T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMLARINA ve ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Erhan DEMİR

Danışman
Doç. Dr. Salim PİLAV

Temmuz - 2019
KIRIKKALE

KABUL - ONAY

Doç. Dr. Salim PİLAV danışmanlığında *Erhan DEMİR* tarafından hazırlanan *"Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi"* adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalında *Yüksek Lisans Tezi* olarak kabul edilmiştir.

…/07/2019

Prof. Dr. (Başkan)
……

Doç. Dr.
……

Doç. Dr.
……

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…/…/2019
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum *"Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi"* adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

04/07/2019

Erhan DEMİR

ÖN SÖZ

Bu araştırmada okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin ne şekilde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Ders dönemiyle başlayıp, tez aşamasında devam eden yol göstericiliği, şahsıma karşı göstermiş olduğu güven ve desteklerden dolayı değerli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Salim PİLAV'a; lisans ve yüksek lisans seviyesinde kendilerinden çok şey öğrendiğim kıymetli hocalarıma;

Araştırma ve uygulama süresince görüş ve önerilerini şahsımdan esirgemeyen kıymetli meslektaşlarım Telat YURTSEVER, Efe Sıddık TEKİNARSLAN ve Çağrı GÜVEN'e;

Bu uzun ve yoğun süreçte enerjimin tükenmeye yüz tuttuğu zamanlarda gülen gözleri, geleceğe dair umutlarıyla bana güç veren ve bütün çalışmalarımın ilham kaynağı olan sevgili öğrencilerime;

Bugünlere gelmemde maddi ve manevi katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, geleceğe yönelik attığım her adımda varlıklarıyla yolumu aydınlatan aileme ve kardeşlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Erhan DEMİR

Kırıkkale, 2019

ÖZ

Demir, Erhan, “Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019.

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu etkinin ölçülmesi esnasında nicel verilerden yararlanılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ili Yahşihan ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Katılan öğrenci sayısı; 17’si deney, 17’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 34’tür. On iki haftalık süre zarfında deney grubuna okuma çemberi yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna planlı herhangi bir eleştirel okuma eğitimi verilmemiştir.

Araştırmanın nicel verilerini elde edebilmek için Ünal (2006) tarafından geliştirilen geçerliliği ve güvenirliği sınanmış olan “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklerle elde edilen nicel veriler Excel programıyla elektronik ortama aktarılırken; SPSS istatistik programıyla çözümlenmiştir. Ayrıca çözümlenen nicel veriler, Mann-Whitney U ve Wilcoxon işaret testiyle değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve eleştirel okuma puanlarında küçük de olsa bir artış sağladığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda okuma çemberi uygulamalarının daha kalabalık çalışma gruplarıyla ve daha uzun süreli bir şekilde uygulanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Eğitimi, Okuma Çemberi, Eleştirel Okuma Becerisi, Okumaya İlişkin Tutum

ABSTRACT

Demir, Erhan, “The Effect of Reading Circle Method on Students Reading Attitudes and Critical Reading Skills”, M.S. Thesis, Kırıkkale, 2019.

The aim of this study is to determine the effect of reading circle method on reading attitudes and critical reading skills of seventh grade students. Quantitative data were used to measure this effect.

For this purpose, pre-test and post-test control group quasi-experimental design was used. The application was conducted with seventh grade students studying in a state secondary school in Yahşihan district of Kırıkkale province in 2018-2019 academic years. Number of students. A total of 34 of them were in the experimental group and 17 in the control group. During the twelve-week period, reading circle method was applied to the experimental group, while the control group did not receive any planned critical reading training.

In order to obtain the quantitative data of the study, “Critical Reading Scale” and “Attitude to Reading Scale” which has been tested for reliability and validity were used. The quantitative data obtained with these scales are transferred to the electronic environment with Excel program. It was analysed by SPSS statistics program. In addition, the analysed quantitative data were evaluated by Mann-Whitney U and Wilcoxon sign test.

According to the findings, it was found that the use of the reading circle method provided a slight increase in reading attitudes and critical reading scores of seventh grade students, but this increase was not statistically significant. In this context, it may be suggested that reading circle applications should be implemented with more crowded working groups and for a longer period.

Key Words: Reading, Reading Education, Reading Circle, Critical Reading Skills, Attitude towards Reading.

SİMGELER VE KISALTMALAR

akt.	**:** Aktaran
MEB	**:** Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	**:** Programme for International Student Assessment
PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
OECD	**:** Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO	**:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
TÜİK	**:** Türkiye İstatistik Kurumu
TDK	**:** Türk Dil Kurumu
vd.	**:** Ve diğerleri

TABLOLAR

Tablo 1. Türkiye'nin yıllara göre PISA'daki okuma puanları 37
Tablo 2. 2015 PISA'ya göre okur düzeyleri 38
Tablo 3. Okumaya ilişkin tutum ölçeği maddeleri 56
Tablo 4. Eleştirel okuma ölçeği maddeleri 57
Tablo 5. Deney ve kontrol grupları ön test ve son test aşamalarında eleştirel okuma ölçeği puanlarının dağılımları 59
Tablo 6. Deney ve kontrol grupları ön ve son test eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması 60
Tablo 7. Deney ve kontrol grupları için ön ve son test aşamalarındaki eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması 62
Tablo 8. Deney ve kontrol grupları için ön test ve son test aşamalarında okumaya ilişkin tutum ölçeği puanları 64
Tablo 9. Ön ve son test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında okumaya ilişkin puanların karşılaştırılması 66
Tablo 10. Deney ve kontrol grupları için ön test ve son test aşamalarındaki okumaya ilişkin tutum puanlarının karşılaştırılması 67

ŞEKİLLER

Şekil 1. Etkileşimsel okuma çemberindeki etkileşimler 40

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ iv
TÜRKÇE ÖZET v
İNGİLİZCE ÖZET vi
SİMGELER VE KISALTMALAR vii
TABLOLAR viii
ŞEKİLLER ix
İÇİNDEKİLER xi

GİRİŞ 1
Problem Durumu 2
Problem Cümlesi 4
Alt Problemler 4
Araştırmanın Amacı 4
Araştırmanın Önemi 4
Sınırlılıklar 6
Varsayımlar 6
İlgili Araştırmalar 6

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma 12
1.1.1. Okumanın Amacı 12
1.1.2. Okumanın Önemi 14
1.1.3. Okuma Eğitimi 15
1.1.4. Okuma Stratejileri 17
1.1.4.1. Okuma Öncesindeki Stratejiler 18
1.1.4.2. Okuma Sırasındaki Stratejiler 18
1.1.4.3. Okuma Sonrasındaki Stratejiler 19
1.1.5. Okuma Tür ve Yöntemleri 20
1.1.5.1. Sesli Okuma 20
1.1.5.2. Sessiz Okuma 20

1.1.5.3. Not Alarak Okuma 21
1.1.5.4. Hızlı Okuma 21
1.1.5.5. Eleştirel Okuma 21
1.1.5.6. Tahmin Ederek Okuma 22
1.1.5.7. Ezberleme 22
1.1.5.8. Söz Korosu 22
1.1.5.9. Okuma Tiyatrosu 23
1.1.5.10. Göz Atarak Okuma 23
1.2. Eleştirel Okuma Becerisi 23
1.2.1. Eleştirel Okuma Becerileri 26
1.2.1.1. Eleştirel Okuma Eğitimi 30
1.2.4. Eleştirel Okuma Teknikleri 31
1.3. Türkiye'nin Okuma Karnesi 33
1.4. Okuma Çemberi 39
1.4.1. Okuma Çemberinin İlkeleri 42
1.4.2. Okuma Çemberinde Okuyucu Rolleri 43
1.4.2.1 Okuma Çemberindeki Temel Okuyucu Rolleri 43
1.4.2.1.1. Bölüm Uzmanı 43
1.4.2.1.2. Sorgulayıcı 44
1.4.2.1.3. Bağ Kurucu 45
1.4.2.1.4. Sanatçı 45
1.4.2.2. Okuma Çemberindeki Yardımcı Okuyucu Rolleri 45
1.4.2.2.1. Özetleyici 45
1.4.2.2.2. Kelime Avcısı 45
1.4.2.2.3 Sahne Düzenleyici 46
1.4.2.2.4. Araştırmacı 46
1.4.2.2.5. Karakter Ustası 46
1.4.2.2.6. Gözlemci 47
1.4.2.2.7. Film Eleştirmeni 47
1.4.3. Grup Projeleri 47

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli 50
2.2. Çalışma Grubu 51
2.3. Uygulama 51
2.4. Veri Toplama Araçları 54
2.4.1. Eleştirel Okuma Ölçeği 54
2.4.2. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği 54
2.4.3. Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayıları 55
2.5. Veri Analizi …. 55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi 59
3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Aşamasındaki Eleştirel Okuma Puanları 59
3.1.2. Son Test ve Ön Test Eleştirel Okuma Puanlarının Karşılaştırılması 60
3.1.3. Ön Test Eleştirel Okuma Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Test Eleştirel Okuma Puanlarıyla Karşılaştırılması 62
3.2. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi 63
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Aşamasındaki Okumaya İlişkin Tutum Puanları 64
3.2.2. Son Test ve Ön Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Karşılaştırılması 65
3.2.3. Ön Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarıyla Karşılaştırılması 66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma 69
4.2. Öneriler 71

KAYNAKÇA 74
EKLER 81
Ek 1. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği 81
Ek 2. Eleştirel Okuma Ölçeği 82
Ek 3. Okuma Çemberindeki Rol Kağıtları 83
Ek 4. Kitap Listesi 113

GİRİŞ

İnsanoğlunun yaratılışıyla birlikte getirdiği merak duygusu birçok davranışını şekillendirmektedir. Çevresinde yaşananları anlamak, iletişim kurmak, tecrübelerini artırmak, yeni şeyler öğrenmek merak duygusuyla ortaya çıkmış olan olgulardır. Bütün bu olguların bir yansıması olan *öğrenmeyi öğrenmek* ya da *öğretmek* ihtiyacı, tasarlanan eğitim sistemlerine yön vermiştir.

Yapılan araştırmalar yaparak, yaşayarak öğrenmenin en kalıcı öğrenme olduğunu ortaya koymuştur. Her ne kadar ortalama insan ömrü son yıllarda uzuyor olsa da hemen her bilgi, beceri ya da deneyimin bizzat yapılarak yahut yaşanarak öğrenilmesi mümkün görünmemektedir. Söz konusu bu durum okumayı, başkaları tarafından ortaya çıkarılan gerçeklerin, yaşanmış deneyimlerin, üretilen bilgilerin elde edilmesinde; bilgilenme ve öğrenme aşamalarında kullanılabilecek en etkili yol olarak karşımıza çıkarmaktadır (Savaş, 2006: 1-2; Sever, 2004: 15). Zaman ve zemin bakımından sınırlandırılmış bir ömrü yaşayan insanoğlu için, okuma becerisini elde etmiş olmak çok önemli bir kazanç sayılmalıdır.

Okumayı alışkanlık haline getiren bireyin gerek sosyal gerekse akademik hayatta daha başarılı olması muhtemeldir. Okuma becerisiyle birlikte iletişim becerilerinin de gelişeceği unutulmamalıdır. Aynı şekilde öğrencilerin öğrenme durumları ile okuma becerisindeki yeterlilik düzeyi ve okuma biçimleri arasında doğru orantılı bir ilişki vardır (Aşılıoğlu, 2008: 4). Bu ilişkinin bireyin başından sonuna kadar öğrenim hayatına hatta bütün yaşamına etki edeceği muhakkaktır.

Okumayı öğrenen, okuduğunu anlayan ve okumayı davranış hâline getiren birinden uzun vadede bazı üst düzey bilişsel becerileri de edinmesi beklenir. Eleştirel düşünme ise bu becerilerin başında gelir. Eleştirel düşünme becerisinin dil öğretimine yansımalarından biri de eleştirel okuma şeklinde olmuştur (Özüdoğru, 2016: 109). Eleştirel okuma, her türlü basılı materyali sorgulama ve metinlerdeki

iletinin farkına varıp çıkarımlarda bulunma becerisidir. Okuma yoluyla edindiği bilgileri sorgulama, değerlendirme tam ve sağlıklı bir öğrenmeyi kolaylaştırır.

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, problem ve alt problem cümlesine; araştırmanın amaç, önem, sınırlılık ve varsayımlarına; son olarak da ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsan nesli yirmi birinci yüzyılla birlikte gittikçe hızlanan bir bilgi akınına maruz kalmıştır. Bilgi ve teknolojinin hızlı ve kontrolsüzce çoğalması; değişip, gelişmesi bazı üst düzey becerilerin edinilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bilgi yoğun ortamın bir sonucu olarak ortaya çıkan üst düzey becerilerin başında da eleştirel okuma gelmektedir. Zira okuyucunun doğru bilgiye ulaşmasını sağlayan en etkili yol eleştirel okumadır (Okur, 2013: 168). Bu becerinin kazandırılması çağdaş eğitim sistemlerinin orta ve uzun vadeli amaçlarının başında gelmektedir.

OECD tarafından yapılan PISA sınavları ülkemizin okuma eğitimi seviyesi hakkında bilgi vermesi açısından çok önemlidir. PISA 2015 sınavı sonuçlarına göre Türkiye 420 puanla 41. sırada kendisine yer bularak ortalamanın altında kalmıştır. Üst düzey okur kategorisine giren katılımcıların oranı ise sadece % 6'dır.

Ortaya konan bu veriler göstermektedir ki alternatif yol, yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri yükseltilip; eleştirel, yaratıcı ve görsel okuma gibi üst düzey okuma becerilerini edinmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda okuma çemberi yöntemi öğretmenlere öğrencilerin okuma, yazma ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirebilmek için imkânlar sunabilir (Raphel, 1997'den akt. Pambianchi, 2017). Bu doğrultuda yapılan araştırmalar okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine olumlu etkiler de bulunabileceğini gözler önüne sermiştir (Karatay, 2017; Balantekin, 2016; Avcı ve Yüksel, 2011; Sarı, Kurtuluş ve Toy-Yücel, 2017; Kaya Tosun, 2018; Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013). Özbay ve Kaldırım (2015) ise okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz

yeterlilik algılarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma ise farklı olarak okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin ortaya çıkarılması açısından bir ilk olacaktır.

Ülkemizde çeşitli kademelerdeki öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin orta düzeyde (Özdemir 2017; Demir, 2017; Ünal, 2006) bazıları ise yüksek düzeyde olduğunu (Gündüz, 2015; Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2013; Ogurlu, 2014) ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra eleştirel okuma seviyelerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012) da bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, olumlu sonuçlarla karşılaşsak da genel olarak eğitim sistemimizin eleştirel okuma becerisi açısından istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. Bu olumsuz tablonun ortadan kaldırılması açısından eleştirel okuma becerisine yönelen her çalışma çok önemlidir.

Eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik yöntem arayışları literatürde dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Özonat (2018) çoklu ortama dayalı eleştirel okuma uygulamalarının, Bayraktar (2012) şematik öğrenme modelinin, Köse (2006) dosyalama tekniğinin, Belet (2011) hikâye anlatma yönteminin, Karasakaloğlu ve Bulut (2012) ise kurmaca metinlerin kullanılmasının çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu teknik ve uygulamaların yanı sıra okuma çemberi yönteminin de eleştirel okuma becerisi açısından sınanması literatüre katkı yapabilir.

Okuma çemberi yöntemi grup çalışması şeklinde uygulanması, günlük hayatla bağ kurmaya imkân sağlaması, düşündüren ve sorgulayan suallere yer verilmesi, okunan bölümleri farklı sanat dallarıyla yeniden ifade etmeyi mümkün kılması açısından geleneksel yöntemlerden ayrılır. Üst düzey okuma becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde okuma çemberi yöntemi kullanılmasının eleştirel okuma becerisinin kazandırılıp, pekiştirilmesine ne gibi katkılar sunacağı merak konusu olmuştur.

Problem Cümlesi

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi nasıldır?

Alt Problemler

1. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi var mıdır?
2. Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisini ölçmektir.

Araştırmanın Önemi

Eğitimin her aşamasının ortak hedefinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek olduğunu dile getiren Özüdoğru (2016: 108), bu becerinin ilkokuldan başlayıp üniversiteye kadar öğrencilere kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eleştirel düşünmenin Türkçe eğitimine olan yansımalarının başında ise eleştirel okuma gelmektedir.

Eleştirel okuma, öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak düşünmelerini sağlayıp; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirip kendi doğrularına ulaşmalarını mümkün kılmaktadır (MEB, 2006: 69). Zira kendi doğrularını inşa etmeyi başarabilen bir birey karşılaştığı her türlü bilgiyi sorgulayacak, önyargı ve kabullerin olumsuz sonuçlarından kendisini korumayı başarabilecektir.

Bloom taksonomisinde ilk üç basamağın (bilgi, kavrama, uygulama) alt becerileri; son üç basamağın (analiz, sentez, değerlendirme) ise üst düzey bilişsel becerileri kapsadığı söylenebilir. Eleştirel okuma becerisi, yapısı gereği son üç basamağa tekabül etmektedir. Eleştirel okuma ve düşünme gibi becerilerin edinilmesi, üst seviyede bir bilişsel düzeye ulaşmak açısından önemlidir.

Öğretim programlarında öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmişse de bunun nasıl sağlanacağına dair yöntem ve teknik bilgisinin yeterli olduğu söylenemez (Karatay, 2015: 15-16). Eleştirel okuma becerisinin gelişimine katkı sunabilecek yöntem ve tekniklerin literatüre kazandırılarak öğretim programlarında yer bulması çok önemlidir.

Bünyesinde farklı yaklaşımları barındıran bir metot olarak okuma çemberinin, eleştirel okuma becerisine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Eleştirel okuma eğitimi açısından kitapların okunduktan sonra tartışılması, metinde bulunan iletilerin öğrenciler tarafından yönlendirme olmaksızın bulunması çok faydalı olacaktır (Bamberger, 1990). Bu doğrultuda okuma çemberi yöntemi içerisindeki küçük tartışma gruplarının birer fırsat yaratabileceği düşünülebilir. Yine okuyucu rollerine endeksli yapılan okumaların, öğrencileri ileri okuma düzeylerine taşıyabileceği öngörülebilir.

Hem çok kritik ve üst düzey bir beceri olan eleştirel okuma becerisini hedeflemesi hem de üzerinde çok fazla çalışma yapılmayan okuma çemberi yöntemini kapsaması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Sonuç olarak, okuma çemberi yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisinin belirlenmesi; program geliştiricilere ve öğretmenlere, eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir yöntem önerisinde bulunabilir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2018-2019 eğitim - öğretim yılında Kırıkkale ili Yahşihan ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin kullanılan ölçeklere vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

Ayrıca araştırma, Sait Faik ABASIYANIK'ın "Semaver", Michael ENDE'nin "Momo", Osman ÇEVİKSOY'un "Beyaz Yürüyüş", Halikarnas Balıkçısı'nın "Yol Ver Deniz", Ahmet Yılmaz BOYUNAĞA'nın "Yankılı Kayalar", Erich KASTNER' in "Uçan Sınıf" adlı kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklere samimi ve gerçekçi bir şekilde cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında okuma tutumuna, eleştirel okuma becerisine ve okuma çemberi yöntemine ilişkin yapılan çalışmalara yer verilecektir. Yapılan literatür taramasında okuma tutumuna ve eleştirel okuma becerisine yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür.

Ünal (2012) yaptığı araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisini belirlemiştir. Çalışma grubunu 103 altıncı sınıf öğrencisinin oluşturduğu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2013) ekrandan okumanın öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Nicel ve nitel verilerin bir arada bulunduğu

karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, 41 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında deney grubu ekrandan okuma yaparken, kontrol grubu basılı kaynaklardan okuma yapmıştır. Araştırma sonucunda, basılı sayfadan okuma uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmadığı, aksine düşürdüğü; ancak ekrandan okuma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen ve Deniz (2015) çalışmasında lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve farklı değişkenlerle ilişkisini belirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 377 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf, öğrenim alanı, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, aile gelir durumu ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Okuma tutumuna yönelik bir diğer çalışma da Güngör ve Açıkgöz (2006) tarafından yapılmıştır. Söz konusu deneysel çalışmanın sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sallabaş (2008) ise ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde; akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akyol (2011), 2005 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı'nın öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma açısından yeterliliğini incelediği araştırmasının sonucunda, Türkçe Öğretim Programının (2005) eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yine bu araştırma, eleştirel okuma becerisi kazanma konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde oldukları, üst sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin alt sosyoekonomik

düzeye sahip olan öğrencilere göre eleştirel okuma becerisi konusunda daha yeterli oldukları saptanmıştır.

Bayraktar (2012) araştırmasında, öğrencilerin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde şematik öğrenme modelinin etkisini incelemiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel modelin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, deney grubundan 60; kontrol grubundan 60 olmak üzere toplam 120 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, şematik öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emiroğlu (2014) ise eleştirel okuma eğitiminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desende yapılan bu çalışmada deney grubu "Olay Çevresinde Gelişen Metinler" ve "Öğretici Metinler" ünitelerini eleştirel okuma öğretimine uygun şekilde işlerken; kontrol grubu MEB'in uygun gördüğü öğretim programını takip etmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun eleştirel okuma puanlarının kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Eleştirel okuma eğitiminin, eleştirel okuma becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Ünal (2006) araştırmasında ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde; okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur.

Ogurlu (2014) ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri üzerine çalışmıştır. Bu araştırma Bilim Sanat Merkezine devam eden 30 üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tercihlerine göre kitap okudukları görülmüştür. Ayrıca, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin yüksek olduğu ve okuma tutumu ile eleştirel okuma becerisi arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Kan (2017), 7. Sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin orta seviyede olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu, yıl boyunca daha fazla kitap okuyanların daha yüksek eleştirel okuma puanı aldığı sonucuna varmışlardır.

Özensoy (2011), eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersi hakkında yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini aldığı nitel araştırmasında, eleştirel okuma becerisi esas alınarak işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu belirtmektedir. Yanı sıra sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği ve eleştirel okumaya göre hazırlanan kitabın öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel okumaya göre işlenen derste öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Literatürde okuma çemberi uygulamalarına yönelik ise sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı dikkat çekmektedir. Yapılan bu az sayıdaki çalışmanın ise daha çok yönteme ilişkin açıklama, bilgilendirmeler yapmaya ya da okuduğunu anlama becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010) ve Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018) tarafından yapılan çalışmalar daha çok okuma çemberinin tanıtılmasına, Türkçe literatüre kazandırılmasına ya da uygulama örneklerine yöneliktir. Bu çalışmalarda okuma çemberi yöntemine ilişkin kavram ve unsurlar hakkında bilgi aktarılmaktadır. Her iki çalışmanın da bu yöntemi kullanmak isteyeceklere kılavuzluk edebileceği düşünülmektedir.

Avcı ve Yüksel (2011) tarafından yapılan araştırmaysa okuma çemberi yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeye yöneliktir. Yine bu kapsamda deneysel çalışmanın sonrasında öğrencilerin okuma çemberi yöntemi hakkındaki görüşleri de araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda okuma çemberi yönteminin düşük yeterlilikteki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı

sıra öğrencilerin okuma çemberi yöntemini kullanarak kitap okumayı, eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) ise ilkokul beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine anlamlı seviyede katkı yaptığını belirtmektedir. Yine okuduğunu anlama seviyesi düşük olan öğrencilerin gelişimine ciddi katkılar sunduğu anlaşılmıştır.

Bu alandaki önemli araştırmalardan bir diğeri de Kaya Tosun (2018) tarafından yapılan doktora çalışmasıdır. Bu çalışmada okuma çemberi yöntemi kullanımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ile okur tepkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda bu yöntemin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu, okuma motivasyonuna ise anlamlı bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Bu kapsamda ortaokul düzeyinde yapılan ilk çalışma ise Balantekin (2016)'in tez çalışmasıdır. Bu araştırma ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır ve okuduğunu anlama becerisine yöneliktir. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sunduğu, öğrencilerin bu yöntemi kullanmaktan memnun kaldığı ve grup çalışmalarında daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Sarı, Kurtuluş ve Toy-Yücel (2017) de yedinci sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Aytan (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberi yöntemine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında ilk önce yöntem uygulanmış sonrasında ise görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu araştırma sonucunda öğretmen adayları okuma çemberi yönteminin dayanışma, işbirliği yapma, ayrıntıları yakalama gibi becerilerin yanı sıra özgüven, kelime servetinin zenginleşmesi ve estetik zevk gibi olguların geliştirilmesine olumlu katkılar sunabileceği düşüncesine varmışlardır.

Bu alandaki bir diğer çalışma ise işbirlikli okuma çemberinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına etkisini ölçmek amacıyla Özbay ve Kaldırım

(2015) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu deneysel çalışmanın sonucu okuma çemberi uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma çemberi üzerine yapılan çalışmaların bir diğeri de Karatay (2015) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada edebiyat halkası olarak adlandırılan yöntemin tanıtılarak eleştirel düşünmeye, okuma alışkanlığının kazandırılmasına ve sosyalleşme sürecine fayda sağlayabileceğine değinilmiştir. Karatay'ın (2017) bir diğer çalışması ise üniversite düzeyinde gerçekleştirilen araştırmadır. Bu kapsamda okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi ölçülmüştür. On iki haftalık uygulamanın sonucunda okuma çemberi uygulamalarının üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine anlamlı bir katkı yaptığı belirlenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın genel çerçevesini oluşturan kavramlara genelden özele gidecek şekilde yer verilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan okuma çemberi ile bağımlı değişkeni olan eleştirel okuma becerisi hakkında alt başlıklara yer verilmiştir.

1.1. Okuma

Güncel Türkçe Sözlükte on farklı anlama sahip olması "okumak" kelimesinin toplumsal dil hafızamızda geniş bir çerçeveye dağıldığının göstergesidir. Bu anlam zenginliği okuma kavramının kültürümüzde çok önemsendiğinin de ispatı gibidir. İlk başlarda sesli okuma anlamında kullanılan kavramın sonraki zamanlarda zihinsel boyutları da içine aldığı anlaşılmıştır.

Okuma, sözlük anlamıyla yazıya geçirilmiş bir metni seslendirmek ya da sessizce çözümleyip kavramak; bir metnin vermek istediği mesajları öğrenmek şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011: 1793). Söz konusu tanımlamada okumanın sanılanın aksine kuru kuruya bir seslendirmeden ibaret olmadığına dikkat çekilmiştir. Bir metni seslendirmek kadar anlamanın, ondaki iletilerin ortaya çıkarılmasının da önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. Güneş (2007: 117), okumayı görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinsel yapılandırma gibi çeşitli işlevlerin bir arada kullanıldığı bir süreç şeklinde tarif etmiştir. Yalçın (2018: 119) ise okumayı, önceden belirlenen özel sembollerin duyu organlarıyla algılanıp; beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Art arda sıralanan bu tanımlamalar okumanın karmaşık ve kompleks yapısını gözler önüne sermektedir. Zira okuma farklı organ ve merkezlerin iş birliği içinde ve disiplinli bir şekilde hareket ettiği bir sistemdir (Yalçın, 2018: 119).

Yapılan literatür taramasında okuma becerisinin iki boyutunun varlığına dikkat çekildiği görülmüştür. Bunlardan birincisi gözün okumadaki işlevini ortaya koyan *fiziksel boyuttur*. Gözün fiziksel yapısını oluşturan bu unsurların sağlıklı bir şekilde gelişmiş olması çok önemlidir. Göz harf, kelime veya cümle gibi imgelerin üzerinde sıçrayarak hareket edip sinirler vasıtasıyla beyinde tepkiler oluşturur. İkincisi ise beynin göz marifetiyle gördüklerindeki anlamı kavraması olarak adlandırabileceğimiz *zihinsel boyut*tur. Gözlerle görülen her kelime beyindeki görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı ve okuma merkezlerinde değerlendirilir (Yalçın, 2018: 128). Bütün bu bilgiler göstermektedir ki iyi bir okuma için sağlıklı bir fiziksel ve zihinsel yapıya sahip olmak ön şarttır.

Birçok etkinlikte olduğu gibi okumanın da belli ilkeler çerçevesinde planlanması ve yapılması gerekmektedir. Arıcı (2018: 24) her okumada mutlaka yer alması gereken ilkeleri akıcı okuma, stratejik olma, motivasyona dayanma, gelişime açık olma, iletişim süreci olma şeklinde sıralamıştır. Bu ilkelerin yapılan okumalara standart kazandırılmasında önemli rolleri vardır. Bu ilkeler göz önünde bulundurularak yapılacak okumaların amaca ulaşabileceği bir gerçektir.

Okuma etkinliğini metinde kullanılan sözcük veya kavramların seslendirilmesi ya da ezberlenmesi olarak kabul etmek doğru değildir. Derin manasıyla okumak kelime, kavram, cümle, paragraf ya da metinlere can verme, bunlardan çıkarımlarda bulunarak yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004: 39). Bu da okuyucunun son derece aktif olduğu bir süreci ortaya çıkarmaktadır.

1.1.1. Okumanın Amacı

Gözlerle başlayıp, beyinde gelişerek süren ve bellekte noktalanan bir takım koordineli etkinlikler bütünü (Yıldız ve Ceviz, 2008: 25) şeklinde tanımlanan okuma etkinliğinin tek ve genel amacının "*okuduklarından etkilenmek*" olduğu söylenebilir (Ceylan, 2012). Okuyucusunu etkilemeyen onda değişimler sağlayamayan bir okumanın amacına ulaştığını iddia etmek çok zor olacaktır.

Okumanın amacı nedir sorusuna okuyucu açısından bakan Grabe (2002) ise okuma etkinliğinin amaçlarını; "öğrenmek, bilgi edinmek, eleştirmek ve değerlendirmek, genel olarak anlamak" şeklinde sıralamıştır. Söz konusu amaçların gerçekleştiği takdirde okuyanın okuduklarından etkilenmek suretiyle değiştiği ve geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

1.1.2. Okumanın Önemi

Gelişmiş, gelişmekte olan ya da gelişmeyi kendisine ülkü edinmiş bütün eğitim sistemlerinin uğrunda zaman ve emek harcadığı önemli bir beceridir, okuma. Yetiştirilmek istenen insan tipinde bulunması öngörülen birçok niteliğin kazandırılmasında "okumanın" rolü vardır. Zira okuma eleştirel ve özgür düşünme, çok yönlü bakış açıları geliştirme, kendini ve dünyayı anlama ve yorumlayabilme gibi özelliklerin kazandırılmasının en etkili yoludur (Adalı, 2010: 9).

Okumak, insanlara farklı dünyaların kapısını açan önemli bir anahtardır. Öyle ki diğer insanların bilgi, gözlem ve yaşantılarından yararlanarak onların dünyalarına girebilen okuyucuya tam insan olma, eksikliklerini tamamlama fırsatı sunmaktadır (Özdemir, 2018: 18). Buradan da anlaşılmaktadır ki kendini gerçekleştirebilen ideal insan tipinin en önemli vasıflarından biridir okumak.

Okumanın önemini kavramak için bugünün gelişmiş ülkelerine bakmak yeterli olacaktır. Bu kategoriye dâhil edilecek ülkelere bakıldığında insanların okuma alışkanlığını edindiklerini görürüz. Zira Altıntaş (2015: 15)'a göre kişisel ve toplumsal gelişmenin kaynağı okumaktan başka bir şey değildir. Gelişmeyi, ilerlemeyi kendisine amaç edinen eğitim sistemlerinin okuyan bireyler yetiştirmesi çok önemlidir.

Okuma becerisinin ulaşabileceği üst seviyelerden bir tanesi de eleştirel okumadır. Gerek insanların gerekse toplumların tekâmülünde önemli bir üst düzey okuma becerisidir. Eleştirel olmayan bir okuyucu bilişsel öğrenme bakımından kavrama düzeyini aşamazken, eleştirel okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanması söz konusu olabilmektedir (Aşılıoğlu, 2008:

7). Eleştirel okuma bakış açısına sahip bireylerin taksonominin üst basamaklarına ulaşabilmesi onları her anlamda başarılı kılacaktır.

Eleştirel okuma becerisi, öğrencilerde konuların öğrenilmesinde derinlemesine bir öğrenme sağlar. Derinlemesine öğrenmeler, öğrencide konuya karşı ilgi ve motivasyon oluşturarak; derse katılımı yüksek düzeyde artırır (Kurnaz, 2019: 175). Bu durum, öğrenciyi gerek sosyal gerekse akademik açıdan başarılı kılar.

1.1.3. Okuma Eğitimi

Okuma becerisinin tam manasıyla kazanılması sabır ve özenli çalışmalar gerektiren uzun, meşakkatli bir süreçtir. Okul öncesi dönemde başlayıp ilkokulun ilk yıllarındaki ilk okuma-yazma öğretimiyle de devam eder okuma eğitimi. Sonraki dönem ve basamaklarda ise okuma becerisinin nitelik ve kalitesinin artırılması hedeflenmektedir.

Bu uzun yolculukta, okuma eğitimi doğası gereği Türkçe dersleriyle özdeşleştirilmiştir. Okuma eğitimi, ilkokul ve ortaokul yıllarında Türkçe, lise yıllarında ise Türk dili ve edebiyatı dersleri dâhilinde planlanarak; uygulamaya konur. Her ne kadar Türkçe dersleri içerisinde önemli bir yer kaplasa da okuma becerisinin bütün dersler açısından önemli olduğu bir gerçektir.

Okuma insana etki ve katkısı itibariyle çok yönlü bir beceridir. Bu çeşitliliğin bir yansıması olarak okuma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Okuduğundan hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
2. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
3. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
4. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
5. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
6. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması (MEB, 2018: 8).

Güneş (2007: 123) ise okuma öğretiminin amacını dil, öğrenme ve anlama, zihinsel, iletişim, sosyal, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmek olarak belirtmiştir. Bu amaçlara ulaşan bir okuma eğitiminin öğrencilerin bütün derslerdeki akademik başarılarına katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Hiç şüphe yok ki okuma eğitimi uzun soluklu bir süreçtir. Aytaş, okuma eğitimi sürecinin beş aşamadan oluştuğunu belirtir:

1. Öğrencilerin daha çok okuma eğitimine hazırlandığı ve okumaya istekli hale getirildikleri temel eğitim öncesini ve ilk yıllarını kapsayan hazırlayıcı dönem.
2. Öğrencilerin yalnız başlarına okuma yapabilmeye başladıkları başlangıç dönemi
3. Temel eğitimin 2. ve 3. sınıflarını içerisine alan ve okuma alışkanlığının geliştiği dönem.
4. İlköğretim çağının 4, 5 ve 6. sınıflarını kapsayan okuma etkinliklerinin hız kazanıp okuma becerisinin güçlendiği bir dönem.
5. Ortaokulun son iki yılının ve onu takip eden ortaöğretim ve yükseköğretim yıllarının bir araya gelerek oluşturduğu dönemdir (Aytaş, 2003: 155-160).

Her aşamada okuma becerisi adım adım geliştirilmekte, her aşamanın bir öncekinin üzerine inşa edildiği görülmektedir. Söz konusu aşamaları başarılı bir şekilde tamamlayan bir bireyin okuma becerisinin gelişebileceği muhakkaktır.

Okuma eğitiminin en önemli unsurlarından biri de kullanılacak olan metin/kitaptır. Bütün okuma faaliyetlerinde mutlaka kullanılmaktadır. Metin ve kitap seçimine okuma becerisinin geliştirilmesinde çok dikkat edilmelidir. Amaca hizmet etmeyen, hedef kitlenin seviyesine uygun olmayan, yetersiz metinlerle yapılacak bir okuma eğitimi sürecinin istenilen sonuçları verebilmesi mümkün görünmemektedir.

Okuma eğitimi çerçevesinde üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de okuduğunu anlamadır. Okuma ve okuduğunu anlama birbirlerinden farklı iki durumdur. İki becerinin bu farklılığa rağmen iç içe girmiş oldukları ve beraber geliştikleri bilinmektedir. Okuduğunu anlama okuyucunun kendi deneyimleri, bilişsel yeteneği, bilgi birikimi ve motivasyonu doğrultusunda anlamasını şekillendirmesini içeren bir süreç şeklinde tanımlanabilir (Tankersley, 2005'den akt. Kaya Tosun, 2018). Okuduğunu anlamanın aşamaları ise metni tanıma, metni anlama

ve yorumlama şeklinde sıralanabilir (Bozpolat, 2012). Sonucunda anlamanın gerçekleşmediği okumaların zaman kaybından öteye gitmeyeceği bilinmelidir.

Okuma eğitiminin önemli çıktılarından biri ise okuma kültürüdür. Okuma kültürünün birçok beceriyi kapsayan bir süreç olduğunu vurgulayan Sever (2013: 10) bu süreci üç basamaklı bir şekilde ifade eder: birinci basamakta görsel okuryazarlık, ikinci basamakta okuma-yazma becerisi edinme, nihayetinde ise okuma alışkanlığı becerisi kazanma.

Okullarda okumaya yönelik farklı uygulama ve etkinliklere yer verilmesi yerinde olacaktır. Okuma eğitimi kapsamında kitap kulüpleri, okuma grupları, okur-yazar söyleşileri ve imza günü gibi etkinliklere yer verilmesi, okumanın öğrencinin hayatındaki yerini pekiştirebilir (Pilav ve Uslu Üstten, 2014: 780). Bu sayede öğrencilerin okuma eyleminden uzaklaşmaları engellenirken, okuma isteği ve motivasyonu artırılmış olacaktır.

Okuma eğitimi sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması, okumayı bir yaşam biçimi olarak edinmesi öğrencinin geleceğe daha da güvenle bakmasını sağlayacaktır.

1.1.4. Okuma Stratejileri

Strateji, Fransızca "*stratégie"* kelimesinin Türkçedeki kullanımıdır. Stratejiye karşılık olarak "izlem" sözcüğünü öneren TDK, kavramı "*Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol.*" şeklinde tanımlamaktadır. Okuma stratejileri ise metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuyucular tarafından uygulanan zihinsel taktikler olarak kabul edilebilir (Alyılmaz, 2018: 90). Okuma etkinliklerinin daha verimli olabilmesi için birçok yol ve yöntem aranmıştır. Daha başarılı bir okuma sürecine ulaşabilmek için farklı stratejiler ortaya atılmıştır.

Okuma stratejilerinin sadece okuma yapılırken uygulanabileceğini düşünmek yanlış olacaktır. Okuma esnasında stratejiler kullanılabileceği gibi okuma öncesi ve sonrası için de farklı okuma stratejileri geliştirilmiştir.

1.1.4.1. Okuma Öncesindeki Stratejiler

Okumanın bir süreç olduğu görüşü göz önüne alındığında uygulanacak stratejinin okuma öncesinden itibaren başlaması gereklidir. Okumanın ilk adımı olarak nitelendirebileceğimiz bu süreçte okumanın amacı ve metinden ne alınacağı ya da ne aranacağı tespit edilmelidir. Okuma öncesinde uygulanan stratejiler şunlardır:

- *Amaç oluşturma:* Her iş gibi okuma da amacı olan bir etkinliktir. Okuyucunun okumaya başlamadan önce yapacağı ilk iş gerçekleştireceği okumanın amacını belirlemek olmalıdır
- *Göz gezdirme:* Okumaya başlamadan önce yapılacak yüzeysel bir incelemedir. Göz gezdirme stratejisi okuyucunun önemli ve amacına uygun bölümleri belirlemesine, metnin ne maksatla yazıldığını hissetmesine yardımcı olur.
- *Önbilgileri kullanma:* Okuyucunun geçmişinden getirdiği bilgi, görgü, deneyim ve yaşanmışlıkların okuma öncesine taşınmasına yönelik bir stratejidir.
- *Görselleri inceleme:* İçerisinde metnin konusuna yönelik ipuçları barındıran görsellerin okuma öncesinde incelenmesidir.
- *Tahmin etme:* Okuyucunun okuma öncesinde elde ettiği verilerle metnin içeriğine yönelik tahminler de bulunmasıdır (Baştuğ vd., 2019: 34-35).

1.1.4.2. Okuma Sırasındaki Stratejiler

Okuma işleminin devam ettiği sırada da bazı stratejilerin kullanılması hedeflenen başarıya ulaşmamızı kolaylaştıracaktır. Okuma esnasında okurun uygulayabileceği stratejilerden bazıları şunlardır:

- *Akıcı okuma:* Okuyucunun akıcı okuduğu bir metni daha iyi anlayacağı beklenmektedir. Akıcı okuma becerisi dikkatin daha fazla kullanılmasını beraberinde getirir.
- *Altını çizme:* Okuma esnasında anlamı bulma ve organize etmek için metindeki önemli bilgilerin altını çizme stratejisidir.
- *Not alma:* Okuma sırasında not alma okuyucunun metni sadeleştirmesine, sentezlemesine, anlamlandırmasına yardımcı olur.
- *İrdeleme- Sorgulama:* Metinde yer alan bilgilerin, metnin yapısının, yazarın bakış açısının ve üslubunun irdelenmesine dayanan bir stratejidir. Eleştirel okumaya katkısı çoktur.
- *Soru sorma:* Okuyucunun okuma esnasında karşılaştığı her durum ve bilgiye yönelik sorular üretmesi ve yanıtlarını aramasıdır.
- *Anlamayı izleme:* Okuyucunun kendi öğrenme ve düşünme süreçlerinin farkında olması esasına dayanan bir üstbiliş stratejisidir.

- *Zihinde canlandırma*: Geçmişte elde edilen bilgi, deneyim ve becerilerin zihinde canlandırılmasıyla yeni okumalara fırsat oluşturmaktır.
- *Tekrar okuma:* Okurun yeterince anlamadığı bölümleri yeniden tekraren okumasıdır.
- *Bağlamı kullanma:* Metin içinde kullanılan kelime ve kavramların metnin bağlamında hangi anlamlara gelebileceğini belirlemeye çalışma anlayışına dayanan bir stratejidir.
- *Çıkarım yapma:* Metnin satır aralarında ima yoluyla ifade edilmiş anlamların gün yüzüne çıkarılmasını amaçlayan bir stratejidir. Metinden elde edilen ipuçları çıkarımların hareket noktasıdır.
- Bağlantı kurma: Okuma sırasında metin ile okuyucu, metin ile metin ve metin ile gerçek hayat arasındaki olası bağlantıların ortaya çıkartılmasıdır (Baştuğ vd., 2019: 36-41).

1.1.4.3. Okuma Sonrasındaki Stratejiler

Okuma sürecinin sonrasında uygulanacak stratejilerdir. Bu stratejilerin amacı metni ve yapılan okumayı kıymetlendirmektir. Bu stratejiler okumanın belirlenen amaca ulaşılıp ulaşılmadığını, metne yönelik tahminlerin tutup tutmadığını, elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını denetlemeyi mümkün kılmaktadır. Okuma sonrasında uygulanabilecek stratejiler ise şunlardır:

- *Özetleme:* Bir metnin sahip olduğu özü kaybetmeden sağaltılması anlamına gelmektedir. Özetleme sayesinde okuyucu, bilgileri gerekli, gereksiz şeklinde ayırt etmeyi öğrenmiş olur.
- *Sentez yapma:* Okuma sürecindeki sentez, metin dışı kaynaklardaki ya da okuyucu zihnindeki bilgilerin metnin içerisindeki bilgilerle birleştirilip bilişsel bir üretim sürecine dahil edilmesidir.
- *Değerlendirme:* Okuma sonrasındaki değerlendirme okuyucunun metni bir bütün olarak anlayıp anlamadığını ve okumanın verimliliğini ölçmeyi amaçlamaktadır.
- *Sorular üretme:* Metne yönelik sorular üretme stratejisidir. Bu strateji hemen her aşamada kullanılabilir. Ancak okuma sonrasında kullanımıyla metnin derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir. Soruların öğrenciler tarafından hazırlanması daha yerinde olacaktır.
- *Görselleştirme:* Okuduklarının okuyucunun zihninde uyandırdıkları görsel şema ve manzaraların farkında olunması stratejisidir. Hayal gücünün zenginliği bu stratejinin verimliliğine doğrudan etki etmektedir. Bu stratejinin çıktıları resim, şekil, grafik, şema şeklinde ortaya çıkabilir.
- *Yansıtıcı düşünme:* Okuyucunun okuduklarına ilişkin yazmaya çalışmasıdır. Bu stratejinin gerek okuduğunu anlama gerekse kendisini ifade etme becerisine katkısı olacaktır.
- *Anlatma:* Okuyucunun okuduğu bir metni kendine ait cümlelerle anlatılması stratejisidir. Anlatım yazılı ya da sözlü olarak yapılabilir. Anlatımda mutlaka bir sıra ve düzen takip edilmelidir (Baştuğ vd., 2019: 41-47).

1.1.5. Okuma Tür ve Yöntemleri

Okuma eğitiminde başarının sağlanabilmesi için belirli bir sistem dâhilinde kullanılacak değişik yöntem ve tekniklere başvurulması bir zorunluluktur (Güneş, 2007: 234). Zira okuma sırasında kullanılacak okuma tür ve yöntemler metnin yapısına, okuyucunun amacına, zaman-mekan gibi değişkenlere göre farklılıklar arz edecektir. Literatürde yer alan okuma tür, yöntem ve tekniklere alt başlıklar hâlinde kısaca değinilecektir.

1.1.5.1. Sesli Okuma

Bu okuma yönteminde amaç öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. (MEB, 2006: 66). Hem öğrencinin kendisinin hem de öğretmenin öğrencisinin okumasını ölçülebilir bir hale getirdiği için bu yöntem ilk okuma-yazma eğitiminde yaygın olarak kullanılır.

Sesli okumada okunulan metindeki mesajı anlamak kadar önemli olan bir diğer özellik de kelimelerin telaffuzu ve akıcı okumadır. Yine tonlamalar sesli okumada asla ihmal edilmemesi gereken unsurlardandır. Zira sesli okuma öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirirken, sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır (MEB, 2006: 66).

1.1.5.2. Sessiz Okuma

Yazının sadece gözle takip edilip anlaşılması olarak isimlendirilen sessiz okumada okuyucu herhangi bir seslendirme yapmaz. Bu yöntemde amaç öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 66). Okuyana zamandan ve güçten kazanç sağlayan bu tarz okumalar daha çabuk algılama ve kavramaya olanak tanır. Bu okuma biçiminde okuyucunun baş ve gövde hareketlerinden uzak durmalıdır. Yine okuma sırasında kalem, parmak gibi araçlarla takip yapmamalıdır. Ayrıca sessiz okumanın başarısı içerisinde bulunulan ortamın sessizliğiyle de doğru orantılıdır.

Sessiz okumada asıl amaç öğrencilere kendi kendine okuyabilme yeterliliğini kazandırmaktır (Ünalan, 2006: 72). Okuma konusunda kendi ayaklarının üzerinde duramayan öğrencilerin bu yöntemi sağlıklı bir şekilde kullanması, okuduklarından çıkarımlarda bulunması çok zordur. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır (MEB, 2006: 66).

1.1.5.3. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma, öğrencinin okuduğu eserin içeriğini anlamak için kısaltmalara, resimlendirmelere, harita ve diğer şekillerle anladıklarını not almasına dayanır (Sevim ve Söylemez, 2018: 244). Bu yöntemde amaç öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 67). Not alarak okuma yöntemi, metinlerde okuyucu tarafından önemli görülen kısımların bütünden ayrılıp not edilmesi anlama seviyesini yükseltirken hatırlamayı da kolaylaştırır. Duruma göre sesli ve sessiz okuma ile birlikte not alarak okuma yöntemi kullanılabilir. Alınan notların mutlaka değerlendirilmesi gerekir.

1.1.5.4. Hızlı Okuma

Hızlı okuma birim zamanda mümkün olan en fazla yazıyı okuma esasına dayanan bir okuma biçimidir. İnsanoğlunun bilgi edinme kaynaklarındaki baş döndürücü şekildeki artış okumada sağlanacak hızın önemini bir kat daha artırmıştır. Yavaş okumanın anlamayı kolaylaştırdığı hızlı okumanın ise anlamanın tam olarak gerçekleşemediği bir etkinlik olduğuna dair yanlış bir inanış söz konusudur. Ancak yapılan araştırmalar hızlı okumanın anlama düzeyini olumlu etkilediğini hatta anlamayı hızlandırdığını ispatlamıştır.

1.1.5.5. Eleştirel Okuma

Söz konusu yöntemde amaç; öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır (MEB, 2006: 69). Düşünceyi, mantığı ve analizi ön plana alan bir okuma yöntemidir. Eleştirel okuma yapabilmek için okuyucunun okuma deneyimi

açısından olgun ve dil becerilerini geliştirmiş olması önemlidir (Gedizli, 2006: 193). Bu yöntemin kullanılması öğrencilerin soru sorma, eleştirel ve özgür düşünme, empati yapma gibi becerilerini geliştirir. Bu kavram araştırmanın bağımlı değişkeni olduğundan ilerleyen bölümlerde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

1.1.5.6. Tahmin Ederek Okuma

Okuyucunun okuma esnasında ara verip ileriye yönelik tahminlerde bulunduğu okuma türüdür. Bu tarz okumalarda amaç öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır (MEB, 2006: 67). Öğrencilerin okumaya karşı istekli oluşunu sağlaması ve okuyucunun okuma sürecinde daha aktif hale gelmesi bu yöntemin artıları arasında sayılabilir. Ancak doğru tahminlerin okuyucu kitle tarafından yapılmasının gecikmesi zaman yönetimi açısından sıkıntılar doğurabilir.

1.1.5.7. Ezberleme

Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.), belirli bir süre içinde hafızaya kaydedilmesine ezberleme denir. Bu yöntemde amaç öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 68). Hemen hemen bütün derslerde kullanılabilecek bir okuma biçimidir. Şiir, masal, fıkra gibi edebi türlerin ezberletilmesi öğrenciler de estetik kaygının oluşmasına yardımcı olur.

1.1.5.8. Söz Korosu

Belli bir gruba ait üyelerin bir metni topluca sesli okuması, seslendirmesine söz korosu adı verilir (Karatay, 2018: 68). Bu tekniğin amacı öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2006: 68). Bu şekil okumalarda metinlerin bölümlere ayrılarak taksim edilmesinde yarar vardır. Hem bölümlerin dağıtılması hem de uyulması gereken kuralların izahatı öğretmen tarafından yapılmalıdır. Hatta öğretmenin ilk okumayı-örnek okumayı- yaparak rol model

olması söz konusu tekniğe işlerlik kazandıracaktır. Ayrıca söz korosu tekniğinin kullanılması öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlarken birlikte grup çalışması yapabilme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur.

1.1.5.9. Okuma Tiyatrosu

Bu okuma tekniği, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2006: 68). Bu tekniğin kullanımında metinde değişiklik yapılmalıdır. Her öğrencinin rolüne hazırlıklı olması çok önemlidir. Okuma tiyatrosunun başarılı olabilmesi kullanıcıların beceri ve çalışkanlıklarıyla doğru orantılıdır. Ayrıca ses tonu, jest ve mimikler, vurgu ve tonlamaların yerli yerinde kullanılması bu teknikte çok önemlidir.

1.1.5.10. Göz Atarak Okuma

Az zamanda çok sayıda metni gözden geçirme esasına dayanan göz atarak okuma yöntemi konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasını sağlar (MEB, 2006: 66). Derinlemesine okuma ve anlamaya ihtiyaç duyulmayan, ayrıntıların önem arz etmediği metinlerde kullanılabilir. Bu tarz okumalarda daha çok isimlere, tarihlere, görsellere, tablo ve haritalara, alt ve yan başlıklara dikkat edilir; metnin tamamı okunmaz.

1.2. Eleştirel Okuma Becerisi

Yirmi birinci yüzyılla birlikte dünya baş döndürücü bir hızla değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Bu değişim ve gelişim rüzgarının hem sebebi hem de sonucu olarak iletişim araçlarının çoğalmasıyla bilginin yayılması hız kazanmıştır.

Öyle ki bir bilgi yağmuruna maruz kalan insanın karşı karşıya kaldığı bilgileri ayırt edebilme becerisine de bilgi edinme yetisi kadar önem vermesi gerekmektedir. Bir bilgi edinme yolu olarak kabul edilen okuma becerisinin okuma eğitiminin zirve

noktası olarak belirtilen (Özüdoğru, 2016: 109) eleştirel okumayla taçlandırılması gerekmektedir.

Okuma eyleminin en önemli nedenlerinden biri anlamaktır. Fakat kendisini yetiştirmiş bir kişinin okuduklarını anlamakla yetinmesi mümkün değildir. İyi bir okuyucu okuduklarından çıkarımlarda bulunarak, derinlemesine düşünüp okudukları hakkında bir değerlendirme yaparak, okuduklarını reddetmek ya da onaylamak gibi bir tutum sergileyerek okuduğunu anlamanın birkaç adım ötesine geçebilir. İşte okuduğunu anlama becerisinin de üzerinde yer alan eleştirel okuma becerisi her bireyin orta ve uzun vadede ulaşmayı hedeflediği bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

En genel tanımıyla eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşime girme; yazarın okuyucuya ilettiği mesajı alabilme becerisi (Özdemir, 2018: 18) olarak tarif edilmiştir. Çifçi'nin (2006: 56-57) sahip olunan bilgi ve birikimlerin süzgeç vazifesi gördüğü düşünsel bir inşa süreci olarak gördüğü eleştirel okumayı, Özüdoğru (2016: 115), eğitim vasıtasıyla öğrenciye, her türlü yazılı metni sorgulayabilme becerisi kazandırmak olarak ifade eder. Sorgulayıcı boyutun ön plana çıkarıldığı tanımın devamında ise eleştirel okuma esnasında "nedir" sorusundan ziyade "niçin" sorusunun ön plana çıkarılmasını vurgulamıştır.

Ünal (2006: 103) ise eleştirel okumayı gelişigüzel okumadan ayırarak, okudukları üzerinde düşündürmeye ve okuduklarını değerlendirmeye yönelik, disipline edilmiş bir süreç olarak görmektedir.

Eleştirel okumaya farklı bir bakış açısı ise onu yazma becerisine yakınlaştırıp, bu beceriyi okuyucunun bizzat bir anlam oluşturma süreci olarak tanımlamıştır (Bean, Chappell ve Gillam 2002'den akt. Özüdoğru, 2016: 113). Pasif durumdan görece daha aktif duruma geçildiği eleştirel okumada okuyucu metindeki iletiyi almakla yetinmez. Alınan bu mesajdan hareketle anlamsal bir üretim yapmak eleştirel okurun atacağı en önemli adım olacaktır.

Eleştirel okumanın dört temel kavramı *dikkat, şüphe, soru* ve *yeterliliklerinin ya da yetersizliklerinin farkında oluş* şeklinde sıralanmaktadır (Çifçi, 2006: 58-63). Bu dört

kavramı her eleştirel okuyucuda olması gereken vasıflar olarak da görebiliriz. Diğer türlerden farklı olarak eleştirel okuma üst düzey bir dikkat ve şüphecilik gerektirir. Zira üst düzey bir dikkatle beslenen şüphecilik olmadan bir metne tüm ayrıntıları kapsayacak şekilde hakim olmak mümkün değildir. Kaliteli ve doğru soruları okuduğu metne yöneltmek eleştirel okurun çok sık tekrarladığı bir davranıştır. Olumlu veya olumsuz yönlerini, neyi nasıl öğrendiğini ya da öğrenemediğini bilmek ise kalıcı öğrenmeye doğru atılmış ilk adım niteliğindedir.

Eleştirel okumanın amaçları; okudukları ile ilgili sorular sorabilme yeteneği kazandırmak suretiyle akıl yürütmelerini sağlamak, objektif bir bakış açısı geliştirme, kendi doğrularını bulma ve sorgulama şeklinde sıralanabilir (Yıldız, 2008: 135).

Eleştirel okuma sırasında yazarla okuyucu diyalog halindedir. Eleştirel okur okuduklarındaki bakış açısının doğruluğunun ya da yanlışlığının, ana ve yardımcı düşüncelerini nesnel gerçekler üzerine inşa edip etmediğinin farkındadır (Karatay, 2018: 71). Okurun son derece aktif bir rol aldığı bu okuma biçiminde yapılan sorgulamalar okumanın verimliliğine katkıda bulunur.

Yapılan okumalara eleştirel bir nitelik kazandırmak istenirse; okunanlar üzerinde düşünmeyi, sahip olduğu yargıları kullanabilmeyi ve değerlendirmeyi alışkanlık haline getirmek gerekmektedir (Özdemir, 2018: 17). Bu cümle de göstermektedir ki yapmış olduğumuz yüzeysel ve mekanik okumalara, okuyanı harekete geçiren bazı özellikler katmak yararlı olacaktır.

Hiç şüphe yok ki eleştirel okuma diğer geleneksel okuma türlerine göre daha zor ve zahmetli bir türdür. Söz konusu zahmet ve zorluklar eleştirel okuma becerisinin kazandırılması ve uygulanması sırasında da mevcuttur. Birçok alt ve üst düzey becerinin eleştirel okuma esnasında kullanılıyor olması bu yetkinliğe ulaşmanın çok da kolay olmadığını göstermektedir. Ancak herhangi bir metni hiç sorgulamadan anlatılanları olduğu gibi kabul ya da ret etmek yerine fazladan zaman ve çaba gerektirse de derinlemesine yapılacak eleştirel bir okumanın kişinin gelişimine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır (Aşılıoğlu, 2008). Sorgulayan, düşünen, sadece görünene değil, görünenin de ötesindeki manalara odaklanabilen bireylerin

yetiştirilmesi her eğitim sisteminin uzun vadeli amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eleştirel okumanın en önemli özelliğinin okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka ifadeyle kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Özdemir, 2018: 18). Zira okuduklarını sorgulayan, değerlendiren okuyucu bu sayede kendisine özgü bir bakış açısı geliştirerek okuduklarından çıkarımda bulunabilir.

Okuyucuların eleştirel okuma sürecinde uygulayabilecekleri birçok strateji vardır. Bunların bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür: Ön inceleme, bağlamlaştırma, anlam için soru sorma, değer ve inançlar üzerinde düşünme, okurken zihinde anlamayı kontrol etme, anahtar sözcüklere dikkat etme, sayfa kenarına açıklama ya da not yazma, özetleme, metindeki tezin değerlendirilmesi, yanıtlama, okunan metni başka kaynaklarla karşılaştırma (Doğanay, 2007: 290-292). Bu stratejilerin öğrenciler tarafından bilinip uygulanması eleştirel okuma becerisinin gelişmesine olumlu katkı sunacaktır. Eleştirel okuma esnasında birden fazla strateji kullanılabilir. Uygulanacak olan farklı stratejiler okumanın daha başarılı olmasını, okunan metnin derinlemesine anlaşılmasını, yazarın vermek istediği mesaja sağlıklı bir şekilde ulaşılmasını sağlayacaktır.

1.2.3. Eleştirel Okuma Becerileri

Eleştirel okuma içerisinde dikkat çeken ilk üst düzey beceri eleştirel düşünmedir. Bu iki beceriyi birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Zira iyi bir okuyucu düşünerek okur, okurken düşünür (Özdemir, 2018: 54). Herhangi bir metinde ileri sürülen fikirleri olduğu gibi kabul etmek yerine okuduklarını sorgulamak ve bunların üzerine düşünmek yerinde olacaktır (Karatay, 2018: 72). Bu satırlar ortaya koymaktadır ki okumak ve düşünmek eylemlerinin birbirleriyle birleşmesi üst düzey bir okuma becerisinin ön şartı durumundadır.

Okuyucularda eleştirel düşünme becerisinin gelişmiş olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilen bazı nitelikler vardır. Bunlar entelektüel merak, özgünlük, açık fikirlilik,

sistematik olma, şüpheci eleştirellik, gerçeklik, kesinlik, esnekliktir (Doğan Yılmaz, 2010: 13). Bu ve benzeri vasıflara sahip birinin eleştirel okumada da başarılı olacağı bir vakıadır.

Eleştirel okuma içerisindeki bir diğer beceri de analitik düşünme becerisidir. Bir bütünü oluşturan parçaları ayırıp aralarındaki ilişkileri bulma, tahlil etme, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi alt becerileri içerisine alır. Eleştirel okumada da mekanik okumanın bir adım ötesine geçilerek metnin bölümleri ayrıntılı şekilde çözümlenir. Okuduklarından öğrendiklerini analiz ederek mevcut bilgileri ile karşılaştıran eleştirel okur, üst düzey bir billişsel dereceye ulaşabilir. Bunun yanı sıra eleştirel okuyucunun okuma esnasında; ilgili bilgi ile ilgisiz bilgiyi, (Devine, 1971'den akt. Jacques, 1980), kişisel görüşler ile gerçek anlatımları (Zachary, 1969'dan akt. Jacques,1980), önemli bilgileri ile önemsizleri (Pirozzi, 2003: 325'den akt. Emiroğlu, 2014) ayırt etmesi beklenir. Bunlarsa gelişmiş bir analiz etme becerisiyle ancak mümkün olabilir.

Eleştirel okuma süreçlerinde yaygın olarak kullanılan bir diğer beceri de soru sormaktır. Eleştirel okuyucunun gerek okumaya başlamadan gerekse okuma esnasında ya da sonrasında kendisine bazı sorular sorması gerekir. Okuyucunun doğru zamanda ve yerli yerinde yönelteceği bu sorular metnin anlaşılma derecesini artıracaktır. Bartu (2002) eleştirel okuma tekniklerini incelediği eserinde bu soruları üç alt başlıkta sıralamıştır.

Birinci ve ilk sırada okuyucunun okuma esnasında kendisine yöneltmesi gereken sorular gelmektedir. Her türlü okumanın ilk aşamasında okuyucunun kendisine yöneltebileceği sorular şu şekildedir:

- Metni neden okuyorum?
- Okuyucu olarak rolüm nedir?
- Metin ilgimi çekiyor mu? Neden?
- Metinde bahsedilen kişi ya da kişilerden birisi miyim?
- Metinden yapmış olduğum çıkarımların nedenleri nelerdir?
- Metni anlamak için ne tür bir bilgi birikimine sahip olmalıyım?
- Metni okuduktan sonra metinle ilgili düşüncelerimde bir değişiklik oldu mu? (Bartu, 2002: 66).

İkinci sırada ise okuyucunun metnin oluşturulma sürecine yönelik sorulardır. Yazarın amaç ve niyetini, konuya ilişkin tutumunu belirlemeye yönelik sorular ise şunlardır:

- Metni kim, kim için, ne için yazmıştır?
- Metnin konusu nedir?
- Neden bu konuda böyle bir metin yazılmıştır?
- Konu metinde nasıl işlenmiştir?
- Bu metin başka şekillerde de yazılabilir miydi?
- Metnin oluşturulması esnasında farklı yazma şekilleri birleştirilmiş mi?
- Yazarın konu hakkındaki duruşu nedir (Bartu, 2002: 67-68)?

Üçüncü ve son olarak ise metnin içeriğine yönelik sorulardan söz edebiliriz. Metin bütünlüğü içerisinde rol alan parçalara ya da metnin tür ve özelliklerine yönelik sorular şu şekilde sıralanmıştır:

- Cümlelerde özne pozisyonunda kullanılan kimdir/nedir?
- Cümlelerde genellikle ne tür fiiller kullanılmıştır? Neden?
- Konu ile ilgili hangi isim ve sıfatlar kullanılmıştır?
- Metnin türü nedir?
- Ne tür cümleler kullanılmıştır? Neden (Bartu, 2002: 68-69).

Bu ve benzeri çalışmalar okuma süreçlerinde soru sorma stratejisini kullanmanın önemini ortaya koymaktadır. Soru sormaktan bıkmayan, açık uçlu soruları kullanarak sorgulayan okuyucuların eleştirel düşünme ve okuma gibi üst düzey becerileri gelişmiş olacaktır.

Muhakeme etmeyi ve çıkarımda bulunmayı da eleştirel okuma becerileri arasında sıralayabiliriz. Yargılama, usavurma ve akıl yürütme (TDK, 2011: 1704) olarak tanımlanan muhakeme etme, eleştirel okurun sıklıkla başvurduğu bir beceridir. Zira eleştirel okuma sürecinde zihinsel faaliyetler ön plandadır. Çünkü eleştirel okumada amaç metnin derin yapısına ulaşabilmektir. Eleştirel okuyucudan; aklını kullanarak bir sonuca varması (Özensoy, 2012), belleğinde saklamak istediği bilgileri seçip alması (Adalı, 2010), yazarın ortaya koyduğu tezin arka planını kavraması, okuduğu metnin bakış açısını kendi bakış açısıyla karşılaştırarak çıkarımda bulunması beklenir.

Eleştirel okuma içerisinde kendisine yer bulan önemli becerilerden biri de değerlendirmedir. Eleştirel okumada okuyucudan okuduğu kitabı, yazarı,

anlatılanları ve anlatım biçimini değerlendirmesi istenir. Eleştirel okumada metnin içerisinde yer alan destekleyici ve inandırıcı unsurlar belirlenerek içerik, doğruluk ve güvenirlilik açısından değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Thisthwaite (1990: 589) ise eleştirel okuma esnasında okurun, yazarın yeterliliğini, amaç ve tutumunu, metnin geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bütün bu bilgiler, eleştirel okumayı aynı zamanda bir değerlendirme süreci olarak görmemizi sağlamaktadır.

Eleştirel okuyucu, kendisine iletilenleri doğrudan kabul etmez. Aksine, okuduklarını zihninde oluşturduğu; "Anlatılanlar doğru mu?", "Bu görüşler kabul edilebilir mi?", "Mantıklı mı?", "Düşünceler kanıtlarla destekleniyor mu?", "İçerik konuya uygun mu?", "Öne sürülen görüşler uygulanabilir mi?", "Düşünceler açık ve anlaşılır mı?", "Anlatılanlardaki olumlu ve olumsuz yönler neler?", "Bu konuda en iyi çözüm ne olabilir?" gibi sorularla değerlendirir (Aşılıoğlu, 2008).

Bir de eleştirel okurdan okuma esnasında yapması beklenen bazı iş ve işlemler bulunmaktadır. Eleştirel okumayı bir üst beceri kabul edip bunun altındaki alt becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekir. Okuyucu ne yaparsa, eleştirel okuma yapmış olarak kabul edilebilir sorusu üzerine düşünen araştırmacılar bazı alt becerileri sıralamışlardır. Emiroğlu (2014: 40) ise çalışmasında bu alt becerileri okuma amacını belirlemek, okuma esnasında öğrendiği yeni bilgileri önceki bilgilerle karşılaştırmak, yazarın amacını anlayabilmek, yazarın hedef kitlesini tahmin edebilmek, metindeki örtülü anlamları ortaya çıkarabilmek, metnin güvenirliğini belirleyebilmek, metnin türünü ve türünün özelliklerini taşıyıp taşımadığını belirlemek, kişisel yorumlarla gerçekleri birbirinden ayırt edebilmek, metne yönelik tahminlerde bulunabilmek, metni özetlemek, okuduğu metinden sonuçlar çıkarmak şeklinde sıralamıştır. Bu alt becerilerin belirli bir planlama içerisinde öğrencilere ardışık olarak kazandırılması gerekir.

Ayrıca eleştirel okuma becerilerinin sağlıklı bir şekilde kazandırılabilmesi için okuyucunun belirli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Bu tarz okuma yapması beklenen kişinin belirli bir kelime hazinesi ve bazı üst düzey düşünme becerilerine (analiz, sentez, değerlendirme) ihtiyaç duyacağından eleştirel okuma becerisinin ilk okuma evresine müteakip dönemlerde aşama aşama geliştirilmesi sağlanmalıdır

(Sevim ve Söylemez, 2018: 251). Eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması; yapılacak okuma etkinliklerinin orta ve uzun vadeli hedefleri arasına alınmalı, zihinsel ve bedensel olgunluğa paralel adım adım mesafe kat edilmelidir. Kritik evrelerde edinilmeyen bu alt beceriler, eleştirel okuma amacına ulaşma seviyesini olumsuz etkileyebilir.

1.2.3.1. Eleştirel Okuma Eğitimi

Eleştirel okumanın üst düzey bir zihinsel beceri olmasının onu farklı disiplinlerin çalışma alanına dâhil ettiği düşünülebilir. Ancak bu becerinin kazandırılmasındaki temel rolü Türkçe dersi özelinde sınıf ve Türkçe öğretmenleri üstlenmektedir. Zira iyi bir anadili eğitimi almış olmak, eleştirel okumanın ön hazırlığı olarak görülebilir.

Bu kapsamda eleştirel bakış açısı, Türkçe Öğretim Programında da sıkça bahsedilen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. 2018 yılında revize edilen programda eleştirel düşünme bir amaç (MEB, 2018: 8-9); eleştirel okuma/yazma/konuşma ise birer yöntem (MEB, 2018: 43-48) ve strateji (MEB, 2018: 43-48) olarak ya da okuma kültürü temasında ise alt tema şeklinde (MEB, 2018: 15) kendisine yer bulmaktadır. Farklı yönleriyle eleştirel okumaya yer verilmesi Türkçe Öğretim Programının (2018) eleştirel becerilere ne kadar önem verdiğinin bir göstergesidir.

Eleştirel okuma beraberinde okuyucunun bazı ön şartları yerine getirmiş olmasını zorunlu kılmaktadır. Bunlardan birincisi zengin bir kelime hazinesine sahip olmaktır. Okuduğu metinin anlaşılması kullanılan sözcük, kavram, kelime grupları ve sözlerin anlamlarının bilinmesiyle mümkündür. Bu doğrultuda okurun sözlük kullanmayı da davranış haline getirmesi gerekir zira iyi bir okuyucunun bildiği kelimelerin anlamlarını dahi sözlükten kontrol etme ihtiyacı hissetmesi muhtemeldir (Çifçi, 2006: 64).

Bazı durum ve algıların ise eleştirel okumaya engel olduğu düşünülmektedir. Ünalan (2006, 83) bu engelleri şu şekilde sıralamaktadır: Basılı materyale girmiş her şeyin doğru olduğu algısı, otoriteye körü körüne itaat, ilmi bir dayanağı olmaksızın yapılan eleştiriler ve farklı görüşlerin medeni bir şekilde tartışılmaması. Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine engel olabilecek bu ve benzeri durumların ortadan

kaldırılarak uygun manevi iklimin oluşturulması, bir eleştirel okuma eğitiminin hedefleri arasındadır.

Eleştirel okuma eğitiminde öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Ancak çoğu öğretmen öğretim sürecinde daha çok okumanın mekanik yönü üzerinde yoğunlaşmakta ve düşünme yönünü ihmal etmektedir. Halbuki eleştirel okuma, yüzeysel ve mekanik okumaların aksine, bir metinle derinlemesine ve daha karmaşık bir şekilde aktif olarak uğraşmayı gerektirir (Wolf, vd., 1967'den akt. Ateş, 2013: 43). Bu çerçevede eleştirel okuma becerisinin öğretmenler tarafından daha da önemsenmesi gereklidir.

Yine eleştirel okuma eğitimi çerçevesinde öğrencilere yöntem, teknik ve stratejilerin öğretilmesi gereklidir. Her eleştirel okumada kendi iç, özgün yapısı ve metin türü bakımından hangi yöntemlerin kullanılacağı bilgisi bir sonraki başlık altında ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

1.2.4. Eleştirel Okuma Teknikleri

Eleştirel okuma becerileri kadar üzerinde dikkatle durulması gereken bir diğer başlık da eleştirel okuma sırasında kullanılacak yöntem, teknik ya da stratejilerdir. Her eleştirel okuma denemesinde birbirinden farklı yöntem, teknik ya da stratejilerin kullanılması mümkündür. Zira okunacak metnin türü ve yapısı, okuma yapacak kişinin önceden belirlediği amaçları izlenecek yolda bazı farklılıklara neden olur.

Sözgelimi Adalı (2010), kurmaca metinlerle kurmaca olmayan metinlerin birbirlerinden farklı yapılara sahip olduklarını ve farklı teknikler kullanılarak okunması gerektiğini vurgulamaktadır. Kurmaca metinlerin eleştirel okunması esnasında aşağıdaki basamakların sırasıyla takip edilmesini tavsiye etmektedir.

- *Okuma amacını belirleme:* Okuduğunuz metnin bir edebi eder olduğuna odaklanarak ondan ne almak istediğinizi belirleyin.
- *Tahmin etme:* Okuduğunuz metnin nasıl gelişebileceğine dair akıl yürütmektir. Metnin başlığından varsa görsellerden hareketle bu metinde neden bahsedilebileceğini tahmin edin. Okuma esnasında da tahmin etmeye

devam etmelisiniz. Metindeki ipuçları ve kişisel birikiminiz bu hususta yol göstericiniz olacaktır.

- *Zihinde Canlandırma:* Metinde geçen olayları, kahramanları, olayların geçtiği yer ve mekanları zihninizde canlandırmaya çalışın. Bu canlandırma esnasında duyu organlarınızı işe koşun.
- *Sorgulama:* Metni okurken ona sorular sorun sanki onunla söyleşiyormuşsunuz gibi. Metindeki kurguyu, kullanılan imge ve benzetmeleri, tip ve karakterlerin davranışlarını anlamaya yönelik sorular sorun. Soru sormaktan, cevap aramaktan asla vaz geçmeyin.
- *Açıklığa kavuşturma:* Yönelttiğiniz soruları açıklığa kavuşturamadığı ve sizi çok şaşırtan noktaları açıklığa kavuşturmaya çalışın. Yeniden okumalar ve yeni sorular işinizi kolaylaştıracaktır.
- *Sonuçlar çıkarma:* Sorulara vermiş olduğunuz cevaplardan sonuç çıkarmaya çalışın. Sonuç çıkarırken metindeki ayrıntılardan yararlanmayı ihmal etmeyin.
- *Sonuca varma:* Yaptığınız çıkarımları ve metindeki ipuçlarını bir araya getirerek metnin teması ve vermek istediği mesaj hakkında bir sonuca varmaya çalışın. Kitabın kendisiyle ilgili bir sonuca varabileceğiniz gibi yazarla ilgili sonuçlara da varabilirsiniz (Adalı, 2010: 22-23).

Sıralanan basamaklar göstermektedir ki kurmaca metinlerin okunması esnasında okuyucu duygularını ve hayal gücünü harekete geçirmelidir. Kurmaca olarak oluşturulmuş bir dünyaya girebilmek hayal gücünüzün kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir. Verilmek istenen mesaj bu kurmacanın beraberinde verildiğinden bu tarz okumalar daha çok olay örgüsüne odaklanır. Yazar tarafından inşa edilen bu kurmaca dünyanın içerisine tam manasıyla giremeden yapılacak okumalar eksik ve yetersiz kalacaktır.

Kurmaca olmayan metinlerde ise düşünce ağır basmaktadır. Bu tarz metinlerde amaç okuyucuya sahip olunan fikirlerin aktarılmasıdır. Bu durum da kurmaca olmayan metinlerin okunmasında bu türe özgü, özgün yöntemlerin kullanılmasını mecbur kılmaktadır. Adalı (2010) çalışmasında kurmaca olmayan metinlerde kullanılacak okuma tekniklerini şu şekilde aktarmaktadır:

- *Amaç belirleme:* Okuyucunun yapacağı okumanın amacını belirlemesi esasına dayanan bir stratejidir. Okuma sırasında belirlediğiniz amaca hizmet eden unsurların bütünden ayırt edilmesi gerekir.
- *Yazarın amacını belirleyin:* Yazarın yazmadaki amacının ne olabileceğinin belirlenmesidir. Yazarın kullandığı üslup amacının belirlenmesinde yardımcı olabilir.

- *Yazarın eğilimlerini göz önünde bulundurun:* Yazarın eğilimini belirlemek için yazdıklarında savunduklarını ve karşı çıktıklarını belirlemeye çalışın. Ardından onu destekleyip desteklemediğinize kara verin.
- *Yazarın temel görüşlerini belirleyin:* Yazarın yazdıklarında doğrudan ya da dolaylı olarak dile getirdiği bir ana fikir vardır. Metinde kullanılan tüm ayrıntılar bu genel yargıyı destekler.
- *Olguları görüşlerden ayırın:* Var olan gerçeklerle yazarın kişisel görüşlerini birbirlerinden ayırınız. Yazarın görüşlerini hangi olgularla desteklediğini belirlenmelidir. Yazar bu metinde neyi öğrenmemi veya düşünmemi istiyor sorusu sorularak gerçek düşünce saptanır.
- *Destekleyici ayrıntıları saptama:* Yazarın düşüncesini desteklemek için kullandığı ayrıntıları belirleyin. Ne gibi olgu ve kanıtlarla düşüncenin desteklendiği belirlenip sorgulanır.
- *Metnin kurgusunu kavrayın:* Metnin bütününde size aktarılan düşünceler arasında anlam ilişkileri kurmaya çalışın. Örülen bu anlam ilişkileri ağıyla metin kurgusu ortaya çıkarılabilir.
- *Metnin değerlendirilmesi:* Metnin değerlendirilmesi aşamasında eleştirel düşünmeye çalışın. Yazarın ortaya koyduğu sonuç ve çıkarımların mantıklı olup olmadığını, yazarın bu konudaki yetkinliğini de göz önünde bulundurarak değerlendirin (Adalı, 2010: 143-144).

Kurmaca olmayan metinlerin okunmasına yönelik önerilen teknikte ise metne hakim olan düşüncenin ve bu düşünceyi destekleyen unsurların belirlenip değerlendirilmesi çok önemlidir. Okuma öncesinden tutun da okuma sonrasına kadar okuyucunun çok aktif olduğu bu teknikte üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olması bir zorunluluktur.

Yukarıdaki ayrımı biraz daha genişleten Özdemir (2018) ise öğretici, edebi metinler ile şiir türünden metinlerin eleştirel okunmasının birbirinden farklı tekniklerle yapılması gerekliliğini belirtir. Ona göre öğretici nitelikli metinlerin dokusunu oluşturan öğelerin eleştirel bir yaklaşımla okunması gerekir. Bu öğeler:

- *Konuyu araştırma:* Öğretici bir metnin eleştirel okunmasının ilk adımı konusunun bulunmasıdır. Konuyu bulmanın en kısa yolu metne "Yazar neyin üzerinde duruyor? Ne hakkında söz söylüyor?" gibi soruları yöneltmektir.
- *Bakış açısını belirleme:* Yazarın belirlediği konuya bakış açısının ya da konunun ele alınış biçiminin belirlenmesidir. Yazarın bakış açısı olumlu, olumsuz, destekleyici, karşı çıkıcı olabilir.
- *İletiyi* bulma*:* Ana düşünce de denebilir. Metinde vurgulanan düşüncenin özlü ve kapsayıcı bir şekilde ifade edilmesidir. Ana fikir cümleleri okuyucuya metnin anlaşılmasında kılavuzluk yapar.
- *İletiyi açma ve geliştirme yollarını bulma:* Metnin ana düşüncesini destekleyen yardımcı fikirlerin belirlenmesidir. Her yardımcı düşünce ana

fikri farklı bir açıdan açıklar. Bunun yanı sıra yazarın düşünceyi geliştirmek için kullandığı yolların da belirlenmesi gerekir.

- Dil örüntüsünü değerlendirme: Metnin dil dokusu belirlenir. Bu çerçevede metnin anahtar kelimeleri ve yazarın konu ile ilgili kullandığı terimler tespit edilir.
- *Anlatım biçimini belirleme:* Metinde kullanılan anlatım biçimi ortaya konur. Öğretici metinlerde çoğunlukla açıklayıcı ya da tartışmacı anlatım biçimi kullanılır (Özdemir, 2018: 53-108).

Öğretici metinlerin amacı öğretmektir. Dolayısıyla bu amaca ulaşmayı kolaylaştıracak bir okuma yöntemi izlenmelidir. Öğretici metinlerin konusunun, ana ve yardımcı düşüncelerin doğru şekilde belirlenmesi; dilsel ve anlatısal yapının çözümlenmesi çok önemlidir. Hakikatin, olguların ve gerçek dünyanın kendisine yer bulduğu öğretici metinlerin okunmasında izlenen bu yol kurgunun, kurmaca dünyanın aktarıldığı edebi metinler için geçerli değildir. Özdemir (2018) edebi metinlerin eleştirel okunmasında takip edilecek basamaklar şunlardır:

- *Yansıyan ve yansıtılan:* Metin üzerinden okuyucuya yansıtılan durum, gözlem ya da olay olarak tanımlanabilir. Edebi metinlerin ana omurgasını oluşturur.
- *Olay Örgüsü:* Olayların zaman sırasına göre dizilerek anlatılmasıdır. Olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisinin açığa çıkarılması mühimdir.
- *İleti ve düşünsel boyut:* Edebi metinlere ileti kurgunun içerisine yedirilir. Bu bağlamda edebi metinlerin iletisi örtülüdür.
- *İnsan öğesini değerlendirme:* Edebi metinlerin kurgu evrenlerinde yer alan kurmaca kişilerin olaylar karşısındaki davranış, söz ve söylemlerinin değerlendirilmesidir. Yine metinde bulunan tip ve karakterlerin ayırdına varılmalıdır.
- *Yer ve zaman öğeler üzerine düşünme:* Olayın geçtiği yer ve zaman unsurlarının okuyucu tarafından belirlenmesi aşamasıdır.
- *Anlatı açısını belirleme:* Metnin anlatımı sırasında kullanılan bakış açısının tespitini kapsayan basamaktır (Özdemir, 2018: 109-193).

Ana omurgasını kurgunu/olayın oluşturduğu edebi metinlerin iyi bir şekilde anlaşılması için daha derinlemesine bir okumanın yapılması zorunluluktur. Yazar okuyucusuna vermek istediği iletiyi örtük bir şekilde aktarır. Edebi metinlerin içerisinde yer almakla birlikte kendine has ses ve mana yapısıyla şiirin okunmasında izlenecek adımları Özdemir (2018) şöyle sıralamıştır:

- *Şiirsel söylemi kavrama:* Şiirin kendine özgü bir söylemi vardır. Bu şiirsel söylemi oluşturan ise bağdaştırmalardır. Tamlamalar, söz öbekleri birer bağdaştırmadır. Şiirlerde alışılmış ya da sanatlı bağdaştırmalara yer

verilebilir. Şiir okuyucusunun kullanılan bağdaştırmalarla kurulan anlam bağlarının farkında olması gerekir.

- *İmgesel yapıyı araştırma:* Şiirde anlatım imgeler vasıtasıyla yapılır. İmge, şiirin okuyucu zihninde yarattığı görüntüdür. İmgelerin sezilmesi, ayırt edilmesi ve anlamlandırılması şiirin anlaşılmasını kolaylaştırır.
- *Eğretilemeler ve simgeler üzerine düşünme:* Sözcükler şiirlerde genellikle birinci anlamın dışında kullanılır. Buna mecazi kullanım da denir. Bu aşamada okuyucunun şiirdeki mecazi kullanımları, eğretilemeleri, söz ve anlam sanatlarını belirlemesi beklenir.
- *Ses örgüsünü duyumsama:* Ses örüntüsü şiirlerin etki gücünü artıran unsurlardan birisidir. Şiir içerisinde kullanılan ses, hece ya da kelimelerle uyum ve armoni sağlanmış olur. Şairin oluşturduğu bu fonetik yapının belirlenmesi şiirdeki duyguya ulaşmayı mümkün kılar.
- *Soruların kılavuzluğundan yararlanma:* Şiirin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştıracak bazı sorular önerilebilir: Şiirin kişisi kimdir, şiirin yazılış nedeni nedir, hangi imgeler kullanılmıştır, kullanılan söz sanatları hangileridir, şiirin ses örgüsü nasıldır (Özdemir, 2018: 195-225)?

Şiir okuyucusundan beklenen evvela şiir dilinin farklılığını anlamış olmasıdır. Dilin alışılmış kalıplarının dışında kullanıldığı bu üslubu oluşturan imgelerin, söz sanatlarının, ses örgüsünün okuyucu tarafından fark edilmesi gerekmelidir.

Eleştirel okuma teknikleri okunacak metnin türüne göre farklılık arz etmektedir. Gerek okumanın amacı gerekse metnin niteliği okuyucunun takip edeceği yolu farklılaştırmaktadır. Okunacak metnin türünün saptanması ve buna uygun eleştirel okuma yaklaşımlarının planlanıp uygulanması okumanın verimliliğini artıracaktır. Ayrıca söz konusu bu tekniklerin farklı eleştirel okuma stratejileriyle zenginleştirilmesi fayda sağlayabilir.

1.3. Türkiye'nin Okuma Karnesi

Okuma becerisinin gerek bireysel gerekse toplumsal gelişim içerisindeki etkin rolünü keşfeden dünya ülkeleri bu becerinin ölçülmesine, istatistik çalışmalarıyla mevcut durumun saptanmasına yönelmişlerdir. Ülkemizde TÜİK gibi kamu kuruluşları ile dernek ve vakıfların yapmış olduğu araştırmalar aydınlatıcı olacaktır. Bunların yanı sıra uluslararası bir nitelik taşıyan PISA ve PIRLS gibi sınavlar katılımcı ülkelerin okuma seviyeleri ve nitelikleri hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayabilecek niteliktedir.

Bu çerçevede odaklanmamız gereken ilk istatistiki veri ülkemizdeki okuryazarlık oranı olmalıdır. TÜİK'in 2017 yılı verilerine göre ülkemizde 6 yaş ve üzeri nüfusta okuma yazma bilen oranı %96,74'tür. Bu oran gayet yüksek bir orandır. Üstelik okuryazarlık oranındaki yükseliş eğilimi bozulmadan devam etmektedir.

Okuryazarlık oranlarıyla beraber artış gösteren bir diğer durum ise basılan kitap sayısıdır. TÜİK' in 2018 verilerine göre yayıncılar tarafından ilk defa basılan kitap sayısı 61 bin 265'dir. Bu rakamdaki artış bir önceki seneye göre artış %5 civarındadır. 2009 yılında yayıncılar tarafından 30 bin 560 adet kitap basıldığı göz önüne alındığında on yıllık süre zarfındaki artışın %100'den fazla olduğu görülmektedir. Uluslararası yayıncılar birliğinin verilerine göre de Türkiye kitap endüstrisi bakımından 11. sıradadır.

Uluslararası bir sınav olan PISA ve PIRLS, MEB tarafından planlanıp uygulanan ABİDE gibi sınavlar toplumumuzun okuma seviyesi hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayabilecek niteliktedir.

PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları ve okuma uygulamaları gibi konular hakkında veriler toplamaktadır. Türkiye ilk ve tek olmak üzere 2001 yılında bu uygulamaya katılmıştır. En başarılı ülkenin 561 puanla İsveç olduğu bu sınavın genel ortalaması 500 puandır. Türkiye ise 449 standart puan ile 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Ülkemiz sonraki PIRLS uygulamalarına katılmamıştır.

PISA, ülkemizin de içinde bulunduğu OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından 2000 yılından beri üç yılda bir yapılan; öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerini ölçen bir değerlendirme programıdır. Başlangıcından günümüze kadar yapılan PISA ölçümlerindeki ülkemizin okuma puan ortalaması ve sıralamamız Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye'nin yıllara göre PISA'daki okuma puanları

Sınav	Puan Ortalaması (OECD-Genel)	Sıralama (Toplam Katılımcı)
PISA 2003	441(494-488)	35 (41)
PISA 2006	447 (492-484)	37 (57)
PISA 2009	464 (493-464)	41 (65)
PISA 2012	475 (496-471)	41 (65)
PISA 2015	428 (493-460)	50 (70)

Türkiye PISA uygulamasına ilk olarak 2003 yılında dâhil olmuştur. Bunu takip eden bütün PISA ölçümlerine de aralıksız katılmıştır. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalama puanının en yüksek olduğu yıl 475 ile 2012 iken en düşük olduğu yıl ise 428 puan ile 2015 senesidir. 2003'den başlayarak sonuçlar değerlendirildiğinde az da olsa bir artışın devamlılık arz ettiği görülmektedir. Ancak 2003-2012 yılları arasındaki bu yükseliş trendi PISA 2015 ile son bulmuş, hatta Türkiye'nin okuma puanı 2003 yılının da altına düşmüştür.

Yine Tablo 1. incelendiğinde Türkiye'nin okuma yeterlilik puanın OECD ortalamasının altında kaldığı dikkat çekmektedir. Genel ortalama puanlara bakıldığında da sadece 2009 ve 2012 yıllarında ortalamanın yakalandığı bu yılların dışında ise genel ortalamanın altında kalındığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde ülkemizin okuma becerisi seviyesi 2. Düzeyi geçememiştir.

PISA 2015 araştırması ise okullarda uygulanan okuma eğitiminin çıktılarını ve son durumunu gözler önüne sermesi bakımından önemlidir. Ülkemizin okuma becerisi puanının 428 olarak ölçüldüğü PISA 2015'te genel ortalama 460, OECD ortalaması ise 488 olarak belirlenmiştir.

Eleştirel okumayla ilgili kazanımların PISA'daki 5. ve 6. yeterlilik düzeyleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu kazanımlara yönelik sorularında yer aldığı PISA 2015'e katılan öğrenciler okuma becerilerine göre altı yeterlilik düzeyine ayrılmıştır. Söz konusu ayrım ve yüzdelik oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2015 PISA' ya göre okur düzeyleri

Düzeyler(Tutumlar)	Yüzde (%)
6. Düzey Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.	-
5. Düzey Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşina olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilerine ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.	0,6
4. Düzey Bu düzeydeki öğrenciler metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşina olmadık bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Alışagelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.	5,4
3.Düzey Bu düzeydeki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar. Ana fi kri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engeller de olabilir. Öğrencilerin metinler arası ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.	21,1
2. Düzey Bu düzeydeki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir	32,6
1a Düzeyi Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fi krini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.	26,8
1b Düzeyi Bu düzeydeki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşina olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okura bilginin tekrarlanması, resim ye da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur biribirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.	13,2

Öğrencilerimizin PISA 2015 sonuçları incelendiğinde katılımcıların %13,2'i 1b ve altı; % 26,8'i 1a; 32,6'sı ise ikinci okuma düzeyindedir. Üçüncü düzey okuma becerisi gösteren öğrencilerimiz, genel dağılımın %21,1'ini; dördüncü ve beşinci düzey öğrenciler ise sırasıyla %5,4'ünü ve %0,6'sını oluşturmaktadır. En yüksek okuma becerisinin görüldüğü altıncı düzeyde başarı gösteren bir öğrencimiz yoktur. Bu araştırmanın sonucu eğitim sistemimizin okuma karnesini ortaya koymaktadır. Öğrencilerimizin büyük kısmı (%94) ilk üç okuma düzeyinde yer almaktadır. Sadece %6'lık kısmının eleştirel okuma gibi üst düzey okuma becerilerine sahip oldukları görülmektedir. İstatistiksel verilerdeki düzelmenin uluslararası okuma sınav sonuçlarına yansımadığı ortadadır. İlk okuma yazma eğitiminden başlayıp zorunlu eğitim sürecinde verilen okuma eğitimindeki alışılmış uygulamaların sonucu çok da iç açıcı değildir. Geleneksel yol ve yöntemlerle üst düzey okuma becerilerine ulaşmanın zorluğu bizleri alternatif yöntemlerin kullanımını zorunlu hale getiriyor.

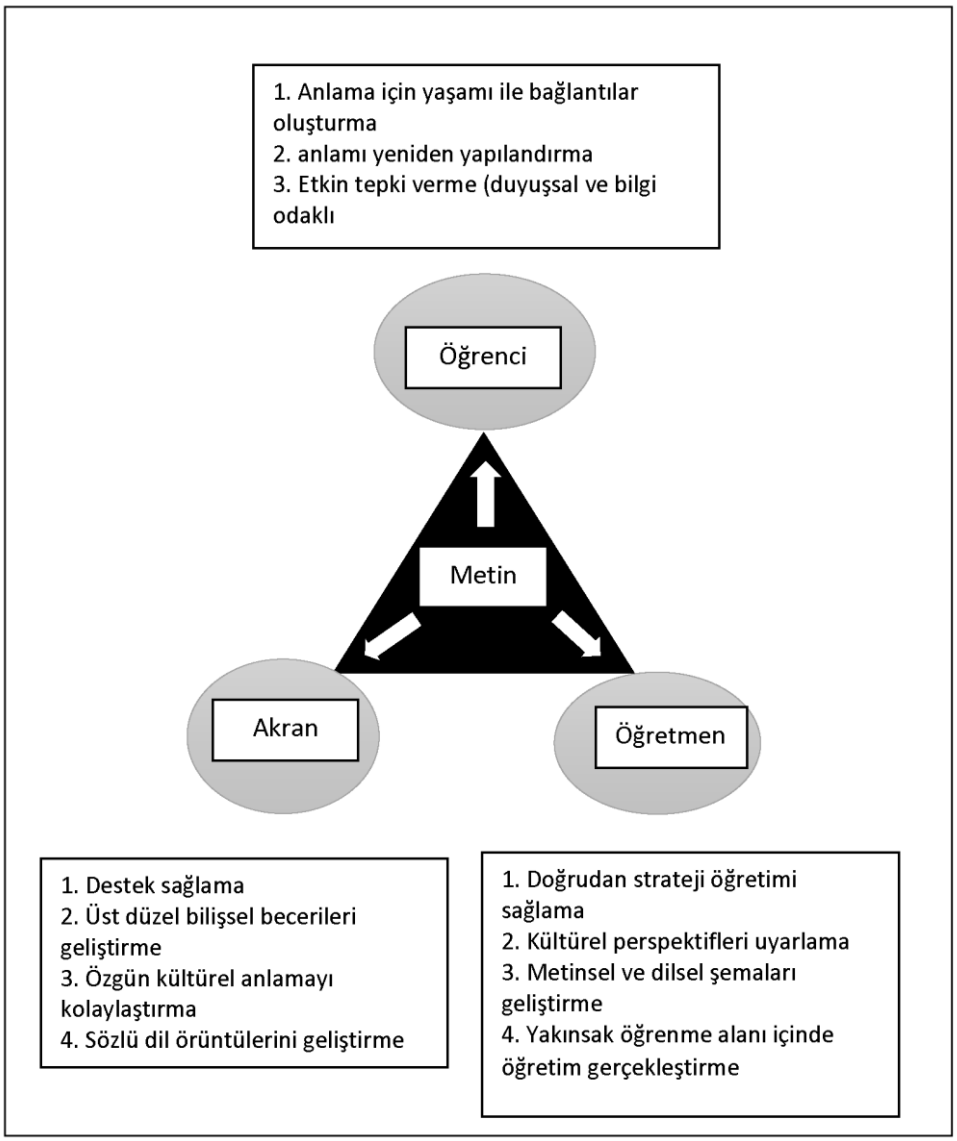
1.4. Okuma Çemberi

Okuma etkinliğini daha verimli ve eğlenceli hale getirmenin yollarını aramakta fayda vardır. Bu maksatla birçok yöntem ve teknik üretilmiş ya da tasarlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya atılan tekniklerden biri de okuma çemberidir. Edebiyat halkası olarak da tanımlanabilecek (Smith, 1982'den akt. Avcı vd., 2010: 7) bu teknik tartışma ve grup çalışması esasına dayanan bir okuma biçimidir.

Avcı vd., (2010: 6) okuma çemberi yöntemini; öğrencilerin seçtikleri kitaplara göre oluşturulan gruplarda, bireysel olarak okudukları bölümleri belirli aralıklarla grup olarak tartıştıkları bir öğretim yöntemi şeklinde tanımlamıştır.

Okuma çemberi, okuyucuların kendi ilgi ve seviyelerine uygun olarak seçtikleri kitapları okuyup tartışmalarına dayalı bir kitap kulübü uygulamasına da benzetilebilir. Bu yöntemin amacı, okurken sorgulamaya dayalı stratejileri kullanabilen, farklı görüşleri de değerlendirerek anlama ulaşabilen iyi okuyucular yetiştirmektir (Sevim ve Söylemez, 2018: 249). Pilav ve Balantekin'e (2017) göre ise okuma çemberi, kitap kulübü uygulamalarının öğretmenlerin rehberliğinde okul ortamında kullanılabilecek şekilde uyarlanmış halidir.

Okuma çemberi uygulamaları etkileşimsel ve dönüşümsel okuma modelleri ile sosyal yapılandırmacılık kuramından beslenmektedir (McElvain, 2010'dan akt. Doğan vd., 2018: 751).



Şekil 1. Etkileşimsel okuma çemberindeki etkileşimler

Okuma çemberi bireysel okuma ve grup tartışması etkinliklerine dayanan bir yöntemdir. Öğrenci okumayı ders dışı zamanlarda ve bireysel yapmak zorundadır. Ders dışında yapılacak bireysel okumaların devamlılığı ve güvenirliliğinin sağlanmasında öğrencilerin içsel motivasyonlarının harekete geçirilmesi gerekmektedir.

Bireysel yapılan okumayı takip eden aşama ise grup tartışmasıdır. Grupların öğretmenin müdahalesi olmadan kendiliğinden oluşması bir zorunluluktur. Zira kendi istediği kitabı, kendi istediği kişilerle okuyan ve tartışan bireyin okuma motivasyonu çok canlı olacaktır. Okuma çemberinde öğretmenin karar vermesi gereken bir diğer nokta, kitap türüdür. Okumasının zevkli olması nedeniyle roman ve hikâye kitapları en çok tercih edilen türlerdir. Bunun yanında farklı amaçlarla, bilimsel makale, biyografi, gezi yazısı, şiir ve gazete makalesi gibi türler de tercih edilmektedir (Brabham ve Villaume, 2000'den akt. Avcı vd., 2010: 13). Faklı metin türlerinin işe koşulması öğrencilerin farklı edebi türlerle tanışması anlamına gelecektir.

Okuma çemberinde gruplar öğrencinin kitap seçimine göre oluşturulmaktadır. Gruptaki öğrenci sayısı 2-6 arasında değişebilir. Gruplar için ideal öğrenci sayı 4-5 arasıdır. Az sayıda öğrenciden oluşan gruplar (2-3) heterojen olmayacağından farklılığın tartışmaya katacağı zenginlikten mahrum kalmış olurlar. Öğrenci devamsızlığı da küçük grupları etkisiz kılar. Büyük gruplar (altıdan fazla) ise söz hakkının fazla olmaması, düzen sağlamanın zorluğu nedeniyle tercih edilmemelidir. Eğer kitabı çok sayıda öğrenci seçmek istiyorsa, çeşitli yollarla onlar ikna edilerek ikinci seviye tercihlerine yönlendirilmelidir. Az sayıda seçim varsa (2 kişi) ya başkaları bu kitaba ikna edilmeli veya bunların başka kitap seçmeleri sağlanmalıdır. Grup oluşturmada en büyük zorluk, küçük grup sayısı ve serbest seçimi aynı anda sağlamaya çalışmaktır. Burada sorumluluk öğretmene düşmektedir. İki ilke arasında dengeyi sağlamak zorundadır (Daniels, 2002; Brabham ve Villaume, 2000'den akt. Avcı vd., 2010: 14). Tartışma gruplarının oluşturulmasında hem öğrencilerin tercihleri hem de öğretmenin rehberliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Raphel'e (1997'den akt. Pambianchi, 2017) göre okuma çemberi uygulaması öğrencilerin okuma, yazma ve eleştirel düşünebilme becerilerinin geliştirilmesi hususunda önemli fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca okuma çemberinin düşünce üretimine ve bunların farklı dil becerileriyle ifadesine, tartışma ve paylaşım yoluyla gerek eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine gerekse etkileşimler yoluyla sosyal becerilerin gelişimine kadar geniş bir yelpazede bu katkıları ifade etmek mümkündür (Doğan vd., 2018: 750). Okuma çemberi çok yönlü etki alanları ile birçok amaca ve alana hizmet eden bir yöntemdir.

Karatay (2015: 14) okuma çemberi yöntemi içerisinde eleştirel okuma sohbeti adıyla toplantılar yapılabileceğini belirtmiştir. Bu toplantılarda okunan kitap hakkında sohbet edilmesi sağlanarak eleştirinin yolu açılır. Kitabın dil ve anlatımı, konusu, kahramanları, iletiler ve ana fikir hakkında konuşmak kitabın daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilir.

1.4.1. Okuma Çemberinin İlkeleri

Okuma çemberi değişken ve uyumlu yapısıyla amaca ve hedef kitleye göre farklı uygulamalara imkan sağlayabilecek bir tekniktir. Ancak ne maksatla uygulanırsa uygulansın okuma çemberi yönteminin temel ilkelerini Avcı vd., (2010: 8-11); Moeller ve Moeller (2007), Daniels (2002)'den şu şekilde aktarır:

1. *Öğrenciler okuyacakları kitapları kendileri seçerler:* Eğer öğrencilere kitap okuma sevdirilmek isteniyor ve öğrencilerin yapılan işi benimsemeleri bekleniyorsa kitap seçimi onlara bırakılmalıdır. Eğer kitap seçimleri öğrencilere bırakılmazsa okumak istemeyebilirler.
2. *Küçük tartışma grupları oluşturulur:* Gruplar tercih edilen kitaplara göre oluşturulmaktadır. Aynı kitabı tercih eden öğrencilerin bir araya gelmesi sağlanarak tartışma grupları oluşturulur. Grup mevcutları açısından 4-5 ideal rakamlardır.
3. *Grup rolleri sürekli değiştirilmelidir:* Her toplantıda okuyucu rollerinin değişmesi gerekmektedir. Okuyucu rollerinin sürekli olarak değiştirilmesinin amacı öğrencilerin farklı bakış açılarını kavramalarını sağlamaktır.
4. *Gruplarlar önceden belirlenen tarihlerde düzenli olarak toplanır:* Okuma çemberinde düzenli yapılan grup toplantıları önem taşımaktadır. Toplantı günü ve saati öğretmen tarafından uygulama öncesinde belirlenmeli ve süreçte hiçbir şekilde aksatılmamalıdır. Toplantı her gün, gün aşırı ya da haftada bir olacak şekilde planlanabilir.
5. *Öğrenciler okuma ve tartışmalarını yönlendirecek notlar alır:* Öğrenciler, kitaplarını okurken kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtan küçük notlar alırlar. Katılımcılar aldıkları bu notları toplantılardaki tartışmalarda kullanılacaktır.
6. *Grup toplantılarında açık uçlu doğal tartışma amaçlanır:* Grup tartışmalarında tek bir doğru cevabı olmayan açık uçlu sorulara yer verilir. Bu sorular sayesinde öğrencilerin kendi yargılarıyla ve kitaptan yapmış oldukları çıkarımlarla tartışmaya katılabileceklerdir.
7. *Öğretmenin görevi rehberliktir:* Okuma çemberinde öğretmenin rolü sadece ve sadece rehberliktir. Bu yapılandırmacı bakış açısının gereğidir.

8. *Eğlence uygulamanın bir parçası olmalıdır:* Özellikle uzun süreli ve okul dışındaki etkinliklerde eğlence, etkinlik üzerinde motive olmayı kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemi uygulamak isteyen öğretmen öğrencilerinin eğlenmesini sağlayacak küçük dokunuşlar yapabilir.
9. Kitap bittiğinde her grup projesini arkadaşlarıyla/okulla paylaşmalıdır: Kitap okuma işi tamamlandıktan sonra okudukları kitapla ilgili bir proje geliştirmelidir. Hazırlanan projelerin sınıf/okul içi ortamlarda sergilenmesi okuma çemberi yönteminin sonuçlarına olumlu katkı sunacaktır (Moeller ve Moeller, 2007: Daniels, 2002'den akt. Avcı vd., 2010: 8-11).

.

Okuma çemberi uygulaması sırasında gerek rehber olarak öğretmenin gerekse katılımcı öğrencilerin bu ilkeleri bilip, davranış haline getirmesi çok önemlidir. Eksiksiz yapılacak okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine olumlu etki edebileceği düşünülmektedir.

1.4.2. Okuma Çemberinde Okuyucu Rolleri

Okuma çemberini diğer okuma yöntem, teknik ve biçimlerinden ayıran ve olmazsa olmazı olarak göreceğimiz unsur okuyucu rolleridir. Okuma çemberi içerisinde sıralanan okuyucu rollerini zorunlu (temel) ve yardımcı (seçmeli) roller olmak üzere ikiye ayırmak mümkün olacaktır.

1.4.2.1 Okuma Çemberindeki Temel Okuyucu Rolleri

Kullanılma amacı ve alanı fark etmeksizin bütün okuma ayrım gözetmeksizin bütün okuma çemberi uygulamalarında mutlaka bulunması gereken okuyucu rolleridir. Bu rollerin öğretmenin ya da katılımcı öğrencilerin tercihine bakılmaksızın okuma sistemine dâhil edilir. Okuma çemberinin temel okuyucu rolleri *bölüm uzmanı, sorgulayıcı, bağ kurucu ve sanatçı*dır.

1.4.2.1.1. Bölüm Uzmanı

Bölüm uzmanı okuduğu bölümde önemli ve dikkat çekici bulduğu cümle ve anekdotları belirlemesi istenir. Bu rol da okuma sırasında not alma esasına dayanır. Bölüm uzmanı tarafından alınan notlar, haftalık yapılan toplantılarda tartışma ortamı oluşturulmadan hemen önce okunur. Bu uygulamanın amacı grup üyelerine bölüm

ile ilgili temel noktaları vurgulamak ve hatırlatmaktır (Moeller ve Moeller, 2007; Straits 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd., 2010: 16). Öğrencilerin okuduğu bölümlere hâkim olma ya da bölümün uzmanı olma motivasyonuyla yapacakları okumaların daha verimli geçebileceği düşünülmektedir.

1.4.2.1.2. Sorgulayıcı

Tartışma grup toplantılarındaki en kritik roldür. Bu rolü gerçekleştiren kişinin okumayı merak içerisinde yapması gerekmektedir (Karatay,2015: 11). Okuma esnasında hazırladığı açık uçlu sorularla grup üyelerinin kendi bakış açılarını yansıtmalarına olanak sağlar. Sorgulayıcı hazırladığı sorularda derin ayrıntılara girmemelidir. Grup üyelerini düşünme ve konuşmaya yönlendirip, tartışmaya yön verici nitelikte olmalıdır. Her bir toplantı için hazırlanacak olan soru sayısı 5-10 arasıdır (Moeller ve Moeller,2007: Tracey ve Morrow, 2006: Straits ve Nichols, 2006: Daniels, 2002: DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010: 15). Uygulama öncesinde örnek soruların öğretmen tarafından öğrencilere gösterilmesinde fayda vardır.

Moeller ve Moller (2007), okuma çemberinde kullanılabilecek, hatırlatma/kapalı uçlu, yorum/açık uçlu ve kişisel olmak üzere üç tip soru olduğunu ve sorgulayıcının daha çok yorum sorularını tercih etmesi gerektiğini belirtir (Moeller ve Moller, 2007'den akt. Avcı vd., 2010: 15). Zira açık uçlu yorum soruları okuyucuyu okuduklarının üzerinde düşünmeye, çıkarımlarda bulunmaya yönlendirir. Bu durumun da okuduğunu anlama seviyesini yükselteceği düşünülmektedir.

1.4.2.1.3. Bağ Kurucu

Bağ kurucu okuduğu kitap ile gerçek yani hayat arasında bir bağ kurmayı amaçlamaktadır. Gerçek yaşam öğrencinin kendi deneyimleri, yaşadığı bölgede olan olaylar, okulda yaşanan olaylar, genel olarak toplumda yaşanan olaylar, o günün haberleriyle ilgili olabilir (Moeller ve Moeller,2007; Straits 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; DaLie, 2001; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd., 2010: 16). Ayrıca daha önce okumuş olduğu kitaplarla mevcut okudukları kitap arasında da

bağ kurnası beklenebilir. Metinlerarası yapılacak bu tarz okumaların daha üst düzey okumalara ulaşmayı sağlayacaktır.

1.4.2.1.4. Sanatçı

Sanatçı rolü her hafta okunan bölümle alakalı duygu ve düşüncelerin, olay ve sahnelerin alternatif sanatsal formlarla tekraren ifade edilmesi esasına dayanır. Zira başarılı bir okumanın görsellerle zenginleştirilmesi gereklidir (Karatay, 2015: 12). Bu rolün çıktısı resim, karikatür gibi sanat dalları olabilecekken; kavram haritası, akış şeması, kolaj vb. ürünler de olabilir (Straits, 2007; Tracey ve Morrow, 2006; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002; DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010: 16). Sanatçı rolü kitap okumayı resim ve karikatür gibi sanat dallarıyla bir araya getirmesi okuma çemberi yöntemine bir farklılık katmaktadır. Gerek okuma eylemine eğlence katması gerekse çıkarımlarını farklı formlarda ifade edebilmesini sağlaması önemli bir artıdır.

1.4.2.2. Okuma Çemberindeki Yardımcı Okuyucu Rolleri

Okuma çemberinde yardımcı okuyucu rolleri de vardır. Bu rollerin verilmesi zorunlu değildir. Kalabalık okuma gruplarında kullanılabilecek alternatif rollerdir. Okuma çemberi kitap okuma dışındaki alanlarda da kullanılabilecek roller de bu başlık altında incelenecektir.

1.4.2.2.1. Özetleyici

Özetleyicinin temel görevi okuduğu bölümün özetini yapmaktır. Özetleyici yaptığı okumanın sonucunda hazırladığı özeti grup toplantısında grup üyelerine sesli olarak okur. Özet okumanın amacı grup tartışması öncesi hatırlatma yapmaktır (Tracey ve Morrow, 2006; DaLie, 2001'den akt. Avcı vd., 2010: 16). İyi bir özet yapabilen öğrencinin okuduğunu anladığı, okuma sürecini sağlıklı bir şekilde tamamladığı kabul edilebilir.

1.4.2.2.2. Kelime Avcısı

Kelime avcısı, metinde geçen, anlamı bilinmeyen, olduğundan farklı anlamda kullanılan ve başka bir kavram yerine kullanılan kelimeleri/kelime gruplarını bulur. Kelime avcısı, bu kelimeleri belirledikten sonra metinde hangi anlamada kullanıldıklarını sözlük yardımıyla belirler. Ayrıca belirlenen bu kelimeleri grup toplantısında diğer grup arkadaşlarına sunar (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Straits ve Nichols, 2006; Tracey ve Morrow, 2006; DaLie, 2001; Daniels, 1994'ten akt. Avcı vd., 2010: 16). Bu okuyucu rolü gerek okuyan öğrencinin gerekse grup üyelerinin kelime hazinesinin zenginleştirilmesine yönelik önemli fırsatlar sunar.

1.4.2.2.3 Sahne Düzenleyici

Sahne düzenleyici, kitaptaki olayın geçtiği ortamı ayrıntısıyla tanımlar. Örneğin, olay bir lokantada geçiyorsa lokantayı tasvir eder. Bunun için farklı kelimeler, diyagramlar ve grafikler kullanılabilir (Daniels, 2002'den akt. Avcı vd., 2010: 16). Okunan bölümlerdeki sahnelerin farklı kelimelerle ya da görsellerle yeniden ifade edilmesi verimli okumaların kapısını aralayabilir. Bu okuyucu rolü ile sanatçı rolünün arasındaki farklılıkların mutlaka ilgili öğrencilere hissettirilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.4.2.2.4. Araştırmacı

Araştırmacı, kitabın geçtiği zaman ve yer ile ilgili bilgi toplar. Bunun yanında yazarın hayatı ve diğer kitapları, kitapta çizimi yapılan nesneler, binalar, yerler, kıyafetler hakkında da bilgi toplayabilir. Bu uygulamanın amacı, kitap okuyanların olayın geçtiği zamanın ve ortamın, dolayısıyla kitabın iyi anlaşılmasını sağlamaktır (Straits, 2007; Daniels, 2002; DaLie, 2001'den akt. Avcı., 2010: 16). Kitapta yaşananların, anlatılanların, yer ve zamanın daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olabilecek bir okuyucu rolüdür. Olayın geçtiği yer ile anlatılanlar arasındaki bağın kurulabilmesini sağlayacaktır.

1.4.2.2.5. Karakter Ustası

Karakter ustası, okunan bölümde geçen önemli karakterleri tespit eder, bunların özelliklerini tanımlar, diğer karakterlerle olan ilişkisini belirler ve bulgularını grup toplantısında arkadaşlarıyla paylaşır. Karakterler ilgili aile ağacı, kavram haritası vb görsel kullanması daha etkili sunum yapmasını sağlayacaktır. (Moeller ve Moeller, 2007; Straits, 2007; Straits ve Nichols, 2006; Daniels, 2002'den akt. Avcı., 2010: 17). Okuma çemberi çerçevesinde okunacak hikaye ve roman gibi türler kullanılabilir. Eserlerdeki baskın karakter ve tiplerin öğrencilerin gözünden nasıl göründüklerinin bir ifadesidir. Bu okuyucu rolünün kullanılması durumunda sanatçı ve karakter ustası rolleri arasındaki ayrımın rehber öğretmen tarafından kesin çizgilerle yapılması gerekmektedir.

1.4.2.2.6. Gözlemci

Gözlemci, grup toplantılarında, öğrencilerin hazırlıklarını ve tartışma sırasındaki performansını gözlemci formuna işaretleyerek, bunu öğretmenle paylaşır. Grup sayısı çok olduğunda öğretmenin gözlem yapması zor olacağından, gözlemci rolü tanımlanır. Bunun dışında tercih edilen bir rol değildir (Daniels, 2002'den akt. Avcı., 2010: 17). Bu okuyucu rolü sosyal bir beceri olarak günümüzde fazlasıyla ön plana çıkarılan gözlem yapabilme alışkanlığının davranış haline getirebilmesine yardımcı olacaktır.

1.4.2.2.7. Film Eleştirmeni

Bu rol okunan kitabın beyaz perdeye aktarılmış şekli var ise devreye girmektedir. Film eleştirmeni, kitap ile film akışını karşılaştırır ve aradaki farkları bulmaya çalışır. Bu farklılığın varsa filme getirdiği katkı veya verdiği zarar üzerinde yorum yapar (Tracey ve Morrow, 2006'den akt. Avcı., 2010: 17). Beyaz perdeye aktarılan kitapların derinlemesine incelenmesine, edebiyat ve sinema gibi sanat dallarını aynı etkinliğin içerisinde yer alabilmesine fırsat vermesi açısından önemli bir okuyucu rolüdür.

1.4.3. Grup Projeleri

Okuma çemberi yöntemini diğer yöntem ve tekniklerden ayıran en önemli özelliklerden biri de bireysel okuma ve grup tartışması sürecinin tamamlanmasından sonra grup olarak yapılan projelerdir. Hem grup olarak hareket etmenin pekiştirilmesine hem de okuma ve tartışmalardan sağlanacak çıkarımların bir ürün aracılığıyla ifade edilmesine olanak sağlaması açısından bu grup projeleri çok önemlidir.

Grup projelerini hazırlarken üyelerin hep birlikte, beraberce çalışabilecekleri gibi görev dağılımı yapılmak suretiyle her üyenin kendi bölümünü hazırlaması da sağlanabilir. (Straits ve Nichols, 2006; Daniles, 2002; Neamen ve Strong, 2001, 1992'den akt. Avcı., 2010: 19). Hangi şekilde yapılırsa yapılsın grup projesi mutlaka sunulmalıdır. Sınıf ya da okul içerisinde yapılacak bir proje sunumunun öğrencilere özgüven kazandırması ve yeni okumalara imkan sağlaması açısından çok değerlidir.

Daniels (2002'den akt. Avcı., 2010: 19), grup projesi olarak şu başlıkları önermektedir: kitabı tanıtan poster hazırlama, tiyatro hazırlama, kitapta eksik olan bölümü yazma, hikayeye sonuç yazma, kitaptan etkili pasajları okuma, drama, hikayenin tarihi çizelgesini oluşturma, panel hazırlama, yazarla söyleşi yapma, kitapla ilgili sokak röportajı yapma, hikayeye yeni son yazma, hikayeye yeni bir kahraman ekleme, kitapla ilgili sanatsal bir çalışma yapma kolaj, resim, şiir), kitaba dayalı bir skeç hazırlama, kitaba yeni bir kapak tasarımı, kitap için reklam kampanyası hazırlama, karakter günlükleri yazma, karakter canlandırılması (giysileriyle), karakterlerle mülakat yapma, karakterlere mektup yazma, küçük çocuklar için basitleştirilmiş resimli kitap hazırlama, kitapla ilgili şarkı ve dans hazırlama, kitaptaki olaylarla ilgili haber yapma, karakterlerin aile soy ağacını hazırlama, kitapla ilgili kukla tiyatrosu hazırlama, kitapla ilgili oyun tasarımı, kitaptaki olayın geçtiği mekanı ve tarihi araştırma (Daniels, 2007'den akt. Avcı vd., 2010: 19). Bu öneri listesi öğrencilerle paylaşıldıktan sonra grubun yapacağı projeyi kendi belirlemesinde fayda vardır. Öğretmenin rolü her zaman olduğu gibi proje sürecinde de rehberlikten öteye gitmemektedir.

Tüm bu bilgi, kavram ve çerçeve okuma eğitimi ve eleştirel okuma becerisi hususunda daha çok alınacak yolumuzun olduğunu göstermektedir. Okuma çemberi gibi yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisine yapmış olduğu katkılar ortadadır (Balantekin, 2016; Kaya Tosun, 2018; Karatay, 2017; Doğan vd., 2013; Avcı ve Yüksel, 2011). Karatay (2015: 13) ise okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme becerisinin gelişmesine katkılar sunabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yapacağı olası etkiler araştırılmaya değer bulunmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem yapısı, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri ile yapılan uygulama süreci hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ön test, son test ve kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Böylece araştırma konusu olan okuma çemberi etkisinin bağımsız değişken olan deney ve kontrol gruplarında gözlenmesi ile "okumaya ilişkin tutum" ve "eleştirel okuma becerisi" bağımlı değişkenleri üzerindeki etkiler ölçülmüştür.

Bu araştırmada yer alan öğrenciler hali hazırda bulunan iki farklı sınıftaki öğrencilerden biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak ayrılmasından dolayı yarı deneysel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Gliner, Morgan, Leech, 2015: 49).

Araştırma deseni simgesel olarak gösterimi aşağıdaki gibidir;

YO	D:	O1	X	O2
YO	K:	O1	~X	O2

YO: Yansız olmayan atama, D: Deney grubu, K: Kontrol grubu, O: Bağımlı değişkenden elde edilen skor, X: Deneysel işlem, ~X: Deneysel işlem olmaması (Gliner, Morgan, Leech, 2015: 46).

Bu araştırma deseninde; eğitim gören öğrencilerin bir önceki dönem notları dikkate alındığında eşit seviyede öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Böylece katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında herhangi bir yan olmadığı söylenebilir.

Ayrıca deney ve kontrol grupları benzer sosyo-ekonomik ve coğrafi bölgeden olmaları dolayısıyla seçim, test ve ortalamaya yaklaşma etkisinin benzer oldukları da söylenebilir.

Bu şekilde çalışmanın geçerliliğini zayıflatan unsurlardan olabildiğince arındırılmış güçlü bir araştırma deseni oluşturulmuştur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 261).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale ili, Yahşihan ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 7. sınıf B ve C şubelerine devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür. Bu şubelerden 7/B deney grubu, 7/C ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubu 9'u kız, 8'i erkek 17 öğrenciden; kontrol grubu ise 10'u kız, 7'si erkek olmak üzere toplam 17 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunun Türkçe dersi başarı yüzdesi %100, puan ortalaması ise 78,51'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise başarı yüzdesi %94, Türkçe dersi puan ortalaması ise 77,26'dır.

Deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı ve Türkçe dersi başarı yüzdesi ile puan ortalamaları açısından benzer niteliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Uygulama

Araştırmaya konu olan deneysel çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında on iki hafta süreyle uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan bir hafta önce -Kasım ayının ilk haftasında- deney ve kontrol gruplarına ön-test olarak "Eleştirel Okuma Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Her iki ölçeğin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından bir ders saati süresinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan açıklamalar da bu süre zarfına dâhildir.

On iki haftalık süre boyunca deney grubuyla yapılan çalışmalarda okuma çemberi yöntemi kullanılmıştır. İlk önce uygulama süresince okunacak kitapların listesi araştırmacı tarafından hazırlandı. Kitap listesinin belirlenmesinde öğrencilerin/sınıfların seviyesine uygun olması, onların ilgisini çekebilecek olması, tür ve konu çeşitliliği gibi noktalara dikkat edilmiştir.

Kitapların belirlenmesinden sonra deney grubuna okuma çemberi yöntemi ve uygulanışı hakkında bilgilendirici bir toplantı yapıldı. Toplantının son kısmında soru-cevap bölümüne yer verilerek öğrencilerin yöntemin uygulanışına yönelik soruları cevaplandırıldı.

Bu toplantının hemen ardından deney grubunu oluşturan öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda öğretmenin etki etmediği şekilde altı kişilik iki ve beş kişilik bir grup oluşturması sağlandı. Sonrasında ise ilk toplantı yapılarak her grubun kendisine bir ad koyması, kolaylaştırıcı seçimi gibi iş ve işlemler yerine getirildi. Birinci grup "Okurseverler", ikinci grup "Profesörler", üçüncü grup ise "Kapısız Köyden Gelenler" adını belirleyip aralarından birini kolaylaştırıcı olarak seçtiler. Toplantının son kısmında ise uygulama çerçevesinde okunabilecek kitapların listesi gruplara verildi ve kitaplar hakkında kısa bilgiler aktarılarak tanıtım gerçekleştirildi. Daha önceden edinilen kitapları inceleme fırsatı bulan öğrenciler ilk ay hangi kitabı okuyacaklarına grupça karar verdiler. "Okurseverler" grubu "Semaver" kitabını, "Profesörler" grubu "Uçan Sınıf" kitabını, "Kapısız Köyden Gelenler" grubu ise "Momo" adlı kitabı seçmiştir. Ardından öğretmenin de rehberliğinde okunacak kitaplar üç eşit parçaya bölünerek, ilk haftanın rolleri dağıtılarak önceden hazırlanan matbu evraklar öğrencilere dağıtıldı.

Takip eden haftalarda her salı günü bir ders saati okuma çemberi uygulamasına ayrılmıştır. Haftalık okumasını gerçekleştiren grup üyelerine rollerini ve aldıkları notları da göz önünde bulundurarak grup tartışması yaptırıldı. Bütün üyeler o hafta okunan bölüme kendi okuma rollerinin penceresinden bakarak fikirlerini beyan ettiler. Her grup toplantısının sonunda bir sonraki haftanın rollerinin dağıtımı yapıldı. İlk ay okunacak kitapların üç bölümü de bu uygulamaya tabi tutuldu. Üçüncü hafta toplantısının sonunda ise her grubun okudukları kitaba yönelik yapacakları grup projesini belirlemeleri istendi. Birinci ayda "Okurseverler" grubu "Dergi/gazete

hazırlama.”, “Kapısız Köyden Gelenler” grubu “Mektup yazma.”, “Profesörler” grubu ise “Ayraç hazırlama.” projelerini hazırlayıp sınıflarına sunum yapmışlardır.

Uygulamanın birinci ayının dördüncü haftasında ise grup olarak proje yapılıp bütün sınıfa sunmaları/sergilemeleri istendi. Projelerin hazırlanması esnasında da grup çalışması esas alındı. Grup üyeleri arasındaki proje görev dağılımlarında makul davranıldı. Her grubun hazırlamış olduğu proje için Türkçe dersi içerisinde süre ayrılmıştır. Projelerin tamamlanmasıyla uygulamadaki ilk ay sonra ermiştir.

Uygulamanın ikinci ayında da tıpkı birinci ayında olduğu gibi grupların önceden hazırlanan kitap listesinden tercih de bulunmaları sağlandı. Yapılan bu ikinci ayın ilk toplantısında “Okurseverler” grubu “Momo” kitabını, “Profesörler” grubu “Yol Ver Deniz” kitabını, “Kapısız Köyden Gelenler” grubu ise “Uçan Sınıf” kitabını seçmiştir. İkinci ay uygulamalarında da her salı günü okuma çemberi uygulaması için bir ders saati ayrılmıştır. Kitaplar üç bölüme ayrılarak üç hafta boyunca okunmuş ve roller yerine getirilmiştir. İkinci ayda “Profosörler” grubu “Kitap kapağı tasarlama.”, “Kapısız Köyden Gelenler” grubu “Tanıtım bülteni hazırlama”, “Okurseverler” grubu ise “Ayraç hazırlama” projelerini hazırlayıp sınıflarına sunum yapmışlardır.

Uygulamanın üçüncü ayında da tıpkı bir ve ikinci ayında olduğu gibi grupların önceden hazırlanan kitap listesinden tercih de bulunmaları sağlandı. Yapılan bu üçüncü ayın ilk toplantısında “Okurseverler” grubu “Beyaz Yürüyüş” kitabını, “Profesörler” grubu “Yankılı Kayalar” kitabını, “Kapısız Köyden Gelenler” grubu ise “Semaver” kitabını seçmiştir. Üçüncü ay uygulamaları ikinci döneme sarktığından etkinlik günü değiştirilerek, her pazartesi okuma çemberi uygulaması için bir ders saati ayrılmıştır. Kitaplar üç bölüme ayrılarak üç hafta boyunca okunmuş ve roller yerine getirilmiştir. Yine dördüncü hafta grup projeleri için ayrılmıştır. Üçüncü ayda “Profesörler” grubu “Mektup yazma.”, “Okurseverler” grubu “Ayraç hazırlama.”, “Gökyüzü” grubu ise “Kapak tasarlama.” projelerini hazırlayıp sınıflarına sunum yapmışlardır.

Bu süre zarfında kontrol grubuna yönelik hiçbir ek uygulama yapılmamıştır. Hazırlanan Türkçe dersi yıllık planı, Türkçe öğretim programı ve okul zümre

toplantısında alınan kararlarda öngörüldüğü şekil ve yöntemlerle öğrenciler okumaya yönlendirilmeye çalışılmıştır.

Deneysel uygulamanın bitiminden bir hafta sonra -mart ayının ikinci haftası- deney ve kontrol grubuna son-test olarak "Eleştirel Okuma Ölçeği" ve "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" tekraren uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Kırıkkale ili Yahşihan ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda 7. sınıf eğitimi gören 34 öğrenciye ön ve son test olarak Ünal (2006) tarafından geliştirilen "Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği" ile "Eleştirel Okuma Ölçeği" uygulanarak nicel veri toplanmıştır.

2.4.1. Eleştirel Okuma Ölçeği

Veri toplama esnasında ilk önce Ünal (2006) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek tek boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ünal (2006) ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısını hesaplamış ve 0,88 olarak belirlemiştir. Bu oran Eleştirel Okuma Ölçeğinin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Veri toplamada ikinci olarak da Ünal (2006) tarafından geliştirilen Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek tek boyuttan ve 11 olumsuz 14 olumlu olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ünal (2006) ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısını hesaplamış ve 0,90 olarak belirlemiştir. Bu oran Okumamaya İlişkin Tutum Ölçeğinin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

2.4.3. Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik Katsayısı

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayısı hesaplanmasında ön test yanıtları kullanılmıştır. Bunun nedeni, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları ölçek hakkında daha önceden bir fikir sahibi olmamalarıdır. Son test yanıtları ölçme güvenirliliği hesaplamasında kullanılması durumunda daha önce oluşan farkındalık durumunun yanlılık yaratabileceği düşüncesidir.

Diğer taraftan geçerlilik hesaplamasında deney ve kontrol grubu için yapılan tüm anketler aynı anda değerlendirilerek kullanılan ölçeğin bu araştırma için en genelleştirilmiş katsayısı elde edilmiştir.

Ölçek güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısının yorumlanması aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2006: 405).

0,00-0,40 ise ölçek güvenilir değildir
0,40-0,60 ise ölçeğin güvenilirliği düşük
0,60-0,80 ise ölçek oldukça güvenilir
0,80-1,00 ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

25 maddeden oluşan okumaya ilişkin tutum ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,853 olarak bulunmuştur. Buna göre okumaya yönelik tutum ölçeği için oldukça güvenilir bir ölçektir denilebilir.

22 maddeden oluşan eleştirel okuma ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0,871 olarak bulunmuştur. Buna göre eleştirel okuma ölçeği için oldukça güvenilir bir ölçektir denilebilir.

2.5. Veri Analizi

Araştırma sonunda elde edilen anketler Excel programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra SPSS programı ile istatistiksel çözümlemeleri yapılmıştır.

Grafikler SPSS programı ile elde edilen analiz tablolarının Excell programına aktarılmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinde olumlu ve olumsuz önermeler bulunmaktadır. Veri analizi öncesinde olumsuz önermeler içeren maddelere verilen yanıtlar ters çevrilerek ölçekteki tüm maddelerin aynı önem sıralamasına sahip olması sağlanmıştır.

Ölçek maddelerine verilen yanıtlar Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Çok katılıyorum (5) şeklinde puanlanmış, ilgili ölçek skoru ise verilen yanıtların aritmetik ortalaması olarak hesaplanmıştır.

Okumaya ilişkin tutum ölçeği maddeleri (yanıtları ters çevrilen maddeler "-" olarak işaretlenmiştir:

Tablo 3. Okumaya ilişkin tutum ölçeği maddeleri

OITO1	Okumaya karsı istekliyimdir.
OITO2	Ödev verilmeden de kitap okuyorum.
OITO3	Okuma saatlerinde canım sıkılıyor. (-)
OITO4	Hediye olarak arkadaşlarıma kitap almaktan mutlu olurum.
OITO5	Farklı türde kitap okumaktan hoşlanırım.
OITO6	Kitap okumak yerine bilgisayarda oyun oynamayı tercih ederim. (-)
OITO7	Okumak beni dinlendirir.
OITO8	Bos zamanlarımda kitap okurum.
OITO9	Tatillerde kitap okumak istemiyorum. (-)
OITO10	Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.
OITO11	Okurken canım sıkılır. (-)
OITO12	Televizyon izlemek yerine kitap okunmayı tercih ederim.
OITO13	Gazete okumak ilgimi çekmez. (-)
OITO14	Okuma kurallarına dikkat ederek okurum.
OITO15	Derslerdeki okuma etkinliklerini sıkıcı buluyorum. (-)
OITO16	Kitap almak için para biriktiririm.
OITO17	Kitap almak için öğretmenimden öneri alırım.
OITO18	Okumak oyun oynamak kadar zevklidir.
OITO19	Okuma etkinliklerine dayanan daha fazla dersimiz olsun isterim.
OITO20	Okuduğumuz kitapları sınıfta anlatmak hoşuma gitmiyor. (-)
OITO21	Okumak bos bir uğraştır. (-)
OITO22	Okuduğumuz kitapla ilgili soruları yanıtlamayı sıkıcı buluyorum. (-)
OITO23	Okumak beni eğlendirir.
OITO24	Okumak ilgi duyduğum uğraşlar arasında değildir. (-)
OITO25	Benim için okuldaki en eğlenceli uğraş okumaktır.

Eleştirel Okuma Ölçeği maddeleri (yanıtları ters çevrilen maddeler "-" olarak işaretlenmiştir:

Tablo 4. Eleştirel okuma ölçeği maddeleri

EOO1	Okumaya başlamadan önce okunacak metnin baslıklarını ve alt baslıklarını incelerim.
EOO2	Okuduklarımın ana fikrini çıkarabilirim.
EOO3	Okuduklarımı zihnimde özetlerim.
EOO4	Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.
EOO5	Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.
EOO6	Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırırım.
EOO7	Okuduğum metinlerdeki yanlışları hemen fark ederim.
EOO8	Okuduğum metnin sonunu merak ederim.
EOO9	Niçin okuduğumun farkında olarak okurum.
EOO10	Okuduklarımın doğru olup olmadığını araştırırım.
EOO11	Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade ederim.
EOO12	Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım.
EOO13	Okuduğum metinle ilgili olarak soru hazırlamak beni sıkıyor. (-)
EOO14	Okurken küçük notlar alırım.
EOO15	Her hangi bir metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.
EOO16	Okuduğum metinle resimlerinin arasındaki tutarsızlığı fark ederim.
EOO17	Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere, metinle ilgili not alırım.
EOO18	Okuduklarımın mutlaka konusunu belirlerim.
EOO19	Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider.
EOO20	Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.
EOO21	Metni okuduktan sonra “okuduğumdan ne anladım?” diye kendime sorarım.
EOO22	Okuduklarımın doğruluğunu merak ederim.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin madde güvenirliliği için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir.

Veri sayısının sınıf mevcudu ile sınırlı olmasından dolayı ve bazı bağımlı değişkenlerin normal dağılıma uymaması nedenleriyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik olmayan testler, değerlerden oluşan serilerin ortasındaki değer olan medyan parametresini ve bu seri değerlerinin büyükten küçüğe sıralandığında sıra numarası değerlerini kullanan istatistiksel testlerdir. Tüm testlerde istatistiksel anlamlılık (p) olarak 0,05 düzeyi kullanılmıştır.

Bağımsız gruplar (deney grubu, kontrol grubu) için skorlar arasında farklılığın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Mann-Whitney U testi grupların medyan değerlerini karşılaştırmaktadır (Kalaycı, 2006: 99).

Eşleştirilmiş gruplar (ön test-son test) için skorlar arasında farklılığın olup olmadığı Wilcoxon işaret testi ile değerlendirilmiştir. Wilcoxon işaret testi sıra numarası verilen değerleri iki ölçüm zamanı arasında sıralama değerlerinde bir değişim olup olmadığını araştırmaktadır (Kalaycı, 2006: 104).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Aşamalarındaki Eleştirel Okuma Puanları

Öğrencilerin eleştirel okumaya ait nicel verileri eleştirel okuma ölçeği ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test aşamasındaki eleştirel okuma puanları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve kontrol grupları ön test ve son test aşamalarında eleştirel okuma ölçeği puanlarının dağılımları

Ön test - son test ölçekler	Gruplar	n	Ort.	S. S.	Min.	%25	Medyan	%75	Max.
Eleştirel Okuma (Ön test)	Deney grubu	17	3,41	,27	2,95	3,27	3,36	3,50	3,91
Eleştirel Okuma (Son test)		17	3,61	,50	2,45	3,45	3,68	3,86	4,41
Eleştirel Okuma (Ön test)	Kontrol grubu	17	3,76	,83	2,45	3,14	3,95	4,55	4,91
Eleştirel Okuma (Son test)		17	3,57	,66	2,36	3,14	3,55	4,14	4,64

17 deney grubu öğrencisinin eleştirel okuma ölçek puanları incelendiğinde; ön test aşamasında yarısının 3,36 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,36) görülmektedir. En düşük puan 2,95, en yüksek puan 3,91'dir. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,95 ile 3,27 arasında,

ikinci %25'i 3,27 ile 3,36 arasında, üçüncü %25'lik 3,36 ile 3,50 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 3,50 ile 3,91 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda puanların %50'sinin 3,27 ile 3,50 (medyan etrafında) arasında 0,23'lük oldukça dar bir alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

Deney grubunun son test aşamasında ise yarısının 3,68 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,68) anlaşılmaktadır. En düşük puan 2,45, en yüksek puan 4,41'dir. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,45 ile 3,45 arasında, ikinci %25'i 3,45 ile 3,68 arasında, üçüncü %25'lik 3,68 ile 3,86 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 3,86 ile 4,41 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda puanların %50'sinin 3,45 ile 3,86 (medyan etrafında) arasında 0,41'lik ön teste göre biraz daha geniş alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada 17 öğrenci ile oluşturulan kontrol grubunun ön test aşamasında bunların yarısının 3,95 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,95) anlaşılmaktadır. En düşük puan 2,45, en yüksek puan 4,91'dir. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,45 ile 3,14 arasında, ikinci %25'i 3,14 ile 3,95 arasında, üçüncü %25'lik 3,95 ile 4,55 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 4,55 ile 4,91 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda puanların %50'sinin 3,14 ile 4,55 (medyan etrafında) arasında 1,41'lik oldukça geniş bir alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunun son test aşamasında ise yarısının 3,55 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,55) anlaşılmaktadır. En düşük puan 2,36, en yüksek puan 4,6'dür. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,36 ile 3,14 arasında, ikinci %25'i 3,14 ile 3,55 arasında, üçüncü %25'lik 3,55 ile 4,14 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 4,14 ile 4,64 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda puanların %50'sinin 3,14 ile 4,14 (medyan etrafında) arasında 1,00'lık ön teste göre daha az geniş bir alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

3.1.2. Son Test ve Ön Test Eleştirel Okuma Puanlarının Karşılaştırılması

Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma becerisinin gelişimine etkisini belirleyebilmek için ilk önce deney ve kontrol gruplarının ön ve son test eleştirel okuma puanları karşılaştırılacaktır. Veri sayısının sınırlı olması ve normal dağılım göstermemesi nedeniyle elde edilen nicel verilere parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi uygulanacaktır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grupları ön ve son test eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması

Test aşamaları	Gruplar	Öğrenci sayısı	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	Z	Mann-Whitney U	p (Çift taraflı)
Eleştirel Okuma Puanı (Ön test)	Deney grubu	17	15,38	261,50	-1,242	108,500	,214
	Kontrol grubu	17	19,62	333,50			
	Toplam	34					
Eleştirel Okuma Puanı (Son test)	Deney grubu	17	17,71	301,00	-,121	141,000	,904
	Kontrol grubu	17	17,29	294,00			
	Toplam	34					

Araştırmaya dâhil edilen ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için eleştirel okuma ölçeği puanları ön test aşamasında, deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 15,38, puan sıralamalarının toplamı 261,5 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 19,62, puan sıra ortalamaları 333,5olarak bulunmuştur. Ön test aşamasında deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha düşük puanları ifade ettiği görülmektedir.

Son test aşamasında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 17,71, puan sıralamalarının toplamı 301,0 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 17,29, puan sıra ortalamaları 294,0 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki puan düzeyleri, ön test aşamasında (Medyan=3,36) kontrol grubundan (medyan=3,95) anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir (U=108,5, z=-1,242, p=0,214). Aynı zamanda, son test aşamasında da, deney grubu (Medyan=3,68), kontrol grubundan (medyan=3,55) anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir (U=141,0, z=-0,121, p=0,904).

3.1.3. Ön Test Eleştirel Okuma Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Test Eleştirel Okuma Puanlarıyla Karşılaştırılması

İkinci olarak ise deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı olmak üzere bu gruplardaki her bir öğrenci için ön test ile son test arasında ortaya çıkan durumda istatistiksel olarak fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Böylece deney grubundaki her bir öğrencinin ön test ile son test arasında okuma çemberi yöntemi sayesinde puan dizilimi bakımından farklı bir yapıya ulaşıp ulaşmadıkları, kontrol grubundaki her bir öğrencinin de ön test ile son test arasında standart eğitim müfredatı ile puan dizilimi bakımından farklı bir yapıya ulaşıp ulaşmadığı ortaya konulmuştur. Bu maksatla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanacaktır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grupları için ön ve son test aşamalarındaki eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	EOO_ontest – EOO_sontest	N	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	Z	p
Deney grubu	EOO_ontest < EOO_sontest	12[d]	9,08	109,00	-1,540	, 124
	EOO_ontest > EOO_sontest	5[e]	8,80	44,00		
	EOO_ontest = EOO_sontest	0[f]				
	Toplam	17				
Kontrol grubu	EOO_ontest < EOO_sontest	7[d]	9,21	64,50	-,568	, 570
	EOO_ontest > EOO_sontest	10[e]	8,85	88,50		
	EOO_ontest = EOO_sontest	0[f]				
	Toplam	17				

Araştırmaya katılan deney grubundaki 17 öğrencinin eleştirel okuma puanları ön test aşamasında ve son test aşamasında ölçülmüştü. Öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları eşleştirilerek elde edilen farklar pozitif ve negatif olarak sıralandığında;

Deney grubunda son test aşamasındaki puan farkları ön test aşamasındaki puan farklarına göre yüksek olan öğrenci sayısı (EOO_ontest < EOO_sontest) 12, düşük

olan öğrenci sayısı (EOO_ontest > EOO_sontest) ise 5'dir. Aynı sıraya sahip (EOO_ontest = EOO_sontest) öğrenci yoktur. Son testte puanlarını yükseltenlerin puan sıralarının ortalaması 9,08 puan sıralarının toplamı 109,0'dur. Benzer şekilde, son test aşamasında puanları düşenlerin puan sıra ortalaması 8,80, puan sıra toplamları 44,0 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubunda ise son test aşamasındaki puan sırası ön test aşamasındaki puan sırasına göre yüksek olan öğrenci sayısı (EOO_ontest < EOO_sontest) 7, düşük olan öğrenci sayısı (EOO_ontest > EOO_sontest) ise 10'dur. Aynı sıraya sahip (EOO_ontest = EOO_sontest) öğrenci yoktur. Son testte puanlarını yükseltenlerin puan sıralarının ortalaması 9,21 puan sıralarının toplamı 64,5'dir. Benzer şekilde, son test aşamasında puanları düşenlerin puan sıra ortalaması 8,85, puan sıra toplamları 88,5 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir (z=-1,540, p=0,124). Yani okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerinin eleştirel okuma ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir (z=-0,568, p=0,570). Yani Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretimin uygulanmış olmasının yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.2. Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Aşamasındaki Okumaya İlişkin Tutum Puanları

Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına ait nicel veriler okumaya ilişkin tutum ölçeği ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test aşamasındaki eleştirel okuma puanları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grupları için ön test ve son test aşamalarında okumaya ilişkin tutum ölçeği puanları

Ön test - son test ölçekler	Gruplar	n	Ort.	S. S.	Min.	%25	Medyan	%75	Max.
Okumaya İlişkin Tutum (Ön test)	Deney grubu	17	3,90	,35	3,28	3,68	3,96	4,12	4,60
Okumaya İlişkin Tutum (Son test)		17	3,95	,49	2,52	3,68	4,04	4,32	4,64
Okumaya İlişkin Tutum (Ön test)	Kontrol grubu	17	3,82	,66	2,56	3,36	3,92	4,24	4,84
Okumaya İlişkin Tutum (Son test)		17	3,61	,49	2,80	3,24	3,44	4,00	4,52

Okumaya ilişkin tutum puanları incelendiğinde; 17 öğrenciden oluşan deney grubunun ön test aşamasında yarısının 3,96 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,96) görülmektedir. En düşük puan 3,28, en yüksek puan 4,60'dır. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 3,28 ile 3,68 arasında, ikinci %25'i 3,68 ile 3,96 arasında, üçüncü %25'lik 3,96 ile 4,12 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 4,12 ile 4,60 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda puanların %50'sinin 3,68 ile 4,12 (medyan etrafında) arasında 0,44'lük dar bir alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

Deney grubunun son test aşamasında ise yarısının 4,04 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=4,04) görülmektedir. En düşük puan 2,52, en yüksek puan 4,64'dür. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,52 ile 3,68 arasında, ikinci %25'i 3,68 ile 4,04 arasında, üçüncü %25'lik

4,04 ile 4,32 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 4,32 ile 4,64 arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda puanların %50'sinin 3,68 ile 4,32 (medyan etrafında) arasında 0,64'lük ön teste göre biraz daha geniş alana yayıldığı anlaşılmaktadır.
Araştırmada kontrol grubu olarak da 17 öğrenci seçilmişti. Kontrol grubunun ön test aşamasında yarısının 3,92 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,92) anlaşılmaktadır. En düşük puan 2,56, en yüksek puan 4,84'dür. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,56 ile 3,36 arasında, ikinci %25'i 3,36 ile 3,92 arasında, üçüncü %25'lik 3,92 ile 4,24 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 4,24 ile 4,84 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda puanların %50'sinin 3,36 ile 4,24 (medyan etrafında) arasında 0,88'lik bir alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

Kontrol grubunun son test aşamasında ise yarısının 3,44 puanından yüksek, diğer yarısının da bundan düşük puan elde ettiği (Md=3,44) anlaşılmaktadır. En düşük puan 2,80, en yüksek puan 4,52'dir. Puanlar düşükten büyüğe doğru incelendiğinde, ilk %25'i 2,80 ile 3,24 arasında, ikinci %25'i 3,24 ile 3,44 arasında, üçüncü %25'lik 3,44 ile 4,00 arasında, dördüncü %25'lik kısmı ise 4,00 ile 4,52 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda puanların %50'sinin 3,24 ile 4,00 (medyan etrafında) arasında 0,76'lık ön teste göre biraz daha dar alana yayıldığı anlaşılmaktadır.

3.2.2. Son Test ve Ön Test Okuma İlişkin Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisini belirleyebilmek için ilk önce deney ve kontrol gruplarının ön ve son test eleştirel okuma puanları karşılaştırılacaktır. Veri sayısının sınırlı olması ve normal dağılım göstermemesi nedeniyle elde edilen nicel verilere parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Ön ve son test aşamasında deney ve kontrol grupları arasında okumaya ilişkin puanların karşılaştırılması

Test aşamaları	Gruplar	Öğrenci sayısı	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	Z	Mann-Whitney U	p (Çift taraflı)
Okumaya İlişkin Tutum Puanı (Ön test)	Deney grubu	17	18,03	306,50	-0,310	135,500	0,756
	Kontrol grubu	17	16,97	288,50			
	Toplam	34					
Okumaya İlişkin Tutum Puanı (Son test)	Deney grubu	17	21,24	361,00	-2,189	81,00	0,029
	Kontrol grubu	17	13,76	234,00			
	Toplam	34					

Araştırmaya dâhil edilen ortaokul 7. sınıf öğrencileri için okumaya ilişkin tutum ölçeği puanları ön test aşamasında, deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 18,03, puan sıralamalarının toplamı 306,50 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 16,97, puan sıra ortalamaları 288,5 olarak bulunmuştur. Ön test aşamasında deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre biraz daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Son test aşamasında ise deney grubunda olanların puan sıralamalarının ortalaması 21,24, puan sıralamalarının toplamı 361,0 iken kontrol grubunda olanların puan sıra ortalamaları 13,76, puan sıra ortalamaları 234,0 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin puan dizilimi kontrol grubuna göre daha yüksek puanları ifade ettiği görülmektedir.

Deney grubundaki puan düzeyleri, ön test aşamasında (Medyan=3,96) kontrol grubundan (medyan=3,92) anlamlı olarak farklı olmadığı söylenebilir (U=135,500, z=-0,310, p=0,756). Ancak, son test aşamasında, deney grubu (Medyan=4,04), kontrol grubundan (medyan= 3,55) anlamlı derecede daha yüksek puan sıra numaralarına sahip olduğu söylenebilir (U=81,00, z=-2,189, p=0,029).

3.2.3. Ön Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarının Deney ve Kontrol Grupları İçin Son Test Okumaya İlişkin Tutum Puanlarıyla Karşılaştırılması

İkinci olarak ise deney ve kontrol gruplarında ayrı ayrı olmak üzere bu gruplardaki her bir öğrenci için ön test ile son test arasında ortaya çıkan durumda istatistiksel

olarak fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Böylece deney grubundaki her bir öğrencinin ön test ile son test arasında okuma çemberi yöntemi sayesinde puan dizilimi bakımından farklı bir yapıya ulaşıp ulaşmadıkları, kontrol grubundaki her bir öğrencinin de ön test ile son test arasında standart eğitim müfredatı ile puan dizilimi bakımından farklı bir yapıya ulaşıp ulaşmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu maksatla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Testin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol grupları için ön ve son test aşamalarındaki okumaya ilişkin tutum puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	OITO_ontest – OITO_sontest	N	Sıra ortalamaları	Sıra toplamları	Z	p
Deney grubu	OITO_ontest < OITO_sontest	10	9,25	92,50	-,758	,448
	OITO_ontest > OITO_sontest	7	8,64	60,50		
	OITO_ontest = OITO_sontest	0				
	Toplam	17				
Kontrol grubu	OITO_ontest < OITO_sontest	7	7,64	53,50	-1,089	,276
	OITO_ontest > OITO_sontest	10	9,95	99,50		
	OITO_ontest = OITO_sontest	0				
	Toplam	17				

Araştırmaya katılan deney grubundaki 17 öğrencinin okumaya ilişkin tutum puanları ön test aşamasında ve son test aşamasında ölçülmüştü. Öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları eşleştirilerek elde edilen farklar pozitif ve negatif olarak sıralandığında;

Deney grubunda son test aşamasındaki puan farkları ön test aşamasındaki puan farlarına göre yüksek olan öğrenci sayısı (OITO_ontest < OITO_sontest) 10, düşük olan öğrenci sayısı (OITO_ontest > OITO_sontest) ise 7'dir. Aynı sıraya sahip (OITO_ontest = OITO_sontest) öğrenci yoktur. Son testte puanlarını yükseltenlerin puan sıralarının ortalaması 9,25 puan sıralarının toplamı 92,5'dir. Benzer şekilde, son test aşamasında puanları düşenlerin puan sıra ortalaması 8,64, puan sıra toplamları 60,5 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubunda ise son test aşamasındaki puan sırası ön test aşamasındaki puan sırasına göre yüksek olan öğrenci sayısı (OITO_ontest < OITO_sontest) 7, düşük

olan öğrenci sayısı (OITO_ontest > OITO_sontest) ise 10'dir. Aynı sıraya sahip (OITO_ontest = OITO_sontest) öğrenci yoktur. Son testte puanlarını yükseltenlerin puan sıralarının ortalaması 7,64 puan sıralarının toplamı 53,5'dir. Benzer şekilde, son test aşamasında puanları düşenlerin puan sıra ortalaması 9,95, puan sıra toplamları 99,5 olarak hesaplanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir (z=-0,758, p=0,448). Yani okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bununla birlikte, kontrol grubundaki öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir (z=-1,089, p=0,276). Yani Türkçe öğretim programının öngördüğü şekilde yapılan öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizi sonrasında elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ortaya çıkan sonuçlara, bu sonuçların tartışılmasına ve buradan hareketle bazı önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında okuma çemberi yönteminin eleştirel okumaya etkisi araştırılmıştı. Araştırmaya katılan öğrencilerden deney grubunun eleştirel okuma puanı uygulama öncesinde 3,41 iken uygulama sonrasında 3,61 olarak ölçülmüştür. Okuma çemberi uygulamasının eleştirel okuma puanlarında küçük de olsa bir artış sağladığı söylenebilir ancak bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması için kullanılan Mann Whitney-U Testi sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Yani okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamalarında ve sıra toplamlarında az da olsa bir artış sağladığı ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Yine bu kapsamda deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve sonrası eleştirel okuma puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre 12 öğrencinin son test puanının ön test puanına göre yükseldiği, 5 öğrencinin ise düştüğü görülmektedir. Ancak bu farklılaşmanın da istatiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yani deney grubu öğrencilerinin okuma

çemberi öncesi eleştirel okuma puanları ile okuma çemberi sonrası eleştirel okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Yukarıda kısaca verilen sayısal veriler ve sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda okuma çemberi yönteminin kullanılmış olmasının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Literatürde okuma çemberi yöntemine yönelik çalışmalar incelendiğinde çoğunun okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Avcı ve Yüksel (2011), Avcı vd. (2013), Karatay (2017), Sarı, Kurtuluş ve Yücel-Toy (2017), Balantekin (2016), Kaya Tosun (2018) yapmış oldukları araştırmalarda okuma çemberi yönteminin çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmaların büyük kısmında veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Ayrıca eleştirel okuma becerisinin okuduğunu anlama becerisine göre daha üst düzey bir zihinsel beceri olması sebebiyle anlamlı bir artışa ulaşmanın daha uzun vadeli uygulamalarla mümkün olabileceği düşünülebilir.

Okuma çemberi ile eleştirel okumanın bir arada incelendiği çalışmalar ise çok sınırlı sayıdadır. Özbay ve Kaldırım'ın (2015) araştırması bu doğrultuda yapılmış olan bir çalışmadır. Söz konusu araştırmada okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarına anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın hedef kitlesini teşkil eden Türkçe öğretmeni adaylarının yaş itibariyle okuma deneyimlerinin fazlalığı ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin gelişme düzeyinin; ortaokul öğrencilerine nazaran daha üst seviyede olması iki çalışma arasındaki farklılaşmanın sebebi olarak görülebilir.

Karatay (2015) ise yapmış olduğu çalışmada okuma çemberi yönteminin eleştirel düşünme becerisine yönelik olan uygulamaları hakkında bilgi vermiş ve bu yöntemin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkıda bulunabileceğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ulaştığımız sonuçlar bu çalışmayla çelişse de okuma çemberi yönteminin ileri sınıflardaki öğrencilere ve daha uzun süreyle

uygulanmasının eleştirel okuma becerisinin gelişmesine olumlu katkı yapabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olarak belirlenen okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda deney grubunun okumaya ilişkin tutum ölçeğinden almış oldukları puan uygulama öncesi 3.90 iken uygulama sonrasında 3,95 olarak ölçülmüştür. Bu rakamlar okuma çemberi uygulamasının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına çok sınırlı bir katkısının olduğu saptanmıştır.

Okuma çemberi yöntemini kullanan deney grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanı ile Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretimi alan kontrol grubunun deney sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Ancak deney grubunun deney öncesi ve sonrası okumaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($p>0.05$). Bu bulgular sonucunda okuma çemberi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Literatürde okuma çemberi yönteminin okumaya ilişkin tutumlara etkisini ölçmeye çalışan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Kaya Tosun (2018) çalışmasında okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarına anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Aynı kitapların hem deney hem de kontrol grubu tarafından okunmuş olması bu duruma sebep olarak görülmüştür. Aynı şekilde okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına anlamlı etki yapmamasının nedeni de kitapların deney grubundaki öğrencilerin daha önceden okunmuş olması olabilir.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Okuma çemberi yöntemi daha uzun süreli çalışmalarda ve kalabalık gruplarla uygulanırsa, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine katkı sunabileceği söylenebilir.

2. Okuma çemberi yöntemi farklı derslerde kullanılabilir. Bu doğrultuda sınıf, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil öğretmenlerini bu yöntem hakkında bilgilendirmek için çalışmalar planlanabilir.

3. Okuma çemberi içerisinde sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sanatçı ve bağ kurucu gibi okuyucu rolleri bulunmaktadır. Söz konusu okuyucu rolleri Türkçe derslerindeki okuma ve dinleme metinlerinin işlenişi esnasında da uygulanabilir.

4. Okuma çemberi yöntemine ilişkin çalışmaların tamamının okuma becerisine yöneliktir. Diğer dil becerilerine de etkisi ihtimal dâhilinde olabilir. Bu kapsamda okuma çemberinin okuma dışındaki yazma, konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisi araştırmalara konu edilebilir.

5. Okuma çemberi uygulamalarının etkilerine yönelik değerlendirmelerde uygulayıcı ve araştırmacı gözlem notlarına da yer verilebilir.

6. Türkçe öğretim programında eleştirel okumayla ilişkili kazanımlara yer verilmelidir.

7. Öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırmak için eğitim-öğretimin her kademesinde okuma alışkanlığını pekiştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

8. Eleştirel düşünme becerisinin dil öğretimine yansımalarından biri de eleştirel okumadır. Farklı değişkenlerin eleştirel okuma becerisine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

9. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının belirlenip geliştirilmesi okuma eğitimi açısından çok önemlidir. Bu kapsamda okuma çemberi yönteminin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına etkisi araştırılabilir.

10. Okuma çemberi yöntemine dair çalışmaların tamamının çeşitli öğrenim kademelerindeki öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Okuma çemberi uygulamalarının yetişkin bireylerin okuma becerilerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adalı, Oya, ***Anlamak ve Anlatmak***, Pan Yayıncılık, İstanbul, 2016.

Adalı, Oya, ***Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri***, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, 2010.

Adler, Mortimer, ***Kitapları Nasıl Okumalı***, Birleşik Yayınevi, Ankara, 2011.

Akarsu, Bayram, ***Eleştirel Düşünme Sanatı***, Cinius Yayınları, İstanbul, 2018.

Akyol, Ahmet, ***2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2011.

Altıntaş, Ahmet, ***Okumanın Gücü***, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 2015.

Alyılmaz, Semra (Ed.), Ürün Karahan, Berna (Ed.), Demir Atalay, Tazegül, Durukan, Erhan, Er, Onur, Erdağı Toksun, Selma ve Şengül, Kübra, ***Okuma Eğitimi***, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

Arıcı, Ali Fuat, ***Okuma Eğitimi***, Pegem Akademi, Ankara, 2018.

Aşılıoğlu, Bayram, "Bilişsel Öğrenmeler için Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları", ***Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi***, Sayı: 10, 2008, s.1-11.

Ateş, Seyit, "Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi"***, Turkish Journal of Education***, Cilt: 2, Sayı: 3, July 2013, s. 40-49.

Avcı, Süleyman, Baysal, Nurdan, Gül, Mehtap, Yüksel, Arzu "Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi", ***Kuramsal Eğitimbilim Dergisi***, Cilt:6, Sayı: 4, Ekim 2013, s. 535- 550.

Avcı, Süleyman, Yüksel, Arzu, " Okuma Çemberi Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları", ***Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice***, Sayı 11,Yaz 2011, s. 1285- 1300.

Avcı, Süleyman, Yüksel, Arzu, Akıncı, Tuncay, "Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi", ***M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi***, Sayı 32, 2010, s. 5- 24.

Aydın Işık, Rukiye, ***Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş ili örneği)***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2017.

Aytan, Talat, "Perceptions of Prospective Turkish Teachers Regarding Literature Circles", ***International Journal of Educational Methodology***, Cilt: 4, Sayı: 2, 2018, 53-60.

Aytaş, Gıyasettin, "Okuma Eğitimi", ***Türk Eğitim Bilimleri Dergisi***, Cilt: 3, Sayı: 4, 2005, s. 1 - 9.

Balantekin, Müjgan, ***Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, 2016.

Balcı, Ahmet, ***Okuma ve Anlama Eğitimi***, Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Bamberger, Richard, ***Okuma Alışkanlığını Geliştirme***, Çev. : Çapar, Bengü, Kültür Bakanlığı, Ankara, 1990.

Bartu, Hülya, ***A Critical Reading, Course,*** Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2002.

Baştuğ, Muhammet, Hiğde, Aylin, Çam, Ertuğrul, Örs, Esra, Efe, Perihan, ***Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme***, Pegem Akademi, Ankara, 2019.

Bayraktar, Müge, ***Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 2012.

Belet, Ş. Dilek, "Eleştirel Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Hikâye Anlatma Yönteminin Kullanımı", ***Bilig***, Sayı 59, Güz 2011, s. 67-96.

Bozpolat, Ebru, ***Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi***, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2012.

Ceylan, Zeki, ***Okuma Sanatı***, Etki Yayınları, İzmir, 2012.

Christensen, Larry., Johnson, Burke ve Turner, Lisa, ***Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz,*** Çev./Ed: Aypay, Ahmet, Anı Yayıncılık, Ankara, 2015.

Çeçen, Mehmet Akif ve Deniz, Ercan, "Lise Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Diyarbakır İli Örneği)", ***Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi***, Cilt: 12, Sayı: 30, 2015, s.193-212.

Çifçi, Musa, "Eleştirel Okuma", ***Belleten Dergisi, Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı***, 2006/1, s. 55-80.

Demir, Ramazan, ***7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2017.

Demir, Ramazan ve Kan, Mustafa Onur, "7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri", ***Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Cilt: 13, Sayı: 2, 2017, s. 666-682.

Demirel, Özcan, Şahinel, Melek, ***Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi***, Pegem Akademi, Ankara, 2006

Doğan Yılmaz, Esra, ***Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.

Doğan, Birsen, Yıldırım, K, Çermik, Hülya ve Ateş, Seyit, "Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama", ***Ana Dili Eğitimi Dergisi***, Cilt: 6, Sayı: 3, 2018, s.747-765.

Doğanay, Ahmet, ***Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi***, Pegem Akademi, Ankara, 2007.

Emiroğlu, Hatice, ***Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce, 2014.

Gedizli, Mehmet, ***Okuyabilmek***, Marka Yayınları, Ankara, 2006.

Gliner, Jeffrey A., Morgan, George A., ve Leech, Nancy L., ***Uygulamada Araştırma yöntemleri Desen ve Analizi Bütünleştiren Yaklaşım,*** Nobel Yayınları, Ankara, 2015.

Grabe, William, ***Reading in a Second Language The Oxford Handbook of Applied Linguistics***, Oxford University Press, New York, 2002.

Gündüz, Birsu, ***Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerine Bir Durum Çalışması***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Enstitüsü, Ankara, 2015.

Güneş, Firdevs, ***Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama***, Pegem Akademi, Ankara, 2015.

Güneş, Firdevs, ***Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma***, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

Güngör, Arzu ve Ün Açıkgöz, Kamile, "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri", ***Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi***, Sayı: 48, Güz 2006, s. 481-502.

Işık, Huriye, ***Lise Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Seviyeleri ve Eleştirel Okuma Seviyeleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Sıklığı Arasındaki***

İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2010.

Jacques, Rose Yesu, ***The Effect of Instruction In Certaın Critical Reading Skılls On The Reading Ability of College Freshmen***, Boston University School of Edıcation Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Boston, 1980.

Kalaycı, Şener, ***SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri***, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Karasakaloğlu, Nuri ve Bulut, Berker, "Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması", ***Buca Eğitim Fakültesi Dergisi***, Sayı: 33, 2012, s. 95-109.

Karasakaloğlu, Nuri, Saracaloğlu, A. Seda ve Yılmaz Özelçi, Serap, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okuma Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algıları", ***Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi***, Cilt: 9, Sayı: 19, 2012, s. 405-422.

Karatay, Halit, "Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli", ***Millî Eğitim***, Sayı 208, Güz 2015, s. 6-17.

Karatay, Halit, "The Effect of Literature Circles on Text Analysis and Reading Desire", ***International Journal of Higher Education***, Cilt: 6, Sayı: 5, 2017, s. 65-75.

Karatay, Halit, ***Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama***, Pegem Akademi, Ankara, 2018.

Kaya Tosun, Dudu, ***Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi***, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, 2018.

Köse, Nurcan, ***Dosyalama Tekniği Uygulaması ve Değerlendirmesinin İngiliz Dili Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Özerkliği ve Eleştirel Okuması Üzerindeki Etkileri***, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2006.

Kurnaz, Ahmet, ***Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri***, Eğitim Yayınevi, Konya, 2019.

MEB, ***İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı***, Ankara, 2006.

MEB, ***Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)***, Ankara, 2018.

Nosich, Gerald, ***Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme***, Anı Yayıncılık, Ankara, 2018.

Okur, Alpaslan (Ed.), Aydın, Elif, Demirtaş, Tuğba, Süğümlü, Üzeyir, Kantaş, Zekeriyya, Keskin, Funda ve Göçen, Gökçen, ***Yaşam Boyu Okuma Eğitimi***, Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Ogurlu, Üzeyir, "Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri", ***Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi***, Cilt:15, Sayı: 2, 2014, s. 29-41.

Özbay, Murat ve Kaldırım, Abdullah, "Okuma Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algılarına Etkisi", ***International Journal of Languages Education and Teaching***, Cilt: 3, Sayı: 2, 2015, s. 222-234.

Özdemir, Emin, ***Eleştirel Okuma***, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 2018.

Özdemir, Serpil, "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Özyeterlilikleri", ***Mehmet Akif Ersoy Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi***, Cilt:5, Sayı:7, Güz 2017, s. 41-55.

Özensoy, Ahmet Utku, "Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi", ***Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Cilt: 7, Sayı: 2, Aralık 2011, s. 13-25.

Özonat, Zübeyde, ***Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi***, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2018.

Özüdoğru, Murat, ***Eleştirel Söylemden Eleştirel Okumaya***, Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

Pambianchi, Laura Claypool, **Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning,** Unpublished Doctoral Dissertation, Mississippi State University, 2017.

Pilav, Salim ve Uslu Üstten, Aliye, "Lise Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma", **Eğitimde Kuram ve Uygulama Articles /Makaleler Journal Of Theory And Practice İn Education**, Cilt: 10, Sayı: 4, 2014, s. 764 – 782.

Pilav, Salim ve Balantekin, Müjgan, "Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi", ***Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi***, Cilt: 7, Sayı: 2, Temmuz 2017, s. 149 – 170.

Sallabaş, M. Eyyüp, "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki", ***İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***, Cilt: 9, Sayı:16, Güz 2008, s. 141–155.

Sarı, Tülay, Kurtuluş, Ebru, ve Yücel Toy, Banu, "Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisinin

İncelenmesi", ***Yıldız Journal of Educational Research***, Cilt: 2, Sayı: 2, 2017, s. 1-14.

Savaş, Bekir, ***Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi***, Alfa Yayınları, İstanbul, 2006.

Sever, Sedat, ***Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü***, Tudem Yayınları, Ankara, 2013.

Sever, Sedat, ***Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme***, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

Sevim, Oğuzhan (Ed.) ve Söylemez, Yusuf (Ed.), ***Okuma Eğitimi***, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2018.

Şahin, Yusuf, ***Okuma Eğitimi***, Eğitim Kitabevi, Konya, 2011.

Şengül, Murat ve Yalçın, Süleyman Kaan, "Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi", ***Millî Eğitim Dergisi***, Sayı: 164, Güz 2005, s. 36-58.

TDK, ***Türkçe Sözlük***, TDK Yayınları, Ankara, 2011.

Thistlethwaite Linda L. . "Critical Readıng for At- Risk Students", ***Jornal of Readıng,*** Vol. 33, No. 8, 1990, pp. 586-593.

Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Sever, Ahmet, "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları", ***Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi***, Cilt:2, Sayı:6, 2013, s. 33-42.

Tracey, Dıane, Morrow ve Lesley Mandel, ***Okumaya Genel Bir Bakış Kuram ve Modellere Giriş***, Pegem Akademi, Ankara, 2017.

Ünal, Evrim, ***İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2006.

Ünal, Mazhar, ***6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi***, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2012.

Ünalan, Şükrü, ***Türkçe Öğretimi***, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Yalçın, Alemdar, ***Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri***, Akçağ Yayınları, Ankara, 2018.

Yaman, Havva ve Dağtaş, Abdullah, "Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi", ***Eğitimde Kuram ve Uygulama***, Cilt: 9, Sayı: 4, 2013, s. 314-333.

Yıldız, Cemal, ***Türkçe Öğretimi***, Pegem Akademi, Ankara, 2008.

Yıldız, Musa ve Ceviz, Nurettin, ***Arapça Okuma Becerisini Geliştirme Rehberi,*** Elif Yayınları, İstanbul, 2008.

EKLER

Ek 1. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler , Bu anket, sizin okumaya yönelik tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz.Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz.

SORULAR / SEÇENEKLER	Çok Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okumaya karşı istekliyimdir.					
2. Ödev verilmeden de kitap okuyorum.					
3. Okuma saatlerinde canım sıkılıyor.					
4. Hediye olarak arkadaşlarıma kitap almaktan mutlu olurum.					
5. Farklı türde kitap okumaktan hoşlanırım.					
6. Kitap okumak yerine bilgisayarda oyun oynamayı tercih ederim					
7. Okumak beni dinlendirir.					
8. Boş zamanlarımda kitap okurum.					
9. Tatillerde kitap okumak istemiyorum.					
10. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.					
11. Okurken canım sıkılır.					
12. Televizyon izlemek yerine kitap okunmayı tercih ederim.					
13.Gazete okumak ilgimi çekmez.					
14. Okuma kurallarına dikkat ederek okurum.					
15. Derslerdeki okuma etkinliklerini sıkıcı buluyorum.					
16. Kitap almak için para biriktiririm.					
17. Kitap almak için öğretmenimden öneri alırım.					
18. Okumak oyun oynamak kadar zevklidir.					
19. Okuma etkinliklerine dayanan daha fazla dersimiz olsun isterim.					
20. Okuduğumuz kitapları sınıfta anlatmak hoşuma gitmiyor.					
21. Okumak boş bir uğraştır.					
22. Okuduğumuz kitapla ilgili soruları yanıtlamayı sıkıcı buluyorum.					
23. Okumak beni eğlendirir.					
24. Okumak ilgi duyduğum uğraşlar arasında değildir.					
25. Benim için okuldaki en eğlenceli uğraş okumaktır.					

Ek 2. Eleştirel Okuma Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, Bu anket, sizin eleştirel okuma düzeyinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz.Vermiş olduğunuz yanıtlar bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Ankete göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz.

SORULAR / SEÇENEKLER	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1.Okumaya başlamadan önce okunacak metnin başlıklarını ve alt başlıklarını incelerim.					
2.Okuduklarımın anafikrini çıkarabilirim.					
3.Okuduklarımı zihnimde özetlerim.					
4.Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.					
5. Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.					
6.Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırırım.					
7. Okuduğum metinlerdeki yanlışları hemen fark ederim					
8.Okuduğum metnin sonunu merak ederim.					
9.Niçin okuduğumun farkında olarak okurum.					
10. Okuduklarımın doğru olup olmadığını araştırırım.					
11.Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade ederim.					
12. Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım.					
13. Okuduğum metinle ilgili olarak soru hazırlamak beni sıkıyor.					
14.Okurken küçük notlar alırım.					
15. Her hangi bir metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.					
16. Okuduğum metinle resimlerinin arasındaki tutarsızlığı fark ederim.					
17. Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere, metinle ilgili notalırım.					
18. Okuduklarımın mutlaka konusunu belirlerim.					
19.Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider.					
20.Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.					
21.Metni okuduktan sonra "okuduğumdan ne anladım?" diye kendime sorarım.					
22.Okuduklarımın doğruluğunu merak ederim.					

Ek 3. Okuma Çemberindeki Rol

Profesörler
2.Ay - 2. Hafta

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: BÖLÜM UZMANI

İsim: Filiz

Tarih: 17 - 23 Aralık 2018

Kitap Adı: Halikarnas Balıkçısı Yalnız Deniz

Yazar: Cevat Şakir Kabaağaçlı

Toplam Kitap Sayfası: 114

Bölüm Sayfası: 36 - 77

Kitap bölümünü okurken, ilginç, komik, önemli ve dikkat çekici veya beğendiğin bölümleri/cümleleri belirlemek için seçildin. Bu cümleleri seçerek aşağıya yazmalı ve bunları arkadaşlarınla paylaşmalısın.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

- Kayığın ambarında istiflenmiş torba torba şu bu eşyadan başka on iki tane de kilis eşeği bağlıydı.
- İpin ucundan soğa kaydı sola kaydı öldü.
- Birden bire cam tabakları gibi bir yağmur inmeye koyuldu.
- Fırtına da dalımıza bindikçe biniyordu.
- Başımıza gelenler ne cayıra, ne bayıra, ne samana, ne ohına benziyordu.
- O güzelim dudakların gözlerinden öptük.
- Köyde ona Balık Fatoş derlerdi.
- Ötüler ini sessiz ve issiz kalırdı.

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:ÖZETLEYİCİ

İsim: Yağmur Karayel

Tarih: 17 – 23 Aralık 2018

Kitap Adı: Halikarnas Balıkcısı yol ver Deniz

Yazar: Cevat Şakir Kabaağaçlı

Toplam Kitap Sayfası: 114

Bölüm Sayfası: 36 – 77

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları, diğer önemli bilgileri içermelidir. İnsan okuduklarını çok kolay unutur. Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartişma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kıyıya yaklaşıyorlardı sanki orada kocaman kocaman dağlar vardır
Bir anda onları duydular bu eşşek anırtısıydı. Bir anda bizim gemideki
10 kilis eşşekleri bir konser tutturu verdiler. Kıyıda bir kız çocuğu
süt istermisiniz diye sordu.
Büyük bir fırtına vardı fakat Fatma hamileydi ve sancıları başladı.
Hemen kıyıya çıkıp balıkçılara haber verdiler onlarda:
Bu fırtınada denize çıkılırmı dediler kadınlar ise Fatmanın
hamile olduğunu duyunca 20 genici ile Fatmayla beraber çıktılar
Köyde ona Balık Fatoş diyorlardı. Birgün balık Fatoş evinde otururken
dışarıda göz gözü görmüyordu. Fatoş şöyle bir deniz kenarına
çıkayım dedi. Balık Fatoş denizde bir karartı gördü bu kayamıydı
yoksa insanmı ? bilemedi En sonunda Fatoş denize atladı ve
oradaki üç beş denizciyi kurtardı...

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:SORGULAYICI

İsim Funda

Tarih: 17/23 Aralık 2018

Kitap Adı: Halikarnas Balıkçısı Yol ver Deniz

Yazar: Cevat Şakir Kabaağaçlı

Bölüm: 36-77

Sayfa: 36

Okuna bölümle ilgili sorular hazırlamak için seçildin. Aşağıda hazırladığın soruları yazman için boşluklar göreceksin. Ayrıca tüm grup üyelerinin tartışmaya katılımını sağlamaktan sorumlusun.Tartışmalar sırasında grup üyelerinin birbirine olumsuz sözcükler kullanmasını engellemelisin.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

→Teknedeki 10 kiliş eşşeği neden bir konser tuttурdu?

Cevap=) Karşı kıyıdaki bir eşşeğin anırtısını duydukları için.

→ Neden korkunç fırtınada yola çıktılar?

Cevap=) Fatma hamile olduğu için.

→ Neden Fatoş'a balık Fatoş diyorlar?

Cevap=) Çünkü Fatoş yüzmede çok iyi olduğu için, ona balık Fatoş diyorlar.

→ Ölüler ininden neden korkarlar?

=) Çünkü ölüler iniı tekin olmayan yer olduğu için.

Protoşörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:BAĞ KURUCU

İsim: Emirhan Avcı

Tarih: 17/23 Aralık/2018

Kitap Adı: Hâlikarnas Balıkçısı Yalvaç Denizi

Yazar: Cevat Şakir Kabaağaçlı

Toplam Kitap Sayfası: 114 sayfa

Bölüm Sayfası: 77/114

Kitap bölümünü okurken, kitapta geçen olaylarla ilgili aklına gelen bağlantıları yazmak için seçildin. Unutma, kitapta geçen olayları kendi yaşadığın olaylarla ilişkilendirebilirsin. Ayrıca daha önce okuduğun hikâyelerle de ilişkilendirebilirsin. Bunun dışında dünyada meydana gelen olaylarla da bağlayabilirsin. Yazdıklarını arkadaşlarınla paylaşmalısın. Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

- Deniz'de giderken birden bire yüksek dalgalar vardı ve geri gi~~d~~derken denizde mahsur kalıyorduk.

- Deniz kıyısında gizli bir mahara gördüm.

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: KELİME AVCISI

İsim: Hacer Reyhan

Tarih: 17-23 Aralık-2018

Kitap Adı: Halikarnas Balıkçısı

Yazar: Cevat Şakir Kabaağaçlı

Bölüm: 36-72

Sayfa: 114

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, okunan bölümde geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kelime	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Mahya	38	Ramazanlarda iki minare arasına gerilen ışıklı yazı ya da resim.
Laçka	41	Gemi halatının gevşetilip boşa bırakılması,
Agasta	41	Çekilen veya salınan halatın kısa bir süre elde tutulup bırakılmaması verilen emir
Lübnan	42	Ülke Adı
Kalimnos	43	Yunanistan da bir ada.
Çalpara	45	Dalganın karaya vurduğu yer, kıyı.
Kumbare	47	Yabancı kelime
Alabora	61	Geminin yan yatması-

Protosöler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: BÖLÜM UZMANI

İsim: Emirhan

Tarih: 26 Kasım/3 Aralık/2018

Kitap Adı: Uçan sınıf

Yazar: Erich Kastner

Toplam Kitap Sayfası: 188

Bölüm Sayfası: 118/188

Kitap bölümünü okurken, ilginç, komik, önemli ve dikkat çekici veya beğendiğin bölümleri/cümleleri belirlemek için seçildin. Bu cümleleri seçerek aşağıya yazmalı ve bunları arkadaşlarınla paylaşmalısın.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

- Matthias bir hemşire için panonun arkasına saklanıp pusu kurmuştur.

- Para verseler bile atlamam diyen matz.

- Hayaz hastanın çikolatasını çalıyo.

- Doktor Jahnn panoya çalması,

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: KELİME AVCISI

İsim Melisa

Tarih: 26 kasım – 3 Aralık - 2018

Kitap Adı: Uçan Sınıf

Yazar: Erich kästner

Bölüm: 118 / 188

Sayfa: 188

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, okunan bölümde geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kelime	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Avutcu	119	Gönül almak
Zemberek	119	Mekanik saatlerde bulunan, kurulan ve saatin çeşitli parçalarını devindiren yay.
kalifiye	121	Bir şeyi yapabilme ustalığını kazanmış olan, ustalaşmış olan, nitelik
Pusu	136	Beklenmedik gelecek birine saldırmak için hazırlanma durumu
Stöcker	150	Bir kahramanın adı
kilise	152	Hıristiyan tapınağı.
filo	185	Belirli tür yük taşıyan ticaret gemilerinin tümü.

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:SORGULAYICI

İsim Yağmur Karayel

Tarih: 19/26 kasım 2018

Kitap Adı: Uçan Sınıf

Yazar: Erich Kastner

Bölüm: 2

Sayfa: 60/118

Okuna bölümle ilgili sorular hazırlamak için seçildin. Aşağıda hazırladığın soruları yazman için boşluklar göreceksin. Ayrıca tüm grup üyelerinin tartışmaya katılımını sağlamaktan sorumlusun.Tartışmalar sırasında grup üyelerinin birbirine olumsuz sözcükler kullanmasını engellemelisin.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

1) Egerland savaş alanından neden ayrıldı?

2) Fıçıcık baş parmağıyla neden arka tarafı işaret etti?

3) "Katılı okul öğrencilerinin izinli oldukları zamanlar dışında, okul binasını terk etmeleri yasaktır." Sence bu kural doğrumudur. Niçin?

4) "Wawerka deliler gibi küfrediyordu." Siz olsanız bu durumu nasıl karşılarsınız?

5) Eğer bir arkadaşınız tutsak olsaydı ne yapardınız?

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:SORGULAYICI

İsim Melisa

Tarih: 12/19/Kasım/2018

Kitap Adı: Uçan Sınıf

Yazar: Erich kästner

Bölüm: 1/60

Sayfa: 188

Okuna bölümle ilgili sorular hazırlamak için seçildin. Aşağıda hazırladığın soruları yazman için boşluklar göreceksin. Ayrıca tüm grup üyelerinin tartışmaya katılımını sağlamaktan sorumlusun.Tartışmalar sırasında grup üyelerinin birbirine olumsuz sözcükler kullanmasını engellemelisin.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

1- Babası çocuğu nereye ve neden gönderecekti?

2- Babası çocuğu gönderince çocuk nasıl bir durumla karşılaştı?

3- küçük çocuk on yaşına gelince onu nereye bırakmışlardı?

4- küçük çocuğun kaldığı yerde ne gibi sorunlar oluyordu?

5- Hademe tarafından puz patenı alanına dönüşterden bahçede neden kavga çıktı ve sizce bu doğrumu? neden?

6- Gäbler neden diğer öğrencilerin dikkatini çekti?

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:ÖZETLEYİCİ

İsim: Emirhan Avcı

Tarih: 2. hafta

Kitap Adı: Yankılı kayalar

Yazar: Ahmet Bayrakçı

Toplam Kitap Sayfası: 112

Bölüm Sayfası:

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları, diğer önemli bilgileri içermelidir. İnsan okuduklarını çok kolay unutur. Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartışma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Sonra büyükler gittiler. Sonra arkadaşım Bekir geldi öğretmenimizin verdiği ödevi yapmaya başladık. Sonra dışardan köpek sesi geldi bizde dışarı çıkıp kara kaşa sesle ndik karabaş sevimli bir köpeti onu sevdikten sonra bekir:

Ben uykuyu çok severim dedi hemen yattık. Bekir sabah oldu okula gittik Eve geldiğimde hemen ateşi yaktım daha sonra hayvanlarımıza bakıtım ve odun kırmaya başladım. Dağa sonra dallarda hulamalar geldi ilk önce karabaş sandım ama karabaş değildi üzerine atlayan kurda öyle bi balta salladımki balta bir anda kurdun boynuna geldi ve kurt yere düştü ve kar lar kan kırmızısı oldu daha sonra yeni bir kurt daha geldi kardeşime hemen kapıyı kapamasını

Kapısız köyden Gelenler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: BÖLÜM UZMANI

İsim: Furkan

Tarih: 12 / 19 kasım 2018

Kitap Adı: Momo

Yazar: Michael Ende

Toplam Kitap Sayfası: 300

Bölüm Sayfası: 100

Kitap bölümünü okurken, ilginç, komik, önemli ve dikkat çekici veya beğendiğin bölümleri/cümleleri belirlemek için seçildin. Bu cümleleri seçerek aşağıya yazmalı ve bunları arkadaşlarınla paylaşmalısın.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

→ Duman adamlar sehre gelerek her şeyi süreye çevirerek herkezin aklını çelerek onlar zaman tasarrufu yapıyanlar momanın bütün arkadaşları tükendi tek Beppo gibi idiydi

→ Maranguz momaya geleceğini söyleyerek ama gelmedi, momo böylece çok üzüldü ve yanın çöpcü beppoyu çağırdı ve yanın büyük yemek sepetiyle geldiler, böylece mutlu oldu momo

→ momo farketmişti duman adamların çoğaldığını fark etmişti onların naptıklarını anlamaya çalışıyordu. ama gittikçe çoğalıyorlardı bişey yapamıyordu.

kapısız köydeki gezginler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: KELİME AVCISI

İsim Cengizhan Duymaz

Tarih: 12/19 kasım/2016

Kitap Adı: Momo

Yazar: Michael ende

Bölüm: 1. Bölüm

Sayfa: 1 - 100

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, okunan bölümde geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kelime	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
amfiteatr	11	yunan ve Romada açık hava tiyatrosu
hipnotize	100	bir yere bakmayı hiç kesmemek
mislî	78	iki kat anlamında
turist	83	bir ülkeye gezmek, eğlenmek veöğrenmek için gelen kişilerdir.
imparatiçe	52	1.) imparatorun karısı, 2.) imparatorluğu yöneten kadın.
Kasket	45	genellikle erkeklerin giydiği önü siperli başlık
marifet	47	ustalık
zevk	43	beğenilen, hoşa giden

Kapısız köyden gelen

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:ÖZETLEYİCİ

İsim: Hasan Karatekke

Tarih: 12/19/ kasım 2018

Kitap Adı: Momo

Yazar: Michael Ende

Toplam Kitap Sayfası: 300

Bölüm Sayfası: 1-100

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları, diğer önemli bilgileri içermelidir. İnsan okuduklarını çok kolay unutur. Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartişma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Moma adında bir kız varmış. Momanın dış görünüşü biraz garipmiş. Gözleri kocaman, simsiyah kıvırcık saçları varmış. Bir öğle vakti birkaç kişi momaya sorular sormuşlar. Sonra adamlar momanın sayıları ve daha birçok şeyi bilmediklerini anlamışlar. Adamlar Momaya yardım etmek istemiş ama momo kabul etmemiş. Sonra momanın kaldığı yeri tamir tarzı birşey yapmışlar. evi çok güzel olmuş amo o ondan sonra duman adamlar gelip hırsız zaman tasarufu diye herkesi kandırdılar ve bütün arkadaşları teker teker gidiyordu.

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: KELİME AVCISI

İsim Furkan

Tarih: 17-23 Aralık 2018

Kitap Adı: Uçan sınıf

Yazar: Erich Kästner

Bölüm: 2. Bölüm

Sayfa: 60-199

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, okunan bölümde geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kelime	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Briket	69	Linyit, kömür tozu ile katran tortusunun sıkıştırılmasıyla elde edilen ve tuğla gibi kullanılan yapı gereci.
Formalite	60	Yasaların, yönetmeliklerin vb. gerektirdiği işlem.
Okka	64	Eskiden kullanılan, bin iki yüz seksen üç gramlık bir ağırlık ölçüsü birimi.
Taziye	72	Başsağlığı Dileme.
Feryat Figân	71	Çığlık çığlık ağlama, bağırarak ağlama.
Zifiri karanlık	68	Çok karanlık, koyu karanlık.
Öbek	71	Birbirine benzer yada aynı türden şeylerin oluşturduğu bütün, takım, küme, yığın, grup.
Kalas	75	Kalın biçilmiş uzun tahta yada kaba kereste.

kapısız köyden gelenler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: BÖLÜM UZMANI

İsim: Cengizhan Duymaz

Tarih: 24/30 ocak 2018

Kitap Adı: Uçan sınıf

Yazar: erich kästner

Toplam Kitap Sayfası: 188

Bölüm Sayfası: 119-188

Kitap bölümünü okurken, ilginç, komik, önemli ve dikkat çekici veya beğendiğin bölümleri/cümleleri belirlemek için seçildin. Bu cümleleri seçerek aşağıya yazmalı ve bunları arkadaşlarınla paylaşmalısın.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Bu kez yol parası olarak 8 tL gönderemiyecrum para yetismedi sayın babam işsiz bikyorsun Noel'de okulda kalman gerektiğini düşündükçe perişan oluyorum.

kalabalık çığlıklar atarak dört bir yana kaçışmaya başladı Dört arkadaş ise kazazedde yanına gitmişti: ölü kanın içinde ölü gibi bembeyaz sanatla baygın yatıyordu

martin kaise Caddesi'nde Sebastian'a rastladı Sebastian utanmıştı elindeki bikkaş paket isaret ederek nabersin dedi Adet böyle sende mi alış veriş yapıyorsun Hayır diye karşılık verdi martin her zaman yanında kopya dayanıncaya kadar bekleriz.

kapıyı açtı öyle kabakdı sanki martin diye bağırdı sesi meydandan sokaklığından cınladı martini nasıl alır Babası yerinden fırladı kardana koştu gözlerine inanamıyordu kapı eşikte diz çökmüş martine sıkı sıkı sarılmıştı

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: KELİME AVCISI

İsim Kerset Koon

Tarih: 24-30 aralık 2018

Kitap Adı: Uaon Sınıf

Yazar: Erich Kästner

Bölüm: 119-188

Sayfa: 188

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, okunan bölümde geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kelime	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Kozozede	123	Kazaya uğramış, kaza geçirmiş
İri yarı	126	Büyük yapılı, kocaman iri yapılı
Müşavir	124	Danışman
Hademe	120	Bir işyerinde temizlik ve ayak işlerine bakan kimse
Yadırgamak	132	Yabancılık çekmek
Nail	131	Yapmacıksız

Kapısız Köyden Gelenler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:ÖZETLEYİCİ

İsim: Furkan

Tarih: 24-30 Aralık 2018

Kitap Adı: Uçan Sınıf

Yazar: Erich kästner

Toplam Kitap Sayfası: 188

Bölüm Sayfası: 119-188

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları, diğer önemli bilgileri içermelidir. İnsan okuduklarını çok kolay unutur. Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartışma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Öğrenciler bir gün Noel için bir tiyatro oyunu hazırlamaya karar verirler. Bu arada Noel 'de yaklaşmaktadır. Ancak rakip okul bir öğretmenin öğrencisini kaçırır. Ayrıca güzel yazı notları da kaçırılmıştır. Bu sebeple rakip okulla savaşmayı düşünürler. Gösteri, oldukça başarılı geçmişti. Birçok Noel ağacı ile küçük bir kızılçamdan, bir tanesi iki kilo gelen portakallardan, gözyaşlarından, tekrar tekrar çalınan bir kapıdan, aynı anda hem ağlayıp, hem gülmekten, yeni, renkli kalemlerden ve ilk kez kullanılışından, gece postasına verilen mektuptan ayrıca kayan yıldızlar... dı kalanlar.

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:ÖZETLEYİCİ

İsim: Nuret utku AKbulut

Tarih:

Kitap Adı: Senaver

Yazar: Seit Faik Abasıyanık

Toplam Kitap Sayfası: 137

Bölüm Sayfası: 92 -138

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları, diğer önemli bilgileri içermelidir. İnsan okuduklarını çok kolay unutur. Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartışma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Senaver

Sabah ezanı okundu, annem beni uyandırdı namazımı kıldım kahvaltımıda yaptım ve çalışmaya fabrikaya gittim. Ondan sonra arkadaşlarımla gezdim, Ondan sonraki gün uyandığımda saat on birdi ve annem merak ettim yanına gittim, Annem olmüştü ama ben uyuyor diye düşündüm. Herkes öldüğünü duyunca bende kabullendim, Birkaç hafta eve kapandım.

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: KELİME AVCISI

İsim Mevlüt Conkoyli

Tarih:

Kitap Adı: Semaver

Yazar: Faik Sait Abasıyanık

Bölüm: 1. Bölüm

Sayfa: 0-46

Gelecek toplantınızda sunmak üzere, okunan bölümde geçen ilginç ve yeni duyduğun kelimeleri seçerek ve anlamlarını bulmak için seçildin. Bulduğun kelimeleri listelemen, sayfalarını yazman ve sözlükten anlamını araştırman gerekmektedir. Aşağıda bunları yazman için hazır bir tablo bulunmaktadır.Tüm kelimelerin grup içerisinde tartışıldığından emin olmalısın.Bu zor tartışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Kelime	Bulunduğu Sayfa	Anlamı
Münferit	17	Yalnız, tek tek
İsabet Veki	17	Olan, vukuğu bulan
Tefrik eder	42	Seçmek, ayırt etmek
İstifham	16	Soru
Tecessüs	20	görmek, anlamo, merak
Gayrisuuri	23	Bilinç dışı

Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI:ÖZETLEYİCİ

İsim: Yağmur Korayel

Tarih: 3-hafta

Kitap Adı: Yarıkkayalar

Yazar: Ahmet Yılmaz Boyunağa

Toplam Kitap Sayfası: 112

Bölüm Sayfası: 72-112

Gelecek toplantımızdan önce okunan bölümle ilgili kısa bir özet hazırlamak için seçildin. Unutma, özetin, karakterleri, önemli olayları, diğer önemli bilgileri içermelidir. İnsan okuduklarını çok kolay unutur. Hazırlayacağın özet arkadaşlarının tartışma öncesi okunan bölümü hatırlamalarını kolaylaştıracaktır.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Sonunda dayımın evine gelmiştik. Dayım kapıyı çaldı ve yengemiz dışarı çıktı. Somurtkan bir yüz ifadesiyle "Hoşgeldiniz" dedi ve ardından şöyle dedi "Odalara girmeden hemen! banyo yapsınlar, ben kızı yıkarım" dedi ve içeri girdi. Yengemizin birde çocuğu verdiğini fark etmiş. Onunla tanıştık ve iyice kaynaştık. Daha sonra yemek yedik ve dayım dedi ki "Gel Mehmet seni İstanbul'a götüreyim" dedi. Evden çıktık ve Parkta olmadan Aksaray'a kadar yürüdük. Dayım ardından şöyle bir baktı ve dedi ki "Mehmet yavrum yengem biraz kötü kalpli, kötü laflar söylerse sakın alınma tamam, yavrum" dedi ve geri dönüp eve gittik. Aradan böyle zaman geçtikten sonra yengem beni işe başlatmaya karar verdi. Ama okulda tatil olmuştu. Ben yok Falan desemde yengem şöyle diyordu "Bana para getireceksin" diyordu. Bir gün mağazalıkta çalışırken Ustam şöyle dedi "Mehmet civi alıp gelirmisin" dedi ve ben hemen yola çıktım. Giderken küçük bir çocuk yola fırladı ve beni hemen civileri yere atıp çocuğu kurtardım ve annesi geldi: "Çok teşekkür ederim dedi" ve hemen beni sağlık ocağına götürdü sonra eve gittik ve dayıma şöyle dedi "Mehmet İndayısı Mehmet bana baba diyebilirmi?" dedi ve dayımda olur dedi.

Artık Selim Bey'e baba diyordu. Lise II. sınıfta tanıdık bir arkadaşımı gördüm bu kişide; öğrt. kızı Serpil'di. Hemen yanına gidip nasıl'sın dedim ve oda nazik bir tavırla "iyiyim" dedi. Öğretmenimi sordum onlarda iyiler dedi ve artık için rahatlar

3. ay 3. hafta | Profesörler

OKUMA ÇEMBERİNDEKİ ROL ADI: BÖLÜM UZMANI

İsim: Melisa

Tarih:

Kitap Adı: Yaralı kayalar

Yazar: Ahmet Yılmaz Boyunağa

Toplam Kitap Sayfası: 112

Bölüm Sayfası: 72/112

Kitap bölümünü okurken, ilginç, komik, önemli ve dikkat çekici veya beğendiğin bölümleri/cümleleri belirlemek için seçildin. Bu cümleleri seçerek aşağıya yazmalı ve bunları arkadaşlarınla paylaşmalısın.Bu zor çalışmada gösterdiğin gayret için teşekkür ederim.

Öğretmenin

Nihayet eve geldik. Dayım duvardaki düğmelerden birine bastı ve kapı kendiliğinden açıldı.

Köyümüzde her aile misafirleri için canını verirdi.

Yengemiz hasta denecek kadar titizdi.

Şayet ben kötü davranırsam darılmak yok.

"Ayranı yok içmeye, atla gider gezmeye" diye başladı...

Yengem gözlerini süzerek bana bakıyor ve lokmaları boğazıma diziyordu.

Bir gün Hatice'nin kollarında cürükler gördüm.

Küçük kızı taksi ediyordu ve fırlayarak onu karşı taraftan çektim

Kimseye gönül borcum yoktu.

Sınıfını başarılı bir şekilde takdirname ile geçti.

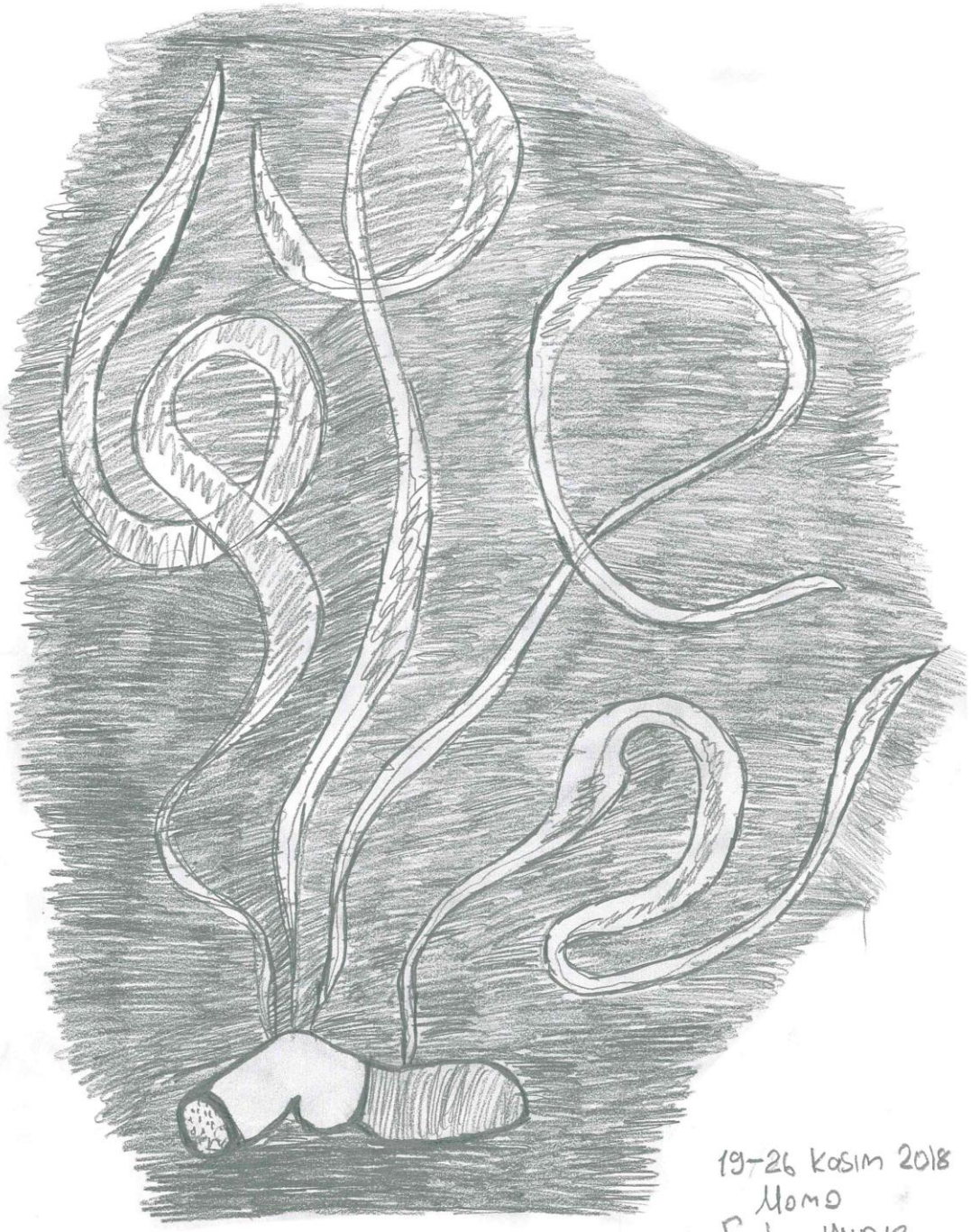

HB 164
Halil kamis Balikci
yol ver dönüş
36-77 17/23 Aralik 2018

19/26 Kasım/2018

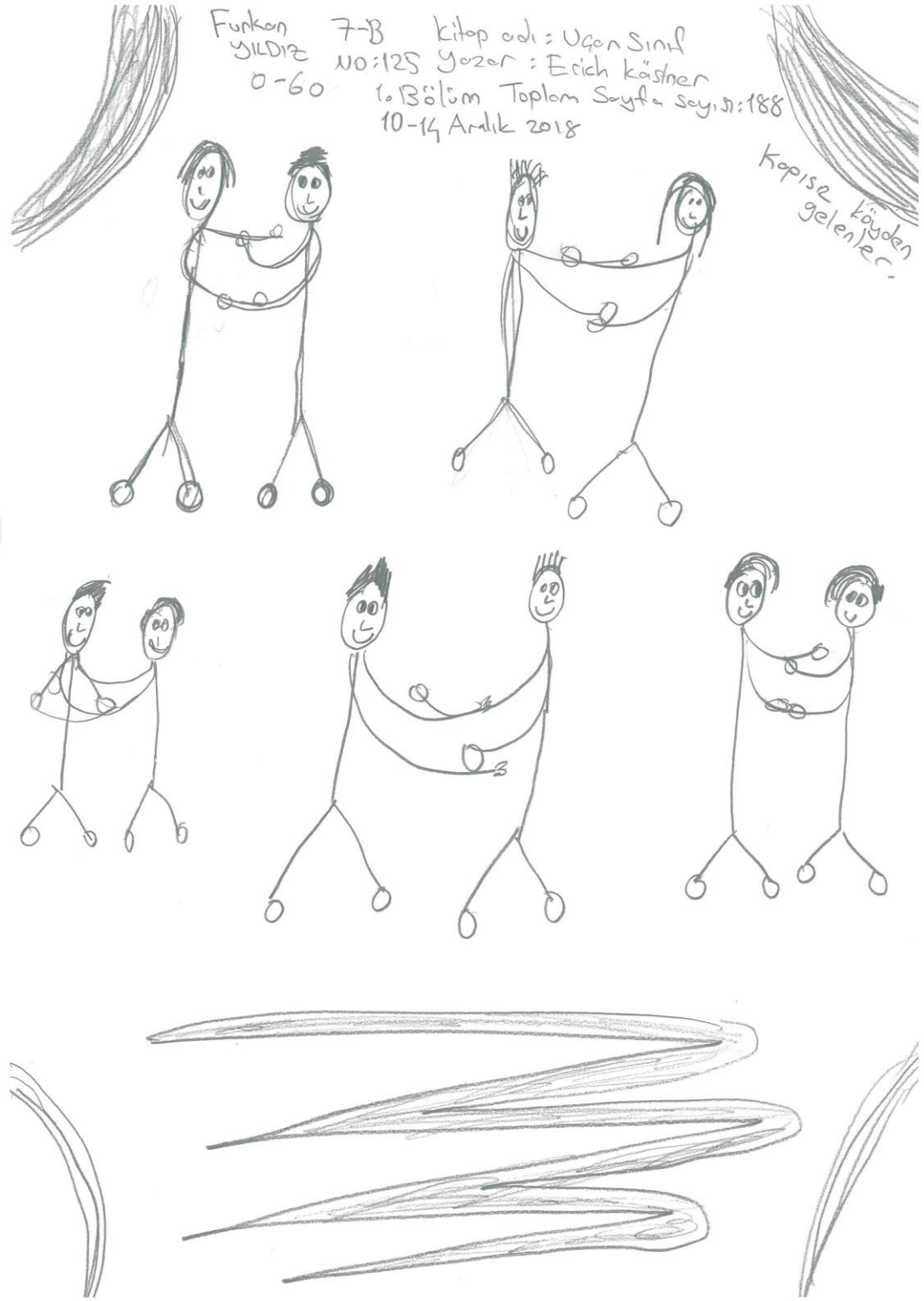
Emirhan
Avcı 7/B
119



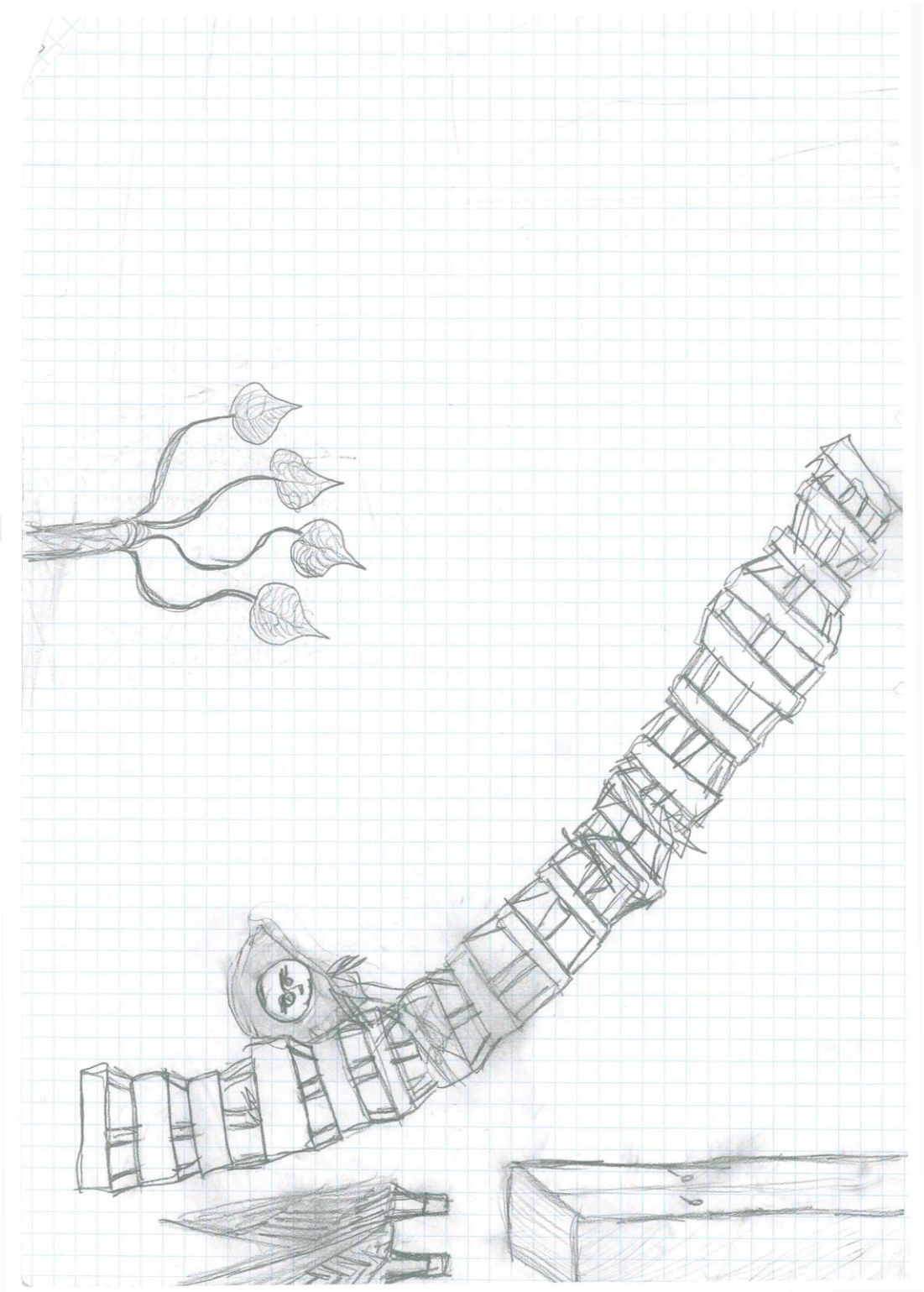
Kapisiz Köyden Gelenler :

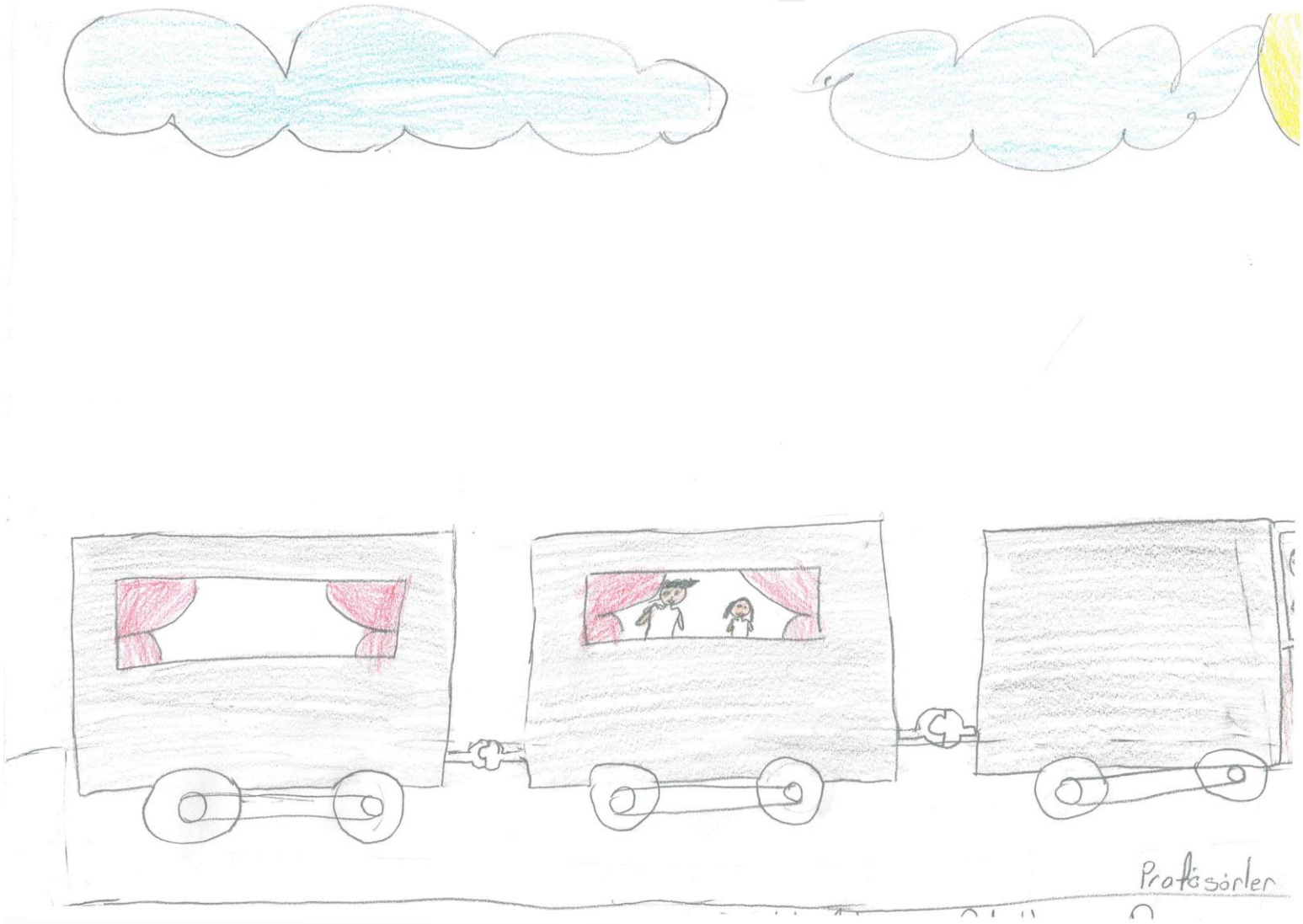


19-26 kasim 2018
Momo
Furkan YILDIZ
2. Bölüm


Furkan YILDIZ 7-B kitap adı: Uçan Sınıf
NO:125 yazar: Erich kästner
0-60 1.Bölüm Toplam Sayfa sayısı:188
10-14 Aralık 2018
kapıda köyden gelenler.


ahmet Çiftçi 26 kasım - 3 aralık 2018




Profesörler


Profesörler
Adı ve Soyadı= Hacer Reyhan Odabaşı
UGAN SINIF / 1. BÖLÜM

Ek 4. Kitap Listesi

Sıra	Kitap Adı	Yazar	Sayfa
1	Momo	Michael Ende	304
2	Eşref Saat	Şevket Rado	144
3	Semaver	Sait Faik Abasıyanık	138
4	Yankılı Kayalar	Ahmet Yılmaz Boyunağa	112
5	Kraliçeyi Kurtarmak	Vladimir Tumanov	160
6	Yol Ver Deniz	Halikarnas Balıkçısı	120
7	Uçan Sınıf	Erich Kastner	188
8	Beyaz Yürüyüş	Osman Çeviksoy	126
9	Balım Kız Dalım Oğul	Ceyhun Atuf Kansu	168
10	Dört Kardeştiler	Gülten Dayıoğlu	160