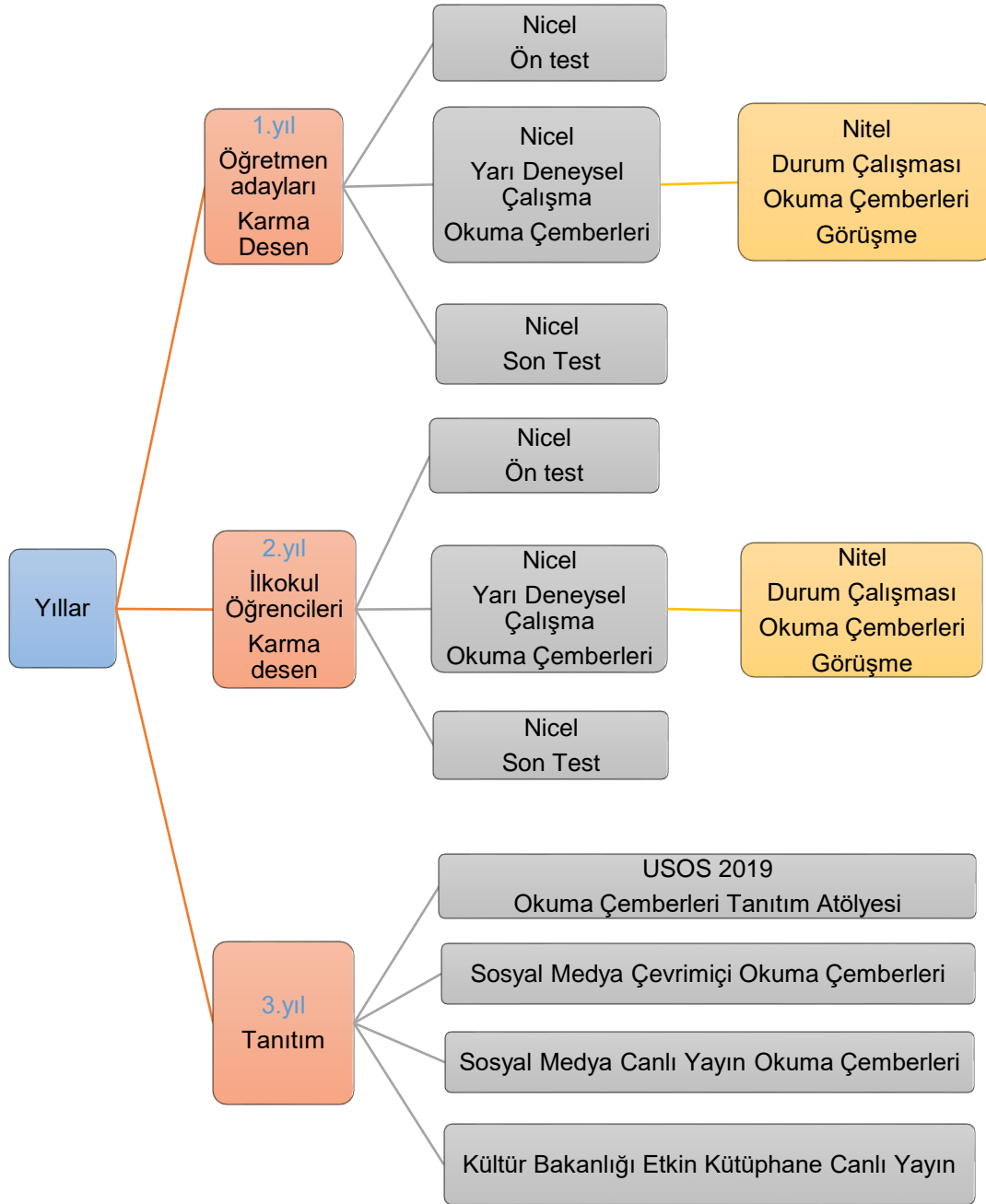
Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede tutumu etkileyen unsurlarla birlikte daha çok bu unsurlar açısından öğretmenlerin taşıdığı niteliklerin önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin öğrenci çıktılarıyla ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (Johnson, 2017; Kelcey, 2011; Lane vd., 2008; Moats, 2014; Podhajski vd., 2009) bu düşünceyi destekler niteliktedir. Piasta vd. (2009) öğretim uygulamalarının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisine yönelik kanıtlar ortaya konulduğunda sınıf içi öğretimin rolünü ve bunun öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini göz ardı etmenin oldukça rahatsız edici olduğunu dile getirmektedir. Appelaget ve Applegate (2004) fakültelerde verilen öğretmen hazırlık eğitiminde en başarılı olan öğretmen adaylarının bile coşkulu/istekli/okuyucular olduklarının varsayılmayacağını, bu arzuyu göstermeyen pek çok öğretmen adayının mesleği icra etmeye başladığını ifade etmektedirler. Ancak iyi planlanmış öğretimsel deneyimlerle pek çoğunun okumaya yönelik görüşünün değiştirilebileceğini ve bunun için hiçbir zaman geç olmadığını da belirtmektedirler. Literatürde uygulanan pek çok programın öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okumaya ilgisini teşvik etmede dikkate değer oranda başarı düzeyine ulaştığı görülmektedir (Burbank vd., 2010; Bromley vd., 2014; Cardarelli, 1992; Dreher, 2003; Flood ve Lapp, 1994).

Okuma çemberlerinin kullanımına dayalı olarak uygulamaya konulan bu proje ile hem öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarında ve tutumlarında hem de onların yetiştireceği ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olacağı beklenmektedir. Bunların yanısıra okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceğini söylemek mümkündür. Bu projenin, hem yakın hem uzak zaman diliminde bireylerin hem kendi gelişimlerine hem de toplumun gelişimine katkısı olacağı umulmaktadır. Yapılması gereken artık sorunları saptamak ya da betimlemek değil, çözüm üretmektir. Bu nedenle de bu çalışmanın aynı zamanda uygulamalı araştırmalara ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma, karma yöntem yaklaşımlarından ‘açıklayıcı karma yöntem’ desenine göre yapılandırılmıştır. Açıklayıcı karma yöntem, önce nicel verilerin daha sonra nitel verilerin toplandığı ve nicel verilerin nitel verilerle daha da detaylandırılıp düzenlendiği bir yöntemdir (Creswell & Plano Clark, 2018; Creswell, 2003; Cohen vd., 2007; Creswell, 2008; Fraenkel vd., 2012).



Şekil 3.1.1. Yıllara göre uygulanan model ve yöntemler

Şekil 3.1.1 incelendiğinde birinci yılda öğretmen adaylarını kapsayan karma desene dayalı bir modelin yer aldığı görülmektedir. Birinci yıla ilişkin yapılan araştırmaların nicel boyutu, yarı-deneysel araştırma deseni tekniklerinden ön ve son ölçmelerin yapıldığı tek gruplu deneysel araştırma tekniğine (Creswell, 2003; Cohen vd., 2007; Bryman, 2008; Creswell, 2008; Fraenkel vd., 2012) göre yürütülmüştür. *'Tek gruplu deneysel araştırma tekniği'* veya diğer bir adlandırmayla *'önce ve sonra türünde deneysel araştırma tekniği'* (Sarantakos, 2005), belirlenen bir deney grubu ile yürütülen bir tekniktir. Buna göre, araştırmaya başlanılmadan önce ön ölçme uygulanır, sonrasında ölçülmek istenilen durumun kazandırılmasına yönelik uygulamalar yapılır ve bu uygulama süreci tamamlandıktan sonra son-ölçmeler yapılır (Creswell, 2003; Sarantakos, 2005; Cohen vd., 2007; Bryman, 2008; Creswell, 2008; Fraenkel vd., 2012). Sosyal Bilimler alanında yarı-deneysel araştırma deseni, gerçek deneysel araştırma deseninin uygulandığı araştırmaya göre daha etkili veriye ulaşmayı sağladığı için tercih edilmektedir (Bryman, 2012).

Okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları düşük ve orta düzeyde olan öğretmen adayları ile bir eğitim öğretim yılı boyunca yürütülen tek gruplu yarı-deneysel araştırma tekniğinin tercih edildiği bu araştırmada okuma çemberleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kitap okumaya yönelik tutumları, okuma çemberleri uygulamalarına başlamadan önce ve uygulama sonrasında *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* ve *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ile değerlendirilmiştir. Öte yandan okuma çemberleri uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediği Okuma Çemberleri Rollerini Değerlendirme Formu, Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu ve Okuma Çemberleri Öz Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Öte yandan uygulama süreci boyunca öğretmen adaylarının üç ayda bir okuduğunu anlama düzeyleri, okuduğunu anlama testleri ile ölçülmüştür. Birinci yıla ilişkin yapılan araştırmaların nitel boyutunda ise öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının, okumaya karşı tutumlarının ve okuduğunu anlamalarının okuma çemberleri etkinlikleri ile değişip değişmediğini belirlemek amacıyla durum çalışması araştırma deseni kullanılmıştır. Bir kişinin, bir grubun, bir konunun ya da bir olayın incelendiği durum çalışması ile gerçek yaşantı ortamında araştırma yapılır (Bassegy, 1999; Gay vd., 2009; Sarantakos, 2005; Yin, 2003). Bu araştırmada okuma çemberleri etkinlikleri ile çalışma grubunun okuma alışkanlıkları, okumaya karşı tutumları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki incelendiği için *'açıklayıcı durum çalışması tekniği'* (Yin, 2003) kullanılmıştır. Buna göre, okuma çemberlerinin etkisi çalışma grubunun görüşlerine dayalı olarak betimlenmiştir.

Şekil 3.1.1'e tekrar bakıldığında araştırmaların ikinci yılında öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırma desenine benzer olarak dördüncü sınıf ilkökullü öğrencilerini kapsayan karma desene dayalı modelin yer aldığı görülmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile bir

eğitim öğretim yılı boyunca devam eden tek gruplu yarı-deneysel araştırma tekniğinin kullanıldığı araştırmada okuma çemberleri kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve kitap okumaya yönelik tutumları, okuma çemberleri uygulamalarına başlamadan önce ve uygulama sonrasında *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ile değerlendirilmiştir. Okuma çemberleri uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediği Okuma Çemberleri Roller Değerlendirme Formu, Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu ve Okuma Çemberleri Öz Değerlendirme Formu ile değerlendirilmiştir. Uygulama süreci boyunca ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri her okuma kitabının içeriğine dayalı olarak hazırlanan okuduğunu anlama testleri ile ölçülmüştür. İkinci yıla ilişkin yapılan araştırmanın nitel boyutunda ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının, okumaya karşı tutumlarının ve okuduğunu anlamalarının okuma çemberleri etkinlikleri ile değişip değişmediğini belirlemek amacıyla durum çalışması araştırma deseni tercih edilmiştir. Okuma çemberleri etkinlikleri ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okumaya karşı tutumları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki incelendiği için '*açıklayıcı durum çalışması tekniği*' (Yin, 2003) kullanılmıştır. Buna göre, okuma çemberlerinin etkisi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak betimlenmiştir. Ayrıca ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile okuma çemberlerini bir eğitim öğretim yılı boyunca yürüten öğretmen adaylarının eğitim öğretim yılı sonunda okuma çemberleri deneyimlerine ilişkin düşünceleri betimlenmiştir.

Son olarak araştırmanın üçüncü yılında hizmet içerisinde bulunan sınıf öğretmenlerine okuma çemberlerinin tanıtımı yapılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi şeklinde uygulanan okuma çemberleri ile uygulamalı olarak atölyeler yürütülmüştür. Bunların dışında bir konferans, Kültür Bakanlığı Etkin Kütüphane çalışması kapsamında ve sosyal medyada birer canlı yayın gerçekleştirilmiştir.

3.2 Çalışma Grupları

Araştırmanın amacı doğrultusunda ve kullanılan araştırma desenlerine uygun olarak tesadüfi olmayan örneklem belirleme yöntemi ile aşamalı olarak iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları zayıf olan öğrencilere ulaşmak olduğu için amaçlı örneklem belirleme tekniği kullanılarak çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışma grupları aşağıda sunulmuştur.

3.2.1 Birinci Çalışma Grubu

Araştırmanın birinci yılında öncelikle Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden birinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu belirlenirken öncelikle üçüncü

sınıfta öğrenim gören 85 öğretmen adayına geliştirilen anket ve tutum ölçeği uygulanmıştır (EK 1; EK 2). Uygulama sonrasında okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları zayıf ve orta düzey olarak belirlenen öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına dayalı olarak dördü yedek olmak üzere 24 öğretmen adayı ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.2.1.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.1.1. Çalışma grubuna dâhil olan öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve ortalama tutum puanları

Anket				
No	Yılda okunan kitap sayısı	En son okuma tarihi	Kitap Okuma Süresi	Tutum ortalama
1	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	Ayrıldı
2	6-11 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	2.13
3	6-11 Kitap arası	Diğer	Düzenli okumam	2.11
4	6-11 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	2.77
5	12-20 kitap arası	1-7 gün önce	31-60 dk	2.55
6	1-5 Kitap arası	Diğer	Düzenli okumam	Ayrıldı
7	1-5 Kitap arası	Diğer	Düzenli okumam	2.55
8	1-5 Kitap arası	Diğer	Düzenli okumam	2.97
9	1-5 Kitap arası	Bir yıl önce	Düzenli okumam	2.27
10	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	2.83
11	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	3.02
12	1-5 Kitap arası	Diğer	Düzenli okumam	3.02
13	1-5 Kitap arası	30 gün önce	Düzenli okumam	2.02
14	6-11 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	2.55
15	1-5 Kitap arası	Diğer	Düzenli okumam	3.22
16	6-11 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	2.3
17	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	4.05
18	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	2.69
19	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Diğer	2.61
20	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	3.66
21	1-5 Kitap arası	Bir yıldan daha fazla	Düzenli okumam	3.3
22	1-5 Kitap arası	1-7 gün önce	Düzenli okumam	Ayrıldı
23	6-11 Kitap arası	1-7 gün önce	1-30 dk	2.72
24	6-11 Kitap arası	1-7 gün önce	31-60 dk	2.75

Tablo 3.2.1.1'de görüldüğü gibi uzun bir zaman dilimini kapsayan uygulama süreci içinde üç öğretmen adayı geçerli mazaretleri nedeni ile çalışmadan ayrılmışlardır. Araştırma toplam 21 öğretmen adayı ile bir eğitim öğretim yılı boyunca yürütülmüştür.

3.2.2 İkinci Çalışma Grubu

Araştırmanın ikinci yılında ikinci çalışma grubunu (ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri) belirlerken öncelikle Denizli il merkezi'nde yer alan sosyo-ekonomik düzeyi düşük semtlerde bulunan yedi ilkokuldaki 1110 dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

Bu öğrenciler için geliştirilmiş olan anket ve ölçek uygulanarak (EK 3; EK 4) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik alışkanlık ve tutumları kapsamında çalışma grubu seçimi adına aşağıdaki çalışmalar yürütülmüştür.

Öncelikle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek örneklem Kolmogorov – Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki yer alan Tablo 3.2.2.1'de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.1. Okumaya yönelik tutum ölçeği verilerinin dağılım özellikleri

Okullar	K – S (z)	p
Birinci ilkokul	0.126	0.000
İkinci ilkokul	0.101	0.057*
Üçüncü ilkokul	0.160	0.000
Dördüncü ilkokul	0.131	0.000
Beşinci ilkokul	0.117	0.018
Altıncı ilkokul	0.117	0.018
Yedinci ilkokul	0.131	0.000
	0.104	0.000

p>0.05

Tablo 3.2.2.1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde “*Kitap okumaya ilişkin tutum ölçeği*” nin ikinci ilkokul öğrencilerinin puanları dikkate alındığında puanların ($K-S(z) = 0.101$; $p > 0.05$) normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Diğer altı ilkokuldaki öğrencilerin ise tutum puan toplamalarının $p < 0.05$ olması nedeniyle normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle her bir okulda farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ön test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için ikinci okulda öğrenim gören öğrenciler için parametrik, diğer okullar için ise non-parametrik istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda okumaya yönelik tutumu zayıf olan öğrencilerin daha çok bulunduğu şubeler belirlenmeye çalışılmıştır. Yedi ayrı okul için yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Birinci İlkokul

Birinci ilkokulda öğrenim gören altı şubede toplam 131 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.2. Birinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Birinci İlkokul	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Fark
4. Sınıf Şubeleri					
A	23	93.48	20.748	.001	A-B
B	25	69.50			A-C
C	20	60.20			A-D
D	21	47.64			A-E
E	17	50.18			A-F
F	25	68.04			B-D

Tablo 3.2.2.2 incelendiğinde birinci ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\chi^2 = 20.748$; $p < 0.05$) göstermektedir.

Bu farkın hangi şubelerde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğunu belirlemek amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalı Mann – Whitney U analizi sonunda; “Şube A” ile “Şube B” arasında Şube A lehine ($U=181.500$; $p=0.03$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Şube A” ile “Şube C” arasında Şube A lehine ($U=113500$; $p=0.00$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Şube A” ile “Şube D” arasında Şube A lehine ($U=178.500$; $p=.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Şube A” ile “Şube E” arasında Şube A lehine ($U=74.000$; $p=.000$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Şube A” ile “Şube F” arasında Şube A lehine ($U=162.500$; $p=0.01$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Şube B” ile “Şube D” arasında Şube B lehine ($U=174.000$; $p=0.05$; $p=0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür.

A şubesinin diğer şubelerle karşılaştırıldığında kitap okumaya ilişkin tutumlarının diğer şubelere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer şubeler arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda A şubesi elenmiş ve diğer şubeler arasından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak F şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür.

İkinci İlkokul

İkinci ilkokulda öğrenim gören dört şubede toplam 75 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.3'de verilmiştir.

Tablo 3.2.2.3. İkinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum puanlarına ilişkin istatistikler

Şubeler	N	X	Ss
A	22	44.4091	5.29743
B	21	43.0476	6.51518
C	10	41.3000	3.74314
D	22	43.1818	4.26097
Toplam	75	43.2533	5.21716

Tablo 3.2.2.3'de ikinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. İkinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.4. İkinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Değişkenliğin kaynağı	Sd	KT	KO	F	p
Gruplar arası	3	68.543	22.848		
Gruplar içi	71	1945.643	27.403	.834	.480
Toplam	74	2014.187			

Tablo 3.2.2.4 incelendiğinde ikinci ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları arasında öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık [$F(3, 71) = .834; p > 0.05$] olmadığı görülmektedir.

Şubeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak D şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür.

Üçüncü İlkokul

Üçüncü ilkokulda öğrenim gören altı şubede toplam 168 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.5’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.5. Üçüncü ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Üçüncü İlkokul	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
4. Sınıf Şubeleri				
A	26	76.33		
B	29	93.71		
C	32	89.16	3.414	.636
D	29	89.45		
E	22	79.59		
F	30	76.53		

Tablo 3.2.2.5 incelendiğinde üçüncü ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\chi^2 = 3.414$; $p > 0.05$) göstermemektedir.

Şubeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak B şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür.

Dördüncü İlkokul

Dördüncü ilkokulda öğrenim gören dokuz şubede toplam 222 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.6 incelendiğinde dördüncü ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\chi^2 = 21.071$; $p < 0.05$) göstermektedir.

Tablo 3.2.2.6. Dördüncü ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Dördüncü İkokul	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Fark
4. Sınıf Şubeleri					
A	23	118.54			G-D
B	24	123.85			G-E
C	25	98.48			H-D
D	25	84.58			H-E
E	26	84.56	21.071	.007	H-F
F	19	93.34			I-C
G	27	127.70			I-D
H	28	126.80			I-E
I	25	140.28			I-F

Bu farkın hangi şubelerde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğunu belirlemek amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalı Mann – Whitney U analizi sonunda;“Şube G” ile “Şube D” arasında Şube B lehine (U=219.500; p=0.03; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube G” ile “Şube E” arasında Şube G lehine (U=217.500; p=0.01; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube H” ile “Şube D” arasında Şube H lehine (U=223.000; p=0.02; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube H” ile “Şube E” arasında Şube H lehine (U=216.000; p=0.01; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube H” ile “Şube F” arasında Şube H lehine (U=175.000; p=0.04; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube I” ile “Şube C” arasında Şube I lehine (U=184.000; p=0.01; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube I” ile “Şube D” arasında Şube I lehine (U=147.000; p=0.00; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube I” ile “Şube E” arasında Şube I lehine (U=141.500; p=0.00; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Şube I” ile “Şube F” arasında Şube I lehine (U=118.000; p=0.00; p<0.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir.

I, G, H şubelerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarının E, D ve F şubelerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda I, G, H şubeleri elenmiş ve diğer şubeler arasından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak F şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür.

Beşinci İkokul

Beşinci ilkokulda öğrenim gören üç şubede toplam 70 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.7. Beşinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Beşinci İlkokul	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
4. Sınıf Şubeleri				
A	22	39.89		
B	25	33.88	1.515	4.69
C	23	33.07		

Tablo 3.2.2.7 incelendiğinde beşinci ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\chi^2 = 1.515$; $p > 0.05$) göstermemektedir.

Şubeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak C şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür.

Altıncı İlkokul

Altıncı ilkokulda öğrenim gören dokuz şubede toplam 231 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.8. Altıncı ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Altıncı İlkokul	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Fark
4. Sınıf Şubeleri					
A	20	146.28			
B	26	130.00			A-E
C	21	109.67			B-E
D	28	136.66			D-E
E	25	90.12	15.776	.046	A-G
F	31	109.23			A-H
G	27	104.15			B-H
H	25	96.26			D-H
I	28	125.13			

Tablo 3.2.2.8 incelendiğinde altıncı ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\chi^2 = 15.776$; $p < 0.05$) göstermektedir.

Bu farkın hangi şubelerde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğunu belirlemek amacı ile yapılan ikili karşılaştırmalı Mann – Whitney U analizi sonunda, “Şube A” ile “Şube E”

arasında Şube A lehine ($U=149.000$; $p=0.02$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Şube B” ile “Şube E” arasında Şube B lehine ($U=216.500$; $p=0.04$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Şube D” ile “Şube E” arasında Şube D lehine ($U=238.500$; $p=0.04$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Şube A” ile “Şube G” arasında Şube A lehine ($U=173.000$; $p=0.03$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Şube A” ile “Şube H” arasında Şube A lehine ($U=140.500$; $p=0.01$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Şube B” ile “Şube H” arasında Şube B lehine ($U=217.500$; $p=0.04$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. “Şube D” ile “Şube H” arasında Şube D lehine ($U=232.000$; $p=0.03$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

A, B, D şubelerinin kitap okumaya ilişkin tutumlarının diğer şubelere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda A, B, D şubeleri elenmiş ve diğer şubeler arasından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak F şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür.

Yedinci İlkokul

Yedinci ilkokulda öğrenim gören yedi şubede toplam 213 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 3.2.2.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.9. Yedinci ilkokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri şubeye göre kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin analizi

Yedinci İlkokul	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
4. Sınıf Şubeleri				
A	30	119.93		
B	29	116.36		
C	33	100.85		
D	30	90.62	6.608	.359
E	33	95.73		
F	27	109.35		
G	31	118.08		

Tablo 3.2.2.9 incelendiğinde yedinci ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri şubeye göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık ($\chi^2 = 6.608$; $p > 0.05$) göstermemektedir. Şubeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığından seçim yapılırken okul müdürünün önerileri de dikkate alınarak E şubesinin çalışma grubuna alınması uygun görülmüştür. Okulların tümüne yönelik bilgiler Tablo 3.2.2.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.10. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okullara göre okuma alışkanlıkları ve ortalama tutum puanları

Okul Adı	Şubeler	f	%	Tutum ortalamaları	21 kitaptan fazla okuyan öğrenci sayısı
Birinci İlkokul	A	23	2.07	9348	21
	B	25	2.25	69.50	19
	C	20	1.80	60.20	9
	D	21	1.89	47.64	13
	E	17	1.53	50.18	4
	F	25	2.25	68.04	14
	Ara toplam	131	11.80		
İkinci İlkokul	A	22	1.98	44.41	16
	B	21	1.89	43.05	14
	C	10	0.90	41.30	7
	D	22	1.98	43.18	12
	Ara toplam	75	6.80		
Üçüncü İlkokul	A	26	2.34	76.33	15
	B	29	2.61	89.16	18
	C	32	2.88	93.71	18
	D	29	2.61	89.45	22
	E	22	1.98	79.59	10
	F	30	2.70	76.53	12
	Ara toplam	168	15.10		
Dördüncü İlkokul	A	23	2.07	118.54	18
	B	24	2.16	123.85	18
	C	25	2.25	98.48	12
	D	25	2.25	84.58	16
	E	26	2.34	84.56	9
	F	19	1.71	93.34	12
	G	27	2.43	127.70	21
	H	28	2.52	126.80	16
	I	25	2.25	140.28	22
	Ara toplam	222	20.00		
Beşinci İlkokul	A	22	1.98	39.89	14
	B	25	2.25	33.88	16
	C	23	2.07	33.07	14
	Ara toplam	70	6.30		
Altıncı İlkokul	A	20	1.80	146.28	10
	B	26	2.34	130.00	17
	C	21	1.89	109.67	16
	D	28	2.52	133.66	24
	E	25	2.25	90.12	15
	F	31	2.79	109.23	17
	G	27	2.43	104.15	20
	H	25	2.25	96.26	13
	I	28	2.52	125.13	10
	Ara toplam	231	20.80		
Yedinci İlkokul	A	30	2.70	119.93	19
	B	29	2.61	116.36	22
	C	33	2.97	100.85	11
	D	30	2.70	90.62	25
	E	33	2.97	95.73	17
	F	27	2.43	109.35	19
	G	31	2.79	118.08	15
Ara toplam	213	19.20			
GENEL TOPLAM		1110	100.0		

Tablo 3.2.2.10'da görüldüğü gibi yedi ilkokulda bulunan her bir şubedeki öğrenci sayısı, ortalama tutum puanı ve okuma alışkanlığına dair bilgi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Denizli il merkezi'nde yer alan sosyo-ekonomik düzeyi düşük semtlerde bulunan yedi ilkokulun her birinden birer şube belirlenmesi sonucu bu okullarda bulunan 182, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Okuma çemberlerinin yürütülmesine ilişkin karar verilen okullar ve şubeler, Tablo 3.2.2.11'de sunulmuştur.

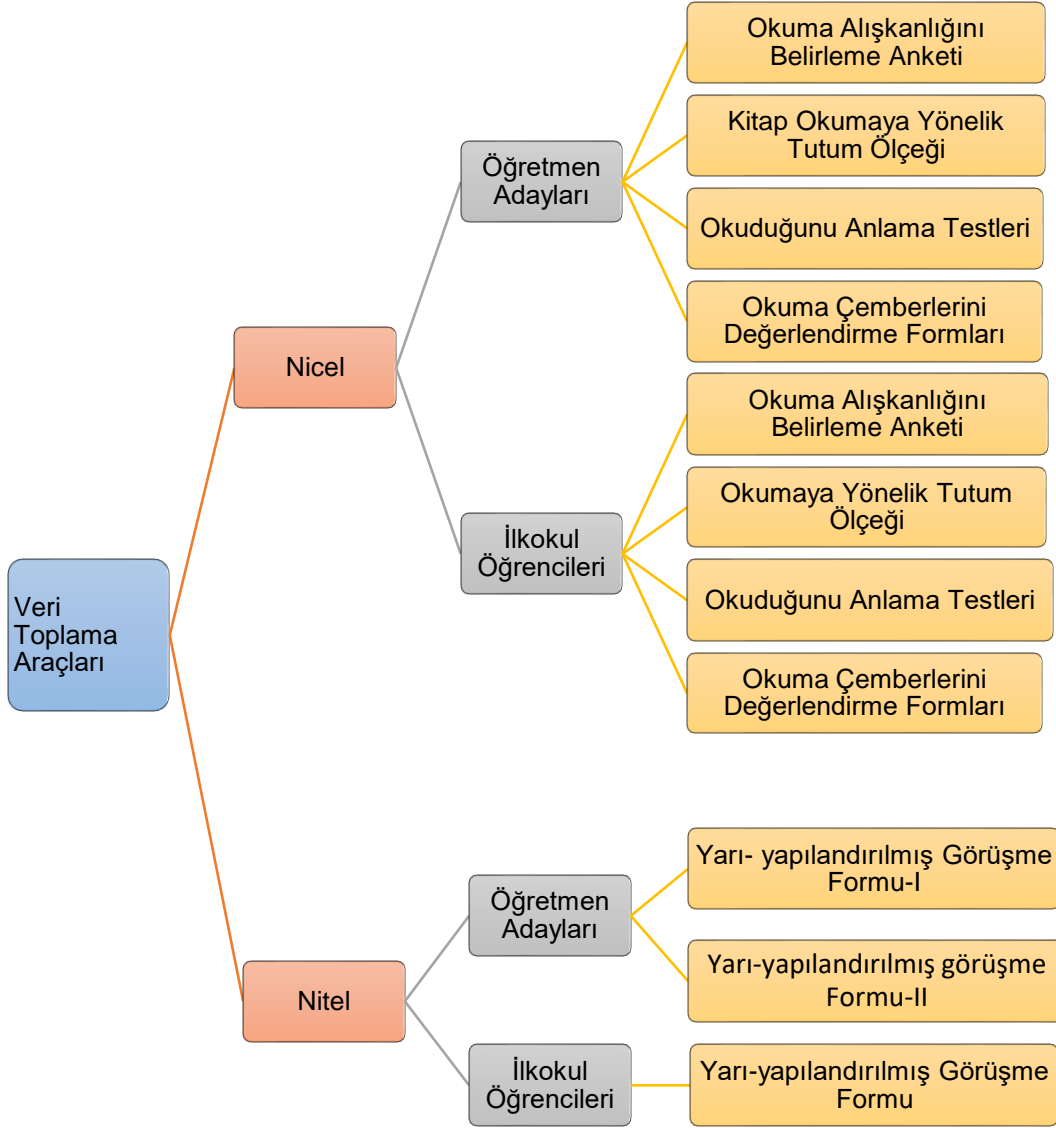
Tablo 3.2.2.11. İkinci çalışma grubuna dâhil olan ilkokullardaki şube ve öğrenci sayıları

Okullar	Şube	Öğrenci sayısı			Ayrılan Öğrenci
		Kadın	Erkek	Toplam	
Birinci İlkokul	4-F	15	10	25	2
İkinci İlkokul	4-D	7	15	22	-
Üçüncü İlkokul	4-B	14	15	29	2
Dördüncü İlkokul	4-F	9	10	19	-
Beşinci İlkokul	4-C	9	14	23	2
Altıncı İlkokulu	4-F	15	16	31	-
Yedinci İlkokul	4-E	12	21	33	2
Toplam	7	81	101	182	8

Tablo 3.2.2.11 incelendiğinde toplamda yedi okulda 7 şube olmak üzere 182 öğrenci ile yarı-deneysel çalışma olarak okuma çemberleri uygulamalarına başlandığı ancak bir eğitim öğretim yılını içeren uygulama sürecinde sekiz öğrencinin okullardan ayrılması ile 174 öğrenci ile çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem nicel hem nitel verilerin elde edilmesi amaçlandığından veri toplama araçları olarak; anket, tutum ölçeği, okuduğunu anlama testleri, yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları Şekil 3.3.1'de sunulmuştur.



Şekil 3.3.1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Şekil 3.3.1’de görüldüğü üzere iki ayrı çalışma grubuyla yürütülen bu araştırmada belirlenen araştırma modeline uygun olarak öğretmen adaylarından ve ilkokul öğrencilerinden birbirini takip eden iki yıl boyunca veri toplanmıştır.

Hem öğretmen adayları hem de ilkokul öğrencileri, okuma çemberleri etkinlikleri ile yürütülen bir yetiştirme programına dâhil oldukları için nicel verilerin toplanılmasında tek gruplu deneysel araştırma tekniği kurallarına uygun olarak hareket edilmiştir. Bu çerçevede bir yıl süren yetiştirme programı öncesi ve sonrasında, öğretmen adaylarına *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* (EK 1) ile Doğan ve Çermik (2016) tarafından geliştirilen *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* (EK 2) uygulanarak veriler elde edilmiştir. Aynı şekilde ilkokul

öğrencilerine de *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* (EK 3) ile Erkenay (2013) tarafından geliştirilmiş *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* (EK 4) uygulanarak veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimini belirlemek için üç ayda bir okunan kitapların içeriğine ilişkin sorulardan oluşan okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır (EK 5). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için ise her kitabın sonunda o kitabın içeriğine ilişkin hazırlanan sorulardan oluşan testler kullanılmıştır (EK 6). Ayrıca yapılan her okuma çemberi etkinliği sonunda gerek öğretmen adaylarının gerekse ilkokul öğrencilerinin okuma çemberinde yapılan etkinliklerde başarılı olup olmadığını belirlemek için '*Okuma Çemberleri Roller Değerlendirme Formu*', '*Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu*' ve '*Okuma Çemberleri Öz değerlendirme Formu*' (EK 7) kullanılmıştır. Bunların yanında okuma çemberlerinde verilen rollere uygun rol yaprakları ile (Daniels, 2002) (EK 8) okuma çemberlerinin başarılı bir şekilde yürütüldüğüne ilişkin değerlendirmeler de yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; hem öğretmen adaylarının hem de ilkokul öğrencilerinin okuma çemberlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Okuma çemberleri ile edinilen deneyimlere yönelik görüşlerin belirlenmesi amacıyla hem öğretmen adayları hem de ilkokul öğrencileri için geliştirilen *yarı yapılandırılmış görüşme formları* (EK 9 ve EK 10) kullanılmıştır. Son olarak ise öğretmen adaylarının ilkokul öğrencileri ile yürüttükleri okuma çemberlerindeki deneyimlerinden hareketle okuma çemberleri etkinliklerinin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 11) kullanılmıştır.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1 Öğretmen Adayları için Kullanılan Veri toplama Araçları

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Doğan ve Çermik (2016) tarafından geliştirilen *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 18'i olumlu, 16'sı olumsuz madde olmak üzere toplam 36 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçektir. Puan aralıkları; 1-1.80 hiç katılmıyorum; 1.81-2.60 az katılıyorum; 2.61-3.40 orta düzeyde katılıyorum; 3.41-4.20 katılıyorum; 4.21-5 tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, 12 maddeyi içeren kitap okuma sevgisi; sekiz maddeyi içeren kitap okumanın yararları; dokuz maddeyi içeren kitap okumada isteksizlik ve stres ve yedi maddeyi içeren kitap okumada sorunlar ve engellerdir. Ölçek, faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın %56.99'unu açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .95'tir. Alt boyutların, iç tutarlık katsayısı sırasıyla, .92, .92, .87 ve .84'tür. Ölçeğin tümüne yönelik iki yarı güvenirliliği .93'tür. Alt boyutlara

yönelik iki yarı güvenilirliği sırasıyla .89, .88, .85 ve .85'tir. Toplam 21 katılımcıyı içeren bu karma desene dayalı çalışmada ise *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*'nin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) ön testte .89, son testte ise .86 olarak tespit edilmiştir. Ölçek yarı-deneysel çalışmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi

Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* geliştirilmiştir. Anket formunun oluşturulması aşamasında literatür incelenmiş, oluşturulan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve Sınıf Eğitimi Anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen öğrenciler ile uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Bu form öğretmen adaylarının birinci bölümde kişisel bilgilerini, ikinci bölümde ise okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, bir yılda yaklaşık kaç kitap okursunuz, ders kitabı dışında günde ne kadar süre kitap okuyorsunuz, ne tür yayın okursunuz vb., şeklindeki sorulardır. Yarı-deneysel çalışmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testleri

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerin belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir. Çoktan seçmeli olarak hazırlanan bu testler üç ayda bir uygulanmış olan üç farklı testtir. Üç ayda altı kitap okunduğu için her test okunan altı kitabı içermektedir. Her altı okuma çemberinden sonra öğretmen adaylarının okumuş oldukları kitaplara yönelik bu testler uygulanmıştır. Testler, dört uzman tarafından incelenmiş ve var olan eksiklikleri giderilmiştir. Her bir kitaba ilişkin beş soru hazırlanmış ve her bir anlama testinde 30 soru yer almıştır. İlk anlama testinin *KR-20* değeri .70; ikincisinin anlama testinin *KR-20* değeri ise .67 ve üçüncü anlama testinin *KR-20 değeri* 70 olarak hesaplanmıştır. Her bir okuduğunu anlama testi için madde ve test analizleri gerçekleştirilmiştir. Her bir test için madde güçlüğü .50-.60 arasında değişmiştir. Bu da testlerin ortalama bir güçlüğe sahip olduğunu göstermiştir. Yine madde ayırt ediciliği için madde-toplam test korelasyonları ve %27'lik alt-üst veri seti arasında *t*-testi yapılmıştır. Geliştirilen başarı testleri için madde korelasyonları .30-.85 arasında değişmiştir. Bu da testlerin madde ayırt ediciliklerinin iyi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Testlerin eş değerliliği için herhangi bir istatistiksel analiz gerçekleştirilmemiştir. Sadece testlerde benzer düzeylerde soru tiplerinin

olmasına özen gönderilmiştir. Bir eğitim öğretim yılı sonunda 18 kitaba yönelik olarak toplam üç adet okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

Okuma Çemberlerini Değerlendirme Formu

Okuma çemberleri uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği görmek amacıyla uygulanan (Daniel, 2002) ve <http://www.worksheetplace.com> adresinden ulaşılan formlar, alınıp incelenip yeniden düzenlenmiştir. Taslak form alan uzmanlarının görüşleri ışığında yeniden düzenlenmiş ve Sınıf Eğitimi Anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen öğrenciler ile uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formlarının geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formların son hali oluşturulmuştur.

3.3.1.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri için Kullanılan Veri Toplama Araçları

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemede Erkenay (2013) tarafından geliştirilen *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, hepsi olumlu olmak üzere toplam 13 maddeden oluşan dördümlü Likert tipi ölçektir. Puan aralıkları; 1-1.75 çok üzgün; 1.76-2.50 üzgün; 2.51-3.25 sevinçli; 3.26-4.00 çok sevinçli şeklindedir. Ölçek, faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda toplam varyansın %48.80'ini açıklayan tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise .86' dır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .83'dür. Karma desene dayalı yapılan bu çalışmada ise *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* nin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alpha) ön testte .85, son testte ise .89 olarak tespit edilmiştir.

Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anket formunun oluşturulması aşamasında literatür incelenmiş, oluşturulan taslak, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen öğrenciler ile uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Bu form ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci bölümde kişisel bilgilerini, ikinci bölümde ise okuma alışkanlığını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, bir yılda yaklaşık kaç kitap okursunuz, ders kitabı dışında günde ne kadar süre kitap okuyorsunuz, ne tür yayın okursunuz vb., şeklindeki sorulardır. Yarı-deneysel çalışmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testleri

Dördüncü sınıf İlkokul öğrencileri için okudukları her kitabın sonunda kullanılan okuduğunu anlama testleridir. Okudukları her kitabın sonunda kitabın içeriğine uygun olarak oluşturulan 10 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli olarak hazırlanan bu taslak testler dört uzman tarafından incelenmiş, eksiklikler tamamlanarak tekrar düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Bir yılda toplam 12 okuma çemberi gerçekleştirilmiştir. Her bir okuma çemberi üç hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Her bir okuma çemberinde öğrenciler yeni bir kitap eşliğinde çalışmışlardır. Bir yılda toplam 12 kitap okunduğu için 12 adet okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Ancak ilk kitap farkındalık oluşturmak için son kitap ise karne dönemine denk geldiği için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygulama sürecinde ise Falaka kitabının dili çocukların düzeyinin çok üzerinde olması ve çocukların okuyamaması sonucu değerlendirmeye alınmamıştır. Aşağıda, hazırlanan anlama testlerine ilişkin aritmetik ortalamalar, standart sapma değerleri, minimum-maksimum değerler ve güvenilirlik değerleri verilmiştir.

Tablo 3.3.1.2.1. Okunan kitaplara ilişkin okuduğunu anlama test istatistikleri

	<i>N</i>	Min-Maks	Ortalama	SS	α
Uçurtmam Bulut Simdi	174	0-8	3.81	1.85	.55
Bir Şeftali Bin Şeftali	174	1-9	4.41	2.03	.56
Domates Saçlı Kız	174	0-9	4.28	2.02	.58
Küçük Kara Balık	174	1-10	4.78	2.04	.57
CİK	173	1-10	5.36	1.95	.53
Muhteşem İkili	174	1-9	5.07	1.63	.52
Haritada Kaybolmak	174	0-10	5.41	1.98	.60
Rüyalardan Uyanmasak	174	0-10	6.21	2.33	.68
Kalemler	174	1-10	5.60	2.08	.53

Testlerin eş değerliliği için herhangi bir istatistiksel analiz gerçekleştirilmemiştir. Sadece testlerde benzer düzeylerde soru tiplerinin olmasına özen gönderilmiştir. Bir eğitim öğretim yılı sonunda dokuz kitaba yönelik olarak toplam dokuz adet okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

Okuma Çemberlerini Değerlendirme Formları

Okuma çemberleri uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği görmek amacıyla uygulanan (Daniel, 2002) ve <http://www.worksheetplace.com> adresinden ulaşılan formlar, incelenip yeniden düzenlenmiştir. Taslak form alan uzmanlarının görüşleri ışığında yeniden düzenlenmiş ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen öğrenciler ile uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formlarının geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formların son hali oluşturulmuştur.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1 Öğretmen Adayları için Kullanılan Veri toplama Araçları

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu-I

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, yapılacak görüşmelerin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi, daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunumuna katkı sunması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması aşamasında literatür incelenmiş, oluşturulan taslak, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve Sınıf Eğitimi Anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen öğrenciler ile uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Bu form öğretmen adaylarının okuma çemberleri kapsamında deneyimlerinden hareketle okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, (a) okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlarınızda nasıl bir değişikliğe yol açıyor ve (b) Okuma çemberleri etkinliklerine yönelik neler hissediyorsunuz, şeklindedir. Araştırma sürecinde her bir katılımcı ile dört kez tekrarlanan bireysel görüşmeler sırasında söz konusu form kullanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu-II

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun oluşturulması aşamasında literatür incelenmiş, oluşturulan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Bu form öğretmen adaylarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile birlikte bir eğitim öğretim yılı boyunca yürüttükleri okuma çemberleri deneyimlerinden hareketle okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığını ortaya çıkarmayı ve okuma çemberlerinin etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Formda yer alan sorular, (a) okuma çemberlerinin iyi bir okur olmaya yönelik katkıları nelerdir, (b) okuma çemberlerini yürütürken zorlanıp zorlanmadığınız hakkında neler söyleyebilirsiniz ve (c) Öğrencilerin okuma çemberlerini yetkin ve yeterli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri hakkındaki düşünceleriniz nedir, (d) öğrencilerin okumaktan keyif alıp almadıkları hakkında neler söyleyebilirsiniz, (f) öğrencilerin tutumlarının değişip değişmediğine yönelik neler söyleyebilirsiniz, (g) öğrencilerle birlikte yürüttüğünüz okuma çemberlerinin sizin

okumaya yönelik tutumlarınızı olumlu etkileyip etkilemediği hakkında neler söyleyebilirsiniz ve (h) öğretmen olduğunuzda bu yöntemi kullanıp kullanmayacağınız hakkında neler söyleyebilirsiniz, şeklindedir. Araştırma sürecinde 21 katılımcı ile bireysel görüşmeler sırasında söz konusu form kullanılmıştır.

3.3.2.2 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencileri için Kullanılan Veri Toplama Araçları

Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu-I

Nitel veri toplama aracı olarak kullanılan birinci form, okuma çemberlerine başlamadan önce ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla geliştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde kullanılacak yarı-yapılandırılmış bu görüşme formunun oluşturulması aşamasında literatür incelenmiş, oluşturulan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen gruplara uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Bu form ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerine başlamadan önce okuma alışkanlığı, tutum ve becerilerine yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan beş sorudan oluşmaktadır. Bunlar (a) Düzenli okuma konusunda neler düşünüyorsun? (b) Kendini nasıl bir okuyucu olarak görüyorsun? (c) Okul ortamında okuma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmeninizle neler yapıyorsunuz? (d) Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ailenizle neler yapıyorsunuz, şeklindedir. Söz konusu form yedi ilkokulda 9'ar öğrenciden oluşan odak grup görüşmelerinde okuma çemberlerinin başında olmak üzere bir kez uygulanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu-II

İkinci form ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerine yönelik düşünce ve tutumlarını anlamaya yönelik olarak geliştirilmiş olup toplamda üç kez gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde kullanılmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılacak yarı-yapılandırılmış bu görüşme formunun oluşturulması aşamasında literatür incelenmiş, oluşturulan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen gruplara uygulanmıştır. Yapılan pilot çalışma ile kullanılan görüşme formunun geçerliliği artırılmıştır (Bryman, 2012; Sarantakos, 2005). Anlaşılmayan sorular gözden geçirilip düzenlenmiş ve formun son hali oluşturulmuştur. Formda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerine yönelik düşünce ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Bu sorular ise (a) Okuma çemberlerinde genel olarak neler yaptınız? (b) Okuma çemberlerindeki etkinliklerden sonra (kitap) okumayla ilgili duygularınızda nasıl değişiklikler oldu? (c) Sonraki

okuma çemberlerine katılma konusunda ne düşünüyorsunuz? (d) Okuma çemberlerine katılamayan bir arkadaşınıza bu etkinliklere katılıp katılmamasıyla ilgili ne(ler) söylemek isterdiniz? (e) Okuma çemberlerinin böyle bir çalışmaya yeni katılacak öğrencinin okuma isteğini artırıp artırmayacağı konusunda ne(ler) düşünüyorsunuz? (f) Okuma çemberleri etkinliklerini siz düzenliyor olsaydınız ne gibi değişiklikler yapardınız, şeklindedir. Araştırma sürecinde yedi ilkokulda her seferinde farklı öğrenciler olmak üzere 9'ar öğrenciden oluşan ve üç kez tekrarlanan toplam 21 odak grup görüşmesi sırasında söz konusu form kullanılmıştır.

3.4 Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Karma araştırma deseni kurallarına göre birbirini tamamlayan nicel ve nitel boyutlarla bir durumu açıklama amacıyla yapılandırılan bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından anlamlı ve doğru bir şekilde yorumlanması, çalışmanın geçerliliğini artırmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Creswell ve Plano Clark (2018), karma araştırma desenlerinde geçerlilik yerine araştırmanın sonucunun nitelikli olmasının tercih edildiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu çalışmada çeşitleme yapılarak çalışmanın geçerliliği de desteklenmiştir. Diğer bir ifadeyle, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla yöntem çeşitlemesi (Sarantakos, 2005) yapılmış ve araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece aynı duruma farklı yollardan yanıt aranmış ve yorumlanmıştır. Diğer taraftan araştırmada iki farklı çalışma grubu ile çalışılması ve süreç içerisinde kullanılan veri toplama araçlarının çeşitliliği de çalışmanın geçerliliğini artırmıştır.

Okuma çemberleri etkinliklerinin uygulanışı sırasında dışsal etkenlerin sürece etki etmesini en aza indirmek için araştırmada belirlenmiş kurallar ve sıralama çerçevesinde ilerlenmiştir. Bu sayede araştırmanın süreç uygunluğu (fidelity) sağlanmaya çalışılmıştır. Tüm gruplarda benzer aşamaların takip edilmesiyle sürecin geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır (EK 12).

Görüşmeler sırasında araştırmacıların gruplarla önceden etkileşimde olmamasına dikkat edilerek sürecin geçerliliği desteklenmiştir (Cohen vd., 2007). Ayrıca görüşme aşamasının, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş olmasının verilerin geçerliliğini sağladığı düşünülmektedir (Silverman, 2008).

Yarı-deneysel araştırma deseninin iç geçerliliği, gerçek deneysel desene göre zayıftır (Bryman, 2012; Campbell ve Stanley, 1963; Shadish vd., 2002). Deneysel çalışmalarda en önemli olguların başında elde edilen sonuçların geçerliliği gelmektedir. Araştırmacının deneysel çalışma sürecinde elde edeceği verilerden en iyi sonuçlara ulaşabilmek için birçok noktaya dikkat etmesi gerekmektedir. Araştırmanın geçerliliğini tehdit edebilecek herhangi bir unsur, doğal olarak, elde edilecek verilerden doğru sonuçlara ulaşılması konusunda büyük

problemlerin oluşmasına neden olacaktır. Sonuç olarak araştırmacı her ne şekilde olursa olsun araştırmasının sonuçlarını tehdit edebilecek unsurları ve bunlara karşı aldığı önlemleri araştırmasının doğru bir şekilde değerlendirilebilmesi açısından belirtmek zorundadır (Creswell, 2005). Yarı deneysel araştırmanın iç ve dış geçerliği için tehdit oluşturabilecek unsurlar ve onlara karşı alınan önlemler aşağıda ifade edilmiştir.

3.4.1 İç Geçerlilik

Deneysel Çalışmalarda Öğrenciler ve Deneyimleri ile İlişkili Tehditler

Zaman: Deneysel çalışma sürecinde ön test ile son test arasında geçen zamanı, araştırmacı en iyi şekilde kontrol etmek zorundadır. Fakat eğitimle ilgili deneysel çalışmalarda bu süreci sıkı bir şekilde kontrol etmek ve bütün gelişen bütün olayları kontrol altında tutmaya çalışmak imkânsızdır. Ancak araştırmacı etkinlikleri planlanan zamanda gerçekleştirerek bu olumsuz etkiyi asgari seviyeye indirgeyebilir (Creswell, 2003, 2005; Creswell ve Clark, 2018). Bu projede de etkinliklerin planlan zamanda gerçekleştirilmesi için olabildiğince çaba gösterilmiştir.

Değişim: Deneysel çalışma boyunca bireylerde meydana gelen değişiklikler (örneğin, olgunlaşmak, daha güçlü, daha deneyimli ve daha duyarlı olmak gibi) öğrencilerin ön test ve son test arasındaki başarılarını etkileyebilir. Örneklemin dikkatli seçimi (aynı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin seçimi, aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçimi gibi), bu değişimin öğrenciler üzerinde aynı derecede gerçekleşmesine katkı sağlar (Creswell, 2003). Bu çalışmada da buna dikkat edilmiş ve benzer özellikler gösteren gönüllü öğrenciler arasından süreç yönlendirilmiştir.

Gerileme: Araştırmacılar uç puanlara göre gruplara öğrencileri seçtiklerinde doğal olarak bu öğrencilerin son test puanları uygulanan yöntemle bakılmaksızın ön test puanlarından daha iyi veya daha kötü olacaktır. Araştırmacı bu anlamda katılımcı seçiminde gerekli önlemleri alarak ortaya çıkabilecek problemleri baştan engelleyebilir (Creswell, 2005). Bu projede de deneysel çalışma öncesi yapılan analizlerle okuma tutumları ve alışkanlıkları açısından birbirine benzer katılımcılar sürece dâhil edilmiştir (Salkind, 2000).

Örneklem seçimi: İnsan ile ilgili faktörler, çalışma ortamına sonucu etkileyen farklı tehditler getirebilirler. Örneğin seçilenlerin çok zeki olmaları, uygulanan yöntemle çabucak uyum sağlamaları veya uygulanacak yöntemle ilişkili ön bilgilerinin olmaları gibi faktörler deneysel çalışmayı olumsuz yönde etkileyebilir. Örneklemin yansız olarak seçimi bir nevi bu olumsuz durumun ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi örneklemin yansız seçimi ile yansız atanmasının birbiri ile karıştırılmaması gerekmektedir (Creswell, 2003). Nicel araştırmacılar yansız bir şekilde evrenden bir örneklem seçerler. Bu

yolla, örneklem evreni temsil ettiği için araştırmacı çalışma boyunca elde ettiği sonuçları evrene genellebilir. Deneysel çalışmalarda birkaç nedenden dolayı yansız seçimin çalışmaya dâhil edilmesi zordur. Ya bireyler çalışma için uygundur ya da çalışmaya gönüllü olarak katılırlar. Yansız seçim deneysel çalışmalarda çok önemli olmasına rağmen mantıksal olarak mümkün olmayabilir (Creswell, 2003). Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumuna ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin durumları ve hangi sınıflarda okuyacakları daha önceden belirlendiği için yapılacak deneysel çalışmalarda belirlenen evrenden yansız bir örneklem seçimi veya öğrencilerin yansız bir şekilde görevlendirilmesi mümkün olmamaktadır. Bundan dolayı bu projede amaca uygun ve benzeşik özellikler gösteren gönüllü katılımcılarla çalışılmıştır. Çalışma tek gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Örneklem seçiminden kaynaklanabilecek olumsuzluklar proje araştırmasının sınırlılığı içerisinde.

Çalışmadan ayrılma: Çalışma sürecinde herhangi bir nedenden dolayı örneklem grubundan birilerinin deneysel çalışmayı bırakması araştırmacının elde edilen puanlardan sonuçlar çıkarmasını olumsuz yönde etkilemektedir (Creswell, 2005). Bu anlamda bu deneysel çalışmada öğretmen adayları çalışma grubundan sadece üç öğretmen adayı, ilkokullar grubundan da sekiz öğrenci çalışmadan ayrılmak durumunda kalmışlardır. Söz konusu sayıların minimal düzeyde olmasının çok olumsuz bir duruma yol açacağı düşünülmektedir.

Seçilen örneklemle ilgili etkileşimler: Yapılan deneysel çalışmalarda seçilen katılımcıların geçmiş yaşantıları ile etkileşimi, örneklem birbiriyle etkileşimi, belirlenen ölçme araçlarının örneklemle etkileşimi elde edilen sonuçları olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, katılımcılar farklı sosyo-ekonomik düzeylerden geliyorsa, geliştirilen ölçme araçları katılımcılar tarafından farklı bir şekilde algılanıyorsa veya ölçme aracının ölçtüğü şeyde bir belirsizlik varsa bu durumların hepsi elde edilen sonuçların geçerliliğini olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Creswell, 2003). Bu projede seçilen örneklemdeki katılımcıların benzer sosyo-ekonomik düzeyden olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar ön deneyim açısından olabildiğince benzer özellikler göstermiştir. Yine aynı şekilde geliştirilen ölçme araçlarının güvenilirliği benzer örneklemelerde test edilmiş ve asıl uygulamada oluşabilecek belirsizlik en aza indirgenmiştir.

Deneysel Çalışmalar Sırasında Ortaya Çıkabilecek Problemler

Uygulanan test sorularının hatırlanması: Deneysel çalışmalarda karşılaşılan önemli problemlerden birisi de araştırmacının uyguladığı testleri daha sonraki uygulamalarda örneklem grubundaki bireylerin hatırlamasıdır. Bazı deneysel çalışmalarda sonuçlar birbirinden farklı zamanlarda birkaç kez ölçülür (tekrarlı ölçümlerde ve araştırmalarda olduğu gibi). Bu da doğal olarak uygulanan testlerde soruların örneklem grubundaki bireyler tarafından hatırlanmasına ve doğru sonuçlar elde edilememesine neden olmaktadır. Araştırmacının böyle

durumlardan kaçınması için ya aynı becerileri ölçen farklı soru maddelerini içeren benzer güvenilirlikte testler kullanması ya da tekrarlı ölçümlerden kaçınması gerekmektedir. (Creswell, 2005). Bu projede de okuduğunu anlama becerilerini ölçen farklı soru maddelerini içeren benzer güvenilirlikte testler kullanılarak ve tekrarlı ölçümlerden kaçınarak testlerdeki soruların katılımcılar tarafından hatırlanma olasılığı ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Ölçme Araçları: Ön test ve son test arasında geçen zamanda araştırmacının uygulanan ölçme araçlarında değişikliklere gitmesi araştırmacının iç geçerliliğini etkileyen en önemli problemlerin başında gelmektedir. Örneğin, araştırmacı ön test ile son test arasında geçen zamanda daha deneyimli hale gelerek kullandığı testteki veya ölçekteki puanlama standartlarını değiştirebilir. Bu da doğal olarak yanlış sonuçlara ulaşılmasına sebebiyet verecektir. Araştırmacının bu potansiyel problemi düzeltmesi ve aynı testleri kullanabilmesi için süreci standartlaştırması gerekmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışmada kullanılan tutum ölçeklerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiş ve standartlaştırılmış testler kullanılmıştır.

3.4.2 Dış Geçerlilik

Araştırma verilerinden ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Dış geçerlikle ilgili problemler araştırmacının örneklemden elde ettiği verilerden benzer örneklemelere, ortamlara gelecek ve geçmiş çalışmalara yönelik çıkarımlarda bulunmasına engel olur. Cook ve Campbell'e (1979) göre araştırmacının genellenebilirliğini tehdit edebilecek üç farklı durum deneysel çalışmalar boyunca ortaya çıkabilir.

Yanlış Örneklemelere Genellemeler: Araştırmacının, elde ettiği sonuçlar üzerinden diğer örneklemelere doğru olmayan çıkarımlarda bulunmasıdır. Araştırmacının bunu önlemesi için yapması gereken, elde ettiği sonuçları olabildiğince kendi çalışması ile benzerlikler gösteren örneklemelere genellemesidir. Bu araştırmadan elde edilen verilerden ulaşılan çıkarımlar olabildiğince benzer örneklemelerle ilişkilendirilmiştir.

Yanlış Ortamlara Genellemeler: Araştırmacının, kendi deneysel çalışmasını gerçekleştirdiği ortamdan elde ettiği sonuçları farklı deneysel ortamlarda elde edilmiş sonuçlarla ilişkilendirmesidir. Örneğin özel okul, devlet okulundan farklı standartlara sahip olabilir. Dolayısı ile devlet okulundan elde edilmiş sonuçları özel okulda yapılmış çalışmalarla ilişkilendirmek ya da yapılacak çalışmalara ilişkin genellemelerde bulunmak doğru olmayabilir. Çünkü farklı bir araştırmacı farklı bir ortamda benzer bir çalışmayı gerçekleştirdiğinde farklı sonuçlara ulaşabilir. Bu anlamda da bu çalışmada elde edilen sonuçlar olabildiğince benzer ortamlarda yapılmış çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

Zaman ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi: Bu problem, araştırmacının elde ettiği bulguları geçmiş ve gelecek çalışmalara genellediği zaman ortaya çıkar. Eğitimle ilgili deneysel

uygulamalar özel bir zamanda gerçekleştirilebilir (örneğin, okul yılının başında) ve farklı bir zamanda uygulandığında aynı sonuçlar ortaya çıkmayabilir (örneğin, yazın veya ara tatillerde yapılan çalışmalar). Çünkü öğrenciler farklı bir ruh haliyle çalışmaya katılabilirler (gönülsüz, istemeyerek vb.). Bu ruh halindeki öğrencilerden elde edilecek verilerden ulaşılabilecek sonuçlar da çok sağlıklı olmayabilir. Bu anlamda çalışmanın sonuçları özellikle eğitim ve öğretim yılı kapsamı içerisinde yapılmış geçmiş ve gelecek çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

3.5 Araştırma Süreci

Araştırma süreci, üç yılı kapsayan üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın *ilk yılında* yani birinci aşamasında 2017-2018 eğitim öğretim yılı boyunca öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Çalışma için alınan izin ve etik kurulu belgeleri ekte sunulmuştur (EK 13 ve EK 14). İlk olarak *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi ve Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ile öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumları belirlenmiştir. Anket ve Tutum Ölçeği, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıftaki her şubeye ve her şubenin yoklama listesine göre ayrı ayrı gruplanıp numaralandırılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yoklama listesindeki sıraları ve bu formların numaraları paralellik gösterecek şekilde veri toplama araçları dağıtılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edildikten sonra okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu düşük ve orta düzeyde olan öğretmen adayları arasından gönüllü olanlardan okuma çemberleri etkinliklerine katılmak üzere dördü yedek olmak üzere 24 kişi seçilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında öğretmen adayları ile birlikte okuma çemberleri etkinlikleri yürütülmeye başlanmıştır. Okuma çemberlerindeki gruplar nasıl oluşturulmaktadır, oluşturulan gruplarda hangi roller paylaşılmaktadır, rollerle ilgili üstlenilen sorumluluklar nelerdir, tartışma nasıl yürütülür ve son olarak değerlendirme nasıl yapılır? Tüm bu soruların yanıtlarının bulunacağı açıklamalar adım adım aşağıda sunulmuştur.

Okuma Çemberleri Uygulaması

Grupların oluşturulması: Dört ya da beş kişi seçtikleri kitap doğrultusunda bir araya gelerek grupları oluşturur. Gruplar sabit değildir. Oluşturulan her okuma çemberinde öğrenciler farklılaşır.

Rollerin paylaşılması: Tartışma etkinliklerinde her öğrencinin alması gereken bir rol vardır. Bu roller ve seçimlik olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır (Daniels, 2002). Temel roller baş kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressamdır. Seçimlik roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, hareket izcisi ve karakter çözümleyicidir (EK 8). Öğrenciler bu rollerden birini alırlar. Ancak bir sonraki okuma çemberinde her bir öğrenci önceki aldığı rol dışında bir rolü almak durumundadır.

Rollerin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesi: Grup üyelerine, aldıkları rollere ilişkin çalışma yaprakları verilir. Her bir çalışma yaprağında üyelerin rolünün gerektirdiği işler, yönergelerle açıklanmıştır. Grup üyeleri kendilerine verilen görevleri yapmakla yükümlüdür.

Bağ kurucu: Kitapla dış dünya arasında bağ kurmakla yükümlüdür. Bir başka deyişle bu role sahip kişi okudukları ile kendi yaşantısı, okul yaşantısı ya da başka bir topluluktaki yaşantılarıyla, farklı zaman ve yerdeki benzerlikler ya da problemlerle bağlantılar kurmaya çalışır. Ayfer Tunç'un Suzan Defter adlı kitabına yönelik olarak bağ kurucu rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.1'de sunulmuştur.

"Bugünkü okuduklarım banayalnızlığı.....hatırlattı." Lütfen boşluğu yukarıdaki bilgiler doğrultusunda doldurunuz.

Bana çocukluğumda sobanın yanına gidip oraya kıvrılıp uyumamı hatırlattı. Annem ve babamın evde olmadığı günlerde babaannemle birlikte evde vakit geçirmemizi hatırlattı.
Bana ayrıca üniversiteye ilk geldiğim sene yurttaki ilk gecemi hatırlattı. İlk gece tek başıyım, yanımda bir kitabım vardı. Onu okuyordum. Yalnız kaldığım için ağlamış ve korkmuş-
tum. Korktuğum için ışığı asık bırakarak uyumuştum.

Şekil 3.5.1. Ayfer Tunç'un Suzan Defter adlı kitabına yönelik bağ kurucu rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Ressam: Okuduğu bölümle ilgili bir resim çizmekle görevlidir. Bu, kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir. Okumanın kendisine hatırlattığı bir şey ya da öykünün bir ögesi (konu, karakter, olay) olabilir. Selim İleri'nin Bu Yalan Tango adlı kitabına yönelik olarak ressam rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.5.2. Selim İleri'nin Bu Yalan Tango adlı kitabına yönelik ressam rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Sorgulayıcı: Grupta tartışmayı sağlayacak şekilde sorular hazırlamakla yükümlüdür. Bu rolü alan üyeler, "Okurken merak ettikleriniz nelerdir, betimlenen şeylerle ilgili sorularınız var mı, şu sözcük ne anlama geliyor?" şeklinde düşüncelerini ve hissettiklerini ortaya koymaya yönelik sorular hazırlamaya çalışmalıdır. İhsan Oktay Anar'ın Puslu Kıtalar Atlası adlı kitabına yönelik olarak sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.3'te sunulmuştur.

Okuduklarımızla İlgili Sorularım

1. Kubelik nasıl ve nasıl öldürülmüştür?
- Ebrehe boşluğu bulmakla neyi amaçlıyor?
- 2- Hinzıryedi Ebrehe'ye neden ihanet etmiştir?
- Uzun İhsan Atlası Vacii'yi neden yazmıştır?
- 3- Kitapta hangi felsefelerden bahsedilmiştir?
- Ebrehe kara paranın Bunyamin'de olmasına rağmen neden ondan parayı alıp kullanmadı?
4. Ebrehe namazını neden yanlış zamanda ve yanlış yöne dönerek kılmıştır?

Şekil 3.5.3. İhsan Oktay Anar'ın Puslu Kıtalar Atlası adlı kitabına yönelik sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Okuma aydınlatıcısı: Grubuyla tartışmak amacıyla kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmekle görevlidir. Amacı, kitaptaki ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip diğer arkadaşları ile paylaşmaktır. Gürsel Korat'ın Rüya Körü adlı kitabına yönelik olarak sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.4'te sunulmuştur.

Sayfa No ve Paragraf	Seçme Sebepleri
sayfa 48 1. paragraf →	İnsan daima unuttur. Çünkü süreğen olarak geçmişte veya gelecekte durmaz. Yapabildiği tek Tanrısal eylem, hatırlamaktır. Zamanın dayanılmaz ve üstün gücü, sıgınlıkları taşıyıp götürür unutulmaya; doğmuş her şey korantılara dalar. Değerini ve gücünü kutladığımız, kahraman saydığımız yahut saymadığımız ne varsa kaybolur. Yalnızca apacık ortada olanlar görünmez ve gittir, hatırlayışın ışığına tutulana kadar.
sayfa 73 4. paragraf →	Umut kötürüm olsa da rastlantı en etinden topaldır. En umutsuz anda rastlantının değneği olmadık bir fakıla değer ve bu fakılın yerinden oynayıp ışığı yansıttığı kısacık anda bütün hakikat aydınlanır.
sayfa 117 5. paragraf →	Stefanos bombas güllerle oro bekliyordu. "Elbette Toros Dağları'nda zehirlenerek ölen Yannis Komninos'tu. Nasıl ki senin oğlum benim oğlum, benim oğlum da senin oğlunsa; sen de Yannis Komninos'un oğlusun. Bu hesapları Manvil'in üvey kardeşi diyorusun. Benim de kutenim.
sayfa 195 12. paragrafın son →	Yasadıklarından sızdığım özet sudur Andronikos: Hep hayata baktım ama o hep benden kötünü kucardı.

Şekil 3.5.4. Gürsel Korat'ın Rüya Körü adlı kitabına yönelik okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Grupta temel roller alındıktan sonra seçimlik rollerden tercihe dayalı olarak roller seçilir. Bu kapsamda seçimlik roller ile bu rollerin gerektirdiği sorumluluklara değinilmiştir. Seçimlik rollere dayalı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Özetleyici: Okuduklarının özetini çıkarmakla yükümlüdür. Öyküyü yeniden anlatır gibi özetlemelidir. Öykünün tümünü değil, sadece önemli bölümlerine odaklanarak anlatır. Sözcükler ve cümleler kendi cümleleri olmalıdır. Faruk Duman'ın *Ve Bir Pars Hüzünle Kaybolur* adlı kitabına yönelik olarak özetleyici rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.5'te sunulmuştur.

Özet:

Olayı anlatan genç yüksekokulu bırakıp köyüne geri gelir. Ama iş bulamaz. Bir gün ormanda gezinirken köylülerin korktuğu bir çift gözül olan yaratık genci kovalar. Kaçarken ayağı kayar nehre düşer ve yaralanır. Gözünü acınca aşık olacağı kız Ceren'le tanışır. Ceren'le olan ilişkisi gerçeğe fiziksel zarar da görür. Bu olaylar yaşanırken parsla da karşılaşır ve hayran kalır. Bu hayran kaldığı hayvan daha sonra sevdiği kızla kaçarken hayatlarını canı pahasına kurtaracaktır.

Anahtar noktalar ya da olaylar

- * Gençin Cerenle tanışması,
- * Gençin parsla ilk karşılaşması
- * Genç çocuğun parsları ilk kez net bir şekilde görmesi
- * Genç çocuğun Cerenle yapılan işenceye şaait olması.
- * Parsın Cerenle gençin kaçarken onlara yardım etmesi.

Şekil 3.5.5. Faruk Duman'ın *Ve Bir Pars Hüzünle Kaybolur* adlı kitabına yönelik özetleyici rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Sözcük avcısı: Okuduklarında önemli ve anlamını bilmedikleri sözcükleri ya da kavramları araştırmakla görevlidir. Okurken bilinmeyen sözcükleri bulup hemen işaretler ve sözlükten anlamını araştırıp yazar. Pınar Kür'ün *Cinayet Fakültesi* adlı kitabına yönelik olarak sözcük avcısı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.6'da sunulmuştur.

Sözcük	Sayfa ve Paragraf	Tanımlama
mütehassis	<u>Sayfa 26</u> Gök memnun ve müteşekkir... yani mütehassis oldum, tezerrüf ettim." dedi.	→ Duygulanmış
Venue	<u>Sayfa 35</u> Pop müziği konserlerin tarihlerini, vanelerini çeşitli film gösterimlerini, festivallerini duyuruyordu afişler	→ mekon
enstantane	<u>Sayfa 154</u> Tanımadığım bir adamın, enstantane denilen renkli resimlerine baktım birer birer.	→ Sıklama süresi sayıların 1/25'i veya daha kısa olan hızlı bir hareketi çekme yöntemi
tırşemsi	<u>Sayfa 25</u> Ağaçlar asli renklerde	→ Yeşilimsi bir renk

Şekil 3.5.6. Pınar Kür'ün Cinayet Fakültesi kitabına yönelik sözcük avcısı rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Tahmin edici: Okuduklarının ışığında sonradan olabileceklere ilişkin tahminlerde bulunmakla görevlidir. Bir karakterin ne yapacağına, bir sonraki olayın ne ya da nerede olacağına ilişkin tahminlerde bulunur.

Hareket izcisi: Karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta olayların olduğu yeri ve olayların geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmelidir. Sahne çok fazla değişmemişse olayın geçtiği yer, hâlâ öykünün çok önemli bir bölümüdür. Hareket izcisinin işi, eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Gruptaki arkadaşlarına göstermek ve aynı zamanda tartışmak için öykünün geçtiği yeri, ayrıntılı olarak sözcüklerle ya da haritayla tanımlar. Pınar Kür'ün Cinayet Fakültesi adlı kitabına yönelik hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.7'de sunulmuştur.

Ortamı tanımlayınız:

<p>Eylemin başladığı yer: Haydar Bilir'in, Emin Bey'i arayıp buluşma teklif etmesi ile ilgili oluyor. Gazete haberiyle bahsediyor Emin Bey'e. Emekli oldukları için eski günler gibi vakit geçirmek istiyorlar. Narin ile konuşunca olayların seyri değişiyor.</p>	<p>Tanımlanan yerin sayfa numarası 11-12. sayfa</p>
<p>Anahtar olayların olduğu yer/yerler: Emin Bey, Haydar Bey ve Narin'in İstanbul'a doğu incelemek adına gitmeleri, Emin Bey, rektör ile konuşmaya gider olayın aslını anlatan Sungur bey olayların fakültesini etkilerken korktuğu için Emin Bey'e haber sekibe bilgi vermez. İki köşe üst üste dersinden biriktirip Emin Hocaya söyler.</p>	<p>Tanımladıkları yerlerin sayfa numaraları 32-33. sayfa</p>
<p>Olayların son bulunduğu yer: Emin Bey'in yönetiminden şüphelenen Üçelme Narin'le oturuyor evde çalışma odasında tartışıyorlar. Emin Bey haber seyin adını koymadan Narin hanımın kalmasını sağlıyor.</p>	<p>Tanımlanan yerin sayfa numarası 94-95. sayfa</p>

Şekil 3.5.7. Pınar Kür'ün Cinayet Fakültesi adlı kitabına yönelik hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Karakter çözümleyici: Okuduğu kitaptaki karakterlerin özelliklerini yazmakla yükümlüdür. Karakterlerin nelerden hoşlandığına, neleri bildiklerine dair bilgi verirler. Çevrelerindeki kişilerin özellikleri ile de karşılaştırmalar yaparlar. Doğu Yücel'in Varolmayanlar adlı kitabına yönelik olarak karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı Şekil 3.5.8'de sunulmuştur.

Anlatıcı	Her şeyi zamanında yapan dakik bir insan özelliği taşıyor. Hayal ile gerçek arasında gidip gelen günlük yaşamı seven, gerçek olaylar karşısında pes etmeyen bir karakterdir. Aynı zamanda bir sintete çalışıyor.
Metin	Çocuk kitapları yazan İrfan Kudret Akay ile birlikte varolmayanların temelini atan kraldır. Çocuğun yaşamını istememiştir.
İrfan Kudret Akay	Metin Beyin ölümünden sonra varolmayanları tek çatı altında toplayan gerçek, zeki bir lider vasıflarına sahip bir karakterdir. diye biliniyor.
Gece	Anlatıcı tarafından oluşturulan; fakat daha öncesinde yaratıldığı, otizm teşhisi konulan biridir. İyiden almayan internet üzerinden internet hesaplarına, bilgilerine ulaşan bir internet fenomenidir.
Tolga	Anlatıcımızın iş yerinden arkadaşı olup ona sürekli destek veren, yol gösteren aculluk arkadaşı diye biliniyor. Aynı zamanda anlatıcımızı sağ kol gibidir.
Serap	Metin Beyin eşi, anlatıcımızın annesi olup kitapları pasma den; doğum sırasında yaşamını yitiren bir karakterdir. diye biliniyor.
Aslı	Anlatıcımızın sevgilisi olup güzel, bakımlı, alımlı herkesin dikkatini üzerine çeke bilen gerçek bir karakterdir.
Ezgi	Kahramanımızın babasının yaratığı ve ilk aşkı olarak tabir ettiği bu karakter aslında gerçek olmayan hayali bir karakterdir. özelliği taşıyor.

Şekil 3.5.8. Doğu Yücel'in Varolmayanlar adlı kitabına yönelik karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğretmen adayının rol yaprağı

Tartışmanın yapılması: Alınan roller doğrultusunda tartışma yürütülür. Bağ kurucular, önceki deneyimlerini, çevreleri, okul ya da başka bir toplulukta olanlarla ilişkilendirdikleri yaşantılarını, farklı zaman ve yerle kurdukları ilişkileri, farklı kişilerle ya da problemlerle kurdukları bağlantıları sunarlar. Sorgulayıcılar, sorularını yöneltir. Sorulara hep birlikte yanıt aranır.

Okuma aydınlatıcıları, kitaptaki seçtikleri ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli şeyleri içeren paragraf ya da cümleleri sunarlar ve tartışır. Ressamlar, okudukları bölüme ilişkin öykünün bir ögesine (konu, karakter, olay) dair çizdikleri resimleri -ki bunlar kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir- sınıfa sunarlar. Alınan bu temel roller dışında seçimlik rolleri alanlar ise rollerinin gerektirdiklerini yapıp sınıfa sunarlar ve paylaşırlar. Okuma çemberlerinde yapılan bir tartışmaya ilişkin fotoğraf Şekil 3.5.9'da sunulmuştur.



Şekil 3.5.9. Fotoğraf, okuma çemberleri grubunda yapılan tartışmayı göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğretmen adaylarından izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2018).

Değerlendirmenin yapılması: Öğrenciler tarafından seçilen kitapların iki haftalık zaman diliminde bitirilmesine özen gösterilir. Değerlendirme yapılırken hem süreç hem de sonuç değerlendirmeleri çağdaş yaklaşımlara uygun bir biçimde gerçekleştirilir. Bu amaçla okuma çemberlerinde rolleri değerlendirme formu, okuma çemberlerinde grup değerlendirme formu ve öz değerlendirme formu EK 7’de sunulmuştur. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek amaçlı öz değerlendirmeler yapılır. Bu bağlamda her bir öğrenci kendi güçlü yönlerini fark ederken aynı zamanda eksikliklerini, zayıf ve geliştirmesi gereken yönlerini de görmüş olur. Öte yandan öğrencilerin ve grupların okuma çemberinde göstermiş oldukları performanslar öğretmen tarafından da değerlendirilir. Grup üyelerinin aldıkları rollere ilişkin görevleri yerine getirip getirmediikleri de değerlendirilir.

Son olarak okunan kitaba ilişkin grup üyeleri tarafından bir proje sunulur. Bu projeler, drama, afiş hazırlama, kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme şeklinde olabilir. Ayrıca okunan kitabın yazarı ile buluşup kitabın değerlendirmesi de yapılabilir. İnternet ortamında okunanlar forum şeklinde paylaşılabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişip gelişmediğini görmek için çoktan seçmeli ve açık uçlu sorularla oluşturulan sonuca yönelik ölçme araçları ile değerlendirme zenginleştirilebilir. Okunan kitaba ilişkin bir grubun projesine ait bir fotoğraf Şekil 3.5.10’da sunulmuştur.



Şekil 3.5.10. Fotoğraf, okuma çemberleri gruplarından birinin Kafamda Bir Tuhaflık adlı kitaba yönelik olarak sundukları projeyi göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğretmen adaylarından izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2018).

Okunan bir kitaba yönelik oluşturulan çember böylece sonlandırılırken, bir başka kitap seçilip yeni bir çember oluşturulur. Oluşturulan bu çemberde, önceki çemberde yer alan üyelerin farklı öğrencilerle bir araya gelmesine ve üyeler tarafından alınan rollerin de farklılık göstermesine dikkat edilir.

Okuma çemberleri ile yürütülen çalışmalar bir eğitim öğretim yılı sürmüştür. Okuma çemberleri, öğretmen adaylarına sunulan kitaplar arasından (EK 15) kendi ilgileri doğrultusunda yaptıkları seçimler ile oluşturulmuş ve 15 gün sürmüştür. 15 günde bir, seçim yapılan kitaplar doğrultusunda okuma çemberleri tekrar oluşturulmuştur. Böylece bir eğitim öğretim yılında 9 ayda 18 kez okuma çemberleri oluşturulmuş ve 18 kitap okunmuştur. Okunan kitaplar ekte sunulmuştur (EK 16). Oluşturulan tüm okuma çemberlerinde; okunanları tartışma, drama yapma, resim-afiş hazırlama, kısa film çekme, sergi düzenleme, kitap fuarlarına katılma (İstanbul ve İzmir), yazarla buluşma, İnternet ortamında forum/blog oluşturma gibi etkinlikler yürütülmüştür.

Etkinliklere ilişkin daha fazla görsel EK 17’de sunulmuştur. Okuma çemberlerinin başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini görmek amacıyla süreç, okuma çemberlerini değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Katılımcıların okuduklarını anlamaları ise her üç

ayda bir altı kitabı içeren sorulardan oluşan okuduğunu anlama test soruları ile değerlendirilmiştir. Altı kitabı içeren her üç aylık dönemin sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile öğrencilerin okumaya yönelik düşünceleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarını yetiştirme programının sonunda *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* ve *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* tekrar uygulanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının güçlü okuma alışkanlığına sahip okurlar olduğu ve okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'a, göre (2012) ayda iki kitap ve üzerinde kitap okuma “güçlü okuma alışkanlığı” olarak nitelendirilmiştir. Programın tüm aşamalarına katılıp güçlü okuma alışkanlığına sahip ve okumaya yönelik tutumunda olumlu yönde değişiklik olan öğretmen adaylarına “güçlü okuma alışkanlığına sahip okur” sertifikası verilmiştir. Sertifika törenine ilişkin fotoğraf Şekil 3.5.11’de sunulmuştur.



Şekil 3.5.11. Fotoğraf, “güçlü okuma alışkanlığına sahip okur”sertifikası alan öğretmen adaylarını göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğretmen adaylarından izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).

Araştırmanın ikinci yılın yani ikinci aşaması 2018-2019 Eğitim öğretim yılı boyunca ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma için hem Milli Eğitim Müdürlüğü’nden hem de belirlenen İlkokul Müdürlerinden resmi yazışmalar ve formal görüşmeler yoluyla izin alınmış ve izin belgeleri EK 18’de sunulmuştur. Bu izinler alındıktan sonra gönüllü olduklarını bildiren ve araştırma amacına uyan öğrencilerin ailelerinden gerekli izinler alınmış ve izin örnekleri EK 19’da sunulmuştur.

Çalışmaya başlamadan önce *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* ve *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ile ilkokullardaki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları belirlenmiştir.

Betimsel istatistik teknikleriyle analizler yapıldıktan sonra ilkokullara yönelik olarak okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik tutumu düşük ve orta düzeyde olan yedi şubede 174 öğrenci ile okuma çemberleri yürütülmeye başlanmıştır. Yedi ilkokulda bir asil, üç gözlemci olarak görevlendirilen “Güçlü okuma alışkanlığı” na sahip olan 21 öğretmen adayı ile yürütülen okuma çemberleri uygulamalarına aşağıda değinilmiştir.

İlkokullarda Okuma Çemberleri Uygulamaları

Grupların oluşturulması: Öğretmen adayının rehberliğinde seçtikleri kitap doğrultusunda beş kişi bir araya gelerek grupları oluşturulmuştur. Gruplar sabit olmayıp oluşturulan her okuma çemberinde öğrenciler farklılaşmıştır.

Rollerin paylaşılması: Tartışma etkinliklerinde her öğrenci bir rol almıştır. Her öğrencinin bir sonraki okuma çemberinde önceki aldığı rol dışında bir rolü almasına dikkat edilmiştir. İlkokul öğrencileri düzeyine göre yeniden düzenlenen rol yaprakları EK 8’de sunulmuştur.

Rollerin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesi: Grup üyelerine, aldıkları rollere ilişkin çalışma yaprakları verilmiştir. Her bir çalışma yaprağında üyelerin rolünün gerektirdiği işler, yönergelerle açıklanmıştır. Grup üyeleri kendilerine verilen görevleri yapmakla yükümlüdür.

Bağ kurucu: Kitapla dış dünya arasında bağ kurmakla yükümlüdür. Bir başka deyişle bu role sahip öğrenci okudukları ile kendi yaşantısı, okul yaşantısı ya da başka bir topluluktaki yaşantılarıyla, farklı zaman ve yerdeki benzerlikler ya da problemlerle bağlantılar kurmaya çalışır. Sevim Ak’ın *Domates Saçlı Kız* adlı kitabına yönelik olarak bağ kurucu rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 3.5.12’de sunulmuştur.

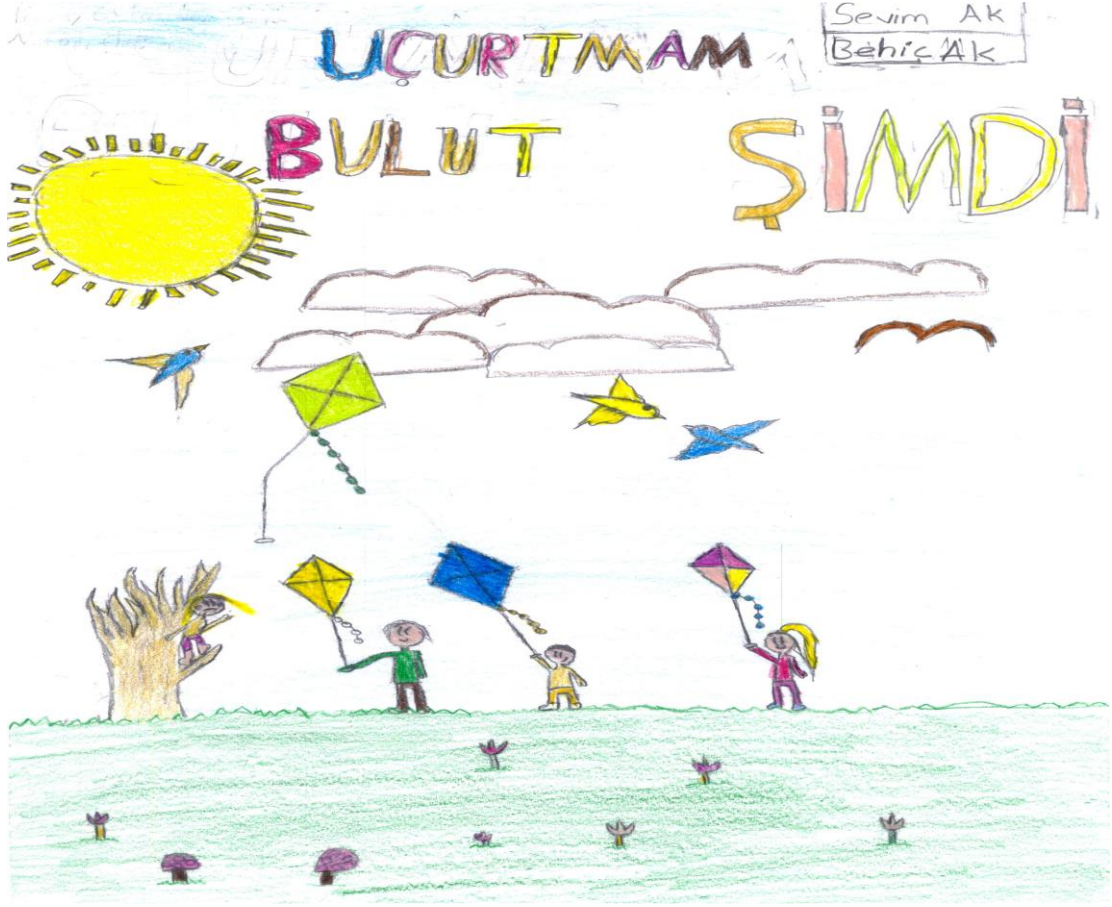
Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. Annem ve babam dayun tta kalımsı.
2. Annem de satış yapıtı.
3. Ablam da gece zafardan rahatsız oluu
4. Ben de dengio kudum.
5. Kardaşım da kangalar gibi gece zedin

Şekil 3.5.12. Sevim Ak’ın *Domates Saçlı Kız* adlı kitabına yönelik bağ kurucu rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı

Ressam: Okuduğu bölümle ilgili bir resim çizmekle görevlidir. Bu, kroki, çizgi karakter, diyagram vb. olabilir. Okumanın kendisine hatırlattığı bir şey ya da öykünün bir ögesi (konu,

karakter, olay) olabilir. Sevim Ak'ın Uçurtmam Bulut Şimdi adlı kitabına yönelik olarak ressam rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 3.5.13'te sunulmuştur.



Şekil 3.5.13. Sevim Ak'ın Uçurtmam Bulut Şimdi adlı kitabına yönelik ressam rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı

Sorgulayıcı: Bu rolü alan üyeler, “Okurken merak ettikleriniz nelerdir, betimlenen şeylerle ilgili sorularınız var mı, şu sözcük ne anlama geliyor?” şeklinde düşüncelerini ve hissettiklerini ortaya koymaya yönelik sorular hazırlamaya çalışmışlardır. Vladimir Tumanov’un Haritada Kaybolmak adlı kitabına yönelik olarak sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 3.5.14'te sunulmuştur.

Sorular:

1. Chris ve Francis neden hızla yaşlanıyorlar?
Çünkü hızla yaşlandıkları bir şekerden başı bir yiyorlar.
2. Francis ve Chris Sudan kimi çıkarıyorlar?
Sudan Hircin Marvin çıkarılıyor.
3. Sulugöz terasının adı neden Sulugöz Teresadır?
Çünkü sürekli ağlıyor ve adı bu yüzden Sulugöz Teresa.

Şekil 3.5.14. Vladimir Tumanov'un Haritada Kaybolmak adlı kitabına yönelik sorgulayıcı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yapırağı

Okuma aydınlatıcısı: Öğrenciler, grubuyla tartışmak amacıyla kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmişlerdir. Amacı, kitaptaki ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip diğer arkadaşları ile paylaşmaktır. Samet Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabına yönelik olarak okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yapırağı Şekil 3.5.15'te sunulmuştur.

Yer	Seçme nedeni
1...Sayfa __ Paragraf 13 Sayfa paragraf	Anne balık kenara çekilin yorumu da kummayınl.
2...Sayfa __ Paragraf 22 Sayfa paragraf	Sopreda kenttenkeleye seslenip çağırdemış.
3...Sayfa __ Paragraf 32 Sayfa paragraf	Birtaş dakika, öyle şaşkın bir halde durup.
4...Sayfa __ Paragraf 47 Sayfa paragraf	Yaşlı balık masalını bitirdikten sonra anki.

Şekil 3.5.15. Samet Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabına yönelik okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yapırağı

Grupta temel roller alındıktan sonra seçimlik rollerden tercihe dayalı olarak roller seçilir. Bu kapsamda seçimlik roller ile bu rollerin gerektirdiği sorumluluklara değinilmiştir. Seçimlik rollere dayalı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Özetleyici: Öğrenciler okuduklarının özetini çıkarmışlardır. Öyküyü yeniden anlatır gibi ve öykünün tümünü değil, sadece önemli bölümlerine odaklanarak anlatmalarına dikkat edilmiştir. Sözcüklerin ve cümlelerin kendi cümleleri olmasına özen gösterilmiştir.

Sözcük avcısı: Okuduklarında önemli ve anlamını bilmedikleri sözcükleri ya da kavramları araştırmakla görevlidir. Okurken bilinmeyen sözcükleri bulup hemen işaretler ve sözlükten anlamını araştırıp yazar.

Tahmin edici: Okuduklarının ışığında sonradan olabileceklere ilişkin tahminlerde bulunmakla görevlidir. Bir karakterin ne yapacağına, bir sonraki olayın ne ya da nerede olacağına ilişkin tahminlerde bulunur.

Hareket izcisi: Karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta olayların olduğu yeri ve olayların geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmelidir. Sahne çok fazla değişmemişse olayın geçtiği yer, hâlâ öykünün çok önemli bir bölümüdür. Hareket izcisinin işi, eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Gruptaki arkadaşlarına göstermek ve aynı zamanda tartışmak için öykünün geçtiği yeri, ayrıntılı olarak sözcüklerle ya da haritayla tanımlar. İsmet Bertan'ın Muhteşem İkili adlı kitabındaki Okula Giden Keçi adlı öyküye yönelik olarak hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 3.5.16'da sunulmuştur.

Olay nerede başlıyor?

Dağın ardında
başlıyor

Anahtar olay nerede gerçekleşiyor?

Yolda keçi
otlatırken

Olay nerede bitiyor?

Olay okulda
bitiyor

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Sayfa 93

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Sayfa 95

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Sayfa 106

Şekil 3.5.16. İsmet Bertan'ın Muhteşem İkili adlı kitabına yönelik hareket izcisi rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı

Karakter çözümleyici: Okuduğu kitaptaki karakterlerin özelliklerini yazmakla yükümlüdür. Karakterlerin nelerden hoşlandığına, neleri bildiklerine dair bilgi verirler. Çevrelerindeki kişilerin özellikleri ile de karşılaştırmalar yaparlar. Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabına yönelik olarak karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı Şekil 3.5.17'de sunulmuştur.

Karakterler	Ozellikleri
Küçük Kara Balık	Meraklı, sivilgan, laf söylemesi iyi bilen, cesur
Anne balık	bişey olucak diye korkan, güvenli olan yerlere giden
Carvalan	kendilerini seven, diğerlerine kıskın diğen
Anne Kurbağa	Öğütlerini kızıda, olabilir onlara koruyup laf söyletmeyen

Şekil 3.5.17. Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık adlı kitabına yönelik karakter çözümleyici rolünü üstlenen bir öğrencinin rol yaprağı

Tartışmanın yapılması: Alınan roller doğrultusunda tartışma yürütülmüştür. Bağ kurucular, önceki deneyimlerini, çevreleri, okul ya da başka bir toplulukta olanlarla ilişkilendirdikleri yaşantılarını, farklı zaman ve yerle kurdukları ilişkileri, farklı kişilerle ya da problemlerle kurdukları bağlantıları sunmuşlardır. Sorgulayıcılar, sorularını yöneltmiştir. Sorulara hep birlikte yanıt aranmıştır.

Okuma aydınlatıcıları, kitaptaki seçtikleri ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli şeyleri içeren paragraf ya da cümleleri sunmuşlar ve tartışmışlardır. Ressamlar, okudukları bölüme ilişkin öykünün bir ögesine (konu, karakter, olay) dair çizdikleri resimleri -ki bunlar kroki, çizgi

karakter, diyagram vb. olabilir- sınıfa sunmuşlardır. Alınan bu temel roller dışında seçimlik rolleri alanlar ise rollerinin gerektirdiklerini yapıp sınıfa sunmuşlar ve paylaşmışlardır. Okuma çemberlerinde yapılan bir tartışmaya ilişkin fotoğraf Şekil 3.5.18’de sunulmuştur.



Şekil 3.5.18. Fotoğraf, okuma çemberlerinde rol yaprakları ile yapılan bir tartışmayı göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğrencilerin velilerinden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).

Değerlendirmenin yapılması: Öğrenciler tarafından seçilen kitapların üç haftalık zaman diliminde bitirilmesine özen gösterilmiştir. Değerlendirme yapılırken hem süreç hem de sonuç değerlendirmeleri çağdaş yaklaşımlara uygun bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla okuma çemberlerinde rolleri değerlendirme formu, okuma çemberlerinde grup değerlendirme formu ve öz değerlendirme formu EK 7’de sunulmuştur. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmek amaçlı öz değerlendirmeler yapılır. Bu bağlamda her bir öğrenci kendi güçlü yönlerini fark ederken aynı zamanda eksikliklerini, zayıf ve geliştirmesi gereken yönlerini de görmüşlerdir. Öte yandan öğrencilerin ve grupların okuma çemberinde göstermiş oldukları performanslar ve grup üyelerinin aldıkları rollere ilişkin görevleri yerine getirip getirmediği de öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir.

Son olarak okunan kitaba ilişkin grup üyeleri tarafından bir proje sunulmuştur. Bu projeler, drama, afiş hazırlama, kitap kapağı tasarlama, kısa film çekme şeklindedir. Ayrıca okunan bir kitabın yazarı ile buluşup kitabın değerlendirmesi de yapılmıştır. İnternet ortamında okunanlar forum şeklinde paylaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişip gelişmediğini görmek için çoktan seçmeli oluşturulan sonuca yönelik ölçme araçları ile

değerlendirme zenginleştirilmiştir. Okunan kitaba ilişkin bir grubun projesine ait bir fotoğraf Şekil 3.5.19'da sunulmuştur.



Şekil 3.5.19. Fotoğraf, okuma çemberlerinde okudukları kitaba ilişkin bir grubun projesine ait bir fotoğrafı göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan öğrencilerin velilerinden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).

Okunan bir kitaba yönelik oluşturulan çember böylece sonlandırılmış ve bir başka kitap seçilip yeni bir çember oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çemberde, önceki çemberde yer alan üyelerin farklı öğrencilerle bir araya gelmesine ve üyeler tarafından alınan rollerin de farklılık göstermesine dikkat edilmiştir.

Öğretmen adaylarının İlkokul öğrencileri ile yürüttükleri okuma çemberleri etkinlikleri bir yıl sürmüştür. Her okuma çemberi, öğrencilere sunulan kitaplar (2005 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kitap seçimi ölçütleri ve okullarda görev yapan öğretmenlerin önerileri doğrultusunda seçilmiştir EK 20) arasından kendi ilgileri doğrultusunda yaptıkları seçimler ile oluşturulmuş ve etkinliklerle birlikte üç hafta sürmüştür. Seçim yapılan her yeni kitap doğrultusunda okuma çemberleri tekrar oluşturulmuştur. Böylece bir öğretim yılında 12 kez okuma çemberleri oluşturulmuştur. Her okuma çemberinde bir kitap okunmuştur. Okunan kitapların listesi EK 21'de sunulmuştur. Oluşturulan tüm okuma çemberlerinde; okunanları tartışma, drama yapma, resim-afiş hazırlama, sergi düzenleme, yazarla buluşma ve internet ortamında forum/blog oluşturma gibi etkinlikler yürütülmüştür.

Etkinliklerle ilgili daha fazla görsel EK 22’de sunulmuştur. Her üç ayda bir yapılandırılmış görüşme formları ile her döngüde farklı dokuzar öğrenciyle olmak üzere yapılan odak görüşmeler ile öğrencilerin okuma çemberlerine yönelik düşünceleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca okuma çemberlerinin başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediği, okuma çemberlerini değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları ise her kitabın sonunda kitabın içeriğine ilişkin oluşturulan 10 adet çoktan seçmeli test sorusunu içeren toplam biri uyum testi olmak üzere toplam 12 okuduğunu anlama testi ile değerlendirilmiştir. Bunlardan birinci okuma çemberi farkındalık oluşturmak için yapıldığı için bu çemberdeki okuduğunu anlama testi değerlendirilmeye alınmamıştır. Aynı şekilde 12. çemberdeki okunan kitabın okuduğunu anlama testi karne dönemine denk geldiği için değerlendirmeye alınmamıştır. Süreç içinde ise sekizinci çemberde okunan Falaka adlı kitabın yayınevinden dolayı içeriğinin sadece Falaka’yı değil diğer öyküleri de içermesi ve dilinin çocukların düzeyinin çok üzerinde olması nedeniyle okunması sorunlu olmuştur. Sözü edilen nedenden dolayı bununla ilgili anlama testi de değerlendirmeye alınmamıştır.

Yılın sonunda ilkokul öğrencilerinin *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*’nin tekrar uygulanması ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığı ve onların güçlü okuma alışkanlığına sahip okurlar olup olmadıkları tespit edilmiştir. Programın tüm aşamalarına katılıp başarılı olan öğrencilere “güçlü okuma alışkanlığına sahip okur sertifikası” verilmiştir. Sertifikaların verildiği ana ilişkin bir fotoğraf Şekil 3.5.20’de sunulmuştur.



Şekil 3.5.20. Fotoğraf, “güçlü okuma alışkanlığına sahip okur”sertifikası ilkokul öğrencilerini göstermektedir. Bu fotoğraf TÜBİTAK 1001 “Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım, okutalım ve yayalım” projesine katılan ilkokul öğrencilerinin velilerinden izin alınarak ve proje yürütücüsünün onayıyla bu rapora eklenmiştir (2019).

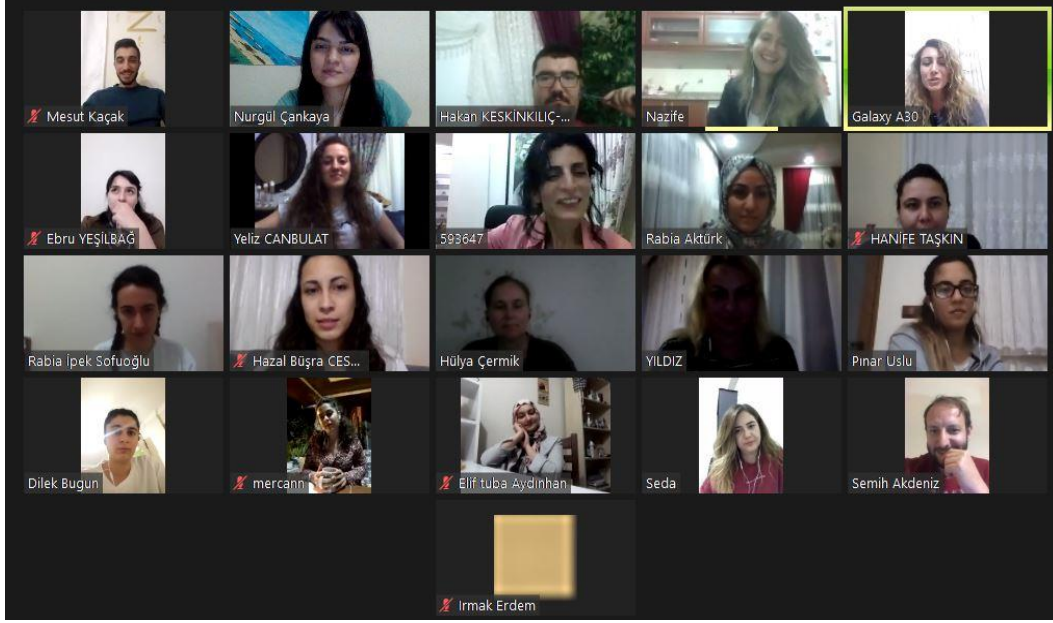
Okuma çemberleri etkinlikleri tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerle birlikte yürüttükleri okuma çemberleri etkinliklerine ilişkin deneyimlerinden hareketle okuma çemberleri etkinliklerinin etkililiğine ilişkin görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile ortaya çıkarılmıştır.

Üçüncü aşamada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, okuma çemberleri etkinliklerini alanda görev yapan öğretmenlere tanıtıcı atölyeler düzenlenmiştir. Bunlardan birincisi USOS 2019 Ekim ayında Antalya'da düzenlenen 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda oluşturulan okuma çemberleri atölyesidir (EK 23). 20 kişiden oluşan atölyede uygulamalı olarak okuma çemberleri tanıtılmıştır. Atölyeye ilişkin fotoğraf Şekil 3.5.21'de sunulmuştur.



Şekil 3.5.21. USOS 2019 Okuma çemberleri atölyesi

Tanıtıcı atölyelerden ikincisi Denizli Acıpayam ilçesinde uygulanmak üzere planlanmıştır. Ancak 2020 yılında çıkan COVID 19 salgını nedeniyle uygulama yürütülememiştir. Bunun üzerine 16.05- 01.07.2020 sosyal medyada instagram üzerinde gönüllü öğretmenlerden oluşan 20 öğretmen ile iki kitabı içeren ve altı haftalık süreyi kapsayacak şekilde çevrimiçi okuma çemberleri yürütülmüştür. Okuma çemberlerini çevrimiçi uygulamalı olarak tanıtan bu atölyeye ilişkin fotoğraf Şekil 3.5.22'de sunulmuştur (EK 24).



Şekil 3.5.22. Çevrimiçi okuma çemberleri (zoom)

Çevrim içi düzenlenen ve toplamda beş toplantıyı içeren her okuma okuma çemberinin sonunda sözcük bulutları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sözcük bulutlarına ilişkin fotoğraf Şekil 3.5.23'te sunulmuştur.

Körlük kitabını bitirdik. Neler kaldı aklımızda?



Şekil 3.5.23. Çevrimiçi okuma çemberlerinde okunan kitabın ardından oluşturulan sözcük bulutu etkinliği

Okuma çemberlerini tanıtıcı etkinlik olarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuma çemberlerine ilişkin bir konferans ve gösteri gerçekleştirilmiştir (EK 25).

Bir başka okuma çemberlerini tanıtıcı çalışma olarak sosyal medya instagram üzerinden proje araştırmacılarından Prof.Dr. Kasım Yıldırım ile canlı yayın gerçekleştirilmiştir. Okuma çemberlerinin ne olduğu, dayandığı kuramlar ve uygulama şeklinin tartışıldığı bu programa ilişkin fotoğraf ve afiş EK 26'da sunulmuştur.



Okuma çemberleri tanıtımı kapsamında bir diğer etkinlik olarak Kültür Bakanlığı'nın Etkin Kütüphane çalışması kapsamında "Okuma Alışkanlığını Geliştirmede Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberleri" adlı canlı yayın gerçekleştirilmiştir. İlgili yayına <https://www.youtube.com/watch?v=TjtkOUTiuRg> adresinden ulaşılabilir (EK 27).

3.6 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce birinci çalışma grubunda öğretmen adayları ile ikinci çalışma grubunda da öğrencilerin öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşülerek, testlerin uygulanacağı yer ve zaman konusu planlanmıştır. Belirlenen yer ve zamanda araştırmacının nicel veri araçları, araştırmacılar ve bursiyerler tarafından uygulanmıştır.

Birinci çalışma grubunu belirlemek amacıyla toplam 85 öğretmen adayına *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi ve Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ön test olarak 10 Ekim 2017 tarihinde uygulanmıştır. 85 öğretmen adayının içinden 24'ü örneklem grubuna seçilmiş ancak süreçte 3 kişi geçerli mazeretleri nedeni ile projeden ayrılmıştır. Projede okuma çemberleri ile ilgili çalışmalar 15 Kasım 2017 tarihinde başlamış, 15 Ağustos 2018 itibari ile tamamlanmıştır. Bu süre zarfında 18 okuma çemberi yapılmış (haftada bir kez) ve 18 kitap okunmuştur. Okuduğunu anlama testleri her üç ayda bir 40 dakikalık süre ile uygulanmıştır. Okuma çemberleri formları ise yapılan her okuma çemberinin sonunda uygulanmıştır. Bireysel görüşmeler bursiyerler tarafından her üç ayda bir 21 kişi ile 3 günde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacılar ve bursiyerler tarafından *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi ve Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerine (21 öğretmen adayı) 1-7 Ekim 2018 tarihleri arasında son test verilerini elde edebilmek için bir saatlik süre diliminde uygulanmıştır. 18 Haziran 2019 tarihinde Öğretmen adaylarına "güçlü okuma alışkanlığına sahip okur" sertifikası verilmiştir.

İkinci çalışma grubunu belirlemek amacıyla Denizli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan yedi ilkokulda toplam 1110 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* ön test olarak bursiyerler tarafından 19 Ekim 2018 tarihinden itibaren bir haftalık zaman diliminde uygulanmıştır. Yedi ilkokuldan birer şube seçilerek oluşturulan örneklem grubundaki 182 öğrenciyle (süreçte 8 kişi ayrıldı) okuma çemberleri etkinlikleri 22 Ekim 2018 tarihi itibari ile başlatılmıştır. Okuma çemberleri Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde olmak üzere toplam yedi ilkokulda yürütülmüştür. Her bir okulda üç öğretmen adayı olmak üzere toplam 21 öğretmen adayı ile etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Okullardaki öğrenci sayıları şube bazında alındığı için farklılıklar göstermektedir. Merkezefendi ilçesinde yer alan birinci ilkokulda 27, dördüncü ilkokulda 21,

yedinci ilkokulda 34, Pamukkale ilçesinde altıncı ilkokulda 31, üçüncü ilkokulda 34, ikinci ilkokulda 26 ve beşinci ilkokulda 24 öğrenci bulunmaktadır. Okuma çemberleri uygulamaları 7 Haziran 2019 tarihinde sona ermiştir. Bu süre zarfında 12 okuma çemberi yapılmış (haftada bir kez toplanılmış) ve 12 kitap okunmuştur. Okuduğunu anlama testleri okunan her kitabın ardından 40 dakikalık ders saati süresinde uygulanmıştır. Okuma çemberleri formları ise yapılan her okuma çemberinin sonunda uygulanmıştır. Odak grup görüşmeler bursiyerler tarafından her dört okuma çemberinin ardından dokuzar öğrenciden oluşan odak gruplarla 3'er günde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, yılın başlangıcından itibaren dörder aylık dilimlerle başlangıç, dördüncü, sekizinci ve son olarak 12. okuma çemberi sonunda olmak üzere dört kez gerçekleştirilmiştir. Böylece yedi ilkokulda toplam olarak 28 adet odak grup görüşmesi yapılmıştır. *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* ve *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* yedi ilkokulda bulunan 174 öğrenciye son test olarak bursiyerler tarafından 10-12 Haziran 2019 tarihinde uygulanmıştır. 14 Haziran 2020 tarihinde ilkokul öğrencilerine "güçlü okuma alışkanlığına sahip okur" sertifikaları dağıtılmıştır.

3.7 Verilerin Analizi

3.7.1 Karma Yöntemde Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi

Karma yöntem araştırmalarında verilerin birleştirilmesine yönelik olarak tartışmalar bulunmaktadır (Bazeley, 2009; Caracelli ve Greene, 1993; Creswell vd., 2018). Bu tartışmalar ışığında birleştirme yapılacak uygun bölümler verilerin analizi, verilerin yorumlanması ve sonuç tartışma olarak ifade edilebilir. Bu araştırmada birleştirme yarı-deneysel çalışmanın tamamlanmasının ardından nicel verilerin analiz edilmesi ve ortaya çıkan bulguların, nitel verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan verilerle desteklenmesi ve bunun tartışma bölümünde karşılaştırmalı olarak açıklanması şeklinde yapılmıştır. Önce nicel sonuçlar tartışılmış daha sonra nitel sonuçlar ortaya konulmuş ve bu iki sürecin birbiriyle ilişkisi, nitel sürecin nicel süreçteki sonuçları ne ölçüde desteklediği irdelenmiştir.

3.7.2 Nicel Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırmada yer alan iki çalışma grubuna göre gerçekleştirilmiştir. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarını kapsayan çalışma grubudur. Diğeri ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini kapsayan çalışma grubudur.

Öğretmen Adayları

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerine başvurulmuştur. *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* ile toplanan verilerde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Okuma tutumlarında okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ön test ve son test fark puanlarına Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'* nin toplam tutum fark puanlarının ($S-W = .956, p = .435$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını görebilmek amacıyla parametrik istatistiksel tekniklerden eşli gruplar t-testi kullanılmıştır.

Okuduğunu anlamada, öğretmen adaylarından elde edilen verilerin normallik analizleri gerçekleştirilmiş; bu analizler için de merkezi dağılım ölçüleri (çarpıklık, basıklık), aykırı değer analizi (outliers), Shapiro-Wilk normallik testi, Z-puan testi ve Box Plot (kutu diyagramı) analizleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmen adayları üzerinde yapılan üç ölçüm arasında fark olup olmadığı Friedman ile analiz edilmiştir.

İlkokul Öğrencileri

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerine başvurulmuştur. *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* ile toplanan verilerde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Okumaya yönelik tutumlarını belirlemede, ilkokul öğrencileri için çalışma grubu belirlenirken toplam 1110 öğrencinin okumaya yönelik tutum puanlarının hesaplanmasında okul düzeyinde öncelikle yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre verilerin normal dağılıp dağılmadığı hesaplanmıştır. Verilerin normal dağıldığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarının, öğrenim gördükleri şubeye göre bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla varyans analizi, normal dağılmadığı okullarda Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda aradaki farklılığı görmek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Okuma çemberlerinin çalışma grubundaki ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Ön test ve son test fark puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'* nin toplam tutum fark puanlarının ($K-S(z) = 1.047; p > 0.05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle ilkokullardaki öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını görebilmek amacıyla parametrik istatistiksel tekniklerden eşli gruplar t-testi kullanılmıştır.

Okuduğunu anlamada, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında eşli gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan farklı ölçümler arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tekrarlı ölçümler ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizde Mauchly's Test of Sphericity varsayımı

sağlanamadığından ($\chi^2(35) = 90.282, p = .000$) elde edilen bulgularda Greenhouse-Geisser değerleri kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ölçüm ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin Bonferroni testi ikili karşılaştırma kullanılmıştır.

3.7.3. Nitel Verilerin Analizi

Öğretmen Adayları

Araştırmada birinci yılda öğretmen adayları ile yürütülen okuma çemberlerinde, katılımcıların her biri ile dört kez gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların elde edilmesini sağlar. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Kavramlar da temalara ulaşılmasını ve temalar aracılığıyla olguların daha iyi düzenlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılarla okuma çemberlerine ilişkin düşüncelerine dayalı yürütülen tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ilk iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri açığa çıkarmak için kod listesi oluşturmuş ve bu kodlardan hareketle alt tema ve temalara ulaşmışlardır. Daha sonra bu iki araştırmacı bir araya gelerek alt ve temalar üzerinde görüş birliğine varıncaya dek çalışmışlar ve bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form dördüncü araştırmacıya sunulmuştur. Dördüncü araştırmacı, hazırlanmış bu forma katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri bir kez daha atamıştır. Bu aşamanın ardından dördüncü araştırmacının yürüttüğü çalışma ile ilk iki araştırmacının yürüttüğü çalışma çerçevesinde, araştırmacının güvenilirliği $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}$ formülü kullanılarak hesaplanmış; % 90 seviyesindeki uyum ile güvenirliliğin sağlandığı görülmüştür ki formüle göre % 70 ve üzerindeki değerler yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ancak dört araştırmacının tümü hep birlikte bir kez daha atama farklılıklarına ilişkin gözden geçirme sürecine girişmiş ve %96 seviyesinde uyum sağlamışlardır. Ayrıca dört araştırmacının veriler üzerinde sürekli tartışmaları ve sürekli bir denetim sağlamaları da geçerliliği (Sarantakos, 2005) güçlendirmiştir.

Verilerin inandırıcılığını (iç geçerliliği) artırmak için her dört okuma çemberinin ardından tekrarlanan bireysel görüşmelerinden toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bulguların, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile uyumluluğu sürekli kontrol edilmiştir. Çalışmanın aktarılabilişliğini (dış geçerliliği) sağlamak için; çalışmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmada her dört görüşmede ortaya çıkan bulgular tablo haline getirilerek sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin çarpıcı bir şekilde

görülmesi için doğrudan alıntılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yoluyla temaları oluşturan deneyimler, italik yazı ile yazılarak okuyuculara sunulmuştur. Alıntılar, parantez içerisinde katılımcı kodu, cinsiyet bilgisi ve kaçınıcı görüşme olduğu belirtilerek sunulmuştur. Örneğin, katılımcı kodu 11 olan bir kadının üçüncü görüşmesinde belirttiği ifadeler, parantez içerisinde şu şekilde sunulmuştur: 11, K, 3

Araştırmanın ikinci yılında öğretmen adaylarının bir eğitim öğretim yılı boyunca ilkökul öğrencileri ile yürüttükleri okuma çemberleri uygulamaları sonunda öğretmen adayları ile birebir yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Daha sonra görüşmelerin yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ilk iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri açığa çıkarmak için kod listesi oluşturmuş ve bu kodlardan hareketle alt tema, tema ve ana temalara ulaşmışlardır. Daha sonra bu iki araştırmacı bir araya gelerek alt tema, tema ve ana temalar üzerinde görüş birliğine varıncaya dek çalışmışlar ve bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form üçüncü araştırmacıya sunulmuştur. Üçüncü araştırmacı, hazırlanmış bu forma katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri bir kez daha atamıştır. Araştırmanın güvenilirliği $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}$ formülü kullanılarak hesaplanmış; % 90 seviyesindeki uyum ile güvenirliliğin sağlandığı görülmüştür ki formüle göre % 70 ve üzerindeki değerler yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Verilerin inandırıcılığını (iç geçerliliği) artırmak için bulguların, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile uyumluluğu sürekli kontrol edilmiştir. Çalışmanın aktarılabiliğini (dış geçerliliği) sağlamak için; çalışmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Araştırmada, görüşmede ortaya çıkan bulgular tablo haline getirilerek sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin çarpıcı bir şekilde görülmesi için doğrudan alıntılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yoluyla temaları oluşturan deneyimler, italik yazı ile yazılarak okuyuculara sunulmuştur. Alıntılar, parantez içerisinde katılımcı kodu ve cinsiyet bilgisi belirtilerek sunulmuştur. Örneğin, katılımcı kodu 11 olan bir kadının görüşmesinde belirttiği ifadeler, parantez içerisinde şu şekilde sunulmuştur: 11, K

İlkokul Öğrencileri

Araştırmada yedi ilkökulda bulunan her seferinde öğrencilerin farklılaştığı 9'ar katılımcının yer aldığı yedi ayrı odak grupta dört kez gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Kavramlar da temalara ulaşılmasını ve temalar aracılığıyla olguların daha iyi düzenlenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılarla

yapılan tüm görüşmelerin öncelikle yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ardından ilk iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri açığa çıkarmak için kod listesi oluşturmuş ve bu kodlardan hareketle alt tema ve temalara ulaşmışlardır. Daha sonra bu iki araştırmacı bir araya gelerek alt ve temalar üzerinde görüş birliğine varıncaya dek çalışmışlar ve bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form üçüncü araştırmacıya sunulmuştur. Üçüncü araştırmacı, hazırlanmış bu forma katılımcıların ifade ettikleri düşünceleri bir kez daha atamıştır. Araştırmanın güvenilirliği $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}$ formülü kullanılarak hesaplanmış; % 94 seviyesindeki uyum ile güvenirliliğin sağlandığı görülmüştür ki % 70 ve üzerindeki değerler yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırmacıların veriler üzerinde sürekli tartışmaları ve sürekli bir denetim sağlamaları da geçerliliği (Sarantakos, 2005) güçlendirmiştir.

Verilerin inandırıcılığını (iç geçerliliği) artırmak için her dört okuma çemberinin ardından tekrarlanan odak grup görüşmelerinden toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığına bakılmıştır. Bulguların, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile uyumluluğu sürekli kontrol edilmiştir. Çalışmanın aktarılabirliğini (dış geçerliliği) sağlamak için; çalışmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bunun yanında odak grup görüşmelerinde tüm katılımcılara ulaşmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmelerinde ortaya çıkan bulgular bir tablo haline getirilerek sunulmuştur. Raporlaştırmada birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmıştır. Doğrudan alıntı seçimi için “çarpıcılık”, “temaya uygunluk” ve “açıklayıcılık” ölçütleri dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Söz konusu alıntılar italik yazı ile yazılarak, parantez içerisinde okul kodu, katılımcı kodu, katılımcının cinsiyeti ve kaçınıcı görüşme olduğu bilgisi belirtilerek sunulmuştur. Örneğin, yedi ilkokuldan ikinci sıradaki okulda bulunan dokuz öğrenciden 5. sırada olan erkek bir katılımcının üçüncü görüşmesinde belirttiği ifadeler, parantez içerisinde şu kodlar ile sunulmuştur: 2, 5, E, 3. Alıntılarda ifade edilen öğretmen adaylarının isimleri kod isimler olarak verilmiştir.

4. BULGULAR

4.1 Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

Birinci yılda yürütülen araştırmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesidir. Bu probleme yanıt aramak amacıyla öğretmen adaylarına *Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi* uygulanmış ve elde edilen verilerden ulaşılan bulgular, frekans ve yüzde halinde tablolarda sunulmuştur. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarının hangi tür kitap okuma aracını tercih ettiğini belirlemektir. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri kitap okuma aracı

	f	%
Basılı	71	83.5
Basılı-elektronik	8	9.4
Elektronik	6	7.1
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %83.5’inin basılı okuma aracını, %9.4’ünün hem basılı hem elektronik okuma aracını; %7.1’in elektronik okuma aracını tercih ettiği görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından en çok tercih edilen araç türünün basılı kitap olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru, öğretmen adaylarının bir yılda ne kadar kitap okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.2. Öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısı

	f	%
1-5 kitap	44	51.8
6-11 kitap	29	34.1
12-20 kitap	11	12.9
21 kitap ve üstü	1	1.2
Hiç okumayan	-	-
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bir yıl içinde %51.8’inin 1-5 kitap okuduğu, %34.1’inin 6-11 kitap okuduğu, %12.9’unun 12-20 kitap okuduğu ve %1.2’sinin ise 21 kitap üzerinde okuduğu görülmektedir. Yılmaz (2012, s.209), okuma alışkanlıkları düzeylerini sınıflarken, iki ayda bir kitap ve daha az okumayı “*zayıf okuma alışkanlığı*”, ayda bir kitap okumayı “*orta düzey okuma alışkanlığı*” ve ayda iki kitap ve daha fazla okumayı da “*güçlü okuma alışkanlığı*” olarak belirtmiştir. Bu ölçüt dikkate alındığında öğretmen adaylarının % 85.9’unun (%51.8 + %34.1) zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru, öğretmen adaylarının bir günde kitap okumaya ne kadar süre ayırdıklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.3 Öğretmen adaylarının bir günde kitap okuma süresi

	f	%
Düzenli okumam	53	62.4
1-60 dakika	18	21.2
1-30 dakika	9	10.6
1-90 dakika	3	3.5
1-120 dakika	2	2.4
120 dakika üstü	-	-
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.3 incelendiğinde öğretmen adaylarının %62.4'ünün düzenli kitap okumadıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının %21.2'sinin bir saat; %10.6'sının yarım saat, %3.5'inin bir buçuk saat; %2.4'ünün iki saat kitap okumaya zaman ayırdıkları görülmektedir. Bir kişinin okuma alışkanlığının olduğundan söz edebilmek için o kişinin her gün düzenli okuma yapması gerektiğini belirtmek gerekir. Okuma alışkanlığı süreklilik gerektiren bir kavramdır. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düzenli okuma yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru, öğretmen adaylarının en son ne zaman kitap okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.4. Öğretmen adaylarının en son kitap okuma zamanı

	f	%
Bir hafta	47	55.3
15 gün	9	10.6
Boş	9	10.6
Bir ay	7	8.2
Üç ay	6	7.1
Bir yıl	4	4.7
İki ay	2	2.4
Altı ay	1	1.2
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %55.3'ünün bir hafta önce; %10.6'sının 15 gün önce; %8.2'sinin bir ay önce; %7.1'inin üç ay önce %4.7'sinin bir yıl önce; %2.4'ünün iki ay önce ve %1.2'sinin altı ay önce kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar

incelendiğinde öğretmen adaylarının yarıya yakınının aslında düzenli okuma yapmadıkları görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru öğretmen adaylarının hangi yayınları okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.1.5. Öğretmen adaylarının okudukları yayınlar

	f	%
Sadece kitap	41	48.2
Kitap ve dergi	18	21.2
Kitap, dergi ve gazete	13	15.3
Kitap ve gazete	7	8.2
Sadece dergi	3	3.5
Sadece gazete	2	2.4
Gazete ve dergi	1	1.2
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının %48.2'sinin sadece kitap; %21.2'sinin kitap ve dergi; %15.3'ünün kitap, dergi, gazete; %8.2'sinin kitap ve gazete; %3.5'inin sadece dergi; %2.4'ünün sadece gazete ve %1.2'sinin gazete ve dergi okudukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarıya yakın kısmı (%48.2) okudukları yayın türünün sadece kitap olduğunu belirtmişlerdir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru öğretmen adaylarının hangi konulu kitapları okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.1.6. Öğretmen adaylarının okudukları konular*

	f	%
Macera	55	18.1
Psikoloji	49	16.1
Aşk	48	15.8
Polisiye	40	13.2
Bilim-kurgu	29	9.5
Mizah	28	9.2
Tarih	26	8.6
Politika	13	4.3
Din	9	2.9
Spor	7	2.3
Toplam	304	100.0

*(Birden fazla seçim yapmışlardır)

Tablo 4.1.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok %18.1 ile macera konulu kitapları okudukları görülmektedir. Bunu sırasıyla %16.1 ile psikoloji, %15.8 ile aşk; %13.2 ile polisiye, %9.5 ile bilim-kurgu; %9.2 ile mizah, %8.6 ile tarih, %4.3 ile politika, %2.9 ile din ve %2.3 ile spor konulu kitaplar izlemektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının okudukları kitaplar konularına göre farklılık göstermektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru öğretmen adaylarının evlerinde kendi kitaplıklarının olup olmadığıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.7. Öğretmen adaylarının evinde kendine ait kitaplıkları

	f	%
Var	70	82.4
Yok	15	17.6
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.7 incelendiğinde öğretmen adaylarının %82.4’ünün evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunun evinde kendine ait bir kitaplığının bulunduğu anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru öğretmen adaylarının evlerinde internet bağlantılarının olup olmadığıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.8. Öğretmen adaylarının evinde internet bağlantıları durumu

	f	%
Var	61	71.8
Yok	24	28.2
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının %71.8’inin evlerinde internet bağlantılarının olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının dörtte birinden fazlası ise (%28.2) evlerinde internet bağlantılarının olmadığını belirtmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru öğretmen adaylarının okuduklarını paylaşıp paylaşmadıklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.9’ da sunulmuştur.

Tablo 4.1.9. Öğretmen adaylarının okuduklarını paylaşmaları

	f	%
Okuduklarını paylaşan	79	92.9
Okuduklarını paylaşmayan	6	7.1
Toplam	85	100.0

Tablo 4.1.9 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaklaşık %92.9'unun okudukları kitapları paylaştıkları görülmektedir. Bir başka deyişle okudukları kitap üzerine çevresindeki kişilerle konuşmalar yaptıkları söylenebilir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru öğretmen adaylarının kitapları nasıl edindikleridir. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.1.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.1.10. Öğretmen adaylarının kitap edinme şekilleri

Kitapları edinme şekli	1. tercih		2. tercih		3. tercih		4. tercih	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Satın alırım	66	77.7	4	7.8	4	12.9	-	-
Arkadaşımdan alırım	9	10.6	31	60.8	12	38.7	-	-
Kütüphaneden alırım	10	11.7	16	31.4	10	32.3	3	25.0
İnternet ortamında okurum	-	-	-	-	5	16.1	9	75.0
Toplam	85	100.0	51	100.0	31	100.0	12	100.0

*(Birden fazla seçim yapmışlardır)

Tablo 4.1.10 incelendiğinde kitap edinme tercihleri olarak birinci sırada öğretmen adaylarının %77.7'sinin kitapları satın aldıkları; %11.7'sinin kütüphaneden; %10.6'sının ise arkadaşlarından aldıkları görülmektedir. İkinci sırada ise öğretmen adaylarının %60.8'inin arkadaşlarından; %31.4'ünün kütüphaneden aldıkları, %7.8'inin ise kitapları satın aldığı anlaşılmaktadır. Üçüncü sırada ise %38.7'sinin arkadaşlarından; %32.3'ünün kütüphaneden aldıkları; %16.1'inin internet ortamında okudukları; %12.9'unun kitapları satın aldığı görülmektedir. Dördüncü sırada ise öğretmen adaylarının % 75'inin internet ortamında okudukları; %25'inin ise kütüphaneden aldıkları anlaşılmaktadır.

4.2 Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesidir. Toplam 85 öğretmen adayının okumaya yönelik tutumlarını açığa çıkarmak amacıyla, Doğan ve Çermik (2016) tarafından geliştirilmiş *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Toplam 36 maddeden oluşan ölçeğe öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.2.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Katılma düzeyi
Tüm ölçek (36 madde)	85	2.03	4.89	3.78	0.82	Katılıyorum

Tablo 4.2.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutum puanları ortalamalarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.78$). Toplam 36 madde olan ölçek *kitap okuma sevgisi*, *kitap okumanın yararları* ve *kitap okumada isteksizlik ve stres* ile *kitap okumada sorunlar ve engeller* olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının ölçekte yer alan dört boyuta ilişkin verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri aşağıda yer alan ara başlıklarda sunulmuştur.

Birinci Boyut; Kitap Okuma Sevgisi

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan ve birinci boyut olan *kitap okuma sevgisi*, ölçme aracında 1, 2, 3, 6, 7, 16, 20, 21, 25, 26, 31 ve 32. maddeler olmak üzere toplam 12 madde ile temsil edilmektedir. Toplam 85 katılımcının söz konusu boyutta yer alan maddelere ön testte verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.2.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.2. Kitap okuma sevgisi boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
20 Hediye olarak kitap geldiğinde çok seviniyorum.	3.75	1.21	Katılıyorum
2 Daha fazla kitaba sahip olmak beni mutlu eder.	3.75	1.27	Katılıyorum
32 Okuduklarımı arkadaş ortamında paylaşarak mutlu oluyorum.	3.62	1.15	Katılıyorum
7 Okumak için kitap satın almaktan keyif alırım.	3.44	1.31	Katılıyorum
21 Kitap vitrinlerine saatlerce bakmaktan bıkmam.	3.40	1.33	Orta düzeyde katılıyorum
31 Meraklı olduğum için okumaktan haz alırım.	3.38	1.21	Orta düzeyde katılıyorum
26 Okumanın beni dinlendirdiğine inanıyorum.	3.27	1.31	Orta düzeyde katılıyorum
3 Okumak en çok hoşlandığım şeylerden birisidir.	3.26	1.17	Orta düzeyde katılıyorum
25 Bir şeye canım sıkıldığında hemen bir kitap açıp okumak beni ferahlatır.	2.87	1.25	Orta düzeyde katılıyorum
6 Boş bir zaman bulduğumda hemen kitap açıp okumayı seviyorum.	2.84	1.04	Orta düzeyde katılıyorum
16 Arkadaşlarımın iyi bir okuyucu olduğuma inanmaları beni cesaretlendirir.	2.76	1.24	Orta düzeyde katılıyorum
1 Kendimi gerçekten iyi bir kitap okuyucusu olarak hissedirim.	2.69	1.05	Orta düzeyde katılıyorum
<i>Boyut 1</i>	<i>3.25</i>	<i>0.95</i>	<i>Orta düzeyde katılıyorum</i>

Tablo 4.2.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okuma sevgisi boyutunun tamamına ($\bar{X}=3.25$) ortalama ile *orta düzeyde katılıyorum* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.75$) ile “Hediye olarak kitap geldiğinde çok seviniyorum.” maddesidir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=2.69$) “Kendimi gerçekten iyi bir kitap okuyucusu olarak hissederim.” maddesidir.

İkinci Boyut; Kitap Okumanın Yararları

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği’nde yer alan ve ikinci boyut olan *kitap okumanın yararları*, ölçme aracında 17, 18, 19, 22, 23, 24, 27 ve 28. maddeler olmak üzere toplam sekiz madde ile temsil edilmektedir. Toplam 85 öğretmen adayının söz konusu boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 34.2.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.3. Kitap okumanın yararları boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
28 Okumanın bakış açımı zenginleştirdiğine inanıyorum.	4.27	.99	Tamamen katılıyorum
18 Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.	4.22	.99	Tamamen katılıyorum
27 Okumanın bilgi dağarcığımı zenginleştirdiğine inanıyorum.	4.21	1.01	Tamamen katılıyorum
19 Konuşma becerilerimi geliştirmek için okumam gerektiğine inanıyorum.	4.21	1.05	Tamamen katılıyorum
23 Okumanın, kendimi daha iyi ifade edebilmemi geliştirdiğine inanıyorum.	4.19	1.01	Katılıyorum
24 Okumanın kişiliğimi geliştirdiğine inanıyorum.	4.13	1.08	Katılıyorum
22 Okumanın üst düzey zihinsel becerilerimi geliştirdiğine inanıyorum.	4.05	1.05	Katılıyorum
17 Okumanın, yeni bir şeyler öğrenmenin en iyi yolu olduğuna inanıyorum.	4.04	1.07	Katılıyorum
<i>Boyut 2</i>	<i>4.16</i>	<i>0.86</i>	<i>Katılıyorum</i>

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kitap okumanın yararları boyutunun tamamına ($\bar{X}=4.16$) ortalama ile *katılıyorum* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.27$) ile “Okumanın bakış açımı zenginleştirdiğine inanıyorum.” maddesidir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=4.04$) “Okumanın, yeni bir şeyler öğrenmenin en iyi yolu olduğuna inanıyorum.” maddesidir.

Üçüncü Boyut; Kitap Okumada İsteksizlik ve Stres

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan ve üçüncü boyut olan *kitap okumada isteksizlik ve stres*, ölçme aracında 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 36. maddeler olmak üzere toplam 9 madde ile temsil edilmektedir. Toplam 85 öğretmen adayının söz konusu boyutta yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelenmiş elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.2.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.4. Kitap okumada isteksizlik ve stres boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10* Kitap okumanın gereksiz olduğuna inanıyorum.	4.38	1.13	Hiç katılmıyorum
36* Kitap okumanın vakit kaybı olduğuna inanıyorum.	4.35	1.11	Hiç katılmıyorum
12* Okumaktan nefret ediyorum.	4.35	1.11	Hiç katılmıyorum
5* Çok okuduğumda kendimi sinirli hissediyorum.	4.35	1.26	Hiç katılmıyorum
8* Okumaya ilişkin bir şey düşündüğümde karnımda ağrılar hissedirim.	4.26	1.18	Hiç katılmıyorum
11* Kitap okumak sıkıcıdır.	4.18	1.25	Az katılıyorum
14* Yeni okuduklarımla ilgili soruları yanıtlamaktan hoşlanmam.	4.04	1.14	Az katılıyorum
9* Okumaya çabaladığımda kendimi hep yorgun hissediyorum.	3.85	1.32	Az katılıyorum
13* Kitapların çoğunu okumanın benim için oldukça zor olduğuna inanıyorum.	3.74	1.28	Az katılıyorum
Boyut 3	4.17	1.01	Az katılıyorum

*Ters kodlanan maddeler

Tablo 4.2.4'te kitap okumada isteksizlik ve stres boyutunda yer alan 9 maddenin tümü olumsuz ifadeler içerdiğinden kodlamaları ters olarak yapılmıştır. Söz konusu durum dikkate alınarak katılım düzeyleri dönüştürülmüş şekilde tabloda sunulmuştur. Bu bilginin ardından katılımcıların kitap okumada isteksizlik ve stres boyutunun tamamına ($\bar{X}=4.17$) ortalama ile *az katılıyorum* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.38$) ile "Kitap okumanın gereksiz olduğuna inanıyorum." maddesidir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=3.74$) "Kitapların çoğunu okumanın benim için oldukça zor olduğuna inanıyorum." maddesidir.

Dördüncü Boyut; Kitap Okumada Sorunlar ve Engeller

Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan ve dördüncü boyut olan *kitap okumada sorunlar ve engeller*, ölçme aracında 4, 15, 29, 30, 33, 34 ve 35. maddeler olmak

üzere toplam 7 madde ile temsil edilmektedir. Toplam 85 öğretmen adayının söz konusu boyutta yer alan maddelere ön test ve son testte verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.2.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.2.5. Kitap okumada sorunlar ve engeller boyutuna ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
34* Okuduğumu anlamlandırmada sorun yaşadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.	3.99	1.24	Az katılıyorum
30* Zamanında zorla kitap okuttukları için okumaktan nefret ediyorum.	3.87	1.36	Az katılıyorum
35* Kitabı elime aldığımda okumamak için bahaneler bulduğuma inanıyorum.	3.78	1.34	Az katılıyorum
33* Zamanında sürekli okuyun diyen ama kendisi kitap okumayan yetişkinlerle karşılaştığım için okumaktan nefret ediyorum.	3.76	1.29	Az katılıyorum
29* Kitap okumayı iş olarak gördüğüm için okuyamıyorum.	3.77	1.36	Az katılıyorum
15* Okurken sık sık dalıp okuduğum yeri kaybetmek beni öfkeliendiriyor.	3.69	1.23	Az katılıyorum
4* Okumaya odaklanamadığım için okumayı sevmiyorum.	3.46	1.43	Az katılıyorum
<i>Boyut 4</i>	3.75	1.05	Az katılıyorum

*Ters kodlanan maddeler

Tablo 4.2.5'te kitap okumada sorunlar ve engeller boyutunda yer alan 7 maddenin tümü olumsuz ifadeler içerdiğinden kodlamaları ters olarak yapılmıştır. Söz konusu durum dikkate alınarak katılım düzeyleri dönüştürülmüş şekilde tabloda sunulmuştur. Bu bilginin ardından katılımcıların kitap okumada sorunlar ve engeller boyutunun tamamına ($\bar{X}=3.75$) ortalama ile *az katılıyorum* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}=3.99$) ile "Okuduğumu anlamlandırmada sorun yaşadığım için okumaktan hoşlanmıyorum." maddesidir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=3.46$) "Okumaya odaklanamadığım için okumayı sevmiyorum." maddesidir. Ölçeğin alt boyutlarının toplam ortalamaları Tablo 4.2.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.2.6. Kitap okumaya yönelik ölçeğin ön test alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort	Ss.	Katılım Düzeyi
Kitap okuma sevgisi	3.25	0.95	Orta düzeyde katılıyorum
Kitap okumanın yararları	4.16	0.86	Katılıyorum
Kitap okumada isteksizlik ve stres*	4.17	1.01	Az katılıyorum
Kitap okumada sorunlar ve engeller*	3.75	1.05	Az katılıyorum

*Ters kodlanan maddeler

Tablo 4.2.6 incelendiğinde üçüncü boyutun en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.16$), dördüncü boyutun ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.75$) sahip olduğu görülmektedir.

4.3 Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt aramak amacıyla öncelikle 21 katılımcının okuma ölçeğinin tümü ve dört alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtların ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri belirlenmiş ve Tablo 4.3.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. Kitap okuma ölçeğinin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	ÖN TEST			SON TEST		
	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
Kitap okuma sevgisi	2.47	0.64	Az katılıyorum	4.02	0.60	Katılıyorum
Kitap okumanın yararları	3.30	1.02	Orta düzeyde katılıyorum	4.78	0.24	Tamamen Katılıyorum
Kitap okumada isteksizlik ve stres*	2.78	0.85	Orta düzeyde katılıyorum	4.78	0.21	Hiç katılmıyorum
Kitap okumada sorunlar ve engeller*	2.67	0.59	Orta düzeyde katılıyorum	4.40	0.55	Hiç katılmıyorum
<i>Ölçeğin tümü</i>	<i>2.77</i>	<i>0.51</i>	<i>Orta düzeyde katılıyorum</i>	<i>4.45</i>	<i>0.32</i>	<i>Tamamen katılıyorum</i>

*Ters kodlanan maddeler

Tablo 4.3.1 incelendiğinde, katılımcıların birinci alt boyut olan kitap okuma sevgisi boyutunun tamamına ($\bar{X}=2.47$) ortalama ile ön testte *az katılıyorum*, son testte ise ($\bar{X}=4.02$) ortalama ile *katılıyorum* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların ikinci alt boyut olan kitap okumanın yararları boyutunun tamamına ilişkin görüşleri ise ($\bar{X}=3.30$) ortalama ile ön testte *orta düzeyde katılıyorum* son testte ise ($\bar{X}=4.78$) ortalama ile *tamamen katılıyorum* şeklinde ortaya çıkmıştır. Kitap okumada isteksizlik ve stres boyutunda yer alan 9 maddenin

tümü olumsuz ifadeler içerdiğinden kodlamaları ters olarak yapılmış ve bu durum dikkate alınarak katılımcıların katılım düzeyleri dönüştürülmüştür. Katılımcıların bu boyutun tamamına ön testte ($\bar{X}=2.78$) ortalama ile *orta düzeyde katılıyorum*, son testte ise ($\bar{X}=4.78$) ortalama ile *hiç katılmıyorum* şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Kitap okumada sorunlar ve engeller boyutunda yer alan 7 maddenin tümü üçüncü alt boyutta olduğu gibi olumsuz ifadeler içerdiğinden kodlamaları ters olarak yapılmış ve bu durum dikkate alınarak yine katılımcıların katılım düzeyleri dönüştürülmüştür. Katılımcıların bu boyutun tamamına görüşlerinin ön testte ($\bar{X}=2.67$) ortalama ile *orta düzeyde katılıyorum*, son testte ise ($\bar{X}=4.40$) ortalama ile *hiç katılmıyorum* şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Katılımcıların *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*'nin tümüne verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise ön test puanlarının ($\bar{X}=2.77$) ortalama ile *orta düzeyde katılıyorum*, son test puanlarının ise ($\bar{X}=4.45$) ortalama ile *tamamen katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmektedir.

Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. *Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*'nin toplam tutum fark puanlarının ($S-W = .956, p = .435$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Katılımcıların kitap okumaya ilişkin tutum puanlarının ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için eşli gruplar t-testi analizi yapılmış olup elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.3.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2. Öğretmen adaylarının ön test ve son teste göre *kitap okumaya yönelik tutum puanlarının ortalamalarına ait eşli gruplar t-testi sonuçları*

	N	M	SD	Sd	t	P
Pretest	21	2.77	0.51			
Posttest	21	4.45	0.32	20	-12.168	,000*

* $p < .001$

Tablo 4.3.2 incelendiğinde yapılan eşli gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre katılımcıların kitap okumaya yönelik tutumlarının toplam ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($t(20) = -12.168, p = .000$) görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın ise katılımcıların son test puan ortalamaları lehine olduğu söylenebilir.

4.4 Okuma Çemberlerinin Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Öncelikle öğretmen

adaylarından elde edilen verilerin normallik analizleri gerçekleştirilmiş bu analizler için de merkezi dağılım ölçüleri (çarpıklık, basıklık), aykırı değer analizi (outliers), Shapiro-Wilk normallik testi, Z-puan testi ve Box Plot (kutu diyagramı) analizleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmen adaylarının ilk altı okuma çemberi; ikinci altı okuma çemberi ve üçüncü altı okuma çemberi sonrasında yapılan anlama testlerinden elde ettikleri toplam puanlara ilişkin Shapiro-Wilk normallik testi analiz sonuçları Tablo 4.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama testi toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	<i>N</i>	Min-Maks	Ortalama	<i>SS</i>	Çarpıklık	Basıklık	<i>W</i>
Birinci Anlama Testi	21	9-23	18.95	4.13	-.947	.005	.869**
İkinci Anlama Testi	21	17-26	20.95	2.33	-.041	-.537	.907**
Üçüncü Anlama Testi	21	13-27	24.57	3.31	-2.489	7.259	.705**

** $p < .01$, *** $p < .001$

Yukarıdaki tablo göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama testlerinden elde etmiş oldukları okuduğunu anlama toplam puanlarının normal bir dağılım göstermediği görülmektedir [($W(21) = .869$, $p = .009$), ($W(21) = .907$, $p = .049$), ($W(21) = .705$, $p = .000$)]. Bunun yanında yapılan aykırı değer ve Box Plot analizleri anlamlı farklılık gösteren kişilerin veri setinde olmadığını göstermiştir. Box Plot (kutu diyagramı) analizi verinin gruplar arasındaki normal dağılımı göstermektedir. Kutu diyagramının farklı bölümleri arasındaki boşluklar verinin dağılım derecesini yani çarpıklığı ve aykırı değerleri göstermektedir. Dolayısı ile yapılan “kutu diyagram” analizi herhangi bir çarpıklık ve aykırı değer ortaya koymamıştır. Yine bu süreci destelemek amacı ile amacı ile Z-puan testi de gerçekleştirilmiştir. Z-puan testi standart sapma değeri olarak da bilinir. Normal bir dağılımda bu değer (herhangi bir puanın) -3 +3 aralığına düşmesi beklenmektedir. Bu değerlerin dışında kalan puanlar normal dağılım için risk oluşturmaktadır. Anlamlı farklılık oluşturan herhangi bir puana rastlanılmamıştır. Yani öğretmen adaylarının anlamayla ilgili başarı testlerinden elde etmiş oldukları puanların her biri normal dağılım eğrisi içerisinde standart sapma göstermiştir.

Merkezi dağılım ölçüleriyle ilgili yapılan analizler, birinci anlama testinden elde edilen okuduğunu anlama puanlarına ilişkin çarpıklık değerinin -.947, basıklık değerinin ise .005 olduğunu göstermiştir. İkinci anlama testinde çarpıklık değerinin -.041, basıklık değerinin ise .537 olduğu görülmüştür. Üçüncü anlama testinde ise çarpıklık değerinin -2.489 basıklık değerinin ise 7.259 olduğu görülmüştür. Özellikle üçüncü anlama testinden elde edilen veriler de veri setinin normal dağılımla ilgili problemler olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bir sonraki

aşamada yapılan ölçümler arasından bir fark olup olmadığı Friedman testi ile analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4.2. Öğretmen Adaylarının Anlama Testlerinden Elde ettikleri Toplam Puanlara İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	<i>N</i>	Ortalama	SS	Sıra Ortalamaları	<i>df</i>	χ^2	<i>P</i>
Birinci Anlama Testi	21	18.95	4.13	1.45			
İkinci Anlama Testi	21	20.95	2.33	1.69	2	24.925	.000
Üçüncü Anlama Testi	21	24.57	3.31	2.86			

Öğretmen adayların okuduğunu anlama testi ölçümleri arasında Friedman testi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Ki-Kare değerinin anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 = 24.925$, $p = .000$). Anlama testlerine ilişkin ortalamalar ve sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin üçüncü anlama testinden elde ettikleri toplam puanların diğerleri ile karşılaştırıldığında daha iyi bir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4.5 Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinin Okuma Alışkanlıklarına ve Okuma Tutumlarına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmen adaylarının okuma çemberlerinin okuma alışkanlıklarına ve okuma tutumlarına yansımalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinin uygulanması sürecinde edindikleri deneyimlerin okumaya yönelik tutumlarına ve okuma alışkanlığına nasıl yansıdığına ilişkin görüşleri karma desende gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel aşamasını oluşturmaktadır. Deneysel desende bir öğretim yılı boyunca 18 kez yürütülen okuma çemberleri sürecinde dört kez bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, her altı kitabın okunmasından sonra üç aylık zaman dilimini içeren dönemlerde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 4.5.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.5.1. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlarına etkileri üzerine görüşleri

	1. Görüşme	2. Görüşme	3. Görüşme	4. Görüşme
Okuma sevgisi ve isteği	<ul style="list-style-type: none"> • Süreç okumayı sevdiriyor • Okunanları tartışmak zevkli • İsteyerek okuyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumayı keyifli buluyorum • Severek kitap okuyorum • Okuduklarımızı arkadaşlarla tartışmak güzel bir duygu • İsteyerek okuyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumak zevk veriyor • Süreç kitap okumayı sevdiriyor • Grupla okumak güzel bir duygu • İsteyerek okuyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumak keyif veriyor • Okumayı seviyorum • Kitaplar artık daha çok ilgimi çekiyor. • Kitapla uğraşmak artık daha çok hoşuma gidiyor • Kitap gördüğümde daha olumlu bir tutum sergiliyorum • İsteyerek okuyorum
Okumanın yararları	<ul style="list-style-type: none"> • Çok yönlü bakış açısı kazandırdığına inanıyorum • Dikkatli okumamı sağladığının farkına vardım • Etkili okumayı geçekleştirdiğine inanıyorum • Eleştirel bakış açısını geliştirdiğinin farkına vardım • Aktif olmamı sağladığı için mutlu oluyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı bakış açılarını görmenin önemini fark ettim • Grupta tartışma dikkatli okumamı gerektiriyor • Anlamadığım şeyleri anlamaya başlamak beni mutlu ediyor • Derinlemesine okuma yaptığımı fark kettim • Zihnimde canlandırarak okumak güzel • Eleştirel okumayı geliştirdiğine inanıyorum • Öz değerlendirme yapabildiğimi fark ettim 	<ul style="list-style-type: none"> • Bakış açımın zenginleştiğini görmek güzel • Etkili okuduğuma inanıyorum • Anlamlandırarak okuduğumu görmek beni sevindiriyor • Derinlemesine okuduğumu görmek beni mutlu ediyor • Farklı stratejiler kullanmaya başladığımı görmek güzel. • Okumam kolaylaştığını görmek beni sevindiriyor • Düşüncelerimi ifade etmeme yardımcı olduğunun farkına vardım. • Kitapları daha iyi değerlendirdiğimi görmek hoşuma gidiyor • Aktif olmak hoşuma gidiyor • Bilinçli okuyucu olduğuma inanıyorum • Kendimi geliştirmem gerektiğinin çok eksikim olduğunun farkına vardım • Eğitimci profilimde olumlu bir değişiklik olduğunu fark ediyorum • Okumada çevremdekilere örnek olmak güzel hissettiriyor 	<ul style="list-style-type: none"> • Okurken farklı açılardan düşünerek okumak hoşuma gidiyor • Verimli okuma gerçekleştirdiğime inanıyorum. • Anlamalı okuma yaptığımı görmek güzel • Üst düzey zihinsel becerileri geliştirdiğine inanıyorum • Süreçte aktif olmayı seviyorum • Hayatımı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum • Mesleki ve kişisel olarak geliştirdiğine inanıyorum • Etkin bir okuyucu olduğumu düşünüyorum
Okumanın Önemi	<ul style="list-style-type: none"> • Okumaya zaman ayırmam gerektiğinin farkına vardım 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumanın ihtiyaç olduğunun farkına vardım • Okumazsam kendimi huzursuz hissediyorum • Okumak hayatımız için önemli 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumadan yatarsam gergin oluyorum • Okumayınca kendimde bir eksiklik hissediyorum 	<ul style="list-style-type: none"> • Okumanın bir ihtiyaç olduğuna inanıyorum • Okuma yapamadığım gün mutsuz oluyorum
Okuma Alışkanlığı	<ul style="list-style-type: none"> • Düzenli okumak güzel • Her türden kitap okumak hoşuma gidiyor 	<ul style="list-style-type: none"> • Düzenli okumak güzel • Farklı tür kitapları tanımaktan hoşlanıyorum • Farklı yazarları tanımaya başlamak güzel 	<ul style="list-style-type: none"> • Her gün belirli sayıda sayfa okumak beni rahatlatıyor • Farklı kitap türlerine yönelik farkındalık kazandım • Farklı yazarları tanımak güzel 	<ul style="list-style-type: none"> • Düzenli okumak güzel • Tek tip kitap okumanın doğru olmadığına inanıyorum. • Kitap türlerine bakış açımın değiştiğinin farkına vardım

Tablo 4.5.1 incelendiğinde, her dört görüşme sonucunda okuma sevgisi ve isteği, okumanın yararları, okumanın önemi ve okuma alışkanlığı olmak üzere dört ana temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Alt temaların görüşmelere göre farklılık gösterdiği de görülmektedir. Ana ve alt temalar ve bunlara ilişkin katılımcıların görüşleri detaylı olarak aşağıda yer alan başlıklarda ele alınmıştır.

Okuma Sevgisi ve İsteği

Öğretmen adaylarının okuma çemberleri uygulamaları sürecinde okuma sevgisi ve okuma isteğine ilişkin ifadeleri bu alt temayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, okuma çemberleri uygulama sürecinin okumayı daha eğlenceli, keyifli hale getirdiğini dile getirmekte, kitaplara olan ilgilerinin arttığını ifade etmektedirler. Bu konuya ilişkin bir katılımcı “*Bu süreç kitap okumayı sevdiriyor. Günlük hayatımızda bize yük olmadan, eğlenceli bir şekilde kitap okuma alışkanlığı edindiriyor*” (13, K, 3) bir diğeri “*Öncelikle güzel bir süreç geçirdik ve oldukça istekli katılıyorum...*” (19, K, 3), derken benzer olarak başka bir katılımcı da “*Okumayı önceden çok fazla hayatımın belli bir alanına sokmazdım. Daha çok okuma denilince bana yük gibi, görev gibi hissederdim. Mecburiyetten okurdum. Ama böyle bazı şeyleri yoluna sokarak daha keyifli bir hal almaya başladı.*” (13, K, 2) şeklinde düşüncelerini yansıtmıştır. Okuma çemberlerinin okumayı neden keyifli bir hale dönüştürdüğüünün gerekçeleri olarak bazı katılımcılar, “*Okuma çemberlerinde arkadaşlarımızla sürekli tartışıyoruz. Tıpkı bir filmi izledikten sonra arkadaşlarımla konuşur gibi bir ortam var. Kitabı böyle okumak daha zevkli hale geliyor.*” (21, E, 1) ve “*... Okuma çemberlerinde, okumanın arada kesilmesi benim çok hoşuma gitti. Belli bir sayfaya kadar okuyup okuma çemberlerinin yapılması hem önceki konuları pekiştirme hem hayal gücünü canlandırma ve bir sonraki konuya geçtiğinde kendini güdüleme açısından çok iyi oluyor...*” (16, K, 1) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise “*Tartışma etkinliği kitap okumayı biraz daha zevkli hale getirdi...*” (5, K, 1) ve “*...resim çizmelerimiz, drama çalışmalarımız... o kitabı okumamızı sağladı...*” (2, K, 2) şeklinde düşüncelerini ifade ederek okuma çemberlerinin neden daha keyifli bir hale geldiğini açıklamışlardır.

Bazı katılımcılar ise kitap okumaya başladıklarında temel problemlerinin kitabı sonuna kadar okuyamamaları olduğunu ancak okuma çemberleri ile bunun üstesinden gelmeye başladıklarını ifade etmektedirler. Bu konuya ilişkin olarak bir katılımcı düşüncelerini “*Ben okuma alışkanlığı olmayan bir insandım. Başladığım kitabı yarıda bıraktım. Okuma çemberleri sayesinde artık kitapları sonuna kadar okuyorum. Çünkü üzerinde tartışma yapıyoruz. Bilgim olması gerekiyor...*” (8, K, 1) sözleriyle belirtmiştir.

Okumanın Yararları

Okuma çemberleri yalnızca katılımcıların okuma sevgisi ve isteğini artırmamakta, katılımcılar bunun yanı sıra uygulamanın kendilerine sunduğu yararları da dile getirmektedirler. Okuma çemberlerinde her üyenin üzerine aldığı rol gereği sorumlulukları bulunmaktadır. Bu roller tartışma için temel bir yapı oluşturmakta ve okuma için bir amaç yaratmaktadır (Madhuri vd., 2015). Oluşturulan her çemberde üyelerin farklı roller almasına dikkat edilerek farklı yönlerinin gelişimi amaçlanmaktadır. Alınan roller gereği katılımcılar *“Kesinlikle olumlu bir tutum oluştu bende. Çünkü kitaplara, belli bir görevimiz olduğundan dolayı, daha fazla dikkat etmeye başladık. Okuduğumuz yerleri daha fazla düşünerek okumaya başladık ve bu da kitabı, kişileri ve olayları daha iyi anlamamıza sebep oldu.”* (19, K, 1) ve *“...Okurken daha fazla dikkat ediyorum. Etkinlikler için kafamda canlandırarak okumaya çalışıyorum.”* (9, K, 2) şeklindeki ifadelerinde daha dikkatli okumalar yaptıklarını vurgulamışlardır. Okuma çemberlerinde farklı roller alınması ve bu doğrultuda etkinlikler yapılması okumayı eğlenceli bir şekle dönüştürmekle kalmamakta, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır. Örneğin bir katılımcı *“Okuma çemberlerine katılmayı çok seviyorum. Bu süreç bana olumlu yansıdı. Kitabı daha derinlemesine anlamamızı sağlıyor. Kitabı okurken rollere göre okuyorum. Notlar alıyorum. Paylaşmak istediğim cümleleri yazıyorum.”* (10, K, 3) derken, bir diğer katılımcı *“Bu etkinlikler sayesinde daha bilinçli okuyucu olduğumu düşünüyorum. Kitap okurken bilmediğim kelimeleri not alıyorum. Kelime dağarcığımı genişletiyorum...”* (8, K, 3) şeklinde düşüncelerini ifade ederek bu katkılardan söz etmiştir.

Katılımcılardan birinin *“Okuduğunu anlama, yorumlama, problem çözme, karar verme gibi birçok becerim gelişti...”* (13, K, 4) şeklindeki ifadelerinden okuma çemberlerinin üst düzey zihinsel becerileri geliştirmesi açısından katkılarının olduğu anlaşılmaktadır. Sorgulayıcı rolünü üstlenen bir katılımcı ise *“Tartışma sorularında kendi sorularıyla diğer grupların sorularını karşılaştırdım. Kitabı okurken sorgulamaya başladım...”* (10, K, 1) sözleriyle yine bu tür katkılara vurgu yapmaktadır.

Öte yandan okuma çemberlerinde okunanların farklı bakış açılarından görülmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda katılımcıların *“Kitapları hep birlikte değerlendiriyoruz farklı açılardan bakıyoruz. Bunlar gerçekten bizler için yararlı oluyor. Herkesin yorumlarını dinliyoruz. Görmediğimiz açılar görüyoruz. Bu açıdan okuma çemberleri çok yararlı ve zevkli geçiyor.”* (5, K, 3) ve *“Kitap okurken biraz daha çok boyutlu bakmaya çalışıyorum. Tekdüze okuyup geçmek yerine eleştirel bakabiliyorum ve verimli bir okuma oluyor. Okumayı zaten çok sevdiğim için okuma çemberleri de eğlenceli oluyor. Bu da okuma çemberlerine karşı tutumumda pozitif bir etkiye yol açıyor.”* (5, K, 1) şeklindeki ifadelerinde farklı bakış açılarını görmenin kendileri için sundukları katkılarından bahsetmektedirler.

Ayrıca okuma çemberlerinin “...sonrasında kitaplara karşı yapılan farklı yorumları hissetmeme neden oldu çemberde yaptığımız çalışmalar. Fakat bu süre içinde kendimle ilgili kişisel gelişimimle ilgili baktığımdaysa daha çok okumam gereken kitap olduğunu, daha farklı türlere de yönelmem gerektiğini fark ettim.” (16, K, 3) şeklinde düşüncelerini ifade eden katılımcının görüşünden hareketle hem kişisel hem de “...Mesleki ve kişisel olarak kendimize katabileceğimiz üst düzey beceriler edindik. Bunları ileride okul hayatımızda öğrencilerimize aktarırız diye düşünüyorum. Çok güzel verimli bir okuma çemberi geçirdik. Biz de aktif olarak rol aldık ve güzel şeyler yaptığımızı düşünüyorum.” (15, E, 4) şeklindeki görüşlerden hareketle mesleki yönden okuyucuların gelişimlerine katkıda bulunduğu da anlaşılmaktadır.

Okuma çemberlerinin katılımcıların okumaya yönelik tutumlarını olumlu anlamda geliştirmesinin yanı sıra edindikleri bu alışkanlıkların, içinde yaşadıkları çevreye de olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir. Nitekim bir katılımcı bunu “ ...Evde kitap okuduğumda ev arkadaşım merak edip o da kitabı okuyor. Yani çevremdekileri de değiştirmeye başladım bu süreçte. Stajda kitap okurken öğrencilerim yanıma gelip ‘ne okuyorsun’ diye sorduklarını, yanıma gelip kitap okuduklarını görüyorum. Örnek olmak güzel hissettiriyor.” (2, K, 3) şeklindeki düşünceleriyle dile getirmektedir.

Okumanın Önemi

Okuma alışkanlığını edindirmede öncelikle okumanın önemine ilişkin farkındalık kazandırmak dikkat edilmesi gereken bir husustur. Birey öncelikle farkına varmalı, uygulamalı ve zamanla da bunu hayatının bir parçası haline getirmeli, yani içselleştirmelidir. Katılımcıların “Benim daha önceden okuma alışkanlığı yok gibiydi. Bu etkinlikle okuma alışkanlığı kazandım. Okumaya daha farklı bakıyorum. Okumanın bir ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Okuma isteği aşılandı grupça bize.” (20, E, 2), “Bir yıl uzun bir süre ve bu süre zarfında sürekli kitap okuduk, rollerimizi yaptık. Kesinlikle bir etkisinin olduğunu düşünüyorum. Yani kitabım olmadığı zaman bir eksiklik hissediyorum. Yapacak bir şey bulamıyorum ve okuma ihtiyacı hissediyorum.” (19, K, 4) şeklindeki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere okumak, artık bir ihtiyaç olarak hissedilmeye başlanmıştır. Öte yandan bazı katılımcıların okumadıkları zaman rahatsızlık duydukları, uyuyamadıkları, huzursuz oldukları “İki haftada bir kitap bitiriyoruz. Mesela bir kitabı bir hafta erken bitirdim. Boş kaldığım hafta kendimi boşlukta hissettim. Yeni bir kitap alıp o hafta o kitabı da okudum. Kitap okumadığım zamanlar eksik hissediyorum...” (5, K, 2), “Kitap okumadığım gün huzursuz hissediyorum” (12, K, 3) “...Okumadan uyuyamıyorum.” (9, K, 3) şeklindeki ifadelerde görülmektedir. Bir katılımcının “Okuma çemberinden önce çok sık okuyan biri değildim. Kitap okumayı seviyordum ama sürekli olarak kitaba zaman ayırabileceğimi düşünmüyordum. Şu anda kitap okumadığımda bir boşluk hissetmeye başladım. En zor

zamanlarımda bile elimde bir kitap olma fırsatım olmuştur... ” (16, K, 4) şeklindeki sözleri de okuma sürecinin içselleştirildiğini göstermektedir.

Bütün bunlara ek olarak, kitap okumanın boş zaman aktivitesi gibi görüldüğü bir yaklaşımın da artık kırıldığı ve okuyucuların okumanın öneminin farkına vardıkları “ *...Önceden boş zaman aktivitesi olarak görürken şimdi zaman ayırmam gereken bir iş olarak görüyorum. Kitap okumaktan keyif alır hale geldim.*” (17, K, 1) şeklindeki alıntıdan açık bir şekilde görülebilmektedir.

Okuma Alışkanlığı

Okuma çemberleri, seçilen bir kitaba ilişkin okuma ve tartışma yapmak için düzenli aralıklarla tekrarlanan toplantıları içermektedir. Katılımcılardan başlangıçta elde edilen veriler ışığında çoğunlukla düzenli aralıklarla kitap okumadıkları belirlenmişti. Görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların “*Bu proje başlamadan önce okuma tutumlarımız düzenli değildi sürekli okumuyorduk. Okursak da çok az. Ama bu projeye katıldıktan sonra sürekli ve düzenli olarak okumaya başladık. Bunu başardığımızı düşünüyorum kendi açımdan...*” (14, E, 4), “*Şöyle... artık daha düzenli okuyorum. En azından ayda bir iki kitap bitirebiliyorum. Önceden bu sürekli olmuyordu...*” (11, K, 2) ve “*...düzenli kitap okuma alışkanlığı da cidden kazandırdı. Örneğin yolda giderken telefonla uğraşmak yerine açıp kitap okumaktan daha fazla keyif alıyorum.*” (2, K, 4) ifadelerinden hareketle daha düzenli okuyucular haline geldikleri söylenebilir.

Katılımcılar okuma çemberleri uygulamaları sonucunda okuma alışkanlıklarının olumlu yönde geliştiğine ilişkin “*Okuma alışkanlığı kazandım çünkü önceden okumayı sevmiyordum. Şu an ciddi anlamda okuma alışkanlığı kazandım.*” (12, K, 4), ve “*Okuma çemberleri bizim okuma durumumuzu olumlu yönde etkiliyor. Önceden okumamız çok azdı. Okuma alışkanlığımız yok denecek kadar azken bu okuma çemberleri ile bu alışkanlığı edindik. Olumlu tutumlar geliştirdik.*” (20, E, 3) şeklinde duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler. Katılımcıların okuma çemberleri süreci dışında da kitap okumaya başladıkları “*Önceden genel olarak kitap okumayan bir insandım. Bu süreçte daha çok kitap okumaya yöneldim. Süreç dışında okumam gereken kitapları da belirledim...*” (18, K, 3) şeklindeki alıntıdan anlaşılmaktadır.

Okuma çemberlerinde öğrenciler seçtikleri kitap doğrultusunda bir araya gelip grup oluşturmakta ancak süreç içerisinde çok farklı kitaplarla ve türlerle de tanışma olanağı elde etmektedirler. Bu açıdan “*Okuma alışkanlığımda değişiklikler oldu. Şöyle: çok fazla yazar okuduk. Çok fazla değişik türde kitap okuduk. Bu benim önyargılarımı kırdı. Çünkü ben tek tip kitap okuyan biriydim. Şu an çok farklı türdeki kitapları okuyabiliyorum. Okuduğum yazarlara*

ilgi ve merak duyuyorum. Bu yönde okuma tutumum değişti.” (5, K, 4) ve “Şöyle söyleyeyim ben en başta tek bir türden kitap okurdum. Cinayet ya da polisiye. Fakat bu okuma çemberleri ile farklı türden kitapları gördüm ilk defa. Bugüne kadar hiç merak etmiyordum ama burada okumak zorunda kaldım bir nevi. Bu nedenle aslında farklı türden de okuyabileceğimi gördüm. Aynı zamanda kitaplara bakış açımı da değiştirdi. Bana en büyük katkısı bu.” (2, K, 4) şeklindeki örnek ifadelerinden katılımcıların okuma alışkanlığı kazanmalarının yanı sıra sahip oldukları alışkanlıklarda da bazı değişiklikler olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların farklı yazarlar ve farklı türler konusunda sahip oldukları önyargıların kırıldığı ve bu anlamda bir zenginlik kazanıldığı anlaşılmaktadır.

4.6 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Bulgular

İkinci yılda yürütülen araştırmanın altıncı alt problemi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesidir. Bu probleme yanıt aramak amacıyla ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine “Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi” uygulanmış ve elde edilen verilerden ulaşılan bulgular, frekans ve yüzde halinde tablolarda sunulmuştur.

Okuma alışkanlığına dair sorulardan birincisi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hangi tür kitap okuma aracını tercih ettiğini belirlemektir. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri kitap okuma aracı

	f	%
Basılı	896	80.7
Elektronik	144	13.0
Basılı-elektronik	36	3.2
Boş	34	3.1
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.1 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin % 80.7’sinin basılı okuma aracını, % 13’ünün elektronik okuma aracını; % 3.2’sinin hem basılı hem elektronik okuma aracını tercih ettiği görülmektedir.

İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen araç türünün basılı kitap olduğu görülmektedir. En az tercih edilenin ise hem basılı hem elektronik kitabı tercih edenler olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru, ilkökul öğrencilerinin bir yılda ne kadar kitap okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.2. İlkokul öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı

	f	%
21 kitap ve üstü	682	61.4
12-20 kitap	200	18.0
1-5 kitap	107	9.6
6-11 kitap	100	9.0
Hiç okumayan	15	1.4
Boş	6	0.5
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.2 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin bir yıl içinde %61.4'ünün 21 kitap üzerinde okuduğu; %18'inin 12-20 kitap arasında okuduğu; %9.6'sının 1-5 kitap okuduğu, %9'unun 6-11 kitap arasında okuduğu; %1.4'ünün ise hiç okumadığı görülmektedir. Yılmaz (2012, s.209), okuma alışkanlıkları düzeylerini sınıflarken, iki ayda bir kitap ve daha az okumayı “*zayıf okuma alışkanlığı*”, ayda bir kitap okumayı “*orta düzey okuma alışkanlığı*” ve ayda iki kitap ve daha fazla okumayı da “*güçlü okuma alışkanlığı*” olarak belirtmiştir. Bu ölçüt dikkate alındığında ilkokul öğrencilerinin sadece %18.6'sının zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru, ilkokul öğrencilerinin bir günde kitap okumaya ne kadar süre ayırdıklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.6.3 İlkokul öğrencilerinin bir günde kitap okuma süresi

	f	%
Bir saat	250	22.5
Yarım saat	201	18.1
İki saat	193	17.4
Bir buçuk saat	155	14.0
Düzenli okumam	153	13.8
İki saat üstü	72	6.5
Hiç okumam	38	3.4
Diğer	35	3.2
Boş	13	1.2
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.3 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin %22.5'inin günde bir saat okuduğu; %18.1'nin yarım saat; %17.4'ünün iki saat; %14'ünün bir buçuk saat; %6.5'inin iki saat üstünde okudukları görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise yarım saatin altında

okuyan öğrencilerdir. Bu öğrenciler ise %3.2'lik bir yüzdeye sahiptir. Öğrencilerin %1.2'si ise soruyu boş bırakmıştır. Öğrencilerin %13.8' inin ise düzenli okumadıkları ve %3.4'ünün hiç okumadıkları görülmektedir. İlkokul öğrencilerinin çoğunluğunun düzenli kitap okudukları anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru ilkokul öğrencilerinin hangi yayınları okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.6.4. İlkokul öğrencilerinin okudukları yayınlar

	f	%
Sadece kitap	614	55.3
Kitap ve dergi	260	23.4
Kitap, gazete, dergi	63	5.7
Sadece dergi	46	4.1
Kitap ve gazete	41	3.7
Diğer	21	1.9
Sadece gazete	16	1.4
Kitap, diğer	15	1.4
Kitap, dergi, diğer	13	1.2
Boş	9	0.8
Kitap, gazete, dergi, diğer	5	0.5
Gazete ve dergi	2	0.2
Dergi, diğer	2	0.2
Kitap, gazete, diğer	2	0.2
Gazete, diğer	1	0.1
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.4 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin %55.3'ünün sadece kitap; %23.4'ünün kitap ve dergi; %5.7'sinin kitap, gazete, dergi; %4.1'inin sadece dergi; %3.7'sinin kitap ve gazete; %1.4'ünün sadece gazete ve %0.2'sinin gazete ve dergi okudukları görülmektedir. Öğrencilerin %1.9'u okudukları yayınları diğer olarak belirtmişlerdir. Diğer ile birlikte yer alan yayınların yüzdesinin çok düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kitap ve dergi okudukları anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru, ilkokul öğrencilerinin en son ne zaman kitap okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.6.5. İlkokul öğrencilerinin en son kitap okuma zamanı

	f	%
Bir hafta	824	74.2
15 gün	135	12.1
Boş	70	6.3
Bir ay	30	2.7
Diğer	18	1.6
Bir yıl	12	1.1
İki ay	9	0.8
Altı ay	6	0.5
Üç ay	3	0.3
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.5 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin %74.2'sinin bir hafta önce; %12.1'inin 15 gün önce kitap okuduğu; %6.3'ünün soruyu boş bıraktığı; yine %2.7'sinin bir ay; %1.1'inin bir yıl; %0.8'inin iki ay; %0.5'inin altı ay ve %0.3'ünün üç ay önce kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin %1.6' sının ise bir yıldan fazla okumadığı ya da hiç kitap okumadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin %6.3' ü ise soruyu boş bırakmışlardır. Öğrencilerin çoğunluğunun düzenli okudukları anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru ilkökul öğrencilerinin evinde kendi kitaplıklarının olup olmadığıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6.6. İlkokul öğrencilerinin evinde kendine ait kitaplıkları

	f	%
Var	776	69.9
Yok	314	28.3
Boş	20	1.8
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.6 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin %69.9' unun evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru ilkökul öğrencilerinin hangi konulu kitapları okuduklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.6.7. İlkokul öğrencilerinin okudukları konular*

	f	%
Komik ve macera	189	17.0
Macera	188	16.9
Komik	123	11.1
Komik, macera ve bilim	111	10.0
Komik, macera ve spor	53	4.8
Komik, macera, bilim ve spor	46	4.1
Komik, macera, polisiye, bilim ve spor	46	4.1
Komik, macera ve polisiye	42	3.8
Bilim-kurgu	38	3.4
Komik, macera, polisiye ve bilim	38	3.4
Spor	28	2.5
Komik, macera, polisiye ve spor	20	1.8
Diğer	20	1.8
Boş	20	1.8
Macera ve bilim	17	1.5
Polisiye	16	1.4
Macera ve spor	15	1.4
Komik ve bilim	11	1.0
Macera ve polisiye	11	1.0
Komik ve spor	9	0.8
Komik, bilim ve spor	8	0.7
Macera, bilim ve spor	7	0.6
Komik ve polisiye	6	0.5
Bilim ve spor	6	0.5
Macere, polisiye, bilim ve spor	6	0.5
Komik, macera ve diğer	4	0.4
Komik, polisiye ve spor	4	0.4
Macera, polisiye ve bilim	4	0.4
Macera, polisiye ve spor	4	0.4
Polisiye ve bilim	2	0.2
Komik, polisiye ve bilim	2	0.2
Komik, polisiye, bilim ve spor	2	0.2
Komik, macera, polisiye, spor ve diğer	2	0.2
Hepsi	2	0.2
Bilim ve diğer	1	0.1
Komik, polisiye ve diğer	1	0.1
Komik, bilim ve diğer	1	0.1
Macera, bilim ve diğer	1	0.1
Macera, spor ve diğer	1	0.1
Polisiye, bilim ve spor	1	0.1
Komik, macera, bilim ve diğer	1	0.1
Komik, macera, spor ve diğer	1	0.1
Komik, macera, polisiye, bilim ve diğer	1	0.1
Komik, macera, bilim, spor ve diğer	1	0.1
Toplam	1110	100.0

*(Birden fazla seçim yapmışlardır)

Tablo 4.6.7 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin en çok %17 ile komik ve macera konulu kitapları okudukları görülmektedir. Bunu sırasıyla %16.9 ile sadece macera; %11.1 ile sadece komik; %10 ile komik, macera ve bilim konulu kitaplar izlemektedir. Yüzdelerine genel olarak bakıldığında farklı konularda kitap okuyanların oranlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru ilkökul öğrencilerinin evinde internet bağlantılarının olup olmadığıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.6.8. İlkokul öğrencilerinin evinde internet bağlantıları durumu

	f	%
Var	840	75.7
Yok	251	22.6
Boş	17	1.7
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.8 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin %75.7’sinin evlerinde internet bağlantılarının olduğu görülmektedir.

Okuma alışkanlıklarına ilişkin bir diğer soru ilkökul öğrencilerinin okuduklarını paylaşıp paylaşmadıklarıdır. Buna ilişkin elde edilen bulgular, Tablo 4.6.9’ da sunulmuştur.

Tablo 4.6.9. İlkokul öğrencilerinin okuduklarını paylaşmaları

	f	%
Okuduklarını paylaşan	916	82.5
Okuduklarını paylaşmayan	173	15.6
Boş	21	1.9
Toplam	1110	100.0

Tablo 4.6.9 incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin %82.5’inin okudukları kitapları paylaştıkları görülmektedir. Bir başka deyişle okudukları kitapları çevresindeki kişilere anlatmaktadırlar.

4.7 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. Yedi okulda toplam 1110 ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını açığa çıkarmak amacıyla, Erkenay (2013) tarafından geliştirilmiş *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Toplam 13 maddeden oluşan dörtlü Likert tipi ölçeğe dördüncü sınıf ilkökul öğrencilerinin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve elde edilen bulgular, Tablo 4.7.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.1. İlkokul dördüncü sınıfların okumaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.53	.61	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.45	.62	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.38	.63	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.31	.76	Çok sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.31	.65	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.33	.65	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.33	.64	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.30	.68	Çok sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.29	.65	Çok sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.27	.75	Çok sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.24	.77	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	3.02	.83	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	3.02	.82	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.22</i>	<i>.52</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.1 incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanları ortalamalarının *sevinçli* düzeyinde olduğu görülmektedir (\bar{X} =3.22). Ölçekte en yüksek ortalamaya (\bar{X} =3.53) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. En düşük ortalamaya (\bar{X} =3.02) ile “Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının okul düzeyinde şubeler arasında birbirlerinden farklılık gösterip göstermediği de çalışma grubunun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Yedi okula ait ilkokul öğrencilerinin tutum puanları aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Birinci İlkokul

Toplam 131 katılımcının ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 4.7.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.7.2. Birinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.56	.55	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.45	.62	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.45	.59	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.43	.62	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.42	.59	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.41	.53	Çok sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.40	.64	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.39	.64	Çok sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.37	.65	Çok sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.37	.63	Çok sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.34	.72	Çok sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	3.15	.79	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	3.05	.83	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.23</i>	<i>.52</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.2 incelendiğinde birinci ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{X} =3.23) *sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan madde (\bar{X} =3.56) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise (\bar{X} =3.05) ile “Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

İkinci İlkokul

Toplam 72 katılımcının ölçeğe yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.7.3. İkinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.64	.56	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.51	.50	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.47	.55	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.39	.70	Çok sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.39	.61	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.39	.52	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.37	.61	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.36	.65	Çok sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.36	.58	Çok sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.35	.61	Çok sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.25	.76	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	3.12	.73	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	3.00	.71	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.33</i>	<i>.40</i>	<i>Çok sevinçli</i>

Tablo 4.7.3 incelendiğinde ikinci ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{X} =3.33) *çok sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçeğe en yüksek ortalamaya sahip olan madde (\bar{X} =3.64) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise (\bar{X} =3.00) ile “Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

Üçüncü İlkokul

Toplam 168 katılımcının öçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.7.4. Üçüncü ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.55	.55	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.42	.55	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.35	.62	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.30	.63	Çok sevinçli
8 Okuduğın kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.29	.61	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.27	.76	Çok sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.26	.72	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.23	.56	Sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.21	.60	Sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.18	.77	Sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.18	.73	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	2.99	.79	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	2.98	.87	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.20</i>	<i>.47</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.4 incelendiğinde üçüncü ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{X} =3.20) *sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan madde (\bar{X} =3.55) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise (\bar{X} =2.98) ile “Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

Dördüncü İlkokul

Toplam 222 katılımcının ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.7.5. Dördüncü ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.42	.66	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.40	.72	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.41	.62	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.33	.59	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.28	.59	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.24	.79	Sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.24	.62	Sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.20	.68	Sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.20	.65	Sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.19	.70	Sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.13	.77	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	2.99	.85	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	2.96	.79	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.22</i>	<i>.43</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.5 incelendiğinde dördüncü ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{X} =3.22) *sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan madde (\bar{X} =3.42) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise (\bar{X} =2.96) ile “Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

Beşinci İlkokul

Toplam 70 katılımcının ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.7.6. Beşinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.57	.65	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.51	.72	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.40	.69	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.39	.77	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.37	.69	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.36	.79	Çok sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.34	.70	Çok sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.36	.72	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.31	.81	Çok sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.30	.87	Çok sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.16	.94	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	3.14	.82	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	3.06	.81	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.33</i>	<i>.51</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.6 incelendiğinde beşinci ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.33$) *çok sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan madde ($\bar{X}=3.57$) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise ($\bar{X}=3.06$) ile “Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

Altıncı İlkokul

Toplam 231 katılımcının ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.7. Altıncı ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.55	.62	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.53	.63	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.44	.65	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.44	.65	Çok sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.39	.63	Çok sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.38	.63	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.36	.82	Çok sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.34	.72	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.33	.72	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.32	.69	Çok sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.28	.79	Çok sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	3.10	.84	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	3.02	.88	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.23</i>	<i>.59</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.7 incelendiğinde altıncı ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının (\bar{X} =3.23) *sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan madde (\bar{X} =3.55) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise (\bar{X} =3.02) ile “Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

Yedinci İlkokul

Toplam 213 katılımcının ölçekte yer alan maddelere verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4.7.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.8. Yedinci ilkokulda okumaya yönelik tutuma ilişkin betimsel istatistikler

No/Maddeler	Ort.	Ss	Katılım Düzeyi
10 Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.49	.62	Çok sevinçli
1 Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?	3.43	.59	Çok sevinçli
2 Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?	3.29	.70	Çok sevinçli
3 Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?	3.29	.69	Çok sevinçli
6 Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.28	.67	Çok sevinçli
8 Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?	3.28	.67	Çok sevinçli
11 Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?	3.26	.67	Çok sevinçli
9 Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?	3.24	.79	Sevinçli
12 Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?	3.24	.80	Sevinçli
5 Hafta sonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?	3.23	.77	Sevinçli
7 Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?	3.23	.67	Sevinçli
4 Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?	2.98	.80	Sevinçli
13 Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?	2.95	.87	Sevinçli
<i>Tüm ölçek</i>	<i>3.21</i>	<i>.50</i>	<i>Sevinçli</i>

Tablo 4.7.8 incelendiğinde yedinci ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.21$) *sevinçli* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip olan madde ($\bar{X}=3.49$) ile “Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?” maddesidir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip olan madde ise ($\bar{X}=2.95$) ile “Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?” maddesidir.

4.8 Okuma Çemberlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci problemi okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla öncelikle 174 katılımcının *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*nde yer alan maddelere verdikleri yanıtların ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri belirlenmiş ve Tablo 4.8.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.1. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Okullar	N	\bar{X}	SS
Birinci İlkokul	25	3.28	.34
İkinci İlkokul	22	3.28	.32
Üçüncü İlkokul	29	3.30	.20
Dördüncü İlkokul	19	3.09	.26
Beşinci İlkokul	23	3.26	.55
Altıncı İlkokul	31	3.22	.50
Yedinci İlkokul	33	3.14	.51

İlkokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre ön test toplam tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.8.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.2. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ön test puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	.852	6	.142	.829	.549
Gruplarıçi	29.980	175	.171		
Toplam	30.832	181			

Tablo 4.8.2 incelendiğinde öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F(6,175)=.829, p=.549$). Öğrencilerin tutum son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki Tablo 4.8.3'te verilmiştir.

Tablo 4.8.3. İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Okullar	N	\bar{X}	SS
Birinci İlkokul	23	3.43	.43
İkinci İlkokul	22	3.14	.42
Üçüncü İlkokul	27	3.35	.25
Dördüncü İlkokul	19	3.79	.27
Beşinci İlkokul	21	3.19	.58
Altıncı İlkokul	31	3.17	.49
Yedinci İlkokul	31	2.99	.50

Okullardaki öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını görebilmek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini görmek için ön test ve son test fark puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. *Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği*'nin toplam tutum fark puanlarının ($K-S(z) = 1.047; p > 0.05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle ilkokullardaki öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığını görebilmek amacıyla parametrik istatistiksel tekniklerden eşli gruplar t-testi kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.8.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.8.4 Öğrencilerin tutum ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşli gruplar t-testi sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	sd	T	p
Ön test	174	3.21	.41	173	-1.560	.12
Son test	174	3.27	.48			

Tablo 4.8.4 incelendiğinde öğrencilerin son test puan ortalamaları lehine bir yükselme olmasına rağmen bu yükselme öğrencilerin tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır ($t(173)=-1.560, p=.12$). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ön testte sevinçli düzeyinde olmasına rağmen son testte *çok sevinçli* düzeyine çıkmıştır.

4.9 Okuma Çemberlerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi, okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Araştırmanın dokuzuncu alt problemine yanıt aramak amacıyla öncelikle 174 katılımcının okuduğunu anlama testlerine verdikleri yanıtlar incelenmiştir. İkinci kitap "Uçurtmam Bulut Şimdi"

değerlendirmesi ile 11. Kitap “Kalemler” değerlendirmesi ön test-son test olarak kabul edildiğinde yapılan eşli gruplar t-testi Tablo 4.9.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.9.1. Öğrencilerin okuduğunu anlama ön test-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin eşli gruplar t-testi sonuçları

Ölçüm	<i>N</i>	\bar{X}	SS	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Ön test	174	3.80	1.85			
Son test	174	5.32	2.15	173	-8.549	.000

Tablo 4.9.1 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(173)=-8.549$, $p=.000$). Yapılan farklı ölçümler arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için tekrarlı ölçümler ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen aritmetik ortalamalara ilişkin bulgular Tablo 4.9.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.9.2. Öğrencilerin okuduğunu anlama ölçümlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçümler	\bar{X}	SS	<i>N</i>
1. Uçurtmam Bulut Şimdi	3.80	1.85	174
2. Bir Şeftali Bin Şeftali	4.42	2.03	174
3. Domates Saçlı Kız	4.29	2.02	174
4. Küçük Kara Balık	4.79	2.05	174
5. Cik	5.33	1.96	174
6. Muhteşem İkili	5.11	1.59	174
7. Haritada Kaybolmak	5.44	1.96	174
8. Rüyalardan Uyanmasak	6.28	2.23	174
9. Kalemler	5.32	2.15	174

Tablo 4.9.2 incelendiğinde, öğrencilerin anlama ortalamalarının ilerleyen ölçümlerde yükseldiği gözlemlenmektedir. Sadece son dört kitap içinde 8. kitaba ilişkin ortalamanın çok yüksek çıkması, o kitabın yazarının sınıflarda sohbet etmesi ve bunun okuduğunu anlama testine yansımaları olarak açıklanabilir.

Okuduğunu anlama puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA analizine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4.9.3’te sunulmuştur. Yapılan analizde Mauchly’s Test of Sphericity varsayımı sağlanamadığından ($\chi^2(35) = 90.282$, $p = .000$) elde edilen bulgularda Greenhouse-Geisser değerleri kullanılmıştır.

Tablo 4.9.3. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplararası	2830.151	173	16.359		
Ölçüm	763.526	7.087	107.743	39.458	.000
Hata	33.47	1225.972	2.731		

Tablo 4.9.3 incelendiğinde, öğrencilerin anlama ölçümleri arasında anlamlı farklar olup oluşmadığına ilişkin yapılan tekrarlı ölçümler ANOVA analizi sonuçları okuduğunu anlama ölçümleri arasında anlamlı farklar oluştuğunu göstermiştir ($F(7.087,1225.972)=39.458, p=.000$). Hangi ölçümler arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin yapılan Bonferroni ikili karşılaştırmalar analizi Tablo 4.9.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.9.4. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ölçüm ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığına ilişkin Bonferroni testi ikili karşılaştırma sonuçları

Bağımlı Değişken	Ölçüm	Ölçümler	Gerçek Farklılık	Standart Hata	<i>p</i>
Okuduğunu Anlama	9.	1.	1.523	.178	.000
		2.	.902	.183	.000
		3.	1.029	.173	.000
		4.	.529	.191	.228
		5.	-.017	.175	1.000
		6.	.207	.181	1.000
		7.	-.121	.178	1.000
		8.	-.960	.174	.000

Tablo 4.9.4 incelendiğinde, okuma çemberlerinin etkililiğinin test edildiği çalışmada sonraki ölçümlerle ilk ölçümler arasında sonraki ölçümler lehine anlamlı farklılıkların oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu da okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sadece 8. Kitap ile 9. Kitap arasında 8. Kitap lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bunun nedeni betimsel istatistikler kısmında açıklandığı gibi o kitabın yazarının sınıflarda sohbet etmesinin okuduğunu anlama puanına yansımaları olarak görülebilir.

4.10 İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Çemberlerinin Okuma Alışkanlıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Yansımalarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 10.alt problemi, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerinin okuma alışkanlıklarına ve okuma tutumlarına yansımalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu görüşler, karma desende gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel aşamasını oluşturmaktadır. Yarı deneysel desende bir öğretim yılı boyunca 12 kez yürütülen okuma çemberleri sürecinde her dört okuma çemberinin ardından olmak üzere üç kez odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve alt temalar Tablo 4.10.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.10.1. Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına yansımaları

Temalar	Alt Temalar
Okumaya yönelik eğilim	Okuma sevgisi
	Okuma isteği
	Okuma merakı
	Okuma tercihi
Okuma çemberlerinin katkıları	Dil gelişimi
	Hayal gücü
	Bilgi edinme
Okuma alışkanlığını geliştirme	Farklı türde kitapları tanıma
	Daha fazla kitap okuma
	İçeriğe dayalı okuma
	Düzeye uygun kitap okuma

Tablo 4.10.1 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma çemberlerine ilişkin görüşlerinin üç tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar okumaya yönelik eğilim, okuma çemberlerinin katkıları ve okuma alışkanlığını geliştirme olarak ortaya çıkmıştır.

Okumaya Yönelik Eğilim

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu bir eğilim içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu eğilim okuma sevgisi, okuma isteği, okuma merakı ve okuma tercihi olarak kendini göstermektedir.

İlk görüşmelerden itibaren katılımcılar okuma çemberlerinin okumayı sevdirmeye başladığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı “*Kitap okumanın ne kadar*

güzel bir şey olduğunu anladım.” (5, 3, E, 1), başka bir katılımcı *“Ben de kitap okumayı üçüncü sınıfta falan sevmiyordum. Şimdi sevmeye başladım.”* (3, 3, K, 1) ve diğer bir katılımcı *“Okuma çemberlerinden sonra kitap okumayı biraz daha sevmeye başladım.”* (7, 7, E, 1) şeklindeki sözleriyle okumayı sevmeye başladıklarına ilişkin duygularını ifade etmişlerdir. İkinci görüşmelerde de düşüncelerini benzer olarak *“Ben diğer çemberlere de katılmak istiyorum çünkü ne desem...kitap okumayı insana sevdiliyor, insana güzel hissettiriyor.”* (1, 5, E, 2), *“Artık daha çok seviyorum kitap okumayı”* (4, 9, E, 2) şeklinde duygularını dile getirmişlerdir. Son görüşmelerde de okuma sevgisinin devam ettiği katılımcıların *“Ben okuma çemberleri ile ilgili sevgi dolu şeyler düşünüyorum.”* (7, 7, K, 3) ve *“Ben de kitap okumayı sevmezdim çembere katıldığımdan bu yana okumayı sevmeye başladım.”* (5, 1, E, 3) şeklindeki ifadelerinde görülmektedir.

Katılımcıların okumayı sadece sevmeye başlamadıkları aynı zamanda okuma isteklerinin de arttığı görülmektedir. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı *“Bir sonraki okuma çemberi çabuk gelsin isterim çünkü çok eğleniyorum, kitap okuyorum.”* (6, 5, K, 1) derken bir diğeri *“Eskiden bazen kitap okurdum. Şimdi kuzenimle eve gidince hemen kitap okumak istiyoruz”* (2, 6, K, 2) sözleri ile benzer şekilde bir diğer katılımcı da *“Etkinlikler eğlenceli oluyor. İnsanın hoşuna gidiyor. O etkinlikler için de kitabı okuyup bitirmen, etkinliği yapabilmem lazım. Bunu yapabilmek için kitabı okuman gerekiyor. Kitap okuyunca insanın daha çok okuyası geliyor.”* (1, 1, K, 2) şeklinde duygularını ve düşüncelerini dile getirmişlerdir. Üçüncü görüşmede de katılımcıların *“Bir sonraki okuma çemberi olsa katılırdım. Hatta koşa koşa katılırdım. Çünkü çok güzel oluyor hem de okumamız geliyor.”* (1, 1, K, 3) ve *“Eskiden annem kitap oku derdi, öyle okurdum. Sonra Mehmet öğretmen gelince kendim okumaya başladım.”* (3, 3, K, 3) şeklindeki ifadelerinden okuma isteklerinin devam ettiği süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Okuma çemberleri katılımcılarda okuma merakının artmasına neden olmuş, bu da onların okuma eğilimlerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu konuya yönelik olarak katılımcılar, birinci görüşmede *“Ben önceden kitap okumayı sevmiyordum. Şimdi okuyorum çok heyecanlı oluyor ilerisini de merak ediyorum. En son Cık kitabını okuduk. Çok güzel şeyler çıktı. Bende kitap okumayı daha çok sevdim.”* (4, 4, E, 1) ve *“Sabahları gitmem gerekirken kitap okuyorum ve merak ediyorum. Okuma isteğim arttı. Önceden kitap okumuyordum.”* (4, 5, K, 1) şeklinde okuma merakına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ikinci görüşmelerde de birinci görüşmedeki düşüncelerine benzer olarak, *“Proje olmadan önce okuyasım gelmiyordu. Yarıda kesiyoruz kitabı. Sonra tamamlıyoruz. Şimdi sevmeye başladım.”* (2, 2, E, 2) ve *“Çünkü bu çalışma çok güzel. Kitabın 5-10 sayfasını okursa sonra gerisi okunur.”* (5, 9, K, 2) şeklinde okuma merakına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Son görüşmede de bir katılımcı,

“Mesela kitap okuma zevkim arttı. Çünkü bizim okuduğumuz kitaplar bazen inceydi ama kalın olduğunda çok sıkıcı gibi görünüyordu okudukça devamını merak ettiğimiz için okuyorduk.” (5, 2, E, 3) diyerek önceki görüşmelere paralel düşüncelerini belirtmiştir. Bu ifadelerden katılımcıların okuma merakının yıl boyunca sürdüğünü çıkarmak mümkündür.

Teknolojinin gelişimine paralel olarak öğrenciler kitap okumaktansa bilgisayar başında ya da tablet ile vakit geçirmeyi daha çok tercih etmeye başlamışlardır. Ancak katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak okuma çemberlerinin bu konuda okuma lehine olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, birinci görüşmede bir katılımcı, *“Üçüncü sınıfta çok kitap okuyordum ama evimize internet geldiği için kitap okumayı bırakmışım. Bu etkinlikle kitap okumaya geri döndüm.”* (5, 4, E, 2) derken üçüncü görüşmede başka bir katılımcı, *“Eskiden eve gelince elime tableti alıyordum. Akşam ödevlerimi yapıyordum. Sonra okuma çemberleri başladı. Şu an kitap okuyorum.”* (2, 9, E, 3) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Okuma Çemberlerinin Katkıları

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerine pek çok yönden katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu katkılar dil gelişimi kapsamında akıcı ve hızlı okuma, okuduğunu anlama, konuşma becerisi, yazma becerisi olarak kendini gösterirken bunların dışında hayal gücünün gelişimi ve bilgi edinme olarak ortaya çıkmaktadır.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin akıcı ve hızlı okuma becerilerine olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcılar, *“Kitaplar sayesinde okumam biraz daha iyileşti. Sonra daha hızlı okumaya başladım”* (6, 3, K, 1), *“Önceden kitap okumayı pek sevmiyordum. Öğretmen kitap vermeye başlayınca okumam da düzelmeye başladı.”* (6, 1, K, 1), *“Okumam yavaştı bu kitapları okuyunca daha çok hızlandı* (4, 8, E, 2) ve *“Eskiden daha çok heceliyordum. Şimdi okumam daha düzeldi.”* (6, 7, E, 2) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu bir öğrenci *“Okumam hızlandı. Herkesin duyabileceği, anlayabileceği şekilde okumaya başladım”* (6, 9, K, 2) şeklinde okuma çemberlerinin kendine olan katkısından söz etmektedir. Üçüncü görüşmelerde de benzer olarak katılımcılar *“Arkadaşlarımın kesinlikle okuma çemberlerine katılmalarını tavsiye ederim. Çünkü okumaları hızlanır, kitap okumaktan daha çok zevk almaya başlarlar.”* (6, 7, E, 3) ve *“Arkadaşlarım okuma çemberine katılsın çünkü okuması artar, okuması hızlanır gelişir. Kültürü gelişir.”* (4, 4, K, 3) şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkılarak okuma çemberlerinin katılımcıların akıcı ve hızlı okumaları üzerinde olumlu etkilerinin süreklilik gösterdiği söylenebilir.

Okuma çemberlerinin akıcı ve hızlı okuma becerilerinin yanı sıra öğrencilerin okuduğunu anlamalarına da olumlu olarak yansıdığı görülmektedir. Buna yönelik olarak

yabancı uyruklu bir öğrenci “*Ben en çok kitap okumayı severim. Kitap okuduğumda bir şey anlamıyordum. Sonra bu kitapları okuyunca her şeyi anladım.*” (7, 4, K, 3) şeklinde düşüncesini belirtmektedir. Öte yandan katılımcılar, aynı zamanda konuşma becerilerinin de geliştiğini, “*Kitaplar dağıttınız okumam ve Türkçem gelişti.*” (1, 7, K, 2) ve “*Arkadaşlarımdan okuma çemberlerine katılmasını isterdim çünkü konuşmamızı geliştiriyor hem de.*” (4, 8, K, 3) şeklindeki ifadeleriyle açıklamaktadırlar. Okuma çemberlerinin yazma becerilerine olan katkılarına ise katılımcılar, “*Kitap yazmak istiyorum.*” (4, 6, K, 1)” ve “*Kitap okudukça bende kitap yazma isteğim arttı. Hikâyeler yazdım. Bazı kitapların sonu üzücü oluyor.*” (4, 8, E,1) şeklinde düşünceleri ile ifade etmişlerdir.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin dil gelişiminin yanı sıra hayal gücünü geliştirdiği de anlaşılmaktadır. Katılımcılar bu konuya yönelik olarak “*Hayal kurduğumda sanki o kişi ben oluyorum. Çok kitap okumaya başladım.*” (3, 9, E, 2) ve “*Ben okumayı çok seven bir insan değildim. Değişik kitaplar gördükçe okuma isteği artıyor insanda. Hayal gücü geliyor o yüzden okumayı sevdim.*” (1, 2, K, 3) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Başka bir katılımcı ise hayal gücünü geliştirmeye yönelik “*okuma çemberleri hem eğlenceli, hem kitap okuyoruz, hem canlandırma yapıyoruz.*” (2, 7, K, 1) şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Son olarak katılımcılar okuma çemberlerinde yeni bilgiler edindiklerini belirtmektedirler. Bu konuya yönelik birinci görüşmede bir katılımcı, düşüncesini “*Okudukça daha bilgili oluyoruz. Hem beynimiz gelişiyor hem kitap okumak çok güzel bir şey.*” (2, 4, E, 1) sözleri ile ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise “*Yeni şeyler keşfetmiş olduk. Hayatımız değişmiş oldu. Örneğin, okuduğumuz kitap anne ile ilgili ise. Annemizin kıymetini anladık. Okuduğumuz kitaptan dersler çıkardık.*” (6, 3, K, 2) şeklindeki sözleriyle okumanın yaşamına yansımından bahsetmektedir. Üçüncü görüşmede diğer bir katılımcı ise “*Kitaplardaki olaylar rüya gibi. Kitabın sonunda kaptan gibi hissettim. Farklılıklar edindim.*” (3, 7 ,E, 2) şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Okuma Alışkanlığını Geliştirme

Araştırmadan elde edilen bulgular, okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının gelişiminde de olumlu yansımaları olduğunu açığa çıkarmıştır. Bulgular, okuma alışkanlığı kapsamında farklı türde kitapları tanıma, daha fazla okuma, içeriğe uygun okuma ve düzeye uygun okuma olarak ortaya çıkmaktadır.

Okuma çemberleri ile öğrencilerin farklı türde kitapları tanıdığı ve farklı türlere yöneldiği anlaşılmaktadır. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı “*Kitap okumaya ilgim biraz daha arttı. Farklı türde kitaplar okumaya başladım. Çünkü kitapların hepsi farklı tarzda kitaplar bu çok hoşuma gitti.*” (7, 4, K, 1) derken başka bir katılımcı “*Komik kitaplar okuyordum artık macerada*

okumaya başladım.” (4, 3, K, 2) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Benzer şekilde bir diğer katılımcı ise “Eskiden fazla sevmezdim kitap okumayı. Sonra Yılmaz öğretmenin getirdiği kitaplar değişik ve güzel geldi. O kitapların bazıları maceraydı bazıları değişik türdeydi. Bu yüzden okuma çemberleri beni değiştirdi” (3, 1, K, 3) şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Okuma çemberlerinin öğrencilerin daha fazla okuma yapmalarına katkı sunduğu söylenebilir. Bunu, birinci görüşmede katılımcılardan biri “Okumaya daha çok kapıldım. Okumayı daha çok istedim. Daha çok okuma yaptım.” (1, 8, K, 1) şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı “Eskiden kitap okurdum ama daha az okurdum. Artık daha çok okuyorum.” (5, 5, E, 1) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir katılımcının “Okuma çemberi hemen gelsin istiyorum, hiç sıkılmıyorum ve annemden babamdan daha fazla kitap okuyorum.” (5, 1, K, 1) şeklindeki düşüncesinden okuma çemberlerinin okuma alışkanlığına olumlu olarak yansıdığı anlaşılabilir. Ayrıca bir katılımcı, daha çok kitap okuması gerektiği konusunda “Ben eskiden okumakta çok zorlanıyordum. Sonra gelişmeye başladım ama dördüncü sınıfta Erol ve Füsün öğretmen geldiklerinde daha çok kitap okumaya başladım. Daha çok kitap okumalıyım diye düşündüm, bilinçlendim” (2, 3, E, 1) şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. İkinci ve üçüncü görüşmede de benzer olarak “Ben eskiden çok kitap okumazdım ama çemberden sonra çok kitap okumaya başladım.” (5, 7, E, 2), “Okuma çemberlerinden önce kitap fazla okumuyordum. Daha da arttı ve seviyorum.” (4, 3, K, 3) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir katılımcı günde okuduğu miktarın daha da arttığını “Çember yapmadan önce fazla kitap okumuyordum. Günde 20 sayfa anca okuyordum. Çember yapmaya başlayınca her gün günde en az 40-45 sayfa okumaya başladım.” (3, 7, E, 3) diyerek belirtmiştir.

Okuma çemberlerinin diğer taraftan öğrencilerin kitap seçimine de olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir. Bir katılımcı bunu “Benim okuma miktarım çok değişmedi ama kitapları resimlerine göre değil içeriğine göre okumaya karar verdim.” (5, 1, K, 1) şeklinde ifade etmiştir.

Okuma çemberleri etkinlikleri ile bazı katılımcıların düzeye uygun kitap okuma konusunda farkındalık kazandıkları da görülmektedir. Bu konuda bir katılımcı düşüncelerini “Ben eskiden kitap okumayı seven bir insan değildim. Çünkü benim kitaplarım abimin küçüklüğünden kalma daha çocuksuydu. Bu verdiğiniz kitaplar yaşıma uygun olunca daha çok okuma isteği geldi, okumayı bana sevdirdi.” (1, 1, K, 2) şeklinde belirtmiştir.

4.11 Öğretmen Adaylarının Dördüncü Sınıf İlkokul Öğrencileri İle Yürüttükleri Okuma Çemberlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü yılında öğretmen adaylarının ilkokul öğrencileri ile yürüttükleri okuma çemberleri sürecinde edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerini saptamak araştırmanın 11. ve son alt problemidir. Araştırmanın birinci yılında okuma çemberleri öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmanın ikinci yılında ise bir eğitim öğretim yılı boyunca okuma çemberlerine katılan ve başarılı olan öğretmen adayları, ilkokul öğrencileri ile okuma çemberlerini yine bir eğitim öğretim yılı boyunca yürütmüşlerdir. Deneysel desende bir öğretim yılı boyunca ilkokul öğrencileri ile 12 kez yürüttükleri okuma çemberleri sürecini kapsayan ikinci yılın sonunda öğretmen adayları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda ortaya başlıca dört ana tema çıkmıştır. Bunlar öğretmen adaylarının, okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar, okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özellikleri, okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özelliklerinin nedenleri ve okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarına ilişkin görüşleridir. Bu ana temalar sırasıyla aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerini Yürütmeye Başladıklarında Karşılaştıkları Zorluklar

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar sosyal beceriler, duyuşsal özellikler ve bilişsel yeterlilik boyutlarındaki eksiklikler olarak ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.11.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.1. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar

Temalar	Alt temalar
Sosyal beceriler	Birbirlerini dinlemiyorlar Başkalarının fikirlerini önemsemiyorlar. En yakın arkadaşlarıyla grup olmak istiyorlar
Duyuşsal özellikler	Kitabın kalın olduğunu görünce korkuyorlar Kitabı okuyup bitireceklerine inanmıyorlar Drama etkinliklerine katılmaktan çekiniyorlar
Bilişsel yeterlilikler	Rollerin gereklerini yapmada zorlanıyorlar Okuduklarını anlamada sorun yaşıyorlar Sözel becerileri zayıf

Tablo 4.11.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütürken karşılaştıkları zorlukların sosyal beceriler, duyuşsal özellikler ve bilişsel yeterlilikler olmak üzere üç tema şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Tema ile alt temalar ve bunlara ilişkin katılımcıların görüşleri detaylı olarak aşağıda yer alan başlıklarda ele alınmıştır.

Sosyal beceriler

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütürken karşılaştıkları zorluklardan ilki uygulamanın başlarında ilkokul öğrencilerinin sosyal becerilerinin eksik olduğuna yönelik ifadeleridir. Katılımcılar, başlangıçta öğrencilerin birbirlerini dinlemediklerini, başkalarının fikirlerini önemsemediklerini ve en yakın arkadaşlarıyla grup olmak istedikleri zorlukları ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak bir katılımcı, *“İlk haftalarda öğrencilerin birbirine olan saygısı azdı, sadece kendi yaptıklarını anlatıyorlardı. İlerleyen zamanda dinlemeye başladılar. Birbirlerini dinlediler ve daha güzel bir tartışma ortamı oluştu.”* (8, E) derken başka bir katılımcı, *“Öğrencilerle birlikte etkinlikleri yürütürken başta tabii ki de böyle grup çalışmasını fazla yapmadıkları için zorlandılar. Birbirleri ile anlaşması, konusunda, birbirlerinin fikirlerine saygı duyma konusunda... ama dönemin sonuna doğru geldiğimizde hepsi artık empati kurmayı başarıp birbirlerini daha iyi anlıyorlardı. Fikirlerine saygı gösteriyorlardı.”* (7, K) şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öte yandan bir katılımcı, *“Öğrenciler ilk başlarda grup olmakta çok sıkıntı yaşadılar. Mesela bir öğrencim vardı, ilk grup yaptığımızda ben bu grupta olmak istemiyorum şeklinde serzenişlerde bulunuyordu. Ama bu giderek azalmaya başladı. Biz öğrencilere bunun bir ekip çalışması olduğunu anlatmaya çalıştık. Ortaya çıkan üründe herkesin emeği olduğunu söylemeye çalıştık. Öğrencilerdeki bu durum giderek yok olmaya başladı. Öğrenciler ben bununla grup olmak istemiyorum gibi söylemlerden vazgeçtiler.”* (1, E) şeklinde öğrencilerin başlangıçta gruba katılmasını sağlamada zorluklar yaşadığını belirtmiştir.

Duyuşsal özellikler

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütürken karşılaştıkları zorluklardan bir diğeri uygulamanın başlarında ilkokul öğrencilerinin duyuşsal olarak bazı yönlerden olumsuz bir tutum içinde olduklarına yönelik ifadeleridir. Katılımcılar, başlangıçta öğrencilerin kitabın kalın olduğunu görünce korktuklarını *“İlk başlarda mesela az sayfalı kitap okumayı tercih ediyorlardı fakat biz hani bu proje kapsamında okumanın zor bir şey olmadığını, boş zamanın değerlendirilmesi açısından hani bir etkinlik olmadığını çocuklara söyledik ya da belirttik bunu. Anlamışlardı onlar da. Bu proje kapsamı sonrasında çocuklar artık çok sayfalı kitaplardan korkmayıp onlara önyargılı yaklaşmayı bırakıp daha iyi okuma yaptılar. Hem keyif alıp hem arkadaşları ile paylaşmayı öğrendiler, okuduğu kitabı.”* (12, K) şeklinde belirtmişlerdir. Başka bir katılımcı ise kalın kitapları görünce bitiremeyeceklerini düşünenlerin daha da kısa sürede

kitabı bitirdiklerini *“Kitabın kalınlığına göre ön yargıları oluyordu bazı kitaplar için. Bir kısmını okuyunca tamam okuruz demişlerdi. Son kitap Siyah inciyi belirli bölüme kadar okunacaktı fakat bazı öğrenciler çoğunu okumuştular. Artık o ön yargılarını, korkularını aşmışlardı.”* (9, K) şeklindeki ifadelerinde belirtmiştir. Bir diğer katılımcı bazı öğrencilerin çekingeng davranışlarını *“Dramada özellikle öğrenciler utangaçlardı. Kameraya çekince hemen gülmeye başlıyorlar, utanıyorlar, işte ben çıkmasam, falan diyorlar. Bu da son dramada gerçekten çok güzel bir hal aldı. Çünkü ben ilk dramadaki öğrenciyle son dramadaki öğrenciyi aynı yapmaya çalıştım acaba nasıl bir gelişim gösterdiler diye. Baya bir gelişim vardı.”* (4, E) şeklinde anlatmıştır.

Bilişsel yeterlikler

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütürken karşılaştıkları zorluklardan bir diğeri uygulamanın başlarında ilkokul öğrencilerinin bilişsel yeterlikler açısından eksik olduklarına yönelik ifadeleridir. Katılımcılar, başlangıçta öğrencilerin, rollerin gereklerini yapmada zorlandıklarını, okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıklarını ve sözel becerilerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrencilerin rollerin gereklerini yapmada daha çok sorgulayıcı ve bağ kurucu rolünde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak bir katılımcı sorgulayıcı rolüne ilişkin olarak *“Aslında bazen soruları mesela sorgulayıcı rolü özellikle, hani sığ düzeyde kalıyordu ama bunu ilerletmeye çalıştık. En çok da bu konuda zorlandığımı düşünüyorum ben kendi adıma da. Çünkü hani daha böyle basit düzeyde sormak istiyorlar. İşte kitabın yazarı kimdir ya da işte nerede doğdu ya da şu karakter hangi cümleyi söyledi başka bir karaktere. Daha basit sorular sormak istiyorlardı ama hani yavaş yavaş zor da gelse bunları çocuklara anlata anlata veya hani birbirlerine sorarakta başarmaya çalıştık.”* (3, K) diyerek öğrencilerin bu rolü gerçekleştirmede zorlandıklarını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise *“Başta bağ kurucu rolümüzde biraz zorlandıklarını gördüm. Verdiğim örneklerle ve kitapta geçen olayları analiz ettiğimizde aslında hepsinin hayatında bir olay olduğunu fark ettiler.”* (11, K) şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin başlangıçta bağ kurmada zorlandıklarını belirtmiştir. Öte yandan bir katılımcı *“Öğrenci okuduğu kitabı anlamadıysa yürüttüğü etkinliklerde zorlandığını gördük.”* (2, E) derken okuduğunu anlamada yetersizlikler olduğunu ifade etmekte başka bir katılımcı ise *“Zamanla okudukça kitabın verdiği mesajı daha iyi anlayabildiler. Kendilerini daha iyi ifade edebildiler. Olaylar hakkında daha güzel konuşabildiler. Bu açıdan ifade becerilerini de etkilediğini düşünüyorum.”* (11, K) diyerek sözel becerilerinin başlangıçta zayıf olduğuna vurgu yapmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Gözledikleri Değişen Öğrenci Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrenci özelliklerinde değişimler olduğunu gözlediklerini belirtmişlerdir. Bu değişimler bilişsel, sosyal ve duyuşsal yöndeki gelişmeler olarak ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.11.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.2. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özellikleri

Temalar	Alt Temalar
Bilişsel gelişme	Okuduğunu anlama
	Üst düzey düşünme becerileri
	Yazı yazma becerisi
	Araştırma becerisi
Sosyal gelişme	Kendini ifade etme
	Birbirlerinin fikirlerine saygı duyma
	Empati kurma
	İşbirliği becerisi
Duyuşsal gelişme	Okumaya isteyerek katılma
	Okumaktan keyif alma
	Okumaya ilgi duyma
	Merakla okuma

Bilişsel gelişme

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde ilkökul öğrencilerinin bilişsel yönden bir değişim içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu değişimler okuduklarını anlama, üst düzey düşünme becerileri yani sorgulayarak, eleştirel ve yaratıcı okuma, yazma becerisi ve araştırma becerisinin gelişmesine yönelik ifadeleridir. Katılımcılardan biri öğrencilerin okuduğunu anlamadaki gelişmelerine örnek olarak “*Kendimden yola çıkarsam bazen okuduklarımda eksik kalan anlamadığım yerler oluyordu. Çocuklar da birbiriyle tartıştıkları için akıllarındaki soru işaretlerini tamamlıyorlar. Olumlu yönde katkı sağlıyor. Yakınsak gelişim alanı açısından kendi potansiyelinin üstüne biraz daha çıkabiliyor.*” (20, K) demiştir. Başka bir katılımcı öğrencilerin soru hazırlarken üst düzey sorular hazırlamaya başladıklarını “*Okuma çemberlerini yürütürken sorgulayıcı için sorular hazırlıyorlardı. Sorular genelde 5N 1K sorularıydı. Bu süreç içerisinde daha çok yoruma dayalı, eleştirmeye dayalı sorular hazırlamaya başladılar. Yazar geldiğinde yazara ‘bunu yazarken neyi anlatmak istediniz?’ gibi sorular oluşturulmaya başlandı*” (1, E) şeklindeki görüşleri ile ifade etmiştir. Çocukların aynı zamanda yazı becerisinin de geliştiğini bir katılımcı “*Çocuklar okuduğunu anlamada ve yazı becerilerinde bile gelişme gösterdiler.*

Önceden anahtar kelime neyse direk onu söyleyip geçiyorlardı. Onlara düzgün cümle kurması gerektiğini ve kelimeler ile kendini anlatması gerektiğini söyledim ve gösterdim. Projenin sonunda daha anlamlı ve düzgün cümleler kurmaya başladılar.” (8, E) şeklindeki sözleriyle aktarmışlardır. Diğer bir katılımcı ise “*Kitap fuarına gittik öğrencilerimle... fuarda bir dedektif şeklinde araştırarak, sorarak kitapların içeriğini, konusunu, yazarını ve çok satılıp satılmadığını soruşturduktan sonra istedikleri kitapları aldılar.*” (6, E) şeklindeki sözleriyle öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştiğine vurgu yapmaktadır.

Sosyal gelişme

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde ilkökul öğrencilerinin sosyal yönden de bir değişim içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu değişimler kendini ifade etme, birbirlerinin fikirlerine saygı duyma, empati kurma ve iş birliği becerisinin gelişimine yönelik ifadeleri kapsamaktadır. Katılımcılardan biri “*Drama konusunda öğrenciler başta çekingen bir tavır sergilediler. Daha sonra ileri zamanlarda keyif aldıklarını fark edince, kendilerini ve yeteneklerini sergilediklerini fark edince keyif aldılar. Kendilerini daha da geliştirdiler. Kendilerini ifade etme konusunda da daha etkili ve yetkin oldular.*” (17, K) şeklindeki sözleriyle öğrencilerin kendilerini ifade etme konusundaki gelişimine vurgu yapmaktadır. Diğer bir katılımcı ise öğrencilerin artık birbirlerinin fikirlerine saygı duyduğunu “*Birbirlerini dinleme ve görüşlerine katılma, iletişim becerileri gelişti. Farklı açılardan bakabildiler.*” (9, K) şeklindeki sözleri ile açıklamaktadır. Öğrencilerin aynı zamanda iş birliği becerilerinin de geliştiği katılımcıların “*Biz öğrencileri grup ve iş birliği içinde çalıştırınca etkin olduklarını fark ettiler ve daha da çok katılmak istediler. Herkes birbiriyle grup oldu. Küsler varsa barıştı, iletişimleri güçlendi, herkes birbirine destek olur oldu. Yapanlar yapamayanlara destek oldu. Fikir alışverişleri oldu. Çok güzel yaratıcı fikirler ortaya çıktı birbirlerini destekledikleri için.*” (17, K) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcılar, “*İletişim becerilerinde artış oldu ve sınıf arkadaşlarıyla daha fazla kaynaşma birlikte olma imkanı buldular. Onun dışında birbirlerine saygı duymayı, empati duymayı öğrendiler.*” (7, K) şeklindeki sözleriyle öğrencilerin empati becerilerinin geliştiğine de değinmektedirler.

Duyuşsal gelişme

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde ilkökul öğrencilerinin duyuşsal yönden de bir değişim içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu değişimler okumaya isteyerek katılma, okumaktan keyif alma, okumaya ilgi duyma ve merakla okuma gibi okuma tutumlarının gelişimine yönelik ifadeleri kapsamaktadır. Katılımcılardan biri öğrencilerin okumaya istekli katıldıklarını “*İstekli bir şekilde yapıyorlardı. Memnun olduklarını düşünüyorum. Örnek verecek olursam, kendileri bana istekte bulunuyorlardı. Yani ne bileyim rolleri falan dağıtırken ‘Ben bu olmak istiyorum! Ben bu olmak istiyorum!’ diye kapışıyorlardı.*” (16, K) şeklindeki sözleriyle belirtmiştir. Başka

bir katılımcı ise, “*Öğrencilerin keyif aldıklarını düşünüyorum. Çünkü bunu gönüllü olarak, severek yapıyorlardı. Her hafta ‘Ne zaman geleceksiniz, bir dahaki çemberi ne zaman gerçekleştireceğiz, hangi kitabı okuyacağız?’ gibi sorularla bir beklenti içindeydiler. Bu da bizi mutlu ediyordu. Çünkü öğrencilerin keyif aldıklarını görebiliyorduk.*” (1, E) diyerek öğrencilerin okumaktan keyif aldıklarına vurgu yapmıştır. Öte yandan öğrencilerin okumaya ilgilerinin arttığı katılımcıların “*Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları olumlu yönde değiştiğini gözlemlemek mümkün çünkü gerek tartışmalarda verdikleri yanıtlar gerekse yapılan çalışmalarda gösterdikleri ilgi bunların yine bir göstergesiydi. Çünkü tartışmalarda ilk zamanlarda gerçekten hiç katılmıyorlardı bile... ilgileri hiç yok gibiydi ama daha sonra tartışmaya katılmaya başladılar, kitabı okudukça kendilerinden bir şey buldukça bunu insanlarla paylaşmaya çalışıyorlar o yüzden tutumlarını olumlu bir yönde etkilediğine inanıyorum.*” (10, E) şeklindeki sözlerinden anlaşılmaktadır. Diğer bir katılımcı öğrencilerin aynı zamanda okuma merakının da arttığını “*Her yeni kitap götürdüğümde çocukların heyecan ve merak ile beklemeleri onların okumak için sabırsızlanmaları hatta çok beğendikleri kitapları tekrar okumalarını görmek olumlu tutum geliştirdiğini gösteriyor.*” (1, K) şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Okumaya Yönelik Tutumlarında Gözledikleri Değişen Öğrenci Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrenci özelliklerinde değişimler olduğunu gözlediklerini belirtmişlerdi. Katılımcıların öğrencilerde gözledikleri bu değişimlerin nedenlerine ilişkin görüşleri seçim, katılım, iş birliği ve sorumluluk şeklinde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.11.3 'te sunulmuştur.

Tablo 4.11.3. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözledikleri değişen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri

Temalar	Alt Temalar
Seçim	Farklı rolleri seçme özgürlüğü Yeni okunacak kitabı seçme özgürlüğü
Katılım	Kendilerini aktif kılması Farklı etkinliklere yönlendirmesi
İşbirliği	Birlikte çalışmalarının onları motive etmesi Akran desteği
Sorumluluk	Rollerin gereğinin yerine getirilmesi Farklı etkinliklerin dönüşümlü yapılması

Seçim

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözledikleri değişen öğrenci özelliklerinin nedenlerinden biri olarak öğrencilere seçme

olanağının tanınmasını görmektedirler. Öğrencilerin seçimi ise farklı rolleri seçme özgürlüğü ve yeni okunacak kitabı seçme özgürlüğü olarak saptanmıştır. Bu konuya ilişkin katılımcılardan biri, *“Roller dağıtılırken mesela herkese her kitapta farklı roller vermeye çalıştık zaten öğrencilerin kendileri de bunu fark ediyordu öğretmenim ben bu rolü yapmamıştım bunu da almak istiyorum, öğretmenim bu rol nasıl oluyor bunu merak ediyorum, ne zaman alacağım gibi söylemlerde bulunuyorlardı. Bütün rolleri yapmak istiyorlardı geçen hafta ressam oldum bu hafta bağ kurucu olmak istiyorum öğretmenim, onu da görmek istiyorum gibi dönütler alıyorduk.”* (10, E) şeklindeki sözleriyle farklı rolleri öğrencisinin kendisinin seçerek ve isteyerek aldığını ifade etmektedir. Diğer bir katılımcı ise *“Gözlemlediğim kadarıyla öğretmenler içeriğine bakmadan sınıfta bir kitaplık oluşturuyor. Öğrenciler çok da seçim hakkı olmadan her kitabı okumak zorunda kalıyorlar ve verilen süre sonunda öğretmenleri anlatmalarını istiyor. Bu da öğrenciler için stres oluyor. Öğretmenleri kızmasın diye başını sonunu okuyup anlatanlar oluyor ya da aileler okuyup çocuğa anlatıyor. Öğrenciler okuma hazzını alamadan bir sürü kitap bitirmiş oluyor.”* (5, K) şeklindeki sözleriyle kitap seçimini öğrencinin yapmasının okumaya yönelik olumlu tutum oluşturduğuna vurgu yapmaktadır.

Katılım

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözledikleri değişen öğrenci özelliklerinin nedenlerinden biri diğeri olarak sürece öğrencinin katılımını görmektedirler. Katılım ise, öğrencilerin süreçte kendilerini aktif kılması ve farklı etkinliklere yönlendirmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu konuya yönelik olarak katılımcılar, *“Aktiftiler, en önemli etken buydu. Yani kitabı aktif olarak canlandırdılar, aktif olarak bir şeyler yaptılar. Sadece hani oturup biz tartışmadık düz bir şekilde. Kitapla ilgili ayraçlar yaptık, bir şeyler yaptık ve kitap onlara sadece kitap gözüyle görünmedi artık. Bir süreden sonra keyif verici bir şey oldu.”* (13, K) şeklindeki sözleri ile öğrencilerin aktifliğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra başka bir katılıcı, öğrencilerin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da katılımlarının devam ettiğini ve farklı etkinliklerde bulunulduğunu *“Mesela şu şekilde kitapla yaptığımız etkinlikler dışında öğretmenim o etkinlik de çok güzel ama böyle bir etkinlik da yapabilir miyiz? Ya da farklı farklı etkinlikler kitabın içerisinde göstererek öğretmenim ben bu kitabı okudum şunları yaptım. Ailemle ilgili şu bilgileri paylaştım kitapla. Kitabımla ilgili güncel notlar aldım öğretmenim. Hatta benim günlüğümle okuduğum kitapla ilgili çok güzel bilgiler yazdım. Ve proje ile ilgili de yazdım diye. Kitap onların bir parçası olmuş.”* (6, E) şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir.

İşbirliği

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözledikleri değişen öğrenci özelliklerinin nedenlerinden bir diğeri olarak iş birliğini

görmektedirler. İşbirliği ise birlikte çalışmalarının onları motive etmesi ve akran desteği olarak alt temalar şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu konuya yönelik olarak bir katılımcı, *“Haftalar geçtikçe işbirlikli bir şekilde mesela birisi resim yapamıyorsa arkadaşı o resmi çizmede yardım ediyordu ona, ressam da o resmi boyuyordu, birlikte yapmaya başlıyorlardı. Tabi o resimde yardım eden kişi de kendi rolünü bitirdikten sonra yardım ediyordu Bir grupta bunu görmüştüm daha sonra diğer gruplar da etkilendi demek ki. Hepsi birbiriyle ortaklaşma yapmaya başladılar sorgulayıcı sorularını hazırlarken, işte bu soru daha güzel daha yaratıcı diyorlardı arkadaşının sorusunu da yazıyordu mesela bu şekilde çok iyiydi yani.”* (4, E) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı ise yakınsal gelişin alanına değinerek *“Kendimden yola çıkarsam bazen okuduklarımda eksik kalan anlamadığım yerler oluyordu. Çocuklar da birbiriyle tartıştıkları için akıllarındaki soru işaretlerini tamamlıyorlar. Olumlu yönde katkı sağlıyor. Yakınsak gelişim alanı açısından kendi potansiyelinin üstüne biraz daha çıkabiliyor.”* (20, K) şeklindeki sözleriyle iş birliğinin öğrenciye katkı sunduğuna vurgu yapmaktadır.

Sorumluluk

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözledikleri değişen öğrenci özelliklerinin nedenlerinden bir diğeri olarak sorumluluğu görmektedirler. Okuma çemberlerinde her öğrencinin üstlenmesi gereken sorumlulukları vardır. Gruptaki bir üye sorumluluğunu yerine getiremediğinde bu durum diğer üyeleri de etkilemektedir. Sorumluluk, rollerin gereğinin yerine getirilmesi ve farklı etkinliklerin dönüşümlü yapılması şeklinde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan biri rollerin gereklerinin yerine getirilmesine ilişkin, *“En başta rolleri anlamakta biraz zorlandılar ama zaman geçtikçe rolleri daha çok anlamaya başlayıp kendileri rolleri seçmeye başladılar. En sona geldiğimizde ise hepsi çok iyi rollerini yerine getirip, gerçekleştiriyordu.”* (9, K) sözleriyle öğrencilerin bu konudaki sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra başka bir katılımcının, *“Özellikle grup çalışması olması ve her kitapta grup ve rollerin değişmesi onlarda daha iyi motive sağlıyordu. Çünkü hepsi önceki kitabındaki rolünden farklı şeyler yapmak istiyordu. Grup arkadaşlarının da farklı olmasını istiyorlardı. Bu konuda kitap hakkındaki çalışmalar olsun grup çalışmaları olsun hepsine farklı ve istedikleri rolleri vermeye çalıştığım için onlar da keyif alıyorlardı diye düşünüyorum.”* (11, K) şeklindeki sözlerinden öğrencilerin farklı farklı gruplarda verilen farklı etkinlikleri severek yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberleri Deneyimlerinin Kendilerine Dönük Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları bir eğitim öğretim yılı boyunca ilkokul öğrencileri ile birlikte okuma çemberlerini yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini uygulamalarına yönelik deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarına ilişkin görüşleri duygular ve

düşünceler olmak üzere iki tema şeklinde açığa çıkmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4.11.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.11.4. Öğretmen adaylarının okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarına ilişkin görüşleri

Temalar	Alt Temalar
Duygular	Çocuk kitabı okumak çok eğlenceliydi
	Kendime güvenim arttı
	Okuma isteğim arttı
Düşünceler	Çok yararlı olduğunu düşünüyorum
	Öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfetmesini sağlıyor
	Yapılandırmacı yaklaşıma uygun

Duygular

Öğretmen adaylarının okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarından biri duygularına yöneliktir. Bu uygulama sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri, çocuk kitabı okumak çok eğlenceliydi, kendime güvenim arttı ve okuma isteğim arttı şeklinde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar okuma çemberleri uygulamalarında aynı zamanda çocuk kitaplarını da tanıdıklarını belirtirlerken “*Yani aslında benim de dikkatimi çocuk kitapları daha çok çekiyor. Hayal gücü daha yüksek, daha eğlenceli. Ben de o sırada okumaktan zevk aldım, tartışmalara katılmaktan, özellikle birlikte kitap kapağı çizmekten ve öğrencilerin o sırada tartışmada sorduğu sorular mesela benim de dikkatimi çekti. Değişik sorular soruyordu. Beni de okumaya daha çok yönettiler.*” (7, K) şeklindeki sözleriyle de okuma çemberlerinde çocuk kitaplarını okumanın daha eğlenceli gerçekleştiğine vurgu yapmaktadırlar. Bir diğer katılımcı okuma çemberlerini yürütmenin öz güvenini artırdığını “*Kesinlikle okuma çemberlerinde büyük bir deneyim oldu çünkü benim için bu. İlk başta gittiğimde çok büyük bir heves yoktu. Evet merak ediyorlardı yeni bir şey, bir proje, merak ediyorlardı ama nasıl yapılacağı hakkında benim de bir bilgim yoktu. Nasıl gidecek acaba, endişelerim vardı. Ne zaman ki bunu uyguladım ve çocuklardan geri dönütler almaya başladım, aaa evet oluyormuş, dedim. Çocuklar seviyormuş kitap okumayı, sevmeyenler de seviyormuş. İlk gittiğimde hiç katılmak istemeyen bir çocuk vardı mesela. O çocukla biz ilk gittiğimizde bir etkinlik yaptık. Ezop Masalları’ydı ilk kitabımız. Onunla o etkinliği birebir yaptım ben. Çünkü hiç katılmak istememişti ve o günden sonra dramalarda, etkinliklerde hep başrol olarak mesela hep katıldı hani. Demek ki dedim ben, o çocuğa bile bunu sevdirdiysem yani hiç sevmeyeni de sevdirim zaten, diye düşünmeye başladım. O anlamda büyük deneyim oldu.*” (13, K) şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir. Bunun yanısıra okuma çemberleri deneyiminin katılımcıların okuma isteğini artırdığını bir katılımcının “*Ben projeye başladığımızdan beri*

düzenli kitap okuyorum. Okumaya yönelik tutumum olumluydu. Öğrencilerle projeyi yürütürken öğrencilerin rollerle beraber ortaya koyduğu ürünlerde her öğrencinin hayatından parçalar gördüm bu da okuma çemberlerine ilgimi artırdı. Aslında kısaca okuma çemberleri okumaya olan isteğimi artırdı.” (5, K) şeklindeki sözlerinden anlamak mümkündür.

Düşünceler

Öğretmen adaylarının okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarından bir diğeri düşüncelerine yöneliktir. Okuma çemberleri uygulama sürecinde öğretmen adaylarının görüşleri, çok yararlı olduğunu düşünüyorum, öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfetmesini sağlıyor ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuya ilişkin olarak bir katılımcı “*Öğretmen olduğumda okuma çemberlerini derslerimde kullanmak isterim. Kesinlikle ve kesinlikle vazgeçmeyeceğim bir yöntem olacaktır. Çünkü burada hem öğrenciyi merkeze alıyorum hem de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini, empati kurmayı geliştiriyor. Öğrencileri hem bilişsel yönden hem de duyuşsal yönden geliştireceğini düşünüyorum.*” (1, E) şeklinde okuma çemberlerinin yararlarından bahsetmektedir. Öte yandan başka bir katılımcı ise “*Öğrenciler mesela şey demişlerdi; bu resmi ben mi yaptım, hani ressam da böyleydi. Ben resim yapabiliyordum... Yeteneklerini fark ediyor öğrenciler. Örneğin dramada olsun çocuk kendi yeteneğini gösterebiliyor.*” (12, K) şeklindeki sözleriyle okuma çemberlerinin öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfetmek için ortam oluşturmaya vurgu yapmaktadır. Başka bir katılımcı da “*Çünkü yapılandırmacı yaklaşımına tamamen uygun öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik eden, tartışmayı gerektiren bir uygulama. Eğitim sistemine tamamen uygun. Bu sebeplerden dolayı tabiki ben de öğrencilerime okuma alışkanlığını kazandırmak için okuma çemberlerini uygulamaya özen göstereceğim.*” (10, E) şeklindeki sözleriyle okuma çemberlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir uygulama olduğundan söz etmiştir.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları ve ilkokul öğrencileri olmak üzere iki çalışma grubuyla yürütülen çalışmada sonuç, tartışma ve öneriler de iki grupta ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar da sözü edilen bölümler içinde birlikte sunulmuştur. Bu nedenle bu bölüm iki başlık halinde sunulmuştur.

5.1 Öğretmen Adayları

Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına ilişkin elde edilen nicel veriler doğrultusunda ilk olarak öğretmen adaylarının bir yıl içinde %51.8'inin 1-5 kitap okuduğu, %34.1'inin 6-11 kitap okuduğu, %12.9'unun 12-20 kitap okuduğu ve %1.2'sinin ise 21 kitap üzerinde okuduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2012, s.209), okuma alışkanlıkları düzeylerini sınıflarken, iki ayda bir kitap ve daha az okumayı "*zayıf okuma alışkanlığı*", ayda bir kitap okumayı "*orta düzey okuma alışkanlığı*" ve ayda iki kitap ve daha fazla okumayı da "*güçlü okuma alışkanlığı*" olarak belirtmiştir. Bu ölçüt dikkate alındığında öğretmen adaylarının %85.9'unun (%51.8 + %34.1) zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan ulaşılan başka bir sonuç, öğretmen adaylarının %62.4'ünün düzenli kitap okumadıklarıdır. Bir kişinin okuma alışkanlığının olduğundan söz edebilmek için o kişinin her gün düzenli okuma yapması gerektiğini belirtmek gerekir. Okuma alışkanlığı süreklilik gerektiren bir kavramdır (Yılmaz, 2012). Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının düzenli okuma yapmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarından elde edilen nicel veriler doğrultusunda okuma çemberlerinin, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyici olarak okuma çemberleri ile edindikleri deneyimlerin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarına nasıl yansıdığına ilişkin elde edilen nitel bulgulara göre ise temalar; okuma sevgisi ve isteği, okumanın katkıları, okumanın önemi ve okuma alışkanlığı şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen hem nitel hem nicel verilere göre okuma çemberlerinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmeye olan katkısında ve yansımalarında pek çok faktörden söz edilebilir.

Okuma çemberlerinin okuma isteği uyandırması ve okumayı sevdirmesinde diyalog ve etkileşime dayalı olmasının önemli bir katkısının olduğu ifade edilebilir. Diyaloğa ve etkileşime dayalı okuma yaklaşımlarını içeren öğretimsel uygulamaların ise tutumları olumlu etkileyen faktörler olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Covert, 2009; Hassan, 2018; Protzko vd., 2013; Trivette ve Dunst, 2007; Whittingham, 2014). Geleneksel sınıflardan farklı olarak okuma çemberleri öğrencilerin sınıf içinde söz sahibi olmalarını sağlamakta ve her öğrencinin tartışmaya katılımına fırsat vermektedir. Brabham ve Villaume (2000) okuma çemberlerinin,

öğrencilerin kendi sorularını sormasına ve tartışma konusunda sorumluluk almalarına ortam hazırladığını ve buna yönelik olarak da tutumlarının değiştiğini belirtmektedirler. Okuma çemberlerinde öğrenciler, okunacak kitabı ve rolleri kendileri seçmektedir. Söz konusu bu seçimin öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumunu olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Seitz (2010) öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin yaptığı araştırmada okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede ve ilgiyi artırmada öğrencilere seçim sunmanın çok önemli bir rolünün olduğunu saptamıştır. Benzer olarak Torres (2010), okuyacakları kitaplar konusunda seçim imkânı ve tartışma fırsatı vermenin öğrencileri okumaya motive ettiğini belirtmiştir. Öte yandan Powell vd. (2006) bu seçimlerin öğrencileri hedefler koymaya ve kendi okuryazarlık gelişimleri için sorumluluk almaya da teşvik ettiğini belirtmektedir.

Öğretmen adayları, okuma çemberlerindeki okumalarının kendilerine bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden pek çok katkısının olduğundan söz etmektedirler. Bilişsel açıdan katkılarında bakıldığında okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduklarını anlamayı geliştiren stratejiler kullanmalarına fırsat sunan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Nitekim, Coccia (2015) okuma çemberlerinin farklı türde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına fırsat verdiğini, akranlarla tartışmanın okuduğunu anlamayı geliştirdiğini ifade etmektedir. Okuma çemberlerinde sorgulayıcı, bağ kurucu, resimleyici, okuma aydınlatıcısı, araştırmacı, ressam, hareket izcisi, özetleyici gibi rollerin gereklerinin yerine getirilmesi (Daniels, 2002) ile öğrenciler okuma sürecine aktif olarak katılmakta; sorgulayıcı sorular sormakta, okuma aydınlatıcısı açıklamalar yapmakta ve detaylandırmakta, ressam resim çizmekte ve çizilenler yorumlanmaktadır. Bu roller aracılığı ile öğrenciler metne dâhil olmakta ve farklı stratejileri deneyimlemektedirler. Öğrenci merkezli bir anlayışla üst düzey düşünme teşvik edildiğinde sorgulama, bağlantı kurma, çıkarım, özetleme ve değerlendirme gibi okuma/anlama stratejilerini uygulayan öğrenciler, böylece daha derin düşünebilmektedirler. Okuma çemberlerinin, öğrencilerin okuma yeterliliğini artıran olumlu bir okuma tutumunu teşvik ettiği, öğrencilerin diyalog ve içeriği tartışma konusunda başarılı olduğu araştırmalarla da desteklenmektedir (Bernadowski, 2013; Heineke, 2014; Simpson, 1995). Sandmann ve Gruhler (2007), yaptığı araştırmada öğrencilerin iş birliğine dayalı konuşmalar yoluyla metnin içinde ve dışında anlam oluşturmaya odaklanmakla meşgul olduğunu belirtmiştir. Oslick'in (2011) araştırmasında da öğrencilerin sorgulama yoluyla bu işlemsel sürece dahil oldukları ve özellikle kendileriyle, okudukları kitaplarla ve dünyayla bağlantı kurmak için sorgulama ifadeleri kullandıkları ifade edilmektedir.

Öğretmen adayları, okuma çemberlerindeki deneyimlerin duyuşsal ve sosyal yönden de kendilerine birçok yararının olduğunu ifade etmişlerdir. Kendi okuma ve öğrenme süreçlerinde öğretmen adaylarının söz sahibi oldukları bir ortam, onların bir akran grubunun

bir parçası/üyesi olarak kabul edildiklerini hissetmelerine yardımcı olarak gelişimsel bir gereksinimlerini de karşılamaktadır. Okuma çemberleri, kişisel tepkilerini teşvik eden tartışmalara katılmalarını sağlamak için öğrencilere fırsatlar sağlamaktadır (Sanacore, 2013). Venegas' (2019) da araştırmasında okuma çemberlerinin sosyo-duygusal beceriler, sosyo-duygusal öğrenme, özyönetim, sosyal farkındalık, sosyal üstbiliş ve empati gibi yararları olduğundan söz etmektedir. Almasi ve Gambrell (1996'dan akt., Alwood, 2000) ise davranışlarını daha iyi kontrol edebilmeleri, birbirleriyle nasıl etkileşime gireceklerini öğrenmeleri bakımından okuma çemberlerinin bir ortam yarattığını ve süreç içerisinde arkadaşlıkların gelişmesi yoluyla öğrencilerin benlik saygısının arttığını ifade etmektedir. Yine bu yöntem ile olumlu tartışma stratejileri kullanarak ve kitaplar çevresinde güvenli ve destekleyici topluluklar oluşturarak, öğretmenlerin sınıf dışında da öğrenciler arası olumlu ilişkileri teşvik edebileceği belirtilmektedir (Clarke ve Holwadel, 2007). Okuma çemberlerinde öğretmen adaylarının liderlik rolünün güçlendiği ileri sürülmekte (McCall, 2010), öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kademeli olarak sorumluluk aldıkları ve böylece bağımsız öğrenenler haline geldikleri (Calzada, 2013) belirtilmektedir. Clarke ve Holwadel (2007) okuma çemberlerinin, öğrencilerin kendi okumalarına sahip olmalarına olanak tanımasının yanı sıra ortak bir metin etrafında sosyal etkileşimlerine de izin verdiğini belirtmektedirler. Okuma çemberleri öğrendiklerini paylaşma fırsatı sunmanın yanı sıra tartışmalar aracılığıyla öğrencileri okumaya ortak etmektedir. Öğrencilerin okumaya ortak olmasını sağlamak aynı zamanda sosyal bir süreç olan öğrenme kuramlarına (Rosenblatt, 1994, 1999, 2004; Torres, 2010; Vygotsky, 1978) da uygun olmaktadır. Öğrenciler sosyal olarak destekleyici bir ortamda akademik dilin kullanımını otantik bir şekilde modellerken aynı zamanda akranlarının metne yönelik bağlantılarına ve bakış açılarına katkı sunabilmektedirler. Okuma çemberlerinin iş birliğini gerektiren doğası nedeniyle Maher (2015) de bu yöntemin birçok avantajlı yönünden bahsetmektedir.

Öğretmen adayları okuma çemberlerindeki deneyimlerinin okuma alışkanlıklarını geliştirdiğini ifade etmektedirler. Okuma çemberlerinde bir kitabı okumak için belirli süreler verilmiş ve süre bittiğinde üyeler okuduklarını tartışmışlardır. Bunun da öğretmen adaylarında düzenli okumalar yapmaya yol açtığı anlaşılmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının birbirlerinin seçtikleri farklı kitaplardan etkilendiği ve farklı türde kitap okumaya olan eğilimlerinin de arttığı görülmüştür. Bu bağlamda okuma çemberleri öğretmen adaylarında ön yargıları kırmış, onların olayları farklı bakış açılarıyla görmelerine olanak tanımıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer nicel sonuç, okuma çemberleri uygulamalarının öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğudur. Day (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının okuma çemberlerine katılımı ve

öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine katılımı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar okuma çemberlerinin hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine olumlu yönde katkı sağladığını, bunun yanında öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde daha etkin bir şekilde rol almalarına yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine Kennedy (2010) ve Thomas (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilen sonuçlar okuma çemberlerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının her bir okuma çemberinde farklı roller üstlenmesi, üstlendikleri roller kapsamında sorumlulukları yerine getirme çabaları öğretmen adaylarının anlamı yapılandırma sürecine katkı sağladığı ifade edilebilir. Kısacası okuma çemberlerinde öğretmen adaylarının okunulan kitap doğrultusunda anlamı yapılandırma sürecine etkin katılımları bu sürece olumlu yönde yardımcı olmuş olabilir. Beach (1993) tarafından okur-tepki kuramı bağlamında yapılan taramalar deneyimsel, psikolojik, sosyal ve kültürel olarak farklı sınıflandırmaların olduğunu ortaya koymuştur. Deneyimsel kuramcılar, okuyucunun metinle olan deneyimlerini odak noktasına almışlardır. Psikolojik açıdan değerlendiren kuramcılar okuyucunun bilişsel deneyimlerini dikkate almışlardır. Sosyal kuramcılar, okuyucunun sosyal bağlamına ve kültürel kuramcılar ise okuyucunun sahip olduğu rollerin, tutumların, değerlerin ve tarihsel bağlamın tepkileri nasıl şekillendirdiğine odaklanmışlardır. Bunun yanında Rosenblatt (1938) tarafından ortaya konulan dönüşümsel kuram da okuma sürecini, okuyucu ve metin arasında karşılıklı alışverişe ve değişime dayanan bir yapı olarak ortaya koymuştur. Bu yaklaşımda süreç içerisinde hem metin hem de okuyucu karşılıklı olarak etkilenmektedir. Okuyucu hem okuduğu metinden anlamı elde etmekte hem de etkin bir şekilde sahip olduğu ön yaşantılarla anlamı yapılandırmaktadır. Bundan dolayı Rosenblatt (1978) tek bir doğru anlamın olmadığını, her bir okuyucunun farklı tepkiler verebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Rosenblatt (1978) metinle ilgili kişisel tepkilerin tartışılmasının anlamın elde edilmesi konusunda daha tümevarımsal bir bakış açısı ortaya koyacağını belirtmiştir. İşte bu bakış açısının okuma çemberlerinde optimum düzeyde ortaya çıktığı ifade edilebilir. Çünkü okuma çemberlerinde öğretmen adayları aldıkları roller bağlamında okunulan kitapla etkileşime girmiş ve ortaya çıkan etkileşimler, okuma çemberleri gruplarına farklı anlamların getirilmesine ve bu bağlamda üst düzey tartışmaların ortaya çıkmasına imkân vermiştir. Bu durum da her bir grupta öğretmen adaylarının anlamın yapılandırılması sürecine etkin bir şekilde katkı sağlamasına yardımcı olmuştur. Çünkü okuma ve anlamın yapılandırılması işbirlikli bir etkileşimi gerektirmektedir. İki veya daha fazla okurun, okudukları ile ilgili elde etmiş oldukları anlamları birbirleriyle paylaşmaları, anlamın yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Okuma çemberlerinde okunulan hakkında gerçekleştirilen tartışmalar, hazırlanan sorular ve ulaşılan yorumlar bu yapılandırma sürecine hizmet etmektedir. İşbirlikli sosyal konuşmalar, dinlemeler, grup içerisinde birbirlerinin deneyimlerine verilen tepkiler, anlamın yapılandırılmasına daha zengin

ve yaratıcı bir şekilde yardımcı olmaktadır. Öğrenciler grup içerisinde veya farklı gruplarda ortaya çıkan farklı anlamları, deneyimleri ve yorumları gördüklerinde okunulan metne, kitaba vb.'ne yeniden dönerek tekrar inceleme isteği duyarlar. Dolayısıyla öğrenciler kişisel tepkilerini paylaştıklarında birlikte düşünmeye başladıkları için anlamı da tümevarımsal olarak birlikte yapılandırmış olurlar (Cox ve Boyd-Batstone, 1997; Day, 2002; Eeds ve Peterson, 1991; Petersen ve Eeds, 1990; Short, 1993). Bu araştırmada da okuma çemberleri uygulamalarının benzer gerekçelerle öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin olumlu yönde etkilenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü bu araştırmanın uygulama basamağında kullanılan okuma çemberlerinde de öğretmen adayları ile benzer etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları okuma çemberleri uygulamalarında sistematik olarak farklı roller almış, bu rollerin gerektirdiği sorumluluklar dahilinde elde etmiş oldukları anlamları grup ortamına getirmiş ve hep birlikte anlamın yapılandırılması sürecine katkıda bulunmuşlardır.

Araştırmada ulaşılan nitel verilerden elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmen adaylarının ilkökul öğrencileri ile yürüttükleri okuma çemberlerine ilişkin görüşleri dört ana tema olarak ortaya çıkmıştır. Bunlar öğretmen adaylarının, okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar, okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özellikleri, okuma çemberlerinde gözledikleri değişen öğrenci özelliklerinin nedenleri ve okuma çemberleri deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarına ilişkin görüşleridir.

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerini yürütmeye başladıklarında karşılaştıkları zorluklar öğrencilerin sosyal beceriler, duyuşsal özellikler ve bilişsel yeterlilik boyutlarındaki eksiklikleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birbirlerini dinlememeleri, başkalarının fikirlerini önemsememeleri ve en yakın arkadaşlarıyla grup olmak istemeleri şeklindeki zorluklar öğretmen adaylarının karşılaştıkları sosyal beceriler boyutu altında ifade edilen zorluklardır. Yine öğrencilerin kitabın kalın olduğunu görünce korkmaları, kitabı okuyup bitireceklerine inanmamaları, drama etkinliklerine katılmaktan çekinmeleri gibi güçlükler karşılaşılan zorlukların duyuşsal boyutunu gösterirken, rollerin gereklerini yapmada zorlanmaları, okuduğunu anlamada sorunlar yaşamaları ve sözel becerilerinin zayıf olması ise bilişsel boyutunu oluşturmaktadır.

Öğretmen adayları okuma çemberlerinde öğrenci özelliklerinde değişimler olduğunu gözlediklerini belirtmişlerdir. Bu değişimler bilişsel, sosyal ve duyuşsal yöndeki gelişmeler olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel boyuttaki değişimler, okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile sorgulayarak, eleştirel ve yaratıcı okuma ile araştırma gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine yöneliktir. Sosyal boyuttaki değişimler kendini ifade etme, birbirlerinin fikirlerine saygı duyma, empati kurma ve iş birliği becerisinin gelişimine yöneliktir. Son olarak duyuşsal

boyutta gözlenen değişimler okumaya isteyerek katılma, okumaktan keyif alma, okumaya ilgi duyma ve merakla okuma gibi olumlu okuma tutumlarının gelişimine yöneliktir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerde gözledikleri değişimlerin nedenlerine ilişkin görüşleri seçim, katılım, iş birliği ve sorumluluk alt temaları şeklinde ortaya çıkmıştır. Seçim, farklı rolleri seçme ve okunacak yeni kitabı seçme özgürlüğü olarak saptanmıştır. Katılım, öğrencilerin süreçte kendilerini aktif kılması ve farklı etkinliklere yönlendirmesi şeklinde belirmiştir. İş birliği, öğrencilerin birlikte çalışmalarının onları motive etmesi ve akran desteği olarak alt temalar şeklinde ortaya çıkmıştır. Sorumluluk rollerin gereğinin yerine getirilmesi ve farklı etkinliklerin dönüşümlü yapılması şeklinde gözlenmiştir. Nitekim Hardin de (2012) okuma çemberlerinin öğrencilerin sorumluluk anlayışlarını geliştirmekte olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayları bir eğitim öğretim yılı boyunca ilkökul öğrencileriyle birlikte okuma çemberlerini yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının okuma çemberleri uygulamalarına yönelik deneyimlerinin kendilerine dönük yansımalarına ilişkin görüşleri duygular ve düşünceler olmak üzere iki tema şeklinde açığa çıkmıştır. Duygular, çocuk kitabı okumak çok eğlenceliydi, kendime güvenim arttı ve okuma isteğim arttı şeklinde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Düşünceler ise çok yararlı olduğunu düşünüyorum, öğrencilerin farklı yeteneklerini keşfetmesini sağlıyor ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve bu bağlamda iyi bir okur olmalarına okuma çemberlerinin büyük ölçüde katkı sunduğu görülmüştür. Öğretmenlere yönelik yapılan bir çalışmada okuma çemberleri deneyiminin yararlı olduğu ve bu yöntemin bir topluluk duygusu geliştirmeye, mesleki kimliklerini yeniden benimsemelerine ve öğrencilerle etkileşime girerken göz önünde bulundurulacak yeni bakış açıları sağlamaya yardımcı olduğu düşünülmektedir (Monroe-Baillargeon ve Shema, 2010). Thein vd. (2011) okuma çemberlerini öğretmenlerin kullanabilecekleri önemli bir uygulama olarak görmektedirler. Öğretmenlerin okuma çemberlerini derslerine dâhil ederek okuduğunu anlamalarını geliştirmede öğrencilerine çeşitli stratejileri açıkça öğretebilecekleri ve model olabilecekleri belirtilmektedir (Daniels, 2002; Harvey ve Goudvis, 2007; Keene ve Zimmerman, 2007).

Okumayı seven ve aynı zamanda iyi bir okur olan öğretmenlerin, çocukların geleceğinin şekillenmesine yönelik rolleri son derece önem taşımaktadır. Hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgulardan anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılan okuma çemberlerinin yaygınlaştırılarak öğretmen adaylarının okuma çemberleri hakkında yeterli bilgi, beceri ve deneyim kazanarak yetiştirilmesi gelecek nesillerin okur-yazar olmaları adına önem taşımaktadır. Vaughn vd.,nin

(2015) de ifade ettikleri gibi tüm öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemli olduğu gerçeğinden hareketle öğretmen adaylarının okuma çemberlerine katılımları gerekli görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle okuma çemberlerinin eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında bir ders olarak konulmasının öğretmen adaylarının okumaya yönelik ilgisi ve görüşlerinin değişimine olumlu olarak yansıtacağı ve çalışacakları ortamlarda sorumluluk alma, problem çözme becerileri gibi yaşam becerilerinin de gelişimine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

5.2 İlkokul Öğrencileri

İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin elde edilen nicel veriler doğrultusunda ilk olarak ilkokul öğrencilerinin bir yıl içinde %61.4'ünün 21 kitap üzerinde okuduğu; %18'inin 12-20 kitap arasında okuduğu; %9.6'sının 1-5 kitap okuduğu, %9'unun 6-11 kitap arasında okuduğu; %1.4'ünün ise hiç okumadığı görülmektedir. Öğrencilerin %0.5'i soruyu boş bırakmıştır. Yılmaz (2012, s.209), okuma alışkanlıkları düzeylerini sınıflarken, iki ayda bir kitap ve daha az okumayı “*zayıf okuma alışkanlığı*”, ayda bir kitap okumayı “*orta düzey okuma alışkanlığı*” ve ayda iki kitap ve daha fazla okumayı da “*güçlü okuma alışkanlığı*” olarak belirtmiştir. Bu ölçüt dikkate alındığında ilkokul öğrencilerinin sadece %18.6'sının zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu %1.4'ünün ise hiç okumadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğrencilerinden elde edilen nicel veriler doğrultusunda okuma çemberlerinin, ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Roche (1998) da ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan alan literatürde okuma çemberlerinin okumaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı etki oluşturduğunu ifade eden araştırmalara daha çok rastlanmaktadır (Carrison ve Ernst-Slavit, 2005; Certo vd., 2010; Simpson, 1995; Whittaker, 2012). Ancak yapılan araştırmada okuma çemberlerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmasa da olumlu bir artışa yol açtığı da dikkatlerden kaçmamalıdır. İlkokul düzeyinde okumaya yönelik yapılan araştırmalarda ilkokul yılları boyunca öğrencilerin okuma tutumlarında düşüş ve negatif bir eğilim olduğunu gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Kush ve Watkins, 1996; McKenna vd., 1995; Davies ve Brember, 1995). Yürütülen araştırmada ulaşılan sonuç bu yönüyle yapılan uygulamanın en azından söz konusu düşüşü önlediği şeklinde olumlu olarak yorumlanabilir.

Öte yandan ilkokul öğrencilerinden elde edilen nitel veriler, okuma çemberleri uygulamalarının okuma alışkanlıklarına ve okuma tutumlarına yansımalarına ilişkin görüşleri;

okumaya yönelik eğilim, okuma çemberlerinin katkıları ve okuma alışkanlığını geliştirme şeklinde temalar olarak ortaya çıkmıştır. Okumaya yönelik eğilim; okuma sevgisi, okuma isteği, okuma merakı ve okuma tercihi olarak belirmektedir. Okuma çemberleri öğrenciler tarafından eğlenceli etkinlikler olarak görülmektedir (Certo vd., 2010; King, 2002). Okuma çemberlerinde öğrencilerin okuma merakının arttığı aynı zamanda öğrencilerin çıkarımlar yapmayı, okudukları kitaplardaki keşifler hakkında akranları bilgilendirmeyi ve yeni keşfedilen bilgileri yorumlamayı içeren üretken konuşmalar (Peterson ve Belizaire, 2006) yaptıkları anlaşılmaktadır. Okuma çemberlerinin yararları ise; dil gelişimi, hayal gücü ve bilgi edinme şeklinde alt temalar olarak ortaya çıkmıştır. Dil gelişimine olan yararların, akıcı okuma, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerileri alanlarında olduğu saptanmıştır. Bu yararların temel nedeni olarak okuma çemberlerinde öğrencilerin düzenli aralıklarla toplanması ve okudukları üzerinde tartışmaları (Daniels, 2002) sayılabilir. Öte yandan öğrencilerin her okuma çemberinde farklı bakış açıları ile okuduklarını anlamlandırdıkları da anlaşılmaktadır. Bunun ise alınan rollerin farklılaşmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Okuma çemberlerinde öğrencilerin Daniels ve Steineke'in (2004) çalışmalarında da görüldüğü gibi bağlantı kurma, sorgulama, çıkarım yapma, özetleme ve değerlendirme gibi okuduğunu anlama stratejilerini (Certo vd., 2010) uygulamaya başladıkları; Coccia'nın (2015) çalışmasında da ifade edildiği farklı türde okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Çıkarımlarda bulunarak, görsel imajlar oluşturarak, kişisel deneyimleri ile diğer metinler arasında yaratıcı bağlantılar kurarak aktif ve dikkatli bir şekilde anlamı yapılandırdıklarına dair gözlemler, Brabham ve Villaume'in (2000) çalışmasındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrencilerin aynı zamanda okuma çemberleri ile okumaya başladıkları, tartışmalara katıldıkları, sorgulamayı öğrenmeye başladıkları, önce metni deneyimledikleri sonra başkalarıyla metin üzerinde konuştukları görülmektedir. Bu durumun, Long ve Gove'un (2003) çalışmasındaki sonuçlarla uyum içinde olduğu görülmektedir. Okuma çemberlerinde süreç ilerledikçe öğrencilerin alınan rollerle ve iş birliğine dayalı tartışmalarla üst düzeyde ve derinlemesine tartışmalar da yapmaya başladıkları anlaşılmıştır. Helgeson (2017) ve Scott'ın (1994) yaptığı çalışmalarda da buna dikkat çekilmiştir. Öğrenciler okuduklarını küçük gruplarda tartışmışlardır. Gruptaki üyelerin sayının az olmasının tartışmanın niteliğini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna benzer olarak okuma çemberlerinin niteliğini açıklayan faktörlerden biri olarak grup büyüklüğünden söz eden Young ve Mohr (2018), üç kişilik grupların daha nitelikli tartışmalara girdiğinden bahsetmektedir. Okuma çemberlerinde dil gelişimi bağlamında ortaya çıkan bir diğer nokta, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimidir. Okuma çemberlerinin, kendilerini güvende hissettikleri ve iş birliğine dayalı bir ortam sunduğunu belirten katılımcıların aynı zamanda sözlü ve yazılı ifadelerinin de geliştiği şeklindeki görüşleri araştırmalarla uyum içindedir (Elhess ve Egbert, 2015; Heller, 2006).

Okuma çemberlerinin bir diğer yararı hayal gücünün gelişimi ve katılımcıların yeni bilgiler kazanmaları olarak ortaya çıkmıştır. Okuma çemberlerinde olaylar ve karakterler üzerinden yapılan tartışmaların katılımcıların kendi yaşamlarına yansıdığı görülmektedir. Pearson (2010), toplu olarak konuşmanın, olayların anlatılmasının ve farklı karakterlerin davranışlarının kitap tartışmalarında etkileşimi teşvik ettiğini, metinleri hayata geçirmede yardımcı olduğunu ve çocukların okuma hakkındaki düşüncelerini geliştirmede yararlı bir işlevi olduğunu söylemektedir. Okuma çemberlerinin okuma alışkanlığını geliştirdiği görüşü araştırmada son tema olarak belirlenmiştir. Okuma alışkanlığını geliştirme; farklı türde kitapları tanıma, daha fazla kitap okuma, içeriğe dayalı okuma ve düzeye uygun kitap okuma şeklinde belirmiştir. Burns (1998), okuma çemberlerinin sınıf ortamını daha zevkli bir ortam haline dönüştürdüğünü ve okumada gelişmeyi teşvik ettiğini söylemektedir. Farklı türde kitap okumalarının aynı zamanda anlamı yapılandırılmalarına da katkı sağladığı görüşü Schwabe vd.,nin (2015) çalışmalarında ortaya koyduğu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Kısa, beceri odaklı pasajların aksine okuma çemberlerinin, otantik okumalarla sürdürülebilir ve başarılı bir şekilde etkileşime girmeyi teşvik ettiği araştırmalarda ifade edilmektedir (Venegas, 2018). Long ve Gove (2004) ise öğretmenlerin, öğrencileriyle iyi seçilmiş okuma kitapları ile süreci yürütürken birden fazla perspektif ve bakış açısından yorum yapmaları, düşüncelerini yansıtmaları; merak ve sorgulamayı teşvik eden, okumayı, yazmayı, hissetmeyi, konuşmayı ve bilinenin ötesine geçmeyi zorlayan bir ortam oluşturmaları gerektiğinden söz etmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın nicel sonucu okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları üzerinde anlamlı olmasa da olumlu bir artışa yol açtığı ve nitel veriler sonucu ise okuma çemberleri deneyimlerinin onların okuma tutumlarında olumlu yansımalar oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, okuma çemberleri uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkileri olduğudur. Okuma çemberlerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucu, benzer şekilde yürütülen bazı araştırma sonuçları ile de tutarlık göstermektedir (Briggs, 2010; Carrison ve Ernst-Slavit, 2005; Kaya-Tosun ve Doğan, 2020; Peterson, 2016). Literatürde ilkökul düzeyinde benzer nitelikte sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmiş; okuma çemberlerinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucunu gösteren araştırmaların çoğunun ortaokul düzeyinde olduğu (Anggara, Saleh, ve Sofwan, 2018; Avcı ve Yüksel, 2011; Fives, 2016; Vijayarajoo, ve Samuel, 2013) görülmüştür. Söz konusu bu araştırmalarda da okuma çemberlerinin iş birliğine ve diyaloga dayalı yapısı nedeniyle öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girmelerine ve öğrenmelerine olanak sağladığı gözlenmiştir. Bu yönüyle okuma çemberleri Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel kuramı'nda öne sürdüğü

öğrenmenin grup içinde gerçekleştiği anlayışına kanıt sunmaktadır. Ayrıca kişisel deneyimleri ve verdikleri yanıtları tehdit edici olmayan bir ortamda paylaşarak Rosenblatt'ın (1978) dönüşümsel kuramında da belirtilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına örnek sunmaktadır. Brabham ve Villaume (2000) yetenekli okuyucuları, çıkarımlarda bulunarak, görsel imajlar oluşturarak, kişisel deneyimleri ile diğer metinlerle yaratıcı bağlantılar kurarak aktif ve dikkatli bir şekilde anlamı yapılandırırken okumanın sorumluluğunu alan okuyucular olarak tarif etmişlerdir. Okuma çemberleri ile çocuklar okumakta, eleştirel yanıtı teşvik edebilen bir araç olarak tartışmakta, sorgulamayı öğrenmektedir; önce metni deneyimlemekte; sonra başkalarıyla metinsel olasılıklar üzerinde hareket etmektedirler (Long ve Gove, 2003). Başarılı okuma çemberleri, alınan rollerle ve iş birliğine dayalı tartışmalarla üst düzeyde ve derinlemesine okuyup anlamalarına yol açmaktadır (Helgeson, 2017). Öğrenci merkezli olan bu uygulamanın kullanılması ile öğrenciler araştırmalar yapmakta, farklı türde okuduğunu anlama stratejileri kullanmaktadırlar (Coccia, 2015). Okuma çemberlerinde öğrenciler düzenli aralıklarla toplanmakta ve okudukları üzerinde tartışmaktadırlar (Daniels, 2002). Okuma çemberlerinin sınıf içerisinde öğrencileri nasıl etkilediğine bakan Scott (1994) ise süreç ilerledikçe öğrencilerin daha derin tartışmalar yaptıklarını belirlemiştir. Öğrenciler bir eğitim öğretim yılı boyunca farklı türde 12 kitap okumuşlardır. Her okuma çemberinde alınan roller farklılaştığından ve buna bağlı olarak öğrenciler farklı bakış açıları kazandıklarından öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmaları gittikçe kolaylaşmaktadır. Farklı türde kitap okumaları aynı zamanda anlamı yapılandırmaya katkı sağlamaktadır (Schwabe vd., 2015).

Okuma çemberleriyle yapılan araştırmalarda eğilim, öğretmenlerin öğrencileriyle okuma çemberlerinde derinlemesine konuşmalara nasıl katıldıklarını gösteren ve buna yönelik öğretmenlerin öğrencilerin etkileşimlerinin niteliğini ve okuma çemberleri sohbetleri sırasında öğrenme potansiyelini iyileştirmek amacıyla okuma çemberlerinin sürecini sorgulamaya dayalı kararlarına yönelik olmaya başlamıştır (Mills ve Jennings, 2011). Bundan sonra yapılacak araştırmalarda okuma çemberlerine yönelik yapılan tartışmalarda öğrencilerin nasıl düşündüklerini ve tepki verdiklerini daha yakından takip etmek ve öğretmenlerin sürece nasıl katıldığını görmek amacıyla gözleme dayalı tekniklere yer verilmesi, okuma çemberleriyle yapılacak uygulamaların niteliğinin daha da artırılmasına katkı sunabilir.

5.3.Sınırlılıklar

Okuma çemberlerinin nicel boyutunda yürütülen çalışmalar tek gruplu yarı deneysel desen olarak gerçekleştirilmiş olup kontrol grubu sürece dâhil edilmemiştir (Bir yıl boyunca çalışmaya katılacak ve kitap okuyacak öğrencinin yer alacağı kontrol grubunu bulmak çok zor olduğu ve alınan kitapların sınırlı ve masraflı olması gerekçesiyle). Bu durumda



araştırmacıların kontrol edemediği değişkenler uygulama üzerinde etkililiğini artırmış ve sonuçları etkilemiş olabilir.



KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., Oduber, R. 1997. "Improving reading comprehension strategies through listening", *Educational Studies*, 23(2), 209–227.
- Agirdag, O., Vanlaar, G. 2018. "Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A Cross-National Examination", *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137.
- Alexander, J.E., Filler, R.C. "Attitudes and Reading. Reading Aids Series". International Reading Association. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED126491.pdf>. Son erişim tarihi: 04 Şubat 2016.
- Almasi, J. F. 1995. "The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature", *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.
- Alwood, C. S. 2000. "Exploring The Role of the Teacher in Student-Led Literature Circles". <https://eric.ed.gov/?id=ED442748> Son erişim tarihi: 1.Kasım.2020.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., Fielding, L.G. 1988. "Growth in reading and how children spend their time outside of school", *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Andrews-Beck, C.S., Rycik, J. 1992. "Teachers reflect on their experience as readers: The literacy club luncheon", *Reading Horizons*, 33 (2), 122-130.
- Anggara, I.G.A., Saleh, M., Sofwan, A. 2018. "The effectiveness of coop-dis-q and literature circle strategies in teaching reading comprehension to students with different personalities", *English Education Journal*, 8 (1), 66 – 75.
- Applegate, A.J., Applegate, M.D. 2004. "The peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers", *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Applegate, A.J., Applegate, M. K., Mercantini, M.A., McGeehan, C.M., Cobb, J.B., DeBoy, J.R., Modla, V.B., Lewinski, K.E. 2014. "The peter effect revisited: reading habits and attitudes of college students". *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Arikan, S., Yıldırım, K. 2014, Haziran. Farklı yıllarda gerçekleştirilen PISA sınav sonuçları doğrultusunda Türk öğrencilerin matematik ve okuma başarı puanlarının yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Bu bildiri 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuştur, Muğla, Türkiye.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç., Yıldırım, K. 2012a. "Öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerin görüşlerine göre ilköğretim öğrencilerinin okuma çevreleri", *International Online Journal of Educational Sciences*, 4, 377-394.
- Ateş, S., Çetinkaya, F., Yıldırım, K. 2012b. "Okunabilir bir kitap nasıl seçilir?", *İlköğretim Online*, 11 (2), 319-331.
- Au, K., Raphael, T. 2000. "Equity and literacy in the next millennium", *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170-172.
- Avalos, M.A., Plasencia, A., Chavez, C., Rasco'n, J. 2007/2008. "Modified guided reading: Gateway to English as a second language and literacy learning", *The Reading Teacher*, 61(4), 318–329.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., Akıncı, Y. 2013. "Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi", *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 535-555.
- Avcı, S., Gül, M., Akıncı, Y. 2013. "Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Avcı, S., 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., Yüksel, A., Akıncı, T. 2010. "Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi", M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32, 5-24.
- 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, 452-477.
- Balantekin, M., Pilav, S. 2017. "Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi", Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 149-170.
- Bassey, M. 1999. Case Study Research in Educational Settings. UK: Open University Press.
- Başaran, M. 2013. "4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki", Turkish Studies, 8(8), 225-240.
- Başaran, M., Ateş, S. 2009. "İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29 (1), 73-92.
- Bazeley, P. 2009. "Integrating data analyses in mixed methods research", Journal of Mixed Methods Research, 3(3), 203-207.
- Beach, R. 1993. Reader-Response Theories. Urbana. IL: National Council of Teachers of English.
- Beck, I., McKeown, M. 2006. Improving Comprehension With Questioning The Author: A Fresh And Expanded View of a Powerful Approach. New York: Scholastic.
- Becker, R. R. 1999. "Reader response: Students develop text understanding", Reading Horizons, 40, 103-126.
- Bernadowski, C. 2013. "Improving the reading attitudes of college students: Using literature circles to learn about content reading", Journal on English Language Teaching, 3(3), 16-24.
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E. K., Joshi, R. M., Hougen, M. 2012. "Peter effect in the preparation of reading teachers", Scientific Studies of Reading, 16(6), 526-536.
- 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.
- Bowers-Campbell, J. 2011. "Take it out of class: Exploring virtual literature circles", Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54(8), 557-567.
- Brabham, E., G., Villaume, S. K. 2000. "Continuing conversations about literature circles", The Reading Teacher, 54(3), 278-280.
- 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.
- Bromley, K., Faughnan, M., Ham, S., Miller, M., Armstrong, T., Crandall, C., Garrison, J., Marrone, N. 2014. "Literature circles go digital", The Reading Teacher, 68(3), 229-236.
- Brooks, G. 2007. "Teachers as readers and writers and as teachers of reading and writing", The Journal of Educational Research, 100(3), 177-191.
- Brown, K. 1995. "Going with the flow: getting back on course when literature circles flounder". Literature Circles and Response. Editors: Hill, B. C., Johnson, N. J., Noe, K. L. S. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Burbank, M. D., Kauchak, D., Bates, A. J. 2010. "Book clubs as professional development opportunities for preservice teacher candidates and practicing teachers: An exploratory study", The New Educator, 6(1), 56-73.



- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., Morrison, S. 2011. "Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers?", *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Burns, B. 1998. "Changing the classroom climate with literature circles", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Byrman, A. 2012. *Social Research Methods (Fourth Edition)*. UK: Oxford University Press.
- 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, D. T., Stanley, J. C. 1963. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Campbell Hill, B. 2010. *Literature circles and the heart of response (grades 1-8)*, CEESA Conference Tallinn, Estonia.
- Campbell, J.R., Voelki, K.E., Donahue, P.L. 1997. *Naep 1996 Trends in Academic Progress*. Washington, D.C: National Center for Educational Statistics.
- Caracelli, V.J., Greene, J.C. 1993. "Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Cardarelli, A.F. 1992. "Teachers under cover: Promoting the personal reading of teachers", *The Reading Teacher*, 45 (9), 664-668.
- Carrison, C., Ernst-Slavit, G. 2005. "From silence to a whisper to active participation: Using literature circles with ELL students", *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 46(2), 93-113.
- 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, Y, Xinchun, W. 2017. "The relationship between SES and reading comprehension In Chinese: A mediation model". *Frontiers in Psychology*, 8, 1-7.
- Clark, C., Rumbold, K. 2006. *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Clarke, L. W., Holwadel, J. 2007. "Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?", *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29.
- Coccia, L. 2015. *Literature circles and their improvement on comprehension a focus on elementary students [Unpublished master's thesis]*. St. John Fisher College.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th Edition)*. London: Routledge.
- Cook, T. D., Campbell, D. T. 1979. *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cox. C., Boyd-Batstone. P. 1997. *Crossroads: Literature and Language in Culturally and Linguistically Diverse Classrooms*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Creswell, J. W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. CA: Sage Publications Inc.
- Creswell, J. W. 2005. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (2nd Edition)*. NY: Pearson Education Inc.

- Creswell, J.W. 2008. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V. L. P. 2018. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Covert, K. (2009). *Literature circles and their effects on student motivation and reading comprehension* (Unpublished master's thesis). The State University of New York, New York.
- Cummins, J. 2003. "Reading and the bilingual student: Fact and friction". *English Learners Reaching the Highest Level of English Literacy*. Editor: Garcia, G. G. Newark, DE: International Reading Association.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., Stanovich, P. J. 2009. "How teachers would spend their time teaching language arts". *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418–430.
- Çetinkaya, F.Ç. , Yıldırım, K. , Ateş, S. 2017. "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 451-464.
- Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu. 2006. *Türkiye Gerçeği Okumama Alışkanlığı: Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu.
- DaLie, S. O. 2001. "Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes". *Teaching Reading in High School English Classes*. Editor: Ericson, B.O., Urbana: NCTE.
- Daniels, H. 1994. *Literature Circles: Voice and Choice in Student-Centered Classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Daniels, H. 2002. *Literature Circles Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (2nd Edition). Ontario: Pembroke Publishers.
- Daniels, H. 2006. "What's the next big thing with literature circles? Voices from the Middle", 13, 4, 10-15.
- Daniels, H., Steineke, N. 2004. *Mini-Lessons for Literature Circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Davies, J., Brember, I. 1995. "Stories in the kitchen: reading attitudes and habits of Year 2, 4 and 6 children", *Educational Research*, 37(3), 305–313.
- Day, D. L. 2002. "A taste of teaching": *Preservice teachers and children engage in literature circles* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Arizona, USA.
- Değirmenci, H. 2009. *İlköğretim okullarında düzenlenen okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, B. 2006. "Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(23), 82-93.
- Doğan, B. 2014. "Prospective teachers' reasons: The importance of reading a book", *Bilgi Dünyası*, (15)1, 159-175.
- Doğan, B., Çermik, H. 2016. "Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması", *Education Sciences*. NWSAES, 11 (3), 168-183.
- Doğan, B., Kaya-Tosun, D. 2020. "An effective method in improving social skills: Literature circles", *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H., Yıldırım, K. 2018b. "Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım". *TAY Journal*, 2(1), 46-62.

- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., Ateş, S. 2018a. "Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 747-765.
- Dreher, M.J. 2003. "Motivating teachers to read", *The Reading Teacher*, 56, 338-340.
- Eeds, M., Peterson, R. 1991. "Teacher as curator: Learning to talk about literature", *The Reading Teacher*, 45(2), 118-126.
- Elhess, M., Egbert, J. 2015. "Literature circles as support for language development", *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21.
- Erkenay, N. 2013. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Evans, K. S. 1993. Just when you thought it was complicated enough: Literature discussions meet critical theory [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Arizona, USA.
- Evans, K. 1996. "A closer look at literature discussion groups: The influence of gender on student response and discourse", *The New Advocate*, 9, 183-196.
- Evans, K. S. 2001. *Literature Discussion Groups in the Intermediate Grades: Dilemmas and Possibilities*. Newark, OE: International Reading Association.
- Ferreira, T.L., Valentin, C.M.T., Ciasca, S.M. 2013. "Working memory and reading development", *Psychology*, 4 (10), 7-12.
- Fives, A. 2016. "The association of attitude to reading and reading achievement among a representative sample of nine year olds in Ireland", *Reading Psychology*, 37(1), 27-54.
- Flood, J., Lapp, D. 1994. "Teacher book clubs: Establishing literature discussion groups for teachers", *The Reading Teacher*, 47, 574-576.
- Fowler, L. A. 1996. A qualitative investigation of fifth graders' talk in book clubs of varying ability configurations [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas at Austin, USA.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. 2012. *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Edition). NY: McGraw-Hill Companies.
- Freire, P. "The importance of act of reading". *Journal of Education*. [http://sadzaban.com/files/WEEK 9Freire.pdf](http://sadzaban.com/files/WEEK%209Freire.pdf), Son erişim tarihi: 13 Ağustos 2011.
- Frijters, J. C., Tsujimoto, K. C., Boada, R., Gottwald, S., Hill, D., Jacobson, L. A., Lovett, M. W., Mahone, E. M., Willcutt, E.G., Wolf, M., Bosson-Heenan, J., Gruen, J. R. 2018. "Reading-related causal attributions for success and failure: Dynamic links with reading skill", *Reading Research Quarterly*, 53(1), 127-148.
- Gallik, J. D. 1999. "Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6), 480-488.
- Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P. 2009. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (9th Edition). NJ: Pearson Education Inc.
- Goodman, Y. M. 1988. "Exploring the power of written language through literature for children and adolescents", *The New Advocate*, 1, 254-265.
- Goudvis, A., Harvey, S. 2000. *Strategies that Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. ME: Stenhouse
- Griffith, G. 2018. Literature circles effect on overall achievement [Unpublished master dissertation]. Education Goucher College, Baltimore.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A. 2000. "Engagement and motivation in reading". Handbook of Reading Research: Volume III. Editors: Kamil, M. L., Mosenthal, P.B., Pearson, P. D., Barr, R. Barr. New York, NY: Routledge.
- Hardin, J. 2012. Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles [Unpublished Doctoral Dissertation]. Texas Tech University.
- Harvey, S., Goudvis, A. (2007). Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement (Second Edition). York: Stenhouse Publishers
- Hassan, H. S. 2018. "Instructors' attitude on the use of 'literature circles' in teaching literature", Polytechnic Journal, 8(2), 142-158.
- Hayward, S.M. 2002. A descriptive study of literacy learning and teaching during an author study/visi [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University, Ohio.
- Heineke, A. J. 2014. "Dialoging about English learners: Preparing teachers through culturally relevant literature circles", Action in Teacher Education, 36(2), 117-140.
- Helgeson, J. 2017. "Differentiating through literature circles", Kappa Delta Pi Record, 53(1), 41-44.
- Heller, M. F. 2006. "Telling stories and talking facts: First graders' engagements in a nonfiction book club", The Reading Teacher, 60(4), 358-369.
- Howard, V. 2011. "The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness", Journal of Librarianship and Information Science, 43(1), 46-55.
- Howrey, M. M., Rachelson, E. S. 2009. Toward a Lifetime of Literacies: Library Reading Circles for College Students. DeVry University South Florida
- Huck, C. S. 1990. "The power of children's literature in the classroom". Talking About Books: Creating Literate Communities. Editors: Short, K. G., Pierce, K. M. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Johnson, A. 2017. The relationship between teacher practice and student performance [Unpublished Doctoral Dissertation]. Seton Hall University.
- Johnsson-Smaragdi, U., Jönsson, A. 2006. "Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits". Scandinavian Journal of Educational Research, 50(5), 519-540.
- Karavaşin, M. 2009. İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Karatay, H. 2017. "The effect of literature circles on text analysis and reading desire". International Journal of Higher Education, 6 (5), 65-75.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., Kim, Y.-S. 2008. "The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension". Reading and Writing, 22(3), 261-276.
- Kaya-Tosun, D. 2018. Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya-Tosun, D., Doğan, B. 2020. "The effects of literature circles on reading fluency, reading comprehension and reader responses: A mixed method study", Education and Science, 45(203), 153-176.

Kaysi, F., Acar, F., Altun, S. 2016, Mayıs. Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi. Bu araştırma International Conference on Quality in Higher Education'da sunulmuştur, Sakarya.

Keene, E. O., Zimmermann, S. 2007. Mosaic of Thought: The Power of Comprehension Strategy Instruction. Portsmouth, NH : Heinemann.

Kelcey, B. 2011. "Assessing the effects of teachers' reading knowledge on students' achievement using multilevel propensity score stratification". Educational Evaluation and Policy Analysis, 33(4), 458-482.

Kendall, J., Khuon, O. 2005. Making Sense: Small-Group Comprehension Lesson for English Language Learners. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Kennedy, G. 2010. The effects of skill-focused minilessons on students' independent use of reading skills during literature circles [Unpublished doctoral dissertation]. Florida Atlantic University, USA.

Kim, Y. , Cho, J.R., Park, S. 2017. "Unpacking direct and indirect relationships of short-term memory to word reading: evidence from korean-speaking children". Journal of Learning Disabilities, 51 (5), 473-481.

Kim, Y.-S. G., ve Wagner, R. K. 2015. "Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: an investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4", Scientific Studies of Reading, 19(3), 224-242.

King, C. 2002. "I like group reading because we can share ideas: The role of talk within the literature circle", Reading, 35(1), 32-36.

Knoeller, C.P. 1994. "Negotiating interpretations of text: The role of student led discussion in understanding literature". Journal of Reading, 37, 572-580.

Kong, A., Pearson, D. 2003. "The road to participation: The construction of a literacy practice in a learning community of linguistically diverse learners", Research in the Teaching of English, 38(1), 85-124.

Krashen, S., Von Sprecken, D. 2002. "Is there a decline in reading romance?", Knowledge Quest, 29 (3), 11-17.

Kush, J. C., Watkins, M. W. 1996. "Long-term stability of children's attitudes toward reading", The Journal of Educational Research, 89(5), 315-319.

Kush, J. C. Watkins, M.W., Brookhart, S. M. 2005. "The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude", Educational Research and Evaluation, 11(1), 29-44

Kuş, Z., Türkyılmaz, M. 2010. "Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: İlgî, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri", Türk Kütüphaneciliği, 24(1), 11-32.

Kültür ve Turizm Bakanlığı. 2010. Türkiye Okuma Kültürü Haritası. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., Fenty, N. S., Wright, T. L. 2008. "Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools", Reading & Writing Quarterly, 25(1), 57-86.

Larson, J., Marsh, J. 2005. Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching. London: Sage Publications.

Latendresse, C. 2004. "Literature circles: Meeting reading standards, making personal connections, and appreciating other interpretations", Middle School Journal, 35:3, 13-20.



- Lazarus, B.D., Callahan, T. 2000. "Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities", *Reading Psychology*, 21(4), 271–282.
- Lee, J., Schallert, D. L. 2014. "Literate actions, reading attitudes, and reading achievement: Interconnections across languages for adolescent learners of English in Korea", *The Modern Language Journal*, 98, 2, 553–573.
- Lee, Y-C. 2002. A case study of an experienced elementary teacher implementation of literature circles within her literacy program [Unpublished doctoral dissertation]. University of Northern Colorado, USA.
- Lehman, B. A., Scharer, P. L. 1996. "Reading alone, talking together: The role of discussion in developing literary awareness", *The Reading Teacher*, 50(1), 26-35.
- Lin, C. 2004. "Literature circles". *Teacher Librarian*, 31(3), 23-25.
- Lloyd, S. L. 2004. "Using comprehension strategies as a springboard for student talk", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(2), 114-124.
- Long, T. W., Gove, M. K. 2003. "How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom", *Reading Teacher*, 57(4), 350-361.
- Lulkin, E. R. 2001. Literate circles in the multicultural classroom: Who's learning what? [Unpublished master dissertation]. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Lyons, C., Pinnell, G. S. 2001. *Systems for Change in Literacy Education: A Guide to Professional Development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 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.
- Maguire, j. 2015. Using video self-modelling to improve there ading attitudes of students with dyslexia [Unpublished Master's Thesis]. University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Maher, K. M. 2015. "EFL literatue circles: Collaboratively acquiring language and meaning", *Readers' Forum*, 39 (4), 9-12.
- Maloch, A. E. 2000. Scaffolding student talk: the teacher's role in literature discussion groups in third-grade classroom [Unpublished doctoral dissertation]. Vanderbilt University, USA.
- Marchiando, K. 2013. "Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles", *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- Marshall, J.C. 2006. The effects of participation in literature circles on reading comprehension [Unpublished doctoral dissertation]. University of Miami, Florida.
- Martínez, R.S., Arıcak, O. T., Jewell, J. 2008. "Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model", *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- McCall, A.L. 2010. "Teaching powerful social studies ideas through literature circles. *The Social Studies*", 101(4), 152-159.
- Mccormack, R. L. 1995. Learning to talk about books: Second graders participation in peer-led literature discussion groups [Unpublished doctoral dissertation]. Boston University, USA.
- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, N., Cox, S., Potter, N.S., Quiroga, T., Gray, L. 2002. "Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning", *Journal of Learning Disabilities*, 35, 69-86.

- 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.
- McKenna, M.C., Kear, D. J., Ellsworth, R. A. 1995. "Children's attitudes toward reading: A National Survey", *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- McKenna, M.C., Stratton, B.D., Grindler, M.C., Stephen J. Jenkins, S.J. 1995. "Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes", *Journal of Reading Behavior*, 27 (1), 19-44.
- McKool, S. S., Gespass, S. 2009. "Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices", *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- Meredith, J. 2015. The effects of literature circles on second graders' reading comprehension and motivation [Unpublished master thesis]. Graduate Programs in Education Goucher College.
- Merisuo-Storm, T., Soinenen, M. 2014. "The interdependence between young students' reading attitudes, reading skills, and self-esteem". *Journal of Educational and Social Research*, 4 (2), 122-130.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2003. PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Rapor. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)
- Millî Eğitim Bakanlığı. 2019. PISA 2018 Türkiye eğitim ön raporu. Eğitim, analiz ve değerlendirme raporları serisi. No: 10. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf. Son erişim tarihi:1 Ocak 2020.
- Millî Eğitim Bakanlığı. "2023 Eğitim Vizyonu". <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>, Son erişim tarihi: 15 Temmuz 2020.
- Mills, H., Jennings, L. 2011. "Talking about talk: Reclaiming the value and power of literature circles", *The Reading Teacher*, 64(8), 590-598.
- 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]. Illinois University.
- Moats, L. 2014. "What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher Education", *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 75-9.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. 2003. "The role of environment in the development of reading skills". *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 59-67.
- Monroe-Baillargeon, A., Shema, A. L. 2010. "Time to talk: An urban school's use of literature circles to create a professional learning community", *Education and Urban Society*, 42(6) 651-673.
- Moretz, D. 1997. Reading attitude and academic achievement in third, fourth, and fifth grade children [Unpublished Master Thesis]. Rowan University.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S., Swinyard, W. R. 1998. "Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classroom", *Literacy Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- Morrow, L. M. 1990. "Preparing the classroom environment to promote literacy during play", *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.

Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., de Jong, P. F. 2017. "Developmental relations between reading comprehension and reading strategies", *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194–209.

National Endowment for the Arts. 2007. *To Read or Not to Read: A Question of National Consequence*. Research Report No.47. Washington, DC: National Endowment for the Arts.

Nell, V. 1988. "The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications", *Reading Research Quarterly*, 23 (1), 6-50.

Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Polat, C. 2008. "Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği", *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

OECD360 Türkiye. "Türkiye Karşılaştırması". <http://abdiqm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/026.pdf>. Son erişim tarihi: 18 Mayıs 2016.

OECD. 2016. *PISA 2015 results (Volume 1): Excellence and equity in education*. PISA. Paris: OECD publishing.

Oğuz, E., Yıldız, A., Hayırsever, F. 2009. "Assessing reading habits of future classroom teachers in the context of their socio-demographic features", *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(10), 766-769.

Oslick, M. E. 2011. "Inquiry in teacher literature circles", *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(11), 44-56.

Özbay, M., Kaldırım, A. 2015. "Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkisi", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 222-234.

Palani, K. K. 2012. "Promoting reading habits and creating literate society". *International Refereed Research Journal*, 2(1), 90-94.

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, USA.

Parker, C.T. 2004. *An evaluation of student attitudes: Does ability affect attitude?* [Unpublished Master Thesis]. University of North Carolina at Wilmington.

Pearson, C. 2010. "Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles", *Literacy*, 44(1), 3-11.

Pearson, P. D., Cervetti, G. N., Tilson, J. L. 2008. Page 71-111. "Reading for understanding". *Powerful Learning: What We Know about Teaching for Understanding*. Editor: Darling-Hammond, L. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Peterson, K. 2016. "Making meaning with friends: Exploring the function, direction and tone of small group discussions of literature in elementary school classrooms", *Reading Horizons*, 55(3), 29–61.

Peterson. R., Eeds, M. 1990. *Grand Conversations: Literature Groups in Action*. New York: Scholastic.

Peterson, S., Belizaire, M. 2006. "Another look at roles in literature circles", *Middle School Journal*, 37(4), 37-43.

Phillip, A. "The reading habit - a missing link between literacy and libraries". <http://www.pngbuai.com/000general/libraries/literacy-services/READRAB.pdf>. Son erişim tarihi 8 Ocak 2013.

- Piasta, S.B., Connor, C.M., Fishman, B.J., Morrison, F.J. 2009. "Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth", *Scientific Studies of Reading*, 13 (3), 224-248.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., Sammons, J. 2009. "Professional development in scientifically based reading instruction: Teacher knowledge and reading outcomes", *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.
- Poulson, L., Avramidis, R.F., Medwell, J., Wray, D. 2001. "The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing". *Research Papers in Education*, 16 (3), 271-292.
- Powell, R., McIntyre, E., Rightmyer, E. 2006. "Johnny won't read, and Susie won't either: Reading instruction and student resistance", *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(1), 5-31.
- Pressley, M., Rankin, J., Yokoi, L. 1996. "A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy", *The Elementary School Journal*, 96(4), 363-384.
- Price, K.W., Meisinger, E.B., Louwse, M.M., & D'Mello, S. (2016) The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension, *Reading Psychology*, 37(2), 167-201.
- Protzko, J., Aronson, J., Blair, C. 2013. "How to make a young child smarter", *Perspectives on Psychological Science*, 8(1), 25-40.
- Raphael, T. E., Au, K.H. 2005. "QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas", *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221.
- Reeder, G. M. 1991. Effects of booktalks on adolescent reading attitudes [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Nebraska, USA.
- Reid Lyon, G., Weiser, B. 2009. "Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency", *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480.
- Rich, R. Z., Blake, S. 1994. "Using pictures to assist in comprehension and recall", *Intervention in School and Clinic*, 29, (5) 271-275.
- Roche, K. 1998. The effects of literature circles on the reading attitudes of fourth grades students. [Unpublished master's thesis]. Rowan University.
- Rosenblatt, L. 1938. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. M. 1978. *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. 1994. *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of The Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. 2004. "The transactional theory of reading and writing". *Theoretical Models and Processes of Reading*. Editors: Ruddell, R. B., Unrau, N. J. International Reading Association.
- Ruddell, R.B. 1995. "Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders", *The Reading Teacher*, 48 (6), 454-463.
- Salkind, N. J. 2000. *Exploring Research*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Sanacore, J. 2013. "Slow down, you move too fast: Literature circles as reflective practice", *The Clearing House*, 86(3), 116-120.
- Sanacore, J. 2000. "Promoting the lifetime reading habit in middle school students". *The Clearing House*, 73(3), 157-161.
- Sandmann, A., Gruhler, D. 2007. "Reading is thinking", *International Journal of Learning*, 13(10), 105-113.

- Saracaloğlu, A.S, Bozkurt, N., Serin, O. 2003. “Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını etkileyen faktörler”, Eğitim Araştırmaları, 4(12), 149–157.
- Sarantakos, S. 2005. Social Research (3rd Edition). New York: Palgra ve Macmillian.
- Sarı, T., Kurtuluş, E., Yücel-Toy, B. 2017. “Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi”, Yıldız Journal of Educational Research, 2, 1-14.
- Schoonmaker, R.G. 2014. “A blended learning approach to reading circles for English language learners”, Second Language Studies, 33(1),1-22
- Schmitt, E. 2009. Four case studies: The reading attitudes and practices of teachers and students in second grade [Unpublished master’s thesis]. Green State University, ABD.
- 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.
- Scott, J. E. 1994. “Literature circles in the middle school classroom: developing reading, responding, and responsibility”, Middle School Journal, 26(2), 37–41.
- Seitz, L. 2010. “Student attitudes toward reading: A case study”, Journal of Inquiry & Action in Education, 3(2), 30-44.
- Sever, S. 2011. Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri. Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching-Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar. (Yay. Haz.: G. L. Uzun, Ü. Bozkurt), Essen: Verlag Die Blaue Eule, 2011, s.113-128.
- Shadish,W.R., Cook, T.D., Campbell, D. T. 2002. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference. Houghton: Mifflin Company.
- Shelton-Strong, S. J. 2012. “Literature circles in ELT”, ELT Journal, 66(2), 214-223.
- Shelton-Strong, S. J. 2019. “An analysis of collaborative dialogue in literature circles”. Literature, Spoken Language and Speaking Skills in Second Language Learning. Editor: Jones, C. Cambridge University Press.
- Short, K.G. 1986. Literacy as a collaborative experience [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University
- Short. K. G. 1993. “Making connections across literature and life”. Journeying: Children responding to literature. Editörler: Holland, K.E., Ernst, S.B., Hungerford, R. A. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Short, K. G. 1997. “Literature as a Way of Knowing”, York, ME: Stenhouse Publishers.
- Short, K. G. 1999. “The search for “balance” in a literature-rich curriculum”, Theory into Practice, 38(3), 130-137.
- Silverman, D. 2008. Qualitative Research: Theory, Method and Practis. London: Sage.
- Silverman, R., Kim, Y-S., Hartranft, A., Nunn, S., McNeish, D. 2016. “Effects of a multimedia enhanced reading buddies program on kindergarten and Grade 4 vocabulary and comprehension”, The Journal of Educational Research,110 (4), 391-404.
- Simpson, A. 1995. “Not the class novel: A different reading program”, Journal of Reading, 38(4), 290-294.
- Smith, C., Tracy, E., Weber, L. 1998. “Motivating independent reading: The route to a lifetime of Education”. <https://eric.ed.gov/?id=ED422559>. Son erişim tarihi: 1.Kasım.2020.

- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., Jameson, M. 2012. "Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement". *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202–206.
- Sowder, W. H. 1993. "Fostering discussion in the language-arts classroom", *The English Journal*, 82(6), 39-42.
- Stabile, C. 2009. Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers? [Unpublished master's thesis]. Ohio University, Ohio.
- Straits, W., Nichols, S. 2006. "Literature circles for science", *Science and Children*, 44(3), 52-55.
- Stronge, J. H. 2002. *Qualities of Effective Teachers*. Virginia, Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Şahiner, Y. 2005. İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thein, A. H., Guise, M., Sloan, D. L. 2011. "Problematizing literature circles as forums for discussion of multicultural and political texts", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 15-24.
- Thomas, D. 2013. The effects of literature circles on the reading achievement of college reading students [Unpublished doctoral dissertation]. Middle Tennessee State University, USA.
- 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.
- Torres, K. 2010. Factors that influence students' motivation to read across grade levels. [Unpublished Master Thesis]. St. John Fisher College.
- Tracey, D., Morrow, L. M. 2012. *Lenses on Reading: An Introduction to Theories and Models*. New York, NY: Guilford Press.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J. 2007. "Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions", *Center for Early Literacy Learning Reviews*, 1(2), 1-12.
- Ungan, S. 2008. "Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Valencia, S., Buly, M. 2004. "Behind test scores: What struggling readers really need", *The Reading Teacher*, 57(6), 520–531.
- Vaughn, M., Allen, S. Kollogi, S. McGowan, S. 2015. "Revisiting literature circles as open spaces for critical discussions", *Journal of Reading Education*, 40,2, 27-32.
- Venegas, E.M. 2018. "Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles", *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 34(5), 419-435.
- Venegas, E. M. 2019. "We listened to each other: Socioemotional growth in literature circles", *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159.
- Vijayarajoo, A.R., Samuel, M. (2013). "Exploring teacher roles in teacher literature circles", *The English Teacher*, XLII (1), 25-36.
- Villaume, S.K., Hopkins, L. 1995. "A transactional and sociocultural view of response in a fourth-grade literature discussion group", *Reading Research and Instruction*, 34, 190-203.

Von Sprecken, D., Krashen, S. 1998. "Do students read during sustained silent reading?", The California Reader, 32(1), 11-13.

Völlinger, V. A., Spörer, N., Lubbe, D., Brunstein, J. C. 2018. A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences with individual differences in fifth-grade students' reading comprehension", The Journal of Educational Research, 111 (6) 733-745.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Mental Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whittaker, C.R. 2012. "Integrating literature circles into cotaught inclusive classroom", Intervention in School and Clinic, 47(4) 214-223.

Whittingham, J. 2013. "Literature circles: A perfect match for online instruction", Tech Trends, 57, 4, 53-58.

Whittingham, J. 2014. "Reading motivation: A study of literature circles", Academic Exchange Quarterly, 18(2), 1096-1453

[Worksheet. "Literature Circle worksheet". "http://www.worksheetplace.com/index.php?function_Son erişim tarihi: 1 Kasım 2017.](http://www.worksheetplace.com/index.php?function_Son)

Wutz, J.A., Wedwick, L. 2005. "Bookmatch: Scaffolding book selection book for independent reading", International Reading Association, 16-32.

Yalınkılıç, K. 2007. "Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1 (1), 225-241.

Yıldırım, K., Arıkan, S. 2014, Haziran. 2012 PISA sınav sonuçlarına göre Türkiye'deki bölgelere ilişkin öğrencilerin matematik ve okuma başarı düzeyleri. Bu bildiri 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sunulmuştur, Muğla, Türkiye.

Yıldırım, K. Çetinkaya, Ç. Ateş, S. 2016. "Öğretmen adaylarının okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiler", Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 18 (1), 299-314.

Yıldırım, A., Şimşek, H. 2013. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Şimşek Publishing.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. 2011. "Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types?", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11, 1531-1547.

Yıldız, M. 2013. "Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü". Turkish Studies, 8 (4), 1461-1478.

Yılmaz, B. 1995. "Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma", Türk Kütüphanecilik, 9(3), 325-336.

Yılmaz, B. 2009. "Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü", Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Eğitim Sen Yayınları, 133-140.

Yılmaz, B. 2012. "Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Ata park ilköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma". Yayına Hazırlayanlar: Özgür Külcü, Tolga Çakmak ve Nevzat Özel. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara.

Yılmaz, B., Köse, E., Korkut, Ş. 2009. "Hacettepe üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma", Türk Kütüphaneciliği, 23 (1), 22-51.

Yılmaz, C., Çalışkan, C. 2012. "Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi", Turkish Studies, 12 (33), 573-588.



Yılmaz, Z. A. 2006. "The reading habit of elementary school teacher candidates", Elementary Education Online, 5(1). [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. Son erişim tarihi: 04 Şubat 2015.

Yin, R. K. 2003. Case Study Research: Design and Methods (3rd Edition). USA: Sage Publications.

Yoon, B. 2007. "Offering or limiting opportunities: Teachers' roles and approaches to English-language learners' participation in literacy activities", The Reading Teacher, 61(3), 216–225.

Young, C., Mohr, K. A. J. 2018. "Exploring factors that influence quality literature circles", Literacy Research and Instruction, 57(1), 44-58.



EK 1. Kitap Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi (Öğretmen Adayları)

Değerli Öğretmen Adayları

Bu anket, öğretmen adaylarının okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla yapılacak bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okuma alışkanlığınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Elde edilen veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Sonuçların güvenilirliği sizin vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız:.....
2. Bölümünüz:
3. Sınıfınız:.....
4. Annenizin eğitim düzeyi:.....
5. Babanızın eğitim düzeyi:.....
6. Annenizin mesleği:.....
7. Babanızın mesleği:.....
8. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
9. Yaşamınızın uzun bölümünü hangi bölgede geçirdiniz?
() Akdeniz () Doğu Anadolu () Ege () Güneydoğu Anadolu
() İç Anadolu () Karadeniz () Marmara
10. Yaşamınızın uzun bölümünü geçirdiğiniz yerleşim birimi neresidir?
() Köy () Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir () Metropol
11. Sosyo-ekonomik düzey olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?
() Düşük () Orta () Yüksek

II. Bölüm: Okuma Alışkanlığını Belirleme

1. Hangi okuma aracını tercih edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretlemek istediğinizde lütfen öncelik sırasına göre numaralandırınız. 1, 2 vb.)
() Basılı kitap () e- kitap
() Diğer (Lütfen belirtiniz):.....
2. Bir yılda yaklaşık kaç kitap okursunuz? (e-kitap da olabilir)
() Hiç okumam () 1-5 kitap () 6-11 kitap
() 12-20 kitap () 21 kitap ve daha fazla
3. Ders kitabı dışında günde ne kadar süre kitap okuyorsunuz? (e-kitap da olabilir)
() Hiç okumam () Düzenli okumam () 1-30dakika () 31-60 dakika
() 61-90 dakika () 91-120 dakika () 120 dakika üstü
() Diğer (lütfen yazınız:.....)
4. Evinizde internet bağlantınız var mı? : () Evet () Hayır

5. Evinizde kendinize ait kitaplığınız var mı? : () Evet () Hayır

6. Kitapları nasıl edirsiniz? (Birden fazla seçeneği işaretlemek istediğinizde lütfen öncelik sırasına göre numaralandırınız. 1, 2 vb.)

() Satın alırım () Arkadaşımdan alırım () Kütüphaneden alırım

() İnternet ortamında okurum (e-kitap)

() Diğer (lütfen yazınız:.....)

7. Ne tür yayın okursunuz? (elektronik ortamda da olabilir) (İstediğiniz kadar seçim yapabilirsiniz)

() Kitap () Gazete () Dergi () Diğer (lütfen yazınız:

8. Ne tür kitaplar okursunuz? (İstediğiniz kadar seçim yapabilirsiniz)

() Roman/Öykü () Şiir () Deneme () Bilimsel kitap

() Çizgi roman () İnceleme () Anı () Biyografi

() Diğer (lütfen yazınız:.....)

9. Hangi konulardaki kitapları okursunuz? (Birden fazla seçeneği işaretlemek istediğinizde lütfen öncelik sırasına göre numaralandırınız. 1, 2 vb.)

() Mizah () Politika () Psikoloji () Macera () Polisiye

() Bilim-kurgu () Tarih () Din () Aşk () Spor

() Diğer (lütfen yazınız:.....)

10. Kitap seçerken nelere dikkat edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretlemek istediğinizde lütfen öncelik sırasına göre numaralandırınız. 1, 2 vb.)

() Yazarına

() Konusuna

() Anlaşılır ve akıcı dili olmasına

() Türüne

() Yayınevine

() Arka kapağındaki özetine

() İsmine

() Çok satılan olmasına

() Okuyucuların yorumlarına

() Kapağına

() Öğretmen önerisine

() İnternet üzerinde aldığı puanlara

() Fiyatına

() Arkadaş önerisine

() Cilt tasarımı ve kâğıdının niteliğine

() Diğer (Lütfen belirtiniz):

11. Okuduklarınızı paylaşıyor musunuz?

() Evet () Hayır



12. 11. soruya yanıtınız evet ise okuduklarınızı kimlerle paylaşıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretlemek istediğinizde lütfen öncelik sırasına göre numaralandırınız. 1, 2 vb.)

- () Arkadaşlarımla () Ailemle () Öğretmenlerimle () Çevremdekilerle
() Medyada () Sosyal medyada
() Diğer (Lütfen belirtiniz).....

13. Sizce kitap okumanıza engel olan unsurlar nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretlemek istediğinizde lütfen öncelik sırasına göre numaralandırınız. 1, 2 vb.)

- () Bilgisayar ya da internette uzun zaman geçirme
() Televizyonu uzun süre izleme
() Kitapların pahalı olması
() Okumaya vakit ayıracak zamanın olmaması
() Kitap okumanın getirisinin olmaması
() Sınav odaklı eğitim sisteminin olması
() Diğer (Lütfen belirtiniz):
.....
.....

Lütfen aşağıdaki soruların size uygun olan yanıtını yazınız.

14. En son ne zaman kitap okudunuz?

.....

15. En son okuduğunuz kitabın adı nedir?

.....

16. Bugüne dek okuduklarınız içinde en beğendiğiniz kitap hangisidir?

.....

17. En beğendiğiniz üç yazar kimdir?

.....

.....

.....

18. Günlük gazete okur musunuz? (elektronik ortamda da olabilir) Okuyorsanız eğer hangi gazeteyi/gazeteleri okursunuz?

.....

19. Dergi okur musunuz? (elektronik ortamda da olabilir) Okuyorsanız eğer hangi dergileri okuyorsunuz?

.....



EK 2. Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Öğretmen Adayları)

Değerli Öğretmen Adayları

Bu ölçek, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılacak bilimsel bir araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okumaya yönelik tutumunuzu saptama amacına dayalı sorulardan oluşmaktadır.

Elde edilen veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ölçeğe isminizi yazmanıza gerek yoktur. Sonuçların güvenirliliği sizin vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Bölüm: Kişisel Bilgiler

1.Yaşınız:

2. Bölümünüz:

3. Sınıfınız:

4. Annenizin eğitim düzeyi:

5. Babanızın eğitim düzeyi:

6. Annenizin mesleği:

7. Babanızın mesleği:

8. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

9. Yaşamınızın uzun bölümünü hangi bölgede geçirdiniz?

() Akdeniz () Doğu Anadolu () Ege () Güneydoğu Anadolu
() İç Anadolu () Karadeniz () Marmara

10. Yaşamınızın uzun bölümünü geçirdiğiniz yerleşim birimi neresidir?

() Köy () Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir () Metropol

11. Sosyo-ekonomik düzey olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?

() Düşük () Orta () Yüksek

II: Bölüm: Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

	Maddeler (Lütfen uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.)	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Az katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Kendimi gerçekten iyi bir kitap okuyucusu olarak hissederim.					
2	Daha fazla kitaba sahip olmak beni mutlu eder.					
3	Okumak en çok hoşlandığım şeylerden birisidir.					
4	Okumaya odaklanamadığım için okumayı sevmiyorum.					
5	Çok okuduğumda kendimi sınırlı hissediyorum.					
6	Boş bir zaman bulduğumda hemen kitap açıp okumayı seviyorum.					
7	Okumak için kitap satın almaktan keyif alırım.					
8	Okumaya ilişkin bir şey düşündüğümde karnımda ağrılar hissederim.					
9	Okumaya çabaladığımda kendimi hep yorgun hissediyorum.					
10	Kitap okumanın gereksiz olduğuna inanıyorum.					
11	Kitap okumak sıkıcıdır.					
12	Okumaktan nefret ediyorum.					
13	Kitapların çoğunu okumanın benim için oldukça zor olduğuna inanıyorum.					
14	Yeni okuduklarımla ilgili soruları yanıtlamaktan hoşlanmam.					
15	Okurken sık sık dalıp okuduğum yeri kaybetmek beni öfkeliyor.					
16	Arkadaşlarımla iyi bir okuyucu olduğuma inanmaları beni cesaretlendiriyor.					
17	Okumanın, yeni bir şeyler öğrenmenin en iyi yolu olduğuna inanıyorum.					
18	Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.					
19	Konuşma becerilerimi geliştirmek için okumam gerektiğine inanıyorum.					
20	Hediye olarak kitap geldiğinde çok seviyorum.					
21	Kitap vitrinlerine saatlerce bakmaktan bıkmam.					
22	Okumanın üst düzey zihinsel becerilerimi geliştirdiğine inanıyorum.					
23	Okumanın, kendimi daha iyi ifade edebilmemi geliştirdiğine inanıyorum.					

24	Okumanın kişiliğimi geliştirdiğine inanıyorum.					
25	Bir şeye canım sıkıldığında hemen bir kitap açıp okumak beni ferahlatır.					
26	Okumanın beni dinlendirdiğine inanıyorum.					
27	Okumanın bilgi dağarcığımı zenginleştirdiğine inanıyorum.					
28	Okumanın bakış açımı zenginleştirdiğine inanıyorum.					
29	Kitap okumayı iş olarak gördüğüm için okuyamıyorum.					
30	Zamanında zorla kitap okuttukları için okumaktan nefret ediyorum.					
31	Meraklı olduğum için okumaktan haz alırım.					
32	Okuduklarımı arkadaş ortamında paylaşarak mutlu oluyorum.					
33	Zamanında sürekli okuyun diyen ama kendisi kitap okumayan yetişkinlerle karşılaştığım için okumaktan nefret ediyorum.					
34	Okuduğumu anlamlandırmada sorun yaşadığım için okumaktan hoşlanmıyorum.					
35	Kitabı elime aldığımda okumamak için bahaneler bulduğuma inanıyorum.					
36	Kitap okumanın vakit kaybı olduğuna inanıyorum.					

EK 3. Kitap Okuma Alışkanlığını Belirleme Anketi (İlkokul Düzeyi)

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını belirlemek amacıyla yapılacak araştırmaya bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde okuma alışkanlığınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Elde edilen bilgileri sadece araştırmacılar kullanacaktır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Sizin vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmamız için çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

1. Yaşınız:.....

2. Sınıfınız:.....

4. Annenizin eğitim düzeyi:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Okur-yazar değil | <input type="checkbox"/> Lise mezunu |
| <input type="checkbox"/> İlkokuldan terk | <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu |
| <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu | <input type="checkbox"/> Yüksek lisans mezunu |
| <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu | <input type="checkbox"/> Doktora mezunu |

5. Babanızın eğitim düzeyi:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Okur-yazar değil | <input type="checkbox"/> Lise mezunu |
| <input type="checkbox"/> İlkokuldan terk | <input type="checkbox"/> Üniversite mezunu |
| <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu | <input type="checkbox"/> Yüksek lisans mezunu |
| <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu | <input type="checkbox"/> Doktora mezunu |

6. Annenizin mesleği nedir?.....

7. Babanızın mesleği nedir?.....

8. Cinsiyetiniz: Kız Erkek

II. Bölüm: Okuma Alışkanlığını Belirleme

9. Hangi okuma aracını tercih edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Normal kitap elektronik kitap (tablet ya da bilgisayarda kitap okuma)



10. Bir yılda yaklaşık kaç kitap okursunuz? (elektronik kitap da olabilir)

- | | | |
|--------------------------------------|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hiç okumam | <input type="checkbox"/> 1-5 kitap | <input type="checkbox"/> 6-11 kitap |
| <input type="checkbox"/> 12-20 kitap | <input type="checkbox"/> 21 kitap ve daha fazla | |



11. Ders kitabı dışında günde ne kadar süre kitap okuyorsunuz? (elektronik kitap da olabilir)

- () Hiç okumam () Düzenli okumam () Yarım saat () Bir saat
() Bir buçuk saat () İki saat () İki saat üstü
() Yukarıdaki seçeneklerin dışında başka düşündüğünüz varsa lütfen yazınız

.....
12. Evinizde internet bağlantınız var mı? : () Evet () Hayır

13. Evinizde kendinize ait kitaplığınız var mı? : () Evet () Hayır

14. Kitapları nasıl edirsiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Satın alırım () Arkadaşımdan alırım () Kütüphaneden alırım
() Öğretmenim alır () Annem-babam alır
() İnternet ortamında okurum (elektronik kitap)
() Yukarıdaki seçeneklerin dışında başka düşündüğünüz varsa lütfen yazınız.

15. Neler okursunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Kitap () Gazete () Dergi
() Yukarıdaki seçeneklerin dışında başka düşündüğünüz varsa lütfen yazınız.

.....
16. Hangi konulardaki kitapları okumayı seversiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Komik () Macera () Polisiye
() Bilim-kurgu () Spor
() Yukarıdaki seçeneklerin dışında başka düşündüğünüz varsa lütfen yazınız.

.....
17. Kitap seçerken nelere dikkat edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Yazarına
() Konusuna
() Anlaşılır ve akıcı dili olmasına
() Türüne
() Kapak kalınlığına
() Arka kapağındaki özetine
() İsmine
() Çok satılan olmasına
() Yazı büyüklüğüne
() Kapağına
() Öğretmen önerisine
() İnternet üzerinde aldığı puanlara
() Fiyatına
() Arkadaş önerisine
() Kitabın sayfa sayısına, kalınlığına, inceliğine
() Kapak resmine
() İçinde resim olup olmamasına göre
() Yukarıdaki seçeneklerin dışında başka düşündüğünüz varsa lütfen yazınız.

.....
.....
.....
.....



18. Okuduğunuz kitabı bir başkasına anlatıyor musunuz?

() Evet () Hayır

19. Okuduğunuz kitabı bir başkasına anlatıyorsanız kimlere anlatıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

() Arkadaşlarıma () Aileme () Öğretmenlerime () Çevremdekilerle
() Yukarıdaki seçeneklerin dışında başka düşündüğünüz varsa lütfen yazınız.

20. Sizce kitap okumanıza engel olan unsurlar nelerdir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

() Bilgisayar ya da internette uzun zaman geçirme
() Televizyonu uzun süre izleme
() Kitapların pahalı olması
() Okumaya vakit ayıracak zamanın olmaması
() Sınavların çok olması
() Diğer (Lütfen belirtiniz):

Lütfen aşağıdaki soruların size uygun olan cevabı yazınız.

21. En son ne zaman kitap okudunuz? (Lütfen tarih yazınız)

22. En son okuduğunuz kitabın adı nedir?

23. Bugüne dek okuduklarınız içinde en beğendiğiniz kitap hangisidir?

24. En beğendiğiniz üç yazar kimdir?

25. Günlük gazete okur musunuz? (elektronik ortamda da olabilir) Okuyorsanız eğer hangi gazeteyi/gazeteleri okursunuz?

26. Dergi okur musunuz? (elektronik ortamda da olabilir) Okuyorsanız eğer hangi dergileri okuyorsunuz?

EK 4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (İlkokul Düzeyi)

Sevgili çocuklar,

Okumayı ne kadar seviyorsunuz, merak ediyorum! Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyun. Hissettiklerinizi örnekteki gibi işaretlerseniz beni bu meraktan kurtarmış olacaksınız.

Yardıminız için hepimize çok teşekkür ederim😊

Sorulara geçmeden önce aşağıdaki bilgileri benim için işaretleyin. Böylece sizi daha iyi tanıyabilirim.

1. Cinsiyetiniz? : Kız () Erkek ()

2. Evinizde kitaplığınız var mı? : Evet () Hayır ()

3. Ders kitaplarınız dışında günde ne kadar süre kitap okuyorsunuz?

(lütfen yazınız).....

4. Evinizde internet bağlantınız var mı? : Evet () Hayır ()

5. Anne ve babanızın mesleği nedir? (lütfen yazınız)

Annem:.....

Babam:.....

ÖRNEK: Kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok sevirim.



Sevinirim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

1) Türkçe dersinde bir metin okuyacağınızda kendini nasıl hissedersin?



Çok sevirim.



Sevinirim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

2) Ödev olarak kitap okuman gerektiğinde kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Sevinirim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

3) Okuma saatlerinde kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Sevinirim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

4) Okuma etkinliğinin yer aldığı daha fazla dersiniz olsa kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Sevinirim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

5) Haftasonu kitap okumaya daha çok zaman ayırdığında kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Sevinirim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

6) Evde eğlenmek için kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

7) Boş zamanlarında kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

8) Okuduğun kitap hakkında öğretmenle konuştuğunda kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

9) Türkçe dersinde daha çok okuma parçası olsa kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

10) Arkadaşlarından hediye olarak kitap geldiğinde kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

11) Diğer derslerde bir metin okuyacağınız zaman kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

12) Öğretmenin yaz tatilinde kitap okumanı isterse kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

13) Günün yorgunluğunu atmak için kitap okumanı söyleseler, kendini nasıl hissedersin?



Çok seviniyim.



Seviniyim.



Üzülürüm.



Çok üzülürüm.

EK 5. Öğretmen Adaylarına Yönelik Okuduğunu Anlama Testleri

EK 5.1. Birinci Test

KAÇ ZİL KALDI ÖRTMENİM / FİLİZ AYGÜNDÜZ

- Öğretmenin görev yaptığı yer ve yaşadıkları dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisi tam olarak söylenemez?**
 - Kız çocukları okumaya isteklidirler.
 - Köylünün eğitime ihtiyacı vardır.
 - Köylüler öğretmen istememektedir.
 - İnsanların anlaşılmaya ihtiyacı vardır.
 - İnsanlar yokluk çekmektedirler.
- Kitap göz önünde bulundurulduğunda aşağıda yer alan sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?**
 - Bölgede yaşayan insanların dil sorunları var mıdır?
 - 12 Eylül darbesinden sonra bölgede nasıl bir değişim meydana gelmiştir?
 - Farklı kültürlere ait insanlara nasıl yaklaşılmalıdır?
 - Öğretmenlik mesleğinin sorunları bölgelere göre farklılık göstermekte midir?
 - Bölgede yaşayan insanlar mutlu bir yaşam sürmekte midir?
- Aşağıdakilerden hangisi öğretmenin İstanbul'a geri dönme sebepleri arasında kesinlikle gösterilemez?**
 - Köydeki yaşam koşullarının çok zor gelmesi
 - Köydeki insanları sevememesi
 - Atandığı köye uyum sağlayamaması
 - İstanbul yaşam koşullarının sunduklarını özlemesi
 - Öğretmenlik yapamayacağını anlaması
- Bu kitabın yazılma amacı daha çok aşağıdakilerden hangisine vurgu yapmaktadır?**
 - Öğretmenlik mesleğinin zorlukları
 - Okullardaki donanım eksikliği
 - Bölgedeki yaşam zorlukları
 - Kültürel farklılıklar
 - Anlamak ve anlaşılmak
- Öğretmen görev yaptığı yerde aşağıdakilerden hangisini yapmamıştır?**
 - Yöresel oyunlara ilişkin bir kitap yazmıştır.
 - Kütüphane kurulmasını sağlamıştır.
 - Çocuklara okuma-yazma öğretmiştir.
 - Sınıfını boyamış, eksiklerini gidermiştir.
 - Tiyatro oyunu kaleme almış ve sahnelemiştir.

SUZAN DEFTER /AYFER TUNÇ

6. Okuduğunuz kitap dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisine tam olarak değinilmemiştir?

- A) Yalnızlıklarını paylaşmak isteyen insanların varlığına
- B) Gerçekliğin göreceli olduğuna
- C) Erkek ve kadın bakış açısının farklılığına
- D) Sorunlu aile ilişkilerine yönelik çözüm önerilerine
- E) İnsanların konuşma ve kendini anlatma ihtiyacının varlığına

7. Kitap göz önünde bulundurulduğunda “Derya” karakterine ilişkin olarak aşağıdaki yorumlardan hangisine ulaşılması en zordur?

- A) Derya, Suzan ile abisinin yakınlaşmalarına engel olmuştur.
- B) Derya, abisi Suzan’ı sevdiği için Suzan’ı kıskanmıştır.
- C) Suzan Derya’yı ilişkilerine karıştığı için sevmemektedir.
- D) Derya yaptıklarından çok pişmanlık duymaktadır.
- E) Derya’nın abisi Derya’nın kişiliği üzerinde çok iz bırakmıştır.

8. Ekmel Bey karakteri için aşağıdakilerden hangi ifadeyi söylemek güçtür?

- A) Kadınlarla sohbet etmeyi sevmektedir.
- B) Para karşılığında arkadaşlık teklif edecek kadar yalnızdır.
- C) Anne baba sevgisinden yoksun büyümüştür.
- D) Ardında bir iz bırakmak için yazmaya başlamıştır.
- E) Hayattan hep umut beklentisi içinde olmuştur.

9. Okuduğunuz kitabın adı neden “Suzan Defter” konulmuş olabilir?

- A) Aşkından yanan kadın gibi olmak isteyen Derya’nın tuttuğu günlük olduğu için
- B) Defteri Suzan yazdığı için
- C) Âşık olan adamın sevdiği kadına yazdığı mektuplar olduğu için
- D) Ekmel Bey ile Suzan’ın yazdığı günlükler olduğu için
- E) Derya’nın abisini seven kadının tuttuğu bir günlük olduğu için

10. Okuduğunuz kitaba ilişkin olarak aşağıda verilen bilgilerden hangisinin tam olarak doğru olduğu söylenemez?

- A) Kitapta birbirine paralel iki hikâye yer almaktadır.
- B) Birbirini çok yakından tanıyan iki insan dertleşmektedir.
- C) Kitapta yer verilen aile ilişkileri sorunludur.
- D) Şizofrenik bir bakış açısının eşlik ettiği hikâyeler bulunmaktadır.
- E) Kadın ve erkek ilişkileri hayat, başarı, başarısızlık ve özellikle aşk üzerinden anlatılmıştır.

CİNAYET FAKÜLTESİ / PINAR KÜR

11. Aşağıdakilerden hangisinin okuduğunuz kitabın özellikleri arasında yer alma olasılığı en düşüktür?

- A) Kişilerin ruh halleri ile ruhsal çözümlenmelerinin merkeze alınması
- B) Kurmaca ile gerçeklik arasındaki ilişkinin sorgulanması
- C) Oyunlar, labirentler ve tuzaklar kurulması
- D) Yazarın anlatıcı konumdan bir roman kahramanına dönüştürülmesi
- E) Merak ve gerilim duygusu

12. Okuduğunuz kitaba yönelik olarak aşağıdaki yorumlardan hangisine ulaşılma olasılığı daha fazladır?

- A) Yoksul bir semte kurulan özel üniversite binaları ile semtin yıkık döküklüğü arasındaki zıtlığa
- B) Bir özel üniversitede görev yapan bireyler arasındaki ilişkilere
- C) Üniversitelerle semt sakinlerinin birbirlerini anlama çabasına
- D) Ansızın temas ettikleri zenginlik dünyasının yoksul insanlarda yarattığı düşlere
- E) Uyuşturucu sorunu ve kalabalıklar arasında yalnızlığa

13. Emin Köklü karakterinin aşağıdaki özelliklerden hangisine sahip olduğunu söylemek güçtür?

- A) Meraklı
- B) Araştırmacı
- C) Sanatsever
- D) Yardımsever
- E) Sorgulayıcı

14. Aşağıdakilerden hangi ikisi yer değiştirildiğinde kitapta yer alan cinayetler doğru sıralanmış olur?

- I. On altı yaşında bir genç
 - II. Araştırma görevlisi genç bir kadın
 - III. Okulun temizlik görevlisi
 - IV. Okuldaki öğretim üyesi
- A) I ve II
 - B) II ve III
 - C) III ve IV
 - D) II ve IV
 - E) I ve IV

15. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi okuduğunuz kitaptan "kadın" sorununa yönelik doğru bir bilgi olarak çıkarılabilir?

- A) Laik-İslamcı ekseninde ele alındığı
- B) Modern-gerici çizgiden bakıldığı
- C) Örtünmenin ve açılmanın referansının erkek bakış açısı olduğu
- D) Kadının özgürlüğüne çok yönlü bakıldığı
- E) Kadının toplumsal hayatta ikinci planda olduğu

KAFAMDA BİR TUHAFLIK / ORHAN PAMUK

16. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdakilerden hangisine tam olarak değinilmemiştir?

- A) Anadolu'dan İstanbul'a göçenlerin yaşadığı sorunlar
- B) Eğitime önem vermeyen toplumların yok olmaya mahkûm olduğu
- C) Ülkenin içinden geçtiği dönüşümler ve siyasi çalkantılar
- D) Kadınların ev içlerindeki öfke ve çaresizlikleri
- E) Bir insanın sadece ne kötü ne de iyi olabileceği

17. Aşağıdakilerden hangisinin Mevlut karakterinin güçlü özelliklerinden biri olduğu söylenemez?

- A) İyimser
- B) Çalışkan
- C) Kaderci
- D) Hakkını arayan
- E) Zarif yapılı

18. Aşağıdaki olaylar kitapta hangi sırayla gerçekleşmiştir?

- I. Mevlut Karataş İstanbul'da bir yandan okuyor bir yandan da sokaklarda yoğurt ve boza satıyor.
 - II. Hasan ve Mustafa kardeşler Kültepe'de yaptıkları tek odalı gecekonduya yerleşiyor.
 - III. Rayiha mektupların kendisine yazılmadığını Süleyman'dan öğreniyor.
- A) I-II-III
 - B) II-I-III
 - C) II-III-I
 - D) I-III-II
 - E) III-II-I

19. Mevlut bu hayatta en çok kimi sevdi?

- A) Kara gözlerine vurulduğu Samiha'yı
- B) Hayatta sahip olduğu en değerli varlıkları olan kızlarını
- C) Yaşarken sahip çıkamamanın pişmanlığıyla annesini
- D) Boza satarken sahip olduğu kendi yalnızlığını
- E) Kaderinin ona sunduğu Rayiha'yı

20. Aşağıdakilerden hangisinin bu kitabın yazılma amaçlarından olma olasılığı en düşüktür?

- A) Çocuk yetiştirme konusuna duyarlılık yaratmak
- B) Bir aşk hikâyesi yazmak
- C) Varoşlarda yaşanan sorunlara değinmek
- D) Kentleşme sorununu fark ettirmek
- E) İstanbul'un farklılaşan yüzüne dikkat çekmek

SULTANI ÖLDÜRMEK / AHMET ÜMİT

21. Kitap göz önünde bulundurulduğunda aşağıdakilerden hangisinin okuduğunuz kitaptan çıkarılma olasılığı en düşüktür?

- A) Her milletin onur duyması gereken milli kahramanları vardır.
- B) Tarihini bilmeyen kişi, kendini bilmez. Bu nedenle herkes tarihini öğrenmek için çaba harcamalıdır.
- C) Tarihi gerçekler, ulusal menfaatlere aykırı bir takım durumlar içeriyorsa açığa çıkarılmamalıdır.
- D) Tarihsel olaylar kendi döneminin özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir.
- E) Tarihsel olaylara ilişkin sorgulamalar yapabilmek için kişinin objektif bir bakış açısının olması gereklidir.

22. Müştak karakteri için aşağıdaki ifadelerden hangisini söylemek güçtür?

- A) Annesi tarafından çok korumacı bir anlayışla yetiştirilmiş tek çocuktur.
- B) Son derece duygusal bir kişiliğe sahiptir.
- C) Tarih alanındaki çalışmalara farklı yorumlar getiren, hırslı bir kişidir.
- D) Yalnız bir yaşamı tercih eden, içe kapanık bir yapıdadır.
- E) Kendi başarısının farkında olmasa da tarih hafızası çok güçlüdür.

23. Kitapta Çeşm-i Lal olarak isimlendirilen nesneye ilişkin aşağıda verilen ifadelerden hangi açıklama daha doğrudur?

- A) Maddi ve manevi değeri yüksek, aile yadigârı bir mücevherdir.
- B) II. Murat döneminden kalma bir gözyaşı şişesidir.
- C) İstanbul Boğazının derinliklerinden çıkarılan bir amphoradır.
- D) Kontantinapolis şehrini koruduğuna inanılan değerli bir resim tablosudur.
- E) Fatih döneminden kalma el yazması olan bir kitabın adıdır.

24. Müştak'a, Nüzhet tarafından hediye edilmiş olan ve üzerinde Fatih'in Tuğrası bulunan mektup açacağı en son nerede bulundu?

- A) Müştak'ın evinde, Fatih'e ait eski bir kitabın sayfaları arasında
- B) Bulunamadı. Çünkü Müştak onu İstanbul Boğazı'nın derin sularına atmıştı.
- C) Müştak'ın evinin mutfağında, mutfak eşyalarının arasında
- D) Müştak'ın üniversitede bulunan ofisinde, kalemlerinin arasında
- E) Müştak'ın sürekli kullandığı evrak çantasının içinde

25. Kitapta Nüzhet'in bir cinayete kurban gitmesinin sebebi ne olabilir?

- A) Bina temizlikçisi olan Fazilet'in, Nüzhet'e ait değerli bir eşyayı ele geçirme isteği
- B) Nüzhet'in yeğeni Sezgin'in tek varis kalarak mirasın tümünü ele geçirme isteği
- C) Nüzhet'in üzerinde çalıştığı tarih araştırmasının açığa çıkmasının engellenmesi
- D) Psikojenik fûğ hastası Müştak'ın, Nüzhet'ten intikam alma isteği
- E) Tarih asistanı Çetin'in, Nüzhet'in II. Murat'ın türbesini açma girişimini engelleme isteği

BANA SEN SÖYLE / NECATİ TOSUNER

26. Okuduğunuz kitapta aşağıdakilerden hangi konuya tam olarak değınılmemiştir?

- A) Gizli hesaplar
- B) Umutsuz tasarılar
- C) Derin pişmanlıklar
- D) Şaşkınlık ve aldırılmazlıklar
- E) Cinayet planları

27. Aşağıdakilerden hangisi bu kitabın yazılma amaçlarından en kapsamlı olanıdır?

- A) Taciz ve tecavüzün sıradan bir hale geldiğini hissettirmek
- B) Çarpık ilişkilerin çoğaldığını fark ettirmek
- C) Aile kurumunun zayıfladığını göstermek
- D) İntiharların artma sebeplerini hissettirmek
- E) Hayatta karşılaşılan sorunlarla mücadele yeteneği kazandırmak

28. Beyhan karakteri için aşağıdakilerden hangisinden söz edilmesi güçtür?

- A) Güçlü
- B) Cesur
- C) Alçakgönüllü
- D) Mücadeleci
- E) Kıskanç

29. Aşağıdakilerden hangi seçenekte yer alan maddeler yer değiştirildiğinde kitaptaki olay akışı doğru sıralanmış olur?

- I. Salim Bey'in ölümü
 - II. Ekrem'in cesedinin bulunması
 - III. Beyhan'a kanser teşhisinin konulması
 - IV. Çınarcık depreminin olması
- A) I ve III
 - B) I ve II
 - C) II ve III
 - D) II ve IV
 - E) I ve III

30. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdakilerden hangisinin kişilerin özelliklerini tam olarak yansıtmadığı söylenebilir?

- A) İlişkilerinde dürüst olmayan Fırat
- B) Yeni bir ilişkiye başlamaya cesaret edemeyen Pervin
- C) Aile değerlerine saygılı olan Kadir
- D) Paraya tapan Ziya
- E) Hedeflerine ulaşmak için azimli olan Okan

EK 5.2.İkinci Test

CİVAN / MÜGE İPLİKÇİ

1. Okuduğunuz kitap göz önünde bulundurulduğunda aşağıda yer alan sorulardan hangisinin yanıtına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Cinayeti kim işlemiştir?
- B) Dumrul'un kızının ölüm sebebi nedir?
- C) Hilal nerede bulundu?
- D) Pınarlı sakinleri neden ayaklandı?
- E) Çiçek ile Pınarlı semtleri arasındaki farklılıklar nelerdir?

2. Dumrul karakteri için aşağıdaki ifadelerden hangisini söylemek güçtür?

- A) Anne ve babasıyla hesabını kapatamayan biri
- B) Geçmişle yüzleşememiş bir yetişkin
- C) Kızı Ekin'in ölümünden sonra psikolojisi bozulmuş bir emniyet müdür yardımcısı
- D) Sürgün edilen bir polis
- E) Sevdiği kadın için her şeyi göze alan bir aşık

3. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki metaforlardan hangisine değinilmemiştir?

- A) İp
- B) Ayna
- C) Kader köprüsü
- D) Mutfak tezgahındaki çatlak
- E) El

4. Okuduğunuz kitabın adının "Civan" konulmasına ilişkin olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi en uygun sebep olarak gösterilebilir?

- A)Boşa giden genç hayatları anlattığı için
- B)Çok yakışıklı genç bir adamın hayatını anlattığı için.
- C)Kadın erkek ilişkilerinden bahsedildiği için.
- D)Kitaptaki en önemli karakter Civan olduğu için.
- E)Aslı ile Kerem'in aşkını anlattığı için.

5. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdakilerden hangisinin roman karakterlerinin özelliklerini tam olarak yansıtmadığı söylenebilir?

- A)Rüşvet yiyen Yaman
- B)Önyargılı olan Nilgün
- C)Dürüst ve namuslu olan Emrullah
- D)Sorumsuz olan Halil
- E)Masum olan Solmaz

PUSLU KITALAR ATLASI / İHSAN OKTAY ANAR

6. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki eşleştirme ifadelerinden hangisinin tam olarak doğruyu yansıttığı söylenemez?

- A) Bilme arzusunun esiridir ve elindeki güçle kendi zevkleri için sahte belgeler düzenlemektedir- Ebrehe
- B) Efrasiyab ünvanını almış ve çocuk çetelerinin başıdır- Alibaz
- C) Korku nedir bilmez ve bir o kadar da belalı bir korsandır- Bünyamin
- D) Katiplik, dışçılık yapmış ve insan anatomisini oluşturan bir kaynak hazırlamıştır- Kubelik
- E) İçtiği sıvı nedeniyle rüyalarında dünyayı gezerek bir atlas oluşturmuştur-Uzun İhsan Efendi

7. Okuduğunuz kitaba ilişkin aşağıdakilerden hangisini söylemek tam olarak mümkün değildir?

- A) Masal geleneği anlatımı kullanılmıştır.
- B) Metinler arası göndermeler yapılmıştır.
- C) Karakter ve yazar, kendi varlıklarını ve birbirlerinin varlıklarını sorgulamıştır.
- D) Düş-gerçek ikiliğine ve bunların arasındaki belirsiz sınıra vurgu yapılmıştır.
- E) Yaşadığımız dünyanın romanın dünyası gibi kurmaca olmadığı hissettirilmiştir.

8. Okuduğunuz kitapta “Rendekar” olarak atıfta bulunan kişinin hangi düşünür olma olasılığı daha yüksektir?

- A) Descartes
- B) Aristo
- C) Sokrates
- D) Volter
- E) Rousseau

9. Uzun İhsan Efendi ile ilgili olarak aşağıda verilen bilgilere ilişkin hangisinden söz etmek güçtür?

- A) Düş görmektedir ve bunun farkındadır.
- B) Gerçek ve kurmaca dünyanın sınırları arasında dolanan bir düş görücüdür.
- C) Her insanın şu ya da bu şekilde dünyayı okumasını öğütlemiştir.
- D) Arap İhsan Efendi'ye hayrandır.
- E) Galata'da Yelkenci Hanı bitişiğinde ikamet etmektedir.

10. Kitabın adının “Puslu Kitalar Atlası” konulmasının en güçlü nedeni aşağıdaki ifadelerden hangisi olabilir?

- A) Düş ile gerçekliği bir arada sunan bir yapıya sahip olduğu için
- B) Tarihte bir yolculuğa götürdüğü için
- C) Bünyamin'e kılavuzluk eden bir kitap olduğu için
- D) Dünya'nın haritasını gösterdiği için
- E) Dünya üzerinde hala keşfedilmeyen yerler olduğu için

VE BİR PARS HÜZÜNLE KAYBOLUR / FARUK DUMAN

11. Roman kahramanın özelliklerine ilişkin olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Askerliğini tamamlayarak köyüne dönmüştür.
- B) Yüksekokulu başarıyla bitirmiş ancak işini yapmak istemeyen bir gençtir.
- C) Köyünde gününü ormanda gezintiler yaparak geçirmektedir.
- D) Amacı, ormandaki parsı bulmak olmuştur.
- E) Tüm dikkatiyle doğanın seslerini dinleyebilmektedir.

12. Roman kahramanın yaşadığı olaylar hangi seçenekte roman akışına uygun olarak sıralanmıştır?

- I. Ormanda Parsın saldırısına uğradı.
- II. Annesini kaybetti.
- III. Ormanda ard arda iki silah sesi duydu.
- IV. Ceren ile karşılaştı.

- A) II, I, IV, III
- B) I, IV, II, III
- C) I, III, II, IV
- D) I, III, IV, II
- E) II, IV, I, III

13. Okuduğunuz kitapta “ormanda dolanan göz” ifadesine ilişkin olarak aşağıdakilerden hangisini söylemek güçtür?

- A) Her şeye tanık olan her şeyi bilen bir gözdür.
- B) Ağaçların arasında sessizce dolaşıp gökyüzünde asılı kalmaktadır.
- C) Kendisine kurbanlar adanmaktadır.
- D) Nazarı, uğursuzluğu temsil etmektedir.
- E) Kasaba halkı arasında yıllar boyu anlatılan bir söylencedir.

14. Kitapta roman kahramanının hangi özelliğine ilişkin daha az vurgu yapılmıştır.

- A) Meraklı
- B) Cesur
- C) Kararlı
- D) Sosyal
- E) Sevecen

15. Bu kitaba ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Romanda yazınsal kalıpların dışına çıkılarak sıra dışı, masalsi bir anlatım da kullanılmıştır.
- B) Roman 1974'te Beypazarı'nda vurulan son Anadolu Parsı'na adanmıştır.
- C) Romanın mekânı, sert kışların geçtiği, yakınında orman bulunan bir Anadolu kasabasıdır.
- D) Orman yakınlarındaki küçük bir evde yaşayan baba ile oğlu, parsın en büyük düşmanlarıdır.
- E) Romanın geçtiği zaman dilimi 1950'li yılların Türkiye'sidir.

RÜYA KÖRÜ / GÜRSEL KORAT

16.

- I. Saray yazıcısıdır.
- II. Ordu komutanıdır.
- III. Kendine özgüveni tamdır.
- IV. Kadınlara karşı çekingendir.
- V. Duygusal, hassas ve kırılgandır.
- VI. İmparatordur.
- VII. Kudretlidir.

Yukarıda verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri Stefanos Aksukos'la daha çok ilişkilidir?

- A) I-III-VII
- B) II-III-VII
- C) IV-V-VI
- D) I-IV-V
- E) II- IV-VII

17. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki düşüncelerden hangisinden söz etmek güçtür?

- A) Geçmiş zaman unutuştur, gelecek zaman ise doğmamış unutuş. Bunların birbirinden farkı yoktur.
- B) Yalnızca birbirine güvenmeyen ruhlar birbirine bağlanır.
- C) Tanrı'nın geleceği görme bilgisi bir bütündür. Rüya da o bütünden tek tek insanlara düşen küçük parçalardır.
- D) İnsanın bedeniyle ilgili olarak düşündüklerinin en zayıf yanı rüyalarıdır.
- E) Yaşam bir rüyadır, ölümse bir uyanış.

18. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki konulardan hangisine tam olarak değinilmemiştir?

- A) Bizans ve Selçuklu ilişkileri
- B) Babalar ve oğullar
- C) Ön yargılar
- D) Kadın erkek ilişkileri
- E) Garez ve sadakat

19. Okuduğunuz kitap göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki ifadelerden hangisinin çıkarılma olasılığı en düşüktür?

- A) Geleceği görmek daha güzel bir yaşamı planlamanın da kapılarını aralayacaktır.
- B) Değiştirilemez olan tarih, insanoğlunun geçmişe duyduğu merakla değer kazanır.
- C) Yaşam, geçmiş bilgisinin ve gelecek tasarısının "şimdi" ye katılmasıyla var olur.
- D) Mutluluk, sadece geleceği göremeyen insanlar içindir.
- E) İktidar hırsı her zaman yakıcı ve yıkıcı olmuştur.

20. Okuduğunuz kitaba ilişkin olarak aşağıda verilen bilgilerin hangisinin doğru olduğundan söz etmek güçtür?

- A) Biri geçmişini diğeri geleceği gören iki kişi üzerinden hayatın akışı sorgulanmaktadır.
- B) Rüya ile gerçek arasında geçen bir ömürden söz edilmektedir.
- C) İyi bir imparatorun özelliklerinin neler olduğu anlatılmaktadır.
- D) Felsefi, sosyolojik ve tarihsel göndermeler yapılmaktadır.
- E) Anadolu Selçuklu Devleti Rum Sultanlığı olarak anılmaktadır.

VAROLMAYANLAR / DOĞU YÜCEL

21. Romanda “varolmayanların” tümünün hayalci bireyler olduğu söylenmesine karşın bu bireylerin sahip oldukları en temel özellik olarak ne vurgulanmıştır?

- A) Vicdan
- B) Adalet
- C) Dürüstlük
- D) Öngörü
- E) Cesaret

22. Aşağıda yer alan ifadelerden hangisi “hayalciler” i tam olarak yansıtmaz?

- A) Kelimeler kâğıt üzerinde en büyük müttefikleridir.
- B) Duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etme konusunda son derece becerikli hatiplerdir.
- C) Ne kadar iyi bir hayata sahip olurlarsa olsunlar bir şeylerin eksik olduğunu sezerler.
- D) Gerçek dünyada olan bitene anlam veremeyen şaşkın kişilerdir.
- E) İçinde bulunduğu yerden uzaklaşmak isteyen, gündüz düşü gören dalgınlardır.

23. Roman kahramanına göre en büyük hayalciler kimlerdir ve neden yeteneklerini kaybederler?

- A) Akıl hastalarıdır, ilaçlarla baskılanırlar.
- B) Yazarlardır, her zaman yaratıcı düşünemezler.
- C) Çocuklardır, okula gider ve körelirler.
- D) Çirkin kadınlardır, toplumda tarafından dışlanırlar.
- E) Belirteçleri olandır, fark edilirler.

24. “Varolmayanlar” a göre “yazarak yaratma” nın beş koşulu vardır. Aşağıdakilerden hangisinin bu beş koşuldan biri olduğu kesinlikle söylenemez?

- A) Yazılanlar kendi içerisinde tutarlı ve mantıklı yani inandırıcı olmalıdır.
- B) Olay örgüsünü yaratan karakterler canlı olmalıdır.
- C) Yazılanlar zaman ve mekâna uygun olmalıdır.
- D) Yazmak, bir hayalci ile birlikte yaşanması gereken bir deneyimdir.
- E) Yazılanlar içten, kalpten, derinliklerden gelen bir içtenlik taşımalıdır.

25. Okuduğunuz romanda, kahramanın babasının rüyası çerçevesindeki kurgu ile bağlantılı olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi tam olarak söylenemez?

- A) Baba rüyada, başında tacı ile Pergamon kralıdır.
- B) Kral, rüyasında üçünün görevini bildiği beş kişi ile karşılaşmıştır.
- C) İrfan Akay bu rüyaya “yazarak” bir tellal eklemiştir.
- D) Rüyadaki mucit parşömen üretilmesini sağlayan kişidir.
- E) Kahraman rüyadaki son kişiyi kâhin olarak yazmıştır.

BARBARIN KAHKAHASI/SEMA KAYGUSUZ

26. Romanda yer alan Simin karakteri için aşağıdakilerden hangisi tam olarak söylenemez?

- A) Tıp tarihi ve deontoloji kadrosunda görev yapmıştır.
- B) Edirne kaymakamının evlatlığıdır.
- C) İkiz kardeşini kaybetmiştir.
- D) Yaşına rağmen fiziği düzgündür.
- E) Tıp fakültesi mezunu bir doktordur.

27. Romanda yirmi yıllık sırrını kimseye söyleyemediği için denize içini döktüğünü ifade ederek tepkileri üzerine çeken ve suçlamalara maruz kalan kimdir?

- A) Ozan
- B) Alikar
- C) Selçuk
- D) Turgay
- E) Okan

28. Romanın yazılma amacı içerisinde motelde yaşanan bir dizi idrar vakası en çok neye vurgu yapmaktadır?

- A) Acımasız insanlar
- B) Kirlenmiş bir ortam
- C) Yasak ilişkiler
- D) Suçlayan bakışlar
- E) Huzursuzluk hissi

29. Romanda kirlenişe sorumlu aranacaksa herkesin bunu aramaya daha çok kimden başlaması gerektiği vurgulanmaktadır?

- A) Kendisinden
- B) Çocuğundan
- C) Eşinden
- D) Arkadaşından
- E) Hizmet aldığı kişilerden

30. Romanda yer alan karakterlere ilişkin olarak aşağıdaki ifadelerden hangisinden söz etmek güçtür?

- A) Nihan, sakın ancak acı yüklü bir ceza hâkimidir.
- B) Ferhan, sorun çözmek için mücadele eden işletme müdürüdür.
- C) Ozan, doğayı seven, çevreye duyarlı bir çocuktur.
- D) Selçuk, müşterilerin konuşmalarına tanık olan motel garsonudur.
- E) Serpil, ergen çocuğunun eğitiminden bihaber annedir.

EK 5.3. Üçüncü Test

AKHİSAR DÜŞERKEN/ MAHMUT ŞENOL

1. Okuduğunuz kitapta geçen olaylarda aşağıda verilen ifadelerden hangisine ait bir yaşam örneği olduğundan söz edilemez?
 - A) Siyaset
 - B) Aşk
 - C) Entrika
 - D) Cinayet
 - E) Bilim-kurgu
2. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi tam olarak Hacı Eşref karakteri ile ilişkilendirilemez?
 - A) İşlerini oğluna devretmiş bir zeytin tüccarıdır.
 - B) İsmet İnönü'ye saygı ve hayranlık duymaktadır.
 - C) Oğlu İbrahim'in başarılarıyla gurur duymaktadır.
 - D) Akide şekerini biriktirmek gibi takıntılıdır.
 - E) Yaşamını oğlu, gelini ve torunlarıyla yaşadığı evde sürdürmektedir.
3. Roman hangi zaman diliminde geçmektedir?
 - A) Zamanı belli değildir
 - B) 27 Mayıs 1960 öncesi
 - C) 27 Mayıs 1960 darbe sonrası
 - D) 12 Eylül 1980 öncesi
 - E) 12 Eylül 1980 darbe sonrası
4. Yaşamında yer alan bireyleri roman kahramanlarına benzeterek onlara bu isimle hitabeden İlhan, İlkyaz'a neden ve nasıl hitap etmiştir?
 - A) O zamana dek okuduğu hiçbir roman kahramanına benzetemediği için ona hep İlkyaz demiştir.
 - B) İlkyaz öğretmen olmayı istediği için, onu Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu romanındaki Feride öğretmene benzetmiş ve Feride diye hitap etmiştir.
 - C) İlkyaz'ın en büyük korkusu annesine benzemektir. Acıları, hırsları ve gelgitleri olan İlkyaz'ı Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu romanındaki Bihter'e benzetmiş ve ona Bihter demiştir.
 - D) İlkyaz aşkı için pek çok şeyi göze alabilen, romantik ve tutkulu bir âşıktır. Bu nedenle Tolstoy'un, Anna Karenina romanından hareketle Anna diye hitap etmiştir.
 - E) İlkyaz'ı çok gizemli bulduğu için Sebahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna romanındaki Maria Puder'e benzetmiş ve hep Maria demiştir.
5. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki konulardan hangisine daha çok değinilmektedir?
 - A) Akhisar'da yaşanan bir dizi aşk hikâyesine
 - B) Hayali bir kasabada yaşanan siyasi olaylar ve cinayetlere
 - C) Trafik Polisi Süslü Cafer'in çevirdiği entrikalara
 - D) Başarılı bir lise öğrencisi olan İlhan'ın yaşam mücadelesine
 - E) Kaymakam Müçteba'nın görev yaptığı yere ilişkin izlenimlerine

KARANLIK ODA / HAKAN BIÇAKCI

6. Okuduğunuz kitapta başlangıç ve bitiş mekânı aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Çorbacı dükkânı
B) Belediye otobüsü
C) Metruk bir bina
D) İçi boş bir yüzme havuzu
E) Fotoğraf stüdyosu
7. Roman kahramanının fotoğrafçı olma yolculuğunda başladığı ilk işe ilişkin olarak aşağıda verilen bilgilerin hangisinden söz etmek güçtür?
- A) Ankara'dan fotoğrafçı olma hayalinin başkenti olan İstanbul'a gelmiştir.
B) Tek fotoğrafçı tanıdığı olan Tayfun'un yanında işe başlamıştır.
C) Bir otelde bulunan bakımsız bir fotoğraf stüdyosu çalışma mekânıdır.
D) Düşünlerde 'Canon' marka bir makine ile çekim yapmakla görevlendirilmiştir.
E) Çekilen fotoğrafların baskı işinden Cemil sorumludur.
8. Roman kahramanının omzunda başlayan ve ardından tüm vücuduna yayılan mor izler neden oluşmaktadır?
- A) Yalnızlığına çare olarak gördüğü alkol ile olan dostluğu yüzündendir.
B) Bir hekime görünmediği için sebebini bilmemektedir.
C) Karaciğer rahatsızlığının dışa vuran yansımasıdır.
D) Yıllardır kullanmak zorunda kaldığı ilaçların yan etkisidir.
E) İzlerin tek sorumlusu uykusunda kendine yaptığı tahribattır.
9. Roman kahramanının önemli bir fotoğraf sanatçısı olma düşüncesiyle açtığı stüdyosu İstanbul'da nerededir?
- A) Bir alışveriş merkezinin içerisinde
B) Bir kenar mahallede
C) En önemli sanat galerisinin yanında
D) İşlek bir cadde üstünde
E) Köhne bir otelin içinde
10. Bu romanda aşağıdaki konulardan hangisine daha çok vurgu yapılmaktadır?
- A) Anlamak ve anlaşılma
B) Hastalık ve ızdırap
C) Yalnızlık ve yabancılaşma
D) Hırs ve ihtiras
E) Kaygı ve korkular

HAYATI SEVME HASTALIĞI / SİBEL K. TÜRKER

11. Romana ilişkin olarak yakalandığımız bütün hastalıkların tek kaynağının hayati sevme hastalığı olduğu söylenirken bu amansız hastalığa çare olarak ne gösterilmektedir?

- A) Kaybetme korkusunun aşılması
- B) Geçmişini unutmak
- C) Başkalarının sözlerini umursamama
- D) Hayata sıkıca tutunmak
- E) Geleceğe umutla bakmak

12. Okuduğunuz kitap göz önünde bulundurulduğunda “Mavi kazak” metaforuna ilişkin olarak aşağıda verilen ifadelerden hangisi daha doğrudur?

- A) Mavi, renginden dolayı rahatlatıcı olduğu için annesi, kendisinin yokluğunda kızının bu mavi kazağı giyerek hayata daha pozitif bakmasını istemiştir.
- B) Mavi kazak rengi bakımından soğuk bir renk olduğu için, kadınların bu hayatta çektiği acıları hafifletmek ve biçim açısından da koruyucu olmak anlamında kullanılmıştır.
- C) Ayrılığın rengidir, annesi bir gün bu dünyadan çekip gittiğinde kendisini hatırlasın diye kızına bu mavi kazağı bırakır.
- D) Mavi kazak Ayda'nın annesini çağrıştırmaktadır. Annesine olumsuz duygular beslemektedir.
- E) Annesi kızına mavi kazak öreerek onu ne kadar çok sevdiğini hissettirmek istemiştir.

13. Roman kahramanı Ayda' ya ilişkin aşağıda verilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Yetimhanede büyümüştür.
- B) Annesiyle geç yaşta tanışmıştır.
- C) Çok güzel bir sesi vardır.
- D) Başarılı bir bankacıdır.
- E) Seslendirmelerle hayatını kazanır.

14. Bu romanda aşağıdaki konulardan hangisine daha çok vurgu yapılmaktadır?

- A) İki kadının dost olup yaşamı irdelemelerine
- B) Yetimhanede büyüyen Ayda'nın zorlukla geçen yaşam mücadelesine
- C) Ayda'nın aniden ortadan kaybolan Gurur'u bulma çabasına
- D) Gurur ve Ayda'nın aşk için nelere katlandıklarına
- E) Ayda'nın yıllar sonra bulduğu annesi ile çatışmalarına

15. Aşağıdaki olaylar kitapta hangi sırada gerçekleşmiştir?

- I. Gurur'un ortadan kaybolması
 - II. Ayda'nın annesini kaybetmesi
 - III. Neşe ile Ayda'nın tanışması
- A) I-II-III
 - B) II-I-III
 - C) II-III-I
 - D) I-III-II
 - E) III-II-I

AZ / HAKAN GÜNDAY

16. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki konulardan hangisine değinilmemiştir?

- A) Küçük yaşta evlendirilen kız çocuklarına
- B) Korsan kitap basımına
- C) Kurmaca dünyanın sınırlarına
- D) Yalnız ve sahipsiz çocuklara
- E) Tarikat ve mafya ilişkilerine

17. Okuduğunuz kitaba ilişkin aşağıda verilen bilgilerin hangisinin doğru olduğundan söz etmek güçtür?

- A) 11 yaşında biri kız çocuğu Derdâ ile diğeri erkek çocuğu Derda olmak üzere iki çocuğun yaşantılarından söz edilmektedir.
- B) Hapisteki gaspçı babanın oğlu Derda, annesinin cesedini balta ile parçalamış ve her bir parçayı ayrı bir mezara gömmüştür.
- C) Derdâ ve Derda'nın yolları 40 yaşında mezar başında tekrar kesişmiştir.
- D) Derdâ ve Derda çocukken mezarlıkta karşılaşmışlar ve birbirlerini görmek için anlaşmışlardır.
- E) Derdâ para karşılığı karşı komşusuna işkence yapmış ve ondan aynı zamanda dil öğrenmiştir.

18. Okuduğunuz kitapta Derda'nın hayatını "anamlı kılan yazar" olarak aşağıdaki yazarlardan hangisinden söz edilmektedir?

- A) Virginia Woolf
- B) Katherine Mansfield
- C) Hakan Bıçakçı
- D) Orhan Pamuk
- E) Oğuz Atay

19. Aşağıda yer alan ifadelerden hangisi Derdâ karakterine ilişkin verilen bilgileri tam olarak yansıtmaz?

- A) Annesinin yaşam kaygısı nedeni ile başlık parası karşılığında Derdâ bir tarikat şeyhinin oğluya evlendirilmiştir.
- B) Derdâ'nın hayatının dönüm noktası mezarlıkta tanıştığı Derda ile yollarının kesişmesi olmuştur.
- C) Derdâ üniversiteye gitmiş ve bir edebiyat profesörü olmuştur.
- D) Londra'da beş yıl boyunca evinde hapis hayatı yaşamış ve kocasının şiddetine maruz kalmıştır.
- E) Evden kaçmış ve sonrasında porno kasetler çekmiş, uyuşturucu bağımlısı olmuştur.

20. Okuduğunuz kitabın adının "Az" konulma nedenlerinden biri olma olasılığı aşağıdaki ifadelerden hangisinde daha güçlü olarak ifade edilmektedir?

- A) Biri başlangıç biri son harf olduğu ve aralarında anlatılacak binlerce sözcüğü içeren harfler olduğu için.
- B) Kitapta anlatılan olayların hepsinin anlatılmadığı daha da anlatılacak olan olaylar olduğu için
- C) Derdâ'nın hayattan azar azar intikam alma planları yapma düşünceleri için
- D) Mutlu olmalarına az bir zaman kala yaşamlarını yitirdikleri için
- E) Derdâ ve Derda'nın genç yaşta hayatın acımasızlıklarına karşı birlikte güçlüce tutundukları için

SOLUK BİR AN / BEHÇET ÇELİK

21. Okuduğunuz kitaba yönelik olarak aşağıdaki yorumlardan hangisine ulaşılma olasılığı daha azdır?

- A) Her durumda kendisine bir yol çizebilen yaşama isteği vardır.
- B) Sıradan, açık ve anlaşılır görünen hayatlar gerçekte bir iç karmaşa taşımaktadır.
- C) Herkesin yürüdüğü yoldan yürümek daha sorunsuz ve kolaydır.
- D) Modernleşme süreci içerisinde kadın ve erkek arasında cinsel ayrımcılık vardır.
- E) En çözümsüz sorunlar bile soluk anlarda çözüme kavuşabilir.

22. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki konulardan hangisine değinilmemiştir?

- A) Bireyin yalnızlığına
- B) “Kariyer mi, annelik mi?” tercihine
- C) Zamanın insan üzerinde yarattığı baskıya
- D) Hiç dinmeyen bir boşunalık duygusuna
- E) İlişkilerdeki iletişimsizliğe

23. “Taner” karakteri için aşağıdaki ifadelerden hangisini söylemek güçtür?

- A) Kendi varoluşunu gerçekleştirememiş bir kişidir.
- B) İç dünyasında sürekli hesaplaşmalar yapmaktadır.
- C) Dürüst ve samimidir.
- D) Vicdani sorgulamalarda bulunmaktadır.
- E) Olaylar karşısında tavır alamayan bir hali vardır.

24. Okuduğunuz kitabın adının “Soluk Bir An” konulma nedenlerinden biri olma olasılığı aşağıdaki ifadelerin hangisinde daha güçlü olarak ifade edilmektedir?

- A) Hiç beklemediği bir anda “Taner” karakterinin hayatını alt üst eden, yanağına değip geçen bir soluk olmuştur.
- B) Aşkını açıkça ve dürüstçe yaşayamamıştır.
- C) Ellisine üç-beş yıl kalmış bir adam, karısının en yakın arkadaşına âşık olmuştur.
- D) İkili ilişkilerin kırılma anları anlatılmaktadır.
- E) İçer-dönük, okuyan-yazan bir karakter olarak Taner, sürekli aşkla didişmektedir.

25. Aşağıdakilerden hangisi “Taner” karakterinin sorguladıkları arasında değildir?

- A) Kendisi
- B) Babası
- C) Eşi
- D) Aşk
- E) Devleti

BU YALAN TANGO / SELİM İLERİ

26. Okuduğunuz kitap göz önünde bulundurulduğunda aşağıda yer alan sorulardan hangisinin yanıtına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Başarılı bir roman yazmanın incelikleri nelerdir?
- B) Ufuk Işık Fatma Asaf için neden kitap yazmaktadır?
- C) Fatma Asaf hangi yazarlardan etkilenmiştir?
- D) Para kazanma amaçlı kitap yazılabilir mi?
- E) 1950'li yıllarla bugün arasında kitap yazımı açısından fark var mıdır?

27. Fatma Asaf karakteri için aşağıdaki ifadelerden hangisini söylemek güçtür?

- A) Kendi varoluşunu gerçekleştirememiş bir yazardır.
- B) Entelektüeller arasında yaşanan sataşmaların arasında kalmıştır.
- C) İçine sinmeyen birçok roman yazmıştır.
- D) Büyük bir şair-romancıdır.
- E) Yaşadıklarından asla pişmanlık duymamıştır.

28. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki konulardan hangisine değinilmemiştir?

- A) Aydınların yaşadığı çıkmazlara
- B) Tecavüzlere
- C) Ekonomik ve siyasi belirsizliklere
- D) Toplumsal karışıklıklara
- E) İnsani zafiyetlere

29. Okuduğunuz kitabın türüne ilişkin aşağıdakilerden hangisi en uygun olarak gösterilebilir?

- A) Otobiyografik
- B) Tarihi
- C) Söyleşi
- D) Natüralist
- E) Bilim kurgu

30. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki şair/yazarlardan hangisine değinilmemiştir?

- A) Ahmet Hamdi Tanpınar
- B) Bedri Rahmi Eyüboğlu
- C) Simone de Beauvoir
- D) Ahmet Haşim
- E) Thomass Mann

EK 6. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Okuduğunu Anlama Testleri

1.TEST Uyum ve Farkındalık Testi

EZOP MASALLARI / UYARLAYAN CAROL WATSON

1. Ezop masallarının hangisinde “Yeteri kadar çaba harcarsan istediğine ulaşırsın.” mesajı dile getirilmektedir?

- A) Kaplumbağa ve Tavşan
- B) Susamış Karga
- C) Tilki ve Leylek
- D) Farenin Masalı

2.Kitapta yer alan masallara göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) İnsanları hileyle kandırانların kendilerinin da kandırılma olasılığı var mıdır?
- B) Basit ve sessiz bir hayat, varlıklı ve tehlikeli bir hayattan daha iyi midir?
- C) Ormanlar kralı aslan bütün hayvanlara adaletli davranır mı?
- D) İnsan çalışmadan isteklerini elde edilebilir mi?

3.Susamış Karga masalında “karganın testinin içerisine çakıl taşı” atma sebebi nedir?

- A) Testi içindeki suyu içemediği için kızıp testiye taş doldurmuştur.
- B) Testiyi ağırlaştırarak başka kuşların testiye almalarını engellemek istemiştir.
- C) Testiye attığı her çakıl tanesi suyu yükselttiği için suyu içebilmiştir.
- D) Çakıl taşlarını üst üste koyarak suyu başka kuşların görmesini engellemiştir.

4.Bu kitapta yer alan Karınca ve Güvercin masalı aşağıdakilerden hangisine daha çok vurgu yapmaktadır?

- A) Yapılan iyilik karşılıksız kalmaz.
- B) Elinizdekilerle mutlu olmayı bilin.
- C) Başarılı olmak için çaba harcamak gerekir.
- D) İltifatlara kanmayın.

5.Aşağıda Ezop hakkında verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

- A) Ezop masallarının yazarıdır.
- B) Yunanistan’da yaşadığı söylenilmektedir.
- C) Ahlaki mesaj veren fabllar yazmış bir yazardır.
- D) Bir bilim insanıdır.

2.TEST

UÇURTMAM BULUT ŞİMDİ / SEVİM AK

1. Kitapta yer alan öykülerin hangisinde “annesinin çalıştırdığı dersten geçer not alamayan çocuğun öyküsü” anlatılmaktadır?

- A) Zamanı Gelmeden
- B) Dut Ağacının Korkusu
- C) Bir Çiğlik
- D) Elişi Kağıtları

2. Kitapta yer alan öykülere göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Babasının yaptığı ilk uçurtmayı elinden kaçırıp çocuğun uçurtmasına ne olmuştur?
- B) Kitapçılık yapmaya kalkan iki çocuk kitapların tümünü satabilmişler midir?
- C) “Yağmur nasıl oluşur baba?” sorusunu yönelten kız çocuğu babasından sorusunun cevabını alabilmiş midir?
- D) Okulda başarılı olmak için çabalayan çocuk hangi yolları denemiştir?

3. “Vitrindeki Mavi Bahçıvan” adlı öyküde annesinin çocuğa istediği pantolonu almamasının sebebi nedir?

- A) Pantolonun kumaşının kaliteli olmadığını düşünmesi
- B) Pantolonun fiyatının çok pahalı olduğunu görmesi
- C) Çocuğun beğendiği pantolonu almak istememesi
- D) Tezgâhtarın yalan söylediğini düşünmesi

4. “Gözlerimi Geri Verin” adlı öyküde çocuk anneler gününde annesine hediye almak isterken başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Vitrindeki tarak takımını almak istemesi ancak parasının yetmemesi
- B) Kahve fincanının fiyatı öğrenmek isterken, fincanın dışında rafta bulunan şeylerin hepsinin kırılması
- C) Takı satan bir dükkândan bir kolye alırken, hoşlanmadığı bir arkadaşına rastlaması
- D) Çiçekçi dükkânından çiçek alarak paket yaptırıp çiçeği almadan dükkândan çıkması

5. Bu kitapta yazar “Öyle Bir Gün” adlı bir öykü de yazmıştır. Öyle bir gün çocuk için nasıl bir gündü?

- A) Çok heyecanlı olduğu bir gündü.
- B) Çok huzursuzluk duyduğu bir gündü.
- C) Şevinçli olaylar yaşadığı bir gündü.
- D) Çok sıkıcı işlerle uğraştığı bir gündü.

6. Yazar “Bir Buluş” adı öyküyü neden yazmış olabilir?

- A) Günümüz çocukları buluşa yönelik etkinlikler yapmamaktadır. Çocukları buluş yapmaya heveslendirmek için
- B) Pek çok buluş yapan bilim insanı bulunmaktadır. Bilim insanları hakkında bilgi vermek için.
- C) Buluş yaparken tehlikeli şeyler yaşayabiliriz. Büyüklerimizin bilgisi dâhilinde yapmamız gerektiğini hatırlatmak için.
- D) 10 yaşındaki bir çocuk yaptığı buluş ile ödül almıştır. Çocuğun başarısı hakkında bilgi vermek için.

7. “Akşama kadar sabret, gözlüğü kimseye gösterme. Gece yatarken bu ottan bir tane al, yastığının altına koy, gözlüğü de yanına bırak. Üç kere, ‘Sağlam camlar iki olsun,’ de. Tam tamına üç kez söyleyeceksin ama. Unutma bu çok önemli. Sonra uyuyabilirsin. Sabah kalktığında iki sağlam camla karşılaşacaksın.” Pisipisi otları adlı öyküde Gökhan’ın söylediklerini yapan çocuk sabah kalktığında aşağıdakilerden hangisi ile karşılaşmıştır.

- A) İki sağlam camı olan gözlük bulmuştur.
- B) Bir camı kırık diğeri sağlam aynı şekilde gözlüğünü bulmuştur.
- C) İki camı sağlam iki gözlük bulmuştur.
- D) İki camı da kırık bir gözlük bulmuştur.

8. “Bir çığlık” adlı öyküde yazar aşağıdakilerden hangisine daha çok vurgu yapmaktadır?

- A) Fiziğimize uygun sporlarla uğraşmalıyız.
- B) Elinizdekilerle mutlu olmayı bilmeliyiz.
- C) Başarılı olmak için çaba harcamalıyız.
- D) Güçsüz olanlarla alay etmemeliyiz.

9. “Yağmur Bulutu” adı öyküden hangisi çıkarılamaz?

- A) Pazar günü dinlenme günüdür, temizlik yapılmaz, çamaşır yıkanmaz.
- B) Çocuk babasının kendisine davranış biçimini umursamamıştır.
- C) Baba gazete okurken rahatsız edilmemelidir.
- D) Anne ve baba birbiriyle tartışmaktadır.

10. “Büyüme istiyorum” adlı öyküde ana karakterin abisi ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

- A) Çocuğu kandırması
- B) Çocuğa şaka yapması
- C) Çocuğu korkutması
- D) Çocukla ilgilenmemesi

3.TEST
BİR ŞEFTALİ BİN ŞEFTALİ / SAMED BEHRENGİ

1. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yer alan kişilerden söz edilmemiştir?

- A) Köyün muhtarı
- B) Zalim bahçıvan
- C) Aç gözlü toprak sahibi
- D) Kocakarı Muncuk

2. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Küçük şeftali ağacını Mehmet ile birlikte diken Ali'nin ölüm sebebi nedir?
- B) Küçük şeftali ağacı neden meyve vermemektedir?
- C) Bahçıvan neden küçük şeftali ağacını korkutmak istiyordu?
- D) Bahçıvanın karısı neden küçük şeftali ağacının kesilmesini istemiyordu?

3. Okuduğunuz kitapta Ali ve Mehmet bir gün kafasını bir sopayla ezdikleri kocaman, kırmızı, parlak bir yılan getirdiler. Küçük şeftali ağacının bir karış ötesine gömdüler. Bunu yapmalarının sebebi nedir?

- A) Babaları öyle istediği için
- B) Gübre olsun ve ağaç beslensin diye
- C) Yılan şeftali ağacının yanına gömülmek istediği için
- D) Yılanı öldürdükleri yerde hemen gömmeleri gerektiği için

4. Okuduğunuz kitapta yazar aşağıdakilerden hangisine daha çok vurgu yapmaktadır?

- A) Küçük şeftali ağacının büyüyüp yoksul çocuklar yesin diye meyve vermesine
- B) Ali ve Mehmet'in dostluğuna
- C) Büyüklere sözlerini dinlemek gerektiğine
- D) Arkadaşlarımızla alay etmemeye

5. Okuduğunuz kitapta küçük bir şeftali ağacı ve onu diken çocukların başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Ali ve Mehmet sepetten yere yuvarlanan şeftaliyi soğusun diye gölün içine koydular.
- B) Ali ve Mehmet olgun ve sulu olan şeftaliyi yediler.
- C) Ali ve Mehmet şeftali ağacını dikerken bahçıvana yakalandılar.
- D) Ali şeftali çekirdeğini ahırda yığılı olan tezeklerin arasına bir çukur açıp gömdü.

6. Yılan Ali'yi soktuğunda Mehmet aşağıdaki duygulardan hangisini hissetmemiştir?

- A) Suçluluk
- B) Acıma
- C) Çaresizlik
- D) Üzüntü

7. Yazarın “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı kitabı yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde **daha güçlü ifade edilmiştir?**

- A) Dostluğun çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek için
- B) Bir ağacın büyümesi için nelere ihtiyacı olduğunu göstermek için
- C) Herhangi bir konuda emek harcayanların emeğinin karşılığını almaları gerektiğini düşündüğü için
- D) Bazı insanların korkutarak herkese istediklerini yaptırabileceklerini düşündüğü için

8. Okuduğunuz kitapta şeftali çekirdeğinin toprağın altında uzun bir süre kaldığı anlatılmaktadır. Aşağıdaki durumlardan hangisi şeftali çekirdeğinin toprağın altında yaşadıklarından biri **değildir?**

- A) Tüy gibi ince köklerini kabuğu çatlağından dışarı uzattı.
- B) Yerdeki çimenlerin kökleri arasında hareket etti.
- C) Yeryüzüne çıkma yolculuğunda ceviz büyüklüğünde bir taşla karşılaştı.
- D) Henüz iki küçük soluk yaprağı vardı, başını yavaş yavaş doğrultu.

9. Okuduğunuz kitaptan aşağıdakilerden hangisi **çıkarılamaz?**

- A) Ali ve Mehmet yoksul aile çocuklarıdır.
- B) Zenginler mallarını yoksullarla paylaşmaktadır.
- C) Çocuklar zenginlere kızmaktadır.
- D) Şeftali ağacı çocuklar meyvelerini yiyemediler diye küsmüştür.

10. Okuduğunuz kitaptaki karakterlerden biri olan Mehmet ile ilgili verilen bilgilerden hangisi **doğru değildir?**

- A) Neşeli
- B) Cesaretli
- C) Çalışkan
- D) Bencil

4.TEST
DOMATES SAÇLI KIZ / SEVİM AK

1. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yer alan kişilerden söz edilmemiştir?

- A) Nehir
- B) Su
- C) Güneş
- D) Erik

2. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Yetiştirme yurdundaki odada kaç tane kız çocuğu kalmaktadır?
- B) Sulak anne bir ailesi olmasına rağmen neden yurda veriliyor?
- C) Güneş neden yurda dönüyor?
- D) Güneş'in babası annesini neden terketmiş?

3. Sulak anne Güneş'in yetimhaneden ayrıldığı zaman arkasından yere bardak atıp kırıyor. Sulak annenin bu davranışı yapmasının sebebi nedir?

- A) Ailesinin yanına gideceğinden dolayı Güneş'e öfke duyduğu için
- B) Bardak kırılmasının "bir daha buraya dönme" demek" anlamına geldiğine inandığı için
- C) Kırılan bardağın uğur getirdiğine inandığı için
- D) Yetimhaneden bir çocuk daha ayrıldığı için

4. Okuduğunuz kitapta yazar aşağıdakilerden hangisine daha çok vurgu yapmaktadır?

- A) Hayata her zaman umutla bakmaya
- B) Yetimhanede çocukların çok mutsuz olduklarına
- C) Güneş'in çok mutlu bir ailesi olduğunu
- D) Güneş'in ailesinin oturduğu mahalledeki komşuluk ilişkilerine

5. Okuduğunuz kitapta Güneş'in başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Güneş ve yurttaki arkadaşları kermes gününde kendi yaptıkları eşyaları satmışlardır.
- B) Güneş'in oda arkadaşları Güneş yurttan ayrılmadan bir gün önce bir veda partisi düzenlemişlerdir.
- C) Güneş oyun oynamak için dışarı çıktığında kapıyı açık bıraktığı için eve hırsız girmiştir.
- D) Güneş oturduğu mahallede fotoğraf makinası ile birçok fotoğraf çekmiştir.

6. Güneş annesinin yanına gitmek üzere yurttan ayrıldığında aşağıdaki duygulardan hangisini hissetmemiştir?

- A) Heyecan
- B) Sevinç
- C) Korku
- D) Umut

7. Yazarın “Domates Saçlı Kız” adlı kitabı yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha güçlü ifade edilmiştir?

- A) Dostluğun çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek için
- B) Yapılan iyiliklerin karşılıksız kalmadığını göstermek için
- C) Ne kadar olumsuz koşullar yaşasak da her zaman güzel şeylerin olabileceğini de göstermek için
- D) Başarılı olmak için çok çaba harcamak gerektiğini düşündüğü için

8. Okuduğunuz kitabın adı neden “Domates Saçlı Kız” konulmuş olabilir?

- A) Güneş saçlarını domateslerle süslediği için
- B) Güneş’in saçlarının rengi kızıl olduğu için
- C) Güneş, domatesleri ezip çıkardığı suyla saçını yıkadığı için
- D) Domates festivali nedeniyle yapılan bir yarışmada birinci olduğu için

9. Okuduğunuz aşağıdakilerden kitaptan hangisi çıkarılamaz?

- A) Tiktak ve Tıktık adlı iki karga gevezelik etmek için malzeme toplamıştır.
- B) Çürük yumurta kenti sakinleri Tiktak ve Tıktık adlı iki karganın gevezeliklerinden memnundur.
- C) Turist grubundaki bir yaşlı adam kargaların ne konuştuğunu merak edip bulmak istemiştir.
- D) Kargalog kargaların birer çevirmen olduğunu anlamıştır.

10. Okuduğunuz kitaptaki karakterlerden biri olan Sulak anne ilgili verilen bilgilerden hangisi doğru değildir?

- A) Sevecendir
- B) Yardımseverdir
- C) Şakacıdır
- D) Sakardır

5.TEST
KÜÇÜK KARA BALIK / SAMED BEHRENGİ

1. Aşağıdakilerden hangisi Küçük Kara Balık karakteri için daha uygun bir tanımlama olur?

- A) Hırslı
- B) Cesur
- C) Uysal
- D) Karamsar

2. Yazarın “Küçük Kara Balık” adlı kitabı yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha güçlü ifade edilmiştir?

- A) Yalnız başına hareket etmemek gerektiğini düşündürmek istediği için
- B) Başarılı olmanın çok çaba harcamak gerektirdiğini göstermek için
- C) Dünyada başka bir şekilde yaşamının da mümkün olduğunu göstermek için
- D) Dostluğun çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek için

3. Okuduğunuz kitabın adı neden “Küçük Kara Balık” konulmuş olabilir?

- A) Diğer balık kardeşlerinin renginin kırmızı olmasına karşın kendi rengi siyah olduğu için
- B) Küçük bir kara balığın başından geçen olaylardan bahsedildiği için.
- C) Denizde yaşayan balıklar arasında en küçük balık olduğu için
- D) Balık arkadaşları arasında biraz daha farklı özelliklere sahip olduğu için

4. Aşağıdaki karakter eşleştirmelerinden hangisi doğru değildir?

- A) Balıkçıl – Pelikanların korkulu rüyası, yok edilmesi gereken baş düşman
- B) Kurbağalar – Kendini beğenmiş ama bir o kadar da cahil karakterler
- C) Anne balık – Çocuğu ve toplum baskısı arasında kalmış bir anne karakteri
- D) Salyangoz – Düşündüğü ve sorguladığı için dışlanan, yok edilen karakter

5. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Annesi, Küçük Kara Balık'ın çıkıp uzaklara gitmek istemesini nasıl karşıladı?
- B) Küçük Kara Balık'ın peşi sıra gelen balıklar oldu mu?
- C) Küçük Kara Balık'a yolculuğu sırasında kimler yardım etti?
- D) Küçük Kara Balık, Balıkçıl kuşunun midesinden çıkabildi mi?

6. Küçük Kara Balık uzaklara gitmek istiyordu. Bunun sebebi ne olabilir?

- A) Bulunduğu yerde mutlu değildi, çekip gitmek istiyordu.
- B) Başka yerlerde neler olup bittiğini öğrenmek istiyordu.
- C) Arkadaşı salyangoz düşünceleriyle onu kandırmıştı, o da onunla gitmek istiyordu.
- D) Yaşlı balığın anlattığı masaldan etkilenmiş, gitmek istemişti.

7. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki seçeneklerde ifade edilenlerden hangisinden söz etmek güçtür?

- A) Özgürlük
- B) Nankörlük
- C) Alay etme
- D) Dayanışma

8. Okuduğunuz kitapta yazar aşağıdakilerden hangisine değinmemiştir?

- A) Büyüklerin her zaman doğru şeyler söylediğine
- B) Hiç kimsenin etkisi altında kalmadan hareket etmeye
- C) Düşleri gerçekleştirme yolunda ilerlemeye
- D) Amaca ulaşırken yaşanan zorluklara ve mücadeleye

9. Okuduğunuz kitapta Küçük Kara Balık'ın yolculuğu sırasında başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Suda zıplayan larvalarla karşılaşmış, onların hakaretlerine uğramıştır.
- B) Avlamış olduğu kurbağayı yiyen yengeçle karşılaşmış, ondan korkmuştur.
- C) Testeresi olan bir balıkla karşılaşmış, onun öğütlerini dikkatle dinlemiştir.
- D) Taşta duran bir kertenkele ile karşılaşmış, ona aklına takılan birçok soruyu sormuştur.

10. Okuduğunuz kitaptaki karakterlere ilişkin olarak verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Yengeç, Küçük Kara Balık ile dost olmak istemektedir.
- B) Kurbağa, yavruları ile konuşan Küçük Kara Balık'a çok teşekkür etmiştir.
- C) Balıkçıl kuşu, Küçük Kara Balık'ın hayatını kurtarmıştır.
- D) Kertenkele, Küçük Kara Balık'a kendisini bekleyen tehlikeler hakkında bilgi vermiştir.

6.TEST
CİK / JOKE VAN LEEUWEN

1. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki karakterlerden hangisine yer verilmiştir?

- A) Bor
- B) Lauren
- C) Julia
- D) Tess

4. Okuduğunuz kitapta yazar aşağıdakilerden hangisine değinmemiştir?

- A) İyiliklerin karşılıksız kalmadığına
- B) Farklılıklara saygı göstermeye
- C) İnsanlar arasındaki dayanışmaya
- D) Hayallerin peşinden gitmeye

2. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Minik Kış, Tine ve Warre ile vedalaşabilmiş midir?
- B) Kurtarıcı, Dereboyu Dinlenme Evi'nde kalan çocuğu tekrar görmüş müdür?
- C) Minik Kış hangi yiyecekleri yiyordu?
- D) Minik Kış, bir kuş mudur yoksa küçük bir kız çocuğu mu?

5. Okuduğunuz kitapta Minik Kış'in başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Warre ve Tine ile birlikte kısa bir süre aynı evde birlikte yaşamıştır.
- B) Loetje'nin hazırladığı fıstık ezme ekmeği yemiştir.
- C) Çatıda ölümlerle burun buruna gelmişken kurtarılmıştır.
- D) Dereboyu Dinlenme Evi'nde kısa bir süre konaklamıştır.

3. Tine, Minik Kış için bir pelerin dikmişti. Pelerin dikmesinin sebebi ne olabilir?

- A) Minik Kış daha çok bir kız çocuğunu andırıldığı için.
- B) Başkalarının Minik Kış'in kanatlarını görmelerini istemediği için.
- C) Minik Kış gömlek ve pantolon değil de pelerin istediği için.
- D) Giyip çıkarması daha kolay olduğu için.

6. Aşağıdakilerden hangisi Minik Kış karakteri için daha uygun bir tanımlama olur?

- A) Çılgın
- B) Özgürlüğüne düşkün
- C) Mücadeleci
- D) Hayalperest

9. Okuduğunuz kitapta aşağıdaki duygulardan hangisinin olduğu söylenemez?

- A) Sevgi
- B) Kıskançlık
- C) Arkadaşlık
- D) Dayanışma

7. Yazarın “Cik” adlı kitabı yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha güçlü ifade edilmiştir?

- A) Dostluğun çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek için
- B) Yapılan iyiliklerin karşılıksız kalmadığını göstermek için
- C) Hayallerin peşinden sonuna kadar gitmek gerektiğini söylemek için
- D) Başarılı olmanın çok çaba harcamak gerektirdiğini göstermek için

10. Okuduğunuz kitaptaki karakterlere ilişkin olarak verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Tine, Minik Kış için bir yemek yeme makinesi yapmıştır.
- B) Loetje, babası ile çok güzel vakit geçirmektedir.
- C) Minik Kış, en çok çorba içmeyi sevmektedir.
- D) Warre, resimli kuş kitabını yanından ayırmayan bir kuş gözlemcisidir.

8. Okuduğunuz kitabın adı neden “Cik” konulmuş olabilir?

- A) Kediden korkan bir kuşun yaşadıklarını anlattığı için
- B) Kanatlı tuhaf bir bebeğin başına gelenlerden bahsedildiği için.
- C) Kuşların hayatı hakkında bilgi verdiği için
- D) Çok sevimli bir serçenin başından geçen olaylar anlatıldığı için

7.TEST
MUHTEŞEM İKİLİ / İSMET BERTAN



1. Yukarıda karakterleri verilen öykü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Muhteşem İkili
- B) Okula Giden Keçi
- C) Miço Tavşan Aliço
- D) Kara Leylek Yavrusu

2. Okuduğunuz kitapta bulunan "Okula Giden Keçi" adlı öyküdeki kız çocuğunun okula gitmemesinin sebebi nedir?

- A) Babası Hayri Bey, kız çocuklarının okumasına karşı olduğu için
- B) Annesi evde ve tarladaki işlerde kendine yardımcı olmasını istediği için
- C) Annesi derede sele kapılan yavru keçiye kendisinden başka kimsenin bakmayacağını düşündüğü için
- D) Okul eve çok uzak olduğundan ailesi tek başına gidemeyeceğini düşündüğü için

3. Okuduğunuz kitapta yer alan "Miço Tavşan Aliço" adlı öyküde aşağıdaki duygulardan hangisinin olduğu söylenemez?

- A) Utanma
- B) Sevgi
- C) Korku
- D) Cesaret

4. Okuduğunuz kitapta yazarın "Lolipop Papağan" adlı öyküyü yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha güçlü ifade edilmiştir?

- A) Dostluğun çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek
- B) Herhangi bir konuda emek harcadığı takdirde karşılığının alınabileceğini göstermek
- C) Kendi hatalarımız yüzünden başkalarını suçlamamız gerektiğini belirtmek
- D) Sorumlulukların yerine getirilmesinin ne kadar önemli olduğunu hissettirmek

5. Kitapta yer alan öykülerin hangisinde "yoksul bir müzisyenin bir köpekle birlikte yaşadığı maceralar" anlatılmaktadır?

- A) Miço Tavşan Aliço
- B) Muhteşem İkili
- C) Lolipop Papağan
- D) Zebra Kedi

6. “Zebra Kedi” adlı öyküde yazar aşağıdakilerden hangisine daha çok vurgu yapmaktadır?

- A) Kimseyle dış görünüşünden dolayı dalga geçmemeli, küçümsememeliyiz.
- B) Birbirimize yardım etmeli, dayanışma içinde olmalıyız.
- C) Sahip olduklarımızı başkaları ile paylaşmalıyız.
- D) Dürüst olmalı, yalan söylememeliyiz.

9. Okuduğunuz kitapta yer alan öykülerdeki karaktere ve onlar hakkında verilen bilgilere ilişkin aşağıda yer alan hangi eşleştirme doğru değildir?

- A) Yoksul müzisyenin arkadaşı – leylek
- B) Tur teknesinin miçosu – tavşan
- C) Mahallenin yeni sakini – kedi
- D) Ebru'nun doğum günü hediyesi – papağan

7. Okuduğunuz kitapta bulunan “Armudun İyisi” adı öyküden hangisi çıkarılamaz?

- A) Çaba göstermezsen gücünü göremezsin.
- B) İyilik yaparsan iyilik bulursun.
- C) Cesaretli olmazsan aç kalırsın.
- D) Riskleri göze alırsan başarılı olursun.

10. Okuduğunuz kitapta “Kara Leylek Yavrusu” adlı öyküde yavru leylek Lazya'nın başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Arkadaşları, uçamayan Lazya ile alay ettiler.
- B) Annesi, Lazya'yı uçmaya zorladı ve Lazya uçmaya başladı.
- C) Lazya uçarken trafo tellerine takılıp elektrik akımına kapıldı.
- D) Lazya diğer göçmen kuşlarla birlikte sıcak ülkelere uçtu.

8. Kitapta yer alan öykülere göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Macera düşkünü Hopuduk bir diğer ismiyle Aliço, adaya geri dönebildi mi?
- B) Çizgili gülünç kedi sokağın yabancısı olmaktan ne zaman çıktı?
- C) Gamze'nin kafesin kapısını açıp pencereden dışarıya attığı papağanın başına neler geldi?
- D) Sonbahar geldiğinde ovayı terkeden göçmen kuşlar, nerelere seyahat etti?

8.TEST
FALAKA KAŞAĞI AND BOŞ İNANÇLAR / ÖMER SEYFETTİN



1. Yukarıda karakterleri verilen öykü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kaşığı
- B) Türbe
- C) And
- D) Falaka

2. “Kaşığı” adlı öyküde olayları anlatan çocuğun babasına “kaşığı Hasan’ın kırdığı” şeklinde yalan söylemesinin sebebi nedir?

- A) Kardeşi Hasan’ı kıskanmaktadır ve bilerek suçu onun üstüne atmaktadır.
- B) Babasının Hasan’ a değil sevmediği Dadaruh’a kızacağını düşünmektedir.
- C) Babasından çok korkmaktadır ve ona doğruyu söylese kendisine çok kızacağını düşünmektedir.
- D) Babasına doğruyu söylese kendisini bir daha hiç sevmeyeceğini düşünmektedir.

3. “And” adlı öyküde aşağıda verilen değerlerden hangisi üzerinde daha çok durulmaktadır?

- A) Dostluk
- B) Adalet
- C) Dürüstlük
- D) Hoşgörü

4. Yazarın “Perili Köşk” adlı öyküyü yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha doğru ifade edilmiştir?

- A) Başkalarına iftira atmanın çok kötü bir şey olduğunu göstermek
- B) Dostluğun çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek
- C) Başkalarının söylediklerine körü körüne inanmamak gerektiğini belirtmek
- D) Yardımlaşmanın insanları ne kadar mutlu ettiğini düşündürmek

5. Kitapta yer alan öykülerin hangisinde “bir baba ile oğulun başından anlatılmaktadır?”

- A) Türbe
- B) Hafiften bir seda
- C) Keramet
- D) Kurbağa duası

6. Okuduğunuz öykülerdeki karakterler ile onlar hakkında verilen bilgiler eşleştirildiğinde aşağıdakilerden hangisi doğru değildir?

- A) Merhametsiz – Mıstık
- B) Sahtekar – Hacı Niyazi Efendi
- C) Yalancı – Bâhir Hoca
- D) Hırsız – Çiroz Ahmet

9. Aşağıdakilerden hangisi “Falaka” adlı öyküde yaşanan olaylardan biri değildir?

- A) Öğrenciler falakaya yatırılıyordu.
- B) Hapşıran her öğrenci dayak yiyordu.
- C) Kaymakam, Hoca Efendiyi okuldan uzaklaştırdı.
- D) Abdurrahman Çelebi falakaya dayanamayıp öldü

7. “Keramet” adlı öyküden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Gece mezarda dolaşmaz.
- B) Türbelere kimse dokunamaz.
- C) Ağaca mendil bağlanmaz.
- D) Gece tırnak kesilmez.

10. “Hafiften Bir Seda” adlı öyküdeki “Hacı İmadeddin Efendi” karakterinin özelliklerine ilişkin aşağıdaki seçeneklerde verilen hangi bilgi yanlıştır?

- A) Oğlunu çok sever, ona bir şey olacak diye çok korkardı.
- B) Çevresinde mübarek bir adam olarak bilinirdi.
- C) Eşiyle yirmi senedir işaretle anlaşıyordu.
- D) Evden dışarı çıktığını hiç kimse görmemişti.

8. Kitaptaki öykülere göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı zayıftır?

- A) Hasan'ın abisi kaşağıyı kendinin kırdığını babasına söyleyebildi mi?
- B) Mıstık hangi hastalığa yakalanmıştı?
- C) Sermet Bey hayaleti yakalayabildi mi?
- D) Şefika Molla, Hacı Gülsüm Hanım'ı ölüm döşeğinde ziyaret edebildi mi?

9.TEST
HARİTADA KAYBOLMAK / VLADİMİR TUMANOV

1. Yazarın “Haritada Kaybolmak” adlı kitabı yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha güçlü ifade edilmiştir?

- A) Kardeşliğin çok değerli bir şey olduğunu hissettirmek
- B) En iyi öykü ödülünü almak için fantastik bir öykü yazmak
- C) Çocuklar için zor bir konu olan coğrafyayı bilmecelerle çekici hale getirip sevdirmek
- D) İki kardeşin başından geçen yaşanmış olayları anlatmak

4. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı en düşüktür?

- A) Alt kardeşler kendilerine sunulan 10 bilmecenin hepsini çözebilmişler midir?
- B) Alt kardeşler çocukluk hallerine dönebilmişler midir?
- C) Alt kardeşlere yolculukları sırasında kimler yardım etmiştir?
- D) Alt kardeşlerin yaşadıkları olay gerçek midir?

2. Aşağıdakilerden hangisi “Alt kardeşler” için uygun bir tanımlama değildir?

- A) Cesur
- B) Hırçın
- C) Dürüst
- D) Meraklı

5. Okuduğunuz kitaptaki karakterlere ilişkin olarak verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Sulugöz Terasa - Elinde beyaz bir mendil, omzunda bir papağan bulunmaktadır.
- B) Mutlu Joel - Sarı safari şapkalı, koyu renk güneş gözlüklü ve çizmeli olandır.
- C) Hırçın Marvin - Koca sakallı, fındık burunlu ve kel kafalı biridir.
- D) Gezgin Tim - Sağ elinde sarı saplı büyük bir balta tutmaktadır.

3. Okuduğunuz kitaptaki bilmecelerin birinde söz edilen “Lucy” hakkında aşağıdaki seçeneklerde verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) 1974’te Etiyopya’da bulunan kadın iskeletine verilen isimdir.
- B) Etiyopya ülkesinin başbakanının adıdır.
- C) Etiyopya’da yaşayan ünlü bir yazardır.
- D) Atletizmde birinci olan Etiyopyalı bir sporcudur.

6. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz kitapta değinilen konulardan biri değildir?

- A) Eşitlik
- B) Macera
- C) Sevgi
- D) Dayanışma

7. Okuduğunuz kitapta aşağıda verilen karakterlerden hangisinin kötü niyetli olduğu söylenebilir?

- A) Chris
- B) Wrangel
- C) Francis
- D) Empedocles Chargin

8. Okuduğunuz kitabın adı neden "Haritada Kaybolmak" konulmuş olabilir?

- A) Haritada yerleri yanlış olarak verilen ülkeleri bulmaları istenen bir oyunu oynayan bir aileyi anlattığı için
- B) Eski yaşamlarına dönebilmelerinin tek yolunun bilmecelerin cevabı olan ülkeleri bir harita üzerinde bulmaları gereken iki kardeşten söz ettiği için
- C) Karmakarışık çizilen bir haritada kendi ülkelerini bulmaya yönelik bir oyunu oynayan çocukları anlattığı için
- D) Yaşadıkları bir felaket sonucu ülkesinden ayrılmak zorunda kalıp ülke ülke dolaşan iki arkadaşın başından geçenleri anlattığı için

9. Okuduğunuz aşağıdakilerden kitaptan hangisi çıkarılamaz?

- A) Alt kardeşlerin başına gelen olaylar, onları üzmüştür.
- B) Anne ve baba Altlar, çocukların durumunu umursamamışlardır.
- C) Empedocles Chargin çocuklara zarar vermek istememiştir.
- D) Wrangel, Alt kardeşleri reklam yapıp para kazanmak istemektedir.

10. Okuduğunuz kitapta Alt kardeşlerin başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Chagrin Hobi ve Tuhaflık Çeşitleri dükkanında yedikleri bir kutu şeker sonrasında her gün bir yıl yaşlanmaya başlamışlardır.
- B) Yolculukları sırasında Ted ve Ned tarafından takip edilmişler ve onlardan zarar görmüşlerdir.
- C) Anne ve babası, onları her konuda desteklemiş ve bilmeceleri çözmelerine yardım etmişlerdir.
- D) Hırçın Marvin, Sulugöz Terasa, Mutlu Joel ve Gezgin Tim adlı kişilerden yolculukları boyunca yardım görmüşlerdir.

10.TEST
RÜYALARDAN UYANMASAK / MUSTAFA ÜNVER

1. Yukarıda karakterleri verilen öykü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tam da Gol Oluyordu
- B) Güneşin Uzağındaki Hayat
- C) Kedi Besleme Yazı
- D) Dön Değirmen Dön

2. “Tam da Gol Oluyordu” adlı öyküde Berkay’ın sevinçli ve heyecanlı olmasının sebebi nedir?

- A) Türkçe dersinden çok iyi bir not alması
- B) Sınıf arkadaşlarıyla basketbol turnuvasına katılacak olması
- C) Okulun futbol takımına seçilmiş olması
- D) Okul gezisi ile Çanakkale’ye gidecek olması

3. “Güneşin Uzağındaki Hayat” adlı öyküde aşağıdakilerin hangisinden bahsedilmemektedir?

- A) Öfke
- B) Merak
- C) Dostluk
- D) Misafirperverlik

4. Yazarın “ Güneşin Uzağındaki Hayat” adlı öyküyü yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha doğru ifade edilmiştir?

- A) Aile içinde yardımlaşmanın önemini vurgulamak
- B) Amaca ulaşmak için çalışmak gerektiğinin altını çizmek
- C) Evrende bizim dışımızda başka canlıların da yaşıyor olabileceğini düşündürmek
- D) Yardımlaşmanın insanları ne kadar mutlu ettiğini hissettirmek

5. “Güneşin Uzağındaki Hayat” adlı öykünün başlığı yazara göre aşağıdaki seçeneklerde verilen hangi bilgiden alınmıştır?

- A) Samanyolu Galaksisi içinde bulunan bir yıldızın adından
- B) Anuedia Marsetoa adlı gezegenin adından
- C) Uzaydaki bir gezegenin yok olmasına sebep olan bir meteor taşının adından
- D) Çöken bir yıldızın oluşturduğu bir kara deliğın adından

6. Aşağıda verilen bilgilerle karakter eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- A) Sofra hazırlarken annesine yardım eden – Berkay
- B) Çok sinirli ve acımasız olan – Berkay’ın babası
- C) Eşi ile konuşmadan kendi başına karar alan – Berkay’ın annesi
- D) Öğrenciler arasında ayırım yapan – Beden Eğitimi öğretmeni

7. “Güneşin Uzağındaki Hayat” adlı öyküden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) İleri teknoloji ile uzaylılarla iletişim kurulabilir.
- B) Uzayda kesinlikle canlılar yaşamaktadır.
- C) Çocuklar uzaydaki şehirde bulunan okulu beğenmişlerdir.
- D) Uzayda ağaç yetiştirmek mümkün değildir.

8. Kitaptaki öykülere göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı zayıftır?

- A) Babası, Berkay’ın takıma girmesine izin vermiş midir?
- B) Annesi Berkay’ın spordan başka nelerle uğraşması gerektiğini söylemiş midir?
- C) Berkay babasının sözünü sürekli kesmekte midir?
- D) Berkay’ın rüyası gerçekleşmiş midir?

9. Aşağıdakilerden hangisi “Güneşin Uzağındaki Hayat” adlı öyküde yaşanan olaylardan biri değildir?

- A) Çocuklar uzayda bulunan bir şehre yolculuk etmişlerdir.
- B) Çocuklar okulun kütüphanesinde uzaylılarla ilgili araştırma yapmışlardır.
- C) Uzaylılarla ilgili yaşantılar sadece bir çocuğun rüyasıdır.
- D) Uzaylılar çocuklara düşmanca yaklaşmışlardır.

10. Okuduğunuz öykülerin birinde yer alan “Berkay” adlı çocuk karakterinin özelliklerine ilişkin aşağıdaki seçeneklerde verilen hangi bilgi doğrudur?

- A) Anne-babasının sözünü dinlemekte ve onlara saygılı davranmaktadır.
- B) Oynadığı oyunların çoğunda mızıkçılık yapmaktadır.
- C) Derslerinde başarılı olmak için çok çaba harcamaktadır.
- D) Okul takımının en iyi oyuncusudur.

11.TEST
KALEMLER / YAŞAR KEMAL

1. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz kitapta değinilen konulardan biri değildir?

- A) Kıskançlık
- B) Haksızlık
- C) Hüzün
- D) Öfke

2. Aşağıdakilerden hangisi “Neriman” karakteri için doğru bir bilgi değildir?

- A) Öğretmenine yalan söylemiştir.
- B) Kalemlerini arkadaşları ile paylaşmıştır.
- C) Babasının yaptığı işten utanmıştır.
- D) Arkadaşlarının kalemini çalmıştır.

3. Yazarın “Kalemler” adlı kitabı yazma sebebi aşağıdaki seçeneklerin hangisinde daha güçlü ifade edilmiştir?

- A) Başarılı bir ressamın hayatta karşılaştığı zorluklara ilişkin öyküsünü anlatmak.
- B) En iyi öykü ödülünü almak için fantastik bir öykü yazan bir öğrenciye dikkat çekmek.
- C) İnsanların doğru, dürüst, iyi ve adaletli olduklarında kötülük olamayacağını belirtmek
- D) Kalem satarak zengin olan bir işadaminin başarı öyküsünü vurgulamak.

4. Okuduğunuz kitaptaki karakterlere ilişkin olarak verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Sabahat – Neriman’ı kıskanan, onun hakkında kötü sözler söyleyen arkadaşısıdır.
- B) Rüstem Çavuş – gözlerinin içi gülen, şakacı, yaşam dolu, sevgi dolu bir insandır.
- C) Öğretmen – Neriman’ı çok seven hassas, adaletli bir kadındır.
- D) Erol – Neriman’ın dayısı olup Osmanbey’de bir kırtasiye işletmektedir.

5. Okuduğunuz kitapta Neriman’ın başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Neriman, bir kırtasiye dükkânından biriktirdiği harçlıklarla çok sayıda kalem satın almıştır.
- B) Neriman okula giderken çantasına çok sayıda kalem koyarak gitmiştir.
- C) Neriman sahip olduğu kalemleri arkadaşlarına dağıtmıştır.
- D) Arkadaşları Neriman’ı hırsızlıkla suçlamıştır.

6. Neriman'ın "Kalemleri nerden buldun?" diye soran öğretmenine yalan söylemesinin sebebi nedir?

- A) Arkadaşlarından çaldığı kalemleri öğretmenine söylemekten korktuğu için
- B) Erol dayısının kendisine bu kadar çok kalem getirmesine babasının kızacağıını bildiği için
- C) Çöpçü başı olan babasının kalemleri çöplükten bulup getirdiğini söylemekten utandığı için
- D) Arkadaşı Sabahat'in kendisiyle bir daha arkadaşlık etmeyeceğini düşündüğü için.

7. Okuduğunuz kitapta aşağıda verilen bilgilerin hangisinden söz edilemez?

- A) Çöplüklerden çıkan eşyalarla pek çok insan zengin olmuştur.
- B) Çöplükler şehirlerin aynasıdır.
- C) Bir şehir pisse, acımasızsa, o şehrin çöplükleri bin misli daha pis kokar.
- D) İstanbul şehrinin çöplüklerine martılar konar, çöplüğün üstü apak olur.

8. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı düşüktür?

- A) Neriman hırsızlık yapmış mıdır?
- B) Neriman'ın Erol dayısı var mıdır?
- C) Neriman'ın babası ne iş yapmaktadır?
- D) Neriman'ın ailesi nereye taşınmıştır?

9. Okuduğunuz kitabın adı neden "kalemler" konulmuş olabilir?

- A) Bir kız çocuğunun arkadaşlarından kalemler toplayarak yardıma ihtiyacı olan çocuklara vermesine değinildiği için
- B) Mutlu bir ailenin, yaşadıkları yerden taşınmalarının sebebi olarak çocuklarına kalem çalma nedeniyle okuldan uzaklaştırma cezası verildiği için
- C) Bir kırtasiyecinin kalem sattığı her çocuğa ilişkin değişik öyküler yazdığı için
- D) Kullandığımız kalemlerin kalem olma aşamasına gelene kadar başından geçenler anlatıldığı için

10. Okuduğunuz kitaptan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Neriman'ın okuldan atılmasına karar verilmesi bir haksızlıktır.
- B) Anne ve babası, Neriman'a çok kızmıştır.
- C) Neriman kötü niyetli başkalarına zarar veren bir çocuktur.
- D) Rüstem Çavuş kızı istediği için yalan söylemiştir.

12.TEST
SIYAH İNCİ / ANNA SEWELL

1. Okuduğunuz kitapta taya “Siyah İnci” adı nerede verilmiştir?

- A) Doğduğu çiftlikte
- B) Veterinerin köyünde
- C) Birtwick çiftliğinde
- D) Grey’in çiftliğinde

2. Okuduğunuz kitaptaki karakterlere ilişkin olarak verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Gordon – Acımasız, atları sevmeyen bir adamdır.
- B) Düşes – Siyah İnci’nin annesi yaşlı ve bilge bir attır.
- C) Dick – Atlara zarar vererek oyun oynayan bir çocuktur.
- D) Daniel – Atların bakımını yapan yaşlı bir adamdır.

3. Tavşan avı esnasında bir bacağı kırılan Rob Roy adlı at neden tüfikle öldürülmüş olabilir?

- A) İyi terbiye edilmediği için
- B) George Gordon’u düşürüp sakatlanmasına yol açtığı için
- C) Atın daha fazla acı çekmemesi için.
- D) Çok yaşlandığı için.

4. Okuduğunuz kitapta Siyah İnci’nin başından bir takım olaylar geçmiştir. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir?

- A) Yumuşak bir sahibi olan Siyah İnci doğduğu çiftlikte annesiyle birlikte koşar, onunla birlikte uyurdu.
- B) Siyah İnci, tavşan avına çıkan ve yeşil ceketli adamları taşıyan atlar görmüştü. Bu atlardan biri ve atın binicisi hayatını kaybetmişti.
- C) Siyah İnci dört yaşını bitirdiğinde Bay Gordon onu görmeye geldi ve çok beğendi. Böylece sahibi tarafından terbiye edilmeye başlandı.
- D) Siyah İnci Birtwick’teki arkadaşlarıyla iyi anlaşamamıştı ve bu çiftlikte çok mutsuz olmuştu.

5. Aşağıdakilerden hangisi “Zencefil” karakteri için doğru bir bilgi değildir?

- A) Dürüstçe çalışırdı.
- B) İşine cesaretle sarılırdı.
- C) Uyumluydu.
- D) Kimseyi ısırmazdı.

6. Okuduğunuz kitapta “terbiye etmek” sözü ile anlatılmak istenenler arasında aşağıda verilen bilgilerden hangisi yer almaz?

- A) Atın doğada istediği gibi dolaşması, yemesi, içmesidir.
- B) Ata eyer, başlık, gem ve dizgin takılmasıdır.
- C) Ata, tam binicisinin istediği gibi gitmeyi ve sakin olmayı öğretmek demektir.
- D) Atın ısırması, çifte atmaması, çok yorgun da olsa hep efendisinin istediğini yapmasıdır.

9. Okuduğunuz kitaptaki tayın adı neden “Siyah İnci” konulmuş olabilir?

- A) Tayın sahiplerinin çok sevdiği bir kız çocuğu vardı. Adı İnci’ydi.
- B) Tay, inci gibi çok güzeldi ve siyah parlak tüylere sahipti.
- C) Tayın kardeşi bir kaza sonucu hayatını kaybetmişti ve onun adı İnci idi.
- D) Tayın inci gibi dişleri vardı ve çok güzeldi.

7. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz kitapta değinilen konulardan biri değildir?

- A) Yalan
- B) Sevgi
- C) Acı
- D) Üzüntü

10. Okuduğunuz kitaptan aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- A) Yeni evinde Siyah İnci’ye iyi bakıyorlardı.
- B) Siyah İnci anlaşması zor, geçimsiz bir at olmuştu.
- C) Siyah İnci her gittiği yerde seviliyordu.
- D) Diğerleri ile pek anlaşamayan Zencefil’i Siyah İnci’ de pek sevmemişti.

8. Okuduğunuz kitaba göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşma olasılığı düşüktür?

- A) Siyah İnci’nin adını kim koymuştur?
- B) Siyah İnci’nin bir kardeşi var mıdır?
- C) Siyah İnci Birtwick parkındaki evinde mutlu muydu?
- D) Siyah İnci annesinin yanından ayrılmayı istemiş midir?

EK 7. Okuma Çemberleri Değerlendirme Formları (Hem Öğretmen Adayları Hem İlkokul Öğrencileri İçin)

EK 7.1. Okuma Çemberleri Roller Değerlendirme Formu

Çember No:

Grup Adı:

Kitap Adı:

Roller	Adı Soyadı	Eksigi var	Kabul edilebilir	İyi yetiştirilmiş	Yorumlar
Sorgulayıcı -Tartışmaya rehberlik yapar. -Tartışmayı devam ettirir. -Düşündürücü soruları sorar.					
Bağ kurucu - Gerçek yaşam, önceki okudukları, kendisi ya da arkadaşları ile bağ kurar.					
Okuma Aydınlatıcısı -İlginç, şaşırtıcı, eğlenceli ve önemli yerleri ortaya çıkarır.					
Ressam -Düşünceyi ortaya çıkarır ve yaratıcılığı kullanır.					
Hareket izcisi -Eylemin başladığı yeri bulur. -Anahtar olayların olduğu yerleri bulur. -Olayın son bulduğu yeri bulur					
Karakter çözümleyici Karakterleri belirler. Karakterlerin özelliklerini yazar.					
Sözcük avcısı -Sözcüklerin sözcük yapı türünü seçer. -Anlamlarını yorumlayabilir. -Sözcük dağarcığını genişletebilir.					
Özetleyici -Doğru ve net bilgiyi sağlar. -Kendi sözcüklerini kullanarak anahtar noktalara odaklanır.					

EK 7.2. Okuma Çemberleri Grup Değerlendirme Formu

Çember No:.....Grup Adı:.....Kitap Adı:.....
Grup Üyeleri:.....

Grup üyeleri;	3*	2*	1*	Yorumlar
Okuma çemberine okumalarını yaparak geldiler.				
Aldıkları rollere uygun çalışmaları titizlikle yürüttüler.				
Rollerle ilgili sorumluluklarını istekli olarak yerine getirdiler.				
Tartışmalara istekli bir şekilde katıldılar.				
Birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlediler.				
İşbirliği içinde çalıştılar.				
Tartışmalarda kitabın içeriği etkili olarak yansıttılar.				
Grup içinde iyi bir iletişim kurdular.				
Gruba etkin düzeyde her biri katkı sağladı.				
Zamanı etkili bir şekilde kullandılar.				
Birbirlerinin fikirlerine saygı gösterdiler.				

*3: Mükemmel şekilde gerçekleştirildi.

*2: Kısmen gerçekleştirildi.

*1: Gerçekleştirilemedi.

EK 7.3 Öğrenci Öz Değerlendirme Formu (Öğretmen adayları)

Adı Soyadı:

Çember No:

Kitap adı:

	Evet	Kısmen	Hayır	Yorumlar
Okuma çemberine hazırlıklı geldim.				
Grup içindeki rolümü anladım.				
Konuşmaları sessiz ve dikkatlice dinledim.				
İhtiyacı olanlara yardım ettim.				
Grubun bir parçası olmak hoşuma gitti.				
Kendimi etkili olarak ifade ettim.				
Verilen role uygun çalışmalarımı titizlikle yürüttüm.				
Grup üyeleri ile işbirliği içinde çalıştım.				
Rolümü istekli olarak yerine getirdim.				
Farklı fikirlere saygı duydum.				
Bakış açım zenginleşti.				
Kelime dağarcığım zenginleşti.				
Kitap sayesinde bilgi dağarcığım zenginleşti.				
Bu kitabın sonunda okumam gereken yeni şeyler keşfettim.				
Bu kitabı okumaktan keyif aldım.				



EK 7. 4. İlkokul Öğrencileri için okuma çemberleri uygulamaları final projesi öğretmen değerlendirme formu

Tarih: _____ Kitap: _____ Sayfalar: _____

Grup üyeleri :

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____ 6. _____

Final Projesinde;	3	2	1
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.			

***3: Mükemmel şekilde gerçekleştirildi.**

***2: Kısmen gerçekleştirildi.**

***1: Gerçekleştirilemedi.**

Ek 8. Rol Yaprakları

Ek 8.1. Öğretmen Adayları

EK 8.1.1. Bağ Kurucu



Adı-Soyadı: _____ Kitap adı: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Bağ kurucu: Sizin işiniz okuduğunuz kitapla dış dünya arasındaki bağlantıları bulmaktır.

Bunun anlamı, okuduklarınızla

kendi yaşamınızla,

okulda ya da komşularınızla olanlarla,

başka zaman ve yerlerdeki benzerliklerle,

diğer insanlar ya da problemlerle,

diğer kitap ve öykülerle,

aynı konuda yazılan diğer yazılarla

bağlantı kurmanız gerekmektedir.

“Bugünkü okuduklarım banahatırlattı.”

Lütfen boşluğu yukarıdaki bilgiler doğrultusunda doldurunuz.

Katılımını puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Çeşitli bağlantılar yaptım.	1	2	3	4	5
Bağlantıları açıkladım ve paylaştım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

EK 8.1.2. Sorgulayıcı



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Sorgulayıcı: Sizin işiniz, kitabın bu bölümüyle ilgili grubunuzun tartışmak isteyebileceği soru listesi hazırlamaktır. Okurken merak ettikleriniz nelerdir? Betimlenen şeylerle ilgili sorularınız var mı? Şu sözcük ne anlama geliyor? En iyi sorular, bu kısım ile ilgili düşüncelerden ve hissettiklerinizden çıkacaktır.

Okuduklarımızla İlgili Sorularım

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

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

EK 8.1.3. Okuma Aydınlatıcısı



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Okuma Aydınlatıcısı: Sizin işiniz, grubunuzla tartışmak amacıyla kitaptan bir paragraf ya da cümle seçmenizdir. Amacınız metinde ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, önemli bir şeyi seçip aydınlatarak diğer arkadaşlarınıza yardımcı olmanızdır. Bölümü yüksek sesle kendiniz okuyabilir ya da grup üyelerinden birinden isteyebilirsiniz. Sessizce de okuyabilirsiniz. Sonra tartışınız. Paragraf ya da bölümlerinizi seçme sebepleriniz olarak ne düşünüyorsunuz. Lütfen sayfa numarası/numaraları ve paragrafı/paragrafları yazınız.

Sayfa No ve Paragraf	Seçme Sebepleri

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

EK 8.1.4. Ressam



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Ressam: Sizin işiniz okuduğunuz bölümle ilgili bir tür resim çizmedir. Resim çizme, kroki, çizgi karakter, diyagram, akış şeması vb.şeklinde olabilir. Çizilecek resim, metinde özellikle tartışılan bir şey olabilir, okumanın size hatırlattığı, hissettirdiği herhangi bir düşünce olabilir ya da bir öykünün bir ögesi (konu, karakter, olay) olabilir.

Sunum Planı: Tartışma yöneticisi katılımınız için sizi davet eder, yorum yapmadan resminizi gösterirsiniz. Grup arkadaşlarınız bireysel olarak resminizin anlamını tahmin etmeye çalışırlar. Herkes tahmin hakkını kullandıktan sonra onlara resminizin anlamını açıklarsınız. Resminizi bu kağıda ya da ayrı bir kağıda çizersiniz.

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

EK 8.1.5. Hareket İzci



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Hareket İzci: Karakterlerin çok hareket ettiği ya da sahnelerin sık sık değiştiği bir kitapta, olayların olduğu yeri ve olayın geçtiği yerin nasıl değiştiğini bilmek gruptaki herkes için çok önemlidir. Eğer sahne çok fazla değişmemişse bile öykünün geçtiği yer hâlâ öykünün çok önemli bir bölümüdür. Sizin işiniz eylemin gerçekleştiği yerin izini sürmektir. Öykünün geçtiği yeri grubunuzdaki arkadaşlara göstermek ve tartışmak için ayrıntılı olarak sözcük ya da haritayla tanımlayınız. Sayfa numaralarından emin olunuz.

Ortamı tanımlayınız:

Eylemin başladığı yer:	Tanımlanan yerin sayfa numarası
Anahtar olayların olduğu yer/yerler:	Tanımladıkları yerlerin sayfa numaraları
Olayların son bulunduğu yer:	Tanımlanan yerin sayfa numarası

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 8.1.6. Karakter Çözümleyici



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Karakter çözümleyici: Okuduğunuz kitapta yer alan karakterlerin kimler olduğunu ve özelliklerinin neler olduğunu yazınız.

Karakterler

Özellikleri

Katılımını Puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Okuduğum sayfalardaki karakterleri belirledim.	1	2	3	4	5
Karakterlerin özelliklerini belirttim..	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

EK 8.1.7. Özetleyici



Adı-Soyadı: _____ **Kitap:** _____

Grup Adı: _____ **Tarih:** _____

Özetleyici: Sizin işiniz okuduklarınızın özetini çıkarmaktır. Öykünün tümünü değil sadece önemli bölümlerine odaklanarak anlatınız. Grubun diğer üyeleri öykü (özet) ve anahtar noktalarla ilgili verdiğiniz hızlı bilgilere güveniyor olacaklar.

Özet:

Anahtar noktalar ya da olaylar

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

EK 8.1.8. Sözcük Avcısı



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Sözcük Dağarcığını Zenginleştirici: Sizin için okuduğunuzda önemli birkaç sözcüğü araştırmaktır. Okurken şaşkıncı, bilinmeyen sözcükleri bulursanız hemen işaretleyiniz. Sonra sözlükten araştırınız ve anlamını yazınız. Öykünün önemli yerlerini gösteren sözcükleri de bulduğunuzda bu sözcükler işaretleyiniz ve grubunuza sunmak için hazır olunuz. Çemberiniz toplandığında grup arkadaşlarınıza sözcükleri bulmak ve tartışmak için yardımcı olunuz.

Sözcük	Sayfa ve Paragraf	Tanımlama

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

EK 8.1.9. Tahmin Edici



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____
Grup Adı: _____ Tarih: _____

Tahmin Edici: Sizin işiniz okuduklarınızdan yola çıkarak sonraki kısımlarda neler olacağını tahmin etmektir.

Tahminler

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

Ek 8.2. İlkokul Öğrencileri

EK 8.2.1. Bağ Kurucu



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı: _____

Tarih: _____

Göreviniz: Okuduğunuz kitapta anlatılanlarla kendiniz, okuduğunuz başka kitaplar ve yaşadığınız dünya arasında bağlantılar kurmaktır. Kitapta anlatılan olaylarla aşağıdaki konular arasında bağlantılar kurabilirsiniz.

Kendi hayatınızla,

Okulda yaşadıklarınızla,

Yaşadığınız yerde olanlarla,

Başka zamanlarda veya başka yerlerdeki benzer olaylarla,

Haberler, reklamlar, filmler, şarkılar, vb. ile,

Diğer insanlar veya sorunlar ile,

Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler ile,

İnternette veya sosyal medyada gördükleriniz ile

Burada doğru veya yanlış cevap yoktur. Çünkü her okuma her öğrenciye farklı şeyler düşündürülebilir. Herkes okuduklarıyla farklı bağlantılar kurabilir.

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

EK 8.2.2. Sorgulayıcı



Adı Soyadı
Grup
Kitap
Sayfa aralığı
Tarih

Göreviniz:

Sizin göreviniz okuduğunuz bölümle ilgili grup arkadaşlarınızla konuşup tartışabileceğiniz iyi sorular hazırlamaktır. Bu sorular şöyle olabilir:

- ✓ Okurken yaşadıklarınızla ilgili,
- ✓ Bir karakter hakkında,
- ✓ Metin hakkında,
- ✓ Yeni bir kelime hakkında,
- ✓ Kendi deneyimlerinle,
- ✓ Başkalarının deneyimleriyle,
- ✓ Dünya ile
- ✓ Yazara sormak istediğin bir konuyla 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

EK 8.2.3. Okuma Aydınlatıcısı (Bölüm Uzmanı)



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Grup arkadaşlarınızla paylaşmak için okuduğunuz kitaptan özel ve önemli bulduğunuz bölümleri belirleyiniz.
- ✓ Bu bölümler (örnekler) metnin ilginç, güçlü, komik, şaşırtıcı veya önemli bölümleri olmalıdır.
- ✓ Hangi paragrafların paylaşılması gerektiğine karar veriniz.
- ✓ Paragrafları-bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınıza okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinlemelidir. Daha sonra konuyla ilgili tartışma başlatmalısınız.

Yer

Seçme nedeni

1...Sayfa __ Paragraf _____

2...Sayfa __ Paragraf _____

3...Sayfa __ Paragraf _____

4...Sayfa __ Paragraf _____

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

EK 8.2.4. Ressam

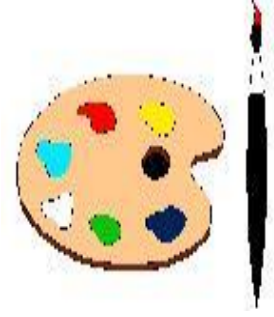
Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

Okuduğunuz bölümde en beğendiğiniz kısımla ilgili bir resim çizmелisiniz. Bu,

- ✓ kitapta özellikle tartışılan şeylerin hatırlattığı bir resim,
- ✓ okuma sonucu edindiğiniz herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,
- ✓ bir karakter,
- ✓ yer / mekân ve zaman,
- ✓ bir karakterin amacı,
- ✓ heyecan verici bir bölüm,
- ✓ bir sürpriz,
- ✓ daha sonra neler olacağına dair bir tahmin olabilir.

İsterseniz resmin dışında bir karikatür, şekil, akış şeması, afiş, poster vb. şeyler de hazırlayabilirsiniz.

Sunum sırasında çizdiğiniz resmi arkadaşlarınıza gösteriniz ama ne olduğunu açıklamayınız. Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat veriniz. Tartışma sonunda ne düşündüğünüzü ve çizdiğinizi açıklayınız.

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

EK 8.2.5. Özetleyici

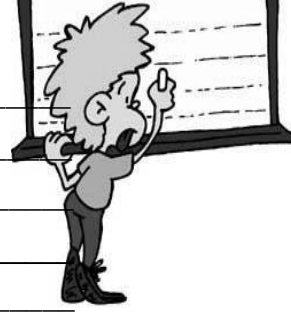
Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

- Göreviniz kitabın okuduğunuz bölümüyle ilgili kısa ve özet bilgiler sunmaktır.
- Yalnızca okuduklarındaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalısınız.
- Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmanızda yardımcı olacaktır.
- Birden çok önemli nokta varsa onları 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

EK 8.2.6. Sözcük Avcısı



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Bugünün okumasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısınız.
- Okurken kelimeleri işaretleyiniz.
- Daha sonra tanımlarını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan not ediniz.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediliyorsa veya metnin anlamında/anlaşılmasında anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilirsiniz.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasına ve tartışmasına yardımcı olunuz.

Sayfa-paragraf

Kelime

Tanım

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

EK 8.2.7. Hareket İzci



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 8.2.8. Karakter Çözümleyici

CHARACTER ANALYSIS ACTIVITIES



Adı-Soyadı: _____ Kitap: _____

Grup Adı: _____ Tarih: _____

Göreviniz: Okuduğunuz kitapta yer alan karakterlerin kimler olduğunu ve özelliklerinin neler olduğunu yazmaktır. Karakterlerin nasıl göründüklerini, sizce nasıl kişiler olduklarını, nasıl düşündüklerini, nasıl davrandıklarını, nasıl hissettiklerini vb. yazabilirsiniz.

Karakterler

Özellikleri

Katılımını Puanla!

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Okuduğum sayfalardaki karakterleri belirledim.	1	2	3	4	5
Karakterlerin özelliklerini belirttim.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5



EK 9. Öğretmen Adaylarına Yönelik Görüşme Formu

Araştırma Konusu

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine yönelik düşüncelerini belirlemek
Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine yönelik tutumlarını belirlemek

Giriş

Arkadaşlar merhaba,

2017-2018 öğretim yılında *Bir adım da biz atalım: Okuyalım Paylaşalım Okutalım Yayalım* adlı projemizi uygulamaya başladık. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını belirlemek ve bu doğrultuda uygulanan okuma çemberlerinin etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın, Eğitim Fakülteleri için yararlı olacağını umuyorum. Bu araştırma projesi kapsamında okuma çemberlerinde yer alan Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla görüşme yapıyorum. Bu konuda görüşlerinizin önemli olduğunu belirtir, katkılarınız için çok teşekkür ederim. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz şifrelenerek verilecektir. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular var mı? Görüşmenin yaklaşık olarak yarım saat süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Görüşme Formu

2017-2018 öğretim yılında tarihinde sizinle beraber bir okuma çemberi uyguladık. Okuma çemberlerinde birçok etkinlik gerçekleştirdik. Okuma çemberleri hakkındaki düşüncelerinizi, tutumlarınızı öğrenmek istiyorum. Sormak istediğim sorular şunlardır:

1. Okuma çemberi okumaya yönelik tutumlarınızda nasıl bir değişikliğe yol açıyor?
2. Okuma çemberlerindeki etkinliklere yönelik neler hissediyorsunuz?

Sonda

Okunanları tartışma

Drama yapma

Resim-afiş hazırlama

Film izleme

Kısa film çekme

Kitap fuarlarına katılma

Yazarla buluşma

İnternet ortamında forum/blog oluşturma

Sergi düzenleme

3. Sonraki okuma çemberine katılma konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Sonda

Neden?

4. Okuma çemberleri etkinlikleri ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının değişip değişmeyeceği konusunda neler düşünüyorsunuz?

Sonda

Neden?

5. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka bir görüş ve öneri var mı?



EK 10. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Görüşme Formu

Araştırma Konusu

Sosyoekonomik düzeyi düşük semtlerdeki ilkokul öğrencilerinin Okuma Çemberleri' ne yönelik düşüncelerini belirlemek.

Sosyoekonomik düzeyi düşük semtlerdeki ilkokul öğrencilerinin Okuma Çemberleri' ne yönelik tutumlarını belirlemek.

Giriş

Sevgili Öğrenciler merhaba,

2018-2019 öğretim yılında *Bir adım da biz atalım: Okuyalım Paylaşalım Okutalım Yayalım* adlı projemizi uygulamaya başladık. Sosyoekonomik düzeyi düşük ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek ve bu doğrultuda uygulanan okuma çemberlerinin etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın, Sosyoekonomik düzeyi düşük ilkokul öğrencileri için yararlı olacağını umuyorum. Bu araştırma projesi kapsamında Okuma çemberlerinde yer alan Sosyoekonomik düzeyi düşük ilkokul öğrencileriyle görüşme yapıyorum. Bu konuda görüşlerinizin önemli olduğunu belirtir, katkılarınız için çok teşekkür ederim. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz şifrelenerek verilecektir. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular var mı? Görüşmenin yaklaşık olarak yarım saat süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Görüşme Formu

2018-2019 öğretim yılında sizinle beraber bir okuma çemberi uyguladık. Okuma çemberlerinde birçok etkinlik gerçekleştirdik. Okuma çemberleri hakkındaki düşüncelerinizi, tutumlarınızı öğrenmek istiyorum. Sormak istediğim sorular şunlardır:

1. Okuma çemberi okumaya yönelik tutumlarınızda nasıl bir değişikliğe yol açıyor?
2. Okuma çemberlerindeki etkinlikler uygulanırken neler hissettiniz?
3. Bu etkinliklerin okumayı sevdiren sevdirmedikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz?

Sonda

Okunanları tartışma

Drama yapma

Resim-afiş hazırlama

Film izleme

Kitap fuarlarına katılma

Yazarla buluşma

Sergi düzenleme

4. Sonraki okuma çemberine katılma konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Sonda

Neden?

5. Okuma çemberleri etkinliklerine katılmayan öğrenci arkadaşlarınızın bu etkinliklere katılıp katılmaması konusunda neler söyleyebilirsiniz?

6. Pekiyi sen, bu okuma çemberleri etkinliklerinin yeni katılacak öğrenci arkadaşlarınızın okuma isteklerini artırıp artırmayacağı konusunda neler söyleyebilirsin?

7. Sen olsaydın bu okuma çemberlerini nasıl yapardın?

8. Bu konuda belirtmek istediğin başka bir görüş ve öneri var mı?



EK 11. Öğretmen Adaylarına Yönelik Yürüttükleri Okuma Çemberleri Deneyimlerine İlişkin Görüşme Formu

Araştırma Konusu

Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine yönelik düşüncelerini belirlemek
Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine yönelik tutumlarını belirlemek

Giriş

Arkadaşlar merhaba,

2018-2019 öğretim yılında *Bir adım da biz atalım: Okuyalım Paylaşalım Okutalım Yayalım* adlı projemizin ikinci yılının sonuna geldik. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarını belirlemek ve bu doğrultuda uygulanan okuma çemberlerinin etkili olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın, Eğitim Fakülteleri için yararlı olacağını umuyorum. Bu araştırma projesi kapsamında Okuma çemberlerinde yer alan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla görüşme yapıyorum. Bu konuda görüşlerinizin önemli olduğunu belirtir, katkılarınız için çok teşekkür ederim. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isimleriniz şifrelenerek verilecektir. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular var mı? Görüşmenin yaklaşık olarak yarım saat süreceğini düşünüyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Görüşme Formu

2018-2019 öğretim yılında sosyoekonomik düzeyi düşük ilkokul öğrencileriyle birlikte okuma çemberlerini yürüttünüz. Okuma çemberlerinde birçok etkinlik gerçekleştirdiniz. İlkokul öğrencileriyle birlikte yürüttüğünüz Okuma Çemberleri deneyimlerinize ilişkin düşüncelerinizi, tutumlarınızı öğrenmek istiyorum. Sormak istediğim sorular şunlardır:

1. Okuma çemberlerinin iyi bir okur olmaya yönelik katkıları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
2. Okuma çemberlerini yürütürken zorlandınız mı?
 - a. *Evet ise* Hangi aşamasında zorlandınız?
 - b. *Hayır ise* Neden zorlanmadığınızı düşünüyorsunuz?

3. Okuma çemberlerindeki etkinlikleri ilkokul öğrencileriyle uygularken onların yeterli ve etkin bir şekilde bu etkinlikleri gerçekleştirip gerçekleştirmediği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Sonda

Okunanları tartışma

Drama yapma

Resim-afiş hazırlama

Film izleme

Yazarla buluşma

İnternet ortamında forum/blog oluşturma

Sergi düzenleme

4. Öğrencilerin okumaktan keyif alıp almadıkları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
5. Öğrencilerin etkinlikleri yürütürken memnun olup olmadıkları konusunda neler söyleyebilirsiniz?
6. Okuma çemberleri etkinlikleri ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının değişip değişmeyeceği konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- Sonda
- Neden ve nasıl?
7. İllkokul öğrencileriyle yürüttüğünüz okuma çemberleri deneyimlerinizin sizin okumaya yönelik tutumlarınıza yönelik etkileri nelerdir?
8. Öğretmen olduğunuzda okuma çemberlerini derslerinizde kullanma konusunda neler söyleyebilirsiniz



9. Siz olsaydınız bu okuma çemberleri etkinliklerini nasıl tasarlar ve uygulardınız?

10. Bu konuda belirtmek istediğiniz başka bir görüş ve öneri var mı?

EK 12. Okuma Çemberleri Takvimi

EK 12.1.Öğretmen Adayları

2017-2018 Öğretim Yılı Bahar Dönemi
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencileri İçin Düzenlenecek
Okuma Çemberleri
1. Yıl

EKİM (2017)

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	16	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

KASIM

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18 İstanbul	19 Fuarı
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

ARALIK

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

OCAK 2018

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ŞUBAT

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

MART

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

NİSAN

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21 İzmir fuarı	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

MAYIS

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	28	30	31			

HAZİRAN

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

TEMMUZ

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

AĞUSTOS

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

EYLÜL

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Okuma etkinliği

Diğer etkinlikler

EK 12.2. İlkokul Öğrencileri



Sosyoekonomik Düzeyi Düşük İlkokul Öğrencileri İçin Düzenlenecek Okuma Çemberleri
2018-2019
2. Yıl

EYLÜL 2018

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

EKİM 2018

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

KASIM

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

ARALIK

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

OCAK 2019

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ŞUBAT

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

MART

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

NİSAN

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

MAYIS

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

HAZİRAN

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

TEMMUZ

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				



AĞUSTOS

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

EYLÜL

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi	Pazar
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
Genel sergi yapılması (Okuma çemberlerinde oluşturulan resim-afiş)						
30	31	32	33	34	35	36
Güçlü okuyucu sertifikalarının verilmesi						

Okuma etkinliği

Diğer etkinlikler



EK 13. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İzin Formu



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-604.01.01/514
Konu :Başvurular ve Proje Önerileri
Doç.Dr.Birsen DOĞAN

06/01/2017

Doç.Dr.Birsen DOĞAN

İlgi :06/01/2017 tarihli, 200 sayılı yazı

TÜBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı çerçevesinde "*Bir adım da biz atalım: Okuyalım paylaşalım, okutalım ve yayalım*" adlı projenin kabulü halinde, 2017-2020 yılları arasında çalışmalarınızı yürütebilmeniz için isteminize dayalı olarak bir derslik, projeksiyon cihazı ve SPSS lisanslı programa dair ihtiyaçlarınız Fakültemiz tarafından karşılanarak destek sağlanacaktır.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Kazım ÇELİK
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

06/01/2017 Şef

: M.ORMAN

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/KR41KJC>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : MÜJGAN ORMAN

Tel: 0 (025) 8
E-Posta:

Faks: 0 (258) 0
Elektronik Ağ:<http://pau.edu.tr/egitim/default.aspx>



EK 14. Etik Kurul İzni

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
ÜNİVERSİTE ETİK KURULU**

SAYI: 70581129/2016/G07

Toplantı Tarihi : 31/08/2016

Toplantı Sayısı : 07

Toplantı Saati : 13.00

KARAR 1 – TUBİTAK 1001-Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Projelerini Destekleme Programı kapsamında yürütücülüğünü Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Birsen DOĞAN'ın yapacağı " **Bir Adımda biz Atalım; Okuyalım Paylaşalım, Okutalım ve Yayalım**" adlı projesi değerlendirilmiş olup; etik açıdan herhangi bir sakınca taşımadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

**ASLI GİBİDİR
31/08/2016**

**Prof. Dr. Yunus BALCI
Başkan**



EK 15. Yaşayan Romancılarımızdan Bir Demet

Selim İleri, Bu Yalan Tango, 2010
Nedim Gürsel, Aşk Kırgınları, 2013
Necati Tosuner, Bana Sen Söyle, 2002
Pınar Kür, Cinayet Fakültesi, 2006
İnci Aral, Şarkını Söylediğin Zaman, 2011
Nazlı Eray, Tozlu Altın Kafes, 2011
Oya Baydar, O Muhteşem Hayatınız, 2012
Latife Tekin, Unutma bahçesi, 2004
Aslı Erdoğan, Kırmızı Pelerinli Kent, 1998
Mehmet Eroğlu, Fay Kırığı, 2009
Ahmet Ümit, Sultanı Öldürmek, 2012
İhsan Oktay Anar, Puslu Kıtalar Atlası, 1995
Murathan Mungan, Şairin Romanı, 2011
Mario Levi, İçimdeki İstanbul Fotoğrafları, 2010
Sema Kaygusuz, Yüzünde Bir Yer, 2009
Semra Topal, Kirlihanımlar, 2010
Özen Yula, Gizli Aşk Bu, 2009
Müge İplikçi, Civan, 2012
Gürsel Korat, Rüya Körü
Ayfer Tunç, Suzan Defter, 2012
Hakan Günday, Az, 2011
Murat Gülsoy, Nisyan, 2013
Sibel, K. Türker, Hayatı Sevme Hastalığı, 2012
Doğu Yücel, Varolmayanlar, 2011
Aslı Biçen, Tehdit Mektupları, 2011
Yiğit Bener, Heyulanın Dönüşü, 2011
Hakan Bıçakçı, Karanlık Oda, 2010
Behçet Çelik, Soluk Bir An, 2012
İbrahim Yıldırım, Ölü Bir Zaman Ağıt, 2008
Mahmut Şenol, Akhisar düşerken, 2011
Murat Uyurkulak, Har, 2006
Ayhan Geçgin, Son Adım, 2011
Ece Temelkuran, Düşümlere Üfleyen Kadınlar, 2013
Ethem Baran, Yarım, 2008
Nazan Bekiroğlu, Nar Ağacı, 2012
Hüseyin Kıran, Gecede Giden, 2011
Filiz Aygündüz, Kaç Zil Kaldı Örtmenim, 2010
Nilüfer Kuyaş, Ada'daki ev, 2011
Burhan Sönmez, Masumlar, 2011
Faruk Duman, Ve Bir Pars Hüzünle Kaybolur, 2012
Hikmet Temel Akarsu, Konstantinopolis Kapılarında, 2012
Cumhur Orancı, Acı Düşler Bulvarı, 2012
Akif Kurtuluş, Ukde, 2014
Haydar Karataş, On İki Dağın Sırrı, 2012
Yavuz Ekinci, Cennetin Kayıp Toprakları, 2012



Hamdi Koç, Kalpten Parçalar, 2006
Orhan Pamuk, Kafamda Bir Tuhafılık, 2014
Sema Kaygusuz, Barbarın Kahkahası, 2015

Ramis DARA

EK 16. Uygulama Sürecinde Okunan Kitap ve Yazarlarına İlişkin Liste

No	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı
1	Kaç Zil Kaldı Örtmenim	Filiz Aygündüz
2	Suzan Defter	Ayfer Tunç
3	Cinayet Fakültesi	Pınar Kür
4	Kafamda Bir Tuhafılık	Orhan Pamuk
5	Sultanı Öldürmek	Ahmet Ümit
6	Bana Sen Söyle	Necati Tosuner
7	Civan	Müge İplikçi
8	Puslu Kıtalar Atlası,	İhsan Oktay Anar
9	Ve Bir Pars Hüzünle Kaybolur	Faruk Duman
10	Rüya Körü	Gürsel Korat
11	Varolmayanlar	Doğu Yücel
12	Barbarın Kahkahası	Sema Kaygusuz
13	Akhisar Düşerken	Mahmut Şenol
14	Karanlık Oda	Hakan Bıçakçı
15	Hayatı Sevme Hastalığı	Sibel K. Türker
16	Az	Hakan Günday
17	Suluk Bir An	Behçet Çelik
18	Bu Yalan Tango	Selim İleri

EK 17. Öğretmen Adayları ile Okuma Çemberlerinde Yürütülen Etkinliklerden Görseller

Tunay Onursal İle Drama Çalışmaları



Dr. Öğretim Üyesi Bekir İNCE İle Kitap Kapak Tasarımı

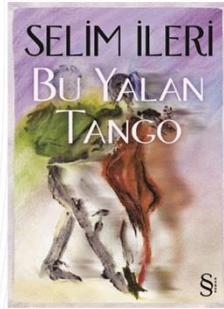
KİTAP KAPAĞI TASARIMI



Özgün Kapak



Kapak Tasarımı: Fatma Nür AĞIL



Özgün Kapak



Fotoğraf ve Kapak Tasarımı: Seher AKŞİT



Afiş çalışması



Rüya Körü Kitabının Yazarı Gürsel Korat ile Buluşma



Sergi




Sergi



Dr. Öğretim Üyesi Cem Hurşit SALAR ile Okuma Çemberleri WEB Sitesi

Güvenli değil | www.okumacemberleri.com/okumacemberleri/

Pamukkale Üniversitesi Pamukkale Üniversitesi ÜAK - Doçentlik Sını Google AN Mimarlık Kontio Alışveriş Sepeti | Kiti Alışveriş Sepeti | Kiti Yükseköğretim Ku



Okuma Çemberleri

FAHRENHEIT 451 – RAY BRADBURY

★★★★★ (0 Oy kullanıldı; 5 üzerinden 0,00 puan)
Puan verebilmek için üye olmalısınız!
01 Ekim 2018 ADMIN 2 GENEL

Oku

GAZİ MUSTAFA KEMAL ATATÜRK – İLBER ORTAYLI

★★★★★ (0 Oy kullanıldı; 5 üzerinden 0,00 puan)
Puan verebilmek için üye olmalısınız!
01 Ekim 2018 ADMIN 0 GENEL

Oku

YÖNETİM

Üye Girişi

KATEGORİLER

- Genel (11)
- DRAMA (1)
- GÖRSEL SANATLAR (1)
- TARTIŞMA ETKİNLİĞİ (1)

SON 20 YORUM

Denizli Kitap Fuarı



İstanbul Kitap Fuarı



İzmir Kitap Fuarı



Gösteri



Öğretmen Adayları Sertifika Töreni



Öğretmen Adayları Sertifika Töreni



Öğretmen Adayları Sertifika Töreni



Ek 18. İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinden Alınan İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/10/2018-34592



T.C.
MERKEZEFENDİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 52649198/774.01.01/18623621
Konu: Birsen DOĞAN

08.10.2018

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 27.09.2018 tarih ve 18834 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Üyesi Doç. Dr. Birsen DOĞAN'ın, 117K108 numarası "Bir adım da biz atalım: Okuyalım paylaşalım, okutalım ve yayalım" adlı projede "Okuma Çemberi Oluşturma" kapsamında çalışma yapacağı okullar ve kaymakamlık makamından alınan 05.10.2018 tarih ve 18527955 sayılı olur ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Adem KILINÇ
Kaymakam a.
İlçe Millî Eğitim Müdürü

EK:
1-onay (1 sayfa)
2- Liste (1 sayfa)

İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
AŞH İLE AYNIYDUR.
08.10.2018



Adres : Giritliçay Yolu Çiftlik Cad. No:64
Elderecik Ağ. www.meb.gov.tr
e- postası:merkezofis@120ij.meb.gov

DENİZLİ Ayresinli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ŞEF
Telefon : (0 258) 263 70 63/1304
Fax : (0 258) 263 70 66

Bu evrak genel elektronik posta ile kullanılacaktır. Başvuru/cevap/meydan projesi adresinden 9263-0661-3607-0570-5ecB kodu ile talep edilebilir.



T.C. ...
MERKEZEFENDİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 52649198-774.01-E.18527955
Konu :Okuma Çemberi Oluşturma

05/10/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Genel Sekreterliği'nin 27.09.2018 tarih ve 18834 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Üyesi Doç. Dr. Birsen DOĞAN, 117K108 numaralı "Bir odun da biz stalım: Okuyalım paylaşalım, okutalım ve yayalım" adlı projede "Okuma Çemberi Oluşturma" çalışmaları yapacaktır. Söz konusu projenin 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca ekli listede isimleri yazılı okullarımız 4.sınıf öğrencilerine haftada 2 (iki) ders saati boyunca uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larsınız arz ederim

Adem KILINÇ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Adem USLU
Kaymakam

Adres :15 Mayıs Mh. Gazi Mustafa Kemal Bulvarı No:83- DENİZLİ Ayrıntılı bilgi için irtibat: E.TOPÇU ŞEF
Elektronik Adres:www.meb.gov.tr Telefon : (0 258) 263 70 63
e- postam:merkezefendi@meb.gov.tr Fax : (0 258) 263 70 66

İla evvela görsel olarak okunması için buraya tıklayınız: <http://www.meb.gov.tr> adresinde: 4403-C105-38f6-8906-0080 kodu ile kayıt edilmiştir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/10/2018-34592

OKUMA ÇEMBERİ OLUŞTURMA PROJESİ UYGULANACAK OKULLAR	
1	ARIF YALINKAYA İLKOKULU
2	MERKEZFENDİ İLKOKULU
3	OSMAN ÖZGÜR İLKOKULU
4	KATİP ÇELİBİ İLKOKULU
5	ZEHRA SUNA MANASIR İLKOKULU
6	SEHİT BURAK ERTEN İLKOKULU
7	FATİH İLKOKULU
8	GAZİ İLKOKULU
9	UÇLER İLKOKULU
10	VALİ RECEP YAZICIOĞLU İLKOKULU

b) Pamukkale Kaymakamlığı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/11/2018-36265



T.C.
PAMUKKALE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 87302407-774.99-E.19941508
Konu: Doç. Dr. Birsen DOĞAN

22/10/2018

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

İlgi :Pamukkale Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 04/10/2018 tarih ve 18384893 sayılı yazısı.

İlgi sayılı yazınız gereği; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Öğretim Üyesi Doç. Dr. Birsen DOĞAN, 117K108 numaralı "Bir adım da biz atalım: Okuyalım paylaşalım, okutalım ve yayalım" adlı projede "Okuma Çemberi Oluşturma" çalışmalarını yapacağından Söz konusu proje için 10 okul adı yazınız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Hayrettin BALCIOĞLU
Kaymakam

Ek:

1- Liste (1 adet)

Güvenli Elektronik İmza
Geliştirilmiştir.

22/10/2018


Adres:
Elektronik Ad:
e-posta:

Diğer İletim:
Faks:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalandığından belge bütünlüğüne ilişkin şüpheler için adreslerde: 6682-7400-3006-9810-0500 ile iletişime geçilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/11/2018-36265

OKUMA ÇEMBERİ OLUŞTURMA PROJESİ	
1	YARDIM SEVENLER DERNEĞİ İLKOKULU
2	D.D.EMSAN İLKOKULU
3	DENİZLİ TİCARET BORSASI İLKOKULU
4	İNÇİLİPİNAR İLKOKULU
5	MÜFTÜ AHMET HURJUSİ İLKOKULU
6	RESSAM İBRAHİM ÇALLI İLKOKULU
7	ATATÜRK İLKOKULU
8	SAADET ERİKOĞLU İLKOKULU
9	SAADETİN KIBRISLIOĞLU İLKOKULU
10	MİLLİ EĞİTİM KORUMA DERNEĞİ İLKOKULU

Ek 19. Öğrenci İzin Belgeleri

Sayın Veli;

Çocuğumuzun katılacağı bu çalışma, "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım okutalım ve Yayalım" adıyla, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

-İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde geliştirmek.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı :Proje yürütücüsü: Birsen Doğan

İletişim bilgileri :0 533 431 49 24

Veli/i bulunduğum İ.F. sınıfı 796 numaralı öğrencisi Emre
Balta'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzalıdıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

29/10/2018

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı : Hasan Balta

Telefon Numarası : 0555 812 8615

Hasan Balta

HB

Sayın Veli;

Çocuğumuzun katılacağı bu çalışma, "Bir adım da biz atalım: Okuyalım, paylaşalım okutalım ve Yayalım" adıyla, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ve okuma alışkanlıklarınıolumlu yönde geliştirmek.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasınakatılımı tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğumuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımıtamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamada ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumu: öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

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

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

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

Araştırmacı :Proje yürütücüsü: Birsen Doğan

İletişim bilgileri :0 533 431 49 24

Vefeli bulunduğum: Hadice sınıfı 4/4 numaralı öğrencisi Süleyman
.....'ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzalıdıktan sonra çocuğunuzla okul b geri gönderiniz*)

29/10/2018

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı: Hadice Esmeli
Telefon Numarası: 05075430822

EK 20. Kitap Seçimi Ölçütleri ve Dördüncü Sınıf Kitap Okuma Listesi

Türkçe Programı ve Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Önerileri

2005 Türkçe Programı

Kitap Seçimi

Öğrencilerin okumaları, okuduklarını anlamaları, düşünmeleri, sorgulamaları, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri amacıyla kitaplar iyi seçilmelidir. Çocuklar için yazılan her kitap bu amaçlara hizmet etmeyebilir. Çocuk kitaplarını seçerken bazı ilkelere dikkat edilmelidir. Bunların başında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları ve temel becerileri gelmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılması beklenen temel beceriler;

§ Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

§ Eleştirel düşünme

§ Yaratıcı düşünme

§ İletişim

§ Problem çözme

§ Araştırma

§ Bilgi teknolojilerini kullanma

§ Girişimcilik

§ Karar verme

§ Metinler arası okuma

§ Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

olduğundan öğrencilerin okuması için seçilecek çocuk kitaplarının bu becerileri geliştirecek özellikte olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında öğrenciler için seçilecek kitaplarda bazı özelliklere de dikkat edilmelidir. Bu özellikler aşağıda sıralanmaktadır.

a. Eğitim Yönünden Özellikler

Bunlar; çocuk kitaplarında ele alınan içeriğin seçimi, öğrencinin düzeyine uygun olması, içeriğin basitten karmaşığa doğru verilmesi, yazarın dilinin açık ve anlaşılır olması öğrencilerin ilgisine yönelik olması gibi özelliklerdir.

b. Sosyolojik Yönden Özellikler

Çocuk kitaplarının öğrencilerin özellikleri, günlük yaşamı, içinde bulunduğu sosyal çevre, okul yaşamı, oynadığı oyunlar gibi yönlerini yansıtması gerekmektedir. Öğrenci okuduklarıyla yaşamı arasında bağ kurabilmeli, öğrendiklerini uygulayabilmelidir. Bu nedenle çocuk kitapları, öğrencilerin sosyal yönden gelişimine katkı sağlayıcı olmalıdır.

c. Dil Yönünden Özellikler

Bunlar; çocuk kitaplarında kullanılan kelimelerin seçimi, türü, soyut veya somut olması, öğrencinin bildiği veya bilmediği kelimeler, kullanılan cümlelerin uzunluğu, sayısı, kuruluşu, fiillerin zamanları gibi özelliklerdir. Çocuk kitaplarında kullanılacak kelimelerin bilinen, anlamlı, etken, çabuk fark edilen ve kolay okunan kelimeler olmasına dikkat edilmelidir. Çocuk kitaplarında kullanılan cümlelerin de kısa ve kurallı olması okunabilirliği artırmaktadır. Cümlelerin kısa, net ve basit olması, tam ve tek anlam ifade etmesi, zihinde yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır. Araştırmalar çocuk kitaplarında;

§ **Kısa cümlelerin uzun cümlelerden daha kolay öğrenildiğini,**

§ **Somut, basit ve tek anlam ifade eden cümlelerin daha etkili olduğunu,**

§ **Özne-tümleç-yüklem sırasını izleyen kurallı cümlelerin kullanılmasının daha uygun olduğunu** belirtmektedir. Kitap seçiminde bu özelliklere dikkat edilmelidir.

ç. Basım Yönünden Özellikler

Bu özellikler; kitabın sayfa sayısı, düzeni, yazı türü, punto büyüklüğü, kelime ve satır aralarındaki açıklık, satır uzunluğu, kâğıt ve mürekkep rengi, resimlerin türü, oranı ve sayfadaki yeri gibi özelliklerdir. Görsel ve basım yönünden iyi hazırlanmış bir kitap okuma ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kitabın dış görünüşünün renkli, resimli, çekici olması ve kolay taşınabilmesi öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Kitabın sayfa düzeni görme, okuma ve anlamayı kolaylaştırmalıdır. Yazı karakteri gözü yorucu olmamalıdır. Kitaplarda kullanılacak kâğıt ışığı emen türde ve dayanıklı olmalıdır. Ayrıca kitabın cildi kolay açılır, kapanır ve dağılmayacak kalitede olmalıdır. Çocuk kitaplarında kullanılan resimlere de dikkat edilmelidir. Resimler, açık ve net olmalı, öğrencinin hoşlanacağı türden seçilmelidir. Resimler, gerçeğe yakın ve konuyla ilgili seçilmelidir. Öğrencinin günlük yaşamından kesitler sunmalı, aşırı çizgi ve ayrıntı içermemelidir. Resimler konuları anlamaya ve zihinde yapılandırmaya yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamalı ve unutmayı önlemelidir.

DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖNERİLERİ

Kitap seçimi

1. Sınıftaki her çocuğun ilgi alanına yönelik farklı konularda eserlerden örnekler bulunması
2. Farklı türlerden örneklerin olması: şiir, roman, hikaye, biyografi vb.
3. Önerilmeden önce mutlaka öğretmen tarafından okunması
4. Bir önceki yılın öğretmeninden o yaş grubunun severek okuduğu kitaplarla ilgili geribildirim alınması
5. Sayfa sayısı, punto büyüklüğü ve görsel oranı - 10 yaş grubunda 12-14 punto, 60-100 sayfa ve yüzde 25 görsel kullanımı idealdir. Bu yaş grubu artık içinde görsel olmayan kitapları da okumaya başlayabilirler.
6. Cümle uzunlukları çocukların seviyesine uygun olmalıdır.

7. Çocuk edebiyatı alanında uzmanlaşmış yayınevlerinin kitapları tercih edilmektedir ya da ödüllü kitaplar.
8. İçerik olarak kitapların, ideolojik yönlendirmelerden uzak olması, fazla didaktik olmaması, şiddet içermemesi, cinsiyet ayrımcılığını ya da her tür ayrımcılığı körüklememesi, cinsel içerikli küfür ve sözlere yer verilmemesi, bedensel engellileri küçümsememesi vb. Özelliklere dikkat edilmektedir. Bununla birlikte kitapların evrensel değerleri sezdirmesi, doğa, insan ve hayvan sevgisi aşılması gibi özelliklerinin olmasına dikkat edilmektedir.
9. 10-11 yas grubunun kendisiyle özdeşlik kurabileceği ve kendi hayatlarından izler bulabilecekleri kahramanların yer aldığı eserler seçildiğinde çocukların kitapları daha severek okudukları gözlemlenmiştir.
10. Mizah içeren macera kitapları bu yas grubu tarafından daha çok tercih edilmektedir.

4. Sınıflar 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
Şiir Saldım Gökyüzüne	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
Define Adası	Robert Louis Stevenson	Arkadaş Çocuk
Şimugula	Sevgi Saygı	Günüşiği kitaplığı
Mercan Adası	Robert Michael Ballantyne	İş Bankası Kültür Yayınları
Marangozun Köpeği Kaştanka	Anton Çehov	Can Çocuk 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
Keleş Osman	Necati Tosuner	Günüşiği Kitaplığı
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	Günüşiği 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
Küçük Kara Balık	Samed Behrengi	Fom Kitap
Ortanca Balık	Hanzade Servi	Tudem Yayınları
Küçükçekmece Okyanusu	Rıfat Ilgaz	İş Bankası Kültür 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	Günişığı Yayınları
Kayıp Rüyacı	Aslı Der	Günişığı Yayınları
Bataklığın Kıyısındaki Ev	Y.Saygın Armutak	Günişığı Yayınları
Ben Çınar Ağacı ve Puf Böreği	Zeynep Cemali	Günişığı Yayınları
Öykü Öykü Gezen Kedi	Zeynep Cemali	Günişığı Yayınları
Çılgın Babam	Zeynep Cemali	Günişığı Yayınları
Patenci Kız	Zeynep Cemali	Günişığı Yayınları
Ege Kıyılarındaki Eski Zaman Masalları	Ahmet Ünver	Günişığı Yayınları
Uzayda Bir Yatılı Okul	Suzan Geridönmez	Günişığı Yayınları
Geleceği Görme Ortaklığı	Tolga Gümüşay	Günişığı Yayınları
Sen Islık Çalmayı Bilir misin?	Necdet Neydim	Günişığı Yayınları
Tatilin son Günü	Sabine Ludwing	İletişim Yayınları
Muhteşem İkili	İsmet Bertan	Günişığı Yayınları
Kalemler	Yaşar Kemal	Yapı Kredi Yayınları
Hayta	Angeliki Darlasi	Kuraldışı Çocuk
Cik	Joke van Leeuwen	Hay Kitap
Küçük Prens	Antoine de Saint-Exupery	Fom kitap
	Müge Kalender	
Güneş Kovalama Makinesi	İmren Tübcil	Çizmeli Kedi
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 21. Okuma Çemberlerinde Okunan Kitap ve Yazarlarına İlişkin Liste

No	Kitabın Adı	Kitabın Yazarı
1	Ezop Masalları	Ezop (Aisopos)
2	Uçurtmam Bulut Şimdi	Sevim Ak
3	Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed Behrengi
4	Domates Saçlı Kız	Sevim Ak
5	Küçük Kara Balık	Samed Behrengi
6	Cık!	Joke van Leeuwen
7	Muhteşem İkili	İsmet Bertan
8	Falaka	Ömer Seyfettink
9	Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov
10	Rüyalardan Uyanmasak	Mudtafa Ünver
11	Kalemler	Yaşar Kemal
12	Siyah İnci	Anna Sewell

Ek 22. İlkokul Öğrencileri ile Okuma Çemberlerinde Yürütülen Etkinliklerden Görseller

Okuma Çemberlerinde Tartışma



Okuma Çemberlerinde Rol Yapraklarının Doldurulması



Drama



Drama



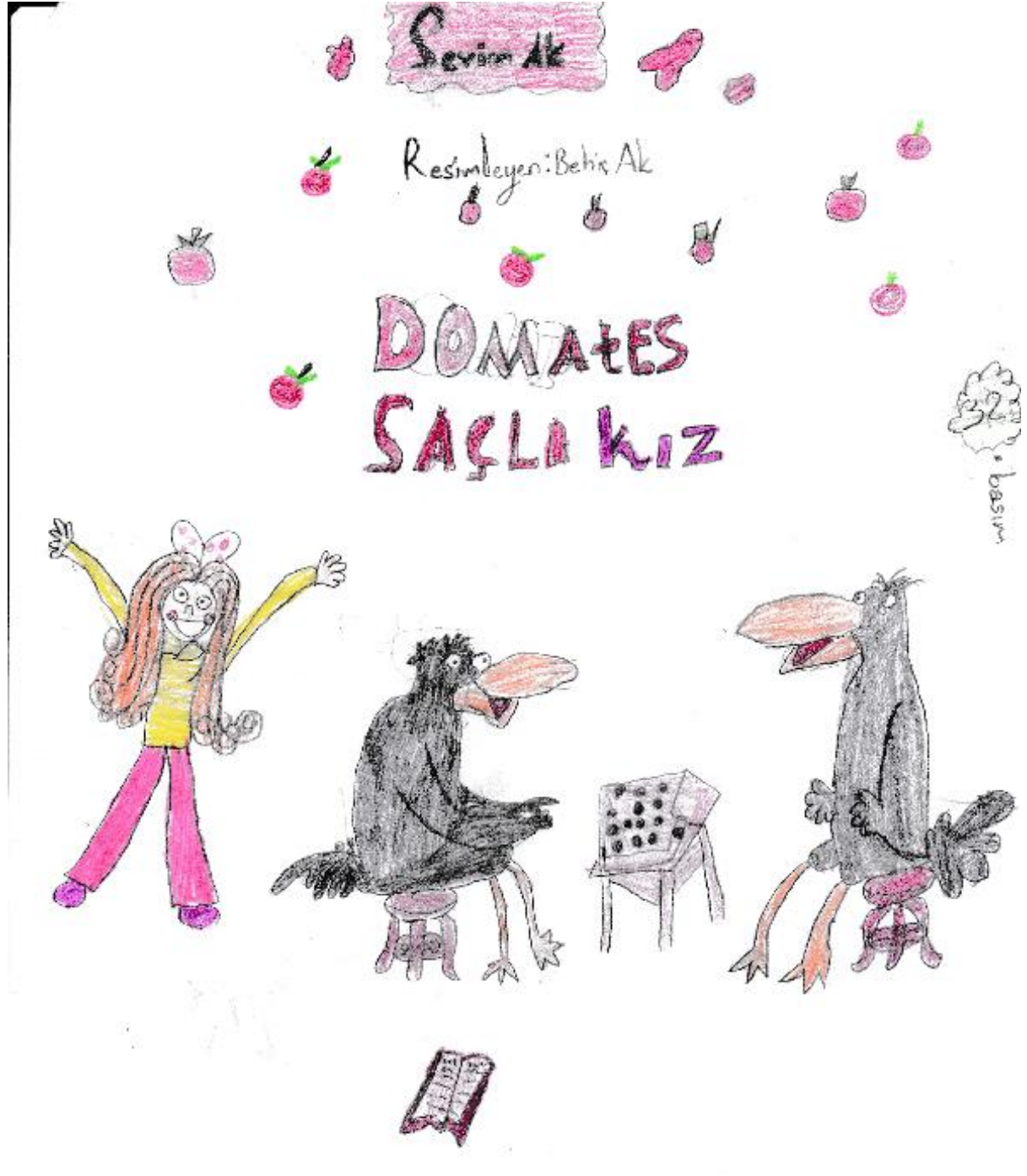
Kitap Ayıracı



Çerçeve



Kitap Kapak Tasarımı



Resim-Afiş Hazırlama



Yazar Mustafa Ünver ile Buluşma



Dönem Boyunca Yapılan Etkinliklerin Sergisi



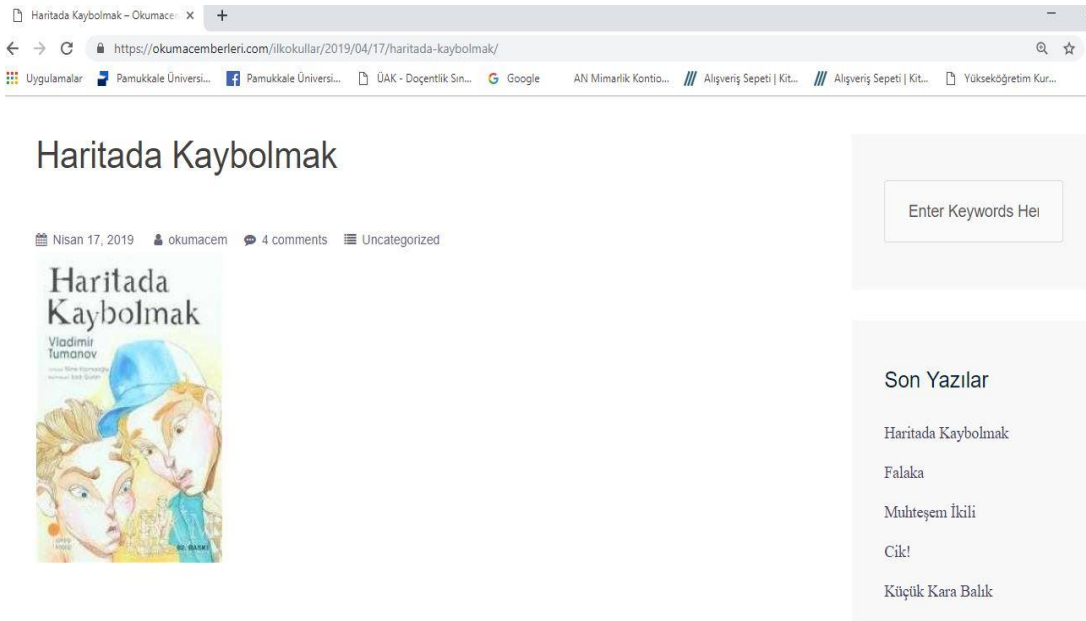
Dönem Boyunca Yapılan Etkinliklerin Sergisi



İlkokullar İçin Okuma Çemberleri Web Sitesi



İlkokullar İçin Okuma Çemberleri Web Sitesi



İlkokul Öğrencileri ile Denizli Kitap Fuarında



İlkokul Öğrencileri ile Denizli Kitap Fuarında



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sertifika Dağıtımı



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sertifika Dağıtımı



Ek 23. Sınıf Öğretmenlerinden Oluşan Okuma Çemberleri Atölyesi

USOS 2019 Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu



OKUMA ÇEMBERLERİ

1. Düzenleyenler:

Doç.Dr. Birsen DOĞAN,
Doç.Dr. Hülya ÇİBİMLİK,
Doç.Dr. Kasım YILDIRIM,
Doç.Dr. Seyit ATIŞ

2. Amacı: Okuma çemberleri, aynı öykü, şiir ya da kitabı okumak için bir araya gelen öğrencilerin oluşturdukları gruplardır. Bu gruplarda öğrenciler, okadıklarının tartışmakta ve paylaşmaktadır. Gruplarda üstlendikleri rollerin gereği olarak öğrenciler, okuma çemberlerinde pek çok etkinlik yapmaktadırlar. Bu roller, temel ve seçimsel roller olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Temel roller, sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressamdır. Seçimsel roller ise özetleyici, sözcük avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici ve tahlil edici gibi rollerdir. Atölyenin amacı okuma çemberleri yöntemini öğretmen adaylarına ve öğretmenlere uygulamalı bir şekilde tanıtmaktır.

3. Hedef Kitle:

Öğretmenler
Öğretmen Adayları

4. Katılımcı Sayısı: 20

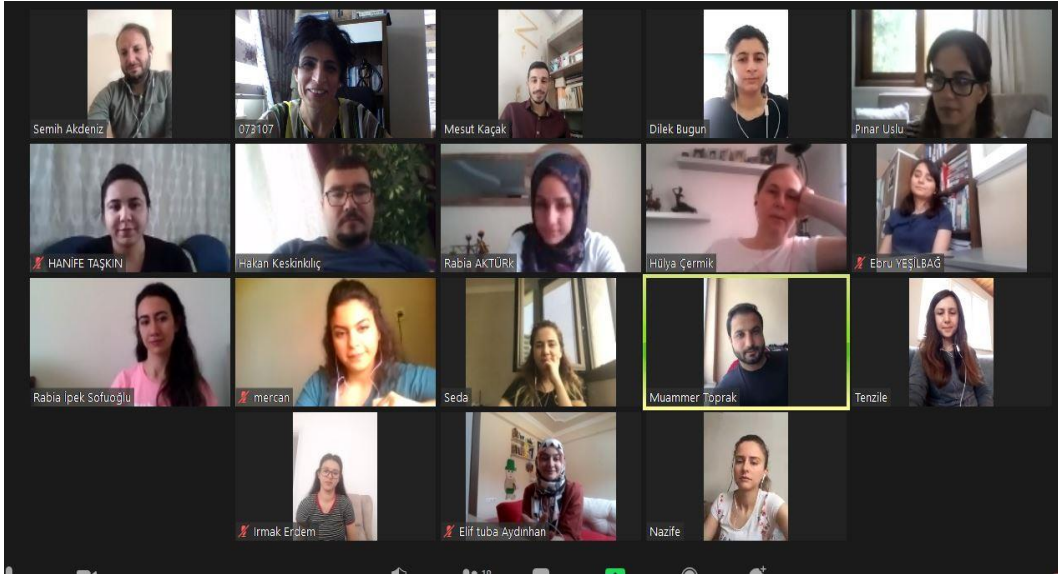
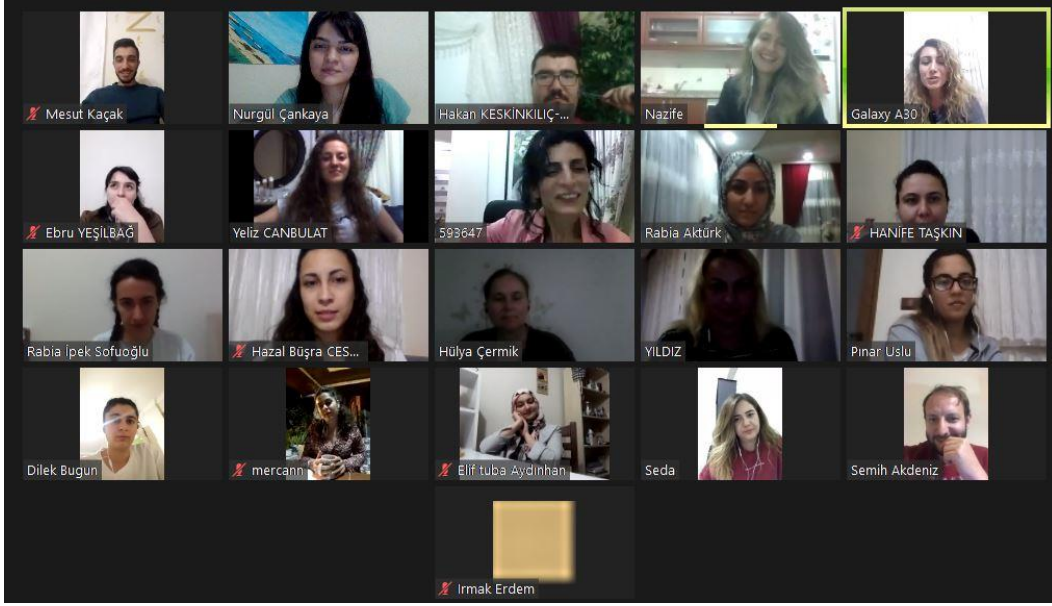
5. Yer ve Materyal: Grup çalışması yapılacak şekilde 5'er sandalyeli 4 masanın bulunduğu bir oda. Projeksiyon ve bilgisayar.

Katılımcıların aşağıda belirtilen kitabı okuyup gelmeleri "okuma çemberleri" uygulamalarını gerçekleştirebilmek için ön koşuldur.

Okunacak kitabın adı ve yazarı: *Satranç / Stefan Zweig*

6. Süresi: 90 dakika

EK 24. Öğretmenlere Yönelik Çevrimiçi Okuma Çemberleri Atölyesi



EK 25. Eğitim Fakültesi Öğretmenlere Yönelik Okuma Çemberleri Konferansı



EK 26. Sosyal Medya Instagram Okuma Çemberlerine İlişkin Canlı Yayın

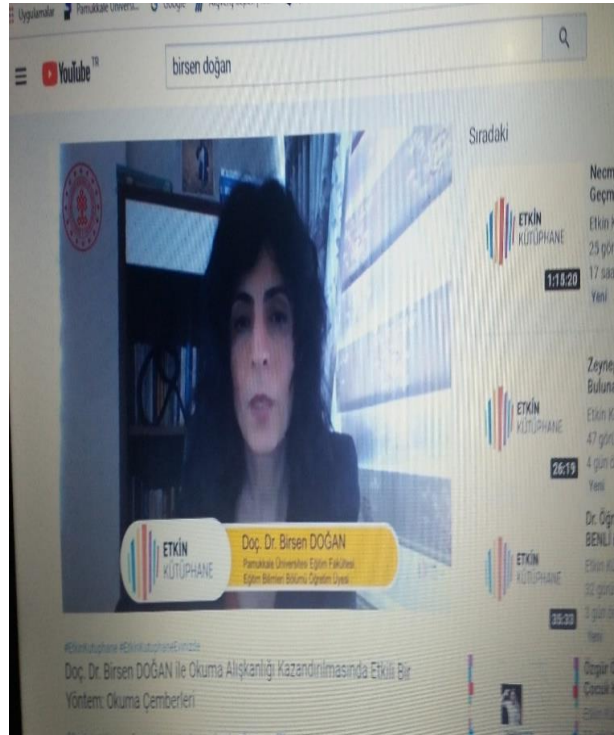


EK 27.Kültür Bakanlığı Etkin Kütüphane Canlı Yayın

<https://www.youtube.com/watch?v=TjtkOUTiuRg>



The image shows a YouTube video player interface for the channel 'kutuphanedeyim'. The video title is 'Cuma' and it is dated 22.05.2020. The video is part of a 'ÇEVİRİM İÇİ ETKİNLİK PROGRAMI'. The video is hosted by 'etkinkutuphane' and is from the 'Muğla İl Halk Kütüphanesi Müdürlüğü'. The video content is a live broadcast featuring a woman, Dr. Birsen Doğan, speaking about reading habits. The video title is 'OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRILMASINDA ETKİLİ BİR YÖNTEM: OKUMA ÇEMBERLERİ' and the speaker is 'Doç. Dr. Birsen DOĞAN (Pamukkale Üniv. Öğretim Üyesi)'. The video duration is 15:30.



The image is a screenshot of a YouTube video player. The search bar at the top contains 'birsen doğan'. The video player shows a live broadcast of a woman, Dr. Birsen Doğan, speaking. The video title is 'Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberleri'. The video is from the channel 'ETKİN KÜTÜPHANE'. The video duration is 15:30. The video is part of a 'ÇEVİRİM İÇİ ETKİNLİK PROGRAMI'. The video is hosted by 'etkinkutuphane' and is from the 'Muğla İl Halk Kütüphanesi Müdürlüğü'. The video content is a live broadcast featuring a woman, Dr. Birsen Doğan, speaking about reading habits. The video title is 'OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRILMASINDA ETKİLİ BİR YÖNTEM: OKUMA ÇEMBERLERİ' and the speaker is 'Doç. Dr. Birsen DOĞAN (Pamukkale Üniv. Öğretim Üyesi)'. The video duration is 15:30.