

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN ORTAOKUL 6. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA ÖZ
YETERLİLİKLERİNE ETKİSİ**

Arif ALTINKAYA

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI**

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

16/07/2019



Arif ALTINKAYA

Kabul ve Onay

Yazar Arif ALTINKAYA'nın hazırlamış olduğu "Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

16/07/2019

Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ



Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞİ (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Muharrem Kürşad YANGİL



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Günümüzde hızla çoğalıp çeşitlenen bilgiye bireylerin ulaşabilmesi, öğrenebilmesi ve kullanabilmesi için gerekli dil becerilerini yeterli düzeyde kazanması gerekir. Anlama (okuma – dinleme) ve anlatma (konuşma- yazma) olarak iki ana başlıkta ele alınan dil becerilerinin bireylere yeterli düzeyde kazandırılması eğitim sürecinin hedeflerindedir. Bireyin eğitim sürecinde bu dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe dersi önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersi kazanımlarımda “okuma” ana başlık olarak yer almaktadır. Aynı zamanda bireyin öğrenme sürecini bağımsız olarak gerçekleştirebilmesi için öğrenme yollarını bilmesi gerekir. Öğrenme yollarından en önemlilerinden biri de okumadır. Son yıllarda okuma üzerine yapılan çalışmalar okumanın önemini ortaya koymaktadır.

Okuma, öğrenilebilen ve geliştirilebilen yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okuma bireyin bilgiye ulaşmasında, edinmesinde ve birikim sağlamasında bir araçtır. Aynı zamanda yaşamın her alanında bireyin başarısını etkileyen karmaşık bir süreçtir. Okuma öğretme ve öğrenme sürecinin en temel öğelerinden biridir. Bu sebeple bireye okuma becerisi kazandırmaya yönelik güncel, etkin ve bilimsel okuma strateji, yöntem ve teknikler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen yöntemlerden birisi de Okuma Çemberi'dir.

Okuma Çemberi, Türkçe öğretimi kapsamında öğrencilere okumayı sevdirmede, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmada kullanılacak bir yöntemdir. Yöntem, öğrencilerin kendi istekleri ile seçtikleri aynı kitabı okumak amacıyla bir araya gelen gruplardan oluşur. Okuma Çemberinde gruptaki öğrencilerin yapmakta sorumlu olduğu görev (rol) bulunmaktadır. Öğrenciler aldıkları göreve göre okudukları kitap bölümünü özetleme, sorgulama (soru hazırlama), bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, sözcük avcısı, sanatçı (ressam) gibi çalışmalarını yaparak grup içinde paylaşır daha sonra sunum yapar. Her öğrenci grup içinde görev almak zorundadır ve her kitap bölümünde görevler değişmelidir. Görevin gereği olarak yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin gelişimini sağlamaktadır.

Süreç sonunda öğrenciler okudukları kitap ile ilgili bir ürün ortaya koyması, öğrencilerin başarıma duygusunu yaşamasına, öğrenmeye istekli olmasına ve öz güvenlerinin artmasına destekleyecektir. Bu çalışmalar sonucunda da öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerinin artmasında Okuma Çemberi Yönteminin etkili olacağı söylenebilir. Araştırma kapsamında Okuma Çemberi Yönteminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir.



Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, karşılaştığım zorluklarda bana yol gösteren ve her türlü kolaylığı sağlayan, deneyim ve tecrübelerini samimiyetle paylaşan, akademik anlamda olgunluğa erişmemi sağlayan ve güler yüzünü hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye teşekkürlerimi sunarım.



İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz	iii
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vi
Şekiller Listesi.....	ix
Tablolar Listesi.....	ix
Kısaltmalar	xii
Özet	xiii
Abstract	xiv
Birinci Bölüm.....	2
Giriş.....	2
Kuramsal Çerçeve	3
Okuma.....	3
Okuma anlama	6
Okumanın önemi.....	13
Okumanın boyutları	17
Okumanın fiziksel boyutu	18
Okumanın bilişsel (zihinsel) boyutu	19
Okumanın sosyal boyutu.....	20
Okuma eğitimi	21
Türkçe dersi programında okumanın yeri	26
Okuma tür, yöntem ve teknikleri	30
Sesli okuma	31
Sessiz okuma.....	32
Göz atarak okuma	33
Özetleyerek okuma.....	34
Not alarak okuma	35
İşaretleyerek okuma	35
Tahmin ederek okuma.....	36
Soru sorarak okuma.....	37
Söz korusu.....	37
Okuma tiyatrosu	38
Ezberleme.....	38
Görsel okuma	39
Şiir okuma	39
Metinler arası ilişkilendirme	40
Tartışarak okuma.....	40
Eleştirel okuma.....	41
Hızlı okuma.....	42
Seçmeli okuma	42
ASOAT (araştırma- sorgulama- okuma- anlama- tekrar inceleme).....	42
Okuma ve öz yeterlilik.....	44
Okuma çemberi yöntemi ve amacı	49
Okuma çemberi yönteminin dayandığı kuramlar.....	51
Okuma çemberi yönteminin ilkeleri.....	54

Okuma çemberi yönteminin uygulanışı	57
Okuma çemberi yönteminde roller.....	60
İlgili Araştırmalar	62
Problem Durumu	65
Araştırmanın Amacı.....	72
Araştırmanın Önemi.....	72
Problem Cümlesi	74
Alt Problemler.....	75
Sayıtlar	74
Sınırlılıklar	75
İkinci Bölüm	76
Yöntem.....	76
Araştırmanın Modeli.....	76
Çalışma Grubu	78
Verilerin Toplanması	81
Veri Toplama Araçları.....	81
Kişisel bilgi formu	81
Okuduğu anlama başarı testi.....	81
Okur öz algısı ölçeği- 2.....	82
Uygulama Süreci	83
Verilerin Analizi.....	86
Üçüncü Bölüm	88
Bulgu ve Yorumlar.....	88
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular	88
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	89
Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okur Öz Algısı Ölçeği 2'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	92
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek "Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu"na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	96
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek "Sosyal Geri Dönüt Boyutu"na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	99
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu"na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	102
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	105
Dördüncü Bölüm.....	109
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	109
Sonuç ve Tartışma.....	109
Öneriler	113
Uygulayıcılara dönük öneriler	113
Öğrencilere dönük öneriler	115
Velilere yönelik öneriler	116

Araştırmacılara d6n6k 6neriler	117
Kaynaklar	118
Ekler	127
Ek 1: Araştırma İzin Belgesi.....	127
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu.....	128
Ek 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Belgesi.....	129
Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	130
Ek 5: Okur 6z Algısı 6l6eği- 2 Uygulama İzin Belgesi.....	139
Ek 6: Okur 6z Algısı 6l6eği- 2.....	140
Ek 7: Araştırmada Kullanılacak Formlar	142
Ek 8: Uygulama 6rnekleri	152
6zge6miş.....	164



Şekiller Listesi

Şekil 1. Etilişimsel okuma çemberindeki etkileşimler.	54
Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren kutu grafikleri.....	92
Şekil 3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek ilerlemebBoyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren çizgi grafiği.....	96
Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 gözlemsel karşılaştırma boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren kutu grafiği	99
Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek sosyal geri dönüt boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren çizgi grafiği	102
Şekil 6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek fizyolojik durum boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren kutu grafiği	105
Şekil 7. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren çizgi grafiği.....	108

Tablolar Listesi

Tablo 1. İyi ve Zayıf Okuyucuların Anlama Davranışları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 2. Türkçe Öğretim Programı Okuma Kazanımları	28
Tablo 3. Türkçe Öğretim Programındaki Okuma Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	29
Tablo 4. 2000-2017 Yılları Arasında Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	701
Tablo 5. Araştırma Modelinin Deneysel Deseni.....	77
Tablo 6. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü ...	77
Tablo 7. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları.....	79
Tablo 8. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Ortalamaları	80
Tablo 9. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalamaları	80
Tablo 10. Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Puan Tablosu	83
Tablo 11. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanına İlişkin Bağımsız Örneklem T- testi Sonuçları.....	88
Tablo 12. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	89
Tablo 13. Deneysel Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları	90
Tablo 14. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	90
Tablo 15. Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Değişimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	91
Tablo 16. Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek ve Ölçeğin Tamamına Ait Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İfadeler .	93
Tablo 17. Deneysel Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “İlerleme Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları	94
Tablo 18. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “İlerleme Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları	94
Tablo 19. Deneysel ve Kontrol Grupları Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “İlerleme Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	95
Tablo 20. Deneysel Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test	

Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	97
Tablo 21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	98
Tablo 23. Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları.....	100
Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları.....	100
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	101
Tablo 26. Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Fizyolojik Durum Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları.....	103
Tablo 27. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Fizyolojik Durum Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	103
Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Fiziksel Durum Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 29. Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları	106
Tablo 30. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları	106
Tablo 31. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	107

Kısaltmalar

- bkz.** : Bakınız
- DG** : Deney Grubu
- G1** : Deney Grubu
- G2** : Kontrol Grubu
- KG** : Kontrol Grubu
- Ö1.2.** : Deney Grubu Son Ölçümü
- Ö1.1.** : Deney Grubu Ön Ölçümü
- Ö2.2.** : Kontrol Grubu Son Ölçümü
- Ö2.2.** : Kontrol Grubu Ön Ölçümü
- OABT** : Okuduğunu Anlama Başarı Testi
- OÖAÖ** : Okur Öz Algısı Ölçeği

Özet

Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma öz yeterliliğine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanması, analizi, hipotezlerin kontrol edilmesi ve yorumlanmasında ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırma İzmir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 6.sınıfta öğrenim görmekte olan, yansız atama yoluyla deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları ve Türkçe dersi başarı notlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde deney grubu öğrencilerine Okuma Çemberi Yöntemi aşamaları takip edilirken kontrol grubu öğrencilerine mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın aşamaları takip edilmiştir. Deneysel çalışma 9 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okuduğunu anlamaya yönelik "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", okuma öz yeterliliklerine yönelik "Okur Öz Algısı Ölçeği 2" uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Shapiro- Wilk Testi uygulanarak dağılımın normalliği belirlenmiş, bu sonuca bağlı olarak da araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) testler kullanılmıştır. Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı puanlarının deney grubu lehine anlamlı ve puan ortalamalarının daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma okur öz yeterlilik algısı ölçeği 2 ile elde edilen veriler incelendiğinde ölçekteki "İlerleme", "Gözlemsel Karşılaştırma", "Sosyal Geri Dönüt", "Fizyolojik Durum" alt boyutlarında ve ölçeğin tam puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre Okuma Çemberi Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği fakat okuma öz yeterliliklerini arttırmada etkili olmadığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Okuma Çemberi Yöntemi, Okuduğunu Anlama Becerisi, Okuma Öz Yeterlilik

Abstract

The Effect of Reading Circle Method on Reading Comprehension Skills and Reading Self Sufficiencies of 6th Grade Students

The aim of this study is to investigate the affects of reading circle method to the reading comprehension skills and reading self sufficiency of 6th grade students. In accordance with this aim, for data collection and analyses, hypotheses verification and discussion of findings, pre-test and post-test and quasi experimental design were made use of with control group. The research was conducted on 42 6th grade students studying in a state school in Ministry of National Education in the city center of İzmir in 2018-2019 academic year as experimental and control group. It was identified that the academic successes in general and Turkish lesson successes in particular of experimental students are close. While reading circle method processes were followed with experimental group students, current Turkish lesson curriculum processes were followed with control group students. Experimental study lasted for 9 weeks. Reading comprehension test to evaluate reading comprehension and self perception scale-2 to evaluate reading self sufficiencies were applied to experimental and control group students.

SPSS program was used in the analyses of quantiative data obtained in the study. The normality of the range was identified by using Saphiro-Wilk test and non-parametric tests were used in the study according to the result. As a result of statistical analyses on quantiatively obtained data in the study, it was determined that experimental students got higher Marks on reading comprehension tests and had higher averages. When the data of both experimental and control group students obtained from self-perception scale-2 was investigated, it was seen that the last score of the scale did not change meaningfully on the sub-factors like “progress”, “observational comparison”, “social feedback” and psychological states. According to these results, it can be said that reading circle method improves students’ reading comprehension skills, but it is not efficient on increasing self reading sufficiency skills.

Keywords: *Reading circle method, reading comprehension skill, reading self sufficiency.*

Birinci Bölüm

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeve, problem durumu ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, ilgili araştırmalar ve temel kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

Giriş

Bilginin hızla çeşitlenip arttığı günümüzde, insanların ihtiyaçlarına göre doğru ve geçerli bilgiye ulaşip öğrenmeleri, günlük yaşama uyum sağlayıp gelişen bilim ve teknolojiyle baş edebilmeleri ve yaşamında başarılı olabilmeleri için nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir. Nitelikli eğitimin verilebilmesi çağa uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması ile gerçekleşebilir. Nitelikli eğitim ile bireylerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri ve kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri becerilerin kazandırılması amaçlar. Bu süreçte bireye kazandırılması gereken becerilerin rın önemlilerinden biri olarak okuma becerisi ön plana çıkmaktadır.

Balcı (2016), okumayı gözle algılanan işaret veya sembollerin zihinsel yorumlama yaparak anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Tanıma göre okumada amaç anlamadır. Başaran (2013) okuma tanımlarında anlam kurma sürecinin yer verilmesinin bir zorunluluk hâline geldiğini belirtmektedir. Bu bağlamda bireye sadece okuma becerisi kazandırmak yeterli değil aynı zamanda okuduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır. Bireyin daha önce elde ettiği bilgiler ve yaşam deneyimleri okuduğunu anlamayı etkileyen bazı unsurlardır. Bu bilgiler ve yaşam deneyimleri kişiseldir. Bu nedenle okuduğunu anlama kişiden kişiye değişen bireye özgü bir süreçtir.

Ülkemizde okuma alışkanlığının ve okuduğunu anlama becerisinin istenilen seviyede olmadığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumdan yola çıkarak bireylere eğitim sürecinde okuma sevgi ve alışkanlığının yanında okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanması ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması önemli bir hedef olmalıdır. Okuma ve okuduğunu anlama öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu becerinin kazandırılması sürecinde öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun çeşitli okuma strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması

okuma ve anlama becerisinin kazandırılma sürecini daha etkin hâle getirilmesini sağlayabilir.

Bireyin okuma ve anlama becerisinin en yoğun olduğu ortaokul yıllarında, okuma öğretiminin tam ve doğru olarak verilebilmesi için okuma ve okuduğu anlama strateji, yöntem ve tekniklerin bilimsel olarak araştırılması gerekir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisi olan strateji, yöntem ve tekniklerin bireyin eğitim sürecinde kullanılması başarının artmasını sağlayacaktır. Bu nedenlerle araştırmacının amacı, bir okuma yöntemi olan Okuma Çemberi Yönteminin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma öz yeterliliklerine etkisini belirlemektir.

Kuramsal Çerçeve

Okuma

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanların sosyal bir varlık olarak yaşayabilmeleri için ortak amaç, yaşam, kültür, tarih, düşünce ve anlayış oluşturmaları gerekir. Bu durum da ancak aralarındaki iletişimle gerçekleştirilebilir. Bu iletişimi sağlayabilecek unsur ise dildir. Dili birçok araştırmacı tanımlamış ve her tanım, dilin başka bir özelliğini ortaya koymuştur. Ergin (2004) dili, insanlar arası anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta ve seslerden örülmüş kendisine özgü kurallardan meydana gelen toplumsal bir müessese olarak tanımlar. Dil insanları diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biridir. “En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır” (Güneş, 2013: 21).

Dil ile iletişim yazılı veya sözlü olarak gerçekleşir. Dilde bu iletişim unsurlarına dil becerileri denilmektedir. Dil becerileri anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma- yazma) olarak sınıflandırılmaktadır. Sınıflandırma yapılsa da bu beceriler iç içedir “bireyin iletişimsel yeterliliği bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir” (Lüle Mert, 2014: 2). Bu dil becerilerin içinde okuma, bilgi edinmenin en önemli yolu olması ve bireyin hayat boyu sürececek yaşamında öğrenmesine vasıta olduğundan dolayı önemli bir beceridir

Okuma, günümüz bilgi çağı olarak nitelendirilen bu zamanda bireylerin

bilgiye ulaşması, amacına uygun bilgiyi ayırt edebilmesi, onu anlaması ve kendinde yapılandırıp kullanabilmesi için ihtiyaç duyduğu bir beceridir. İnsanoğlunun belli bir dönemden sonra kazandığı ve hayat boyu kullandığı okumanın dönemin ihtiyaçlarına, hedeflerine, amacına, bilginin hızlı bir şekilde artması ve çeşitlenmesi sonucuna göre farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Sever'e (2004:12) göre okuma, bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma ve yazının anlanlı ses haline getirilme etkinliği; Güneş (2007: 117) ise okumayı görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerden ortaya çıkan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Okuma bir anda meydana gelen bir etkinlik değildir. "Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırma sürecidir" (MEB, 2006: 6). Bu okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel öğeler birlikte kullanılır (Özbay, 2009). Sürecin fiziksel boyutunu göz ve seslendirmede ses organları yer alırken bilişsel boyutunda beyinde gerçekleşen varlığı kabul edilen fakat kesin olarak tanımlanamayan bir süreç olarak açıklanmaktadır. Balcı (2016: 2), bilişsel sürece vurgu yaparak okumayı "gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılması" olarak tanımlar.

Okuma eylemini sadece fiziksel ve bilişsel bir süreç olarak görmek yeterli değildir. Tanımlarda öne çıkan unsurlardan biri okuma sürecinin başlangıcıdır. Özdemir (2013:11) okumayı "basılı ya da kelimeleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama" olarak tanımlarken okumanın başlangıcının algı duyusunun olduğunu dile getirmektedir.

Buna göre okumanın duyuşsal süreci de bulunmaktadır. "Okuma, kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir" (Yıldız vd. 2010: 115). Duyular davranışlarımızı olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bunun için okuma sürecinde duyuşsal boyut bireylerin okuma isteklerini, amacını, beklentisini ve başarısını da etkileyebilir. Birey tarihi olayları seviyorsa tarih içerikli, macerayı seviyorsa macera içerikli ya da bilim kurgu seviyorsa içeriği bilim kurgu olan bir eseri okumak için seçebilir.

Okuma yazar ile okuyucunun sayı, sembol, şekil ve işaret ile iletişime geçtiği bir süreçtir. Bu sürecin ne kadar anlamlı olduğu okuyucunun yaşamışlıklarıyla da ilgilidir. Akyol (2007: 15) bu durumu okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucu ile yazar arasındaki görüş alışverişi olarak açıklamaktadır.

Arıcı (2018:3) okumayı yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırma olarak tanımlar. Okumanın gerçekleşmesi için yazı, şekil veya sembolden oluşan bir metnin veya görsel bir unsurun bulunması gerekmektedir. “Okuma yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmeye ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır” (Karatay, 2014: 1).

Türk Dil Kurumu (2011: 586) okumayı “İnsanların düşündüklerini ve duygularını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, okuyucunun ön bilgileri ile okuduklarındaki bilgileri birleştirip yeni anlamlar ortaya koymasıdır (Güneş, 2009). Birey okuduklarını Bloom’un bilişsel basamaklarına göre sırayla kavrar, anlamlandırır, yorumlar, analiz ve sentez yaparak ön bilgileri ile birleştirir, zihinde yeni bir yapı oluşturur. Bu yapı okura özgü bir bilgidir.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında okumanın kesin bir tanımının yapılamadığı, tanımlarda ortak unsurların bulunmasına rağmen araştırmacıların amaçlarına, çalışmalarına ve kullandıkları yaklaşımlara göre de farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Okuma üzerine yapılan tanımlamalar sonucunda “Okuma nedir?” sorusuna alınan cevaplar şu başlıklar altında toplanmıştır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, basılı metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamadır.
- Okuma, yazarın belli sözcükleri anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri

anlamaktır (Stauffer 1969; Akt. Karatay; 2014: 9).

Bu başlıklandırmalar incelendiğinde okuma eyleminin gerçekleşmesi için bireyin fiziksel ve bilişsel süreçlerin yeterli düzeyde gelişmesi, duyuşsal yönden de hazır olması, var olan metinden, kelimedenden, işaret, sayı ve sembollerden bir anlam çıkarması gerektiği anlaşılmaktadır.

Buna göre okuma, yazı, sayı, şekil veya sembollerden oluşan bir metnin duyu organları yoluyla algılanarak, gözün ve gerektiğinde seslendirme organlarının hareketiyle zihinde meydana gelen karmaşık süreçlerden oluşan anlamlandırma sürecidir.

Okuma anlama

Yaşadığı çağa uyum sağlamak ve başarılı olmak isteyen birey, hızla artan, değişen, gelişen ve çeşitlilik gösteren bilgiye ihtiyaç duyar. Bilgiye ulaşmak ve onu öğrenmek için gerekli olan önemli becerilerden biri okumadır. “Geçmişten günümüze kadar bilgi edinmenin en önemli yollarından biri okuma olmuştur. Ayrıca okuma, tüm öğrenmeler için gerekli bir beceridir” (Aktaş ve Bayram, 2018: 1402).

Okuma sürecinde öğrenmenin meydana gelebilmesi için okunanların yazılı veya sözlü olarak çözümlenmesi ve anlamlı hale getirilmesi gerekmektedir. Yoksa okuma boş bir eylem haline gelir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birey okuduğunu anlamalı, yorumlamalı, analiz edip çıkarımlarda bulunabilmelidir.

Akyol (2008:29) da okumayı her şeyden önce metinden anlam kurma süreci olarak açıklar. Buna göre okuma anlama becerisi içinde yer alan bir etkinliktir. Anlam için yapılan tanımlar ise şu şekildedir:

“Bir duyguyu ya da bir düşünceyi kendi akışı içinde, kopukluklara meydan vermeden öğrenmeye “anlama” denir” (Arıcı, 2018: 24).

Anlama: “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neyi işaret ettiğini kavramak 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek.” (TDK, 2005: 101).

Karakuş (2005: 91) anlamayı gördüğümüz, okuduğumuz, duyduğumuz kelime, söz, davranış vey olaylardan mesaj alma, ne istediğini kavrama ve bir sonuç çıkarıp bilgi edinme olarak tanımlar.

Anlama okumanın bilişsel sürecinde meydana gelen bir etkinliktir. Bilişsel süreçten önce okumanın fiziksel sürecinin gerçekleşmesi gerekir. Fiziksel sürecin gerçekleşmesinde görme organı yer alır. Sayı, şekil veya semboller görme organı ile algılanır, tanınır ve beyne aktarılır. Bilişsel süreç ise beyne aktarılanları anlam kazandırmak için işlemler yapar. Okumada bilişsel süreçteki işlemler tam olarak açıklanamasa da sürecin varlığı kabul edilmektedir.

Okumanın bilişsel sürecinde “anlama, düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin etme, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz- sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel beceriler gerekmektedir” (Demir Atalay, 2018:3). Bu bilişsel becerilerin gerçekleşmesinde ön bilgilerin ve yaşanmışlıkların da etkisi bulunmaktadır. Bireyin ön bilgileri ve yaşanmışlıkları deneyimleri oluşturur. Bu deneyimler yeni bilgileri kavrama, yorumlama, değerlendirme, analiz ve sentez basamaklarında etkili olup bilgilerin anlamlandırılma sürecine yardımcı olur. Okuduğunu anlamlandırmada bilişsel kaynakların yanında bireyin içinde bulunduğu bağlamın da önemli bir rolü vardır. Bu bağlam deneyimleri; deneyimler de bireyin şemasını, kelime hazinesini, düşünce biçimini vs. şekillendirmektedir (Paris ve Hamilton, 2009; Akt. Şen Baz ve Baz, 2018: 30).

Bireyin beynindeki herhangi bir rahatsızlık okumanın bilişsel yönünü olumsuz etkiler. Bilişsel süreçte zekâ başta olmak üzere öğrenme güçlüğü disleksi (okuma zorluğu), disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu) gibi rahatsızlıklar ve okuma güçlükleri anlamayı da olumsuz etkiler.

Okuduğunu anlamada en önemli unsurlardan biri de kelime hazinesidir. “Okuma eylemini gerçekleştiren bireylerin öncelikle kendi birikiminden yola çıkarak anlamlandırır ve deneyimlediği kelimeler ile okuduğu arasında anlam ilişkisi kurar” (Kardaş, 2014: 78). Kelimeler bir bütünün parçası olup bütündeki anlamı oluşturur. Fakat kelimelerin anlamlarını bilmek okuduğunu anlama için yeterli değildir. Bir cümleyi oluşturan kelimeler her zaman aynı anlamda olmayabilir. Kelimelerin mecaz anlam, yan anlam ya da cümlede kullandıkları anlama göre değişiklik gösterebilir. Bu yüzden metni tam ve doğru anlayabilmek için kelimeleri cümle içinde anlamlandırmak ve cümleye anlam vermek gerekir (Arıcı, 2018). Eğitim öğretim sürecinde okuma etkinliklerinde kelime çalışmalarının yapılması okuma ve anlama öğretimine olumlu etkileyebilir. Cümlenin anlamından yola çıkarak kelimenin anlamını doğru tahmin etme

çalışmalarının yanında öğrencilere sözlük kullanımının öğretilmesi de anlama öğretimine olumlu katkı sağlayabilir.

Eğitimde bireysel farklılıklar önemlidir. Bireylerin kişisel özellikleri, bilişsel gelişimleri, temel dil becerileri kullanımı, aldıkları eğitim, bilgi birikimleri, deneyimleri ve aldıkları eğitim farklıdır. Bu durum bireyler arasında okuduklarını anlama farklılıklarının oluşmasına neden olabilir. Her öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan öğrenme yöntemleri vardır. Bu nedenle okuma anlama öğretiminde öğrenciye okuma hedeflerinin kazandırılması için farklı okuma yöntem ve tekniklerden faydalanılması başarıyı arttırabilir.

“Her okuma belli bir amaca yöneliktir. Okumanın amacı da iletinin alınmasıdır, yani anlamadır” (Temizkan, 2009:36). Okumanın amacı öğrenme olsa da esas nokta seslendirmeden daha çok anlamlandırmadır (Aktaş ve Bayram, 2018: 1403). Kanmaz (2012: 18) anlamadan yapılan okumayı “mekanik okuma” olarak tanımlar. Okuma, anlama sayesinde mekanik okuma olmaktan çıkıp düşünsel bir süreç haline gelir. Bu nedenle anlama okumanın önemli bir parçası ve okuma ile beraber öğretilmesi, geliştirilmesi gereken bir beceridir.

Buna göre okumanın amacına ulaşması anlamayla gerçekleşebilir. Anlama sürecinde önemli olan bireylerin öğrenmeye çok zaman ayırması değil, onların okuma anlama düzeylerinin yüksek olmasına bağlıdır. Aksi takdirde bireyin belli düzeyin üstündeki öğrenmeyi gerçekleştirmeleri mümkün olmayabilir. Bu yüzden okumayı anlama becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalara öğrenimin ilk basamaklarında başlamak gerekmektedir (Karakuş Tayşi, 2007).

“Birey, okuma amacına ulaşabilmek için metni kullanarak – metinle uğraşarak- etkinliğin merkezinde yer almaktadır” (Kuşdemir Kayıran, 2014: 15). Buna göre okuma anlamada kullanılan metin de önemlidir. Bir metnin anlamlı en küçük parçası olan kelime, kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar da bir metni oluşturur. Metindeki kelimeler ve cümleler birbiriyle anlamlı olmalı metin de anlamlı bir bütün oluşturmalıdır (Karatay, 2014: 71).

Balcı (2016: 15) metni anlamlandırma sürecinde bazı anlama aşamalarının izlenmesi gerektiği üzerinde durur. Bu aşamaları üç başlıkta ele alır. Bu aşamalar:

- Metnin yapısını çözümleme
- Metnin içeriğini anlama ve yorumlama

- Metni eleştirme

Bu aşamaların gerçekleşmesinde birey üstbilişsel becerilerini kullanmalıdır. Üstbilişsel becerileri zayıf olan okuyucuların dikkatleri kolayca dağıldığı, endişeli oldukları, metin ile ilgili ön hazırlık yapmadan okumaya geçtikleri, okuma sürecinde anlamadığı bir durum karşısında ne yapacağını bilemedikleri, ön bilgiler ile yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıkları görülmüştür. Üstbilişsel becerileri iyi olan okuyucular okuma öncesi ön hazırlık yaptığı, okuma stratejilerini kullandıkları, okuduklarını analiz ettiklerini, okuduklarında anahtar kelimeleri belirleyebildikleri, ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kurabildikleri ve öğrenmelerini bilinçli gerçekleştirdikleri görülmektedir (Wilson, 1996; Akt.Kanmaz, 2012:20).

Gürses (1996) iyi ve zayıf okuyucuların anlama davranışlarını Tablo 1’de şu şekilde sınıflamıştır:

Tablo 1

İyi ve Zayıf Okuyucularının Anlama Davranışları

	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları
OKUMA ÖNCESİNDE	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okumaya başlar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini verir	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini öndecen tahmin eder ve söyler.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilmez.
	Yeni kelimeler belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzeyini anlamayamaz.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgilerle bütünleştirir.	Yeni ve eski bilgiler arasında ilişki ve bütünlük aramaz.
OKUMA SONRASINDA	Okuduğunu anlama ve anlamama durumunda kendini kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.
	Okuduğunu anladığını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için başvurduğu yolların başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgileri araştırır.	

Kaynak: Gürses, 1996; Akt. Kanmaz, 2012:22

Tablodaki bilgiler ışığında okuma anlama süreci sadece bir metni okumak değil, belirli bilişsel süreçlerin gerçekleşmesi etkinliğine dayandığı görülmektedir.

Pressley'e (2002) göre iyi okuyucuların özellikleri şu şekildedir:

- Etkindirler.
- Okumaları ile ilgili net hedefleri vardır.
- Metni, hedef ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusunda sürekli değerlendirirler.
- Okumadan önce metne göz gezdirirler.
- Ne olacağı ile ilgili sürekli tahminde bulunurlar.
- Seçicidirler.
- Anlamaları yapılandırır, gözden geçirir ve sorgular.
- Bilinmeyen kelime ve kavramları tahmin etmeye çalışır.
- Ön bilgilerini kullanır.
- Okudukları metnin yazarı üzerine düşünürler.
- Anlamalarını takip ederler.
- Metnin değeri ve kalitesini değerlendirirler.
- Farklı tür metinleri okurlar.
- Kurgusal metinleri okuduklarında karakterler ve olaylar hakkında düşünürler.
- Açıklayıcı/ bilgin verici metinleri özetleme eğilimindedirler.
- Okuma onlar için bir süreçtir.
- Okuma tatmin edici ve üretkendir (Akt. Çöğmen, 2008: 9).

Yıldız'a (2009:41-42) göre de anlama üç kategoriden oluşmaktadır. Birinci kategori basit anlamadır. Bu kategoride bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme gibi beceriler yer almaktadır. İkinci kategori yorumlama anlamadır. Burada ana

fikri bulma, önemli fikirleri seçme ve organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, imâ edilen manaları anlama, özetleme, karşılaştırma, yazara ait bir fikri tamamlama, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlâya dikkat ederek okuma gibi beceriler yer almaktadır. Üçüncü kategori sorgulayıcı anlamadır. Bu kategoride kalite, değer, doğruluk, geçerlilik, tutarlılık, ilgililik, fikir açıklarından karşılaştırma, konuyu ortam açısından değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme gibi beceriler yer almaktadır.

Okuma ve anlama okullarda uygulanmak üzere hazırlanan müfredatın da temel noktası olmuştur. MEB yayımladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) öğrencilerin okuduklarını anlaması, anladıklarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayıp değerlendirme becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda okuma ve anlama çalışmalarına yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinlerde de yazılı veya sözlü olarak cevaplanması için okuduğunu anlamaya yönelik sorular bulunmaktadır. Tema sonlarında bir ya da iki tane serbest okuma parçaları yer alır. Tema sonu değerlendirme çalışmalarında da okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklere ve sorulara yer verilmiştir. Bunun yanında “Okuma Becerileri” seçmeli ders olarak programda yer alır. Okullarda öğretmenler müfredât ve ders kitapları dışında okuma proje etkinlikleri ile öğrencilerin okuma ve anlama becerisini geliştirmeye çalışmaktadır.

Bu çalışmalara rağmen okuma becerisi öğretiminde temel eksiklikler anlama sürecini de olumsuz etkilemektedir. Okul ortamındaki olumsuzluklar, öğretmen-öğrenci, öğrenci- akran ilişkileri, sınıfların kalabalık olması, okulda okuma gelişimini destekleyen etkinliklerin bulunmaması, okul kütüphanesi ve sınıf kitaplıklarının bulunmaması veya yetersiz olması, okuma eğitimimi sadece Türkçe veya edebiyat öğretmenlerin görevi gibi görülmesi, öğrencilerin ailevi durumları gibi nedenler okuma ve anlama öğretimini de olumsuz etkilemektedir. Tüm bu unsurlar aynı zamanda öğretim sürecinde çevresel faktörleri oluşturmaktadır. Bu gibi olumsuzlukları idare, veli, öğretmen, öğrenci, zümre çalışmaları ve rehberlik hizmetleri gerekli çalışmaları yapmalıdır. Çünkü gerek eğitim öğretim sürecinde gerekse yaşamın her alanındaki başarıda okuma ve anlama önemli bir unsurdur. Bu becerinin kazandırılması için süreci olumsuz etkileyen durumlara çözüm bulunmalıdır.

Okuma eğitiminin ve öğretiminin amacı; kavrama, anlama, yorumlama, değerlendirme, eleştirme becerileri gelişmiş farklı türde metinleri okuyabilen, okuma amacını belirleyip ona göre metinleri seçip farklı okuma tür, yöntem ve tekniklerini kazanmış ve kullanabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Okumada asıl amaç anlam olsa da değişik nedenlerden dolayı okuduğunu anlama gerçekleşmeyebilir. Bu gibi durumlarda yapılabilecek işlemler ise şunlardır:

- Görmezden gelip okumaya devam etmek,
- İçerikteki ipuçlarından yararlanarak tahmin etmek,
- Netleştirmek için tekrar okumak,
- Tekrar metne dönerek yardımcı olabilecek ipuçlarını araştırmak (Klinger, Vaughn ve Boardman, 2007; Akt. Özyılmaz ve Alıcı: 2011: 75).

Okumada asıl amaç anlam olduğuna göre okunandaki anlamı bulmak için gerekli çaba sarf edilmelidir. Okumada anlam meydana gelmediğinde görmezden gelinip okumaya devam edilirse metin anlaşılmaz, metin içerisindeki anlamda kopukluklar olur. Belli bir süre sonra ise okuma sıkıcı hâle gelebilir. Okuma sürecinde anlama olmadığında tahminde bulunmak her zaman doğru olmayabilir veya yanlış anlamlar da çıkabiliriz. Eğer okunan metinden faydalanmak istiyorsak ve bir amacımız varsa anlaşılmayan bölüm tekrar okunmalıdır.

Okuma ve anlamada dikkat, kaygı, tutum gibi duyuşsal durumlar da yer almaktadır. “Duyuşsal stratejiler, okuyucunun okunacak metne dikkatinin çekilmesi, istekli kılması, isteklilikte devamının sağlanması ve belli bir amaç doğrultusunda okumaya yönlendirmesi gibi uyarılarla doğrudan ilişkilidir. Duyuşsal stratejiler bütün bu süreçlerde zihnin gereksinim duyduğu enerjiyi ilgili duyu organlarına aktarır” (Beydoğan, 2010: 185). Aynı zamanda okuma süreci ilgisini çeken öğrenci okuma etkinliklerine istekli katılacak, dikkatini ve tüm enerjisini anlamaya verecektir. Okuduğunu anlamada karşılaştığı zorluklara karşı çaba sarf edecektir. Okuma ve anlama sürecinde başarılı olan öğrenci bir sonraki çalışma için daha istekli ve etkin olarak katılmak isteyecektir. Bir bakıma okuduğunu anlamada duyuşsal stratejiler okumaya ön hazırlık sürecinin içinde de yer almaktadır.

Tüm bu açıklamalar dikkate alındığında anlama okumanın temelini oluşturur. Okuma gibi anlamada fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçler yer almaktadır. Buna göre öğretmen öğrencilerin bireysel özelliklerini de dikkate alarak, okuma ve anlamaya yönelik davranışlarda öğrenciyi etkin kılmalı, zenginleştirilmiş eğitim ortamı hazırlamalı, iyi bir örnek ve model olarak öğrencilere yönlendirme yapmalıdır. Bunun için öğrencilere iyi bir okuma ve anlama eğitimi verilmesi amacıyla birçok araştırma ve çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de öğrenciye kitap okumayı sevdirmeye, okuma alışkanlığı kazandırma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmak amacı bulunan okuma çemberi yöntemidir.

Okuma, yaşamın belli bir döneminde başlayıp biten bir beceri değildir. Bireyin başta günlük yaşamında olmak üzere her alanında yer almaktadır. Aynı zaman da günümüzde okuryazar oranı artmakta, gelişmiş ülkelere baktığımızda da okuma- yazma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi başta birey olmak üzere yaşadığı toplum açısından da ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir.

Okumanın önemi

Bireyin etkili bir iletişim kurabilmesi, kendini geliştirebilmesi, başarılı olabilmesi, yaşadığı çağa uyum sağlayabilmesi, güncel kalabilmesi için gerekli bilgiye ulaşması, edinmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir. Tüm bunları yapabilmesi için bireyin yeterli dil becerileri kazanması ve kullanabilmesi gerekir.

Teknolojik alandaki gelişmeler ve yenilikler bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmıştır. Yazılı ve basılı metinlerin yanında internet sayesinde dünyanın her yerinden sınırsız bir bilgi kaynağına ulaşılabilir. Bu bilgi kaynaklarından faydalanmanın temel yolu okumadır. “Teknolojinin gelişmesi ile birlikte hızla çoğalan bilgilerle baş edebilmek ve bilgiye ulaşabilmek için okuma, herkes için kritik bir öneme sahip bir beceridir” (Sangkaeo, 1999; Akt. Balcı, 2016: 8).

Okuma insanlar arası iletişimi sağlayan araçlardan biri olması yönüyle de öneme sahip bir beceridir. İletişim süreci kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirim unsurlarından meydana gelmektedir. Bu iletişim sürecinde kaynak yazardır. Yazar vermek istediği mesajı yazı kanalıyla okura yani alıcıya sunar.

Yazı kanalı bir kitap, dergi, gazete, broşür, etiket, şekil veya sembol vb. olabilir. Alıcının yani okurun mesajı alması, anlaması ve geri bildirim verebilmesi için okuma becerisini kazanması gerekir.

Okuma bilmeyen bireyler günlük yaşamda sorunlar yaşamakta ve çevreden sürekli yardım beklemektedir. Bir bakıma okuma bilmeyen bireylerin hayatları zorlaşmaktadır. “Okuma, bireyin kendini geliştirmesinde ve yaşama uyum sağlamasında en önemli etkenlerden bir tanesidir. İnsan okudukları sayesinde çevresindeki gelişmeleri anlar ve yine okudukları sayesinde günlük yaşamda karşılaştığı olaylar karşısında davranışlarına yön verir” (Sert, 2010: 20).

Okuma sonradan belli bir öğrenme sonucu kazanılan bir beceridir. Okuma becerisi kazanıldıktan sonra hayat boyu kullanılan bir beceri olması okumanın önemini daha iyi orataya koymaktadır. Okuma ile birey düşünce yapısını, hayal dünyasını geliştirir, bilgisini arttırır ve kelime hazinesini zenginleştirir. Böylece düşünce gücü artar. Okuma ile kültür birikimi de sağlayan birey dünyaya ve olaylara farklı bakış açılarıyla değerlendirebilir. Sorunlarına çözüm yolu bularak hayatı daha rahat ve mutlu yaşar. Okuma, bireyin davranışlarını ve başkaları ile olan ilişkilerini yönlendirir, iç dünyasını zenginleştirir, bakış açısını genişletir, çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını, beğeni düzeyini arttırarak düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır (Arı ve Kaan Demir, 2013: 17).

Okuma, eğitim ve öğretim sürecinde en çok kullanılan, etkili ve önemli araçlardan biridir. Karakuş Tayşi (2007) okuma eğitimi her dersin önemli bir unsuru olduğunu ve okuma becerisi gelişmemiş öğrencilerin derslerde başarılı olmasını beklenemeyeceğini vurgular. Ülkemizde, ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma düzeylerine yönelik çalışmalar sonucu öğrencilerin okuma hızlarının ve anlayarak okuma hızlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerini yeterince geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde okuma eğitimi ile ilgili en büyük sorumluluk sınıf öğrenmelerine sonraki dönemlerde ise branş öğretmenleri ve özellikle Türkçe-edebiyat öğretmenlerine sorumluluk düşmektedir. Aile ise her zaman sorumluluk sahibi olmalıdır. İyi bir okuma becerisi kazanan öğrenci bu sayede birçok beceriyi de kazanabilir. Temizkan (2007: 21) öğrencilere iyi bir eğitim ile okuma becerisi geliştirildiğinde;

- Ders kitapların kolayca okunup anlaşılmasına,
- Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanmaya,
- Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığın kazanılmasına,
- Söz dağarcığının zenginleşmesine,
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü gelişmesine,
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavranmasına
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.

Okuma alışkanlığı kazanmış, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerdeki akademik başarıları da artar. Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinde okuma becerisi kazanmış bireyler hayata hazırlanmış olur. Birey okuma ile sürekli olarak gerekli bilgiye ulaşır, onu öğrenir, kullanır ve başarılı olur. Yani okuma “öğrenmeyi öğrenme” için bir yoldur.

Okuma bireyin hayatında ilerleme göstermesi ve kendini gerçekleştirmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Okuma alışkanlığı kazanmış birey her bilgiye inanmayıp, bilgiye şüphe ile yaklaşır ve araştırmacı- sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olur. Süreç sonunda da okuduklarını yorumlar ve özgün görüşünü ortaya koyar (Güneyli, 2003: 23). Dil becerileri birbiriyle etkileşim halinde olduğu için okuma alışkanlığı kazanmış okuma ve anlama becerisi gelişmiş bireyin okuma ile dinleme, konuşma ve yazma yeteneğini de geliştirir. Dil becerileri gelişen birey, gerek meslek hayatında gerekse toplumsal yaşamında yetkin, etkili ve başarılı bir kişilik kazanır.

Birey yaşadığı toplumun bir elemanıdır. Birey ve toplum birbiriyle etkileşim halindedir. Buna göre bireyin gelişmesi toplumun gelişmesini de olumlu yönde etkiler. Bireyin gelişiminde okumanın önemi yadsınamaz. Okuma ile ülkelerin gelişmişlikleri arasında ilişki olduğu âşikardır. Okuma oranı yüksek olan ülkelerde bilim, sanayi, teknoloji ve yaşam koşullarının geliştiğini görmekteyiz. Bu ülkeler aynı zaman da ekonomik olarak da güçlüdür. Böylece ülkede yaşayan bireylerin refah seviyesi daha yüksektir. Her yönden güçlü olan bu ülkeler milletlerarası arenada söz sahibi konumunda ve lider durumdadır. Ülkemizin de dünya devletleri içerisinde söz sahibi olması için bireylere okuma sevgisi,

alışkanlığı ve kültürü kazandırmak için gerekli önemi vermeli ve çalışmalarını yapmalıdır. Okuyan bireyin bilgisi, anlama, yorumlama, analiz etme, düşünce gücü becerileri gelişir ve üretken olur. Böylece başta kendisinin sonra toplumun gelişmesine katkı sağlar. Bu yönüyle okumanın bireysel etkinliğin yanında toplumsal bir etkinliktir. “Okuma ile bireyler dil, düşünce, başarı, eğitim verimlilik gibi faydaların yanında toplumların gelişmişlik düzeyini doğrudan etkilemektedir” (Yılmaz, 1993; Akt. Balcı, 2009: 7).

Temizkan (2007) okumanın toplum açısından önemini geçmiş, şimdi ve gelecek kuşaklar arasında bağ kurmasından geldiğini belirtir. Yaşanılan çağa uyum sağlamak için sürekli değişen ve gelişen toplum içindeki nesillerin birbirinden kopmaması ortak değerlerin varlığına bağlıdır. Bu değerlerin nesiller arasında bağ kurmasını sağlayan ise yazılı ve basılı kaynaklardır.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda okuma oranının düşük olduğu görülmektedir (Balcı, 2009; Deniz, 2017). Bu durumun ekonomik şartlar, kitapların pahalı olması, okuma eğitiminin yeterinde verilememesi, kitap okuma alışkanlığının ve kültürünün oluşturulamaması, internet, televizyon, tablet gibi araçların hayatımızda olumsuz yer kaplaması gibi nedenler olabilmektedir.

Birey ilk eğitimine ailede başladığı için ailenin okumaya karşı ilgisi, tutumu, ekonomik ve sosyal durumu, okumada model olması gibi unsurlar bireyin okuma becerisi kazanmasında önemli yer tutar. Okuma bireyin eğitim ve öğretim sürecinde de okuma yöntem ve tekniklerin kullanımı, okuma çalışmaları etkinlikleri ile bireyler okuma sevgisi, alışkanlığı ve kültürü kazandırılarak aktif bir okuyucu olmaları sağlanmalıdır. Bu hem birey için hem ülkemizin gelişimi açısından önemlidir.

Anlama, dinleme ve okuma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler aynı zamanda yeni bilgilere ulaşmanın da yollarındandır. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğümüzü veya izlediğimizi anlamlandırmaya dayanmaktadır. İletişimde okuma eylemi önemli bir yere sahip olduğuna göre insanın gelişiminde de okumanın ve okuduğunu anlamının büyük bir önemi vardır (Özbay, 2011). Aynı zaman da bireyde anlama becerisinin gelişmesinin ön şartlarından biri okumayı öğrenmesidir. “Öğrencilerin, nitelikli okuma becerisi kazanması, beraberinde anlama becerisini de getirecektir” (Kanmaz, 2012: 6). Okuma eğitiminin nitelikli olması bireyin anlama becerisinin de süreç içinde gelişmesini

sağlayacaktır.

Okuma diğer dil becerilerinin gelişmesinde de etkili bir unsurdur. Dilimizde anlama becerileri, dinleme ve okuma; anlatma becerileri, konuşma ve yazma olarak gruplandırılır. Dinleme bireyler arası iletişim araçlarından biridir. Dinleme, doğuştan gelen bir beceridir, özel bir eğitime ihtiyaç yoktur. Dinleme ile öğrenme sınırlı olacaktır. Okuma ile bilgisi artan, düşüncesi, olaylara bakış açısı gelişen birey dinlediklerini daha iyi anlayabilecektir. Böylece dinlediğini anlama becerisinde daha başarılı olacaktır. Konuşma dil becerisi ise duygu, düşünce, istek ve hayallerin vb. sözlü olarak ifade edilmesidir. Konuşma süreci doğru, düzgün ve etkili olmasının yanında konuşmanın içeriği de zenginleştirilmesi gerekir. Ancak bu durum yeni bilgilerin kazanılması ile olabilir. Bu açıdan okuma konuşma becerisi için önemli bir unsurdur. Kendini doğru ifade eden bireyler toplum içinde de sorun yaşamazlar. Yazı, duyguların, düşüncelerin, hayallerin ve yaşananları anlatma aracıdır. Yazılı anlatımda düşünce ve bilgi birikimi önemlidir. Düşüncelerimizin gelişimi ve bilgi birikimini edinmenin en önemli yollarından biri okumadır. Aynı zamanda okuma ile dil bilgisi kuralları da öğrenileceği için yazı doğru, anlamlı ve daha etkili hale gelecektir. Bu nedenle yazının temelini de okumaya dayanmaktadır (Arıcı, 2018: 12-15).

Okuma ile birey yaşamı boyunca bilgi birikimini, becerilerini, başarılarını, duygu ve düşüncelerini arttırabilir. Kişisel gelişimini sürekli hale getirebilir. Bu durum bireyin yaşadığı toplumu da olumlu etkiler. Okuma öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olduğu için “bireylere sağlıklı bir okuma eğitiminin verilmesini zorunlu kılmaktadır” (Balcı, 2016; 12). Özbay (2006) Okuma eğitiminde, öğrencilere okuma ile ilgili teorik bilgilerin öğretilmeden daha çok öğrencinin fiziksel ve zihinsel unsurların geliştirilmesi için çalışmalar yapılması gerekliliği üzerinde durur. Okumanın amaca uygun ve anlamlı olarak gerçekleşebilmesi için bireylerin okumanın boyutlarını yeterli düzeyde kazanmış olması gerekir.

Okumanın boyutları

Okuma eylemi belli bir sürecin gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkan bir beceridir. “Okuma fiziksel, zihinsel (bilişsel), sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemidir” (Yalınkılıç, 2007: 228). Buna göre

okuma süreci fiziksel, zihinsel (bilişsel) ve sosyal boyutlardan oluşmaktadır.

Okumanın fiziksel boyutu

Okuma sürecinin fiziksel boyutu bireyin görme yeteneği ile ilgilidir. Bu boyut gözle görülen yazı, şekil veya sembollerin beyne gönderilme sürecini kapsar. Bu sürecin gerçekleşmesi için belli unsurların meydana gelmesi gerekir. “Bu unsurlar aynı zamanda okumanın zihinsel sürecine de zemin oluşturmaktadır” (Onan, 2011: 124). Okunanların seslendirilmesi sürecinde yer alan ses organları da okumanın fiziksel boyutunda yer almaktadır.

Okumanın fiziksel boyutunda yer alan unsurlardan ilki gözün hareketliliğidir. Sesli veya sessiz okuma sürecinde göz hareketi soldan sağa doğru sıçrama yaparak yazı, şekil veya sembolleri tanır ve bunları sinyallere çevirerek zihinsel süreç için beyne aktarır. Göz hareketliliğinde gözlerimiz satır üzerinde kayarak değil sıçrama ve duraklama yaparak ilerler. Bu ilerleme sürecinde gözler sıçrama esnasında değil duraklama yaptığında yazıyı görmektedir. Bu durumu Karatay (2014: 16) gözlerin görüntüyü sıçrama esnasında değil odaklanma esnasında olduğunu ve okuma sürecinin % 95’inin odaklanmanın % 5’inin ise sıçrama esnasında gerçekleştiğini belirtmektedir.

Gözün sıçrama esnasında durma yani odaklanma süresi içerisinde gördüğü, okuyabildiği alana görme alanı veya göz yelpazesi denir. Okumada görme alanı ne kadar geniş ise ne kadar az duruş ve geri dönüş yapılırsa okuma o kadar hızlı olur. Bu süreçte metnin zorluğu, yazı puntosu, okuma amacı, okurun yaşı, bilgi birikimi ve hazır bulunuşluk gibi nedenler okuduğunu anlamada önemli olduğu için bu nedenler gözün sıçrayışında ve duraklamasında olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir.

Okumanın fiziksel unsurlarından biri de göz duruşlarıdır. Göz okuma için duruşlar yapmaktadır. Saptama noktaları olarak da adlandırılan bu duruşlarda göz, yazı üzerine yoğunlaşarak gördüğünü anlamlandırmaya çalışmaktadır (Karatay, 2014).

Okurken görme mesafesi, gözün görme alanına giren yazı ile göz arasına göz sinirlerinin uyarmasıyla 13-19 derecelik açı oluşturur. Bu açıya netlike açısı/ alanı denir (Yalçın, 2002; 61). Göz ancak bu netlik alanı içinde yazıyı algılayabilir. Okuma sürecinde sıçrama ve duraklama bu alan içinde meydana gelmektedir.

Bunun için uzun zaman ve rahat bir okuma yapabilmek için oturma biçimi okumanın netlik açısını etkileyebilmektedir. “Okuma mesafesi olarak adlandırılan göz ile yazı arasındaki uzaklığının uygun netlike alanının oluşabilmesi ve gözün yorulmaması için normal oda aydınlığında 30-40 cm olması gerekmektedir” (Özbay, 2006: 10). İyi bir okur, okuduğunu anlayabilmesi için metin ile göz arasındaki mesafeyi, görme alanını ve netlike açısını iyi ayarlamalıdır.

Güneş’e (2009: 59) göre sesli okuma esnasında gözün yazıyı gördüğü andan seslendirme yaptığı ana geçen süreye göz-ses genişliği denir. Bu süre okumanın hızını ve anlaşılmasını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Gözün gördüğü ile seslendirme arasında zaman fazla ise okuma süreci olumsuz etkilenir ve anlama güçleşir. Sessiz okuma çalışmalarında ise ses organı kullanılmayacağı için bir olumsuzluk yaşanmaz.

Okumanın fiziksel boyutunda göz bozuklukları, şaşılık, görme kaslarının yeterince gelişmemesi, seslendirme sürecinde karşılaşılabilecek (dil gelişiminin yeterli olmaması, pelteklik, dişlerdeki rahatsızlık gibi) sorunlar okuma ve anlama sürecinin gerçekleşmesine engel olabilir. Bu durumlar öğrencinin okumaya karşı olumsuz bir tutum sergilemesine ve okuma öz güveninin düşmesine neden olabilmektedir. Bunun için sınıfta her öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınması okuma eğitimi sürecinin başarılı olmasına katkı sağlayabilir.

Okumanın fiziksel boyutunu sadece okur tarafından oluşan bir süreç değildir. Okuma sürecinde çevresel faktörler de okumanın fiziksel boyutunda yer almaktadır. Okunan metnin baskı kalitesi, okuma ortamının aydınlatılması, sıcak-soğuk ve gürültü gibi nedenler okuma eyleminin gerçekleşmesinde etkilidir.

Okumanın fiziksel boyutunda metinde kullanılan yazıların punto büyüklüğü de önemlidir. Bunun için okumaya yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan kitapların yazı puntosu 20-24, ikinci sınıflar için yazı puntosu 18, üçüncü sınıflar için yazı puntosu 14, dördüncü sınıflar için 12, beşinci sınıflar için 11 punto büyüklüğü ve daha üst sınıflarda ise 10 punto büyüklüğüne kadar yazılabilir (Arıcı, 2018: 7). Okuma sürecinde fiziksel süreç işlemlerinden sonra okumada anlamın gerçekleşmesi için zihinsel süreç işlemleri başlamaktadır.

Okumanın bilişsel (zihinsel) boyutu

Okumada anlam, bilişsel etkinlikler sonucu meydana gelmektedir. Bilişsel

etkinlik, göz unsurlarının yazı, şekil veya sembolleri algıladığı, tanıdığı ve beyne aktarmasından sonra başlayan ve anlamlandırma ile son bulan bir süreçtir.

“Zihni unsurların temelinde bir kavrama tekâbül eden sembolleri beyne (harfleri) tanıma yanında bunlara bir anlam vermebilme yeteneği vardır” (Kılıç, 1995; Akt. Arıcı, 2018:8). Bilişsel süreçte anlam verebilme yeteneğinde öncelikle bireyin beyin ile ilgili bir rahatsızlığın olmaması gerekir. Beyindeki herhangi bir rahatsızlık okumayı ve anlamayı olumsuz etkiler. Bireyin zekâsı da okumada önemli bir unsurdur. Bireyin zihinsel algılama ve düşünme becerileri yeterli düzeyde olmaması okuma becerisini de olumsuz etkileyebilir (Balcı, 2018).

Bunun yanında bilişsel süreçte anlamının meydana gelmesinde deneyim ve ön bilgilerin de etkisi görülmektedir. Algılanan karakterleri birey deneyimleri ve ön bilgileri ile kavrar, yorumlar ve anlamlandırma işlemini gerçekleştirir. Bunun sonucunda var olan bilgileri ile ilişkilendirir veya yeni bir bilgi edinmiş olur.

Okuma, algı ile başlayan bir süreçtir. Bu durumda bilişsel süreç ile duyu organları arasında da bağlantı bulunmaktadır. Okuma sürecinde bireyin psikolojik yönü de etkilidir. Bireyin okuduğunu anlayabilmesi için belirli bir duyuşsal olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir. Örnek olarak okulda “içe dönük, sessiz, sıkılgan, çekimser öğrenciler sesli okumada güçlük çekebilir. Bu öğrencilerin üzerinde durulması gerekmektedir” (Tazebay, 1997; Akt. Ayçin, 2009: 27). Bu süreçte öğrencinin okumaya ilgisini arttıran, okumaya karşı olumlu tutum kazandıran, okuma isteği ve öz yeterliliği kazandıracak davranışlarda ve etkinliklerde bulunulmalıdır. Böylece öğrencinin okumaya karşı duyu yapısı ile bilişsel süreç arasında olumlu ilişki kurulur.

Duyu organları ile zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşmez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde olması gerekmektedir (Karakuş Tayşı, 2007: 25). Okumada fiziksel ve zihinsel unsurların yanında bireyin okuma ile ilgili kendi algısı ve çevresinden aldığı tepkiler de okuma sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

Okumanın sosyal boyutu

Birey yaşadığı toplum ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimi sağlayan unsur dil becerileridir. Bunun sonucunda birey toplumun konuşmasını, yaşam biçimini,

kültürünü davranış haline getirir. Buna göre dil becerilerinin sosyal bir yönü vardır. Okuma da bu sosyal yönün önemli unsurlarından biridir.

Her bireyin eğitimi ailede başlar. Buna göre okuma eğitiminde de ailenin önemi büyüktür. Buna göre aile okumanın sosyal boyutunda önemli bir yer tutar. Ailenin okumaya karşı ilgisi, tutumu, eğitim düzeyi, düşünce yapısı, ekonomik şartları ve yaşanılan çevre gibi unsurlar çocuğun okumaya karşı ilgisini ve becerisini etkiler. Eğitilmiş ve bilinçli aile çocuğunu daha iyi eğitebilir. Çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimlerine daha çok dikkat eder. Ailenin ekonomik şartların iyi olması çocuğun istediği her kitabı ve farklı türde eserlerin alınmasını sağlar. Ailede okumaya karşı ilgisi, sevgisi ile okumaya karşı model olabilecek biri varsa çocuğun okumaya karşı tutumunu olumlu etkileyebilir.

Aile eğitiminden sonra okuma becerisinin kazandırıldığı en önemli yer eğitim öğretim sürecidir. Öğrenciler günün ortalama üçte birini okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle geçirmektedir. Sürekli sosyal bir etkileşimde olan öğrenciye okuma becerisinin yeteri düzeyde kazandırılması planlı, düzenli, bilimsel ve sarmal bir program çerçevesinde olması ile mümkün olabilir. Bu süreçte öğrencilerin bireysel özellikleri, yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya okuma hedefinin gerçekleştirilmesine olumlu etki yapar. Okuma ile ilgili sınıflarda öğrenci seviyelerine uygun kitaplık oluşturulması veya öğrencilerin okul kütüphanesinden faydalanması okuma becerisinin kazanılmasına olumlu katkı sağlar. Okulda okuma ile ilgili projelerin uygulanması öğrencilerin dikkatini çekme, merak duygusu uyandırma, okumaya aktif katılımlarının sağlanması okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkili olabilir. Sert'e (2010: 34) göre okuma becerisi de resim, müzik, spor gibi çalıştıkça geliştirilebilen ve beceriye dönüştürülebilen bir etkinliktir.

Okuyan bireyin kavrama, anlama, yorumlama, değerlendirme becerilerinin gelişmesi yanında bilgi birikimi artar ve üretken bir birey olur. Birey toplumun bir parçası olduğu için bireyin gelişmesi toplumun da gelişmesine olumlu etki yapar. Okumanın bu olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda bireylere iyi bir okuma eğitiminin verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okuma eğitimi

Hayattaki başarılar bireylere maddi ve manevi kazançlar sağlar. Böylece

bireyler hayatı daha iyi, kaliteli, sağlıklı ve mutlu yaşayabilir. Bireyin başarıyı elde etmesinde yeteneklerinin yanında aldığı eğitimin de önemi vardır. Eğitim bireyin kendisini tanımasının bir yoludur. Eğitim ile birey yeteneklerinin, yapabileceklerinin veya yapamayacaklarının farkına varır ve kendini bu yönde geliştirir. Bir bakıma eğitim bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan önemli unsurlardan biridir.

Eğitim sayesinde birey bilgiye ulaşma, bilgiyi öğrenme ve kullanma, anlama, yorumlama, değerlendirme, eleştirme, problem çözme gibi beceriler kazanır. Bu sayede birey yaşadığı dönemin yaşam şartlarıyla uyumlu ve değişime açık şekilde yaşar. Bireyin çağın hızlı değişimine uyum sağlayabilmesi için yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duyar. Günümüzde bireyler sinema, televizyon, radyo gibi iletişim araçlarıyla görme ve işitme yoluyla bilgi, beceri ve hayat görüşü kazanmalarına rağmen bu onların sosyalleşmesi, bilgi ve beceri bakımından donanımlı hale gelmeleri için yeterli değildir (Karatay, 2014: 10). Bunun yanında kitaplar, dergiler, sözlükler, ansiklopediler, gazeteler gibi kaynaklardan da yararlanarak zengin, geniş bilgiye ulaşabilmeleri ve kendi ihtiyaçlarına, amaçlarına göre faydalanmaları sağlanmalıdır. Bireyin tüm bu etkinliklerin anlamlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeterli dil becerilerini kazanmış olması gerekir. Bunun için bireye eğitim öğretim süreci içinde yeterli dil becerilerinin kazandırılması için çalışmalar yapılmalıdır.

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma bireyin doğumundan itibaren kazandığı becerilerdir. Bunun yanında okuma ve yazma becerileri ise belli bir eğitim sonucunda öğrenilebilen ve geliştirilebilen dil becerileridir. Bu becerilerden okuma, bireyin yaşamında yeni bilgilere ulaşmada ve öğrenmede en çok kullandığı araçlardan biridir. Bunun için de okumanın eğitime gerekli önem verilmelidir. “Karmaşık bir süreç olarak okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir” (Kuşdemir Kayıran, 2007: 22).

Okuma eğitiminin başarılı olması için öncelikle bireylerin okuma durumları belirlenmelidir. Daha sonra ulaşılmak istenilen bir hedef, amaç oluşturulmalı buna göre eğitim programı hazırlanmalıdır. Böylece okuma süreci daha planlı, düzenli, etkin ve başarılı şekilde gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilen program sonunda

okuma eğitiminin başarılı olup olmadığını geri bildirim sonuçlarından değerlendirilebilir. Değerlendirmenin sonucuna göre ya uygulanan eğitim programına devam edilir ya da farklı okuma eğitimi programı uygulanabilir. Değerlendirme sonuçlarına göre yeni okuma hedefleri, amaçları da belirlenebilir.

Aytaş (2005: 462) öğretim programlarında belli bir amaca göre okumanın yapılmadığı için okumanın verimli geçmediğini vurgular. Okumanın başarıya ulaşması için belli bir hedefe, amaca bağlı olarak gerçekleşmesi gerekir. Okuma öğretiminin amacı öğrenciye doğru okumayı öğretmek ve yeterli okuyucu hâline getirmek olmalıdır. (Güneş ve Burgul, 2006: 321). Şimşek ve Gündüz (2013: 58) okuma eğitiminin genel amaçlarını şöyle sıralar:

- Okuma zevk ve alışkanlığını geliştirme,
- Okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
- Okumanın ömür boyu sürecek zevkli bir uğraş olduğu fikrini yerleştirmek,
- Estetik duyguların gelişmesine yardımcı olmak,
- Okumanın dinlendirici bir etkinlik olduğu konusunda farkındalık oluşturmak,
- Türk ve dünya kültürünün sözlü ve yazılı örnekleri yoluyla Türk ve dünya kültürünü tanımayı ve benimsemeyi sağlama,
- Okumanın vaz geçilmez hobiler arasına katılabileceği düşüncesini uyandırma,
- Okuma aracılığıyla öğrencilerin Türk yurdunu ve ulusunu; doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerine yardımcı olmak,
- Konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde okumanın yapıcı etkisini keşfettirmek.

Okuma eğitiminde örtük amaçları da olabilir. Gerek kazandırılması gereken beceriler gerekse örtük amaçların ulaşılmasında kullanılan metinlerin özellikleri önemlidir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metinler, istenilen becerilerin kazandırılmasına hizmet edecek nitelikte olmalıdır (Dilidüzgün, 2004).

Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin ilk basamaklarından başlayarak duyarlı ve yetkin okuyucu olarak yetişmeleri, bilişsel ve duyuşsal açıdan

ilerlemelerininin sağlanması, seviyelerine uygun nitelikli metinler ile etkişime girerek, okumayı sevmeleri ve alışkanlık haline getirmeleri ile mümkün olur (Sever, Kaya ve Aslan: 2013).

Okuma eğitimi sürecinde ders kitaplarındaki metinler başta olmak üzere eğitim sürecinde kullanılmak için seçilen metinler öğrencilerin yaş, seviye, hazır bulunuşluklarına ve bireysel farklılıklara dikkat ederek seçilmelidir. Böylece öğrenci metin ile kendisi arasında bağ kurması kolaylaşır, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanması sağlanabilir.

Okuma eğitiminde öğrenme süreci eğlenceli ve zevkli hale getirilmelidir. Sıkıcı bir okuma süreci öğrencilerin isteksiz ve pasif olacağı, okuma motivasyonlarının düşeceği için istenilen amaca ulaşmayı engeller. Okuma süreci öğrencinin ilgisini çekip, eğlenceli ve zevkli hale getirilirse uygulamaya aktif olarak katılacak aynı zamanda bir sonraki okuma süreci etkinlik ve çalışmaları için daha istekli ve aktif olacaktır. Bunun için okuma eğitiminde farklı türde metinler, okuma strateji, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Okuma eğitimi yapılırken tek bir düzeyde kalmak yanlıştır. Okuma yaşlara ve eğitim süreçlerine göre farklılıklar göstermektedir. Okuma eğitimi de bu farklılıklara göre uygun yöntemler seçilerek yapılmalıdır. Bunun için okuma ile ilgili dönemler ve bu dönemlere yönelik dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekildedir (Aytaş, 2005):

- İlköğretimin İlk Ayları. Bu dönemde okumaya istek ve merak artarak gelişir. Görsel okuma ilgilerinin yanında, seslerin harf olarak karşılıklarını da algılamaya başlar.
- Okumayı Öğrenmeye Başlangıç: Okumanın ikinci dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde, okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, her şeyi okumaya ve anlamaya çalışır. Bu yüzden, iyi yönlendirme yapılmalıdır.
- Okuma İsteği ve Alışkanlığının Gelişmeye Başladığı Dönem: Bu daha çok ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıfını kapsamaktadır.
- Okuma Deneme ve İmkânlarının Hızla Yayıldığı, Okumada Güç ve Üstünlüğün Elde Edildiği Dönem: Genellikle ilköğretim 4, 5 ve 6.

sınıflarını kapsamaktadır.

- Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının, Okumada Zevk Almanın İnceldiği Dönem: Ortaöğretim birinci ve ikinci dönemleriyle yüksek öğretimin ilk yıllarını kapsamaktadır.

Okur vd. (2013) okuma dönemlerini insanların yaşına göre gruplamıştır.

Buna göre:

- Erken Çocukluk Dönemi (0-8 yaş): Bu dönem okul öncesi ve ilkokulun ilk iki yılını kapsamaktadır. Okulöncesi dönemde amaç çocuğun ilköğretimde okumayı ve yazmayı daha hızlı öğrenebilmesi için gerekli olan ön becerileri kazandırmaktır.
- Çocukluk Dönemi (8-14 yaş): Bu dönem MEB Türkçe dersi müfredatındaki okuma amaç ve kazanımlarının öğrencilere öğretilmeye çalışıldığı dönemdir. Bu dönemde okuma alışkanlığının ve kültürünün, okuryazar olma becerilerinin kazandırıldığı dönemdir.
- Gençlik Dönemi (15-18 yaş): Ortaokul yıllarında başlayan ve lise yılları içine alan dönemdir.
- Yetişkinlik Dönemi (18 yaş ve üzeri): İçinde yaşanan dönemin bireysel ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak için yaşam boyu öğrenmede okuma alışkanlığı kazanılmış ve uygulanan dönemdir.

Yukarıdaki açıklamalara göre okuma eğitimi bir süreçtir. Okuma eğitimi sürecinin amaçları belli dönemlere göre değişiklik göstermektedir. Bu sürecin en önemli unsurlardan biri de öğretmendir. Öğretmenlerin iyi bir okuma eğitimi verebilmeleri için kendilerinin de iyi bir okuma eğitimi almaları gerekir. “Özellikle sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümlerin okutulan Çocuk Edebiyatı dersinin uygulamalara daha açık ve nitelikli olmalıdır. Bu dersler öğrenciye yaşayarak öğrenme yoluyla edebiyat dünyasının kapılarını açmalıdır” (Karatay, 2014: 5)

İyi bir okuma eğitimi alan öğretmen, öğrencilerin bireysel farklarını dikkate alır ve öğrencinin eğitim sürecine etkin katılabilmesi için fırsatlar yaratır. Aldığı eğitim ve deneyimleriyle öğrenciye iyi bir rehber ve örnek bir model olarak yönlendirmeler yapabilir. Okuma eğitimi sürecinin kalitesini artırır. Sürekli

araştırmacı ve yeniliklere açık olur. Böylece okuma eğitim süreci daha kaliteli olarak verimli hale getirilir.

Okuma öğrenildikten sonra yaşam boyu etkin bir şekilde kullanılan dil becerisidir. Okuma becerisinin öğretilmesi, geliştirilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi gelişigüzel yapılabilecek bir etkinlik değildir. Bunun için planlı, bilimsel, ihtiyaca uygun ve sarmal bir programa ihtiyaç vardır. Böylece öğrencilere sadece okuma değil bilişsel olarak kavrama, anlama, yorumlama, değerlendirme, eleştirme gibi beceriler; duyuşsal olarak okuma ilgisi, sevgisi ve okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmaları sağlanabilir.

Okuma eğitimi ile öğrenciye birçok beceri kazandırılabilir. Bu beceriler, öğretim programının felsefi temellerini oluşturan unsurlardır. Okuma eğitimin yakın ve uzak hedeflerine ulaşmada en önemli araçlardan biridir. Bunun için eğitim sürecinde 1-8. sınıflarda rehber olarak kullanılmak üzere 2019 yılı güncel olarak MEB Türkçe Öğretimi Programı yayımlamıştır.

Türkçe dersi programında okumanın yeri

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar 2019) içerisinde yer alan öğrenme alanları; dinleme/ izleme, konuşma, okuma/anlama ve yazmadır. Programın genel amaçları ve temel ilkeleri şu şekildedir:

1. *Dinleme/izleme, konuşma, okuma/anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,*
2. *Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaların sağlanması,*
3. *Okuduğu, dinlediği/ izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,*
4. *Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,*
5. *Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,*
6. *Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,*
7. *Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,*
8. *Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,*

9. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,

10. Türk ve dünya kültür be sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Programın genel amaçları ve temel ilkeleri incelendiğinde bunları öğrencilere kazandırabilmek ancak nitelikli okuma eğitimi ile mümkün olacaktır. Programda temel dil becerilerine yönelik amaçların yanında doğrudan okuma becerisi ile ilgili amaçlar da bulunmaktadır.

Programın amaçlarına göre öğrencilere Türkçeyi bilinçli, güzel, doğru ve etkili kullanma, duygu, düşünce ve hayal dünyası gelişmiş, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, kendini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilme , araştırma ve karar verme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi kazandırılmak istenilen beceriler görülmektedir.

Bu becerilerin kazandırılması sürecinde okuma, önemli bir öğrenme alanıdır. Çünkü okuma alışkanlığı ve kültürü kazanmamış bireyler eleştirel düşünemez, etkili ve düzgün şekilde iletişim kuramaz. “Yine okuma alışkanlığı kazanmamış birey; problem çözme, araştırma, bilgi teknolojileri kullanma, karar verme becerilerini kanamaz” (Demirtaş ve Söğümlü, 2013: 146).

MEB Türkçe Öğretimi Müfredatında (2019) kazanımlar dinle/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Ortaokul 5.,6., 7. Ve 8. sınıf okuma becerisi kazanımları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Türkçe Öğretim Programı Okuma Kazanımları

Kazanımlar	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Akıcı Okuma				
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	√	√	√	√
- Metnin türüne uygun biçimde okur.	√	√	√	√
- Farklı yazı karakteri ile yazılmış yazıları okur.	√	√	√	√
- Okuma stratejilerini kullanır.	√	√	√	√
Söz Varlığı				
- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	√	√	√	√
- Deyim ve atasözlerinin metne olan katkısını belirler.	√	√	√	√
- Kelimelerin eş anlamlarını bulur.	√			
- Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.	√			
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	√			
- Kökleri ve ekleri ayırt eder.	√			
- Yapı eklerin işlevini açıklar	√			
- Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		√	√	
-İsim ve sıfatların metne anlamına olan katkısını açıklar.		√		
- İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√		
-Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√		
- Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		√	√	
- Zamirlerin metne olan katkısını açıklar.		√		
- Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			√	
-Fiillerin anlam özelliklerini farkeder.			√	
-Anlatım bozuklarını tespit eder/ belirler			√	√
- Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				√
-- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir		√	√	
-- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.			√	√
- Geçiş ve bağlantı cümlelerin metne olan katkısını değerlendirir.				√
-- Metindeki anlatım biçimlerini belirler.				√
Anlama				
- Metin türlerini ayırt eder.	√	√	√	√
- Okuduklarını özetler	√	√	√	√
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	√	√	√	√
- Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	√	√	√	√
- Metinde ele alınan sorunları farklı çözümler üretir.	√	√	√	√
- Metni yorumlar.	√	√	√	√
- Metinle ilgili sorular sorar.	√	√	√	√
- Metinle ilgili soruları cevaplar.	√	√	√	√
- Metnin konusunu belirler.	√	√	√	√
-Metnin içeriğini yorumlar	√	√	√	√
- Görsellerden ve başlıklardan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	√	√	√	√
- Görsellerle ilgili sorulara cevap verir.	√	√	√	√
- Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	√	√	√	√
- Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	√	√	√	√
- Medya metinlerini değerlendirir/ analiz eder.	√	√	√	√
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	√			
-Şiirin şekil özellikleri açıklar		√		
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.	√	√	√	√
- Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	√	√	√	√
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular	√	√	√	√
- Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	√	√	√	√
- Metnin hikâye unsurlarını belirler.	√	√	√	√
- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	√	√	√	√
- Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	√	√		
- Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözleri ayırt eder.	√			
- Grafik, tablo ve çizgiyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	√			
- Grafik, tablo ve çizgiyle sunulan bilgileri yorumlar.		√	√	√
- Metnin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır			√	
- Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			√	
- Metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.			√	√
-Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.			√	√
- Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.				√

Tablo 2’ye göre ortaokul sınıfları düzeyinde “Akıcı Okuma”, “Söz Varlığı” ve “Anlama” olmak üzere üç ana başlıkta kazanımlar belirlenmiştir. Akıcı Okuma başlığında dört alt kazanım; Söz Varlığı başlığında yirmi bir alt kazanım; Anlama başlığında otuz iki alt kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’te şu şekildedir:

Tablo 3

Türkçe Öğretim Programındaki Okuma Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	İçerik		
	Akıcı Okuma	Söz Varlığı	Anlama
5. Sınıf	4	7	23
6. Sınıf	4	9	22
7. Sınıf	4	9	25
8. Sınıf	4	7	24

Tablo 2 ve Tablo 3 verilerine göre toplam elli yedi kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımların yirmi dört tanesi ortak kazanımdır. Bu bağlamda öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışların sarmal bir program çerçevesinde hazırlanmaya çalışıldığını söylemek mümkündür. Belirlenen sınıf düzeyindeki kazanımların ve ortak belirlenen kazanımların çoğunun “Anlam” başlığında yer alması okuduğunu anlamanın önemini de ortaya koymaktadır. “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımını 5. sınıfta Söz Varlığı başlığında yer alırken 6. ve 7. sınıflarda Anlama başlığında yer almaktadır. “Metindeki anlatım biçimlerini belirler.” kazanımı 7. sınıfta Anlama başlığında yer alırken 8. sınıfta Söz Varlığı başlığında yer verilmiştir.

Programda belirlenen kazanımların öğrencilerde beceri hâline dönüştürülmesinde öğretim süreci önemlidir. Bu süreç ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşlarına uygun eğlenceli olmalıdır. Böylece sürece her öğrencinin aktif olarak katılımı sağlanabilir. Süreçte her öğrenciye ulaşabilmek için farklı okuma etkinlikleri yanında farklı yöntem ve teknikler ile zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekmektedir. Eğitim öğretim ile ilgili yenilik ve

gelişmelere takip edip bunlara uygun çalışmaların ve okuma projelerinin uygulanması da sürece olumlu katkı sağlayabilir. Bu süreçte sadece öğretmenin sorumluluk alması yetmez. Süreçte öğrenci, öğretmen, aile, okul idaresi, devlet kurumları ve sivil toplum örgütleri de yer alabilir.

Okuma eğitimi sürecinde önemli unsurlardan biri de seçilecek olan okuma tür, yöntem ve teknikleridir. Öğretmenlere rehberlik olabilecek okuma tür, yöntem ve teknikleri ile ilgili 2006 Türkçe Öğretim Programında başlıklar halinde ve açıklamalı şekilde yer verilirken 2015, 2018 ve 2019 Türkçe Öğretim Programlarında okuma kazanımları içinde sadece isimlerine yer verilmiştir.

Okuma tür, yöntem ve teknikleri

Günümüzce hızla artan bilgi birikimi, gelişen teknoloji ve değişen hayat şartları yaşamımızı olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bireyin bu değişimlere uyum sağlayabilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanması gerekir. Bu bilgi ve beceriyi kazanma yollarından biri de bireyin eğitim öğretim sürecidir. Bireyi yaşama hazırlama süreci olarak görülen eğitim süreci güncel, bilimsel, çağın ihtiyacına göre planlı ve programlı şekilde sürdürülmelidir.

Eğitim öğretim sürecinde bireye kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri de okumadır. Okuma öğrencinin sadece okulda değil yaşamı boyunca kullanacağı bir beceridir. Calp'a (2005: 85) göre insan oğlunun gelişmesinde ve ilerlemesinde büyük katkısı olan okuma etkinlikleri gelişigüzel yapılamaz, iyi bir okuyucu ne okuyacağını iyi bilmelidir. Okuma eylemi sırasında metne yoğunlaşarak kavramalı ve metinden sonuç çıkarmaya çalışmalıdır. Bu sürecin başarılı olabilmesi bireyin nitelikli bir okuma eğitimi almasına da bağlıdır. İyi bir okuma eğitimi alan birey okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanır, okuma amacı belirler ve amacına ulaşmak için gerekli çalışmaları yapar.

Okumanın faydalı olabilmesi için bir amacının olması gerekir. "Okumanın amacı, bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık vb. becerilerini geliştirmektir" (Yantır, 2011: 31). Okuma eylemi; dinlemek, bilgi edinmek, araştırmak, merak duygusu, güzel vakit geçirmek gibi amaçlara yönelik de olabilir. Buna göre okumada amaç ilgi, ihtiyaç, zamana ve imkânlarla göre değişebilir. Bir yazının veya metnin nasıl okunacağı okuma amacına göre belirlenmelidir. Amaca göre de farklı okuma etkinlikleri

düzenlenmiştir. Bu etkinliklere alanyazında “okuma türleri” (Sidekli, 2010), “okuma çeşitleri” (Tumkar, 2012), “okuma stratejileri” (MEB, 2019), “okuma yöntem ve teknikleri” gibi isimlendirmelere yer verildiği görülmektedir.

Okuma eğitiminin verildiği en önemli ders Türkçe'dir. “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur” (Kavcar-Oğuzkan vd. 1995; Akt. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013: 1354). Buna göre öğrencilere okuma eğitiminin amacına ulaşılması ve anlamlı olabilmesi için değişik okuma yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Bu sürecin daha verimli ve etkin bir şekilde sürdürülebilmesi, öğrenciye hedeflenen kazanımın kazandırılması için öğreticinin okuma yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin hazır buluşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun okuma yöntem ve tekniklerini uygulayarak sürecin başarılı olması sağlar.

Sesli okuma

Sesli okuma yazı, şekil veya sembollerin görme yönünden göz, anlamlandırma yönünden zihinsel ve seslendirme yönünden ses organlarının eşgüdümlü olarak hareket etmesiyle yapılan okuma sürecidir.

Öz'e göre (2006: 212) “sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır.” Göz algıladığı yazıyı ancak ses organları ile seslendirir. Seslendiren işaretler anlam kazanması için zihinsel süreçlerden geçmek üzere beyne gönderilir.

Okuma sonradan belli bir eğitim sonucunda öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Karatay'a (2014: 58) göre sesli okuma eğitiminin amacını, metinde yer alan veya daha önce karşılaştıkları kelimelerin yanında Türkçeye başka dillerden geçen kelimeleri doğru seslendirmeleri ve telaffuz etmelerini sağlamaktır.

Sesli okumada kelimenin doğru telaffuzu kelimenin, cümlenin ve bağlamdaki metnin anlamının kavranmasını sağlar. Kelimenin yanlış telaffuzu ise bağlamdan hareketle okunan metnin anlaşılmasını zorlaştırmakta veya yanlış anlam çıkarmaya neden olabilmektedir.

Sesli okuma sürecinde kelimenin doğru telaffuzu yanında “sesli okumada

metnin kavranması için noktalama işaretlerine dikkat edilerek doğru vurgu ve tonlamanın yapılması gereklidir. Yazının türüne göre, konusuna, dinleyicelerin işitme durumuna göre sesin yüksekliği ayarlanabilmelidir” (Karakuş Tayşi, 2007: 17). Sesli okumada ses tonu, metindeki duygu ve düşünceyi yansıtmak üzere ayarlanmalıdır. Bu unsurlara dikkat edilmesi dinleyenlerin dikkatini okunan metne çekebilir ve okunan metnin daha iyi, doğru anlaşılmasını sağlar. Bu nedenle sesli okuma etkinliklerinde öğretmenin model olması, örnek okuma yapması, öğrencilerin sesli okuma sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiği ve sesli okumanın nasıl yapılacağını uygulamalı olarak öğrenebilir.

Sesli okuma anlama ve anlatma becerilerini içinde barındıran bir süreçtir. Okuma eylemi bu sürecin anlama becerisini oluşturur. Okunanı dinleyenlerin için dinleme becerisini ve seslendirme sürecinde de okuyanın konuşma becerisini yani anlatma becerisinin gelişmesini sağlar. Bu nedenle bireyin eğitim sürecinde sesli okuma eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir.

Sesli okuma etkinliğinde öğrencilerin heyecan, korku, endişe ve yanlış telaffuz düşüncesi gibi duyguları dikkati alınmalıdır. Bu durumlardan karşılaşılabilecek olumsuz bir durum bireyin okumaya karşı ilgisini, sevgisini, tutumunu ve okuma öz yeterlilik algısını düşürebilir. Bu nedenle yapılan yanlışlıklar yapıcı bir şekilde düzeltilmelidir. Öğretmen öğrencilerin sesli okuma düzeylerini belirleyip buna göre eğitim öğretim sürecini belli bir plan ve program çerçevesinde etkinliklere yer vermesi öğrencilerin sesli okuma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sessiz okuma

Sessiz okuma “ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden (fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan), baş hareketleri (başını sağa sola çevirmeden) ve gövde hareketleri (öne arkaya sallanamadan) yapmadan yalnızca gözle takip edilerek yapılan okumadır” (Demirel, 2006: 87).

Sessiz okuma yazı, şekil veya sembollerin gözle algılanıp zihinsel süreçleri içeren okuma türüdür. Sessiz okumanın amacı, öğrencilerin hızlı ve akıcı okuma becerisini kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 70).

Sessiz okuma süreci sesli okumaya göre sadece göz hareketleri ve zihinsel süreçleri içerdiği için daha az zaman ve çaba harcanır. Sesli okumada seslendirme

sürecinde telaffuz hatası yapılan kelimeye tekrar dönüş yapıp kelimenin doğru telaffuzu okunmaya çalışılır. Sessiz okumada telaffuz hatası olmayacağı için gözün geri hareketleri daha azdır. Böylece hem hızlı okumanın hem de okuduğunu anlamının gerçekleşmesi daha kolaydır. Böylece “sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar” (Demirel, 1999; Akt. Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 163). Sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007: 156).

Ünal’a (2006) göre sessiz okuma çalışmaları ikinci sınıftan itibaren başlanmalıdır. Sessiz okuma çalışmalarında ikinci ve üçüncü sınıfta belli bir süre ayrılırken, dördüncü sınıfta sesli ve sessiz okuma çeşitlerine, beşinci ve üst sınıflarda sessiz okumaya daha çok zaman ayrılır. Okulda yapılan yazılı sınavlar başta olmak üzere deneme sınavları, bursluluk, liseye giriş, üniversite ve KPSS gibi sınavlarda sessiz okuma yöntemi kullanıldığı için sessiz okuma öğretiminin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Sessiz okuma eğitiminde öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okuma alışkanlığı, iyi, doğru ve anlamlı okuma yapabilmek için kitapla göz arasında 30 cm okuma mesafesi bırakma, dik ve doğru oturma alışkanlığı edinmelidir. Öğrenciler sessiz okuma yaparken başını ileri geri sallamama, sağa- sola oynatmama, dudaklarını kıpırdatmama ve parmak veya başka bir nesne ile okumasını takip etmemeleri davranışları kazandırılması sessiz okuma yönteminin amacına ulaşmada önemli unsurlardır. Öğretmen bu davranışları öğretme sürecinde öğrencilere rehberlik yapmalı kendi de uygulayarak model olmalıdır.

Göz atarak okuma

Bir yazıyı veya metni, okumaya başlamadan önce tanımak ve metin hakkında bir fikir edinmek için yapılan okumaya göz atma ya da göz atarak okuma adı verilir (Özbay, 2011: 128).

Göz atarak okuma sürecinin başında uygulanan bir yöntemdir. Öğrenmede ve bir yazıyı anlamlandırmada ön bilgilerin önemi bulunmaktadır. Okuma öncesinde göz atarak okuma ön bilgilerin harekete geçmesini sağlar. Böylece konunun ana hatları ile kavranması kolaylaşır, yazının ilgi çekip çekmediğine

veya okuma amacına uyup uymadığına göre yazıyı okumaya ya da okumamaya karar verilir. Bu durum gereksiz çaba harcamamıza engel olur ve zaman kaybetmekten bizi kurtarır (Temizkan, 2009).

Göz atarak okuma eğitimi sürecinde öğrencilere metnin başlığından hareketle konuyu tahmin etmeleri istenir. Sonra metnin içeriğini ve konusunu anlamak için gözler metin üzerinde hızlı bir şekilde gezdirilir. Metinde görsel öğeler varsa dikkate alınır. Sonra paragrafların başlarında, ortalarında veya sonlarına doğru bulunan bazı cümlelerin tam olarak okunması istenir. Öğrencilerin de katılımı ile okuma esnasında zihinde oluşan sorular bir yere not edilir. Not edilen sorular üzerinden ana fikre ulaşılmaya çalışılır. (MEB: 2006).

Ön bilgiler okuduğunu anlamayı etkileyen bir unsurdur. Öğrenci seviyesine ve ön bilgilerine uygun olmayan metinlerin seçimi okuduğunu anlama sürecinin başarısız olmasına neden olur. Göz atarak okuma sürecinde metnin konusu ve ana fikri tahmin edilirken ön bilgilerden faydalanılır. Alt sınıftaki öğrencilerin yeterli ön bilgilere sahip olamaması durumunda göz atarak okuma yönteminin kullanılması başarısızlığa neden olabilir. Bu nedenle alt sınıflarda göz atarak okuma yöntemi kullanılması uygun olmayabilir.

Özetleyerek okuma

Özetleyerek okuma tekniği, okunan metnin ayrıntılarına girmeden ana hatları ile kavranması, metinde önemli yerlerin ve fikirlerin belirlenmesi, ana fikri destekleyen ifadelerin bulunması için yapılan okuma sürecidir (Karatay, 2014: 60). Bu süreçte metni okumaya başlamadan önce anlamı ve özetlemeyi kolaylaştıracak 5N 1K soruları veya metne yönelik tahmin edilen sorular tahtaya yazılabilir. Bu sorulara göre okuma yapılarak daha dikkatli ve anlamlı öğrenme gerçekleşir. Özetleme sürecinde basamaklar bulunmaktadır. Bunlar:

- Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
- Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
- Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
- Metnin ana fikre ve yardımcı fikirleri arasındaki ilişkileri, belirleme ve anlamı bozmadan kısaca bütünleştirmelidir (Senamoğlu, 2005: 567).

Özetleme tekniğinde öğrenci ders çalışırken gereksiz ayrıntılardan kurtulma, önemli yerleri ve bilgileri not alma gibi becerileri geliştireceği için diğer derslerden de başarısı artabilir. Ayrıca özetleme yapan birey, düşüncelerini kendi sözcükleri ile ifade etme alışkanlığı da kazanabilir.

Not alarak okuma

Okurun, okuma amacına göre herhangi bir yere not alarak yaptığı okuma türüdür. “Sesli veya sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerden, metni okuma amaçlarına göre, metinden beklentilerini, kavradıklarını veya kavrayamadıkları bölümleri kendi cümleleriyle metnin ilgili yerlerindeki kenar boşluklarına veya defterlerine almaları istenir” (Karatay, 2014: 61).

Not alarak okuma süreci hem sesli hem de sessiz okuma yönteminde kullanılabilir. Bu süreçte birey not alma işlemi yazarak yapacağı için yazma becerisini de kazanmış olmalıdır. Ayrıca not alarak okumada yazma becerisi kullanılacağı için not alarak okuma yazma becerinin gelişmesini de sağlar.

Not alma eğitiminde öğrenciye metin ile ilgili önemli bilgi, olay, duygu, düşüncelerin doğru belirleyebilme ve not alabilme becerisi kazandırılmaya çalışılır. Böylece geri dönüşlerde veya daha sonra hatırlamak amacıyla bakıldığında gereksiz ayrıntılara da girmeden kavranan bilgiler kolaylıkla hatırlanır. Not alarak okuma becerisi ile öğrenciler öğrenilen bilgileri tekrar gözden geçirir, anladıklarını pekiştirir, anlayamadıklarını değişik kaynaklardan araştırma ve öğrenme çalışmaları yapar. Bu çalışmaları yapabilen öğrencinin diğer derslerden de başarısı artacaktır.

İşaretleyerek okuma

Okuma sürecinde önemli görülen veya dikkat edilmesi gereken yerlerin işaretlenmesi ile yapılan okuma tekniğidir. İşaretlenen bu yerler metnin konusu, ana düşüncesi veya bunları destekleyen anahtar sözcükler ve cümleler olabileceği gibi okurun sevdiği, hoşuna gittiği veya paylaşmak istediği yerler de olabilir.

İşaretleyerek okuma sürecinde bilinmeyen kelime ve kelime grupları işaretlenerek sözlük, internet ve diğer kaynaklardan yararlanıp cümle içindeki anlamı bulmaya yönelik çalışmalar da yapılabilir. Bu teknik ile okuma sonrasında metni özetleme, not alarak okuma çalışmalarında da kolaylık sağlamaktadır (Karatay, 2014: 62).

Tahmin ederek okuma

Okunacak metne karşı ilgi uyandırma, metin ile ilgili ön düşünceler oluşturma ve ön bilgileri harekete geçiren okuma tekniğidir (Erdağı Toksun, 2018).

“Bu yöntem ile öğrencilerin okuduklarını kavrama yeteneklerine, olayların gelişmesine bağlı olarak mantıklı düşünme, doğru tahminde bulunma, çıkarımlarda bulunma ve sorunların çözümüne ilişkin yaratıcı düşünme becerileri geliştirme çalışılır” (Karatay, 2014: 62). Bu beceriler geliştirilmeye çalışılırken öğretmen metin ile ilgili merak edici sorular sorarak öğrencilerin ilgisini çekebilir. Böylece öğrenciyi okuma sürecine aktif olarak katılımı sağlar. Tahmin ederek okuma sürecinde göz atarak okuma tekniğinden faylanarak birkaç kelime veya cümeler okunup doğru tahmin etme yapılabilir. Bu süreçte varsa görsellerden de faydalabilabilir.

Tahmin ederek okuma yazarın bir sonraki bölümde ne anlattığını doğru tahmin etmeye çalışıldığı süreçtir. Tahmin etme şu süreçlerden oluşur:

- Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması,
- Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağını ve metnin nasıl gözden geçireceğinin öğretilmesi,
- Öğrencilere tahminlerinin sorulması,
- Tahminlerini okuma sürecinde, metinle karşılaştırmaları,
- Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri,
- Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağladığının öğretilmesi, (Klingner, Vaughn ve Bordman, 2007; Akt. Özyılmaz ve Alıcı, 2011: 73).

Tahmin ederek okumada kullanılacak metinler önemlidir. Seçilen metin öğrencinin hazırbulunuşluk seviyelerinin üstünde olursa metni doğru tahmin etmeyi zorlaştırır. Zorlanan ve başarısız hissi yaşayan öğrenci belli bir süre sonra bu etkinliklere katılma isteği azalabilir. Aynı şekilde öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinden düşük olan metinler de öğrenciye basit geleceği için etkinlik amacına ulaşmaz. Bu nedenle tahmin ederek okuma tekniğinde ön bilgilerin harekete geçirilmesi, doğru tahmin yapabilmek için öğrencilerin yaş, seviye ve

hazırbulunuşluk seviyelerine uygun metinler seçilmelidir.

Soru sorarak okuma

Soru sorarak okuma, metni okumaya başlamadan önce veya okuma sürecinde kullanabileceğim okuma tekniğidir. Okuma öncesinde metnin başlığı, görsel unsurlar veya göz atarak okuma yöntemi ile zihinde oluşan sorular not edilir. Böylece öğrencilerin metin üzerinde düşünmeleri ve metne karşı ilgi duymaları sağlanır. Okuma çalışmalarından sonra not edilen sorulardan kaç tanesinin metinde yer aldığı üzerinde durulur. Soru sorarak okuma süreci bireysel veya grup olarak uygulanabilir (MEB, 2006: 67).

Karatay'a (2014) göre bu okuma tekniği ile öğrencilerin okuma yapmaları, metni sorgulamaları, metin üzerinde düşünmelerini, kendi kendilerine sorular sorarak kavrama güçlerini arttırma, denetleme becerileri edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu becerileri kazanan öğrenciler, diğer derslerde de karşılaçıkları sorunları çözmek için çalışma tekniği kazanmış olur.

Söz korusu

Söz korusu, bir grubun metni birlikte sesli okuması veya seslendirmesine dayanan okuma tekniğidir. Tekniğin uygulama sürecinde metin bütün olarak okunabileceği gibi bölümlere ayrılarak da okunabilir. Söz korusu dört şekilde uygulanabilir. Bunlar:

- **Hep Birlikte Okuma:** Bir grup veya sınıf tarafından metnin tamamı veya bir bölümünün okunmasıdır. Burada öğretmen örnek bir okuma yapıp ardından grup veya sınıfın tekrar etmesi ile de çalışma yapılabilir.
- **Grup Olarak Okuma:** Okunacak metin bölümlere ayrılır. Ayrılan her bölümü bir grubun okumasına dayanan okuma sürecidir.
- **Karşılıklı Okuma:** Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup diğer bölümünü ikinci grup okur. Bu çalışma iki farklı öğrenci arasında da yapılabilir.
- **Nakaratlı Okuma:** Öğrenciler gruplara ayrılır. Metnin bir bölümünü veya tümünü belirlenen bir grup veya tüm gruplar birlikte okuma etkinliğidir. Özellikle şiir, Türkü veya belirli gün ve haftalarda oratoryo etkinliklerin uygulanabilen bir yöntemdir (MEB, 2006).

Söz korusu grup olarak yapılan bir etkinlik olduğu için öğrencilerin birlikte çalışma becerisi kazanmalarını sağlamaktadır. Söz korusu ile öğrencilerin iletişim becerileri gelişirken kendilerini ifade etmekte zorlanan, utanma, sıkılma, heyecanlanma gibi duyguların kontrol etmelerini sağlar. Konuşma bozuklukların düzelmesinde, sesli okuma etkinliklerinde de yardımcı olur (Karatay, 2014).

Okuma tiyatrosu

Okuma tiyatrosunun amacı “öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır” (MEB, 2006:72).

Okuma tiyatrosu, öğrencilerin metindeki diyalogları seslendirmesi ile yapılan okuma türüdür. Okumanın anlamlı olabilmesi için seslendirme yapılırken metnin içeriğine, anlamdan hareketle metinde geçen kişilerin duygu, ses, vurgu ve tonlamalarına dikkat edilerek okunmalıdır. Bunun için diyaloglara uygun öğrenci seçimi yapılmalıdır. Böylece okuma daha anlamlı ve dinleyenler için de ilgi çekici olur. Diyaloglara uygun öğrenci seçilmemesi metni anlamayı zorlaştırabilir, okuyanın başarısız olmasına, okuyan ve dinleyen için sıkıcı bir etkinlik olmasına neden olur. Okuma sonunda metin canlandırmaya uygun ise bu etkinlik yapılabilir. Canlandırmada dikkat edilmesi gereken unsura metnin aslına bağlı kalınmasıdır. “Bu teknikte doğaçlama yoktur, metnin içeriği ile ilgili değişiklik yapılmamalıdır” (Özbay, 2011: 151).

Bu okuma teknikleri hem metnin tüm yönleriyle kavranmasını pekiştirir hem de öğrencilerin kendilerini topluluk önünde rahatça ifade etmeleri için öz güvenlerini artırır, kişisel gelişimlerini katkı sağlamaktadır (Karatay, 2014: 65).

Ezberleme

Şahin (2011: 40) ezberlemeyi okunan bir sözcüğün, cümlenin, bir metnin veya hafız yetiştirmede olduğu gibi bir kitabın ekleme çıkarma yapmadan olduğu gibi hafızaya kaydedilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanarak kullanılması eylemi olarak tanımlamaktadır. Tanıma göre ezberleme zihinsel bir etkinliktir. Bu süreç öğrencilerin hafızalarının güçlenmesini sağlar. Gözleri görmeyen birinin dinleyerek ezber yapabilmesi veya dinlenen bir şarkıyı söyleyebilmesi ezberin sadece okuma ile değil dinleme yoluyla da yapılabilen bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ezberleme eğitimin her kademesinde kullanılabilen bir etkinliktir. Ezberlenen metnin içeriğine, metnin içindeki bilgileri öğrenmesine, kelime hazinesinin artmasına, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine, Türkçeyi doğru, güzel, etkili yazma ve okuma alışkanlığı becerisi kazandırabilir.

Görsel okuma

“Görsel okumada amaç, okumayı yazılı metnin dışına çıkarmaktır. Örneğin, resim, fotoğraf, tablo, grafik vb. okumak gibi” (Arıcı, 2018: 49). Buna göre görsel okuma resim, fotoğraf, tablo ve grafik gibi unsurların incelenip anlam çıkarma süreci olarak tanımlanabilir.

MEB’e (2006:21) göre beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlama ile duygu, düşünce ve bilgilerin görseller aracılığıyla aktarılması görsel okuma kapsamına girmektedir.

“1980’li yıllardan sonra ortaya çıkan hızlı teknolojik gelişim sonucunda, klasik dil becerilerinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yanında iki yeni dil becerisi (görsel okuma ve görsel sunu) önem kazanmıştır. Örneğin okunan kitaptaki yazılan kadar resimler, şekilleri tablolar vb. görsel unsurlar da anlam inşa edilmesinde önem kazanmaktadır. Artık, bir öğretmenin, öğrencilerine sadece yazıya odaklanan okuma eğitimi vermesi durumunda öğrencilerin kendilerini yeterince geliştirmeleri mümkün değildir (Clay, 1985; Smith, 1988; Çoşkun, 2005, 424; Akt. Erdağı Toksun., 2018: 80).

Şiir okuma

Şiir, duygu ve düşüncelerin ahenkli ve ses tekrarlarına dayanılarak yazılan metinlerdir. Okuyanların veya dinleyenlerin şiir metnini kavramasında kelime ve cümlelere yüklenen anlamın yanında, ses tekrarlarının, vurgu ve tonlamanın etkisi bulunmaktadır. Buna göre şiiri sesli veya sessiz işlenen konu-temaya göre seslendirme yapılarak okunmalıdır (Karatay, 2014).

Şiirde kelimelere farklı anlamlar yüklenebildiği ve söz sanatlarının kullanımı öğrencinin dil gelişimini de etkiler. Öğrenci şiiri anlamak için kelimeleri, mısraları ve bağlamdan hareketle yorumlamaktadır. Bu da öğrencinin düşünme becerisini gelişimini sağlar. Ses ahenginin olması ezberlemeyi kolaylaştırmaktadır. Buna göre şiir ezberleme hafızaların güçlenmesini sağlamaktadır. Şiir okuma eğitiminde seçilen şiirin öğrencilerin yaş, seviye ve hazır bulunuşluklarına uygun olmalıdır. Öğretmen şiir okumada model olup örnek

okuma yapmalıdır. Böylece öğrenciler şiirin nasıl okunacağını kavrayabilirler.

Metinler arası ilişkilendirme

Metinler arası ilişkilendirme okunan iki metin arasında ya da daha önce okunulan bir yazı veya metin ile okunan metin arasında benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılır. Benzer ve farklılıkları ortaya koymak için okunan yazı veya metinleri iyi ve doğru anlamak gerekmektedir.

Metinlerin ilk önce anlama ve çözümlenme çalışmaları yapılmalıdır. Daha sonra metnin tür özellikleri, metinler arası konu, dil ve anlatım, şahıs kadrosu, olay örgüsü yönünden benzer ve farklı özellikleri veya üstünlükleri tartışılır (Karatay, 2014). Böylece öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma becerileri, okuma alışkanlığı ve beğenisi geliştirilmeye çalışılmaktadır.

“Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğunuz kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir” (MEB, 2006: 69).

Tartışarak okuma

Tartışarak okuma, aynı metni birkaç kişinin okuması ve okunan metin ile ilgili duygu, düşünce ve bilgilerin paylaşmasına dayanan okuma türüdür. (Erdağı Toksun, 2018).

Tartışarak okuma tekniğinde amaç, “Öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açılarını kazanmalarını sağlamaktır” (MEB, 2006: 69). Tartışma ile öğrenciler düşüncelerini destekleyerek karşı tarafa kabul ettirebilme ve bir fikri veya düşünceyi sorgulama becerisi kazanılmasını sağlar. Sorgulama becerisi kazanan öğrenci metnin konusu hakkında düşünmesini sağlar. Öğrenci sürece aktif katılarak motive olur, öğrencinin konuya odaklanmasını mümkün kılar. (Henning, 2008).

Tartışarak okuma yöntemi metnin bütünü olarak olabildiği gibi metni

bölgümlere ayırarak da uygulanabilmektedir. Karatay'a (2014: 66) göre tartışma sonucu öğrencilerde metinden elde edilen bilgilerin doğruluğu denetleme, sorunlara farklı bakış açısı kazandırma ve çözüm bulma becerileri gelişmektedir. Okuma sonrası elde edilen bilgiler tartışma sürecinde başkalarıyla paylaşılır. Böylece öğrenciler arasında bilgi paylaşma alışkanlığının kazanmasını sağlar. Bu süreçte öğrencilerin iletişim kurma becerileri ve iş birlikli çalışma alışkanlığı kazanmaları da sağlanır.

Tartışma sürecinde öğrencilerin konu dışına çıkmamaları, birbirilerine ön yargılı yaklaşmamaları, sessiz, hoşgörülü ve saygılı dinlemelerini, birbirlerinin sözlerini kesmeden dinleme gibi davranışların kazandırılması da amaçlanmalıdır.

Eleştirel okuma

“Eleştirel okuma, kişinin okuduğu metnin üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesidir” (Özdemir, 1995; Akt: Karatay, 2014: 66).

Okurun yargıya varabilmesi için okuduklarını yorumlaması gerekir. Birey okunan metin ile ilgili yorum yapılabilmesi için belli bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Bu birikim sayesinde birey eleştirel okuma yapabilir. Eleştirel okuma yönünden de okurun metin bilgisi, dil bilgisi, bilimsel bilgi ve hayat deneyimi yönünden kendisini en iyi şekilde yetirtirmiş ve anlama- anlatma becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Gedizli, 2006: 193; Erdağı Toksun, 2018: 78).

Eleştirel okumada sürecinde anlamayı kolaylaştırmak için soru sorarak okuma yapılır. Metnin bağlamından hareketle zihinde oluşan sorulara cevap aranır. Arıcı'ya (2018:53) göre eleştirel okuma yapan kişi okuduğu metni sorgulayarak ulaştığı bilgilerle kendine ait özgün bir bakış açısı kazanmaktadır.

Türkçe programında eleştirel okuma çalışmalarının amacı şöyle açıklanmıştır:

“Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu- olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır” (MEB, 2006: 73).

Hızlı okuma

“Hızlı okuma, dikkatin ve anlama gücünün tamamen yüksek olduğu bir şekilde, metni normalinden daha hızlı okuyarak beynin ciddi bir disiplinle büyük bir performans sergilediği okuma şeklidir” (Güler, 2013:19).

Hızlı okuma, belirli bir zamanda ne kadar çok kelime okunabildiği süreci kapsamaktadır. Hızına göre okuma basamaklarını dakikaya göre şu şekilde sıralanabilir

- Çok hızlı okuma: 600-1000 kelime
- Hızlı okuma: 400-600
- Orta hızlı okuma: 200-400
- Yavaş okuma: 200 kelimedenden az (Arıcı, 2018: 51).

Okuma amacı, metnin türü ve ön bilgiler hızlı okumayı etkilemektedir. Bilimsel çalışmalar, hukuk kavramları ve tıp terimleri gibi metinleri anlamak için bilinmeyen kelimelerin fazla olması veya kelimeleri tek tek okuyacağımızdan okuma hızı daha yavaştır. Uzman olunan alan ile ilgili yazıları, ön bilgileri yeterli olduğu veya günlük bir olayı anlatan metinler daha hızlı okunabilmektedir. Okuma hızı okunan metinden anlam çıkarabilecek kadar olmalıdır.

Seçmeli okuma

Bir metnin önemli yerlerinin okunup diğer yerlerin atlayarak metni anlamaya amaçlayan yöntemdir. Seçmeli okumada dikkat toplanmış ve zihin uyarılmış durumda olmalıdır. Seçmeli okumaya gözler etkin bir şekilde kılavuzluk eder. Seçmeli okumanın göz gezdirmeli okuma, kaynağını alma tekniği ve yerine bulma gibi değişik uygulama yöntemleri bulunmaktadır (Arıcı, 2018: 52).

ASOAT (araştırma- sorgulama- okuma- anlama- tekrar inceleme)

ASOAT okuyucuya metnin yapısını ve organizasyonunu anlamada yardımcı olan ve okuyucuyu metni farklı şekillerde birkaç defa inceleme fırsatı veren okuma yöntemidir (Akyol, 2009).

Demirtaş ve Süğümlü (2013: 168-169) yöntemin aşamaları şu şekilde açıklar:

Araştırma: Okunacak metnin ana bölümleri, paragrafların başlangıç ve

sonuç cümlelerini, görseller, metnin başlığını, içindikiler bölümünü gibi yerleri değerlendirmektir.

Sorgulama: Metin ile ilgili bazı soruları metni okumaya başlamadan önce cevaplayarak metin ile ilgili tahminde bulunmaktır.

Okuma: Önceki basamaklar sonucunda zihinde oluşan anlama göre okumaya başlanmalıdır.

Anlatma: Okuma süreci sonunda metin üzerinde düşünmek, okunan metin ile ilgili hatırlananları sözel ve ya yazılı olarak açıklamaktır.

Tekrar İnceleme: Okunan metnin bölümlerinin tekrar gözden geçirilerek, bölümler arasında anlam kurmaya çalışmaktır.

Okuma eğitimi birinci sınıftan itibaren eğitim ve öğretimi her kademedede devam eden bir beceridir. Bu eğitimde amaç, öğrencinin doğru, güzel, etkili bir şekilde okuyup okuduğundan anlam çıkarma yeteneği kazandırmak ve geliştirmektir. Bu amaca ulaşabilmek için öğrencilere okuma ve anlama eğitimi verilmelidir. Çünkü okuma ve anlama öğretilbilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri ve geliştirebilmeleri için gerekli okuma yöntem ve tekniklerden faydalanmaları sağlanmalıdır.

Kana (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma göre; % 57,4'ünün sessiz okumayı, %50,6'sının tahmin ederek okumayı, %49'unun ezberleyerek okumayı, %41,8'inin okuma tiyatrosunu, %38,6'sının özetleyerek okumayı, %36,9'unun söz korosunu, %36,2'sinin sesli okumayı, %32,1'inin göz atarak okumayı, %31,8'inin soru sorarak okumayı, %24,9'unun işaretleyerek okumayı, %21,3'ünün eleştirel okumayı, %20,1'inin not alarak okumayı, %19,2'sinin tartışarak okumayı ve %18'inin ilişkilendirerek okumayı her zaman kullandıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin %18,1'i söz korosunu, %17,3'ü not alarak okumayı, %14,9'u göz atarak okumayı, %12,9'u işaretleyerek okumayı, %8'i özetleyerek okumayı, %6,8'i ilişkilendirerek okumayı, %6,4'ü eleştirel okumayı, %4,8'i okuma tiyatrosunu, %3,2'si sessiz okumayı, %2,8'i tartışarak okumayı, %1,2'si tahmin ederek ve ezberleyerek okumayı, %0,8'i soru sorarak ve sesli okumayı hiçbir şekilde kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Okuma; “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak, gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013:3). Tanıma göre de okuma ve anlama sürecini etkileyen fizyolojik ve bilişsel süreçlerin yanında kaygı, panik, korku, heyecan gibi duyuşsal faktörler de etkili olduğu görülmektedir. Okuma ve anlamayı etkileyen duyuşsal faktörlerin en önemlilerinden biri öz yeterliliklerdir.

Okuma ve öz yeterlilik

Öz yeterlilik kavramını ilk defa Bandura (1977) ortaya koymuş, devam eden yıllarda davranışsal ve sosyal öğrenme kuramının bir çerçevesi olarak kullanılmıştır (Altunkaya, 2018: 203). Öz yeterlilik “kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancıdır” (Bandura, 1977; Akt: Arseven, 2016: 67).

“Öz yeterlilik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür” (Senemoğlu, 1997; Akt. Karakoç Öztürk, 2015: 914).

Sallabaş (2013) öz yeterlilikte bireyin kendisinden beklenen davranışı gerçekleştirebilmesiyle ilgili kendi yeteneklerine ve kapasitesine olan inancına vurgu yapar. Kurbanoğlu'na (2004) göre öz yeterlilik inancı insan davranışlarının neyi başarabildiğinden daha çok bireyin kapasitesi ve yapabileceği hakkındaki düşüncesidir. Buna göre öz yeterlilik inancı düşüncelerin de temelini oluşturur. Öz yeterlilik inancı, önce düşünme sonra davranış sıralı bir süreç içinde meydana gelir. Buna göre öz yeterlilik davranışları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur.

Davranışlar öz yeterlilik inancının yanında deneyimler, ön bilgiler ve çevreden alınan tepkilerden de etkilenmektedir. Öz yeterlilik duygusunun oluşmasında dört temel kaynak yer almaktadır. Bunlar:

- **Doğrudan Deneyimler:** Kişilerin kendi yaşantıları sonucu elde ettiği deneyimlerdir.
- **Dolaylı Yaşantılar:** Bireyin model aldığı kişinin başarı ya da başarısızlığı

öz yeterlilik algısının oluşmasını etkilemektedir.

• **Sözel İkna:** Öz yeterlilik inançlarını güçlendirmenin bir başka yolu konuşarak ikna etmektir. Bir işi başarabilecek yeteneğe ve bilgiye sahip olan birey çevreden alacağı olumlu sözel mesajlar (sen işi yaparsın, başarabilirsin, bu sorunu çok rahat çözebilirsin) bireyin karşılaştığı problemi çözemeyeceğini veya başarısız olacağını düşünüp kendinde yetersizlik hissedeceğine problemi çözmek için daha çok çaba harcar. Bu süreçte önemli olan nokta sözel mesajların gerçekçi olmasıdır. Gerçekçi olmayan sözel teşvikler bireyin başarısızlık duygusu ve hayal kırıklığı yaşamasına ve öz yeterlilik inançlarının azalmasına neden olabilir.

• **Duygusal Durum:** Bireyin duygusal durumu kendine olan öz yeterlilik düşüncesi üzerinde kısmen de olsa etkisi olmaktadır. Birey duygu olarak bir sorununun olmaması ve kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttıracaktır (Bandura 1986'dan Akt. Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Yavuzer ve Koç; Altunkaya, 2018: 204).

Epçaçan (2008) Yüksek veya düşük başarı ile öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgular. Bireyin öz yeterlilik inancına göre çerçevesinde yapabileceğine inandığı görevleri seçmekte ve bunda başarılı olmak için daha fazla istek, çaba göstermektedir. Başarılı sonuçlar öz yeterlilik inancını arttırırken, başarısızlık ise öz yeterlilik inancı azaltır.

Öğrencilerin başarılı oldukları derslerdeki öz yeterlilik algıları yüksek başarısız oldukları derslerdeki öz yeterlilik algıları düşük olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik inancı az olan öğrencilerin başarılı olmak için kendilerini yeterli hissetmedikleri, görev almamak için kaçma eğilimi içinde oldukları, verilen görevi yapmak için harekete geçmedikleri veya isteksiz davranışlar gösterdikleri görülmektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğrenciler öğrenme sürecinde etkin ve katılımcıdırlar. Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrenciler akademik başarı başta olmak üzere diğer alanlarda daha gayretli, sabırlı, başarı odaklı ve çalışkan davranışlar göstermektedir. Karşılaşılan zorluklar karşısında öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin zorlukları aşmak için daha çok çalışıp, çözüm bulmaya çabalarırken düşük öz yeterlilik inancına sahip öğrencilerin çalışmalarını

sonuçlandırmadan bıraktıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin öz yeterlilik algısı yüksek olması, o konuda yetkin olduğu inancına sahip olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum okuma becerisi için de geçerlidir (Epeçan ve Demirel, 2011; İnnalı ve Seçkin Aydın, 2014).

Öğrencilerin her alanda öz yeterliliğinin yüksek olması beklenemez. Burada öğrencinin ilgi, ihtiyacı ve yeteneği ön plana çıkar. Bir bakıma öğrencinin becerisi öz yeterlilik algısını da etkiler. Sözel becerisi iyi olan öğrencilerin Türkçe, sosyal bilgiler gibi derslerde; sayısal becerisi iyi olan öğrenciler matematik, fen gibi derslerde; bir müzik aleti çalabilen veya sesi güzel olan bir öğrenci müzik dersinde; kinestetik becerisi olan öğrenci beden eğitimi dersinde öz yeterlilik algıları daha yüksek olur. Öğrencinin hangi alanda öz yeterlik algısı yüksek ise o derste daha başarılı olabilir. Öğrencilerde “okuma öz yeterliliği, dil ve anlama becerilerine yönelik kendine güveni ifade ederken matematik öz yeterliliğinin sayısal becerilerine ilişkin güveni ifade ettiğini, her dersin farklı nitelikte beceriler gerektirdiği için öğrencilerin bu becerilere yöneldiğini ifade etmektedir” (Wigfeld, Guthrie, Tonks ve Prenevich, 2004:300; Akt. Altunkaya: 2018: 205).

“Okur Öz Yeterliği: Okur öz yeterliği, bireylerin okuma/anlama becerisi için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algıları şeklinde ifade edilebilir” (İnnalı ve Seçkin 2014: 11). Buna göre okurun okuma sürecinde okuma ve anlamaya yönelik kendisi hakkındaki düşünceleri, algısı ve kendine ne kadar yeterli hissettiğine dair inancı başarı düzeyini etkiler. Okuduğunu kavrayabilen, yorumlayabilen, anlayabilen, değerlendirebilen öğrencilerin okumaya ilişkin ilgi, tutum, istekleri ile öz yeterlilik algıları yüksek olduğu görülür.

Okuma öz yeterliliği yüksek öğrenciler, okuma amacını belirlemede ve okuduğunu anlamlandırmada daha başarılı olabilir. Belirledikleri okuma amacına ulaşmak için gerekli azim, çaba, sabır, arzu ve istek gibi davranışları göstererek, kendine olan öz güveni ile başarıya ulaşabilir. “Birçok çalışmada, okuma öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor olan metinlerle mücadele etmede düşük öz yeterlilik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları saptanmıştır” (Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011; Akt. Ülper ve diğerleri, 2013:86). Bunun için okuma eğitiminde de öz yeterlilik dikkate alınmalıdır.

Okuma başarısı için sadece öz yeterlilik algısı yeterli değildir. Öz yeterlilik

algısının yanında gerekli bilgi ve becerinin de olması gerekir. Doğru nefes alıp veren, noktalama kurallarına uygun okuma yapan, kelimeleri doğru telaffuz eden, metnin türüne uygun vurgu ve tonlama yapabilen öğrencilerin okuma öz yeterlilik algıları daha yüksek olduğu görülür. Bu öğrenciler okumaya karşı daha istekli ve heyecanlıdır. Okuma etkinliklerinde görev almaktan hoşlanırlar. Okuma görevlerini yerine getirmekte özverilidirler. Bu öğrenciler süreç sonunda okuma ile ilgili görevlerinde başarılı olacaklarını düşüncesindedir.

Bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerinde, bireyin kendisine bakış açısı ile bireyin çevresinin etkisi bulunmaktadır (Rogers ,1965: Üstün ve Akman, 2002: 229) . Buna göre bireyin okuma öz yeterliliğinde, okumayı dinleyen insanların tepkileri de önemlidir. Olumlu tepkiler ve değerlendirmeler okuma öz yeterliliğini artırırken, olumsuz tepkiler ve değerlendirmeler okuma öz yeterliliğini azaltabilir. Birey çevresiyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucu bireyin çevresine gerçekleşen olaylar ve ortaya çıkan sonuçlar, öz yeterlilik inancını dolaylı yünden etkileyen unsurlardır (Çuğadar ve Yücel, 2010).

Her öğrenciden aynı başarıyı beklemek yanlıştır. Bireysel farklılıklara, bilgi ve becerilere dikkate alarak yapıcı, yönlendirici ve destekleyici değerlendirmeler ile okuma öz yeterliliğini artırıcı olumlu tepkiler vermek gerekir. Okuma öz güveni olan öğrenci öğrenmeye, etkinlik ve çalışmalara daha istekli daha başarılı olmak için çaba gösterir.

Dinleme ve konuşma doğuştan gelen, kendi doğal ortamında var olan fakat eğitim ile geliştirebilir becerilerdir. Okuma ve yazma becerileri belli bir eğitim sonucu öğrenilen ve geliştirilebilen becerilerdir. Bu becerilerin öğretilmesi ve geliştirilebilmesi için bireyin özelliklerini bilmek gerekir. Bu nedenle öğrenciye okuma eğitiminin doğru, etkili, istendik ve planlı şekilde yapılabilmesi için öğrencilerin okuma konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen okuma yeterliliklerine göre okuma ile ilgili yapılacak çalışma ve etkinlikler planlanır. Öğrencilerin okuma öz yeterlilikleri belirlenmesi için bu konuda hazırlanmış ölçme araçları kullanılabilir (Bandura, 1977; Epçen ve Demirel, 2011; Henk ve diğerleri, 2012; Hank ve Melnick, 1995; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Keskin ve Atmaca,2014).

Okuma eyleminde öğrenciler ortama göre farklı düzeylerde performans gösterebilmektedir. Yalnızken yazıyı veya şiiri güzel ve anlamlı okuyan öğrenci,

sınıfta, öğretmenin yanında veya toplum karşısında heyecanlanabilir, yanlış okumaktan korkabilir. Bu da öğrencinin okuma başarısını olumsuz etkileyebilir. Bu durumları önlemek için öğrenciye ön çalışmalar yaptırılabilir. Bu çalışmalara metni veya yazıyı ayna karşısında okumasını, kendini toplum önünde okuyormuş gibi sesli okuma yapmasını, aile bireyelerine okuması gibi örnekler verilebilir. Okuma sırasında da motive edici sözler kullanılabilir.

“Öğretmen, eğitim öğretim sürecinin temel yapı taşıdır” (Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir. 2011: 1221). Eğitim öğretim sistemimizde 2005 yılından bu yana yapısalcılık eğitim anlayışına göre öğrenci merkezli bir eğitim yapılmaya çalışılsa da öğretmenlerin eğitimdeki yeri son derece önemlidir. Akkayunlu, Orhan ve Umay (2005) bireyin öz yeterlilik duygusunun gelişmesinde örgün eğitim kurumlarının önemine dikkat çekerek öğretmenlerin öğretmenlik becerileri ile ilgili öz yeterlilik inançlarının etkin bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasındaki önemini vurgular. Öğretmen öz yeterlik inancının öğretmenlerin meslekî başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir (Seçkin ve Başbay, 2013). Buna göre öğrencilere okuma ve anlama öğretiminde öğretmenlerin bilgi ve becerisinin yanında öz yeterlilik inancı da etkilidir.

Bireyin öz yeterlilik inancı ile okuma becerisinin etkin kullanımı arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır (İnnalı ve Aydın, 2014). Okuma ve anlama sürecinde birey fiziksel ve bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal yani kendini okuma başarısına yönelik yeterlilik algılayışı da önemlidir. “Çünkü birey okuma sürecinde bir yandan metni yeniden yaratmaya yönelik bilişsel bir çaba harcarken bir yandan da okuma becerisini bireysel yeterliliği açısından yargılar ve buna dair inançlar geliştirir “(Karakoç Öztürk, 2015: 915). Bu inanç bireyin okuma ve anlama becerisi açısından kendi yeterliliğini ortaya koyar. Bu nedenle bireyin okuma öz yeterliliği okuma ve anlama becerisini olumlu ya da olumsuz duyuşsal bir etken olduğuna göre okuma eğitiminde de üzerinde durulması gereken önemli bir unsurdur. Bu bağlamda öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini arttıran okuma yöntem, teknik ve etkinlikler eğitim sürecinde yer verilmelidir. Bu çalışmada da okuma yöntemlerinden olan okuma çemberinin okuma öz yeterliliğe etkisinin olup olmadığı ortaya kanmaya çalışılmıştır.

Okuma çemberi yöntemi ve amacı

Okuma çemberi, bireysel ve grup çalışmasına dayanan bir süreçtir. Gruplar öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre belirlenir. Öğrenciler seçtikleri kitaba göre gruplar oluşturulur. Gruptaki üyeler bireysel okuma yaparak okudukları bölümleri tartışmak ve sunum yapmak için bir araya geldikleri öğretim yöntemidir. Yöntemi ilk kez 1982 yılında Koren Smith uygulamış, bu uygulamayı “Okuma Çemberi” ismini ise 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman kullanmıştır (Avcı ve Yüksel, 2015: 211).

Öğrencilerin aynı kitabı okumaları, okunan bölümleri belli aralıklarla bir araya gelerek paylaşıp, tartışmaları kitap kulübü uygulamasına benzemektedir. “Okuma çemberi, kitap kulübü uygulamasını okul ortamına uyarlamak isteyen öğretmenlerin ürünüdür. Kitap kulübü, yetişkinler arasında aynı kitabın okunduğu ve ardından üzerine tartışıldığı bir uygulamadır” (Avcı vd., 2013:538). Buna göre okuma çemberi yöntemi, kitap kulübünün eğitime uyarlanmış biçimidir.

Okuma çemberi yönteminin temel amacı, okumayı sevdirmeye, okuma alışkanlığı kazandırma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmedir. Yöntem ilköğretim üçüncü sınıftan başlayarak eğitimin her kademesinde uygulanabilir. Sadece Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı gibi derslerde değil tüm derslerde uygulanabilecek bir yöntemdir. Okuma çemberi yöntemi, ders sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesinde parmak kaldırma, konuşma ve dinleme gibi etkinliklere daha fazla yer vermesinden dolayı öğrencilerin sürece katılımını sağlamaktadır (Stabile, 2009; Olsen, 2007; Pitton, 2005; Culli 2002; Akt. Avcı vd., 2010).

Bazı becerilerin ve değerlerin kazanımı ancak kritik yaşlarda mümkündür. Bireyi yaşamı boyunca etkileyecek beceri ve değerler kazanımında bireyin eğitim süreci önemlidir. Bu süreçte bireye kazandırılması gereken becerilerden biri de okumadır. Bu dönemde aktif bir okur olma ve okuma alışkanlığının kazanılması sonucunda duyuşsal değerlerin de edinilmesi kolaylaşmaktadır. “Bu durumda okullarda okuma çemberi yönteminin kullanılması bu amaca hizmet edebilecek bir etkinlik olarak düşünülebilir” (Sarı, Kurtuluş ve Yücel Toy: 2017).

Okuma çemberi yönteminde daha önce belirlenmiş olan kitaplardan öğrencilerin seçimine göre grup oluşturulmaktadır. Öğrenciler kitap seçiminde

özgürdür. Gruplar kitap seçimine göre 2-6 kişiden oluşmaktadır. Gruplar seçtikleri kitapla ilgili iyi bir okuma planı yapmak zorundadırlar. Bunun için ilk toplantıda günde kaç sayfa okuyacaklarına, toplantıları hangi aralıklarla yapacaklarına ve kimin hangi rolü alacağına karar vererek çalışma ile ilgili hazırlanan formlara işlerler. (Avcı vd. 2013).

Öğrenciler belirledikleri toplantıya kadar günlük okumalarını ve rolleri gereği çalışmalarını yaparak rolleri ile ilgili forma işleyerek toplantıda sunum yaparlar. Okuma çemberinde birçok rol bulunmaktadır. Bu roller sorgulatici, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressam olmak üzere temel roller; özetleyici, kelime avcısı, hareket izcisi, karakter çözümleyici, tahmin edici gibi roller ise seçimli roller olarak iki gruba ayrılabilir (Doğan vd. 2018). Gruptaki her öğrenci bir sonraki toplantı için bir rol almak zorundadır. Her toplantı bitiminde roller ve toplantı ile ilgili formlar doldururlar. Öğrencilerin değişik etkinliklere katılmasını sağlamak amacıyla roller her toplantıda değişir. Böylece her öğrenci her rolden görev almış olur. Rol değişimi ile herkes eşit çalışma yapmış olacağından öğrenciler arasında ayrımcılık düşüncesi oluşmaz. Öğrencinin süreçte aynı çalışmayı yapması sıkıcı olabilir, rol değişimi ile bu süreç sıkıcı olmaktan çıkmış olur.

Öğrenciler değişik rollerde farklı çalışmalar yapacağı için zihinsel süreçleri de gelişir. “Konuşma, tartışma, çizme ya da yazma yoluyla gerçekleşen ifade ve paylaşım süreci öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra diğer dil ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır” (Doğan vd. 2018:749). Kitap bitiminde ise kitap ile ilgili bir sunum yapmalıdırlar.

Bunların yanında, öğrenciye seçme özgürlüğü tanıma, öğrencileri tartışmalarında, kendi aralarındaki iletişimlerinde, yapacakları çalışmalar konusunda özgür bırakma gibi özellikleri nedeniyle eğlenceli bir öğretim ortamı sunmakta, bu sayede de öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgileri artırmaktadır (Daniels, 2002; Pitton, 2005; Akt. Avcı vd. 2010). Ancak bu özgürlük eğitim öğretim amaçları dışına çıkıp sorunlara neden olmaması için öğretmen süreci kontrol altında tutmalı gerektiğinde müdahalede bulunmalıdır.

Okuma çemberi, öğrencilerin bireysel okuma sonucunda okudukları bölüm ile ilgili ve kitap bitiminde sunum sürecinde grup çalışması yapacakları için işbirliğine dayalı öğretime dayanmaktadır. İşbirlikli öğrenme yöntemi,

öğrencilerin okuyup anladıklarını, kavradıklarını üst düzeyde aktardığı, sorumluluk duygularını arttıran, sosyal becerilerini geliştiren, grupların ortak bir amaç için birlikte çalıştıkları öğretim şeklidir. (Gömleksiz, 1993; Mallinger, 1998; Slavin, 1990; Siegel, 2005; Doymuş vd., 2008: 124).

Bayrakçeken vd. (2004: 105-106) göre iş birlikli öğrenme ile öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, öz güvenlerini arttırdıkları, problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katıldıkları bir yöntemdir. Okuma çemberi yönteminde grup içinde aldığı görev gereği söz hakkı olan öğrenci aktif olara sürece katılır ve işbirlikli öğrenme sürecinde elde edilebilecek becerileri kazanabilir.

Grubun başarılı olabilmesi için kitap okuma sürecinin iyi planlanması, bireysel okumaların ve rol görevlerinin tam yapılması, grup üyelerinin birbirlerine yardım etmesi gerekmektedir. Bunun için grup üyeleri birbirleri ile iletişim halinde olmalıdır. Grup üyeleri ile iletişim halinde olan öğrenci sosyal ilişkileri kuvvetlenir, iletişim ve grupla çalışma becerileri artabilir. Grup içinde aktif görev alan öğrencinin kendini ifade etme becerisi ve grubun bir üyesi olduğunda aidiyet duygusu gelişir ve rolü ile ilgili çalışma yapması gerektiği için sorumluluk sahibi olma becerisi kazanabilir.

Öğrencinin grup içinde okunan bölüm ile ilgili aldığı rol görevini yerine getirmek için çalışma yapmalıdır. Bu çalışma süreci öğrencinin bireysel çalışma becerisi kazanmasını sağlar. Bireysel olarak okuma ve çalışma yapan öğrenci grup üyeleri ile sınıftaki arkadaşlarına sunum yapmaktadır. Sınıf önünde sunum yapan öğrencinin toplum önünde konuşma becerisini geliştirir. Başarılı olan öğrencinin öz güvenini ve öğrenmeye olan ilgisini arttırır.

Okuma çemberi yönteminin dayandığı kuramlar

Okuma çemberi yöntemini daha iyi anlamak, uygulama yapmak ve belirlenen hedeflere ulaşmak için yöntemin dayandığı kuramları incelemek gerekmektedir. Yöntem, bireysel okuma ile işbirlikli öğrenme yöntemine dayanmaktadır. Kuramsal açıdan ise yapılandırmacı yaklaşımda yer alan okuyucu tepki teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme teorisi, öğrenme teorisi, sosyo-kültürel teori (Avcı ve Yüksel, 2015: 212) ve etkileşimsel- dönüşümsel (interaktif) okuma modeline dayanmaktadır (Doğan vd.,2018:751)

Yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılından bu yana eğitim sistemimizin temelini oluşturan öğrenci merkezli bir kuramdır. Öğrencinin etkin olarak öğrenmeye katıldığı, öğrencinin ön bilgileri (şema) ile yeni öğrendiği bilgileri kullanarak kendine özgü öğrenme gerçekleştirdiği bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen rehber rolündedir. Okuma çemberi yönteminde de öğrenci okuduğu kitaptaki bölüm ile ilgili anlama, kavrama, yorumlama, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri kullanarak kendine özgü edindiği bilgileri paylaşmaktadır. Okuma çemberinde yapılandırmacı kurama göre dayandığı teoriler şunlardır (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Avcı ve Yüksel, 2015: 212-214; Sarı vd., 2017: 7-8; Doğan vd., 2018: 750-751).

Okuyucu tepki teorisi: Okumayı anlamlandırmada ön bilgiler, yaşantılar ve deneyimlerden faydalanılır. Buna göre okunan her metinden herkes farklı anlamlar çıkarır. Bu teoriye göre metin ile yaşantılar arasında bağ kurmak için sorular sorulabilir. Okuma çemberi yönteminde de okunan bölümle ilgili sorgulayıcının görevi soru hazırlamaktır. Bağ- kurucu rolündeki öğrenci de okunan bölüm ile yaşam arasında ilişki kurmaktadır. Böylece okuyucu tepki teorisi uygulanmış olur.

Araştırmaya dayalı öğrenme teorisi: Bu teori, bir problemin çözümünü bulmak için öğrencilerin küçük gruplar halinde yaptıkları çalışmalarını içermektedir. Okuma çemberi yönteminde de gruplar kitap seçimine göre 2-6 kişiden oluşur. Grup içinde yer alan her öğrenci okuyacağı bölümün rol görevini yerine getirmek ve sunum yapmak zorundadır. Bunun için hazırlık sürecinde araştırma da yapılmalıdır. Bu süreçte öğrenci hem bireysel hem de grup çalışmalarına aktif olarak katılmalıdır.

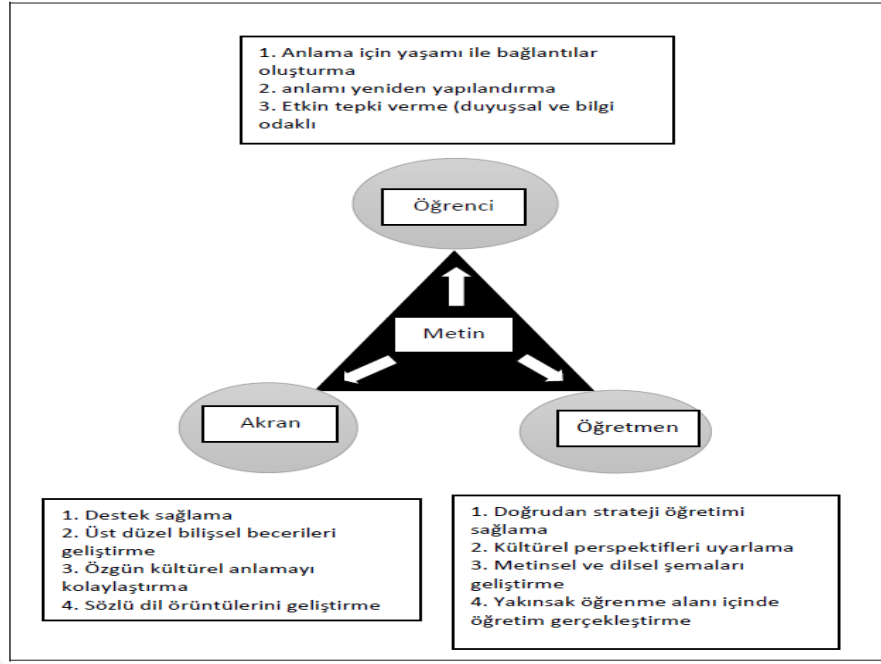
Şema teorisi: Okunan metinden çıkarılabilecek anlamlar geçmiş yaşantılara göre değişiklik gösterebilir. Bu yaşantılar bireyin zihninde şema olarak nitelendirilir. Geçmiş yaşantıları zengin olanların kitabı anlamaları geçmiş yaşantıları fakir olan okuyuculara göre daha kolaydır. Okuma çemberi yönteminde de öğrenciler okudukları bölüm ve okuma süreci sonunda yapacakları sunum ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak birbirlerinin şemalarının gelişmesine, okunanların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Sosya- kültürel teori: Okuma çemberinde öğrenciler okumalarını bireysel olarak yapar. Okuma sürecinde görevlerini ve okuma sürecin sonunda sunumlarını

yaparken grup olarak çalışmaktadır. Bu süreçte öğrenciler birbirlerinden etkilenmekte, farklı bakış açıları kazanmakta, öğrenmeleri daha anlamlı olmaktadır. Bunun sonucunda bilgi, bireylerin etkileşimlerine ve deneyimlerine göre yapılandırılmaktadır.

Okuma çemberi yöntemi okuma, uygulama sürecinde sosyal yapılandırıcılık açısından değerlendirildiğinde metin, öğrenciler ve öğretmen arasında bir etkileşim (işlemsel- dönüşümsel) sürecidir (Sarı vd. 2018: 750). Bunun için grup içerisinde etkili iletişim ile öğrencilerin öğrenme süreçleri zenginleşecek okuduğunu anlama becerisi gelişme gösterebilecektir.

Doğan vd. (2018:751) göre okuma çemberi, dönüşümsel ve etkileşimsel okuma yaklaşımları (interaktif) sınıf içi uygulamasına dayanır. Buna göre okuma çemberinde öğrenciler ortak bir metin yani seçtikleri kitap ile ilgili çalışma yapmak için bir araya gelir. Bleich (1978) göre her okuma deneyiminin, hem diğer okunanlarla hem de okuyucunun çevresinde yer alan diğer okuyucular arasında ilişki bulunmaktadır. Böylece okuma çemberi ile yapılan okuma çalışmaları öğrenci gelişiminin kendi deneyimleriyle birlikte diğer öğrencilerin ve öğretmenin sürece katılımları neticesinde şekillenir. Burada öğretmenin görevi öğrencinin ihtiyaç duyduğunda destek ve rehber olmasıdır. Yapının sosyal doğası gereği öğrencinin ihtiyaç duyduğu bu destek kimi zaman kendisinden belirli konularda daha yetkin olan akranlarından gelebilir ki bu durum okuma çemberinin en güçlü yanlarından biridir. Çünkü süreçte her öğrenci aynı zamanda diğer öğrenciler için belirli konularda birer destek sağlayıcı, beceri geliştirici ve anlamayı kolaylaştırıcı niteliğindedir. Bu kapsamda her bir öğrenciden beklenen temel rol ise sürece etkin katılımıdır. Rehber eşliğinde gerçekleşen, kişilerin ortaklığını, iletişimini ve anlamı birlikte yapılandırmalarını gerektiren bu süreç (Hayward, 2002) öğrenciden yaşantısı ile bağlantılar oluşturmasını, anlamı yeniden yapılandırmasını ve duyuşsal ve bilgi odaklı etkin tepkiler vermesini gerektirmektedir. Bunun şematik gösterimi Şekil 1 'de şu şekildedir:



Şekil 1. Etlileşimsel okuma çemberindeki etkileşimler (Mcelvain, 2010: 183; Akt. Doğan vd., 2018: 751).

Okuduğunu anlama öğretiminde etkili tüm uygulamalar kültürel pedagoji bağlantılı süreçleri içermektedir (Yoon, 2007). Bu yaklaşım, öğrencilerin okuma sürecinde tartışmaya dayalı zengin içerikli etkinliklerle meşgul olmasını (Beck ve McKeown, 2006; Kong ve Pearson, 2003), okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmeye yönelik doğrudan strateji öğretimini (Avalos, Plasencia, Chavez ve Rascón, 2007/2008) gerektirmektedir. Küçük gruplarda çalışma, strateji öğretimi ve ihtiyaç duyulan desteği sağlamada en etkili yol olarak ifade edilmektedir (Valencia ve Buly, 2004, Akt. Doğan vd.,2018: 750). Okuma çemberi yönteminin başarıya ulaşması ve süreç içinde sorunların yaşanmaması için bazı temel bilgilerin bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Okuma çemberi yönteminin ilkeleri

Okuma çemberi öğrencilerin ön bilgi, ilgi, yetenek, seviye ve isteklerine göre üçüncü sınıftan başlayıp eğitimin her kademesinde kullanılabilen bir yöntemdir. Yöntemde öğrencilerin özellikleri yanında öğretmenin, idarenin, velinin, okul ve çevre şartlarının da etkisi bulunmaktadır. Fakat kim tarafından, hangi amaçla, hangi sınıf seviyesinde kullanılırsa kullanılsın, yöntemin uyulması gereken temel ilkeleri bulunmaktadır. Bu temel ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır (Daniels, 2002; Moleeller ve Moeller, 2007) Avcı ve Yüksel (2015: 2014-2017):

- Öğrencilere tanıtılacak kitaplar farklı türde olmalıdır.
- Öğretmen tarafından kitaplar tanıtıldıktan sonra seçim öğrenciye bırakılmalıdır.
- Öğrencilerin önerdiği kitaplar da dikkate alınmalıdır.
- Gruplar öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulmalıdır. Böylece öğrenci sorumluluk hisseder ve okuma sürecine aktif olarak katılır.
- Grup oluşturulurken arkadaşlık, başarı, okuma düzeyi gibi durumlar dikkate alınmaz.
- Gruplar 2-6 öğrenciden oluşmakta 4-5 kişilik gruplar idealdir.
- Öğretmen öğrencilerin seçimlerine saygılı olmalıdır. Çünkü öğrencinin isteyerek kitap seçimi yapması öğrenci merkezli eğitimin en önemli özelliğidir.
- Her grup farklı kitap okur.
- Gruplar kendi belirledikleri zamanlarda düzenli olarak toplanırlar.
- Öğretmen toplantı günü ve saati ile ilgili kurallar koymalıdır.
- Gruplar bireysel okumalarını tamamladıktan sonra tartışmak ve sunumlarını yapmak üzere belirledikleri aralıkta toplantı yaparlar. Bu toplantının süresi 3-5. Sınıflarda 20 dakika iken 6-8. sınıflarda 30 dakika olması uygundur. Üst sınıflarda süre ise süre daha fazla olabilir.
- Her öğrenci mutlaka bir rol almalıdır. Böylece her öğrencinin sürece etkin olarak katılımı sağlanır.
- Her toplantıda öğrencilerin roller değişir. Böylece her öğrencinin tüm rollerde görev alması sağlanır.
- Öğrenciler okumalarını ve tartışmalarını yönetecek notlar alırlar.
- Öğrenciler her toplantı için gerekli formları ve görevli oldukları rollerin kağıtlarını doldurur. Bu form ve kâğıtlar sunumda ve grup tartışmasında kullanılır. Bu çalışmalar kitap okuma bittikten sonra hazırlanacak olan proje için ön çalışma özelliği de taşımaktadır.
- Tartışma başlıklarını öğrenciler belirler. Burada önemli olan öğrencilerin

tartışma başlıklarını belirlerken öğretmen rehberliğinde belli sınırlar içinde olmalıdır. Böylece konu bütünlüğü ve düzen sağlanır.

- Toplantılarda cevaplar öğrencilerin okuduklarından anladıklarına, kendi yargı ve çıkarımlarına göre olmalıdır.
- Okuma çemberi yönteminde öğretmenin rolü rehberliktir. Bu süreçte öğretmenin üç tür rehberlik rolü bulunmaktadır. Bunlar;
 - ✓ *Rehberlik rolünde; öğrencileri konuşmaya ve düşüncelerini açıklamaya teşvik eder. Bunun için sorular ile yönlendirme yapılabilir.*
 - ✓ *Moderatör rolünde; öğretmen grubun içinde yer alır. Öğretmen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıklamaları için sorular sorar. Bu rolde öğretmen özellikle öğrencilerin düşünceleri ve değerlerine önem verip üzerinde durur.*
 - ✓ *Katılımcı rolünde; öğretmen bu rolde grubun bir üyesidir. Grup içinde okumada, soru hazırlamada görev alır, tartışmalara katılır. Bu rolde amaç öğretmenin öğrenciler için bir model olmasıdır. Her üç rol de ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilir.*
- Okuma çemberinde amaç bilgileri ölçmek olmadığı için değerlendirmede gözlem, rubrik, görüşme, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme gibi teknikler kullanılır. Böylece değerlendirme sürecine öğretmen de öğrenci de katılması sağlanır.
- Eğlence yöntemin bir parçasıdır.
- Kitap okuma bitince her grup sınıfa sunum yapmak üzere okudukları kitap ile ilgili bir proje çalışması hazırlamalıdır.
- Yeni gruplar yeni kitaplara göre belirlenerek süreç devam ettirilir.

Sonuç olarak okuma çemberi, okuma alışkanlığı kazandırmada, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve sosyal ilişkileri kuvvetlendirmede etkili bir öğretim yöntemidir. Yöntem yaygın olarak kullanıldığında, ülkemizin bir eksiklik olan, okuma alışkanlığını kazandırmada etkin rol oynayacaktır. Özellikle başlangıç aşamalarında öğretmene daha fazla sorumluluklar düşeceği açıktır. Fakat öğrenciye kazandıracığı yararlar düşünüldüğünde harcanan emeğe değeceği kesindir. Öğrencileri sürekli okumaya yönlendireceğinden hem aileleri hem de öğretmenleri okuma seferberliğine katabilir (Avcı vd., 2010: 21; Avcı ve Yüksel,

2015: 214-218; Balantekin ve Pilav, 2016: 40). Bunların gerçekleşmesi için uygulama sürecinin en etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Okuma çemberi yönteminin uygulanışı

Alanyazında eğitimin tanımlarında öğrencinin davranışlarında planlı ve istendik yönde değişiklik amacı üzerinde durulmaktadır. İstendik davranış değişikliği öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranışlardır. Bu istendik davranışları kazandırmada başarılı olmak için kullanılacak olan eğitim yöntem ve teknikleri gelişigüzel değil bilimsel, sarmal ve ihtiyaca göre planlı şekilde olması gerekmektedir.

Eğitim sürecinin amaçlarından biri öğrencilere temel dil becerilerini yeterli düzeyde kazanmasını sağlamaktır. Öğrenciye kazandırılması ve geliştirilmesi gereken dil becerilerinden biri de okumadır. Okuma becerisinin kazandırılması için süreçte kullanılacak birçok değişik okuma yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biri de okuma çemberi yöntemidir. Avcı ve Yüksel'e (2015: 210) göre okuma çemberinin amacı öğrencilere okumayı sevdirmeye, okuma alışkanlığı kazandırma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktır. Bunun yanında okuma çemberi ile öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesinde, birlikte çalışarak sosyal etkileşimlerin artmasında, eleştirel okuma yapabilmesi (Doğan vd., 2018: 749), grup önünde konuşmayı, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeyi (Sarı vd., 2017: 4), öğrenme süreçlerine aktif katılma (Tracey ve Morrow, 2006; Akt. Avcı vd.: 2013: 541), öğrencilerin kendilerine olan öz güvenleri artmasına, başarıya duyduğu güven ve başkalarıyla paylaşma hazzı yanında öğrencilerin diğer becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Balantekin, 2016: 34). Bu kadar kazanımı içerisinde barındıran okuma çemberi yönteminin uygulanma süreci belirli bir ilke ve plan çerçevesinde olmalıdır. Okuma çemberinin uygulanma sürecini Avcı ve Yüksel (2013, 2015), Doğan vd. (2018) şu başlıklar altında ele almıştır:

Kitapların Belirlenmesi: Kitap seçiminde öğrencilerin yaşı, ilgileri, istekleri, seviyeleri, kitabın kültüre uyumu, kitap fiyatı ve kitaba ulaşılabilirlik gibi bir çok neden bulunmaktadır. Kitap seçiminde “Anne- babalar, öğretmenler, yazarlar ve kütüphaneciler çocuklara ve gençlere kitapla buluşturmada, onların eğitiminde ve alışkanlıklar edinmesinde onlara uygun kitapları seçerek ya da seçme olanağı tanıyarak yardımcı olurlar” (Yağcı, 2007: 65).

Çocuğa birçok okuma çalışması yapılsa da okumanın devamı, gelişmesi ve güçlenmesi bireyin eğitim- öğretim sürecinde olmaktadır. Bu süreçte de en büyük görev öğretmene düşmektedir. Avcı ve Yüksel'e (2015) göre okuma çemberi yönteminde kitap seçimi yapılırken en önemli nokta yeterli miktarda kitaba ulaşmaktır. Gruplar 4-6 kişiden oluşacağı ve gruptaki her öğrenci aynı kitabı okuyacağı için kitapları bulmak zorlaşabilir. Özellikle küçük yerleşim yerlerinde (kasaba, belediye) ve kırsal kesimde yaşanan öğrencilerin kitaplara ulaşması zor olabilmektedir. Buna göre öğretmen gerekli çalışmaları yapmalıdır.

Kitap seçiminde önemli noktalar bulunmaktadır. Seçilecek kitaplar, biçim ve içerik yönünden çocukların ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermeli, öğrenci düzeyine uygun olmalı, dilsel ve görsel nitelik yönünden de çocukta kitap sevgisinin yerleşmesine katkı sağlamalıdır. Seçilen kitaplardaki konular öğrenci tarafından anlaşılabilir olmalıdır. Kitaplar konu ve ana düşünce açısından anlamlı ve mantıksal bir bütünlük taşımalıdır (Sever, 2014: 54). Böylece okunanlar ile ilgili verimli eleştirme ve tartışma yapılmasına olanak sağlanır.

Okuma çemberi yönteminde bireysel okuma da yer aldığından kitap seçiminde bireysel farklılıklar da önemlidir. Bunun için öğretmen öğrencilere farklı türde kitap önerileri sunmalıdır. Böylece kitap okuma da zevkli hale getirilebilir. Bu süreçte aynı branştaki öğretmenlerden kitap önerileri istenebilir, öğrencilerin önerileri de dikkate alınabilir, internet üzerinden kitaplarla ilgili düşünce ve yorumlar araştırılabilir, kitap tanıtımları, kitaplar ile ilgili çalışmalar ve yayımlar takip edilebilir.

Tekniğin Öğrenciye Tanıtımı: Okuma çemberi yönteminde istenilen amaçlara ulaşmak için öğrencilerin yöntem hakkında gerekli bilgiye sahip olmaları gerekir. Bunun için yöntem hakkında öğrencilere gerekli bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır. Okuma çemberi yöntemi ile ilgili bilgilendirme çalışmasından sonra kısa bir metinden hareketle örnek bir çalışma yapılabilir.

Kitapların Tanıtımı: Bu süreçte kitabın türü, konusu, yazarı hakkında öğrencilere bilgi verilir. Öğrenci kendi bireysel ilgi, yetenek ve isteklerine göre kitabı seçerler. Bu noktada öğretmen öğrencinin seçimine müdahale etmez. Öğrenci okuyacağı kitabı kendi seçtiği için sorumluluk alacaktır. Aynı zamanda gruplar heterojen öğrencilerden oluşacaktır. Böylece öğrencilerin kitapları kendi seçimiyle yapması grupta yer alıp almamakla ilgili tartışmaların da önüne

geçilecektir.

Grupların Oluşturulması: Bu süreçte grupları aynı kitabı seçen öğrenciler oluşturmaktadır. Okuma çemberi yönteminde ideal grup sayısı 4- 6 arasındadır. Grup sayısının idealden az olması tartışma sürecini olumsuz etkileyebilir. Bunun için grup sayısının idealden az olduğunda bu öğrencileri diğer gruplara geçmeleri sağlanmalıdır. Bunu yaparken öğrencinin ikna edilmesi ve gönüllü olması yöntemin uygulanmasını olumlu yönde etkiler. Eğer kitap seçiminde grup sayısı fazla olursa süreçte sunum süresinin ve söz hakkının sınırlı olması, sürecin sorunsuz ve düzenin sağlanması zor olabileceği için kitap seçiminde seçilen ikinci kitaba yönlendirilmeleri sağlanmalıdır. “Grup oluşturmada en büyük zorluk, küçük grup sayısı ve serbest seçimi aynı anda sağlamaya çalışmaktır. Burada en büyük sorumluluk öğretmene düşmektedir. İki ilke arasında dengeyi sağlamak zorunludur” (Brabham & Villaume, 2000; Daniels, 2002).

Rollerin Belirlenmesi (Paylaşılması): Öğrenciler bireysel okumalarını gelişigüzel yapmaz. Kitap bölümünü grupta aldığı rol görevine göre okuma yapar. Grup olarak belirlenen sürede kitabı okunmalı ve rol görevini yapmalıdır. Öğrenciler okunan bölümle ilgili özetleme, sorgulama, kelime avcısı, bölüm uzmanı, bağ-kurucu, sanatçı gibi rol görevlerden birini alır. Her rol için yönerge hazırlanmalı ve öğrencilere dağıtılmalıdır. Öğrenci bu yönergelere göre okuma yapmalı, sürece aktif katılmalı ve okudukları ile ilgili ürün ortaya koymalıdır. Ancak bir sonraki kitap bölümü çalışmasında her bir öğrenci önceki aldığı rol dışında başka bir rolü almalıdır. Böylece öğrenci her rolde görevde çalışma yapacağı için okuma ve okuduğunu anlama becerisi artabilir.

Zamanın Planlanması: Gruplar kitabı bölümlere ayırarak ne kadar sürede okuyacaklarına ve toplantıları hangi aralıklarda yapacaklarına kendileri belirlemektedir. Okumanın yapılması, okunan bölüm ile ilgili toplantıda rol görevlerinin sunumu ve okuma sonunda proje ödevi için öğretmenin özel zaman ayırması gerekir. Grup toplantılarının zamanı yaşa göre belirlenmesi uygundur. Toplantı zamanlarının kısa olması görevlerin yerine getirilmesinde zorlukların yaşanmasına neden olabilir. Zamanın uzun olması ise çalışmayı sıkıcı hale getirebilir. Kitabın bitiş tarihi, kaç toplantıda biteceğine ilişki bölümlerin belirlenmesi, kitabın kalınlığı, öğrencilerin seviyesi, yaşı, okuma hızları, diğer derslerdeki yoğunlukları gibi nedenler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.

Grup Projeleri: Projede amaç okunan kitabı diğer öğrenciler ile paylaşmaktır. Bunun için grup üyeleri okudukları kitaba ilişkin bir proje sunumu hazırlarlar. Bu projeler, slayt gösterimi, drama, afiş hazırlama, hikayenin tarihi çizelgesini oluşturma, karakter canlandırma, kısa film çekme şeklinde olabilir. Ayrıca mümkünse kitabın yazarıyla buluşulup kitap değerlendirilebilir ya da kitaptaki olayın geçtiği yerlerle ilgili araştırma da yapılabilir.

Değerlendirme: Değerlendirme süreç değerlendirme ve okuma bitiminde proje değerlendirme olarak yapılmaktadır. Süreç değerlendirmede bireysel kontrol listesi, grup kontrol listesi, kitap öz değerlendirme formu, okuma çemberi öz değerlendirme formu, öğretmen gözlem formu, gözlemci gibi formlar kullanılabilir. Proje değerlendirme ise öğrencilerin seçtiği projeye göre değerlendirme yapılmalıdır.

Burada önemli olan nokta öğrenciye not vermek değildir. Okuma ve çalışmalar not amaçlı olması okuma çemberi yönteminin asıl amacı olan okumayı sevdirmeye, okuma alışkanlığı kazandırma ve okuduğunu anlama becerileri kazandırmanın dışına çıkmış olur.

Okuma çemberinde otantik değerlendirmeden yararlanılmalıdır. Bu amaçla, portfolyo, rubrik, gözlem formları, akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme formları kullanılabilir. Bunlara ek olarak, uygulama sürecini sistemli hâle getirmek amacıyla kullanılan formlar da birer değerlendirme aracı olarak ele alınabilir. Değerlendirme için; öğrencilerin günlük hazırlıkları, grup toplantılarındaki performansları ve final projeleri kullanılmalıdır (Daniels, 2003; Akt. Sarı vd. 2017).

Okuma çemberi yönteminde her öğrenci rol (görev) olarak bir etkinlik yapılmalıdır. Her toplantıda öğrencilere farklı rol (görev) sorumluluğu verilmelidir. Böylece öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişimi sağlanabilir.

Okuma çemberi yönteminde roller

Okuma çemberi yönteminin uygulama sürecinde öğrenciler belirledik kitap bölümüyle ilgili çalışma yapmak için rol görev alır. Roller temel ve seçimlik roller olarak iki bölümde ele alınmaktadır. Temel roller baş kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressam; seçimlik roller ise özetleyici, sözcük avcısı, araştırmacı, tahmin edici, sahne düzenleyicisi, karakter ustası, film eleştirmeni ve gözlemcidir.

Bu rollerin görevleri Avcı & Yüksel (2015: 218-226) ve Doğan vd. göre (2018: 752-758) şu şekildedir:

Özetleyici: Kitapta belirlenen bölüm ile ilgili özetleme çalışması yapılır. Amaç grubun bölüm ile ilgili düşüncelerini ortaya koymadan önce bölümü hatırlatmaktır. Öğrenci hazırladığı özet bölümü sunar. Burada okunan bölümün tamamını değil sadece önemli noktalarına değinilmelidir. Öğrenci okuduğu kitap ile ilgili özetleme çalışmasını kendi cümleleri ile yapmalıdır.

Sorgulayıcı: Öğrenci okuduğu bölümle ilgili sorular hazırlar. Bu sorular okunan bölüm ile ilgili grubun sunumunda tartışmayı yönlendirmek amacıyla hazırlanır. Sürecin etkin olması için sorular anlamlı, fazla detaya girmeden, öğrencileri konuşmaya yönlendirici ve grubun tartışmaya katılmalarını sağlayıcı olmalıdır.

Sözcük Avcısı: Öğrenci okuduğu bölümde anlamı bilinmeyen, farklı anlamlarda kullanılan sözcükleri ya da kavramları bulmakla görevlidir. Bu sözcüklerin veya kavramların anlamlarını araştırır ve sunum esnasında diğer öğrenciler ile paylaşır.

Okuma Aydınlatıcısı (Bölüm Uzmanı): Okunan bölümü diğer öğrencilere hatırlatmak amacıyla ilginç, komik, eğlenceli, güçlü, şaşırtıcı bir cümle, paragraf veya pasaj seçerek paylaşır. Öğrenci seçtiği yeri sesli olarak okur ve neden seçtiğini de açıklar.

Ressam (Sanatçı): Öğrenci okuduğu bölüm sonunda kendisinde oluşan duygu ve düşünceleri bir resim, karikatür, kavram haritası, akış şeması gibi çizerek anlatır.

Bağ kurucu: Öğrenci kitapta okuduğu bölüm ile gerçek yaşam ile ilişkilendirir. Gerçek yaşam okurun kendi yaşadıkları olabileceği gibi tanık olduğu, gördüğü bir durum da olabilir. Bunun yanında izlediği haber, dizi film, okuduğu bir kitap, yaşadığı bölgedeki bir durum da konu olarak seçilebilir.

Bağ -kurma çalışması üç şekilde gerçekleştirilebilir. Bunlar;

- Metinden kendine bağ kurma; okurun kendi yaşantısı ile okuduğu metin arasında ilişki kurmasına dayanır.
- Metinden metine bağ kurma; Öğrencinin daha önce okutulduğu bir

metin ile yeni okuduğu metin arasında şahıs, olay, yer, zaman, konu, düşünce gibi unsurlar arasında ilişki kurmaya çalışmasıdır. Bu süreç yeni okunan metnin yazarının diğer metinleri arasında da gerçekleştirilebilir.

- Metinden dünyaya bağ kurma; metin ile kendi deneyimleri dışındaki durumlarla ilişkilendirmesidir. Metinde yer alan konu, karakterler veya olaylar günümüz karakterleri ve olaylarla ilişkilendirilebilir (Özyılmaz ve Balcı, 2011: 73-74)

Araştırmacı: Öğrenci okunan bölümdeki zaman ve yerle ilgili çalışma hazırlar. Kitabın yazarı ve varsa diğer yayınları ile ilgili bilgiler toplar. Bu çalışmalarını diğer öğrenciler ile paylaşır. Böylece okunan bölümün dolayısıyla okunan kitabın daha iyi anlaşılması sağlanır.

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

Sahne Düzenleyicisi (Hareket İzcisi): Okunan bölümde olayın geçtiği yeri veya ortamı ayrıntılı olarak tanımlayarak açıklar.

Karakter Ustası (Karakter Çözümleyicisi): Okuduğu bölümdeki önemli karakterleri bulup bunların özelliklerini ve diğer karakterlerle olan ilişkilerini açıklar.

Film Eleştirmeni: Okunan kitabın filmi var ise kitap ile film arasında karşılaştırma yaparak benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyar.

Gözlemci: Grup sayısı fazla ise öğretmenin gözlem yapması zorlaşabilir. Bu gibi durumlarda bir öğrenci gözlemci rolünde seçilerek gözlem formların doldurulması sağlanabilir.

İlgili Araştırmalar

Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010) Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi adlı makale çalışmalarında kuramsal bir yapıda okuma çemberinin öğrencilere okuma sevgisi, alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda grup çalışmaları sonucunda da öğrencilerin sosyal ilişkilerinin gelişeceği vurgulanmıştır. Çalışmada okuma çemberi yönteminin yaygınlaştırılması

sonucunda ülkemizin sorun olan düzenli kitap okuma sorununa çözüm olabileceği düşüncesini ortaya konmuştur

McElcain (2010) İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda öğrenim görmekte olan 75 öğrenci üzerinde etkileşimsel okuma çemberleri yönteminin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırma 7 ay sürmüş ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirlenmiştir. Çalışmada öğretmen görüşleri ve öğrenci anketleri sonucuna göre öğrencilerin öz yeterliliklerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Briggs (2010) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde okuma çemberinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmada kullanılan ön test ve son test verileri ve analizlerine göre okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde olumlu bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Avcı ve Yüksel (2011) okuma çemberi yöntemini, dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuma alışkanlıklarını ve anlama becerilerine yönelik ön test- son test (nicel) ve örnek olay (nitel) yöntemlerini kullanarak bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda okuduğunu anlama başarısı düşük yetenekli olan öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf ve daha üst sınıflarda öğrencilere okuma alışkanlığı ve anlama becerisi kazandırmak için uygulanabilir bir yöntem olduğu açıklanmıştır.

Avcı vd. (2013) yaptığı deneysel bir çalışmada okuma çemberi yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada uygulanan kontrol gruplu ön test- son test sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında daha fazla artış olduğu görülmüştür. Buna göre beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlaması düşük olan öğrencilere okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi kazandırmak veya anlama becerisini geliştirmek için kullanılabilecek bir yöntem olduğu belirtilmiştir.

Özbay ve Kaldırım (2015) işbirlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel kontrol gruplu bir çalışma yapmışlardır. Yapılan ön test – son test bulgularına göre tekniğin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Balantekin (2016) okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. Çalışmada nicel (ön test- son test) ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre deney grubunun okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin okuma çemberinden daha çok faydalanabileceği düşünülmektedir

Pilav ve Balantekin (2017) yayımladıkları makalede okuma çemberi yönteminin 7. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu etki yaptığını ortaya koymuşlardır.

Sarı, Kurtuluş ve Yüce Toy (2017) okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Deney ve kontrol gruplu ön test- son test uygulama sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Uygulama sürecinde bir kitap üzerinde çalışma sonucuna göre okuduğunu anlama becerisinin anlamlı olarak artış göstermesi, okuma çemberinin etkisini ortaya koymaktadır.

Varita (2017) okuma çemberi yönteminin 12. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya etkisini tespit etmek amacıyla deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada kullanılan ön test ve son test verileri ve analizler sonucunda deney grubunun okuduğunu anlama puanları kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Doğan vd. (2018) okuma çemberi yöntemini kullanmak isteyen öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla yöntemin nasıl yürütüldüğüne dair adım adım örnek bir uygulama ortaya koymuşlardır. Bu yöntem dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi dil becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılacak olmasının yanında öğretmenlere farklı disiplinlerde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerinde yardımcı olacak olanaklar sunacaktır.

Kaya Tosun (2018) okuma çemberi yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi amacıyla doktora tez çalışması bulunmaktadır. Çalışmada karma gömülü deneysel desende (iç içe desen) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 18 hafta boyunca bir deney bir de kontrol grubu ile çalışma yapılmıştır. Çalışmanın değerlendirme sürecinde okuduğunu anlama testi, okuduğunu anlamaya yönelik açık uçlu sınavi prozodik okuma ölçeği, okuma motivasyonu ölçeği ve sosyal beceriler ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ancak okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularının betimsel çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okudukları kitaplara yönelik yanıtlarının çoğunlukla okur merkezli olduğu anlaşılmıştır.

Problem Durumu

Ülkeler daha iyi yaşam şartlarına sahip olmak için hedefler belirleyip bu yönde çalışma yapmaktadır. Daha iyi yaşam koşullarını ancak dönemin bilim, siyasi, sosyal, ekonomik, teknolojik gelişmelerine sahip olmak ve bunları geliştirmekle mümkündür. Bunun için bilgiye ulaşabilen, bilgiyi öğrenip kullanabilen, yeniliklere açık, düşünebilen ve üretebilen, eleştiri kültürü kazanmış, analiz, sentez ve değerlendirme becerileri gelişmiş, yaratıcı ve kendini gerçekleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi gerekir. Bu süreç gelişigüzel değil bilimsel, planlı ve belirli aşamalar içinde olmalıdır. Bu da ancak eğitim yoluyla gerçekleşir.

Eğitim, bireyin davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik yönde davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1972; Akt. Demirel, 2012; 6). Tanımda yer alan yaşantı bireyin deneyimleri sonucunda kendisinde oluşan anlamdır. Eğitimin kasıtlı ve istedik olması davranışın planlı, sarmal ve belli amaçlar doğrultusunda bireye kazandırılma sürecidir. Eğitim ve öğretim sürecinde bireyin istenilen davranışlarını kazanabilmesi, söylenenleri tam ve doğru şekilde anlayabilmesi ve anlatabilmesi için temel dil becerilerini yeterli düzeyde kazanması gerekir.

Günümüzde temel dil becerileri okuma ve dinleme anlama becerisi; konuşma ve yazma anlatma becerisi olarak iki grupta sınıflandırılır. Bu temel dil

becerileri birbirleri ile etkileşim içinde olup birbirinin tamamlayıcısıdır. Sulak'a (2014) göre bireylerin yaşadığımız çağa uyum sağlaması, bireylerin farklı türdeki bilgileri amaçlarına göre seçmeleri, sıralamaları, birleştirmeleri, değerlendirmeleri ve yeni ürünler ortaya koymaları için temel dil becerilerini geliştirmek ve etkili bir şekilde kullanmaları gerekliliğini vurgular. Bu nedenle temel dil becerilerinin eğitimi ve öğretimi önemlidir. Türkçe öğretimi programının temel amaçlarından biri de öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir (MEB, 2019).

Temel dil becerilerinden okuma günümüzde hızla değişen, artan ve çeşitlilik gösteren bilgiye ulaşmak, ulaşılan bilgiden bize gerekli olanı seçerek kavrama, anlama, analiz, değerlendirme ve yorumlama gibi bilişsel süreçlerden geçirek kullanmamızı sağlayan beceridir. Aynı zamanda okuma en etkili ve kolay öğrenme yollarından biridir (Günay, 2004:33).

Alanyazında okuma ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Karatay'a (2014: 9) göre "okuma; görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlenmesine dayanan karmaşık bir süreçtir." Tanıma baktığımızda okuma sürecinde fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçler yer almaktadır.

Okumanın fiziksel yönünü gözümüz ve seslendirmede ses organlarımız yer alır. Okumanın fiziksel yönünde gözün sağlığı, görme alanı, göz kaslarının gelişimi yanında okurun oturma şekli, okunan materyalin baskı niteliği, okuma ortamının durumu ve okunan metinde kullanılan kelime, cümleler yer alır. Okumanın fiziksel yönünü oluşturan bu durumlar okuma sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

Başaran (2013) okuma tanımlarında okumanın bir anlam kurma süreci olarak ele alınmasının zorunluluk haline geldiğini vurgular. Okumada anlam süreci ise okumanın bilişsel yönünü oluşturmaktadır. Okumanın temel amacı anlamadır. Birey okudukları ile daha önceden sahip oldukları ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koyar. Okuduğunu anlayan bireylerin kavrama, düşünme, problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme, karar verme, yeni ürünler ortaya koyma yetenekleri artar. Okuduğunu anlama bireyin hem eğitim sürecinde hem de yaşam boyunca başarılı olması için gerekli bir beceridir.

Okuma ve anlama kazanıldıktan sonra sürekli gelişme gösteren bir beceridir. Bu nedenle ilköğretim döneminde öğrencilere okuma alışkanlığı, sevgisi, kültürü ve okuduğunu anlama becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılması gerekir. Böylece eğitim sürecinden başlayarak öğrencilerin yaşam boyunca okuduğunu anlayan etkin birer okuyucu olmaları sağlanır.

Okuma eğitimi ve öğretimi planlı şekilde okul öncesi eğitimden başlayarak üst sınıflara doğru devam eder. Okul öncesi dönemde kâğıt üzerine çizilen çeşitli şekil ve sembollerle başlayan okuma eğitimi rakam ve harf görsellerin öğretimi ile devam eder. Bu eğitim ile öğrenci şekil, sembol ve görsellerden yola çıkarak okuma yapmaktadır. Okuma eğitimi ve öğretimi ilköğretim birinci sınıfta harf, hece ve cümle öğretimi ile seslendirmeye yönelik çalışmalar yapılır. Daha üst sınıflarda süreç anlamlı okuma ile devam eder.

Okuma anlama eğitiminde en etkili süreç öğrencinin ortaokul dönemidir. İlkokul sürecinde okumayı ve anlama yeteneği kazanan öğrenci ortaokul sürecinde bu becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler yapılmalıdır. Okuma ve anlama yeteneği gelişen öğrencilerin söz varlığı zenginleşerek dili doğru, güzel ve bilinçli şekilde kullanırlar. Öğrendikleri yeni kelime ve cümleler ile duygu, düşünce ve hayal dünyası gelişir. Kendini daha iyi ve etkili bir şekilde ifade eder. Okuma ve anlam becerisi ile öğrencilerin bilgiye ulaşma, araştırma, sorgulama, eleştirme, kullanma ve yeni bilgiler ortaya koyma yetenekleri artar. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş öğrenciler diğer derslerde de öğrenme zorlukları ile karşılaşır. Okuma ve anlama eğitimi sonunda doğru okuyan, okuduklarını anlayan, değerlendiren, yorumlayan ve çözebilen öğrenciler diğer derslerden de başarılı olur.

Okumada bireyin duyuşsal yönü de yer almaktadır. Bireyin duyuşsal yönünü etki eden unsurlar bulunmaktadır. Bunlar içsel ve dışsal unsurlar olarak ayrılabiliriz. Bireyin içsel unsurlarını; merak, ilgi, arzu, istek, motivasyon, tutum, güdülenme ve öz yeterlilik; dışsal unsurlar ise aile, öğretmen ve arkadaşlarından gelen olumlu ve olumsuz tepkiler, rekabet, pekiştirme, not alma gibi etkenlerden oluşur. İçsel ve dışsal unsurlardan etkilenen birey bir işi yapabilme inancı ve yeterliliği açısından kendisini değerlendirir. Böylece kendisinde bir algı oluşur. Bu algıya öz yeterlilik denir. Eğitimde algılanan öz yeterlilik öğrencinin eğitim sürecinde kendisi ile ilgili olan düşüncesidir ve bu durum öğrencinin öğrenme

sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Yapılan çalışmalarda öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve okunması zor metinlere karşı mücadele etmede düşük öz yeterlilik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011; Akt. Ülper vd., 2013). Buna göre öğrencinin okumaya karşı öz yeterlilik algısı okuma sürecinin başarısında önemli bir rol oynamaktadır.

Okuma sürecinde öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrenciler, öğrenmeye daha istekli olarak etkinliklere katılırlar. İstekli olan öğrenciler okuma sürecine aktif katılarak ve karşılaştıkları zorluklar karşısında çaba sarf ederler. Ayrıca öz yeterlilik algısı artan öğrenci okuma anlama becerilerini daha çok geliştirmeye çalışır ve bu becerilerini yeni ortam, konu ve diğer derslere de aktararak başarılı olurlar.

Öz yeterlilik bireysel bir algıdır. Bir öğrencinin öz yeterlilik algısının geliştirmesinin en etkili yollarından biri deneyimleridir (Bandura, 1994; Akt. Doğan vd. 2012: 227). Buna göre okuma etkinliği sürecinde başarı veya başarısızlık öğrencinin okuma öz yeterlilik algısı etkilemektedir. Okuma öz yeterlik algısı bireyseldir ve öğrencinin görevi ne ölçüde yerine getirdiğine göre değişmektedir. Epçaçan'a (2008: 41) göre okuduğunu anlayabilen ve yorumlayabilen öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları da gelişmektedir. Buna göre okuduğunu anlama ve öz yeterlilik arasında bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrenme sadece bireyin eğitim sürecinde değil yaşam boyu devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Bunun için eğitimde öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2018: 5). Bu becerinin kazandırılmasının temellerinden biri de okumadır. Okuma eyleminin etkili ve verimli olması okuduğunu anlama becerisinin gelişimiyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterli düzeyde kazanmadığı görülmektedir. Bununla ilgili PISA 2015 verilerin sonuçlarını incelenebilir.

PISA, “Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı” adıyla, OECD tarafından finanse edilerek üye ülkelerin öğrencilerine yönelik en az 7 yıl eğitim görmüş 15 yaş öğrencilerine uygulanan bir sınavdır (MEB, 2013). PISA sınav sonuçlarının ülkeler arasında karşılaştırma yapılarak verilmektedir. Böylece

lkeler bu sonuçlardan yola çıkararak, kendi eēitim seviyeleri diēer ülkeler ile karşılaştırarak eēitim sistemlerini, eēitim durumlarını ve başarıları hakkında deēerlendirme yapabilmektedir. “lkeler, bu eēitim çıktılarını program geliştirme, ēretmen yetiştirme ve etkin eēitim politikası geliştirmede kullanmaktadırlar” (Atalmış ve Dş; 2016: 433).

PISA ilk kez 2000 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye ise 2003 yılında PISA sınavlarına katılmıştır. 2015 yılındaki son sınavda ērencilerin okuma becerileri, fen okuryazarlıēı ve matematik okuryazarlıēı alanlarındaki başarıları ölçülmüştür. PISA araştırmasında okuma becerisini yazılı metinleri anlama, kullanma, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uērařma olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015). Türkiye'nin PISA 2015 sınavına göre okuma becerileri alanındaki genel sonuçları incelendiēinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Türkiye'nin okuma becerileri alanında başarı ortalaması 428'dir Tüm lkeler ortalaması ise 460'tır. Türkiye ortalamasının altında yer almaktadır.
- PISA sınavına katılan 72 ülke içinde Türkiye 50. sırada yer almaktadır.
- PISA sınav sonuçlarına göre kız ērencilerin ortalama puanı 442; erkek ērencilerin ortalama puanı 414'tür. Kız ve erkek ērencilerinin ortalama puanları arasındaki fark 28'dir. Bu durum ise istatistik olarak anlamlı bir farktır.
- Türkiye'nin PISA son  sınavına göre karşılaştırılmalı deēerlendirmede 2009 yılında okuma becerileri ortalaması 464, 2012 yılında okuma becerileri ortalaması 475, 2015 yılında okuma becerileri ortalaması 428'dir. Bu sonuçlara göre okuma becerileri alanı başarısında düşüş vardır.
- PISA son  sınav sonuçlarına göre Türkiye tüm ülkeler içerisinde 2009'da 65 ülke içerisinde 39. ve 2012 'de 42. sırada yer alırken 2015' te 72 lknin katılımı ile yapılan sınavın sonuçlarına göre 50. sırada yer almıştır. Buna göre Türkiye okuma becerileri alanında başarı sıralamasında da düşüş bulunmaktadır.
- PISA 2015 okuma becerileri alanında ērenci yeterliliklerine bakıldıēında Türkiye'de alt yeterlilik düzeyinde (okuduēunu anlama) yer alan ērenci

oranı artmış, üst yeterlilik düzeyinde (yorumlama, değerlendirme) yer alan öğrenci oranı ise azalmıştır (MEB, 2015; Arıcı, 2018:136-138).

Yukarıdaki veriler ülkemizde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alan yazında okuduğunu anlamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Şen ve Baz (2018) 2000- 2017 yılları arasında okuduğunu anlama becerisi ile ilgili makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan derleme çalışması Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

2000-2017 Yılları Arasında Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Araştırma Yöntemi	n	%	Örneklem	n	%	Araştırma türü	n	%
Deneysel	93	50	İlkokul (1.-41 sınıf)	45	24	Yüksek lisans tezi	90	48
İlişkisel	52	28	Ortaokul (5.-8. sınıf)	97	52	Doktora tezi	33	18
Yordayıcı	5	3	Ortaöğretim (lise)	7	4	Makale	64	34
Betimsel	25	13	Üniversite	25	12			
Derleme	6	3	Öğretmen	3	2			
Nitel	4	2	Yazılı materyaller	10	5			
Karma desen	2	1						
Toplam	187	100		187	100		187	100

Kaynak: Şen ve Baz (2018; 32).

Tablo 4’e göre eğitimin her kademesinde, öğrenciler, eğitim veren öğretmenler ve materyaller üzerinde toplam 187 çalışma yapılmıştır. Çalışmaların çoğu % 50 ile deneysel olduğu ve en çok çalışmanın da % 52 ile ortaokul öğrencileri üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim sürecinde okuma anlama eğitiminin üzerinde durulduğu en önemli dönem öğrencilerin ortaokul sürecidir.

Okuduğunu anlama öğrenmeye bağlı olarak gelişen bir beceridir. Bunun için öğrencilerin okuma ve anlama becerisini geliştirmekte kullanacak yöntem ve teknikler önemlidir. Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler öğrenciler üzerinde farklı etki göstermekte, öğrenme sürecini kolaylaştırmakta, metnin kavranmasına ve bilgilerin örgütlenmesine kolaylaştırmakta, etkinlikler ile görsellik ve somutlaştırma sağlayarak öğrenme ortamını çeşitlendirmektedir (Şen

ve Baz, 2018). Böylece her öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk özelliğine göre farklı yöntem ve tekniğin kullanımı önemlidir. Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin genellikle okuduğunu anlamaya etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır (Alcı ve Özyılmaz, 2011; Aysin, 2009; Balantekin, 2016; Balta, 2011; Baştuğ ve Kaman, 2013; Belet, 2005; Bozkurt, 2005; Bozpolat, 2012; Büyükkaradağ, 2017; Çoşkun, 2011; Güngör Kılınç, 2004; Hasra, 2007; Işık Aydın, 2017; Epçaçan, 2008; Işıkdoğan, 2009; Kaçar, 2015; Kanmaz, 2012; Kayıran Kuşdemir, 2007, 2014; Koç, 2007; Oruç, 2012; Özaslan, 2006; Özeninci, 2007; Öztoprak, 2006; Özyılmaz, 2010; Pilten, 2007; Semizoğlu, 2013; Sulak, 2014; Şahinli, 2008; Ünal, 2006). Yapılan çalışmalar incelendiğinde okuma yöntem ve tekniklerinin okuduğunu anlamayı arttırdığı yöndedir. Fakat MEB PISA 2015(bkz. s.65) raporu incelendiğinde okuduğunu anlama başarısı öğretiminin yeterli olmadığı görülmektedir.

Yapılan çalışmalar, araştırmalar ve bilgi birikimi sonucu yeni eğitim yöntem ve teknikleri ortaya konulmuştur. Okuma anlama becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesi için bu yeni eğitim ve yöntem tekniklerinin de kullanılması başarıyı arttıracaktır.

“Okuma öz yeterliği yüksek olan bir öğrenci, okuma anlamlandırma sürecinde okuma amacını doğru bir şekilde belirleyerek kendisine hedef belirleyecektir “(Altunkaya, 2018). Bunun için literatürde öğrencilerin okuma öz yeterlilik algıları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Altunkaya, 2018; Epçaçan ve Demirel, 2011; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2016; İnnalı ve Seçkin Aydın, 2014;; Karakoç Öztürk, 2015; Kağan Keskin ve Atmaca, 2014; Özdemir, 2017; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini arttıran yöntem ve tekniklerin yeterince incelenmediği, okuma etkinliklerinde de dikkate alınmadığı görülmüştür.

Okuma becerisinin etkin kullanımı ve bilgi edinmedeki rolü bireyin öz yeterlilik algısıyla doğrudan ilişkilidir (İnnalı ve Aydın, 2014). Buna göre öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de öz yeterliliklerini artırıcı yöntem ve tekniğin kullanımı okuma eğitiminin başarıya ulaşmasını sağlar. Okuduğunu anlama okumanın bilişsel öz yeterlilik ise duyuşsal sürecinde yer alır. Okuma çemberi öğrenciye okuduğunu anlama, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Avcı ve Yüksel, 2015; 210).

Okuma çemberi yöntemi okuma sürecinde hem bireysel hem de grup çalışmasını yer verdiği için öğrencinin sosyalleşmesini de sağlamaktadır. Öğretmenin rehber öğrencinin ise aktif olması ve yeni bilgiler ile ön bilgileri bir araya getiren bir süreç olması yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim vermeyi sağlar. Okuma çemberinin okuduğunu anlama üzerine etkisi birçok araştırmancının bulguları ile desteklenmektedir. Mizerka (1999) tarafından beşinci sınıflar, Olsen (2007) tarafından dokuzuncu sınıflar, Camp (2006) tarafından on birinci sınıflar, Briggs (2010) tarafından üçüncü sınıflar ile Avcı ve Yüksel (2011) tarafından dördüncü sınıflar ile yapılan araştırmalarda okuma çemberinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir (Akt. Avcı ve d. 2013). Balantekin (2016) tarafından yedinci sınıflar ve Kaya Tosun'un (2018) dördüncü sınıflara yaptıkları çalışmalar sonucunda da okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma çemberi yönteminin 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve öz yeterliliklerine etkisini belirlemek amacıyla bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisinin olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırmanın Önemi

Bireyler yaşamları boyunca öğreneceği bilgilerin çoğunu okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Buna göre okuma öğrenmeye temel oluşturan ve bireyin yaşantısında önemli yeri olan bir beceridir.

Okuma ilk olarak bireyin kendi gelişimini ve akademik başarısının yanında yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal, teknolojik, kültürel ve politik yönden de gelişimini etkiler. Okuma öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bunun için bireye eğitim ve öğretim sürecinde okuma becerisi yeterliliği kazandırılması, geliştirilmesi ve alışkanlık hale getirilmesi gerekir.

Okumada esas amaç, anlamadır. Çakıroğlu (2007) okuma işlemi sonucunda bir anlam yoksa okuma ve anlama süreçlerinde problem olduğunu ifade eder. Bu problemler öğrenciden, öğretmenden, okul yönetiminden, aileden, çevreden veya

basılı metinlerden kaynaklı olabilir. Ülkemizde şuan okuduğunu anlamayla ilgili problemin olduğu açıktır. PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 sonuçlarına göre Türkiye okuma anlama becerisinde alt sıralarda yer almaktadır. Aynı sınavlarda matematik ve fen alanlarındaki başarı da oldukça düşüktür. Okuduğunu anlama tüm alanlarda başarının ön şartlarından biri olduğu düşünüldüğünde matematik ve fen alanındaki başarısızlığının en temel nedenlerinden biridir.

Tüm bu veriler sonucunda öncelikle öğrencilere okuma anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak okuma becerisiyle ilişkili yöntem ve tekniklerin kullanılması, uygun öğretim ortamı oluşturularak okuduğunu anlama becerisinin öğrenciye kazandırılması ile mümkündür. Girgin (2012:13) kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlamada öğretmenlerin sorumluluğunu vurgulayarak öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ile eğitim ortamında etkin bir biçimde yer aldıklarını belirtmektedir. Buna göre bilimsel araştırmalara dayanan ve okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyen okuma yöntem – tekniklerin seçilmesi önemlidir. Bu açıdan da çalışma, okuma eğitimi ve öğretimi sürecine olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir.

Okuma sayı, sembol veya şekilleri algılama, görme, tanıma ve anlamlandırma süreçlerini içeren duyuşsal yönü de bulunan bir etkinliktir. Okumanın bilişsel boyutunun yanında okuma sorunlarının tam ve doğru olarak belirlenmesi için bireylerin duyuşsal durumları da dikkate alınmalıdır (İnnalı ve Aydın, 2014). Okumanın duyuşsal yönünün en önemli unsurlarından biri de öz yeterliliktir. Öğrencinin okuma öz yeterliliği okuma süreci ile ilgili kendisine olan inancı ve yeterliliği hakkındaki algısıdır. Bu algının oluşmasında öğrencinin okuma ile ilgili deneyimleri, ilgi ve ihtiyaçları etkiler. Bunun için okuma sürecinde başarılı olmak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı, okumaya aktif katılımı için teşvik edilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre uygun okuma yöntem ve teknikler seçerek öğrencinin olumlu deneyimler kazanarak okuma öz yeterlilik algılarının geliştirilmesi gerekir.

Bu çalışmada uygulanacak olan okuma çemberi yönteminin amacı kitap okumayı sevdirmeye, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı kazandırma olduğundan hem okumanın bilişsel hem de duyuşsal yönünü içinde barındırmaktadır. Bu çalışmayla, bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk edinmiş, karar verme , eleştirme, düşünme, araştırma becerileri gelişmiş, kendini ifade edebilen, öğretim faaliyetlerine aktif katılan , okuma sevgisi ve alışkanlığı

kazanmış, okuduğunu anlayabilen, yorum, değerlendirme, problem çözme ve okuma öz yeterliliği gelişmiş bireyler yetiştirilmesinde katkı sağlanması beklenmektedir. Çalışmanın öğretmenlere bilimsel ve uygulanabilir örnek bir kaynak olmasından dolayı da önemlidir. Ayrıca çalışmadan elde edilecek sonuçların alanyazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Bu çalışma “Okuma Çemberi Yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.” Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine Okuma Çemberi Yönteminin etkisi var mıdır?” sorusu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda çalışma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Okuma Çemberi Yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Okuma Çemberi Yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol grubundaki öğrencilerin Okuma Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği -2’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

Bu çalışmada, aşağıda verilen sayıtlardan hareket edilmiştir.

- Çalışma sürecine öğrencilerin istekli ve gönüllü olarak katılmaları gerçek olduğu varsayılmıştır..
- Öğrencilerin okuma öz yeterlilik algısı 2 ölçeğine içtenlikle cevap vermiştir.
- Çalışma süresi araştırma için yeterlidir.
- Çalışmada okutulacak kitaplar 6. sınıf öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç, yaş ve hazır bulunuşlarına uygun olarak seçilmiştir.

- Deney ve kontrol grubu öğrencileri eğitim ortamları açısından aynı koşullar altındadır.
- Çalışmada kontrol altına alınamayan değişkenler, bütün grupları aynı ölçüde etkilemiştir.

Sınırlılıklar

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinden rastgele atamayla belirlenen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerle,
- Okuma sürecinde öğrenci görevleri, araştırmacı tarafından hazırlanan rol yapraklarıyla,
- Çalışma, okuma çemberi yöntemi uygulama süreci için öğrencilerin seçtikleri kitaplarla,
- Çalışmada elde edilen bilgiler, çalışma esnasında kullanılan veri toplama araçlarından “ Kişisel Bilgi Formu”, “ Okuduğunu Anlama Başarı Sınavı ” ve “Okuma Öz Yeterlilik Algısı 2 Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırma yönteminin nasıl yapılacağını açıklamak amacıyla sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Araştırma Grupları”, “Verilerin Toplama Araçları”, “Araştırmanın Uygulanması” ve “Verilerin Analizleri” başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi araştırılmıştır. Diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenin (okuma çemberi yöntemi) bağımlı değişkenler (6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterlilikleri) üzerinde etkili olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisini belirlemek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır (Sözmez ve Güldüren Alacapınar, 2014). Yarı-deneysel desen modeli, gerçek deneme modellerinin gerekli kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı durumlarda kullanılır (Karasar, 2014).

Eğitimin başarılı olması için sürecin aksamaması gerekir. Bunun için gerekli çalışmalar ve tedbirler alınmalıdır. Eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğunda araştırmacı uygulamaya fazla müdahil olamaz, istediği gibi bir çalışma ortamı oluşturamayabilir. Bu nedenle yarı- deneysel model eğitim alanında en çok tercih edilen modeldir. Yarı-deneysel çalışma gruplar yansız seçimle oluşturulur fakat öğrenciler gruplara yansız şekilde belirlenmez. Araştırmacı bir çalışma grubu oluşturamaz var olan gruplardan yansız atama yapar. Bunun sonucunda deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki oluşturulur. Deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Araştırmada kullanılacak bu yöntem katılımcıların sayısının az olması ve her işlemde aynı katılımcıların test edilmesi sebebiyle süre ve emek yönünden tasarruf etmeyi sağlayacaktır (Sönmez ve Güldüren Alacapınar, 2014: 51; Karasar, 2014:99; Karakuş Tayşi, 2014: 110)

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemler başlamadan önce ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine belirlemek amacıyla ön-test olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okur Öz Algısı Ölçeği-2” uygulanmıştır. Araştırma planlanan çerçeve dâhilinde deney grubuna okuma çemberi yöntemi uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir yöntem uygulanmamıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına son-test olarak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okur Öz Algısı Ölçeği-2” uygulanmıştır. Sonuçlara göre yorum yapılmıştır. Bu uygulamaların yapıldığı araştırma modelinin deneysel desen görünümü Tablo 5’ te şu şekildedir:

Tablo 5

Araştırma Modelinin Deneysel Deseni

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
G1	Ö 1. 1.	X	Ö 1. 2.
G2	Ö 2. 1.	-	Ö 2.2.

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

Ö1.1. : Deney Grubu Ön Ölçümü

Ö2. 2.: Kontrol Grubu Ön Ölçümü

Ö1. 2. : Deney Grubu Son Ölçümü

Ö2. 2. : Kontrol Grubu Son Ölçümü

Araştırma sürecinde kullanılan ön test-son test yarı deneysel modelin simgesel görünümü ise Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
DG	OABT	Okuma Çemberi	OABT
	OÖAÖ	Yöntemi İle Yapılan Okuma Eğitimi	OÖAÖ
KG	OABT	Türkçe Eğitim	OABT
	OÖAÖ	Programına Göre Okuma Eğitimi	OÖAÖ

DG : Deney Grubu

KG : Kontrol Grubu

OABT : Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OÖAÖ : Okur Öz Algısı Ölçeği

Okuma Çemberi Yönteminin bağımlı değişken üzerindeki etkisini test eden bu araştırmada deney ve kontrol grupları yansız atamayla belirlenmiştir. Deney ve

kontrol grupları akademik başarısı, yaşları, sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından benzerlik göstermesi için aynı okuldan seçilmiştir. Deney gruplarında Okuma Çemberi Yönteminin, kontrol gruplarında ise mevcut Türkçe öğretim programının gerektirdiği süreçleri takip edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma İzmir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 6.sınıfta öğrenim görmekte olan, yansız atama yoluyla deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmaya karar verilen okuldaki öğrencilerin katılımı gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma öncesinde okul yönetimine ve öğrencilere “Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Öz Yeterliliklerine Etkisi” üzerinde araştırma yapılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırma süreci ve araştırmada kullanacak formlar detaylı şekilde açıklanmış ve olumlu dönütler alınmıştır. Araştırmacının da aynı okulda görevli olması sonucu araştırmanın bu okulda yapılmasına karar verilmiştir. İzmir Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izin (Ek.1) doğrultusunda araştırma yapılmıştır.

Araştırmada yarı deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmada evren ve örneklem yerine çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışma grupları araştırma yapılan okulda altıncı sınıf şubelerinden iki sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımı, genel akademik başarı puanları ve Türkçe ders notları başarıları bakımından değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda yukarıda belirtilen değişkenler bakımından iki sınıfın birbirine benzer özellikler gösterdiği görülmüştür.

Yansız şekilde ataması yapılan deney ve kontrol grupların şu değişkenlere göre eşleştirilmeye çalışılmıştır.

- Cinsiyet
- Genel akademik başarı ortalaması
- Türkçe dersi akademik başarı ortalaması

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet

özelliklerine ilişkin sıklık ve yüzde analizi sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	10	48	11	52	21	50
Kontrol Grubu	10	48	11	52	21	50
Toplam	20	48	22	52	42	100

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrenci sayısının 10 kız, 11 erkek olmak üzere 22 öğrenci ; kontrol grubu öğrenci sayısının 10 kız, 11 erkek olmak üzere 22 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Toplam 42 öğrencinin katıldığı araştırmada katılımcıların % 48'i kız, % 52'si erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin benzer olması amacıyla araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının genel akademik başarı ortalamasına göre karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen verilere yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Ortalamaları

Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalaması Kişi- Yüzde	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
	Başarısız (0-44)	0	0.0	0	0.0	0
Geçer (45-54)	2	4.7	1	2.3	3	7
Orta (55-69)	6	14.3	5	12	11	26.3
İyi (70-84)	8	19	9	21.4	17	40.4
Pekiyi(85-100)	5	12	6	14.3	11	26,3
Toplam	21	50	21	50	42	100

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında “Başarısız (0-44)” genel başarı ortalamasına sahip öğrencinin bulunmadığı görülmüştür. Genel akademik başarı ortalaması “Geçer (45-54)” olan deney grubu 2, kontrol grubunda 1 olmak üzere toplam 3 öğrenci olduğu görülmüştür. Genel akademik başarı ortalaması “Orta (55-69)” olan deney grubu 6, kontrol grubunda 5 olmak üzere toplam 11 öğrenci bulunmaktadır. Genel başarı ortalaması “İyi (70-84)” olan deney grubu 8, kontrol grubunda 9 olmak üzere toplam 17 öğrenci vardır. Genel başarı akademik ortalama “Pekiyi (85-100)” olan deney grubu 5, kontrol grubunda 6 olmak üzere toplam 11 öğrenci bulunmaktadır. Tablo 6’daki verilere bakıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında genel akademik başarı ortalamaları bakımından birbirine yakın olduğu, aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Ortalamaları

Genel Akademik Başarı Ortalaması Kişi- Yüzde	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
	Başarısız (0-44)	0	0.0	0	0.0	0
Geçer (45-54)	4	9.5	3	7.2	7	16.7
Orta (55-69)	5	11.9	7	16.7	12	28.6
İyi (70-84)	7	16.7	6	14.2	13	30.9
Pekiyi(85-100)	5	11.9	5	11.9	10	23,8
Toplam	21	50	21	50	42	100

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında “Başarısız (0-44)” ortalamaya sahip öğrenci olmadığı görülmüştür. Türkçe akademik başarı ortalaması “Geçer (45-54)” olan deney grubunda 4; kontrol grubunda 3 olmak üzere toplam 7 öğrenci bulunmaktadır. Türkçe dersi akademik başarı ortalaması “Orta (55-69)” olan deney grubunda 5, kontrol grubunda 7 olmak üzere 12 öğrenci bulunmaktadır. Türkçe dersi akademik başarı ortalaması “İyi (70-84)” olan deney grubu 7, kontrol grubunda 6 olmak üzere toplam 13 öğrenci bulunmaktadır. Türkçe dersi akademik başarı ortalaması “Pekiye (85-100)” olan deney grubunda 5, kontrol grubunda 5 olmak üzere 10 öğrenci bulunduğu görülmüştür. Tablo 7 verileri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında Türkçe dersi akademik başarı ortalamaları bakımından birbirlerine yakın olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri örneklem olarak seçilen sınıflardan oluşmaktadır. Verileri elde etmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile “Okur Öz Algısı Ölçeği-2” ölçekleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin okuma beceri düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülen bazı durumlarla ilgili veri toplamak ve bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu (Ek.2) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu hazırlanırken daha önce yapılan alan çalışmaları taranmış, iki alan uzmanından görüş alınmış ve cinsiyet, genel akademik başarı ortalaması, Türkçe dersi akademik başarı ortalaması, okul içi veya dışında serbest yazma çalışması yapıp yapmadıkları, ayda ortalama kaç kitap okuyorsunuz, hangi tür metinler okumayı sevdiği, okumaların değerlendirilmesinden nasıl etkilendikleri, okuma konusunda kendisini nasıl gördüğüyle ilgili bilgiler toplanmıştır. Elde edilen kişisel bilgiler, çalışmada araştırmacıya yön göstermiştir.

Okuduğu anlama başarı testi

Bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonunda Karatay (2016: 210) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” kullanılmıştır (Ek.3). Testin kullanımıyla ilgili gerekli izin alınmıştır (Ek.4). Bu test 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe

ders kitaplarında yer alan 6 adet bilgilendirici metin ile ilgili üç form ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu araştırmada, testin birinci formundan öykü ve anı metnine dayalı 20, ikinci formundan deneme ve sohbet metnine dayalı 20 soru olmak üzere 40 soruluk okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

Testin birinci formunda yer alan okuduğunu anlama testi soru maddelerinin ortalama gücü (P) 0,56 ortalama ayırt edicilik 0,36 ve testin güvenilirlik kat sayısı (KR-20) 0,63 olarak hesaplanmıştır. İkinci formda yer alan soru maddelerinin ortalama gücü (P) 0,54 madde ayırt edicilik 0,40 ve testin güvenilirlik değeri (KR-20) 0,72 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisi testi güvenilirlik değeri (KR-20) 0,696 olarak bulunmuştur. Buna göre çalışmada kullanılacak okuduğunu anlama başarı testi güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2011). Bu madde istatistik verilerine göre testteki soruları doğru yapan ile doğru yapamayan öğrenciyi ayırt edebilmektedir. Ölçek sorularında her doğru cevabına “1”, her yanlış cevaba “0” olarak SPSS girilmiştir. Her doğru cevaba 2,5 puan verilerek toplam puan elde edilmiştir.

Okur öz algısı ölçeği- 2

Öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini ölçmek için Keskin ve Atmaca (2014: 307) tarafından uyarlanan “Okur Öz Algısı Ölçeği-2” kullanılmıştır (Ek.5). Ölçeğin kullanımıyla ilgili gerekli izin alınmıştır (Ek. 6).

Ölçek iki uzman çevirmen tarafından ölçeğin birinci yazarından izin alınarak Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çevirisi üzerinde bağlam, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik yönünden inceleme ve düzeltme çalışmaları yapılmıştır. Daha sonra ölçek farklı iki çevirmen tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri ve orijinal ölçek karşılaştırılmış ve önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Okur Öz Algısı Ölçeği-2 41 maddeden oluşmakta ve her maddesi “5=Tamamen Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Karar ve “2=Katılmıyorum”, “1=Kesinlikle Katılmıyorum” cevaplarını içermektedir. Öğrencilerin maddelere verdiği cevaba göre 1-5 arası puanlandırılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu ön uygulama amacıyla 72 öğrenciye uygulanmış, ölçeğin madde analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 938 bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin ilerleme boyutu, gözlemsel karşılaştırma boyutu, sosyal geri dönüt boyutu ve sosyal geri dönüt boyutu olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür.

Tablo 10

Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Faktör Madde Dağılımı

İlerleme (PR)	Gözlemsel karşılaştırma(OC)	Sosyal geri dönüt (SF)	Fizyolojik durum (PS)
2.	4.	3.	1.
5.	8.	6.	12.
7.	10.	9.	15.
16.	11.	14.	20.
17.	13.	25.	23.
19.	18.	26.	27.
21.	24.	33.	29.
28.		36.	31.
30.		40.	38.
32.			
34.			
35.			
37.			
39.			
41.			

Kaynak: Kağan Keskin ve Atmaca, 2014: 309

Tablo 10’da yer alan faktörlerin puanların hesaplanmasında her bir faktörü oluşturan maddelerin puan toplamları kullanılmıştır. Bu hesaplamalarda ölçekteki 22. maddenin genel bir madde olması sebebiyle puan hesaplamasına dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach’s Alpha (α) =.921 ve diğer faktörlerin güvenilirlik değeri .80’den büyük olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada Okur Öz Algısı Ölçeği-2 için yapılan güvenilirlik hesaplamalarında Cronbach’s Alpha değerleri, İlerleme boyutu için $\alpha=0,879$; Gözlemsel Karşılaştırma boyutu için $\alpha=0,659$; Sosyal Geri Dönüt boyutu için $\alpha=0,891$; Fizyolojik Durum boyutu için $\alpha=0,816$ ve ölçeğin tamamına ait Cronbach’s Alpha değeri $\alpha=0,924$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için bulunan Cronbach’s Alpha değerleri göz önüne alındığında bu değerler 0,659 ile 0,924 arasında değişmektedir. Bu sebeple öğrencilere uygulanan ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2011).

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterlilikleri ile ilgili hedeflenen kazanımlara ulaşacak şekilde Okuma Çemberi Yönteminin İlkeleri doğrultusunda 9 haftalık çalışma planı hazırlanmıştır. Çalışma planı hazırlanırken şu çalışmalar yapılmıştır.

- Her hafta yapılacak olan çalışmalar, Okuma Çemberi Yöntemi İlkelerine göre ayrıntılı olarak hazırlanmıştır.
- İzmir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda yapılacak çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra okul idarecilerine ve öğrencilerine Okuma Çemberi Yöntemi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Süreçte okul idarecilerin ve öğrencilerin soruları açıklayıcı şekilde cevaplanmıştır.
- Deney grubu öğrencilerine araştırma sürecinde yapılacak çalışmalar detaylı bir şekilde anlatılmış ve öğrencilerle süreçle ilgili örnek bir uygulama çalışması yapılmıştır.
- Deney grubundaki öğrenciler, Okuma Çemberi Yöntemine göre planlanmış çalışmaları yaparken kontrol grubundaki öğrenciler, deneysel uygulama boyunca mevcut Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma çalışmalarına devam etmişlerdir.

Birinci Hafta: İlk hafta öğrenciler, okuma çemberi yöntemi, amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma anlama ile ilişkili olduğu düşünülen cinsiyet, genel akademik başarı ortalaması, Türkçe dersi akademik başarı ortalaması, okul içi veya dışında serbest okuma çalışması yapıp yapmadıkları, ayda ortalama kaç kitap okudukları, hangi tür kitapları okumayı sevdiği, okumalarının değerlendirilmesinden nasıl etkilendikleri ve okuma konusunda kendisini değerlendirmesi amacıyla “ Kişisel Bilgi Formu” ; okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek için “ Okuma Anlama Başarı Testi” ön test; okuma öz yeterlilik düzeylerini belirlemek için “ Okur Öz Algısı Ölçeği-2” ön uygulama ölçeği yapılmıştır.

İkinci Hafta: Okuma çemberi yöntemi ile ilgili örnek bir uygulama çalışması yapılmıştır. Uygulama sürecinde karşılaşılan problemler belirlenmiş, belirlenen problem çerçevesinde alt problemler oluşturularak uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olumsuzluklar en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Üçüncü Hafta: Uygulama sürecinde alınan uzman görüşleri sonucunda belirlenen kitaplar öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda okumak istediği kitapları belirlemiştir. Belirlenen kitaplar “Haritada Kaybolmak (Vladimir Tumanov)”, “Süper Gazeteciler (Aytül AKAL)”,

ve “Masalistanbul (Figen YAMAN ÇOŞAR)”dur. Belirlenen kitaplar doğrultusunda gruplar oluşturulmuştur. Gruplar kendi aralarında toplantı yaparak seçtikleri kitapları kaç toplantıda bitirecekleri, her toplantı için kaç sayfa okuyacaklarını belirlemiş ve ilgili forma doldurarak uygulama takvimi oluşturmuştur. Grup içindeki her öğrencenin sonraki toplantıda sunum yapması için görevi (rol) belirlenmiştir. Gruplar belirledikleri toplantı zamanına kadar çalışmalarını yapmak için dağılmıştır.

Dördüncü Hafta: Öğrencilerin grup olarak kararlaştırdıkları okuma planı doğrultusunda belirlenen kitap bölümünü okumuş ve görevlerinin sunumlarını yapmıştır. Eksik görülen konular üzerinde durulmuş, öğrencilere gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmalarda yapılan yanlışlar tespit edilip düzeltilmiştir. Grupların çalışmalarını sunma sürecine tüm öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Her öğrenciden okunan bölüm ile ilgili görüşü alınmıştır. Değerlendirme sürecinde öğrenciler kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formu doldurmuştur. Öğretmen de öğrencilerin rol görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol etmiş ve ilgili forma işlemiştir. Gruptaki öğrencilerin bir sonraki çalışma için rol görev dağılımları yapılmıştır. Belirlenen tarihe kadar kitap bölümünün okunması ve rol görevlerin hazırlanması için toplantı bitirilmiştir.

Beşinci Hafta: Öğrenciler belirlenen okuma planı doğrultusunda gerekli çalışmaları yapmışlardır. Rol görev çalışmalarını sınıfta sunmuşlardır. Öğrencilerin bazı rol görev çalışmalarını yaparken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Sürece her öğrencinin etkin katılımı sağlanmıştır. Her öğrenciden okunan bölüm ile ilgili görüşü alınmıştır. Öğrenciler öz değerlendirme formlarını, öğretmen süreç ile ilgili değerlendirme formunu doldurmuştur. Gruplar bir sonraki rol görev dağılımını belirlemiştir. Bir sonraki toplantıya kadar belirlenen kitap bölümünün okunması ve rol görevlerinin hazırlanması için toplantı bitirilmiştir.

Altıncı Hafta: Öğrencilerin çalışmalarının rol görev formlarına uygun olması konusunda gerekli çalışmalar yapılmıştır. Öğrenciler kitap bölümlerini belirlenen süreçte okumuş ve çalışmalarını yapmıştır. Tüm öğrencilerin aktif katılım ile sunumlar yapılmıştır. Öğrenciler süreç ile ilgili düşüncelerini açıklamıştır. Sunum sonunda öğrenci öz değerlendirme formları ve öğretmenin grup

değerlendirme formu doldurulmuştur. Bir sonraki çalışma için öğrencilerin rol görevleri belirlenmiştir. Gruplar bir sonraki çalışmalarını hazırlaması için toplantı bitirilmiştir.

Yedinci Hafta: Öğrencilerin her toplantıda farklı rol görev almaları sağlanmıştır. Belirlenen kitap bölümlerini zamanında okumuş ve rol görevlerini yapmıştır. Öğrencilerin sürece aktif katılımı ile okunan kitap bölümlerini sunmaları yapılmıştır. Öğrenciler süreç ile ilgili düşüncelerini dile getirmiştir. Öğrenci öz değerlendirme formu ve grup çalışması değerlendirme formu doldurulmuştur. Okuma çemberi yöntemi uygulama sürecindeki kitap okuma ile ilgili plan başarıyla tamamlanmıştır. Öğrenciler süreç sonunda kitap ile ilgili sunum yapmak üzere bir proje hazırlamak için grup içinde karar almışlardır. Projelerini hazırlamak üzere toplantı bitirilmiştir.

Sekizinci Hafta: Gruplara proje hazırlama sürecinde gerekli rehberlik yapılmıştır. Örnek çalışmalardan da faydalanarak hazırladıkları projelerin okudukları kitaba göre ve özgün olması hususunda gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmada, uygulanan okuma çemberi planı sürecindeki verilerden faydalanmaları ve proje sunum planının hazırlanması sağlanmıştır.

Gruplar okudukları kitap ile ilgili yaptıkları proje çalışmalarını sınıf ortamında sunumunu yapmışlardır. Proje sunumu sonunda diğer öğrenciler ve araştırmacı öğretmen tarafında sorular yöneltilmiştir. Süreç sonunda öğrenciler projeye ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini dile getirmiştir. Böylece okuma çemberi yönteminin uygulama sürecinde yaptıkları çalışmaları daha iyi anlamaları sağlanmıştır.

Dokuzuncu Hafta: Araştırmanın bu haftasında Okuma Çemberi Yöntemi doğrultusunda yapılan çalışmalar tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ve okuma öz yeterliliklerini son test değerlerini belirlemek için tekrar “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okuma Öz Algısı Ölçeği- 2” uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler bilgisayara aktarılarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait demografik ve akademik bilgilere ait sıklık ve yüzdeler dağılımları Tablo 6 ve Tablo 7’ de yer verilmiştir (bkz. 79-80). Deney ve kontrol

gruplarının demografik ve akademik bilgileri sıklık dağılımları kullanılarak grupların başlangıçta homojen olup olamadığı incelenmiştir. İstatiksel analizlerde uygulanacak yöntemin seçiminden önce SPSS 18.0 programında değişkenlerin normallik dağılımları incelenmiştir. Büyüköztürk (016) grup sayısının 50'den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov- Smirnov, az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testlerinin veri dağılımının normalliğini belirleyebilmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu açıklama dikkate alındığında çalışmanın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 50'den az olması nedeniyle verilerin normalliğe uygunluğunu belirlemek amacıyla Shapiro- Wilk testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının normal dağılım göstermesi durumunda Bağımsız Örneklem t-Testi, en az birinin normal dağılıma uymadığı durumlarda da Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Ek olarak Bağımsız Örneklem T- testinde varyans homojenliği sınaması Levene Testi ile yapılmış, sonuçlar da raporlanmıştır.

Herhangi bir grup için ön test ve son test arasında farklılık olup olmadığını inceleyebilmek amacıyla bağımlı örneklem testleri kullanılmıştır. Bu testlerin parametrik olup olmayacağına karar verebilmek için ilgilenilen değişkenin ön test ile son test farkının (fark değişkeni) dağılımının normal dağılıma uyup uymadığı kontrol edilmiştir. Grup içi ön test ve son test farkının normal dağılım göstermesi durumunda Eşleştirilmiş t Testi, en az birinin normal dağılım göstermemesi durumunda da Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel test sonuçları tablolarda verilmiştir. Her iki gruba ait ön test ve son test farklarının normal dağılıma uyduğu durumlarda ortalamalara ait çizgi grafiği, en az birisinin normal dağılıma uymadığı durumlarda kutu grafiği ile gösterilmiştir. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

Üçüncü Bölüm

Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde deney ve kontrol gruplarıyla yapılan uygulamalara ilişkin bulgular ve bunlara ait yorumlar yer almaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin ön test aşamasında okuduğunu anlama başarı testi puanları açısından benzer sonuçlar alıp almadıklarını incelemek amacıyla öncelikle değişkenlere ilişkin normallik dağılımına bakılmıştır. Shapiro- Wilk Testi sonucunda deney grubu (Shapiro- Wilk İstatistik Değeri= 0,957; p=0,463) ve kontrol grubu (Shapiro- Wilk İstatistik Değeri=0,930; p=0,136) okuduğunu anlama başarı testi toplam puanlarının normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Sonuçların normal dağılım göstermesi sebebiyle deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin aldıkları ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının belirlenebilmesi için Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmış, varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir ve grupların varyans homejenliği ($F=0,29$; $p=0,60$) sağladığı görülmüştür ($p>0,05$). Normal dağılım ve varyans homojenliği sağlanması ile uygulanan Bağımsız Örneklem T- testine ait sonuçlar Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Puanına İlişkin Bağımsız Örneklem T- testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	P
Deney Grubu	21	42,74	14,10	40	0,493	0,625
Kontrol Grubu	21	40,71	12,45			

Tablo 11'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(40) = 0,493$; $p > 0,05$]. Bu durumda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başlangıçta okuduğunu anlama başarı testi puanlarının birbirine yakın olduğu ve dolayısıyla bu iki grubun birbirine benzer oldukları söylenebilir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı becerisi ön test ve son test puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	N	Ön Test			Son Test		
		X	S	M	X	S	M
Deney Grubu	21	42,74	14,10	42,50	56,31	14,09	52,50
Kontrol Grubu	21	40,71	12,45	37,50	41,55	12,03	42,50

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı becerilerini ölçmek için gruplara, uygulama süreci öncesinde ve sonrasında "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" uygulanmıştır. Grupların okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla normallik dağılımları Shapiro- Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; deney grubu ön test ve son test puan farklarının (Shapiro- Wilk İstatistik Değeri=0,956; $p=0,443$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p > 0,05$). Deney grubunun okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test arasındaki fark normal dağılıma uyması sebebiyle, bu testin ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde Eşleştirilmiş t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	P
Ön test- - Son Test Fark Değişkeni	21	13,57	10,68	20	5,822	0,000

Tablo 13'e göre deney grubu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu söylenebilir. Deney grubu okuduğunu anlama becerisi son test puan ortalamasının (56,31) ön test puan ortalamasından (42,74) büyük olduğu ve okuma çemberi yöntemi uygulanan deney grubunda ortalamalar bazında 13,57 puanlık bir artış meydana getirdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubuna uygulanan okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla ön test ve son test farkları normal dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ön test ve son test farkları (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,898; $p=0,033$) normal dağılıma uyduğu söylenemez ($p < 0,05$). Kontrol grubu okuduğunu anlama başarı testi fark değişkeninin (ön test- son test) normal dağılımı karşılamaması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – Ön Test Fark Değişkeni	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	6	8,75	8,75		
Pozitif Sıra	11	9,14	9,14	-1,148*	0,251
Eşit	4	-	-		

* Negatif sıralar temeline dayalı

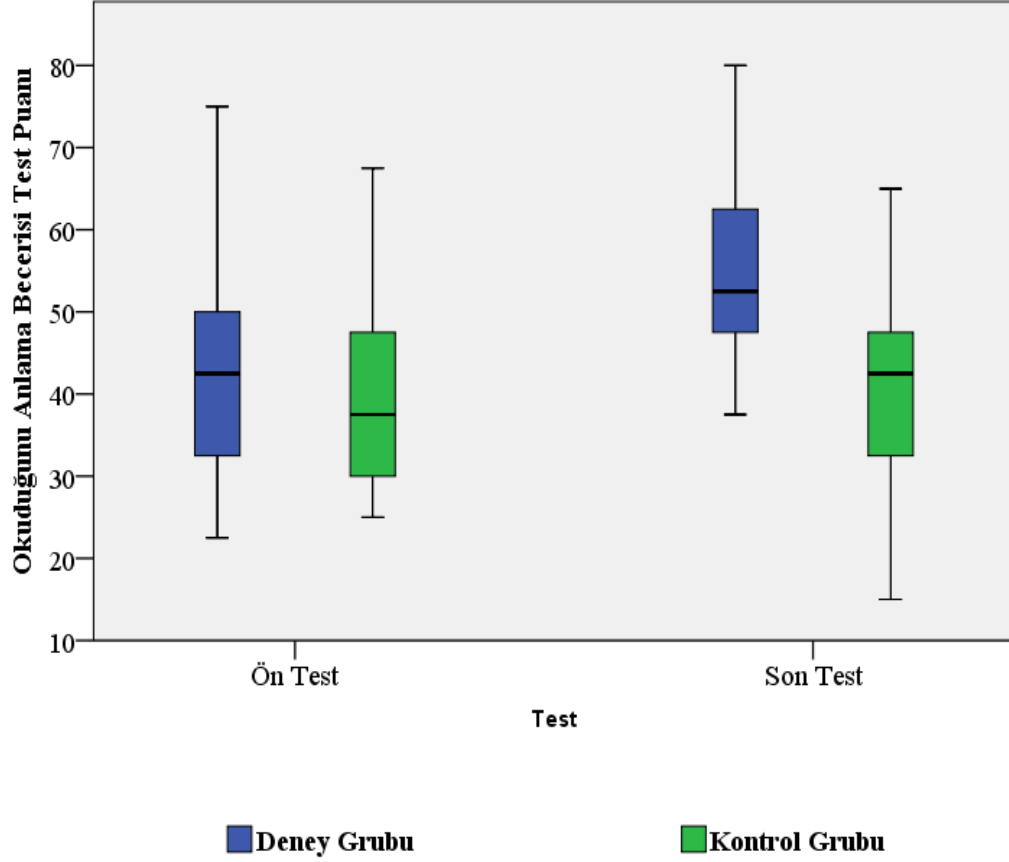
Tablo 14'e göre kontrol grubu okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasındaki farklılık anlamlı değildir ($Z=-1,148$; $p>0,05$). Kontrol grubundaki 21 öğrenciden 11 öğrencinin puanı artmış, 4 öğrencinin puanı bir değişim göstermeyip eşit kalmış, 6 öğrencinin puanı da düşmüştür. Bu bulgulardan hareketle sadece Türkçe öğretim programına göre yapılan okuduğunu anlama etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığı söylenebilir. Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisini etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puan değişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney grubu ön test – son test fark değişkeninin normal dağılıma uyduğu; ancak kontrol grubu ön test - son test fark değişkeninin normal dağılıma uymadığı yapılan Shapiro-Wilk Testi ile gösterilmiştir. Bu sebeple; bu iki grubun fark değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 15' te Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Değişimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Ön Test – Son Test Fark Değişkeni				
	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	29,02	609,50	62,500	0,000
Kontrol Grubu	21	13,98	293,50		

Tablo 15' e göre okuduğunu anlama başarı becerisi ön test – son test puan fark değişkenleri için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($U=62,500$; $p<0,05$). Bu farklılık için sıra ortalamaları incelendiğinde; deney grubunun değişimlerine ait sıra ortalama değerinin (29,02) kontrol grubu değişimine ait sıra ortalama değerinden (13,98) büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca Şekil 2'deki kutu grafikleri incelendiğinde de; deney grubunun son testteki medyan değerinin ön teste göre çok daha fazla olduğu, ancak kontrol grubunda medyan değerinde artış olmasına rağmen bu artışın çok fazla olmadığı görülmektedir. Tablo 15 ve Şekil 2 için yapılan açıklamalar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubuna uygulanan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırdığı söylenebilir.



Şekil 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren kutu grafikleri.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okur Öz Algısı Ölçeği 2'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 alt boyutları ve ölçeğin tamamına ait puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek ve Ölçeğin Tamamına Ait Puanlara İlişkin Tanımlayıcı İfadeler

Alt Ölçek	Grup	Ön Test			Son Test		
		X	S	M	X	S	M
İlerleme	Deney Grubu	56.81	11.30	59.00	62.05	10.15	64.00
	Kontrol Grubu	60.24	4.90	60.00	62.43	9.31	63.00
Gözlemsel Karşılaştırma	Deney Grubu	21.90	4.74	21.00	23.43	4.23	23.00
	Kontrol Grubu	21.24	3.37	22.00	22.38	4.10	22.00
Sosyal geri Dönüt	Deney Grubu	29.14	7.54	28.00	27.71	3.93	28.00
	Kontrol Grubu	29.33	5.13	30.00	27.33	6.95	28.00
Fizyolojik Durum	Deney Grubu	33.10	6.85	34.00	34.81	9.65	36.00
	Kontrol Grubu	35.00	4.91	36.00	33.29	6.28	34.00
Ölçeğin Tamamı	Deney Grubu	144.57	26.53	149.00	151.43	23.13	151.00
	Kontrol Grubu	149.19	12.01	150.00	149.00	20.00	150.00

Deney grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek İlerleme Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; deney grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,970; $p=0,735$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Deney grubu İlerleme boyut puanına ait fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılıma uyması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını tespitinde Eşleştirilmiş t-Testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “İlerleme Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	T	P
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	5.24	11.84	20	2.027	0.056

Tablo 17’ye göre deney grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek İlerleme boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [t(20)=2,027; p>0,05].

Kontrol grubu öğrencilerinin Okur Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek İlerleme boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,966; p=0,635) normal dağılıma uyduğu söylenebilir (p>0,05). Kontrol grubu İlerleme boyutu puanının ilişkin fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılımı karşılaması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını tespitinde Eşleştirilmiş t Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “İlerleme Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	2.19	8.44	20	1.189	0.248

Tablo 18’e göre kontrol grubu öğrencilerinin İlerleme boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [t(20)=1,189; p>0,05].

Okuma çemberi yönteminin gruplar arasında Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek İlerleme boyut puanlarını etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla deney

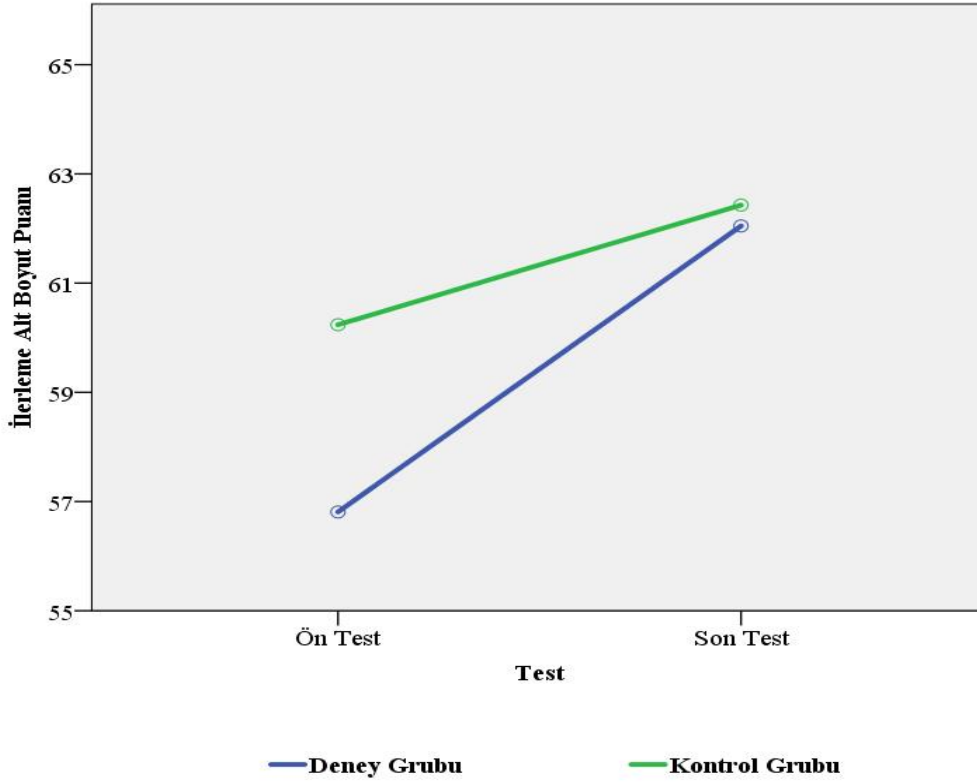
ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puan değişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu Ön Test - Son Test fark değişkenlerinin normal dağılıma uyması sebebiyle bu iki grubun fark değişkenleri arasında farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi yapılmadan önce iki değişken için varyans homojenliği Levene Testi ile sınanmıştır ve grupların varyans homojenliği sayılıtısını da sağladığı görülmüştür ($F=1,061$; $p>0,05$).

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grupları Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek "İlerleme Boyutu"na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	21	5,24	11,84	40	0,960	0,343
Kontrol Grubu	21	2,19	8,44			

Tablo 19'a göre Okur Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek İlerleme boyutu Ön test-Son test değişiminin gruplara göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir [$t(40)=0,960$; $p>0,05$]. Şekil 3'teki grafiklerde deney ve kontrol grubunun ilerleme boyut puanları ortalamalarını ön teste göre artırdığı açıkça görülmektedir. Ancak bu artışların istatistiksel olarak anlamlı olmaması sebebiyle okuma çemberinin öğrencilerin ilerleme boyut puanlarını yükselttiği söylenemez.



Şekil 3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek ilerleme boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren çizgi grafiği

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınamadan önce, ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; deney grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,903; $p=0,040$) normal dağılıma uyduğu söylenemez ($p<0,05$). Deney grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılım sayılımasını karşılamaması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – Ön Test Fark Değişkeni	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	6	9,25	55,50		
Pozitif Sıra	13	10,35	134,50	-1,599	0,110
Eşit	2	-	-		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 20’ye göre deney grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farklılık anlamlı değildir ($Z = -1,599$; $p > 0,05$). Deney grubundaki 21 öğrenciden 13 öğrencinin puanı artmış, 2 öğrencinin puanı bir değişim göstermeyip eşit kalmış, 6 öğrencinin puanı da düşmüştür. Bu bulgulardan hareketle okuma çemberi yönteminin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek gözlemsel karşılaştırma boyutunu geliştirmekte yetersiz kaldığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınamadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,927; $p = 0,119$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p > 0,05$). Kontrol grubu Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu puanı fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılıma uyması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Eşleştirilmiş t-Testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	1.14	3.73	20	1.403	0.176

Tablo 21'e göre kontrol grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(20)=1,403$; $p>0,05$].

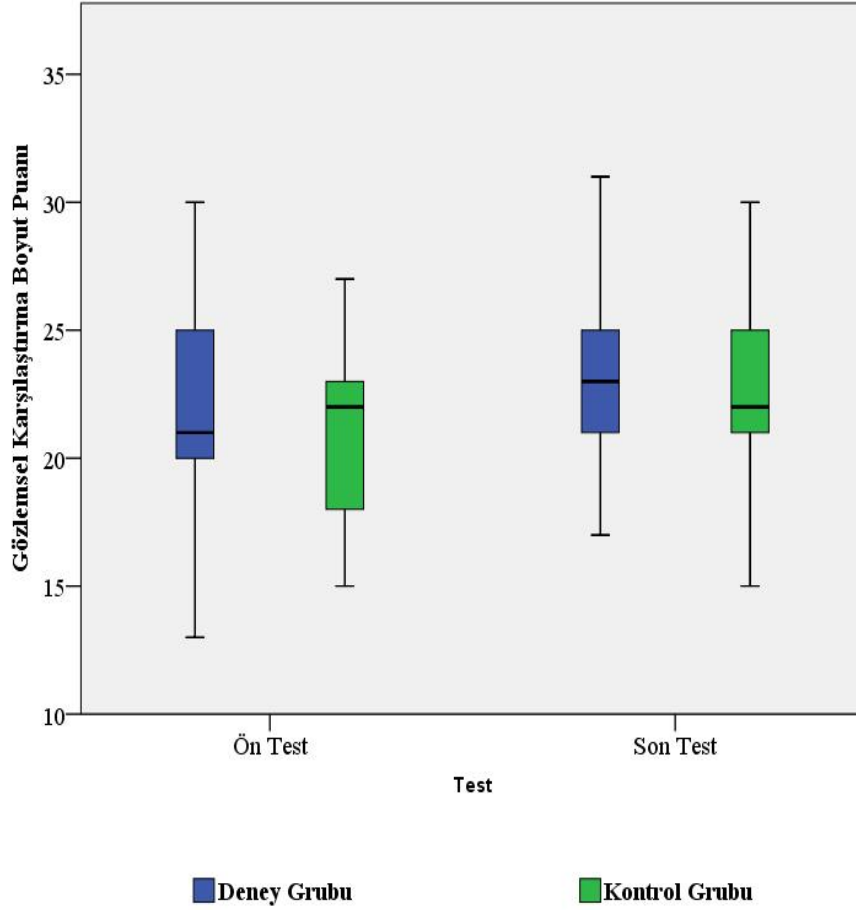
Okuma çemberi yönteminin Okur Ölçüsü Ölçeği 2 Alt Ölçek Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu puanlarını etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puan değişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney grubu ön test – son test fark değişkeninin normal dağılıma uymadığı; ancak kontrol grubu ön test – son test fark değişkeninin normal dağılıma uyduğu yapılan Shapiro-Wilk Testi ile gösterilmiştir. Bu sebeple; bu iki grubun fark değişkenleri arasında farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Son Test – Ön Test Fark Değişkeni				
	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	21.45	450.50	219,500	0,980
Kontrol Grubu	21	21.55	452.50		

Tablo 22'ye göre Okur Öz Algısı 2 Alt Ölçek Gözlemsel Karşılaştırma Boyutu Ön test – Son Test puan fark değişkenleri için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=219,500$; $p>0,05$). Bu bulgulara göre okuma çemberi yöntemi okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek gözlemsel karşılaştırma boyutunu geliştirmede etkisi olmadığı söylenebilir. Şekil 4'teki kutu grafiklerine bakıldığında; deney ve kontrol grubunda da gözlemsel karşılaştırma boyutu puanları açısından göze çarpan net bir artış görülmemektedir.



Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 gözlemsel karşılaştırma boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren kutu grafiği

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Sosyal Geri Dönüt Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; deney grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,977; $p=0,886$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Deney grubu Sosyal Geri Dönüt Alt Ölçek puanı fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılıma uyması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Eşleştirilmiş t-Testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “ Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	-1,43	6,82	20	-0,960	0,348

Tablo 23’e göre deney grubu Sosyal Geri Dönüt Boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(20)=-0,960$; $p>0,05$].

Kontrol grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Sosyal Geri Dönüt Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,963; $p=0,586$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Kontrol grubu Sosyal Geri Dönüt Alt Ölçek puanları fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılımı karşılaması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Eşleştirilmiş t- Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	-2,00	6,83	20	-1,343	0,194

Tablo 24’e göre kontrol grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Sosyal Geri Dönüt Boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(20)=-1,343$; $p>0,05$].

Okuma çemberi yönteminin gruplar arasında Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Sosyal Geri Dönüt Boyutu puanlarını etkileyip etkilemediğini anlamak

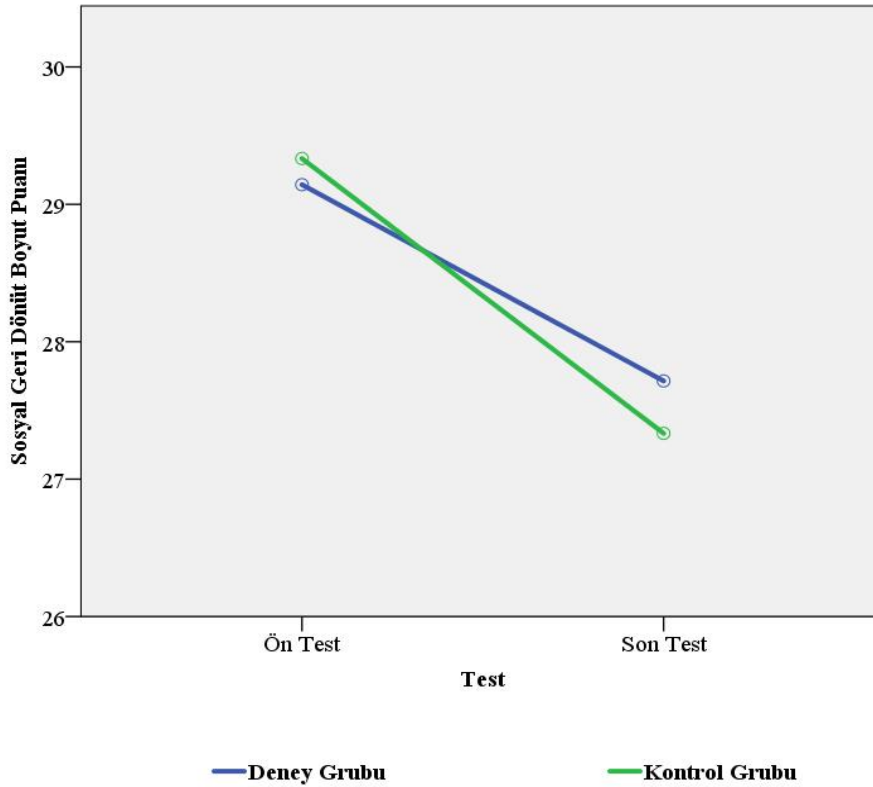
amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puan değişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu Ön Test - Son Test fark değişkenlerinin normal dağılıma uyması sebebiyle bu iki grubun fark değişkenleri arasında farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi yapılmadan önce iki değişken için varyans homojenliği Levene Testi ile sınanmıştır ve grupların varyans homojenliği sayılınsını da sağladığı görülmüştür ($F=0,004$; $p>0,05$).

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Sosyal Geri Dönüt Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	21	-1,43	6,82	40	0,271	0,787
Kontrol Grubu	21	-2,00	6,83			

Tablo 25’e bakıldığında; Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Sosyal Geri Dönüt Boyut Ön Test-SonTest değişiminin gruplara göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir [$t(40)=0,271$; $p>0,05$]. Bu bulgulara göre okuma çemberi yöntemi okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek sosyal geri dönüt boyutunu geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir. Şekil 5’teki çizgi grafikleri incelendiğinde; Sosyal Geri Dönüt boyutu puanlarının her iki grupta da ön teste göre azaldığı görülmektedir. Ancak bu azalmaların istatistiksel olarak anlamlı değildir.



Şekil 5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek sosyal geri dönüt boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren çizgi grafiği

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu’na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; deney grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,929; $p=0,129$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Deney grubu Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu puan fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılıma uyması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Eşleştirilmiş t-Testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Fizyolojik Durum Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	1.71	9.83	20	0.799	0,434

Tablo 26’ya göre deney grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutuön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu söylenemez [$t(20)=0,799$; $p>0,05$].

Kontrol grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Fizyolojik Durum Boyutu ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; kontrol grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,896; $p=0,030$) normal dağılıma uyduğu söylenemez ($p<0,05$). Kontrol grubu Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu puan fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılımı karşılamaması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Fizyolojik Durum Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test – Ön Test Fark Değişkeni	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	9	14,17	127,50		
Pozitif Sıra	11	7,50	82,50	-0,841	0,400
Eşit	1	-	-		

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 27’ye göre kontrol grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutuön test ve son test puanları arasındaki farklılık anlamlı değildir. ($Z= -0,841$; $p>0,05$).

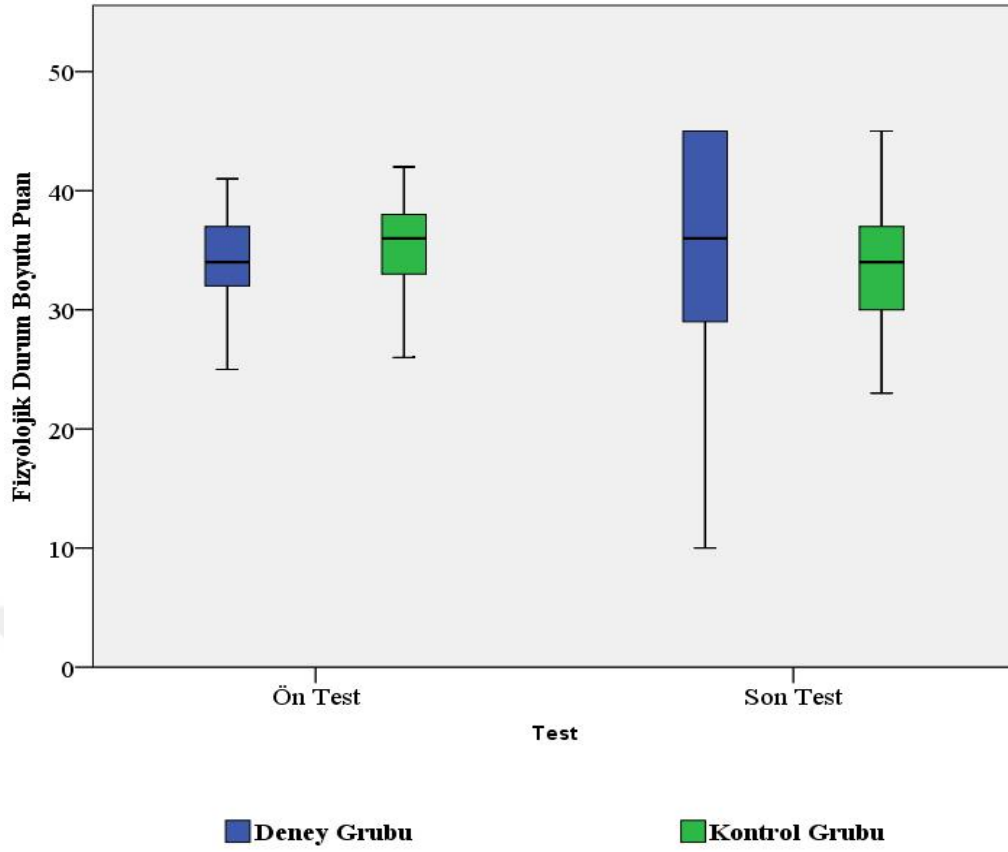
Okuma çemberi yönteminin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu puanlarını etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puan değişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney grubu Ön Test - Son Test fark değişkeninin normal dağılıma uyduğu; ancak kontrol grubu Ön Test - Son Test fark değişkeninin normal dağılıma uymadığı yapılan Shapiro-Wilk Testi ile gösterilmiştir. Bu sebeple; bu iki grubun fark değişkenleri arasında farklılık olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile Tablo 28’de incelenmiştir.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek “Fiziksel Durum Boyutu”na Yönelik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Son Test – Ön Test Fark Değişkeni				p
	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	
Deney Grubu	21	24,40	512,50	159,500	0,124
Kontrol Grubu	21	18,60	390,50		

Tablo 28’e göre Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Ölçek Fizyolojik Durum Boyutu Ön test – Son Test puan fark değişkenleri için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=159,500$; $p>0,05$). Bu bulgulara göre okuma çemberi yöntemi okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek fizyolojik durumu boyutu geliştirmekte etkili olmadığı söylenebilir. Şekil 6’daki kutu grafiklerine bakıldığında; deney ve kontrol grubunda da gözlemsel karşılaştırma boyutu puanları açısından göze çarpan net bir artış görülmemektedir.



Şekil 6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 alt ölçek fizyolojik durum boyutu puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren kutu grafiği

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; deney grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,909; $p=0,053$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Deney grubu Okur Öz Algısı Ölçek 2 Toplam puanı fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılıma uyması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Eşleştirilmiş t-testi kullanılmış ve sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	6.86	21.91	20	1.434	0,167

Tablo 29'a göre deney grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(20)=1,434$; $p>0,05$].

Kontrol grubu öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam ön test ve son test puanlarında farklılık olup olmadığını sınımadan önce ön test ve son test farkları için normallik dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Buna göre; Kontrol grubu ön test ve son test fark değişkeninin (Shapiro-Wilk İstatistik Değeri=0,920; $p=0,086$) normal dağılıma uyduğu söylenebilir ($p>0,05$). Kontrol grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam puanları fark değişkeninin (Ön Test – Son Test) normal dağılım sayılıtısını karşılaması sebebiyle, bu grubun ön test ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığının tespitinde Eşleştirilmiş t Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Eşleştirilmiş t- Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	S	sd	t	p
Ön Test – Son Test Fark Değişkeni	21	-0,19	18,81	20	-0,046	0,963

Tablo 30'a göre kontrol grubu Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(20)=-0,046$; $p>0,05$].

Okuma çemberi yönteminin gruplar arasında Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam puanlarını etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla deney ve kontrol

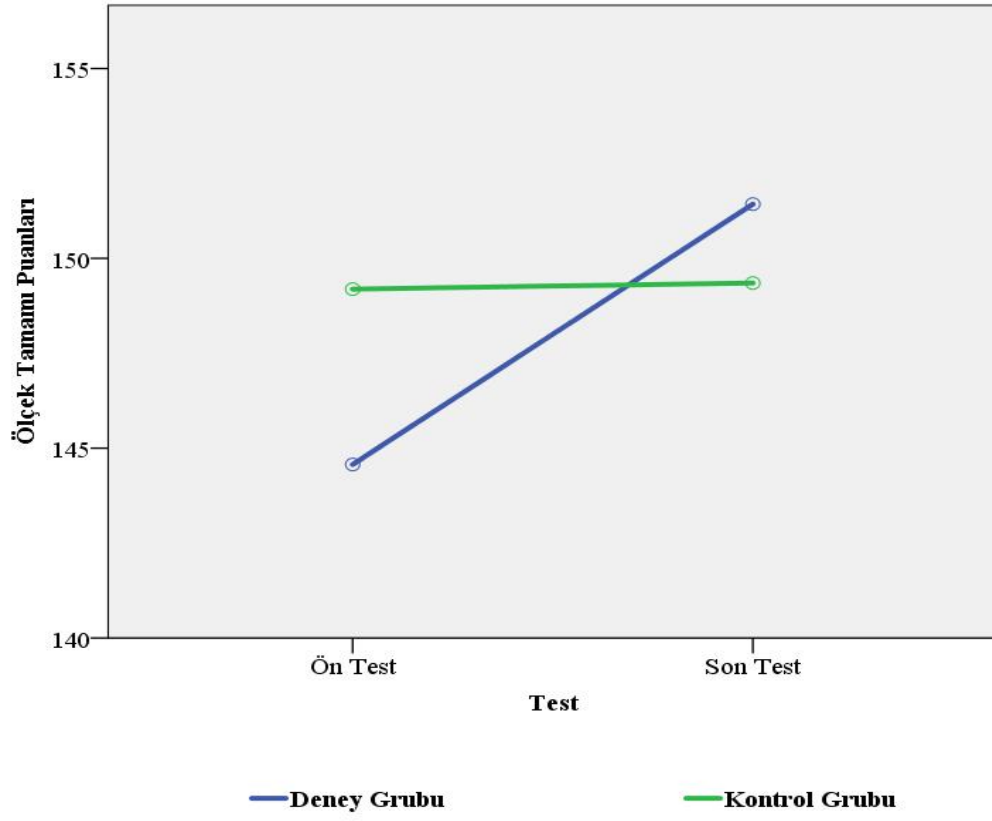
gruplarına ait ön test ve son test puan değişimleri arasındaki farklılık incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu Ön Test - Son Test fark değişkenlerinin normal dağılıma uyması sebebiyle bu iki grubun fark değişkenleri arasında farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi ile incelenmiştir. Bağımsız Örneklem t Testi yapılmadan önce iki değişken için varyans homojenliği Levene Testi ile sınanmıştır ve grupların varyans homojenliği sayılıtısını da sağladığı görülmüştür ($F=0,146$; $p>0,05$).

Tablo 31

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	t	p
Deney Grubu	21	6.86	21.91	40	1,118	0,270
Kontrol Grubu	21	-0.19	18.81			

Tablo 30'a bakıldığında; Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Toplam Ön Test-SonTest değişiminin gruplara göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir [$t(40)=1,118$; $p>0,05$]. Şekil 7'da ölçeğin tamamı ön test ve son test için değerlendirildiğinde; deney grubunda artış görülürken kontrol grubunda ise bir azalma görülmektedir. Bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaması sebebiyle okuma çemberi yönteminin okur öz algısını artırdığı söylenemez.



Şekil 7. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okur öz algısı ölçeği 2 toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren çizgi grafiği

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okuma öz yeterliliklerinin gelişmesinde okuma çemberi yönteminin etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Okuma Çemberi Yönteminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ve okuma öz yeterlilik üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olması için deney ve kontrol gruplarının homojen olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı ortalamaları ve Türkçe dersi başarı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarına uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test verilerine göre, deney grubu okuduğunu anlama başarı puan ortalaması, 42,74; kontrol grubu okuduğunu anlama başarı puan ortalaması, 40,71 olarak bulunmuş. Deney ve kontrol grubunun başarı puanlarının bir birine yakın olması iki grubun benzerliğini göstermektedir.

Yarı deneysel olarak 9 hafta planlanan araştırmada her grupta 21 öğrencinin yer aldığı deney grubuna Okuma Çemberi Yöntemi uygulamaları, kontrol grubuna ise mevcut Türkçe Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırma verileri, çoktan seçmeli 40 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test ile 41 soru ve 5'li likertten oluşan okur öz algısı ölçeği-2 ön test ve son test uygulamalarından elde edilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemi “Okuma çemberi yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde

uygulanan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nden elde edilen verilerin analizlerindeki bulgular bu alt problem göre değerlendirilmiştir. Bulgular, okuma çemberi yöntemine göre okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri yapılan deney grubu öğrencilerinin mevcut Türkçe programına göre okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri yapılan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi başarı puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin üzerinde yapılan analizlerin sonuçlarına göre deney grubu okuduğunu anlama başarı ön test puanı 42.74, son test puanı 56.31 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu okuduğunu anlama başarı ön test puanı 40,71, son test puanı 41.55 olarak bulunmuştur. Ayrıca grup içi ve gruplar arasında yapılan analizler sonucunda Okuma Çemberi Yönteminin okuduğunu anlama becerisi başarı puanlarını arttırmada mevcut Türkçe programına göre daha fazla etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre Okuma Çemberi Yöntemi temel alınarak okuma etkinliklerinin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test okuduğunu anlama becerisi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülürken(13,57) mevcut Türkçe program doğrultusunda okuma etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarında ise (0.84) istatistiksel olarak herhangi bir artış olmadığı görülmektedir.

Bu bulgular, Okuma Çemberi Yöntemine göre yapılan okuma eğitiminin mevcut Türkçe program temel alınarak okuma eğitimine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle altıncı sınıf Türkçe dersi programının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tam olarak yeterli olmadığını sonucuna varılabilir.

Okuma Çemberi Yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini ortaya koyan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Balantekin (2016) okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerinde yaptığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha çok artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Yedinci sınıf üzerinde yapılan bir başka çalışmaya göre de okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği

belirlenmiştir (Sarı, Kurtuluş ve Yüce Toy, 2017). Avcı vd. (2013) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik araştırma sonucunda da okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. McElcain (2010) 4-6. sınıflara yönelik çalışmasında etkileşimsel okuma çemberleri yönteminin okuduğunu okuduğunu anlama becerisinde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını belirlemiştir.

Briggs (2010) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik araştırmasında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamanın geliştirilmesinde olumlu bir katkı sağladığını ortaya koymuştur. Avcı ve Yüksel (2011) okuma çemberi yöntemini dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik ön test- son test (nicel) ve örnek olay (nitel) yöntemlerini kullanarak elde ettikleri bulgulara göre de okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaya Tosun (2018) okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışma sonuçlarına göre okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Okuma çemberi yöntemi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşlarına göre üst sınıflarda uygulanabilir bir yöntemdir. Varita (2017) okuma çemberi yöntemini 12. sınıf öğrencilerine uyguladığı çalışmasında deney grubunun okuduğunu anlama puanları kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine geliştirmek amacıyla okuma çemberi yönteminin ilkökul üçüncü sınıftan başlayarak öğretim kademelerinde kullanılabilir bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Yöntem öğrenci merkezli hem bireysel hem de grup çalışmasına imkân vermektedir. Öğrenci okuyacağı kitabı kendi seçtiği için sorumluluk alır. Okuma Çemberi yönteminde öğrenci okunan kitap bölümünü anlayıp kendi cümleleri ile özetler. Böylece öğrencinin bilişsel süreçlerden kavrama, yorumlama, analiz ve sentez basamaklarını kullanabilme becerileri gelişir. Öğrenci okuduğu bölüm ile ilgili hazırladığı sorular ile okudukları arasında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme ve değerlendirme becerisi kazanır. Hazırlanan soruların cevapları araştırılırken de zihin öğrenme ile aktif hale gelir. Kelime çalışması sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlamada etkili olan kelime hazinesi gelişir. Okuma Çemberi yönteminde okunan bölüm günlük hayatla, izlediği bir film, dizi, belgesel veya

daha önce okuduğu bir kitapla ilişkilendirilir. Böylece öğrencinin okuduğu bölümde geçen olayları daha iyi kavramasını, tam ve doğru anlamasını sağlar. Kitabın okunan bölümün önemli yerleri not edilir. Öğrencinin not alma becerisi geliştiği okunan metinlerin vermek istediği mesajı, ana düşüncesini ve yardımcı düşünceleri bulma becerisi gelişir. Böylece öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir.

Okuma sürecinde fiziksel, zihinsel ve duyuşsal unsurlar yer alır. Okumaya yönelik duyuşsal unsurların yüksekliği öğrencinin metni anlamak için daha çok çaba göstermesine ve okuduğunu anlama sürecinde etkili olan zihinsel becerileri daha etkili kullanmasına yardımcı olmaktadır (Karakoç Öztürk). Bu bağlamda araştırmanın ikinci alt problemi “Okuma Çemberi Yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut Türkçe programına göre eğitim verilen kontrol grubundaki öğrencilerin Okur Öz Algısı Ölçeği 2’den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okur öz yeterliliklerine yönelik ölçeğin 4 alt boyuttan aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. 1. alt boyut “ İlerleme”, 2. alt boyut “Gözlemsel Karşılaştırma”, 3. alt boyut “ Sosyal Geri Dönüt”, 4. alt boyut “ Fizyolojik Durum” olan okuma öz yeterliliğine yönelik ölçeğin her bir alt boyuta yönelik bulguları deney grubu öğrencilerinin okuma öz yeterliliklerini olumlu yönde geliştirmediği yönündedir. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma öz yeterliliklerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Kaya Tosun (2018) benzer sonucu dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda bulmuştur. On sekiz haftalık süren çalışma verilerine göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı çalışma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre okuma çemberinin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir. Bu ifadeye göre araştırmada Okur Öz Algısı Ölçeği 2 Alt Boyut “Sosyal Geri Dönüt” verileri ile çalışmaktadır. Bu durum öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri, eğitim ortamı, öğrencilerin grup içi çalışma istek ve alışkanlıkların olmaması, sınıf içi arkadaşlık ilişkileri durumundan kaynaklanmış olabilir. Bunun yanında öğrencilerin okuma öz yeterlilik algısı ölçeği 2’deki sorulara içtenlikle cevap vermemiş olabilir veya çalışma süresi öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişimi

için yeterli değildir.

Bu çalışmaların yanında işbirlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adayları üzerinde eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğunu belirlenmiştir (Özbay ve Kaldırım; 2015). McElcain (2010) İngilizce öğrenen 4-6. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenci üzerinde etkileşimsel okuma çemberleri yöntemi çalışmasında öğretmen görüşleri ve öğrenci anketleri sonucuna göre öğrencilerin öz yeterliliklerinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bu çalışmanın 7 ay sürmesi öğrencilerin okuma öz yeterlilik algı becerisinin gelişmesinde olumlu etkisi olabilir. Bu bağlamda okuma çemberi yönteminin uygulama sürecinin uzun süre planlanması okuma öz yeterliliklerin kazanılmasını sağlayabilir.

Öneriler

Uygulayıcılara dönük öneriler

Bu araştırmada okuma çemberleri yöntemi uygulanmıştır. Okuma çemberi yöntemi eğitim-öğretim sürecinde sınıflarda rahatlıkla uygulanabilecek, her öğrencinin aktif olarak katılabildiği bir okuma etkinliği olarak öğrenmenler tarafından uygulanabilir. Bu noktadan hareketle uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulmuştur

- Okuma çemberinde öğrencilerin hazır bulunuşluk, yaş, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre farklı türde kitap belirlenmesi gerekir. Kitapların belirlenmesinde zümre öğretmenlerinden, öğrencilerden, daha önce uygulanmış çalışmalardan veya internet üzerindeki yorumlardan yardım alınabilir.
- Öğrenciler seçtikleri kitaplar üzerinde çeşitli çalışmalar yaparken duygu ve düşünce üretebilecekleri, kitabın kahramanı ile özdeşim kurup kitabı daha istekli ve heyecanla okuyacakları, sürecin daha zevkli, eğlenceli ve kolay olması için için genellikle olay örgüsü olan çocuğa göre kurgusal kitaplar, masal, hikaye-roman gibi eserler seçilmelidir. Öğrenci düzeyinin üstünde veya öğrencinin okurken duygu ve düşünce üretmesine olarak sağlamayan türde ve nitelikteki kitaplar, uygulama sürecini verimsiz, sıkıcı ve isteksiz hale gelmesine neden olur.
- Okunacak kitapların belirlenmesi öğrencilere bırakılmalıdır. Fakat bu

süreçte öğretmen rehber olabilir. Böylece öğrenci kitap seçimini kendi yaptığı için okumada sorumluluk almaktadır. Okuma sürecine aktif katılarak görevini (rol) yerine getirir.

- Okuma çemberi yöntemi sürecinin plansız olması uygulamanın aksamasına ve çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Bunun için öğrencilerin süreç içerisinde neler yapacaklarını bir yönergeye bağlanması sürecin sağlıklı işlenmesi açısından önemlidir. Okuma çemberi yönteminin uygulama planının olması ortaya çıkabilecek sorunları engelleyeceği gibi istenilen hedef ve davranışların öğrenciye kazandırılması daha verimli olur.
- Okuma çemberi yönteminde öğrenciler ne yapacaklarını açık ve net olarak bilmelidir. Bunun için yöntemi uygulamadan önce küçük bir uygulama çalışması yapılabilir. Öğrenciler görevleri için hazırlanan çalışma yaprakları uygulamaya dönük olmalıdır.
- Öğretmenin süreç içindeki rolü rehberliktir. Bu rehberlik üç rolde olmaktadır. Rehberlik rolü, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda ve ne yapmaları gerektiği durumlarda yönlendirme yapar. Moderatör rolü, öğretmen grup içinde yer alır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıklama olanağı sağlamak için sorular sorar. Katılımcı rolü, öğretmen grubun üyesidir. Grup içinde okumada, soru hazırlamada görev alır, tartışmalara katılır. Bu rolde amaç öğretmenin öğrenciler için bir model olmasıdır. Her üç rol de ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilir. İlk uygulamada öğretmenin katılımcı rolde olması süreci olumlu etkiler.
- Çalışmanın verimliliği için grupların 4-6 kişiden oluşması idealdir.
- Sınıf içinde her grup farklı tür kitap okumalıdır.
- Her öğrenci sürece mutlaka katılmalıdır. Bunun için grup içerisinde görevler (rol) daha önceden belirlenmelidir. Her toplantıda da görevler değişmelidir. Böylece öğrencilerin tüm görevlerde yer alması sağlanır.
- Öğrencilerin grup içerisindeki tartışmaların amaç dışına çıkması engellenmelidir. Tartışma başlıklarını öğrenciler belirler. Burada önemli olan öğrencilerin tartışma başlıklarını belirlerken öğretmen rehberliğinde

belli sınırlar içinde olmalıdır. Böylece konu bütünlüğü ve düzen sağlanır.

- Öğrenciler her toplantı için gerekli görev (rol) formlarını ve öz değerlendirme kağıtlarını doldurur. Böylece süreç sonunda öğrencilerin okudukları kitap ile ilgili ortaya koyacakları ürün için ön çalışma yapılmış olur.
- Okuma çemberinde bilgiyi ölçmek amaç olmadığı için süreci değerlendirmede gözlem, rubrik, görüşme, akran değerlendirmesi veya öz değerlendirme gibi tekniklerin kullanımı daha uygundur.
- Okuma çemberi yöntemi uygulama süreci sonunda öğrenciler okudukları kitap ile ilgili bir ürün ortaya koymalıdır. Bu doğrultuda okunan kitap ile ilgili nasıl bir ürünün ortaya konulabileceğinin araştırılması, karar verilmesi ve planlanması için gerekli süre verilmelidir. Öğrencilerin okudukları kitap ile ilgili verdikleri ürünün ortaya koyma sürecinde yapacakları araştırmalarda kolaylık sağlanmalı, örnek çalışmalar, bilişim sınıfı, kütüphane, akıllı tahta aktif olarak öğrencilerin kullanıma açık olmalıdır.
- Yapılan çalışmalar diğer zümre öğretmenleri ile paylaşılarak okuma çemberi yönteminin uygulama ve başarı alanı genişletilebilir.
- Türkçe öğretim programında yer alan okuma etkinliklerinin, okuduğunu anlamaya yönelik yeterli düzeyde olmadığı araştırmalarda da ortaya konmuştur. Bu yüzden okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkisi kanıtlanmış olan Okuma Çemberi Yöntemi Türkçe öğretim programında ve okuma etkinlikleride yer verilmelidir.
- Okuma becerisi, sadece okul ortamında gerçekleştirilen bir etkinlik değildir. Hayatın her alanında okuma bir ihtiyaçtır. Okul dışında da okuma ve okuduğunu anlama uygulamalarının yapılması gerekmektedir.

Öğrencilere dönük öneriler

- Okunacak kitap öğrenci kendi ilgi, yetenek ve ihtiyacınıza göre seçmelidir. Böylece uygulama sürecine istekli ve aktif olarak katılabilir.
- Grup içinde her öğrencinin farklı görevi (rol) olsa da bunlar birbirileri ile bağlantılıdır. Alınan görev (rol) zamanında yapılmaması grup

sunumunun eksik olmasına neden olur. Bunun için Grup çalışmalarında bir sonraki toplantı için alınan görev (rol) zamanında sunuma hazır olmalıdır.

- Kitapta okunacak her bölüm için farklı görevlerin (rol) alınması öğrencilerin zihinsel becerilerin gelişmesine olumlu etkileyebilir.
- Süreç içerisinde veya sonunda amaç, herhangi bir değerlendirme için sınavın olmaması çalışmalara olumsuz etkilememelidir. Çünkü okuma çemberinde asıl amaç öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, onların okuma anlama becerilerini geliştirmektir.
- Süreç içerisinde her konuda öğretmenden rehberlik alınabilir.
- Okuduğunu anlamlandırmada bireyin deneyimleri, ön bilgileri ve hazır bulunuşları farklı olduğu için okunan bölümden farklı anlamalar çıkarılabilir. Tartışma sürecinde bu durumu dikkate alarak farklı düşüncelere saygılı olunmalıdır.

Velilere yönelik öneriler

- Okuma çemberi yöntemi ile ilgili gerekli bilgiye sahip olmak ve sürece katkı sağlamak için uygulayıcı ile iş birliği içinde olunmalıdır.
- Okuma çemberi yönteminde en önemli unsur okunacak kitaptır. Küçük yerleşim yerlerinde kitap temini zor olabilir. Bu nedenle seçilen kitapların temininde gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin kitapları sınıf olarak sipariş vermek.
- Süreçte öğrenci kitap okumaları ve görev (rol) çalışmalarını bireysel olarak evde yapmaktadır. Bunun için evde öğrenci için çalışma ortamı hazırlanmalıdır.
- Eğitim sürecinde sosyal pekiştiricilerin de yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin çalışma ilgisini, isteğini ve başarılı olma duygusunu olumlu yönde etkileyecek pekiştiricilere yer verilmelidir.
- Okuma eğitimi geliştirilebilen bir beceridir. Okuma çemberi yöntemi okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle okuma çemberi yöntemi uygulama süreci bittikten sonra da veliler öğrencilere

yöntemi uygulamalarını sağlayabilir.

Araştırmacılara dönük öneriler

Bu araştırmanın problem 6. sınıf okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur.

- Okuma çemberi yöntemi üçüncü sınıftan itibaren farklı sınıf düzeylerinde de uygulanabilecek bir yöntemdir (Daniels, 2002). Okuma çemberi yöntemi bu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.
- Bu araştırmada okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okuma çemberi yönteminin farklı değişkenler üzerinde etkileri de araştırılabilir.
- Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisi farklı kademelerde de tespit edilebilir.
- Okuma çemberi yönteminin uygulandığı öğrencilerin diğer derslerden aldıkları akademik başarılar arasındaki ilişki incelenebilir.
- Okuma çemberi yönteminin okuma öz yeterlilik üzerindeki etkisini belirlemek için daha uzun süreli araştırma yapılabilir.
- Okuma çemberi yönteminin yazma, dinleme ve konuşma becerilerindeki etkisi tespit etmek için nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1014.
- Akyol, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H.(2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz yeterlilik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Altunkaya, H. (2018). 8.sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerisi arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-2019.
- Arı, E. ve Kaan Demir, M. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Türkic*, 11(19), 63-80.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 5-24.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, Ak. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kurumsal Eğitim Dergisi*, 6(4), 535-550.

- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2015). Okuma çemberi temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. İçinde G. Ekici (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğretme-öğrenme yaklaşımları- 111* (s. 208-257). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayşin, A. A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: yibo örneği* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aytaş, G. (2005). *Okuma eğitimi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2013). Dördüncü sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8, 225-240.
- Baştuğ, M. ve Çelik, T.(2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz algısı düzeylerinin cinsiyet, sınıf, okuma ortamı ve sıklığı açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 903-919.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisidersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 2013-113.
- Beydoğan, H.Ö. (2010). *Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler*. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 8-21.
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. (Doctoral dissertation), Dominican University of California San Rafael, CA.
- Cakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi*

- düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çuhadır, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik öz yeterlilik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 199-210.
- Delidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 43-55.
- Demir Atalay, T. ve Ürün Kahraman, B. (2018). Okuma eğitiminde tutum ve motivasyon. İçinde Alyılmaz S. ve Ürün Kahraman, B. (Ed.). *Okuma eğitimi* (s. 119-137). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8- 14 yaş). İçinde Okur, A. (Ed.). *Yaşam boyu okuma eğitimi* (135-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesine üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğan, N., Beyaztaş, D. ve Koçak Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz yeterlilik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi:

- Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 224-237.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yönetimi üzerine derleme çalışması: 11. işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Döş, İ. ve Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Öğretmenlerin eğitimdeki rolleri. İçinde Alyılmaz S. ve Ürün Kahraman, B. (Ed.). *Okuma Eğitimi* (105-116), Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Günay, V. D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımı.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, M. ve Burgul, F. (2006). Farklı okuma türlerinin anlama üzerine etkisi.

İçinde Yıldız, C. ve Beyreli, L. (Ed.).*Dilbilim, Dil öğretimi ve çevre bilim yazıları* , 315-322, Ankara: Pegem Yayınları.

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Henning, E. J. (2008). *The art of discussion based teaching*. New York: Routledge.

İnanlı, H.Ö. ve Seçkin Aydın, İ. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Turkey*, 9(9), 651-682.

İnnalı, H.Ö. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okur öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*(Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kana, F. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma stillerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (40), 548-556.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlilik üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 908-936.

Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Reklam Basım Yayın.

Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stillerine dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik*

- tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaday, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kardaş, D. (2014). *Dezavantajlı olarak Kabul edilen öğrencilerin okuduğunu anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H. K. ve Atmaca T. (2014). *Okur öz algısı ölçeği- 2'nin Türkçeye uyarlanması*. İlköğretim Online. 13(1), 306-318.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, E. N. ve Demir, T. (2011). Sosyal alanlar öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik inançlarının değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29, Antalya.
- Koç, H. ve Karatekin, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (11), 1522-1542.
- Kubanoğlu, S. (2004). Öz- Yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuşdemir Kayıran, B. (2014). *Öz- düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

- 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7, 8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim prıgramı (İlkokul ve ortaokul 1,2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdamar, K. (2011). *Paket programlar ile istatistiksel very analizi 1*, Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri 1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özyılmaz, G. ve Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlilik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkie*, 8 (8), 253-270.
- Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yüce Toy B. (2017). Okuma çemberi yönteminin

- ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulama*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- 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. (2004). *Türkçe öğretimi ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan C. (2013). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Şen Baz, D. ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 28-41.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Şimşek, U. (2008). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: 11. iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk DİL Kurumları Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk DİL Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türüne göre okuma eğitimi*. Ankara. Nobel yayın Dağıtım.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur öz yeterlilik ölçeğinin

geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 4(1), 85-100.

Ünal Topçuoğlu F. ve Yeğen, Ü. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. Turkish Studies-International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkie*, 8(4), 1354-1365

Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üstün, E. ve Akman, B. (2012). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 229-233.

Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through Literature Circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.

Yağlı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 235-241.


Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, S. (2009). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının etkinliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 31-63.

Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ekler

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.10009770
Konu : Arif ALTINKAYA'nın
Araştırma İzni

23.05.2018

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 07/05/2018 tarihli ve 4131sayılı yazınız.
c)22/05/2018 tarihli ve 9956593 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Arif ALTINKAYA'nın "Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Karabağlar ilçesi Cemil Meriç Ortaokulu ve Emir Sultan Ortaokulunda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu
3-Anket Formları (24 sayfa)
4- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Selma ÇAYIRCI
5070 sayılı yasa ile
elektronik imzalanmıştır.
...../...../2018
Selma ÇAYIRCI

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 2803631
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fbb7-13b1-3828-8e6f-56a4 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu	
1. Cinsiyetiniz	A. Erkek B. Kız
2. Genel akademik başarı ortalamanız	A. Pekiyi (85-100) B. İyi (70-84) C. Orta (55-69) D. Geçer(45-54) E. Başarısız (0-44)
3. Türkçe dersi akademik başarı ortalamanız	A. Pekiyi (85-100) B. İyi (70-84) C. Orta (55-69) D. Geçer(45-54) E. Başarısız (0-44)
4. Okul içi veya dışında okuma çalışması yapıyor musunuz?	A. Evet B. Hayır
5. Ayda ortalama kaç kitap okuyorsunuz?	A) Hiç okumuyorum B. 1-2 kitap C. 3-4 kitap D. 5 ve üzeri kitap
6. En çok hangi tür metinler okumayı seversiniz?	A. Olay yazıları (Hikâye, roman, masal, fabl vb.) B. Düşünce yazıları (Makale, deneme, fıkra vb.) C. Şiir
7. Okumanızın değerlendirilmesi sizi nasıl etkiliyor?	A. Olumlu B. Olumsuz C. Ne olumlu ne olumsuz
8. Okuma konusunda kendinizi nasıl tanımlarsınız?	A. Çok iyi B. İyi C. Orta D. Kötü E. Çok kötü

Ek 3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi İzin Belgesi

Re: başarı testi izin

HALİT KARATAY <halitkaratay@gmail.com>

Yanıtla

26.3 (Pzt) , 14:03

Siz

Kullanabilirsiniz.

26 Mart 2018 13:28 tarihinde ARİF ALTINKAYA <arifaltnky@hotmail.com> yazdı:

Sayın Halit Hocam,

Ben Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum olan "Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi" adlı çalışmamda sizin "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"ni kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Ek 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

METİN 1

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırmiş yanına:

- Haydi, korucularımı topla, şöyle bir köyleri doiaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde(1), neler yapıyor, görelim...

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

- Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İsteddiğiniz 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 köşeye çekilip(2) dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp görmeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

-Ey büyük efendim. Bu dünya böyle kurulmuş. Biri diker 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 yüzlükle. 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 aşağıdakiler hangisi kullanılabilir?
A) Nerede
B) Nasıl
C) Ne yiyor
D) Ne çalışıyor
2. Metinde geçen “köşeye çekilmek(2)” deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?
A) İçine kapanmak
B) Yalnız kalmak
C) Hayattan beklentisi kalmamak
D) Hiçbir iş yapmamak
3. Metindeki “ meyve vermek(3)” söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakiler 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 metni 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) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
B) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
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 Yararları
D) Meyveli Ağaç
9. Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?
A) Sultanın cömertliği
B) Yaşlıların çalışkanlığı
C) Bencil olmadan çalışmak
D) Sultanın hazinesi

METİN 2

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

Fark yalnız şurada birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, elliler yaş ihtiyarlamışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarı hıpluyorlar. 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 yerden kaldırmak(3) değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın.!

Yol kenarında bekleyenler için “ Ya kamyonu 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 patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkler, 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 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 fikir fikir kaynamaya(7) başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyonu yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızıyor(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.

SORULAR

1. “ziyan(1) ve mihnet(2)” sözcüklerinin yerine hangileri getirilebilir?
A) Zarar- hüzn B) Fayda- huzur
C) Zarar- sıkıntı D) Sorun- sıkıntı
2. Metinde geçen “ ayağını yerden kaldırmak(3)” deyimini ile anlatılmak istenilen nedir?
A) Yürümek
B) Bir yere araçla gitmek
C) Yolculuğa başlamak
D) Hızlanmak

3. “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
4. Metinde geçen “ hatırı hoş etmek(5)” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin 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.
5. “fizik kanunlarına sığmaz(6)” ifadesi ile metinde anlatılmak istenilen nedir?
A) Kamyonda yer bulabilme korkusu
B) Kamyonların salıncaklara benzemesi
C) Yolcuların kamyonu sığması
D) Anadolu’da insanların taşınması
6. “fıkır fıkır kaynamak(7)” söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A) Huzursuz olmak
B) Sinirlenmek
C) Endişelenmek
D) Canı sıkılmak
7. “kızmak(8)” sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?
A) Küplere binmek
B) Etekleri tutuşmak
C) Nefesi kesilmek
D) Dudağı uçuklamak
8. Metinde geçen “ aklından geçirmek(9)” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?
A) Düşünmek
B) İnanmak
C) Zannetmek
D) Kabullenmek
9. Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?
A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak
B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak
C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak
D) Bir anısını okuyucu ile paylaşmak
10. Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramdaki salıncaklara benzetmektedir?
A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
B) Binen insanların yaşları
C) Kamyon kasasının şekli
D) İnsanları eğlendirme
11. Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?
A) Doğallığı
B) Dostluğu
C) Konukseverliği
D) Hoşgörüsü

METİN 3

Buhar keşfedilinceye kadar insanın kuvveti pazısının kuvvetinden ibaretti. Bir tencere kapağını zıplatan buharın dağları devirebileceğini hisseden Papan, insan denilen alelade(1) pehlivanın Herkül kıratında(2) bir Tanrı kudreti(3) alabilmesinin en büyük sırrını yakaladı.

Lokomotifsiz bir tren katarını saatte yüz kilometre koşturabilmek için kaç bin insanın çekmesi lâzım geldiğini düşünelim. Motor ve makine, beygir kuvvetiyle değil, insan kuvvetiyle ölçüldüğü zaman buharın ve elektriğin keşfinden sonra bu kuvvetin kaç misline çıktığı daha iyi anlaşılır.

Buharın ve elektriğin keşfi insana büyük bir şey öğretti: Tabiat kuvvetleri dediğimiz şey, insan zekâsının emri altına girince kendi normal kabiliyetlerini binlerce misli aşan bir kudret kazanıyor. İnsanın mucizesi, yalnız bu kuvvetleri keşfetmekten ibaret değil, onları normal kabiliyetlerinin çok üstünde bir enerjiye kavuşturabilmektir. Buhar makinesi olamasa tabiat içinde bir miskin ruhu kadar gevşek, serseri ve avare dolaşan(4) buharın kuvveti neden ibaret kalırdı? Ateşin üstünde kaynayan bir tencerenin kapağını bile zar zor(5) kıvıldatan bu kuvvet, ateş ve tencere olmasa bir sineğin kanadını bile titretmekten acızdi(6).

Bir transatlantik makinesinin nefes borularında yürüyen kuvvete buhar, bir ampulün örümcek ağı kadar maharetle(7) örülmüş tellerinin ince mimarisi içinde parlayan ışığa elektrik adını koyarak tabiata lââyık olmadığı bir paye vermiş(8) oluyoruz. Tabiatla ne buhar kuvvetiyle yürüyen bir tekerlek, ne de elektrik kuvvetiyle yanan bir lamba var. Buharı yürütmek ve elektriğe yanmak hassını veren kuvvet insan zekâsıdır.

SORULAR

1. "alalede(1)", "kırat(2) ve "kudret(3)" sözcükleri yerine sırasıyla aşağıdakilerden hangileri getirilebilir.
A) sıradan- güç- değer
B) güç- şekil- kuvvet
C) sıradan- değer- güç
D) aceleci- güç- kuvvet
2. Aşağıdakilerden hangisi "avare dolaşmak(4)" anlamında bir deyimdir?
A) Başiboş gezmek
B) İşini ciddiye almamak
C) İpe sapa gelmemek
D) Başına iş açmak
3. Metinde geçen "zar zor(5)" ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?
A) Kazağını unutunca hızla geri döndü.
B) Ödevlerini isteksizce yaptı.
C) Kedi bahçede aniden kayboldu.
D) Ceviz dolu sepeti güçlükle taşıdı.
4. Aşağıdaki söz öbeklerinden hangisi metinde geçen "aciz(6)" sözcüğünün yerine kullanılabilir?
A) Acemi olmak
B) Beceriksiz olmak
C) Güvensiz olmak
D) Yetersiz olmak
5. Metinde geçen "maharet(7)" sözcüğünü karşılayan deyim aşağıdakilerden hangisidir?
A) Elini çabuk tutmak
B) On parmağında on marifet
C) Hakkından gelmek
D) Parmağında oynatmak
6. Metinde "tabiata lâıyk olmadığı paye vermek(8)" sözü hangi anlamda kullanılmıştır?
A) Tabiata çok fazla değer vermek
B) Doğaya yakışır isimler vermek
C) Tabiata güzel elbiseler giydirmek
D) Doğaya düşünmeden zarar vermek
7. Papan'ın keşfettiği en büyük sır nedir?
A) Ampülü keşfetme
B) Herkül'ün gücünü keşfetme
C) Buhar gücünü keşfetme
D) Elektriği keşfetme
8. Buharın ve elektriğin keşfedilmesi bize neyi öğretmiştir?
A) Bilim adamlarının çalışkan olduğunu
B) İnsan zekâsının doğayı kontrol edebileceğini
C) Elektriğin nasıl kullanıldığını
D) Tencere kapağının ateş sayesinde kımıldadığını
9. Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir?
A) İnsan kuvveti
B) Kuvvet ve Teknik
C) Buluş ve İcatlar
D) İnsan zekâsı

METİN 4

Kültürü oluşturan, insanı insan yapan etkinliklerin, başarılarının kökünde dil vardır. İnsan için her şey dilden ibarettir. Dille yaşıyoruz, dilde yaşıyoruz.

Birey de toplum da kendisini oluşturan özelliklerle donanmıştır. Ben seninle aynı olamam. Türk toplumu da Çin ya da Amerikan toplumuyla aynı olamaz. Çünkü coğrafyasından, tarihinden öyle şeyler almıştır ki o istese de istemese de kendisidir ve kendisi olmak zorundadır. Bu böyleken niye başkası gibi olmaya çalışıyoruz? Bunun temelinde, sanırım tembellik var; çünkü başkasına öykünmek, onun yaptığını yapmak, onun kullandığını kullanmak, hazıra konmak(1). Kendince davranmaksa yaratıcı çabayı gerektirir. Karşımıza çıkan her güçlük bizim için sınavdır; dahası, bizim için eğitim aracıdır. Güçlükleri çöze çöze kurarız kendimizi.

Doğum günü kutlamak, yabancı bir gelenek de olsa zamanın neresinde bulunduğunu, ne kadar yol aldığını(2) kişiye hatırlatması bakımından yararlı olabilir. Ama, “Doğum günün kutlu ya da mutlu olsun!” demek dururken “Happy birthday to you!” (Həpi bört dey tu yu) da neyin nesî? Türkçede karşılanması çok mu zor ki yabancı bir geleneği olduğu gibi sözleriyle birlikte aktarıyoruz? Yabancı kültür karşısında silinip gitmeye can atar(3) gibiyiz.

Yozlaşma(4) gitgide çoğalarak yayılan kanser hücreleri gibi toplumun bütün kesimlerini sarmakta. Büyük kentlerimizin caddelerinde yürürken iki yana dikkatle bakın; dükkânların, mağazaların, kuruluşların levhalarında arada bir Türkçe adlar görebilirsenez ne mutlu size. İstanbul’da bir gün,, sanırım Levent’ten Gayrettepe’ye gelirken otobüsün penceresinden bir levha gördüm: “ Pahsa Disco!” Paşa gibi Türk kimliği taşıyan bir sözü. disko gibi bir yer için ad olarak kullanmak uygunsuzluğu bir yana, bu sözü Amerikalılar ya da İngilizler gibi “Pahsa” diye yazmak da ne oluyor?

Bağımsızlığa öylesine önem veren bir önderin kurduğu devletin başkentinde. Ankara’da, kente yukarıdan bakan bir kuledeki eğlence yerine Dreamland(Drimlen) adını vermek, Türkiye cumhurbaşkanının eşinden First Lady(Försť Leydi) diye söz etmek...Amerikalılar, İngilizlere özenerek cumhurbaşkanının eşine First Lady demediklerine göre, bizimki özentinin özentisi oluyor.

Neden ancak ölüm kalım durumlarında, bıçak kemiğe dayanınca(5) hatırlıyoruz kendimizi? İki kide bir bağımsızlık savaşı mı vereceğiz biz? Atatürk çapında kişiler, dünyamızı sık sık onurlandırmazlar ki...Yabancı bir sözü Türkçe karşılığı varken kullanmak, ruhumuzun öz yurdundan bir parçayı gözden çıkarmaktır(6). Gönüllü sömürgelectedir bu.

Birey olarak da toplum olarak da gelişmemiz, sorunlarımızı kendi çabamızla çözmemize bağlıdır. Çağın yeni bir düşünce akımını ya da yabancından gelen yeni bir nesneyi adlandırırken kendi dilimizden bir karşılık bulacağımız yerde, yabancıdan hazır sözünü kullanarak dilimiz nasıl gelişir? Dilimiz gelişmeyince biz nasıl gelişiriz? Dilimizi işlemek, kendimizi işlemektir.

SORULAR

1. Metinde geçen “ hazıra kanmak(1)” deyimi hangi anlamda kullanılmıştır?
A) Geçimini sağlamak
B) Kendi çıkarını düşünmek
C) Çalışmadan elde etmek
D) Kurnazca davranmak
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ yol almak(2)” kelime grubu metindeki anlamıyla kullanılmıştır?
A) Hastalığın tedavisinde önemli yol alındı.
B) İşe başlayalı çok olmadı ama oldukça yol aldı.
C) Bir saatte 100 km yol aldık.
D) Hayatta epey yol almış, çoluk çocuğa karışmış.
3. Metinde geçen “ can atmak(3)” deyiminin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?
A) Sakınmak
B) Korkmak
C) İstemek
D) Atlamak
4. Metinde geçen “ yozlaşma(4)” sözcüğünün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?
A) Değişme
B) Kirlenme
C) Gerileme
D) Kaybolma
5. “ bıçak kemiğe dayanmak(5)” deyimi metinde hangi anlamda kullanılmıştır?
A) Çok acı çekmek
B) Zamanın kalmaması
C) Son ana gelmek
D) Sıkıntı çekmek
6. Metinde geçen “ gözden çıkarmak(6)” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A) Feda etmek
B) Değerini yitirmek
C) Kabullenmemek
D) Eksiklerini gidermek
7. Metinde yazarın yakındığı durum nedir?
A) Türkçenin yetersizliği
B) Buluşların Türkiye’den çıkmaması
C) Doğum günü kutlaması
D) Dilimize sahip çıkılmaması
8. Metne göre dilimizi kaybetmemizin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Kelimelerin dilimizde karşılığı olmaması
B) Tembellik yapıp hazıra konmaması
C) Kelimelerin diğer dillerde daha güzel olması
D) Yeni buluşları başka ülkelerin yapması

9. Birey olarak toplum olarak da gelişmemiz.....bağlıdır.

- A) Yeni buluşlar yaparak adımızı dünyaya duyurmamıza
- B) Yaratıcı olmamıza ve dilimizi geliştirmemize
- C) Çok çalışarak millete faydalı olmamıza
- D) Eğitim seviyemizi yükselterek başarılı olmamıza

10. Yazar yabancı kelimelerin kullanmamızı.....olarak görmektedir.

- A) İsteyerek başkaların egemenliğine girme
- B) Milletimiz için maddi kazanç
- C) Diğer milletlere ve dillere saygı
- D) Yeni kelimelerle dilimizin genişlemesi

11. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dil olmadan kültür ve millet olmaz.
- B) Toplum olarak gelişmek için dilimizi geliştirmeliyiz.
- C) Toplumun her alanında yozlaşma olmaktadır.
- D) Tembellik etmemeli, durmadan çalışmalıyız.

Ek 5: Okur Öz Algısı Ölçeği- 2 Uygulama İzin Belgesi

Re: ÖLÇEK İZİN İSTEĞİ

H. Kagan KESKIN <kagankeskin@duzce.edu.tr>

Yanıtla

30.3 (Cum) , 11:05

Siz

Sayın Altınkaya ölçeği kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda öğrencileri sınıflayacaksınız yani şu kadarının algısı yüksek şu kadarını düşük şeklinde bir sonuca ulaşmak isterseniz Şekil 1'deki puanlama tablosuna göre yorumlamanız gerekmektedir. Çalışmanızda başarılar dilerim. Kolay gelsin.

Doç. Dr. H. Kağan KESKİN
Düzce Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
A Blok No:304
Konuralp Yerleşkesi, DÜZCE

0 380 5421355

Kimden: "ARİF ALTINKAYA" <arifaltnky@hotmail.com>

Kime: kagankeskin@duzce.edu.tr

Gönderilenler: 30 Mart Cuma 2018 10:40:22

Konu: ÖLÇEK İZİN İSTEĞİ

Sayın Hasan Kağan Hocam,
Ben Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum olan " Okuma Çemberi Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi" çalışmamda sizin "Okur Öz Algısı Ölçeği-2"yi kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Ek 6: Okur Öz Algısı Ölçeği- 2

OKUR ÖZ ALGISI ÖLÇEĞİ 2

MADDELER	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Karar Veremiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Okumak benim için keyif verici bir etkinliktir.					
2.Şu anda, eskisine göre daha zor olan okuma parçalarını rahatlıkla okuyabiliyorum.					
3.Diğer öğrenciler benim iyi bir okur olduğumu düşünürler.					
4.Okurken, diğer öğrencilere göre daha az ihtiyaç duyarım.					
5.Şu anda okuduklarımı anlamak için eskiye göre daha fazla çaba harcamak zorunda değilim.					
6.Sınıf arkadaşlarım beni okurken dinlemekten hoşlanırlar.					
7.Gittikçe daha iyi okur olmuştum.					
8.Okurken, sözcükleri diğer öğrencilere göre daha iyi anlarım.					
9.Öğretmenlerim, benim iyi bir okur olduğumu düşünürler.					
10. Sınıf arkadaşlarımdan daha iyi okuma yapmaktayım.					
11.Okuduklarımı kavrama seviyem, diğer öğrencilerden daha yüksektir.					
12.Okurken kendimi sakin hissedirim.					
13. Diğer öğrencilerden daha hızlı okurum.					
14. Öğretmenlerim, okurken benim en iyisi için çabaladığımı düşünürler.					
15. Okumak kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
16. Eskiyeye göre okuduklarımı daha iyi anlamaktayım.					
17. Okuması zor olan metinleri, eskisinden çok daha iyi anlamaktayım.					

18. Okurken, anlaşılması güç düşünceleri, sınıf arkadaşlarımdan daha iyi anlarım.					
19. Okurken, eskisine göre daha fazla kelimeyi tanımaktayım.					
20. Okumak bana zevk vermektedir.					
21. Okuma gerektiren ödevlerde ve testlerde kendimi geliştirdim.					
22. Bence iyi bir okuyucuyum.					
23. Okurken içsel bir huzur hissedirim.					
24. Okurken, yeni sözcükleri anlama yeteneğim diğer öğrencilerden daha iyidir.					
25. Ailedeki bireyler beni okurken dinlemekten hoşlanırlar.					
26. Sınıf arkadaşlarıma göre oldukça iyi bir okuyucuyum.					
27. Okumak kendimi rahat hissetmemi sağlar.					
28. Eskisine göre, zor sözcükleri daha iyi kavramaktayım.					
29. Bence okumak rahatlatıcı olabilir.					
30. Eskisine göre, zor sözcükleri daha iyi kavramaktayım.					
31. Okumak bende mutluluk hissi uyandırmaktadır.					
32. Okurken, eskisine göre daha az yardıma ihtiyaç duyarım.					
33. Öğretmenlerim, beni okurken dinlemekten haz duyarlar.					
34. Eskisine göre daha hızlı okumaktayım.					
35. Okumak eskisine göre benim için daha kolay bir etkinliktir.					
36. Öğretmenlerim, okuduklarımı yorumlamada iyi olduğumu düşünürler.					
37. Okuması zor olan metinleri anlamam gelişti.					
38. Okumayı, samimi olarak sevmekteyim.					
39. Okuduklarımı eskisine göre daha iyi irdeleyebilirim.					
40. Öğretmenlerim okumamın iyi olduğun düşünmektedirler.					
41. Yeni öğrenilen sözcükleri anlamak artık benim için daha kolaydır.					

Ek 7: Araştırmada Kullanılacak Formlar

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİ GRUP



Grubun Adı:.....

Grupta Görevli Öğrenciler:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....

KİTAP OKUMA İLE İLGİLİ PLAN

Kitabın Adı:.....

Kitabın Yazarı:.....

Kitabın Sayfa Sayısı:.....

Kitap Kaç Toplantıda Bitirilebilir:.....

Her Toplantı İçin Okunacak Sayfa Sayısı:.....

Grubun Buluşma Tarihleri ve Okuyacakları Sayfa Sayıları

TOPLANTI	TARİH	OKUNAN SAYFA ARALIĞI

Şekil 1: Okuma çemberi yöntemi grup, kitap ve okuma planı, Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı:..... **Görevi: ÖZETLEYİCİ**
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı:..... **Tarih:**.....
Kitabın Adı:..... **Kitabın Bölümü:** **Okunan Sayfalar:**.....

Görevin: Okuduğun bölümü kendi sözcük ve cümleleriyle özetleyerek arkadaşlarınla paylaşmalısın. Çalışmada kahramanlara, karakterlere, önemli yer, olay ve bilgilere yer vermelisin. Böylece okunan bölümü hem hatırlatmış hem de dinleyicilere okunan bölüm ile ilgili bilgi vermiş olacaksın. Çalışmada başarılar dilerim.



Şekil 2: Çalışma yaprağı (Özetleyici), Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı:..... **Görevi: SORGULAYICI**
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı:..... **Tarih:**.....
Kitabın Adı:.....**Kitabın Bölümü:****Okunan Sayfalar:**.....

Görevin: Okuduğın bölümle ilgili sorular hazırlayarak toplantıda grubun yapacağı tartışmayı yönetmektir. Hazırladığın sorular metin içerisinde direk cevabı olabileceği gibi “ Okuduğın bölümde en çok ne ilgini çekti? Neden? Belirlenen bölümü okurken merak ettikleriniz nelerdir? Sizce bu bölüm güzel miydi? Açıklayız, Bu bölüm başka nasıl olabilirdi?” gibi sorular ile grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini de alarak etkiliğe katılımlarını sağlayabilirsiniz. Çalışmada başarılar dilerim.

Kitapta Okunan Bölüm İle İlgili Sorularım:

Şekil 3: Çalışma yaprağı (sorgulayıcı), Daniels 2002’ den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı:..... **Görevi: SÖZCÜK AVCISI**
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı:..... **Tarih:**.....
Kitabın Adı:.....**Kitabın Bölümü:****Okunan Sayfalar:**.....

Görevin: Okuduğun bölümde geçen önemli, ilginç, yeni duyduğun veya anlamını bilmediğin sözcük ya da kavramları araştırıp arkadaşlarınla paylaşmalısın. Çalışmana deyim, atasözü, vecize ve cümle kalıplarını vb. ekleyebilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.

Sözcük, kavram, deyim, atasözü, vecize vb.	Bulunduğu sayfa	Anlamı
--	-----------------	--------

Şekil 4: Çalışma yaprağı (Sözcük Avcısı), Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı:..... **Görevi: RESSAM (SANATCI)**
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı:..... **Tarih:**.....
Kitabın Adı:..... **Kitabın Bölümü:** **Okunan Sayfalar:**.....

Görevin: Okuduğın bölümle ilgili bir resim çizmelisin. Bu resim bir karikatür, kroki, akış şeması, hikaye haritası vb. şeklinde olabilir. Çizeceğın resim okuduğın bölümle ilgili bir an olabileceğı gibi sende oluşan duygu ve düşünceler de olabilir. Bu resim okuduğın bölüm ile ilgili bir kahraman, olay, yer veya karakter de olabilir. Çalışmanı bu kağıda yapabileceğın gibi başka bir kağıda da yapabilirsin. Çalışmanda başarılar dilerim.

Şekil 5: Çalışma yaprağı (Ressam/ Sanatçı), Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı:..... Görevi: BÖLÜM UZMANI(OKUMA AYDINLATICISI
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı:..... Tarih:.....
Kitabın Adı:.....Kitabın Bölümü: Okunan Sayfalar:...

Görevin: Kitapta belirlenen bölümü okurken sana gelen ilginç, komik, önemli, dikkat çekici, eğlenceli, şaşırtıcı vb. cümle veya paragrafları belirlemelisin. Bu şekilde okuma yaparken eğleneceksin aynı zaman da dinleyenleri de anlatarak onların da eğlenmesini sağlayabilirsin. Cümle ve paragrafları niçin seçtiğinizi de paylaşarak arkadaşlarının düşüncelerini de alabilirsin.Çalışmada başarılar dilerim.

Şekil 6: Çalışma yaprağı (Bölüm uzmanı/ Okuma aydınlatıcısı), Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı:..... **Görevi: BAĞ KURUCU**
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı:..... **Tarih:**.....
Kitabın Adı:..... **Kitabın Bölümü:** **Okunan Sayfalar:**...

Görevin: Kitapta belirlenen bölümü okurken kendi yaşadıklarınızla, gördüğünüz veya tanık olduğunuz olaylar ile, daha önce okuduklarınızla, izlediğiniz bir haber, film, dizi veya belgeseller ile, aynı türde yazılmış kitap veya hikayelerle ilişkilendirip bizimle paylaşmalısın. Çalışmada başarılar dilerim.



Şekil 7: Çalışma yaprağı (Bağ Kurucu), Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.

ÖĞRENCİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı, Soyadı:.....	Grubun				
Adı:.....					
Kitabın Adı:.....	Okunan Sayfa				
Aralığı:.....					
Tarih:.....					
İFADELER/ PUAN	HİÇ KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	TAMAMEN KATILIYORUM
Rol görevimi anladım.					
Kitapta belirlenen bölümü okudum.					
Rol görevim ile ilgili çalışmamı yaptım.					
Rol görev çalışmamı severek yaptım.					
Çalışmamı etkili şekilde anlattım.					
Çalışmamla ilgili sorulara cevap verdim.					
Grup çalışmasına etkin katıldım.					
Grupla iş birliği içinde çalıştım.					
Fikirlerimi ve önerilerimi dile getirdim.					
Dinleme kurallarını uyguladım.					
Tartışmalara aktif olarak katıldım.					
Rol görevi bir daha almak isterim.					
1. Rol görev çalışma sürecinde neler yaptın?					
2. Rol görev çalışmanı yaparken karşılaştığın zorluk/ zorluklar nelerdir?					
3. Çalışmanı yaparken beklemediğin sorunlarla karşılaştın mı? Açıklayınız					
4. Rol görev çalışmanı başarılı buluyor musun?					
5. Rol görevini diğer çalışmalarda da almak ister misin? Açıklayınız					

Şekil 8: Öğrenci öz değerlendirme formu, Daniels (2002) den uyarlanarak alınmıştır.

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun Adı:..... Kitabın Adı:.....		Tarih:.....						
Roller	Öğrenci Adı Soyadı	1	2	3	4	5	Yorum	
ÖZETLEYİCİ -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Kendi sözcük ve cümleleri ile özetledi -Çalışmasında karakter,önemli olaylar ve bilgilere yer verdi -Sunumu etkili şekilde yaptı.								
SORGULAYICI -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Sorular hazırlayarak tartışmayı yönetti -Tartışmayı yönlendirici ve düşündürücü sorular hazırladı								
SÖZCÜK AVCISI -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Anlamı bilinmeyen sözcük ve kavramları belirledi -Sözcük ve kavramların anlamlarını araştırıp buldu -Çalışmasında deyim, atasözü, vecize , cümle kalıplarına yer verdi.								
RESSAM (SANATÇI) -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Bölüme uygun resim, karikatür, kroki, akış şeması, hikaye haritası vb çalışması yapar. -Çalışmasında duygu ve düşüncelerini aktarmış								
BÖLÜM UZMANI(OKUMA AYDINLATICISI) -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -İlginç, komik, önemli, şaşırtıcı, dikkat çekici yerleri bulur.								

-Çalışmasını etkili şekilde sunar. -Arkadaşlarının düşüncesini alır.								
BAĞ KURUCU -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Yaşadıkları, tanık olduğu, önceki okumaları, haber, film, çevresi vb ile bağ kurar. - Çalışmasını etkili şekilde sundu								
Grup çalışması hakkında düşünceler								

Şekil 9: Öğretmen değerlendirme formu, Daniels (2002) den uyarlanarak alınmıştır.

Ek 8: Uygulama Örnekleri

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİ GRUP



Grubun Adı: *Kitap... Doktorka...*

Grupta Görevli Öğrenciler:

- 1... *Cemile Ülkü... TALKAN*
- 2... *Pınar... KARAK*
- 3... *Arda... ERİŞ*
- 4... *Bacem... GÜNTER*
- 5... *Sıla... ARAZ*
- 6... *Eyüphan... AKBAĞCI*

KİTAP OKUMA İLE İLGİLİ PLAN

Kitabın Adı: *Hacı İsmail... KATILIM*

Kitabın Yazarı: *Vladimir... TUMANOV*

Kitabın Sayfa Sayısı: *228*

Kitap Kaç Toplantıda Bitirilebilir: *8 (sekiz)*

Her Toplantı İçin Okunacak Sayfa Sayısı: *25-30*

Grubun Buluşma Tarihleri ve Okuyacakları Sayfa Sayıları

TOPLANTI	TARİH	OKUNAN SAYFA ARALIĞI
1. Toplantı	12.02.2019	11-38
2. Toplantı	19.02.2019	39-64
3. Toplantı	26.02.2019	65-109
4. Toplantı	05.03.2019	109-135
5. Toplantı	12.03.2019	135-173
6. Toplantı	19.03.2019	173-202
7. Toplantı	22.03.2019	202-228

Şekil 1: Okuma çemberi yöntemi grup kitap ve okuma planı. Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grubun Adı: Kitap Doktorları..... Görevi: ÖZETLEYİCİ
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: Cemre Ülke Taşın Tarih: 12/02/2019.....
Kitabın Adı: Haritada Kaybolmak Kitabın Bölümü: 1. Bölüm Okunan Sayfalar: 11-38.....

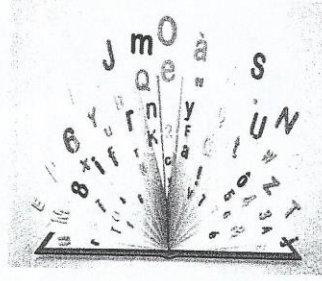
Görevin: Okuduğun bölümü kendi sözcük ve cümlelerinle özetleyerek arkadaşlarınla paylaşmalısın. Çalışmada kahramanlara, karakterlere, önemli yer, olay ve bilgilere yer vermelisin. Böylece okunan bölümü hem hatırlatmış hem de dinleyicilere okunan bölüm ile ilgili bilgi vermiş olacaksın. Çalışmada başarılar dilerim.

On iki yaşındaki Chris ile kardeşi on bir yaşındaki Francis sinemadan dönerken sırsıklamdılar. Yağmurdan korunmak için "CHAGRIN HOBI ve TUHAFLIK GESİTLERİ" adlı garip bir dükkana girerler. Dükkanda ne bir müşteri vardır ne de satıcı. Dükkandan garip meskeler, mızraklar vardır. Dükkanı incelerken bir kutunun içinde şekere benzeyen sarı yuvarlak topukları yerler. Bu esnada dükkana arka kapıdan orta yaşlı, gür bıyıklı, biri içeri girer. Kardeşler 3 dolar verip dükkandan kaçarlar. Otobüse binerler. Eve gelince babalarını görürler. Babaları niye geç kaldıklarını sorduklarında fırtınaya yakalandıklarını ve geç kaldıklarını söylerler. Babası çocuklara kızarak üç haftadır yağmurun yağmadığını söyler. Bunun üzerine kardeşler çok şaşırır. Ödevlerini yapmak için odalarına geçen kardeşlerin kendilerini tuhaf hissetmeye başlarlar. Sinemada bir virüs kapıldıklarını düşünürler. Yemekten sonra Bay ve Bayan Alt çocuklarının ateşlerini ölçtüler. Anneleri erken yatmalarını söyler. Ertesi sabah iki kardeş daha enerjile görünüyordular. Kahvaltılarını bitirip otobüse koştular. Ardından Francis ayak kabıllarının ona küçükle geldiğini söyledi. Otobüse binip okula gelirler. Sınıftaki herkes Francis'e revire gitmeyi önerdi. Öğretmen ders anlattığında arkadaşlarının soruları onu müdürün odasına götürüyor.

Şekil 2: Çalışma yaprağı (Özetleyici). Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.

Ere döndüğünde Chris çok utanıyordu. Çünkü onun pantolonu sıkılaşmaya başlamıştı. Ere vardıklarında pantolon ikiye ayrıldı. Anneleri hayretle oğlanlara amma da büyüydü verdiniz dedi. Ertesi gün yepyeni elbiselerle okula giden kardeşler durumun değişmediğini görürler. Beden Eğitimi Dersinde Chris basketbolda sayı üstüne sayı yapıyordu. Önce bundan hoşlandı ama ardından rahatsız olmaya başladı. Günün sonunda sokakta Denny Morgan ve arkadaşlarıyla karşılaştilar. Bu tipler bela demekti. Bunlara bulamadan anneleri arabayla gelerek oğlanları oradan uzaklaştırdı. Ertesi sabah Bay Alt oğlanlara randevu alarak doktorla görüşmesini sağladı.

Cemre Ülkü Togan
6/C



Grupun Adı: Kitap Doktorları

Görevi: SÖZCÜK AVCISI

Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: Arda Erüş

Tarih: 19.02.2019

Kitabın Adı: Haritada Kaybolmuş Kitabın Bölümü: 2. B'dim Okunan Sayfalar: 39-66

Görevin: Okuduğun bölümde geçen önemli, ilginç, yeni duyduğun veya anlamını bilmediğin sözcük ya da kavramları araştırıp arkadaşlarınla paylaşmalısın. Çalışmana deyim, atasözü, vecize ve cümle kalıplarını vb. ekleyebilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.

Sözcük, kavram, deyim, atasözü, vecize vb.	Bulunduğu sayfa	Anlamı
--	-----------------	--------

Kuşku 40 Bir şeyle, bir olayla ilgili gerçeğin ne olduğunu tam olarak bilmemektir kestirmemektir dayan kararsızlık güvensizlik duygusu

Tavır Belirlemeli 40 Herhangi bir durum karşısında, bir tepki belirleyip sergilemek

Envanter 40 Bu durumu gösteren çizelge

Cogrostrit 42

Seroduks 42 ilaç ismi

Pipon 44 Gubuk biçiminde bir tüttün içme aracı.

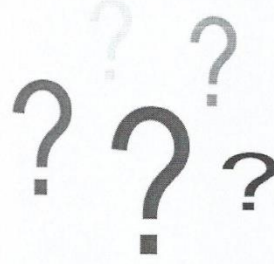
Bariton 50 Tenor ile bas arasındaki erkek sesi

Jeotermal 59 Yeraltında kalması yada yeraltından geçtiği için

Mahcup 55 ısı yüksek olur.

Meltem 68 Utangaç, siltilgan

Yaz aylarında, karadandan denize doğru esen hafif rüzgâr.

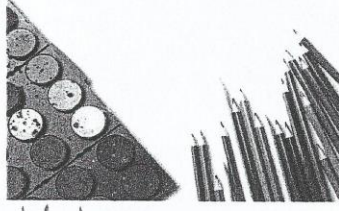


Grubun Adı: Kitap Doktorları Görevi: SORGULAYICI
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: Barsa "GENTAS" Tarih: 12.03.2019
Kitabın Adı: Haritada Kaybolmak Kitabın Bölümü: 5. Bölüm Okunan Sayfalar: 198-173

Görevin: Okuduğun bölümle ilgili sorular hazırlayarak toplantıda grubun yapacağı tartışmayı yönetmektir. Hazırladığın sorular metin içerisinde direk cevabı olabileceği gibi "Okuduğun bölümde en çok ne ilgin çektir? Neden? , Belirlenen bölümü okurken merak ettikleriniz nelerdir?, Sizce bu bölüm güzel miydi? Açıklayız, Bu bölüm başka nasıl olabilirdi?" gibi sorular ile grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini de alarak etkilige katılmalarını sağlayabilirsiniz. Çalışmada başarılar dilerim.

Kitapta Okunan Bölüm İle İlgili Sorularım:

- 1- Alt kardeşleri kim karşıladı?
- 2- Oğlanlar kulübeden çıktıktan sonra ne oldu?
- 3- Ted ve Ned oğlanları nereye götürdüler?
- 4- Alt kardeşler camda balınca ne görürler?
- 5- Arabanın içinde neler yaşandı?
- 6- Kardeşler arabayı nereye sürerler?
- 7- Alt kardeşler Chaprin'in dükkanında kimi görürler?
- 8- Francis'e ne olmuştur?
- 9- Sizce bu bölüm güzel miydi?

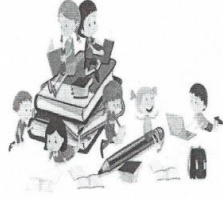


Grubun Adı: Kitap yıldızları Görevi: RESSAM (SANATCI)
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: Selhan Yusuf Tarih: 13.02.2019
Kitabın Adı: Süper gazete-eciler Kitabın Bölümü: -1- Okunan Sayfalar: 9-37

Görevin: Okuduğun bölüme ilgili bir resim çizmelisin. Bu resim bir karikatür, kroki, akış şeması, hikaye haritası vb. şeklinde olabilir. Çizeceğin resim okuduğun bölüme ilgili bir an olabileceği gibi sende oluşan duygu ve düşünceler de olabilir. Bu resim okuduğun bölüm ile ilgili bir kahraman, olay, yer veya karakter de olabilir. Çalışmanı bu kağıda yapabileceğin gibi başka bir kağıda da yapabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.



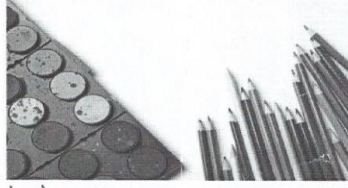
Şekil 5: Çalışma yaprağı (Ressam Sanatçı). Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.



Grupun Adı: Baran Görevi: BAĞ KURUCU
Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: Baran Keser Tarih: 07.06.2019
Kitabın Adı: masal istedi Kitabın Bölümü: 3 Okunan Sayfalar: 89-92

Görevin: Kitapta belirlenen bölümü okurken kendi yaşadıklarınızla, gördüğünüz veya tamk olduğunuz olaylar ile, daha önce okuduklarınızla, izlediğiniz bir haber, film, dizi veya belgeseller ile, aynı türde yazılmış kitap veya hikayelerle ilişkilendirip bizimle paylaşmalısın. Çalışmada başarılar dilerim.

Galata Bölgesi'nin geçmişi de sur içi kadar eskiye dayanır. Osmanlı döneminde çoğunlukla Hristiyanların oturduğu bir yerleşim bölgesi olarak bilinen Galata daha öncesinde 1273 ve 1453 yılları arasında cenevizlilerin ticaret kolonisi olarak kullandığı surlarla kaplı bir bölgeydi. Galata'nın adının nereden geldiği konusunda çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Bunlarda en çok kabul göreni "Galatlar" kavminden gelenlerin bu bölgeye yerleştiği ve isimleri bu topraklara verdiği yönündedir. Bir diğer kabul gören rivayet ise Bizans döneminde süt üretimi için yeri anlamına gelen "gala süde" kelimesinde geldiği yönündedir. Bizans döneminde gerçek de bu bölgede süt üretimi yapılmış olması bu rivayetin birçok kişi tarafından kabul görmesine yol açmıştır.



Grubun Adı: *48P. Değerleri*.....

Görevi: RESSAM (SANATCI)

Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: *Senre Ülke TAŞAN*

Tarih: *20.02.2019*.....

Kitabın Adı: *Harika Hedefler*.....

Kitabın Bölümü: *Süleyman*.....

Okunan Sayfalar: *125-123*.....

Görevin: Okuduğun bölümlle ilgili bir resim çizmelisin. Bu resim bir karikatür, kroki, akış şeması, hikaye haritası vb. şekilde olabilir. Çizeceğin resim okuduğun bölümlle ilgili bir an olabileceği gibi sende oluşan duygu ve düşünceler de olabilir. Bu resim okuduğun bölüm ile ilgili bir kahraman, olay, yer veya karakter de olabilir. Çalışmanı bu kağıda yapabileceğin gibi başka bir kağıda da yapabilirsin. Çalışmanda başarılar dilerim.



Şekil 5: Çalışma yaprağı (Ressam/ Sanatçı). Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.

Kitabın Kahramanları
 .Rana...kerem...Merza.....

Olay Yer ve Zaman
 .i.sta.bul.....

Kitabımda En Çok Sevdiğim Bölüm
 .k.i.a...kulesi...bolumu.....

Masalarından

FILİZİN "NİPİNEKİ" ÖZGÜR



Kitabın Adı

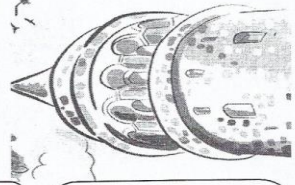
.....Masol...i.sta.bul.....

Çalışma Kağıdı Bu Bölümün İçin

"Kendi gözünle gördüğün her şeyi yaz"
 Ne zaman hissettiğin o zaman yazmanı istiyorum
 Akılla değil kalple yazmanı istiyorum
 Çaldığın kulağına yazmanı istiyorum
 Bir ses duyduğunu yazmanı istiyorum

Kitabın Adı

"Diyebiliriz ki bu bölümün başlığı, 'Kendi gözünle gördüğün her şeyi yaz' olarak seçilmiştir. Çünkü bu bölümün amacı, öğrencilerin kendi gözleriyle gördüklerini yazmalarını sağlamaktır. Bu nedenle, öğrencilerin yazdıkları her şeyi kabul ediyoruz. Çünkü yazdıkları şeyler onların dünyalarını yansıtır ve bizler onları okuyarak onların dünyalarını kavrayabiliriz. Bu nedenle, öğrencilerin yazdıklarını okumak bizim için büyük bir zevktir ve onların dünyalarını kavrayabilmemiz bizim için büyük bir başarıdır."



Kitabın Konusu
 .Ki.tap.taki.gorevleri.....
 .of.mak...m...mer.zadan...
 .karamak.....

Kitaptan Çıkardığım Sonuç
 .Masol...i.sta.bul.....
 .Sevmeliyiz.....

Kahramanlardan Hangisi Olmak
 İstirdim?Neden?

.....kerem.olmak...i.sta.bul.....
 Çaldığım...masalin...kahraman.....

ÖĞRENCİ ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı, Soyadı: EYLÜL AYDOĞDU Grubun Adı: VİTA P VİDİOLAR
 Kitabın Adı: SÜPER GAZETELER Okunan Sayfa Aralığı: 39-53
 Tarih:

İFADELER/ PUAN	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Rol görevimi anladım.					X
Kitapta belirlenen bölümü okudum.					X
Rol görevim ile ilgili çalışmamı yaptım.				X	
Rol görev çalışmamı severek yaptım.					X
Çalışmamı etkili şekilde anlattım.			X		
Çalışmamla ilgili sorulara cevap verdim.					X
Grup çalışmasına etkin katıldım.				X	
Grupla iş birliği içinde çalıştım.					X
Fikirlerimi ve önerilerimi dile getirdim.				X	
Dinleme kurallarını uyguladım.				X	X
Tartışmalara aktif olarak katıldım.				X	
Rol görevi bir daha almak isterim.					X

1. Rol görev çalışma sürecinde neler yaptın?

Sergilide, özelliği resam Bölüm uzmanı

2. Rol görev çalışmanı yaparken karşılaştığın zorluk/ zorluklar nelerdir?

Özelliğide biraz zorladım kitapta bazen değişik kelimeler bulardım

3. Çalışmanı yaparken beklemediğin sorunlarla karşılaştın mı? Açıklayınız

Hayır

4. Rol görev çalışmanı başarılı buluyor musun?

Kararsızım bazen oluyor

5. Rol görevini diğer çalışmalarda da almak ister misin? Açıklayınız

Evet



Grupun Adı: Kitap Yıldızları Görevi: BÖLÜM UZMANI (OKUMA AYDINLATICISI)

Görevli Olan Öğrenci Adı Soyadı: ARJIN AKDENİZ Tarih:

Kitabın Adı: Süper Gazeteler Kitabın Bölümü: Okunan Sayfalar: 37-53

Görevin: Kitapta belirlenen bölümü okurken sana gelen ilgiç, komik, önemli, dikkat çekici, eğlenceli, şaşırtıcı vb. cümle veya paragrafları belirlemelisin. Bu şekilde okuma yaparken eğleneceksin aynı zaman da dinleyenleri de anlatarak onların da eğlenmesini sağlayabilirsin. Cümle ve paragrafları niçin seçtiğin de paylaşarak arkadaşlarının düşüncelerini de alabilirsin. Çalışmada başarılar dilerim.

Altay sen mutfağın sandalyesinde oturmuş gay iaiyordu. Evren'e doğru baktı ve eliyle "otur" diye işaret etmişti. Evren korkuyla geriledi. Altay sen onun korktuğunu görünce gülmeye başlamıştı.

Evren servise binerken Yeneri göremedi. Servise yetişemeyeceğini düşünmüştü ki Yener kosarak evden almıştı.

İlk dersleri matematikti. Yener ve Evren dikkatlerini toplamakta güçlük çekiyor ama öğretmeni hiçbir şey anlamadan dinliyorlardı. İkisinin de akli öğretmenler odasına daydı. Altay sen acaba orada ne yapıyor Yener Evren'e not yazmıştı.

Şekil 6: Çalışma yaprağı (Bölüm uzmanı/Okuma aydınlatıcısı). Daniels 2002' den uyarlanarak alınmıştır.

"Fırsat ayağımıza geldi ben bir bahane bulup dışarıya çıkacağım Altay Sen'i röportaj için razı etmeye gideceğim diye not yazmıştı."

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Grubun Adı: *Kitap Yıldızları* Kitabın Adı: *Sıra Sözcükleri-1* Tarih: *13.01.2019*

Roller	Öğrenci Adı Soyadı	1	2	3	4	5	Yorum
ÖZETLEYİCİ -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Kendi sözcük ve cümleleri ile özetledi -Çalışmasında karakter, önemli olaylar ve bilgilere yer verdi -Sunumu etkili şekilde yaptı.	<i>Yağmur Günüş</i>				✓		-Rol görev çalışması yaptı. Kendi sözcük ve cümleleri kullanarak çalıştı. -Sunumunu etkili şekilde yaptı.
SORGULAYICI -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Sorular hazırlayarak tartışmayı yönetti -Tartışmayı yönlendirici ve düşündürücü sorular hazırladı	<i>Avşin Akdeniz</i>				✓		-Rol çalışması zamanında yaptı. Soruları tartışmayı yönlendirici şekilde hazırladı.
SÖZCÜK AVCISI -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Anlamı bilinmeyen sözcük ve kavramları belirledi Sözcük ve kavramların anlamlarını araştırıp buldu -Çalışmasında deyim, atasözü, vecize, cümle kalıplarına yer verdi.	<i>Levent Süleyman</i>				✓		-Rol çalışması yaptı. Anlamı bilinmeyen kelimeyi buldu. Sözcük kelime düzeyinde çalıştı.
RESSAM (SANATÇI) -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Bölüme uygun resim, karikatür, kroki, akış şeması, hikaye haritası vb çalışması yapar. -Çalışmasında duygu ve düşüncelerini aktarmış	<i>Serhan Yusuf</i>				✓		-Rol çalışması yaptı. Resim çizmeje adlı resmi çizmiş. Duygu ve düşüncelerini aktarmış.
BÖLÜM UZMANI(OKUMA AYDINLATICISI) -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -İlginc, komik, önemli, şaşırtıcı, dikkat çekici yerleri bulur. -Çalışmasını etkili şekilde sunar. -Arkadaşlarının düşüncesini alır.	<i> Eylül Aydoğdu</i>				✓		-Rol görev çalışmasını zamanında yaptı. -Genelde cümle diziminde çalışması yapmış.
BAĞ KURUCU -Bölümü okuyup rol çalışmasını tam yaptı -Yaşadıkları, tanık olduğu, önceki okumaları, haber, film, çevresi vb ile bağ kurar. -Çalışmasını etkili şekilde sundu	<i>Özgürcan Nureken</i>				✓		-Rol görevini zamanında yaptı. Kendi yaşadıkları örnek verdi.

Grup çalışması hakkında düşünceler

Grup ilk çalışması rol görevleri tam olarak yaptı. Görevler ilk defa yapıldığı için ilk soruları eksik olarak sorularla gösterdikten sonra yetkililer kendileri de görevlerini daha iyi yaptılar.

Şekil 9: Öğretmen değerlendirme formu. Daniels (2002) den uyarlanarak alınmıştır.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Arif
ALTINKAYA

Doğum tarihi :
21.01.1985

Doğum yeri: Gediz

Adres: Bahar Mah. Eskiizmir Cad. 140-1 Ege Apt. Kat: 3, Daire: 6 Karabağlar/
İzmir

E-Posta: arifaltnky@hotmail.com

Öğrenim Durumu

2000-2003: Gediz Lisesi

2004-2007: Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi Türkçe
Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı.

2015-2019: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

İş Deneyimi 2007-.....: Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmenliği

Yayınlar

