

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**EDEBİYAT HALKASININ 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

İLKNUR SOYSAL

BOLU-2019

T.C.

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**EDEBİYAT HALKASININ 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

İlknur SOYSAL

Danışman

Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, KASIM-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

İlknur SOYSAL tarafından hazırlanan “Edebiyat Halkasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (22.11.2019)

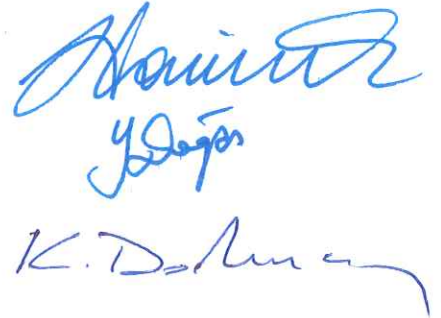
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Halit KARATAY

Üye : Doç. Dr. Yusuf DOĞAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Edebiyat Halkasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığımı beyan ederim 22/11/2019


İlknur SOYSAL



Can parçalarım Bera ve Asya SOYSAL'a

TEŞEKKÜR

Hayatıma yol verirken her zaman rehberlerim olan; bana verdikleri sevgi, saygı ve terbiyeyle nasıl bir birey olmam gerektiğini öğreten, desteklerini benden ersirgemeyen sevgili *ANNEM* ve *BABAM*'a minnettar olduğumu iletirim.

İyi günde ve kötü günde her zaman benimle olan ve desteğini bir an olsun eksiltmeyen can yoldaşım *Süleyman SOYSAL*'a, varlıklarıyla beni güçlü kılan evimizin melekleri *Bera SOYSAL* ve *Asya SOYSAL*'a, değerli büyüklerimiz *Ömer SOYSAL* ve *Mürvet SOYSAL*'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi sayesinde tanıştığım, bilgisiyle sadece bana değil herkese ışık olan, bana güvenip desteklerini hiç esirgemeyen ve çalışmamı tamamlamam için yardımlarını bir an olsun eksiltmeyen, alandaki bilgisiyle her zaman örnek aldığım ve danışmanım olmasıyla onur duyduğum değerli büyüğüm, hocam *Prof. Dr. Halit KARATAY*'a, savunmadaki katkılarından dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a, Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Salih Kürşad DOLUNAY'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince yaşları küçük olsa bile çalışmanın tamamlanması için büyük bir gayret gösteren sevgili öğrencilerime, her sıkıştığım da bana gönülden destek veren isimlerini tek tek sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

İlknur SOYSAL, Kasım, 2019

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İTHAF.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
GRAFİKLER DİZİNİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlamalar.....	5
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	7
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar.....	7
2.1. Okuma Kavramı.....	7
2.1.1. Tanım.....	7
2.1.2. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama.....	8
2.1.2.1. Akıcı okumanın boyutları.....	11
2.2. Okuma Alışkanlığı.....	12
2.2.1. Okuma alışkanlığı geliştirme yöntemlerinin kazandırılması.....	13
2.2.2. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi.....	19
2.2.3. Okuma becerisi ve akademik başarı arasındaki ilişki.....	24
2.3. Edebiyat Halkaları.....	26
2.3.1. Tanım.....	26
2.3.2. Edebiyat halkalarının kullanılma gerekçeleri.....	27
2.3.3. Edebiyat halkaları yöntemi ve ilişkili olduğu kuramlar.....	33
2.3.3.1. Okur tepki kuramı.....	34

2.3.3.2. Araştırmaya dayalı öğrenme kuramı.....	37
2.3.3.3. Şema kuramı	38
2.2.3.4. Sosyokültürel kuram	39
2.3.4. Edebiyat halkaları uygulama ilkeleri ve uygulanışı	39
2.3.5. Edebiyat halkalarında kullanılan roller	41
2.3.5.1. Bağ kurucu.....	43
2.3.5.2. Sorgulayıcı	43
2.3.5.3. Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı)	44
2.3.5.4. Çizer (sanatçı – ressam).....	44
2.3.5.5. Özetleyici	44
2.3.5.6. Araştırmacı.....	44
2.3.5.7. Sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı).....	45
2.3.5.8. Hareket izcisi (sahne düzenleyici)	45
2.3.6. Edebiyat halkalarında değerlendirme	45
2.3.7. Edebiyat halkası uygulamasında kullanılan formlar	47
2.3.7.1. Bireysel kontrol listesi	47
2.3.7.2. Grup kontrol listesi	47
2.3.7.3. Grup yönergesi.....	48
2.3.7.4. Rol yaprağı.....	48
2.3.7.5. Kitap öz değerlendirme formu.....	48
2.3.7.6. Toplantı öz ve akran değerlendirme formu.....	48
2.3.7.7. Öğretmen gözlem formu	49
2.3.7.8. Gözlemci formu	49
2.3.7.9. Final projesi seçim formu	49
2.3.7.10. Final projesi değerlendirme rubriği	49
2.4. İlgili Araştırmalar.....	49
III. BÖLÜM.....	53
3. Materyal ve Yöntem	53
3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni.....	53
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Metinlerin Belirlenmesi	56

3.5. Uygulama	56
3.6. Verilerin Toplanması	59
3.7. Verilerin Analizi.....	59
IV. BÖLÜM.....	59
4. Bulgular	59
5. Sonuç ve Tartışma	71
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	74
5.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	90
Ek-1. Okuduğunu Anlama Testi	90
Ek-3. Mülakat Formu Örnekleri.....	96
Ek-4. Öz Geçmiş	98

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı	54
Tablo 3. 2. Okuduğunu anlama testi soru dağılımı	55
Tablo 4. 1. Okuduğunu anlama başarı testi soru gruplarına göre ön test-son test puanlarının karşılaştırılması.....	60
Tablo 4. 2. Öğrencilerin ön test ve son test başarı puan ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	60
Tablo 4. 3. Edebiyat halkalarının beğenilen yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri	61
Tablo 4. 4. Edebiyat halkalarının diğer okuma etkinlikleriyle karşılaştırılmasına ilişkin görüşler	64
Tablo 4. 5. Edebiyat halkası etkinliklerinde beğenilmeyen yönlerle ilişkin görüşler	67
Tablo 4. 6. Edebiyat halkası yöntemi ile ilgili öğretmen gözlemleri	70

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4. 1. Öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ve son test başarı puanı ortalamaları61
--	-----



ÖZET

EDEBİYAT HALKASININ 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Soysal, İlknur

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halit KARATAY

Kasım-2019, xii (+) 98 Sayfa

Bu çalışmada edebiyat halkası yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilindeki Özel Bolu Doğa Ortaokulu'nun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu grup 20 kişiden oluşmaktadır. Edebiyat halkası yönteminin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testinde öğrencilere bir metin verilmiş olup bu metinle ilgili sorular sorulmuştur. Bu test uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testinin yanı sıra öğrencilerin edebiyat halkası tekniğine ilişkin görüşlerini almak için 3 soruluk bir mülakat formu hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testindeki soru gruplarına göre ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz neticesinde edebiyat halkası uygulamasının metni anlama ve çözümleme [$t_{(19)} = -3.115$, $p = 0.006$] ile konu ve ana düşünceyi doğru bulma [$t_{(19)} = -3.269$, $p = 0.004$] becerilerinde anlamlı bir gelişme sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin söz varlığında anlamlı herhangi bir değişimin olmadığı [$t_{(19)} = .353$, $p = 0.728$] belirlenmiştir. Öğrencilerin birinci soru olan 'Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?' sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak edebiyat halkasının öğrencilere özgüven kazandırdığı, yeni kelimeler öğrenmeye katkıda bulunduğu, paragrafları kavramayı geliştirdiği, eğlenceli bir yöntem olduğu, metinleri derinlemesine incelemeye imkân tanıdığı, öğrenci merkezli olduğu ve sınıf içinde işbirliğini artırdığı söylenebilir. Üçüncü soru olan 'Edebiyat halkaları etkinliklerinin beğenmediğiniz yönleri nelerdir? Daha iyi olması için neler önerirsiniz?' sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun edebiyat halkasıyla ilgili beğenmedikleri bir yönün olmadığı görülmektedir. Bu etkinliklerin daha iyi olabilmesi hususunda öğrencilerin büyük çoğunluğu etkinliklere daha fazla kişinin katılması gerektiği şeklinde görüş bildirdiği, çizim yapma konusunda sıkıntılar olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat halkası, okuma, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LITERATURE CIRCLE ON THE READING SKILLS OF 5th GRADE STUDENTS

Soysal, İlknur

Master's Thesis

Department of Turkish Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Halit KARATAY

November-2019, xii (+) 98 Pages

It is aimed to analyzed the effect of literature circle method on the reading skills of 5th grade students in this study. The study group of the research consists of the 5th grade students of Bolu Doğa Private Secondary School in Bolu province. This group consists of 20 people. A reading comprehension test which consists of 20 questions is prepared in order to determine the effect of literature circle technique on the students' reading skills. In the reading comprehension test, a text is given to the students and the questions are asked about this text. This test is applied twice as before and after the application. In addition to the reading comprehension test, an interview form consists of 3 questions is prepared to get the students' views on the literature circle technique. As a result of statistical analysis to determine whether there is a difference between pre-test and post-test scores according to question groups in reading comprehension achievement test, it is determined that literature circle application provides meaningful improvement in comprehension and analysis of text [$t_{(19)} = -3.115$, $p = 0.006$] and finding correct subject and main idea [$t_{(19)} = -3.269$, $p = 0.004$]. In addition, there was no significant change in students' vocabulary [$t(19) = .353$, $p = 0.728$]. When the answers of the students to the the first question of "What are your favorite aspects of literature circle?" are evaluated, it can be said that in general literature circle gives students self confidence, contributes to the learning of new words, develops understanding of the paragraph, it is an entertaining method, it allows to analyse the text deeply, it is a student-centered method and increases cooperation in the classroom. When the answers of the third question of "What are the aspects you don't like about the activities of literature circle? What do you recommend to get it better?" are evaluated, it is seen that there is not any aspect that the majority of the students do not like about the literature circle. The majority of the students state that more students should participate in the activities in order to make these activities better, they expressed that there are problems about drawing.

Keywords: Literature circle, reading, reading comprehension and habit.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Okuma olgusu, okuma amacına göre çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilmesi gereken bir eylemdir. Bu yöntem ve teknikler arasında edebiyat halkası (okuma çemberi) yöntemi, grupla gerçekleştirilmesi ve tartışma ortamı oluşturularak öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine katkı sağlaması yönleriyle dikkat çekmektedir. Edebiyat halkası öğrencilerin seçmiş oldukları kitaplara göre oluşturulan gruplarda okudukları bölümleri belirli aralıklar ile tartışmalarına imkân tanıyan bir öğretim tekniğidir (Daniels, 2002). Bu teknik bilhassa okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama, kendini ifade etme, sözel dil ve sosyal etkileşim gibi becerilerin kazandırılmasında kullanılmaktadır (Stabile, 2009). Okuma becerisinin bilgiye ulaşmada tercih edilme sıklığı göz önüne alındığında edebiyat halkası tekniği, eğitimde öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma ve ön bilgileri ile yapılandırma boyutlarında önemli bir rol üstlenmektedir.

Edebiyat halkası tekniği 30 yılı aşkın bir süredir kullanılmakta olup tekniğin bu kadar kabul görmesindeki etkenlerden biri yapılandırmacılık (Okuyucu Tepkisi Teorisi, Şema Teorisi, Araştırmaya Dayalı Öğrenme Teorisi) ve sosyo-kültürel teori gibi iki temel kurama dayanmasıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Bunlardan Okuyucu Tepkisi Teorisi'ne göre kişi kitabı kendi yaşantısına göre anlamlandırdığından okunan kitaptan herkes farklı şeyler anlar ve kazanır. Edebiyat halkasındaki tartışma toplantılarıyla herkes kitap ile ilgili kazanımlarını birbiriyle paylaşır ki öğrenciler bu şekilde farklı bakış açılarına dair bilgi sahibi olurlar (Tracey ve Morrow, 2006). Şema Teorisi'ne göre zengin bir geçmiş yaşantıya sahip olanlar bir kitabı daha kolay anlarlar. Edebiyat halkasında öğrenciler kitap ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak birbirinin şemalarının gelişimine katkı sağlarlar. Araştırmaya Dayalı Öğrenme öğrencilerin küçük gruplar hâlinde problem çözümüne ilişkin yapmış oldukları etkinlikleri içerir. Kuramın edebiyat halkasına olan katkısı öğrencilerin grup çalışmaları yapması ve öğretim sürecinde aktif olmalarıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Sosyo-kültürel teori ise öğrencilerin birbirinden öğrendiğini savunmaktadır. Edebiyat halkasında farklı kültürlerden öğrenciler deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak öğrenmelerine katkıda

bulunurlar (Tracey ve Morrow, 2006). Her iki teori de öğrencilerin birbirlerinin farklı yönlerinden beslenerek öğrenmesi bakımından önem taşımaktadır.

Son dönemlerde sınıf, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, kütüphanelerde de okuma uzmanlarının edebiyat halkası adı altında oluşturdukları 3-5 kişiden oluşan okuma gruplarının öğrencilerin kendi kendine ve grup hâlinde öğrenme, eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerini geliştirme konusunda geleneksel okuma etkinliklerine kıyasla daha verimli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Karatay, 2015).

Edebiyat halkası yöntemi üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bu yöntemin okuduğunu anlama becerisi ve akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Avcı ve Yüksel, 2011). Yapmış olduğumuz bu çalışmada edebiyat halkası yönteminin 5. sınıf öğrencilerin okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumumuzdaki en büyük serzenişlerin başında “Okumuyoruz.”, “Okuyan bir toplum değiliz.” ifadelerinin yer aldığını görmekteyiz. Bu serzenişlere rağmen nedenine ilişkin herhangi bir sorgulamada bulunmadığımız da yadsınamaz bir gerçek. İnsanlar doğdukları anda hiçbir bilgiye sahip değildir. Doğumdan itibaren öğrenme süreci de başlamaktadır. Öğrenmenin de en temel unsurlarının başında okumak gelmektedir. Oldukça uzun bir serüven olan okuma olayı başarının da özünü teşkil eder. Bu nedenle de okuma insan hayatında son derece önemlidir.

Günümüz dünyasının vazgeçilmez unsurları arasında gelişim ve değişim yer almaktadır. Bu durum eğitim sistemlerinin bireylere kazandırması gereken becerilerin de değişmesine neden olmaktadır. Bireylere yaşamları süresince kullanacakları becerilerin kazandırılması eğitimin esas amacıdır. Hayat boyu öğrenme, bireylerin yeterliliklerini ve sahip oldukları potansiyellerini bütün yaşamları süresince geliştirdikleri bir süreç olup bu süreçte nitelikli öğrenme imkânlarına ve farklı öğrenme deneyimlerine erişimlerin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır (Köğce, Özpınar, Mandacı Şahin ve Aydoğan Yenmez, 2014). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin temellerinden

biri de okumadır. Okuma çözümlene ve anlamının ötesinde kişiye yorumlama, yeni anlayışlar geliştirme imkânı tanımaktadır. Bu da öğrencinin kendi öğrenme çerçevesini oluşturma sorumluluğuna sahip olmasını ve bunun için de sorgulamasını gerektirir (Köğce ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla da okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması oldukça önem arz eden konular arasında yer almaktadır.

Okuma yoluyla bireyler zihinsel ve duygusal süreçlerin gelişimini sağlayıp kimliklerini oluşturmanın yanı sıra toplum hayatıyla da bütünleşmektedirler. Okumanın insan yaşamındaki bu büyük etkisi anlama becerisini geliştirmede sahip olduğu anahtar rolünden ileri gelmektedir (Yıldız, 2010).

Tarihsel süreçte okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik pek çok öğretim yöntemi denenmiş olup etkililiği kanıtlanmış olan yöntemlerden biri de edebiyat halkasıdır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Edebiyat halkası uygulamalarının okuyucunun aktif olarak okuma ve anlama eylemlerinin içinde olmasını sağlaması açısından okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilere sahip olacağı düşünülmektedir. Okuma eylemi öğrenmenin anahtarıdır. Esas amacı anlama olan okuma okuyucuların sahip olduğu ön bilgileri ile okudukları metne ilişkin bilgileri birleştirdikleri, böylelikle yeni anlamların ortaya çıktığı aktif ve etkileşime dayalı bir süreçtir. Okuyucu bu süreçte metni okurken yeniden yapılandırma içerisindedir (Başaran, 2013). Başaran (2013) da günümüzde okumanın “yazılı simgeleri seslendirme” olarak yapılan tanımının neredeyse hiçbir geçerliliğinin kalmadığını bu nedenle okumayı, anlam kurma süreci olarak tanımlamanın bir zorunluluk hâline geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda okuduğunu anlamının vurgulandığı okuma tanımlarıyla karşılaşılmaktadır.

Edebiyat halkası sürekli bir okuma etkinliği olduğundan akıcı okuma becerileri üzerinde de olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Akıcı okuma okuyucunun metni doğru bir şekilde, metnin anlamına ve içeriğine uygun hızda ve anlayarak okumasını ifade eder (Akyol, 2006; Quirk ve Beem, 2012; Yıldırım, 2013). Akıcı okumanın yeterli seviyede olmaması bazı okuma güçlükleri ve anlama sorunlarına yol açmaktadır. Bu sorunlar öğrencilerin diğer derslerde de sorunlar yaşamasına yol açabilmektedir. Bu sebepten ötürü de akıcı okuma becerileri son derece önemlidir.

İlkokuldan itibaren öğrencilerin akıcı okuma becerileri kazanmalarına dair çeşitli stratejiler ve uygulamalar kullanıldığı görülmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Çayır ve Ulusoy, 2014; Keskin, 2012; Kuhn ve Stahl, 2003; Rasinski, Yıldırım ve Nageldinger, 2011; Yıldırım, Ritz, Akyol ve Rasinski, 2015). Buna karşın akıcı okuma ve edebiyat halkası arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapmış olduğumuz bu çalışmada edebiyat halkası yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

Araştırmanın problem cümlesi:

Edebiyat halkası öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemekte midir?

Alt problemler:

1. Edebiyat halkaları öğrencilerin konu ve ana düşünce bulma, metni çözümlene ve söz varlığı ile ilgili okuduğunu anlama becerileri ön-son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark sağlamış mıdır?
2. Edebiyat halkaları, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde anlamlı fark sağlamış mıdır?
3. Öğrencilerin edebiyat halkası okuma etkinlikleri ile ilgili görüşleri ve öğretmenin gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okullardaki tüm derslerin ve disiplinlerin özünü okuduğunu anlama oluşturmaktadır. Bu bağlamda okuduğunu anlama becerisi düşük olan, metindeki bilgiyi anlama, öğrenme, elde etme ve yorumlama konusunda yeterli olmayan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması beklenemez. Bu nedenle de okuma ve anlama,

yazma, konuşma gibi okumayla ilgili alanlarda iyi yetişmiş bireyler toplumların ihtiyaç duyduğu bireylerdir (Doğan, 2002; Çaycı ve Demir, 2006; Karatay, 2009; Beydoğan, 2010).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin önemini farkında olan eğitimciler bu amaç için uzun yıllardır pek çok strateji, yöntem ve teknik geliştirmiş ve uygulamışlardır (Doğan, 2006; Tercanlıoğlu ve Akarsu, 2012; Aydoğan ve Demirtaş, 2012; Akın ve Çeçen, 2014; Arı, 2014). Öğrencilerin okuduğunu sağlıklı bir şekilde anlayabilmeleri için okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında etkin olmaları, pek çok strateji ve tekniği kullanabilmeleri önem arz eder (Demirel ve Epçaçan, 2012). Okuduğunu anlama becerisi yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin akademik açıdan başarılı olmaları düşünülemez. Bu sebepten ötürü de okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili yöntem ve stratejilerin geliştirilip kullanılması gerekir. Bu yöntemlerden birisi de edebiyat halkasıdır. Günümüz eğitim sisteminde okul ve öğretmen tek bilgi kaynağı olmaktan çıkmış, eğitim ve öğretmenden beklentiler de değişmiştir. İçerisinde bulunduğumuz dönemde eğitim ve öğretmenlerden beklenenler arasında öğrenmeyi öğrenen, bilgiye erişim yollarını bilen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, etkili işbirliği yapabilen, iletişim kurma becerisi yüksek bireylerin yetiştirilmesi gibi hususlar yer almaktadır. Belirtilen bu beklentilerin karşılanmasında öğretim yöntem ve teknikleriyle strateji ve uygulamalar hayati öneme sahiptir. Bu çalışmada uygulanan edebiyat halkası yönteminin araştırmaya dayalı öğrenme, sosyo-kültürel kuram, şema kuramı ve okur tepki kuramı gibi içerisinde barındırdığı temellerden ötürü söz edilen beklentileri karşılama noktasında olumlu etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra edebiyat halkası yöntemi yurt dışındaki pek çok çalışmaya konu olmasına karşın ülkemizde ise bu yöndeki çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir ki bu da edebiyat halkası üzerine daha fazla çalışma yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Sınırlamalar

Bu araştırma;

- Bolu ilindeki Özel Bolu Doğa Ortaokulunun 5. sınıf öğrencileri ile,

- 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Testi” ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Sayıtlılar

- Öğrencilerin okuma alışkanlığı ve tutumları,
- Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri bütün öğrenciler için aynı olduğu, araştırmanın sayıtlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Dil kurallarına uyarak yazılı iletişimleri, sözlü mesaj (iletişim) hâline getirmek, kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıya varmaktır (Ruşen, 2012).

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun kendi deneyimleri, bilişsel becerisi, bilgi birikimi ve motivasyonu doğrultusunda anlamasını şekillendirmesini içine alan bir süreç olup okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için okuyucunun ön bilgileriyle okuduğu metin arasında bağlantılar kurması gerekir (Tankersley, 2005).

Edebiyat Halkası: Farklı akademik başarı düzeyi ve okuma becerisine sahip olan öğrencilerin gönüllü olarak, öğretmenlerin ataması olmadan bir araya gelip kendi beğendikleri edebî bir metni kitap okumak ve daha sonra okuma deneyimlerini birbirleri ile paylaşmak için oluşturdukları 4-5 kişiden oluşan okuma grubu olup bu gruba edebiyat halkası denmesinin sebebi okuma grubunda yer alan her bir öğrencinin edebî metin ile ilgili edinmiş oldukları bilgi, deneyim ve izlenimleri birbirleriyle paylaşırken birbirlerinin yüzünü görmeyi sağlayan daire şeklinde oturmalarıdır (Karatay, 2015).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

2.1. Okuma Kavramı

2.1.1. Tanım

Okuma eylemi insan zihnini her zaman taze ve diri tutar. Okuyan insan yeni kelimeler öğrenir; bu kelimeleri yazar ve bu kelimeler üzerinde düşünür, sorgular. Okuma bilgi edinme yollarından biridir. Konuşarak, izleyerek, dinleyerek bilgi edinilebilir. Fakat bu bilgi edinme yolları okuma ile karşılaştırıldığında okumanın daha sağlam bir dayanak olduğu söylenebilir; çünkü okuma basılı bir materyale dayanmaktadır. Bu bakımdan yüzyıllar boyunca olduğu gibi her zaman öğrenmeye ihtiyaç duyacak olan insanoğlu için okuma en güvenilir öğrenme yolu olacaktır (Odabaş ve diğerleri, 2008).

Sağlıklı doğan birey doğduğu andan itibaren dinler, birtakım sesler çıkararak konuşur fakat belli bir yaşa geldiğinde dinleme ve konuşma gibi kendiliğinden okuyamaz. Okuma, özel bir çaba da gerektirir. Okumak insanoğluna sunulmuş özel bir beceridir. Okuyan kişi hayatına sihrili bir değnek değmiş gibi tüm dünyaya kitaplar yoluyla ulaşabildiğini görür ve mutlu olur.

Ayrıca dünya genelinde farklı mesleklere mensup veya herhangi bir işte çalışmayan; çok zengin, çok zeki veya çok donanımlı pek çok insan vardır. Bu insanlardan hiçbiri için “kültürlü insan, bilgili insan” gibi sıfatları kullanmayız zira kültür, bilgi işi okumaktan geçer. Bilgi çağına ayak uydurmanın en etkili yolu bolca okumaktır.

Okuma günümüzde yazılı, görsel ve elektronik metinlerde algılama, dikkat, hatırlama, yorumlama, anlamlandırma, sentezleme ve çözümlenme gibi çeşitli zihinsel süreçlerin bir arada gerçekleştiği, öğrenme ve eleştirel bilince ulaşma konusunda en etkili dil becerisi şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2012). Okuma, eğitim yoluyla kazanılmış bir alan becerisidir ve doğrudan doğruya yazıya bağlıdır. Çünkü okuma, tarihin en önemli keşfi olan yazının icadı ile ortaya çıkmıştır ve bu yönde insan ihtiyacı

ve arayışının bir sonucudur. Bu beceri alanının eğitime dair en temel amaç ise okuma kültürü oluşturabilmektir (Baş, 2015).

Okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının hareketleri ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık bir etkinliktir (Karatay, 2014). Okuma, dil kurallarına uyarak yazılı ifadeleri, sözlü mesaj (iletişim) hâline getirmek, kavramak, kıyaslamalar yapmak, yorumlamak, fikir yürütmek ve yargıya varmaktır (Ruşen, 2012). Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir. Beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma gibi işlevlerinden oluşur (Gündüz ve Şimşek, 2013). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Okuma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişmelerinde etkili olan ve anlam kurma, düşünme, değerlendirme, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreçtir (Mete ve Sis, 2016).

Okuma; kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Sert, 2010). Okuma, insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraş olmakla birlikte sözcük hazinesini arttıran, etkili konuşma arzusunu kamçılaman, yazma alışkanlığı kazanmayı sağlayan, zihin faaliyetlerini geliştiren bir eylemdir (Aktaş ve Gündüz, 2003).

İlgili tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma eylemi, fiziksel ve zihinsel boyutlardan oluşmaktadır. Bu eylemin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi bireyin fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı olabilmesi ile doğrudan bir ilişki içerisindedir.

Okumanın tanımı ve önemine ilişkin yukarıdaki açıklamalardan hareketle akıcı okuma ve bunun okuduğunu anlamaya etkisi hakkında bilgi verilmesinin doğru olacağı kanaatindeyiz.

2.1.2. Akıcı okuma ve okuduğunu anlama

Akıcı okuma üzerine yapılan tanımlar, açıklamalar ve araştırmalar akıcılığın okuduğunu anlama ile olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012;

Keskin, 2012; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım, 2013; Yıldız ve ark., 2014; Biancarosa ve Cummings, 2015; Çetinkaya ve ark., 2016; Kaya ve Yıldırım, 2016). Metni akıcı bir şekilde okuyabilme becerisi, başarılı bir şekilde okuduğunu anlama için temel gereksinimlerden biri kabul edilmekte (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001), akıcı okuma becerileri kazandırılarak okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Stahl ve Heubach, 2006; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Başaran, 2013).

Okuyucuların anlam kurma sürecine geçebilmeleri için akıcı okuma ile ilgili sorunlarını aşması gerekmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012; Rasinski, 2014). Rasinski ve Padak (1998), okuma akıcılığındaki problemleri, öğrencilerin okumada kaydedeceği ilerlemeyi engelleyen en önemli faktör olarak değerlendirmektedir. Dennise (2012) standardize edilmiş bir yeterlilik sınavının sonuçlarına göre okuma yeterlilik puanının altında kalan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 94 öğrencinin okuma gelişimlerini incelemiştir. Bu öğrencilerden %76'sının akıcı okuma (kelime tanıma ve otomatikleşme) sorunu olduğunu tespit etmiştir. Hock ve ark. (2009) sekizinci sınıftan dokuzuncu sınıfa geçen ve zayıf okuyucular olarak tanımlanan 202 öğrenci üzerinde yaptıkları incelemede bu öğrencilerin %88'inin akıcılık sorunu yaşadığını tespit etmişlerdir. Araştırmaların bu bulguları, okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerisine ulaşamadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çünkü dikkat kaynakları sınırlıdır ve bu kaynakların kelime çözümleme ve okuduğunu anlama arasında seçim yapma zorunluluğu doğmaktadır. Üst bilişsel bir okuma süreci olan anlamaya daha çok kaynak ayrılması, kelime tanıma gibi daha alt düzey süreçlerde okuyucuların ustalaşmasına bağlıdır (Baştuğ, 2012). NRP (2000) akıcılığın bilişsel kaynakları özgürleştirerek okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Okumanın teknik boyutunu kapsayan çözümleme aşamasından sonra, dikkat ve belleğin daha karmaşık bilişsel süreçler gerektiren okuduğunu anlama becerisine ayrılabilmesi kabul edilmektedir (Babür, Haznedar, Erçetin, Özerman ve Çekerek, 2011).

Akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlamaya geçiş sağlayacak temel basamakları oluşturmaktadır. Doğru ve otomatik kelime tanıma becerisini elde edememiş bir öğrenci okuma esnasında dikkatini kod çözme işlemine yoğunlaştıracağı için bilişsel yük artmaktadır. Bilişsel yük kuramı, bireylerin sınırlı olan bilgi işleme

kapasitelerini etkili kullanmaları gerektiğini ifade eder (Paas, Renkl ve Sweller, 2003). Oldukça karmaşık ve zor bir süreç olan anlam kurma becerisine ulaşılabilmesi için de akıcılığın kazanılmış olması gerekmektedir. Okumada otomatikleşme sürecinin tamamlanamamış olması okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemekte, okuma hızlı ve otomatik hâle gelmediği takdirde okuyucunun, metnin anlamına odaklanabilmesi zorlaşmaktadır. Okuyucu bütün dikkatini ve bellek gücünü kelimeleri çözümlmek için kullandığından metinde yer alan bilgileri kavramakta güçlük çekmektedir (Babür ve ark., 2011).

Reading Study Grup'a (2002) göre akıcılık, okuduğunu anlama sürecini bütünüyle etkilediği için önemlidir. Çünkü akıcılık okuduğunu anlamının hem ön şartı hem sonucu olarak değerlendirilmektedir. Doğru kelime tanıma ve kelime tanımada otomatikleşme okuduğunu anlamının ön şartı, prozodik okuma da okuduğunu anlamının sonucu olarak kabul edilmektedir (Baştuğ, 2012).

Okuyucunun metindeki anlama ulaşabilmesi için doğru kelime tanıma ve uygun hızda okuma becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Yanlış okunan bir kelime ya da kelime grubu anlamın farklı yapılandırılmasına, kelime tanımada otomatikleşme yetersizliği de yavaş ve zorlanarak okumaya sebep olmaktadır. Yavaş okumanın getirdiği zorlanma, yorulma ve bıkkınlık hissi okumaktan kaçınma davranışına dönüşmektedir. Hızlı okuma kaygısıyla yapılan ve noktalama işaretlerine, anlam gruplarına, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeden yapılan okuma da anlamın kaçırılmasına sebep olmaktadır.

Okuduğunu anlama, birçok beceriden etkilenen karmaşık bir bilişsel yapı (Katzir, Lesaux ve Kim, 2009) sadece akıcı okuma ile izah edilmeyecek kadar bilişsel yükü ağır bir süreçtir. Okuduğunu anlamının okuyucu, metin ve ortam olmak üzere farklı değişkenleri vardır. Okuyucunun yeterlilikleri, metnin özellikleri ve içerisinde bulunan ortamın da etkisiyle bir anlam oluşturma söz konusudur. Okuyucunun akıcı okuma düzeyi, ön bilgileri, okuma amacı, kelime hazinesi, okuma motivasyonu, anlama stratejilerini kullanabilme yeterliliği ve içinde bulunduğu ortam ile okunan metnin türü, yapısı, içeriği okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu unsurların her biri okuduğunu anlama üzerinde rol oynamaktadır. Ancak bu unsurlara hiyerarşik açıdan bakıldığında ilk sırayı akıcı okuma becerilerinin aldığı görülmektedir. Kelime tanıma ve

otomatikleşme becerilerini kazanamamış bir öğrencinin yeterli okuma yaparak kelime hazinesi ve ön bilgilerini geliştirmesi beklenemez. Okul dönemine kadar dinleme ve izleme becerisiyle elde edilen ön bilgilerin, kazanılacak okuma becerileriyle her geçen gün zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin akademik ve sosyal hayatında karşısına çıkacak metinleri anlamlandırabilmesi için dinleme ya da izleme becerisiyle elde edilen bilgiler yeterli olmayacağı için okuma becerisiyle elde edilecek kazanımlara ihtiyacı vardır. Öğrencinin ön bilgilerinin, kelime hazinesinin ve okuma motivasyonunun gelişebilmesi için okumadan kaçınmaması ve otomatik olarak bu beceriyi uygulayabilecek düzeye gelmiş olması gerekmektedir. Bilişsel süreçlerin adım adım devreye gireceği bu karmaşık süreçte temel becerilerin en iyi şekilde kazanılmış olması sonraki adımlar için büyük önem arz etmektedir. Çünkü akıcı okuma, okuma yeterliliğine erişme sırasında öğrencilerin geçtikleri kritik bir aşamadır (Ehri, 2005). Bu nedenle de bu aşamanın sorunsuz bir şekilde tamamlanması ve sürekli geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1.2.1. Akıcı okuma

Literatür incelendiğinde akıcı okuma tanımlarının doğru okuma/hatasızlık, okuma hızı ve prozodi üzerinden yapıldığı görülmektedir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Ülper ve Yağmur, 2016). Bu boyutlardan doğru okuma ya da diğer bir ifadeyle hatasızlık okuyucuların metindeki kelimelerin kodlarını doğru bir şekilde çözebilme becerileri şeklinde tanımlanabilir (Rasinski, 2004).

Akıcı okumanın diğer bir boyutu olan hız ise kelimeyi görüp tanıma, diğer bir ifadeyle kodunu çözme, sesli veya sessiz olarak okuyana dek geçen süredir (Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya ve Doğan, 2016).

Akıcı okumanın daha çok okuduğunu anlamayla ilişkilendirilen boyutu olan prozodi ise (Kuhn ve Stahl, 2003; Torgesen ve Hudson, 2006; Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2008; Yıldırım ve Rasinski, 2014; Paige ve Magpuri-Lavell, 2014) metnin etkili olarak okunmasına katkıda bulunan tonlama, vurgulama, zamanlama ve duraklama gibi özellikleri içerir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Akıcı okuma, hızlı okuma ile karıştırılmaması gereken bir eylemdir. Akıcı okumada heceler, dolayısıyla kelimeler, cümleler ve bütünü kapsayan metin; akıcı okumanın alt boyutları dikkate alınarak oluşturulacak bir hızda okunmalıdır.

2.2. Okuma Alışkanlığı

Alışkanlık; bir şeye alışmış olma durumu itiyat, huy, ünsiyet anlamına gelmektedir (TDK, 2009). Okay (2014) okuma alışkanlığının ne derece önemli olduğunu belirtmek amacıyla “Ne alışkanlık ne bilinç! Okumayı nefes almak gibi bir refleks hâline getirmeliyiz.” ifadesini kullanmaktadır. Okumanın alışkanlığa dönüşebilmesi için okumaktan keyif almak gerekir. Avrupa Komisyonu (2011) okumayı zevkli hâle getirebilmek için şu yolları önermektedir: “Metin temelli işbirlikli öğrenme, çeşitli okuma materyalleri sunma, öğrencilerin isteğini okumalarını sağlama ve kitapların değerli olduğu yerleri ziyaret etmek, aynı metinleri okuduktan sonra yorum ve çıkarımlar yaparak tartışmalara katılmak.”

Aktaş ve Gündüz (2003) okumanın bir alışkanlık olduğunu ve her alışkanlık gibi ne kadar erken başlanırsa o kadar kolay kazanılacağını ifade etmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarını okumaya zorlayıp kendileri okumadığında hiçbir inandırıcılıkları olmayacağını ekleyerek okuma sevgisinin erken yaşlarda ve uygulamalı olarak verilmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Temizkan’a (2009) göre okumayı öğrenmek tek başına bir değer taşımaz. Okumanın sürekli ve düzenli yapılan disiplinli bir çalışmaya yani okuma alışkanlığına dönüştürülmesi gerekmektedir.

Uslucan (2005) öğrencilere okuma yazma öğretmeden önce okuma eğitimi vermek gerektiğini, bu eğitimden önce de aileleri eğitmek gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca okuma alışkanlığı kazanılmasında ailenin önemini şu şekilde vurgulamıştır: “Evinde, ailesinin elinde hiç kitap görmeyen; kitabı ilk kez okulda, onu da bir dersin nesnesi olarak gören öğrencinin kalbinde ve beyninde okumaya karşı ilgi uyanması oldukça zor olacaktır.”

Sever (2016) öğrencide okuma alışkanlığı oluşturma sürecini şu şekilde açıklamaktadır: “Öğrencinin okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine

bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), ‘dinleme alışkanlığı’ edinmelidir. Bu alışkanlığın ardından ‘okuma–yazma becerisi’ edinilir. Bu beceriyi de ‘okuma alışkanlığı becerisi’, ‘eleştirel okuma becerisi’ ve ‘evrensel okuryazarlık becerisi’ izler”.

Yavuzer’e göre (2005) okuma becerisi genelde okul sıralarında kazandırılmaya çalışılsa da temelinin bebeklik döneminde hatta anne karnında atıldığı savunulmaktadır. “Bebeklerin ellerine en geç 1-2 yaşına kadar önce resimli sonra yazı ve resim karışık olarak tutuşturulan kitaplarla okuma eğitiminin temeli atılabilir. 3-4 yaşında ise yetişkinlerle çocuk arasında bir sohbet aracı olan kitap anne ve babayla birlikte okunabilir.”

Okuma alışkanlığı ile ilgili tanımlardan yola çıkarsak okuma alışkanlığının oluşması için erken yaşta kitapla tanışması çok önemlidir. Ayrıca bu alışkanlığın oturması için anne ve babaların rol model olarak kitap okumaları gerekmektedir.

2.2.1. Okuma alışkanlığı geliştirme yöntemlerinin kazandırılması

Okuma alışkanlığının edinilmesinde aile, öğretmen ve kütüphanelerin önemli rolü söz konusu olup bunlara aşağıda kısaca değinilmiştir.

Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü

Çocuğun içerisinde büyüdüğü aile ortamı kitap okuma davranışının kazanılmasında oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında bilhassa ailede okuma alışkanlığı bulunan örnek bir rol modele ihtiyaç vardır. Başka bir ifadeyle okuma alışkanlığı olan bir örnek, okuma alışkanlığının kazanılmasında son derece önemli rol oynar. Bilhassa ebeveynin çocuğu kitaplara bakmaya teşvik etmesi, ona yüksek sesle hikâyeler okuması bu alışkanlığın kazandırılmasındaki önemli uygulamalar arasında yer almaktadır (Yılmaz, 1990).

Dökmen (1994), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı

hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir. Bircan ve Tekin'e (1989) göre "Çocuk doğduğu andan başlayarak kendisini bir sosyalleşme ortamında bulur; toplumun kültürel kalıplarını, değer yargılarını, alışkanlıklarını öncelikle ailede edinir. Buna bağlı olarak da okumaya verilen değer konusunda ilk izlenimleri aldığı yer ailesidir. Türkiye'de genelde yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle çocuklar okumaya yönlendirilmemekte, okuma bilinci ve sevgisi kazandırılmamaktadır." Okuma istekliliği büyük ölçüde çocuğun evindeki kitap ve dil atmosferiyle belirlenir.

Towsend'e (2002) göre ailenin çocukla okumak için kullanabileceği en iyi yöntemlerden biri NIM yöntemi olup bu yöntem akıcı bir okuma modeli ile aynı zamanda çocuğun kelimeleri doğru okuduğunu kontrol edebilen bir yöntemdir. Tehdit etmeden ve destekleyici bir okumayı sağlamaktadır. NIM yöntemine göre:

- Okumaya kolay bir kitap ile başlanmalı, daha sonra kademeli olarak zor kitaplara geçiş yapılmalıdır.
- Çocuğun okuyucuyu kolayca duyabilmesi için biraz arkasında durulmalı.
- Çocuk ile birlikte yüksek sesle okunmalı, okuyucu daha yüksek sesle ve hızlı okuyarak ona kılavuzluk etmelidir. Aynı zamanda bazı durumlarda çocuğun da kılavuzluk yapmasına müsaade edilmelidir.
- Okumaya başlandığında birinci veya ilk iki cümle birkaç kez okunmalı, böylelikle okuma hızı tespit edilmelidir.
- Kelimeleri takip etmek için bir çubuk veya parmak kullanılmalıdır. Buradaki amaç çocuğun öncelikli olarak kelimeleri takip etmesini sağlamaktır.
- Bir satırın sonundan diğer satırın başına giderken daha hızlı hareket edilmeli.

Bamberger (1990) çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için ebeveynlere çeşitli önerilerde bulunmuş olup bunlar aşağıdaki gibidir:

- Ebeveynler çocuklarına mümkün olduğu kadar sık hikâye anlatmalı, yüksek sesle okumalı.

- Ebeveynler çocuklarının yaşına, istek ve ihtiyaçlarına, gelişim dönemlerine uygun bir kütüphane oluşturmalı.
- Ebeveynler çocuklarının harçlıklarından bir bölümünü kitaplar için harcamaları konusunda onları eğitmeli.
- Ebeveynler akşamın belirli bir süresini olabildiğince okumaya tahsis etmeli, bu sürede ailedeki herkes kendi kitabını okumalı.
- Ebeveynler çocuklarının okumasına dâhil olmalı, okudukları şeylerle ilgili onlarla konuşmalı.
- Çocuklarına okudukları şeyleri kullanabileceklerini, kitapların onları aydınlattığını ve güzelleştirdiğini anlatmalı.

Çocuğun kitaplara olan ilgisi okul öncesi dönemde dil ağırlıklı faaliyetlerin çeşitliliği ve zenginleştirilmiş deneyimler ile hayatın ilk yıllarında başlamaktadır. Çocuğa okunan öyküler, söylenen şarkı, şiir ve melodiler çocuğun konuşma ve yazma diline olan ilgisinin gelişiminde önemli rol oynar. Belirtilen tüm bu etkinlikler aynı zamanda gelecekte okuma becerisinin temellerini teşkil eder (Yavuzer, 2001).

Okul öncesi dönemde çocukla kitap arasındaki ilk ilişkiyi sağlayan aile bu tutumu çocuk ilkokula başladığında öğretmenle işbirliği yaparak devam ettirmelidir. Çocuk öğrenmeye çalışırken ona kitap okuyarak, ders kitaplarını beraber inceleyerek, ödev yaparken destekleyerek çocuk ile kitap arasındaki ilişkinin sürdürülmesine devam etmelidir.

Towsend (2002) okumanın sevgi ile beslenmesi gereken özsaygının bir parçası olduğunu ifade etmiş olup gergin veya sıkıntılı ruh hâlinde bulunduğu zaman bu duyguların çocuğa geçeceğini, sabırlı olunması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacıya göre çocuklar okumaya gerçekten ihtiyaç duyduklarında veya motive edildiklerinde kısa sürede okumayı öğrenebilirler. Bu bağlamda okumanın eğlenceye çevrilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Towsend çocukların yetişkinleri kopyaladığını, bu nedenle de anne-babanın okuma konusundaki tutum ve davranışlarının oldukça etkili olduğunu belirtmiştir.

Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü

İnsan hayatındaki en kritik dönem ilköğretim dönemi olup bu dönem çocuğa okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmada oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığı bu dönemde edinilmemiş ise yetişkinlikte edinilmesi daha zordur. Bu sebepten ötürü eğitim sistemi öğrencilere kendi kendine öğrenmeyi öğreterek yetişkinlikteki okuma alışkanlığının temellerini atmalıdır. “Çocuk, okula başlayana kadar ebeveyni, başladıktan sonra da öğretmeni taklit eder. Çok okuyan ve okuduğunu öğrencilerinin gördüğü bir öğretmenin, okumaya teşvik ve yönlendirme konusunda öğrenciler üzerindeki etkisi büyük olur” (Maraşlı, 2005).

Öğretmenlerin kişiliği, bilhassa da okuma alışkanlığı çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında oldukça önemlidir (Bamberger, 1990). Günümüz dünyasında öğretmen yalnızca bilgi veren, ders verip onu değerlendiren pasif birey değildir. Günümüz modern eğitim anlayışında öğretmen öğrencinin toplum içerisinde özgür bir şekilde gelişebilmesi için onun düşünen, duyan ve uygulayan bir birey olması adına çeşitli deneyimler kazanmasıyla da ilgilenen kişidir. Öğretmen, öğrencinin öğrenme, araştırma ve incelemesine kılavuzluk eden birey olmalıdır. İpşiroğlu (1997) tarafından da ifade edildiği üzere öğretmen sınıf ve okul kütüphanelerini ayrıntılı bir şekilde incelemeli, hangi kitapların hangi düzeydeki öğrencilere hangi açılardan uygun olduğunu, derslerde hangi kitaplardan faydalanabileceğini tespit etmeli, aynı zamanda yeni yayınları takip etmelidir.

Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kütüphanenin Rolü

Kütüphane okulun rehberlik programı, ileri zekâlı ve zihinsel engelli öğrenciler için planladığı faaliyetler veya ileri intibak programının yardımcısıdır (Soysal, 1969).

Başka bir tanıma göre, “kütüphane, bireyin kendi kendini eğitime, değişik konularda bilgi edinme, boş zamanlarını değerlendirme, öğrencilerin ödevlerine destek olmada, okuma becerilerini geliştirmede ve sürdürmede yardımcı kurumlardır” (Bayram, 1990).

“Okumaya alıştırmamanın amacı çocukta okuma istek ve zevkini uyandırmak, çocuğa kitap seçebilmeyi öğretmek, bilgi alabilmek veya sadece zevki için kitap okuma

alışkanlığını kazandırmaktır. Kendi kendine çalışmak, pratik yapmak en iyi öğretim usulü olduğuna göre çocuğu ilk günlerden itibaren araştırmaya, kitapları karıştırmaya, kitapları birbiriyle mukayese etmeye bırakmalıdır. Böylece çocuk kitap karıştırmak, kitap kullanmak alışkanlığı kazanacaktır” (Yazıcı, 1970). Dolayısıyla kütüphaneler, bilhassa da okul kütüphaneleri okuma alışkanlığının kazanılmasında son derece önemlidir.

Okul kütüphaneleri okulun yalnızca zihinsel merkezî ısıtma sistemi olmayıp halk kütüphanelerinin daha sonraki kullanımı açısından da ilk adımdır. Buna karşın okul kütüphanelerinin çoğu ülkede çok fazla benimsenmediği görülmektedir. ABD’de okulların %50’ye yakınında kütüphane bulunmaması bu durumu gözler önüne sermektedir (Bamberger, 1990).

Okul kütüphaneleri öğrenciler sunduğu kitaplarda oldukça dikkatli olmalıdır. Öğrencilerin derslerini destekleyen kitaplar haricindeki kitaplar öğrencilerin ilgi ve meraklarına ve aynı zamanda okuma düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenciler sürekli olarak aynı kitaplar ile karşılaşmamalı, kitap çeşitliliği fazla olmalıdır. Okul kütüphanelerinin olmadığı yerlerde sınıf kütüphaneleri oluşturulur. Bamberger (1990) sınıf kütüphanesinin temel görevinin öğretimi tamamlamak, başvuru kitaplarıyla roman dışındaki eserleri kullanma imkânı sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Güngördü (2006) sınıf kitaplığı uygulamasının korunup geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiş olup öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada öğrencilerin okuma malzemesine kolaylıkla ulaşabilmelerinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Yayınlara ulaşma konusunda zorluk yaşayan çocukların güç okuduklarını söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda sınıf kitaplığı okumanın daha hızlı gerçekleşmesinde önemli role sahiptir ve çocuğun sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimindeki en önemli uyarılar arasında yer alır. Gelişim süreci içerisinde çocuk kendine has kişiliği olan bir bireydir. Çocuğun yetişkinden farklı oluşu yalnızca bir basamak farkından değil, nitelik ve zihniyet farkından da kaynaklanır. Çocuk eksik bir yetişkin değildir. Ancak bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen kişidir (Yavuzer, 2005). Bu sebepten ötürü de sınıf kütüphanelerinde çocuğun kişiliğinin, içerisinde bulunduğu büyüme olgusunun ve gelişiminin çeşitli evrelerini içeren kitaplara yer verilmesi gerekir. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanamamasındaki en önemli etkenlerden birisi de

nitelikli kitaplar ile tanışamamasıdır (Güngördü, 2006). Bu sebepten ötürü sınıf kütüphanesi oluşturulurken kitapların niteliğine de dikkat edilmelidir.

Yörükoğlu (2000) nitelikli çocuk kitaplarında olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Nitelikli çocuk kitapları çocuğun gelişim düzeyine uygun konuları işlemeli, bu kitapların yalın bir dili olmalı.
- Konular ilgi çekici bir şekilde sunulmalı; eğlendirici, düşündürücü ve öğretici olmalı.
- Konunun işlenişi bilimsel verilere ve insanlık değerlerine uygun olmalı. İnsanı ve çevresini gerçekçi bir şekilde tanıtmalı. İnsan sevisini, yurt sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalı.
- Denemeci, araştırmacı, eleştirici insan yetiştirme amacını göz önünde bulundurularak yazılmalı.
- Çocuğun kendini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalı.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere okuma alışkanlığının desteklenmesi ve geliştirilmesinde kütüphaneler oldukça önemli role sahip olup yaygınlaştırılması gerekir.

Kitap Okuma Alışkanlığını Kazandırmak ve Geliştirmek İçin Türkçe Derslerinde Uygulanan Yöntemler

Öğrencilere Türkçe derslerinde kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve geliştirmek için uygulanabilecek yöntemleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- İlköğretimin ilk sınıflarında sınıf kitaplığı oluşturulur. Sınıf panosunda öncelikli okunması gereken kitaplar sergilenir, öğrencilerin kitapla iç içe olmaları sağlanır.

- Sınıf öğretmenleri imkân varsa okul kütüphanesinde, yoksa sınıf içerisinde serbest okuma saatleri düzenlemek suretiyle öğrencilerin kendi seçtiği kitapları okumaları için ortam hazırlar.
- Kitap okumanın önemiyle ilgili okulda duvar gazetesi oluşturularak öğrencilerin okudukları kitaplarla ilgili yazıları burada yayınlanır.
- Veliler ile görüşülerek onları çocuklarına okuma alışkanlığı kazandırabilmeleri konusunda neler yapmaları gerektiği anlatılır.
- Öğrencilerin sadece roman türü kitaplara değil hatıra, gezi, biyografi, araştırma, kişisel gelişim gibi kitaplara da yönelmeleri sağlanır.
- Öğrenciler okul kütüphanelerini kullanmaları hususunda yönlendirilebilir, aynı zamanda çevre kütüphanelere gezilere düzenlenerek öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılabilir.

Ülkemizdeki yöntemler incelendiğinde Türkçe dersini okuma, anlama-anlatım, dilbilgisi etkinlikleri arasında uyumlu ve dengeli bir bağlantı kurulmadığı görülmektedir. Genel olarak okumada vurgu ve tonlama kaybolmakta, anlama-anlatım çalışmaları temel ayrıntılara dokunmayan sorular ile geçiştirilmektedir. Dilbilgisi bağımsız bir ders gibi, ayrı bir ders saatinde, kuru bilgilerin sunulduğu, sıkıcı, davranış kazandırmaktan uzak bir uygulama şeklindedir. Aynı zamanda metinlerin programda belirtilen hedeflere ulaşmasına aracılık eden öğrencilere tür, dönem, dil özelliği ve edebî şahsiyet ile buluşturan, onda okuma alışkanlığını geliştiren vazgeçilmeyecek araçlar olduğu göz ardı edilmemelidir. Öğretmen metinlerde çıkış noktaları bularak öğrencileri çalışmanın içine çekecek, düşündürecek, konuşturacak, bulduracak, yazdıracak ve sonuca ulaştıracak şekilde planlayacağı ortamda belirlenen davranışları kazandırmalıdır.

2.2.2. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi

Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır. Okuyucu bir metni okuduğunda metinde geçen düşünceyle ön

bilgilerini bütünleştirir. Metinde geçen kelimelerin anlamlarından hareketle, cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafların anlamına ve paragraflardan dakonunun anlamına ulaşır (Yılmaz, 2008).

Yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak sürekli değişen ve gelişen teknolojiye ayak uydurmak, çağı yakalamak ve onu gereklerini yerine getirmek için bireyin nitelikli bir okurluk donanımına sahip olması gerekir. Bunun için de çocukluktan başlayan, aile içerisinde desteklenen, eğitim kurumları ve toplumun bütün ilgili kesimlerinin de eşlik ettiği, etkili okuma stratejileri ve yöntemleri geliştirilmelidir. Öğrenciler, okulda edindikleri okuma, yazma ve problem çözme becerilerinin yanında, düşünme süreçlerinin farkında olurlarsa öğrenme becerilerini güçlendirebilirler (Karatay, 2010). Okuyucunun okuduğunu anlamasını geliştirmek için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birtakım stratejiler kullanması metnin anlaşılmasını kolaylaştırır (Yılmaz, 2008).

“Anlamak; uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerekir. Yoksa zihin yeni düşünceyi birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır.” diyen Göğüş (1978) anlamaya yarayan zihinsel öğelerinden başlıcalarını da şöyle sıralar: Türkçeyi ve anlatım yollarını tanımak yani çok sözcük öğrenmek, dilimizdeki özel anlatım biçimlerine alaylı, ağırbaşlı anlatımlara, taşlama vb. söz sanatlarına öğrenciler alıştırmalıdır; türlerin düzenleyim planlarını tanımak; yaşam yoluyla deneyim kazanmak yani gezi, gözlem, araştırma ve inceleme anlam yeteneğini en çok arttıran yoldur; sinema, tiyatro, radyo, televizyon vb. teknoloji ve iletişim araçlarından faydalanmayı öğrenme yollarının öğrenilmesi; her alanda bilgi kazanmak, anlamının en büyük yardımcısıdır. Konferanslar, açık oturumlar, çeşitli konularda tartışmalar, kitap okumak bilgi kazandırıcı yollardır.

Anlama yeteneği çeşitli düşünce, bilgi ve edebî yapıtları anlama etkinlikleri ve alıştırmaları ile artmaktadır. Okuma ve anlama bir eğitim ister. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir (Göğüş, 1978):

- **Özgür okuma:** Gençleri kendi kendilerine okuyarak anlamaya alıştıran en verimli yöntemdir.

- **Güdümlü okuma:** Öğretmenin gerekli olan açıklamaları, soruları ile bir yapıtta anlaşılması gereken yerler üzerinde öğrencileri alıştıırır. Güdümlü okuma için hazırlanan sorular yapıtın özellikle anlaşılması gereken yönleri üzerinde durmalıdır.
- **Dikkatli okuma:** İyi anlamadaki en önemli etkenler arasında yer alır. Okuduklarını aklında tutan okuyucu yazı ilerledikçe karşılaştığı yeni kavramları baştaki kavramlar ile daha kolay birleştirip neden-sonuç ilişkisini daha kolay kurar. Okuyucu “ne, kim, neden, niçin, nerede, nasıl, bu ne demek” gibi sorular ile dikkatini uyanık tutabilir.
- **Özetlemek:** Okunan yazının düşüncesini veya olayını özetlemek anlamaya yardımcı olur. Fakat özet ana düşünceyi en iyi anlatacak şekilde ve kısa olmalıdır.
- **Tartışma:** Okunan metin üzerinde tartışma açmak iyi anlamayı sağlamadaki en önemli faktörlerdir.
- **Soru çözümlmek amacıyla okuma:** Öğrencinin dikkatini uyanık tutacağı, okumaya bir amaç vereceği için anlamaya götürür.

Yukarıda ifade edildiği gibi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebilmesi için okullarda okuma saatleri düzenlenebilir. Okuma saatlerinde öğrencilere bazı edebî eserlerden tadımlık okumalar yapılabilir. Bu derslerde anlama becerilerinin etkin bir şekilde işleyebilmesi için farklı yöntemler kullanılabilir. Evde ebeveynler çocuklarının kendi kitaplıklarını oluşturmaları ve zenginleştirmeleri için imkân tanınalı, evde kitap okuma saatleri düzenlemeli, çocukları ile beraber kütüphaneye gitmeli, çocuklarına hediye alırken kitap almaya özen göstermelidir.

Okuduğunu anlama güçlüklerine neden olan çevresel unsurlara bakılacak olursa ailenin okuma alışkanlıklarına yeteri kadar destek vermemesi, okuma ortamı oluşturmamaları, aile ortamında iletişimin yeteri düzeyde olmaması ve içinde yaşanan sosyal çevredeki dilin niteliği gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Kocaarslan (2013) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısının öğrencilerin

okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda ailelerinin yeterli desteği vermediklerini ifade ettiklerini bildirmiştir (Kocaarslan, 2013).

Okumaya karşı negatif tutuma sahip olan öğrencilerin kazanılması için okuma kulüpleri kurulabilir ki böylesi ortamlarda her yaş grubundan öğrenciler belli aralıklarla yalnızca okuyabilir, bir araya gelip okudukları kitaplar hakkında fikir alış veriş yapabilir, böylelikle daha çok okumak için motive olurlar (Çetin ve Karaata, 2010).

Ebeveynlerin ev ortamında çocuklarının okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapması, anne-babanın iyi bir okuyucu nasıl olunur konusunda çocuklarına model olmaları gerekir. Aynı zamanda çocuklara bilhassa okula başlayana kadar ev ortamında okuma literatürüyle ilgili farklı materyalleri tanıyabilecekleri zengin bir ortam oluşturulması, okula başladıktan sonra da çocuğun okuma becerilerinin gelişimine gereken desteğin verilmesi oldukça önemlidir (Yıldırım, 2010).

Okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve kültürü, okuldan önce ailede kazandırılmalı ve okul sırasında ise bu alışkanlığın aile içinde sürdürülmesi, ana babaların dikkat etmesi gereken hususlardandır. Milletçe okuma alışkanlığımızın istenilen düzeyde olmamasının sebeplerinden biri de ailede bu kültürü çocuklarımıza aşılayamayışımızdır (Tezcan, 1985).

Kitap okuma eylemi sadece okulda gerçekleştirilen bir faaliyet değil, özellikle yaşam boyu bir ihtiyaç olarak algılanmalı, okumaya sürekli ve düzenli bir biçimde zaman ayrılmalıdır. Bu amaçla da ebeveynler çocuklarıyla birlikte evde serbest okuma saatleri yapmalıdırlar. Evde yapılan serbest okuma saati okuldakinden daha etkili ve verimli olacaktır. Çünkü sınıflarda kalabalık bir topluluğun olması, her öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin farklı olması nedeniyle de öğretmenin her bir öğrenciyle birebir ilgilenmesinin mümkün olmadığından çocuğun okuma işini evde gerçekleştirmesi ailesi ile birlikte serbest okuma etkinliği yapması ve bunu bir eğlence olarak görmesi, anlamadığı noktalarda ailesine rahatlıkla sorabilmesi açısından daha etkili ve faydalı olacaktır. Bu sayede çocuklara okuma alışkanlığı yaşam boyu kazandırılabilir. Okuma alışkanlığını ailenin desteğini alarak olabildiğince erken yaşlarda kazandırmak önemli bir adımdır. Böylece okuldaki vaktin çoğu öğretime harcanacak, fakat okulda verilen öğretimin de evde yapılan uygulamalarla desteklenmesi gerekecektir.

Türkçe öğretiminde okuma süreçlerinin akla uygun olarak yürütülmesi öğrencilerin kendilerinin bilincinde oldukları, eksik ve kuvvetli taraflarını bildikleri, okuma faaliyetlerini kendilerini tanıyarak, amaçlarını bildikleri süreç içerisinde planlayıp değerlendirmede buldukları dersler ile sağlanabilir (Özbay ve Bahar, 2012).

Okuma süreci etkin ve zihinsel bir süreç olup öğrencinin bu süreçte pasif alıcı olarak derste yer alması kendi zihinsel sürecini harekete geçirmesini engellemektedir (Güngör, Açıkgöz, 2005). Bu nedenle de araştırmacılar, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve eksikliklerini giderebilmek için farklı olarak uygulanabilecek okuduğunu anlama ve okuma stratejileri geliştirmişlerdir. Okuyucunun okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma öncesi, sırası ve sonrasında bazı stratejiler kullanması metni daha kolay anlaması ve kavramasını sağlayacaktır. Okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri okuma alışkanlığı olmayanlara kıyasla daha yüksek ve iyi olup okuma alışkanlığını kavramaya dair stratejilerin öğrencilerin bilişsel farkındalığını artırdığı bildirilmiştir (Karatay, 2010).

Okuma sürecinde genel olarak iyi okuyucuların kullandıkları stratejileri Karatay (2014) şu şekilde sıralar:

Planlama (Okuma Öncesi): Okuma öncesi sürecin en önemli basamağını oluşturur. Okuma öncesinde kişi konu ile ilgili ne öğreneceğine dair bir amaç ve onun etrafındaki öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini belirler.

Düzenleme Stratejisi (Okuma Sırası): Okuduğunu kavramak ve belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlamak için okuma sırasında kişinin kendini kontrol etmeyi bilmesi gerekir. Okuma öncesinde belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşma durumunun gözden geçirilmesi, okuma sırasında gerekirse kullanılan stratejinin değiştirilmesini içerir.

Değerlendirme Stratejisi (Okuma Sonrası): Okuma esnasında da karşılaşılan bu süreç genellikle okuma sonrası süreçte okunan metnin tamamının doğru bir şekilde kavranıp kavranmadığını, okuma amaçlarının sağlanıp sağlanmadığını, metin ile ilgili tahminlerin doğru olup olmadığını denetleme ile ilgilidir.

Bireyin kendini tanımasında, toplumsallaşmasında, sağlıklı bir toplumun oluşmasında ve bunun sürdürülmesinde en önemli faktör okuma alışkanlığıdır. Okuma faaliyeti ana dil eğitiminin vazgeçilmez parçasıdır. Okuma eğitim ve öğretimi okuyan, okuduğunu anlayıp yorumlayan, eleştirebilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar. İleride iyi konuşan, dinleyen, yaratıcı bir zekâ ile yazı yazabilme becerisine sahip bireyler yetişmesi bunlara bağlı olup belirtilen becerilerin istenilen düzeyde geliştirilmesi için öncelikli olarak okuma alışkanlığının verilmesi gerekmektedir (Gülşah, 2012). Aileler çocuklarına küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazandırmalı ve okumaya yönelik olumlu eğilim ve duygular geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Bu nedenle, anne-babalar öncelikle kendileri okuyarak çocuklarına örnek olmalı, çocukları ile paylaşacakları okuma ortamları yaratmalı, onları okumaya özendirmeli, ilgilerini uyandırmalı, yaşamın ayrılmaz parçası olan bu bilişsel etkinliği sevdirmelidir (Çakıcı ve Altunay, 2006). Öğrencinin genel kültürü, tecrübesi ve yaşam deneyimleri arttıkça anlama-kavrama düzeyi de artar. Bir öğretmen, ana dili eğitiminin iyi bir şekilde verilmesiyle öğrencinin anlama ve kavrama yeteneğini geliştireceğinin de bilincinde olmalıdır.

2.2.3. Okuma becerisi ve akademik başarı arasındaki ilişki

Okuma becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişki uzun yıllardır araştırmacıların en fazla üzerinde durduğu konular arasında yer almaktadır. Okumanın eğitim sürecinin bütün aşamalarında anlamaya yardımcı bir etkinlik olarak öğrenci başarısının temel belirleyicilerinden olduğu bilinmektedir (Gallik, 1999). Akademik başarının en somut göstergeleri öğretmenlerin vermiş olduğu notlardır (Keskin ve Yapıcı, 2008). Okuma alışkanlığı olan, okumayı seven öğrencilerin not ortalamalarının da yüksek olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz, 2012).

Akıcı okuma çoğunlukla metni konuşur gibi bir hızda ve uygun bir prozodiyle okumayı ifade eder (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Samuels (2006) akıcı okumayı çözümlene ve anlamının birlikte gerçekleşmesi şeklinde tanımlamıştır. Akıcı okuma öğrencilerin genellikle anlamlı bir metni sesli okuma sürecinde değerlendirilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde metnin ustalıkla okuması önem arz etmektedir (Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2008). Ustalıkla okumak metindeki değişiklikleri dikkate alıp metni kabul edilebilir bir hızda, anlamına ulaşmayı sağlayacak yeterlilik ve doğrulukta okumayı kapsar.

Okuma teorisyenleri, okuma motivasyonu, okuma miktarı ve başarı arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Baker ve Wigfield, 1999; Gottfried, 1990; Wigfield ve Guthrie, 1997). Ayrıca Paris, Carpenter, Paris ve Hamilton (2005) okuma motivasyonunun akıcı okumayı etkilediğini belirtmişlerdir. Stanovich (1986) de okuma etkinlikleri ile okuma başarısı arasında dairesel bir ilişki olduğunu belirtmektedir. İyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir. Çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Okumanın pek çok faydası bulunmaktadır. Öğrencilere çeşitli metin ve konularda okuma imkânı verildiğinde okumadan beklenen fayda artar ve öğrencilerin ön bilgileri, metin yapılarına ilişkin bilgileri ve dil ile ilgili deneyimleri gelişir (McCormack ve Pasquarelli, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlama için başlangıç aşamasını oluşturmaktadır.

Akıcılık ve anlama arasındaki nedensel ilişkinin yönü konusunda bazı tartışmalar bulunmaktadır (Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Akıcı okumanın anlamın inşa edilmesine katkı sağlamak kadar anlamadan etkilenen bir ürün (hem anlamaya katkı sağladığı hem de anlamının çıktısı) olduğuna yönelik kanıtlar olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden anlama ve akıcılığın karşılıklı nedensel ilişkiye sahip olduğu görüşünü benimseyen uygulamacı ve araştırmacılar bulunmaktadır (Pikulski ve Chard, 2005). Ancak akıcılık anlama ilişkisini otomatikleştirme teorisi (LaBerge ve Samuels, 1974) çizgisinde geleneksel olarak ele alan araştırmacılar, akıcılığın öncelikli rolünün anlamayı kolaylaştırmak olduğunu vurgulamaktadır.

Akıcılık ve anlamının kelime hazinesi, kelime bilgisi, sentaks (söz dizimi) gibi süreçlerde çoklu paylaşım içinde olduklarından akıcılığın anlama için gerekli ve yeterli olduğuna yönelik görüşlere karşı çıkmaktadır (Paris ve diğerleri, 2005). Ayrıca Hudson ve diğerleri (2008) okuduğunu anlamının akıcı okumayı etkilediğine yönelik görüşler yerine okuduğunu anlama ve akıcı okumanın karşılıklı ilişki içinde oldukları ve birbirlerini etkilediklerini kabul etmektedirler. Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin ve Deno (2003) anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişki her iki değişkenin sentaktik ve semantik dil süreçlerini ortak kullanıyor olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedirler. Buna ek olarak 10-12 yaşlarında akıcılık ve anlamının birbirine daha benzer beceriler hâline geldiği ifade edilmektedir.

Bireyin erken yaşta okuma alışkanlığı kazanmasının, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesindeki önemi göz önüne alındığında ilköğretim döneminde çocuğa aşılacak kitap sevgisi, çocuğun tüm hayatını etkileyecektir.

2.3. Edebiyat Halkaları

2.3.1. Tanım

Edebiyat halkaları, kitap kulübü uygulamasının okul ortamına uyarlanması sonucu ortaya çıkmış bir yöntemdir. Yöntem ilk kez 1982 yılında Karen Smith tarafından uygulanmıştır. Edebiyat halkaları ismi ise ilk defa 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından kullanılmıştır. Edebiyat halkaları, öğrencilerin kitap seçimleri doğrultusunda oluşturulan gruplarda, kitabın okudukları bölümlerini belirli aralıklarla tartıştıkları bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Daniels, 2002). Edebiyat halkaları, bireysel okuma uygulaması ile işbirliği içinde çalışmanın birleştirilmiş hâlidir (Tracey ve Morrow, 2006).

Edebiyat halkası farklı akademik başarı düzeyi ve okuma becerisine sahip olan öğrencilerin gönüllü olarak, öğretmenlerin ataması olmadan bir araya gelip kendi beğendikleri edebî bir metni kitap okumak ve daha sonra okuma deneyimlerini birbirleri ile paylaşmak için oluşturdukları 4-5 kişiden oluşan okuma grubu olup bu gruba edebiyat halkası denmesinin sebebi okuma grubunda yer alan her bir öğrencinin edebî metin ile ilgili edinmiş oldukları bilgi, deneyim ve izlenimleri birbirleriyle paylaşırken birbirlerinin yüzünü görmeyi sağlayan daire şeklinde oturmalarıdır (Karatay, 2015).

Edebiyat halkaları, öğrencilerin metne yönelik geliştirdiği kişisel yanıtlarla kişisel deneyimlerinden geliştirilen duygu ve düşüncelerini tartışmalara kattıkları öğrenci merkezli tartışma gruplarıdır (Kim, 2004). Bu tartışma gruplarında, yorumlamanın öncelikle öğrenciler arasındaki diyalog yoluyla sağlanan işbirliği içinde gerçekleşen bir süreç olduğu düşünülmektedir (Lloyd, 2006).

Edebiyat halkaları, hem düşük hem de yüksek yetenekli öğrencilere okumaları için zaman tanınması ve öğrencilerin kendilerine uygun olan kitabı seçmelerine izin vermesi açısından farklılaştırılmış bir öğretim yöntemidir (Tomlinson ve Strickland,

2005). Yöntem aynı zamanda öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırarak okul dışı ortamlarda da okumaya devam etmelerini sağlamaktadır (Hathaway, 2011).

Edebiyat halkaları, genellikle dört veya beş öğrencinin aktif olarak işbirliği içinde çalışmasını içerir. Burada öğrenciler ilgilerine dayalı olarak okunacak kitapları seçerek derinlemesine tartışmak amacıyla bir araya gelmektedir (Schoonmaker, 2014).

Okuma sırasında öğrenciler okumalarıyla ilgili notlar alırlar, okuma rollerini paylaşırlar ve bu rollere göre metni tartışırlar. Edebiyat halkalarında düzenli olarak toplantılar yapılır ve her oturumda tartışma rolleri değişir. Kitap bittikten sonra grup üyeleri kendi okumalarını diğer sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Sonrasında yeni bir metin veya kitap seçimi ile okuma ve tartışma döngüsü yeniden başlamaktadır (Daniels, 2002).

2.3.2. Edebiyat halkalarının kullanılma gerekçeleri

Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde sosyal etkileşimler son derece önemlidir. Zira sosyal etkileşim öğrencilerin etkinliklerde beraber çalışmalarına ve kendileri için yeni bilgiyi anlamlı hâle getirmelerine katkı sağlar. Daniels'in (2002) ifade ettiği gibi edebiyat halkalarında öğrenciler bir araya gelip seçilmiş olan bir makale, kitap ya da şiiri birlikte tartışmak suretiyle öğrenirler. Her bir grup kendisine verilen bölümü çalışırken grup üyeleri bazı notlar alıp yapılacak olan tartışmaya katkıda bulunur. Dolayısıyla da herkes gruba geldiğinde edindiği yeni fikirleri gruptaki diğer üyelerle paylaşır. Her bir grup okunan materyal ile ilgili olarak bir okuma ve toplantı programını takip eder. Kitap tamamlandığında çemberde yer alan üyeler okumalarıyla ilgili önemli noktaları başkalarıyla da paylaşır. Yeni gruplarla ve yeni çemberlerle bu süreç yeni okumalar için devam eder. Bilhassa okuma çemberleri uygulamaları içinde öğrencilerin üstlenmiş olduğu roller öğrencilerin öğrenme sürecini öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya taşımalarını sağlar. Bu roller ayrıca öğrencilerin işbirlikli bir şekilde çalışmalarına olanak sağlar.

Edebiyat halkalarının altında yatan mantık, çocukların gönüllü bir biçimde okuma etkinliğinde bulunmalarıdır. Bu tür gönüllü etkinliklerin, öğrencilerin katılımını, motivasyonunu, beğeni ve anlayışını daha iyi bir şekilde ortaya çıkardığı

düşünülmektedir. Öğretmenlerin, bu tür etkinliklerde öğrencileri desteklemek için sınıflarında birbirleriyle etkileşim kurmaları ve sürdürmeleri teşvik edilmektedir (Pearson, 2009).

Edebiyat halkaları öğrencilerin okudukları hakkında eleştirel düşünme ve yansıtmaları ile kitaba ilişkin yanıtlarını (tepkilerini) içermektedir. İş birliği bu yaklaşımın merkezini oluşturmaktadır. Öğrenciler diğer okurlarla birlikte anlamın yapılandırılması için okudukları hakkında kendi görüşlerini de ekleyerek şekillendirirler. Tartışma, öğrencilerin okuduklarına ilişkin cevaplarıyla yönlendirilir. Sonuç olarak edebiyat halkaları yazılı ve sanatsal tepkilerle genişletilmiş ve yapılandırılmış tartışmalar yoluyla öğrencilerin okuduklarının derinlemesine anlamlandırılmasında öğrencilere rehberlik etmektedir (Campbell Hill, 2010). Ayrıca tartışmalar boyunca her öğrencinin birbirinin düşüncesine saygı göstermesi, edebiyat halkalarında vurgulanan önemli bir aşamadır. Uygulamalarda, akranlar ilginç bir kitap seçip okuyabilir ve tartışabilirler. Derin biçimde gündeme getirilen ve tartışılan sorular daha üst düzey bilişsel çalışmayı sağlamaktadır (Ediger, 2002). Bu üst düzey bilişsel çalışmalar ve öğrencilerin seçtikleri kitabı tartışmak için her bir edebiyat halkasında bir araya geldiğinde oluşan etkileşim yoluyla elde edilen anlamlar değişmekte ve oluşan görüşler genişleyerek ilerlemektedir (Medina, 2007).

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

bakış açılarından konuları görerek fikirlerini genişletmede, metin üzerinde ve okumada sosyal bir perspektif geliştirme fırsatı sunmaktadır (Kim, 2004).

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

Anderson'ın (2009) belirttiğine göre edebiyat halkaları, işbirliği içinde çalışma ortamını desteklemede, okuma ve yazma başarısında ve sözlü dilin geliştirilmesinde etkili bir uygulamadır. Edebiyat halkaları, dinamik bir yaklaşımdan dolayı geniş bir etkiye sahip olup öğrenci katılımı için en yüksek düzeyde destek sağlamaktadır. İşbirliği içinde çalışmaya uygun bir ortamda öğrencilerin lider ve öğretmen olarak tam katılımlarının sağlanmasını teşvik etmektedir. Günlük sınıf yapısı içinde sorumluluk paylaşımında büyük ölçüde akademik anlamda güçlü olan öğrenciler ön plana çıkmaktadır. Fakat Edebiyat halkaları her öğrenci kendini göstermek için eşit fırsata sahiptir. Okuma güçlüğü olan ya da okumada zayıf öğrenciler en arkalarda kalmazlar. Bu öğrenciler de kendi özel yeteneklerini göstermek için uygun rol veya aktiviteler seçebilmektedirler. Bununla birlikte Whittingham (2014) Edebiyat halkalarının, başarılı bir dil eğitiminde bulunması gereken temel unsurlar olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmayı kendi içinde barındırdığını ifade etmektedir.

Edebiyat halkalarının öğrencilerin öğrenmelerine sağladığı birçok farklı faydanın bulunduğu bilinmektedir. Edebiyat halkalarının okur tepkileri merkezli ve kapsamlı okuryazarlık programının bir parçası olarak okuyucu gruplarının kitap seçimleriyle oluşturulması, öğrencilerin bağımsız, sorumlu ve sahiplik duygularıyla yapılandırılması önemlidir. Öte yandan edebiyat halkalarındaki etkinliklerin öğrenci

soruları ve anlayışıyla yönlendirilmesi, okuma ve yazma becerilerinin uygulanacağı bir bağlam geliştirmesi, esnek ve akıcı olması, güçlü bir okuyucu metin ilişkisi sağlaması, sınıf atmosferini geliştirmesi, cinsiyet eşitliği oluşturması ve daha elverişli bir öğrenme ortamı sağlaması çeşitli özellikler olarak belirtilmektedir (Campbell Hill, 2010). Ayrıca okuma grupları sesli okuma, metin hakkında konuşma ve soru sorma, soruları cevaplama, kelimelerin anlamlarını metnin bağlamından veya doğrudan sözlükten bakarak öğrenme gibi çeşitli becerilerin gelişmesi için fırsatlar sağlamaktadır (Southwood, 2012). Edebiyat halkaları sayesinde, öğrenciler okumayı bir bilgi kaynağı ve birbirlerinin görüşlerini dile getirmek ve bunları tartışmak için kolaylaştırıcı bir yol olarak görmektedirler (Fredericks, 2012). Bir diğer fayda olarak edebiyat halkalarının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu belirtilmektedir (McElvain, 2010). Edebiyat halkaları aracılığıyla en isteksiz okuyucuların bile metinle ilgili konuşmalara/tartışmalara katılabileceği ifade edilmektedir (Lloyd, 2006).

Pierzga (2007), Edebiyat halkaları uygulanmasından elde edilen olumlu sonuçlar olarak tartışma becerileri, aktif dinleme becerileri ve diğer öğrencilerin fikirlerinin kabul etme ve öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasını dile getirmektedir. Bunun yanında Medina'ya (2007) göre edebiyat halkaları, okumayı daha anlamlı bir biçimde teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin ufuklarını genişletir. Bu okuma etkinliklerinde öğrencilerin, kitapların hikâyeleri ve karakterleri aracılığıyla kendilerini ve dünyalarını görmelerini sağlar. Bir diğer önemli husus kitapların okunması ve tartışılması ile toplumsal duyarlılığın ortaya çıkması olarak belirtilmektedir.

Ediger (2002) ise edebiyat halkalarının, öğrencilere verilen öğrenme fırsatlarının öğrenim türlerini çeşitlendirme imkânı sunduğunu belirtmektedir. Öğrenciler, kişisel öğrenme stilleri ile buluşarak okuma etkinliklerinde başarı ve ilerlemeyi eş güdümlü hâle getirebilmektedir. Edebiyat halkalarında, metinler arası bağlantılar, karakterler, temalar, çizimler, okuyucu yanıtı ve kendi deneyimleri ile ilişkili olarak sıkça tartışılan konular arasındadır. Katılımcılar uygun fırsat ve rehberlik ile desteğe ulaştıklarında, metinler üzerine anlamlı konuşmalara katılabilir,

deneyimlerini birleştirebilir ve okudukları şeyin anlamını oluşturabilirler (Medina, 2007).

Edebiyat halkaları, öğrencilerin fikir üretmesine, soru sormasına ya da merak uyandırmasına ve tartışmanın ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir araç olarak görev yapmaktadır. Öğrenci gruplarının okuduklarını, paylaştıklarını ve okuduklarını nasıl tartıştıklarını anlatan soruların listesi olmadığından bu soruları akılda tutmak önem taşımaktadır (Brabham ve Villaume, 2000).

Öğretim çerçevesi olarak edebiyat halkaları, okunmakta olan metin hakkında konuşarak öğrencilerin aktif bir şekilde okuma etkinliklerine katılmalarına, metinden öğrendiklerini paylaşmalarına, kendi sorularını ve yorumlarını tartışmalarına yönelik sosyal bir alan sağlar. Dolayısıyla, edebiyat halkalarında öğrenciler sadece okuma faaliyetlerinde değil, aynı zamanda sohbetlerde de etkileşime girerler (Widodo, 2016). Edebiyat halkalarında aktif tartışmaların kullanılmasıyla öğrencilerin anlamaları ve çok kültürlü farkındalıkları geliştirilirken aynı zamanda topluluk oluşturmaları da sağlanmaktadır Okuyucular metinde anlatılanlarla kendi kişisel deneyimleri arasında bağlantılar kurabilirler (Madhuri, Walker, Landmann-Johnsey ve Laughter, 2015). Bununla birlikte bireysel olarak okuyucular, yalnızca metinle ilgili kendi düşüncelerini sözlü olarak ifade etmek değil (yorumlarının eşlerden gelen yorumlardan farklı olabileceğini görmek için) grup tartışmalarını organize etmek, planlamak ve okuma tartışma grubunun sosyal yapısının tam üyesi olarak katılımcı olmakla yükümlüdürler (Certo, Moxley, Reffitt ve Miller, 2010). Bunların ötesinde edebiyat halkaları ve kullanımı, okuma yazma öğretiminde kullanılan etkinlikleri çeşitlendirmeye yardımcı olur. Öğrenciler için öğretim programlarında izlenen görev türlerinde bir değişiklik ve farklı bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu etkinlikte bir grubun çabasıyla diğerleriyle birlikte çalışmak için bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Ediger, 2002).

Öğrenciler, edebiyat halkalarında akranlarıyla etkileşime girdikçe kendi değerleri ve bağlamlarına göre insan doğasına eleştirel bir bakış açısı geliştirebilirler. Öğrenciler, okudukları kitaba hayat deneyimleri, ihtiyaçları ve endişeleri ile bağlantı kurduklarında, sadece insanların tutumlarını sorgulamaya veya haklı kılmaya değil, aynı zamanda kendi güçlü ve zayıf yanlarının da farkında olmaya başlarlar. Bütün bu

bağlantılar ve düşünceler, akranları ve metinler ile etkileşim kurarak oluşturulan estetik deneyimlerinin temellerini oluşturmaktadır (Medina, 2007).

Jewell ve Pratt (1999), öğrencilerin en çok ilgilendiği metni ya da ilgilerine uygun kitapları seçmelerine izin vermenin ve tamamladıkları yazılı yanıtları okuyarak paylaşmanın motivasyon ve heyecanı artırmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte paylaşma, okuyucular olarak öğrencilerin kendilerini öğrenebilme kabiliyetlerininve en önemlisi bunu yapabilecek kapasiteye sahip olduklarının farkındalığını sağlamaktadır.

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

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

Daniels'in (2002) edebiyat halkalarının uygulanmasına ilişkin belirttiği özellikler şöyledir:

1. Öğrenciler okuma materyallerini kendileri seçerler.
2. Küçük geçici gruplar kitap seçimine göre oluşturulur.

3. Farklı gruplar farklı kitapları okurlar.
4. Kitaplar bittiğinde öğrenciler bunu sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar ve sonrasında yeni gruplar okuma (kitap) seçimlerine göre oluşturulur.
5. Öğrenciler düzenli olarak ve planlanan tarihlerde bir araya gelerek kitap hakkında tartışırlar.
6. Öğrenciler kendi okudukları ve tartıştıkları kitapla ilgili çeşitli notlar veya çizimler hazırlarlar.
7. Tartışma konularını öğrenciler belirlerler.
8. Grup toplantılarının amacı kitap hakkında açık ve doğal konuşma ortamları oluşturmaktır. Bu nedenle öğrencilerin kişisel fikirleri, konu dışı sözleri (ara sözleri) ve açık uçlu soruları bu toplantılarda paylaşılabilir.
9. Öğretmen bir grup üyesi veya öğretim görevlisi değil sadece kolaylaştırıcı biri olarak görev alır.
10. Değerlendirme öğretmen gözlemlerine ve öğrencilerin öz değerlendirmelerine bağlı olarak yapılır.
11. Eğlence ve oyun ruhu çalışmalarda hâkim olmalıdır.

Yukarıda belirtilen edebiyat halkalarının kullanım gerekçeleri göz önüne alındığında bu yöntemin eğitim alanına sağladığı katkı kuşkusuz yadsınamaz.

2.3.3. Edebiyat halkaları yöntemi ve ilişkili olduğu kuramlar

Edebiyat halkaları, öğrencilerin hem bireysel olarak okumalar yapmasını hem de grup içinde farklı sorumluluklar üstlenerek çalışmalarını gerektiren bir yöntemdir. Yöntem, okur tepki kuramı, araştırmaya dayalı öğrenme kuramı, şema kuramı ve sosyokültürel kuram gibi farklı kuramsal temellere dayanarak zengin bir öğrenme çerçevesi oluşturmaktadır. Çalışmanın devamında bu kuramlarla ilgili açıklamalara yer verilecektir.

2.3.3.1. Okur tepki kuramı

Rosenblatt (1982, 2005) tarafından ortaya konulan Okur Tepki Kuramı, okumanın bir süreç olduğunu belirten kuramdır. Kuramda okuma, belirli bir zamanda ve belirli bir bağlamda okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir. Anlam, metnin içinde hazır olarak bulunmaz, aksine okuyucu ve metin arasında gerçekleşen bu etkileşim sürecinde ortaya çıkar. Rogers (2014) kuramı, metne dayalı anlam oluşturulması inancından çok, anlamın okuyucu ile metin arasında olduğu inancına dayalı okuma süreci olarak ifade etmektedir.

Kim (2004) okuyucunun, etkileşim boyunca metnin içerdiği anlamı pasif olarak tespit etmek yerine aktif bir biçimde metnin dışında anlamı yapılandırıldığını belirtmektedir. Böylece okuyucunun yarattığı anlamlar veya yorumlar okuyucunun yanı sıra metnin bir yansıması olarak da ortaya çıkmaktadır.

Okuma, metindeki ipuçlarının seçimi, amaca yönelik seçici dikkat, okuma olayı sonrasında ve okuma işlemi boyunca okuyucunun uyarılmış cevapları, metnin estetik ve bilgi amaçlı okunması arasında sürekli devam eden amaç değişiminden oluşan karmaşık bir birleşimdir. Bu unsurlar okuyucunun kişisel, sosyal, dilsel ve kültürel geçmişi boyunca işlenmiştir. İşlemsel bakış açısında kritik nokta, katılım ile anlamın yapılandırılması ve okuma deneyiminde başlangıç noktası olarak okuyucunun metne yönelik kişisel yanıtlarının oluşturulması olarak görülmektedir (Connell, 2008). Bu nedenle Rosenblatt (2005) anlamın, okur ve metin arasında gerçekleşen dinamik bir okuma süreci boyunca oluşturulduğunu ifade etmektedir. Okuyucular, kişisel, dilsel ve deneyimsel birikimlerinden hem özel hem sosyal öğeleri seçip uygulayarak, yeniden düzenleyerek veya genişleterek metinleri anlamlandırırılar. Bir hikâye, şiir ya da oyun, bir okuyucu tarafından okunup etkileşim sağlanarak anlamlı semboller kümesine dönüştürülene kadar sadece kâğıt üzerindeki mürekkep olarak görülmektedir. Bu semboller bize bazı duyguları anında yaşama, bazı insan kişiliklerine girme, bazı durumlarda ya da olaylarda hayal gücüne katılmaya yönelmektedir. Edebiyat, yalnızca bilgi vermekle kalmaz yaşayarak da bilgi edinmeyi sağlar (Rosenblatt, 2005).

Rosenblatt (2005) metne bireysel yanıtların geliştirilmesinin aktif ve anlamlı okumanın vazgeçilmez bir unsuru olduğunu belirtmektedir. Okuyucu, metnin uyarısına

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

Okur tepki kuramında anlam, okuyucunun kişisel yanıtlarını deneyimleri ile birleştirmesi yoluyla yapılandırılmaktadır. Oluşturulan anlam kişinin arkadaşlarıyla/akranlarıyla yaptığı tartışmalar sonrasında değişmektedir. Kişisel deneyimler çerçevesinde düzenlenen öğrencinin özgün düşünceleri, akranlarının paylaştığı yeni fikir ve bilgilerle yenilenmektedir (Demeny, 2012). Bu bağlamda anlam, dil ile gerçek arasındaki dinamik etkileşimdir. Dolayısıyla birey, kendi deneyimlerini kullanarak dünyayı yorumladığı için oluşturulan anlam görecelidir (Demeny, 2012). Rosenblatt (2005) bu durumu okuyucunun bir metinle olan karşılıklı diyalogu olarak açıklamaktadır. Okuyucu önce metnin ipuçlarına yanıt olarak geçici bir çerçeve geliştirir. Ardından ileri yanıtların seçimi ve sentezini etkileyen beklentileri oluşturur ve daha sonra bu beklentilerle başa çıkma ya da hayal kırıklığı yaşar. Gerekirse beklentileri daha sonra yeniden düzenler ve sonunda metinden anlam oluşturabilir (Connell, 1996). Rosenblatt buradaki anlamı, bir metnin anlamının metnin kendisinin içinde olmadığını ve aksine anlamın metni okuyan her insanda farklı biçimde oluştuğunu ortaya koymaktadır. Okuyucular birbirleriyle yanıtlarını paylaştıkça anlamlandırmada değişimler meydana gelmektedir. Öğrenciler, metni okuma yoluyla yeni deneyimler oluşturabilirler ve bir metin ya da akranlarla sohbet yoluyla kazanılan her yeni deneyim, her öğrenciye çok sayıda yeni yanıt ve yeni anlam sağlayabilir (Connell, 1996). Kuramda her okuma tecrübesinin her okuyucu için benzersiz ve bireysel olduğu belirtilmektedir. Rosenblatt'ın okur tepki kuramı, okumanın ve anlamın yalnızca okuyucu tarafından yaratılması yoluyla değil metinler ve diğer okuyucularla

gerçekleşen etkileşimler yoluyla da geliştiğini belirtmektedir. Kuramda öğrenme sorumluluğu öğrenciye yüklenmiştir. Ancak başkaları ile işbirliği yapmanın bu süreci kolaylaştırdığı da ifade edilmektedir (Duty, 2016).

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

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

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

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

Edebiyat halkaları, Rosenblatt' ın kuramındaki modeli uygulayan okurların çeşitli bakış açılarını kullanarak metne yaklaşmasını sağlamaktadır. Öte yandan okuma çemberleri, tek bir doğru yanıtı olmayan ve rollerdeki değişimi ile açık uçlu bir çalışma ve doğal tartışma değeri yüksek bir uygulamadır (Akt. Hsu, 2004). Edebiyat halkaları uygulamalarıyla öğrencilerin okur tepkilerinin ortaya çıkarılması ve belirlenmesi mümkün olmaktadır. Ayrıca Lee (2013) tarafından belirtildiğine göre okur tepki kuramına dayanarak, öğretmenlere yönelik öğrenci tepkilerini alabilmek için alan yazında çeşitli stratejiler öne sürülmüştür. Edebiyat halkaları (Noe ve Johnson, 1999) öğrencilerin kendi seçtikleri kitapları okuyup tartıştıkları bir diğer ifadeyle öğrencilerin kendi okuyucu tepkilerini paylaştıkları bir yöntemdir (Gritter, 2011; Parsons, Mokhtari, Yellin ve Orwig, 2011; Whittaker, 2012).

Yukarıda detaylı bir şekilde açıklandığı gibi bu kuram, okur ve metin arasında kurulan ilişki sonucunda ortaya çıkmaktadır ve bu ilişkinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2.3.3.2. Araştırmaya dayalı öğrenme kuramı

Edebiyat halkalarına kuramsal temel oluşturan öğrenme yaklaşımlarından birisi araştırmaya dayalı öğrenmedir. Araştırma yoluyla öğrenmek yaygın olarak savunulan bir pedagojik yaklaşımdır (Aditomo, Goodyear, Bliuc ve Ellis, 2013). Bu yaklaşım, öğrenci merkezli soruları, öğrenci odaklı ve eğitici rehberli araştırmalar yoluyla öğrencinin öğrenmesini teşvik eden bir dizi öğretim uygulamasını ifade etmektedir (Justice, Rice, Warry, Inglis, Miller ve Sammon, 2007). Aynı zamanda öğrencilerin araştırmayla doğrudan etkileşimine odaklanan bir aktif öğrenme türü olarak araştırmaya

dayalı öğrenme, soruşturma sürecinde yönlendirilen öğrenme biçimlerini içeren sorgulama tabanlı bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Healey, 2005). Araştırmaya dayalı öğrenme mevcut bilgiyle önceki bilginin birleşimiyle aktif düşünce sürecini vurgulayan (Kirschner, Schweller ve Clark, 2006) aynı zamanda yapılandırmacı öğrenme ve öğretim yaklaşımının felsefi temellerini oluşturan Piaget, Vygotsky ve Ausubel'in kuramlarının harmanlanmış bir ürünüdür (Liang ve Gabel, 2005).

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

2.3.3.3. Şema kuramı

Edebiyat halkalarına dayanak oluşturan bir diğer kuram şema kuramıdır. Şema var olan bilgilerle geçmiş deneyimlerin beyindeki yansımaları olarak ifade edilebilir. Dahası depolanmış bilgi ile yeni bilgilerin birbiriyle etkileşimi içeren bir işlemdir. Şemanın her bir bileşeni bir boşluk oluşturur. Oluşan bu boşluğa özel bilgiler eklendiğinde, şemalar değişir ve yeni şema oluşturulur (Çakıcı, 2011).

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

deneyimlerini içerdiğinden öğrencilerin ilgisini okumaya çekme, okuma hızını artırma ve okumada doğru kararlar verilmesini kolaylaştırmaktadır (Zhao ve Zhu, 2012).

Bu kuramın, ön bilgilerle yeni bilgilerin sentezlenmesi sonucu ortaya çıktığı göz önüne alındığında kuram; ön bilgilerle yeni bilgilerin zihinde yeniden yapılandırılması olarak değerlendirilebilir.

2.2.3.4. Sosyokültürel kuram

Edebiyat halkalarının dayandığı kuramsal temellerden bir diğeri de sosyokültürel kuramdır. Sosyokültürel kuramlar eğitim alanında önemli etkileri bulunan kuramlardır. Vygotsky (1978) sosyokültürel kuramları, öğrenme ve gelişimin toplumsal olaylara gömülü olduğu ve öğrenen olarak ortaya çıkan, çevredeki diğer insanlar, nesnelere ve olaylarla kurulan etkileşim olarak tanımlamaktadır (Akt. Wang, Bruce ve Hughes, 2011). Sosyokültürel kuramlara dayalı öğrenme etkinliklerinde sosyal etkileşimle öğrencilerin öğrenmek için konuşmaları, görüşlerini ifade etmeleri ve diğer grup üyelerinin görüşlerini dinlemesi gerektiği gibi öğrenmenin duyuşsal ve öznel yönleri ön plana çıkmaktadır (Stacey, 2005).

Vygotsky'nin eğitimdeki sosyokültürel teori için temel vurgusu bir çocuğun çevredeki daha bilgili insanlarla ve akranlarıyla etkileşiminin önemini belirtmesidir. Çocuk etkileşime girerken, toplumsal ve kültürel açıdan topluluktaki bilgileri birlikte yapılandırmakta ve içselleştirmektedir (Turuk, 2008). Bu araştırmanın odak noktası olan edebiyat halkaları da işbirliği içinde çalışmayı içermekte ve kuramsal temellerden birisi olarak da sosyokültürel öğrenme kuramını temel almaktadır. Bu nedenle Edebiyat halkaları uygulamalarıyla öğrencilerin işbirliği içinde çalışmaları ve aynı zamanda akranlarıyla kurdukları etkileşim yoluyla kendi kişisel öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve paylaşımları sağlanmaktadır.

2.3.4. Edebiyat halkaları uygulama ilkeleri ve uygulanışı

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

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

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

2.3.5.Edebiyat halkalarında kullanılan roller

Edebiyat halkaları, öğretmenin sorular sorup öğrencilerin yanıtlamasına dayalı klasik sınıf atmosferinin aksine etkileşimli öğrenci-öğretmen iletişimini desteklemektedir. Bu nedenle edebiyat halkalarında öğretmenlerin soru listeleri değil öğrencilerin anlayışları ve sorgulamaları tartışmayı yönlendirmektedir (Brabham ve

Villaume, 2000). Bu öğrenci merkezli tartışma ortamının oluşturulması öğrencilere verilecek olan roller ile sağlanmaktadır.

Straits ve Nichols (2006) edebiyat halkaları tartışmalarının katılımcıların rolleri tarafından yönlendirildiğini ancak sadece rol sayfalarının okunmasıyla sınırlı olmadığını belirtmektedir. Önerilen roller, konuşmaları zenginleştirir. Rol çizelgelerini gözden geçirme ve tartışma, gözlemlene, öğrencilerin grup tartışmalarına hazırlıklarını ve katılımlarını değerlendirmek için bir araç görevi görebilir. Thompson (2008), öğrencilerin sınıf içinde yaptıklarının hayatlarını nasıl etkilediği hakkında düşünürken metinle meşgul olma işlemini de gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

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

Daniels (2002) edebiyat halkalarında kullanılması gereken temel/zorunlu roller olarak bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) ve ressam olarak dört rol tanımlamaktadır. Bunun yanında isteğe bağlı olarak seçilebilecek özetleyici, araştırmacı, sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı) ve sahne düzenleyici (hareket izcisi) olarak roller tanımlanmaktadır. Temel rollerde farklı düşünce biçimleri sağlanmaya çalışılır. Sorgulayıcı ile analitik düşünme, okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı) ile sözel ve dramatik, bağ kurucu ile birleştirici, ilişkili düşünme ve ressam ile sanatsal bakış açısının ortaya çıkması sağlanmaktadır. Temel rollere ek olarak okunan kitabın içeriğine, öğrenci özelliklerine ve okuma amaçlarına göre diğer roller de seçilebilmektedir.

Edebiyat halkalarında yer alan roller ile yöntemin uygulanışı kolaylaşmaktadır. Çalışmanın devamında bu roller ile ilgili açıklamalara yer verilecektir.

2.3.5.1. Bağ kurucu

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

2.3.5.2. Sorgulayıcı

Sorgulayıcı, bilgi düzeyinden analiz düzeyine kadar farklı düzeylerde sorular hazırlar. Grup üyelerinin davranışlarından ve tartışmaları dinleyerek tartışmalara katılmalarından sorumlu olan kişidir (Barone ve Barone, 2016).

Sorgulayıcı, hazırladığı sorularla tartışmanın ilerlemesini ve tüm grup üyelerinin katılmasını sağlar. Soruların amacı, tartışmayı başlatmak ve yürütmektir. Oluşturulan sorular tartışma açmalı ve tüm üyelerin katılımını sağlamalıdır. Sorgulayıcının liderlik rolü yoktur. Yani tartışmayı yönetmez (Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006).

Edebiyat halkalarında kullanılabilen; hatırlatma/kapalı uçlu, yorum/açık uçlu ve kişisel olmak üzere üç tür soru bulunmakla birlikte genellikle sorgulayıcı yorum soruları tercih edilmelidir. Hatırlatma tipi sorular, tek bir cevabı olan ve öğrencinin yazarın anlatımına uygun cevaplaması istenen tarzdadır. Bu tip soruların kitabı anlamaya katkısı bulunmamaktadır. Yorum soruları, öğrencinin düşünmesini sağlar, bu soruların birden çok yanıtı olur, hiçbir yanıt tam doğru hissi uyandırmaz. Bu tip sorular kitap üzerinde düşünmeyi artırır ve anlamayı güçlendirir. Kişisel soruların amacı ise öğrencinin konu ile ilgili kişisel yargısını anlamaktır. Bu soruya verilen cevaplar öğrencinin kendi değer yargısına ve deneyimlere göre değişmektedir (Avcı ve diğerleri, 2010).

2.3.5.3. Okuma aydınlatıcısı (bölüm uzmanı)

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

2.3.5.4.Çizer (sanatçı – ressam)

Çizer, okuduğu bölümün kendisinde uyandırdığı duygu ile ilgili bir ürün ortaya koyar. Bu ürünün daha çok bir resim olması istenir. Resim dışında, karikatür, kavram haritası, akış şeması, kolaj vb. ürünler de olabilir (Daniels, 2002; Tracey ve Morrow, 2006; Karatay, 2015).

2.3.5.5. Özetleyici

Okunan bölümle ilgili kısa bir özet sunma görevidir. Yalnızca okunanlardaki ana olaylarla ilgili önemli durumları anlatmalıdır. Birden çok önemli nokta varsa aktarılması gerekenleri önem sırasına göre numaralandırarak sırayla anlatmalıdır. Bu uygulamanın amacı tartışma öncesi hatırlatma yapmaktır (Daniels, 2002).

2.3.5.6. Araştırmacı

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

2.3.5.7. Sözcük dağarcığı zenginleştirici (sözcük avcısı)

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

2.3.5.8. Hareket izcisi (sahne düzenleyici)

Hareket izcisi, karakterlerin hareket ettiği ve olayların geçtiği yerleri ayrıntılı biçimde anlatan roldür. Olayın anlatıldığı yerler hakkında her detay tanımlanmalıdır. Hazırlanan harita, şekil ve şemalar grup üyelerine gösterilebilir. Sunumlar sırasında tanımlanan yerin kitabın hangi sayfasında yer aldığı belirtilmelidir (Daniels, 2002).

Öğrenciler edebiyat halkalarında belirlenen tartışma günleri için seçtikleri roller doğrultusunda rol yapraklarını hazırlayarak gelmekte ve tartışmalar sırasında bu rol yaprakları paylaşmaktadır. Her grup kendi içinde belirlenen ve okunan bölümle ilgili tartışma toplantısını kendi içinde yapmaktadır. Kitapların tamamı okunduktan sonra her grup kendi kitabını tanıtan içerikte bir grup projesi hazırlayarak tüm sınıfa sunmaktadır.

2.3.6. Edebiyat halkalarında değerlendirme

Edebiyat halkalarında değerlendirme için, geleneksel yaklaşımlar yerine otantik ölçme araçlarının kullanımının daha yararlı olacağı belirtilmektedir. Otantik değerlendirme, yapılan çalışmanın bir parçası gibi görünmekte ve ölçme işleminin tüm süreç boyunca yapılmasını sağladığından daha etkili bir yaklaşım olarak bulunmaktadır. Bu anlamda süreç boyunca gerçekleşen ölçme işleminde öğrenci değerlendirildiğini fark etmeyecektir. Edebiyat halkaları, yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenci merkezli bir yöntem olması dolayısıyla yapılacak değerlendirmenin de yapılandırmacı anlayışa ve öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olması gerekmektedir. Yapılandırmacılıkta, değerlendirme öğretimin bir parçası olup değerlendirme için farklı bir zaman ayrılmaz. Öğretimin başından sonuna kadar değerlendirme yapılabilir. Değerlendirme sürece zarar

verecek şekilde değil onu destekleyecek tarzda olmalıdır. Değerlendirme amacıyla farklı tekniklerin aynı anda kullanılması tercih edilmelidir. Ayrıca öğrenciler de değerlendirme sürecine katılarak kendi değerlendirmelerinde sorumluluk üstlenmelidirler (Daniels, 2002). Bu anlamda edebiyat halkaları uygulamalarının değerlendirilmesi için gözlem formları, öz değerlendirme, akran değerlendirme formları ve rubrikler kullanılabilir.

Edebiyat halkalarında değerlendirme etkinlikleri; kitaba ilişkin bir okuyucu tiyatrosu sunumu hazırlamak, okunan içerikleri kapsayan pandomim, drama ya da yaratıcı drama gibi etkinlikler oluşturmak ve okunan içeriklerin anlamlarını açıklığa kavuşturmak için model veya nesnelere yapmak olarak ifade edilebilir (Ediger, 2002). Grup toplantılarındaki performanslar ve günlük hazırlıklar, öğretmen gözlemi, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmeyle, grup projeleri ise rubrik aracılığıyla değerlendirilmelidir (Avcı ve diğerleri, 2010). Edebiyat halkalarında klasik yöntemlerle değerlendirmeler yapılmamaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak yukarıda da ifade edilen çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Grup projeleri de değerlendirmede önemli yer tutan bir etkinlik olarak görülmektedir.

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

Daniels (2002) grup projeleri olarak; kitabı tanıtıcı poster, tiyatro hazırlama, kitaptaki eksik olan bölümü yazma, hikâyeye sonuç yazma, kitaptaki etkili pasajlardan

okuma, hikâyenin tarih çizelgesini hazırlama, yazar ile söyleşi yapma, kitap ile ilgili sokak röportajları yapma, hikâyeye yeni bir son yazma, hikâyeye yeni bir kahraman dâhil etme, kitap ile ilgili sanatsal bir çalışma yapma, kitaba dayalı skeç hazırlama, kitaba yeni kapak tasarlama, kitap için reklam kampanyası düzenleme, karakter günlükleri yazma, karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, küçük çocuklar için basitleştirilmiş resimli kitap hazırlama, kitap ile ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitapta geçen olaylarla ilgili haber yapma, kitaptaki karakterlerin soy ağacını hazırlama, kitap ile ilgili oyun tasarlama, kitaptaki olayın geçtiği mekân ve zamanı araştırma şeklindeki proje türlerini önermektedir.

Bu bölüme kadar ayrıntılı bir biçimde edebiyat halkalarının ne olduğu, çalışma biçimi, özellikleri ve sağladığı faydalar, okuma çemberlerindeki uygulama adımları, kullanılan roller ve değerlendirme anlatılmaya çalışılmıştır.

2.3.7. Edebiyat halkası uygulamasında kullanılan formlar

Edebiyat halkalarında uygulamaların düzenli hâle getirilmesi ve değerlendirilmesi için pek çok form söz konusu olup bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.7.1. Bireysel kontrol listesi

Bu listede öğrencinin ve kitabın adı, kitabın sayfa sayısı ile günlük okunacak sayfa sayısı yazılır. Bireysel kontrol listesinde amaç öğretmeni bilgilendirmek ve öğrencilerin okumalarını kontrol etmelerini sağlamak olup bu form birinci toplantıda doldurulur (Neamen ve Strong, 2001).

2.3.7.2. Grup kontrol listesi

Bu listeye kitabın ve öğrencilerin adları, öğrencilerin almış oldukları kitapların numarası, her toplantıda kimin hangi görevi yerine getireceği yazılır. Grup kontrol listesinde amaç grubu tanıtan bir form oluşturulması olup bu form bireysel kontrol listesi gibi birinci toplantıda hazırlanmaktadır (Neamen ve Strong, 2001).

2.3.7.3. Grup yönergesi

Grup yönergesinde öğrencilerin rol ve görevleri, toplantı öncesi hazırlıkta ve toplantıda neler yapılacağına ilişkin bilgiler bulunur. Amaç, gruba edebiyat halkasıyla ilgili tanıtıcı bilgi verilmesi olup bu yönerge öğretmen tarafından hazırlanmaktadır (Neamen ve Strong, 2001).

2.3.7.4. Rol yaprağı

Öğrenciler için tanımlanan rollerin görev yönergeleri olup üst kısımda görevle ilgili açıklama yer alır, boş kalan alt kısımda da öğrenci, görevin gereği olan yazıları yazar ya da çizim yapar. Rol yapraklarında aynı zamanda öğrenci, grup ve kitap adı ile o hafta sorumlu olunan sayfa aralığı da belirtilir. Bu form da grup yönergesi gibi öğretmen tarafından oluşturulmaktadır (Daniles, 2002).

2.3.7.5. Kitap öz değerlendirme formu

Kitap özdeğerlendirme formunda amaç, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesidir. Kitap, okuma işleminin bitmesinin ardından genel değerlendirmede kullanılır. Kitap öz değerlendirme formunda, “Grup tarafından kararlaştırılan bölümleri zamanında okudum.”, “Görevlerimi eksiksiz hazırladım.”, “Tartışmalara aktif olarak katıldım.”, “Grup toplantılarında her zaman iyi iletişim kurdum.” gibi ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere verilen cevaplar, “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen” ve “çok az” şeklinde olmalıdır (Fraser, 2007a).

2.3.7.6. Toplantı öz ve akran değerlendirme formu

Bu form, öğrencilerin kendilerini ve grup arkadaşlarını toplantı sonlarında değerlendirmeleri için hazırlanır. Toplantı öz ve akran değerlendirme formunda, “Fikirlerimi paylaştım ve önerilerde bulundum.”, “Sorulara cevap verdim.”, “Tartışma konusu üzerinde durdum ve diğerlerinin konu dışına çıkmalarını engelledim.”, “Başkalarını etkili dinledim.”, “Başkalarını anlamak için çaba harcadım.”, “Diğerlerinin konuşmalarını bölmeden saygılı bir şekilde dinledim.” gibi ifadeler yer almalıdır. Bu ifadeler için öğrenci kendisine ve arkadaşlarına 1’den 5’e kadar not vermelidir. Form

oluşturulurken, öğrencinin kendisi ve diğer grup üyeleri için ayrı sütunlar oluşturulmalıdır (Benzer ve Eldem, 2013).

2.3.7.7. Öğretmen gözlem formu

Öğretmen gözlem formu, öğrenci ön çalışmalarının ve grup içi etkinliklerin öğretmen tarafından objektif bir şekilde ele alınabilmesi amacıyla hazırlanan formlara verilen genel addır. Bu form, öğretmenin öğrenciyi çeşitli açılardan gözlemleyebilmesi için amaca yönelik çeşitli ifadelerden oluşur. Öğretmenler, toplantı sırasında zamana bağlı olarak bir ya da birden fazla grubu öğretmen gözlem formu doğrultusunda değerlendirebilir (Ekici, 2003).

2.3.7.8. Gözlemci formu

Gözlemci rolü için hazırlanan bu formda gözlemci tartışmaya hazırlık, materyal getirme ve grup sürecine katılımı ölçer. Formlar toplantı bitiminde öğretmene teslim edilmektedir (Daniels, 2002).

2.3.7.9. Final projesi seçim formu

Final projesi seçim formunda öğretmenin önermiş olduğu projeler bulunur. Öğretmen belirlemiş olduğu 5-10 projeyi kısa açıklamalar yazarak forma yerleştirir (Frase, 2007b).

2.3.7.10. Final projesi değerlendirme rubriği

Final projesi değerlendirme rubriği öğretmenler tarafından hazırlanabileceği gibi öğretmen-öğrenci ortak çalışması şeklinde de hazırlanabilir. Amaç final projesinden beklentilerin ortaya konulup final projesinin değerlendirilmesidir. Öğretmen tarafından doldurulur (Frase, 2007b).

2.4. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında edebiyat halkası uygulaması çalışmalarının, okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisini inceleyen araştırmalara yer verilecektir.

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

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

McElvain (2010) tarafından etkileşimsel edebiyat halkaları yöntemini İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda 75 öğrenci ile deneysel olarak uygulamışlardır. Araştırma sonucu etkileşimsel edebiyat halkaları yöntemindeki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmen görüşmeleri ve öğrenci anketleri; yöntemin öz yeterliliği, güveni ve sınıf tartışmalarına katılma isteğini olumlu yönde etkilediğini ve öğrencinin okumaya katılımını ve motivasyonunu artırdığını göstermiştir.

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

Avcı, Baysal, Gül ve Akıncı (2013) tarafından ilkokul beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel edebiyat halkaları uygulamalarına dayalı araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazla artış gösterdiği belirtilmektedir. Ayrıca okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilerdeki artışın diğerlerinden daha fazla olarak ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Purifico (2015) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile geleneksel ve çevrimiçi (online) edebiyat halkaları uygulamaları gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada hem yüz yüze sınıf tartışmaları hem de çevrimiçi tartışmalar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre edebiyat halkaları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

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

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

Ülkemizde edebiyat halkaları ile ilgili yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri, Balantekin (2016) tarafından yapılan tez çalışmasıdır. Çalışmada yedinci sınıf

öğrencileri ile edebiyat halkaları yönteminin deneysel uygulamasının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İki deney iki kontrol grubunda 22 hafta boyunca ön test son test kontrol gruplu modele uygun biçimde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

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

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

Edebiyat halkalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaokul düzeyinde inceleyen bir çalışma da Sarı, Kurtuluş ve Yücel Toy (2018) tarafından yapılmıştır. Çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile altı hafta süreli edebiyat halkaları uygulamaları sürdürülmüştür. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada kontrol grubunda bireysel kitap okuma etkinliğine devam edilmiştir. Araştırma sonucunda edebiyat halkalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir.

Gerek yerli gerekse yabancı alan yazın çalışmaları incelendiğinde okuma çemberlerinin eğitim alanında kullanımının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağladığını söyleyebiliriz.

III. BÖLÜM

3. Materyal ve Yöntem

3.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Yapmış olduğumuz araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları uzman araştırmacı yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların katılımıyla, mevcut uygulamanın eleştirel değerlendirmesinin yapılarak durumun iyileştirilmesine yönelik alınması gereken önlemlerin belirlenmesini amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Eylem araştırması son dönemlerde eğitim alanında yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisidir. Derinlemesine sağlamış olduğu bilgilerle eğitimin niteliğinin yanı sıra öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin de önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Eylem araştırmaları eğitim çalışanlarının kendi okullarını, sınıflarını, eğitimsel çalışmaların ve girişimlerin geliştirilmesini, uygulanmasını ve bu uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesini eleştirel olarak ele almaktadır. Böylelikle eğitimsel sorunların değerlendirilmesinde farklı bakış açıları sunmaktadır. Eylem araştırması öğretmenin öğretme ve sınıf içi sorunları çözme çabasının bir yansımasıdır (Baysal ve Ocak, 2018). Bu araştırmalar sorunun durumuna göre farklı işlem basamaklarıyla tasarlanabilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Çalışmamızda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının geliştirilmesi için öğrencilerden veri toplamak amacıyla eylem araştırması türlerinden sınıf içi eylem araştırması kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, okuma becerilerinin geliştirilmesine farklı bir bakış açısı ve uygulama getirmek için araştırma aşağıdaki gibi desenlenmiştir:

- **Geleneksel uygulamaların değerlendirilmesi:** 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinlikleri incelenmiştir. Mevcut okuma etkinlikleri içerisinde edebiyat halkası uygulaması olmadığı görülmüştür.

- **Eylem araştırması sürecinde hedeflerin belirlenmesi:** Edebiyat halkası tekniği aracılığıyla okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak etkinliklerin tespit edilmesine çalışılmıştır.
- **Uygulama etkinliklerinin geliştirilmesi için yöntemlerin betimlenmesi:** Öğrencilerin okuma etkinliklerine uygun olarak kullanılacak edebiyat halkası etkinliklerine karar verilmiştir.
- **Ön uygulama ve planın iyileştirilmesi:** Ön uygulama çalışmaları yapıp planın uygulanabilir olup olmadığı, eksik olan taraflarının iyileştirilmesi için yapılacak olan çalışmalar kararlaştırılmıştır.
- **Yenilenmiş planın uygulanması:** Sınıf mevcudu 20 kişi olduğundan dörder kişilik 5 grup oluşturulmuş ve belirlenen okuma metinleri edebiyat halkası yöntemiyle uygulanmıştır.
- **Eylem planının uygulanmasından elde edilen verilerin çözümlenmesi, raporlaştırılması ve paylaşılması:** Okuma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilerin okuma becerilerindeki değişim değerlendirilmiştir. Öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Her iki testten elde edilen ortalama puanlar karşılaştırılarak kullanılan okuma etkinliği yönteminin etkili olup olmadığı değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan çalışma grubu Bolu ilindeki Özel Bolu Doğa Ortaokulunun 5. sınıf öğrencileridir. Bu grup, 20 kişiden oluşmaktadır. Öğrencilerden 11'i (%55) kız iken 9'u (%45) erkektir (Tablo 3.1).

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Erkek	9	45.0
	Kız	11	55.0
	Toplam	20	100.0

3.3. Veri Toplama Araçları

Edebiyat halkası yönteminin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır (Karatay, 2014). “Okuduğunu Anlama Testi”nde iki farklı metin ve bu metinlere bağlı 20 adet çoktan seçmeli sorular vardır. Bu test uygulama öncesi (ön test) ve sonrası (son test) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. “Okuduğunu Anlama Testi”nin yanı sıra öğrencilerin edebiyat halkası yöntemine ilişkin görüşlerini almak için 3 soruluk bir “Mülakat Formu” hazırlanmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan sorular, öğrenci düzeyi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Uygulanan yöntem ile ilgili duygu ve düşünceleri ortaya çıkarabilmek amacıyla üç hedef soruya yer verilmiştir. Sorular hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Sorular; “Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?”, “Diğer metin okuma etkinliklerine göre nasıl buldunuz?”, “Edebiyat halkalarının etkinliklerinde beğenmediğiniz yönler nelerdir? Daha iyi olması için neler önerirsiniz?” şeklindedir.

Çalışmada uygulanan okuduğunu anlama başarı testi soruları “söz varlığı soruları”, “metni anlama ve çözümleme soruları” ve “konu ve ana düşünce soruları” olmak üzere üç grupta öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri hakkında bilgi vermektedir (Tablo 3.2).

Tablo 3. 2. Okuduğunu Anlama Testi Soru Dağılımı

Sorular	Değerlendirme
1. Söz varlığı soruları	Uygulamada kullanılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nde soruların çoğu söz varlığı ile ilgilidir (S1,2,3,4,10,11,12,13,14,15,16,17). Öğrencilerin ön test ile son test başarı testine verdikleri cevaplara bakıldığında S1’de herhangi değişme olmadığı görülmüştür. S2, S3, S4, S11, S12, S13, S14, S16 ise son testte doğru cevap verme oranında düşüş görülmektedir. S4, S13, S16’da %5’lik oranda bir düşüş görülürken S2, S3, S12, S14’te ise bu oran %10’dur. Oranlara bakıldığında %60’lık bir düşüş gösteren S11 dikkat çekmektedir. Metinde geçen “ <i>Maksat, günlerce süreceğ bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağını yerden kaldırmak değil mi?</i> ” cümlesinde altı çizili olan deyiminin cümleye kattığı anlamı öğrencilerin bulmakta zorlandığı görülmektedir. Öğrencilerin ön teste ve son teste verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde S11’in dışındaki sorularda meydana gelen düşüşler %5 ile %10 olduğu görülmektedir. Sonuçlarda artış gösteren S10 ve S17’de %5’lik, S15’te ise %10’luk bir artış söz konusudur. Ancak S15’te %10’luk bir artış olsa bile bu soruya doğru yanıt veren öğrenci sayısı ön testte 3 kişi iken son testte 5 kişidir. Son testte en az kişi tarafından doğru yanıtlanan bu soru, şu cümlede geçen altı çizili söz grubunun cümleye kattığı anlamı ile ilgilidir: “ <i>İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fikir fikir kaynamaya[7] başlar.</i> ”. Öğrenciler hem ön testte hem de son testte bu cümledeki söz grubunun anlamını bulmakta zorlanmışlardır. Bu durumda öğrencilerin ön testte verdikleri cevapların son

	testte değiştiği görülmektedir. Öğrenciler metinde geçen sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını tahmin etmede zorlandıkları ve okurken sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarına dikkat etmedikleri sonucuna varılabilir. Bu nedenle okuma etkinliklerinde sözcük ve sözcük gruplarının anlamları ve cümle içinde kullanımları ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.
2. Metni anlama ve çözümleme soruları	“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nde soruların bir kısmı metni anlama ve kavrama ile ilgilidir (S5,7,19,20). Öğrencilerin n teste ve son teste verdikleri cevaplara bakıldığında konuyu anlama ve kavrama ile ilgili soruların doğru yanıtlama oranlarında artış görülmüştür. S7 ve S19’da %5 oranında artış görülürken S5’te %20’lik, S20’de %35’lik artış dikkat çekmektedir. Oranlara bakıldığında metni anlama ve kavrama yönünden edebiyat halkası yönteminin etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.
3. Konu ve ana düşünce soruları	“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nde soruların geriye kalan soruları da ana düşünce ile ilgilidir (S6,8,9,18). Öğrencilerin n teste ve son teste verdikleri cevaplara bakıldığında ana düşünce ile ilgili soruların doğru yanıtlama oranlarında artış görülmüştür. S6 ve S8’de %15 oranında bir artış görülürken S18’de %20’lik, S9’da %30’luk artış dikkat çekmektedir. S6 yardımcı düşünce, S8 başlık, S9 konu ve S18 ise ana düşünceyi bulmaya yönelik sorulardır. Artışın en çok konuyu bulmaya yönelik soruda olduğu görülmüştür. İkinci artış oranının yüksek olduğu soru da ana düşünce sorusudur. Sonuçlara bakıldığında metnin ana düşüncesini kavrama yönünden edebiyat halkası yönteminin etkili bir yöntem olduğunu söylenebilir.

3.4. Metinlerin Belirlenmesi

Araştırmada kullanılmak üzere 2017-2018 eğitim-ğretim yılı MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabından araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak on metin seçilmiştir. Metinlerin bu kitaptan seçilmesinin amacı derste metin okuma etkinliklerini farklı bir yöntem ile uygulamaktır.

3.5. Uygulama

Araştırma, 2017-2018 eğitim-ğretim yılının 2. döneminde “Mart, Nisan, Mayıs” aylarında yapılmıştır. Toplamda 12 hafta süren bir çalışma olmuştur.

Uygulamanın ilk aşamasında mart ayının ilk haftasında 2017-2018 eğitim-ğretim yılı MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabından uygulamada kullanılacak metinlerin seçilmesine ve yöntem hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesine yer verilmiştir. Okuma metinlerini seçerken öğrencilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Bunu yaparken ders kitabını incelemeleri ve hangi metinleri merak ettikleri sorulmuştur. Kitapta yer alan ve uygulama için uygun olabilecek metinler tahtaya yazılmış ve öğrencilerin ortak görüşleriyle en çok merak edilen 10 metin seçilmiştir. Sınıf mevcudu 20 kişi olduğu için sınıfın dörder öğrenciden oluşan beş grup yapılması düşünülmüştür. Bu nedenle her gruba da ikişer adet metin vermek için metin sayısı 10 adet ile sınırlandırılmıştır. Metinlerin belirlenmesinin ardından yöntem hakkında sınıf bilgilendirilmiştir. Bu

bilgilendirmede *sorgulayıcı*, *paragraf uzmanı*, *ilişki kurucu* ve *çizer* görevlerinin yer alması zorunlu olduğundan grupların dört kişiden oluşacağı söylenmiştir. Okuma metinlerin belirlenmesi ve yöntem hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi iki ders saati (40+40=80 dk) sürmüştür.

Seçilen metinler ise şu şekildedir: “Oyuncak (Erdoğan TOKMAKÇIOĞLU), Alis Harikalar Diyarında-Tavşanın Peşinden (Lewis CARROLL), Güneşin Uyuduğu Yer (Mevlâna İdris ZENGİN), Küçük Ağa (Tarık BUĞRA), Güvercin (Beydeba), Forsa (Ömer SEYFETİN), Çocuk Doğru Söyledi (Başak Çocuk Dergisi), Hasta (Memduh Şevket ESENDAL), Kar Tanesinin Serüveni (Samed BEHRENGİ), Ben Bir Çınar Ağacıydım (Şevket YÜCEL).

İkinci aşamada ise mart ayının ikinci haftasında metin okuma etkinliklerine başlamadan bir hafta önce ön test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama için bir ders saati (40 dk) kullanılmıştır.

Üçüncü aşamada, yine mart ayının ikinci haftasında öğrencilere seçilen metinlerle ilgili bilgiler verilmiştir. Metinler sınıfta tahtaya yazılarak kimlerin hangi metinleri okumak istedikleri sorulmuştur. Daha önce bahsedilen olması zorunlu dört görevden dolayı (*sorgulayıcı*, *paragraf uzmanı*, *ilişki kurucu* ve *çizer*) her grupta dört kişi bulunacağı hatırlatıldı. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda öğrenciler önce gruplarını oluşturmuş daha sonra kendi istedikleri iki metni seçmiştir. Öğrenciler grup içinde görev dağılımını kendileri gerçekleştirmişlerdir. Gerek grupların oluşmasında gerekse grupların okuyacağı metinlerin belirlenmesinde öğretmen sadece rehberlik etmiştir. Bu süreç için de bir ders saati (40 dk) kullanılmıştır.

Uygulama yapmadan önce öğrencilerin her hafta pazartesi günleri bir ders saati toplantı yapmalarına fırsat verilmiştir. Okuma işini evde yapan öğrenciler bu toplantılarda kendi görevleri ile ilgili grup içinde paylaşımlarda bulunmuştur.

Martın üçüncü haftası, edebiyat halkası uygulamasına başlanmıştır. Uygulamalar için her haftanın perşembe günü bir ders saati ayrılmıştır. Uygulamada; pazartesi günleri okuma sırasında edindikleri bilgileri gruptaki arkadaşlarıyla paylaşmak amacıyla yapılan toplantıya, perşembe günleri ise metin okuma etkinliklerine yer

verilmiştir. Her hafta iki ders saati bu çalışmaya yer verilmiştir. Toplamda araştırma on iki hafta sürmüştür. Okuma etkinlikleri şu sıraya göre yapılmıştır:

- Kar Tanesi
- Güvercin
- Güneşin Uyandığı Yer
- Küçük Ağa
- Hasta
- Ben Bir Çınar Ağacıyım
- Oyuncak
- Çocuk Doğru Söyledi
- Forsa
- Alice Harikalar Diyarında

Toplamda on iki hafta süren bu çalışma, ilk iki hafta araştırmanın hazırlık aşaması, on hafta okuma etkinlikleri ve okuma etkinliğinin yapıldığı son hafta ise son test uygulaması şeklinde gerçekleşmiştir. Son test mayıs ayının son haftası uygulanmış ve çalışmaya son verilmiştir. Daha sonra uygulanan yöntemle ilgili olarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Hem grupların hem de grup içindeki görevlendirmelerin okuma etkinliklerinde hiç değişmemesi bu uygulamayı diğer araştırmalardan farklı kılmaktadır. Her okuma etkinliğinde grupların değişmesi gerekirken bu çalışmada öğrencilerin istekleri doğrultusunda değişikliğe gidilmemiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

Özel Bolu Doğa Ortaokulunun 20 kişiden oluşan 5. sınıfına ön test ve son test uygulaması yapılarak ve uygulama sonrası öğrencilerin görüşleri alınarak veriler toplanmıştır.

Çalışma grubuna Türkçe dersinde ön test uygulandıktan sonra seçilen 10 metin üzerinde edebiyat halkası yöntemi uygulanmıştır. Daha sonra son test uygulanıp aradaki fark incelenmiştir.

Uygulama tamamlandıktan sonra öğrenci görüşleri alınmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma ve yüzdeler verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre öntest-sontest başarı puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, cinsiyetten bağımsız olarak öntest-sontest başarı puanları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde tekrarlı ölçümler t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar %95 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin edebiyat halkasıyla ilgili görüşlerini tespit etmek için sorulan sorulara verilen yanıtlar nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda tablo ve grafikler hâlinde sunulmuştur.

Birinci Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ön-son test puanlarının karşılaştırılmasından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Okuduğunu Anlama Testi Soru Gruplarına Göre Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

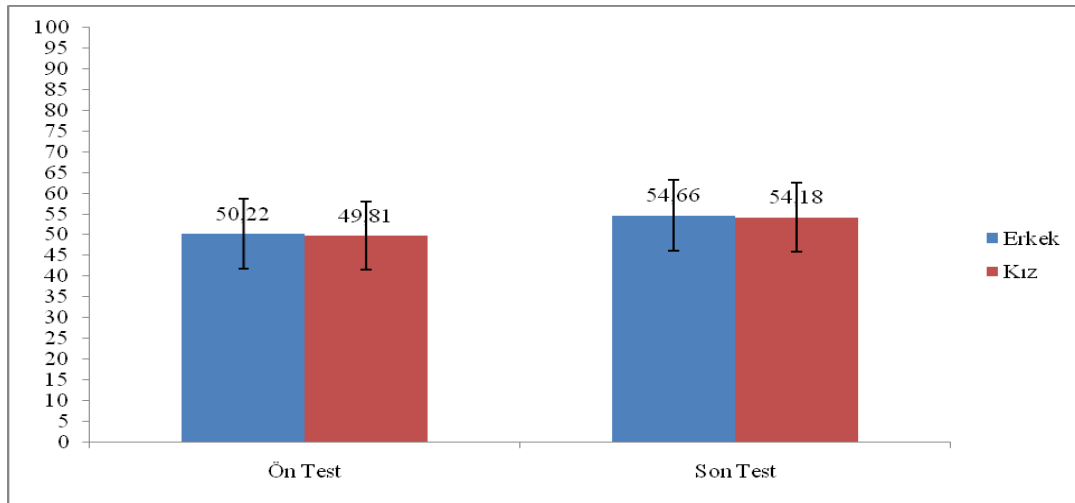
		X	N	Sd (±)	t	p
Pair 1	Söz Varlığı Soruları (Ön Test)	41,50	20	7,27	.353	.728
	Söz Varlığı Soruları (Son Test)	40,75	20	9,49		
Pair 2	Metni Anlama ve Çözümleme Soruları (Ön Test)	9,75	20	4,12	-3.115	.006
	Metni Anlama ve Çözümleme Soruları (Son Test)	13,00	20	4,97		
Pair 3	Konu ve Ana Düşünce Soruları (Son Test)	11,25	20	4,25	-3.269	.004
	Konu ve Ana Düşünce Soruları (Son Test)	14,25	20	3,35		

Öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama başarı testindeki soru gruplarına göre ön test ve son test puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tekrarlı ölçümler t testi sonuçlarına göre, edebiyat halkalarını uygulama etkinlikleri öğrencilerin okudukları metni *anlama ve çözümleme* [$t_{(19)} = -3.115$, $p = 0.006$] ile *konu ve ana düşünceyi doğru bulma* [$t_{(19)} = -3.269$, $p = 0.004$] becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerinin *söz varlığı*'nda anlamlı herhangi bir değişimin olmadığı [$t_{(19)} = .353$, $p = 0.728$] belirlenmiştir (Tablo 4.1).

İkinci Alt Problem: Bu problemin çözümlenmesinde öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi ön-son test puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla ilgili bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	X	Sd (±)	U	p
ÖN TEST	Erkek	9	50.22	8.51	48.000	.908
	Kız	11	49.81	8.26		
SON TEST	Erkek	9	54.66	6.92	49.500	1.000
	Kız	11	54.18	10.48		



Grafik 4. 1. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ön Test ve Son Test Başarı Puanı Ortalamaları

Yapmış olduğumuz çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ve son test başarı puanları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda erkek öğrencilerin ön test ve son test başarı puanı ortalamalarının kızlardan az da olsa yüksek olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (Tablo 4.2; Grafik 4.1).

Üçüncü Alt Problem: Öğrencilerin edebiyat halkası yöntemine ilişkin düşüncelerini öğrenmek için uygulama sonrasında üç soruluk bir mülakat gerçekleştirilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdiği yanıtlar aşağıda değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama süreci ile ilgili öğretmenin de gözlemlerine yer verilmiştir.

1. Uygulama etkinlikleri hakkındaki öğrencilerin görüşleri:

Soru 1: Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?

Tablo 4. 3. Edebiyat Halkalarının Beğenilen Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Edebiyat Halkasının Beğenilen Yönleri	Katılımcılar	n	%
Eğlenceli	Ö _{1,4,10,14}	4	20
Metni irdeleme	Ö _{2,3,6,8,11,16,17,18,19,20}	10	50
Öğrencinin ön planda olması	Ö _{5,7,9,12}	4	20
Özgüven yaratması	Ö _{13,15}	2	10

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerden 10'u (%50) metni irdelemeye imkân tanıdığını ifade etmiştir (Tablo 4.3).

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda özellikle *metinleri irdedelemek, metinleri tanımak, metni iyice didiklemek, metinleri daha iyi anlamak ve kavramak, metinler hakkında bilgi sahibi olmak, hikâyenin detayına girmek ve hikâyeyi özetlemek* gibi sözler dikkati çekmektedir. Öğrencilerin metni irdelleyerek daha iyi anladıklarını anlatan ifadeleri şu şekildedir:

Ö2: *Normalde bir metni okur ve soruları yaparsınız, ancak edebiyat halkalarında metni irdelleyerek daha iyi anlayabiliyorsunuz, ayrıca okurken nasıl anlayacağını anlatıyor.*

Ö3: *Metinleri tanımak, sorumluluk almak.*

Ö6: *Beğendiğim yönler; metni iyice didiklememiz, her grubun ikişer metin işlemesi, metindeki bilmediğimiz önemli noktaların açığa çıkması ve öğrencilerin görev alması.*

Ö8: *Metinleri daha güzel anlayabilmemize ve kavramamıza sebep oldu. Hem kendimizi test ettik. Biz bu metinleri aynı zamanda irdeliyoruz ve eleştirel gözle bakmamızı sağlıyor. Kelime haznemize de büyük oranda katkı sağlıyor.*

Ö11: *Metinler hakkında bilgi sahibi oluyoruz. O metinleri okurken yeni kelimeler öğrendik. Mesela “forsa” kelimesini öğrendik. Anlatım becerimizi geliştirdi.*

Ö16: *Metni daha iyi anlamamızı sağladı ve yorumlama yeteneğini geliştirdi. Çünkü metni çizen, sorgulayan, ilişki kuran kişiler var. Bunların yerleri çok önemli.*

Ö17: *Hikâyenin detayına kadar girilerek anlatılması. Çizere de fikrinin sorulması. Soruların anlamlı ve güzel olması benim beğendiğim yönleridir.*

Ö18: *Soru sormak ve hikâyeyi özetlemek. Resim çizmek. Resim çizmeyi seversek bence bunu da çok severiz.*

Ö19: *Beğendiğim yönleri bir metni 5 kişi bölüşerek her kişinin bir görev ve zevk almasıdır. Böylece metinleri daha iyi anlarız.*

Ö20: *Daha iyi bir şekilde metni irdeledik. Güzel bir ortam olmuştu.*

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplara göre öğrencilerden 4'ü (%20) edebiyat halkası yönteminin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yöntemi eğlenceli bulduğunu anlatan ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö1: Bana özgüven kazandırdı ve eğlendim. Çok sayıda yazar hakkında bilgi kazandım. Yeni kelimeler öğrendim.

Ö4: Edebiyat halkası tekniği güzeldi çünkü öğretici, eğlenceli ve yeni metinler öğrendik.

Ö10: Herkesin görüşlerini ve fikirlerini aldık. Bir sürü haftamızı harcadık ama değdi. Grupça beraber işbirliği yaptık, konuştuk ve eğlendik. Edebiyat halkası çok iyi oldu, çünkü paragraf yorumlamamızı geliştirdi.

Ö14: Metnin her yerini anlayabiliyoruz. Çok eğlenceli. Kafamızdaki metnin kavram haritasını oluşturabiliyoruz.

Öğrenciler derslerde ön planda olduğu sürece derse aktif bir şekilde katılırlar. Öğrencilerin 4'ünün (%20) birinci soruya verdikleri cevaplara göre edebiyat halkasının öğrenciyi ön planda tutan bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri ise şu şekildedir:

Ö5: Çizenin olması, metinlerin güzel olması, paragraf uzmanının soru sorması, beynimize oturması, yani aklımızda kalması, eğitici olması, her kişinin birer görevinin olması hoşuma gitti. Öğrenci ön planda, öğretmenin bir yardımı olmadı.

Ö7: Ön planda biz vardık. Biz anlattık, biz yorumladık. Çok eğlendik. Sanki gerçekten kendimi o metinlerin içinde hissettim. Çok hoş, çok güzel duygular hissettim.

Ö9: Edebiyat halkalarının beğendiğim yönü herkesin seni dinlemesi, arka planda kalmamak ve herkesin düşüncesini söyleyebilmesi gibi özgüven veren aktivitelerden oluşması.

Ö12: Ben edebiyat halkalarında kendi özgüvenimin arttığını hissettim, çünkü normalde bir insan topluluğuna anlatırken çok utanırım ama edebiyat halkalarında özgüvenimi topladım. Ayrıca normal bir metin okuduğumda metnin sadece ana

düşüncesini alır ve bırakırdım. Bu edebiyat halkalarında metni bir dedektif gibi hiç bulunmayacak yerleri bile irdeledik. Bunları yaparken kendimi daha iyi ve hayatımı irdelemeye başladım.

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplara göre öğrencilerden 2'si de (%10) edebiyat halkasının öz güven yarattığını söylemiştir. Bu şekilde ifade edilen öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Ö13: Kendimizi daha iyi ifade etmemizi sağlar, birlik ve beraberlik sağlar.

Ö15: Bir sürü hikâye öğrendim. Toplum içinde insanlarla sohbet etmemizi beğendim.

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde edebiyat halkası yöntemini beğendikleri görülmektedir. Bir metni ayrıntılarına dikkat ederek okumak ve değerlendirmek okuduğunu anlamayı kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda öğrencinin de aktif olduğu ders daha eğlenceli hale gelmiştir.

Soru 2: Diğer okuma etkinliklerine göre nasıl buldunuz?

Tablo 4. 4. Edebiyat Halkalarının Diğer Okuma Etkinlikleriyle Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler

Edebiyat Halkasının Diğer Okuma Etkinliklerine Göre Üstün Tarafları	Katılımcılar	n	%
Daha Eğlenceli	Ö _{1,3,4,7,14,15,18,19}	8	40
Daha Aktif	Ö _{8,9,10,11}	4	20
Daha Öğretici	Ö _{2,5,6,12,13,16,17,20}	8	40

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerden 9'unun (%45) edebiyat halkasını diğer okuma etkinliklerine göre daha öğretici olduğunu söylemiştir (Tablo 4.4). Öğrenciler edebiyat halkası yöntemini diğer okuma etkinliklerine göre daha öğretici bulduğunu şu ifadelerle belirtmişlerdir:

Ö2: Diğer okuma metinlerinde kısa kısa, anlamsız, okuyup geçeriz, hiçbir şey anlamazsınız. Edebiyat halkaları daha iyi anlamamıza yardımcı oluyor.

Ö5: Çok iyi buldum. Diğerlerine göre çok iyi oldu. Çünkü diğer okuma etkinliklerinde sadece metinler okunur ve sorgulanır. Burada ise paragraf uzmanı, sorgulayıcı, ilişki kurucu, çizer var. Bu nedenle eğitici ve kafada kalıcı olması şahane.

Ö6: Gayet iyi ve güzel buldum. Çünkü diğer metinleri okuyup geçiyoruz. Belki sonra ara düşünce, konu vb., şeyler işliyoruz. Açıkçası bence böyle olmamalı. Edebiyat halkasında metinleri iyice irdeliyoruz. Diğer okuma etkinliklerini edebiyat halkasına göre çok basit buluyorum.

Ö12: Diğer metin çalışmalarında sadece ana düşünce, konu ve ana karakterler sorulur. Ama edebiyat halkalarında sizin soruları biz yapıp biz araştırıyoruz ve tüm irdelenecek yerleri bularak hayatımızda bakış açımızı değiştiriyoruz. Her şeye daha mantıklı bakıyoruz. Ayrıca diğer metinleri okuyup bir kenara atıyoruz. Edebiyat halkasında ise hayatımız boyunca aklımızda kalıyor.

Ö13: Daha iyiydi. Yani ilk olarak arkadaşlarımız fikir yürüterek yapıyoruz. Tabi bu da bizim sohbetimizi, arkadaşlık ilişkilerimizi artırıyor ve herkes bizi dinliyor.

Ö16: Diğer metinler okunur, 1-2 soru yapılırdı. Bunda ise metni farklı bakış açılarıyla yorumladık. Bu nedenle daha güzeldi. Diğer okuma etkinliklerinde metni anlamıyordum, artık anlıyorum.

Ö17: Diğer metin okuma etkinliklerine göre bence daha güzeldi. Çünkü diğer metinlerde sadece okuyup sorularını cevaplıyoruz. Ama bu metinlerde en ince ayrıntısına kadar anlatılmış olması beni çok etkiledi.

Ö20: Daha iyi buldum. Sebebi metnin ana fikrini kolay ve iyi bir şekilde bulduk. Diğerlerinde oku, soruyu cevaplar, yaz şeklinde.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerden 8'inin (%40) edebiyat halkasını diğer okuma etkinliklerine göre daha eğlenceli olduğunu söylemiştir (Tablo 4.4). Öğrencilerin ilk iki soruya verdikleri cevaplara bakıldığında edebiyat halkası yöntemi ile ilgili ortak görüş eğlenceli bir yöntem olduğudur. Öğrencilerin ikinci soruya vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö1: Normalde metin okunur ve kâğıt üzerindeki sorular cevaplanır. Ama burada öğrenciler kendi sorularını kendileri yazıyor ve görsellerini kendileri çiziyor. Bu güzel bir şey ve eğlenceli. Edebiyat halkası diğerlerine göre çok daha iyi.

Ö3: Çok daha iyi çünkü hepimiz farklı farklı görev ve sorumluluklar alıyoruz. Öz güvenimiz artıyor. Eğleniyoruz.

Ö4: Daha iyi buldum. Daha eğlenceliydi, çünkü güzel metinler vardı.

Ö7: Daha canlı, daha hoşlardı. Bu metinlerin bazı yerlerini irdelerken çok eğlendik. Bu metinlerdeki görüşlerimizi öğretmenler değil bir belirledik, biz çizdik.

Ö14: Bence onlardan daha iyi, daha eğlenceli. Onlarda sadece metni okuyup soruları cevaplandırıyoruz.

Ö15: Daha güzel buldum çünkü diğerlerinde insanlarla sohbet etmiyoruz, metni sorgulayarak anlatmıyoruz.

Ö18: Diğer metin okuma etkinliklerine göre daha eğlenceli. Çünkü kendi aranda sorular sorup cevaplıyorsun, resim çiziyorsun.

Ö19: Bence diğer metin okumalarına göre edebiyat halkası daha eğlenceli ve beşer kişi olup her bir kişinin görevi olduğu için daha iyi anlıyoruz.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerden 4'ünün (%20) ise edebiyat halkasını diğer okuma etkinliklerine göre daha aktif bulduğu görülmüştür (Tablo 4.7). Öğrencilerin ikinci soruya vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö8: Eskiden okuyup sorulara yanıt veriyorduk. Fakat şimdi metni hem değerlendirerek, çizerek ve metni tamamen eleştirel gözle bakıyoruz. Bu da metni kavrama yönünden bize katkı veriyor.

Ö9: Daha aktifti. Yani metin okumalarda normalde bir kişi okur, iki üç kişi düşüncesini söyler. Sorulara cevap yazılır, biterdi. Ama edebiyat halkasında gruptaki herkes fikrini söyleyebiliyor.

Ö10: *Bence edebiyat halkası diğer metin okuma etkinliklerine göre daha iyi oldu. Çünkü edebiyat halkasında sorgulayabildik ve ilişkilendirdik.*

Ö11: *Daha güzeldi. Normalde bir metin olur, onu okur, soruları cevaplar ve bitirirdiniz. Ama burada anlatıyoruz, irdeliyor ve düşüncelerimizi sunup bitiriyoruz.*

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplarda şunu görüyoruz ki edebiyat halkası yöntemi diğer metin okuma etkinliklerine göre daha öğretici, daha eğlenceli ve öğrenciyi ön planda tutan bir yöntemdir. Öğrencilerin görüşlerine bakıldığında metni okuyup metne bağlı soruları cevaplama şeklindeki bir etkinlik olmayan, öğrencinin aktif olduğu ve etkinlik sırasında tartışma ortamı sağlayan edebiyat halkası yöntemini çok beğendikleri görülmektedir.

Soru 3: Edebiyat halkaları etkinliklerinde beğenmediğiniz yönler nelerdir? Daha iyi olması için neler önerirsiniz?

Tablo 4. 5. Edebiyat Halkası Etkinliklerinde Beğenilmeyen Yönlere İlişkin Görüşler

Edebiyat Halkasının Beğenilmeyen Yönleri	Katılımcılar	n	%
Çizim Yapmak Zor	Ö _{1,4,10}	3	15
Beğenmediğim Yönü Yok	Ö _{2,3,5,6,7,8,9,11,12,13,14,18,19,20}	13	65
Görev Dağılımı	Ö ₆	1	5
Gerçek Hayatla İlişkilendirme Güçlüğü	Ö ₁₅	1	5
Grubu Oluşturan Kişi Sayısının Az Olması	Ö ₁₆	1	5
Soruların Sadece Bir Kişiye Sorulması	Ö ₁₇	1	5

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerden 13'ünün (%65) edebiyat halkasında beğenmedikleri yönün olmadığını ifade ettikleri görülmüştür (Tablo 4.5). Bu oranın yüksek olması yöntemin sınıf içinde ders kitabındaki metinler için uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö2: *Edebiyat halkasında beğenmediğim bir yön yok. Ama daha iyi olması için bütün rollerin dağıtılmasını öneririm. Böylelikle metin daha iyi bir şekilde irdelenebilir.*

Ö3: *Beğenmediğim bir yönü yok çünkü biz ön plandayız, sorumluluk alıyoruz.*

Ö5: Daha iyi olması için her grubun iki metni olması daha iyi olabilir. Çünkü iki metni kafalarında tutabilecekler mi onu deneyebilirler. İki metin olursa bir de kafalarında daha kalıcı olabilir.

Ö7: Bizim metnimizde kendimizi pek dinletemedik. Daha çok çalışıp daha çok dinletebilseydik daha düzel olurdu.

Ö8: Metni bence biraz daha kendi gözümüzle söylersek biraz daha kaliteli irdeleriz. Fakat bence her şey harika ve metni sorgulayarak hem kelime hazinemizi geliştirip hem de metne eleştirel gözle bakıyoruz.

Ö9: Edebiyat halkasında beğenmediğim hiçbir yön yok. Daha iyi olabilmesi için bence tiyatro gibi yapılırsa hem yapanlar için hem izleyenler için eğlenceli olur.

Ö11: Herkesin bir katkısı dokunuyor. Biri çiziyor, biri sorguluyor, biri ilişki kuruyor, biri paragrafları inceliyor. Bence herkes daha fazla veri getirirse daha iyi olur.

Ö12: Edebiyat halkaları bence gayet iyi ama daha iyi olması için 40 dakikayı doldurmak zorunlu olabilir. Böylece daha çok konuşulur ve yazarla hakkında ayrı süre ayrılabilir. Çünkü metni irdelediğimiz kadar tarihimiz ve edebiyatımızdaki insanları da öğrenmeliyiz.

Ö13: Bazı şahıslar önceden okuyup gelmediği için sınıfta okuyup alalecele bir şeyler oluşturup bize basit bir proje sunuyor. Bunu önlemek için önlem alınıp bir gün önceden herkes o kitabı kontrol edip eve gönderilebilir.

Ö14: Şu an beğenmediğim yönü yok. Ama herkes daha fazla görev alabilir.

Ö18: Mesela metin uzmanı hiçbir şey yapmıyor, onu yerine metni özetleyen olabilir.

Ö19: Beğenmediğim yönü yok. Çünkü herkes bir sorumluluk alıyor ve o sorumluluğunu tamamlıyor. Daha iyi olması için daha fazla kişinin fikri alınabilir.

Ö20: Beğenmediğim yönü yok. Daha eğlenceli olabilir.

Öğrencilerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerden 3'ünün (%15) çizim yapmanın zor olduğunu ifade ettikleri görülmüştür (Tablo 4.10). Öğrencilerin çizim yapmanın zor olduğunu ifade ettikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Ö1: Akıllı tahtaya çizim yaparken tam olarak dokunduğunuz yere işlemiyor. Kara tahtada yapılırsa çizer daha iyi çizim yapabilir.

Ö4: Çizerin eli çok ağrıyor. Metinler daha kısa olabilir. Bu tür etkinlikler daha fazla olmalı ve daha maceralı metinler olmalı.

Ö10: Beğenmediğim yönü resimdi. Bence bu değiştirilebilir.

1'inin (%5) görev dağılımını (*Ö6: Beğenmediğim sadece bir yönü var. Bence grupların daha fazla metin işlemesi lazım ve farklı metinlerde görevlerini değiştirmeleri lazım. Çünkü bazı kişiler görev değişimi yapmak isteyebilir. Mesele ben bir ilişki kurucuydum, ama çizerin görevlerini de çok merak ediyorum.*), 1'inin (%5) gerçek hayatla ilişkilendirmenin zor olduğunu (*Ö15: Beğenmediğim yanı gerçek hayatla ilişkilendirmenin zor olması. Daha iyi olması için metinler daha açıklayıcı olabilir.*), 1'inin (%5) grubu oluşturan kişi sayısının az olmasını (*Ö16: Beğenmediğim yön az kişi olması. Çünkü bu kadar işin az kişiyle yorumlanması zor. Daha iyi olması için daha fazla kişiyle yapılabilir.*), 1'inin (%5) ise soruların sadece bir kişiye sorulmasını (*Ö17: Soruların sadece bir kişiye sorulması beğenmediğim yönü. Daha iyi olması için daha fazla kişinin fikrinin alınması gerekir diye düşünüyorum.*) beğenmediği görülmüştür (Tablo 4.5).

Edebiyat halkasının daha iyi olabilmesi hususunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliklere daha fazla kişinin katılması şeklinde görüş bildirdiği, çizim konusunda sıkıntılar olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlarla paralellik arz edecek şekilde uygulama süresince yapılan gözlemlerde öğrencilerin derse olan katılımlarının arttığı, diğer okuma etkinliklerine kıyasla paragrafları yorumlama kabiliyetlerinin geliştiği, daha fazla eğlendikleri, özgüvenlerinin ve işbirliği yapma düzeylerinin arttığı, kendilerini daha iyi ifade ettikleri görülmüştür.

2. Uygulama etkinlikleri ile ilgili öğretmenin gözlemleri:

Tablo 4. 6. Edebiyat Halkası Yöntemi İle İlgili Öğretmen Gözlemleri

Öğretmen gözlemleri	
1. İşbirliği	Çalışma anında birbirleri ile anlaşabilmelerini sağlamak için gruplar oluşturulurken öğrencilerin istekleri ön planda tutuldu. Öğrenciler hangi metni incelemek istiyorsa o metni inceleyen gruba katıldı. Grup içinde yapabileceklerine inandıkları görevleri almak istediler ve kendi aralarında konuşarak bağ kurucu, sorgulayıcı, bölüm uzmanı ve çizer olmak üzere görev dağılımını gerçekleştirdiler. Bu dağılımı yaparken hiçbir grupta anlaşmazlık yaşanmadı. Gruplar ikinci metni incelerken görev değişikliğine gitmek istemediler. Bazı gruplarda buna itiraz eden öğrenciler olsa bile sınıfın ortak kararından dolayı herhes aynı görevleri üstlendi. Metin incelemelerinde de birbirlerine danışarak hareket ettiler. Sınıf içinde öğrencilerle verilen kararlar onları çok mutlu etti. Bu yüzden hem gruplar oluşturulurken hem de metinler seçilirken herhangi bir sorun yaşanmadı ve sadece öğrencilere rehberlik edildi.
2. Etkin Katılım	Her öğrencinin kendini bir gruba ait hissetmesi onların etkinliklerde aktif olarak rol almasını sağladı. Normalde sınıf içinde varlığını çok gösteremeyen öğrencilerin bile grup içinde aldıkları rolleri yerine getirirken söz sahibi olmaları onlarda güven duygusu oluşturdu. Tek başınayken sessiz olan öğrencilerin grup içinde arkadaşlarının desteğiyle de söz almaları kolaylaştı. Uygulamanın en güzel yanı da tartışmaya katılmayan hiçbir öğrencinin kalmamasıydı.
3. Okuma Becerisini Geliştirme	Sıradan bir metin okuma etkinliğinin aksine metni bir görevi yerine getirmek için okuyup grup içinde tartışmak okuduğunu anlamada kolaylık sağlamıştır. Sadece tartışma grubu içinde olamayıp dinleyici grubunda bile olmak metnin anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi akılda kalmasını da sağlamıştır. Farklı bir etkinlikte bir metni okumak öğrencilerde okuma isteğini de artırmıştır.
4. Türkçe Dersine Karşı Tutum	Türkçe derslerinde klasik yöntemle işlenen metinler dersi sıkıcı hâle getirmekteydi. Klasik metin okuma etkinliklerinde bazı öğrencilerin metni anlamadığı gözlemlenmiştir. Bu yüzden edebiyat halkası yöntemi metin okuma etkinliklerini sıkıcılıktan kurtararak okuduğunu anlamayı kolaylaştırmış, dersi daha eğlenceli hâle getirmiştir. Bu da Türkçe dersine olan öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.
5. Sınırlılık	Yöntemin uygulandığı yaş grubu dikkate alındığında bazı uygulamalarda zaman zaman dikkatleri dağıldığı gözlemlenmiştir. Çizer rolünü üstlenen öğrencilerden bazıları çizimlerde sıkıntı yaşamıştır. Dinleyici grubunda bazı öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları grup üyelerinin dikkatini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle uygulamanın aksamaması için ara ara uyarılar verilmiştir.

Öğretmen gözlemlerine göre öğrenciler her zamankinden farklı bir çalışma yapacaklarını öğrendiklerinde öğrencilerin okuma istekleri artmıştır. Öğrenciler bir gruba dâhil oldukları için özgüven kazanmış ve grup içinde çalışmayı öğrenmiştir. Sınıfta herkesin aktif rol almasıyla okuduklarını anlamlandırmada kolaylık sağlanmıştır. Tüm metinler herkes tarafından akılda kalacak şekilde tartışılmıştır. Yöntem sayesinde ders daha eğlenceli hâle gelmiştir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlama, okunan metnin anlamını bulup bunun üzerinde düşünme ve çıkarımlarda bulunmayı içine almaktadır (Güneş, 2004). Okuduğunu anlama becerisi kişiden kişiye değişiklik arz etmekle beraber üzerinde çalışarak geliştirilebilen bir niteliğe sahiptir. Kişinin okuduğunu anlama becerisi hafızayı kullanma, dikkat, mantıksal çıkarımda bulunabilme kabiliyetleri, kitap okuma nedeni, öz yeterlik algısı, dilbilgisine hâkimiyet gibi pek çok değişkenden etkilenir. Kişi okumaya başladığı zaman belirtilen bu becerilerin büyük bölümü kademeli olarak gelişir. Öğrencinin kelime hazinesi, alan bilgisi, okuma hızı artar, kitabın özelliğine bağlı olarak konuya karşı ilgi ve kendilik algısı artar (Snow, 2002).

Edebiyat halkasını ilköğretim kademesinden başlayıp liseye kadarki kademelerde uygulayan öğretmenler bu okuma etkinliğinin öğrencilerin yalnızca okuma ve anlama becerilerini değil, bilhassa okumaya karşı isteksiz olan çocukların okuma isteği ve alışkanlıklarını, yazma ve konuşma becerilerini, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Karatay, 2015).

Edebiyat halkası ayrıntılı okumayı, farklı görevlerin yerine getirilmesini, bölüm tartışmalarıyla öğrencinin konu üzerinde düşünüp değerlendirmede bulunarak kendi çıkarımlarına varmasını sağlayan bir öğretim etkinliği olup belirtilen tüm bu etkinliklerin sonucu olarak da okuduğunu anlama becerisini geliştirmektedir. Edebiyat halkasının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiğimiz çalışmadan önemli sonuçlar elde edilmiş olup bunlar aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin öntest başarı puan ortalamaları dikkate alındığında edebiyat halkası yönteminin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Avcı ve diğerleri (2013) tarafından edebiyat halkasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla 67 öğrenci üzerinde

gerçekleştirilen çalışmada edebiyat halkasıyla ders anlatılan deney grubunda yer alan öğrencilerin son test başarı puanlarının ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu bildirilmiştir.

Yapmış olduğumuz çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetine göre ön test ve son test başarı puanları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda erkek öğrencilerin ön test ve son test başarı puanı ortalamalarının kızlardan az da olsa yüksek olduğu, gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki soru gruplarından uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık arz edip etmediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi neticesinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Cinsiyetin dil gelişimindeki rolüyle ilgili iki farklı düşünce bulunmaktadır. Bunlardan ilki cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığı, diğeri de kadınların dil ve kavram gelişiminin erkeklere göre daha başarılı olduğudur (Keklik, 2009). Yapılan çalışmaların genellikle ikinci görüşü desteklediği görülmektedir. Zira uluslararası eğitimde verimlilik araştırmalarında kadınların bilhassa okuma ve metinleri anlama noktasında erkeklerden önde olduğu bildirilmiştir (Kavaklı, 2012). Arslan, Orhan ve Akçay (2011) tarafından 2006-2010 arası dönemindeki 47 yüksek lisans ve doktora tezinin incelendiği çalışmada kadınların dil becerilerinin erkeklerden daha iyi düzeyde olduğu bildirilmiştir. Sallabaş (2008) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu çalışmada ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinin az da olsa daha iyi olduğunu göstermektedir.

Çalışmada uygulanan okuduğunu anlama testi soruları “*söz varlığı soruları*”, “*metni anlama ve çözümleme soruları*” ve “*konu ve ana düşünce soruları*” olmak üzere üç grupta öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. Bu bilgilere göre öğrenciler metinde geçen sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını tahmin etmede zorlandıkları ve okurken sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarına dikkat etmedikleri sonucuna varılabilir. Bu nedenle okuma etkinliklerinde sözcük ve sözcük gruplarının anlamları ve cümle içinde kullanımları ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Metni anlama ve çözümleme ile metnin konu ve ana

düşüncesini kavrama yönünden ise edebiyat halkası yönteminin etkili bir yöntem olduğunu söylenebilir.

Uygulama öncesi (ön test) ve sonrası (son test) uygulanan okuduğunu anlama testi puanları karşılaştırıldığında son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında edebiyat halkası yönteminin öğrencilerin konuyu anlamalarında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama başarı testindeki soru gruplarına göre ön test ve son test puanları arasındaki değişimin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tekrarlı ölçümler t testi neticesinde öğrencilerin metni anlama ve çözümlene ile konu ve ana düşünce sorularından uygulama sonrası elde ettikleri puanların (son test puanları) uygulama öncesi elde ettikleri puanlara göre (ön test) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Balantekin ve Pilav (2017) tarafından edebiyat halkası yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada edebiyat halkası yöntemi uygulanan deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, son test puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Avcı ve diğerleri (2013) tarafından edebiyat halkasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla İstanbul gerçekleştirilen çalışma sonucunda edebiyat halkası uygulanan deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarındaki artışın kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu bildirilmiştir.

Uygulama sonrası, edebiyat halkası yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak için yapılan mülakat sonucunda edebiyat halkasının öğrencilerin özgüven kazanmasında, yeni kelimeler öğrenmelerinde, paragrafları anlama konusunda etkili bir yöntem olduğu, metinleri derinlemesine incelemeye imkân tanıdığı, öğrenci merkezli olduğu, sınıf içinde işbirliğini artırdığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin edebiyat halkası yöntemini diğer okuma etkinliklerine göre daha iyi bir yöntem olarak değerlendirdikleri, buna gerekçe olarak da edebiyat halkasında metinlerin en ince ayrıntısına kadar irdelenebilmesi, yöntemin gruplar hâlinde ve belirli görevler şeklinde yapıldığından işbirliğini artırması, daha eğlenceli olması, daha iyi öğrenme sağlaması, herkesin kendi düşüncesini söyleyebilmesine imkân vermesi

durumları örnek gösterilmiştir. Yine yapmış olduğumuz mülakat sonucunda öğrencilerin tamamına yakınının edebiyat halkası yönteminin beğenmedikleri bir yönünün olmadığını ifade ettikleri, bununla birlikte etkinliklere daha fazla kişinin katılmasının daha iyi olacağını düşündükleri, bazı öğrencilerin de çizim konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Edebiyat halkası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine yönelik yapmış olduğumuz çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik arz eden pek çok çalışma söz konusudur. Mizerka (1999) tarafından beşinci sınıflar, Olsen (2007) tarafından dokuzuncu sınıflar, Camp (2006) tarafından on birinci sınıflar, Briggs (2010) tarafından üçüncü sınıflar, McElvain (2010) tarafından 4-6. sınıflar, Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıflar, Avcı ve diğerleri. (2013) tarafından beşinci sınıflar, Purifico (2015) tarafından üçüncü sınıflar, Meredith (2015) tarafından ikinci sınıflar, Balantekin (2016) tarafından yedinci sınıflar, Karatay (2017) tarafından Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıflar üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda edebiyat halkasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bildirilmiştir.

Edebiyat halkası yöntemine yönelik gerçekleştirilen gerek bu çalışma gerekse alan yazında yapılan diğer çalışmalar, bu yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yöntemin eğitim alanında kullanılması, öğrencilerin eğitim süreçlerini olumlu etkileyecek ve süreç sonunda alınan ürünün kalitesinin artmasını sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın önerileri uygulamaya yönelik ve araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu çalışmada edebiyat halkası yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin edebiyat halkasına yönelik tepkileri de tespit edilmiştir. Bu bağlamda uygulamaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Edebiyat halkası yöntemi eğlenceli okuma etkinliği olarak öğretmenler tarafından sınıflarda kolaylıkla uygulanabilir.
- Aynı sınıf düzeyindeki farklı şubeler ile ortak edebiyat halkası uygulamaları gerçekleştirilerek farklı şubelerdeki öğrenciler arasındaki iletişim ve sosyal ilişkilerin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin edebiyat halkasına yönelik tepkilerinin tespit edilmesi öğretmenler için öğrencilere uygun kitapları seçme konusunda yardımcı olacaktır. Bu sebepten ötürü de bu tarz çalışmaların yapılması hem öğrenciler için ilgi çekici ve etkili kitap seçilmesini hem de öğrencilerin derse katılımlarını artıracaktır.

5.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırma 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak Daniels (2002) tarafından da belirtildiği üzere 3. sınıftan itibaren uygulanabilecek bir yöntem olduğundan farklı sınıf düzeylerinde de edebiyat halkası uygulamaları yapılabilir.
- Edebiyat halkasının okuduğunu anlama becerilerine etkisinin yanı sıra akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler gibi farklı değişkenler üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A. M., and Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: Principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239-1258.
- Akın, E., Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi Muş Bulanık örneği. *Turkish Studies*, 9/8:91-110.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, P. (2009). Engaging students in online literature circle conversations. *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 1(17), 28-42.
- Anderson, P. M., and Rubano, G. (1991). *Enhancing Aesthetic Reading and Response. Theory and Research into Practice (TRIP) Series*. Urbana: NCTE.
- Arı, G. (2014). The effects of sq3r and dr-ta reading strategies used by fifth-grade students on comprehension, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 535-555.
- Arslan, A. Orhan, S. ve Akçay, A. (2011). Türkçe Eğitimi Çalışmalarında Cinsiyet Değişkeni. Gazi Üniversitesi I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 88.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Avcı, S., Yüksel, A ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M ve Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avrupa Komisyonu (European Commission) (2011). Avrupa'da Okuma Eğitimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar (b.t). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

- Aydoğan, R ve Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 22-41.
- Babür, N., Haznedar, B., Erçetin, G., Özerman, D. ve Çekerek, E. E. (2011). Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi'nin (KOBİT) Geliştirilmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 28(2), 1-22.
- Baker, L., and 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*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi [The impact of the method of reading circle on the ability of comprehending what you read]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Barone, D., and Barone, R. (2016). Really, “Not Possible,” “I Can't Believe It”: Exploring informational text in literature circles, *The Reading Teacher*, 70(1), 69-81.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2018). Öğrenme Ortamında Eylem Araştırması Kullanan Öğretmenlerin Eylem Araştırması Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 266-290.
- Benzer A. ve Eldem E. (2013). Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2): 649-664.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Biancarosa, G., and Cummings, K. D. (2015). New metrics, measures, and uses for fluency data: An introduction to a special issue on the assessment of reading fluency. *Read Writing*, (28), 1-7.
- Bircan, İ. ve Tekin M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1):393– 410.
- Brabham, E. G., and Willaume, S., K. (2000). Continuing conversations about literature circles, *The Reading Teacher*, 54(3). 278-280.
- Briggs, S. R. (2010). *Using Literature Circles to Increase Reading Comprehension in Third Grade Elementary Students*. Unpublished doctoral dissertation, Dominican University of California San Rafael, CA.
- Calzada, S. M. (2013). Reading as a means of promoting social interaction. An analysis of the use of literature circles in EFL teaching, *Encuentro: Revista De Investigación e Innovación En La Clase De Idiomas*, 22, 84-97.
- Camp, C. S. (2006). The effect of literature circles vs. sustained silent reading (SSR) among eleventh grade English students. *Masters Abstracts International*, 46(03), 41-1219.
- Campbell Hill, B. (2010). Literature Circles and the Heart of Response (Grades 1-8), *CEESA Conference Tallinn, Estonia*.
- Campbell, J. B. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 557-567.
- Certo, J., Moxley, K., Reffitt, K., and Miller, J. A. (2010). I learned how to talk about a book: Children's perceptions of literature circles across grade and ability levels. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 243-263.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed). New York:Routledge.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206–235.

- Connell, J. M. (2008). The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory: Making meaning with texts from a transactional perspective, *Educational Theory*, 58(1), 103-122.
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1): 11-20.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-458.
- Çayır, A. ve Ulusoy, M. (2014). Akıcılığı geliştirme programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2):26 – 43.
- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1): 202-215.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Dedeoğlu, H., Ulusoy, M ve Alıcı, M. (2013). Çocuklar için hazırlanmış biyografik eserler üzerine bir içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 116-131.
- Demeny, P. (2012). Developing written text production competence using the reader-response method, *Acta Didactica Napocensia*, 5(3). 53-60.
- Demirel, Ö ve Epçaçan, C. (2012), Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dennise, D. V. (2012). Heterogeneity or homogeneity: What assessment data reveal about struggling adolescent readers. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 3-21.
- Diego-Medrano, E., Coneway, B., and Williams, J. D. (2016). Inquiry circles as a vehicle for comprehending informational texts: Preservice teachers' reactions and perceptions. *Texas Journal of Literacy Education*, 4(2), 57-68.
- Doğan, Y. (2002). Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

- Doğan, B. (2006). Strateji Öğretiminin, İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 23:82-93.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duty, L. S. (2016). The impact of daily 5 and cafe literacy framework on reading comprehension in struggling fourth grade readers: a case study. *Dissertations and Theses*. Paper 2710. http://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds.
- Ediger, M. (2002). Literacy and Literature Circles. <https://eric.ed.gov/?id=ED467513>.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Cornwall, UK: Blackwell Publishing.
- Ekici, Ö. G. G. (2003). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi Öğretmen Gözlem Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 254-267.
- Frase, L. (2007a). Literature Circles Evaluations <http://www.effective-teachingsolutions.com/litcircleevaluation.pdf>.
- Frase, L. (2007b). Literature circles: Final task card. <http://www.effective-teachingsolutions.com/secondarylitcircletaskcard.pdf>.
- Fredricks, L. (2012). The benefits and challenges of culturally responsive EFL critical literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 494-504.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., and Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: *A theoretical, empirical, and historical analysis*. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. In *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*. Dubai, United Arab Emirates: TESOL Arabia. Erişim: <http://eflliteraturecircles.com/litcirclesforEFL.pdf>
- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.
- Garzón, E., and Castañeda-Peña, H. (2015). Applying the reader-response theory to literary texts in EFL-pre-service teachers' initial education, *English Language Teaching*, 8(8), 187-198.
- Gilakjani, A. P., and Ahmadi, S. M. (2011). The relationship between 12 reading comprehension and schema theory: A matter of text familiarity. *International Journal of Information and Education Technology*, 1(2), 142-149.

- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational psychology*, 82(3), 525.
- Gritter, K. (2011). Promoting lively literature discussion. *The reading teacher*, 64(6), 445-449.
- Gündüz O. ve Şimşek T. (2013). *Okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güngör, A., ve Açıkgöz, K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43): 355-378.
- Güngördü, E. (2006). Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmenin sorumluluğu. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 1.
- Gülşah, M. (2012). “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma” (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hathaway, R. (2011). A powerful pairing: The literature circle and the wiki, *The Alan Review*, 14-22.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In Barnett, R (Eds.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. McGraw Hill (pp.67-78). Open University Press.
- Hill, B. C., Johnson, N. J., and Noe, K. L. S. (Eds.). (1995). *Literature circles and response*. Christopher-Gordon Pub.
- Hock, M. F., Brasseur, I. F., Deshler, D. D., Catts, H. W., Marquis, J. G., Mark, C. A., and Stribling, J. W. (2009). What is the reading component skill profile of adolescent struggling readers in urban schools? *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 21-38.
- Hsu, J. T. (2004). Reading together: Student teacher meet in literature circles. Paper presented at the National Conference On English Teaching And Learning (Huwei, Taiwan, 2004). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493021.pdf>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., and Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.

- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., and Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719.
- Jewell, T. A., and Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52(8), 842-850.
- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S., and Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19): 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27):457-475.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., and Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Kavaklı, A. E. (2012). Yüz Yılın Pedagojik Yanlışı Karma Eğitim Sorgulanıyor. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 22: 39
- Kavcar, C., Oğuzkan, F ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. ve Doğan, B. (2016). Birinci sınıf öğrencilerinin akıcı okumalarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(3), 1435-1456.
- Kaya, D ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.

- Keklik, S. (2009). On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 20-32.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning, *Language and Education*, 18(2), 145-66.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., and Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), 338-362.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., and Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma [Classroom teachers' opinions on reading comprehension difficulties in Turkish Lesson: A qualitative research]. *International Journal of Social Sciences*, 6(8):373-393.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Yenmez Aydoğan, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Kuhl, M. R., and Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.
- LaBerge, D., and Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Lee, H. C. (2013). An examination of ESL Taiwanese university students' multimodal reading responses, *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 192-203.
- Liang, L. L., and Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143-1162.
- Lloyd, R. M. (2006). Talking books: Gender and the responses of adolescents in literature circles. *English Teaching*, 5(3), 30-58.
- Madhuri, M., Walker, N., Landmann-Johnsey, E., and Laughter, J. (2015). Using literature circles to discuss social justice in teacher education. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), 67-70.

- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirme yolları*. İstanbul: Bilge.
- Marchiando, K. (2013). Creating lifelong readers: Student ownership and peer interaction in literature circles, *Illinois Reading Council Journal*, 41(3), 13-21.
- McCormack, R. L., and Pasquarelli, S. L. (2010). *Teaching reading: Strategies and resources for grades K-6*. New York: The Guilford Publications.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205
- Medina, C. D. P. (2007). Literature circles: A door to students' life experiences in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9, 247-261.
- Meredith, J. (2015). *The effects of literature circles on second graders' reading comprehension and motivation*. Unpublished master thesis, Graduate Programs in Education Goucher College.
- Mete, G ve Sis N. (2016). *Okuma eğitimi ve okumaya adanmışlık modeli*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Aile eğitimi kurs programı. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Mizerka, P. M. (1999). *The impact of teacher directed literature circles versus student-directed literature circles on reading comprehension at the sixth-grade level* (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois, IL.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: ALA.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neamen, M., & Strong, M. (2001). *More literature circles: Cooperative learning for grades 3-8*. Libraries Unlimited.
- Noe, K. L. S., and Johnson, N. J. (1999). *Getting started with literature circles. The bill harp professional teachers library series*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okay, M. O. (2014). *Kâğıt medeniyeti*. İstanbul: Dergâh Yayıncılık.

- Olsen, A.S.W. (2007). *Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading* (Unpublished master's thesis). Southwest Minnesota State University, Marshall, MN.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 158-177.
- Paas, F., Renkl, A., and Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4.
- Paige, D. D., and Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Paris, S. G., Carpenter, R. D., Paris, A. H., and Hamilton, E. E. (2005). Spurious and genuine correlates of children's reading comprehension. In *Children's reading comprehension and assessment*(pp. 149-178). Routledge.
- Parker, S., Quigley, M., and Reilly, J. (1999). *Improving student reading comprehension through the use of literacy circles*. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433504.pdf>
- Parsons, L. T. (2013). An examination of fourth graders' aesthetic engagement with literary characters. *Reading Psychology*, 34(1), 1-25.
- Parsons, S. C., Mokhtari, K., Yellin, D., and Orwig, R. (2011). Literature study groups: Literacy learning "With Legs". *Middle School Journal*, 42(5), 22-30.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In: S. E. Israel, G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Pierzga, C. L. (2007). *Varying grouping strategies for literature circle: does group composition affect student verbal participation?* Unpublished doctoral dissertation, Moravian College.
- Pikulski, J. J., and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Purifico, J. (2015). *Literature circles: In class and online discussions*. Master Thesis, Rowan University, Department of Language, Literacy, and Special Education College of Education, Erişim: <http://rdw.rowan.edu/etd/486>
- Quirk, M., and Beem, S. (2012). Examining the relations between reading fluency and reading comprehension for english language learners. *Psychology in the Schools*, 49, 539-553.
- Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.

- Raphael, T. E. and McMahon, S. I. (1994). Book club: An alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 1-25.
- Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.
- Rasinski, T. V., and Padak, N. D. (1998). How elementary students referred for compensatory reading instruction perform on school-based measures of word recognition, fluency, and comprehension. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19(2), 185-216.
- Rasinski, T. V., Yıldırım, K., and Nageldinger, J. (2011). Building fluency through the phrased text lesson. *The Reading Teacher*, 65(4), 252-255.
- Rogers, A. A. (2014). *Intermediate grade readers making meaning with a graphic novel: A case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Rosenblatt, M. L. (1982). The literary transaction: Evocation and response, *Children's Literature*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ruby, J. (2003). Fostering multilayered literacy through literature circles. *TESOL Journal*, 12(3), 47-48.
- Ruşen, M. (2012). *Okuma hızı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki? İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*(pp. 24-46). Newark, DE, US: International Reading Association.
- Sarı, T., Kurtuluş, E ve Yücel Toy, B. (2018). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A blended learning approach to reading circles for english language learners, *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, yüksek lisans tezi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Sever, S. (2016). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Soutwood, S. (2012). The joy of reading groups, *Adults Learning*, 23(3):36-37.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş eğitim ve Türkiye’de okul kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Stabile C., (2009). *Are literature circles an effective reading strategy for struggling readers?* Unpublished Masters Dissertation: Ohio University
- Stacey, E. (2005). A constructivist framework for online collaborative learning: Adult learning and collaborative learning theory. In T. S. Roberts (Ed.), *Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education*. (pp. 140-161). London: Idea Group Publishing.
- Stahl, S. A., and Heubach, K. (2006). Fluency-Oriented Reading Instruction. In K. A. D. Stahl & M. C. McKenna (Eds.), *Reading research at work: Foundations of effective practice*. New York: Guilford.
- Stanovich, K. E. (1986). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*, 87-131.
- Straits, W., and Nichols, S. (2006). Literature circles for science. *Science and Children*, 44(3), 52-55.
- Tankersley, K. (2005) *Literacy strategies for grades 4-12, association for supervision and curriculum development* Alexandria, Virginia USA.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2009). Atasözleri ve deyimler sözlüğü. Retrieved October-December.
- Temizkan, M. (2009) *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tercanlıoğlu, L. ve Akarsu, O. (2012). Okuma Eğitiminde Okuma Teorileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 59-72.
- Tezcan, M. (1985). Çocuklara okuma alışkanlıkları kazandırmak. *Türk Dili*, 400: 322-325.
- Thompson, M. (2008). Multimodal teaching and learning: Creating spaces for content teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 144-153.
- Tomlinson, C. A. and Strickland C. A. (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Torgesen, J. K, and Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. Samuels, S.J.,& Farstrup, A. (Eds.), *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Newark, DE: International Reading Association.
- Towsend, R. (2002). Okuma Zenginliği (Çev. Tayfur Keskin), İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Tracey, D., and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.
- Turuk, M. C. (2008). The relevance and implications of Vygotsky's sociocultural theory in the second language classroom. *Arecls*, 5(1), 244-262.
- Uslucan, F. (2005). Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatının Rolü. *Hece*, 9(104-105), 33-41.
- Ülper, H. ve Yağmur, K. (2016). Akıcı sessiz sözcük okuma testinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 581-593.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through Literature Circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Wang, L., Bruce, C., and Hughes, H. (2011). Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. *Australian Academic & Research Libraries*, 42(4), 296-308.
- Whittaker, C. R. (2012). Integrating literature circles into a cotaught inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 214-223.
- Whittingham, J. (2014). Reading motivation: A study of literature circles. *Academic Exchange Quarterly*, 18(2), 1-5.
- Widodo, H. P. (2016). Engaging Students in Literature Circles: Vocational English Reading Programs, *Asia-Pacific Edu Res*, 25(2), 347-359.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wilfong, L. G. (2009). Textmasters: Bringing literature circles to textbook reading across the curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 164-171.
- Wolf, M., and Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading*, 5(3), 211-239.
- Yavuzer, H. (2001). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, M. (1970). *Türkiye'de Kitap ve Kütüphane Meseleleri*, Ankara.

- Yıldırım, K. (2010), İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci - Veli Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Yıldırım, K. (2013). Fluency-based reading skills and their relations with reading comprehension of Turkish elementary school Children. *International Journal of Academic Research*, (5), 134-139.
- Yıldırım, K., and Ateş, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students?. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, (3), 79-91.
- Yıldırım, K., and Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- Yıldırım, K., Ritz, E., Akyol, H., and Rasinski, T. (2015). Assisting a Struggling Turkish Student with a Repeated Reading Fluency Intervention. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252-261.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T., and Zimmerman, B. (2014). Components skills underlying reading fluency and their relations with reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology*, (2), 35-44.
- Yılmaz, B. (1990). Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydura Armağan içinde*, 209-218.
- Yörükoğlu, A. (2000). Değişen toplumda aile ve çocuk (6. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zhao, X., and Zhu, L. (2012). Schema theory and college english reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111-117.

EKLER

Ek-1. Okuduğunu Anlama Testi

I. METİN

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırması yanına:

— Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir köyleri dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde[1], neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırması için gitmiş sultanın odasına:

— Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İstedığınız zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:

— Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köseye çekilip[2] dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

— Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri dike ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı, sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

— Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye[3] başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş[4] ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam, ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

— İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlere ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

— Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

1-Metinde geçen “ne âlemde[1]” sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A) Nerede
- B) Nasıl
- C) Ne yiyor
- D) Ne yapıyor

2-Metinde geçen “köseye çekilmek[2]” deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) İçine kapanmak
- B) Yalnız kalmak
- C) Hayattan beklentisi olmamak
- D) Hiçbir iş yapmamak

3-Metindeki “meyve vermek[3]” söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Lezzet vermek

- B) Emek vermek
- C) Ürün vermek
- D) Kazandırmak

4-Metinde geçen “*hoşuna gitmek*[4]” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum.
- B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı.
- C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
- D) Yeni ayakkabılarımı çok beğendim.

5-Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?

- A) Fidan dikmeyi sevdiği için
- B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
- C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
- D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?

- A) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
- B) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
- C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
- D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7-Hikâyedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Yararlı işler yaptığı
- B) Çalışkan olduğu
- C) Etkileyici konuştuğu
- D) Bencil olduğu

8-Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yaşlı Adam ve Sultan
- B) Sultanın Hazinesi
- C) Çalışmanın Önemi
- D) Durmadan Meyve Veren Ağaç

9-Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?

- A) Sultanın cömertliği
- B) Yaşlıların çalışkanlığı
- C) Bencil olmadan çalışmak
- D) Sultanlığın hazinesi

II. METİN

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyonu tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncaklara benziyordu. Dört tarafında oturaklar, ortasında gene iki oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tırabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, ellışer yaş ihtiyarlamışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarı hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok paramparça olmuş... Fakat ne ziyanı[1] var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti[2] kendine zevk etmiş peygamber ahlâklı Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecek bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı verden kaldırmak[3] değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için “Ya kamyonunda yer bulunmazsa!”[4] korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat, “Yer yok” diye müşterinin çevrildiği görülmüş şey değildir.

Bir ses, “Az müsaade. Az sıkışalım.” diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucağına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patroniçeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkler, fiçılar arasına çıkar; öylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el sallıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir[5]. Allah'ın izniyle diyorum; çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldırma fizik kanunlarına sığmaz[6]; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fıkır fıkır kaynamaya[7] başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyonu yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızılmıyor[8]. “Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?” demeyi aklından geçirmiyor[9].

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatını başkalarının saadeti için harcamaya alışmış bir insanın zevkini de duyuyor.

10- “ziyan[1]” ve “mihnet[2]” sözcüklerinin yerine hangileri getirilebilir?

- A) Zarar- hüüzün
- B) Fayda-huzur
- C) Zarar-sıkıntı
- D) Sorun-sıkıntı

11-Metinde geçen “ayağı verden kaldırmak[3]” deyimini ile anlatılmak istenilen nedir?

- A) Yürümek
- B) Bir yere araçla gitmek
- C) Yolculuğa başlamak
- D) Hızlanmak

12- “yer bulmak[4]”söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi
- B) Kamyon kasalarının geniş olması
- C) Kamyonunda oturacak alanın bulunması
- D) Kamyon yolcularının sevgisi

13- Metinde geçen “hatırını hoş etmek[5]” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.
- B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.
- C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.

D) Torununun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

14- “fizik kanunlarına sığmaz[6]” ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Kamyonda yer bulabilme korkusu
- B) Kamyonların salıncaklara benzemesi
- C) Yolcuların kamyona sığması
- D) Anadolu’da insanların taşınması

15- “fikir fikir kaynamak[7]” söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Huzursuz olmak
- B) Sinirlenmek
- C) Endişelenmek
- D) Camı sıkılmak

16- “kızmak[8]” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?

- A) Küplere binmek
- B) Etekleri tutuşmak
- C) Nefesi kesilmek
- D) Dudağı uçuklamak

17-Metinde geçen “aklından geçirmek[9]” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A) Düşünmek
- B) İnanmak
- C) Zannetmek
- D) Kabullenmek

18-Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?

- A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.
- B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.
- C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.
- D) Bir anısını okuyucuyla paylaşmak.

19-Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncaklara benzetmektedir?

- A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
- B) Binen insanların yaşları
- C) Kamyon kasasının şekli
- D) İnsanları eğlendirişi

20-Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?

- A) Doğallığı
- B) Fedakârlığı
- C) Misafirperverliği
- D) Güler yüzlülüğü

Ek-2. Okuduğunu Anlama Testi Örneği

Nehir Götsüğü'ür SIA

BİRİNCİ TEST

I. METİN

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırması yanına:
— Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir köyleri dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde[1], neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırarak için gitmiş sultanın odasına:
— Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İstediginiz zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:
— Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köseye çekilip[2] dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüyüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:
— Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri dikecek ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı, sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.
— Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülikle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye[3] başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş[4] ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam, ikinci kese altını alırken şöyle demiş:
— İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verir.

Çok gülmüş sultan bu sözlerle ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:
— Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

1-Metinde geçen "ne âlemde[1]" sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?
A) Nerede
B) Nasıl
C) Ne yiyor
D) Ne yapıyor

2-Metinde geçen "köseye çekilmek[2]" deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?
A) İçine kapanmak
B) Yalnız kalmak
C) Hayattan beklentisi olmamak
D) Hiçbir iş yapmamak

3-Metindeki "meyve vermek[3]" söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A) Lezzet vermek
B) Emek vermek
C) Ürün vermek
D) Kazandırmak

4-Metinde geçen "hoşuna gitmek[4]" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?
A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum.
B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı.
C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
D) Yeni ayakkabılarını çok beğendim.

5-Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?
A) Fidan dikmeyi sevdiği için
B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için

6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?
A) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
B) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.

7-Hikâyedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
A) Yararlı işler yaptığı
B) Çalışkan olduğu
C) Etkileyici konuştuğu
D) Bencil olduğu

8-Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?
A) Yaşlı Adam ve Sultan
B) Sultanın Hazinesi
C) Çalışmanın Önemi
D) Durmadan Meyve Veren Ağaç

9-Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?
A) Sultanın cömertliği
B) Yaşlıların çalışkanlığı
C) Bencil olmadan çalışmak
D) Sultanlığın hazinesi

II. METİN

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyona tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncaklara benziyordu. Dört tarafında oturaklar, ortasında gene iki oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tırabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucagında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, ellişer yaş ihtiyarlamışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarı hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok parampaça olmuş... Fakat ne ziyanı[1] var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti[2] kendine zevk etmiş peygamber ahlâklı Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecek bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı yerden kaldırmak[3] değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için "Ya kamyonda yer bulunmazsa![4]" korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat, "Yer yok" diye müşterinin çevrildiği görülmüş şey değildir.

Bir ses, "Az müsaade. Az sıkışalım." diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucagına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denker, fiçiler arasına çıkar; öylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el sallıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir[5]. Allah'ın izniyle diyorum; çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldirmek fizik kanunlarına sığmaz[6]; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fikir fikir kaynamaya[7] başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyona yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızılmıyor[8]. "Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?" demeyi aklından geçirmiyor[9].

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatını başkalarının saadeti için harcamaya alışmış bir insanın zevkini de duyuyor.

10- "ziyan[1]" ve "mihnet[2]" sözcüklerinin yerine hangileri getirilebilir?

- A) Zarar- hüzün
 B) Fayda-huzur
 C) Zarar-sıkıntı
 D) Sorun-sıkıntı

11-Metinde geçen "ayağı yerden kaldırmak[3]" deyiimi ile anlatılmak istenilen nedir?

- A) Yürümek
 B) Bir yere araçla gitmek
 C) Yolculuğa başlamak
 D) Hızlanmak

12- "yer bulmak[4]" söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi
 B) Kamyon kasalarının geniş olması
 C) Kamyonda oturacak alanın bulunması
 D) Kamyon yolcularının sevgisi

13- Metinde geçen "hatırını hoş etmek[5]" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

- A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.
 B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.
 C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.
 D) Yorumunun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

14- "fizik kanunlarına sığmaz[6]" ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?

- A) Kamyonda yer bulabilme korkusu
 B) Kamyonların salıncaklara benzemesi
 C) Yolcuların kamyona sığması
 D) Anadolu'da insanların taşınması

15- "fikir fikir kaynamak[7]" söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Huzursuz olmak
 B) Sinirlenmek
 C) Endişelenmek
 D) Canı sıkılmak

16- "kızmak[8]" sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?

- A) Küplere binmek
 B) Etekleri tutuşmak
 C) Nefesi kesilmek
 D) Dudağı uçuklamak

17-Metinde geçen "aklından geçirmek[9]" deyiimi yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A) Düşünmek
 B) İnanmak
 C) Zannetmek
 D) Kabullemek

18-Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?

- A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.
 B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.
 C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.
 D) Bir anısını okuyucuyla paylaşmak.

19-Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncaklara benzetmektedir?

- A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
 B) Binen insanların yaşları
 C) Kamyon kasasının şekli
 D) İnsanları eğlendirışı

20-Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?

- A) Doğallığı
 B) Fedakârlığı
 C) Misafirperverliği
 D) Güler yüzlüğü

Ek-3. Mülakat Formu Örnekleri

Adı-Soyadı: Tunya TEKİN
Sınıfı: 5/A
Numarası: 80

EDEBİYAT HALKALARI HAKKINDA GÖRÜŞLER

1. Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?

Beğendiğim yönler metni iyice didiklememiz, her grubun kişiler metin işlemesi, Metindeki bilmediğimiz önemli noktaların doğru çıkması ve öğrenileri gerev olması.

2. Diğer metin okuma etkinliklerine göre nasıl buldunuz?

Gayet iyi ve güzel buldum. Çünkü diğer metinleri duyup geçiyordum. Belki sonra ona düşünce, konu vb. şeyler işliyorduk. Acıktı bence böyle olmalı. Bu metinlerde öyle bir şey yok. Biz bu metinleri iyice inceliyoruz. Ben diğer metni bizim yaptığımız etkinliğe göre çok basit buluyordum.

3. Edebiyat halkaları etkinliklerinde beğenmediğiniz yönler nelerdir? Daha iyi olması için neler önerirsiniz?

Beğenmediğim sadece bir yön var. Bence grupların daha fazla metin işlemesi lazım ve farklı metinlerde görevlerini değiştirmeleri lazım. Çünkü bazı kişiler öbür görevleri de yapmak isteyebilir, denemek isteyebilir. Mesela ben bir ilişki kurucu'yum ama çizer'in görevlerini de çok merak ediyordum.

Adı-Soyadı: Efe Noel Çi
 Sınıfı: 5/A
 Numarası: 59

EDEBİYAT HALKALARI HAKKINDA GÖRÜŞLER

1. Edebiyat halkalarının beğendiğiniz yönleri nelerdir?

Metinler hakkında bilgi sahibi oluyoruz. O metinleri okutarak yeni kelimeleri öğrendik. Mesela "farsca" kelimesini öğrendik. Anlatım becerimizi geliştirdi. Ben bunları beğendim.

2. Diğer metin okuma etkinliklerine göre nasıl buldunuz?

Daha güzeldi. Normalde bir metin olur onu okur, soruları cevaplar ve bitirir diniriz. Ama burada anlatıyoruz, irdeliyor, ve dersanelerimizi sunup bitiriyoruz.

3. Edebiyat halkaları etkinliklerinde beğenmediğiniz yönler nelerdir? Daha iyi olması için neler önerirsiniz?

Herkesin bir katkısı bekleniyor. Biri giriyor, biri sorguluyor, biri ilişki kuruyor, bir paragrafı inceliyor. Bence herkes daha fazla veri getirirse daha iyi olur ama onun dışındaki gayet iyi.

Ek-4. Öz Geçmiş**ÖZ GEÇMİŞ**

İlknur SOYSAL 5 Mart 1985 tarihinde Bolu'da doğdu. Ortaöğrenimini Bolu Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamladı. 2003 yılında başladığı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden 2007 yılında mezun oldu. 2007-2012 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ücretli öğretmenlik yaptı. 2012 yılında Özel Düzce Doğa Kolejinde çalışmaya başlayan Soysal, 2016 yılında Özel Bolu Doğa Kolejine geçerek özel okul öğretmenliğine devam etmektedir.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Yüksek Lisans Eğitimini tamamlayan Soysal, evli ve iki çocuk annesidir.

İletişim Adresi:

E-mail: nur_aykan_soysal@hotmail.com