



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN 6. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Ülker ARSLAN

Danışman
Prof. Dr. Elif AKTAŞ

ALANYA
2024

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN 6. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ülker ARSLAN

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Program Adı: Türkçe Eğitimi

Danışman

Prof. Dr. Elif AKTAŞ

ALANYA

2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....
Ülker ARSLAN

TEŞEKKÜR

Tezin hazırlanma sürecinde çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden ve ufuk açıcı eleştirileriyle yol gösteren çalışma azmini örnek aldığım, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan tez danışmanım Prof. Dr. Elif AKTAŞ'a teőekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Yüksek lisans derslerinde derin bilgi birikimiyle bizleri aydınlatan değerli hocalarıma da teşekkür ederim.

Son olarak desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teőekkürlerimi sunarım.



ÖZET

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN 6. SINIF TÜRKÇE DERSLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Ülker ARSLAN

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Haziran, 2024 (161 sayfa)

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemek ayrıca öğrencilerin yönetime yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen; nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Antalya ili Alanya ilçesi Sema Eray Erdem Ortaokulu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 81 öğrenciden (41 deney, 40 kontrol grubu) oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 8 hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda okuma çemberi yöntemi kullanılmış olup kontrol grubunda ise geleneksel okuma etkinlikleri doğrultusunda öğretim yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak ‘Okuduğunu Anlama Testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde kıkare, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda okuma çemberi yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma çemberi yöntemiyle ilgili olumlu görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma çemberi yöntemi, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu.

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE READING CIRCLE METHOD ON READING COMPREHENSION AND READING MOTIVATION IN 6TH GRADE TURKISH COURSES

Ülker ARSLAN

Department of Turkish Language and Social Sciences Education
Graduate School of Education, Alanya Alaaddin Keykubat University

June, 2024, (161 pages)

The purpose of this study is to determine the effect of the literature circle method on reading comprehension skills and reading motivation in secondary school 6th grade Turkish lessons and to examine students' opinions about the method. Explanatory sequential mixed design was used in the research. In the quantitative dimension of the study, quasi-experimental design with pretest-posttest control group; In the qualitative dimension, a case study was used. The study group of the research consists of 81 students (41 experimental, 40 control group) studying in the 6th grade at Sema Eray Erdem Secondary School in Alanya district of Antalya province in the 2023-2024 academic year. Easily accessible case sampling method was used to determine the study group. During the 8-week application process, the literature circle method was used in the experimental group, and the control group was taught in line with traditional reading activities. In the research, 'Reading Comprehension Test, Text-Based Reading Motivation Scale and Semi-structured Interview Form' were used as data collection tools. For dependent and independent groups Chi-square and t-test were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze qualitative data. At the end of the research, it was determined that the literature circle method had a positive effect on students' reading comprehension skills and reading motivation. It was also determined that students expressed positive opinions about the literature circle method.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading motivation, literature circle.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Okuma	9
2.2. Okuduğunu Anlama.....	12
2.3. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri	17
2.3.1. Okuma Çemberi	21
2.3.1.1. Okuma Çemberi Yönteminin Uygulama İlkeleri.....	23
2.3.1.2. Okuma Çemberi Yönteminde Roller	24
2.3.1.3. Okuma Çemberi Yönteminde Proje.....	27
2.4. Okuma Motivasyonu	27
2.5. İlgili Araştırmalar.....	29
2.5.1. Okuma Çemberi ile ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29

2.5.2. Okuma Çemberi ile ilgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
3. YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Deseni	43
3.2. Nicel Süreç	44
3.3. Nitel Süreç	46
3.4. Katılımcılar	47
3.5. Veri Toplama Araçları	49
3.5.1. Nicel veri toplama araçları	49
3.5.1.1. Okuduğunu anlama testi	49
3.5.1.2. Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği	50
3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları	50
3.5.2.1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	50
3.6. Uygulama ve Veri Toplama Süreci	51
3.6.1. Uygulama süreci	51
3.6.1.1. Hazırlık haftası (Kitap seçimi ve yöntemin tanıtılması)	51
3.6.1.2. Birinci hafta	56
3.6.1.3. İkinci hafta	57
3.6.1.4. Üçüncü hafta	58
3.6.1.5. Dördüncü hafta	59
3.6.1.6. Beşinci hafta	60
3.6.1.7. Altıncı hafta	60
3.6.1.8. Yedinci hafta	61
3.6.1.9. Sekizinci hafta	62
3.7. Verilerin Analizi	62
3.7.1. Nicel veri analizi	62
3.7.2. Nitel veri analizi	64

4. BULGULAR	66
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	66
4.1.1. Ön test puanlarının karşılaştırılması	67
4.1.2.Son test puanlarının karşılaştırılması.....	69
4.1.3. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	71
4.1.4. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	72
4.2. Nitel Araştırma ile ilgili Bulgular	74
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuç ve Tartışma	80
5.2. Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	103
EK- 1. Okuduğunu Anlama Testi	103
EK- 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	110
EK- 3. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	111
EK- 4. Ders Planı Örnekleri.....	112
EK-5. Etik Kurul İzni.....	121
EK- 6. MEB Araştırma İzni	12222
EK- 7. Ölçek İzni	123
EK- 8. Uygulama Fotoğrafları	125
EK-9. Okuma Çemberi Yönteminde Haftalık Rol Kâğıtları	147
EK-10.Veli Bilgilendirme Onam Formu	155
EK.11. Haftalık Okuma Çemberi Uygulama Programı	156
EK.12. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu	157
EK.13.Okuma Çemberi Yönteminde Rollerini Değerlendirme Formu.....	158
EK.14. Okuma Çemberi Yönteminde Öğretmen Gözlem Formu.....	159



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1 2022 PISA' ya göre okuma becerileri yeterli düzeyleri	16
Tablo 3. 1 Sıralı karma desen süreci	44
Tablo 3. 2 Ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen	45
Tablo 3. 3 Nicel boyutun katılımcıları	47
Tablo 3. 4 Nitel boyutun katılımcıları.....	48
Tablo 3. 5 Araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemler	63
Tablo 3. 6 Skewnes-Kurtosis analizleri	63
Tablo 4. 1 Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması	66
Tablo 4. 2 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması	67
Tablo 4. 3 Deney ve kontrol gruplarındaki 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması	68
Tablo 4. 4 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test puanlarının karşılaştırılması	69
Tablo 4. 5 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması	70
Tablo 4. 6 Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması 71	
Tablo 4. 7 Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....	72
Tablo 4. 8 Okuma çemberi yönteminden duyulan memnuniyete ilişkin görüşler	74
Tablo 4. 9 Okuma çemberi yönteminin zorluğuna ilişkin görüşler	75
Tablo 4. 10 Okuma çemberi yönteminin beğenilen yönlerine ilişkin görüşler.....	76
Tablo 4. 11 Okuma çemberi yönteminin faydalarına ilişkin görüşler	77
Tablo 4. 12 Okuma çemberi yönteminin uygulanışına dair önerilere ilişkin görüşler	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1 İki etkenli motivasyon modeli.....	28
Şekil 3. 1 Araştırmanın nitel süreciyle ilgili akış şeması	47
Şekil 3. 2 Uygulamada okutulan kitaplar	52
Şekil 3. 3 Uygulamada okutulan kitaplar.....	53
Şekil 3. 4 Uygulamada okutulan kitaplar.....	53
Şekil 3. 5 Uygulamada okutulan kitaplar.....	54
Şekil 3. 6 Okuma çemberi yönteminin uygulama aşaması	56
Şekil 4. 1 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama ön test puanlarının aritmetik ortalaması.....	68
Şekil 4. 2 Deney ve kontrol gruplarındaki 6. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalaması.....	69
Şekil 4. 3 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası okuduğunu anlama son test puanlarının aritmetik ortalaması.....	70
Şekil 4. 4 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası okuma motivasyonu ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması	71
Şekil 4. 5 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları.....	73
Şekil 4. 6 Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	73

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
OKUYAY	Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TIMSS vd.	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması ve diğerleri

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Tüm öğrenmeler için gerekli bir beceri olan okuma, geçmişten günümüze bilgi edinmenin de en önemli yollarından biridir (Aktaş & Bayram, 2018). Bilgiye ulaşmak için, bilginin anahtarı olan okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Çünkü insanlar, hayatları boyunca öğrendiklerinin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla edinmektedirler. Böylece okuma hem günlük hem de akademik yaşamda sıkça başvurduğumuz bir öğrenme ve bilgilenme yolu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir toplumun ilerleyebilmesi, toplumdaki bireylerin bilgi birikimine bağlıdır. Kişinin kendini geliştirmesinde pek çok faktör etkilidir. Okuma da bu faktörlerden biridir. Hayat boyunca öğrenilen bilgilerin %11'inin işitme, %83'ünün görme duyusu ile ilişkilendirilmesi hem göze ve hem de kulağa hitap eden okumanın, öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Aytaş, 2005). Okuma ve anlama becerisi hayat boyu kullanılan işlevsel bir beceridir. Öyle ki okullarda uygulanan müfredatın da temelini oluşturmaktadır.

Okuma; yazının sese dönüştürüldüğü bir eylemden ziyade yorumlama ve anlamlandırmayı ön plana çıkaran ve bireyi zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan zenginleştiren bir beceri alanıdır (Güneş, 2017). Okumanın nihai gayesi anlamadır. Okuma; birtakım özel sembollerin duyu organlarıyla algılanıp beyin aracılığıyla yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002; Özbay, 2007). Güneş'e göre (2009) okuma, okuyucunun ön bilgileri ile okudukları arasında bağ kurup yeni anlamlar ortaya çıkarmasıdır. Akyol'a göre (2007) ise okuma, okuyucunun metni ön bilgilerini kullanarak anlamlandırmaya çalıştığı, okuyucu ile yazar arasındaki bilgi alışverişidir. Okuduğunu anlama, yazılı metin ile ön bilgilerin birleşmesi sonucu yeni bir anlam yaratma sürecidir (Bozpolat, 2012). Başaran da (2013) günümüzde okumanın "*yazılı simgeleri seslendirme*" olarak yapılan tanımının artık geçerliliğini yitirdiğini belirterek anlam kurma boyutuna dikkat çekmektedir. Okuma sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okunanların anlamlandırılması gerekmektedir. Okuma, bir yazıyı görmenin ve seslendirmenin ötesinde, düşünsel bir çabayı yani anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme sürecidir (Sever, 2004). Bu açıdan okuma ve anlama, birbirine

sebeplerle sonuç ilişkisiyle bağlıdır (Gürer, 2021). Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi okuma, metni sadece seslendirmeyi değil okuduklarını anlayıp yorum yapabilmeyi içeren çok yönlü bir beceridir. Bu nedenle okullarda okumanın öğretilmesi aşamasında sesletimden/telaffuzdan ziyade anlama becerisinin geliştirilmesine odaklanmak gerekmektedir.

Bireyler anlamak ve yeni şeyler öğrenmek için okurlar. Okuma becerisi; bireyin farklı kaynaklardan edindiği yeni bilgi, olay, durum ve tecrübelerle tanışmasını sağlar (Batur & Alevli, 2014). Bu beceri bireylerin yeni deneyimler yaşamasını, farklı hayaller kurmasını, yaratıcılık becerilerinin gelişmesini sağlar ve ufku genişletir (Akyol, 2013). Erken yaşlarda kazandırılan okuma becerisi, kişinin tüm yaşamını etkileyen önemli bir beceridir (Aktaş, 2021). Günümüzde okuduğunu anlamının okulda ve tüm yaşamda başarının anahtarı olduğu bilindiğinden özellikle okullarda okuma ve anlama becerisinin geliştirildiği okuma alışkanlık hâline getirilmelidir.

Çocuk Vakfı'nın (2006) yapmış olduğu bir araştırmaya göre Türkiye nüfusunun yüzde 95'i televizyon seyredirken yüzde 5'i televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okumaktadır. Bu durum kitap okuma alışkanlığının ikinci plana atıldığını göstermektedir. Ayrıca aynı araştırmada gençlerin yüzde 70'i hiç kitap okumazken düzenli kitap okuma alışkanlığı oranı da binde 1 olarak tespit edilmiştir. Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu'nun (OKUYAY) 2019 yılında yaptığı bir diğer araştırma da bu durumu desteklemektedir. 15 yaş üstü 2929 kişi ile yapılan araştırma; Türkiye'deki bireylerin okuma alışkanlıkları, kitap seçme, okuma ve satın alma davranışları, kütüphane kullanımı gibi durumları hakkında bilgi vermektedir. Araştırmada vurgulanan en önemli nokta Türkiye'de okuma eyleminin yerini dinleme/izlemenin almasıdır. Bu durumda bireylerin kitap okumak yerine genellikle televizyon izlediği ortaya çıkmaktadır. İnternet kullanımı hakkında da bilgiler içeren raporda, aile bireylerinin ihtiyaçları olan bilgiyi internetten kolaylıkla edineceğini düşündüğü için kitap okuma alışkanlığının evdeki çocuklara aşılmadığı vurgulanmaktadır. Bunların yanına televizyon ve bilgisayar oyunları da eklenince erken yaşlarda edinilen okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülemeden geri plana atıldığını söylenebilmektedir (Tanju, 2010). Okuma becerisini edinemeyen bireylerin de okumayı sadece sesletim olarak edinmiş oldukları düşünülürse; okuduğunu anlama, anladığını

yorumlama, sorgulama, merakla yeni bilgiler öğrenme, yaratıcı fikirler ortaya koyması da beklenmemektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için çeşitli yöntem ve stratejiler kullanılmaktadır. Alanyazında özellikle okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ve strateji uygulamalarına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Hitchcock vd., 2005; Standish, 2005; Doğan, 2006; Temizkan, 2007; Karabuğa, 2012; İnce & Duran, 2013; Ateş & Yıldırım, 2014; Özdemir & Kıroğlu, 2017; Aktaş & Bayram, 2018). Bu araştırmaların ortak noktası çeşitli yöntem ve stratejilerle okuduğunu anlama becerisini geliştirmenin mümkün olduğunu ortaya koymalarıdır. Okuduğunu anlama becerisini geliştiren ve okuma motivasyonunu artıran önemli uygulamalardan biri de okuma çemberi yöntemidir. İlgili alanyazında da bu yöntemin pek çok faydasına değinen araştırmalara rastlamak mümkündür (Blum vd., 2002; Wittingham, 2013; Balantekin, 2016; Varita, 2017; Altinkaya, 2019; Topçam, 2021; Çakmak, 2022).

Bireylerin yaptıkları işte başarılı olmalarında veya yeni bilgiler öğrenmelerinde motivasyon önem taşımaktadır. İleri (2011) motivasyonu içten gelen, bireyi harekete geçiren, onun yapmak istediği davranışı yapmasını sağlayan güç olarak tanımlamaktadır. Yıldız ise (2010) motivasyonun insanları davranışa yönlüten sebeplerle alakalı olduğunu belirtmektedir. İnsanları bir davranışı yapmaya yönlendiren sebepler içsel veya dışsal olabilmektedir. Bu nedenle okuma eğitiminde de başarıya ulaşmak için motivasyon, göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur. Okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisinin yanında okuma motivasyonu üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu görüşü hâkimdir (Hardin, 2012; Miller 2015; Topçam 2021; Şahan, 2022). Ayrıca okuma esnasında okuma ve anlamaya motive olmak okuma ve anlama sürecini kolaylaştırmaktadır.

Okuma çemberi yöntemini diğer yöntemlerden farklı kılan özelliği takım çalışması biçiminde uygulanması, gerçek hayatla bağ kurmaya olanak sağlaması, düşündürücü ve sorgulayıcı sorulara yer vermesi, okunan bölümleri başka sanat dallarıyla tekrar ifade etmeyi sağlamasıdır. Bununla beraber okuma çemberi yöntemi öğrencileri okumaya motive etmekte ve bu sayede öğrenciler sınıf dışında da okumayı sürdürmektedirler (Kaya Tosun, 2018). Okuma çemberinde öğrenciler, aynı kitabı okuyarak ve kitabı birlikte tartışarak anlamlandırma yoluna gitmektedirler. Bu yöntemde öğrenciler grup çalışması yaparken ekip ruhu ile iş birliğini de

öğrenmektedirler. Okuma çemberi uygulamalarıyla öğrencilere; okuduğunu anlama, toplum önünde kendini ifade edebilme, sosyal etkileşim kurma gibi birçok beceri ve okuma alışkanlığı eş zamanlı olarak kazandırılabilir (Avcı vd., 2010). Karatay vd. (2020) sınıf içi grup uygulaması olan okuma çemberi yöntemini, öğretmenler tarafından öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırmak için kullanıldığına dikkat çekmektedir.

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler, çeşitli roller üstlenerek grup etkinlikleri yapmaktadırlar. Bu sayede grup tartışmalarında sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı, sözcük avcısı, özetleyici gibi farklı rollere girmektedirler. Toplantılarda öğrenciler bu rollere uygun paylaşım yapmaktadırlar. Sorgulayıcı, okunan bölüme dair sorular hazırlarken; bölüm uzmanı, okunan bölümdeki ilginç, önemli ya da komik bölümleri arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Bağ kurucu rolündeki öğrenci ise okudukları ile kendi yaşamı arasında bağ kurmaktadır. Sanatçı, okunan bölüme ilişkin resim, şema, karikatür vb. bir çizim oluşturmaktadır. Başka bir deyişle okuduklarını sözlü ifade etmek yerine çizdikleriyle anlatmaktadır. Sözcük avcısı rolündeki öğrenci de, anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili bir paylaşım yapmaktadır. Özetleyici rolündeki öğrenci ise okunan bölümü kendi cümleleriyle ifade etmektedir. Okuma etkinlikleri kapsamında öğrencilerin rollerinin değişmesi, toplantı hazırlıkları ve tartışmalardaki paylaşımlar onların okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

6. sınıf Türkçe derslerinde okuma çemberi yönteminin hem okuduğunu anlama becerisi hem de okuma motivasyonuna olumlu etkiler yapacağı düşünüldüğü için bunu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme bağlı alt problemler ise şunlardır:

1.2. Alt Problemler

- Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine etkisi nedir?
- Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuma motivasyonuna etkisi nedir?

- Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi ayrıca deney grubundaki öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Günümüzde teknoloji, bilim, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan gelişmelere bağlı olarak bireyin edinmesi gereken bilgi ve beceriler artış göstermektedir. Bununla beraber, yeni bilgi ve becerilere ulaşmanın yolları da farklılık göstermektedir. Tüm farklı yollara rağmen bilgiye okuyarak ulaşmanın önemi hâlâ devam etmektedir. Çünkü zihnin gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanının okuma olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Aktaş & Çankal, 2019). İnsanlar yeni ulaşılan ya da keşfedilen bilginin doğruluğunu, güncelliğini ve işlevselliğini ayırt edebilmeli diğer bir deyişle okuma becerilerine sahip olmalıdır. Okuma becerileri zayıf okuyucuların okuduğunu anlamayla ilgili sorun yaşadıkları ayrıca okuma motivasyonlarının düşük olduğu görülmektedir.

Okuma hem günlük hem de akademik yaşamda sıkça başvurduğumuz bir öğrenme ve bilgilenme yolu olarak karşımıza çıkarken öğrencilerin akademik başarısını ölçmeye yönelik ulusal ve uluslararası birçok sınav yapılmaktadır. Uluslararası sınavların başında PISA gelmektedir. Bireyin yaşamında son derece önemli bir beceri olan okuma becerisiyle ilgili sorular soran Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ilk kez 2000 yılında uygulanmış olup bu sınavın sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerilerinde gereken seviyeye ulaşamadığı ve ülke sıralamasında geride kaldığı görülmektedir. (MEB, 2003; MEB, 2006; MEB, 2009; MEB, 2012; MEB, 2015; MEB, 2018; MEB, 2022). Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulduğunun göstergesi sayılmaktadır.

Ülkemizde 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (5-8. sınıflar) ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, karakteri olgun bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Daha önceki programlardan farklı olarak Türkçe dersinin anlama ve anlatma boyutunda, alan becerilerini geliştirmeye yönelik atölye faaliyetleri

tasarlanmıştır. Bu kapsamda, okuma atölyesi uygulama esasları programda yer almıştır. Öğrenciler bu atölyelerde, dinleme ve okuma metinlerini tahlil etmeyi öğrenirken sonrasında ise edindikleri bilgi ve beceriyi atölyede konuşarak ve yazarak uygulamalı bir şekilde sergilemektedirler (MEB, 2024). Bu yönüyle de yeni müfredatta yer alan okuma atölyeleri okuma çemberi yöntemi ile benzerlik göstermektedir. Okuma çemberi yönteminde öğrencilerin okunan metinleri derinlemesine anlaması, analiz etmesi ve tartışması, başkalarıyla paylaşması esastır. Bu yönüyle okuma çemberi, yeni müfredatta yer alan okuma atölyelerinde uygulanabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma çemberi yöntemi, öğrencilere birçok yönden katkı sağlamaktadır (Blum vd., 2002). Öğrenciler uygulama süresince okuduklarıyla ilgili paylaşım yaparken dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmektedirler (Avcı vd., 2010). Yöntem sayesinde öğrenciler derse daha istekli katılım sağlarken kendilerini ifade etmeyi de öğrenmiş olmaktadır. Yöntem, grup çalışması şeklinde yapıldığı için öğrencilerde iş birliği ve sorumluluk gibi kavramlar da gelişmekte, ayrıca eğlenceli geçen uygulama süreci öğrencilerin okumaya olan ilgilerini de artırmaktadır. Yöntem; öğrencilere grup önünde konuşma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, seçim yapma, arkadaşlarıyla iletişimde özgür olma gibi fırsatlar sunarken öğrencilerin öz güven duygusunu da geliştirmektedir. (Daniels, 2002; Pitton, 2005).

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler; oluşturdukları gruplarla yaptıkları toplantılar aracılığıyla okudukları kitapları tartışmaktadırlar. Öğrenciler grup içinde aldıkları role uygun olarak okudukları kitabı derinlemesine, farklı bakış açılarıyla tahlil etmektedirler (Avcı vd., 2010; Avcı & Yüksel, 2011). Okuma çemberi; yapılandırmacı yaklaşıma dayanan okuyucu tepkisi teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi, şema teorisi ve sosyokültürel teori gibi farklı kuramları temel alan, öğrencilerin okuduğunu anlama ile okuma motivasyonlarının gelişimine katkı sağladığı düşünülen bir yöntemdir (Kaya-Tosun, 2018). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan gelişimlerine katkıda bulunan okuma çemberi yöntemi, kitap kulüplerinin okul ortamına uyarlanmış hâli olarak ve günümüzde pek çok ülkede farklı eğitim seviyesinde kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan vd., 2018; Yardım, 2021).

İlgili alanyazın incelendiğinde okuma çemberi yöntemiyle ilgili çalışmalara rastlanmakla birlikte bu yöntemin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini inceleyen sayılı çalışma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma

motivasyonuna etkisini araştırmak, genel anlamda bu çalışmanın gerekçesini oluştırmaktadır. Okuma emberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonunu geliştirmesinin yanında öğrencilere farklı alanlarda da katkı sağlaması beklenmektedir. Bunlardan bazıları; tartışma ve eleştirme becerisi, empati kurma, kendini ifade etme, sosyalleşme, sorumluluk alma, öz güven, iletişim becerileri, olaylara farklı bakış aışıyla bakabilme şeklinde sıralanabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; okuduğunu anlama testi, metinlere yönelik okuma motivasyonu leği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen veriler, 41 deney ve 40 kontrol grubu olmak üzere 81 ğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama boyutu, 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel işlem süreci, toplamda 8 hafta (18 ders saati) ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama boyutunun hazırlık çalışması 1 hafta (4 ders saati) ile sınırlıdır.
- Okuma emberi yönteminde roller sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sanatçı, bağ kurucu, kelime avcısı ve özetleyici rolleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okuma: Kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma faaliyetidir (Gündüz & şimşek, 2019).

Okuduğunu Anlama: Metinden bilgileri alma, bunları zihinde işleme, n bilgilerle birleştirme, yeni anlamlar üretme gibi çeşitli işlem, aşama ve süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2021).

Motivasyon: İsteklendirme, güdüleme işi (TDK, 2011).

Okuma Motivasyonu: Kişileri okumaya yönelten içsel ve dışsal etkenler (Yıldız, 2013).

Okuma emberi: Okuma emberi, aynı kitabı okuyan öğrencilerin okudukları bölümle ilgili tartışarak okuduklarını değerlendirdikleri kitap kulübü uygulamalarının bir ğretmen tarafından okul ortamına uyarlanmasıdır (Balantekin & Pilav, 2017).

Okuma Çemberinde Roller: Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmada kullanılan okuma çemberi yönteminde okunan kitabı anlamaya yardımcı olan görevlerdir. Ana (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı) ve yardımcı roller (özetleyici, kelime avcısı, sahne düzenleyici, araştırmacı, karakter ustası, film eleştirmeni) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Sorgulayıcı: Okunan kitapla ilgili sorular hazırlar ve toplantıda hazırladığı sorularını grup arkadaşlarına sorarak tartışmayı yönlendirir.

Bölüm Uzmanı: Okunan kitapta geçen ilginç, önemli dikkat çeken yerleri grup arkadaşlarına okuyarak kitabın önemli yerlerine vurgu yapmaktadır.

Bağ Kurucu: Kitapta okunan bölümlerle gerçek yaşam arasında bağ kurarak grup arkadaşlarının kitabı anlamasına yardımcı olmaktadır.

Sanatçı: Okunan kitapla ilgili hissettiklerinden yola çıkarak kitabın anahtar kelimelerini içeren resim çizerek grup arkadaşlarıyla paylaşır.

Özetleyici: Okunan bölümde önemli noktaları not alarak metnin özetini çıkarır.

Kelime avcısı: Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeleri not eder ve bu kelimelerin anlamını sözlükten araştırarak grup arkadaşlarıyla paylaşır. Ayrıca kelimenin metinde kaç kez kullanıldığını hangi anlamlarda kullanıldığını da not eder.

Sahne düzenleyici: Okunan kitaptaki, olayların geçtiği yerleri tüm detaylarıyla anlatırken karakterin bulunduğu yerler harita, şekil, şemalarla destekleyerek tasvir etmektedir.

Araştırmacı: Kitapta anlatılan yer ve zamanın daha iyi anlaşılmasını sağlamak için kitabın yazarı, yazarın diğer kitapları; kitapta geçen yerlerin iklimi, kültürü; kitapta geçen zaman dilimi; kitapta geçen isimler, isimlerin kökeni; varsa kitapta kullanılan resim, şekil ve nesnelere ilgili detaylı bilgi toplamaktadır.

Karakter ustası: Kitapta geçen karakterlerin öğrencilerin gözünde nasıl görüldüğünü göstermektedir.

Film eleştirmeni: Bu rolün görevi okunan kitabın varsa filmiyle karşılaştırmasını yapmaktır (Daniels,2002; Avcı vd., 2010; Kaya Tosun, 2018)

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu kısmında kuramsal çerçeve ve ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ardından ilgili araştırmalar bölümünde yurt içi ve yurt dışında okuma çemberi ile ilgili yapılmış çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Okuma

Türkçe dersi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesine odaklanır. Bunlardan okuma ve dinleme anlama; konuşma ve yazma anlatma becerilerini kapsar (Mut, 2021). Anlama becerilerinden biri olan okumanın; bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde, kendini geliştirmesinde ve bilgiye ulaşmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. İnsanların bilgi birikimlerini arttırması, çeşitli alanlarda başarılı olması, yaşadığı toplumdaki ve diğer toplumlardaki insanlarla etkili ilişkiler kurması okuma becerilerini etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır (Güneş, 2016). Bu bağlamda insanlar hayatları boyunca okuma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenmenin en kolay yolu olarak kabul edilen okuma, bilgiye ulaşmada önemli bir araç olduğu için önemini yitirmemektedir (Gürer, 2021).

Okuma; Türkçe Sözlükte (2021) *“yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek”* şeklinde tanımlanırken Özdemir (2018) tarafından yazılı kelimeleri duyu organları aracılığıyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir süreç şeklinde açıklanmıştır. Demirel ise (2006) okumayı bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin bir arada çalışmasıyla, yazılı sembollerini anlamlandırma olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Güneş (2007) okumayı görülen, algılanan, seslendirilen, anlamlandırılan ve yeniden yapılandırılan bir süreç şeklinde açıklamıştır. Akyol’ a göre ise (2013) okuma, yazar ile okuyucu arasında gerçekleşen aktif ve etkileşimli bir anlam kurma sürecidir. Okuma için hem iletişim kurabilme yeteneğine hem de okunanların anlamlandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Anlamlandırma için de geçmiş öğrenmeler önem arz etmektedir. Adalı (2010) okumayı; eğlenceli vakit geçirme, bilgilenme ve bir konu hakkında yargıya varma şeklinde tanımlamaktadır. Okuma, bilişim ve iletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde daha da değerli hâle gelmektedir. İnsanların bilgiye ulaşmaları kolaylaşırken doğru bilgiye ulaşmaları ise meşakkatli olmaktadır. Çünkü birey önce okuduğu sonra akıl süzgecinden geçirdiği bilgiyi anlamlandırarak günlük hayatında

kullanacaktır. Başka bir tanıtımda okuma; iletişim, algılama, öğrenme, düşünme, anlama, motivasyon gibi bilişsel, duyuşsal, devinimsel süreçleri kapsayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2004). Okuma; bir metni sözcükler, cümleler, noktalama işaretleri ve diğer unsurlarıyla beraber görme, algılama ve kavrama süreci olarak da tanımlanmaktadır (Aktaş, 2021). Yapılan tanımlara bakıldığında okuma etkinliğinde iki aşamanın ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki; duyu organları ile yazılı harflerin, kelimelerin veya sayıların tanınması, birbirinden ayırt edilmesi yani gözle yapılan etkinliktir. İkincisi ise; beyin, bu görüntülerle konuşulan dil arasında çağrışım yapma işi yani beyin etkinliğidir. Göz etkinliği, okumanın aracı; beyin etkinliği ise amacıdır (Ruşen, 1995).

Okuma, içinde farklı unsurları barındıran çok boyutlu bir eylemdir. Demirel'e göre (2003) okumanın fizyolojik, psikolojik, sosyolojik boyutları bulunmaktadır. Okumanın fizyolojik boyutunda öğrencinin yaşı ve olgunluğu yer almaktadır. Fizyolojik özellikler okumayı etkilemektedir. Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, öğrencinin yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişmektedir. Okumanın psikolojik boyutunda ise herhangi bir metni okuyan öğrencinin onu kendi kişiliği ve yaşantıları ile karşılaştırıp anlamlandırması yer almaktadır. Okumanın sosyolojik boyutunda sosyal bir varlık olan öğrencinin bulunduğu ortamın kültür düzeyinden, çevresinden ve aile fertlerinden etkilenmesi yer almaktadır. Bu da okuma öğretiminde önem arz etmektedir (Sidekli, 2010). Okumanın gerçekleşmesi için bu üç boyutun bir arada yürütülmesi çok önemlidir.

Bireyin okuma becerisi edinmesinde iki aşama bulunmaktadır. Birinci aşama fiziksel becerilerin gelişimini amaçlayan okumayı öğrenme eğitimi, ikinci aşama ise bilişsel becerilerin gelişimine dayanan okuduğunu anlama eğitimidir. Okuma ve okuduğunu anlama eğitiminin kazandırılması ve geliştirilmesi için ilkokulda öğrencilere okumayı öğrenme eğitimi verilmelidir (Güneş, 2016). Okula yeni başlayan bir öğrenci okuma eğitimine okumayı çözümlene aşamasıyla başlamaktadır. 'Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi' ile öğrencilere okumada kullanılacak seslerin sembolleri öğretilmektedir. Sırayla harfler öğretilirken bir taraftan da harfleri birleştirerek hece ve kelimeleri oluşturması beklenilmektedir (Güneş, 2007). İkinci aşama olarak ise okuduğunu anlama eğitimi gelmektedir. Okuma becerisinin kazandırmada asıl amaç

kişinin okuduğunu anlaması ve edindiği bilgileri gündelik hayatında kullanmasını sağlamaktır (Çiftçi & Temizyürek, 2008).

Okuma becerisi ilkökul yıllarında edinilen ve hayat boyu kullanılan bir beceridir. Bu beceri; insanların düşünce yapılarını, hayal dünyalarını geliştirir, bilgisini artırır ve sözcük dağarcıklarını zenginleştirir. Kültürel unsurlar barındıran eserler okumak ise hem bireyin kişisel gelişimine hem de toplumların gelişimine katkı sağlamaktadır. Okuma ile kültür birikimi yapan kişi, dünyaya ve olaylara farklı perspektiflerden bakabilmektedir. Bu sayede okuma, kültür aktarma vasıtası hâline gelmektedir. Okuma insanoğlunun hayat boyu devam ettirdiği faydalı bir etkinlik olup kişiye kazandırdıkları da oldukça önemlidir. Zira okuma; kişinin davranışlarını ve başkaları ile olan ilişkilerini yönlendirir, sözcük dağarcığını genişletir, zihinsel becerileri geliştirir, okuyucunun iç dünyasını zenginleştirir, çevresine ön yargısız ve hoşgörülü bakmasını sağlar, beğeni düzeyini arttırarak değerlendirme alışkanlığı kazandırır (Arı & Kaan Demir, 2013; Uysal & Karakuş, 2023).

Kişinin kendini etkili bir şekilde ifade edebilmesi hem günlük hayatın vazgeçilmez unsuru hem de Türkçe öğretiminin amacıdır. Bireyin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi için nitelikli okur olması gerekirken nitelikli okur olmanın şartı da erken yaşlardan itibaren kendi seviyelerine uygun eserler okumaktır (Yakar vd., 2016). Okumanın önemi, okuma alışkanlığıyla yakından ilgilidir. Okuma alışkanlığı öğrencinin temel okuma becerisinden sonraki süreç, öğrencinin okumaya koşullandırılması ve motivasyonuna bağlı olarak alışkanlık kazandırılması şeklinde tanımlanmaktadır (Gürcan, 1996). Bu alışkanlıktan kastedilen, hedefe ulaşmak için sürekli ve düzenli kitap okunmasıdır. Hedeflerin sonucunda bireyin okuma alışkanlığını kazanması ve okuma alışkanlığının sürekli hâle gelmesi birey ve toplum için okuma kültürünü oluşturmada önem arz etmektedir. Okuma kültürü, yazılı kültür ürünleri ile tanışan ve bu dünyanın kendisine takdim ettiği mesajları anlama, anlamlandırma, paylaşma, sınama, sorgulama yeterliliğine ulaşmış; bu olanaklarla yaşayabilen bireylerin edindiği ve biriktirdiği kültürdür (Kuşdemir vd., 2020).

Özdemir'e göre (2018) okumanın bir amacı olmalıdır. Kişi bilgi edinmek, hoşça vakit geçirmek veya eğlenmek için okur. Demirel (1990) okumanın amaçlarını; doğru ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme, kelime haznesini zenginleştirme, okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrayabilme, okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme şeklinde belirtmektedir. Okumanın amacı farklı şekillerde açıklanmış

olsa da ortak nokta okumanın temel amacının metni anlamak olduğu söylenebilir. Okunanlar anlaşılmadıysa amaca uygun bir okuma yapılmamış demektir (Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2007). Anlamanın olmadığı bir okumanın sadece sembolleri seslendirmek olduğu düşünöldüğünde seslendirmenin bilgi birikimini artıracığı, keyif vereceğı ya da can sıkıntısını ortadan kaldıracığı söylenememektedir. Bu sebeple okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünölmemektedir ve okumanın temel amacı anlama olmaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda okuma; bilgi edinme amacıyla, seslerin bir araya gelmesi sonucu beynimizde gerçekleşen harflerin kod sisteminin çözölməsi ve anlamlandırılması olarak tanımlanabilir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma ve anlama birbirinden ayrı düşünölmemektedir. Demirel ve Şahinel (2006), iki ayrı uğraş gibi görönen okuma ve anlama becerilerinin birbirine sebep-sonuç ilişkisi ile bağılı olduğunu, okumanın birinci amacının iyi okumak, ikinci amacının ise okuduğunu anlamak olduğunu belirtmiştir. Çünkü okuma becerisinin amacına ulaşması okuduğunu anlamayla gerçekleşmektedir. Okumanın temel amacının anlamak olduğunu belirten Aytaş da (2005), kelimelerle anlamlarının aynı anda kavranması gerektiğini belirterek, anlama becerisinin okumanın en önemli unsurunu oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca okunan metne veya herhangi bir duruma tepki verebilmek için öncelikle anlamının gerçekleşmesi gerekmektedir. Metni anlamak semboller, işaretler, kelimeler, paragraflar vb. aracılığıyla olayları ve durumları kavramaktır (Yiğit, 2021).

Anlama: “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neyi işaret ettiğini kavramak 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Okuyucu, metinden aldığı bilgi ve fikirlerle deneyimleri ve ön bilgilerini birleştirerek, içinde bulunduğu ortamla etkileşimi sonucunda okuduğundan anlam çıkarmaktadır (Yıldırım vd., 2012). Anlama, ön öğrenmelerimiz ve deneyimlerimizle metinde anlatılanları birleştirerek yeni bir anlam kurma sürecidir. Graesser’e göre (2007) okuduğunu anlama süreci; kelimelerin ötesini görmeyi, metinde aktarılan düşöncelerin birbiriyle ilişkileri ve düşönceleri anlama becerisini ayrıca önemli olanın kelimenin anlamını bilmek değıl kelimelerin bir araya geldiklerinde meydana getirdikleri yeni anlamları kavrayabilmeyi ifade etmektedir. Okuduğunu anlama, okuyucu tarafından yazarın ulaştırmak istediğı mesajın çözömlenerek yazılanları akıl süzgecinden geçirip yorumlanmasıdır (Aktaş & Bayram, 2018).

Pardo (2004) okuduğunu anlama becerisini, metnin içeriğini ve mesajını, okuyucuda var olan ön bilgi ve becerilerle harmanlamanın sonucu olarak anlam oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu da okuyucu-metin etkileşimi sonucu gerçekleşen bir eylemdir. Demir'e göre (2017), birey okuduğu metindeki kelimeleri tanıyıp onlardan anlam çıkarabiliyorsa, metin içindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulabiliyorsa, metin içinde kullanılan söz sanatlarını fark edip onların görevini kavrayabiliyorsa, metni özetleyebiliyorsa, metinden sonuçlar çıkarabiliyorsa okuduğunu anlama eylemi gerçekleşmiş demektir.

Okumanın bilişsel sürecinde *“anlama, düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin etme, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz- sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel beceriler gerekmektedir.”* (Demir Atalay, 2018). Anlama, okumanın bilişsel sürecinde meydana gelen bir etkinliktir. Anlamanın gerçekleşmesi için öncelikle fiziksel sürecin gerçekleşmesi gerekmektedir. Fiziksel sürecin gerçekleşmesinde görme organı rol almaktadır. Sayı, şekil veya semboller görme organı ile algılanmakta, tanınmakta ve beyne aktarılmaktadır. Bilişsel süreç ise beyne aktarılanlara anlam kazandırmak için yapılan işlemleri kapsamaktadır (Altınkaya, 2019).

Okunan metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak için okurken uygulanan bazı zihinsel taktikler vardır. Bunlar okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası okuduğunu anlama stratejileridir (Temizkan, 2008). Okuduğunu anlama ile ilgili çok çeşitli stratejiler kullanılmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin verimli olabilmesi için öncelikle okumanın amacı belirlenip sonrasında ise okumaya motive olup uygun okuma stratejilerini kullanarak ön öğrenmelerimizle yeni okuduklarımızı birleştirmek gerekir.

Güneş (2004), okuma- anlama sürecinin belli aşamalar dâhilinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu aşamalar; anlamı bulma aşaması, anlamı kavrama aşaması, anlamı değerlendirme aşaması şeklindedir. Anlamı bulma aşaması; metinde yer alan kelime, cümle, paragraf ve mecazların anlamını bulmak ayrıca dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarını tanımak şeklinde belirtilmektedir. Anlamı kavrama aşaması; anlamı çözümlenme, şekil, karikatür, resim ve simgelerle ifade etme, anlamı yorumlama, anladıklarını kendi cümleleriyle açıklama, anlamdan sonuç ve özet çıkarma etkinliklerini kapsamaktadır. Anlamı değerlendirme aşaması ise; analiz, sentez, karşılaştırma ve değerlendirme süreçlerini içine almaktadır.

Bireyin okuma becerisini tam olarak kazanması anlamıyla olmaktadır (Karakuş Tayşi, 2007). 20 yıl önce okumaya duyulan ihtiyaç ile bugün duyulan ihtiyaç aynı

değildir. O zaman ihtiyaç duyulan bilgiye sağlam yazılı kaynaklardan ulaşılrken bugün elektronik kaynaklardan çok kısa sürede ulaşılmaktadır. Ancak okunanların doğruluğunu sorgulama, kişinin bireysel okuma ve anlama becerisine bağılı olmaktadır (Ateş, 2013). Burada edinilmesi gereken okuma-anlama becerisi gerçek ile algıyı ayırt etme yeteneğine sahip olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla okuma ve anlama hayatımızda önemli bir yere sahip olmaktadır. Okuma ve anlamının okullarda uygulanan müfredatın merkezinde olması da konunun önemini ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (5-8. sınıflar) ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, karakteri olgun bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Programda öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla okuma ve yazma atölyelerine de yer verilmiştir. Bu bağlamda okuma atölyelerinde grup tartışmalarına yer vererek hem okuma-anlamaya katkı sağlanırken hem de bireyin ifade becerileri geliştirilebilir. Ortaokul çağındaki (11-13 yaş) çocukların grup içi etkinlikleriyle kendilerini ifade etmelerine ve tartışma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır (Ayrancı, 2018).

Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında sıkı bir ilişki vardır (Aktaş & Bayram, 2018). Öğrenci okulda başarılı olmak istiyorsa okuduklarını anlayıp anlamlandırabilmelidir. Okuma becerisi düşük olan öğrenciler, sadece dil derslerinde değil, diğer derslerde de sorun yaşamaktadırlar (Uluğ, 1996; Duman ve Tekinarslan, 2007). Okuma alışkanlığı kazanan ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren öğrencilerin Türkçe dersi ve diğer derslerdeki akademik başarıları da artmaktadır. Birey okuma ile sürekli olarak gerekli bilgiye ulaşmakta, onu öğrenerek başarılı olmaktadır (Altınkaya, 2019). İlk öğrencilik yıllarında edinilen okuma ve yazma becerisi; doğru ve hızlı okumayı, okuduğunu yorumlamayı, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilmeyi, bütün okul hayatında başarılı olmayı sağlayan temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Göçer, 2000). Doğan (2002), okullarda kullanılan öğrenme materyallerinin büyük çoğunluğunun dile dayalı, metinler olması sebebiyle okuduğunu anlama becerisinin, sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerinin çoğunu etkilediğini savunmaktadır. Anlama metinden bilgiyi alıp zihnimizde işleyerek ön bilgilerle birleştirip yeni anlamlar üretecek çeşitli işlem, aşama basamakları kapsayan karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Güneş, 2021).

Ülkelerin akademik becerilerini ölçerek diğer ülkelerle karşılaştırma olanağı sağlayan PISA, TIMS, PIRLS gibi uluslararası izleme araştırmaları bulunmaktadır.

Bunlardan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), özellikle okuryazarlık becerilerini (matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerileri) temel alan bir izleme araştırması olup Birleşmiş Milletler Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütüncce (OECD) 3 yıl arayla yapılan bir sınavdır (MEB, 2022). PISA, sesletimden ziyade verilen metindeki bilgiyi anlamlandırıp yorumlama becerisini ölçmektedir. PISA 2022'e katılan 81 ülke arasında okuma becerileri alanında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almaktadır. Bu veri, Türkiye'nin okuma becerileri açısından yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

PISA'da okuma becerileri yeterlik düzeyleri 6 basamaktan oluşmaktadır. Buna göre 5 ve 6. düzeyler, üst performans düzeyi olarak kabul edilmektedir (Tablo 2.1). PISA 2022 sonuçlarına göre sınava katılan 81 ülkenin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 435 ve 37 OECD ülkesinin ortalama puanı 476'dır. 2022 sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 456'dır bu sonuç Türkiye'nin ortalamanın üzerinde bir puan aldığını göstermektedir. Türkiye 7'si OECD ülkesi olan toplam 45 ülkeden daha yüksek bir puan almıştır. Her geçen yıl PISA'ya katılan ülke sayısı artarken Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki başarısı diğer ülkelere göre artış göstermektedir. Örneğin Türkiye okuma becerileri alanında,

PISA 2015'e katılan 72 ülke arasında 50. sırada, 35 OECD ülkesi arasında 34.

PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 31.

PISA 2022 'ye katılan 81 ülke arasında 36. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada yer almaktadır (MEB, 2022).

Ayrıca okuma becerileri alanında üst performans düzeyinde (5 ve 6. düzey) yer alan öğrenci oranları,

PISA 2015'te %0,6,

PISA 2018'de %3,3,

PISA 2022'de %1,9 şeklindedir (MEB, 2022).

Sonuçlara göre Türkiye'de okuma becerileri alanında 2018 yılında üst performans düzeyinde yer alan öğrenci sayısında yükselme yaşansa da PISA 2022'de düşüş yaşanmıştır. Bu sonuçlar bize okuma ve anlamada yetersiz olan bireylerden; diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olmasının da beklenemeyeceğini göstermektedir (Doğan, 2002).

Aşağıdaki tablo 2.1' de 2022 okuma becerileri yeterlik düzeyleri verilmiştir.

Tablo 2.1. 2022 PISA' ya göre okuma becerileri yeterlik düzeyleri

DÜZEYLER	Düzyey açıklamaları
6.Düzyey	Bu düzyeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.
5.Düzyey	Bu düzyeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Kanşık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.
4.Düzyey	Bu düzyeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Metne yerleştinilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenirliliğini değerlendirebilirler.
3.Düzyey	Bu düzyeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzyeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.

2.Düzye	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.
1a Düzeyi	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi)derinlemesine düşünebilir.
1b Düzeyi	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.
1c Düzeyi	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

PISA’da okuma becerilerine yönelik altı düzey bulunmaktadır. Bunlardan beşinci ve altıncı düzeyde üst düzey okuduğunu anlama becerilerine yönelik beceriler vardır (Batur & Alevli, 2014). Bu tip sorular; öğrencinin günlük hayatında karşılaşılabileceği, bilgi ve becerilerini kullanabileceği, yorum yapabileceği şekildedir (Benzer, 2019). Bu düzeydeki sorular incelendiğinde öğrenciden metinler arası karşılaştırma yapması, eleştirel okuması, okuduklarından üst düzey çıkarımlar yapması beklenmektedir. Bu bakımdan üst düzey okuduğunu anlama sorularını çözmek beceri ve alışkanlık gerektirir.

2.3 Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Bugünün dünyasında artık okul ve öğretmen tek ve biricik bilgi kaynağı olarak düşünülmemektedir. Dolayısıyla eğitimden ve öğretmenlerden; öğrenmeyi öğrenen, bilgiye erişim yollarını bilen, etkili iş birliği yapabilen ve en önemlisi de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Tüm bu beklentiler

okullarda uygulanacak etkili yöntem, teknik ve stratejilere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Kaya Tosun, 2018). Okullarda okumaya yönelik farklı uygulama ve etkinliklere yer vermek -kitap kulüpleri, okuma grupları, okur-yazar söyleşileri ve imza günü- okumanın öğrencinin hayatındaki değerini artırmaktadır (Pilav & Uslu Üstten, 2014). Bu sayede öğrencilerin okuma eyleminden uzaklaşmaları engellenirken okuma isteği ve motivasyonu artırılmış olacaktır.

Öğrenmelerin etkili ve kalıcı olması için çeşitli okuma tür, yöntem ve teknikleri kullanmak hem doğal hem de zorunludur. Çok yönlü bir ders olan Türkçenin öğretiminde de birden fazla yöntem ve tekniğe başvurulmaktadır (Kavcar & Oğuzkan 1995). Ancak kullanılacak yöntem ve teknikler okuyucunun amacına, metnin türüne, kullanılan araç-gerece, göz hareketlerine göre değişiklik göstermektedir (Güneş, 2021). Alanyazında yer alan okuma tür, yöntem ve tekniklerine aşağıda kısaca değinilmiştir:

Sesli okuma: Sesli okuma, okuyanın okuma düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan ayrıca dinleyicinin okunana ilgi ve merak duymasını sağlayan bir okumadır (MEB, 2006). Okuyucu metni anlarken bir taraftan da metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini öğrenir. Sesli okuma esnasında okuyucunun yazılanları anlaması ve sesinin tonunu ve vurgusunu ayarlaması beklenmektedir. Ancak bu şekilde dinleyenleri etkilemesi ve onlara keyif vermesi mümkün olabilmektedir (Sidekli, 2010). Güneş (2011); sesli okumanın öğretim, dil gelişimi, zihinsel ve sosyal gelişim açısından faydalarının olduğunu belirtmektedir. Buna göre sesli okuma; öğrencinin dikkatini ve anlama becerilerini, kendini ifade yeteneğini geliştirir, onu öğrenmeye güdüler ve sosyal etkileşimini artırır.

Sessiz okuma: Sessiz okuma sadece anlamayı değil anlatmayı da içine alan ve yalnızca göz hareketleri ile yapılan bir okuma çeşididir. Bu okuma, zaman ve güç tasarrufu sağlar (MEB, 2006).

Bu okuma türüyle öğrenci, kendi kendine bilgiye ulaşır ve öğrenme gerçekleşir. Bu yüzden ilkokulun ilk yıllarından itibaren sessiz okuma uygulamaları yaptırılmalıdır (Öz, 2001). Sessiz okuma etkinlikleri öğrenciye kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırırken okuma zevkini de tattırır (Çelik, 2006). Karatay (2014), sessiz okuma yaparken bazı hususlara dikkat etmek gerektiğini belirtmektedir. Sessiz okurken dudakların kıpırdamaması, fısıltı çıkarılmaması ve iç tekrarların olmaması gerektiğini belirtmektedir. Bunların yanında sessiz okuma yapan bireye, ses çıkarmaması, baş ve

vücut hareketlerinden kaçınması, okumasını kalemle takip etmemesi gerektiği de hatırlatılmalıdır. Çünkü bu şekilde yapılan okuma, sessiz okuma olmaktadır.

Not alarak okuma: Not alarak okuma, amaçlı bir okuma olup bu okumada okura okuma öncesi dikkat edilmesi gereken yerler söylenir ve okuyucunun dikkatle önemli yerleri hatırlaması sağlanır (MEB, 2006). Okuyucunun etkin olduğu bir okuma olan not alarak okumada öğrenci öğrenilen bilgileri pekiştirirken anlamadıklarını farklı kaynaklardan öğrenmeye çalışmaktadır (Altinkaya, 2019). Bu yöntemde öğrenci okuduğu metnin içeriğini anlamak için kısaltma, resim, harita ve diğer şekilleri kullanmaktadır (Sevim & Söylemez, 2018).

Okuma tiyatrosu: Metin okunduktan sonra metni tiyatro şeklinde canlandırma esasına dayanan okuma tiyatrosunda; okuyucu metnin yapısını, dilini, kahramanlarını iyi anlar ve bağlamdan kopmayarak metni tiyatro metni hâline getirir (MEB, 2006). Bu teknik öğrencilerin metni tüm yönleriyle kavramasına yardımcı olurken diğer taraftan öğrencilerin bireysel gelişimlerine de yardımcı olur. Bu teknik sayesinde öğrenci kendini ifade etme becerisi ve öz güven kazanır (Karatay, 2014).

Ezberleme: Bu teknik, öğrencilerin seviyelerine uygun metinler ezberleyerek hafızalarını güçlendiren, edebî değeri olan cümle ve söz varlığını kavramalarını sağlayan bir tekniktir. Ayrıca Türkçeyi doğru ve güzel kullanmayı sağlar, hafızayı güçlendirir, öz güveni artırır, sosyalleşmeye olanak tanır, kelimeleri doğru telaffuz etmeyi sağlar (MEB, 2006; Çiftçi, 2007).

Söz korusu: Söz korusu tekniği bir grubun, bir metni topluca sesli okumasıdır (Karatay, 2014). Bu teknik bir metni bölümlere ayırdıktan sonra dört farklı şekilde uygulanabilmektedir:

- Her bölümü bir grup öğrenci okuyabilir.
- Toplu şekilde metnin tamamı seslendirilebilir.
- İki gruba ayrılan öğrenciler metni karşılıklı okuyabilir.
- Tekrarlı metinler hep birlikte okunabilir (MEB, 2006).

Eleştirel okuma: Eleştirel okuma; okuyucunun, okunan metinle ilgili kendine sorular sorup metni yansız şekilde değerlendirmesine olanak veren, okuyucunun kendi doğrularını buldurmayı amaçlayan, bireysel deneyimlerden hareketle okuduklarını anlamlandırmayı sağlayan bir okumadır (MEB, 2006). Eleştirel okumada öğrenci yeni

öğrendiği bilgileri sorgulamadan bilginin doğruluğunu kabul etmez. Bu teknikle öğrenci analiz, tahmin, muhakeme ve değerlendirme gibi becerileri kullanır (Yılmaz, 2014).

Yaratıcı okuma: Yaratıcı okuma, Güteryüz'e göre (2003) öğrencinin zihin gücüyle okuduğu herhangi bir kitabı yeniden üreterek orijinal bir düzeye çıkarmasıdır. Yaratıcı okuma, bilişsel alan becerilerini ön planda tutan bir okuma çeşididir. Yaratıcı okuma bireyin metni okurken yeni fikirlere ulaşmasını, çıkarımlar yapmasını, zihinsel süreçleri aktif kullanmasını gerektirir (Hızır, 2014). Okumanın yaratıcı olabilmesi için yeniden üretme, tahminde bulunma, farklı düşünme, değerlendirme sentez yapma gibi becerilerinin okuma sürecinde okur tarafından etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Aktaş, 2021b).

Göz atarak okuma: Göz atarak okuma, metinde verilmek istenen mesajın anlaşılmasını kolaylaştıran konunun ayrıntılarına girmeden ana hatlarıyla kavranmasını sağlayan okumadır (MEB, 2006). Ayrıca metin hakkında genel bir fikir sahibi olmak amacıyla özet, içindekiler ve yazarla ilgili bilgilere göz gezdirilmektedir. Ayaküstü okuma olarak nitelendirilen bu okumada genel bir bilgi edinme amacı vardır. Ayrıca detaylı ve kesin bilgi elde etme beklenmemektedir (Aytaş, 2005). Akyol'un (2006) göz gezdirme diye nitelendirdiği bu okuma, okuyucunun amaç belirlemesine ve özet yapmasına katkı sağlayan okuma öncesinde kullanılabilecek bir stratejidir.

İşaretleyerek okuma: İşaretleyerek okuma yönteminin amacı, okunan metindeki anahtar kelimeleri belirleyerek anlamayı kolaylaştırmaktır (MEB, 2006). Yöntem; metnin konusunu, ana fikrini ve anahtar kelimelerini bulmaya ayrıca metni özetlemeye yardımcı olmaktadır (Karatay, 2014).

Tahmin ederek okuma: Öğrencilerin; metnin devamını tahmin etmeleri beklenen ya da okumaya başlamadan önce başlıktan ve görsellerden yola çıkarak sorulan sorularla yapılan okuma çeşididir (MEB, 2006). Okunan metnin öğrenciler tarafından merakla dinlenilmesini sağlayan bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilmektedir. Buna göre okuma öncesinde metnin görseli ve başlığından hareketle içerik tahmin edilir, okuma sırasında gerçek metinle tahminler karşılaştırılır, okuma sonrasında ise metinle ilgili sorulara tahmine dayalı cevaplar verilerek okuma işlemi tamamlanmış olur (MEB, 2006).

Soru sorarak okuma: Okunan metni daha iyi anlamak için derinlemesine düşünmeyi sağlayan bu yöntem, okuma öncesinde ve sırasında öğrencilerin soru hazırlamasıyla gerçekleşmektedir (MEB, 2006). Okuyucuları dinç tutup metne

odaklanmayı sağlayan bu yöntemde sorulan sorulara cevap arandığı için metne dikkatle odaklanılmalıdır (ifti, 2007).

zetleyerek okuma: Okunan metni ana hatlarıyla kavramayı sağlayan bu teknik, metni öğrencinin kendi ifadeleriyle anlatması esasına dayanır (MEB, 2006). zetleyerek okuma sayesinde öğrenciler önceden okudukları metinleri hatırladıkları için iş ve zaman tasarrufu yapmış olurlar (Karatay, 2014).

2.3.1 Okuma emberi

Hem akademik hem de günlük hayatta başarılı olmanın sırrı okumaktır. Okuma eğitiminde hedefe ulaşmak amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Okumayı yeni nesle sevdirmek için geleneksel yöntemlerin yanında yeni tekniklere de açık olmak gerekmektedir. Okuma emberi de bu yeni yöntemlerden biridir.

Bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişebilmesi için dört faktöre ihtiyaç vardır: okuma için yeterli süre, okuduğunu anlama stratejilerinin ğretimi, okuduklarıyla ilgili paylaşımda bulunma ve iş birlikli öğrenme yöntemleri (Fielding & Pearson, 1994). Okuma emberi yöntemi de bu dört ge dikkate alınarak geliştirilmiş bir yöntemdir (Brownlie, 2005). Okuma emberi; aynı hikâye, şiir, makale veya kitabı okumak için bir araya gelen ve az sayıda kişiden oluşan etkileşimli bir grup etkinliğidir (Daniels, 2002). Okuma emberi yöntemi ilk kez Karen Smith'in 1982'deki uygulamasıyla 1984'te ise Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından okuma çemberi adıyla kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Okuma emberi yöntemi kitap kulübü etkinliğinin okullara uyarlanmış hlidir (Daniels, 2002'den akt. Kaya Tosun, 2018). Okuma emberi hem bireysel hem de grup çalışmasına dayanan bir etkinliktir. Gruplar, ğrencilerin isteğine göre, hangi kitabı okumak isterlerse ona göre oluşturulmaktadır. Okuma emberi; grup üyelerinin, bireysel olarak okumaları gereken bölümleri okuduktan sonra okudukları bölümleri tartışmak ve kitapla ilgili düşüncelerini paylaşmak için bir araya geldikleri bir grup etkinliğidir. Okuma emberi yöntemi sayesinde öğrencilere okuduğunu anlama becerisi, okuma alışkanlığı ve sevgisi, öz güven, kendini ifade etme yeteneği kazandırılabilir (Tavşanlı & Ulaş, 2023). Ancak ğrencilerin bireysel okumalarını yapmaları için içsel motivasyonlarının harekete geçirilmesi gerekmektedir (Avcı & Yüksel, 2015).

Pilav ve Balantekin'e göre (2017) okuma çemberi yöntemi, kitap kulübü uygulamalarının ğretmen rehberliğinde, sınıf ortamına uyarlanmış hlidir. Okuma

çemberi yönteminde öğrenciler gönüllü olarak etkinliklere katılmaktadırlar. Etkinliğe katılımın gönüllü olması öğrencilerin motivasyonunu, katılımını, beğenisini ve anlayışını daha çok artırmaktadır (Pearson, 2009).

Okuma çemberi Daniels'a göre (2002) aşamalar hâlinde devam eden bir süreçtir. Süreç öğrencilerin bireysel olarak kitaplarını okumasıyla başlar ve grup üyelerinin birlikte, okudukları bölümleri, büründükleri role uygun olarak tartışmalarıyla devam eder. Grup üyelerinin her toplantıya okuyacakları bölümü okuyarak katılmaları öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirmektedir. Her toplantıda grup üyeleri kitabı derinlemesine irdeleyerek tartışırlar. Böylece kitap tüm ayrıntılarıyla tahlil edilmiş olur. Öğrencilerin okudukları kitaplar tamamlandığında ise sınıf arkadaşlarına sunum yaparlar. Böylece okuma süreci tamamlanmış olur. Okunan kitaplar bitince tekrar kitap seçilir ve gruplar oluşturulur. Döngüsel biçimde okuma devam ettirilir.

Daniels (2002) okuma çemberinin temel ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrenciler okuyacakları kitabı kendileri seçerler.
- Seçilen kitaplara göre gruplar kurulur.
- Her grup farklı bir kitabı okur.
- Gruplar belirli aralıklarla bir araya gelerek toplantı yaparlar.
- Okuyucular rollerine uygun çeşitli notlar alır, resimler çizerler.
- Toplantılarda konuşulacak konu okuyucular tarafından belirlenir.
- Grup toplantıları; okuyucuların bireysel fikirlerini açıkça ifade ettikleri, kitapla ilgili bağlantıların kurulduğu, açık uçlu sorular eşliğinde yapılan, bazen konu dışı söylemlerin olduğu toplantılardır.
- Öğretmen, grup üyesi değil sadece kolaylaştırıcıdır.
- Değerlendirme, süreci değerlendirecek şekilde öğretmen tarafından ve okuyucuların öz değerlendirmeleriyle yapılır.
- Okuma çemberi toplantıları eğlence barındırmalıdır.
- Grup üyeleri, okunan kitap bittiğinde sınıf arkadaşlarına kitapla ilgili hazırladıkları projelerini sunarak onların kitap hakkında fikir sahibi olmalarını sağlar.

2.3.1.1 Okuma Çemberi Yönteminin Uygulama İlkeleri

Okuma çemberi yöntemi uygulayıcıya, okuyucuya, okuyucunun yaşına ve uygulama süresine göre farklılıklar gösterebilir. Ancak takip edilmesi gereken adımlar Avcı vd. (2010) ve Kaya Tosun (2018) tarafından şöyle belirtilmektedir:

- Öğretmen ve öğrencilerin istedikleri kitaplar ile çeşitli internet sitelerinin çok satan kitapları birleştirilerek hazırlanan okunacak kitap listesi öğretmen tarafından belirlenir ve kitaplar tedarik edilir.
- Okuma çemberi yöntemi ilk kez uygulanacaksa yöntem hakkında bilgi verilir ve yöntemin örnek uygulaması yapılır.
- Kitaplar okuyuculara tanıtılır.
- Tanıtılan kitaplara göre gruplar oluşturulur. Başka bir deyişle herkes okumak istediği kitabı seçer ve böylece gruplar belirlenir.
- Kitaplar öğrencilere dağıtılır.
- Görevler belirlenir, rol kâğıtları ve değerlendirme ölçekleri öğrencilere dağıtılır.
- İlk toplantıya kadar okuyacakları bölümler kararlaştırılır.
- Öğrencilerin grup olarak hazırlayacakları projelere uygulama başlangıcında karar verilir.
- Her toplantıda okuyucular, kendilerini bireysel olarak görevlerini yerine getirip getirmediğine dair değerlendirirler.
- Toplantıda dağıtılan rollere uygun olarak okunan bölümler tartışılır.
- Bir sonraki toplantıya kadar okunacak olan bölüme karar verilir.
- Kitap bitene kadar gruplar bu adımları takip ederler.

Okuma çemberi yönteminin öğrenme ortamına, öğretmene ve öğrenciye çeşitli katkıları vardır. Örneğin, yöntem öğrencilerin bağımsız karar almasında etkili olmaktadır. Öğrenci uygulama sürecinde okuyacağı kitaba kendi karar verirken okumayı kendi isteğiyle yapmakta ve toplantılarda kendi değerlendirmelerini tartışmalarla ortaya koymaktadır (Blum vd., 2002). Okuma çemberi yönteminin diğer faydaları ise şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler okunan kitap için bir araya geldiklerinde sosyalleşerek farklı arkadaşlar edinirler.
- Öğrenci merkezli olduğu için öğrencide öz güven oluşur.

- Grup önünde kendini ifade etme, etkili iletişim kurma-iyi bir dinleyici olma, etkili konuşmacı olma- gibi sosyal beceriler kazanılır.
- Öğrenciler olaylara farklı pencerelerden bakarak bilgi sahibi olmayı öğrenirken empati kurarak olayları yorumlarlar.
- Grup içinde iş birliğiyle görev yapma bilinci kazanılır. Grup arkadaşlarına karşı sorumluluk duygusuyla alınan görev yerine getirilir (Avcı vd., 2010; Kaya Tosun, 2018; Çakmak, 2022).

2.3.1.2 Okuma Çemberi Yönteminde Roller

Okuma çemberi yönteminde öğrenciler bireysel okumalarını yaptıktan sonra grup toplantıları yapılmaktadır. Bu toplantılarda her öğrencinin aktif bir rolü vardır. Öğrenciler belirledikleri rollerine uygun çalışmalarını hazırlayarak grup arkadaşlarına sunum yapmaktadırlar. Her toplantı öncesi öğrencilerin rolleri değişmektedir. Bazen bir öğrenci birden fazla rolde görev alabilir. Roller öğrencilerin isteğiyle seçilir ve toplantı öncesinde öğrenci, rolüne uygun notlar alır. Okuma çemberi yönteminde roller zorunlu ve isteğe bağlı olarak ikiye ayrılır. Zorunlu (temel) roller; sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sanatçı, bağ kurucudur. Yardımcı roller ise; kelime avcısı, özetleyici, sahne düzenleyici, araştırmacı, karakter ustası, film eleştirmenidir (Avcı vd. 2013).

Bunun dışında roller için farklı sınıflandırmalar da mevcuttur. Sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcı, ressam gibi roller zorunlu roller; özetleyici, kelime avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici, tahmin edici gibi roller ise yardımcı roller olarak iki gruba ayrılmaktadır (Doğan vd. 2018). Öğrencilerin rolleri her toplantıda değişmektedir. Böylece her öğrenci tüm rollere bürünmüş olmaktadır. Rol değişimi ile öğrenciler arasında eşitlik sağlandığından öğrencilerde ayrımcılık yapma düşüncesi oluşmamaktadır. Ayrıca her toplantıda değişen roller etkinliği sıkıcı olmaktan kurtarmaktadır (Altınkaya, 2019).

Bahsedilen rollerin görevleri Avcı vd., (2013), Doğan vd., (2018), Altınkaya (2019) ve Demir' e göre (2019) şöyle açıklanabilir:

Bölüm uzmanı (okuma aydınlatıcı) rolü: Bölüm uzmanı (okuma aydınlatıcısı) rolündeki kişi, okuduğu kitaptan seçtiği ilgi ve dikkat çekici bölümleri okur. Seçtiği bölümler komik ve eğlenceli de olabilir. Tartışmada yer verdiği bölümleri neden tercih ettiğini grup arkadaşlarına anlatır. Bu rol, okuma yaparken not alma esasına dayanmaktadır (Daniels, 2002). Bölüm uzmanının aldığı bu notlar toplantılarda tartışma

ortamı oluşturulmadan önce okunur. Bu rolün amacı önemli görülen temel noktaları vurgulayarak tartışmaktır (Avcı vd., 2010).

Bağ kurucu rolü: Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrencinin görevi; okunan kitaptaki önemli bulunan bölümle kendi yaşamı, başkalarının yaşamı ya da farklı hikâyelerle türlü ilişkiler kurmaktır. Kurulan bu bağlantılar, kitaptaki durumlar ya da karakterlerle ilgili olabilmektedir (Daniels, 2002; Marchiando, 2013). Bağ kurucu rolündeki öğrenci, kendini kitaptaki karakterlerin yerine koyarak düşündüğü için öğrencilerde empati yeteneği de gelişmektedir (Doğan vd., 2018).

Sorgulayıcı rolü: Sorgulayıcı rolündeki öğrenci, meraklı olmalı ve toplantılarda tartışmaları dikkatle dinleyerek diğer öğrencilerin tartışmalara katılım göstermesini sağlamalıdır. Sorgulayıcının, bilgi düzeyinden analiz düzeyine kadar farklı düzeylerde sorular hazırlaması beklenmektedir. (Barone & Barone, 2016). Hazırlanan sorular açık uçlu ve yorum sorusu olmalıdır. Sorgulayıcı rolündeki kişi toplantılarda, bazen diğer rollerin cevaplarına itiraz eder ya da onları eleştirir ve sorularıyla toplantıya yön verir. Yapılan araştırmalar da soru sorma becerisine sahip öğrencilerin soruyu cevaplayana göre daha fazla akademik yarar sağladığını ortaya koymaktadır (Keene & Zimmerman, 1997; McKenna, 2002).

Sanatçı (ressam) rolü: Sanatçı, okuduğu bölümden hareketle kendisinde oluşan hislerle ortaya bir ürün çıkarmaktadır. Ortaya konan ürün resim, şekil, diyagram, grafik, karikatür, kolaj vb. olabilmektedir. Ancak bu ürünün genellikle resim olması beklenmektedir (DaLie, 2001; Daniels, 2002; Tracey & Morrow, 2006). Sanatçının ortaya koyduğu ürün, metinde geçen beş anahtar kelimeyi içeriyorsa öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir (Bromley vd., 2014). Toplantıda sanatçı, ortaya koyduğu ürünü diğer öğrencilere göstererek, onların dönütlerini alır ve çizdiği resimle ilgili bilgiler verir (Briggs, 2010). Çizilen resmin, metnin anlaşılabilirliğine katkı sağlayacak bir yönünün olması katılımcıların metni anlamlandırmasına yardımcı olacaktır (Su, 2009).

Kelime avcısı (sözcük avcısı) rolü: Kelime avcısı rolündeki öğrenci; okunan bölümde geçen, anlamı bilinmeyen sözcükleri bularak anlamlarını sözlük vb. kaynaklardan öğrenip not etme görevini yerine getirmektedir (Daniels, 2002). Bu rol sahibi grup arkadaşlarına, kelimenin geçtiği cümleyi okuyarak, birlikte sözcüğün anlamını tahmin ederler ve kelimeyi yeni bir cümle içinde kullanırlar (Daniels, 2002;

Bernadowski & Morgano, 2011). Sözcük avcısı, grup arkadaşlarına okunan bölümde geçen, yeni öğrendikleri kelimelerin anlamını söyleyerek metni daha iyi kavranmasına yardımcı olur. Bu rol ile okuma çemberi yöntemi, kelime hazinesini ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Doğan vd., 2018).

Özetleyici rolü: Özetleyici rolündeki öğrenci; okuduğu bölümdeki ana olayları, önemli görülen yerleri ve anahtar kelimeleri bularak arkadaşlarıyla paylaşmaktadır (Daniels, 2002). Özetleyici rolünün paylaşımları sayesinde öğrenciler okuduklarını daha iyi anlayıp kavramaktadır (Doğan vd., 2019). Özetleyici rolünde öğrenciler metnin konusu ve ana fikrine yoğunlaşmaktadırlar (McKenna, 2002; Bromley vd., 2014).

Sahne düzenleyici rolü: Sahne düzenleyici rolünde öğrenci, kitaptaki olayların geçtiği yerleri tüm detaylarıyla anlatmaktadır. Karakterin bulunduğu yerler harita, şekil, şemalarla desteklenerek tasvir edilmektedir. Toplantı sırasında tanıtılan yer, okunan kitabın hangi bölümünde ve sayfasında ise bilgi verilmelidir (Daniels, 2002).

Araştırmacı rolü: Kitapta anlatılan yer ve zamanın daha iyi anlaşılmasını sağlayan yardımcı roldür. Araştırmacının görevi kitabın yazarı, yazarın diğer kitapları; kitapta geçen yerlerin iklimi, kültürü; kitapta geçen zaman dilimi; kitapta geçen isimler, isimlerin kökeni; varsa kitapta kullanılan resim, şekil ve nesnelere ilgili detaylı bilgi toplamaktır. Araştırmacı ilgi çekici ve merak uyandırıcı konular hakkında araştırma yapmalıdır çünkü ortaya konan bilgiler, kitabın anlaşılmasını sağlayan ipuçlarıdır (DaLie, 2001; Daniels, 2002).

Karakter ustası (karakter çözümleyici) rolü: Karakter ustası, kitapta geçen karakterlerin öğrencilerin gözünde nasıl görüldüğünü göstermektedir. Metindeki karakterlerin farklı yönlerini, özelliklerini, diğer karakterlerle ilişkilerini ortaya koymaktadır. Ayrıca toplantı sunumunda karakterlerin soy ağacı, kavram haritası gibi görsellerden faydalanması daha anlaşılır olmasını sağlamaktadır (Doğan vd., 2018).

Film eleştirmeni rolü: Film eleştirmeni rolündeki öğrenci; okunan kitabın varsa filmiyle karşılaştırmasını yapmaktadır. Kitap ile film arasında karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki fark ortaya konmaktadır (Tracey & Morrow, 2006'dan akt. Avcı vd., 2010).

2.3.1.3 Okuma Çemberi Yönteminde Proje

Okuma çemberi yöntemini diğer okuma yöntemlerinden ayıran ve onu önemli kılan başka bir unsur da okuma bitiminde hazırlanan ve sunulan projelerdir. Bu projeler sayesinde öğrenciler öz güven kazanırken grupla iş birliği içinde çalışma yetisini de elde ederler. Daniels (2002) grup projeleri olarak şunları önermektedir: kitabın yazarıyla söyleşi yapma, kitap kapağı tasarlama, skeç hazırlama, haber metni ya da reklam kampanyası oluşturma, kitabın kronolojik çizelgesini hazırlama, kitabın kahramanlarına mektup yazma, küçük resimli kitap hazırlama, kitap kahramanlarını canlandırma, kitapla ilgili oyun hazırlama, yapılabiliyorsa kitapla ilgili şarkı ve dans gösterisi hazırlama, kitap kahramanlarının aile soy ağacını çıkarma, vb. Öğrencilere yapılabilecek projeler duyurulduktan sonra ise öğrencilerin isteği doğrultusunda görevler dağıtılır. Grup projeleri hazırlanırken öğrenciler birlikte de bireysel de projelerini hazırlayabilirler (Neamen & Strong, 2001; Daniles, 2002; Straits & Nichols, 2006; Avcı vd., 2010). Tüm bu süreçte öğretmen rehberlik etmektedir.

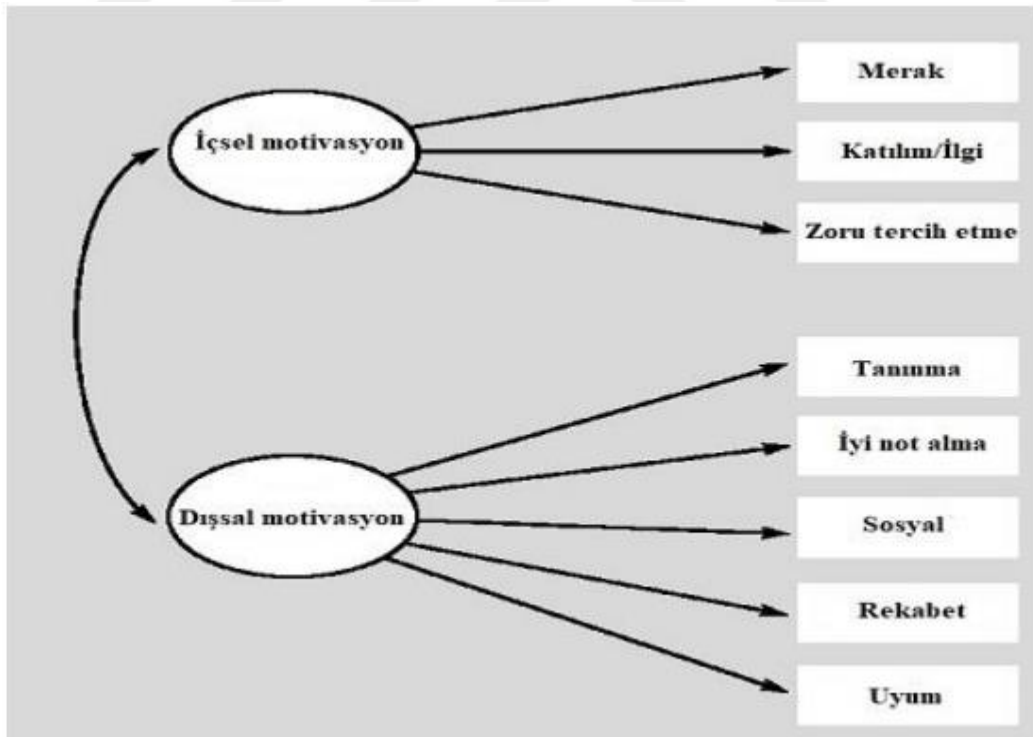
Okuma çemberi yönteminde değerlendirme geleneksel yöntemlerle değil projeler ve sunumları, öğrencilerin toplantı öncesinde yaptıkları hazırlıklar, -rol kâğıtları- öğretmenin gözlemleri, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi yoluyla yapılmaktadır (Kaya Tosun, 2018).

2.4. Okuma Motivasyonu

TDK (2021) sözlükte; “*isteklendirme, güdülenme*” şeklinde ifade edilen motivasyon, bir amaca yönelik davranışları tetikleyen ve niyeti harekete geçiren bir dürtü olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Bentley'e göre ise (2000) motivasyon; kişiyi olumlu ya da olumsuz davranışlara sürükleyen, ihtiyaç ve istekleri karşılandığında tatmin sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle motivasyon, insanın davranışlarını yönlendiren içsel ve dışsal unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonun akademik başarıya olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir (Sarier, 2016).

Okuma motivasyonu ise bireyin bireysel eğilimleri doğrultusunda okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini etkileyen ve okuma davranışını harekete geçiren bir durumdur (Aydemir & Öztürk, 2013). Okuma motivasyonu; ilgi, farkındalık ve öz güven bileşenlerinden oluşmaktadır (Guthrie, 2013). Bir kişi eğlenerek okuyorsa ilgi, okuma becerisinin önemine inanıyorsa farkındalık, okuma işlevini yapacağını

düşünüyorsa öz güven sahibi bir okur olarak kabul edilmektedir (Bulut, 2022). Kişiyi herhangi bir işi yapmaya iten bu içsel güç, kaynağını iç ve dış sebeplerden alabilmektedir. Alanyazında motivasyonun, kaynağını aldığı yere göre içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Okuma hem içsel hem de dışsal motivasyonla ilişkili bir beceridir. İçsel motivasyona sahip olan okuyucular başka insanlar tarafından takdir edilme, onaylanma gereği duymaksızın tamamen kendi içinden gelerek merak, ilgi, zoru tercih etme gibi sebeplerle okuma etkinliklerine katılma isteği duymaktadırlar (Deci & Ryan, 1985, Wang & Guthrie, 2004). Dışsal motivasyonlu okuyucular ise bunun tam aksine, yapmış oldukları okumaları başkalarına kendini gösterebilme ve başka insanlara yaranabilme isteği ile (Yıldız, 2013), yani içten gelmeyen ve tamamen ödüle, öğretmenin gözüne girmeye, daha yüksek not almaya, cezadan kaçınmaya gibi herhangi dışsal bir nedene bağlı olarak (Deci vd., 1991), aile veya öğretmenlerin onlara karşı olan beklentilerini karşılayabilmek için yapmaktadırlar (Hidi, 2000). Ancak her ne olursa olsun içsel ve dışsal motivasyon birbirinin zıddı gibi görünse de birbirlerini tamamlarlar (Guthrie vd., 2004). Aşağıda şekil 2.1.'de bireyi davranışları yapmaya sevk eden motivasyonun iki faktörü gösterilmiştir.



Şekil 2.1. İki etkenli motivasyon modeli (Wang & Guthrie, 2004).

Okuma becerisini yeni kazanmış öğrencilerin okumaya karşı oldukça istekli oldukları gözlenmektedir. Çünkü onlar karşılaştıkları her yazıyı okuma eğilimi göstermektedirler (Akbabaoğlu & Duban, 2020). Öğrencilerin okumaya gösterdiği bu ilgiyi söndürmeden artırmak için kendi okuma zevklerini oluşturmaya fırsat vermek gerekmektedir. Öğretmenlere göre kitap okurken mutlu olan çocukların okuma motivasyonları yüksektir. Bu değerlendirme doğru olmakla birlikte eksiktir çünkü okuma motivasyonu bundan daha fazlasıdır. Okuma motivasyonu; okumayı çevreleyen değerleri, inançları ve davranışları kapsamaktadır (Guthrie, 2013).

Öğrenciyi okumaya isteklendiren veya okumadan uzaklaştıran güç, motivasyondur. Okuma motivasyonu düşük olan bireylerin bu motivasyonlarını arttırabilmek için gerçekleştirilecek pek çok etkinlik ve yöntem mevcuttur. Slavin vd. (2008) kişide okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinin ve okuma motivasyonlarının artmasının, akran iş birliği ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Çünkü iş birlikçi öğrenme ortamlarında, öğrenciler ve öğretmen bir araya gelerek farklı bilgi ve fikirler ortaya koyar böylece tartışmalara katılım teşvik edilmiş olur. Bu durum her bir öğrencinin kendi potansiyelini açığa çıkarmasına olanak sağlar (Reznitskaya, 2012). Tam da bu sebeple yapılan bu çalışmada iş birliğine dayalı okuma çemberi yöntemi tercih edilmiştir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında okuma çemberiyle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Okuma Çemberiyle ilgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Avcı ve Yüksel (2011) çalışmalarında okuma çemberi yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmen ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desenle yürütülmüştür. Çalışma beş hafta süresince İstanbul'da özel bir okula giden 72 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' ve 'okuduğunu anlama testi' kullanılmıştır. Ulaşılan nicel bulgulara göre okuma çemberi yöntemi; okuduğunu anlama becerisi açısından düşük yetenekli öğrencilerde daha etkili olmuştur. Ayrıca nitel bulgulara göre

ise öğrenciler; aldıkları farklı görevler, yaptıkları tartışmalar ve arkadaşlarıyla kurdukları iş birliği sayesinde okunanların kalıcılığının daha fazla olduğunu ve proje sunumlarının çok faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Avcı vd. (2013), çalışmalarında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırma, İstanbul ili Maltepe ilçesinde bir ilköğretim okulunun 67 beşinci sınıf öğrencisi (34 deney 33 kontrol) ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler “Okuma-Anlama Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Ayrıca yöntemin okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Avcı (2013), okuma çemberi yönteminin öğrencilerin dil ve edebiyatı anlayıp kavramalarındaki etkisini öğretmenlerle görüşmeler yaparak belirlemeye çalışmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin okuma çemberini tercih etme sebeplerini araştırmıştır. Çalışma, okuma çemberi yöntemi kullanan farklı sınıf seviyelerinden 3 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup görüşmeler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler; okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma isteklerini artırarak, edebiyatı daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ve okuma tutumuna olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Özbay ve Kaldırım (2015) okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkilerini incelemişlerdir. Katılımcılar, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 103 Türkçe öğretmeni adayından oluşmuştur. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmanın verileri ‘Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği’ aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okuma çemberi yönteminin, öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balantekin’in (2016) araştırmasında amaç, okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemektir. Karma desenle yürütülen çalışmanın uygulaması Ankara’da öğrenim gören 117 (58 deney, 59 kontrol) yedinci sınıf öğrencisiyle 5.5 ay (22 hafta) süresince gerçekleştirilmiştir. Araştırma boyunca dersler deney grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretime ek olarak okuma çemberi yöntemiyle, kontrol grubunda ise sadece Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretime göre işlenmiştir. Yapılan çalışmanın

sonucunda okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı yaptığı ortaya konmuştur. Yöntemle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde de yöntemin farklı, faydalı ve eğlenceli bulunduğu belirlenmiştir.

Sarı vd. (2017) okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya İstanbul'dan 52 öğrenci 6 haftalık süreyle katılmıştır. 6 hafta boyunca deney grubundaki 26 öğrenci okuma çemberi yöntemi ile kitap okurken kontrol grubundaki 26 öğrenciye okuma çemberi yöntemi uygulanmamıştır. Uygulama sonunda okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine anlamlı etkide bulunduğu saptanmıştır.

Karatay (2017), çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının metin analiz etme becerilerine ve okumaya karşı ilgilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma eylem araştırması olup üçüncü sınıfa giden 92 öğretmen adayıyla 12 hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda ön test ile son testler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada okuma çemberi yönteminin öğrencilerin metnin konusunu, ana fikrini ve anahtar kelimelerini bulmada kolaylık sağladığı tespit edilmiş; ayrıca yöntem sayesinde eleştirel düşünme, iletişim becerileri, okuma isteği, öz güvenin geliştiğine de dikkat çekilmiştir.

Kaya Tosun (2018) çalışmasında; okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, sosyal beceriler ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi ve okur tepkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Denizli'de 74 öğrenci ile 18 hafta süresince yapılmıştır. Karma gömülü desenin kullanıldığı araştırmanın sonucuna göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal becerileri üzerinde etkili olurken okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır.

Çermik vd. (2019) okuma çemberi yöntemine ilişkin 21 sınıf öğretmeni adayının görüşlerini almıştır. Durum çalışması şeklinde tasarlanan araştırmadaki öğretmen adayları, okuma çemberinin kendilerine hem bireysel hem de toplumsal yarar sağladığını, yöntem sayesinde okumaya karşı bakış açılarının değiştiğini ifade etmişlerdir.

Doğan vd. (2019) çalışmalarında, okuma çemberi yöntemi uygulanan öğretmen adaylarının süreçte aldıkları rollerle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Sınıf

öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinden oluşan 21 öğretmen adayına 3 ay süresince 6 kitap okutulmuş olup sonrasında değerlendirme amaçlı görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Sonuçta ise okuma çemberi yöntemindeki rollerin öğretmen adaylarının takım çalışmasına karşı olumlu tutum geliştirmelerine, öz güvenlerinin artmasına ve bir grubun parçası olarak görevlerini yerine getirmeleriyle sorumluluk duygularının artmasına katkı sağlamıştır.

Yıldırım vd. (2019), okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma 3. sınıfta öğrenim gören 21 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerden okuma çemberi uygulamasının öğretmen adaylarının okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiği yönünde sonuç ortaya çıkmıştır.

Demir (2019), tezinde okuma çemberi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma Kırıkkale’de bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 34 öğrenciyle 12 haftada yapılmıştır. Veriler ‘Eleştirel Okuma Ölçeği’ ve ‘Okuma Tutum Ölçeği’ ile toplanırken araştırma sonucunda eleştirel okuma becerisinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamış okuma tutumunda ise az da olsa bir artış olmuş ancak anlamlı bulunmamıştır. Öneriler de ise yöntemin daha kalabalık gruplarla ve daha uzun bir süreçte yapılması yer almıştır.

Okur (2019), okuma çemberi yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini araştıran çalışmasını Denizli’de dördüncü sınıfa giden 63 öğrenciyle 8 haftalık bir araştırma yapmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desen ile yürütülen araştırmada, veriler okuma metinleri, metinlere yönelik eleştirel okuma becerisini ölçen sorular ve dereceli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisine olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur.

Altınkaya (2019) çalışmasında, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisine ve okuma öz yeterliliğine etkisini araştırmıştır. Araştırma, İzmir’deki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 42 öğrenciyle 9 hafta süresince yürütülmüştür. Veriler ‘Okuduğunu Anlama Başarı Testi’ ve ‘Okur Öz Algısı Ölçeği’ ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberi

yönteminin okuduğunu anlama becerisini anlamlı yönde etkilediği ancak okuma öz yeterliliklerini geliştirmede etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kökler (2019), okuma çemberi yönteminin İngilizce öğretimine faydalarını ve öğretmenlerin yöntemi uygularken karşılaşılabileceği zorlukları araştırmıştır. Çalışma bir eylem araştırması olup 3. sınıfa giden 18 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmanın verileri; araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmen gözlem günlüğüyle toplanmıştır. Çalışma sonucunda yöntemin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarına katkı sağladığını ayrıca düşünme, tartışma ve yorum yapma becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Tan Hatun ve Kurtlu (2019), araştırmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 41 sekizinci sınıf öğrencisi (21 deney 20 kontrol) oluşturmaktadır. Verilerin ‘Eleştirel Okuma Ölçeği’ ile toplandığı araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Mete (2020) çalışmasında, okuma çemberi yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desen kullanıldığı çalışma, 32 öğrenciyle (16 deney 16 kontrol) 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Veriler araştırmacının geliştirdiği okuduğunu anlama başarı testi ile toplanmıştır. Ayrıca altı öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmış, gözlemci notlarına da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine anlamlı bir etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

Yardım (2021), okuma çemberi yönteminin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisini araştırdığı çalışmasında, karma desenlerden yakınsayan paralel desen kullanmıştır. Araştırma, Kocaeli’nde yedinci sınıfa giden 29 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin söz varlığına ve konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiş olup okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Topçam (2021), okuma çemberi yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Eylem araştırmasının kullanıldığı çalışma Şanlıurfa’da 5 öğrenciyle 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak

‘Okuma Motivasyonu Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöntemin öğrencilerin okuma motivasyonlarına olumlu etkide bulunduğu saptanmıştır.

Çakmak (2022), okuma çemberi yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma Hatay’da 51 ilköğretim öğrencisiyle yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonunda okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ulaş (2022), çalışmasında okuma çemberi yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasını İstanbul’da üçüncü sınıfa giden 46 öğrenciyle yapmıştır. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Veriler ‘Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği’ aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin konuşma becerilerine olumlu katkıda bulunduğu söylenirken, ‘Dil ve Anlatım’ ve ‘Sunum’ alt boyutlarında sınırlı, ‘İçerik’ boyutunda ise yüksek etki oluşturduğu tespit edilmiştir.

Baki (2022), okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel öz yeterlik algılarını ve eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlarını incelemiştir. Ön test-son test kontrol grupsuz yarı deneysel desenle tasarlanan çalışmanın verileri, Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencilerinden (n=72) oluşmuştur. Veriler, ‘Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği’ ve ‘Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği’yle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinden alınan puanlara göre öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulma, çıkarımda bulunma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülürken; sorgulama ve analiz boyutlarında anlamlı fark görülmediği ifade edilmiştir. Eleştirel düşünme tutum ölçeğinden alınan toplam puanlara göre ise öğrencilerin kanıta dayalı karar verme ve neden aramaya açıklık boyutlarında anlamlı fark görülmezken; bilgi toplamaya isteklilik, öz düzenleme, çıkarımda bulunma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görüldüğü ifade edilmiştir.

Baki (2023), araştırmasında okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürünü geliştirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, durum çalışması şeklinde tasarlanmış olup Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 47

(36 kadın, 11 erkek) öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma çemberi yönteminin; görsel okuma becerileri, kitap seçimi, okuduğunu anlama becerileri, bireysel gelişim temaları altında öğrenci görüşleri betimlenmiştir. Öğrenciler okuma çemberi yöntemini beğendiklerini okuma kültürü geliştirme üzerinde olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Şansal (2023), çalışmasında okuma çemberi yöntemiyle kitap okuma faaliyetlerinin, altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etki düzeylerini araştırmıştır. Araştırma; Kırıkkale’de altıncı sınıfa giden 34 öğrenciye, okuma çemberi yöntemiyle okutulan 6 kitap ve öğrencilerin serbest yazma yöntemiyle oluşturdukları hikâyelerden elde edilen sonuçlardan meydana gelmiştir. Veriler, ‘Okuma Tutumu Ölçeği’ ve ‘Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği’ ile toplanmış ve veriler betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etki etmesi için yazma çalışmalarının daha uzun zamanda ve sürekli devam etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çağ (2023), okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma tutumuna ve okuma alışkanlıklarına etkisini araştırmıştır. Çalışma 10 hafta boyunca 28 öğrenciyle eylem araştırması olarak yapılmıştır. Veriler ‘Kitap Metafor Formu’, ‘Okuma Alışkanlığı ve Tutum Ölçeği’, ‘Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği’ ile toplanmış olup araştırmanın nitel bulgularına göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri kullanımları ile okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Ancak nicel bulguların bu durumu desteklemediği ve anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Asra ve Cırık (2023), okuma çemberi yönteminin 9. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ne kadar etkilediğini belirlemek amacıyla iç içe karma desenle yaptığı çalışmada nicel verileri Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği, nitel verileri ise öğrenci görüşmelerinden elde etmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma çemberi yönteminin Sosyal Duygusal Öğrenme becerilerine olumlu katkı yaptığı hem nicel hem de nitel bulgularla tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin empati kurma, şefkat gösterme, başkalarının duygularını ve bakış açılarını anlama gibi temaları geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

2.5.2 Okuma Çemberiyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Brabham ve Villaume (2000), çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin oluşturduğu facebook gruplarıyla yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine etkisini araştırmışlardır. Çevrim içi yapılan okuma çemberi toplantıları sonucunda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştiği görülmüştür. Çevrim içi yapılan tartışmaların klasik sınıf ortamından farklı olduğu ve öğrencilerin aktif katılımlarının fazla olduğu dile getirilmiştir.

Blum vd. (2002), çalışmasında özel eğitim öğrencilerinde okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilerin derinlemesine düşüncelerini sağlayan ve onları okumaya motive eden ayrıca fikirlerini ifade etmelerini sağlayan okuma çemberi yöntemi ile kısa hikâye ve romanlar okutulmuştur. Çalışmada veriler; rubrikler, anket ve öğrenci görüşmeleri ile toplanmıştır. Varyans analiziyle çözümlenen verilerden hareketle özel eğitim öğrencileri diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, okuma çemberi yöntemi sayesinde; okuma, analiz ve tartışma gibi okuma becerilerinin olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Marshall (2006) çalışmasında, okuma çemberi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Çalışma Amerika’da bir devlet okulundaki 89 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Gruplar; 4 hafta boyunca okuma çemberi uygulamaları yaparak, okudukları kısa hikâyeleri hem klasik okuma etkinlikleriyle hem de okuma çemberi etkinlikleriyle değerlendirmiştir. Yapılan okuduğunu anlama testleri sonucunda, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Chiang (2007) çevrim içi okuma çemberi yönteminin, yabancı dil olarak İngilizce öğretime ve okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan 54 üniversite öğrencisi ile karma yöntemli bir çalışma yürütmüştür. Bir yıl boyunca süren çevrim içi okuma çemberi toplantıları sonucunda, katılımcıların İngilizce okuduğunu anlama becerilerinin ve genel İngilizce yeterliliklerinin geliştiği ancak okuma tutumlarının değişmediği ortaya çıkmıştır.

Nolasco (2009), çalışmasını Amerika’da 26 beşinci sınıf öğrencisiyle 6 hafta süresince gerçekleştirmiştir. Çalışma okuma çemberi yönteminin beşinci sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilere bilgilendirici metinleri kavratırken okuma çemberi yöntemi kullanılmış böylece Fen Bilimleri dersi anlatırken okuma çemberinin etkisi incelenmiştir. Veriler 4'lü likert tipi ölçekle ön test-son test yoluyla toplanmış ayrıca öğretmen gözlem formlarından faydalanılmıştır. Çalışmanın sonunda, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkıda bulunduğu ve iş birlikli öğrenmeye uygun olduğu saptanmıştır.

Soares (2009) okuma çemberi yönteminin altıncı sınıfa giden üstün zekâlı öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılığına etkisini araştırmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın veri toplama araçları ise gözlem, görüşme ve öğrenci projeleridir. Araştırma sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin okuma çemberi yöntemiyle farklı öğrenme fırsatları yakaladığı ifade edilmiştir. Okuma çemberi yöntemi sayesinde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin; yöntemde yer alan bağ kurucu, sözcük avcısı ve sorgulayıcı rolleri ile geliştiği vurgulanmıştır.

Day ve Kroon (2010) çevrim içi ve yüz yüze yapılan okuma çemberi uygulamalarını karşılaştırmıştır. Amerika'da altıncı sınıfa giden 51 öğrenci ile yaptıkları okuma çemberi uygulamalarının toplantıları hem çevrim içi hem de yüz yüze yapılmış ve ikisinin birbirinden farklı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak çalışma sonunda öğrencilerin çevrim içi yapılan okuma çemberi tartışmalarında daha heyecanlı, istekli olduğu görülmüş ve teknolojik deneyim sağladığı için yansıtıcı öğretimin gerekli olduğu görülmüştür.

Certo vd. (2010) çalışmasında ilköğretim 1, 3, 4 ve 5. sınıfa giden -rastgele seçilmiş- 24 öğrencinin okuma çemberi yöntemine dair görüşlerini almıştır. Yapılan görüşmelerde; öğrencilerin okuma çemberi yöntemini eğlenceli buldukları, toplantılardan önce ve sonra yazılan notların kendini ifade etme becerisini geliştirmede yararlı gördükleri ve yöntem süresince okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları verilerine ulaşılmıştır.

Bedee (2010), çalışmasında okuma çemberi yönteminin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Okuma çemberi yöntemi ile klasik okuma etkinlikleri karşılaştırılarak yani sesli okuma ile tartışarak okuma kıyaslanarak elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. 4 hafta süren uygulama sonunda elde edilen veriler karışık çıkmıştır. Okuma çemberi

yönteminin okuduğunu anlamaya olumlu katkıda bulunduğu ancak anlamlı bulunmadığı görülmüştür.

Sportsman vd. (2011) okuma çemberi yönteminin akademik yönden başarısız öğrencilerin, sosyal ve liderlik becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma, Amerika’ da 112 ilkokul öğrencisiyle 4 ay süresince gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğrencilere ön test ve son test uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma çemberi uygulamasının akademik olarak riskli grupta olan öğrencilerin sosyal ve liderlik becerilerini geliştirdiği ortaya konmuş olup ayrıca akademik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerde de gelişim gözlenmiştir.

Mills ve Jennings (2011), okuma çemberi yönteminin yansıtıcı düşünce, sorgulama ve kendine dönüşlülük becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Yansıtıcı düşünme, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkartmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Çalışma üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmanın uygulamasında karşılıklı konuşmalar ve grup tartışmalarına yer verilirken ayrıca öğretmenlerin öğrencilere okuryazarlık durumlarını yansıttığı bir ortam da oluşturulmuştur. Çalışmanın sonunda okuma çemberi yönteminin öğrencilerde tartışma kültürünü, sorgulama yeteneğini geliştirdiği görülmüştür.

Hardin (2012) çalışmasında okuma motivasyonu düşük beşinci sınıf öğrencilerine okuma çemberi yöntemini uygulayarak okuma motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Uygulamada öğretmen adaylarıyla beşinci sınıf öğrencileri birlikte yer almışlardır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin sevdikleri kitabı okuyarak ve kitapla kendi yaşamı arasında bağlantı kurarak okuma motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Okuma çemberi yönteminde yer alan rollerin öğrencilerde ilgi uyandırdığı tespit edilmiştir.

Vijayarajoo ve Samuel (2013) Malezya’da bir ortaokulda çalışan 3 öğretmene 7 hafta boyunca okuma çemberi yöntemini ve yöntemde yer alan rolleri kavratmaya çalışmışlardır. Öğretmenler öğrencilere anlatacakları metinleri okuma çemberiyle okuyarak yöntemi öğrenmeye çalışmışlardır. Yapılan toplantılarda roller sayesinde metinler daha iyi anlaşılmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma çemberi yöntemini uygulanması konusunda olumlu katkı sağlamıştır.

Ulbrich (2013), çalışmasını Orta Batı'daki 67 altıncı sınıf öğrencisiyle yapmıştır. Çalışmada okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılarak farklı romanları okumuşlardır. Veriler, motivasyon ölçeği ve öğrenci günlükleriyle toplanmıştır. Yöntemin okuduğunu anlamaya olumlu katkı sağladığı görülürken motivasyon için belirgin bir sonuç çıkmamıştır.

Bernadowski (2013) 22 öğretmen adayına kendilerini küçük çocuk (ilkokul öğrencileri) gibi varsayarak, okuma çemberi yöntemiyle tarihi kurgu eserleri okutmuştur. Yapılan bu araştırma ile sosyal etkileşimi artırmak, öğrencilerin okunan kitapla bağ kurmasını sağlamak, tarih bilgisini geliştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini artırmak hedeflenmiştir. Veriler; ön test ve son test okuma tutum anketi, haftalık gözlemler ve haftalık yansıtıcı günlüklerden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarına zorluklarla mücadeleyi, hoşgörüyü, sorumluluk bilincini ve problem çözmeyi öğrettiği tespit edilmiştir. Bunun dışında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma öz yeterliğine de olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Haftalık öğretmen gözlemlerinde okuma çemberi yönteminin çekingen ve okuma isteksizliği olan öğrencilerin iletişime becerilerine ayrıca grup çalışmalarında görev alarak kendini ifade becerilerine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Calmer ve Straits (2014), okuma çemberi yöntemini sadece dil derslerinde değil Fen Bilimleri dersinde de kullanarak öğrencilerin anatomi bilgilerini artırmayı amaçlamıştır. Uygulama ile öğrencilerin hem anatomi bilgilerini artırmak hem de dil becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin Fen Bilimleri alanındaki metinlerin daha iyi anlaşılmasını ve analiz edilmesini sağladığı vurgulanmıştır.

Elhess ve Egbert (2015); okuma çemberi nedir?, okuma çemberinin, eğitimdeki faydaları ve okuduğunu anlama becerisine katkıları nelerdir?, sorularının cevaplarını ve dört derslik bir uygulama örneğinin yer aldığı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın sonunda, okuma çemberi yönteminin okuryazarlık becerilerine olumlu katkı sağladığı ayrıca yabancı dil öğrenmede de olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yöntemin etkileşimli tartışmalara yer vermesi üst düzey anlama becerilerine de olumlu katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Widodo (2016); Endonezya’da bir meslek lisesinin, İngilizce okuma sınıfında uygulanan okuma çemberi yönteminin, mesleki İngilizce kavramlarını öğrenmedeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin 30’u turizm, 27’si ise muhasebe bölümü öğrencisidir. Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerden gelmektedir. Çalışmanın verileri tematik söylem çözümlemesi ile elde edilmiştir. Yöntemdeki rol görevlerini yerine getiren öğrencilerin yaptıkları grup tartışmalarının sonunda mesleki bilgilerinin yanında İngilizce kelime dağarcıklarının da arttığı görülmüştür.

Monaghan (2016), okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerisi ve sınıfın genel havası üzerindeki etkilerini; bloglara yazılan tepkilerle ve klasik yazılı değerlendirmeleri karşılaştırarak incelemiştir. Çalışma ön test-son test nicel ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin yer aldığı nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel sonuçları karşılaştırıldığında; yüz yüze yapılan okuma çemberi toplantıları ile toplantısız bloglara yazılan rollerin değerlendirmeleri arasında yapılan karşılaştırmada okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu ve grup olma bilinci açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak nitel bulgularda; blog (internet) üzerinden yapılan okuma çemberi uygulamalarının okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca okuma çemberi yöntemini klasik yapmak da blog üzerinden yapmak da olumlu etki yapmışken blog üzerinden yapılanın daha güçlü bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Varita, (2017) çalışmasında okuma çemberi yönteminin on ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Veriler, ön test-son testlerle elde edilmiş ve t testi ile analiz edilmiştir. Her iki gruba da öyküleyici metin verilmiş ve bununla ilgili anlama soruları sorulmuştur. Okuma çemberi yöntemi uygulanan deney grubu ile kontrol grubunun test sonuçlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, on ikinci sınıf öğrencilerine İngilizce öğretirken okuma çemberi yönteminin kullanılmasının onların öğrenmelerine katkı sağlayacağı ortaya çıkmıştır.

Herrera ve Kidwell (2018), günümüz teknoloji çağına uygun klasik okuma çemberi yönteminin yerine “Okuma Çemberi 2.0” adıyla yeni bir okuma çemberi ortaya koymuşlardır. Ayrıca çalışmada, klasik okuma çemberinin yıllardır kullanıldığına ama artık çok kültürlülük ve iki dillilik gibi etkenler sebebiyle güncellenmesi gerekliliğine

dikkat çekilmiştir. Yeni okuma çemberi yönteminde rollerde değişikliğe gidilmiştir. Proje yöneticisi (project manager) grafik tasarımcısı (graphic designer), ötücü/seslenici (tweeter), araştırmacı gazeteci (investigative journalist), yönelim belirleyici (trend spotter), önyargı/yanlılık belirleyici (bias detective) gibi yeni roller belirlenmiştir. Ayrıca bu rollerle sınırlı kalınmaması gerektiği ve öğretmenlerin ihtiyaç doğrultusunda yeni roller geliştirebilecekleri belirtilmiştir. Sonuç olarak okuma çemberi yönteminin çağın şartlarına ayak uydurarak geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Venegas (2018), okuma çemberi yönteminin okumada zorluk çeken öğrencilerin okuyucu öz yeterliğine etkisini araştırmıştır. Çalışmada nicel-nitel karma desen kullanılmıştır. Okumaya karşı öz yeterlilikleri yetersiz olan ve okuma yönünden zorluk çeken 4, 5, ve 6. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışma, dengeli okuryazarlık yöntemiyle tasarlanmıştır. Dengeli okuryazarlık, 1990'larda ortaya çıkan ve çeşitli yorumlara sahip olan İngilizce okuma ve yazmayı öğretme teorisidir. Bazıları için dengeli okuryazarlık, tüm dil ile ses bilgisi arasında bir denge kurar ve sözde okuma savaşlarına son verir. Araştırma sonunda okuma öz yeterliği düşük olan öğrencilerin diğer normal öğrencilerden daha fazla gelişim gösterdikleri görülmüştür. Çalışma özellikle okuma konusunda isteksiz ve zorluk çeken öğrencilerin okuma eğitiminde dengeli okuma stratejisinden faydalanılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Thomas ve Kim (2019), Amerika'da 5 hafta süresince 38 üniversite öğrencisiyle okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve okuma tutumuna etkisini araştırmışlardır. Çalışma, nicel nitel karma desendir. Uygulamaya araştırmacı müdahalesinin etkilerini belirlemek için nicel yöntem, öğrencilerin okuma tutumlarını, motivasyonlarını, güdülenmelerini ve metinlere yoğunlaşma düzeylerini ölçmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen gözlemlerinde okuma çemberi yönteminin, yalnızca okuduğunu anlama becerisine olumlu etki etmediği aynı zamanda grup içinde kendini ifade edebilme, iş birliği ve sosyal etkileşim becerilerini de geliştirdiği ortaya konmuştur.

Guanio-Uluru (2019), çalışmasında Norveç'te İngilizce öğretmeni adaylarıyla okuma çemberi yöntemini ekoeleştirel yaklaşımla uygulamıştır. Ekoeleştiri, edebiyat uzmanlarının çevresel kaygıları gösteren metinleri analiz ettiği ve edebiyatın doğa konusunu ele almanın çeşitli yollarını incelediği disiplinler arası bir bakış açısıyla

edebiyat ve ekolojinin incelenmesidir. Ekoeleştiri yaklaşımına uygun olarak okuma çemberi yönteminde yer alan rolleri geliştirerek değiştirmişlerdir. Bu roller; nature scribe/doğa yazarı, plant and animal watcher/bitki ve hayvan gözlemcisi, dystopian detective/distopik dedektif bio-technology detector/bio-teknoloji araştırmacısı olarak ifade edilmiştir. Veriler ön test-son test ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ekoeleştirel okuma çemberi yönteminin ve yeni rollerin öğretmen adayları için kullanılabilir olduğu görülmüştür.

Barone ve Barone (2019) Amerika'da dördüncü sınıfa giden üstün yetenekli öğrencilere, ilk kez uygulanan, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Katılımcılar, özel bir okulda ana derslerinin yanında düzenli olarak bilimsel sorgulama etkinlikleri yapan ancak okuryazarlık ve dil derslerine pek yer vermeyen bir eğitim almaktadırlar. Uygulama öncesinde yeterli düzeyde okur olmayan üstün yetenekli öğrencilere okuma çemberi yöntemi uygulanmıştır. Okuma çemberi yönteminin ilk kez uygulandığı üstün yetenekli öğrencilerin durumlarının araştırıldığı bu çalışma, nitel bir çalışmadır. Öğrenciler uygulamanın tüm aşamasına katılarak okuduklarını anlamak için yazıp çizip tartışmışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin okuduklarından çıkarım ve yorum yapma becerilerinin arttığı belirtilmiştir.

Gailea vd. (2022), okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Çalışma, SMAN 1 Cinangka'daki on birinci sınıf öğrencileriyle eylem araştırması olarak yapılmıştır. Araştırma sonunda okuma çemberi yönteminin hem okuma motivasyonuna hem de anlama becerisine olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Yöntem kısmında yapılan çalışmanın deseni, nicel ve nitel süreci, veri toplama araçları, katılımcılar, veri toplama süreci, verilerin analizi alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada “*nicel ve nitel yöntemlerin araştırmacı tarafından tek bir çalışmada toplanması*” anlamına gelen açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir (Johnson & Christensen, 2004). Bu karma desende araştırmacı öncelikle nicel verileri toplar, sonuçları analiz eder ardından nitel araştırmasını birleştirerek elde ettiği sonuçlarla daha ayrıntılı ve kapsayıcı bir sonuç elde eder (Creswell, 2016). Yapılan bu çalışmada da ilk aşamada nicel veriler toplanarak analiz edilmiş, elde edilen bulguları ayrıntılı şekilde açıklamak için ise nitel veriler kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Bu desende, yansız atamayla (random) oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2012). Araştırmanın nicel boyutunda Okuduğunu Anlama Testi ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği öğrencilere önce ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama aşamasında deney grubu öğrencileriyle okuma çemberi etkinlikleri yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut öğretim programı doğrultusunda etkinlikler yapılmış, okuma çemberi yöntemi kullanılmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması; belli bir zaman içinde, sınırları belli bir olay hakkında, çeşitli dokümanlar yoluyla ayrıntılı bilginin toplandığı ve sonrasında ise bu olay hakkında durum betimlemesinin yapıldığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu yaklaşımın temelinde olayı ya da durumu meydana getiren ayrıntıları betimlemek gelmektedir. Bu desen, ele alınan duruma ilişkin olası açıklamalar geliştirmek ve durumu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada da nicel verilerden elde edilmiş sonuçları desteklemek amacıyla deney grubundan rastgele seçilmiş 20 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan açıklayıcı sıralı karma desen süreci Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo. 3.1 Sıralı karma desen süreci

AŞAMA	SÜREÇ	ÇIKTI
Nicel Süreç	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ➤ Çalışmada ön test-son test olarak uygulanacak olan okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeğinin belirlenmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Katılımcı demografisi ➤ Okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği puanlarının sayısal verileri
↓		
Nicel veri analizi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Verilerin istatistiksel analizi ➤ T-testi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Değişkenler arası ilişki ➤ Ölçümler arası farklar
↓		
Nitel veri toplama	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi ➤ Uzman görüşü ➤ Öğrencilerin belirlenmesi ➤ Öğrenciler ile görüşmeler yapılması ➤ Görüşmelerin sonucunun yazılı hâle getirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Görüşme kayıtları ➤ Öğrencilerin görüşlerinin yazıya aktarımı
↓		
Nitel veri analizi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Betimsel Analiz ➤ Tematik içerik analizinin yapılması ➤ Kodlama süreci oluşturulması 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kod ve temaların belirlenmesi ➤ Temaların sınıflandırılması
↓		
Nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nicel ve nitel bulguların bir araya getirilerek sunulması 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bulgular ve yorum ➤ Tartışma ve sonuç ➤ Öneriler

3.2.Nicel süreç

Araştırmanın nicel boyutunda, ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, Okuduğunu Anlama Testi ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin avantajı; uygulamada düşük maliyet,

zamandan ve iş gücünden kazançtır (Şimşek, 2021). Bu desende hem deney hem kontrol grubuna deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Yapılan ön testler deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde aralarındaki benzerlikleri ortaya koyarken son testlerden elde edilen bulguların buna göre düzeltilmesine yardım etmektedir. Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası yapılan ölçümleri arasındaki farklar yorumlanarak uygulamanın etkisine bakılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın nicel süreci Tablo 3.2’de sunulmuştur:

Tablo 3. 1 Ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen örneği

	Grup	Ön test	İşlem	Son test
	D	O ₁	X	O ₃
Seçkisiz seçilen 81 öğrenci	41 öğrenci deney grubu	(Okuduğunu Anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)	Okuma çemberi yöntemi uygulandı	(Okuduğunu Anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)
	K	O ₂		O ₄
	40 öğrenci kontrol grubu	(Okuduğunu anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)	İşlem yok, eğitim almadı	(Okuduğunu Anlama testi, Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği)

DeneySEL sürecin bağımsız değişkenler üzerindeki etkililiğini incelemek için “Okuduğunu Anlama Testi” (Ürün Karahan, 2015) ve “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanarak aralarındaki farka bakılmıştır. Toplanan bu veriler, araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur.

Çalışmanın deneySEL boyutu 8 hafta süresince ders dışı zamanda yapılmış olup 1 hafta da okuma çemberi yöntemi öğrencilere tanıtılmıştır. Çalışmanın deneySEL sürecinde deney grubundaki öğrencilere okuma çemberi yöntemi ile ilgili ön bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere (n=41) uzman görüşü alınarak belirlenen kitaplar okuma çemberi yöntemiyle okutulmuştur. Öğrenciler önceden belirlenen haftalık bireysel okumalarını evde okuyup toplantılarını ise okulda öğle aralarında yapmıştır. Tartışmaları ders dışı zamanda yapmış olmak öğrencilerin Türkçe derslerini yıllık plana uygun şekilde işlemelerini sağlamıştır. Deney grubu olan iki sınıfta

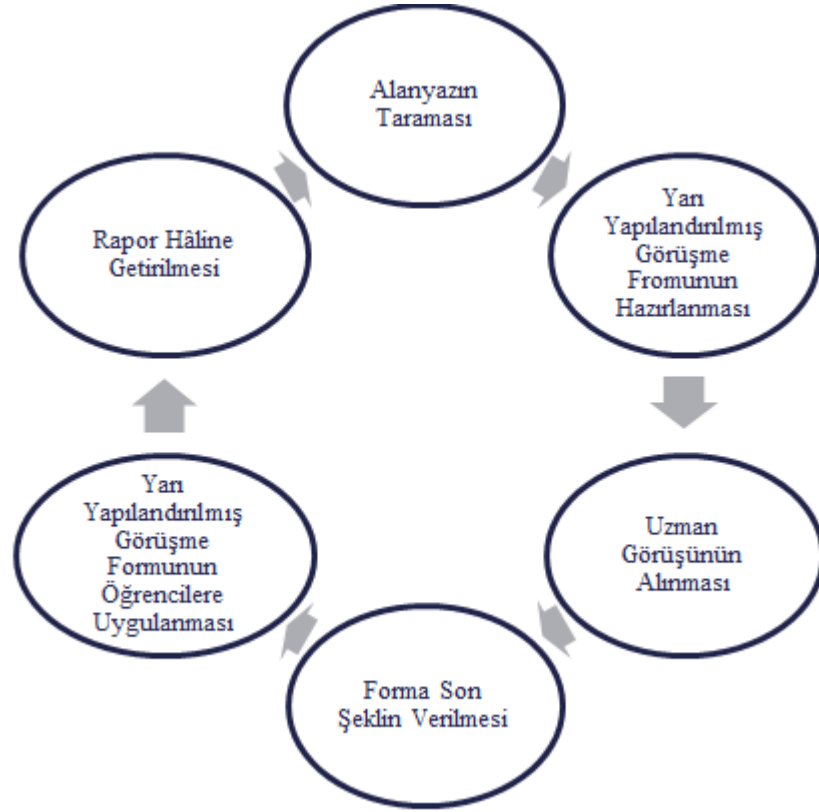
oluşturulan 8 grupta her hafta farklı bir kitap okunup tartışılmıştır. Kitaplar bitince sınıf arkadaşlarına yaptıkları projelerle sunum gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilere uygulanan okuma çemberi yöntemi kontrol grubuna (n=40) uygulanmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı kitaplar isteklerine uygun bireysel okutulmuştur. Test sonuçlarından elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir.

3.3. Nitel süreç

Çalışmanın nitel boyutunda gönüllülük esasına göre belirlenen deney grubundaki 20 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Form, araştırmanın desenine göre okuma çemberi yönteminin etkisini belirlemeye yönelik sorulardan oluşturulmuştur.

Hazırlanan soruların geçerlilik ve güvenirlik sonuçları için alanyazında önerilen süreçlerden yararlanılmıştır. Geçerlilik için 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Soruların son hâli uzman görüşlerine göre hazırlanmıştır. Öğrencilerle görüşmeler okul kütüphanesinde yüz yüze ve ses kayıtları alınarak yapılmıştır. Daha sonra ses kayıtları dinlenerek yazılı metne çevrilmiştir. Sürecin sağlıklı ilerlemesi için uygulayıcı görüşmeleri en az 3 kez dinlemiştir. Yapılan ğrenci görüşmelerinin yazıya aktarılması sonucunda ortaya çıkan veriler, tematik içerik analizi tekniğiyle kodlanmış ve uygun temalara göre sınıflandırılmıştır. Ortaya çıkan nitel veriler, nicel verilerin açıklanmasında ve desteklenmesinde kullanılmıştır. Sonuçlar bulgular kısmında raporlaştırılmıştır. Araştırmanın nitel sürecinin akış şeması şekil 3.1'de verilmiştir:



Şekil 3. 1 Araştırmanın nitel süreciyle ilgili akış şeması

3. 4. Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun katılımcılarını, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (Deney Grubu =41, Kontrol Grubu =40) oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğiyle (Patton, 2005) belirlenen katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.3'te sunulmuştur:

Tablo 3. 3 Nicel boyutun katılımcıları

Demografik Özellikler		Deney G.	Kontrol G.	Toplam
Cinsiyet	Erkek	22	20	41
	Kız	19	20	40
Anne- Baba Eğitim Durumu	İlkokul	11	17	28
	Ortaokul	16	6	22

Lise	8	12	20
Üniversite ve üstü	5	5	10
İlkokul terk	1	-	1

Tablo 3.3'e bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %53,6'sı (f=22) erkek, %46,3'ü (f=19) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise %50'si (f=20) kadın, %50'si (f=20) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda grupların cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Anne-baba eğitim durumları incelendiğinde ise deney grubunda velilerin en çok %39 (f=16) oranla ortaokul mezunu oldukları görülürken kontrol grubunda ise %42,5 (f=17) oranla ilkokul mezunu oldukları görülmüştür.

Çalışmanın nitel boyutu için ise deney grubu öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre 20 öğrenci belirlenmiş ve bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmanın çalışma grubunun demografik bilgileri ise Tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3. 4 Nitel boyutun katılımcıları

Demografik Özellikler	Deney G.	
Cinsiyet	Erkek	12
	Kız	8
Anne- Baba Eğitim Durumu	İlkokul	5
	Ortaokul	10
	Lise	4
	Üniversite ve üstü	1
	İlkokul terk	-

3.5. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel ve nitel veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirme süreci, uygulama süreci başlıklar hâlinde aşağıda sunulmuştur:

3.5.1 Nicel veri toplama araçları

Bu araştırmada nicel veri toplama araçları, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma, açıklayıcı sıralı karma desen ile tasarlandığı için ilk önce nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek amacıyla okuduğunu anlama testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek için çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubuna okuma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda okuma çemberi yönteminin etkisini belirlemek amacıyla iki gruba tekrar aynı ölçek uygulanmıştır.

3.5.2.1 3.5.1.1. Okuduğunu anlama testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin seviyesini tespit etmek için Ürün-Karahan'ın (2015) geliştirdiği "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır. Bu testte "Babamdan Öğrendiklerim" adlı hikâye edici bir metin ve bu metne yönelik hazırlanan 20 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır (EK 1). Metinle ilgili sorular, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuduğunu anlama becerisi kazanımlarından hareketle ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısını belirlemek amacıyla cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçüt alınmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değer aralığı $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek, güvenilirliği yüksek bir ölçektir (Kalaycı vd. 2010). Söz konusu testin cronbach alfa α iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Bu sınırlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir.

Testin ortalama güçlüğü 0.49 ve ayırt ediciliği ise 0.56 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "Madde ayırt edicilik indeks değeri; $\geq .40$ ise madde çok iyi kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd. 2014). "Bir maddenin güçlük düzeyinin 0.30 ile 0.80 arasında olması, yani testi yapanların %30-80'i tarafından doğru cevaplandırılması gerekmektedir" (In Tan vd., 2006). Bu maddelerin ayırt etme özelliğinin göstergesidir.

Toplamda 20 sorudan oluşan testin cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.88, ortalama güçlüğü 0.49 ve ayırt ediciliği 0.56 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki değer aralıklarına bakıldığında testin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu görülmektedir.

3.5.2.2 3.5.1.2. Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği

Bu ölçek, İleri-Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından 5. sınıf öğrencileri için geliştirilen “okuma yeterliliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba/takdir edilme, okumanın sosyal yönü” olmak üzere dört faktörlü ve 22 maddeli 5’li likert türünde bir ölçektir. (5: Bana çok uygun, 4: Bana uygun, 3: Kararsızım, 2: Bana uygun değil, 1: Bana çok uygun değil). Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı .81 hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir (EK-2).

3.5.2. Nitel veri toplama araçları

Çalışmanın nitel verileri, bu araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

3.5.2.3 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Nitel araştırma genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı insana ilişkin olayları gerçekçi ve bütüncül şekilde ele alan araştırma çeşididir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmanın nitel verilerinin toplanması, deney grubunda yer alan 20 öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; nitel araştırmada en sık kullanılan yöntemdir. Bunun nedeni ise bireylerin görüşlerini, tecrübelerini ortaya çıkarması bakımından yazma ve doldurmaya dayalı testlere göre yapaylık içermemesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin çeşitli olumlu yanları vardır: soruların sıralanmasında araştırmacıya, cevaplanmasında öğrencilere özgürlük sağlar (Taşdemir, 2019); veriler bir plan çerçevesinde toplandığı için sistematik bir kümelenme oluşmasına ve verilerin kolay analiz edilmesine imkân verir (Şencan, 2005); görüşmeci, öğrenci tarafından yanıtlanan soruyu bir daha sormayabilir. Bu yüzden araştırmacılar tarafından tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma kapsamında, deney grubunda yer alan öğrencilerden (n=20) okuma çemberi yönteminin uygulanmasına yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş olup görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmış ve forma bu yolla son şekli verilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır (EK-3). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olup görüşmeler esnasında bazı soruların yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Soruların önceden hazırlanmasına karşın görüşme esnasında -kısmi esneklikle- sorular yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2003).

3.6. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Çalışmanın uygulama süreci, Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu'nda 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 5 Şubat- 5 Nisan tarihleri arasında 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce gerekli etik izinler alınmıştır (EK-5 ve EK-6). Araştırmanın deneysel sürecinde öncelikle kontrol ve deney grupları belirlenmiş, 5-9 Şubat haftasında- deney ve kontrol gruplarına (41 deney, 40 kontrol) ön-test olarak "Okuduğunu Anlama Testi" ve "Metinlere Yönelik Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Her iki ölçeğin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından 30 dakika süre içerisinde derste yapılmıştır. İlk hafta araştırmacı tarafından öğrencilere yöntem hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileriyle 8 hafta boyunca okuma çemberi yöntemiyle kitap okuma etkinlikleri ve toplantılar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise yine aynı kitaplar okunmuş ancak okuma çemberi yöntemi kullanılmamış, mevcut öğretim programındaki okuma yöntem ve tekniklerinin dışına çıkılmamıştır. 8. haftanın sonunda ön testte kullanılan Okuduğunu Anlama Testi ve Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği son test olarak yeniden kullanılmıştır.

3.6.1.Uygulama Süreci

3.6.1.1. Hazırlık haftası (Kitap seçimi ve yöntemin tanıtılması)

Uygulamanın ilk aşamasını kitap seçimi ve kitapların temini oluşturmuştur. Uygulamada okunacak kitaplar öğretmen ve öğrencilerin istekleri ile çeşitli kitap sitelerinin çok satanlar listesi harmanlanarak belirlenmiştir. Öğretmen tarafından

oluşturulan kitap havuzundan öğrencilere uygun olduğu düşünülen 8 kitap belirlenmiştir. Kitapların seçiminde öğrencilerin ilgisini çeken, onları okumaya motive eden, öğrencilerin seviyelerine uygun, resimli kitaplar tercih edilmiştir. Bu doğrultuda alan uzmanlarının (Türkçe Eğitimi akademisyeni= 3) görüşlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca seviyeye uygunluk açısından ise 3 Türkçe öğretmenin görüşüne de başvurulmuştur. Seçilen kitapların isimleri; Nohut Adam (Anıl Basılı), Saman Adam (Anooshirvan Miandiği), Benim Zürafam Uçabilir (Mert Arık), Hayal Dükkânı (Mevlâna İdris), Farklı ama Aynı (Feridun Oral), Bir Dilek Tut (Miyase Sertbarut), Duvarlar Resim Olsa (Sevim Ak), Sadako (Eleanor Coerr) olarak belirlenmiştir. Uygulamada kullanılan kitapların görseli Şekil 3.2- 3.5'te sunulmuştur.



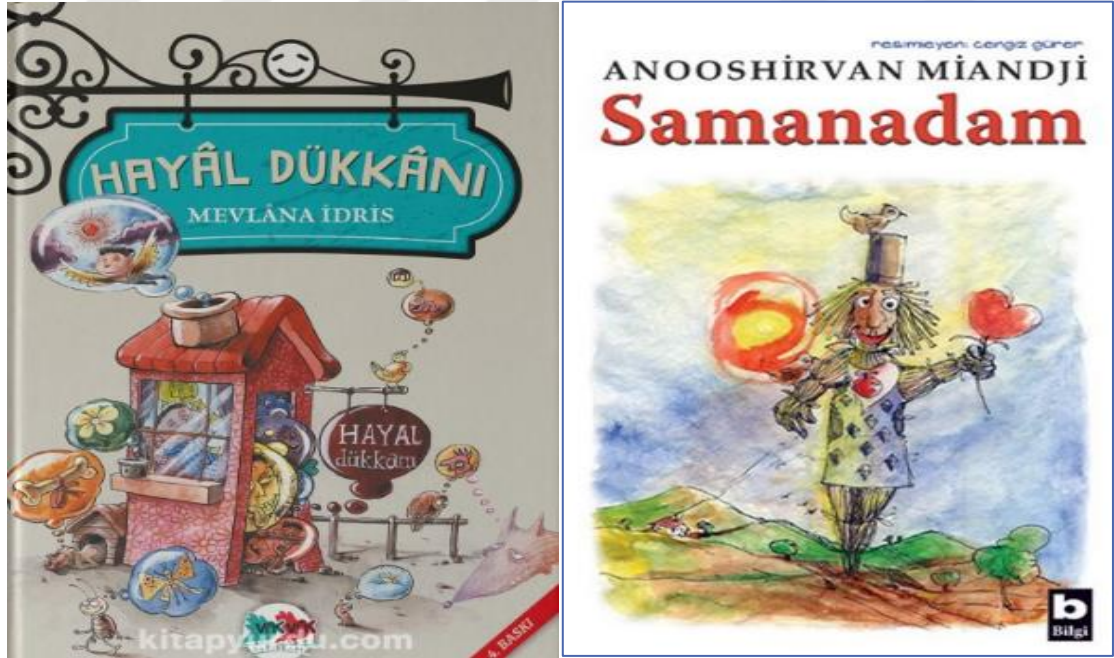
Şekil 3.2. Uygulamada okutulan kitaplar

(Nohut Adam/Anıl Basılı-63 sayfa, Sadako/Eleanor Coerr-85 sayfa)



Şekil 3.3. Uygulamada okutulan kitaplar

(Benim Zürafam Uçabilir/Mert Arık-63 sayfa, Duvarlar Resim Olsa/Sevim Ak-96 sayfa)



Şekil 3.4. Uygulamada okutulan kitaplar

(Hayal Dükkânı/Mevlâna İdris-152 sayfa, Samanadam/Anooshirvan Miandji-55 sayfa)



Şekil 3.5. Uygulamada okutulan kitaplar

(Farklı ama Aynı/Feridun Oral-24 sayfa, Bir Dilek Tut/ Miyase Sertbarut-45 sayfa)

Kitaplar belirlendikten sonra öğrencilere okuma çemberi yönteminin seçilme sebebi anlatılmıştır. Öğrencilerin yöntemle ilgili soruları cevaplandırılarak yöntemin sağlıklı uygulanması için detaylı bilgiler verilmiştir. Hazırlık haftasının bir sonraki toplantısında öğretmen, öğrencilere örnek bir hikâyeye okuyarak çember yönteminin nasıl uygulandığını anlatmıştır. Yöntemde yer alan roller ve rollerin görevleri anlatılarak örnek uygulama yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin toplantıları derslerini aksatmayacak şekilde öğle araları okul kütüphanesinde 30 dakikalık bir sürede yapılmıştır. Deneysel uygulamanın başlangıcında deney ve kontrol grubuna ön-test olarak “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır.

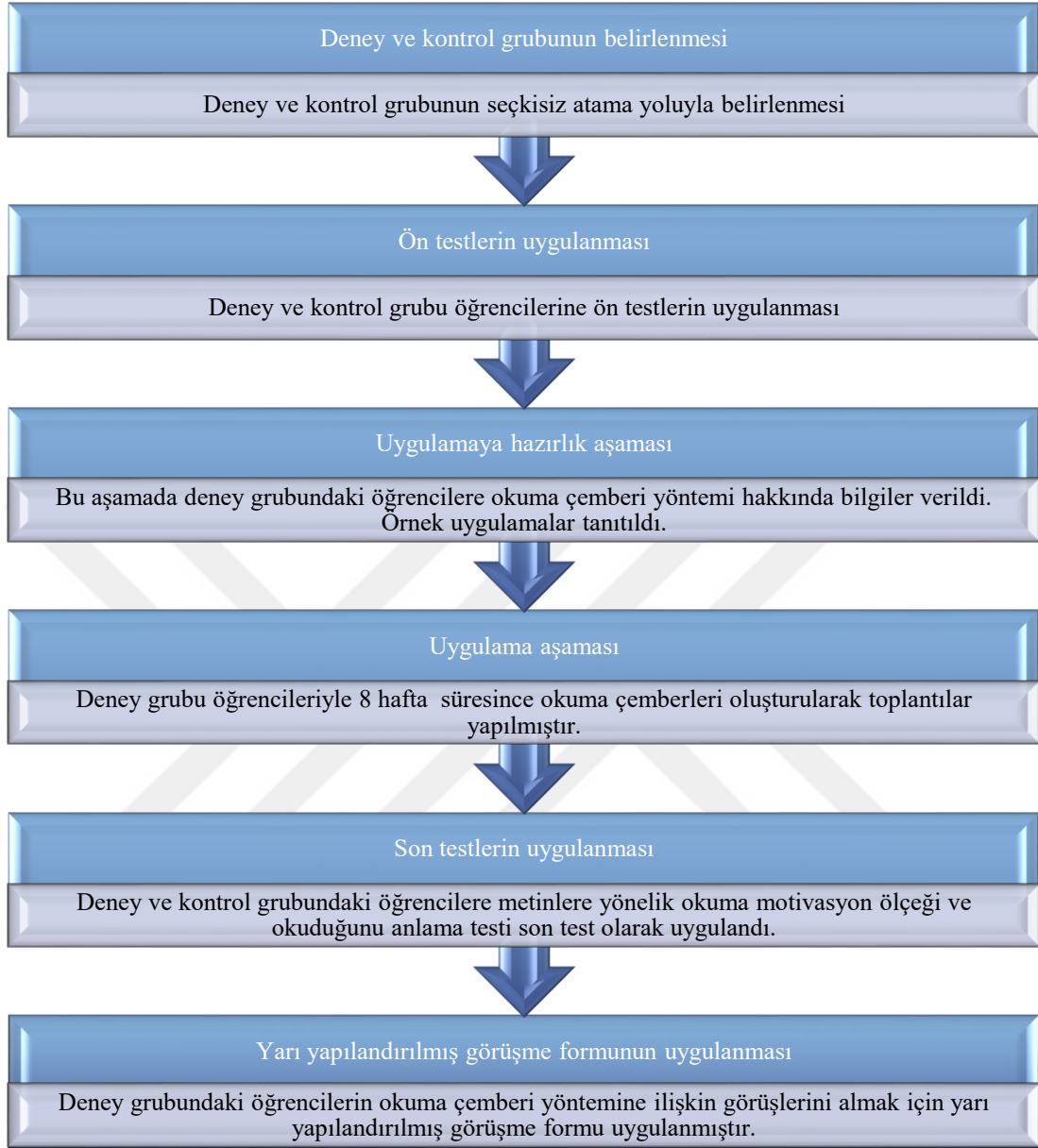
Hazırlık haftasında deney grubunu oluşturan öğrencilere, okutulacak kitaplar tanıtılmış olup okumak istedikleri kitaplara göre gruplar belirlenmiştir. Gruplar öğrencinin öncelikle okumak istediği kitaba göre oluşturulmuştur. 6/C sınıfı öğrencileri beşer kişiden oluşan 4 grup oluştururken 6/D sınıfı öğrencileri ise 3 tane beş kişilik 1 tanede altı kişilik grup oluşturmuştur. Her gruptan kendilerine bir isim vermeleri istenmiştir. Çalışkan Arılar, Kitap Kurtları, Vakvak Takımı, Sıkı Dostlar, İskeletler, Kirazlar, Nohutçuklar, Golcüler grupların adları olarak belirlenmiştir.

Ardından öğretmen rehberliğinde okunacak kitaplar parçalara bölünerek öğrencilerin günlük okumaları gereken bölümler belirlenmiştir. Ayrıca grup üyeleri rolleri aralarında paylaşmışlardır. Rol paylaşımında öğretmen, öğrencileri yönlendirmiş ve onlara rehberlik etmiştir. Her grupta sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı ve sözcük ustası rollerinin dağıtımı yapılmıştır. Zorunlu roller dışında yardımcı rollerden okunacak kitaba uygun rol varsa öğretmen tarafından gruplara dağıtımı yapılmıştır. Önceden hazırlanmış rol kâğıtları öğrencilere tanıtılarak yapacakları görev anlatılmıştır. Her toplantıda her öğrencinin rolü değişiklik gösterirken bazen de aynı görevi birden fazla öğrenci üstlenmiştir. Toplantılarda öğrencilerin birden fazla rol üstlendikleri de olmuştur. Ayrıca bu ilk toplantıda öğrencilere yapacakları projeler anlatılmış olup grup üyeleri, kendi aralarında karar vererek yapacakları projeleri belirlemişlerdir.

Her grup, her hafta farklı bir kitap okuyarak 8 haftanın sonunda toplam 8 kitap okumuştur. Uygulamanın toplantıları, haftalık okumasını gerçekleştiren grup üyeleriyle aldıkları notlar ve büründükleri roller göz önünde bulundurularak her gün öğle arasında kütüphanede gerçekleştirilmiştir. 12.00-12.30 saatleri arasında bir grupla, 12.30-13.00 saatleri arasında başka bir grupla toplantı yapılmıştır. Haftalık okuma çemberi uygulama programı hazırlanarak toplantılar gerçekleştirilmiştir (EK-11). Grup üyeleri, haftalık okumaları gereken kitapları kendi bakış açılarıyla değerlendirerek okumuşlar ve görevlerini yerine getirmişlerdir. Her grup toplantısının sonunda, bir sonraki haftanın rol dağılımı yapılmıştır. Öğrenciler her hafta bitirdikleri kitaplarla ilgili ayraç hazırlama, kapak tasarlama, haber metni yazma, kitabın kahramanına mektup yazma gibi projeler hazırlamışlardır. Projeler tüm kitaplar bittikten sonra sınıfta arkadaşlarına sunulmuştur. Projeler grup çalışması şeklinde yapılmış olup bu projelerde öğrencilerin eşit şekilde görev almaları sağlanmıştır. Deneysel uygulamanın bitiminde deney ve kontrol grubuna son-test olarak “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” uygulanmıştır.

Bu süre zarfında kontrol grubu öğrencilerine de aynı kitaplar hiçbir ek uygulama yapılmadan okutulmuştur. Hazırlanan Türkçe dersi yıllık planı, Türkçe öğretim programı ve okul zümre toplantısında alınan kararlar doğrultusunda öğrenciler okumaya yönlendirilmeye çalışılmıştır.

Okuma çemberi yönteminin uygulama aşaması şekil 3.6’da verilmiştir.



Şekil 3. 6 Okuma çemberi yönteminin uygulama aşaması

3.6.1.2. Birinci hafta

İlk hafta her grup kendi kitaplarını okuyarak toplantıya katılmıştır. Toplantı başlangıcında öğretmen, öğrencilerin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol ederek ilgili forma işlemiştir (EK-14) Bu toplantıda bölüm uzmanı, sorgulayıcı, sanatçı, bağ kurucu rollerinin yanında özetleyici ve kelime ustası rolleri de öğrencilere verilmiştir. Toplantı, öğretmen gözetiminde gerçekleşmiştir. İlk grup olan Kitap Kurtları grubu, 'Farklı ama Aynı' kitabını tartışmaya sorgulayıcının sorduğu 'Kitabı

sevdiniz mi? Neden?’ sorusuyla başlamıştır. Her öğrenci fikrini söyledikten sonra bölüm uzmanı kitaptan beğendiği bir bölümü okuyarak verdiği cevabı desteklemiştir. Grubun sanatçısı kitapla ilgili çizdiği resmi arkadaşlarıyla paylaşarak tartışmaya devam etmiştir. Sorgulayıcı, arkadaşlarına okudukları kitapla günlük hayatları arasında ilişki kurmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun üzerine bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenci, kitabın temasıyla ilişkili olarak engelli keçi ile kendi kuzenini ilişkilendirmiştir. Kendi yaşamıyla kitap arasında bağ kurarak düşüncelerini paylaşmıştır. Yapılan bu ilk toplantıda öğrenciler rollerini anlayarak görevlerini yerine getirmişlerdir. Toplantı sona erdirilmeden önce sözcük avcısı ‘heybe ve ağıl’ kelimelerinin anlamlarını diğer grup arkadaşlarına tahmin ettirmiştir. Özetleyici rolündeki öğrencinin kitabı özetlemesiyle toplantı sonlandırılmıştır. Öğrenciler öz değerlendirme formlarıyla kendilerini değerlendirmişlerdir (EK-12). Öğretmen de öğrenci kontrol formunu doldurarak öğrencileri değerlendirmiştir (EK-14). Toplantı; sonraki haftanın kitap seçimi ve rol değişimleriyle tamamlanmıştır. Kitapla ilgili proje olarak da ‘ayraç tasarlama’ görevi seçilmiştir. Öğrenciler birlikte farklı ayraçlar tasarlamışlardır (EK-8). Yapılan kitap ayraçları sınıf önünde sunulmuştur.

İlk hafta etkinliklerinde öğrenciler açısından ilgi çeken görevlerden biri proje tasarlama ve sunma aşaması olmuştur. Grup içinde akademik başarısı yüksek ve düşük öğrenciler beraber görev alarak iş birliği yapmış, olumlu bir sınıf iklimi yaratılmasına katkıda bulunmuşlardır. Bu sayede düşük başarılı öğrencilerin de gruptaki görevlerini yerine getirmeye çalışarak kendilerini rahatça ifade etmeleri sağlanmıştır. Not kaygısı olmadığı için öğrenciler toplantılardaki rollerinde ve projelerinde rahatça katılım sağlamışlardır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerine de aynı kitaplar hiçbir etkinlik yapılmadan okutulmaya çalışılmıştır.

3.6.1.3. İkinci hafta

İkinci toplantıya tüm grup üyeleri okuma görevlerini yerine getirmiş olarak katılmışlardır. Her hafta öğretmen ilgili forma öğrencilerin görevlerini yapıp yapmadıklarını işlemiştir (EK-14). İkinci hafta etkinliğinde Kirazlar grubunun ‘Nohut Adam’ adlı kitap toplantısına yer verilmiştir. Her hafta olduğu gibi zorunlu roller dışında yardımcı roller de öğrencilere dağıtılmıştır. Kelime avcısı, özetleyici ve karakter ustası rolleri de uygulamaya dâhil edilmiştir. Toplantı, sorgulayıcı öğrencinin sorularıyla başlamıştır. Sorgulayıcı “Farklı olmak nedir? Hiç başkalarından farklı

olduğunuzu düşündünüz mü? Bu durumda ne hissettiniz?” gibi sorular sorarak grup arkadaşlarına fikirlerini almıştır. Bölüm uzmanı Nohut Adam’ın orman sakinlerinden farklı olduğunu ve bu durumun onu yalnızlığa ittiğini ancak onun içindeki iyiliği kaybetmediğini kitaptan örneklerle dile getirmiştir. Bağ kurucu öğrenci de sınıflarında kilosundan dolayı bir arkadaşlarıyla dalga geçtiklerini ve onu oynadıkları oyunlara almadıklarını söyleyerek bu yaptıklarının Nohut’a yapılan zorbalıklara benzediğini söylemiştir. Özetleyici rolündeki öğrenci konu ve ana fikri ortaya koyarak, sözcük avcısı bilinmeyen kelimeleri açıklayarak, karakter ustası da Nohut ve arkadaşlarının fiziksel ve ruhsal özellikleri tanıtarak görevlerini yerine getirmiştir. Böylelikle kitap hakkında konuşmalar tamamlanmıştır.

Bu toplantıda öğrenciler kendi rolleri dışında bağ kurucu rolünü yerine getirmek için istekli olmuşlardır. Kitabın kahramanının yaşadıklarını kendi hayatlarıyla ve çevreleriyle ilişkilendirerek empati kurmuş ve olaylara farklı açılardan bakmayı deneyimlemişlerdir. Öğrenciler proje olarak da ‘kitap kapağı tasarlama’ etkinliği yapmışlardır. Öğrenciler kendilerini öz değerlendirme formuyla değerlendirmiştir (EK-12). Farklı gruplar farklı haftalarda aynı kitabı okudukları için aynı kitap için farklı projeler ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencileriyle uygulama devam ederken kontrol grubu öğrencilerine de aynı kitaplar okutulmaya devam ettirilmiştir.

3.6.1.4. Üçüncü hafta

Üçüncü hafta toplantısına Kirazlar grubu üyeleri ‘Samanadam’ kitabını okuma görevini yerine getirmiş olarak katılmışlardır. Her hafta olduğu gibi bu hafta da öğretmen, ilgili forma öğrencilerin görevlerini yapıp yapmadıklarını işlemiştir (EK-14). Toplantılarda zorunlu roller (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sanatçı, bağ kurucu) dışında kitabın içeriğine ve türüne göre yardımcı roller de görev almıştır. Tartışma, sorgulayıcı öğrencinin “Sevmek için bazı kurallar mı var? Sevgi olunca tüm engeller aşılabılır mi?” şeklindeki ilk soruyu sormasıyla başlamıştır. Bölüm uzmanı öğrenci, “Samanadam gibi düşünersek sevginin aşamayacağı engel yok ancak gerçekler farklı.” diyerek cevap vermiştir. Ayrıca kitaptan seçtiği bölümleri okuyarak arkadaşlarıyla kitabı tartışmaya devam etmiştir. Bağ kurucu öğrenci, bu masalda kendisini etkileyen bölümün ön yargıların kişileri engellemesi olduğunu dile getirmiştir. Sevgi dolu bir kalbin umudunu yitirmesi kötü olmalıdır, diyerek arkadaşlarına kitabın kahramanının yaşadıklarını hissettirmeye çalışmıştır. Bağ kurucu öğrenci, gerçek hayattan örnekler vererek kitabın

kahramanının yaşadıklarını daha somut hâle getirmiştir. Sözcük avcısı, sanatçı ve özetleyici rollerindeki öğrenciler de Samanadam ve Elmas ile ilgili düşüncelerini söyledikten sonra hayatta yaşanan hiçbir şeyin sevginin önüne geçemeyeceğini belirterek toplantıya son vermişlerdir. Öğrenciler proje olarak kitap ayraç yapmışlardır (EK-8). Toplantı sonunda öğrenciler öz değerlendirme formlarıyla kendilerini değerlendirmişlerdir (EK-12). Bu kitabı farklı gruplar, farklı haftalarda okudukları için o öğrenciler farklı projeler yapmışlardır. Kontrol grubu öğrencilerine de aynı kitaplar okutulmaya devam edilmiştir.

Bu toplantıda sorgulayıcı rolü kitabı daha anlaşılır kılabilmek için ayrıntılara inen sorular hazırlamıştır. Olayları irdeleyen, olayların altında yatan farklı durumları buldurmaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Bu tarz soruları hazırlayabilmek öğrencilerde sorgulama, eleştirme, değerlendirme becerisini geliştirmektedir.

3.6.1.5. Dördüncü hafta

Dördüncü hafta etkinliğinde İskeletler grubunun ‘Hayal Dükkânı’ adlı kitabı tartıştıkları toplantıya yer verilmiştir. Grup toplantısının başında öğrencilerin kitaplarını okuyarak gelip gelmedikleri kontrol edilerek öğretmen tarafından ilgili forma işlenmiştir (EK-14). Her hafta olduğu gibi zorunlu rollerin yanında yardımcı roller de görev almıştır. Öğrenciler rollerine uygun şekilde kitapla ilgili sorular sorup kendilerine sorulan sorulara cevap vermişlerdir. Bu toplantıda, ‘Hayal Dükkânı’ kitabını tartışmaya nereden ve nasıl başlayacaklarını bilmeyen öğrencilere, öğretmen yardımcı olmuştur. Bölüm uzmanı akılda kalan en güzel hayalleri okuyarak kendinde canlanan hayalleri anlatmıştır. ‘Yumurtaların içinden yumurta veya civciv çıkmasından bıktım. Yumurtaların içinden kitap çıksın.’ gibi hayallerden örnekler verilerek öğrenciler, kitapla ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler, proje olarak kendi hayallerinin yazılı olduğu küçük bir resimli kitap hazırlamışlardır.

4. hafta toplantısında kitabın türünden dolayı öğrenciler bölüm uzmanı rolünü yerine getirmekte zorlanmış olup sorgulayıcı rolüne odaklanmışlardır. Dolayısıyla bu haftaki toplantılarda sorgulayıcı rolü ön plana çıkmıştır. Çok sayıda kısa hayalin yazılı olduğu bu kitapla ilgili rolleri yerine getirmek, öğrencilere zor gelmiştir. Öğretmen, bu noktada öğrencilere rehberlik etmiştir. Her hafta olduğu gibi bu hafta da kontrol grubu öğrencileri herhangi bir etkinlik yapmadan kitapları okumaya devam etmişlerdir.

3.6.1.6. Beşinci hafta

Beşinci hafta toplantısında İskeletler grubunun ‘Benim Zürafam Uçabilir’ kitabını tartıştıkları etkinliğine yer verilmiştir. Toplantı başında öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirdikleri gözlenmiş olup öğretmen tarafından ilgili forma işlenmiştir (EK-14). Her toplantıda olduğu gibi öğrenciler aralarında paylaştıkları rol dağılımlarına uygun rol kâğıtlarını doldurarak toplantıya katılmışlardır. Toplantıda zorunlu rollerin yanında özetleyici, sözcük avcısı gibi yardımcı rollere de yer verilmiştir. Sorgulayıcı öğrenci ‘Hayal kurmayı sever misiniz? Hayallerinizi söylemekten çekinir misiniz?’ gibi sorular sorarak arkadaşlarının fikirlerini alırken, bölüm uzmanı da kitabın ana kahramanı Moni’nin hayallerini çizmekten utanmadığını hatta bir süre sonra insanlara ilham verdiğini belirten cevabının ardından kitaptan bölümler okumuştur. Bağ kurucu öğrenci ise bazen öz güven eksikliği hissettiklerini ve bununla baş edemediklerini -tıpkı Moni gibi- bu yüzden içe kapanık olduklarını dile getirirken sanatçı öğrenci bazen de bunun tam tersinin olduğunu yakın arkadaşının başına gelenlerle somutlaştırarak anlatmıştır. Toplantıda herkes kitapla ilgili düşüncelerini söyledikten sonra kitap ayracı şeklindeki proje görevlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Her hafta değişiklik gösteren rollerin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Haftalık rol değişimleri sayesinde öğrenciler arasında dengeli ve adaletli bir dağılım yapıldığı düşüncesi oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencileri de bireysel olarak okumalarına devam etmişlerdir. Ancak okuyup okumadıkları öğrenci beyanlarına göre belirlenmiştir.

3.6.1.7. Altıncı hafta

Altıncı hafta toplantısında İskeletler grubu tarafından ‘Bir Dilek Tut’ adlı kitabının tartışıldığı etkinliğe yer verilmiştir. Her hafta olduğu gibi öğretmen öğrencilerin görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol ederek ilgili formları doldurmuştur (EK-14). Öğrenciler de kendi rol kâğıtlarını doldurmuşlardır. Yine zorunlu rollerin yanında yardımcı rollere yerilmiştir: özetleyici, karakter ustası, kelime avcısı, sahne düzenleyici gibi. Sorgulayıcı öğrenci arkadaşlıkla ilgili sorular sorarak arkadaşlarının fikirlerini almıştır. Sorgulayıcı rolündeki öğrenci düşündüren, eleştiren, detayları hatırlatan farklı sorularıyla toplantıyı yönlendirmiştir. Ayrıca aile içi

iletişimden ve hayal gücünden bahseden bölüm uzmanı öğrenci ilgili bölümleri okumuştur. Bağ kurucu öğrenci arkadaşlarının sosyal ilişkilerini örnek vererek Çiçekyıldız gibi arkadaş edinmediklerini dile getirmiş, hayalî arkadaşlıklar kurmadıklarını belirtmiştir. Sahne düzenleyici rolünü alan öğrenci çocuğun yaşadığı evi ve balkonu detaylıca anlatarak arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Sanatçı ve kelime avcısı olan öğrenciler de görevlerini yerine getirdikten sonra toplantı sonlandırılmıştır. Proje olarak da kitabın kahramanına mektup yazma görevi belirlenmiştir. Öğrenciler, hazırladıkları bu mektubu sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Gruplar, haftalar ilerledikçe toplantılara aktif katılım sağlamıştır. Öğrenciler grup arkadaşlarına karşı sorumluluk duygusuyla kitaplarını okuyarak tartışmalara katılmışlardır. Grup çalışması ancak herkesin bireysel sorumluluğunun olması öğrencileri çalışmaya motive etmektedir.

3.6.1.8. Yedinci hafta

Yedinci hafta toplantısında İskeletler grubunun ‘Duvarlar Resim Olsa’ adlı kitabı değerlendirdikleri etkinliğe yer verilmiştir. Toplantı başlangıcında öğrencilerin kitaplarını okuyarak rol kâğıtlarını doldurduğu tespit edilmiş olup öğretmen tarafından ilgili form doldurulmuştur (EK-14). Grup üyeleri, dostluk temalı kitabı sorgulayıcı öğrencinin sorularıyla tartışmışlardır. Bağ kurucu öğrenci ilkokulda Gülce gibi hasta bir arkadaşlarının olduğunu, bu nedenle onun ne hissettiğini anlayabildiğini dile getirmiştir. Diğer öğrenciler de bağ kurucu rolünü üstlenerek örnekler vermişlerdir. Sanatçı çizdiği resimle âdeta kitabı özetlemiştir. Özetleyici öğrenci de konu ve ana fikri barındıran bir özet yapmıştır. Böylece her hafta olduğu gibi zorunlu ve yardımcı roller sayesinde kitap derinlemesine irdelenerek tartışılmıştır. Proje kapsamında ise öğrenciler, kitabın kahramanına mektup yazma etkinliği düzenlemişler, ortaya çıkan mektupları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Bağ kurucu ve sorgulayıcı rolü öğrenciler tarafından en çok tercih edilen rol olmuştur. Kendilerini rahatça ifade edebildikleri, çizdikleri resimlere gülüp eğlendikleri eğlenceli toplantılar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca grupta akademik başarıya göre değerlendirilmedikleri için etkinliklerde kendilerini daha rahat ifade etmişlerdir. Kontrol grubunda da aynı kitaplar okutulmaya devam edilmiştir.

3.6.1.9. Sekizinci hafta

Sekizinci hafta Vak Vak Takımı grubunun ‘Sadako’ adlı kitabının etkinliğine yer verilmiştir. Toplantı başlangıcında öğretmen, her toplantıda olduğu gibi öğrencilerin kitaplarını okuyup okumadıklarını ve rol kâğıtlarını doldurup doldurmadıklarını kontrol ederek ilgili formu doldurmuştur (EK-14). Her toplantıda zorunlu ve yardımcı roller görev almıştır. Sorgulayıcı öğrenci toplantıya savaşa ilgili sorular sorarak başlamıştır. Bağ kurucu öğrenciler sınıflarında savaştan kaçıp ülkemize sığınan arkadaşlarını örnek göstermişlerdir. Onların anlattığı hayatların Sadako Sasaki’nin yaşadıklarına benzer olduğunu dile getirmişlerdir. Bölüm uzmanı öğrenci, ne olursa olsun pes etmememiz gerektiğini kitaptan bölümler okuyarak arkadaşlarıyla tartışmıştır. Sanatçı, özetleyici, araştırmacı ve sözcük avcısı da görevlerini yerine getirerek toplantı sonlandırılmıştır. Proje olarak da öğrenciler, kâğıt katlama sanatıyla turna kuşu yapmışlar ve arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Bu kitabı tartışırken ilk kez araştırmacı rolüne yer verilmiştir. Bu rol sayesinde öğrenciler 2. Dünya Savaşı’nı, atom bombasını, Japonya’yı daha iyi anlamışlar ve kahramanın yaşadıklarından çok etkilenmişlerdir. Ayrıca bu son hafta toplantısında, okuma çemberi uygulamalarından önce yakın arkadaş olmayan öğrencilerin arkadaş olmalarına katkı sağlamıştır. Kontrol grubu öğrencileri de kitapları okuma çemberi yapmadan bireysel okumaya devam etmişlerdir.

3.7. Verilerin Analizi

Açıklayıcı sıralı karma desenle tasarlanan araştırmada, nicel ve nitel verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiş olup ayrı başlıklar hâlinde sunulmuştur:

3.7.1. Nicel veri analizi

Çalışmanın ilk aşamasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak için uygulanacak testlerde verilerin dağılımları kontrol edilmiş ve testlerin parametrik olmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerin uygulanması için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Mükemmel bir normal dağılımda çarpıklık ve basıklık değerleri sıfırdır. Normal dağılım değerleri -2 ile

+2 arasındadır (Şencan, 2005). Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 5 farklı istatistiksel analiz (frekans, yüzde, kare analizi, bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi) uygulanmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Tablo 3.5. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Değerlendirilen Özellikler	İstatistiksel Yöntem
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tanıtıcı özelliklerinin karşılaştırılmaları	Ki-kare testi
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test puanlarının karşılaştırılması	Bağımsız gruplar için t testi
Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ön test-son test puanlarının kendi içinde karşılaştırılması	Bağımlı gruplar için t testi
Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ön test-son test puanlarının kendi içinde karşılaştırılması	Bağımlı gruplar için t testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla Skewnes-Kurtosis analizleri yapılmıştır. Skewnes-Kurtosis değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasındaki aralık bulunması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2010). Tüm ölçeklere ait Skewnes (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerleri normal aralıkta çıkmıştır. Ölçeklere ait tüm değerlerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde gruptaki kişi sayıları 30 aşan verilerde parametrik analizler uygulanmıştır.

Tablo 3.6. Skewnes-Kurtosis analizleri

	Skewness	Kurtosis
Okuduğunu Anlama Ön Test	-,130	-,766
Okuduğunu Anlama Son Test	-,938	,112
Okuma Motivasyonu Ön Test	-,549	,244
Okuma Motivasyonu Son Test	-,026	-1,312

3.7.2. Nitel veri analizi

Nitel veri analizi; insanların söylediğini ayrıca araştırmacının gördüğü ve okuduğunu birleştirme, bütünleme ve yorumlamadır (Merriam, 2015). Bu çalışmanın nitel boyutunda da deney grubundaki öğrencilerle yüz yüze, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın nitel verileri önce betimsel analize sonra ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık şekilde betimlenir. Bu betimlemeler yorumlanır ve açıklanır. Verilerden sebep sonuç ilişkisine göre belli sonuçlara ulaşılır. Ayrıca görüşme sonuçlarını olduğu gibi yansıtmak amacıyla alıntılara yer verilir. (Kıncal, 2014; Çevik Kansu, 2019). Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analiz yaparken dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları şunlardır: Analizin amacı, araştırmanın problemi, önemi açıkça belirlenmelidir. Kodlama ve analiz süreci net bir şekilde ifade edilmelidir. Analizlerin sınırlılıkları belirlenmeli, geçerlilik ve güvenilirlik için tedbirler alınmalıdır. Analiz sonucunda kodlar, boyutlar görselleştirilmelidir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Betimsel analizin dört aşaması vardır:

a. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırmanın soruları, görüşme ve gözlemlerden hareket ederek veri analizi için çerçeve oluşturmaktır.

b. Tematik çerçeveye uygun olarak verilerin işlenmesi: Önceden oluşturulan çerçeveye uygun olarak verilerin okunması ve düzenlenmesidir.

c. Bulguların tanımlanması: Bir önceki aşamada düzenlenen verilerin tanımlanması ve gerekli görülen yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmesidir.

d. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve açıklanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Betimsel analizin ardından tümevarımcı içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama aracılığıyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analizde sırasıyla veriler kodlanır; temalar bulunur, düzenlenir, bulgular tanımlanarak yorumlanır (Merriam, 2015).

İçerik analizi; kayıtların, dokümanların, mülakat sonuçlarının karşılaştırılması ve karakterize edilmesi için kullanılan tekniktir (Altunışık, vd., 2012). Bir söylemi açıklarken öznel etkenlerden kurtulmayı sağlayan analiz çeşididir (Bilgin, 2006). Farklı alanlarda araştırma sorusuna cevap bulmak için kullanılan sistematik ve tarafsız araştırma aracıdır (Koçak & Argun, 2006). Belli yöntemlere dayalı olarak kodlamalarla metnin bazı kelimelerinin daha küçük kategorilerle özetlendiği sistematik bir tekniktir (Kadioğlu Ateş & Mazi, 2017). Ayrıca herhangi bir yazılı metnin ya da görüşme, gözlem gibi içeriklerin incelenmesi, sonuçlarının istatistiksel olarak ortaya çıkarılması (Ekiz, 2015), sözel olmayan dokümanların nicel verilere dönüştürülmesidir (Balcı, 2010). İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Bu analizde veriler derinlemesine incelenir, betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temalara ulaşılır (Selçuk, vd., 2014). İçerik analizindeki işlem, okuyucunun anlayacağı şekilde birbirine benzeyen tema ve kavramları bir araya getirmek ve yorumlamaktır (Kıncal, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu analizde en önemli adım araştırılmak ve ölçülmek istenen şeyleri doğru temsil eden kategorilerin seçilmesidir (Balcı, 2010). Bu doğrultuda araştırmacı araştırmaya başlamadan önce kategoriler belirler, önceden edinilen bilgi ve kuramlara göre bu kategoriyi şekillendirir. Toplanan verilerle analiz yapılırken kategoriler ortaya çıkar. İçerik analizinin; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, mantıksal yapı geliştirme, kodlama, yorumlama, sonuçları yazma gibi aşamaları bulunur (Büyüköztürk, vd., 2012).

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla nitel veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, önce betimsel analize ardından da içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşler aynı temalar etrafında birleştirilerek yorumlanmış, görüşmelerden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmada açıklayıcı sıralı karma desen tercih edildiği için öncelikle nicel veriler toplanmış ardından nitel süreçte deney grubundaki öğrencilerin okuma çemberi yöntemine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada, öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması ile ilgili bilgiler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri açısından karşılaştırılması

		Deney		Kontrol		χ^2	p
		n	%	n	%		
Cinsiyet	Kadın	19	46,3	19	47,5	,011	,917
	Erkek	22	53,7	21	52,5		
Anne eğitim durumu	İlkokul mezunu	16	39,0	17	42,5	5,180	,269
	Ortaokul mezunu	9	22,0	7	17,5		
	Lise mezunu	13	31,7	7	17,5		
	Üniv.ve üstü mezunu	2	4,9	7	17,5		
	İlkokul terk	1	2,4	2	5,0		
Baba eğitim durumu	İlkokul mezunu	11	26,8	17	42,5	7,620	,107
	Ortaokul mezunu	16	39,0	6	15,0		
	Lise mezunu	8	19,5	12	30,0		
	Üniv.ve üstü mezunu	5	12,2	5	12,5		
	İlkokul terk	1	2,4	0	0,0		

Tablo 4.1’e göre deney grubundaki öğrencilerin %46.3’ü kız, %53.7’si erkek, kontrol grubundaki öğrencilerin %47.5’i kız, %52.5’si erkektir ve aralarındaki fark istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=,011$ $p=,917$).

Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin %39’unun annesi ilkököl, %22’sinin ortaokul, % 31.7’sinin lise, % 4.9’unun üniversite ve üstü mezunu olup % 2.4’ünün annesi ise ilkököl terk durumdadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise % 42.5’inin annesi ilkököl, %17.5’inin ortaokul, %17.5’inin lise, %17.5’inin üniversite ve üstü mezunu olup %5’inin annesi ise ilkököl terk durumundadır. Aralarındaki fark istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=5,180$ $p=,269$).

Deney grubundaki öğrencilerin %26.8'inin babası ilkokul, %39'unun ortaokul, %19.5'inin lise, %12.2'sinin üniversite ve üstü mezunu olup %2.4'ünün ise babası ilkokul terk durumundadır. Kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin %42.5'inin babası ilkokul, %15'inin ortaokul, % 30'unun lise, %12.5'inin üniversite ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Aralarındaki fark istatistiksel olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($\chi^2=7,620$ $p=,107$).

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin cinsiyet ve anne-baba eğitim durumları açısından benzer olduğu söylenebilir.

4.1.1 Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

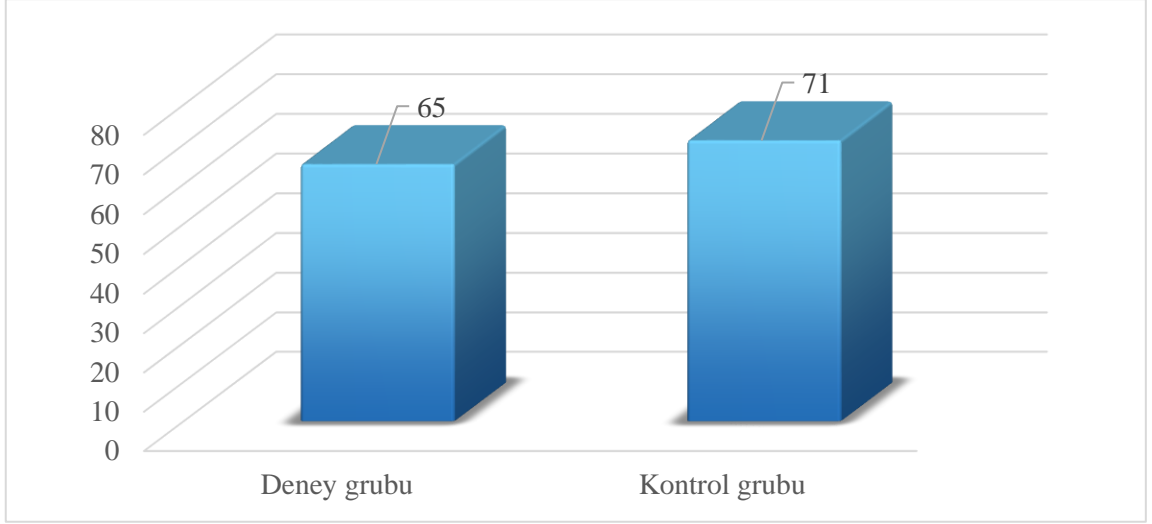
Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ön test puanlarının karşılaştırılması

	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuduğunu Anlama Testi						
Ön Testi	65,00	10,67	71,00	16,18	1,975	,052

Tablo 4.2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 65.00 ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 71.00 olup ön test puanları arasındaki farkın $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t=1.975$ $p=.052$).

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama ön test puanlarının aritmetik ortalaması

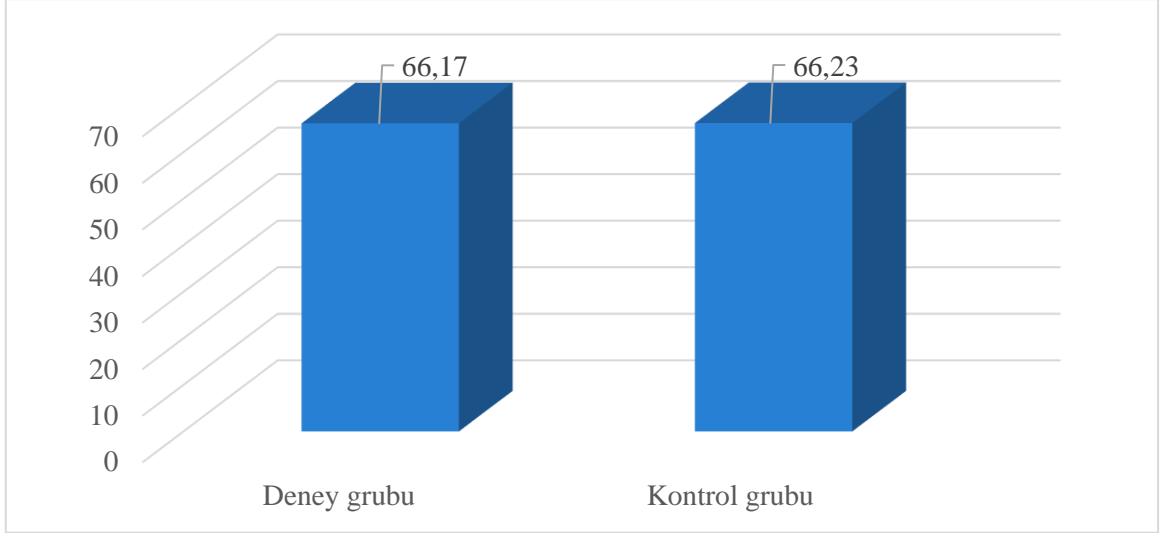
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarındaki 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması

	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuma Motivasyonu Ölçeği						
Ön Test	66,17	3,63	66,23	2,68	,076	,939

Tablo 4.3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.17 ve kontrol grubundakilerin ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.23 olup ön test puanları arasındaki farkın $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($t = .076$ $p = .939$).

Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir (Şekil 4.2).



Şekil 4.2. Deney ve kontrol gruplarındaki 6. sınıf öğrencilerin uygulama öncesi okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının aritmetik ortalaması

4.1.2. Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

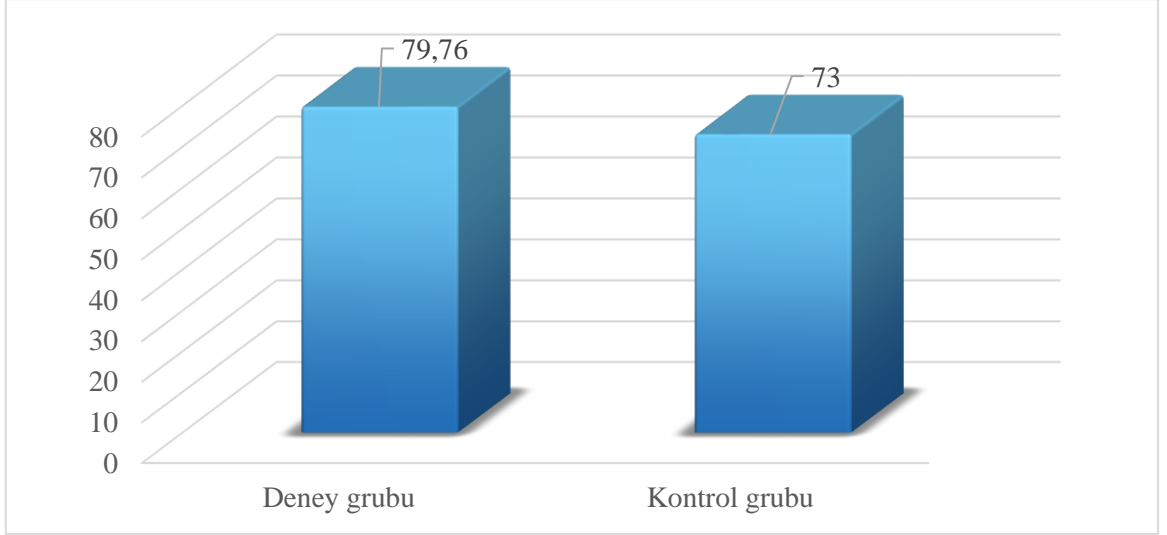
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi'nden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi son test puanlarının karşılaştırılması

	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuduğunu Anlama						
Son Testi	79,76	9,99	73,00	16,24	2,261	,027

Tablo 4.4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi'nden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 79.76 ve kontrol grubundakilerin son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 olup son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t=2.261$ $p=.027$).

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Son Test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubundakilere göre okuduğunu anlama becerisi üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası okuduğunu anlama son test puanlarının aritmetik ortalaması

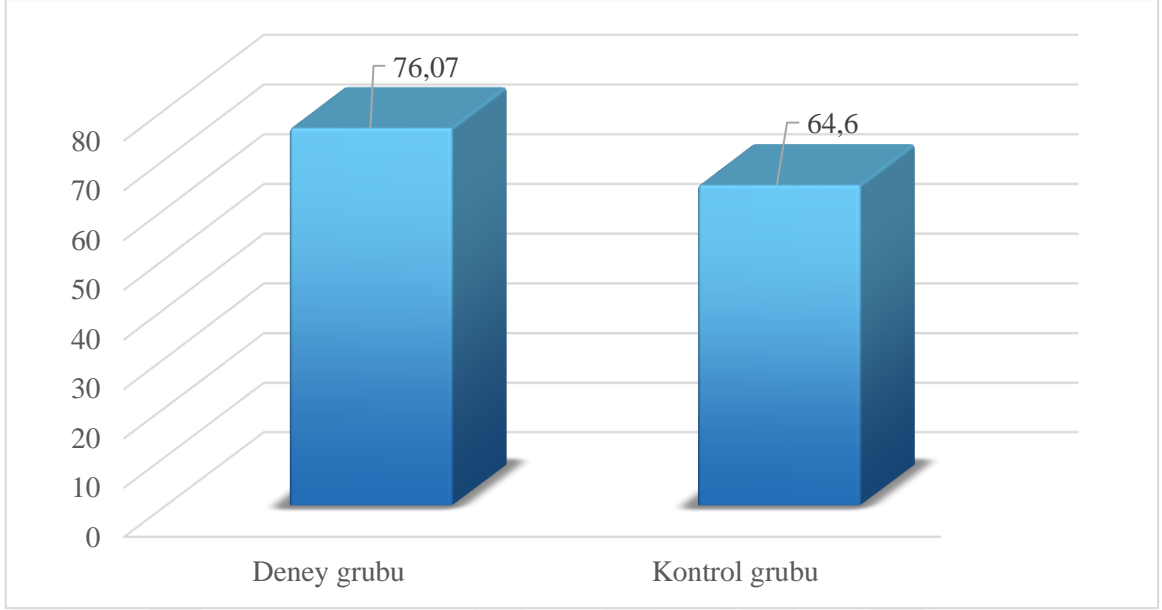
Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma motivasyonu ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması

	Deney grubu (n=41)		Kontrol grubu (n=40)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuma Motivasyonu Ölçeği						
Son Testi	76,07	2,91	64,60	2,89	17,802	,000

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları son test puanlarının aritmetik ortalaması 76.07 ve kontrol grubundakilerin 64.60 olup son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t=17.802$ $p=.000$).

Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği son test puanları açısından aralarında deney grubu lehine fark olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubundakilere göre okuma motivasyonu üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası okuma motivasyonu ölçeği son test puanlarının aritmetik ortalaması

4.1.3. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Deney Grubu	Ön Test (n=41)		Son Test (n=41)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuduğunu Anlama Testi	65,00	10,67	79,76	9,99	-10,568	,000
Okuma Motivasyonu Ölçeği	66,17	3,63	76,07	2,91	-15,783	,000

Tablo 4.6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi’nden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 65.00, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 79.76 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -10.568$ $p = .000$).

Tablo incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuma Motivasyonu Ölçeği’nden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.17, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 76.07 olup ön test ve son test

puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -15.783$ $p = .000$).

Sonuç olarak deney grubundaki öğrencilere uygulanan yöntemin okuduğunu anlama becerisini ve okuma motivasyonunu olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir (Şekil 4.5 ve Şekil 4.6).

4.1.4. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası Okuduğunu Anlama Testi ve Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.7'de verilmiştir.

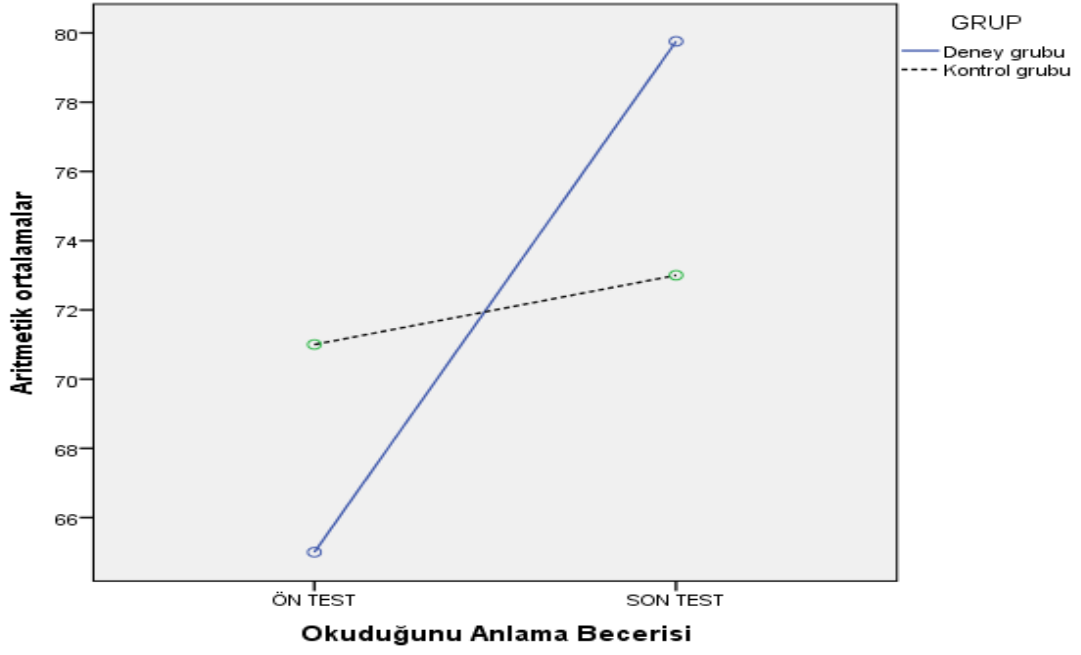
Tablo 4.7. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama beceri testi ve okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

Kontrol Grubu	Ön Test (n=40)		Son Test (n=40)		t	p
	\bar{X}	S.s	\bar{X}	S.s		
Okuduğunu Anlama Testi	71,00	16,18	73,00	16,24	-3,766	,001
Okuma Motivasyonu Ölçeği	66,23	2,68	64,60	2,89	3,603	,001

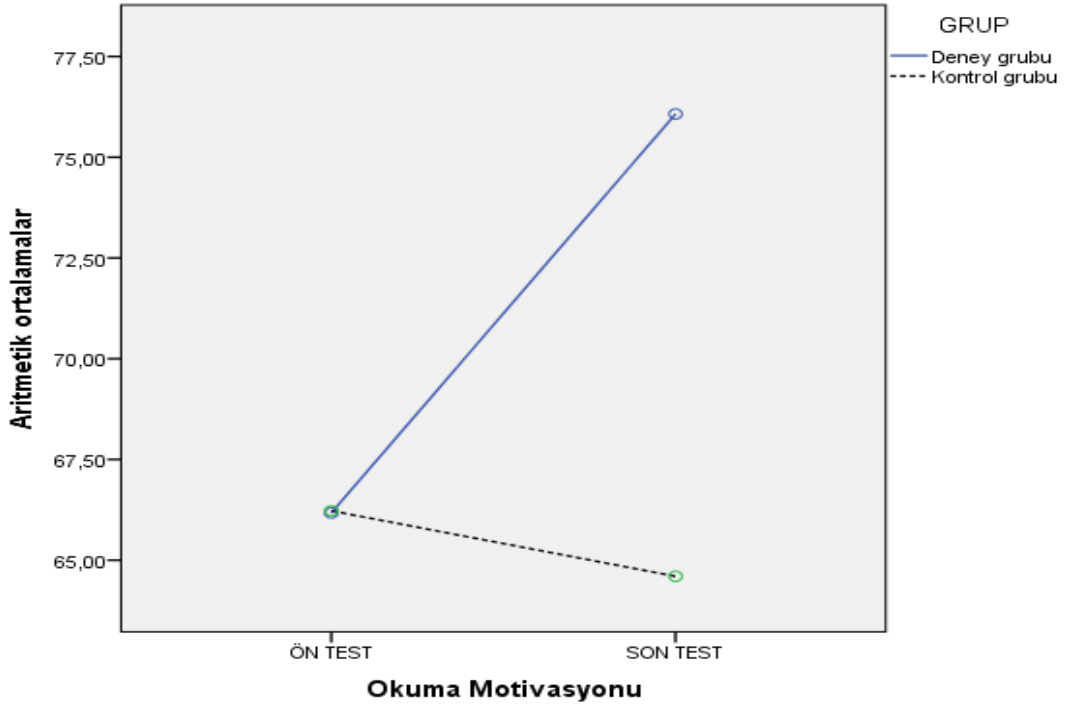
Tablo 4.7 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuduğunu Anlama Testi'nden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 71.00, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 73.00 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = -3.766$ $p = .001$).

Tablodan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi Okuma Motivasyonu Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması 66.23, uygulama sonrası son test puanlarının aritmetik ortalaması 64.60 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkın $p < 0.05$ önem düzeyinde son test aleyhine anlamlı olduğu görülmektedir ($t = 3.603$ $p = .001$).

Sonuç olarak mevcut eğitimin sürdürüldüğü kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişirken okuma motivasyonlarının düştüğü söylenebilir (Şekil 4.5 ve Şekil 4.6).



Şekil 4.5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama testi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları



Şekil 4.6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma motivasyonu ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

4.2. Nitel Araştırma ile İlgili Bulgular

Çalışma sonucunda nicel verileri nitel verilerle desteklemek ve okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bu görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak deney grubundaki 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Beş sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, beş başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler önce betimsel analize ardından içerik analizine tabi tutularak kodlar ve temalar belirlenmiş, frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır.

Tablo 4. 8 Okuma çemberi yönteminden duyulan memnuniyete ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
Okuduğunu anlama	<i>Kitap okumanın farklı bir yönünü keşfettik ve kitapları irdeleyerek tartıştık. Bu sayede daha iyi anladım. (Ö8)</i>	10	%50
	<i>Elime aldığım artık detaylı ve anlayarak okuyup inceliyorum, notlar alıyorum ve daha iyi anlıyorum. (Ö9)</i>		
Farklılık	<i>Yöntem bizim için farklıydı ve herkesin kitap okumasını sağladı. (Ö5)</i>	7	%35
	<i>Farklı bir yöntem, arkadaşlarınla grup oluyorsun ve daha önce okumak istemediğin kitapları bile bu sayede okuyorsun. (Ö10)</i>		
	<i>Değişik bir okuma çeşidiydi. Daha önce bilmiyordum beğendim. (Ö4)</i>		
Beğendim	<i>Okuma çemberi yöntemi sayesinde kitap okumak daha eğlenceli hâle geldi. (Ö11)</i>	6	%30
	<i>Grup çalışması yaparak eğlendik. (Ö2)</i>		
	<i>Yöntem sayesinde okumak daha eğlenceli oldu. (Ö4)</i>		
Kalıcılık	<i>Bu yöntem sayesinde okunanlar akılda daha kalıcı oldu. (Ö7)</i>	5	%25
	<i>Yaptığımız çemberler sayesinde okuduklarımızın ve öğrendiklerimizin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Yeni öğrendiğim bir kelime gibi(Ö5)</i>		
Düzenli kitap okuma	<i>Okuma çemberi yöntemi sayesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandım. (Ö3)</i> <i>Önceden öğretmenimin ya da ailemin hatırlatması veya zorlamasıyla okurken şimdi her gün kendi isteğimle okumak istiyorum. (Ö11)</i>	5	%25
Arkadaşlık/ Dostluk	<i>Sevdiğim arkadaşlarımla aynı grupta olduğum için sevdim. (Ö1)</i>	4	%20
	<i>Okuma çemberi yöntemini sevdim çünkü grup arkadaşlarıma karşı sorumluluğum olduğum için okumak zorundaydım. (Ö4)</i>		
Sorumluluk	<i>Bu yöntemde ayrıca grup arkadaşlarına karşı sorumluluğum olduğu için de okuyorsun. (Ö4)</i> <i>Herkesin bir sorumluluğu olduğu için de sevdim. Kendi üzerine düşen görevi yerine getiriyorsun. (Ö5)</i>	2	%10

Beğenmedim	Sıkıcılık	<i>Kitap okurken sıkılıyordum. Onun yerine oyun oynamak gibi daha zevkli şeyleri seviyorum. (Ö18)</i> <i>Öğretmenimin ve grup arkadaşlarımın zorlamasıyla okuyordum bu da sıkıcı oluyordu. (Ö15)</i>	2	%10
	Okumayı sevmeme	<i>Kitap okumayı sevmiyorum. Ödevlerden vakit kalmadığı için zorlanıyordum. (Ö14)</i>	1	%5

Araştırmada, okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinden gönüllülük esasına göre seçilen 20 öğrenciye “Okuma çemberi yönteminden memnun kaldınız mı? Neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.8’e göre öğrenciler, genel olarak uygulanan okuma çemberi yönteminden memnun kaldıklarını (n=17) ifade etmişlerdir. Öğrenciler sırasıyla en fazla “okuduğunu anlama(f=10), farklılık(f=7), eğlenceli olma(f=6), kalıcılık (f=5), düzenli kitap okuma (f=5), arkadaşlık /dostluk (f=4), sorumluluk (f=2)” temalarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler bu gerekçelerle okuma çemberi yönteminden memnun kaldıklarını ve yöntemi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Uygulamadan memnun olmayan öğrenci sayısı ise 3’tür. Bu öğrenciler de sıkıcılık (f=2) ve okumayı sevmeme (f=1) nedenleriyle uygulamadan memnun kalmadıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. 9 Okuma çemberi yönteminin zorluğuna ilişkin görüşler

	Tema	Görüş/Kod	f	%
Zorlanmadım	Model olma	<i>İlk haftalarda yöntemi uygularken öğretmenimiz yardım ettiği için zorlanmadım. (Ö9)</i> <i>İlk başta öğretmenimiz yöntemin nasıl uygulanacağını ve formların nasıl doldurulacağını iyice anlattı, bu yüzden korkumuz gitti. (Ö13)</i>	10	%50
	Grup içi iş birliği	<i>Arkadaşlarım sayesinde rolümün gerektiği sorumlulukları yerine getirdim. (Ö7)</i> <i>Rolleri ilk başlarda anlamamıştım, arkadaşlarım yardım etti. Bu yüzden zorlanmadım. (Ö11)</i> <i>Her hafta toplantı yapıldığı için ve grup arkadaşlarım yardım ettiği için pek zorlanmadım. (Ö2)</i>	5	%25
	Tekrar	<i>Toplantılarımız sık sık oluyordu. Her hafta başka role göre hazırlanıyordum. (Ö5)</i> <i>Öğretmenimiz her hafta biz anlayana kadar tekrar tekrar rollerimizi anlattı. (Ö19)</i>	3	%15

Zorlandım	Korku/ Çekinme	<i>Okuma çemberi yöntemini ilk kez uygulayacağımız için 'yapamazsam' diye korktum. (Ö3)</i> <i>Okumam gereken yerleri zamanında okuyamamaktan diye çekindim. (Ö6)</i>	3	%20
	Grup çalışması	<i>Ben yalnızken kitap okumayı çok seviyorum. Başkalarıyla okuduklarımı paylaşmak ve ne anladığımı onlara anlatmaktan çekindim. Yani en çok kendimi ifade etmekte zorlandım. Kendi kendime okumayı daha çok seviyorum. (Ö1)</i>	1	

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Okuma çemberi yönteminde zorlandığınız yönler oldu mu, neden?” sorusu sorulmuştur. Tablo 4.9’a göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=16) okuma çemberi yönteminin uygulanmasında zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da ‘model olma (f=10), grup içi iş birliği (f=5), tekrar (f=3)’ temalarında yoğunlaşan nedenler ileri sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler korku/çekinme nedeniyle (f=4) yöntemden zorlandığını söylemiştir.

Tablo 4.10 Okuma çemberi yönteminin beğenilen yönlerine ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
Görev alma	<i>Her hafta farklı role uygun görevimiz oluyordu. En sevdiğim görev, sorgulayıcı rolü oldu. Çünkü soruları biz soruyorduk. (Ö7)</i> <i>Rolümüze uygun yaptığımız çalışmalar güzeldi. (Ö10)</i>	9	%45
Proje yapma	<i>En sevdiğim yönü proje yapmak oldu. (Ö9)</i> <i>Yaptığımız projeler sayesinde okuduğumuz kitabı daha iyi anladık. Kapak tasarlama, araç hazırlama çok zevkliydi. (Ö2)</i> <i>Kitabın kahramanına mektup yazma, afiş hazırlama çok zevkliydi. (Ö16)</i>	8	%40
Grup çalışması ve sosyalleşme	<i>Oluşturduğumuz gruplardaki arkadaşlıkları sevdim. Arkadaşlarımla eğlendik. (Ö12)</i> <i>İş bölümü yaparak grup çalışması yapmak iyiydi. Böylece sınıfta hiç paylaşımım olmadığı kişilerle arkadaş oldum. (Ö20)</i>	6	%30
Öz güven	<i>Sınıfta söz hakkı almaya çekiniyorum ama toplantılarda rolümün gerektirdiği görevi yerine getirirken çekinmedim. Arkadaşlarım gibi ben de fikrimi söyledim. Bu yüzden beğendim bu yöntemi. (Ö4)</i> <i>Yanlış yaparım korkusu olmadan notla değerlendirilmeden yapıldığı için daha istekli katıldım etkinliklere. (Ö8)</i>	4	%20

Eşitlik	<i>Okuma çemberi yönteminde yaptığımız grup çalışmalarında herkesin bir görevi vardı. Herkes eşit iş yapıyordu. (Ö5)</i> <i>Gruptaki tüm arkadaşlarım görevini eşit bir şekilde yaptı. (Ö2)</i>	2	%10
----------------	--	----------	------------

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine ‘Okuma çemberinde en sevdiğiniz aşama hangisiydi? Neden?’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.10’a göre öğrencilerin tamamı kullanılan okuma çemberi yöntemini beğendiklerini belirtmişlerdir. En sevdikleri aşamayla ilgili görüşlerinde ise ‘görev alma (f=9), proje yapma (f=8), grup çalışması ve sosyalleşme (f=6), öz güven (f=4), eşitlik (f=2)’ temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu görüşlere göre öğrenciler okuma çemberi yönteminde rolleri ve görevleri ayrıca yapılan projeleri beğenerek yapmışlardır.

Tablo 4. 1 Okuma çemberi yönteminin faydalarına ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
Okuduğunu anlama	<i>Kitap okumayı yeniden öğrenmemi sağladı. Artık elime aldığım kitabı inceliyorum, notlar alıyorum, detaylıca düşünüyorum. (Ö8)</i> <i>Bu yöntem sayesinde anlayarak okumaya başladım. (Ö7)</i>	15	%75
Okuma alışkanlığı	<i>Okuma alışkanlığı kazandırdı, anlayarak okumaya başladım. (Ö7)</i> <i>Okuma çemberi yöntemi sayesinde düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandım. (Ö3)</i>	12	%60
Empati	<i>Okuma çemberi yöntemindeki görevlerden ‘bağ kurucu’ sayesinde empati kurarak olaylara dâhil olmayı öğrendim. (Ö2)</i> <i>Çevremde olanlara karşı daha duyarlı olmamı sağladı mesela başkalarının ne hissettiğini düşünmeye başladım. (Ö16)</i>	10	%50
Sorumluluk	<i>Grup arkadaşlarıma karşı sorumluluk sahibi olmam gerektiğini öğrendim. (Ö1)</i> <i>Herkesin bir görevi vardı ve toplantılara onları yaparak gelmek zorundaydık. Ben de bazen arkadaşlarıma sorumluluğum var diye okuyordum. (Ö4)</i>	9	%45
Arkadaşlık	<i>Sevdiğim arkadaşlarımla grup çalışması yapmak onlarla daha iyi anlaşmamızı sağladı. (Ö4)</i> <i>Yöntem sayesinde yeni arkadaşlar kazandım. Aynı kitabı seçen kişilerle daha önce sınıfta samimi değildim ama şimdi iyi arkadaş olduk. (Ö20)</i>	6	%30
Grup çalışması	<i>Okuma çemberi sayesinde grup çalışmasının nasıl yapılması gerektiğini öğrendim. (Ö11)</i> <i>Yöntemde herkesin görevi olduğundan herkes grubun üyesi olarak çalışmayı öğrendi. Yani etkinlikleri bir kişi yapmadı</i>	6	%30

herkesin görevi oldu. (Ö7)

Okuma sevgisi	<i>Okumaya ilgim arttı. (Ö6)</i> <i>Okuma çemberi, bana kitap okumayı sevdirdi. Arkadaşlarımla eğlenerek okudum. (Ö5)</i>	5	%25
----------------------	--	----------	------------

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine “Okuma çemberi yönteminin size ne gibi faydaları oldu? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.11’e göre öğrencilerin tamamı okuma çemberi yönteminin faydalı olduğuna yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında en çok ‘okuma alışkanlığı (f=12), okuduğunu anlama (f=15), empati (f=10), sorumluluk (f=9), temaları ön plana çıkmıştır. Buna karşılık öğrencilerin ‘arkadaşlık (f=6), grup çalışması (f=6) ve okuma sevgisi (f=5)’ temalarına yönelik daha az görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4. 12 Okuma çemberi yönteminin uygulanışına dair önerilere ilişkin görüşler

Tema	Görüş/Kod	f	%
Yöntemin yaygınlaştırılması	<i>Okuma çemberi yöntemi tüm okula öğretilir. Sonrasında isteklilerle kütüphanede çember oluşturulabilir.</i>	2	%10
Projelerin tanıtımı	<i>Yapılan projeler tüm okula tanıtılabilir. Okuduğumuz kitapları diğer öğrencilere tanıtmış oluruz.</i>	1	%5
Ders içi etkinliği	<i>Yapılan toplantılar ders saatleri içinde yapılabilir.</i>	1	%5

Araştırmada okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerine ‘Okuma çemberi yönteminin derste uygulanışına dair önerileriniz var mı? Varsa yazınız.’ sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=16) “Önerim yok.” cevabını vermiştir. Tablo 4.12’ye göre öğrencilerin sunduğu öneriler ‘yöntemin yaygınlaştırılması (f=2), projelerin tanıtımı (f=1), ders içi etkinliği (f=1) temalarında yoğunlaşmıştır.

Görüşme formundan elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde öğrenciler, genel olarak okuma çemberi yönteminin kullanımına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin genel olarak okuma çemberi yöntemini zor değil, eğlenceli ve faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, bu yöntem

sayesinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini, arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini, grup çalışmasını ve iş birliğini sevdiklerini ifade etmişlerdir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazın etrafında ele alınıp tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel okuma etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında gruplar arasında okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu test puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyon ölçeği puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın alt problemlerinden biri, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Balantekin (2016), okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlediği çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubuna göre daha çok artış gösterdiği saptamıştır. Bu artış, deney öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olanlarda, yüksek olanlara göre daha çok gerçekleşmiştir. Benzer şekilde Sarı vd. (2017) okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Altinkaya da (2019), okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Bunların dışında Kaya Tosun (2018) ile Çakmak (2022) okuma çemberi yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin; Mete (2020) ile Avcı vd. (2013) ise 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların yanında Yıldırım

vd. (2019) ise okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. 21 öğretmen adayıyla gerçekleştirilen çalışmada bu yöntemin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmaların dışında okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisini belirleyen araştırmalar da mevcuttur (Özbay & Kaldırım, 2015; Demir, 2019; Okur, 2019; Tan Hatun & Kurtlu, 2019; Çakmak, 2022; Baki, 2022). Özbay & Kaldırım (2015), Tan Hatun & Kurtlu (2019) ve Baki (2022) öğretmen adaylarıyla, Okur (2019) ve Çakmak (2022) ise 4. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarda okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisine olumlu katkı sağladığını dile getirmektedirler. Ancak Demir (2019) çalışmasında okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiş, eleştirel okumanın okuduğunu anlamaya göre daha üst düzey bir zihinsel beceri gerektirdiğinden yöntemin daha kalabalık gruplarla ve daha uzun bir süreçte yapılmasını önermiştir.

Okuma çemberi yönteminin yabancı dil öğretiminde de okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini tespit eden araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin Kökler (2019), okuma çemberi yönteminin İngilizce öğretimine faydalarını araştırmış, Brabham, ve Villaume (2000) ise çalışmalarında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin oluşturduğu facebook gruplarıyla yabancı dil olarak İngilizce öğretimine etkisini araştırmışlardır. Her iki çalışmanın sonucunda da yöntemin yabancı dil öğretiminde faydalı olduğu ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği saptanmıştır. Varita (2017), okuma çemberi yönteminin on ikinci sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırırken; Widodo (2016), Endonezya'da bir meslek lisesinin İngilizce okuma sınıfında uygulanan okuma çemberi yönteminin mesleki İngilizce kavramlarını öğrenmedeki etkisini araştırmış; Chiang ise (2007) çevrim içi şekilde uygulanan okuma çemberi yönteminin, yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ve okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmalarda da okuma çemberi yönteminin İngilizce öğretiminde katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini ve genel dil yeterliliklerini geliştirdiği ayrıca kelime dağarcıklarını da artırdığı görülmüştür.

Okuma çemberi yönteminin sadece dil derslerinde değil Fen Bilimleri derslerinde de okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da vardır.

Örneğin Calmer ve Straits (2014), Fen Bilimleri dersinde okuma çemberi yöntemi aracılığıyla öğrencilerin anatomi bilgilerini artırmayı amaçlamıştır. Çalışmada okuma çemberinin Fen Bilimleri alanındaki metinlerin daha iyi analiz edilmesine olanak sağladığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde Nolasco (2009), Amerika’da 26 beşinci sınıf öğrencisiyle 6 hafta süresince gerçekleştirdiği çalışmasında, Fen Bilimleri dersindeki bilgilendirici metinleri kavratırken okuma çemberi yöntemini kullanmış ve bu yöntemin okuduğunu anlama becerisine olumlu katkıda bulunduğunu ve iş birlikli öğrenmeye uygun olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri de okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemektir. Buna göre bu çalışmada okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Alanyazında okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonuna etkisini araştıran sayılı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonuçları, genel olarak bu yöntemin okuma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği üzerinde durmaktadır (Hardin, 2012; Miller 2015; Topçam 2021; Şahan, 2022). Örneğin Hardin (2012), okuma motivasyonu düşük beşinci sınıf öğrencilerine okuma çemberi yöntemini uygulayarak okuma motivasyonlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerinin motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Topçam (2021) okuma çemberi yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin, Gailea vd. (2022) ise on birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini araştırmışlardır. Monaghan ise (2016) klasik okuma çemberi yöntemi ile bu yöntemin blog üzerinden yapılan uygulamasının okuma motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Tüm bu araştırmalardan elde edilen sonuç, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırdığına yöneliktir. Bu çalışmaların aksine, okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Kaya Tosun (2018) ve Ulbrich’in (2013) çalışmalarında okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığı saptanmıştır. Kaya Tosun (2018) bunun sebebini kitapların kontrol grubunca da okunmasına bağlarken Ulbrich (2013) kitap seçiminin öğrenciye bırakılmasına ve onların öğrenme sorumluluğunu tam olarak üstlenmemesine bağlamıştır. Bu yöntemin uygulanışında metinleri sorgulama, araştırma ve yorumlama ile meşgul olan öğrenciler meşgul olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaktadır (Kelly & Clausen-Grace, 2009). Okuma planı

oluşturmada ve rollerin dağıtımında öğretmenin yeterli düzeyde rehberlik etmesinin bu sorunu çözebileceği ifade edilebilir.

Okuma çemberi yönteminin motivasyon üzerindeki etkisi dışında diğer duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin Şahan (2022), okuma çemberi yönteminin okumanın duyuşsal nitelikleri (tutum, öz yeterlik, kaygı ve güdü) üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma güdülerini ve tutumlarını üzerinde olumlu yönde etkili olurken okuma kaygıları ve okuma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Thomas ve Kim'in (2019) yaptıkları çalışmada da okuma çemberi uygulamalarının üniversite öğrencilerinin okuma tutumuna olumlu katkı sağlandığı görülmüştür. Ancak Demir (2019) ve Yardım'ın (2021) araştırmalarında okuma çemberi yöntemi ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yapılan bu çalışmada klasik okuma çemberi yöntemi uygulanmış olsa da bu yöntemin teknoloji çağında yeniliklere uygun olarak yüz yüze yerine çevrim içi de uygulanabilmesi de mümkündür. Bununla ilgili olarak alanyazın da çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Herrera ve Kidwell (2018), klasik okuma çemberi yönteminin yerine günümüz teknoloji çağına uygun olarak "Okuma Çemberi 2.0" adıyla yeni bir okuma çemberi uygulaması geliştirilmesinin yerinde olacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Monaghan (2016), okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerisi ve sınıf içi iletişim üzerindeki etkilerini incelemiştir. Söz konusu çalışmada okuma sonrası tartışma ve değerlendirmeleri bir grup yüz yüze, bir grup ise bloglar üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Ardından bloglara yazılan tepkilerle klasik yazılı değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Sıralı karma desenle yürütülen çalışmanın nicel boyutunda okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerisi ve sınıf içi iletişimin her iki grup açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın nitel boyutunda, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde ise katılımcılar, bloglar üzerinden gerçekleştirilen uygulamanın motivasyonu, sınıf içi iletişimi ve eleştirel düşünmeyi daha fazla geliştirmiş olabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Nicel bulguların aksine öğrencilerin bu görüşleri, bloglar üzerinden yapılan tartışma ve değerlendirmelerin öğrencilere birbirleriyle etkileşime girmeleri ve topluluk duygusunu geliştirmeleri için daha fazla

fırsat sunduğu fikrini desteklemektedir. Çünkü öğrencilerin resmî olarak atanmamış olsalar bile okul dışında okuma çemberi çalışmasını tamamlamak için inisiyatif aldıklarını göstermiştir. Brabham ve Villaume (2000) çevrim içi yapılan tartışmaların klasik sınıf ortamından farklı olduğu ve öğrencilerin aktif katılımlarının fazla olduğu dile getirmiştir. Day ve Kroon da (2010) çevrim içi ve yüz yüze yapılan okuma çemberi uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Her iki uygulamanın da birbirinden farklı olmadığı görülmüştür. Ancak çalışma sonunda öğrencilerin çevrim içi yapılan okuma çemberi tartışmalarında daha heyecanlı, istekli olduğu görülmüş ve teknolojik deneyim sağladığı için yansıtıcı öğretimin gerekli olduğu görülmüştür.

Diğer yandan araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, uygulama sürecinde kullanılan okuma çemberi yöntemi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu amaçla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel verilerin çalışmanın nicel bulgularını desteklediği görülmektedir. Nitekim çalışmada öğrencilerin çoğunun uygulamadan memnun kaldıkları (n=17) bununla beraber yöntemi farklı ve eğlenceli bulduklarına yönelik görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Altinkaya da (2019) okuma çemberi yöntemini uyguladığı çalışmasında, benzer şekilde öğrencilerin daha önce böyle bir deneyime sahip olmadıklarını, yöntemin öğrenciler için farklı olduğunu belirtmiştir. Balantekin (2016) öğretmen ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerde okuma çemberi yönteminin grup içi iletişimi arttırdığını ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler aynı şekilde grup arkadaşlarına karşı sorumluluk sahibi olmaları gerektiğini ve arkadaşları sayesinde rollerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada Bernadowski (2013) okuma çemberi sayesinde katılımcıların okuduklarından daha derin anlamlara ulaşabildiklerini, okudukları metinle ilgili bağ kurabilme ve sınıf içerisinde bir grup çalışması yapabilme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Aytan da (2018) benzer şekilde 44 öğretmen adayıyla birlikte okuma çemberi oturumları düzenlemiş ve katılımcıların bununla görüşlerini almıştır. Katılımcılar okuma çemberinin dayanışmayı, iş birliğini, estetik yetkinliği arttırdığını ve öz güveni geliştirerek kelime hazinesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, okuma çemberi yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinden hareketle; grupla çalışma becerisi, iş birliği, öz güven, okuma merakı ve okuma alışkanlığı gibi faydalar elde edildiği tespit edilmiştir. Buna benzer şekilde Baki de (2023) öğretmen

adaylarıyla yaptığı çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre okuma çemberi yönteminin katılımcıların bireysel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler başlığı altında; farklı bakış açısı kazanma, kitapların önemini kavrama, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma, grupla çalışma ve iş birliği, okuma zevki elde etme, öz güveni geliştirme gibi temalara ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise okuma çemberi yönteminin öğrencilerin empati yeteneğini geliştirdiğini ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakma becerisi kazandıklarını ifade etmeleridir. Okuma çemberi yönteminin, öğrencilere farklı bakış açısı kazandırdığı ve öğrencilerin empati kurma yeteneğini geliştirdiğini gösteren başka çalışmalar da vardır (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019; Çetinkaya ve Topçam, 2019). Yapılan bu çalışmada okuma çemberi yönteminin okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde de etkili bir rol oynadığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemiyle düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandıklarını ve artık anlayarak okumayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında bu görüşleri destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Avcı vd., 2010; Karatay, 2017).

Okuma alışkanlığı kazanmada ve anlama becerilerinin gelişiminde yöntemin bilişsel ve duyuşsal katkıları üzerine yapılan Avcı ve Yüksel'in (2011) araştırmasında okuma çemberi uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri alınmış ve öğrenciler tarafından yöntemin faydalı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler yöntemi eğlenceli bulurken büründükleri roller ve yapılan tartışmalar sayesinde okuduklarının daha kalıcı olduğunu, yapılan projelerin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

Bu çalışmada okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler, bu yöntemin kullanımıyla ilgili genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğrenciler; bu yöntemin düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandırmaya, empati yeteneğini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye katkı sağladığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak öğrenciler; bu yöntem sayesinde sosyalleştiklerine, sorumluluk bilinçlerinin geliştiğine, öz güvenlerinin arttığına, arkadaşları ile iş birliği ve uyum içinde çalıştıklarına, eğlenceli vakit geçirdiklerine de değinmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları, nitel verilerin nicel verilerden elde edilen sonuçları desteklediğini göstermektedir.

Tüm bu çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma-anlama becerileriyle birlikte, okunan kitabı farklı bakış

açılarıyla yorumlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ayrıca okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırdığını da ortaya koymuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulmuştur:

Öğretmenlere ve eğitimcilere yönelik öneriler:

- Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin, Türkçe derslerinde okuma çemberi yöntemini kullanarak geleneksel okuma etkinliklerinin dışına çıkması gerektiği söylenebilir.
- Öğretmenlerin okuma çemberi yöntemiyle ilgili biliş ve farkındalık düzeylerini artırmak için hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- Hizmet öncesi eğitimler kapsamında öğretmen adaylarının okuma çemberi yöntemi ile ilgili daha fazla farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
- 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen yeni bir uygulama olan okuma atölyelerinde okuma çemberi yöntemi uygulanabilir.
- Okuma çemberi yöntemi sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de okuduğunu anlama becerisini, okuma motivasyonunu, okuma tutumunu geliştirmek ve okuma kaygısını azaltmak için kullanılabilir.
- Sınıf içi etkinliklerde 'okuma saati' uygulamaları yerine, okuma çemberi yöntemiyle kitap okutulabilir.
- Ailelerle yapılacak olan kitap okuma etkinlikleri sürecinde okuma çemberi yönteminin kullanılması desteklenebilir.
- Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programlarında okuma çemberi yöntemine yer verilebilir.
- Okuma çemberi etkinliklerine yönelik kitapların tespiti ve seçimi dönem başında zümre öğretmenleri toplantısında belirlenmelidir.
- Çağın gereklerine uygun olarak okuma çemberi yönteminin dijital platformlarda çevrim içi olarak da yapılabileceği uygulamalar geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

Diğer araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Diğer çalışmalarda okuma çemberi yönteminin okuma kaygısı, okuma öz yeterlik algısı, okuma tutumu vb. üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Okuma emberi yöntemi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen tartışma ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu alışma, altıncı sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Okuma emberi yönteminin farklı sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin okuma çemberi yönteminin uygulanışı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
- evrim içi platformlarda yürütülen okuma çemberi yönteminin klasik versiyona göre çeşitli değerkenler açısından (okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma kaygısı, eleştirel okuma, yaratıcı okuma vb.) farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akbabaoğlu, M. & Duban, N. Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (4), 1720-1740.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (3), 1401-1414.
- Aktaş, E. & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi, *ZfWT* 11(1), 85-114.
- Aktaş, E. (2021a). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 1140-1165.
- Aktaş, E. (2021b). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Journal of History School*, 52, 1758-1784.
- Akyol, H. (2006). *Okuma*. A. Kırkkılıç & H. Akyol, (Ed.), *İçinde İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliklerine etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. (7. Baskı). İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Arı, E. & Kaan Demir, M. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Asra, B. & Cırık, İ. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Lisede Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1518-1544.
- Ateş, S. & Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama, *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.

- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi (Critical reading and its teaching as a skill). *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Avcı, N. (2013). *Teachers perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Avcı, S., Yüksel, A., & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. & Akıncı, Y. (2013) Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Aydemir, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 yaş gelişimi dil uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish teachers regarding literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö13), 127-156.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barone, D. & Barone, R. (2016). Really,” “Not Possible,” “I Can’t Believe It”: Exploring informational text in literature circles, *The Reading Teacher*, 70(1), 69-81

- Barone, D. & Barone, R. (2019). Fourth-grade Gifted Students Participation in Literature Circles. *Gifted Education International*, 35(2), 121-135.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Batur, Z. & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-30.
- Bedee, S. E. (2010). *The impact of literature circles on reading motivation and comprehension for students in a second grade classroom*, Unpublished doctoral dissertation, Bowling Green State University, Ohio.
- Bentley, T. (2000). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede İnsanları Motive Etme*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bernadowski, C. & Morgano, K. (2011). *İkincil okuyucular için hazır edebiyat çemberleriyle tarihi kurgunun öğretilmesi*. California: Libraries Unlimited.
- 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.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- 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.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Brabham, E. G. & Willaume, 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.
- Brownlie, F. (2005). *Grand conversations, thoughtful responses, A unique approach to literature circles*. Manitoba, Canada: Portage&Main Press.
- Bulut, S. (2022). *İlkokul 4. sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Calmer, J. & Straits, W. (2014). Reading to understand anatomy: a literature circle approach. *The American Biology Teacher*, 76(9), 622-625.
- 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.
- Chiang, M. H. (2007). A novel idea: English as foreign language reading via virtual literature circles. *İngilizce Öğretimi Süreli Yayını*, 31(4), 1-37.
- Creswell, J. (2016) *Eğitimde Araştırma: Nicel ve Niteliksel Araştırmanın Tasarımı, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (Çeviren: Kouvarakou, N.). Atina:Ion.
- Creswell, J.W. (2013). *Researchdesign, qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Çev. Selçuk Beşir Demir) Ankara: Eğiten Yayınları.
- Çağ, H. D. (2023). 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ile okuma tutum ve alışkanlıklarının okuma çemberi tekniğiyle geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217).
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15.
- Çevik Kansu, C. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ceren.ckansu/123403/12.Hafta.pptx> (Erişim Tarihi: 08.05.2024).
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9),109-128.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çocuk Vakfı. (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi, *Çocuk Vakfı Yayınları*, İstanbul.
- DaLie, S.O. (2001). Students becoming real readers: Literature circles in high school English classes, *Teaching reading in high school english classes.*, 84-100.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Day, D. & Kroon, S. (2010). "Online literature circles rock!" Organizing online literature circles in a middle school classroom. *Middle School Journal*, 42(2), 18-28.
- Deci, E. L. Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325– 346.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demir Atalay, T. & Ürün Kahraman, B. (2018). *Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon*. İçinde Alyılmaz S. & Ürün Kahraman, B. (Ed.). *Okuma eğitimi* (119-137). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demir, R. (2017) *7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Demirel Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-107.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 82-93.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 142-158.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Dökmen, Ü. (1995). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, N., & Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 33-59.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş, nitel nicel ve eleştirel kurama metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elhess, M. & Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, 53(3), 13-21.
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, 5(6), 51-62.
- Gailea, N., Evenddy, S. S., & Haeroni, H. (2022). Literature circles to improve reading motivation and skill. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 9(1), 140-148.

- George, D. & Mallery, M. (2010) *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*, 10th Edition, Boston: Pearson.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Graesser, A.C. (2007). *An introduction to strategic reading comprehension*. In D. McNamara (Ed.), *Theories of text comprehension: The importance of reading strategies to theoretical foundations of reading comprehension* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guano-Uluru, L. (2019). Education for sustainability: Developing ecocritical literature circles in the student teacher classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 5-19.
- Guthrie, J. T. (2004). *Classroom contexts for engaged reading: An overview*. In J. T. Guthrie, A. Wigfield and K. C. Perencevich (Eds). *Motivating reading comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 1- 24). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T. (2013). *Best practices for motivating students to read*. Morrow, L. & Gambrell, L. (Eds.). *Best practices in literacy instruction*. (5. Baskı). New York: Guilford Press.
- Güteryüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (40) Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi- yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürcan, H. İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles*, Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Herrera, L. J. P. & Kidwell, T. (2018) Literature circles 2.0: updating a classic strategy for the 21st century. *Multicultural Education*, 25(2), 17-21.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Hidi, S. (2000). *An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic motivation factors on motivation*. In. C. Sansoe & j. M. Harackiewicz. (Eds). *Intrinsic and extrinsic motivation: The research for optimal motivation and performance*. (pp. 309-339). San Diego, CA: Academic Pres.
- Hitchcock, J., Dimino, J., Kurki, A., Wilkins, C. & Gerstein, R. (2011). *The Impact of Collaborative Strategic Reading on the Reading Comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools*, Final Report, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- In Tan, C., Wong, B., Chua, J. S. M., & Kang, T. (2006). *Philosophical perspectives on education*.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Need ham Heights, MA: Allynand Bacon.
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A.S., Eroğlu, A., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., . . . & Sungur, O. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabuğa, F. (2012). *Collaborative strategic reading with adult efl learners: A collaborative and reflective approach to reading*. Unpublished master thesis, Çukurova University, The Institute of Social Sciences, Adana.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya*

örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi, kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin.
- Kaya Tosun, D. (2018), *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keene, E.O. & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (2007). *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kelley, M. J. & Clausen-Grace, N. (2009, December/January). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, 63(4), 313-318.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, B. (2007). *Türkçe ve ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıncal, R., Y. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (190-191)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, A. & Argun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Kökler, D. (2019). *Using literature circles in teaching English to young learners*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuşdemir Y., Bulut, P. & Uzun, E., B. (2020) Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*. 8 (21), 74-90.
- Maden, S. (2018). *Okuma Eğitimi*. Oğuzhan Sevim ve Yusuf Söylemez (Ed.) Okuma yöntem ve teknikleri içinde (ss. 233-256). Ankara: Nobel Basımevi.

- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Miami.
- McKenna, M. (2002). *Help for struggling readers: Strategies for grades 3-8*. New York, NY: The Guilford Press.
- MEB, (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara.: MEB Yayınevi.
- MEB. (2022). *PISA 2022 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2024). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basım). (Çev.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School*, XLV, 1147-1158.
- Mills, H. & Jennings, L. (2011). Talking about talk: reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher*, 64(8), 590–598.
- Monaghan, A. A. (2016). *Fouth grade literature blogging versus hand-written response: Effects on motivation, classroom community, and reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Mut, G. (2021). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neamen, M. & Strong, M. (2001). *More literature circles: cooperative learning for grades 3-8*. englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Nolasco, J. L. (2009). *Effects of literature circles on the comprehension of reading expository texts*, Unpublished doctoral dissertation, Caldwell College.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okumalarının etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- OKUYAY. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. İstanbul: Acar.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı.
- Özbay, M. & Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222- 234.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özçelebi, S. & Cebecioğlu, S. (1990). Okuma alışkanlığı ve Türkiye. İstanbul: *Milliyet Yayınları*.
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özen, F. (2001). *Türkiye'de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*, 58(3), 272-280.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research. Encyclopedia of statistics in behavioral science*. New Jersey: Wiley online library.
- Pearson, P. D. (2009). *The roots of reading comprehension instruction*. In: S. E. Israel, G. G. Dufy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Pilav, S. & Balantekin, M. (2017) Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine Pilav, S. & Uslu Üstten, A. (2014) Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal Of Theory And Practice İn Education*, 10(4), 764 – 782.
- Pilav, S. & Balantekin, M. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literary discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446-456.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- 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(2), 1-14

- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (3), 609- 627.
- Selçuk, Z., M., Palancı, Kandemir, M. & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Slavin, R. E., Lake, C., & Groff, C. (2008). *Effective programs for middle and high school mathematics. A best-evidence synthesis*. The Best Evidence Encyclopedia.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina, Charlotte.
- Sportsman, E. L., Certo, L. J., Bolt, S. E. & Miller, J. A. (2011). Literature circles: social and leadership development among at-risk students. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 5(1), 13-28.
- Standish, L.G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students’ persuasive writing and attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, University Maryland, Maryland.
- Straits, W. & Nichols, S. (2006). Literature circles for science. *Science and Children*, 44(3), 52-55.
- Su, C. (2009). *An explanatory mixed methods study of Taiwanese junior college learners’ attitudes toward their participation in literature circles*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Kingsville, Texas.
- Şansal, H. (2023). *Okuma çemberi yönteminin okumaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Şahan, S. (2022). *Okuma çemberinin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

- Şimşek, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tan Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- Tanju, Y. D. D. E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Taşdemir, F. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Ed. Yılmaz, K. & Arık, S., R.). (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşanlı, Ö. F., & Ulaş, P. (2023). Okuma çemberinin Türkçe eğitiminde kullanımı: Bir betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 141-166.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Thomas, D. M. & Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom, *Journal of College Reading and Learning*, 49(2), 89-114.
- Topçam, B. A. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi.
- Tracey, D. & Morrow, L.M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ulaş, P. (2022). *Okuma çemberinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Ulbrich, A. J. (2013). *The impact of literature circles on the comprehension and motivation to read of sixth-grade students in a middle school reading classroom*, Doctoral dissertation, Wichita State University.
- Uluğ, F. (1996). *Okulda başarı* (5. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uysal, Y. & Karakuş, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin kültür aktarımı aracı olarak şarkılarla kullanımı. *Asya Studies (Akademik Sosyal Araştırmalar, Özel Sayı 3)*, 109-118.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişki*, Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through Literature Circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Venegas, E. M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles, *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 419-435.
- Vijayarajoo, A. R. & Samuel, M., (2013). Exploring teacher roles in teacher literature circles. *The English Teacher*, 42 (1), 25-36.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 2, 162-186.
- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *TechTrends*, 57(4), 53-58
- Widodo, H., P. (2016). Engaging students in literature circles: vocational English reading programs, *Asia-Pacific Edu Res*, 25(2), 347–359.
- Yakar, Y., M., Yılmaz, O. & Arslan, M., A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17). 95-105.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi= Edebiyat çemberi tekniğinin kelime bilgisi, konuşma becerisi ve okuma tutumu üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K., Turan, S. & Bebek, N. (2012). Akıcı okumayı geliştirme dersi: farklı bir dil ve sosyokültürel kontekstte etkililiği, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), (40-58).
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, (38), 260- 271.

- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü, *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (Ed.) (2014). *Okuma eğitimi. Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yiğit, F. (2021). *Akran destekli ve birlikte öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Trabzon.



EKLER

EK- 1. Okuduğunu Anlama Testi

Babamdan Öğrendiklerim

Doğal güzelliklerin hepsi bana babamı anımsatır. Sürekli “Bak!”, “Gördün mü?”, “Takdir et!”, Zevkini çıkar!” gibi sözlerle bana çevreyi öğretmeye çalışırdı. Babam bilinçli bir çevreci değildi. Sadece güzelliğe karşı derin bir hayranlık duyardı. Dünyayı güzelleştirip temiz tutmak bizim sorumluluğumuzdur. Evimizin etrafındaki bahçede babam bunun en güzel örneğini vermiştir. İçinde doğduğum ev usta elinden çıkmış basit, tahta bir evdi. Pembeye boyalıydı. Etrafı da açık mavi ve açık sarı tahta parmaklıklarla çevriliydi. Bu evin çok güzel olduğunu söylemeliyim. Ön kapı verandaya açılırdı. Etrafı saksılarla çevrili ev, sanki çiçek bahçesinin içinde yüzer gibiydi. Mevsimine göre bahçede sümbüller, krizantemler, yıldız çiçekleri, açelyalar ve daha isimlerini bilmediğim bir sürü egzotik çiçek açardı. Yoldan geçenler, sık sık durup mahalleyi güzelleştirdiği için babamı tebrik ederlerdi.

Babam, hafta sonlarında benim de yanında bulunmamı isterdi. Elinde bahçe makası ile solan yaprakları keser, budar, aşılardı. Ben de arkasından bakımı yapılan çiçekleri sulardım. Bu sırada bana çiçekler hakkında bilgiler verirdi. Arka bahçemiz de babamın egemenliği altındaydı. Rüzgârla, su çekmeyen killi toprakla, böceklerle savaşıyor bir bahçe yapmıştı. Ama yine de zaman zaman mücadele ettiği güçlere karşı yenik düşüyordu. Yıllar geçtikçe başarısı gözle görülmeye başladı. Kıvrıkcık marullar, turplar, soğanlar, havuçlar, lahanalar, patatesler ve sarımsaklar düzenli sıralar hâlinde belirmeye başladı. Fasulyeleri ve domatesleri ayakta tutmak için diktiği sııklar, sebzelerin bolluğundan neredeyse yere yıkılacak hâle gelirdi. Bahçede annemin kullandığı baharlı otlar da hiç eksik olmazdı. Fakat yılın en fazla ürün veren sebzesi kabaktı. Bütün bunların yanı sıra bahçemizde meyve ağaçları, şeftali ağaçları, incir ağaçları her yıl bol bol meyve verirlerdi. Cumartesi sabahları babamla erken kalkar, haftalık kontrolümüzü yapmak üzere bahçeye çıkardık. Böylece verdiğimiz el emeğinin semeresini kontrol ederdik.

Babam, bahçesine tıpkı sevgiyle çocuğunu büyüten bir ana gibi bakardı. Hastalıklı bir bitkiyi, solucanı veya sümüklü böceği bir sanatkar gibi incelerdi. Dallardaki ölü yaprakları toplarken tekrar tekrar “Şuna bak!” diye yeni filizleri

gösterirdi. Çitleri, dalları aralayıp benim gözümde kaçan egzotik meyveleri veya çiçekleri gösterirdi. Ektiğimiz tohumların nasıl olgunlaşıp yenebilecek hâle geldiklerini açıklardı. Sanki yalnızca ikimizin paylaştığı bir sır gibi şeftaliyi veya armudu koparıp birlikte yedik. “Her zaman bir şeyler yetiştirebilecek kadar bir bahçen olsun.” Diye bana öğüt verirdi. “Bir fidan, bir çiçek yetiştirmeyen kişiler, hayatın ne anlama geldiğini doğru dürüst bilmezler.” derdi. Her cumartesi günü eski bir İtalyan atasözünü yinelerdi: “Ekip dikip yetiştiren insana Tanrı her zaman iyi gün gösterir.” Hasat zamanı benim için eğlenceli bir olaydı... Ağaçların altına kurduğumuz merdivenlere tırmanır, yaprakların arasından meyveleri toplardık. Sebzeleri söker, domates ve kabakları, çal fasulyelerini toplardık. Kova kova sular dökülünce topraktan taze, mis gibi bir koku yükselirdi. Bazen topladığımız ürünlerin bir parçasını ağızma atardım. Çıtır çıtır taze havuçların, kıtır kıtır taze fasulyelerin çiğ yendiği zaman verdiği lezzeti sizlere anlatamam!

Babamın yaşı ilerleyip ihtiyarlığın ağırlığını hissetmeye başladığı zaman, bahçesi de onunla birlikte yaşlandı. Her yıl ekilen dikilen bölümler azaldı. Fakat ömrünün sonuna dek her zaman bir bahçesi oldu. Bugün bile parlak bir papatya, gururlu bir glayöl, kadife gibi mor bir patlıcan gördüğüm zaman babamı düşünürüm. Çiçekleri, ağaçları ile ben de onun bahçesinin bir parçası gibi büyüdüm. Onunla bahçede çalışarak edindiğim deneyler beni doğaya kopmaz bağlarla bağladı. Babam, bana dünyadaki güzellikleri korumanın sorumluluğuyla birlikte yaşam denilen mucizeye katkıda bulunmayı da öğretmişti.

Leo Buscaglia

(Leo Buskalya)

(1. sorudan 20. soruya kadar olan soruları “Babamdan Öğrendiklerim” metnini dikkate alarak cevaplayınız.)

1. Okuduğunuz metinde babanın oğluna sürekli “Bak!”, “Gördün mü?”, “Takdir et”, “Zevkini çıkar!” gibi sözlerle öğretmeye çalıştığı şey ne olabilir?

- A) Okul
- B) Çevre
- C) Ev
- D) Temizlik

2. Fotoğrafta görülen çevre koşulları ile ilgili olarak metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?



- A) Temiz tutulmalı B) Çöp atılmalı
C) Ağaç dikilmeli D) Bakım yapılmalı

3. Aşağıdaki fotoğrafla metindeki hangi olay anlatılmaktadır?



- A) Babanın çocuğuna ağaç dikmeyi öğretmesi
B) Babanın çocuğuna ağacın dallarını nasıl kestiğini göstermesi
C) Çocuğun bahçedeki çimleri ezmesi
D) Çocuğun ağaç sökmesi

4. Aşağıdaki görsellerden hangisi metinle ilgili değildir?



5. Okuduğunuz metinde çevreyi düzenleyen ve bahçe kuran kişi kimdir?

- A) ocuk
- B) Baba
- C) Mahalleli
- D) evreciler

6. “Arka bahçemiz de babamın egemenliği altındaydı.” cümlesinde “egemenliği” yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı bozulmaz?

- A) Hakimiyeti
- B) Etkisi
- C) Dikkati
- D) Doğruluğu

7. “Böylece verdiğimiz el emeğinin semeresini kontrol ederdik.” Cümlesinde semeresini sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin anlamı bozulmaz?

- A) Gereğini
- B) Gidişatım
- C) Sonucunu

D) Başlangıcını

8. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen abartılı bir ifadedir?

A) Babam bilinçli bir çevreci değildi.

B) Güzelliğe karşı derin bir hayranlık duyardı.

C) Etrafı saksılarla çevrili ev, sanki çiçek bahçesinin içinde yüzer gibiydi.

D) Etrafı da açık mavi ve açık sarı tahta parmaklıklarla çevriliydi.

9. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen duygusal bir ifadedir?

A) Her zaman bir şeyler yetiştirebilecek kadar bir bahçen olsun.

B) Her yıl ekilen, dikilen bölümler azaldı.

C) Bazen topladığımız ürünlerin bir parçasını ağzıma atardım.

D) Doğal güzelliklerin hepsi bana babamı anımsatır.

10. Okuduğunuz metne göre ekip-diken insanların en önemli özelliği nedir?

A) Sebze-meyve yetiştirmeleri

B) Bahçe sahibi olmaları

C) Hayatın ne anlama geldiğini doğru-dürüst bilmeleri

D) Taze meyve ve sebzeleri olması

11. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ağaç sevgisi

B) Evlat sevgisi

C) Doğa sevgisi

D) Vatan sevgisi

12. Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A) Meyve-sebze yetiştirmek iyidir.

B) Evimizin bahçesi olmalıdır.

C) Doğayı sevmeli ve korumalıyız.

D) Bahçemizi korumalıyız.

13. Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine değinilmemiştir?

A) Sadece çiftçiler toprağı ekip-biçebilirler.

- B) Doğayı sevmek önemlidir.
- C) Ekip-biçmeyen insanlar hayatın ne anlama geldiğini doğru-dürüst bilemezler.
- D) Yaşadığı ev güzeldir.

14. Aşağıdakilerden hangisi “doğayı korumalıyız.” düşüncesine örnek olarak gösterilemez?

- A) Çevreyi temiz tutmalıyız.
- B) Bitkilere ve hayvanlara zarar vermemeliyiz.
- C) Ağaç dikmeliyiz.
- D) Bahçemiz dışında kalan çevre bizi ilgilendirmez.

15. Okuduğunuz metinde bahçe yetiştirmeyle ilgili aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Doğayı sevmek
- B) Taze meyve ve sebze yetiştirebilmek
- C) Hayatın anlamını gerçekten anlayabilmek
- D) İnsan sevgisi

16. Aşağıdakilerden hangisi yazarın kendi düşüncesi değildir?

- A) “Ekip dikip yetiştiren insana Tanrı her zaman iyi gün gösterir.”
- B) “Hasat zamanı benim için eğlenceli bir olaydı.”
- C) “Etrafı saksılarla çevrili ev, sanki çiçek bahçesinin içinde yüzer gibiydi.”
- D) “Arka bahçemiz de babamın egemenliği altındaydı.”

17. “Dünyayı güzelleştirip temiz tutmak bizim sorumluluğumuzdur.” Düşüncesine sahip olan baba, bu düşüncesinin en güzel örneğini nerede vermiştir?

- A) Evde
- B) Bahçede
- C) Mahallede
- D) Tarlada

18. “Bilinçli bir çevreci olmak” aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmayı zorunlu kılmaz?

- A) Ağaçları her türlü zarara karşı korumak
- B) Doğayı sevmek
- C) Yaşadığı evin güzel yapılması
- D) Evin bahçesini çiçeklerle donatmak

19. “Her zaman bir şeyler yetiştirebilecek kadar bir bahçen olsun!” sözünü söyleyen bir baba nasıl bir duygu yaşamaktadır?

- A) Yaşama arzusu
- B) Pişmanlık
- C) Doğa sevgisi
- D) Umutsuzluk

20. “Ama yine de zaman zaman mücadele ettiği güçlere karşı yenik düşerdi.” Cümlesinde geçen altı çizili kelime grubunun yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlam bozulmaz?

- A) Sürekli
- B) Çok az
- C) Her zaman
- D) Arada sırada

EK- 2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

METİNLERE YÖNELİK OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümlelerde öğrencilerin okuma hakkındaki düşüncelerini anlatan cümleler yer almaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyarak, bahsedilen ifadenin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Her cümle için sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Okuduğunuz bu cümlelerde, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyorum. Teşekkür ederim.

SINIF/ŞUBE:

CİNSİYET:

Sizden istenen “Bana Çok Uygun” (5)’den, “Bana Çok Uygun Değil” (1)’e kadar derecelendirerek verilmiş ifadelerden katıldığımız ifadenin karşısındaki kutucuğa (X) işaretini koymanızdır.	Bana çok uygun (5)	Bana uygun (4)	Kararsızım (3)	Bana uygun değil (2)	Bana çok uygun değil (1)
Cümleler					
1. Okumaktan zevk alırım					
2. Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.					
3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.					
4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım					
5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.					
7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.					
8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.					
9. Okurken dikkatim çok dağınık.					
10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.					
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.					
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.					
13. Okumak bana sıkıcı gelir.					
14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.					
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.					
16. Metinleri anlamak benim için zordur.					
17. Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.					
18. Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum.					
19. İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.					
20. Başarılı olmak için okurum.					
21. Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.					
22. Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.					

EK- 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sınıf:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Değerli Öğrenciler,

Sınıf ortamında uyguladığımız okuma çemberi yöntemi ile ilgili bu formda verilen soruları cevaplayınız. Görüşleriniz hiçbir kişi ve kurumla paylaşılmayacak, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

ÜLKER ARSLAN

Türkçe Öğretmeni

Görüşme Soruları

- 1.Okuma çemberi yönteminden memnun kaldınız mı? Neden?
- 2.Okuma çemberi yönteminde zorlandığınız yönler oldu mu? Neden?
- 3.Okuma çemberinde en sevdiğiniz aşama hangisiydi? Neden?
- 4.Okuma çemberi yönteminin size göre faydaları nelerdir? Açıklayınız.
- 5.Bu yöntemin derste uygulanışına dair önerileriniz var mı? Varsa yazınız.

EK- 4. Etkinlik Planı Örnekleri

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	1
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Ön hazırlık aşamasında öğrenciler, derse ‘Farklı ama Aynı/Feridun Oral’ adlı kitabı okuyarak gelmişlerdir. Öğrenciler; okuma çemberi yöntemi uygulaması esnasında ‘sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sözcük avcısı, sanatçı, bağ kurucu’ rollerine ait görevler üstleneceği için rollerine uygun rol kâğıtlarını önceden hazırlamışlardır. Sorgulayıcı rolündeki kişi kitapla ilgili sorular hazırlayıp bu soruları arkadaşlarına yöneltmiştir. Bölüm uzmanı ise kitaptan bölümler okuyup grup üyelerinin bunları yorumlamalarını istemiştir. Bağ kurucu rolündeki öğrenci ise günlük yaşamda karşılaştığı bir örnekle kitaptaki durum arasında bağ kurmuştur. Sözcük avcısı anlamını bilmediği kelimelerin anlamını araştırırken sanatçı rolündeki öğrenci ise sanat etkinliği kapsamında kitapta etkilendiği bir bölümün resmini yapmıştır. Ardından tüm grup üyeleri, kitap hakkında konuşmaya/tartışmaya devam etmişlerdir.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitap kapağı tasarlama görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	2
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Ön hazırlık aşamasında öğrenciler, derse ‘Nohut Adam/Anıl Basılı’ adlı kitabı okuyarak gelmişlerdir. Öğrenciler; okuma çemberi yöntemi uygulaması esnasında ‘sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sözcük avcısı, sanatçı, bağ kurucu’ rollerine ait görevler üstleneceği için rollerine uygun rol kâğıtlarını önceden hazırlamışlardır. Sorgulayıcı rolündeki kişi kitapla ilgili sorular hazırlayıp bu soruları arkadaşlarına yöneltmiştir. Farklı olmak nedir? Başkalarından farklı olduğunuzu düşündünüz mü? gibi kitapla ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Bölüm uzmanı ise kitaptan bölümler okuyup grup üyelerinin bunları yorumlamalarını istemiştir. Nohut Adam’ın orman sakinlerinden farklı olduğunu ve bu durumun onu yalnızlığa ittiğini ancak onun, içindeki iyiliği kaybetmediği okunan bölümlerle açıklandı. Bağ kurucu rolündeki öğrenci ise günlük yaşamda karşılaştığı bir örnekle kitaptaki durum arasında bağ kurmuştur. Bunu sınıflarında kilosundan dolayı bir arkadaşlarıyla dalga geçtiklerini ve onu oynadıkları oyunlara almadıklarını söyleyerek, bu yaptıklarının Nohut’ a yapılan zorbalıklara benzediği şeklinde açıklamışlardır. Sözcük avcısı anlamını bilmediği kelimelerin anlamını araştırırken sanatçı rolündeki öğrenci ise sanat etkinliği kapsamında kitapta etkilendiği bir bölümün resmini yapmıştır. Ardından tüm grup üyeleri, kitap hakkında konuşmaya/tartışmaya devam etmişlerdir.

Değerlendirme	Toplantı sonunda öğrenciler kitabın kahramanına ve yazarına mektup yazma projesini hazırlayarak sınıf arkadaşlarına sunmuşlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).



TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	3
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Ön hazırlık aşamasında öğrenciler ‘Samanadam’ kitabını okumuşlardır. Sıkı Dostlar grubunun görevlerini yerine getirip getirmediği öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Toplantıda ana rollerin dışında sözcük avcısı ve özetleyici rollerine de yer verilmiştir. Tartışma sorgulayıcı öğrencinin ilk sorusuyla: ‘Sevmek için bazı kurallar mı var? Sevgi olunca tüm engeller aşılabılır mi?’ başlamıştır. Bölüm uzmanı rolündeki öğrenci Samanadam gibi düşünürsek sevginin aşamayacağı engel yok ancak gerçekler farklı, diyerek soruya cevap vermiştir. Diğer öğrenciler de rollerine uygun olarak kitabı daha anlaşılır kılmak için cevaplar vermişlerdir. Bağ kurucu öğrenci masalda kendisini en çok etkileyen şeyin önyargıların kişileri engellemesi ve kalpleri kırması olduğunu dile getirmiştir. Ardından sevgi dolu bir kalbin umudunu yitirmesi kötü olmalıdır, dedi. Sözcük avcısı, sanatçı ve özetleyici öğrenciler de Samanadam ve Elmas ile ilgili düşüncelerini söyledikten sonra hayatta yaşanan hiçbir şeyin sevginin önüne geçemeyeceğini belirttiler. Bu toplantıda öğrenciler olaylara farklı bakış açılarından bakmayı deneyimlemişlerdir.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitap ayraç tasarlama görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	4
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Golcüler grubu Hayal Dükkânı adlı kitabı okuyarak öğretmenlerine bilgi vermişlerdir. Her hafta olduğu öğrenciler rollerine göre sorular sorup cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler sorgulayıcı olup sorular sormaya istekli olurken bölüm uzmanı olmakta bu kitapta çekingen davranmışlardır. Hayal Dükkânı kitabını tartışmaya nereden ve nasıl başlayacaklarını bilmeyen öğrencilere öğretmenleri yardımcı olmuştur. Bölüm uzmanı akılda kalan en güzel hayalleri okuyarak ne anlatmak istediğini açıklamıştır. ‘Yumurtaların içinden yumurta veya civciv çıkmasından bıktım. Yumurtaların içinden kitap çıksın’ gibi hayallerden örnekler okuyarak herkes görevini yerine getirmiştir.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitap kapağı tasarlama görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	5
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	.././2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Toplantı başlangıcında öğrencilerin okuma görevlerini yerine getirdikleri öğretmen tarafından ilgili forma işlenmiştir. Öğrenciler aralarında paylaştıkları rollerin formlarını hazırlayarak gelmişlerdir. Kirazlar grubu 5. hafta da ‘Benim Zürafam Uçabilir’ kitabını okuyup tartışmışlardır. Sorgulayıcı öğrenci ‘hayal kurmayı sever misiniz? Hayallerinizi söylemekten çekinir misiniz?’ gibi sorular sorarak arkadaşlarının fikirlerini alırken bölüm uzmanı da kitabın ana kahramanı Moni’nin hayallerini çizmekten utanmadığını hatta bir süre sonra insanlara ilham verdiğini belirten cevabının ardından kitaptan bölümler okumuştur. Bağ kurucu öğrenci ise herkesin arkadaşları arasında ya da bazen kendilerinin öz güvenlerinin olmadığını -tıpkı Moni gibi- bununla bazen baş edemediklerini bu yüzden içe kapanık olduklarını söylerken sanatçı öğrenci ise bazen de bunun tam tersinin olduğunu yakın arkadaşının başına gelenlerle somutlaştırarak anlatmıştır. Çizdiği karikatürü arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Sanatçı arkadaşlarına kendi zürafalarını çizmelerini söylemiş ve birbirleriyle paylaşmışlardır.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitap ayrıca tasarlama görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	6
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Ön hazırlık aşamasında Çalışkan Arılar grubu öğrencilerinin ‘Bir Dilek Tut’ adlı kitabı okuduklarını öğretmen ilgili forma işlemiştir. Öğrenciler toplantıya kendi rol kâğıtlarını doldurarak katılmışlardır. Toplantı sorgulayıcı öğrencinin arkadaşlıkla ilgili sorular sorup, arkadaşlarının fikirlerini almasıyla başlamıştır. Ayrıca aile içi iletişimden ve hayal gücünden bahseden bölüm uzmanı öğrenci, kitaptan ilgili bölümleri okumuştur. Bağ kurucu öğrenci etraflarındaki birçok arkadaşının sosyal ilişkilerini örnek vererek Çiçekyıldız gibi arkadaş edinmediklerini anlatmıştır. Hayali arkadaşlıklar kurmadıklarını belirtmiştir. Fedakârlıktan, dostluktan, kendi yaşamlarından örneklerle bağ kurmuşlardır. Bu kitap için de bağ kurucu rolü birden fazla kez kullanılmıştır. Sanatçı ve kelime avcısı olan öğrenciler de görevlerini yerine getirdikten sonra toplantı sonlandırılmıştır.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitap kapağı tasarlama görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	7
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Ön hazırlık aşamasında öğrencilerin rol kâğıtlarını doldurduğu görülmüş olup ilgili form doldurulmuştur. Bu toplantıda Vakvak Takımı grubu ‘Duvarlar Resim Olsa’ adlı kitabı tartışması izlenmiştir. Dostluk temalı kitabı sorgulayıcı öğrencinin sorularıyla tartışmışlardır. Öğrenciler tartışırken birbirlerini sabırla dinlemişler, sırası gelince düşüncelerini anlaşılır şekilde ifade etmişlerdir. Bağ kurucu öğrenci ilkokulda Gülce gibi hasta bir arkadaşlarının olduğunu onun ne hissettiğini anlayabildiğini anlatırken yakın çevresiyle kitap arasında bağ kurmuştur. Diğer öğrenciler de bağ kurucu rolünü üstlenerek örnekler vermişlerdir. Sanatçı çizdiği resmi göstererek, sözcük avcısı anlamadıkları kelimelerin anlamlarını söyleyerek görevlerini yapmışlardır. Her toplantıda öğrencilerin rolleri değişmekle beraber, bazen bir öğrenci birden fazla role göre hazırlanmıştır.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitabın kahramanına mektup yazma görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİK PLANI

Etkinlik No	8
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	6
Tarih	../../2024
Etkinlik Adı	Okuma Çemberi Yöntemiyle Okuyorum
Önerilen Süre	30 dakika
Öğretmen	Ülker Arslan
Öğrenci Kazanımları/Öğrenme Çıktıları	1. Okuma stratejilerini kullanır. 2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. 3. Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarını anlamını tahmin eder. 4. Okuduklarını özetler. 5. Metnin konusunu ve ana fikrini belirler. 6. Metnin içeriğini yorumlar. 7. Metinle ilgili sorular sorar. 8. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur. (MEB, 2019)
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay vb.
Kullanılan Araç ve Gereçler	Hikâye ve masal kitapları, rol kâğıtları, boya kalemleri, A4, akıllı tahta, kırtasiye gereçleri.
İşleniş	Ön hazırlık aşamasında Kitap Kurtları grubunun ‘Sadako’ adlı kitabı okuyup okumadıkları öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Sorgulayıcı öğrenci toplantıya savaşla ilgili sorular sorarak başlamıştır. Bağ kurucu öğrenciler sınıflarında savaştan kaçıp ülkemize sığınan arkadaşlarını örnek vermişlerdir. Onların anlattığı hayatların Sadako Sasaki’nin yaşadıklarına benzer olduğunu söyleyerek yakın çevreleriyle kitap arasında bağ kurmuşlardır. Savaşın çocukları nasıl etkilediğini ve hasta çocukların yaşadıkları süreci duygulanarak anlatırken her öğrenci kitap kahramanının yaşadıklarını daha iyi kavramışlardır. Ancak bölüm uzmanı öğrenci ne olursa olsun pes etmememiz gerektiğini kitaptan bölümler okuyarak arkadaşlarına anlatmıştır. Özetleyici ve sanatçı öğrenciler de rollerine uygun rol kâğıtlarını arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Sanatçı öğrenci arkadaşlarına kâğıttan turna kuşu yapımını göstererek yaptırmıştır. Bu toplantıda araştırmacı rolünü alan öğrenci olayın yaşandığı zaman ve yerle ilgili bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Öğrenciler grup olarak seçtikleri projeleri eğlenerek tamamlamış olup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.
Değerlendirme	Öğrenciler okudukları kitapla ilgili bir proje kapsamında kitap kapağı tasarlama görevini seçerek sınıf arkadaşlarına sunum yapmışlardır.
Grup ve Öz Değerlendirme	Tüm gruplarda yer alan öğrenciler, kendilerini ve grup arkadaşlarının girdikleri rolleri değerlendirme yapmışlardır (EK-12, EK-13).

EK- 5. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.11.2023-153280

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
09	22	07.11.2023

Karar Numarası: 2023/05

Doç. Dr. Elif AKTAŞ'ın Danışmanlığını yaptığı tezli yüksek lisans öğrencisi Ülker ARSLAN'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu 23.10.2023 tarihli ve 149903 E. No'lu **"Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi"** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Elif AKTAŞ'ın Danışmanlığını yaptığı tezli yüksek lisans öğrencisi Ülker ARSLAN'ın Araştırmanın yürütücüsü olduğu 23.10.2023 tarihli ve 149903 E. No'lu **"Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi"** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi. etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi.**07.11.2023**

(Mazeretli)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-İmzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK- 6. MEB Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Ek-3

Sayı : E-98057890-20-95126899
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Ülker ARSLAN

24.01.2024

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ülker ARSLAN'ın "Okuma Çemberi Yönetiminin 6.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi" isimli araştırmasını ilimiz Alanya İlçesi Sema Eray Erdem Ortaokulu Öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesinin 10/01/2024 tarih ve 163595 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, ilimiz Alanya İlçesi Sema Eray Erdem Ortaokulu Öğrencilerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Salih KAYGUSUZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Soğuksu-Mah. Hamidiye Cad. No:59
Muratpaşa / Antalya
Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: projeler07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Mustafa KOÇÜKARA Dahili (132)
Unvan : Teknisyen
İnternet Adresi: antalyaerge.meb.gov.tr Faks:2422386001

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakaorgu.meb.gov.tr> adresinden da3a-6902-30c2-a983-df9f kodu ile teyit edilebilir.
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..



EK- 7. Ölçek İzni

Gmail

41 ileti dizisinden 41.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Gelen Kutusu x

Ülker Ars 20 Ağu 2023 Paz 13:18 ☆ 😊 ↶ ⋮
Alıcı: ██████████

Sayın Zeynep Aydemir Hocam,
Ben Ülker Arslan.Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım.Bu dönem tez dönemine geçtim.Tezimde öğrencilerin okuma motivasyonunu ölçmeyi planlıyorum.Bu doğrultuda sizin geliştirmiş olduğunuz 'Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'nizi tezimizde kullanmak istiyoruz.Bu konuda izniniz olursa ölçeği kullanmamızın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir e-posta yazabilirsiniz çok sevinirim.
Saygılarımla.

Ülker ARSLAN/ Türkçe Öğretmeni/ Yüksek Lisans Öğrencisi

Zeynep 28 Ağu 2023 Pzt 19:24 ☆ 😊 ↶ ⋮
Alıcı: ben ▾

Merhaba Ülker,
Ölçeği çalışmada kullanabilirsin. Başarılar dilerim.

Zeynep Aydemir
Marmara Üniversitesi



41 ileti dizisinden 40.



Okuma Motivasyonu Ölçeği

Gelen Kutusu x



Ülker Ars

Alıcı: [Redacted]

20 Ağu 2023 Paz 13:22



Sayın Prof.Dr. Ergün Öztürk Hocam,

Ben Ülker Arslan. Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Bu dönem tez dönemine geçtim. Tezimde öğrencilerin okuma motivasyonunu ölçmeyi planlıyorum. Bu doğrultuda sizin geliştirmiş olduğunuz 'Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'nizi tezimizde kullanmak istiyoruz. Bu konuda izniniz olursa ölçeği kullanmamızın bilginiz dahilinde ve izninizle olduğunu bildiren bir e-posta yazabilirsiniz çok sevinirim.

Saygılarımla.

Ülker ARSLAN/ Türkçe Öğretmeni/ Yüksek Lisans Öğrencisi



Ergun Ozturk

Alıcı: ben

21 Ağu 2023 Pzt 10:20



Sayın Ülker ARSLAN

Tarafımızca geliştirilen 'Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'ni yapacağınız çalışmada kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof.Dr.Ergün ÖZTÜRK

Erciyes.Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Ülker Ars [Redacted] 20 Ağu 2023 Paz, 13:21 tarihinde şunu yazdı:



41 ileti dizisinden 39.



Okuduğunu Anlama Testi

Gelen Kutusu x



Ülker Ars

Alıcı: [Redacted]

20 Ağu 2023 Paz 13:32



Sayın Doç. Dr. Berna Ürün Karahan Hocam,

Ben Ülker Arslan,Alaaddin Keykubat Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans

yapmaktayım.Bu dönem tez dönemine geçtim.Tezimde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini

ölçmeyi planlıyorum.Bu doğrultuda sizin geliştirmiş olduğunuz 'Okuduğunu Anlama Testi

Ölçeği'nizi tezimizde kullanmak istiyoruz.Bu konuda izniniz olursa ölçeği kullanmamızın bilginiz dahilinde

ve izninizle olduğunu bildiren bir e-posta yazabilirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla.

Ülker ARSLAN/ Türkçe Öğretmeni/ Yüksek Lisans Öğrencisi



Purchase Order [Redacted]

Alıcı: ben

21 Ağu 2023 Pzt 22:09



Merhaba

Ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur. Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

From: Ülker Ars [Redacted]

Sent: Sunday, August 20, 2023 10:32 AM

To: [Redacted]

Subject: Okuduğunu Anlama Testi

EK- 8. Uygulama Fotoğraflar



Foto 1. Ön test uygulaması



Foto 2. Grup oluşturma aşaması



Foto 3. Grup oluşturma aşaması



Foto 4. Grup oluşturma aşaması



Foto 5. Grup oluşturma aşaması



Foto 6. Haftalık grup toplantıları



Foto 7. Haftalık grup toplantıları



Foto 8. Haftalık grup toplantıları



Foto 9. Haftalık grup toplantılar



Foto 10. Proje oluşturma aşaması (Kitap ayracı oluşturma)



Foto 10. Proje oluşturma aşaması



Foto 11. Uygulama ürünleri /Proje çıktıları



Foto 12. Uygulama ürünleri /Proje çıktıları



Foto 13. Uygulama ürünleri/Proje çıktıları



Foto 14. Uygulama ürünleri (Samanadam kitabı için kapak tasarlama)

Gizem 6/0



ŞAPKACI
NOHUT ADAM

Foto 15. Uygulama ürünleri (Nohut Adam kitabı için kapak tasarlama)



Foto 16. Uygulama ürünleri

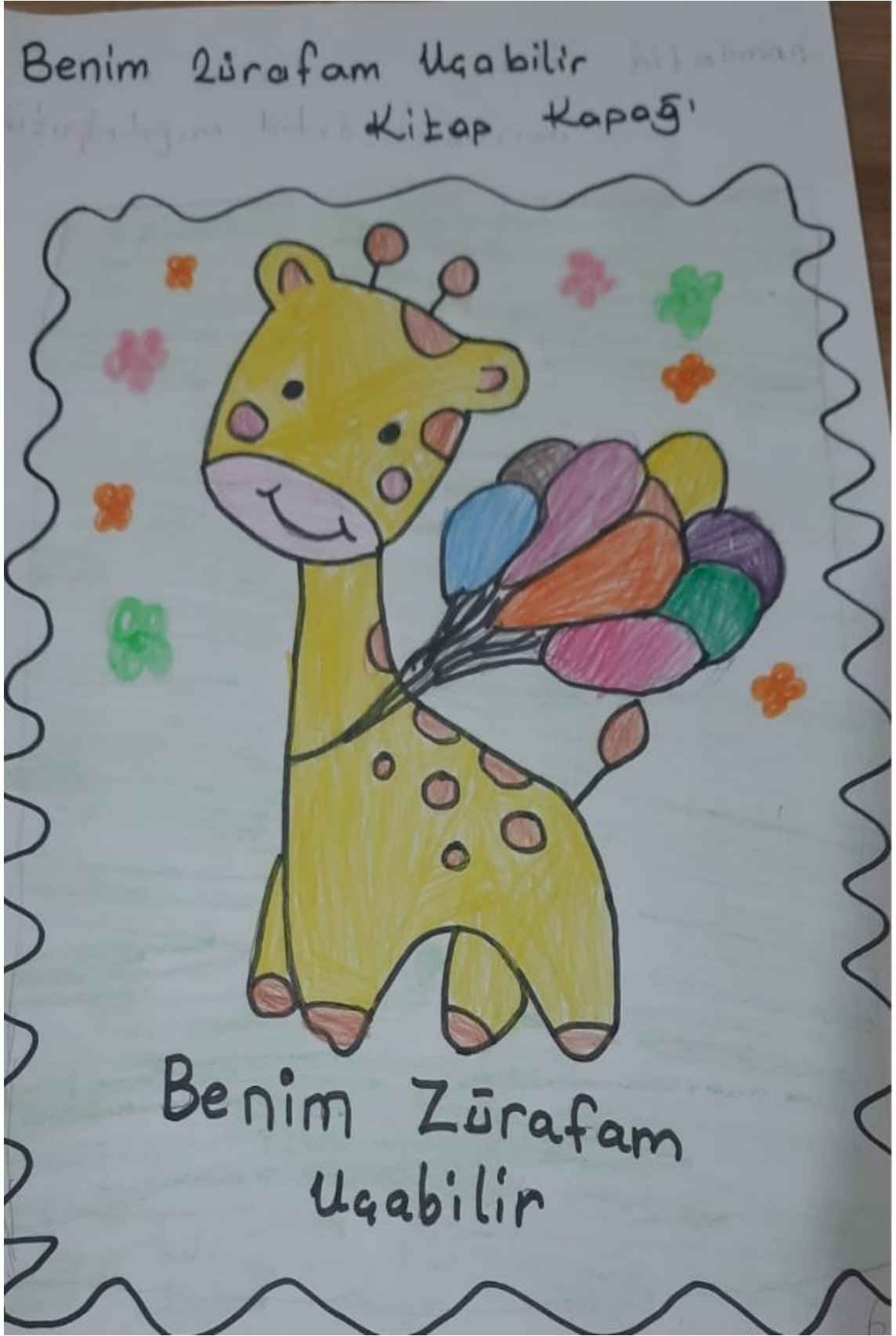


Foto 17. Uygulama ürünleri

Haber Metni

Zamanın İrmağında Yüzme

Yeni taşındığı sitede yalnızlık yaşayan Fulya yeni bir arkadaş edinmiştir. Yeni arkadaşının bilmediği bir hastalığı vardır. Lösemi denen hastalıkla savaşan Gülce'ye en büyük destekçi yeni arkadaşı Fulya olmuştur. Fulya sayesinde okulda ve arkadaşlarıyla iletişim kuran Gülce hastalığının acılarını bir nebze olsun unutmıştır. "Çocukların bulunduğu "Zamanın İrmağında Yüzme" oyunu Lösemi hastası olan birçok çocuğun yalnızlığının çaresi olabilir. Biz de Gülce'ye ve Gülce gibi diğer hasta çocuklara sahip ahalim.

Foto 18. Uygulama ürünleri

Sevgili Nohut,

Yaşadıklarını okuyunca çok üzüldüm. Ancak içindeki iyiliği kaybetmediğin için sevindim. Sonunda mutlu olmayı başardın.

Bazen ben de insanlardan farklı davrandığımda dışlanıyorum. Ya da diğer arkadaşlarımdan giydiğini giymediğimde, yediğini yemediğimde benden uzak duruyorlar. Şu an 6. sınıftayım ve 5 kişilik bir kızlar grubumuz var. İyi de oluyoruz. Ama bazen grubun içinde dâkiler oluyor. Bu duruma üzülsen de elimden bir şey gelmiyor. Tpk. Uzun Garp gibi ben de susuyorum. Benden de uzaklaşmalarını da diyeyim.

Keşke gerçek hayatta seninki gibi güzel sonuç olsa. Ama biliyorum ki her şey bizim elimizde. Kendimize değer vermeliyiz, doğru olanı hep yapmalıyız. Farklılıklara saygı duymalı ve empati kurmalıyız.

Sevi Sevdim Nohut Adan. Hep mutlu ol.

Nursima Öztürk
6-0

Foto 19. Uygulama ürünleri



Foto 20. Uygulama ürünleri



Foto 21. Uygulama ürünleri

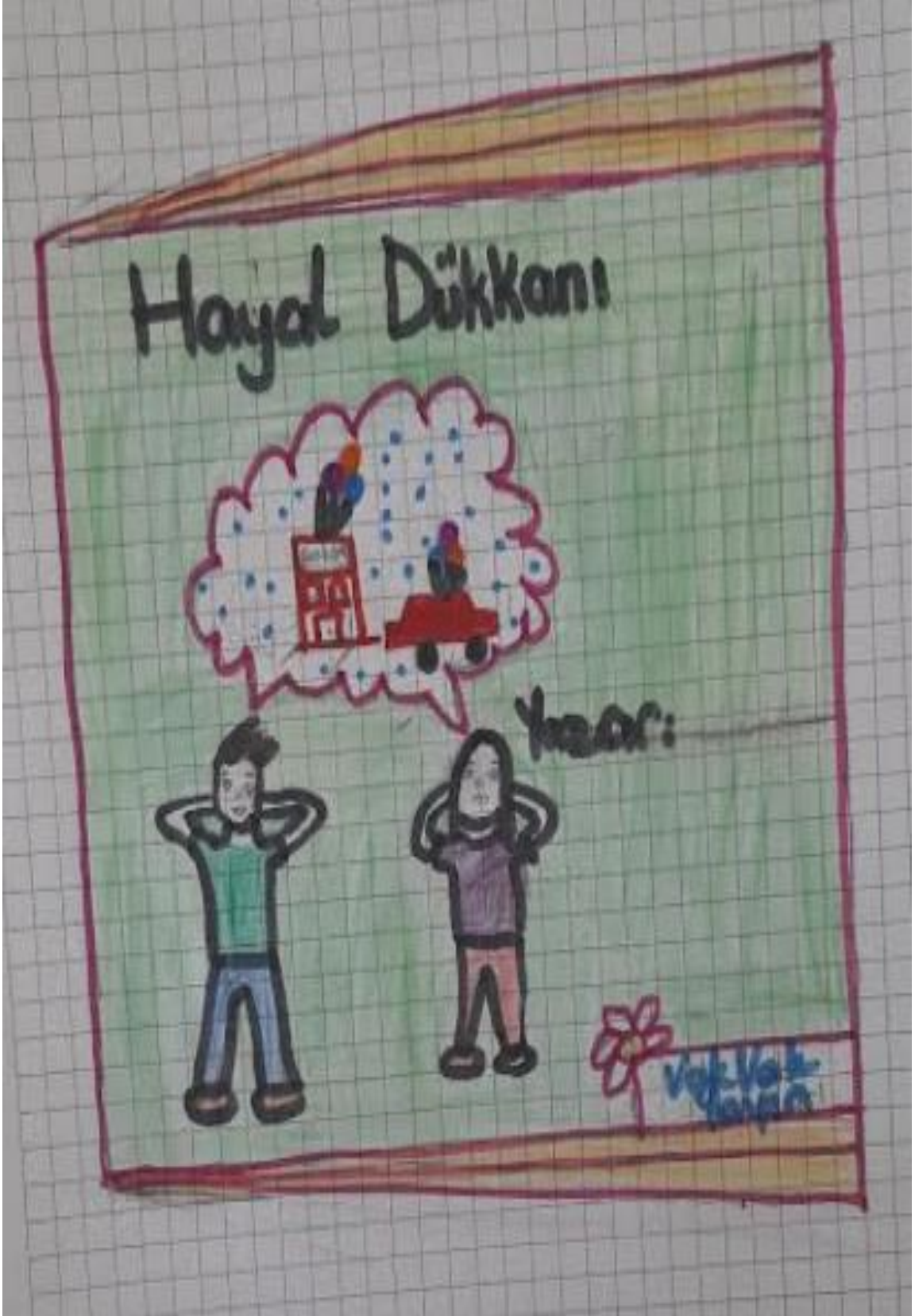


Foto 22. Uygulama ürünleri

SÖZCÜK AVCISI



Ad- Soyad: Uisa Sönmez
 Grup: Sıkı Dostlar
 Kitap: Saman Adam
 Sayfa aralığı: -
 Tarih: 19-23 Subat

Göreviniz:

- Bugünün okumasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısın.
- Okurken kelimeleri işaretleyin.
- Daha sonra tanımlarını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan not edin.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediliyorsa veya metnin anlamında/anlaşılmasında anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasına ve tartışmasına yardımcı olun.

Sayfa-paragraf	Kelime	Tanım
<u>5</u>	<u>Senfoni</u>	<u>Orkestra için bestelenmiş sanat biçiminde müzik yapımı</u>
<u>5</u>	<u>Sebnem</u>	<u>Giy</u>
<u>6</u>	<u>Küme</u>	<u>Püskük biçiminde? toprak ya da nesne yığını</u>
	<u>Patavatsız</u>	<u>Sözlerinin küme doluncasına neye varacağı, düşüncesiz ve saygısızca konuşan, davranışları- na dikkat etmeyen. (kimse)</u>

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

Foto 23. Haftalık rol kâğıtları

Ek 3. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları



BAĞ KURUCU

Ad-Soyad: Halil İbrahim BOZKURT

Grup: NOHUTGÜKLER

Kitap: Nohut Adam

Görev: Sayfa analizi 1-63

Tarih: 11.15 Mart

Göreviniz metin kendisi, metin-dünya, metin-metin bağlantıları bulmaktır. Bu, metnin aşağıda verilen alanlarda bağlantılar kurulabileceği anlamına gelir.

- Kendi hayatınız.
- Okulda veya nerede yaşadığınız şeyler.
- Diğer zamanlarda veya yerlerde benzer olaylar.
- Haberlerdeki hikâyeler.
- Diğer insanlar veya sorunlar.
- Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler.

Bu çalışmanın doğru veya yanlış cevabı yok. Çünkü her okuma her bireyde farklı şeyler düşündürür.

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar:

(Sıyfta ve mahalde yaradıklarınının örnekler vereceğim.)

1. Nohut Adam çevresindekilerinin zorbalığına uğruyor
2. Arkadaşı Uzun Çarp da diğerlerine uyup ondan uzaklıyor.
3. Çevremizde de kötü kalpli insanlar olabilir. Bizim kötü duruma düşmemizden öğlemler olabilir.

Katkıyı 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
Tartışmaları katkıdım.	1	2	3	4	5

Foto 24. Haftalık rol kâğıtları

ÖZETLEYİCİ

Ad-Soyad: Muratlar Eray
 Grup: Göçerler
 Kitap: Benim Zırfanım Uçabilir
 Görev: 1-63
 Tarih: 25-29 Mart



Göreviniz:

- Göreviniz kitabın okuduğunuz bölümüyle ilgili kısa ve özet bilgiler sunmak.
- Ayrıca okuduklarınızda ki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalısınız.
- Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmanızda yardımcı olacaktır.
- Birden çok önemli noktaları önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalısınız.

Anahtar noktalar:

1. Çocuğun zırfanı çizememesi
2. Çocuğun birden fazla zırfanla ilgili şeyler yapması
3. Çocuğun çok kız zırfanıyla ilgilenmesi

Özet:

Mari adında bir çocuk öğretmeninin verdiği zırfan çizme görevini yerine getiremiyor. Sonrasında kendine güvenerek kendi düşüncelerini anlatarak zırfan çizmeyi başarıyor

Katılım Puanları:

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

Foto 25. Haftalık rol kâğıtları

Ek 3. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları



BAĞ KURUCU
Ad- Soyad: Sadettin Demirel
Grup: İskeletler
Kitap: Farklı Ama Aynı
Görev: Sayfa aralığı 1-24
Tarih: 26 Şubat - 4 Mart

Göreviniz metin kendisi, metin-dünya, metin-metin bağlantıları bulmaktır. Bu, metnin aşağıda verilen alanlarda bağlantılar kurulabileceği anlamına gelir.

- Kendi hayatınız.
- Okulda veya nerede yaşadığımız şeyler.
- Diğer zamanlarda veya yerlerde benzer olaylar.
- Haberlerdeki hikâyeler.
- Diğer insanlar veya sorunlar.
- Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler.

Bu çalışmanın doğru veya yanlış cevabı yok. Çünkü her okuma her bireyde farklı şeyler düşündürür.

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. Halatın çocuğu doğduğu zaman hastaydı. Çok üzülmeşede. Küzenim doğuştan bábek hastasıydı.
2. Sınıfımızda bizden daha yavaş öğrenen arkadaşlarımız var.
3. Spascularda bedensel engelli olanları var.

Katılımı 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

Foto 26. Haftalık rol kâğıtları

EK-9. Okuma Çemberi Yönteminde Haftalık Rol Kâğıtları



BAĞ KURUCU

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz metin kendisi, metin-dünya, metin-metin bağlantıları bulmaktır. Bu, metnin aşağıda verilen alanlarda bağlantılar kurulabileceği anlamına gelir.

- Kendi hayatınız.
- Okulda veya nerede yaşadığınız şeyler.
- Diğer zamanlarda veya yerlerde benzer olaylar.
- Haberlerdeki hikâyeler
- Diğer insanlar veya sorunlar.
- Okuduğunuz diğer kitaplar veya hikâyeler.

Bu çalışmanın doğru veya yanlış cevabı yok. Çünkü her okuma her bireyde farklı şeyler düşündürür.

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Çeşitli bağlantılar yaptım.	1	2	3	4	5
Seçenekleri açıkladım ve paylaştım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5



SORGULAYICI

Ad-Soyad:

Grup:

Kitap:

Sayfa aralığı:

Tarih:

Göreviniz:

Sizin göreviniz grup üyelerinin üzerinde konuşup tartışabilecekleri iyi sorular hazırlamak. Bu sorular şöyle olabilir:

- ✓ Okurken yaşadıklarınla ilgili,
- ✓ Bir karakter hakkında
- ✓ Metin hakkında
- ✓ Yeni bir kelime hakkında
- ✓ Yazara sormak istediğin bir soruyla ilgili olabilir.

Sorular:

1. _____

2. _____

3. _____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Sorularım tartışmayı tetikledi.	1	2	3	4	5
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM UZMANI (OKUMA AYDINLATICISI)



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Okuduğunuz kitaptan grup arkadaşlarınızla paylaşmak için özel ve önemli bulduğunuz bölümleri belirlemek.
- ✓ Seçtiğiniz bölümler (örnekler) metnin ilginç, güçlü, komik, şaşırtıcı veya önemli bölümleri olmalıdır.
- ✓ Hangi paragrafların paylaşılması gerektiğine karar verin ve nasıl paylaşılacağına ilişkin planlama oluşturun.
- ✓ Paragrafları- bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınıza okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinler. Daha sonra konuyla ilgili tartışma başlatmalısınız.

Yer	Seçme nedeni	Okuma için plan
1. Sayfa __ Paragraf	_____	_____
2. Sayfa __ Paragraf	_____	_____
3. Sayfa __ Paragraf	_____	_____
4. Sayfa __ Paragraf	_____	_____

Paylaşmak için seçilen bölümlerle ilgili olası nedenler:

Önemli	Bilgi verici	Diğer
Şaşırtıcı	Tartışmalı	
Eğlenceli	İyi yazılmış	
Kafa karıştırıcı	Düşünmeye yönlendirici	

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Çeşitli bölümleri seçtim.	1	2	3	4	5
Seçimlerimi paylaştım ve açıkladım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

RESSAM- SANATÇI

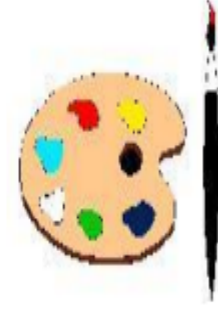
Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

Okuduğunuz bölümde en beğendiniz kısımla ilgili bir resim çizmелisiniz. Aşağıda çizebileceğiniz konulara örnekler bulunmaktadır.

Okuduklarınızla ilgili bir bölüm,

Bir karikatür, şema, akış şeması,

Kitapta özellikle tartışılan şeylerin veya okumanın size hatırlattığı bir şeyin resmi olabilir veya okumadan aldığınız herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,

- ✓ Bir karakter,
- ✓ Yer / mekan ve zaman,
- ✓ Bir karakterin amacı,
- ✓ Heyecan verici bir bölüm,
- ✓ Bir sürpriz,
- ✓ Daha sonra neler olacağına dair bir tahmin,
- ✓ Başka herhangi bir şey olabilir.

Sunum sırasında çizdiğiniz resmi arkadaşlarınıza gösterin ama ne olduğunu açıklamayın.

Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat verin. Tartışma sonunda ne düşündüğünüzü ve çizdiğinizizi açıklayın.

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Resimlerim tartışmayı tetikledi.	1	2	3	4	5
Grup üyelerinin yorumlarını aldım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

ÖZETLEYİCİ

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____



Göreviniz:

- Göreviniz kitabın okuduğunuz bölümüyle ilgili kısa ve özet bilgiler sunmak.
- Yalnızca okuduklarınızdaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalısınız.
- Diğer grup üyeleri size fikirlerinizi ifade etme ve önemli noktaları aktarmanızda yardımcı olacaktır.
- Birden çok önemli noktaları önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalısınız.

Anahtar noktalar:

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

Özet:

Katılımını Puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Anahtar noktaları kaydettim.	1	2	3	4	5
Özetimi sundum.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

SÖZCÜK AVCISI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Bugünün okumasında şaşırtıcı veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmalısın.
- Okurken kelimeleri işaretleyin.
- Daha sonra tanımlarını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan not edin.
- Bildiğiniz kelimeler eğer çok fazla tekrar ediliyorsa veya metnin anlamında/anlaşılmasında anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasına ve tartışmasına yardımcı olun.

Sayfa-paragraf

Kelime

Tanım

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Seçtiğim kelimeler okunan bölümler için önemli.	1	2	3	4	5
Kelime tanımlarım açık ve anlaşılır.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

ARAŞTIRMACI



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- Kitapla ve anlatılan konuyla ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır.
- Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarihi bilgiler;
- Yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler;
- Kitapta anlatılan zaman dilimi / dönemle ilgili özel bilgi; kitapta kullanılan resimler, nesnelere, şekiller veya materyallerle ilgili bilgiler;
- Kitapta kullanılan isimler ve sözcüklerin kökeni ve tarihi hakkında bilgi toplayabilirsiniz.
- Kitap okunurken gerçekten ilginizi çeken veya sizde merak uyandıran konular araştırmalısınız.

Bilgi toplayabileceğiniz kaynaklar:

- ✓ Kitabın önsözü, yazar biyografisi ve giriş gibi bölümleri,
- ✓ Kütüphanedeki kitaplar ve dergiler
- ✓ İnternet araştırması veya ansiklopediler
- ✓ Okuduğunuz konuyu/yazarı bilen kişilerle görüşmeler
- ✓ Okuduğunuz diğer kitap, dergi, gazete vb. materyaller.

Katılımınızı puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Gerekli araştırmaları yaptım.	1	2	3	4	5
İlginç ve önemli başlıkları araştırdım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

SAHNE DÜZENLEYİCİ



Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

Göreviniz:

- ✓ Karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerlerin ayrıntılı biçimde anlatılmasıdır. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay tanımlanmalıdır.
- ✓ Hazırlanan harita, şekil ve şemalar grup üyelerine gösterilebilir.
- ✓ Sunumlar sırasında tanımlanan yerin kitabın hangi sayfasında yer aldığı belirtilmelidir.

Olay nerede başlıyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Anahtar olay nerede gerçekleşiyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa


Olay nerede bitiyor?

Olayın tanımlandığı yer- sayfa

Katılımını puanla:

Gerekli sayfaları okudum.	1	2	3	4	5
Olayla ilgili yerleri belirledim.	1	2	3	4	5
Yerleri tanımlamak için uygun şekil, harita, şema kullandım.	1	2	3	4	5
Tartışmalara katıldım.	1	2	3	4	5

EK- 10. Veli Bilgilendirme Onam Formu

	SOSYAL ARAŞTIRMACILARI BİLGİLENDİRME ONAM FORMU	Doküman No	FR.195
		İlk Yayın Tarihi	10.01.2022
		Revizyon Tarihi	-
		Revizyon No	0
		Sayfa	1/1

Sizi Ülker ARSLAN tarafından yürütülen 'Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi' başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Sayın katılımcımız, bu çalışmada size iki ölçek uygulayacağız. Eminiz ki bu ölçekleri doldururken hiç zorlanmayacaksınız. Uygulanacak olan ölçek: 'Okuduğunu Anlama Testi' ve diğeri 'Metinlere Yönelik Motivasyon Ölçeği'

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılm için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma **motivasyonlarına** etkisi ile öğrencilerin yönetime yönelik görüşlerini incelemektir.

Araştırmanın İçeriği: Çalışma, okuma çemberi yönteminin 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanmasına yönelik olup yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okuma **motivasyonuna** etkisini belirlemek ve öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini almak şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesi Sema Eray Erdem Ortaokulu 2023 - 2024 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri olmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2 deney ve 2 kontrol grubunda yer alan toplam 81 öğrenciden (41 deney, 40 kontrol) ibarettir. 8 hafta süren uygulama sürecinde deney grubunda okuma çemberi yöntemi kullanılacak olup kontrol grubunda ise geleneksel okuma etkinlikleri doğrultusunda öğretim yapılacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okuduğunu Anlama Testi" (Ürün Karahan & Taşdan, 2015) ve "Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği" (İleri Aydemir & Öztürk, 2013) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Öngörülen Süresi: 10 ay

Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 82 öğrenci (41 deney, 40 kontrol grubu)

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Alanya Sema Eray Erdem Ortaokulu

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

Mail ve/veya Telefon:

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Not: 1. Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

2. Araştırmada internet ortamında veri toplanması durumunda, katılımcıların uygulama materyallerine erişebilmesi için, online sistemde sunulan bilgilendirilmiş onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı onayladıklarına dair ilgili kutucuğu işaretlemleri gerekmektedir. Bu işaretleme katılımcıların onam imzaları yerine geçmektedir.

Tez danışmanının

Adı-Soyadı: Prof. Dr. Elif AKTAŞ

İmzası:

Tez öğrencisinin

Adı-Soyadı: Ülker ARSLAN

İmzası:

Hazırlayan	Sistem Onayı	Yürürlük Onayı
Bölüm Kalite Sorumlusu	Kalite Koordinatörü	Üst Yönetici

EK- 11. Haftalık Okuma Çemberi Uygulama Programı

GRUPLAR								
	ÇALIŞKAN ARILAR	GOLCÜLER	KIRAZLAR	İSKELETLER	VAK VAK TAKIMI	KİTAP KURTLARI	SIKI DOSTLAR	NOHUTÇUKLAR
1.Hafta (12-16 Şubat)	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa	Sadako	Nohut Adam	Saman Adam	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir
2.Hafta (19-23 Şubat)	Duvarlar Resim Olsa	Sadako	Nohut Adam	Saman Adam	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut
3.Hafta (26 Şubat 1 Mart)	Sadako	Nohut Adam	Saman Adam	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa
4.Hafta (4-8 Mart)	Nohut Adam	Saman Adam	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa	Sadako
5.Hafta (11-15 Mart)	Saman Adam	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa	Sadako	Nohut Adam
6.Hafta (18-22 Mart)	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa	Sadako	Nohut Adam	Saman Adam
7.Hafta (25-29 Mart)	Hayal Dükkânı	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa	Sadako	Nohut Adam	Saman Adam	Farklı ama Aynı
8.Hafta (1-5 Nisan)	Benim Zürafam Uçabilir	Bir Dilek Tut	Duvarlar Resim Olsa	Sadako	Nohut Adam	Saman Adam	Farklı ama Aynı	Hayal Dükkânı

EK-12. Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

ÖĞRENCİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

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.				

Grup içindeki rolünle ilgili beğendiğin 3 şeyi yaz?

Bir dahaki sefere neyi daha farklı yapmak istersin?

EK- 13. Okuma Çemberi Yönteminde Rollerini Değerlendirme Formu

Rolleri değerlendirme					
Çember No:		Grup Adı:		Kitap Adı:	
Roller	Adı Soyadı	Eksiği var	Kabul edilebilir	Yeni yediğini	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. -Anlamalarını yorumlayabilir. -Sözcük dağarcığını genişletebilir.					
Özetleyici -Doğru ve net bilgiyi sağlar. -Kendi sözcüklerini kullanarak anahtar noktalara odaklanır.					

EK- 14. Okuma Çemberi Yönteminde Öğretmen Gözlem Formu

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Tarih: _____ Kitap: _____ Sayfalar: _____

Grup üyeleri :

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4	Öğrenci 5	Öğrenci 6
Hazırlıklı ve organize biçimde arkadaşlarına bilgileri sunar.						
Daha fazla bilgi için açıklama isteyerek başkalarının görüşlerine saygı duyar.						
Grup üyelerini konuşmaya teşvik eder ve tartışma boyunca kendisi konuşmaz.						
Grup projelerini organize etmek ve yürütmek için uygun stratejileri kullanır.						
Grup üyelerinin fikirlerini dinleyerek yapıcı bir biçimde cevap verir ve sorunların çözülmesine yardım etmek için fikir verir.						
Grup üyelerinin fikirlerini izleyerek grup tartışmalarında farklı bakış açılarının geçerliliğini tanır.						
Toplam						

- 1- Nadiren
- 2- Bazen
- 3- Sıklıkla
- 4- Çoğunlukla
- 5- Her zaman

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ülker ARSLAN

Eğitim:

- 2022, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı
- 2011, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Uşak Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Mesleki Geçmişi:

- 2007/2009 Kızılpınar 125.Yıl İlköğretim Okulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2009/2012 Seyit Harun Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2010/2011 Seydişehir Endüstri Meslek Lisesi, Türkçe Öğretmeni.
- 2011/2012 Alüminyum Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2012/2016 Ilıca Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2016/2020 Hacıkadiroğlu Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.
- 2020/...Sema Eray Erdem Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni.

Yayımları ve Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Aksüt, M. & Zor, Ü. “Öğretmen Adaylarının Dil Öğretiminde Öğretim Materyalleri Tasarımlamalarının İncelenmesi.” Uluslararası Eğitim Teknolojileri Kongresi, Yakındoğu Üniversitesi 3-5 Mayıs 2007, Lefkoşa Kıbrıs.

