



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUMA ÇEMBERLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

TAYFUN OKUR

Denizli- 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUMA ÇEMBERLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Tayfun Okur

Danışman

Doç. Dr. Birsen Doğan

Denizli- 2019

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

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

Başkan: Doç. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Üye: Doç. Dr. Hülya ÇERMİK

Üye: Doç. Dr. Birsen DOĞAN (Danışman)

İmza
Derya Arslan Özer
H. Çermik
B. Doğan

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

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

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

İmza

Adı Soyadı

Tayfun Okur


TEŞEKKÜR VE İTHAF

Yüksek lisans eğitimim süresince akademik çalışmalar yapmaktan heyecan duydum. Bu süreçte zorlandığım zamanlar da oldu. Ancak yüksek lisans eğitiminin bir amacının da zorlukların üstesinden gelmek olduğunu öğrendim. Akademik eğitimimin sürmesini yürekten istiyorum. Çünkü sınıftaki öğrencilerime, aileme ve kendime karşı sorumluluklarım olduğunu biliyorum. Öğretmenliğe yeni adım attığım günlerde yüksek lisans eğitiminin bana katkılarını görerek yaşamaktayım. Bu yüzden her emeğin karşılığının elbet bir gün geleceği inancındayım. Bu araştırmada derinlemesine inceleme ve uygulama fırsatı bulduğum okuma çemberleri yönteminin, öğrencilerime okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi edindirmek için yararlı olacağını düşünüyorum.

Lisans ve yüksek lisansta öğrenim gördüğüm eğitim fakültelerinde değerli hocalarımdan aldığım eğitimin bana çok şey kattığını belirtmek isterim. Uzun soluklu yüksek lisans eğitimimde; TÜBİTAK 1001 projesinde bir yıl boyunca birlikte çalışma fırsatı sunan, eğitimim süresince yurtiçi ve yurtdışı akademik deneyimler sağlayan ve öğretmen olmamda desteği olan danışman hocam Doç. Dr. Birsen Doğan'a teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmaya katkılarından dolayı Doç. Dr. Hülya Çermik ve Doç. Dr. Derya Arslan Özer'e teşekkür ederim. Araştırmadaki uygulama için öğretmenlik deneyimlerini paylaşan Dr. Dudu Kaya Tosun'a teşekkür ederim.

Hem iyi bir öğrenci hem de iyi bir öğretmen olabilmem için eğitimim süresince desteklerini esirgemeyen annem Adalet Okur, babam Yunus Okur ve kız kardeşim Ayşe Okur'a minnetlerimi iletiyorum. Bu çalışmayı, araştırma sürecinde kaybettiğim rahmetli dedelerim Hüseyin Bahçeci ve Hüseyin Okur'a ithaf ediyorum.

ÖZET

Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi

OKUR, Tayfun

Yüksel Lisans Tezi, Temel Eğitim ABD,

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen Doğan

Haziran 2019, 112 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yönteminin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veri toplama ve deneysel işlemler, 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Denizli ili Pamukkale merkez ilçesindeki bir ilkökulda yapılmıştır. Bu okuldaki dördüncü sınıflardan iki şube grup eşleştirme yöntemiyle deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda 33 öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Araştırma sekiz haftada tamamlanmıştır. Deney grubunda okuma çemberleri uygulamaları yapılarak kitaplar okunurken kontrol grubunda aynı kitaplar öğretim programında olan etkinliklerle okunmuştur. Araştırmada eleştirel okuma becerisini ölçmeye yönelik olarak “Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi” hazırlanmıştır. Bu paketin içeriğinde dereceli puanlama anahtarı, okuma metinleri ve metinlere yönelik eleştirel okuma becerisini ölçen sorular bulunmaktadır. Eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarı, okuma metinleri ve soruların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ön test ve son testlerdeki veriler, okuma metinleri ve sorularının dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesiyle toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinin ardından okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgilendirici ve öyküleyici metinler ayrı ayrı ele alındığında da okuma çemberlerinin eleştirel okuma becerisine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Eleştirel okuma beceri boyutlarının (anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme) her birinin ön test-son test ortalama puanları incelendiğinde; okuma çemberleri uygulamasından sonra deney grubunun kontrol grubundan tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: eleştirel okuma, okuma çemberleri, ilkökul öğrencileri, rubrik

ABSTRACT

The Effect of Literature Circles on Primary School Students' Critical Reading Ability

OKUR, Tayfun

Master Thesis, Department of Basic Education,

Primary Education Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Birsen DOĞAN

June 2019, 112 pages

The purpose of this study was to investigate effect of literature circles on fourth grade students' critical reading ability. Quantitative research method has been used in this semi experimental design study. In the research, experimental design with pre-test and post-test control group was used. Data collection and experimental procedures were carried out in an elementary school in the central district of Pamukkale, Denizli in the second semester of the 2017-2018 academic year. Two class from the fourth grade were selected as experimental and control groups by group matching method. The experimental group were 30 and the control group were 33 students. The study was completed in eight weeks. The experimental group and control group students read the same books. In the experimental group were read by the literature circles activities while in the control group were read by the curriculum activities. For this research "Critical Reading Pack" developed by the researcher was used to collect data. Critical Reading Pack include rubric, reading passages and questions. For rubric, reading passages, and questions validity and reliability studies were carried out. The data in the pre-tests and post-tests were collected by evaluating reading texts and questions with Critical Reading Rubric. Results show that literature circles method increased critical reading ability significantly. Expository and narrative texts were examined separately, it was found that literature circles had a positive effect on critical reading skills. When the pretest-posttest average scores of each of the critical reading skill dimensions (construct meaning, reflecting, evaluating, questioning, contextualizing) were examined; after the application of literature circles, the experimental group differed significantly from the control group in all dimensions.

Key Words: critical reading, literature circles, primary school students, rubric

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	ii
ETİK BEYANNAMESİ	iii
TEŞEKKÜR VE İTHAF	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Sayıtlılar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Okuma Eylemi.....	7
2.1.2. Okuma Alışkanlığı.....	9
2.1.3. Etkili Okuma	11
2.1.4. Eleştirel Okuma	15
2.1.5. Okuma Çemberleri Yöntemi	26
2.2. İlgili Araştırmalar	38
2.2.1. İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.2. Öğretim Programında Eleştirel Okuma ile İlgili Araştırmalar	43
2.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Araştırmalar	44
2.2.4. Okuma Çemberleri ve Anlamaya İlişkin Araştırmalar.....	45
2.2.5. Okuma Çemberleri ile Sosyal, Duyuşsal ve Bilişsel Becerilere İliş. Arş.....	47
2.2.6. Okuma Çemberleri ile İlgili Diğer Araştırmalar	48
2.2.7. Okuma Çemberleri ve Eleştirel Okumaya İlişkin Araştırmalar	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırma Deseni.....	51
3.1.1. İç Geçerliliği Tehdit Eden Faktörler.....	52
3.1.2. Dış Geçerliliği Tehdit Eden Faktörler	54
3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Aracı.....	62

3.3.1. Veri Toplama Aracını Geliştirme Süreci.....	62
3.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerliliği.....	65
3.3.3. Veri Toplama Aracının Güvenirliği.....	65
3.4. Veri Toplama Süreci.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.3. Üçüncü Alt Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuçlar.....	81
5.2. Tartışma.....	82
5.3. Öneriler.....	84
KAYNAKÇA.....	86
EKLER.....	93
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	93
Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi.....	94
Değerlendirme için Kullanılan Metinler ve Sorular.....	94
Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı.....	100
Ek 3. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları.....	101
Ek 4. Çalışma Takvimi.....	109
Ek 5. Araştırmada İlkokul Öğrencilerinin Okuduğu Kitaplar.....	110
Ek 6. Kişisel Bilgi Formu.....	111
ÖZGEÇMİŞ.....	112

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri</i>	57
Tablo 3. 2. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı</i>	58
Tablo 3. 3. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Mesleklerine göre Dağılımı</i> ...	58
Tablo 3. 4. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Mesleklerine göre Dağılımı</i> ...	59
Tablo 3. 5. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına göre Dağılımı</i>	59
Tablo 3. 6. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kitaplık Olma Duruma Dağılımı</i>	60
Tablo 3. 7. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Favori Kitapa Dağılımı</i>	60
Tablo 3. 8. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına Dağılımı</i>	60
Tablo 3. 9. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Dağılımı</i>	61
Tablo 3. 10. <i>Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Düzeyleri</i>	61
Tablo 3. 11. <i>Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Puanlarının Ortalamaları</i>	61
Tablo 3. 12. <i>Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarındaki Puan Aralıkları</i>	64
Tablo 3. 13. <i>Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı Krippendorff Alpha Katsayısı</i>	66
Tablo 3. 14. <i>Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı Cohen'in Kappa Katsayısı</i>	66
Tablo 3. 15. <i>Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı Uzman Ortalamaları</i>	66
Tablo 3. 16. <i>Veri Toplama Süreci</i>	69
Tablo 3. 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçlarının Dağılımı</i>	69
Tablo 4. 1. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Okuma Becerisi Ön test-Son test Puanları</i>	71
Tablo 4. 2. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Son test Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 4. 3. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Fark Puanlarının Ort. Bağımsız t Test Sonuçları</i>	72
Tablo 4. 4. <i>Ön test-Son test Fark Puanına yapılan Eta-kare Testi Sonucu</i>	73
Tablo 4. 5. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metinlerdeki Eleştirel Okuma Ort.</i>	74
Tablo 4. 6. <i>Bilgilendirici Metinler Eleştirel Okuma Fark Puanları Ort. t Test Sonuçları</i>	74
Tablo 4. 7. <i>Deney ve Kontrol Grubunun Öyküleyici Metinler Eleştirel Okuma Puan Ort</i>	75
Tablo 4. 8. <i>Öyküleyici Metinler Eleştirel Okuma Fark Puanları Ort. t Test Sonuçları</i>	75
Tablo 4. 9. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Anlam Oluşturma Boyutu Puanı</i>	76
Tablo 4. 10. <i>Anlam Oluşturma Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları t testi Sonuçları</i>	76
Tablo 4. 11. <i>Yansıtma Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları</i>	77
Tablo 4. 12. <i>Yansıtma Boyutu Ön test-Son test Fark Puanlarına Yapılan t test Sonuçları</i>	77
Tablo 4. 13. <i>Değerlendirme Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları</i>	78
Tablo 4. 14. <i>Değerlendirme Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları t test Sonuçları</i>	78
Tablo 4. 15. <i>Sorgulama Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları</i>	79
Tablo 4. 16. <i>Sorgulama Boyutu Ön test-Son test Fark Puanlarına Yapılan t test Sonuçları</i> ...	79
Tablo 4. 17. <i>İlişkilendirme Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları</i>	79
Tablo 4. 18. <i>İlişkilendirme Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları t testi Sonuçları</i>	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 2.1.* Temel Okuma ve Eleştirel Okuma Becerisinin Bilişsel Alan Basamağındaki Yeri. 17
- Şekil 3.1.* Ön test-Son test Kontrol Gruplu Desen51
- Şekil 3.2.* Çalışma Grubunu Belirleme Süreci 55



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleyen araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtlılara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okuma alışkanlığı, bireyin yaşamı boyunca kendisini geliştirmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Ancak temel okuma becerisinin edinilmesi bireyin kendini geliştirmesinde tek başına yeterli olmamaktadır. Bu beceri okuma alışkanlığına dönüştüğü takdirde anlam kazanacaktır. Okuma alışkanlığı, insanların herhangi bir alanda bilgi edinmesini sağlayıp, zihinsel becerilerine katkıda bulunur. Okuma eylemini isteyerek yapma ve okuma esnasında farklı zihinsel becerileri kullanma bu faaliyetin nitelikli olarak yapılmasını sağlayacaktır. Yaşam boyu nitelikli okuyan bireyler, kitap okumadan zevk duyan bireyler yetiştirmekle mümkündür (Burns, 1998).

Eleştirel düşünme, okuduğunu anlama ve kelime haznesi geliştirmede en önemli faaliyet kitap okumaktır. Kitap okuma alışkanlığının edindirilmesi okuldaki dil ve edebiyat derslerinin başlıca amaçlarından olmalıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesine dair yöntem ve teknikler öğretim sürecinin ve programın içeriğinde olmalıdır. Okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı edindirme yöntemlerinde de yenilikçi uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bernadowski ve Morgano, 2011).

Okuryazar oranları toplumlar için gelişmişlik göstergesi olmaktan çıkmış, “işlevsel okuryazarlık” kavramı ortaya çıkmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development/OECD)’ nin yapmış olduğu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment/PISA), değerlendirme yaptığı alanlardan biri olan okumayı; okuma okuryazarlığı (reading literacy) olarak adlandırmaktadır (OECD, 2009). Okuryazarlık; okuma, matematik ve fen alanları için bilgiyi anlamaya ve yorumlaya yarayan bir araç olarak kullanılmaktadır. PISA, öğrencilerin temel okuma becerilerini değerlendirmemektedir (Bozkurt, 2016). Çağımızda temel okuma becerisinin gelişerek derinleştiği bir beceri gerekmektedir. Bireylerin okuma eylemini bilinçli ve sistemli bir süreçte organize ederek

gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bireyin okuma eylemini işlevselleştiren becerilere ihtiyaç duymaktadır.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı İnsani Gelişme Raporu'na göre dünya üzerinde gelişmiş ülkelerde 160 milyon kişi işlevsel okuryazar değildir. Ayrıca 130 milyon çocuk okulda dört yılı geçirmiş olmasına rağmen temel okuma becerilerini edinmemiştir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, 2015). Bu bilgilerden hareketle bireylerin temel okuma becerilerinden başlayarak üst düzey becerileri edinmesi ve işlevsel olarak okuma yapabilmesi toplumların gelişebilmesi açısından önemlidir. Her yazı yazan, iyi bir yazar olmadığı gibi, her okuyabilen birey de iyi ve işlevsel bir okuyucu olamamaktadır. İşlevsel okuyucu olabilmek için temel okuma becerisini sık kullanma ve temel beceriyle ilişkili becerileri geliştirme ile mümkün olabilir. Bu bağlamda okumanın sürekli ve işlevsel olarak kullanılarak farklı becerileri edinmenin işlevsel okuyucu olma yolunda yararlı olduğu söylenebilir. Bu becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi 21.yüzyıldaki tüm dünyadaki eğitim programlarında esas alınan temel becerilerden biri olmaya başlamıştır. Özellikle bilgi çağının getirdiği yenilik ve değişime ayak uydurabilecek bir neslin yetiştirilmesi açısından eleştirel düşünme becerisi gerekli görülmektedir. Sosyal medya ve internetteki bilgi kirliliğinde, faydalı ve doğru bilgiyi seçmek için sorgulayıcı bir bakışa gerek duyulmaktadır. Eleştirel düşünme ile karşılıklı etkileşim içinde olan becerilerden biri eleştirel okumadır. Eleştirel okumanın; okuma sırasında eleştirel düşünme faaliyeti olduğu söylenebilir. Birey; internette, gazetelerde, dergilerde, kitaplarda okudukları metinlerdeki bilgileri sorgulamalıdır. Aksi takdirde güvenilir bilgilere ulaşmak mümkün olmaz. Eleştirel okuma bu sorgulamanın temelindeki beceridir (Özdemir, 2002).

Eleştirel okuma, okuma sırasında, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma nedenlerini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır (MEB, 2012). Teknolojik gelişmelerin bilgi aktarmayı ve edinmeyi kolaylaştırdığı bir dönemde eleştirel okuma gerekli bir beceri olduğu söylenebilir. Özellikle temel okuma becerisini edindikten sonra okuduğu bilgilere koşulsuz gerçek görme eğiliminde olan ilkökul öğrencileri bu beceriyi edinmelidir (Çiftçi, 2006).

İlkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisini edinmesi için öğretim programlarındaki içerikte eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik hedeflere ve öğretmen uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin okul hayatında eleştirel okuma becerisini edinmesi için ilkökul düzeyinden itibaren farklı etkinlik ve yöntemlerin

kullanılmasının becerinin kazanılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Painter (1965), öğretmenlerin uygulayacağı farklı yöntemlerle ilkokuldaki öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin gelişebileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin temel okuma becerisini edindikten sonra okumaya ilişkin becerilerin temellerinin atılması ilkokul dönemine denk gelmektedir. Bu nedenle bu dönemin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Temel eğitimdeki öğrencilerin eleştirel bakış açısını geliştirmeye yönelik etkinlikler sıkça yapılmalıdır (Çiftçi, 2006; Özensoy, 2011).

Eleştirel okumaya dair alan yazın incelendiğinde becerinin birçok alt boyuttan oluştuğu görülmektedir (Collins ve Cheek, 1997; Deal ve Raeshide, 2013; Karadeniz, 2014; Akar, Başaran ve Kara, 2016). Birçok alt boyuttan oluşan bu becerinin öğretimi için çok yönlü uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uygulamaların yaşantıya dönük olmasının beceri ediniminde önemli olduğu söylenebilir. Öğretim etkinliklerinin çeşitliliği, becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Uygun yöntem ve teknikleri öğretmenlerin tanınması ve öğrencilerine uygulaması öğrencilerin eleştirel okuma becerisi üzerinde etkili olabilir. Bu yöntemlerden olduğu düşünülen okuma çemberleri, öğrencilerin kendilerinin seçtiği kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri farklı roller alarak, belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemidir (Daniels, 2002). Okuma çemberleri, öğrencilerin ortak amaç doğrultusunda sosyalleşerek uyguladıkları bir yöntem olarak görülebilir. Okuma çemberlerinde bağ kurucu, sorgulayıcı, ressam, okuma aydınlatıcısı, özetleyici, araştırmacı, hareket izcisi, karakter çözümleyici gibi roller bulunmaktadır. Yöntemde farklı rollerde görevler alarak kitap okuma faaliyetiyle birlikte bilişsel ve duyuşsal becerilere yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Bu yüzden okuma çemberleri yöntemi birçok beceriyi olumlu yönde etkileyen bir yöntemdir (Burns, 1998; Neaman ve Strong, 2001; Bernadowski ve Morgano, 2011).

Okuma çemberleri öğrencilerin bir rutin olarak okuma etkinliklerine karşı pozitif algı yaratmasını sağlayabilir (Burns, 1998). Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, (2019) okuma çemberlerinde üstlenilen rollerle grupla birlikte çalışmanın, öğrencilerin daha üst düzey akademik başarıya ulaşmalarına, olumlu yönde tutumlar geliştirmelerine, öğrencilerin amaçlar belirlemeleri ile özgüvenlerinin gelişimine, birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarına, okula ve sınıfa aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmektedirler. Bernadowski ve Morgano (2011), okuma çemberleri yönteminde öğrencilerin hem öğrenme hem öğretme görevi üstlendiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, aldığı rollere yönelik sorumluluklarını grup tartışmalarında paylaşırken grup arkadaşlarına,

grup projelerinde ise kitabı okumayanlara kitabın içeriğinden bilgi aktarımı yapmaktadır. Aynı zamanda grup tartışmalarında grup arkadaşlarından, diğer grupların projelerinden ise sınıf arkadaşlarından yeni bilgiler öğrenmektedir. Alan yazındaki bu saptamalar okuma çemberlerinin öğrencilerin birden fazla beceri kullanmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Yılmaz'ın (1993) "bireyin okuma eylemini bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okumayı; yaşam boyu, sürekli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi" (s.30) olarak yaptığı okuma alışkanlığı tanımı dikkate alındığında eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi gerektiği, önemli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu becerinin gelişiminde ise alan yazında etkili bir yöntem olarak görülen okuma çemberlerinin önemli katkılar sunacağı beklenmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: "Okuma çemberlerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

1. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin, bilgilendirici metinlere göre eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin, öyküleyici metinlere göre eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma beceri boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bireyler, okuma yazma öğrendikten sonra bilgiye ulaşma yetisini elde etmektedir. Ancak doğru bilgiye ulaşabilmesi ve yorumlayabilmesi için okuma eylemini derinlemesine yapma gerekliliği vardır. Okumanın derinleştirilmesi, farklı türden becerileri ortaya çıkarmıştır. Bu beceriler kullanılarak işlevsel okuma gerçekleştirilmektedir. Bireyin doğru bilgi edinen ve yorumlayabilen bir yapıya bürünebilmesi için bu becerileri edinmesi gerekmektedir. Öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin hem okuma alışkanlığını edinme hem de işlevsel okumaya dair beceri edinmesinde önemlidir. İşlevsel okumaya dair becerilerden biri de eleştirel okumadır. Eleştirel okuma iletişim çağındaki doğru bilgiye ulaşma adına gerekli bir beceridir. Üst düzey bir beceri olması nedeniyle yalnızca yetişkinler tarafından kullanılan bir beceri olduğu yanlışına varılmamalıdır. Okuma etkinliği yapan her bireyin küçük yaştan itibaren edinmesi gereken bir beceri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, okuma çemberlerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemektir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri belirlenerek, okuma çemberleri öncesi ve sonrası veriler analiz edilmiştir. Eleştirel okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak okuma çemberleri etkinliği, tüm boyutlarıyla incelenerek değerlendirilmiş, yöntemin beceriye katkıları sunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yılların önemli becerilerinden biri olan eleştirel düşünceyle bağı olan eleştirel okuma becerisini ölçmeye ve edindirmeye yönelik çalışmaların artması gerektiği düşünülmektedir. Eleştirel okuma becerisinin üst düzey bir bilişsel beceri olduğu düşünüldüğünde bu beceriyi edindirmenin farklı yöntem ve etkinliklerle mümkün olacağı söylenebilir.

Okuma çemberleri öğrencilerin okuma alışkanlığı edindirilmesine yönelik bir etkinliktir. İşbirliğine dayalı bir etkinlik olan okuma çemberlerinde (Daniels, 2002) öğrenciler süreç içinde okuma ile yaratıcı düşünme ve grupla çalışarak sosyal beceriler gibi farklı becerileri kullanmaktadır (Soares, 2009; Kaya Tosun, 2018). Öğretim yöntemlerine ilişkin kaynakları incelendiğinde az rastlanan ve öğretmenler tarafından yeni tanınan bir

etkinlik olan okuma çemberlerinin uygulanması yöntemi kullanacak öğretmen ve araştırmacılar için önem arz etmektedir. Ayrıca okuma çemberlerinin çeşitli beceriler üstündeki etkisinin incelenmesinin, uygulamanın değerine yönelik çıkarımlarda bulunmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Bugüne dek yapılan okuma çemberlerine yönelik araştırmalarda okuduğunu anlama becerisi (Marshall, 2006; Avcı ve diğ., 2012; Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018), akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler (Kaya Tosun, 2018), analiz etme ve tartışma becerileri (Blum, Lipsett ve Yocom, 2002) gibi beceriler incelenmiştir. Eleştirel okumaya yönelik ise rastlanan tek araştırma okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algısına yöneliktir (Özbay ve Kaldırım, 2015). Bu açıdan bu araştırmanın hem ilkökul öğrencilerine yönelik olması hem de eleştirel okuma becerisinin doğrudan ölçülmesi bakımından önemli görülmektedir.

Eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik etkinlikler, yapılan bilimsel araştırmalarla saptanabilir. Bu yüzden okuma çemberleri yönteminin eleştirel okumaya etkisinin incelenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. İlkokullara yönelik olarak yapılan eleştirel okuma becerisi ve okuma çemberleri hakkındaki bu araştırmanın, gelecekte yapılacak gerek ilkökul gerekse farklı düzeylerdeki çalışma ve uygulamalara da katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi'nde bulunan Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı ve kullanılan metinlerle edinilen nicel verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmacı tarafından seçilip uygulamada kullanılan kitaplarla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada şu sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Yapılan eleştirel okuma değerlendirmelerine yanıt veren öğrencilerin samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler istekli ve gönüllüdür.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Okuma çemberleri yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisini inceleyen bu araştırmada, kuramsal çerçevede ilk olarak temel bir beceri olan okuma eylemi ele alınmıştır. Daha sonra sırasıyla; okuma alışkanlığı, etkili okuma ve sözü edilen bu konularla yakından ilişkili, üst düzey bir beceri olan eleştirel okuma becerisi ile devam edilmiş ve son olarak da eleştirel okuma becerisinin gelişimine katkılarının olacağı düşünülen okuma çemberleri yönteminin tanımı, uygulaması ve değerlendirilmesi konuları sunulmuştur. İlgili araştırmalar bölümünde alan yazın detaylı olarak taranmış, yurtiçi ve yurtdışında eleştirel okuma becerisi ile ilgili araştırmalar ve okuma çemberleri yönteminin farklı değişkenlerle olan ilişkilerini inceleyen araştırmalardan söz edilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçevede önce eleştirel okuma ile ilgili kavramlar incelenip daha sonra okuma çemberleri yöntemine değinilmiştir. Eleştirel okuma ile ilgili alan yazın tarandığında bu konuyla ilgili okuma eylemi, okuma alışkanlığı ve etkili okuma temel kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sözü edilen kavramların ayrı konu başlıkları altında incelenmesinin eleştirel okuma konusunu daha açık hale getireceği düşünülmektedir.

2.1.1. Okuma Eylemi

Okuma tanımlara ilişkin alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Akyol (2012)'a göre okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Aytaş, (2005) okuma eylemini, zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Okuma bir iletişim aracı olarak da görülebilir. Okuma, yazarla okuyan arasında bilgi aktarımı için bağın kurulmasıdır. Bu bağ ve bilgi aktarımı, kimi zaman sokaktaki tabeladaki yazıyı okurken, kimi zaman ise bir kitabı okurken gerçekleşebilmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde, dinlediğini anlama sürecindeki gibi gelen mesajın anlamına odaklanılmaktadır (Duke ve Carlisle, 2011). Okumada aktarımın sağlanabilmesi, konuşma ve dinleme becerisi kadar önemlidir. Zira yazının bulunmasının

tarihin başlangıcı olarak alınması düşünüldüğünde okuma ve yazma eylemi insanlık tarihinin en önemli becerisi olarak görülebilir.

Okuma eylemi; ses farkındalığı, kelime tanıma ve ayırt etme, akıcı okuma ve anlama gibi çeşitli düşük ve yüksek düzey zihinsel becerilerin kullanımını içermektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014). Okuma, kelimelerin beyinde otomatik olarak tanımlandığı bilişsel etkinliktir. Okuduğunu anlama kelimelerin beyinde başarılı bir şekilde tanımlanmasıyla meydana gelir. Kelime tanımadaki beceri okuduğunu anlamadaki beceriyi de yükseltir (Perfetti, 2007).

Okuma eylemi karmaşık bir beceri olarak düşünülebilir. Okuma sürecinde birçok zihinsel, duyuşsal ve fiziksel aktivite kullanılmaktadır. Okuyucunun, okuma pozisyonunu alması fiziksel olarak nitelendirilebilir. Okuduğunu anlaması için ise zihinsel ve duyuşsal bir süreç geçmektedir. Okuma süresince okuyucu, görsel ve işitsel duyuları etkin olarak kullanmaktadır. Bu bakımdan okuma karmaşık bir süreçtir.

Okuma eyleminin, insanlığın aydınlanma döneminden günümüze kadarki süreçte bireyin modern toplumla bütünleşebilmesinin bir şartı olduğu söylenebilir. Ülkelerde okuma yazma bilenlerin genel nüfusa oranları gelişmişliğin bir göstergesi olarak görülmektedir. 21. yüzyıla gelindiğinde ise okuma yazma bilenlerin oranları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yüzde 90'ların üzerindeyken (UNESCO, 2013), ülkelerin modernlik ve refah seviyeleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılığın nedenleri birden çok faktöre bağlanabilir. Ancak okuma yazma oranlarının birbirine yakın olması, okuma eyleminin gelişmişliğe etkisinin olmadığı anlamına geldiği yanılgısına varılmamalıdır. Okuma becerisi gün geçtikçe gelişerek yenilenmektedir. Modern toplumların farklılaştığı noktanın okuma becerisinin gelişimine uyum sağlaması olduğu söylenebilir. Okumayı bilmekle, okumayı işlevsel olarak kullanmanın farklı düzeyde beceriler olduğu söylenebilir.

Okur (2013), bireyin okuduklarına anlam verdikçe öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir. Öğrenme, okuma ve anlamamanın bir döngü içerisinde birbirini tamamlayan kavramlar olduğu öne sürülmektedir. Bu bilgilerden hareketle okuma eyleminin işlevselleşmesi ve derinleşmesinin bireyin öğrenme becerilerine etkisinin olacağı söylenebilir. Bu nedenle bireylerin okuma alışkanlığını edinmeleri önemlidir.

2.1.2. Okuma Alışkanlığı

Okuma faaliyetinin alışkanlığa dönüşebilmesi için sistematik ve sürekli hale gelmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilk okuma eğitimi sürecinden başlanarak bireyin tüm yaşamında okuma alışkanlığı süregelmelidir. Yılmaz (1993), okuma alışkanlığını, bireyin okuma eylemini bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okumayı; yaşam boyu, sürekli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak okuma sürecini içselleştiren bireylerin okuma alışkanlığı edinebildiği söylenebilir.

Kitap okuma, bireylerin dil, sosyal ve ahlaki gelişimlerine olumlu etki etmektedir. Okuma alışkanlığı edinen bireyin; düşünme becerileri, problem çözme becerileri, yaratıcılık becerileri gibi önemli becerileri gelişir (Tanju, 2010). Bu becerileri günlük hayatta kullanan bireyler şüphesiz daha başarılı bireyler olarak görülmektedir. Bu yüzden okuma alışkanlığı edinmek bireyin günlük yaşamında yararına olacak; dolayısıyla bireylerin oluşturduğu toplumun nitelikli bir toplum olmasında etkili olacaktır.

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için birey ve kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. İnsanın yaşam boyu devam ettireceği bu etkinlik için birey ve kurumların ortak hareket etmeleri gerektiğini, sağlıklı bir yönlendirme olmazsa çocuğun okuma alışkanlığını kazanamayacağını savunulmaktadır (Okur, 2013). Bu nedenle okuma yazma öğretiminden itibaren çocuklara okuma alışkanlığı edindirme faaliyetlerinin bu alışkanlığın kazanılmasında faydasının olacağı düşünülmektedir. Çocuklar, okuma öğreniminden sonra bu eylemi günlük yaşamda kullanacağı herhangi bir eylemden ziyade kendisini geliştirmesi için önemli bir etkinlik olduğunun farkına varmalıdır. Bu farkındalık okul, öğretmen ve ebeveyn iş birliği sonucu oluşturulabilir.

Okuma alışkanlığının ilkokulda edinilmesi, çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine geçiş süreci başlayan birey için ilk adımlardan biridir. Konuşma, yürüme gibi bireyin kendine yetebilmesini sağlayan temel yaşam becerilerden sonra okuma becerisiyle temel bir bilişsel beceri daha kazanacaktır. Bu yüzden ilk okuma-yazma süreci, bireyin okumaya karşı tutumlarının ilk olarak şekillendiği bir süreçtir. Sınıf öğretmeni ve veliler bu süreçte çocuğun okumaya karşı tutumunun olumlu olması için çaba göstermelidir. Okuma öğrenildikten sonra okuma alışkanlığı edindirmeye yönelik kazanımlara ve etkinliklere bolca yer verilmelidir. Bu etkinlikler, öğrencileri derslere ve okumaya karşı güdülemelidir. Etkinlikler bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları olarak çeşitlendirilirse okuma alışkanlığı edindirmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okuma alışkanlığının edindirilmesinde birçok etken vardır. Okuma alışkanlığı edinecek bireyin okumaya karşı olumlu tutumu olmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında da doğrusal bir ilişki vardır (Güngör ve Açıkgöz, 2006). Okumaya karşı tutumu düşük olan bireylerin, okuduğunu anlama düzeyi de düşük olmaktadır. İlk okuma yazma sürecinden itibaren öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum edinmesi için güdülenmesi gerekmektedir. Bu yüzden hem öğretmenler hem de ebeveynler öğrencinin okumaya karşı tutumunu olumsuz yönde etkileyecek davranışlardan kaçınmalıdır. Okuma alışkanlığını zorla değil öğrencinin seveceği şekilde planlamak ve sürdürmek önemlidir. Öğretmenlerin okuma alışkanlığı edindirmede yöntem ve tekniklere hâkim olmasının okuma alışkanlığı edindirme sürecinin sorunsuz olarak geçilmesinde etkili olacağı söylenebilir.

Okuma alışkanlığının edinilmesinde okuma motivasyonu önemli faktörlerden biridir. Wigfield ve Tonks (2004), okuma motivasyonunu etkileyen faktörleri okuma öz yeterliliği, iç motivasyon ve dış motivasyon olmak üzere üç boyutta incelemiştir. İç motivasyon merak, ilgi ve hedefi içerirken dış motivasyon rekabet ve takdir almayı içermektedir. Okuma motivasyonunu etkileyen faktörler, okuma eylemini gerçekleştirebilecek seviyede olma ve okuma öz yeterliliğine sahip olma olarak belirlenmiştir. Çocuğun okuma yazma sürecinde yaşadığı sıkıntılar okuma öz yeterliliğine zarar verebilir. Öğretmenler ve veliler bu konuda dikkatli olmalıdır. İç motivasyon faktörleri incelendiğinde öğrencinin merak, ilgi ve hedeflerinin okuma motivasyonunu etkilediği görülmektedir. Öğrenciye yönelik kavramının okuma motivasyonu için önemi bu öğelerde görülmektedir. Dış motivasyon öğeleri ise sosyal çevrenin okuma motivasyonu için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen, aile ve akranlar tarafından okuma eyleminin takdir edilmesi okuma motivasyonunu etkilemektedir. Tüm bu faktörler dikkate alınarak uygulanacak öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin okuma motivasyonu için yararlı olacağı söylenebilir.

Türkçe derslerinde metin okuma ve anlama etkinliklerinin okuma alışkanlığı edindirme kapsamında eksikliklerinin olduğu ifade edilebilir. Okuduğunu anlamada PISA (Programme for International Student Assessment) ve PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibi uluslararası sınavlarda başarısız olmamızın nedenleri arasında okuma eğitiminin yalnızca ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yapılıyor olması sayılabilir (Aytaş, 2005). Okuma alışkanlığının yalnızca dersteki okumayla kazandırılması mümkün değildir. Öğrencinin okumanın yalnızca okuldaki eğitimin kapsamında bir eylem olması dışında gelişiminde katkısı olacağının farkına varması için okul dışında da kitabı isteyerek okumasını sağlayacak etkinlikler de gereklidir.

Çocukların doğasında bulunan merak ve keşfetmeye isteklilik, doğru yöntemler kullanılarak okuma alışkanlığı ile güçlü bir araca dönüştürülebilir. Çocuklar okuma alışkanlığı ile bilgi edinme becerisini edinebilir. Bu bağlantı kurulduğunda bireyde; hayat boyu öğrenme, eleştirel düşünme gibi becerileri kullanabilir (Barbosa ve Alexander, 2004).

Tüm bu etkenlere bakıldığında, bireyleri okumaya yöneltecek, okumayı sevdirecek etkinliklerin okuma alışkanlığı kazandırılmasında önemli yer tuttuğu söylenilebilir. Etkinlik ve uygulamalarla, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artırılabilir. Okumaya motive olmuş bireylerin okuma alışkanlığı kazanması zor olmayacaktır.

Eleştirel düşünme ve okuma becerisinin kazandırılmasında, okuma yoluyla edinilen bilgileri çoğaltabilecek ve üretime dönüştürebilecek bireylerin yetiştirilmesinde, temel eğitim kademelerinde yerleşecek olumlu okuma alışkanlıkları vazgeçilmez rol oynayacaktır (Çiftçi, 2006). Okuma alışkanlığı bireylere önemli beceriler kazandırsa da okumayı daha faydalı ve etkili bir faaliyet olarak kullanmak etkili okumayla ve iyi bir okuyucu olmakla mümkündür. Okuma alışkanlığı edinen bireyin eleştirel okuma becerisine de sahip olması bireyin etkili ve nitelikli okumalar yapmasına katkı sağlayacaktır.

2.1.3. Etkili Okuma

Etkili okuma, bireyin okuma eylemini kendi içinde organize ederek gerçekleştirme süreci olarak tanımlanabilir (Akyol, 2012). Öz (1999), okuma yazma alanında kazanılan becerilerin günlük hayatta gerekli yerlerde kullanılacak düzeye getirilmesini fonksiyonel okuma olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle fonksiyonel okuma için etkili okuma yapılması gerektiği söylenebilir.

Doğan (2002), okulda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması dolayısıyla okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerinin çoğunu etkilediğini savunmaktadır. Okuduğunu anlama ve okumayı içselleştirmenin etkili okumayla mümkün olacağı söylenebilir. Baker ve Wigfield, (1999), etkili okuma yapan bireylerin bir başka söyleyişle iyi okuyucuların, okuma amacını bilen, önceki bilgilerini okuma ortamına getirebilen, okuma eylemiyle sosyal etkileşim kurabilen, okumaya motive olmuş, okuma stratejileri kullanan, okuma farkındalığı olan okuyucular olarak tanımlamaktadır. Bu özellikler incelendiğinde okuma sırasında kullanılan bilişsel becerilerin etkili okuma için önemli olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama sürecinin otomatikleşmesi, kullanılan okuduğunu anlama stratejileri ve okuma becerileriyle meydana gelmektedir. Bu süreçte, beyin okuduğunu anlama stratejileri ve bilişsel becerilerini birlikte kullanmaktadır (Duke ve Carlisle, 2011). Okuma sırasında okuduğunu anlama stratejilerini ve bilişsel becerilerini kullanabilen bireylerin etkili ve işlevsel olarak okuma yapacağı söylenebilir. Akyol (2007), iyi okuyucu ile yetersiz okuyucunun özelliklerini belirtmiş okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkinliklerini sıralamıştır. Pressley ve Wharton-Mc Donald (1997) iyi okuyucunun kullandığı stratejileri; okuma öncesi stratejiler, okuma sırası stratejiler ve okuma sonrası stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Etkili okuma için okuma stratejilerinin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülerek başlıklar altınca incelenmiştir. Etkili okuma sürecinde; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler bulunmaktadır (Pressley ve Wharton-Mc Donald, 1997; Doğan, 2002; Akyol, 2012):

2.1.3.1. Okuma öncesi stratejiler. Akyol (2007; 2012), iyi okuyucunun okuma öncesinde; okuma ve okunan konu hakkında ön bilgilerini ortama taşıdıklarını, okuma amacı oluşturduklarını, amaçlarına uygun okuma yöntemleri seçtiklerini ve yapılacak işin aşamalarını belirlediklerini öne sürmektedir. Strateji olarak; göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgilerini okuma ortamına getirme, tahminler yapma stratejilerini kullandıklarını belirtmektedir. Pressley ve Wharton-Mc Donald (1997) okuma öncesi iyi okuyucuların; metnin okunabilirliğine karar verdiklerini, okuma sürecini planladıklarını ve okuyacakları metinden hedefini belirlediklerini belirtmektedir.

2.1.3.2. Okuma sırası stratejiler. Pressley ve Wharton-Mc Donald (1997) okuma sırasında iyi okuyucuların; hedefine yönelik okuduğunu, okurken tahminler yaptığını, okuduklarıyla bildikleri arasında bağlantılar kurduğunu, metinde belirtilen fikirleri değerlendirdiklerini belirtmektedir. Akyol (2007; 2012), iyi okuyucuların okuma sırasında; anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerini, anlamadıkları zaman yardımcı stratejileri kullandıklarını, okuma sürecinde sentezler yapabildiklerini, soru sorduklarını, okuma esnasında sesli düşündüklerini, çıkarımlar yapıp tahminlerde bulduklarını, metnin yapısını anlamaya yardımcı olarak kullandıklarını belirtmektedir. Buna benzer olarak Çakıcı ve Altunay (2006), iyi bir okuyucunun, hızlı bir şekilde okuma, sözcüklere dikkat etmeden hızlı bir şekilde bakma, geniş bir sözcük dağarcığına sahip olma, metindeki bilgiyi kendi bilgileriyle birleştirdiklerini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra okuma amacını belirleme, metni anlama, anlamayı gözlemlemek için stratejiler kullanma, yanlış anladığını fark etme ve düzeltme, eleştirel okuma ve bilgiyi değerlendirme de iyi bir okuyucunun yapması

gerekenler olarak belirtmektedir. Bu stratejiler incelendiğinde iyi okuyucu, okuma eylemini gerçekleştirirken son olarak metin hakkında değerlendirme yapmaktadır. Bu süreçte eleştirel okuma becerisi kullanılmaktadır. Okuma ile bilgi aktarımının sonlanmasının ardından okuyucu, metin hakkında görüşlerini belirleyecektir. Bu bakımdan eleştirel okuma becerisinin etkili okuma için önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

2.1.3.3. Okuma sonrası stratejiler. Pressley ve Wharton-Mc Donald (1997) okuma sonrası iyi okuyucuların; okuduklarını genel olarak düşünerek metindeki fikirler hakkında karar verdiğini belirtmektedir. Akyol (2007; 2012), iyi okuyucuların okuma sonrasında; okuma amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini sorguladıklarını, okuduklarından anladıklarını değerlendirdiklerini, temel fikirleri özetlediklerini, metnin dışındaki kaynaklardan yardım aldıklarını, konuyla ilgili olanla olmayı ayırt ettiklerini, öğrendiklerini kendi kelimeleriyle anlatabildiklerini, metinleri kişisel özellikleriyle bütünleştirdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca metni eleştirel bir şekilde gözden geçirdiklerini, yeni öğrenilenlerle ön bilgileri birleştirdiklerini, yeni bilgileri zihinde tutmak için yeni stratejileri kullandıklarını, başarının gayret ve çalışma sonucu olduğunu hissettikleri belirtmektedir. Okuma sonrasında kullanılan stratejilerin; okunanları özetleme ve okunanları değerlendirme olduğunu öne sürmektedir.

Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası okuduğunu anlama stratejileri incelendiğinde farklı etkinlikler içerdiği görülebilir. Bu etkinliklerden eleştirel okumanın, okuma sırasında; soru sorma, yeni bilgilerle ön bilgileri sentezleme, okuma sonrasında; okuma amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini sorgulama, metni eleştirel bir şekilde gözden geçirme gibi etkinliklerde kullanıldığı söylenebilir.

Bireylerin etkili okuma yapabilmeleri ve iyi okuyucu olabilmeleri için öğretim programlarında ve eğitim raporlarında okuma beceri ve kazanımları yer almaktadır. Amerika’da, “Ulusal Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi” raporunda (NAEP, 2009); 4, 8 ve 12. sınıfların okuma yeterliliği incelenmiştir. Bu raporda dördüncü sınıftaki öğrencilerinden beklenen okuma düzeylerini; iyi düzey, orta düzey ve temel düzey olarak derecelendirmiştir. Rapora göre dördüncü sınıflarda okumayı değerlendirme için öyküleyici metinlerde öğrencilerden beklenen etkinlikler: yazarın bakış açısını belirleme, metinden çıkarımlar yapma, ana düşüncüyü belirleme, karakterleri değerlendirme, diğer metinlerle bağlantı kurma olarak belirtilmiştir. Bilgilendirici metinlerde ise: “metinden çıkarımlar yapma, metnin tutarlılığını değerlendirme, yazarın görüşlerini belirleme, metindeki fikirleri karşılaştırma” olarak belirtilmiştir (Foorman ve Connor, 2011). Raporda bilgilendirici ve öyküleyici

metinlerin okuma becerilerinin ayrı etkinliklere göre değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bireyin bilgilendirici metin ve öyküleyici metinlere göre farklı bir okuma süreci içinde olduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca değerlendirme ölçütlerinin okuma becerileriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

MEB, 2018 öğretim programında yer alan ortaokul beşinci ve altıncı sınıflar için seçmeli bir ders olan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında okumaya yönelik temel becerileri: “görsel okuma, akıcı okuma, söz varlığını zenginleştirme, anlam kurma, eleştirel okuma, okuma kültürü edinme” olarak belirlemiştir (MEB, 2018). Okuma becerilerinin yalnızca ortaokuldaki seçmeli dersin içeriğinde değil, ilkökul ve ortaokul öğretim programlarında daha geniş yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu becerileri ortaokul beşinci sınıftan daha önce öğretim programlarında becerilerde yer alması çocukların temel düzeyde beceri edinimine katkıda bulunabilir.

Taboada ve Guthrie (2004), ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıfta olan 150 öğrenciyle yaptıkları çalışmada ilkökul öğrencilerinin düzeylerine göre okuma kriterlerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin okuma kriterlerini: “önceki bilgilerini okuma ortamına getirme, okuma stratejisi olarak bilgiyi araştırma, özet yapma, grafiklerle organize etme, sorgulama” bileşenlerinde sınıflamışlardır. Bileşenler incelendiğinde okumada üst düzey becerileri gerektiren faaliyetler olduğu görülmektedir. Yalnızca okuduğunu anlamının yeterli olmadığı bu bileşenlerden hareketle söylenebilir. Dördüncü sınıf sonunda kitaplarda ve bilgi kaynaklarında eleştirel okuma yapabilme kriterini belirlemişlerdir. Bu kapsamda dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine temel düzeyde sahip olması gerektiği söylenebilir. Eleştirel okuma ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Smith, 1963; Painter, 1965; Çiftçi, 2006; Ünal, 2006; Ateş, 2013; Duran, 2013; Akar, Başaran ve Kara, 2016) ilkökul öğrencilerine eleştirel okuma becerisi öğretiminin temel düzeyde başlanması gerektiği düşüncesini akla getirmektedir.

Etkili okuma için araştırmacıların belirttikleri kriterler, stratejiler ve beceriler arasında eleştirel okumanın önemli yer tuttuğu görülmektedir. Etkili okuma sürecinde eleştirel okuma becerisinin edinilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

2.1.4. Eleştirel Okuma

Okuma süreci, birden fazla etkileşime dayanan faktörlerin etkisindedir. Bu faktörler herhangi bir amaca hizmet etmek ve okuyucunun görüşlerini değiştirilmek için kullanılabilir. Metin ve yazarın özellikleri; metnin dili, metnin içeriği, metin yapısı, yazma amacı ve metin özellikleri metnin yapısında etkilidir. Bunun yanında okurun özellikleri; varolan bilgisi, görüşleri, okuma amacı, okuma süreci, kullanılan stratejiler ve beceri düzeyi okuduğunu anlamasında etkilidir (Duke ve Carlisle, 2011). Okuma işlemini yapan bireyin özellikleri okuduğu metinden çıkardığı anlamı etkilemektedir. Ayrıca metnin yazarının da özellikleri yazılan metni etkilediği düşünüldüğünde metnin okuyucu tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bilgi çağını yaşamamıza rağmen pek çok okuyucu, basılı metinleri tamamen doğru kabul ederek yazarların yönetme ve yönlendirme eğilimindedir (Çiftçi, 2006). Yönetme ve yönlendirmeyi engelleyecek ve metinlerin anlamını kavrayabilme becerisinin eleştirel okuma becerisi olduğu söylenebilir. Okuma becerisini edinen birey geliştikçe, okuma eylemi de derinleşen bir yapıya bürünmelidir. Öğrenci zamanla okuduğu metnin niteliği, yazarının görüşü ve kaynaklarının güvenilirliği hakkında değerlendirmeler yaparak karar verebilmelidir (Afflerbach ve Young Cho, 2011). Bu etkinliklerin eleştirel okuma becerisinde yer alan etkinlikler olduğu söylenebilir.

Özdemir (2002), eleştirel okumayı, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, değerlendirmesi, güvenilir kaynaklardan yararlanarak ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varması olarak tanımlamakta, okuma sürecinde yaptığımız sorgulamaların eleştirel düşünmeyi besleyen bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Yıldız (2010), eleştirel okumayı, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurma faaliyeti olarak görmektedir.

Akyol (2012), okuma türlerinden biri olan eleştirel okumanın amacının metni değerlendirme ve bireysel reaksiyonda bulunma olduğunu, eleştirel okuma becerisinin kullanırken okuma hızı olarak orta veya yavaş bir hızla okunması gerektiğini savunmaktadır. Bu ifadelerden eleştirel okumanın derin bir anlam kurma ve değerlendirme süreci olduğu çıkarımı yapılabilir.

DiYanni, (2017) eleştirel okumanın; metni analiz etmeyi, metindeki görüşleri kavramayı, metindeki bilgileri değerlendirmeyi, yaratıcı düşünerek yorumlamayı ve metinle ilgili sorgulamayı içeren üst düzey bir beceri olduğunu belirtmektedir. DiYanni (2017)' ye

göre eleştirel okuma yalnızca metnin neleri içerdiğine değil, metnin nasıl sunulduğuna da odaklanmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin bu beceriyi edinirken metin yapılarının da farkında olması gerektiğini savunmaktadır.

Smith (1963) eleştirel okumanın eleştirel düşünmeyi içerdiğini öne sürmektedir. Eleştirel okuma sürecini üç adımda özetlemektedir:

1. Okuduklarından temel anlam çıkarma
2. Anlam üzerinde yoğunlaşma
3. Okuduklarının niteliğini, değerini, doğruluğunu ve güvenilirliğini yargılama ve değerlendirme.

Buna karşın Karadeniz (2014), eleştirel düşünmenin; eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinleme becerilerini de içeren geniş bir kavram olduğunu öne sürmektedir. Eleştirel okumanın, eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağı olduğunu ve eleştirel bakış açısının kazanılmasında önemli olduğunu belirtmektedir.

Özensoy (2011), araştırmasında eleştirel okumanın eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna varmaktadır. Sorgulayarak, eleştirerek, bilginin doğruluğunu araştırarak, değerlendirerek, yorumlayarak aktif bir şekilde yazılı materyalleri okuyan bireylerde eleştirel düşünme becerisinin gelişeceğini belirtmektedir. Afflerbach ve Young Cho (2011), eleştirel okuyucu olabilmek için eleştirel okuma becerilerinin yanında şüphe duyma, eleştirel düşünce ve araştırma yapabilme becerilerinin de olması gerektiğini savunmaktadır. Bu saptamalara göre eleştirel düşünme becerisi ile eleştirel okuma becerisinin karşılıklı etkileşiminden bahsedilebilir. İki becerinin amacının da sorgulama ve değerlendirme olduğu düşünüldüğünde eleştirel okuma ve eleştirel düşünmenin üst düzey zihinsel beceriler olduğu söylenebilir.

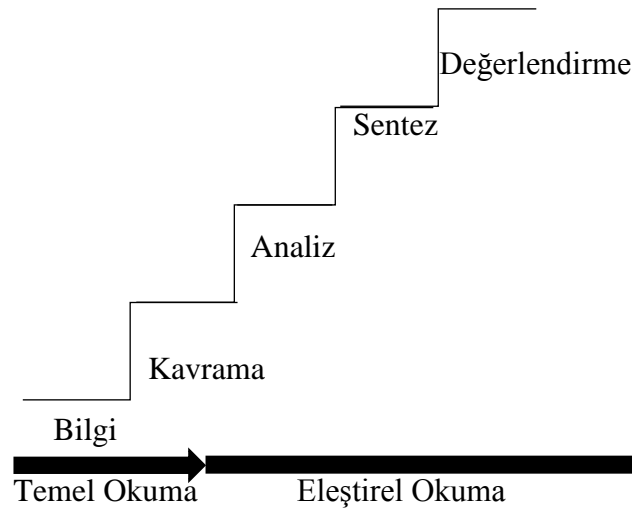
Yapılan tanım ve açıklamalardan hareketle eleştirel okuma, okunan metinleri sorgulayarak doğru bilgiye ulaşma sürecinde gerekli bir beceridir. Modern toplumlarda bilgi vermek değil, bilgiye ulaşmayı öğretmek önemlidir. Eleştirel okuma becerisi ile birey, okunan metinlerdeki bilgilerin doğruluğunu ve yazarın düşüncelerini sorgular, önceki bilgileriyle karşılaştırarak sonuca varır. Okuma becerisinin gelişimiyle beraber eleştirel okumanın edindirilmesinin, öğrencilerin tüm hayatı boyunca metinleri okurken sorgulamasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Eleştirel okuryazarlık, okuma eylemini farklı bir perspektifle sürdürmektir. Eleştirel okuryazar, okuduğu metinden yalnızca anlam çıkarmayı değil, o konuda sahip olduğu

altyapıya metindeki bilgileri dahil etmeyi amaçlar. Eleştirel okuyazar için okuma eylemi dünyayı tanıma ve sosyal gelişim için önemli bir araçtır (Cervetti, Pardales ve Damico, 2001).

Okuduklarını sorgulamadan doğru kabul etme, okurken önceki bilgilerinden yeterince yararlanamama gibi okumayla ilgili davranışlar öğrenmenin niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Okunulan metin üzerinde düşünme, doğruları ve yanlışları hakkında değerlendirme ve yorumlama eleştirel okuma becerisini kullanabilmekle mümkün olmaktadır (Aşılıoğlu, 2008). Ateş (2013), eleştirel okumanın anlam kurmanın biraz daha ötesinde, sorgulayarak anlam kurma ve tepkide bulunma süreci olduğunu belirtmektedir. Okumada almaya/anlamaya yönelik etkinlikler söz konusuysen eleştirel okumada analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğunu öne sürmektedir. Çiftçi (2006), eleştirel okumanın amacının; bireyin okuduğu eseri doğru anlamlandırması, yazarın mesajlarını doğru kavraması ve metin karşısında doğru bir tutum alarak yazarın ve metnin güdümünden kendisini kurtarması olduğunu belirtmektedir.

Aşılıoğlu (2008), temel okuma düzeyindeki bireyin, Bloom taksonomisindeki bilişsel alanın yalnızca en alt düzeyindeki bilgi basamağını kullanabildiğini öne sürmüştür. Üst basamaktaki bilişsel davranışların; bilginin denetlenmesi, değerlendirilmesi ve bilgiyi bir araç olarak kullanılabilmesi için gerekli davranışlar olduğunu savunmuştur. Eleştirel okuma becerisinin Bloom taksonomisinin bilişsel alanında: kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içerdiğini belirtmiştir:



Şekil 2.1. Temel okuma ve eleştirel okuma becerisinin bilişsel alan basamaklarındaki yeri

Not: Şekil, “Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (10), 1-11.” künyeli makaleden alınmıştır.

Şekil 2.1. incelendiğinde temel okuma becerisinin bilgi ve kavrama basamağından öteye gidemezken, eleştirel okuma becerisinin kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler içerdiği görülmektedir. Eleştirel okuma, birçok beceriyi bir arada kullanmayı gerektiren bir okuma yöntemi olduğundan doğru bilgiye ulaşmada diğer okuma yöntemlerine göre daha etkilidir (Demirtaş ve Süğümlü, 2013). Duran (2013), eleştirel okumayla ilgili kazanımların; ayırt etme, çelişkileri saptama, yanlışları belirleme, amaç belirleme, ilgili olmayı belirleme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve sorgulama çalışmalarını gerektirmesini savunmaktadır. Bu kazanımların içeriğinden eleştirel okuma becerisi öğretimi için çok yönlü öğretim etkinlikleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Çiftçi (2006), eleştirel okuyucuyu, metindeki düşüncelerin nasıl meydana geldiğini anlayan, metnin amacını doğru belirleyen vb. becerileri gelişen okuyucu olarak tanımlamaktadır. Eleştirel okumanın dört temel kavramı olduğunu öne sürmektedir. Bu temel kavramlar: “dikkat, şüphe, soru ve üstbilis (metacognition) olarak belirtilmiştir (s. 58). Eleştirel okumanın belirtilen temel kavramlarından hareketle eleştirel okumada; metni dikkatle okuma, metindeki bilgilerden şüphe duyarak sorgulama, okuma sırasında yazara ve kendisine sorular sorma ve öğrenmelerinin farkında olma etkinliklerinin olduğu söylenebilir.

Collins ve Cheek (1997), eleştirel okuma becerilerini: metindeki alakasız bilgileri ayırt etme, metindeki yönlendirmelerin farkında olma, önyargılardan bağımsız okuma, metnin yeterliliğini değerlendirme, yazarın güvenilirliğini sorgulama, metindeki görüşlerin ve doğruların farkını bilme, metindeki gerçek ve gerçek olmayan bilgileri ayırma, metindeki mantıksızlığı tespit etme olarak sıralamaktadır. Eleştirel okuma becerisinin birçok alt beceriden oluştuğu belirtilmektedir. Bu alt beceriler (Akar, Başaran ve Kara, 2016, s.7):

- Metindeki görüşlere katılıp katılmadığı yerlerin belirlenmesi.
- Metindeki duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması.
- Olgu ve yorumların ayırt edilmesi.
- Okuma esnasında üst düzey bilişsel süreçlerin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılması.
- Metindeki bilgilerin var olan bilgiler ışığında değerlendirilmesi. Ancak okuyucu metinde kendi görüşlerine uyum göstermeyen ifadeleri değiştirmeye çalışmamalıdır.
- Metinde sunulan bilgilerin sorgulanması. Ancak unutulmamalıdır ki, metin okunurken şüpheli bir tavır takınılmalı fakat önyargı geliştirilmemelidir.
- Eleştiri ve özeleştiri yapılması.
- Okuma sürecinde diğer zihinsel işlevlerin kullanılması. Örneğin okuyucunun metnin gündemini, anahtar sorularını, bilgilerini, kavramlarını yazarın bakış açısını belirlemesi; varsayımlar geliştirmesi, çıkarımlarda bulunması.
- Eleştirel düşünmede olduğu gibi metnin bileşenleri ve standartları merkez alınarak metnin analiz edilmesi.
- Metin üzerine yapılan farklı yorumlardan yararlanılması.
- Okumadan önce konu ile ilgili sorular belirlenip okuma sürecinde bu sorulara cevap aranması.
- Konuyla ilgili değişik kaynakların tanıklığına başvurulması.

Karadeniz (2014), arařtırmacıların üzerinde durduđu eleřtirel dűřünme ve eleřtirel okuma ile ilgili alt becerileri derlemiřtir. Bu alt beceriler: “ıkarımsama, deęerlendirme, analiz etme, sentez yapma, çıkarım yapma, sorgulama, algılama, dűzenleme, dűřünme, yorumlama, tűmevarım, tűmdengelim, fark etme” olarak belirtilmiřtir (s. 119).

2.1.4.1. Eleştirel okuma beceri boyutları. Deal ve Rareshide (2013) eleştirel okuma becerisinin beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bu boyutlar, anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama ve ilişkilendirmedir.

2.1.4.1.1. Anlam oluşturma. Eleřtirel okuyucular okumalarından tam anlam çıkarır. Önceki bilgi ve deneyimlerini anlamı oluştururken kullanır (Deal ve Rareshide, 2013). Eleřtirel okumanın ilk amacı anlamaktır. Öęrenciler anladıktan sonra analiz etmeye başlar (DiYanni, 2017). Anlama, eleştirel okuma için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Okuyucu metinden anlam çıkarırken metni de değerlendirebilmelidir (Aşılıoğlu, 2008). Eleřtirel okuyucu, metni sadece dűz olarak anlamak için okumaz (ifti, 2006).

2.1.4.1.2. Yansıtma. Eleřtirel okuyucular okunan metnindeki bilgilerle var olan bilgisini sentezler. Var olan bilgilerini değiştirir ya da ekleme yaparak dűřüncelerini geliştirir (Deal ve Rareshide, 2013). Akyol (2007), anlam kurmadaki rollerde ele aldığı ön bilginin evre ve diğer kaynaklarla ilgili ön bilgilerin öğrenme ortamına hazırlık maksadıyla aktarıldığını ve okunanın daha iyi anlaşılmasını sağladığını öne sürmektedir. Yansıtma boyutu ile ön bilginin aynı kapsamda olduğu söylenebilir.

2.1.4.1.3. Değerlendirme. Eleştirel okuyucular metinde önemli gördüğü bilgileri ve görüşleri değerlendirir. Bu değerlendirmede kendine yazar ve metin hakkında sorular sorar. Soruların cevaplarıyla metin hakkında karar verir (Deal ve Rareshide, 2013). Akyol (2007), anlam kurma sürecindeki stratejilerde değerlendirmeyi; okuyucunun metni ve kendi tecrübelerini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır.

2.1.4.1.4. Sorgulama. Eleştirel okuyucular okuma sırasında kendine sorular sorarak metnin amacı ve bakış açısını sorgular (Deal ve Rareshide, 2013). Akyol (2007), anlam kurma sürecindeki stratejilerde sorgulamayı; okuyucuların metinle ilgili kendi kendilerine derinlemesine ve basit anlama düzeyinde sorular sorması olarak tanımlamıştır. Sorgulamadan okuyan dogmatik bir okuyucudur; bu okuyucunun zihninde peşin kabuller ve redler vardır (ifti, 2006).

2.1.4.1.5. İlişkilendirme. Eleştirel okuyucular, yazılı metinle kendi yaşantısı arasında ilişkiler kurar. Bu ilişki günlük yaşantıları, kültürü ve diğer konularla ilgili olabilir (Deal ve Raeshide, 2013). Akyol (2007), anlam kurma sürecindeki stratejilerde ilişki kurmayı; okuyucunun ön bilgilerini metinle kendisi, metinle içinde yaşadığı dünya ve metinler arası bağlantılar kurmak amacıyla okuma ortamına getirmesi olarak tanımlamıştır. Eleştirel okumada, okuyucu diğer metinleri araç olarak kullanarak bağlantılar ve karşılaştırmalar yapar (Aşlıoğlu, 2008).

Eleştirel okuma beceri boyutları geniş kapsamda incelendiğinde eleştirel okuma becerisinin kolay edinilen bir beceri olmadığı söylenebilir. Eleştirel okuma becerisinin edindirilmesi için bu boyutların öğretimi gerekli görülmektedir. Bu boyutların bulunduğu öğretim etkinliklerinin eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Araştırmada, Deal ve Raeshide (2013)'ün üniversite düzeyinde eleştirel okuma öğretimi için belirledikleri boyutlar ilkökul seviyesine indirgenerek eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken kullanılmıştır.

2.1.4.2. Türkiye'deki öğretim programlarında eleştirel okuma. Türkiye'de son yıllardaki Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde (MEB, 2009; 2012; 2015; 2018) eleştirel düşünme becerisinin en temel becerilerinden biri olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin okuma eylemiyle birlikte kullanıldığı eleştirel okuma becerisinin ise öğretim programlarında geniş yer tutmadığı görülmektedir. Eleştirel okuma becerisi ilkökul öğretim programlarında hedeflenen beceriler arasında yer almasa da Türkçe öğretim programlarında okuma kazanımları incelendiğinde eleştirel okuma becerisine rastlanılmaktadır.

Ortaokul beşinci ve altıncı sınıflar için seçmeli bir ders olan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında eleştirel okuma temel becerilerden biri olarak alınmıştır. Eleştirel okuma kazanımları şunlardır (MEB, 2018, s.12):

- Metindeki örnek ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlar
- Metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapar. Farklı metinleri tür, konu, olay, karakter ve değerler açısından karşılaştırması sağlanır.
- Yazarların olaya/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder.
- Okuduğu metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirir.
- Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar. Okuduklarıyla ilgili neden, amaç, koşul vb. gibi doğrudan veya dolaylı olarak çıkarımlar yapması sağlanır.
- Metindeki çelişkili ve tutarsız ifadeleri belirler.

Altunsöz (2016), 2005 Türkçe Öğretim Programında dördüncü sınıf düzeyinde eleştirel okuma ile bağlantısı olan 18 kazanım olduğunu belirtmektedir. Bu kazanımlar, eleştirel okuma becerisinin öğretimine yönelik kazanımlar değil okuma alanındaki eleştirel okumayla ilgili olduğu düşünülen kazanımlardır. Duran (2013), yaptığı çalışmada eleştirel okumanın 2012 Türkçe Öğretim Programındaki yerini incelemiştir. Eleştirel okuma kazanımlarının ilkokul üçüncü sınıftan itibaren yoğunlaştığını ifade etmiştir. İlkokul birinci ve ikinci sınıflarda öğrencilerin sesli ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin ardından erken ilkokul üçüncü sınıfta verilmesinin uygun olacağını savunmaktadır.

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu hedefin temelinde bulunan becerilerden biri eleştirel okumadır. Ancak programda eleştirel okuma becerisi, beceriler arasında bulunmamaktadır. Ayrıca aynı programın ölçme ve değerlendirme bölümünde; öğrencilerin okuduğunu anlaması, anlamlandırması, analiz etmesi ve değerlendirmesi hem de okuduklarından yeni bir bilgi oluşturması, bu bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla sentezleyerek yeniden ifade etmesi bunu yaparken de bilimsel davranış kazanması beklenmektedir (MEB, 2015). Bu ifadeden de öğrencinin okumayı değerlendirmesinin eleştirel okuma becerisiyle yapacağı çıkarılabilir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında eleştirel yazma, eleştirel dinleme eleştirel konuşma etkinliklerine kazanımlarda rastlanırken, eleştirel okuma becerisi bulunmamaktadır. 2018 Türkçe Öğretim Programının özel amaçlarında: “Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” hedeflenmektedir. Öğretim programında seçmeli tema olarak belirlenen “Okuma Kültürü” temasında “eleştirel okuryazarlık” kavramı bulunmaktadır. Dördüncü sınıf kazanımlarında: “Bilgi kaynaklarının güvenini sorgular” kazanımı görülmektedir (MEB, 2018). Bağlantılı kazanım ve beceriler olmasına rağmen eleştirel okuma becerisinin ilkokul düzeyinde rastlanılmamaktadır. Eleştirel okuma becerisinin ilkokul öğretim programında temel düzeyde başlanılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

2.1.4.3. Eleştirel okuma becerisi ölçme araçları. Okur, okuduğundan ne anladığını belirtmedikçe (okunanı özetleme, sorulara cevap verme), okuyanın ne anladığı bilinmemektedir. Okuduğunu anlama bireysel bir süreçtir (Duke ve Carlisle, 2011). Bu nedenle okuma sürecinde kullanılan becerilerin ölçülmesi için veri toplama araçlarına ihtiyaç vardır. Alan yazında eleştirel okuma becerisini ölçme amacıyla oluşturulmuş ölçekler, testler ve rubrikler bulunmaktadır.

Wolf, Huck ve King (1967), ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyinin temel düzeyde olduğunu düşünerek, Ohio State Üniversitesi Eleştirel Okuma Testi geliştirmişlerdir. İlk olarak eleştirel okuma becerilerini belirleyerek tanımlamışlardır. Becerilerin ilköğretim düzeyinde olmasına dikkat edilerek test maddeleri oluşturulmuştur. Birinci düzey test ilkokul birinci sınıf öğrencileri için, ikinci düzey test ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için, üçüncü düzey testi ise dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri için geliştirmişlerdir. Güvenirlilik araştırmaları için 3017 ilköğretim öğrencisiyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Her düzeye yönelik olan testlerin güvenirlilik katsayıları 0,8'den yüksek çıkmış ve güvenilir olarak saptanmıştır.

Türkiye’de geliştirilen eleştirel okuma ölçme araçlarından en çok kullanılan ölçme aracı olarak Ünal (2006)’ın geliştirmiş olduğu “Eleştirel Okuma Ölçeği” görülmektedir. Beşinci sınıf öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini ölçmede kullanılan ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç güvenirlilik kat sayısı olan alfa değeri 0,88 bulunmuştur. Ölçek maddelerinin geçerliğini test etmek için öğrencilerin ön uygulamadaki eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlar, okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar, okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar ve Türkçe dersine karşı tutum ölçeğinden aldıkları puanlar korelasyon tekniği ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları puanlarla diğer ölçeklerden aldıkları puanlar arasında 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini belirlemek için geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Küçüköğlü (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Özyeterlik Algısı Anketi” eleştirel okuma araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir başka ölçme aracıdır. Ölçme aracındaki önerme sayısı 25 olarak belirlenmiştir. Her önerme çoktan seçmeli beş adet seçeneğe sahiptir. 25 adet anket önermesinin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,85 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Deal ve Raeshide (2013), üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel okuma rubriği geliştirmiştir. Rubrikte, anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama ve ilişkilendirme boyutları bulunmaktadır. Boyutların dört düzeyi bulunmaktadır. Bütünsel (holistik) rubrik olarak geliştirilen bu değerlendirme aracı, derslerde sürece yönelik olarak kullanılabilir.

Karabay (2013), eleştirel okuma becerisi ile öz-yeterlik algısına yönelik kaynaklardan yararlanılarak “Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algı Ölçeği”ni geliştirmiştir. Hazırlanan bu ölçekte 58 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri; beşli Likert tipinde

düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,91'dir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizi, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek ile öğretmen adaylarından veriler toplanmıştır.

Karadeniz (2014), "Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği" ni geliştirmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları toplam 1360 eğitim fakültesi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizi sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %53,857'sini açıklayan 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,947; Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,937 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon 0,90'dır. Doğrulamalı faktör analizi de açıklayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamıştır. Ölçek öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Ölçme araçları incelendiğinde ilkökula yönelik ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmektedir. İlkokuldaki öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olduğu düşünüldüğünde öğrencilere yönelik farklı ölçme araçları geliştirilme ihtiyacı doğmaktadır. Öğrencilerin bilişsel alanın üst basamaklardaki davranışları kazanamamasını ilköğretim döneminden başlayarak uygun olmayan ölçme araçlarıyla değerlendirilmeleri nedenler arasındadır (Aşılıoğlu, 2008). Bu kapsamda öğrenciler için alternatif ölçme araçlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada ilkökul öğrencileri için dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

2.1.4.4. Eleştirel okuma becerisinin öğretimi. Painter (1965), eleştirel okuma becerisinin kendiliğinden ortaya çıkacak bir beceri değil, öğretilecek bir beceri olduğunu savunmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin okurken eleştirel düşünmesini sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler temel düzeyden başlamalıdır. Öğrenciye okudukları metin hakkında sorulan soruların onları eleştirel düşünmeye yöneltmesi gerekmektedir.

Smith (1963), ilkökul düzeyinde belirli aralıklarla eleştirel okuma etkinliklerinin yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Temel düzeyde yapılan etkinliklerin üst sınıflarda

edinilecek beceriler için altyapı oluşturacağını ifade etmekte, öğretmenlerin etkinliklerde öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya güdülemesi gerektiğini belirtmektedir.

Ateş (2013), eleştirel okuma öğretiminin ilkokulda ve hatta daha erken yaş düzeylerinde gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Eleştirel okuma becerisinin öğretiminde, öğretmenin hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak uygun materyalleri hazırlaması ve öğretim sürecinde rehberlik yapmasının önemini vurgulamaktadır. Eleştirel okuma becerisinin öğretimi için öğretmenin uygulaması gereken aşamaları: “metin seçimi, öğretmen hazırlığı, olguların/gerçeklerin ve görüşlerin ayırt edilmesi, bakış açılarının belirlenmesi, yanlılığın/tarafılığın belirlenmesi, argümanların analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, kanıtları/ikna ediciliği değerlendirme” olarak sıralamaktadır (s.43).

Painter (1965), eleştirel okuma etkinliklerinin bireysel ve grup çalışmaları olarak planlanabileceğini belirtmektedir. İlkokul düzeyinde bu etkinliklere yönelik öneriler vermektedir. Bu öneriler şunlardır:

- İlkokul öğrencileri hangi durumun hayal ürünü veya gerçek olduğunu sorgulayabilir. İlk okuma döneminde çocuklar tarafından sık okunan masal ve hikâyelerdeki olağanüstü durumların çocuk tarafından ayırt edilebilmesi için ebeveyn veya öğretmen tarafından sorular sorulabilir.
- Hikâyedeki durumun makul olup olmadığı sorgulatabilir.
- Çocuklara hikâyenin bir yazar olduğunun farkına vardırılabılır. Kitap kapağındaki yazar ismi veya yazar hakkındaki metin vurgulanabilir.
- Çocuklar kitaptaki bir durumun adil olup olmadığını değerlendirebilir.
- Hikâyedeki karakterlerin eylemleri sorgulatabilir.
- Kitabın başlığından çıkarımlar yapılabilir.
- Kitaptaki resimler yorumlanabilir.
- Hikâyedeki durumlar, gerçek dünyadaki toplum ve kültürlerin benzerlik ve farklılıklarıyla bağdaştırılabilir.
- Kitaptaki bilgiler, farklı kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırılabilir.
- Kitap hakkındaki değerlendirmeler yazıya dökülebilir.
- Öğretmen medyada ve kitaplarda kullanılan propaganda unsurlarına dair öğrencilere bilgi verebilir.
- Kitaplardaki mecazi dil vurgulanabilir.
- Kitaplardaki şiirsel dile dair uygulamalar yapılabilir.
- Okunacak kitap seçimi çocuğun kendi tercihi bırakılmalıdır.

DiYanni, (2017) eleştirel okuma öğretiminin ilk olarak öğrencilere metni analiz etmeyi öğretmekle başlanması gerektiğini savunmaktadır. Özetleme ve not alma stratejilerinin önemini vurgulamaktadır. DiYanni (2017), eleştirel okuma becerisinin öğretimindeki etkinliklerde belirlediği çerçeveyi kullanarak ilerlemenin yararlı olduğunu savunmaktadır. Bu çerçevedeki maddeleri: “metinler hakkında yorum yapma, metinlerle ilgili bağlantılar kurma, metinlerden çıkarımlar yapma, metinler hakkındaki görüşleri bir sonuca bağlama, metinlerin temsil ettiği fikri belirleme” olarak sıralamaktadır.

Eleştirel okuma için farklı okuma stratejileri kullanılabilir. Özensoy (2011), eleştirel okuma için çeşitli stratejileri derleyerek belirtmektedir. Bu stratejiler şunlardır (s. 16):

- Ön inceleme yapma
- Soru sorma
- Anahtar kavramlara dikkat etme
- Karşılaştırma yapma
- Özetleme
- Sayfa kenarına notlar yazma
- Metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme
- Yazarın bakış açısı ve amacını bulma
- Olgu ve görüşleri ayırma
- Ön yargı ve kalıp yargıları fark etme
- İddiaların kanıtlarla desteklenmesi
- Neden sonuç ilişkisini kurma
- Metinlerin eksik bırakılması

Painter (1965)'a göre eleştirel okuma kompleks bir beceridir. İlk okuma sürecindeki çocuklar okurken kullanamaz. İkinci sınıftaki öğrenciler değerlendirmeler yapabilir ancak tam anlamıyla eleştirel okuyamaz. Bu düzeyde öğretmen yönlendirmeleriyle eleştirel okuma etkinlikleri yapılabilir. Yaratıcı ve eleştirel okuma etkinliklerinin yapılması eleştirel okuma becerisinin öğretiminde önemli görülmektedir.

Eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması yöntem, teknik ve uygulamalarla sağlanabilir (Özensoy, 2011). Öğrencilerin farklı türdeki metinlere karşı eleştirel bakış açısı geliştirebilmelerini sağlayacak etkinliklerin temel eğitim basamaklarında sıkça yapılması gereklidir (Çiftçi, 2006). Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018), öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel okuma gibi becerilerinin gelişimi için yöntem ve stratejilerin önemine değinmektedir. Bu becerilerin çok yönlü olarak kullandığı yöntemlerden birinin okuma çemberleri yöntemi olduğunu savunmaktadırlar. Bu bilgilerden eleştirel okuma becerisinin öğretimi için alternatif öğretim etkinliklerinin yararlı olacağı çıkarılabilir. Öğrencilere okumayı sevdirep, becerilerine katkı sağlayacak öğretim etkinliklerinden birinin okuma çemberleri yöntemi olduğu düşünülmektedir.

2.1.5. Okuma Çemberleri Yöntemi

Fielding ve Pearson (1994) öğrencilerin okuduğunu anlamasının gelişebilmesi için dört bileşenden bahsetmektedir. Bu bileşenler okuma için yeterli zaman, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi, akranlarla işbirlikli öğrenme yöntemleri ve okudukları hakkında paylaşımlarda bulunmadır. Brownlie (2005), okuma çemberleri yönteminin bu öğelerin dikkate alınarak geliştirilen bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Okuma çemberleri; aynı hikâye, şiir makale veya kitabı okumak için seçen az sayıda kişiden oluşan grupların bulunduğu bir etkinliktir (Daniels, 2002). Neaman ve Strong (2001), okuma çemberlerini, aynı kitabı seçen bir grup öğrencinin, belirlenen çerçevede ve ortak amaçlar doğrultusunda işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olarak yürüttükleri bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Burns (1998), okuma çemberlerinin okuryazarlık becerilerini geliştiren ve uygulanan sınıfın atmosferini değiştiren bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Okuma çemberleri yönteminin öğrencilere grupla çalışarak okuma alışkanlığı kazandırmayı hedeflediğini ifade etmektedir. Okuma çemberleri yöntemi, temel olarak; okumayı planlama, okuma ve okuduklarını paylaşma üzerine bir yöntem olduğu söylenebilir. Bir diğer deyişle “organize olarak okuma” yöntemin esaslarından biridir.

Okuma çemberleri etkili bir okuma aktivitesidir. Okuma çemberlerinin, “öğrenci, metin ve öğretmen etkileşimine dayanan dinamik bir yöntem” olduğu belirtilmektedir (Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım, 2019). Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010), okuma çemberini; öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan grupların, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlaması, okuduklarını düşünmesi ve okuma alışkanlığı kazanması için uygulanan bir yöntemdir. Yöntem yalnızca bir kez uygulanacak bir yöntem değil aksine birkaç ay, bir dönem veya bir yıla yayılacak bir yöntem olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin okumaya güdüldüğü bir yöntemdir (Daniels, 2002). Bernadowski ve Morgano (2011), okuma çemberlerinin öğrencilere gerçek okuma deneyimleri yaşatarak önemli okuma becerileri edindireceğini belirtmektedir. Bu yöntemle öğrencilerin kitapla ve birbirleri arasında bağlantılar kurduğunu ifade etmektedir.

Okuma çemberlerinin, kitap kulüplerindeki yapıya benzediği söylenebilir. Kitap kulüplerinde kitapların okunduktan sonra diğer üyelere verilmesi ve grup okumaları tamamlandıktan sonra kitaplar hakkında görüşlerin paylaşıldığı toplantılar yapılır. Bu toplantılar, insanlar arası iletişimin güçlendiği, kitaplar hakkında yorumlama yapılan ve

topluluk önünde konuşma becerilerine fayda sağlayan etkinliklerdir. Okuma çemberleri yönteminin uygulama süreci özetlenecek olursa; öğrencilerin belirli kitaplar arasından okumak istediklerini seçmesi ve aynı kitabı seçen öğrencilerden grupların oluşmasıyla kitapların okunmaya başlanması, belirli aralıklarla grup toplantılarının yapılması ve son olarak kitaba yönelik paylaşımların yapıldığı bir yöntemdir.

Neaman ve Strong (2001), okuma çemberleri etkinliklerini; öğrenme stilleri, Bloom taksonomisi, çoklu zekâ kuramı, sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı gibi kuramlara dayandırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Birçok beceri ve kuramın okuma çemberlerinin kapsamında olmasını öğrencilerin süreç boyunca yaşadıkları bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişime bağlamaktadır. Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018), okuma çemberleri yönteminin öğrenci merkezli bir yöntem olduğunu, kuramsal olarak etkileşimsel (interaktif) yaklaşım ve sosyal yapılandırıcılığa dayandırılabilirliğini savunmaktadır. Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010), ise okuma çemberleri yönteminin bireysel okuma ve işbirliğine dayalı öğretimin birleşmesinden oluştuğunu, kuramsal açıdan yapılandırıcılık, okuyucu tepki teorisi, şema teorisi ve sosyo-kültürel teoriye dayandığını öne sürmektedir.

Burns (1998), okuma çemberlerinin; öğrenci seçimleri ve heterojen grup çalışmalarını içeren öğrenci merkezli bir yöntem olduğuna dikkat çekmektedir. Bernadowski ve Morgano (2011), okuma çemberleri yönteminin; işbirlikli öğrenme, bağımsız okuma ve aktif katılım süreçlerinin etkin olduğu bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin etkili okuma ve yazmayla bilgiyi içselleştirerek öğrendikleri bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Brownlie (2005), okuma çemberleri süresince öğrencilerin okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarının öğrencilerin etkili okumaları için ilham verici olduğunu öne sürmektedir. Etkili okumanın da metin hakkında görselleştirme, soru sorma, bağlantılar kurma, tahmin yapma, analiz yapma, sentez yapma ve duygularını açığa çıkarmayı içerdiğini belirtmektedir.

Daniels (2002), okuma çemberleri yönteminde; öğrencilerin farklı disiplinlerde bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerinde etkili olabileceği belirtmektedir. Süreçteki öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi ve birlikte çalışmalarının, sosyal bir beceri olarak uyum sağlamayı kazandırdığı düşünülmektedir. Okuma çemberleri, grupla çalışma becerilerinin yanında bireysel olarak da bilişsel gelişimin sağlandığı bir yöntemdir. Öğrencilerin sorgulama, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler yöntemde geçmiş deneyimleriyle şimdiki öğrenmeleri arasında bağlantılar

kurmaktadır (Neaman ve Strong, 2001). Okuma çemberlerinin; amaç oluşturma, düşünce üretme, tartışma ve paylaşım, sorumluluk alma, karar verme, işbirliği içinde çalışma gibi etkinliklerin bulunduğu; eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma gibi üst düzey zihinsel becerilerin kullanıldığı bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, 2019).

2.1.5.1. Okuma çemberleri yönteminin uygulanışı. Okuma çemberleri yönteminin uygulanışı alan yazındaki yerli ve yabancı kaynaklarda farklı biçimlerde görülebilmektedir. Ancak yöntemin özgün yönlerinden birisi de esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Bu yüzden farklı biçimlerde uygulanabilmektedir. Yöntemin amaçları doğrultusunda temel ilkeleri bulunmaktadır. Temel ilkeler sürecin işleyişine dair çerçeveyi oluşturmaktadır. Bu ilkeler şunlardır (Daniels, 2002):

1. Öğrenciler okuyacağı kitapları kendileri seçer.
2. Seçilen kitaplara göre geçici, küçük gruplar oluşturulur.
3. Farklı gruplar, farklı kitaplar okur.
4. Gruplar takvimlerine bağlı olarak belirli aralıklarla buluşarak okuduklarını paylaşırlar.
5. Yazarak veya çizerek alınan notlar okuma tartışmaları sırasında rehber olur.
6. Tartışma konuları öğrenciler tarafından belirlenir.
7. Grup tartışmaları kişisel görüşlerin olduğu, kitaptan bağlantıların kurulduğu, açık uçlu soruların sorulduğu ve yanıtladığı toplantılardır.
8. Öğretmen, grupların üyesi veya sınıfın lideri değil, yalnızca süreci kolaylaştırıcıdır.
9. Değerlendirme öğretmen gözlemi ve öğrencinin kendini değerlendirmesi gibi yöntemlerle sürece yönelik gerçekleştirilir.
10. Grup tartışmaları eğlenceli geçmelidir.
11. Kitaplar bittiğinde öğrenciler diğer sınıf arkadaşlarıyla paylaşımlar yapar. Böylece diğer öğrencilerin kitaba dair fikir oluşturur. Yeni okuma çemberlerine geçilip süreç devam eder.

Okuma çemberleri yöntemini öğrencilere tanıtmak için ön uygulamalar yapılabilir. Öğretmenin yöntem hakkında bilgi vermesinin ardından kısa metinlerle okuma çemberleri yöntemi uygulanabilir. Okuma çemberleri yönteminin sınıfa tanıtımında tüm öğrencilerle bir çember yürütülebilir. Ön uygulamada öğrencilerin yöntemi ve rolleri tanınması sağlanabilir (Bernadowski ve Morgano, 2011). Rol yapraklarındaki yönergeler açıklanıp süreçte yaşanabilecek sıkıntıların önüne geçilebilir (Daniels, 2002). Ön uygulamaların okuma

çemberleri yöntemini ilk kez uygulayacak öğretmenler ve öğrencilerin süreci tanıması açısından faydalı olacağı söylenebilir.

Alan yazındaki kaynaklardan hareketle (Daniels, 2002; Brownlie, 2005; Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018) okuma çemberlerinin uygulanışı şu şekildedir:

2.1.5.1.1. Grupların oluşturulması. Okuma çemberleri yöntemindeki gruplar; okuma seviyesi, başarı durumu veya öğretmen isteğiyle değil her çemberde aynı kitabı seçen öğrencilerin geçici olarak bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Her yeni kitap seçiminde öğrenci tercihleri değişeceği için gruplar da değişecektir. Aynı okuma zevkine sahip öğrencilerin bir araya gelmesinin de grup içi etkileşimi de güçlendireceği söylenebilir. Gruptaki öğrenci sayısı en az iki, en fazla altı olabilir. Ancak dört veya beş öğrencinin bir grup için ideal olduğu söylenebilir (Daniels, 2002; Brownlie, 2005).

Okuma çemberleri yönteminin temel ilkelerin başında bulunan kitapların öğrenciler tarafından seçilmesi süreç için önemli görülmektedir. Öğrencilerin okumak istediği kitabı seçmesi yöntemin başlıca amaçlarından (Daniels, 2002). Öğrenci okuduğu kitabı öğretmen, veli veya öğretim programının dayatması olarak değil kendi seçtiği kitap olduğu için okuyacaktır. Böylece öğrenci istekle okuyacak, sürece bu bilinçle devam edecektir. Öğrencilerin ne kadar kitap okuduğunun, nasıl kitaplar okuduğuyla ilgili olduğu söylenebilir. Neaman ve Strong (2001), öğrencilerin kendi seçtikleri kitabı daha hızlı ve etkili okuduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin sevdiği kitapları okumasının okuma alışkanlığı edindirmede önemli olduğu söylenebilir.

Okuma çemberlerinde kitap seçimi farklı yollarla olabilmektedir. Öğretmenin belirlediği listeden kitaplar seçilebilir veya öğrencilerin okumak istedikleri kitaplar süreçte değerlendirilebilir. Öğrencilerin okumak istediği kitabın düzeye ve yöntemine uygun olmaması durumunda öğrenciye seçimini tekrar düşünmesi önerilebilir (Daniels, 2002). Brownlie (2005), okuma çemberleri yönteminde öğretmenin seçtiği kitapların sınıftaki öğrencilerin ilgisine göre farklılaşan kitaplar olmasına özen gösterilmesinin, öğrencilerin kolay seçim yapmasında faydalı olacağını belirtmektedir. Öğretmen, öğrencilerin okuma zevklerini bilmediği bir sınıfla okuma çemberleri yöntemini uygulayacaksa, öğrencilerle birlikte bir kütüphaneye veya kitabevine gitmesinin, okuma çemberleri yönteminde kullanacağı kitapların seçimine dair fikir edinmesi için faydalı olacağını belirtmektedir. Öğretmen tarafından sınıfa getirilen kitaplar sınıftaki öğrenci sayısına göre olmalı, grup

sayılarına göre ise aynı kitaplardan bulunmalıdır. Seçilen kitapların yeterli ve fazladan bulunması da faydalı olacaktır (Neaman ve Strong, 2001).

Brabham ve Villaume (2000), okuma çemberleri yönteminin daha çok romanlara yönelik olduğunu ancak resimli kitaplar, şiir kitapları, dergiler gibi farklı okuma materyallerinin de kullanılabileceğini belirtmektedir. Daniels (2002), okuma çemberlerine uygun kitapları “hakkında konuşabilecek kurgu veya kurgu olmayan kitaplar, dergiler, makaleler ve basılı herhangi bir materyal” olarak ifade etmektedir. Okuma çemberleri yöntemini ilk kez uygulayan öğrencilerle daha ince ve anlamca sade kitaplar, yönteme alışan öğrencilerle daha kalın ve anlamca derin kitaplar kullanılabilir. Kitap listesinin oluşturulmasında alan yazında okuma çemberleri yöntemi uygulanmış çalışmalarda (Daniels, 2002; Brownlie, 2005; Kaya Tosun, 2018) kullanılan kitapların listeleri incelenerek kullanılabilir.

Öğrencilerin okuyacakları kitapları seçmeden önce kitap tanıtımının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen, kitapların tanıtımına yönelik olarak; seçilen kitapların listesini okuma, kitaplardaki karakterler ve hikâye hakkında kısa bilgiler verme, kitapların girişinden kısa bir bölüm okuma, kitapların sayfa sayısını belirtme, kitapların kapağındaki ve içeriğindeki görsellerin gösterme gibi öğrencilerin kitabı tanımasına yönelik etkinlikler yapabilir (Brownlie, 2005). Öğretmen yöntem için seçilen kitapların öğrenciler tarafından incelemesi ve onların istedikleri kitapları belirleyebilmeleri için süre verebilir. Kitap seçiminden önce kitaplar sınıfta bir süre kalabilir. Böylece öğrencilerin her kitabı incelemesi sağlanabilir (Bernadowski ve Morgano, 2011). Bu etkinliklerden sonra öğrencilerin karar verme becerileri öne çıkmaktadır. Öğrenciler kitapları incelediğinde genellikle okuyabilecekleri kitapları seçer. Ancak sınıf arkadaşlarının etkisiyle farklı kitaplara da yönelebilir. Bu kitaplara yönelmenin öğrenciler için farklı deneyimler sağlayacağı belirtilmektedir (Daniels, 2002).

Kitap seçerek grup oluşturma sürecinde öğrenciler yakın arkadaşlarıyla olma eğilimindedir. Öğretmen okuma çemberleri süresince grupların değişeceğini, arkadaşlarıyla aynı grupta olmak için değil sevdikleri kitapları seçmelerini belirtebilir. Öğrencilerin yakın arkadaşlarıyla aynı grupta olmaktan ısrar etmesiyle grupların oluşması, kitap okuma sürecinin ve etkinliklere katılımın sürdüğü sürece sorun olmayacaktır. Öğretmen süreci hızlandırmak için öğrencileri yönlendirebilir. Her öğrencinin birinci ve ikinci seçim yapması sağlanarak aynı kitabı seçen öğrencilerin ideal grup sayısı için fazla olması durumunda ikinci seçimler dikkate alınabilir. Grup üyelerinden birini okuma takvimi ve rol dağılımı gibi süreçleri

yönetmesi için görevlendirebilir. Ayrıca yöntem başladıktan sonra grup tartışmalarına başka gruplardan öğrenciler davet edilerek bir sonraki okuma çemberleri için kitap hakkında fikir edindirilebilir (Daniels, 2002; Brownlie, 2005). Grup oluşturma sürecinde öğretmen grup dengelerini gözetmelidir. Örneğin gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin sayılarının yakın olması için yönlendirmeler yapabilir. Öğrenciler arasından kitap okumayı seven ve grubun dinamizmini artıracak öğrencileri farklı gruplara dağılması için kitap seçimlerinde yardımcı olabilir (Burns, 1998).

Kitapların seçilmesiyle gruplar belirlendikten sonra öğrenciler grup çalışmasına uygun olarak birlikte oturur ve gruplar için hazırlanan formlar varsa öğrencilere dağıtılır. Bu formlar rollere yönelik çalışma kâğıtları veya öğrencilerin kendilerini ve grubu değerlendirecekleri formlar olabilir. Grup tartışmalarının başında veya sonunda kitapların bir sonraki toplantıya kadar okunacak bölümleri veya sayfa sayısı belirlenir. Diğer gruplarla birlikte grup tartışmalarının yapılacağı günler belirlenerek sürece başlanılabilir. Daha sonraki toplantılarda grup projelerine yönelik fikir alışverişi ve takvim oluşturulabilir (Neaman ve Strong, 2001). Okuma çemberleri yönteminin etkili olarak sürdürülebilmesi için sürecin öğrencilerle birlikte planlanması gerekmektedir. Kitabı bitirme süresinin ve toplantıların tarihlerinin birlikte belirlenmesi süreci kolaylaştıracaktır. Öğrencileri böylece kendi bölümünü ne zaman bitirmesi gerektiğini bilerek kitabı okuyacaktır. Yapılacak toplantılara ve projelere göre hazırlıklar gerçekleştirebileceklerdir (Daniels, 2002).

Yöntemde bir kitabı bitirme süresi iki-üç hafta olarak belirlenebilir. Bu süre öğrencilerin düzeyine ve seviyesine göre süre uzayıp kısalabilir. Grup toplantıları için haftada toplam iki-üç saat yeterli olacaktır. Öğrencilerin uzun toplantılarla sıkılması önlenmelidir. İlkokul öğrencileri için daha sık ve kısa sürelerde toplantılar yapılırken üst sınıflardaki bireyler için daha aralıklı tarihlerde ve daha uzun süren toplantılar yapılabilir (Neaman ve Strong, 2001; Daniels, 2002). Öğrenciler kitap seçimi, grup oluşturma, takvim belirleme gibi süreçlerde sorumluluk alacaktır. Böylece yöntemin öğrenciler üzerinde kitaplar okunmadan etki oluşturmaya başladığı söylenebilir.

2.1.5.1.2. Rollerin paylaşılması ve rollerin sorumluluklarının yerine getirilmesi.

Okuma çemberleri yönteminde grup üyeleri, sorumluluklarının olduğu roller almaktadır. Her rol etkili okuyabilme amacıyla oluşturulmuştur. Grup üyelerine her seferde farklı roller verilmesiyle öğrenciler, kitap okuma sürecinde sosyal ve bilişsel olarak farklı görevleri üstlenmektedir. Bu görevlerle, görselleştirme, sorgulama, bağlantılar kurma, değerlendirme ve karar verme, yazarın amacını fark etme, daha etkili okuma ve birlikte çalışabilme gibi

becerilerin gelişimi hedeflenmektedir (Daniels, 2002). Etkili okuyucular metin hakkında tahminler yapar, metni görselleştirir, metinle deneyimleri arasında bağlantılar kurar, metni özetler, yazarı sorgular ve değerlendirir. Yani etkili okuyucu okuma sürecinde aktiftir (Brabham ve Villaume,2000). Okuma çemberlerindeki rollerin etkinlikleri incelendiğinde, okumada aktif olmayı gerektiren bir sürecin gerçekleştiği söylenebilir.

Okuma çemberleri yöntemin amaçlarından biri öğrencilerin kitabı farklı bakış açılarıyla etkili olarak okumayı öğrenmesidir. Okuma çemberleri boyunca gruplar seçilen kitaplara göre değiştikçe öğrencilerin aldıkları roller de değişmelidir. Bu nedenle öğrencilerin aldıkları roller not edilmelidir. Öğrenciler her bir çemberde farklı rollere yönlendirilmelidir. Öğrenciler zamanla alınan farklı rollerle kitapları derin anlam kurarak; oral, yazılı ve görsel dille okumaya başlayacaklarını ifade edilmektedir (Bernadowski ve Morgano, 2011).

Öğrenciler okurken bilişsel ve sosyal hedefine uygun olarak okuma gerçekleştirmesinde okuma çemberlerindeki rollerle gerçekleştirilmektedir. Örneğin ressam rolünü alan öğrenci okurken görselleştirerek okumakta, sözcük avcısı okurken kelimelerin anlamlarına daha çok yoğunlaşmaktadır. Süreçte öğrenciler rollerini tam olarak yerine getiremeyebilir. Rollerinin dışına çıkarak kendi görüşlerini belirtebilir. Bu durum yöntemin doğal ve esnek yapısıyla uyumaktadır. Öğrenciler, yalnızca role bağlı kalarak değil, kitaba dair görüşlerini herhangi bir şekilde belirtebilirler. Rollerin amacı öğrencilerin daha iyi okumalarını ve tartışmalarını sağlamaktır. Ancak okuma çemberleri yönteminin geleneksel bir yöntemmiş gibi rol yaprakları ödev yerine konulmamalıdır. Önemli olan kitap hakkındaki fikirlerini sunmaktır. Öğrenciler yöntemi ve rolleri öğrendikten sonra rol yaprakları olmadan da sürece devam edebilmektedir (Daniels, 2002).

2.1.5.1.3. Grup tartışmasının yapılması. Grup tartışmaları düzeye göre haftada bir veya iki kez düzenlenebilir. Toplantılara öğretmen girişiyile başlanılmaktadır. Öğretmen yöntemin işleyişine yönelik hatırlatmalar yapabilir. İlk grup toplantılarında kitaba başlamadan alınan rollerin paylaşımları gerçekleşir. Daha sonraki grup tartışmalarında ise grup üyelerinin aldıkları rollere yönelik paylaşımlar ve yorumlar yapılmaktadır. Grup tartışmalarına katılan öğrencilerden; belirlenen kısma kadar kitaplarını okumaları, tartışmaya katılmaları, diğer grup üyelerini dinlemeleri ve aldığı role yönelik sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenilmektedir. Öğretmen grup tartışmalarına katılarak öğrencileri gözlemleyebilir, paylaşımlarını dinleyebilir. Grup toplantıları bittikten

sonra grup üyeleri, öğretmenle ve sınıftaki diğer gruplarla paylaşımlar yapılabilir (Daniels, 2002; Brownlie, 2005).

Grup tartışmaları farklı biçimlerde düzenlenebilir. Burns (1998) özellikle kalabalık ve grup tartışmalarının bağımsız olarak yapılamayacağı sınıflarda grup tartışmalarının her bir grup için günlere yayılarak yapılabileceğini belirtmektedir. Bir grubun tartışması sırasında diğer öğrenciler kitaplarını okuyabilir. Böylece öğretmen gruptaki tartışmayı gözlemleyip öğrencileri yönlendirebilir. Diğer günlerde tüm grupların tartışmaları planlanarak süreç tüm sınıfla senkronize ilerleyebilir.

Okuma çemberinde grup toplantıları belirli aralıklarla yapılmaktadır. Öğrenciler hızlı veya yavaş okuma becerisine sahip olsa da bu aralıkların tarihlerini dikkate alarak okumalarını bitirebilmektedir (Avcı, Akıncı ve Yüksel, 2010). Öğrencilerin birbiriyle etkileşimine dayanan çoklu ortamlarda düşüncelerin ifade edilmesi yoluyla eleştirel tartışma geliştirilir (Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım, 2019). Grup toplantılarına katılan öğrenciler sürecin bir an önce bitirme eğilimindedir. Bu yüzden uzun toplantılarla öğrenciler sıkılmamalıdır. Toplantılar 30-45 dakika arası sürebilir (Daniels, 2002).

Bernadowski ve Morgano (2011), okuma çemberlerindeki küçük grup tartışmalarının bütün sınıfla yapılan tartışmalardan daha faydalı olduğunu ifade etmektedir. Tüm sınıfla veya kalabalık gruplarla yapılan tartışmalarda sessiz kalan birçok öğrenci olurken okuma çemberleri yöntemindeki gruplarda her öğrencinin sorumlulukları ve söz hakkı bulunmaktadır. Grup tartışmalarının, işbirlikli öğrenmeye uygun olarak, öğrencilerin zamanla kendilerinin sürdürebileceği bir süreç olması hedeflenmektedir. Tartışma konularını öğrencilerin yönetmesi yöntemin bir başka özgün yönüdür. Öğrenciler kitaba dair tartışma konuları ve kitap içeriğinden sorular oluşturur. Ders kitaplarındaki metin sorularına karşın bu sorular ve cevapları bireysel ve açık uçludur. Yanıtlar doğru veya yanlış olarak değerlendirilmez (Daniels, 2002; Brownlie, 2005). Okuma çemberlerinin en güçlü yönlerinden biri sosyal etkileşimdir. Öğrenciler dahil oldukları küçük gruplarda tartışmalara daha fazla katılım fırsatı bulmaktadır. Böylece hem öğretmenin hem de sınıf arkadaşları tarafından fikirleri önemsenmektedir (Burns, 1998). Okuma çemberleri yöntemine alışan öğrencilerin zamanla öğretmenden bağımsız olarak grup tartışmaları yapabilir. Üst yaş gruplarında bağımsız grup tartışmalarını öğretmenin yalnızca gözlemlemesi yeterlidir.

Brabham ve Villaume (2000) okuma çemberleri yöntemdeki grup tartışmalarının okuma, yazma, konuşma, öğrenme ve düşünme aktivitelerinin içerdiğini ifade etmektedir.

Çok yönlü beceri gelişimi düşünüldüğünde grup tartışmalarının öğrencilerin sosyal ve bilişsel gelişimine faydalı bir etkinlik olduğu söylenebilir.

2.1.5.1.4. Grup Projelerinin Yapılması. Geleneksel kitap okuma yöntemlerinde kitap bittikten sonra diğerine geçiş yapılırken okuma çemberleri yönteminde bu durum farklıdır. Seçilen kitabın okuma çemberleri bittikten sonra kitaba dair grup projeleri yapılmaktadır. Öğrenciler projeleri bireysel olarak veya grup halinde yapmaktadır. Yöntemin eğlenceli ve bağlayıcı kısmı özellikle bu süreçte gerçekleşmektedir. Bu paylaşımlar öğrencilerin kitaba dair şemalarını yansıtmaktadır. Ek olarak kitaba dair diğer öğrencilerin fikrinin oluşmasını sağlayarak bir nevi kitap tanıtımı görevi görmektedir. Bu projeler; kitabın posteri, kitaptaki bir sahnenin canlandırma, kitapta olmayan yeni bir kısım, kitaptan seçilen önemli paragrafların okunması, kitabın tartışması, kitabın yazarına dair görüşlerin belirtilmesi kitaba yeni bir son yazma, kitaba yeni bir karakter yaratma, kitap için yeni bir kapak tasarlama şeklinde olabilir. Ayrıca kitaptaki karakterlere mektup, kitap hakkında bir şarkı söyleme veya dans etme gibi farklı etkinlikler de proje olarak sunulabilir (Daniels, 2002). Bu süreçte öğrencinin hayal gücü ve yaratıcılığı öne çıkmaktadır. Okuma çemberleri yöntemindeki grup projeleri öğrenmenin yalnızca okumaya değil, birçok farklı etkinlikle olduğunu göstermektedir. Kitap bu projelerle; fiziksel, düşünsel ve duyuşsal bir kolaja dönüşmektedir. Brownlie (2005), grup projelerinin, dönem sonu veya yılsonu etkinlikleri kapsamında okuldaki öğrenciler, veliler ve diğer öğretmenler davet edilip sunulmasıyla yapılabileceğini belirtmektedir. Grup projelerinin sunumunun bir kutlama havasında geçmesinin öğrenciler için okuma çemberleri yöntemini ve kitap okumayı sevdirecek bir süreç olacağını belirtilmektedir.

2.1.5.1.5. Değerlendirmenin yapılması. Okuma çemberleri yönteminde, geleneksel yöntemlerle yapılan sonuca yönelik rekabetçi değerlendirme araçları yerine, sürecin değerlendirildiği otantik değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Öğrenciler okuma çemberleri yönteminde rollerle aldıkları sorumluluklarla grubun bir parçası olmanın gereğini yerine getirmektedir. Süreç boyunca grubundaki arkadaşları ve öğretmenin yanı sıra öğrenci bireysel olarak kendini de değerlendirebilmektedir (Brownlie, 2005).

Daniels (2002), okuma çemberlerinde değerlendirmenin, öğrenme sürecini olumsuz etkilemeden yapılarak öğrenci merkezli olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin; yapılandırılmış gözlem, yapılandırılmış görüşme, öz değerlendirme, portfolyo, performans değerlendirme gibi yöntemlerle süreci değerlendirebileceğini belirtmektedir. Süreçte tek bir değerlendirme yöntemi değil birden fazla değerlendirme yöntemi daha faydalı olacaktır.

Brownlie (2005), süreçte öğrenci günlüklerinin kullanılabilirliğinden bahsetmektedir. Kitabı okuyan öğrenci günlüğüne kitap hakkında görüşlerini not eder. Böylece kitaba dair okurken ve okuduktan sonraki fikirlerini paylaşma fırsatı bulabilir. Bu günlükler öğrencilerin izniyle değerlendirme süreci için de kullanılabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi birkaç metinle sonuca yönelik yapmaktansa birkaç kitapla sürece yönelik yapmak daha faydalı olacaktır (Bernadowski ve Morgano, 2011). Bu nedenle okuma çemberlerindeki sürece yönelik değerlendirmeler okuduğunu anlama becerisi de değerlendirebilmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ve eleştirel okuma becerisinin ölçülmesi için veri toplama aracı olarak kullanılan dereceli puanlama anahtarının, okuma çemberlerinin ilkelerinde yer alan değerlendirme yöntemlerine uygun olduğu söylenebilir.

2.1.5.2. Okuma çemberleri yöntemindeki roller. Okuma çemberlerinde öğrencilerin, önceden belirlenen ve bir döngü içinde değişen işleri içeren sorumlulukları bulunmaktadır (Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım, 2019). Bu sorumluluklar yöntemde öğrencilere verilen roller ile gerçekleştirilmektedir. Uygulamadaki temel roller ve seçmelik roller grupların sayısına göre değiştirilebilir. Ancak dört temel rolün öğrencilere verilmesi yöntemin sürdürülebilmesi için faydalı olduğu söylenebilir. Okuma çemberindeki roller (Daniels, 2002; Bernadowski ve Morgano, 2011; Doğan, Yıldırım, Çermik Ateş, 2018):

Temel Roller:

1. Bağ kurucu
2. Ressam
3. Sorgulayıcı
4. Okuma aydınlatıcısı

Seçmelik roller:

5. Özetleyici
6. Sözcük avcısı
7. Araştırmacı
8. Hareket izcisi
9. Karakter çözümleyici

2.1.5.2.1. Bağ Kurucu. Bağ kurucu: kitapla kendi hayatı, duyguları, deneyimleri, diğer kitaplar ve yazarlarla ilgili bağlantılar kurar. Bu bağlantılar, kitaptaki durumlar ve karakterlerle benzerliklerle ilgili olabilir (Daniels, 2002; Bernadowski ve Morgano, 2011). Bağ kurucu” rolünü alan bir öğrenci, okuduklarını önceki bilgileriyle, okulda ya da çevresindeki yaşantılarla ilişkilendirmekte, başka kitaplarla bağlantılarını kurmakta, farklı zaman dilimleri ve farklı yerlerle benzerliklerini irdelemektedir (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Bağ kurucu rolünde yeri geldiğinde kendisini karakterlerin yerine koymakta ve bu yolla empati becerileri gelişebilmektedir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018).

2.1.5.2.2. Ressam. Ressam, okuduğu kitaptan bir sahneyi arkadaşlarına görsel bir dille aktarır (Daniels, 2002). Bu aktarım resim, grafik, şema veya diyagramlar yoluyla gerçekleştirilebilir. (Bernadowski ve Morgano, 2011). Öğrenci kitaptaki favori sahnesini resmedebilir (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Grup tartışmasında resme dair grup arkadaşlarının yorumlarını ve tahminlerini alabilir (Burns, 1998). Dijital ortamda yapılan tasarımlarla kitabı yeniden ifade edebilir. Ressam rolünü alan öğrenciler, okuduklarını anlamlandırmada etkili bir strateji olan resim çizmeyi kullanmaktadır (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018). Bu rolün öğrencilerin okuma becerilerini geliştirici etkisinin olabileceği söylenebilir.

2.1.5.2.3. Sorgulayıcı. Sorgulayıcı, kitabın okunan kısmındaki gidişatı hakkında sorgulamalar yapar. Kitaptaki karakterlerle, olaylarla veya kitabın yazarıyla ilgili sorularla grup tartışmalarını yönlendirir. Kitabın okunan bölümüyle ilgili sorular hazırlamaktadır (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Bu sorular kitaba dair detaylar veya grup arkadaşlarının olaylara bakış açısıyla ilgili olabilir (Daniels, 2002; Bernadowski ve Morgano, 2011). Burns (1998), bu soruların doğru veya yanlış cevaplarının olmaması gerektiğini, grup arkadaşlarının fikirlerini açığa çıkarmak için sorulan, tahminlere yönelik sorular olması gerektiğini belirtmektedir. İlkokul düzeyinde öğrencileri hazırladığı daha basit düzeyde sorularla ileri düzey sorular için altyapı oluşturulabilir. Soru sorma stratejisi, etkili okuduğunu anlama stratejilerinden bir tanesidir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018). Bu nedenle bu rolün öğrencilerin okuma becerileri gelişimine yardımcı olacağı söylenebilir.

2.1.5.2.4. Okuma Aydınlatıcısı. Okuma aydınlatıcısı, kitaptaki kendince önemli gördüğü, hatırlanması gereken, eğlenceli, anahtar kısımları belirleyerek grup arkadaşlarıyla paylaşır, grup tartışmasında sesli olarak okur, arkadaşlarıyla analiz eder. Seçtiği paragrafı neden seçtiğine dair notlar alarak ve grubuyla paylaşır (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Arkadaşlarının bölüme dair görüşleriyle tartışmayı yürütür (Daniels, 2002;

Bernadowski ve Morgano, 2011). Kitabın gidişatı hakkında fikir paylaşımının kitaba ve okumaya bağlılığı artıracığı söylenebilir.

2.1.5.2.5. Özetleyici. Özetleyici, okuduğu kısımdan kısa bir özet hazırlar. Bu özet anahtar kısımlar ve önemli noktalara değinir (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Grup arkadaşlarına okudukları bölümle ilgili önemli noktaları hatırlatır. (Daniels, 2002; Bernadowski ve Morgano, 2011). Özetleyici rolünü alan öğrenci, okuduklarının tümünü değil sadece önemli bölümleri, anahtar sözcük ya da cümleleri ve olayları belirtmesi gerekmektedir. Bu rolün paylaşımlarıyla grup üyeleri okuduklarını daha iyi yapılandırmaktadırlar (Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, 2019).

2.1.5.2.6. Sözcük Avcısı. Sözcük avcısı, okuduğu kısımda bilmediği veya önemli gördüğü birkaç kelimeyi not alır, gerekirse anlamlarını araştırır ve grup arkadaşlarıyla paylaşır (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Bu kelimeler ilginç, eğlenceli, bilinmeyen, farklı ve önemli kelimelerdir. Gruptaki arkadaşlarına kitapta geçen cümleyi okuyarak, arkadaşlarıyla birlikte sözcüğün bulunduğu farklı cümleler kurarlar (Daniels, 2002; Bernadowski ve Morgano, 2011). Sözcük avcısı grup arkadaşlarına yaptığı paylaşımlarıyla kitabı okuyup bilmedikleri sözcükleri öğrenerek okuduklarını daha iyi anlamlandırmaktadırlar. Okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimi yapılmaktadır (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018).

2.1.5.2.7. Araştırmacı. Araştırmacı, kitapla ilgili herhangi bir konuda araştırma yapabilir. Bu konu grup arkadaşlarının kitabı daha iyi anlamasını sağlayacaktır. Bu bilgiler kitapla, yazarla, kitabın geçtiği dönemle veya karakterler ilgili olabilir (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Araştırma konuları kitabın içeriğindeki coğrafya, kültür, tarih, sanat veya kitabı yansıtan müzikler olabilir (Daniels, 2002; Bernadowski ve Morgano, 2011). Araştırmacının edindiği bilgilerin grup projesine yönelik bir hazırlık olabilmektedir. Grup projesinde kitabın posterinde, yeni kapak tasarımında veya canlandırmalarda bu bilgiler kullanılabilir.

2.1.5.2.8. Hareket İzci. Hareket izcisi, karakterlerin olayların ve sahnelerin sık değiştiği bir kitapta, olayların olduğu yeri grup arkadaşlarına tekrar hatırlatır (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Öykünün geçtiği yeri gruptaki arkadaşlarına göstermek ve ayrıntılı olarak tartışmak için harita yapabilir (Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, 2019). Bu rolün, daha karmaşık yerlerin bulunduğu kitaplarda kullanılması grup üyelerinin kitabı daha iyi anlamlandırması için fayda sağlayabilir.

2.1.5.2.9. Karakter Çözümleyici. Karakter çözümleyici, okuduğu bölümdeki karakterlerin özelliklerini yazmakla görevlidir. (Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım, 2019). Kitaptaki karakterlerin fazla olması durumunda bu rol grup için önemli bir görev üstlenmektedir (Ek 4. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları). Grup arkadaşlarına karakterlerin özelliklerini hatırlatarak kitabın gidişatına dair çıkarımlar yapmada yardımcı olabilir.

Daniels (2002), okuma çemberleri yönteminin ilkökul uygulamalarında ağır sorumlulardan ziyade daha sade olarak, öğrencilerin eğlenebileceği bir süreçte gerçekleşmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Kitapların gerektiğinde sınıf içi etkinliklerle de okunabileceğini, daha ince ve tek seferde okunacak kitapların kullanılabilceğini, kitaplar hakkında yazı yazma ve resim yapma etkinliklerinin öğrenciler için kitabı hatırlamada etkili olabileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin süreçte kullanacağı rol yaprakları düzeylere göre farklıdır. İlkokul düzeyinde daha sade ve anlaşılır rol yapraklarının olması süreçte kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Bernadowski ve Morgano (2011), okuma çemberleri yönteminin ortaokul ve liselerdeki tarih ve dil-edebiyat derslerinde kullanılabilir bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Dersle ilgili kitapların okunup akranlarla paylaşımlar yapabileceği eşsiz bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Brabham ve Villaume (2000) okuma çemberlerinin tüm düzeylere uygun bir yöntem olduğunu belirtmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle araştırmada temel olarak geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biri olarak ele alınan eleştirel okuma becerisi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Daha sonra ise eleştirel okuma becerisinin gelişimine katkılarının olacağı düşünülen okuma çemberleri ile ilgili araştırmalar sunulmuştur. Okuma çemberleri ile ilgili araştırmalar sadece eleştirel okuma becerisinin gelişimi değil bunun yanı sıra katkılarının olduğu diğer becerilerin ele alındığı araştırmalar olarak sınıflandırılmış ve sunulmuştur.

Eleştirel okuma ile ilgili araştırmalar bölümünde bu araştırmadaki çalışma grubunun ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlandırıldığı düşünülerek ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ile ilgili araştırmalara ağırlık verilmiştir. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin öğretim programındaki yeriyle ilgili araştırmalardan ve üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ile ilgili araştırmalardan da bahsedilmektedir. Okuma çemberleri ile ilgili araştırmalar; anlamaya ilişkin araştırmalar,

sosyal, duyuşsal ve bilişsel becerilere ilişkin araştırmalar ve diğer araştırmalar olarak bölümlenmiştir.

2.2.1. İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Painter (1965), “İlkokullarda Eleştirel Okuma” adlı çalışmada, eleştirel okuma becerisinin kendiliğinden ortaya çıkacak bir beceri değil, öğretilcek bir beceri olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenciler metni okurken eleştirel düşünmesini sağlayacak etkinlikler düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir. Etkinliklerin temel düzeyden başlayarak ilerlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciye okudukları metin hakkında soruların onları eleştirel düşünmeye yöneltmesi gerekmektedir. Eleştirel okuma becerisinin amacının temelde sorgulama olduğunu ancak çocuğun her şeyden şüphe duymasını sağlamak olmadığını belirtmektedir. Çalışmasında eleştirel okuma etkinliklerine yönelik öneriler vermektedir.

Wolf, Huck ve King (1967)’in, “İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi” adlı deneysel çalışmanın amacı eleştirel okuma becerisinin öğretiminin etkisini incelemektir. Araştırmada eleştirel okuma becerisi ile genel okuma becerileri, öğrencilerin kişisel özellikleri, cinsiyet ve zekâ ilişkisi incelenmiştir. Ohio’da birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 651 öğrenciyle 24 sınıfta gerçekleştirilen çalışma bir öğretim yılı boyunca yürütülmüştür. Her düzeyde iki deney iki kontrol grubu bulunmaktadır. Deney grubuna bir akademik yıl boyunca eleştirel okuma öğretimine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise düzeye yönelik okuma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma için geliştirilen eleştirel okuma testiyle yapılan ön test-son test sonuçlarına göre eleştirel okuma etkinlikleri yapılan deney grupları ortalamaları kontrol grubundan anlamlı biçimde yüksek çıkmıştır. Genel okuma testi sonuçları ile eleştirel okuma testi sonuçları anlamlı biçimde ilişkili çıkmıştır. Sonuçlara göre iyi okuyucunun aynı zamanda iyi bir eleştirel okuyucu olduğu söylenebilir. Yapılan Lorge-Thorndike Zekâ Testi sonuçlarına göre eleştirel okuma testiyle zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kişisel özellikler ve cinsiyet ile eleştirel okuma becerisi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Creighton (1997), “İlkokullarda Eleştirel Okuryazarlık” adlı çalışmasında okuma eyleminin öğrenme sürecinde etkisine vurgu yapmaktadır. Eleştirel okuryazarlık için öğrencilerin okudukları metinden çıkardığı düşünceleri, öğretmenler tarafından sağlanan

özgür ortamda ifade edebilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Eleştirel düşünme ve eleştirel okuma için öğrencilerin daha özgür ortamlarda eğitim görmesi gerektiğini öne sürmektedir. Eleştirel okuryazarlık için okunacak kitap ve metin seçimine özen gösterilmesi gerektiğini ve kültürel farkındalık etkinliklerinin önemine değinmektedir.

Ünal (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde; veriler, 14 ilköğretim okulundaki beşinci sınıflardaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çam (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde eleştirel okuma çalışmıştır. Bu tezde; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Araştırma Eskişehir ilinde kümeleme yöntemiyle seçilen okulların beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapılmıştır. Veri toplama sürecinde “kişisel bilgi formu”, görsel okuma becerilerini ölçen “görsel okuma testi”, okuduğunu anlama becerilerini ölçen “okuduğunu anlama testi” ve eleştirel okuma becerilerini belirleyen “eleştirel okuma ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyleri okul türüne göre farklılaşmaktadır.

Sadioğlu ve Bilgin’in (2008) “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetinin, anne-baba eğitim durumlarının, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkisinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleminin Bursa’da ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 185 beşinci sınıf öğrencisi

oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ünal (2006) tarafından hazırlanan “Eleştirel Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, anne ve baba eğitim durumunun, çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, cinsiyet faktöründe kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dal (2012), “İlköğretim 5. sınıf Türkçe Dersinde Eleştirel Okuryazarlık Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrencilere eleştirel okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen etkinliklere dayandığından nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir beşinci sınıftaki bir şubedeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Seçilen sınıfta, Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamalarına ilişkin etkinlikler tüm sınıfa yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve örnek etkinliklerin dökümünde ve analizinde ilgili etkinliklere ilişkin sınıfta gerçekleşen tüm olaylar ele alınmıştır. Araştırmada veriler; araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri, video kayıtları ve eleştirel okuma ölçeği olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına bağlı kalınarak yorumlanmıştır. Araştırmada Eleştirel Okuma Ölçeği’nden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda eleştirel okuryazarlık uygulamalarıyla öğrencilerin, metinlere ya da gerçek yaşam sorunlarının çözümlerine yönelik eleştirel yazma becerileri gelişmiştir.

Yalçıntaş (2014) “İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, Kırıkkale ili merkez okullarından rastgele örneklem seçme tekniğiyle seçilen, 109 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler toplanırken kazanımların ve okuma metinlerinin belirlenmesi için Türkçe Dersi (1-4) öğretim programı, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB Yayınları) incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere çalışma kâğıtları, öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde “minimum”, “maksimum” ve “aritmetik ortalama” puanları hesaplanarak betimsel istatistikler kullanılmıştır. Görüşme formu ise araştırmacı tarafından geliştirilen ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerinin incelenmesiyle ilgili öğretmenlerin

görüşlerini almak için hazırlanmış dört sorudan oluşmaktadır. Görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analizine uygun olarak kodlanıp yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut etkinliklerin ve eleştirel okuma kazanımlarının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinmesine katkı sağladığı öne sürülmektedir. Sayısal verilere bakıldığında, öğrencilerin orta düzeyde bir eleştirel okuma becerisine sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin tamamına yakınının, kazanımın birini hiç kazanamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Eleştirel okuma kazanımlarının ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlandığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin dördüncü sınıfta orta düzeyde bir eleştirel okuma becerisine sahip olmaları ya da bazı eleştirel okuma kazanımlarını hâlâ edinmemiş olmaları sorgulanmasının gerektiği belirtilmiştir.

Akar, Başaran ve Kara (2016), “İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma, Diyarbakır ili Silvan ilçesindeki köy okullarının 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 54 erkek ve 46 kız öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla, “kişisel bilgi formu” ve Acat (2006) tarafından geliştirilen ve geçerlilik ve güvenilirliği yapılan “eleştirel okuma ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre eleştirel okuma düzeyinin ders başarısı ve okunan kitap sayısı arttığında fazlaştığı, TV izleme oranı arttığında ise düştüğü görülmüştür. Ailenin gelir durumu ile eleştirel okuma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin günlük TV izleme saati ve Türkçe ders başarılarının eleştirel okuma becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Türkçe ders başarısı eleştirel okuma düzeyindeki varyansın açıklanmasına en fazla katkı yapan değişken olarak saptanmıştır.

Karademir ve Uluçınar (2017)’in “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Bilimsel Okuryazarlık Becerileri Arasındaki İlişki: Bir Yapısal Eşitleme Modeli” adlı çalışma, sosyo-ekonomik duruma göre seçilen Eskişehir’deki 18 okulda; altı, yedi ve sekizinci sınıftan oluşan 1130 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eleştirel okuma becerisini ölçmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bilimsel Okuryazarlık Becerisi Testi ise PISA sorularından oluşan bir testtir. Araştırma sonuçlarına göre eleştirel okuma becerisi ile bilimsel okuryazarlık becerisi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

2.2.2. Öğretim Programında Eleştirel Okuma ile İlgili Araştırmalar

Duran (2013), “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma” adlı araştırmasında Türkçe Dersi (1-5 ve 6-8. sınıflar) Öğretim Programlarındaki eleştirel okuma eğitimine yönelik ne tür açıklama ve kazanımların olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle hem ilkokul hem de ortaokul öğrencilerine yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanımın olduğu belirtilmektedir. Programdaki eleştirel okuma kazanımlarının bir metin inceleme çalışması sırasında kazandırılması düşünülen kazanımlar olduğu öne sürülmektedir. Bu kazanımların; ayırt etme, çelişkileri saptama, yanlışları belirleme, amaç belirleme, ilgili olmayanı belirleme, benzerlik ve farklılıkları belirleme ve sorgulama çalışmalarını gerektirdiğini ifade edilmektedir. Bu kazanımların, eleştirel okuma eğitimine katkı sağlayabileceğini belirtilmektedir. Eleştirel okuma kazanımlarının, ilkokul 3. sınıftan itibaren yoğunlaştığı, ilkokul bir ve ikinci sınıflarda öğrencilerin sesli ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinin ve eleştirel okuma kazanımların en erken ilkokul 3. sınıfta verilmesinin uygun olacağı belirtilmektedir.

Altunsöz (2016), “Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programının Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe dersi 4.sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın merkeze bağlı bir okuldaki 4.sınıf öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada 70 ilkokul öğrencisi ile 11 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri için dördüncü sınıf Türkçe dersi eleştirel okuma becerilerini geliştirme ölçeği ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma kazanımlarına yönelik görüşlerini belirleme anketi uygulanmıştır. Ayrıca 11 sınıf öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen, dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programı eleştirel okuma kazanımlarını değerlendirme anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler, 2005 Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları ve çalışma kitaplarında eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik yer alan etkinliklerin yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma kazanımlarına yönelik görüşlerini belirleme anketinde, eleştirel okuma becerisinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen, uygulanan dördüncü sınıf Türkçe dersi eleştirel okuma becerilerini geliştirme ölçeğinde eleştirel okuma kazanımlarını tam olarak kazanamadıkları ortaya

çıkıştır. Bu sonuçtan hareketle, Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerle sınıflarda eleştirel okuma çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

2.2.3. Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Correia (2006), “İngilizce Eğitim Gören Öğrencilerle Eleştirel Okuma” adlı çalışma Brezilya’da İngilizce eğitim gören üniversite öğrencileri ile yapmıştır. Çalışmasında öğrencilerin okuma etkinliklerinde yalnızca doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve sözcük çalışmaları yaptığını belirtmiş bu okuma etkinliklerinin öğrenciler tarafından faydalı görülmediğini belirtmektedir. Öğrencilerin daha aktif ve eleştirel okumaları için okuma öncesi tartışma etkinliği, okuma sırasında etkinlikler ve okuma sonrasında metni değerlendirme etkinlikleri yaparak öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşlerini almıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin ana dillerinde kendilerini eleştirel okuyucu olarak gördüklerini ancak İngilizce metinlerde yapılan etkinliklerle metinle bağlantılarının daha iyi kurulduğunu belirtmişlerdir.

Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012)’nin “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz-yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programı birinci ve dördüncü sınıftaki 175 sınıf öğretmeni adayları yer almaktadır. Araştırmada veriler Küçükoğlu (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Eleştirel Okuma Becerisine İlişkin Öz-yeterlik Algısı Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış ve öğretmen adaylarının her bir maddeye ilişkin görüşleri açıklanmıştır. Araştırma verilerine göre öğretmen adaylarının eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algıları düşüktür. Öğretmen adayları ölçme aracında yer alan “okumaya ilişkin” ifadelerin çoğunluğuna “katılmıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri (%32) okumayı sevdiklerini belirtirken yine yaklaşık üçte biri (%31,1) okumayı sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre gazete, dergi, roman gibi eserlerin okumasında temel amaç “vakit geçirme-boş zaman değerlendirme” ve “kültürlenme” olduğu belirtilmektedir. Ders kitabı, araştırma metni gibi eserlerin okunmasındaki amaç ise “bilgi edinme”, “araştırma” ve “öğrenme” dir.

Marschall ve Davis (2012) “Üniversite Öğrencilerine Eleştirel Okuma Öğretimi Çerçevesini Belirleme” adlı çalışmada eleştirel okuma öğretiminin nasıl olması gerektiğini

incelemiştir. Çalışmada öncelikle üniversite öğrencileri için eleştirel okuma becerisinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Eleştirel okuma becerisinin öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Eleştirel okuma becerisinin; bilişsel, kişisel ve sosyal olarak gelişim için gerekli olduğu sonucuna varmaktadır.

Çam Aktaş (2016), Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi” adlı çalışmasında; Türkiye’de eleştirel okuma araştırmalarının ortak temalar altında bir araya getirilerek incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla incelenmiş, Türkiye’de eleştirel okumaya yönelik ulaşılan 17 araştırma makalesi, 14 tez çalışması olmak üzere 31 araştırma çalışma kapsamına alınmaktadır. Araştırmada verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Analiz sonuçlarına göre Türkiye’de eleştirel okuma kapsamındaki ilk çalışmalara 2006 yılında rastlanılmıştır. Doktora tezi düzeyinde yapılmış çalışma sayısı az olduğu belirtilmektedir. Araştırmaların daha çok eleştirel okuma ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı, verilerin çoğunlukla ilköğretim öğrencilerinden ve eleştirel okuma ölçeği ile toplandığı belirtilmektedir. Araştırmalarda daha çok taramaya dayalı nicel yöntemler kullanıldığı ve analizlerde basit istatistiksel tekniklerden yararlanıldığı belirtilmektedir.

Sultan, Rofiuddin, Nurhadi ve Priyatni (2018)’ nin “Medyadaki Metinlerle Beceri Öğretiminin, Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Beceri Gelişimine Etkisi” adlı araştırmada eleştirel düşünmenin üniversite öğrencileri önemli beceri olduğu belirtilmektedir. Eleştirel düşünce yeterliliği için ise eleştirel okuma eğitiminin gerekli olduğu savunulmaktadır. Araştırmada bu becerinin öğretimi için materyaller hazırlanmıştır. Araştırma, Endonezya’da Negeri Makassar Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan 82 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket, uzman görüş formu ve eleştirel okuma becerisi testi kullanılmıştır. Araştırmada medyadaki metinlerle yapılan beceri öğretiminin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.4. Okuma Çemberleri ve Anlamaya İlişkin Araştırmalar

Marshall (2006)’ın “Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmanın amacı okuma çemberleri yönteminin, okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma ile yürütülmüştür. Amerika’da bir devlet ortaokulunda 89 öğrenci ile dört grup ile

gerçekleştirilmiştir. Gruplar metinleri dönüşümlü olarak okuma çemberleri yöntemiyle ve okuma öncesi-sonrası klasik etkinliklerle okumuşlardır. Yapılan okuduğunu anlama testlerinin analizi sonucu okuma çemberlerinin okuduğunu anlama becerisine anlamlı şekilde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Avcı ve diğ. (2012) “Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı araştırma İstanbul ili Maltepe ilçesinde bir ilköğretim okulunun 67 beşinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerin 34’ü deney, 33’ü ise kontrol grubundadır. Araştırmada veriler, “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Ön-test ve son-test sonuçlarına göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha fazla artış göstermiştir. Bu artış, deney öncesi okuduğunu anlama becerisi düşük olanlarda, yüksek olanlara göre daha fazla gerçekleşmiştir.

Balantekin (2016), “Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı çalışmanın amacı okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada iki deney iki kontrol grubundaki toplam 117 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda okuma çemberi yöntemine göre, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı öğretime göre ilerlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Okuduğunu Anlama Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017)’ nin “Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma İstanbul’da ortaokul yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan, 26’sı deney 26’sı kontrol grubundan oluşan toplam 52 öğrenci ile altı haftada tamamlanmıştır. Deney grubu ile okuma çemberleri yöntemiyle kitaplar okunurken kontrol grubunda bağımsız okuma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi kullanılmış, değerlendirme hazırlanan rubrikle yapılmıştır. Ön test-son test uygulamalarının analizi sonucu okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlama becerisine anlamlı düzeyde etkisinin olduğu ifade edilmektedir.

Kaya Tosun (2018), “Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi” adlı doktora tezinde okuma çemberleri yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler

üzerindeki etkisini incelemek ve okur tepkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel ve nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıflarda öğrenimine devam eden deney ve kontrol gruplarındaki toplam 74 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma 18 haftada tamamlanmıştır. Kitap okuma etkinlikleri deney grubunda okuma çemberleri yöntemi ile sürdürülürken, kontrol grubunda öğretim programı doğrultusunda aynı kitaplar okunmuştur. Veriler toplanırken okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınav, prozodik okuma ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği, okur tepkilerini belirlemeye yönelik açık uçlu anket formu gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okuma çemberleri yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal beceriler üzerinde etkili olmuştur.

2.2.5. Okuma Çemberleri ile Sosyal, Duyuşsal ve Bilişsel Becerilere İlişkin Araştırmalar

Soares (2009)'in “Okuma Çemberleri ve Eleştirel Okuryazarlık: Üstün Zekâlı Öğrenciler İçin Farklı Öğrenme Fırsatları” adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma altıncı sınıftaki üstün zekâlı öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri yaşatması beklenen okuma çemberleri yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı okuma çemberleri yönteminin öğrenci yaratıcılığına ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkilerini incelemektir. Araştırma altıncı sınıftaki üstün zekâlı öğrencilerle okuma sınıfında sürdürülmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve öğrenci projeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstün zekâlı öğrencilerin okuma çemberleriyle farklı öğrenme fırsatları yakaladığı belirtilmiştir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin okuma çemberleri yöntemindeki yorumlama, bağlantılar kurma ve yeni sözcükler keşfetme gibi etkinliklerle geliştiği vurgulanmıştır.

Certo, Moxley, Reffitt ve Miller (2010)'ın, “Kitaplar Hakkında Nasıl Konuşacağımı Öğrendim: Farklı Düzey ve Sınıflardaki Çocukların Okuma Çemberlerine Dair Görüşleri” adlı çalışmada ilköğretimdeki öğrencilerin okuma çemberlerine dair görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma bir, üç, dört ve beşinci sınıflardaki 24 öğrenciden alınan verilerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucu öğrencilerin, okuma çemberlerini eğlendikleri bir etkinlik olarak tanımladığı, tartışmalardan önce ve sonra yazılan notları okuduğunu

anlamada yararlı gördüklerini ve yöntem süresince okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları verilerine ulaşılmıştır.

Avcı ve Yüksel (2011)'in, “Okuma Çemberleri Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları” adlı çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma İstanbul’da özel bir okulun dördüncü sınıflarındaki 72 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okuma çemberleri yöntemi beş hafta boyunca uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme formları” ve okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplarda t testi ve yapılandırılmış raporlama tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöntemle, okuduğunu anlama açısından düşük yetenekli öğrencilerin bu becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

2.2.6. Okuma Çemberleri ile İlgili Diğer Araştırmalar

Blum, Lipsett ve Yocom (2002), “Okuma çemberleri: Serbest Okuma için Bir Ortaöğretim Uygulaması” adlı çalışma ortaöğretimde özel eğitim gören 14 öğrenci ile bir dönem boyunca okuma çemberleri yöntemi kullanılarak kısa hikâyeler ve romanlar okuyarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okuma çemberlerinin öğrencileri okumaya karşı motive eden, okurken analiz etmeyi sağlayan ve serbest okuyarak fikirlerini tartışmalarını sağlayan bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Çalışmada öğrencileri okuma becerileri deneysel işlemlerden önce ve sonra ölçülmüştür. Veri toplama süreci okuduğunu anlama üzerine geliştirilen rubrikler, anket ve öğrenci görüşmeleri ile gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test ortalamalarına varyans analizi yapıldığında; okuma çemberleri yöntemi ile özel ihtiyacı olan öğrencilerin diğer öğrencilerle kıyaslandığında okuma becerilerinin okuma, analiz etme ve tartışma becerilerinin olumlu olarak farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Avcı (2013), “Okuma Çemberleri Aracılığıyla Edebiyatın Değer Kazanımı ve Anlaşılma Yetisini Arttırmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlerin okuma çemberi yöntemini tercih etme nedenlerini ve okuma çemberlerinin öğrencilere edebiyat ve dili kavramada yardımcı olup olmadığını, öğrencilerin okumaya olan tutumlarını nasıl etkilediğini öğretmen görüşleri aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Okuma çemberleri yöntemini ortaöğretim ve üniversite seviyesinde uygulayan üç öğretmenle görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler

içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberinin, öğrencilerin okuma arzularını yükselterek, edebiyatı daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu, öğrencilerin okumaya karşı genel tutumlarının, topluluklarda yer aldıktan sonra olumlu yönde değiştiğine ulaşılmıştır.

Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım (2019)'ın “Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarının amacı okuma çemberleri yöntemini deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. 18 kitabı okuma çemberleri yöntemiyle okuyan 21 sınıf öğretmeni adayıyla yapılan bireysel görüşmeler sonucunda içerik analiziyle üç ana tema belirlenmiştir. Bu temalar, bireysel katkı, toplumsal katkı ve okumaya bakıştır. Araştırmadaki öğretmen adayları okuma çemberlerinin hem kendilerine hem de topluma önemli katkılar sağladığını, yöntemle okumaya bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir.

Doğan, Çermik, Ateş, Yıldırım (2019) 'ın okuma çemberleriyle ilgili yaptıkları bir diğer çalışma “Öğretmen Adaylarının Okuma Çemberlerinde Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri” adlı çalışmadır. Araştırmanın amacı okuma çemberleri yöntemini deneyimleyen öğretmen adaylarının süreçte aldıkları rollere ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 21 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelere içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma çemberleri yöntemindeki rollerin öğretmen adaylarının birlikte çalışmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine, özgüven gelişimine ve aidiyet duygusunu geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

2.2.7. Okuma Çemberleri ve Eleştirel Okumaya İlişkin Araştırmalar

Özbay ve Kaldırım (2015)'te yaptıkları çalışmada “Okuma Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarına Etkisi” ni incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 103 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Karadeniz (2014) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre işbirlikli okuma çemberleri tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu görülmektedir.

Görüldüğü gibi alan yazın taraması sonucunda ilkokul öğrencilerinin eleştirel okumalarını geliştirmeye yönelik yapılan araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Diğer yandan okuma çemberleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında da eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde ilkokullara yönelik çalışmaların olmadığı görülmektedir.

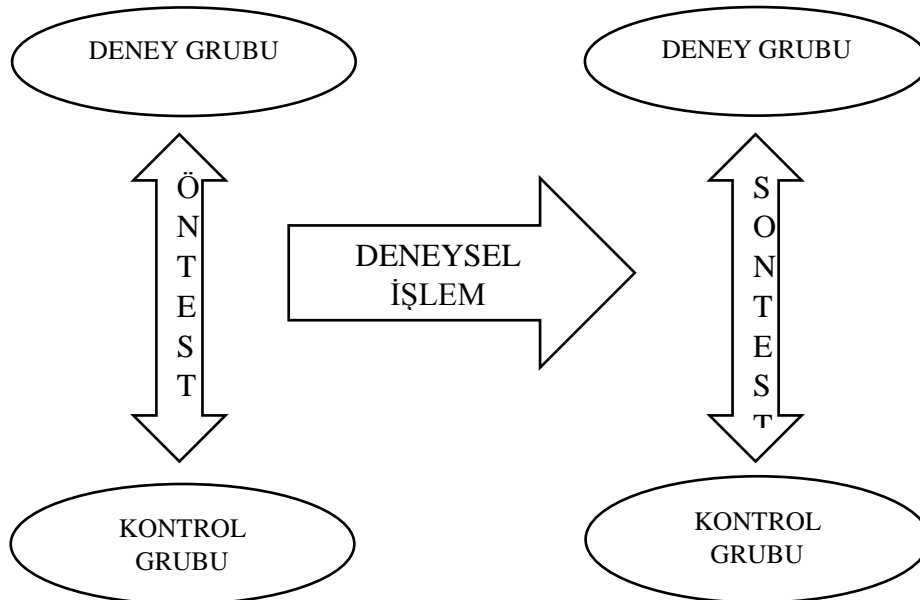


ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleyen araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, evren ve örneklem/çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleyen bu araştırma, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende katılımcılar deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Ön testlerin bulunması grupların deney öncesi benzerliklerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olur. Ön test-son test kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir araştırma deseni olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2016; Karasar, 2018).



Şekil 3.1. Ön test-son test kontrol gruplu desen

Bu çalışmada, araştırma desenlerinde önemli sorunlardan olan bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin, bağımsız değişkenle açıklanabilmesine ilişkin; iç geçerliği tehdit eden faktörler ve sonuçların genellenebilirliğine ilişkin; dış geçerliği tehdit eden faktörler sıralanmış ve araştırmacı tarafından alınan tedbirler belirtilmiştir (Creswell, 2013; Büyüköztürk, 2016; Karasar,2018):

3.1.1. İç Geçerliliği Tehdit Eden Faktörler

3.1.1.1. Katılımcıların seçimi. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların, bireysel farklılıklarının olması deneysel işlemin bağımlı değişkenin üzerindeki etkisinin yansız olarak ölçülmesini etkilemektedir. Araştırmada katılımcıların seçiminde grup eşleştirme yöntemi kullanılarak deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemde önce denk gruplar olmasına dikkat edilmiştir. Kişisel bilgi formundan edinilen bilgilerle denk gruplar seçilmiştir. Kişisel verileri denk olan gruplara bağımlı değişkene yönelik yapılan ön test uygulamaları ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

3.1.1.2. Katılımcıların olgunlaşması. Değişim ya da olgunlaşmaya bağlı olarak deneyin sınırları dışında bir farklılaşma oluşabilir. Özellikle ilköğrencilerinin hızlı gelişimi düşünüldüğünde olgunlaşma araştırma için iç geçerliliği tehdit eden bir unsur olarak görülebilir. Katılımcıların grup eşleştirme yöntemiyle belirlenmesiyle her iki grubun aynı yaşlarda olması ve olgunlaşmalarının grup olarak yakın olduğu düşünüldüğünde bu tehdidin araştırmayı en az düzeyde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca deneysel işlemlerin sekiz hafta gibi bir sürede tamamlanması ile zamanın, bağımsız değişken üstünde istenmedik etkilerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

3.1.1.3. Veri toplama aracı. Veri toplama sürecinde, deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarının farklı olması, testlerin farklı kişilerce uygulanması, farklı değerlendiricilerin bulunması gibi durumlar iç geçerliliği tehdit eden unsurlar olabilir. Bu tehditlerin önüne geçebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmış, deney ve kontrol grubunda aynı testler araştırmacı tarafından uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubuna deneysel işlemler sürecinde araştırmacı tarafından öğretim etkinlikleri yapılmıştır.

3.1.1.4. Katılımcıların geçmişi. Katılımcıların seçilmesindeki tehditler dışında deney süresince bilinmeyen bir değişken katılımcıları etkileyebilir. Deneysel koşullar dışında araştırma çevresinde oluşan olayların benzer olması katılımcı geçmişinin sonuca etkisini ortadan kaldırır. Bu bağlamda seçilen gruplar aynı okulda, aynı bina ve koridorda bulunan; sınıf öğretmenlerinin 30 yıl üzeri öğretmenlik yaptığı iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir. Böylece bu tehdidin en az düzeye indirildiği söylenebilir.

3.1.1.5. Katılımcı kaybı etkisi. Katılımcıların deneysel işlemler başladıktan sonra çeşitli nedenlerle deneyden ayrılması, grup eşleştirme yöntemiyle oluşturulan deney ve kontrol grubunun bağımsız değişken üzerindeki sonuçlarına etkisi olabilir. Araştırma süresince katılımcı kaybı yaşanmamıştır.

3.1.1.6. Ön test etkisi. Aynı testin aynı katılımcılara belirli aralıklarla iki kez uygulanması, katılımcıların uygulamaya ve içeriğe aşina olması nedeniyle son test puanları üzerinde bir etkiye sebep olabilir. Bu tehdidin önüne geçebilmek adına deney ve kontrol grubuna ön testler ve son testler aynı gün ve bir ders saati süresince uygulanmıştır. Ön test-son test uygulamalarında grupların birbirinden etkilenmemesi için hassasiyet gösterilmiştir. Testlerin uygulanma süresindeki zaman farkının aynı olmasıyla bu unsurun önüne geçilmeye çalışılmıştır.

3.1.1.7. İstatiksel Regresyon. Testlerdeki uç puanlara sahip katılımcılar deneysel işlem süresinde değişebilmektedir. Katılımcıların ortalamaya doğru çekilmesi ya da gerileme etkisi adı verilen regresyon etkisi, araştırmalar için önemli bir tehdit unsuru olarak görülmektedir. Bu tehdit unsurunun önüne geçebilmek için deney ve kontrol grupları grup eşleştirme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde bireylerden çok, grup ortalamalarının önemli olduğu düşünüldüğünde bu tehdit unsurunun ortadan kaldırıldığı söylenebilir.

3.1.1.8. Beklentilerin etkisi. Katılımcılarda ve araştırmacılarda deneysel işleme dair beklentiler araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Katılımcıların deneysel işlemin uygulandığının farkında olması, testlere ve sürece farklı tepkiler vermesine neden olabilir. Bu nedenle araştırma öncesinde, süresince ve sonrasında katılımcılara deneysel işleme tabi oldukları hakkında bilgi verilmemiştir.

3.1.2. Dış Geçerliliği Tehdit Eden Faktörler

3.1.2.1. Örnekleme etkisi. Araştırma için çalışılan katılımcılar başka yerdeki kişileri temsil etmeyebilir. Bu durumda sonuç sadece bu araştırmadaki katılımcılar için geçerlidir. Bu kapsamda araştırmada dış geçerliği artırmak için, örneklem sayısı olarak en uygun sayıda katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

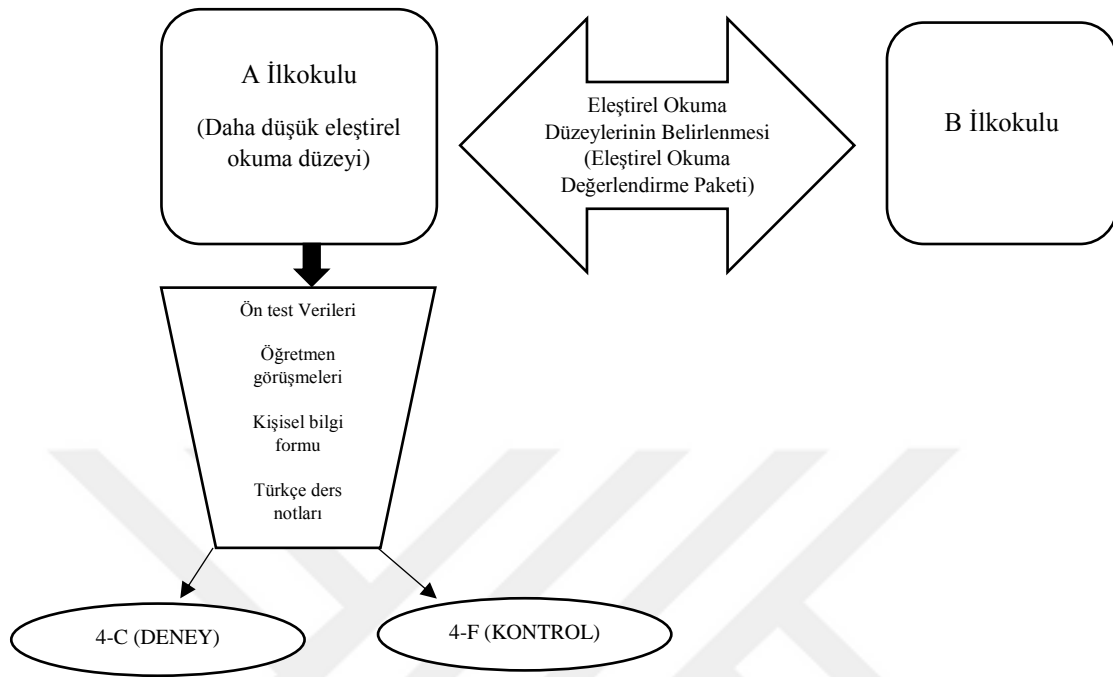
3.1.2.2. Tepkisellik etkisi. Deneye katıldıklarını bilen katılımcıların deneysel işlemlerdeki ve testlerdeki tutumları farklılaşabilir. Bu nedenle araştırmayı genellemek mümkün olmaz. Bu tehdidin önüne geçebilmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki katılımcılara araştırma içinde oldukları bilgisi verilmemiştir. Sınıf öğretmenlerine de bu konuda tedbirli olmaları rica edilmiştir.

3.1.2.3. Ön test-deneysel değişken etkileşim etkisi. Deneysel işlem öncesi uygulanan testler, bağımlı değişkenin üzerinde etkili olması dış geçerliği tehdit eden unsurlardandır. Ön testlerde uygulanan ölçme aracı bu etkinin farkındalığıyla hazırlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Ön test-son test kontrol gruplu desende katılımcıların benzer nitelikte olmasına özen gösterilir (Karasar, 2018). Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde örneklem, deneysel çalışmanın uygunluğuna yönelik olarak evrendeki benzer grupların seçilmesiyle oluşturulmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Creswell, 2013). Araştırmada, deney ve kontrol grubunun belirlenmesi için ölçme aracı ve kişisel bilgi formu verileri kullanılmıştır. Grupların belirlenmesinde grup eşleştirme yöntemi (Eckhardt ve Ermann, 1977) kullanılmıştır. Bu yöntemde ilgili değişkene ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup seçilir. Deney ve kontrol grupları eğitim düzeyleri, gelirleri, yaşları bakımından yakın ortalamalara sahip olabilirler. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde araştırmacının, katılımcıları yansız olarak seçmesi zor olduğu için bazı verilere bakarak birbirine en çok benzeyen iki grubu seçmesi beklenir. Okuldaki mevcut şubelerden ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir (Eckhardt ve Ermann, 1977; Büyüköztürk, 2008; Baştürk, 2014; Büyüköztürk,2016). Bu bağlamda Denizli ili, Pamukkale merkez ilçesinde seçilen bir ilkokulda denklikleri; ön test uygulamaları, öğretmen görüşmeleri, kişisel veriler ve Türkçe ders notları dikkate alınarak seçilen iki şube;

deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okulun ve şubelerin belirlenme süreci Şekil 3.2.'de şemalandırılmıştır.



Şekil 3.2. Çalışma grubunu belirleme süreci

Çalışma grubunun belirlenmesi ve uygulamaların yapılabilmesi amacıyla Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1. Araştırma İzin Belgesi). Denk grupların belirlenmesi için; 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Denizli ili, Merkezefendi ve Pamukkale merkez ilçelerindeki iki ilkokulun dördüncü sınıf şubelerinde, araştırmacı tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu eleştirel okuma düzeyleri daha düşük olan Pamukkale ilçesindeki bir ilkokulda çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışma grubu seçilirken ilk olarak uygulamanın yapılacağı ilkokuldaki dördüncü sınıfta görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenler, sınıftaki öğrencilerinin bu araştırma için uygun olduğunu belirtmiştir. Şubelerin denkliğinin belirlenmesi için kişisel bilgi formları uygulanıp ilk dönem Türkçe dersi notları incelenmiştir. Kişisel bilgi formundan edinilen bilgiler ile grupların benzer yapıda olduğu analizler sonucu görülmüştür. Türkçe ders notları incelendiğinde de öğrencilerin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Birbirine yakın özellikteki iki şubenin eleştirel okuma becerisi ortalama puanlarının denkliğini incelemek için daha önce Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi ile (Ek. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi) yapılan uygulama verileri kullanılmıştır. Yapılan analizlerle

4-C ve 4-F şubelerinin eleştirel okuma becerisi ortalama puanlarının birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Eleştirel okuma ortalama puanları denk olan iki şube sınıf öğretmenlerinin gönüllülük esasına dayalı olarak bir şube deney grubu, diğeri şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, Denizli ili Pamukkale merkez ilçesinde orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilkokulda deney grubu olan 4-C sınıfı ve kontrol grubu olan 4-F sınıfında gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda uygulanan kişisel bilgi formuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de görülmektedir.



Tablo 3. 1. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrenci Özellikleri*

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		F	%	F	%
Cinsiyet	Kız	15	50	13	39,4
	Erkek	15	50	20	60,6
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	2	6,7	2	6,1
	Ortaöğretim	10	33,3	7	21,2
	Üniversite	18	60	24	72,7
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	3	10	-	-
	Ortaöğretim	6	20	6	18,2
	Üniversite	21	70	27	81,8
Anne Meslek	Memur	14	46,7	16	48,5
	Özel	6	20	5	15,2
	Çalışmıyor	10	33,3	12	36,4
Baba Meslek	Memur	9	30	13	39,4
	Özel	19	63,3	19	57,6
	Çiftçi	-	-	1	3
	Çalışmıyor	2	6,7	-	-
Kardeş sayısı(Kendisi dâhil)	1	8	26,7	7	21,2
	2	14	46,7	17	51,5
	3	6	20	9	27,3
	4 ve daha fazla	2	6,6	-	-
Evdeki kitaplık durumu	Var	26	86,7	26	78,8
	Yok	4	13,3	7	21,2
En çok sevdiği kitap türü	Roman	11	36,7	16	48,5
	Hikâye	9	30	10	30,3
	Masal	5	16,7	1	3
	Şiir	4	13,3	3	9,1
	Diğer	1	3,3	3	9,1
Kitap okuma sıklığı	Her zaman	13	43,3	17	51,5
	Çok sık	12	40	4	12,1
	Bazen	5	16,7	11	33,4
	Nadiren	-	-	1	3
	Hiçbir zaman	-	-	-	-
Boş zaman etkinliği	Kitap okuma	9	30	4	12,1
	TV izleme	5	16,7	7	21,2
	Müzik dinleme	5	16,7	8	24,2
	Spor yapma	5	16,7	5	15,2
	Oyun oynama	5	16,7	8	24,2
	Diğer	1	3,2	1	3

Tablo 3.1. incelendiğinde iki şubenin yapısının benzer olduğu yüzdelerle görülmektedir. Kitap okuma ile ilgili değerler (kitaplık durumu, en çok sevilen kitap türü, okuma sıklığı, boş zaman etkinliği) incelendiğinde de grupların birbirine yakın değerlere sahip olduğu söylenebilir.

Kişisel bilgi forumundan elde edilen bilgilerle, deney ve kontrol grupları arası kişisel farklılıkların denkliliğine ilişkin bilgi edinmek için ki-kare testi yapılmıştır. Ki-kare testi, grupları betimlemek ve gruplararası farklılıkları ortaya çıkarmak için yapılmaktadır (Yücel Toy ve Güneri Tosunoğlu, 2007). Ki-kare testinde; cinsiyet, anne mesleği, baba mesleği, kardeş sayısı, kitaplık durumu, favori kitap türü, kitap okuma sıklığı ve boş zaman etkinliği değişkenlerine yapılmıştır.

Tablo 3. 2. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı*

Grup	Cinsiyet	N	X ²	p
Deney	Kız	15	,716	,277
	Erkek	15		
Kontrol	Kız	13		
	Erkek	20		

Tablo 3.2. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların cinsiyet dağılımına göre denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 3. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Mesleklerine göre Dağılımı*

Grup	Anne Meslek	N	X ²	p
Deney	Memur	14	,264	,876
	Özel	6		
	Çalışmıyor	10		
Kontrol	Memur	16		
	Özel	5		
	Çalışmıyor	12		

Tablo 3.3. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne mesleklerinin dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların anne meslek dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Baba Mesleklerine göre Dağılımı*

Grup	Baba Meslek	N	X ²	p
Deney	Memur	9	3,593	,309
	Özel	19		
	Çiftçi	0		
	Çalışmıyor	2		
Kontrol	Memur	13		
	Özel	19		
	Çiftçi	1		
	Çalışmıyor	0		

Tablo 3.4. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin baba mesleklerinin dağılımları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların baba meslek dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 5. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına göre Dağılımı*

Grup	Kardeş Sayısı	N	X ²	p
Deney	Tek çocuk	8	2,821	,420
	İki	14		
	Üç	6		
	Dört ve üzeri	2		
Kontrol	Tek çocuk	7		
	İki	17		
	Üç	9		
	Dört ve üzeri	0		

Tablo 3.5. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kardeş sayılarının dağılımları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların kardeş sayısı dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 6. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Evinde Kitaplık Olma Durumuna göre Dağılımı*

Grup	Kitaplık	N	X ²	p
Deney	Var	26	,677	,314
	Yok	4		
Kontrol	Var	26		
	Yok	7		

Tablo 3.6. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin evinde kitaplık olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların evinde kitaplık olma durumu dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 7. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Favori Kitap Türü Durumuna göre Dağılımı*

Grup	Roman	Hikâye	Masal	Şiir	Diğer	X ²	p
Deney	11	9	5	4	1	4,656	,324
Kontrol	16	10	1	3	3		

Tablo 3.7. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin favori kitap türü durumuna göre dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların favori kitap türü dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 8. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kitap Okuma Sıklığına göre Dağılımı*

Grup	Herzaman	Çoksık	Bazen	Nadiren	X ²	p
Deney	13	12	5	0	7,658	,054
Kontrol	17	4	11	1		

Tablo 3.8. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre dağılımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların kitap okuma sıklıkları dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine göre Dağılımı*

Grup	Kitap Okuma	TV İzleme	Müzik Dinleme	Spor Yapma	Oyun Oynama	Diğer	X ²	p
Deney	9	5	5	5	5	1	3,506	,622
Kontrol	4	7	8	5	8	1		

Tablo 3.9. incelendiğinde yapılan ki-kare testi sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin boş zaman etkinliklerine göre dağılımları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > ,05$). Grupların boş zaman etkinlikleri dağılımının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 10. *Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Düzeyleri*

	Ön test Ortalama	Eleştirel Okuma Düzeyi
Deney Grubu	1,49	Zayıf
Kontrol Grubu	1,62	Orta

Tablo 3.10. incelendiğinde ön test ortalamaları birbirine yakın olan iki şubenin düzeyleri ise puan aralığına göre deney grubu için zayıf düzey (0,75-1,50), kontrol grubu için orta düzey (1,51-2,25) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. 11. *Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Okuma Puanlarının Ortalamaları*

	\bar{X}	Ss	p
Deney Grubu Ön Test Ortalaması	1,49	,34	,165
Kontrol Grubu Ön Test Ortalaması	1,62	,36	

Tablo 3.11. incelendiğinde araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirme sonucu araştırmanın yapılması için seçilen iki şubeden eleştirel okuma düzeyi daha düşük olan şube deney grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma ön test ortalamaları arasında kontrol grubu lehine fark olsa da bu farkın anlamlı olmadığı ($p > ,05$) görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada; ilkokul öğrencilerinin, eleştirel okuma becerilerinin düzeyini belirlemek amacıyla, Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi hazırlanmıştır. Alan yazında, eleştirel okuma becerisine yönelik ilkokul düzeyinde veri toplama aracına rastlanmamıştır. Veri toplama aracı geliştirme sürecinde; eleştirel okuma becerisinin üst düzey bir beceri olması ve ilkokul düzeyinde öz değerlendirme ile ölçülmesinin zor olacağından veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarı kullanılması uygun görülmüştür. Bu sebeple araştırma için eleştirel okuma becerisini ölçmeye yönelik, ilkokul düzeyine uygun veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı; öğretmenlerin, öğrencilerin belli bir konudaki bilgisini göstermesi ya da bir görevi yerine getirmesindeki performansını ya da yetkinlik düzeyini belirlemek için kullanılan, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesi gerektiren, dereceli puanlama sistemidir (Atılğan, 2017).

Dereceli puanlama anahtarının bütüncül (holistic) ve analitik olmak üzere iki türü bulunmaktadır. Ölçülecek performansı farklı boyutlara ayırmadan, özelliklerin tümünün farklı düzeyler için tanımlaması yapıldığında bütüncül rubrik (holistic rubric); ölçülecek performansı oluşturan özellikleri alt becerilerine (boyutlarına) ayırarak farklı performans düzeyleri için tanımlar yapıldığında ise analitik rubrik (analytic rubric) geliştirilir (Sezer, 2005). Bu kapsamda eleştirel okuma becerisinin boyutlarının olması dolayısıyla araştırmada analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Aracını Geliştirme Süreci

Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi'nde bulunan dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken Goodrich Andrade (2001)'in rubrik oluşturmak için izlenmesi gereken basamakları takip edilmiştir:

3.3.1.1. Performans değerlendirmenin ölçütlerinin belirlenmesi. Eleştirel okuma ilgili alan yazın taranıp, farklı düzeylerde eleştirel okumaya yönelik ölçekler (Ünal, 2006; Karadeniz, 2014) ve rubrikler (Deal ve Rareshide, 2013) incelenmiştir. Çalışmada kullanılacak metinler, ilkokul dördüncü sınıf düzeyine uygun çocuk dergileri ve çocuk kitaplarından seçilmiştir.

3.3.1.2. Kullanılacak puanlama yönergesinin türünün belirlenmesi. Araştırmada eleştirel okuma becerisi anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme boyutlarına ayrılarak (Deal ve Rareshide, 2013) analitik dereceli puanlama anahtarı olarak geliştirilmiştir. Her boyuta yönelik sorular oluşturulmuştur.

<i>Anlam Oluşturma:</i>	Önceki bilgi ve deneyimi doğrultusunda yazılı sözcükleri anlamlandırarak metinden doğru (tam) anlam çıkarmadır.
<i>Yansıtma:</i>	Okunan metnin ışığında var olan bilgisini değiştirerek ya da ekleme yaparak düşüncelerini geliştirmesidir.
<i>Değerlendirme:</i>	Okuduğu metindeki kavramları ve düşünceleri, farklı bakış açılarıyla değerlendirmedir.
<i>Sorgulama:</i>	Okurken kendine sorular sorarak metindeki amacı ve bakış açısını fark etmektir.
<i>İlişkilendirme:</i>	Metni günlük yaşantıları, kültürü ve diğer konularla ilişkilendirmedir.

3.3.1.3. Performans düzeylerinin belirlenmesi ve tanımlarının yapılması. Dereceli puanlama anahtarında düzeyler çok iyi, iyi, zayıf gibi ifadelerle belirtilebilir (Airasian, 1997). Performans düzeyleri, ilkökul öğrencilerinin becerileri dikkate alınarak dört düzeyde oluşturulmuştur. Puanlar, beceriyi kullanma durumuna göre; iyi (3 puan), orta (2 puan), zayıf (1 puan) ve çok zayıf (0 puan) olarak belirlenmiştir. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi'nde bulunan metinlere yönelik sorular puanlarla değerlendirilmiştir (Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi). Değerlendirme sonucu tüm puanlar toplanarak soru sayısına (15) bölünerek eleştirel okuma puanı belirlenmiştir. Eleştirel okuma beceri düzeyinin belirlenmesi için ise puan aralığı kullanılmıştır. Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı'nda dört düzey (çok zayıf düzey, zayıf düzey, orta düzey, iyi düzey) ve dört puan (0 puan, 1 puan, 2 puan, 3 puan) bulunduğundan dolayı puan aralığı: $3/4$ (0,75) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirmeden aldığı puana göre belirlenen düzey Tablo 3.12.'de görülmektedir.

Tablo 3. 12. *Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarındaki Puan Aralıkları ve Eleştirel Okuma Beceri Düzeyi*

Eleştirel Okuma Puan Aralığı	Eleştirel Okuma Beceri Düzeyi
0 - 0,75	Çok Zayıf Düzey
0,76-1,50	Zayıf Düzey
1,51-2,25	Orta Düzey
2,26-3,00	İyi Düzey

3.3.1.4. Hazırlanan puanlama yönergesine ilişkin uzman görüşlerinin alınması.

Hazırlanan Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi içeriğinde bulunan dereceli puanlama anahtarı, iki bilgilendirici, iki öyküleyici metin ve her boyuta yönelik sorular taslak şeklinde hazırlanarak, değerlendirilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte Türkiye’de farklı üniversitelerde; Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapmakta olan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Bu değerlendirmelerde; bazı metinlerin ilkökul dördüncü sınıf düzeyine uygun olmadığı, değerlendirme süresi dikkate alındığında bazı metinlerin uzun olduğu, bazı soruların boyutlara yönelik olmadığı ve dört metin yerine üç metnin bir ders saatinde değerlendirme için yeterli olacağı dönütleri alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak; düzeye uygun metinler seçilmiş, Miniaturk adlı metin kısaltılmış, sorular boyutlara göre tekrar düzenlenmiş ve iki bilgilendirici bir öyküleyici metin seçilmiştir. Metinlerin ikisinin bilgilendirici, birinin öyküleyici metin olarak seçilmesinin nedeni; uzmanların eleştirel okumanın bilgilendirici metinlerde daha çok kullanılan bir beceri olduğunu belirtmesidir. Bu düzenlemelerin ardından metinler, sorular ve dereceli puanlama anahtarı tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan onay alındıktan sonra dereceli puanlama anahtarı, metinler ve soruların son hali ile Denizli ili Merkezefendi merkez ilçesinde bir ilkökuldaki ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin bu uygulamada problem yaşamadığı görülmüştür. Ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları toplanan verilerle yapılmıştır. Tüm bu sürecin ardından Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi; eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarı, iki bilgilendirici, bir öyküleyici metin ve her metin için beş boyuta yönelik olmak üzere 5, toplam 15 sorudan oluşturulmuştur (Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi).

Araştırmada eleştirel okuma becerisini ölçmek için kullanılan metinler; çocuk dergileri ve 100 Temel Eser’de bulunan kitaplardan seçilmiştir. Çocuk dergileri, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından sağlanan sosyal eğitim platformu; Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’dan taranmış, düzeye ve beceriyi ölçmeye uygun metinler seçilmiştir. Bilgilendirici metinlerin seçimi için, EBA’da erişime açık, TÜBİTAK yayını olan Bilim

Çocuk dergisinden “Dinozorların Dünyası” adlı metin ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı çocuk yayını olan Sevgi Bir Kuş dergisinden alınan “Minatürk” adlı metin düzenlenerek kullanılmıştır. Öyküleyici metin için ise Milli Eğitim Bakanlığı 100 Temel Eser’den biri olan La Fontaine Masalları’ndan “Eskiciyle Para Babası” adlı metin kullanılmıştır (Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi).

3.3.2. Veri Toplama Aracının Geçerliliği

Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı için uzman görüşü alınarak geçerlik çalışması sağlanmıştır. Geçerlik, bireyin ölçülmek istenen özelliğini veri toplama aracının ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Kapsam geçerliği ise, bu aracın ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda uzmanların görüşlerinin alınması için değerlendirme formu kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı için hazırlanan; metinler, metinlere yönelik sorular, dereceli puanlama anahtarındaki boyutlar ve düzeyler uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan eleştirilere yönelik tekrar düzenlemeler yapıp uzmanların onayı alındıktan sonra kapsam geçerliği sağlanmıştır.

3.3.3. Veri Toplama Aracının Güvenirliği

Geçerlik çalışması tamamlandıktan sonra ön uygulama yapılarak güvenirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2013). Bu kapsamda Denizli ili Merkezefendi merkez ilçesinde bir ilkokuldaki 55 dördüncü sınıf öğrencisi ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucu; Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora yapmış bir öğretmen ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler birbirinden bağımsız şekilde yapılmış ve verilen puanların uyumuna bakılmıştır.

Değerlendiriciler arası uyumu görmek ve geliştirilen eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarının güvenirliğini belirlemek için Krippendorff’un alfa katsayısı (Krippendorff, 2011; Akaydın ve Çeçen, 2016) ve Cohen Kappa katsayısı (Cohen, 1960; Şencan, 2005) kullanılmıştır. Krippendorff alfa uyum katsayısının parametreyi doğru tahmin etmesi için örneklem büyüklüğünün en az 30 katılımcıdan oluşması belirtilmektedir (Kanık,

Örekici Temel ve Ersöz Kaya, 2010). Buna göre çalışma grubunun yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 13. *Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı Krippendorff Alpha Katsayısı*

Örneklem Sayısı	55
Krippendorff Alpha Katsayısı	,801

Krippendorff Alfa kat sayısının $0,60 < a < 0,80$ olması ölçme aracının oldukça güvenilir olduğunu gösterir (Krippendorff, 2011). Tablo 3.13.'deki verilerden hareketle Krippendorff Alpha katsayısının ölçme aracının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 14. *Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı Cohen'in Kappa Katsayısı*

Örneklem Sayısı	55
Cohen'in Kappa Katsayısı	,727
Ss	,088
p	,000

Kappa değerinin 0,61 ile 0,80 arasında olması, iyi düzeyde uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Şencan, 2005). Tablo 3.14.'deki veriler incelendiğinde Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı'nın değerlendiricileri arasında iyi düzeyde uyum olduğu söylenebilir.

Tablo 3.15. *Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı ile Yapılan Uzman Değerlendirmeleri Ortalamaları*

	Anlam oluşturma	Yansıtma	Değerlendirme	Sorgulama	İlişkilendirme	Eleştirel okuma puanı
Uzman1	2	2,04	1,84	1,96	1,98	1,96
Uzman2	2,12	2,11	1,90	2,06	2,04	2,05

Yapılan uygulama sonucunda Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmede güvenilirlik araştırmasının örneklemindeki 55 dördüncü sınıf öğrencisinin ortalama eleştirel okuma seviyesinin orta düzey çıkmıştır. Tablo 3.15. incelendiğinde iki değerlendiricinin de ortama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı' nın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasıyla araştırma sürecinde ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bu veri toplama aracının; eleştirel okuma becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalarda ve öğretmenler tarafından sınıfta kullanılabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyinin ölçülmesi ve beceriyi edinmesine katkı sağlayacak öğretim etkinliklerine yön vermesi açısından yararlı olacağı söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde sıralanmıştır;

1. Araştırma için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1. Araştırma İzin Belgesi).
2. Araştırmada kullanılacak okuma çemberleri ve eleştirel okuma becerisi ile ilgili alan yazın taranmıştır. Alan yazındaki eleştirel okuma becerisi ölçme araçları incelenmiştir. İlkokula yönelik uygun ölçme aracı rastlanmadığı için ölçme aracı geliştirilmesine karar verilmiştir. Okuma çemberlerinin uygulandığı araştırmalar incelenerek etkinlik programı, uyum programı ve ders planları hazırlanmıştır.
3. Araştırmaya yönelik verilerin toplanması için Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi hazırlanmıştır. (Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi). Bu paketin içeriğinde; Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı, Dinozorların Dünyası ve Miniaturk adlı bilgilendirici metinler, Eskiciyle Para Babası adlı öyküleyici metin ve metinlere yönelik sorular bulunmaktadır. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi, ön uygulamayla geçerlik ve güvenilirliği sağlandıktan sonra araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmıştır.
4. Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesi için iki farklı ilkokulda Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu eleştirel okuma ortalama puanı daha düşük olan okulda araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. İlkokuldaki iki şubenin öğretmenlerinin onayı alınmıştır.
5. Grupların denkleğinin belirlenmesi amacıyla daha önce Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi ile yapılan uygulama analiz edilmiş, grupların eleştirel okuma becerileri ortalamalarının denk olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgi formu uygulanmış, yapılan analizden sonra grupların denk olduğu saptanmıştır. İki şubenin sınıf öğretmenlerinin gönüllük esasına dayalı olarak, çalışılacak deney ve kontrol grubu belirlenmiştir.

6. Araştırmanın yapılacağı ilkokulda deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra takvim oluşturulmuştur (Ek 4. Çalışma Takvimi). İlk olarak deney ve kontrol grubuna bir haftalık uyum programı gerçekleştirilmiştir. Uyum programı kapsamında araştırmacı öncelikle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle tanışmıştır. Öğrencilerle araştırmacı bağının kurulması için buz kırıcı etkinlikler yapılmıştır. Deney grubuna okuma çemberleri etkinliği tanıtılmıştır.
7. Öğrencilerin okuyacağı kitaplar araştırmacı tarafından öğrencilere tanıtılmıştır. Uygulama için belirlenen kitaplar Sınıf Eğitimi Anabilim dalında bir öğretim üyesi ve doktora derecesi olan bir sınıf öğretmeni tarafından seçilmiştir. Kitapların biçimsel ve içerik özelliklerinin dördüncü sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Önerilen kitaplar okuma çemberleri etkinliklerine uygun kitaplardır. Bu kitaplar şunlardır: Uzayda Bir Yatılı Okul, Siyah İnci, Anneannem Bir Film Yıldızı, Çöp Plaza, Bir Şeftali Bin Şeftali, Denizler Altında Yirmi Bin Fersah, Tatilin Son Günü, Kitap Kurdu Kafadarlar (Ek 5. Araştırmada İlgilenen Öğrencilerinin Okuduğu Kitaplar).
8. Araştırmacı tarafından deney grubuna sekiz hafta boyunca okuma çemberleri etkinlikleri, kontrol grubuna mevcut öğretim programının dışına çıkılmadan kitap okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu ile iki haftada bir; toplamda dört kitap okunmuştur. Öğrenciler okumak istedikleri kitapları kendileri seçmiştir. Deney grubunda aynı kitapları seçen öğrenciler grup oluşturularak okuma çemberleri etkinliklerine yönelik roller almışlardır. Deney grubundaki öğrenciler ile haftada bir kez okuma çemberleri toplantıları yapılmıştır. Öğrenciler okuma çemberleri etkinlikleri kapsamında aldıkları rollere hazırlanarak grup toplantılarına katılmışlardır. İkinci haftanın sonunda kitaplarını okuyan gruplar kitapla ilgili projelerini sınıfta sunmuştur. Bu projeler kitap hakkında drama etkinlikleri, resim etkinlikleri, kitap ayraç çalışmaları, kitabın çağrıştırdığı müzik etkinlikleri gibi çeşitli etkinliklerdir. Grup projelerinde öğrencilerin ilgisi ve seçimine bağlı kalınmıştır. Kontrol grubu ile ise haftada bir kez araştırmacı ile etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler kitabı özetleme, kitaptan soru-cevap etkinliği, kitap yorumlama gibi etkinliklerdir.
9. Son test uygulamaları yapılmış, elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Veri toplama süreci Tablo 3.16.'da görülmektedir.

Tablo 3. 16. *Veri Toplama Süreci*

	Ön testlerin Uygulanması	Uyum Programı (Bir Hafta)	Deneysel İşlemler (Sekiz hafta)	Son testlerin Uygulanması
Deney Grubu	Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi kullanılmıştır	Araştırmacı-sınıf iletişiminin kurulması Kitapların tanıtımı Okuma çemberleri etkinliğinin tanıtımı	Kitapların okunması Okuma çemberleri öğretim etkinlikleri	Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi kullanılmıştır
Kontrol Grubu	Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi kullanılmıştır	Araştırmacı-sınıf iletişiminin kurulması Kitapların tanıtımı	Kitapların okunması Kitap okuma etkinlikleri	Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi kullanılmıştır

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, deney ve kontrol grubunun denkliliğini ölçmek için, yapılan ön test değerlendirmelerine istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için deney ve kontrol grubunun Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirme sonuçlarının dağılımı incelenmiştir. Yapılan normallik testi ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine göre analizde kullanılacak testler belirlenmiştir.

Tablo 3. 17. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Sonuçlarının Dağılımı*

	Statistic	Std. Error
Skewness	,622	,302
Kurtosis	-,542	,595

Tablo 3.17.'de, yapılan normallik testi sonucu Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1,5 ile +1,5 arası olması verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonuçlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel analiz için kullanılan parametrik testler; bağımsız örneklem için t testi (independant sample t test), eşleştirilmiş örneklem t testi (paired sample t test) gibi nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, toplanan veriler ile araştırmanın alt problemlerinin her biri için yapılan istatistiksel çözümlerinin sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar alt problemlere uygun olarak sıralanmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubuna sekiz hafta boyunca okuma çemberleri yöntemi uygulanmış, kontrol grubuyla deney grubunun kullandığı aynı kitaplarla sekiz hafta kitap okuma etkinlikleri yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan ön testler ile deneysel işlem sonrası yapılan son testlerden alınan verilere göre analizler yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi: “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan ön testler sonucu iki grubun denkliği ile ilgili veriler yöntem bölümünde bulunmaktadır. Bu nedenle bu bölümde deney ve kontrol grubunun ön test-son test ortalamaları verilip son testlere ve ön test-son test fark puanlarına yönelik analizler sunulmuştur.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmada geliştirilen eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarı ile belirlenen eleştirel okuma düzeyleri bulguları Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. *Deney ve Kontrol Grubunun Eleştirel Okuma Becerisi Ön test-Son test Ortalama Puanları*

Gruplar	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,49	,34
		Son test (\bar{X}_2)	2,18	,45
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,62	,36
		Son test (\bar{X}_2)	1,77	,37

Tablo 4. 1. incelendiğinde eleştirel okuma düzeyleri ele alındığında; deney grubunun ön testlerdeki puanların ortalaması ($\bar{X}_1=1,49$) zayıf düzey iken ($0,75-1,50$), son testlerdeki puanların ortalaması ($\bar{X}_2=2,18$) orta düzeye ($1,51-2,25$) yükselmiştir. Deney grubunun hem

düzyer olarak ilerlemesi bakımından hem de iyi düzyere yaklaşmış olması bakımından yapılan deneysel işlemlerde okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kontrol grubunda ön testlerin ortalama puanı ($\bar{X}_1=1,62$) orta düzyer ($0,75-1,50$) iken, son testlerin ortalama puanı ($\bar{X}_2=1,77$) olarak değişmiş ancak aynı düzyerde kalmıştır.

Deney grubunun eleştirel okuma becerisi ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,49$; 2,18) ve kontrol grubu eleştirel okuma becerisi ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,62$; 1,77) artış gösterdiği görölmektedir. Bu farkların anlamlılığı öncelikle son testlere yapılan analiz ile ardından ön test-son test arasındaki fark puan ortalamalarına yapılan analizler ile test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son testlerine yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. *Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X}	SS	t	p
Deney	30	2,18	,456	3,855	,000
Kontrol	33	1,77	,370		

Tablo 4. 2. incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,18$), kontrol grubu son test puan ortalamalarına ($\bar{X}=1,77$) göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına yapılan bağımsız örneklem t testi soncunda deney grubunun son testteki ortalama puanının, kontrol grubunun son testteki ortalama puanına göre anlamlı olarak farklı olduğuna ($p<,05$) ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test-son test fark puanlarının ortalamalarına yapılan bağımsız örneklem t test sonuçları Tablo 4. 3.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 3. *Deney ve Kontrol Grubunun Ön test-Son test Fark Puan Ortalamalarına göre Bağımsız Örneklem t Test Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	30	,684	,427	5,493	,000
Kontrol	33	,155	,334		

Tablo 4.3. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test fark puanlarının ortalamalarına yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; deney grubunun ön

test-son test fark puanı ortalamasının ($\bar{X}=,684$), kontrol grubunun ön test-son test fark puanı ortalamasına ($\bar{X}=,155$) göre anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir ($p<,05$).

Gruplar arası karşılaştırmalara yönelik analizlerde ilişkinin gücünü değerlendirmede eta-kare (η^2) katsayısı ve Cohen'in d formülü (Cohen, 1988) kullanılmaktadır. İlişkisiz ölçümlere göre verilen formüller kullanılarak hesaplanan bu istatistikler, deneysel işlemin ne derece etki büyüklüğü olduğunu yorumlamaktadır (Özsoy ve Özsoy, 2013; Büyüköztürk,2016). Araştırmada yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre η^2 ve Cohen'in d değeri hesaplanmıştır. Tablo 4.4.'de ön test-son test fark puanına yapılan eta-kare testi sonucu sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Ön test-Son test Fark Puanına yapılan Eta-kare Testi Sonucu*

	F	P	η^2
Ön test-Son test Fark	4,489	,000	,764

η^2 katsayısının 0,14'den büyük olması geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Tablo 4.4. incelendiğinde ön test-son test fark puanına yapılan eta-kare testi sonucu, $\eta^2 =0,764$ olarak bulunmuştur. Eta-kare testi sonucuna göre geniş etki büyüklüğüne ulaşılmıştır ($\eta^2>,14$).

Ön test-son test fark puanlarına yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre Cohen'in d katsayısı için istatistiksel hesaplama yapılmıştır. Cohen'in d katsayısı 0,8 ve büyük değerler için geniş etki olarak tanımlanmaktadır (Cohen,1988) Yapılan istatistiksel işlem sonucu Cohen'in d katsayısı 1,38 bulunmuştur. Cohen d katsayısı sonucuna göre geniş etki büyüklüğüne ulaşılmıştır ($d>,8$).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi: “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin, bilgilendirici metinlere göre eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin yanıtlanması amacıyla ön test-son testlerde deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerdeki eleştirel okuma puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 5. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metinlerdeki Eleştirel Okuma Ön test- Son test Puan Ortalamaları*

Grup	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,46	,35
		Son test (\bar{X}_2)	2,24	,45
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,67	,38
		Son test (\bar{X}_2)	1,8	,36

Tablo 4.5. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemlerden önce deney grubunun ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}_1=1,46$) kontrol grubu ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}_1=1,67$) daha düşük olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında ise deney grubunun son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_2=2,24$), kontrol grubu son test puan ortalamalarından ($\bar{X}_2=1,8$) daha yüksek çıktığı görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. *Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metinlere göre Eleştirel Okuma Ön test-Son test Fark Puanları Ortalamalarına yapılan Bağımsız Örneklem t Test Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	30	,78	,41	6,6	,000
Kontrol	33	,13	,36		

Tablo 4.6. incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) bulunmuştur. Bu verilerden hareketle bilgilendirici metinlerde okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi gelişiminde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi: “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin, öyküleyici metinlere göre eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Alt problemin yanıtlanması amacıyla ön test-son testlerde deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerdeki eleştirel okuma puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.7. de sunulmuştur.

Tablo 4. 7. *Deney ve Kontrol Grubunun Öyküleyici Metinlerdeki Eleştirel Okuma Ön test-Son test Puan Ortalamaları*

Grup	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,57	,38
		Son test (\bar{X}_2)	2,05	,57
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,52	,45
		Son test (\bar{X}_2)	1,72	,47

Tablo 4.7. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemlerden önce deney grubunun ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}_1=1,57$) kontrol grubu ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}_1=1,52$) olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında ise deney grubunun son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_2=2,05$), kontrol grubu son test puan ortalamalarından ($\bar{X}_2=1,72$) daha yüksek çıktığı görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için bağımsız t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4. 8. *Deney ve Kontrol Grubunun Öyküleyici Metinlere göre Eleştirel Okuma Ön test-Son test Fark Puanları Ortalamalarına yapılan Bağımsız Örneklem t Test Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	30	,48	,58	2,15	,036
Kontrol	33	,2	,44		

Tablo 4.8. incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<,05$) bulunmuştur. Bu verilerden hareketle öyküleyici metinlerde okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi gelişiminde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi: “Okuma çemberleri yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma beceri boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeyini ölçmek için geliştirilen dereceli puanlama anahtarı beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama ve ilişkilendirme. Boyutların tanımlanması ve ölçütlerinin konulmasının ardından ölçme işleminde kullanılmıştır. Tüm boyutların ortalaması eleştirel okuma puanını ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan boyutlar arasındaki ilişki önemli görülerek incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerisi boyutlarından anlam oluşturma boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.9.’da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Anlam Oluşturma Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları*

Gruplar	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,45	,36
		Son test (\bar{X}_2)	2,32	,52
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,51	,44
		Son test (\bar{X}_2)	1,68	,52

Tablo 4.9. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi, anlam oluşturma boyutunda deney grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,45$; 2,32) ve kontrol grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,51$; 1,68) artış gösterdiği görülmektedir. Bu farkların anlamlılığı bağımsız örneklem t testi ile test edilerek Tablo 4.10.’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Anlam Oluşturma Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları*

Grup	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	,86	,47	5,16	,000
Kontrol	,17	,58		

Tablo 4.10. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi anlam oluşturma boyutu deney grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,86$) ile kontrol grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,17$) arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu veriden hareketle okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi anlam oluşturma boyutunun gelişimde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma beceri boyutlarından yansıtma boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Yansıtma Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları*

Grup	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,66	,49
		Son test (\bar{X}_2)	2,16	,56
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,81	,44
		Son test (\bar{X}_2)	1,86	,44

Tablo 4.11. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi, yansıtma boyutunda deney grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,66$; 2,16) ve kontrol grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,81$; 1,86) artış gösterdiği görülmektedir. Bu farkların anlamlılığı bağımsız örneklem t testi ile test edilerek Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Yansıtma Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları Bağımsız t test Sonuçları*

Grup	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	,5	,65	3,34	,002
Kontrol	,05	,35		

Tablo 4.12. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi yansıtma boyutu deney grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,5$) ile kontrol grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,05$) arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu veriden hareketle okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi yansıtma boyutunun gelişimde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma beceri boyutlarından değerlendirme boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Değerlendirme Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları*

Grup	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,24	,38
		Son test (\bar{X}_2)	2,02	,52
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,47	,5
		Son test (\bar{X}_2)	1,63	,42

Tablo 4.13. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi, değerlendirme boyutunda deney grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,24$; 2,02) ve kontrol grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,47$; 1,63) artış gösterdiği görülmektedir. Bu farkların anlamlılığı bağımsız örneklem t testi ile test edilerek Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Değerlendirme Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları Bağımsız t test Sonuçları*

Grup	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	,77	,53	4,89	,000
Kontrol	,16	,45		

Tablo 4.14. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi değerlendirme boyutunda deney grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,77$) ile kontrol grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,16$) arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu veriden hareketle okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi değerlendirme boyutunun gelişimde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma beceri boyutlarından sorgulama boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Sorgulama Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları*

Gruplar	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,63	,38
		Son test (\bar{X}_2)	2,21	,6
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,6	,48
		Son test (\bar{X}_2)	1,79	,44

Tablo 4.15. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi, sorgulama boyutunda deney grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,63$; 2,21) ve kontrol grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,6$; 1,79) artış gösterdiği görülmektedir. Bu farkların anlamlılığı bağımsız örneklem t testi ile test edilerek Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi Sorgulama Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları Bağımsız t test Sonuçları*

Grup	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	,57	,63	2,6	,012
Kontrol	,19	,52		

Tablo 4.16. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi sorgulama boyutunda deney grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,57$) ile kontrol grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,19$) arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu veriden hareketle okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi sorgulama boyutunun gelişimde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma beceri boyutlarından ilişkilendirme boyutu ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi İlişkilendirme Boyutu Ön test-Son test Puanları Ortalamaları*

Gruplar	N		\bar{X}	SS
Deney Grubu	30	Ön test (\bar{X}_1)	1,48	,46
		Son test (\bar{X}_2)	2,18	,55
Kontrol Grubu	33	Ön test (\bar{X}_1)	1,7	,42
		Son test (\bar{X}_2)	1,9	,48

Tablo 4.17. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi, ilişkilendirme boyutunda deney grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,48$; 2,18) ve kontrol grubu ön test-son test ortalama puanlarının (\bar{X}_1 ; $\bar{X}_2=1,7$; 1,9) artış gösterdiği görülmektedir. Bu farkların anlamlılığı bağımsız örneklem t testi ile test edilerek Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. *Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerisi İlişkilendirme Boyutu Ön test-Son test Fark Puanları Bağımsız t test Sonuçları*

Grup	\bar{X} (fark)	SS	t	p
Deney	,7	,45	3,55	,001
Kontrol	,2	,64		

Tablo 4.18. incelendiğinde eleştirel okuma becerisi ilişkilendirme boyutunda deney grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,7$) ile kontrol grubu ön test-son test fark puanı ortalaması ($\bar{X}=,2$) arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu veriden hareketle okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisi ilişkilendirme boyutunun gelişimde olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Eleştirel okuma beceri boyutları: anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama ve ilişkilendirme boyutlarının tümünde deney grubunun ön test-son test fark puanı ortalamalarının kontrol grubu ön test-son test fark puanı ortalamalarına göre anlamlı olarak farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma beceri boyutlarının gelişiminde olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okuma çemberleri yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde bu araştırmaya yönelik sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt problemlerinden hareketle elde edilen sonuçlar sıralanmıştır:

1. Deney grubuyla sekiz haftalık süre boyunca yürütülen okuma çemberleri yöntemiyle eleştirel okuma becerisi düşük düzeyden orta düzeye yükselmiş, ön test-son testlerin ortalamalarının farkı deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Okuma çemberleri yöntemi eleştirel okuma becerisine olumlu bir etkide bulunmuştur. Deneysel işlemin etki gücünü hesaplamak için yapılan analizlerle yöntemin geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisi bilgilendirici metinlere göre incelendiğinde ön test-son testlerin ortalamalarının farkı deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Bilgilendirici metinlerde, okuma çemberleri yöntemi eleştirel okuma becerisine olumlu bir etkide bulunmuştur.
3. Okuma çemberleri yönteminin eleştirel okuma becerisine etkisi öyküleyici metinlere göre incelendiğinde ön test-son testlerin ortalamalarının farkı deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Öyküleyici metinlerde, okuma çemberleri yöntemi eleştirel okuma becerisine olumlu bir etki göstermiştir.
4. Eleştirel okuma alan yazında tarandığında farklı boyutlardan oluşan bir beceri olduğu görülmektedir. Araştırma için geliştirilen dereceli puanlama anahtarında da esas alınan beş boyuta (anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme) okuma çemberlerinin etkisi incelenmiştir. Eleştirel okuma beceri boyutlarının her birinin ön test-son test ortalamalarının farkı deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Okuma çemberleri yöntemi eleştirel okuma beceri boyutlarında olumlu bir etki göstermiştir.

5.2. Tartışma

Okuma çemberlerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisini inceleyen bu araştırmanın sonuçları, alan yazındaki diğer araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Eleştirel okuma becerisi ile ilgili alan yazında daha çok ortaokul, lise ve yükseköğretime yönelik çalışmalarda (Correia, 2006; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012; Marschall ve Davis, 2012) rastlanırken son yıllarda ilkökula yönelik çalışmaların (Creighton,1997; Yalçıntaş, 2014; Akar, Başaran ve Kara, 2016) sayısı artmaktadır. Bu artışın sebebi bu becerinin çağın gerektirdiği bir beceri olduğu yorumu yapılabilir. Bilgi çağında yetişen yeni nesiller üst düzey becerilere daha hazır hale gelmeye başlamıştır. Bu hazırbulunuşluk düzeyi küçük yaşlardaki ilkökul öğrencileri için beceri edindirmede bir fırsat olarak görülmelidir. Bu nedenle öğretim programlarının hedeflerinde beceri edinimine özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada uygulanan okuma çemberleri yönteminin amaçları ile eleştirel okuma becerisinin amacı aynı doğrultuda olduğu düşünülerek bu çalışma ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ilk alt probleminde okuma çemberlerinin eleştirel okuma becerisine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma çemberleri yöntemindeki temel roller; bağ kurucu, ressam, sorgulayıcı ve okuma aydınlatıcısıdır. Bu roller incelendiğinde eleştirel okuma becerisiyle birebir örtüşen roller bulunmaktadır. Sorgulayıcı rolü eleştirel okumanın temelinde olan sorgulama eylemini gerçekleştirmektedir. Eleştirel okuma beceri boyutlarında yer alan sorgulama boyutu da bu bağlantıyı göstermektedir. Okuma aydınlatıcısı eleştirel okumanın bir diğer boyutu anlam oluşturma ile bağdaşmaktadır. Bağ kurucu rolü eleştirel okuma beceri boyutlarından ilişkilendirmeye örtüştürülebilir. Bu açıdan bakıldığında okuma çemberleri yöntemi eleştirel okuma becerisini edindirmede önemli bir yöntemdir. Alan yazındaki diğer araştırmalarda da okuma çemberlerinin eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Soares (2009), üstün zekâlı öğrencilerle yaptığı okuma çemberleri uygulamasında; yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin okuma çemberleri yöntemindeki yorumlama, bağlantılar kurma ve yeni sözcükler keşfetme gibi etkinliklerle geliştiğini vurgulamaktadır. Özbay ve Kaldırım (2015), okuma çemberlerini öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır. Doğan, Çermik, Ateş ve Yıldırım (2019), öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada okuma çemberleri uygulayan katılımcıların okuduklarına ilişkin akıllarına takılan olaylarla ilgili soru sorma fırsatı bulduklarını, soru

sorduklarında daha iyi anladıklarını, soru soracakları için kitabı daha dikkatli bir şekilde okuduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okuma esnasında eleştirel okuduklarını ve yöntemle okunanları düşünmeleri gerektiğini, okuduğu kitaplara dair farklı fikirlerle görüş açılarının genişlediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde okuma çemberlerinin bilgilendirici metinlerde eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Amerika’da Ulusal Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi (National Assessment of Educational Progress /NAEP)’in 2009 yılındaki raporunda dördüncü sınıfların okumalarının değerlendirilmesinde bilgilendirici ve öyküleyici metinler ayrı etkinliklerle sınıflandırılmaktadır (NAEP,2009). Bu bağlamda eleştirel okuma becerisi bilgilendirici metinlerde ve öyküleyici metinlerde ayrı değerlendirilerek yorumlanmıştır. Okuma çemberlerinde seçmelik rollerden olan araştırmacı rolü, bilgilendirici metinlerde daha etkin olmaktadır. Bilgi veren metinler üzerine araştırmalar, öğrencilerin bilimsel okuryazar olma yolunda da etkili olduğu söylenebilir. Bilimin temelinde sorgulamanın olduğu düşünüldüğünde bilgilendirici metinlerde eleştirel okuma önemli görülebilir. Karademir ve Uluçınar (2017), araştırmalarında eleştirel okuma becerisi ile bilimsel okuryazarlık becerisi arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okuma çemberlerinin öyküleyici metinlerde eleştirel okuma becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Okuma çemberlerinde seçmelik rollerden hareket izcisi ve karakter çözümleyicisi rolleri öyküleyici metinlere uygun rollerdir. Öyküleyici metinlerde hareket izcisi olay örgüsünü açığa kavuştururken, karakter çözümleyici rolü kitaptaki karakterleri hatırlatarak öyküyü anlamlandırmaktadır. Bu bağlamda öyküleyici metinlerde yazarın amacını anlamada, kitaptaki olayları ve karakterleri yorumlamanın önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde okuma çemberlerinin eleştirel okuma beceri boyutlarının (anlam oluşturma, yansıtma, değerlendirme, sorgulama, ilişkilendirme) tümüne olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere eleştirel okuma becerisi edindirme sürecinde boyutların hangilerinin düşük puanda olduğunu tespit etmek, eleştirel okuma becerisine yönelik etkinliklere yön verebilir. Etkinlikler boyutlara göre planlandığı takdirde eleştirel okuma becerisi zayıf düzeyde olan öğrencilerin aşamalı bir şekilde ilerlemesi sağlanabilir.

Öğretim programlarındaki eleştirel okuma becerisini inceleyen araştırmalarda; öğretim programlarında eleştirel okuma becerisine yönelik kazanımların bulunduğu (Duran, 2013), ancak öğrencilerin bu beceriyi kazanamadıkları (Altunsöz, 2016) belirtilmektedir. Bu

araştırmada eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak okuma çemberlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim programlarındaki farklı uygulamaların öğretmenlere ve öğrencilere faydalı olacağı söylenebilir. Akar, Başaran ve Kara (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma seviyelerinin orta seviyede olduğu sonucuna varmaktadır. Bu araştırma sonucunda ise deney grubunun eleştirel okuma düzeyi zayıf düzeyde olduğu saptanmış, okuma çemberleri uygulamalarıyla orta düzeye ilerlemiştir. Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir (2014) ortaokul öğrencilerinin kitap okuma sayılarının artıkça eleştirel okuma becerisinin arttığını saptamıştır. Bu araştırmada deney ve kontrol grubunda eşit sayıda ve aynı kitaplar okunurken, okuma çemberleri uygulamalarının yapıldığı deney grubunun, daha az gelişim gösteren kontrol grubundan anlamlı bir şekilde farklı olarak eleştirel okuma becerisi gelişmiştir. Bu sonuçtan hareketle kitap okumanın eleştirel okuma becerisini geliştirdiği, okuma çemberleri uygulamalarıyla kitap okumanın ise eleştirel okuma becerisine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Özbay ve Kaldırım (2015) üniversitedeki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışma da okuma çemberlerinin eleştirel okuma özyeterlilik algısını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır. Okuma çemberleri yönteminin farklı becerilere etkisinin olduğu, alan yazında ilkokul öğrencileriyle yapılan araştırmalar (Avcı ve Yüksel, 2011; Avcı ve diğ. 2012; Kaya Tosun, 2018), ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalar (Blum, Lipsett ve Yocom, 2002; Marshall, 2006; Balantekin, 2016; Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy, 2017) ve üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmalarla (Özbay ve Kaldırım, 2015; Çermik, Doğan, Ateş ve Yıldırım, 2019) saptandığı görülmektedir. Bu araştırmanın sonucunda da okuma çemberlerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmada sonuçlarından hareketle araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma için hazırlanan Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi (Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi) ilkokullarda eleştirel okuma becerisini ölçmeye yönelik farklı araştırmalarda kullanılabilir. Bu veri toplama aracı kullanılarak eleştirel okuma becerisi ile diğer becerilerin ve değişkenlerin ilişkisi incelenebilir. Öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanarak öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ölçülebilir. Eksik boyutlar değerlendirme sonucunda incelenerek etkinlikler planlanabilir.

2. Eleştirel okuma becerisi öğretiminin ilkokullardan başlayarak tüm kademelerde öğretimi için değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi kapsamında geliştirilen Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı farklı düzeyler için tekrar tasarlanabilir.
3. Eleştirel okuma becerisine etkisi olduğu saptanan okuma çemberleri yöntemi gibi farklı yöntemler incelenerek araştırmalarda kullanılabilir. Bu bağlamda farklı uygulamalarla bu becerinin öğretimi çeşitlendirilebilir. İlkokul öğrencilerine yönelik yapılan bu araştırmadaki okuma çemberlerinin eleştirel okuma becerisine etkisi, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde incelenebilir.
4. Okuma alışkanlığı edindirme ve okumayı sevdirmeye yönelik bir yöntem olan okuma çemberlerinin farklı bilişsel, sosyal veya duyuşsal becerilere etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. P., & Young Cho, B. (2011). The classroom assessment of reading. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach(Ed.), *Handbook of Reading Research Volume IV* içinde (s. 487-515). New York: Routledge.
- Airasian, P. W. (1997). *Classroom assessment*. Boston: McGraw-Hill.
- Akar, C., Başaran, M., & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencileri için kelime bilgi düzeyi bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Milli Eğitim*.210, 337-349
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç , & H. Akyol(Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkata, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bartın.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(10), 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Atılğan, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal , N., Gül, M., & Yüksel , A. (2014). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal EğitimBilim Dergisi*, 535-550.
- Avcı, S., Yüksel , A., & Akıncı , T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi . *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5-24.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk EğitimBilimleri Dergisi*, 461-470.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Barbosa, P., & Alexander, L. (2004). Science inquiry in the CORI framework. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich(Ed.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* içinde (s. 113-142). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. A. Tanrıöğren(Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 31-53). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bernadowski, C., & Morgano, K. (2011). *Teaching historical fiction with ready-made literature circles for secondary readers*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. (2015). *Birleşmiş Milletler Kalkınma Ajansı 2015 İnsani Gelişme Raporu*. New York: UNDP.
- Blum, H. T., Lipsett, L. R., & Yocom, D. C. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*(23), 99-108.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2000). Questions and answers, continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280.
- Brownlie, F. (2005). *Grand conversations, thoughtful responses, A unique approach to literature circles*. Manitoba, Canada: Portage&Main Press.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler* (5 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak , E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz , Ş., & Demirel , F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- 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), 243-363.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*. <http://www.readingonline.org/articles/cervetti> adresinden alındı
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 37-46.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Cilt 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research method in education*. London and New York: Routledge.

- Collins, M., & Cheek Jr, E. H. (1999). *Assessing and guiding classroom reading instruction*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Correia, R. (2006). Encouraging critical reading in the EFL classroom. *English Teaching Forum*(1), 16-27.
- Creighton, D. C. (1997). Critical literacy in the elementary classroom. *Language Arts*, 74(6), 438-445.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma desenleri* (4 b.). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Çakıcı, D., & Altunay, U. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim*, 40-46.
- Çam Aktaş, B. (2016). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*(67), 217-232.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(87), 1-15.
- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Belleten*, 55-80.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Deal, A., & Rareshide, M. (2013). *Critical reading manual*. Winston-Salem State University
- Demirtaş, T., & Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma. A. Okur(Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s. 135-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinozorların Dünyası. (2012). *Bilim ve Çocuk*(169). TÜBİTAK. www.eba.gov.tr adresinden alındı
- DiYanni, R. (2017). Reading responsively, reading responsibly: An approach to critical reading. R. DiYanni, & A. Borst(Ed.), *Critical Reading Across the Curriculum* içinde (s. 1-24). River Street, Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons, Inc.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H., & Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1).

- 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.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. M. L. J Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach(Ed.), *Handbook of Reading Research Volume IV* içinde (s. 199-228). New York: Routledge.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies* .
- Eckhardt, K. W., & Ermann, M. D. (1977). *Social research methods: Perspective, theory and analysis*. New York: Random House Inc.
- Erdem , E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Fielding, L. G., & Pearson, P. D. (1994). Reading comprehension: what works. *Educational Leadership*, 5(6), 51-62.
- Foorman, B. R., & Connor, C. M. (2011). Primary grade reading. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach(Ed.), *Handbook of Reading Research Volume IV* içinde (s. 136-156). New York: Routledge.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8 b.). New York: McGraw-Hil.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*(4).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*.
- Güngör , A., & Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(48), 481-502.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data*, 77-89.
- Herkes için Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu. (2013). *Öğretme ve öğrenme: Herkes için kaliteli eğitimi gerçekleştirmek*. UNESCO.
http://www.unesco.org.tr/Content_Files/Content/Sektor/Egitim/EFA2013-4.pdf
adresinden alındı
- Kanık, E. A., Örekeci Temel, G., & Ersöz Kaya, İ. (2010). Fleiss Kappa ve Krippendorff Alpha uyum katsayılarının örneklem genişliği, değerlendirici sayısı ve kullanılan ölçeğin kategori sayısından etkilenme durumları üzerine bir benzetim çalışması. *Türkiye Klinikleri*, 74-81.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.


- Karademir, E., & Uluçınar, U. (2017). Examining the relationship between Middle School Students' Critical Reading Skills, Science Literacy Skills and Attitudes: A Structural Equation Modeling. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1), 29-39.
- Karadeniz , A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-140.
- Karasakaloğlu, N., Saracoğlu, S., & Yılmaz Özelçi , S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and information in the reliability of coding. *Communication Methods and Measures*, 93-112.
- Küçüköğlü, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Marschall, S., & Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading. *Adult Learning*, 23(2), 63-68.
- Marshall, J. C. (2006). *The effects of participation in literature circles on reading comprehension*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Miami.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2012). *Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmamhatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar)* . Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miniatürk. (2017). *Sevgi Bir Kuş(5)*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. www.eba.gov.tr adresinden alındı
- Neaman, M., & Strong, M. (2001). *More literature circles: cooperative learning for grades 3–8*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.

- OECD. (2009). *PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> adresinden alındı
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur(Ed.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* içinde (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 14(114), 3-7.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel okuma(5.Basım)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-25.
- Özsoy , S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 334-346.
- Painter, H. W. (1965). Critical reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, 19(1), 35-39.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Pressley, M., & Wharton-Mc Donald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, 26(3), 448.
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- 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.
- Schlick Noe, K. L., & Johnson, N. L. (1999). *Getting started with literature circles*. Christopher-Gordon Publishers,Inc.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Smith, N. B. (1963). *Reading instruction for today's children*. New York: Printice Hall.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of North Carolina, Charlotte.
- Sultan, Rofiuddin, A., Nurhadi, & Endah, T. P. (2018). Development of mass media text-based instructional materials to improve critical reading skills of university students. *Pedagogika*, 131(3), 26-47.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell , L. S. (2013). *Using multivariate statistics* . Boston : Pearson.
- Taboada, A., & Guthrie, J. T. (2004). Growth of cognitive strategies for reading comprehension. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich(Ed.), *Motivating Reading Comprehension* içinde (s. 273-307). Manwaj, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığı'na genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 30-39.
- TEDMEM. (2017). *Türkiye perspektifinden TIMSS 2015 sonuçları*. Ankara : Türk Eğitim Derneği.
- Tracey , D., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: NY:Guilford Press.
- Tracey, D., & Morrow, L. M. (2006). Lenses on reading: An introduction to theories and models.
- UNESCO. (2013). *Herkes için Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu*. UNESCO Türkiye Millî Komisyonu.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wigfield, A., & Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Ed.), *Motivating Reading Comprehension Concept Oriented Reading Instruction* içinde (s. 249-272). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, W., Huck, C. S., & King, M. L. (1967). *Critical reading ability of elementary school children*. Columbus, Ohio: Ohio State University.
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yıldız, C. (2010). Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi . C. Yıldız(Ed.), *Okuma ve Anlama Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz , B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yücel , T. (2016). *La Fontaine Masalları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yücel Toy, B., & Güneri Tosunoğlu, T. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1-20.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

	<p>T.C. DENİZLİ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>Sayı : 16605029/44-E.5871245 Konu : Anket Uygulama İznî</p>	<p>21/03/2018</p>
<p>VALİLİK MAKAMINA</p>	
<p>İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13/03/2018 tarih ve 5594 sayılı yazıları.</p>	
<p>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Tayfun OKUR'un, Tez Danışmanı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Birsen DOĞAN'ın sorumluluğunda "Okuma Çemberlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkisi " konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde yer alan İlkokulların 4. Sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.</p>	
<p>Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarge@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2017/2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.</p>	
<p>Ourlarımıza arz ederim.</p>	
	<p>Mahmut OĞUZ Millî Eğitim Müdürü</p>
<p>OLUR 21/03/2018 Ali CERGİBOZAN Vali a. Vali Yardımcısı</p>	
<p>Gövenli Elektronik İmza Aşlı İle Aydınlar 21.03.2018/2018</p>	
<p>Mahmut TUR Memur</p>	<p>T.C. DENİZLİ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</p>	
<p>Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.</p>	
<p>Gereğini rica ederim.</p>	
	<p>Ali CERGİBOZAN Vali a. Vali Yardımcısı</p>
<p>Ek: 1-Anket Formları</p>	
<p>Sınıkcılar Mah. Saltık Cad. No:76 20100/DENİZLİ</p>	<p>Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefi GELMİŞ - Şef Telefon : 00 2581 265 55 54 dahili 106</p>

Ek 2. Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi

Değerlendirme için Kullanılan Metinler ve Sorular

Sevgili öğrenciler,
Aşağıda yer alan metni okuduktan sonra lütfen soruları yanıtlayınız.



DİNOZORLARIN DÜNYASI

Dinozorlar bir zamanlar yeryüzünün tek hâkimiydi. Günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok oldular. Dinozorların dev bir göktaşının gezegenimize düşmesi sonucunda ortadan kalktıkları düşünülüyor. Önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok oldular.

Bilim insanları bugüne değin yaklaşık 700 dinozor türünü tanımlamışlar. Ancak hâlâ keşfedilmemiş türler olduğu tahmin ediliyor. Dinozorların, güvercin ya da kedi büyüklüğünden yaklaşık 14 fil büyüklüğüne kadar farklı boyutlarda olanları var.

Dinozorların dış görünüşleri, örneğin derilerinin rengi tam olarak bilinmiyor. Bilim insanları, fosillerden elde ettikleri bulgulara dayanarak onların nasıl göründüklerini bulmaya çalışıyor.

Fosiller, geçmişte yaşamış canlıların kalıntıları ya da izleridir. Kafatası, omurga, kol ve bacak kemikleri, dişler, boynuzlar gibi iskelet parçaları, ayak izi, dışkı, yumurta ve yuva alanları gibi.

Bazı dinozorlar otçuldu, bazıları etçildi, bazıları da hepçildi yani hem ot hem de etle besleniyordu. Dinozorların bazıları iki ayak, bazıları da dört ayak üzerinde yürüyordu. Bazı etçil dinozorlar ön ayaklarını kol gibi de kullanabiliyorlardı. Uçan dinozorlar da vardı. Archaeopteryx gibi. Ancak yüzen dinozorlar olduğuna ilişkin henüz sağlam bir kanıt yok. Dinozorların yaşam sürelerinin 10-100 yıl arasında değiştiği düşünülüyor. Dinozorların yaşadığı dönemde insanlar yeryüzünde yoktu!

Bazı dinozorların boynuzları, bazılarının sırtlarında dikenleri, bazılarının da upuzun kuyrukları vardı. Dinozorlar yeryüzünün pek çok yerinde, farklı coğrafya ve iklimlerde yaşamlarını sürdürdüler.

Bilim ve Çocuk Dergisinden Alınmıştır.

(Ocak 2012, Sayı 169, Sayfa:38)

SORULAR

1) Metinde hangi konudan bahsedilmektedir?

2) Metni okumadan önce dinozorlarla ilgili ne biliyordunuz, okuduktan sonra ne öğrendiniz?

3) Metindeki bilgilerin hepsini doğru buluyor musunuz? Neden?

4) Sizce bu metnin yazılma amacı nedir?

5) Günlük yaşamınızda bu tür bilgilere nasıl ulaşabilirsiniz?

Sevgili öğrenciler,
Aşağıda yer alan metni okuduktan sonra lütfen soruları yanıtlayınız.

Miniatürk

Miniatürk dünyanın en geniş maket alanına sahip bir açık hava müzesi. Bu müzede Mevlâna türbesinden Bursa Ulu Camii'ye, Mardin taş evlerinden Pamukkale Travertenlerine kadar her medeniyetten bir eser görmeniz mümkün!



Doğudan batıya, kuzeyden güneye görmek isteyip de bir türlü görmeye fırsat bulamadığımız bu şaheserlerin elinizi uzattığımızda dokunacak kadar yakın olan maketleri arasında dolaşırken kendinizi adeta zaman tüneline girmiş gibi hissediyorsunuz.



Miniatürk'te tarihi yapıların yanı sıra ilginizi çekebilecek başka alanlar da var. İstanbul turu yapabileceğiniz helikopter simülasyon alanı, dinlenirken gölgesinde çeşitli hikâyeler dinleyebileceğiniz masal ağacı, oyunlar oynayabileceğiniz satranç alanı ve labirent park bunlardan sadece birkaçı...

Galata kulesi, Sultan Ahmet Camii, Fatih Camii, Haydarpaşa Garı, Topkapı Sarayı gibi daha birçok yapının yer aldığı Miniatürk sizler tarafından heyecanla incelenmeyi bekliyor.

“Sevgi Bir Kuş” adlı dergiden alınarak kısaltılmıştır (s.46).

SORULAR

1) Metni okuduktan sonra, Miniatürk denilince aklınıza neler geliyor, açıklayabilir misiniz?

2) Miniatürk' teki gibi maketler ne amaçla yapılır? Siz hiç maket gördünüz mü? Bu maketleri görmeniz size ne kazandırdı?

3) Miniatürk'ü ziyarete gelen Japon bir turist olduğunuzu düşünün. Miniatürk hakkında ne düşünürdünüz, neden?

4) Okuduğunuz metnin yazarı Miniatürk adlı bu yazıyı neden yazmış olabilir?

5) Miniatürk gibi bir yeri kimler ziyaret eder? Şehrinizde böyle bir yer var mı?

Sevgili öğrenciler,
Aşağıda yer alan metni okuduktan sonra lütfen
soruları yanıtlayınız.

ESKİCİYLE PARA BABASI

Bir zamanlar yoksul bir eskici varmış. Eski ayakkabıları onarırmış. Bir yandan işini yaparken, bir yandan da şarkılarını söylemiş. Sabahtan akşama kadar böyle geçirirmiş zamanını. Oradan gelip geçenler eskicinin şarkılarına bayılır, öyle durup hayranlıkla dinlerlermiş. O da beğenildiğini görünce büsbütün coşar, mutlu mu mutlu, gırtlığının tüm gücüyle söyler de söylemiş artık.

Ama bir de komşusu varmış ki tam karşıtıymış bizim eskicinin, tam bir para babasıymış, zenginlik içinde yüzer, çok az şarkı söyler, çok da az uyurmuş. Sabaha karşı tam uykuya dalınca bizim eskici şarkılarıyla uyandırırmiş onu. O zaman bizim para babası yiyecek ve içecekler gibi uykunun da pazarda satılmamasından yakınmaya başlamış. Günün birinde parlak bir düşünce gelmiş aklına. Güzel sesli eskiciyi köşküne çağırtmış.

“Dostum, söyler misin bana, sen yılda kaç para kazanırsın?” diye sormuş.

Bizim şen eskici gülümsemiş.

“Yılda mı dediniz efendim? Ben böyle yapmam hesabımı,” demiş. “Bir günün hesabını sonraki günün hesabına eklemem hiçbir zaman. Yılın sonunu getireyim, yeter. Nasıl olsa, her gün kendi ekmeğini getirir.”

“Peki, günde ne kadar kazanırsın diye üstelemiş para babası.

“Kimi zaman çok, kimi zaman az, ama hep bir şeyler kazanırım işte,” demiş eskici. İşin tatsız yanı boş kalmaktır.”

Para babası gülmüş.

“Bak, ben sana bir yardımda bulunayım,” demiş. “Al şu yüz altını, özenle sakla, gerekince de hiç çekinmeden harca.” Bizim eskici alıp evine getirmiş altınları. Getirip de şöyle önüne koyunca, bir korkudur çökmüş içine, “Ya bu altınları çalarlarsa?” diye söylenmiş. Sonra altınlarını sarmış, sarmalamış, evinin bodrum katına gömmüş. Ama hiç farkında olmadan, altınlarla birlikte bir şeyi daha gömmüş; yaşama sevincini.

Artık şarkı söylemez olmuş, sesini yitirmiş. Uyku da gitmiş. Evine gelenlere kuşkuyla bakar olmuş, yerli yersiz kaygılanmaya başlamış. Gün boyu gözü kapıda, kırısteymiş artık. Geceleri bir kedi hafif bir ses çıkaracak olsa, birileri altınları alıp gidecek sanarak fırlayıveriyormuş yataktan. En sonunda bu yaşama dayanamaz olmuş, altınları sakladığı yerden çıkarmış. Komşusu olan zengin adamın kapısını çalmış ve şöyle demiş:

“Efendim, alın şu yüz altınınızı da bana şarkılarımı ve uykumu geri verin”

La Fontaine Masalları (Jean de La Fontaine çev.Tahsin Yücel) kitabından alınmıştır.

SORULAR

1) Bu öyküden nasıl bir sonuç çıkardınız?

2) Eskicinin asıl önemsedığı şey sizce nedir? Neden?

3) Sizce zengin adam eskiciye yardım için altın vermek yerine neler yapabilirdi?

4) Yazar eskici ve zengin adamın yaşantılarını neden karşılaştırmış olabilir?

5) Eskici günümüzde yaşasaydı altınları nasıl saklayabilirdi?

Eleştirel Okuma Dereceli Puanlama Anahtarı

BECERİ KULLANMA BOYUTLAR	İYİ (3 Puan)	ORTA (2 Puan)	ZAYIF (1 Puan)	ÇOK ZAYIF (0 Puan)
Anlam Oluşturma	Önceki bilgi ve deneyimi doğrultusunda yazılı sözcükleri anlamlandırarak metinden doğru(tam) anlam çıkarır.	Önceki bilgi ve deneyimi doğrultusunda yazılı sözcükleri anlamlandırarak metinden sınırlı anlam çıkarır.	Metinleri anlamlandırmada çelişkilere düşer ve eksiği vardır.	Metinleri anlamlandırmada bir fikri yoktur.
Yansıtma	Okuduğu metnin ışığında var olan bilgisini değiştirerek ya da ekleme yaparak düşüncelerini geliştirir.	Okuduğu metnin ışığında var olan bilgisini sınırlı bir şekilde değiştirerek ya da ekleme yaparak düşüncelerini geliştirir.	Metin hakkında ilgisiz bağlantılar kurar.	Metinle bağlantı kurmak için fikir üretmez.
Değerlendirme	Okuduğu metindeki kavramları ve düşünceleri, farklı bakış açılarıyla değerlendirir.	Okuduğu metindeki kavramları ve düşünceleri, farklı bakış açılarıyla kısmen değerlendirir.	Okuduğu metindeki kavramları ve düşünceleri, düşünme süreci olmadan kabul eder veya reddeder.	Okuduğu metindeki kavramları ve düşünceleri değerlendirme çabası yoktur.
Sorgulama	Okurken kendine sorular sorarak metindeki amacı ve bakış açısını fark eder.	Okurken kendine sorular sorarak metindeki amacı ve bakış açısını kısmen fark eder.	Metindeki amacı ve bakış açısını sorgulamada yanılgılara düşer.	Metindeki amacı ve bakış açısını sorgulamaz.
İlişkilendirme	Metni; günlük yaşantıları, kültürü ve diğer konularla ilişkilendirir.	Metni; günlük yaşantıları, kültürü ve diğer konularla kısmen ilişkilendirir.	Metni; günlük yaşantıları, kültürü ve diğer konuları ilgisiz bağlantılarla ilişkilendirir.	Metni; günlük yaşantıları, kültürü ve diğer konularla ilişkilendirmez.

Ek 3. Okuma Çemberleri Rol Yaprakları



BAĞ KURUCU

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: Sayfa aralığı _____

Tarih: _____

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

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

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

Bu okuma görevinde bulduğum bazı bağlantılar.

1. _____

2. _____

3. _____

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. _____

4. _____

Katılımını puanla:

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

RESSAM- SANATÇI

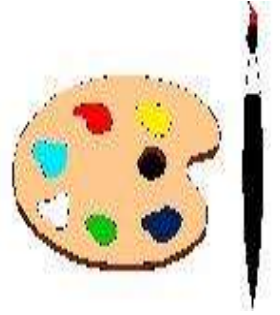
Ad- Soyad: _____

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 / mekân 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

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.
- ✓ Paragrafları- bölümleri yüksek sesle siz okuyabilirsiniz veya grup arkadaşlarınıza okutabilirsiniz. Grup üyeleri okumaları sessizce dinler. Daha sonra konuyla ilgili tartışma başlatmalısınız.

Paragraf Yeri

Seçme nedeni

_____	_____
_____	_____
_____	_____

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

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

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

ÖZETLEYİCİ

Ad- Soyad: _____

Grup: _____

Kitap: _____

Görev: _____

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. _

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

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.

Katılımını 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

KARAKTER ÇÖZÜMLEYİCİ



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?

Anahtar olay nerede gerçekleşiyor?

Olay nerede bitiyor?

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 4. Çalışma Takvimi

Ön Testlerin Uygulanması (2 Ders Saati)	26 Mart -30 Mart 2018
Uyum Programı (1 Hafta 2 Ders Saati)	2 Nisan-6 Nisan 2018
1. Okuma Çemberleri (2 hafta 4 Ders Saati)	9 Nisan-13 Nisan 2018
2. Okuma Çemberleri(2 Hafta 4 Ders Saati)	16 Nisan -27 Nisan 2018
3. Okuma Çemberleri (2 hafta 4 Ders Saati)	30 Nisan- 11 Mayıs 2018
4. Okuma Çemberleri (2 hafta 4 Ders Saati)	14 Mayıs -25 Mayıs 2018
Son Testlerin Uygulanması (2 Ders Saati)	28 Mayıs-1 Haziran 2018

Ek 5. Araştırmada İlkokul Öğrencilerinin Okuduğu Kitaplar

KİTAP	YAZAR	YAYINEVİ
Uzayda Bir Yatılı Okul	Suzan Geridönmez	Günüşığı Yayınları
Siyah İnci	Anna Sewell	İş Gençlik Klasikleri
Anneannem Bir Film Yıldızı	Pınar Göçer	İthaki Yayıncılık
Çöp Plaza	Miyase Sertbarut	Tudem Yayınları
Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed Behrengi	Can Çocuk Yayınları
Denizler Altında Yirmi Bin Fersah	Jules Verne	Can Yayınları
Tatilin Son Günü	Sabine Ludwing	İletişim Yayınları
Kitap Kurdu Kafadarlar	Judy Delton	Günüşığı Kitaplığı

Ek 6. Kişisel Bilgi Formu

Adınız soyadınız:

Sınıfınız:

Annelerinizin eğitim durumu nedir?

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

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

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

Annelerinizin mesleği (ne iş yapıyor) nedir?

Babanızın mesleği (ne iş yapıyor) nedir?

Kaç kardeşiniz? (Sen dahil)

Oturduğunuz ev kendinizin mi, yoksa kira mı?

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

Bir ayda ortalama kaç kitap okursunuz?

Evde senin de kullanabildiğin bir kütüphane var mı?

Evet () Hayır ()

En çok hangi tür kitaplar okuyorsun?

Roman () Hikâye () Masal () Şiir () Diğer.....

Hangi sıklıkta kitap okuyorsun?

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

Boş zamanlarında en fazla zaman ayırdığın etkinlik nedir?

Kitap okuma () Televizyon izleme () Müzik dinleme () Spor yapma ()
 Oyun oynama () Diğer, lütfen yazınız:.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler		
Adı	Tayfun	
Soyadı	Okur	
Doğum Yeri ve Tarihi	Elbistan 01.02.1991	
Uyruğu	T.C.	
E-posta adresi	t.okur91@gmail.com	
Eğitim Bilgileri		
İlköğretim	Afşin Merkez Fatih İlköğretim Okulu	
Ortaöğretim	Elbistan Anadolu Lisesi	
Yükseköğretim	Dumlupınar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği	
Yabancı Dil		
Yabancı Dil	İngilizce	
Sınav Adı	YÖKDİL	YDS
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	05.03.2017	02.04.2017
Alınan Puan	80	61
Mesleki Deneyim		
2014-2019	Pamukkale Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans	
2015-...(devam ediyor)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans	
2015-2016	Rezekne Academy of Technologies/Letonya (Erasmus+ 1 yıl öğrenim)	
2017-2018	TÜBİTAK 1001 Projesi Bursiyeri (1 yıl)	
2019	Sınıf Öğretmeni (MEB) Yediyol İlkokulu Şanlıurfa/Akçakale	