T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA ÇEMBERİ TEKNİĞİNİN SÖZ VARLIĞINA, KONUŞMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

LATİF YARDIM

DANIŞMAN

PROF. DR. ALPASLAN OKUR

MAYIS 2021

T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA ÇEMBERİ TEKNİĞİNİN SÖZ VARLIĞINA, KONUŞMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

LATİF YARDIM

DANIŞMAN

PROF. DR. ALPASLAN OKUR

MAYIS 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Latif YARDIM

ÖN SÖZ

Eğitimin kalitesinin artırılmasında eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalar önemli bir rol oynar. Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında yapılan araştırmalar, okullardaki Türkçe öğretiminin geliştirilmesini amaçlar. Bu araştırmanın amacı da okuma çemberi tekniğiyle söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu konularında elde edilen sonuçlarla Türkçe öğretimine katkı sağlamaktır.

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla uzun yıllar boyunca birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Okuma çemberi tekniği de yurtdışında bu amaçla uzun yıllar boyunca kullanılmaktadır. Ülkemizde yeteri kadar tanındığını söylemek mümkün görünmemektedir. Okuma çemberinin özellikleri onu birçok dil becerisi alanında kullanışlı kılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda haftalar boyunca yapılan bu araştırmada okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi araştırılmıştır.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca daima bana yol gösteren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a, tez izleme ve tez savunma jürimde yer alan kıymetli hocalarıma, araştırmanın söz varlığı veri toplama ve değerlendirme sürecindeki yardımlarından dolayı arkadaşlarım ve meslektaşlarım Özkan ÖZKAN ve Fatma ÖZKAN'a, konuşma becerisi gözlem ve değerlendirmelerinde bulunan Doç. Dr. Mehmet GEDİZLİ, Melike HAKAN ve Hasan KARAKAYA'ya, nicel veri analizindeki yardımlarından dolayı Abdullah DAĞTAŞ'a, görüş ve önerileriyle çalışmaya katkıda bulunan Dr. Ozan ALEVLİ ve Dr. Neslihan YÜCELŞEN'e, Sakarya Üniversitesine, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve araştırmada yer alan çok değerli öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

OKUMA ÇEMBERİ TEKNİĞİNİN SÖZ VARLIĞINA, KONUŞMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

Latif YARDIM, Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2021

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberini tekniğinin söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu alanlarında gösterdiği etkiyi araştırmaktır. Türkçe öğretiminde bu alanlarla ilgili araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okuma çemberinin sağladığı imkânlar bu alanlar üzerinde araştırma yapmayı mümkün kılmaktadır.

Araştırma karma yöntem araştırmasının yakınsayan paralel deseniyle yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı durumun veri toplama imkânları dikkate alınarak bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel araştırma boyutunda durum çalışması, nicel araştırma boyutunda ise deney öncesi desenlerden tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Söz varlığı ve konuşma becerisine ilişkin veriler araştırmanın nitel boyutunda, okuma tutumuna ilişkin veriler ise nicel boyutunda toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kocaeli ilinin Kandıra ilçesinin Kaymaz Araman Ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim gören 29 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testleri, yarı yapılandırılmış konuşma becerisi değerlendirme formu, kontrol listesi ve okumaya yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Söz varlığı ve konuşma becerisine ilişkin veriler betimsel analiz kullanılarak, okuma tutumuna ilişkin veriler bağımlı ve bağımsız örneklemler t-testiyle, SPSS kullanarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda okuma çemberinin öğrencilerin söz varlığı kazanımlarına önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Okuma çemberi rol görevlerini düzenli olarak yerine getiren öğrencilerin söz varlığı kazanımlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma çemberinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüş, grup içindeki diğer öğrencilere göre konuşma başarısı düşük olan öğrencilerin süreç sonunda ciddi ilerlemeler kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma çemberi tekniğinin okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı da ulaşılan sonuçlar

arasındadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okuma çemberi tekniğinin söz varlığına ve konuşma becerisine eş zamanlı katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Okuma çemberi, Söz varlığı, Konuşma becerisi, Okuma tutumu

ABSTRACT

THE IMPACT OF THE LITERATURE CIRCLE TECHNIQUE ON VOCABULARY, SPEAKING SKILLS AND READING ATTITUDE

Latif YARDIM, Doctoral Dissertation

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Universty, 2021

The aim of this study is to research the impact of literature circle on the vocabulary, speaking skills and reading attitude. It is seen that there is a need for research in the listed areas of Turkish teaching. The opportunities provided by the literature circle make it possible to conduct a research on these areas.

The research was conducted with the convergent parallel pattern of the mixed method research. Taking into consideration the data collection possibilities of the conducted research, this research method was seen as more preferable. In the qualitative research dimension case study was used, and in the quantitative research dimension, a single group pre-test and post-test pattern was used. Data on vocabulary and speaking skills were collected in the qualitative dimension of the research, while the data on reading attitude were collected in the quantitative dimension. The study group of the research consists of 29 7th grade students studying at Kaymaz Araman Secondary School in Kandıra district of Kocaeli in the second term of the 2018-2019 academic year. The data were obtained through semi-structured open-ended vocabulary screening tests, semi-structured speaking skills assessment form, checklist and attitude towards reading scale. Data on vocabulary and speaking skills were analyzed using descriptive analysis, and data on reading attitude were analyzed with dependent and independent samples t-test, using SPSS.

As a result of the research, it was seen that the literature circle contributed significantly to students' vocabulary acquisition. It was concluded that the students who regularly performed the role tasks had high vocabulary acquisition. It was observed that the literature circle contributed to the development of students' speaking skills, and the students with lower speaking success compared to other students in the group made significant progress at the end of the process. Regarding reading attitude, it can be said that the literature circle did not have a significant effect on the attitude to reading in the group.

According to the obtained results, literature circle has simultaneous contribution to vocabulary enhancement and speaking skills.

Keywords: Literature circle, Vocabulary, Speaking skills, Reading attitude

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM i
ÖN SÖZ ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
SİMGELER VE KISALTMALAR xvi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem durumu 1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi 4
1.3. Problem cümlesi 4
1.4. Alt Problemler 5
1.5. Varsayımlar 5
1.6. Sınırlılıklar 5
1.7. Tanımlar 5
BÖLÜM II 7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
2.1. Konuşma becerisi 7
2.1.1.Konuşmanın fiziksel süreçleri 7
2.1.2. Konuşmanın zihinsel süreçleri 8
2.1.3. Konuşmanın toplumsal yönü 8
2.1.4. Konuşmanın kültür ve medeniyetle ilişkisi 8
2.1.5. Günümüz dünyasında konuşma becerisinin önemi 12
2.1.6. Konuşma türleri 14

2.1.7. Hazırlıklı konuşma türleri 15
2.1.7.1. Konferans 15
2.1.7.2. Sempozyum (Bilgi şöleni) 15
2.1.7.3. Panel 16
2.1.7.4. Forum 16
2.1.7.5. Münazara 16
2.1.7.6. Açık oturum 17
2.1.8. Türkçe dersi öğretim programında konuşma becerisi 17
2.2. Okuma becerisi 19
2.2.1.Tarihte ve günümüz dünyasında okuma becerisinin önemi 20
2.2.2. Okuma türleri, yöntem ve teknikleri 22
2.2.2.1. Sesli okuma 22
2.2.2.2. Sessiz okuma 23
2.2.2.3. Göz atarak okuma 24
2.2.2.4. Şiir Okuma (Şiirsel okuma) 24
2.2.2.5. Not alarak okuma 25
2.2.2.6. Tahmin ederek okuma 26
2.2.2.7. İşaretleyerek okuma 26
2.2.2.8. Özetleyerek okuma 27
2.2.2.9. Tartışarak okuma 27
2.2.2.10. Eleştirel okuma 28
2.2.2.11. Serbest okuma 29
2.2.2.12. Metinler arası okuma 30
2.2.2.13. Ekran okuma ve ekrandan okuma 31
2.2.3. Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisi 32
2.3.4. Okuma tutumu 33
2.3.4.1. Okuma alışkanlığı kazandırmada okuma tutumunun rolü 36

2.4. Söz varlığı 37
2.4.1. “Söz Varlığı” ifadesinin tanımı ve kapsamı 37
2.4.2. Söz varlığının türleri 39
2.4.2.1 Etken söz varlığı 39
2.4.2.2. Edilgen söz varlığı 40
2.4.4. Söz varlığının içerdiği ögeler 41
2.4.4.1. Sözcükler (Kelimeler) 41
2.4.4.2. Deyimler 42
2.4.4.3. Atasözleri 44
2.4.4.4. Yabancı sözcükler 45
2.4.4.5. Terimler 45
2.4.4.6. Kalıp sözler 46
2.4.4.7. Kalıplaşmış sözler 47
2.4.5. Türkçe dersi öğretim programında söz varlığı 47
2.5. Okuma becerisi ve konuşma becerisi ilişkisi 49
2.6. Okuma çemberi tekniği 50
2.6.1. Okuma çemberi tekniğinin tanımı ve kullanım amaçları 51
2.6.2. Okuma çemberi tekniğinin tarihsel gelişim süreci 52
2.6.3. Okuma çemberinin tekniğinin uygulanması ve uygulama ilkeleri 53
2.6.4. Okuma çemberi tekniğinde kullanılan roller 54
2.6.4.1 Klasik okuma çemberi ana rolleri 55
2.6.4.2. İsteğe bağlı roller ve sonradan geliştirilen rol örnekleri 55
2.7. İlgili araştırmalar 58
2.7.1.Yurt içinde yayımlanan araştırmalar 58
2.7.1.2.Yüksek lisans tezleri 58
2.7.1.2. Doktora tezleri 61
2.7.1.3. Makale olarak yayımlanan araştırmalar 62

2.7.2.Yurt dışında yayımlanan araştırmalar 63
BÖLÜM III 74
YÖNTEM 74
3.1. Araştırmanın yöntemi 74
3.2. Araştırmanın çalışma grubu 75
3.3. Veri toplama araçları 75
3.3.1. Yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testleri 75
3.3.2. Yarı yapılandırılmış konuşma becerisi değerlendirme formu 76
3.3.3. Kontrol listesi 77
3.3.4. Okumaya yönelik tutum ölçeği 77
3.4.Verilerin toplanması 77
3.5. Verilerin analizi 83
3.6. Araştırmacının rolü 84
BÖLÜM IV 86
BULGULAR 86
4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular 86
4.1.1. Grupların birinci tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları 86
4.1.2. Grupların ikinci tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları 90
4.1.3. Grupların üçüncü tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları 94
4.1.4. Grupların dördüncü tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları 98
4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular 102
4.2.1. Birinci tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular 102
4.2.2. İkinci tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular 104
4.2.3. Üçüncü tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular 106

4.2.4. Dördüncü tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular 108
4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular 110
4.3.1. Konuşma değerlendirmesinde grup başarısına ilişkin bulgular 110
4.3.2. Konuşma becerisi bireysel ön değerlendirmelerine-son değerlendirmelerine ilişkin bulgular 117
4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular 119
4.4.1. Kazanımların grup tarafından gerçekleştirilme durumuna ilişkin ön test sont test bulguları 119
4.5. Beşinci ve altıncı alt problemlere ilişkin bulgular 122
BÖLÜM V 129
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 129
5.1. Sonuç ve tartışma 129
5.1.1. Problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma 129
5.1.2. Birinci ve ikinci alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışma 131
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma 133
5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma 135
5.1.5. Beşinci ve altıncı alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışma 136
5.2. Öneriler 139
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler 139
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler 140
KAYNAKLAR 141
EKLER 155

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo1 Herrera ve Kidwell (2018)'ın geliştirdiği rollerin Daniels (1994; 2002)'ın rolleriyle karşılaştırması 56

Tablo 2 Uygulama boyunca okunan kitaplar ve kitapları okuyan öğrenci sayıları 78

Tablo 3 Araştırmanın güvenirlik, geçerlik ve inandırılıcılığıyla ilgili yapılan çalışmalar . 81

Tablo 4 "Haritada Kaybolmak" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 86

Tablo 5 "Ballı Çörek Kafeteryası" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 87

Tablo 6 "Bacaksız Tatil Köyünde" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 88

Tablo 7 "Charlie'nin Çikolata Fabrikası" gruba ait söz varlığı bulguları 88

Tablo 8 "Yürekdede ile Padişah" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 89

Tablo 9 "Yıldız Tozu" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 90

Tablo 10 "Şamatalı Köy" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 91

Tablo 11 "Uçan Sınıf" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 92

Tablo 12 "Nils ve Uçan Kaz" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 92

Tablo 13 "87 Oğuz" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 93

Tablo 14 "Vanilya kokulu mektuplar" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 94

Tablo 15 "Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 95

Tablo 16 "Denizler altında yirmi bin fersah" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 95

Tablo 17 "Köroğlu Geliyor/Bir Şeftali Bin Şeftali" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 96

Tablo 18 "Yandım Ali" isimli gruba ait söz varlığı bulguları 97

Tablo 19 "Vahşetin Çağrısı" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 98

Tablo 20 "Işın Çağı Çocukları" adlı gruba ait söz varlığı bulguları..... 99

Tablo 21 "Oz Büyücüsü" adlı gruba ait sonuçlar 99

Tablo 22 "Ben Bir Gürgen Dalıyım" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 100

Tablo 23 "Kedimin Adı Çamur" adlı gruba ait söz varlığı bulguları 101

Tablo 24 Birinci tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet) 102

Tablo 25 İkinci tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet) 104

Tablo 26 Üçüncü tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet) 106

Tablo 27 Dördüncü tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet) 108

Tablo 28 Konuşma becerisi grup ön değerlendirmesine ilişkin bulgular 112

Tablo 29 Konuşma becerisi grup son değerlendirmesine ilişkin bulgular 114

Tablo 30 Konuşma becerisi bireysel ön değerlendirmelerine-son değerlendirmelerine ilişkin bulgular 117

Tablo 31 Kazanımların grup tarafından gerçekleştirilme durumuna ilişkin ön test son test bulguları 120

Tablo 32 Verilerin cinsiyet açısından ve grup olarak normallik analizi bulguları 122

Tablo 33 Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puanların varyans homojenliği bulguları 123

Tablo 34 Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları 124

Tablo 35 Kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları 125

Tablo 36 Erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları 126

Tablo 37 Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları 126

Tablo 38 Kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları..... 127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Veri toplama süreci 81

SİMGELER VE KISALTMALAR

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TSVP: Türkçe Söz Varlığı Projesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Ana dili öğretimi, eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Planlı ve programlı her eğitim-öğretim faaliyetinin temelini öncelikle ana dili eğitimi oluşturmaktadır. İlk okuma ve yazma ile başlayan ana dili öğretimi, eğitimin farklı kademelerinde öğrencilerin gelişim dönemlerine göre farklı içeriklerin, farklı becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesiyle devam eder. Ülkemizdeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, programlanması ve uygulanmasından sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı, ülke çapında tüm okullarda ana dili olarak Türkçenin öğretimini, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlar (Mili Eğitim Bakanlığı, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 8)'nın öğrencilere yönelik özel amaçları şöyle sıralanmıştır:

- "Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi

- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması”

Türkçe dersi öğretiminin sıralanan amaçlara istenen düzeyde ulaşabilmesi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırılmasına, geliştirilmesine ve kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe öğretimi alanında yapılan bilimsel araştırmaların önemli bir kısmı bu amaçlara yönelik yapılmaktadır.

Okuma çemberi tekniği özellikle yurt dışında on yıllar boyunca farklı eğitim-öğretim ortamlarında uygulanmaktadır. Kısaca, aynı hikâyeyi, şiiri, metin ya da kitabı seçen üyelerden oluşan akran destekli küçük tartışma-irdeleme grupları (Daniels, 2002), olarak tanımlanan okuma çemberinin, dil ve düşünme becerileri öğretiminde, öğrencilere davranış kazandırmada birçok imkân sağladığı görülmüştür. Bu kazanımlardan bazıları; işbirlikli, paylaşımlı ve bağımsız okumayı aynı anda sağlaması, aktif katılıma ve grup tartışmalarına olanak sağlaması, öğrencileri okumaya yöneltmeyi ve güdülemeyi sağlaması, öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterliliklerini geliştirmesi, sosyal liderlik becerilerini geliştirmesi, tartışma kültürünü içselleştiren sorgulayıcı, eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirme olanağı sağlaması olarak sıralanabilir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Bernadowski, 2013; Bernadowski ve Morgano, 2011; Daniels, 2002; Mills ve Jennings, 2011; Sportsman, Certo, Bolt, Miller, 2011; Venegas, 2018). Okuma çemberi ile hem bireysel hem de sınıf hâlinde birçok kitabın tanınması, okunması, kitaplar üzerinde farklı rollere göre farklı çalışmalar yapılması böylece birçok yeni söz varlığı unsuruyla karşılaşılması, söz varlığı öğretiminde de kullanılabilecek bir teknik olduğunu göstermektedir. Okuma çemberinin sağladığı tüm bu imkânlar ve Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları birlikte değerlendirildiğinde ikisi arasında önemli derecede bir örtüşme olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada araştırma yapılmak üzere okuma çemberinin dil becerileri öğretiminde kullanılabildiği üç konu seçilmiştir. Bunlar; söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumudur.

Ülkemizde son yıllarda söz varlığı kavramına, söz varlığı araştırmalarına önem verildiği görülmektedir. Buna rağmen Özbay, Büyükikiz ve Uyar (2011)’a göre, kelime hazinesi (söz varlığı) araştırmalarının niceliğinin ve niteliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulmakta; geniş örneklemlere ulaşılması, ülke çapında araştırmalar yapılması, uygun araştırma ve veri analizi yöntem ve teknikleri kullanılarak söz varlığına yönelik araştırmaların bilimsel niteliklerinin artırılması gerekmektedir. Lüle Mert (2013)’e göre söz varlığı öğretiminde kuramsal yapıda ve uygulamada eksiklikler bulunmaktadır. Göçen ve Okur (2015) da söz

varlığı araştırmalarındaki eksikliklere dikkat çekmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2015 yılında Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı düzenlemiştir (MEB, 2015) ve Türkçe Söz Varlığı Projesi'ni (TSVP) yürütmektedir. Bahsi geçen tüm bu araştırmalar ve gelişmeler dikkate alındığında söz varlığı öğretimi alanında yapılacak yeni araştırmalara önemli bir ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Konuşma eğitimi, Temizkan (2017)'a göre Türkçe öğretiminin temelini oluşturmakta ve okuma ve yazmanın öncülü olarak görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (MEB, 2019, s. 8) özel amaçlardan biri olan "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması" maddesi de doğrudan konuşma becerisiyle ilgilidir. Ülke genelindeki tüm okullarda bu amaca ulaşmak için konuşma eğitimine yer verilmektedir. Buna rağmen Benzer ve Ünsal (2019)'in yaptığı araştırma sonucunda dört temel dil becerisi eğitiminde üzerinde en az durulan alan konuşma eğitimidir. Bu sonuçla birlikte Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze gelen farklı sebeplerle konuşma eğitimine ayrılan sürenin az olması sorununu bir kez daha görülmüştür. Alanyazına bakıldığında, konuşma eğitimi ile ilgili uygulamaların, araştırmaların ve konuşma eğitiminin geliştirilmesine yönelik farkındalık kazandıracak yeni çalışmaların gerekliliği fark edilmektedir. Konuşma eğitimin alanına giren bir diğer önemli husus da konuşma-tartışma kültürüdür. Toplumda bu konuda problemlerin olduğuna dair bir kanaat hâkimdir. Bu problemlerin çözümünde bireylerin konuşma ve tartışma kültürünü geliştirecek uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu söylemek de mümkündür.

Ülkemiz kamuoyunda geçmişten günümüze az okuyan bir toplum olduğumuza dair görüşler, kanaatler mevcuttur. Bu konuda gerek medyada gerek farklı toplumsal mecralarda bazı şikâyetlere rastlanılmaktadır. Okuma konusunda görülen olumsuz tabloyu düzeltmek ve geliştirmek için ülke çapında farklı uygulamalar yapılmıştır. Özellikle 2000'li yıllardan sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okuma saati uygulamasının teşvik edildiği görülmüştür. Bunun yanında öğrencilere "100 Temel Eser" isimli okuma listesi tavsiye edilmiştir. Ülke çapında okuma kültürüne dair araştırmalar yapılmıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü (2011) tarafından "Türkiye Okuma Kültürü Haritası" projesi yapılmış, sonuçlar rapor hâline getirilerek paylaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ülkemizdeki okuma durumunun istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. 2019 yılına gelindiğinde ise ülkemizde okuma kültürü oranlarında önemli bir artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu/Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımcıları Birliği Derneği (2019)'nin araştırma sonuçlarına göre, 2008 yılı verileri ile 2019 yılı verileri arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmada, geçen 11 yıllık sürede okuma oranlarının artmadığı hiçbir toplumsal küme görülmemiştir. 2008 yılında son 3 ayda hiç kitap okumadım diyenlerin oranı %70'iken 2019 yılında bu oran %36'dır. Diğer bir açıdan bakıldığında, son 3 ayda en az bir kitap okuduğunu belirtenlerin oranının %30'dan %64'e yükseldiği görülmüştür. Tüm bu olumlu gelişmelere rağmen, ülkemizin hâlâ Avrupa ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Ülkemiz adına gözlemlenen bu olumlu gelişmelerin devam edebilmesi ve okuma kültürünün istenen seviyeye getirilebilmesi için okullarda özellikle okuma tutumu ve okuma öğretiminin diğer alanlarında farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle yeni uygulamaların yapılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu uygulamalara dair bilimsel araştırmaların farklı örneklemlerle, farklı durumlarda ve farklı araştırma modelleriyle yapılarak sayısının artırılması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberini tekniğinin söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu alanlarında gösterdiği etkiyi araştırmaktır. Araştırma bu alanlarda bir durum çerçevesinde eş zamanlı olarak yapılmıştır.

Uluslararası alanyazında okuma çemberi ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Batılı ülkeler başta olmak üzere uluslararası eğitimin birçok alanında okuma çemberi yaygın olarak kullanılmaktadır. Ülkemiz eğitiminde okuma çemberi uzun bir geçmişe sahip değildir. Yerli alanyazında okuma çemberi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının, bilimsel araştırmalarda öne çıkan ülkelerin alanyazınına göre daha az sayıda olduğu söylenebilir. Bu araştırmada söz varlığı öğretimi, konuşma öğretimi ve okuma tutumu geliştirilmesi okuma çemberi ile birlikte ele alınmıştır. Araştırma ile yerli alanyazında okuma çemberi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara bir yenisi daha eklenmek istenmiştir. Türkçe öğretimin söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu alanında yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarının bu yönlerden Türkçe öğretimi alanyazınına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Problem cümlesi

Okuma çemberi tekniği, söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu gelişimine eş zamanlı katkı sağlayabilir mi?

1.4. Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisi nasıldır?

2. Okuma çemberindeki görevlerini yerine getiren öğrenciler ve getirmeyen öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinde fark durumu nasıldır?

3. Okuma çemberi tekniğinin konuşma becerisine etkisi nasıldır?

4. Okuma çemberi tekniği hangi konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesinde daha etkili olabilir?

5. Okuma çemberi tekniği öğrencilerin okuma tutumlarına katkı sağlar mı?

6. Okuma çemberi tekniği uygulaması sonunda kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Varsayımlar

1. Okuma çemberi tekniği uygulaması öğrencilerle doğal eğitim-öğretim süreci ve ortamında yapılmıştır.

2. Veri toplama araçları çalışmanın planlanmasına uygun ve yeterlidir.

3. Öğrenciler uygulanan anketlere samimi cevap vermiştir.

4. Araştırma öncesi ve araştırma sürecinde başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.

5. Araştırma sürecinde gözlemciler tarafından yapılan gözlem ve değerlendirmeler nesnel bir şekilde yapılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı ile

2. Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki Kaymaz Araman Ortaokulu ile

3. 7. sınıfta öğrenim gören toplam 29 öğrenci ile

4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dil eğitim-öğretimini etkili hâle getirmek amacıyla dünyanın farklı ülkelerinde pek çok öğretim yöntemi ve tekniği kullanılmakta, bunların eğitim-öğretime etkileri üzerinde

birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında okuma çemberi tekniğinin dil eğitim-öğretiminde dünyanın farklı yerlerinde kullanılan önemli bir teknik olduğu söylenebilir. Okuma çemberi tekniğinin araştırmacıların çoğu tarafından kabul edilen temel tanımlamasına aşağıda yer verilmiştir:

Okuma çemberi: Aynı hikâyeyi, şiiri, metin ya da kitabı seçen üyelerden oluşan akran destekli küçük tartışma-irdeleme gruplarıdır (Daniels, 2002).

Okuma çemberi tekniği uluslararası alanyazında "literature circle(s)" olarak bilinir. Pek çok araştırmacı ve öğretmen tarafından farklı türleri geliştirilen, farklı amaçlara yönelik olarak kullanılan bir tekniktir. Okuma çemberi tekniği ile ilgili detaylı bilgilere araştırmanın kuramsal çerçevesi bölümünde yer verilmiştir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Konuşma becerisi

İnsana özgü bir iletişim şekli olan konuşma, temel dil becerilerinden biri olarak kabul edilir. İnsanlık, tarih boyunca iletişim ihtiyacının büyük bir bölümünü konuşma yoluyla karşılamış, daha sonra medeniyetin ilerlemesiyle birlikte yazma ve okuma gibi farklı iletişim unsurları geliştirmiştir. Buna rağmen konuşma günümüzde de iletişimde en önemli dil becerisi olarak görülmektedir (Demirel, 1999; Arı, 2013).

Konuşma, bir kavram olarak ele alındığında çok geniş bir anlam ifade ettiği görülür. İçinde birçok öge barındırır, birçok boyutu vardır. Bu nedenle konuşma hakkında birçok tanımlama yapmak mümkündür. Konuşmanın genel tanımını Demirel (1999, s. 40), "Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır." şeklinde ifade etmiştir. Konuşmada duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla ifade edilmesi, konuşanın bilişsel, duyusal, fiziksel ve toplumsal yönünü göstermektedir. Demirel (1999), konuşmanın niteliklerini dörde ayırmış; fiziksel niteliği, fizyolojik niteliği, psikolojik niteliği ve toplumsal niteliği şeklinde sıralamıştır. Erdem (2013, s. 181)'in tanımı da bu nitelikleri vurgular: "Konuşma, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşıdakinin zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesi sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir." Gedizli (2006)'ye göre konuşma; dil, nefes damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak, ağız, organları kullanılarak gerçekleşen insana özgü bir davranış biçimi ve sözün ifade edilişidir. Konuşma hakkında yapılan tanımlamalara bakıldığında konuşmanın anlam ifade etme boyutunda zihinsel süreçlerinin, anlamı iletme boyutunda ise fiziksel süreçlerinin işlediği görülmektedir. Erdem (2017) de konuşmanın unsurlarını zihinsel unsurlar ve fiziksel unsurlar olarak iki başlık altında toplamıştır. Konuşmanın her iki boyutu da beyine bağlıdır. Zihinsel süreçte anlamada, anlamlandırmada, düşüncenin oluşmasında; fiziksel süreçte konuşmada kullanılan organların sinir sistemi ile kontrol edilmesinde beyin aktiftir. Konuşmanın zihinsel ve fiziksel yönleri daha çok klinik araştırmaların konusu olarak görülmektedir.

2.1.1.Konuşmanın fiziksel süreçleri

Konuşmanın fiziksel unsurları, insanın sahip olduğu biyolojik donanımı ve yeterliğiyle ilgilidir. Konuşmak için temel biyolojik yeterlilik ses oluşturma ve sesi uygun şekilde

kullanma olarak karşımıza çıkar. Nefesin farklı organlar tarafından kullanılmaya başlanmasıyla konuşmanın fiziksel süreci ve sesle ilgili kısmı başlar. Yalçın (2018), konuşmanın fiziksel unsurlarında, görme ve işitme, ses ve sesin oluşumu (diyafram, göğüs kafesi, ses telleri, arka damak); Erdem (2017) de sesin oluşumunda diyafram, akciğerler, gırtlak ve ses telleri, ağız bölgesi organlarının görevlerine dikkat çekmiştir. Bu organların nefesi sırasıyla kullanması sonucu konuşmanın sese dayalı kısmının oluştuğu bilinmektedir.

2.1.2. Konuşmanın zihinsel süreçleri

Konuşmanın zihinsel süreçlerinde öne çıkan organ beyindir. Beynin donanımları, beyni oluşturan alanlar, konuşmanın zihinsel süreçlerinin gerçekleştiği alanlar olarak bilinir. Beyin karmaşık bir yapıya sahip olduğundan burada net çıkarımlar yapmak yine klinik araştırmaların devam etmesine bağlıdır ancak mevcut araştırmalar konuşma becerisinde beynin bazı alanlarına dikkat çekmektedir. Bu alanlar Broca alanları ve Wernicke alanlarıdır. Broca alanı anlatma becerilerinde (konuşma-yazma) etkili bir bölge olarak bilinir, son yapılan araştırmalar anlama becerilerinde (okuma-dinleme) de önemli olduğunu göstermektedir. Wernicke alanı ise dilin anlama becerilerinde etkili olmakla beraber anlatma yönünde de yazma becerisinde dolaylı olarak da konuşmanın içeriğinin oluşmasında etkili olarak görülmektedir (Onan, 2019).

Broca alanının konuşma becerisi üzerindeki önemli etkisinden bahseden Erdem (2017), bu alanda meydana gelen herhangi bir bozukluğun konuşmayı farklı yönlerden etkilediğine dikkat çekmiştir. Beyin ve dil kullanımı arasındaki araştırmaların devamlılığına bakıldığında beyin ve dil kullanımı konusunda bilgilerin sürekli güncellendiği görülmektedir. Bu durum dikkate alındığında dil kullanımı ve konuşmanın zihinde oluşumu hakkında bilgilerin sürekli güncellemeye açık bilgiler olduğu görülmektedir.

2.1.3. Konuşmanın toplumsal yönü

Konuşmanın dinleme ile birlikte en yaygın kullanılan dil becerisi olduğu bilinmektedir. Tarihin ilk çağlarından günümüze insanlar arası iletişim ve etkileşimde dolayısıyla kültürlerin oluşmasında, yayılmasında ve medeniyetin gelişmesinde konuşmanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rol konuşmanın toplumsal etkisinini ve toplumsal yönünü ortaya koymaktadır.

2.1.4. Konuşmanın kültür ve medeniyetle ilişkisi

Dilin temel ifade edici becerisi olan konuşmanın kültür ile olan ilişkisi tarihin bilinmeyen zamanlarına dayanır. İnsanın ilk konuşmaya başladığı, ilk somut ve soyut üretimi yaptığı

zaman için konuşma ve kültür ilişkisinin başladığı noktadır, denilebilir. Bu durumu doğru kavrayabilmek için öncelikle "kültür" kavramının neyi ifade ettiğini anlamak gerekir.

Kültür kavramı da konuşma kavramı gibi çok geniş anlamlar ifade eder. Kültürün tarih boyunca birçok tanımı yapılmış, kelime farklı anlamlar kazanarak günümüze kadar ulaşmıştır. Kültürün, sözlükteki kelime anlamına bakıldığında "Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" (TDK, 2011, s. 1558) tanımı ile karşılaşılır. Malinowski (1992, s. 66) de kültürü "(…) kullanım ve tüketim maddelerinden, çeşitli halk gruplarının yapısal hak ve görevlerinden, insan düşünce ve becerisinden, inanç ve alışkanlıklarından oluşan temel bütündür." şeklinde tanımlamış, oldukça geniş alanı kapsayan bir kavram olarak ele almıştır. Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında konuşmanın; somut değerler, soyut değerler, somut ve soyut üretim tüketim maddeleri, insan düşüncesi ve becerisi kavramlarının kültürü oluşturduğu görülür. Bunların temelinde insan üretimi bulunmaktadır. Tüm bunları düşündüğümüzde, toplumların her türlü bilgi birikimi, hafızası, inançları, üretim türleri, üretim araçları, varlıklarını sürdürmekte kullandıkları insan üretiminin her türlü unsurunun kültürü oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Geçmiş nesillerin bilgi ve tecrübelerinin sonraki kuşaklara aktarılması ile kültürün devamlılığı sağlanmıştır. Kültürün kullanımı ve geliştirilmesi ile medeniyet geliştirilmiştir. Kültürün oluşması ve medeniyetin gelişmesinde önemli sebeplerden biri de konuşma yoluyla aktarılan bilgi birikimi ve tecrübedir. Yazma ve okumanın hiç kullanılmadığı veya yaygın kullanılmadığı toplumlar konuşma yoluyla bilgilerini geleceğe aktarmış, varlıklarının gelişerek devam etmesini sağlamıştır. Bu olgunun bir sonucu olarak "sözlü kültür" kavramı ortaya çıkmıştır.

Kültür ve dil arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalara bakıldığında dilin, dilin en temel kullanım aracı olan sözün, kültürün aktarımında öncül bir araç olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Güngör (2013)'e göre, kültürü oluşturan yaşam pratikleri, araç gereçlerin, adetlerin, geleneklerin, göreneklerin kuşaktan kuşağa sözle aktarımı, sözlü kültürü geliştirmiştir.

Sözlü kültür aktarımının yazının icadına kadar temel aktarıcı olduğu düşünülmektedir. Ong (2014) iletişimin sadece konuşma esasına dayalı olduğu kültürleri "birincil sözlü kültür" olarak sınıflandırmaktadır. Yazmanın konuşmayla birlikte iletişimde etkin olması konusunda Özbay (2005, s. 68)'ın görüşleri şöyledir:

> "Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, insanın kendisini ve çevresini ifade etmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. İnsan, bu becerisini yazının icadından sonra geliştirmeye başlar. Özellikle Doğu Akdeniz kıyılarında alfabenin, Çin'de kâğıdın icat edilmesi, insanlık tarihinde yazıyla iletişimi daha da kolaylaştırmıştır. İnsanoğlu, binlerce yıldır, doğuştan getirdiği konuşma becerisinin yanı sıra, yazı denen bu sistemle iletişim kurmaya çalışmıştır."

Yazının icadıyla birlikte sözlü kültürün kenara çekildiği söylemek mümkün görünmemektedir. İletişimin, etkileşimin ve geçirgenliğin günümüze nazaran daha az ve yavaş olduğu tarihin ilk devirlerinde yazmanın her toplum ve kültür tarafından kullanılan bir beceri olmadığı bilinmektedir. Günümüzdeki tarihi bilgiler yazının ortaya çıktığı bölgelerde ve o bölgelerin etkileşimde olduğu diğer bölgelerde kullanıldığını göstermektedir. Erken devirlerde diğer bölgelerde yazının kullanıldığına dair kesin kanıtlar bulunmamaktadır. Yazının ilk kullanıldığı devrin teknolojik şartlarına bakıldığında yazı kullanımının zahmetli bir iş olduğu, okuma yazma bilen insan sayısının bilmeyenlere oranla çok daha düşük olduğu tahmininde bulunmak mümkündür. Yazılı kültürün sözlü kültür kadar yaygınlaşmaya başladığı zaman dilimi, kâğıdın, mürekkebin, matbaanın dünya çapına yayıldığı; eğitimin çok geniş kitlelere ulaşmaya başladığı yüzyıllar olarak sınırlandırılabilir. Yazının yaygın olarak kullanılmaya başlanması dünyanın farklı coğrafyalarına ve farklı ekonomi bölgelerine göre değişiklik gösterir. Bu durum da sözlü kültürün, kültürün ve bilginin aktarılmasında yakın çağlara kadar etkin olduğunu gösterir.

Konuşma becerisinin temel çıktılarından biri olan sözlü kültürün tarihte üslendiği rollere bakıldığında, tarih öncesi devirden günümüze kadar ulaşan kaynaklara göz atmakta fayda vardır. Bu kaynakların başında mitler ve mitolojik ögelerden meydana gelen destanlar, masallar, efsaneler gibi sözlü edebiyat unsurları ve söze dayalı dinî kaynaklar gelmektedir. Gündelik hayatın temel bilgilerinin de sözlü kültür yoluyla aktarıldığı bilinmektedir. Bayat (2017a, s. 11) mitler hakkında, "Ontolojik, epistemolojik, etnogenez (millî kök) ve etimoloji, millî şuur ve edebiyat, ideoloji, siyaset kaynağı bakımından araştırılan mitler her milletin millî tefekkürünün, millî psikolojisinin, kendine has özelliklerinin ilk kaynağı niteliğindedir." ifadesini kullanır. Bu tanımlama göz önünde bulundurulduğunda sözlü kültürün millet ve milliyet kavramının oluşumunda ana etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Sadece millet, ulus kavramının oluşumunda değil, kültüre etki eden dinî aidiyeti oluşturan sebeplerden biri olarak da sözlü kültür görülebilir. Semavi dinlerin temel kaynağı kutsal kitaplar olsa da bu dinlerin ortaya çıktıkları devirler göz önünde bulundurulduğunda, dinî kuralların öğretiminin sözlü olarak yapıldığı bilinmektedir.

Örneğin Hristiyanlık ve İslamiyet'in farklı coğrafyalara yayılmasında kutsal kitapların yanında bu kitapların içeriğinin toplumlara ulaştırılmasında peygamberlerin ve peygamberlere tâbî olan vaizlerin etkisi görülmektedir. Hristiyanlığı yayan havarilerin de farklı bölgelere dağılıp vaazlar yoluyla Hristiyanlığı yaydığı bilinmektedir. İslamiyet'te de durum böyledir. Hz. Muhammed'in sahabelerinin dünyanın farklı yerlerine yayılarak İslam dinini yaydığı bilinmektedir. Bu örneklerde görüldüğü üzere insanlığın hayat tarzını, kültürünü etkileyen temel ögelerden biri olan din kurumunda da sözlü kültürün önemli bir rolü olduğunu görmek mümkündür.

Yukarıda belirtildiği gibi sözlü kültürün milletlerin birincil edebî kaynaklarını taşıdığı görülmektedir. Özellikle destanlar ve efsaneler gibi mitolojik unsurlar barındıran sözlü edebî ürünler konusuna geldiğimizde bu kaynakların tarihin bilinmeyen zamanlarından günümüze önce söz yoluyla daha sonra sözlü anlatının derlenip yazıya geçirilmesiyle ulaştığı görülmektedir. Bayat (2017b, s. 28) mitler hakkında şöyle söylemektedir:

> "Genel anlamıyla evrensel olan mit, düşünce sistematiği içinde millî bir içeriğe ve şekle bürünmüş, içinden çıktığı etno-kültürel fenomenle bağdaşmış, kendine özgü bir kodla yapılanmıştır. Bu bağlam çerçevesindeki bir yaklaşımla dünya modelinin millî-kültürel yapılanmanın temel paradigması olduğunu rahatlıkla söylemek mümkündür."

Bu görüşten yola çıktığımızda bir düşünce yapısının yansıması olan sözlü kültürün sözlü edebiyat alanında, her milletin kendine has kültürünün oluşumunda ve kendine has dünyayı algılama biçiminin nesilden nesle aktarımında etkili olduğu görülmektedir.

Konuşma, dinleme ile birlikte tarih öncesi çağlardan günümüze kadar kullanılan bir dil becerisidir. İnsanlığın bilgi ve tecrübe birikiminin aktarılmasındaki önemi açıkça görülmektedir. Konuşmanın, insanın üretim yeteneği neticesinde üretilen kültürün gelişmesinde, yayılmasında, toplumlara göre farklılaşmasındaki katkısı çok büyüktür. Bazı kültürlerin medeniyete evrilmesinde, insanlığın adım adım gelişmesinde ilk noktadan son noktaya kadar konuşmanın önemli bir araç olduğu görülmektedir. Yazma ve okumanın yaygınlaşmasından sonra da bu önemini muhafaza etmektedir. Bu durumun nedeni olarak konuşmanın yazma becerisine göre iletişimde daha anlık kullanılması, sesle olan bağlantısıyla duyguların kolayca yansıtılmasındaki rolü gösterilebilir. İnsanlar günlük yaşamlarında uzun zamandır konuşma yoluyla anlaşmış, fikir ve duygularını bu yolla ifade etmiştir. Konuşmanın etkili olması, bilgi, fikir ve duyguların etkili bir şekilde aktarılabilmesi için hitabet sanatını oluşturmuştur. İlk çağdan günümüze kadar geçen süreçte hitabetiyle

ünlü birçok hatip gelip geçmiştir. Aristoteles, Cicero gibi ilk çağa ait hatipler günümüzde hâlâ ününü korumaktadır. Etkili konuşmanın önemi iletişim ve bilişim çağı sayılan günümüzde daha da artmaktadır.

2.1.5. Günümüz dünyasında konuşma becerisinin önemi

İçinde bulunduğumuz çağ, yaygın bir görüşe göre bilişim ve iletişim çağı olarak nitelendirilmektedir. Buna sebep olarak bilgiye ulaşmanın, bilgiyi yaymanın, iletişim kurmanın önceki devirlere göre oldukça hızlı ve kolay olması gösterilmektedir. Her türlü bilgi aktarımının bu kadar hızlı olması ve yaygın kullanılmasının sebebi olarak teknolojik gelişmeler gösterilmektedir. Güngör (2013)'e göre kitle iletişim araçları üzerine yapılan araştırmalar, geliştirilen kuramlar ile modernite ile ilgili yapılan araştırmalar arasında ilişki bulunmaktadır.

İlk çağlardan telefonun bulunduğu döneme kadar olan tarihî süreçte insanlık, haberleşmede çoğunlukla yazışmayı tercih etmiştir. Bu haberleşmeler genellikle mektuplaşma yoluyla yapılmıştır. Özellikle Batıda yaşanan Sanayi Devrimi ile beraber kitle iletişim araçlarında da bir değişim meydana gelmiş, telgraf ve telefonun icadı gerçekleştirilmiştir. Telefonun icadından sonra insanlığın ilk iletişim kurma yolu olan konuşma, haberleşmede yazılı iletişime bıraktığı yerinin bir kısmını tekrar geri almıştır.

Haberleşmede telefon kullanımıyla iletişimde önemli bir unsur olan konuşma, telsiz ve radyo yayınlarının başlamasıyla beraber kitle iletişiminde önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Zamanla devletler, kendi halkına ve dünyaya ulaşmak için "enformasyon" kurumları oluşturmaya başlamıştır. Özellikle 2. Dünya Savaşı yıllarında halkı etkilemek isteyen devlet adamları ve hatipler tarafından yapılan konuşmalar radyo yayınlarıyla geniş kitlelere ulaştırılmış, bu yayınların büyük etkileri görülmüştür (Kasım, 2013). Yine uluslararası radyo yayınlarıyla ülkeler kendi ideolojilerini dünyaya yaymak için farklı dillerde propaganda çalışmaları düzenlemiştir. Sovyetler Birliği'nin radyoyu propaganda amacıyla kullanması duruma örnek gösterilebilir (Enserov, 2010). Tüm bu gelişmelere bakıldığında konuşmanın ikna gücünün yaygın olarak kullanıldığını görmekteyiz.

İletişimin temel unsurlarından biri olan konuşma, televizyonun icadıyla birlikte farklı bir özellik daha kazanmıştır. Yüz yüze etkileşimli konuşmada olduğu gibi televizyonda görüntü ve konuşma bir arada kullanılmaya başlamıştır. Bu durum konuşmanın etkili hâle getirilmesi ve beden dili yönünün kitle iletişimde kullanılması ihtiyacını doğurmuştur. Medyadaki bu ihtiyaca yönelik diksiyon ve beden dili eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Böylece televizyon sunuculuğu ve televizyon muhabirliği profesyonel bir meslek dalı hâline

gelmiştir. Medyada yaşanan bu gelişmelerin, konuşmanın yazıya göre geniş kitlelere ulaştırılmasının daha kolay olmasına ve toplumlar üzerinde daha kolay psikolojik etki uyandırması yönü ile ilişkili olduğu söylenebilir.

İletişim alanın da yaşanan diğer bir önemli gelişme de cep telefonlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır. Önceden sabit bir yerde olan telefonlar cep telefonunun kullanılmaya başlanmasıyla beraber hemen hemen her insana ulaşmış, insanlar telefonlarını günün her anında yanında bulundurmaya başlamıştır. İlk çıktığı zamanlarda genelde konuşma esasına dayalı olan cep telefonları aynı ortamda bulunmayan insanların birbirleriyle anlık iletişim kurmasına ivme kazandırmıştır. Konuşma günlük hayatta aynı ortamda bulunan insanların kullandıkları şekliyle cep telefonları üzerinden yapılmaya başlanmıştır. Konuşmanın bu derece anlık ve hızlı kullanılmasıyla kişiler ve kurumlar arası iletişim hızlanmış, bu durum da günlük ve kurumsal işlemlerin yapılmasının hızlandırmıştır. İnsanlar önceleri iki üç günde yapabilecekleri işleri uzaktakilerle anlık konuşmalar yaparak çok daha kısa süreler içinde tamamlama imkânı bulmuştur.

Telefon, radyo, televizyon, cep telefonu gibi teknolojik gelişmelerle hızlanan iletişim, internetin bulunması ve yaygınlaşmasıyla daha farklı bir boyut kazanmış, saniyeler içinde yazılı, sesli, görüntülü her türlü bilginin dünyanın her yerine ulaştırılmasına olanak sağlamıştır. Böylece insanlar kendi aralarında uzaktakilerle anlık görüntülü konuşma imkânı sağlamış, hatta bu yolla uzaktan eğitimde farklı bir boyuta geçilmesi sağlanmıştır. İnternet üzerinden karşılıklı görüntülü konuşma yoluyla dersler verilmeye başlanmıştır. İnternetteki bu gelişmeler de konuşmanın ayrı bir özellik ve önem kazanmasını sağlamıştır.

Günümüz iletişim dünyasında internet en yaygın kullanılan iletişim araçlarından biridir. İnternet ile birlikte ortaya çıkan sosyal medya, dünyanın her yerindeki insanların önemli bir kısmı tarafından kullanılmaktadır. İnsanlar sosyal medya yoluyla kendi görüşlerini, duygularını herhangi bir konuda duyurmak istedikleri şeyleri çok kısa süreler içinde gerek konuşma, gerek görüntülü konuşma gerek yazılı yolla tüm dünyaya yayma şansı bulmuştur. Önceki dönemlere bakıldığında bu tür iletişim çok maliyetli olduğu için belirli bir sermayeye sahip kurumlar tarafından yapılabilirken günümüzde yaygın bir iletişim aracı olan cep telefonu ve internet erişimiyle çok düşük maliyetlere kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir. Bu durum konuşma becerisini daha bir önemli hâle getirmektedir. "Teknolojinin büyük bir hızla geliştiği günümüzde konuşma becerisi, insanın insanla ilişkilerini düzenlemede değerinden bir şey kaybetmemiş, aksine daha fazla önem

kazanmıştır." (Sağlam ve Doğan, 2013, s. 47). Tüm bu gelişmeler, etkili konuşmanın toplumun her kesiminden insanın önemli bir ihtiyacı hâline geldiğini göstermektedir.

Modernizm ve sonrasında postmodernizmin ortaya çıkardığı gelişmelerle şekillenen günümüz dünyasında toplumsallıktan bireyselliğe doğru bir geçiş yaşandığı görülmektedir. Böyle bir dünyada bireylerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmeleri gerekliliği doğmaktadır. Günümüzde insanların kendi yayın kanalları bulunmakta, evlerinden dünyaya yayın yapmaktadır. İş dünyasında, ticarette, siyasette ve toplumsal alalın birçok kurumunda iletişimin ve iletişimin bir unsuru olan konuşmanın önemi günden güne artmaktadır. Bu konuda Baş (2011), yazılı kültürün ikinci bir sözlü kültür oluşturduğunu, bu kültürün enformasyon olduğunu ve eğitimde yaşanacak hür türlü gelişmenin bu durumu göz ardı ederek yapılamayacağını söylemektedir. Toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek gibi bir görevi olan eğitim kurumu, bu ihtiyaca cevap verebilmek için son gelişmeleri dikkate alarak çalışmak durumundadır. Türkçe dersi öğretim programları geliştirilirken konuşma becerisi ile ilgili kazanımların dünyadaki güncel gelişmeler ekseninde hazırlanmasının gerekliği ortaya çıkmaktadır.

2.1.6. Konuşma türleri

Toplumsal hayatın vazgeçilmez bir yanını oluşturan konuşma, yapılış şekline ve amacına göre sınıflandırılır. Konuşma türleri genellikle hazırlıksız konuşmalar ve hazırlıklı konuşmalar olarak ikiye ayrılır. (Temizyürek, 2017; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019)

a) Hazırlıksız konuşmalar: Hazırlıksız konuşmalar günlük hayatın seyri içinde bazen kendiliğinden gelişen bazen de bir plan dairesinde yapılan ancak konuşmanın içeriğinin detaylı olarak önceden belirlenmediği konuşma türleridir. Hazırlıksız konuşmalara net bir çerçeve çizmek zordur. Gerçekleşme anına ve durumuna göre farklı farklı birçok hazırlıksız konuşma türü belirlemesi yapılabilir ancak bazı hazırlıksız konuşma türleri toplum hayatında öne çıkmıştır. Topçuoğlu Ünal ve Özden (2019), söyleşi, sohbet, tanıtma, tanışma, tanıştırma, soru sorma, cevap verme, özür dileme, teşekkür etme, ziyaret konuşmaları, adres sorma, yer tarif etme, telefonla konuşma gibi konuşma türlerini hazırlıksız konuşmalara örnek göstermiştir. Hazırlıksız konuşma örnekleri daha da çok örnek göstermek de mümkündür.

b) Hazırlıklı konuşmalar: Konusu önceden belirlenip üstünde çalışma yapıldıktan sonra belirlenen bir tarihte belirlenen şartlar altında yapılan konuşmalar hazırlıklı konuşmalara olarak adlandırılır. Genellikle bilimsel, sanatsal, kültürel, siyasal vb. konular gibi farklı alanlar hakkında bu alanlar üzerine uzman kabul edilen kişiler tarafından yapılır. Bu tür

konuşmalarda katılımcılar ve dinleyicilerin buluşması davet ve duyuru ile gerçekleştirilir. Bu tür konuşmalar genellikle bir konu hakkında bilgi vermek, bir fikri tanıtmak ve yaymak, herhangi bir bilgiyi, fikri, durumu, olguyu ve kavramı tartışmak ve değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır.

Hazırlıklı konuşmalar, insanlık tarihinde önemli bir yere sahiptir. Toplumları etkileyen siyasi, dinî, felsefi, kültürel ve bilimsel gelişmelerde hazırlıklı konuşmaların büyük bir etki payı bulunmaktadır. Hazırlıklı konuşmaların yapısal özellikleri ve uygulanışları dikkate alındığında arkasında kadim bir geleneğin olduğu görülmektedir.

2.1.7. Hazırlıklı konuşma türleri

2.1.7.1. Konferans

Konferans, alanında uzman kabul edilen kişiler o alanla ilgili herhangi bir konuda dinleyici topluluğu karşısında öğreticilik amacı güdülerek bilgi verme ya da bir konuyu açıklama amacıyla yapılan konuşma türüdür. Tek konuşmacı tarafından konferans, konuşmacı, dinleyici topluluğu, konu dil-anlatım ve ortam olmak üzere beş temel ögeden oluşmaktadır (Temizyürek, 2017). Günümüz yaşam koşulları ve imkânları konferansın bazı ögelerinde farklılıklar görülmesine neden olmuştur. Örneğin bilgi ve bilişim teknolojileri kullanılarak konferansların zaman, mekân ve dinleyici ile ilgili ögelerinde güncellemeler yapıldığı görülmektedir. İnternet üzerinden yapılan konferansların toplantı salonlarından çıktığı, daha fazla dinleyiciye ulaştığı ve sadece belli bir saat aralığına değil, video kayıtları vasıtasıyla istenilen zamanda dinlenebilmesi olanaklarının oluştuğu görülmektedir.

2.1.7.2. Sempozyum (Bilgi şöleni)

Sempozyum, tarihi, zamanı, çerçeve konusu önceden belirlenmiş ve birçok uzman katılımcının belirlenen konuları farklı yönlerden ele aldıkları oturumlar hâlinde yapılan bir hazırlıklı konuşma türüdür. Sempozyumlar genellikle birkaç günlük süre zarfı içinde gerçekleştirilir. Sempozyum bir sempozyum başkanı ve ayrı ayrı oturumları yöneten başkanlar tarafından icra edilir. Sempozyumlar, sempozyum başkanının konuşmasıyla başlar, kapanış konuşmasıyla son bulur. Oturumlar, oturum başkanının konuşmasıyla, konuşmacıları kısaca tanıtmasıyla başlar. Oturumlar en fazla altı en az üç konuşmacının yirmişer dakikalık konuşmalarıyla gerçekleştirilir. Konuşma sürelerinin son beş dakikası dinleyiciler ve konuşmacılar arasındaki soru cevap kısmına ayrılır. Sempozyumlardaki konuşmalarda amaç ikna etme, tartışma ortamı oluşturmak değil anlatılan konu ile ilgili durum değerlendirmesi yapmak ve çözüm önerileri üretmektir. Sempozyum konuşmaları

bilimsel içerik barındırdığı için bildiri, kitap vs. şeklinde basılabilmektedir (Temizyürek, 2017; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019). Ayrıca sempozyumların bir alanda çalışan uzanmaların etkileşimini artırmada, çalışma ağları geliştirmede ve dolayısıyla bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesinde önemli katkısı olduğu bilinmektedir.

2.1.7.3. Panel

Önceden belirlenen bir konu hakkında herhangi bir sonuca varma gayesi olmayan en az üç en fazla altı alanında uzman kişiyle topluluk önünde yapılan konuşma türüdür. Her konuşmacı konuya kendi bakış açısıyla yanaşır. Katılımcıların aynı masada oturduğu panel, bir başkan tarafından yönetilir. Başkan konunun daha iyi anlaşılabilmesi için katılımcılara sorular sorar. Panel sonunda genellikle dinleyiciler konuşmacılara bahsedilen konu ile ilgili soru sorar, cevaplar alır. Panelde genellikle sohbet havası hâkimdir (Temizyürek, 2017, Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019).

2.1.7.4. Forum

Forum, belirli bir konu hakkında çözüm üretmek amacıyla dinleyicilerin de konuşmacılarla birlikte söz hakkının olduğu konuşma türüdür. Yapısal olarak panelle benzerlik gösterir ama dinleyicilerin de görüş bildirme, konuşma yapma hakkının olması forumu panelden farklı kılar. Forumda dinleyicilerin de konuşmaya katılması, konuşma ortamının yönetimini zorlaştırdığı için forum başkanına önemli görevler düşer. Dinleyicilerin söz hakkı almaya başlamadan önceki kısımla birlikte forumun süresi genellikle bir buçuk saattir (Temizyürek, 2017; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019). Forum konuşmacılardan ve dinleyici-konuşmacılardan oluşması dolayısıyla ele alan konular hakkında geniş çaplı bir değerlendirme olanağı sağlar. Foruma katılanların toplumun içinde forumun konusuna ilgi duyan kişiler olduğu kabul edildiğinde, forumun toplumun tartışılan meseleye yaklaşımına yönelik ön bilgi elde etmeyi sağladığı düşünülebilir.

2.1.7.5. Münazara

Münazara iki farklı grubun daha önceden belirlenmiş ve üzerinde önceden araştırılmış, çalışılmış bir konuyu karşılıklı olarak tartışmasıyla yapılan konuşma türüdür. Konuşmacılardan biri başkan olmak üzere en az üç kişiden oluşan gruplar aynı konu hakkında farklı görüşleri savunur. Konuşmacılar kısa süreler alarak görüşlerini beyan eder. Münazarada önemli olan görüşlerin doğruluğu, test edilebilirliği değil konuşmaların tutarlı, ikna edici ve üslup açısından güçlü olmasıdır. Grupların konuşmaları bir jüri tarafından değerlendirilir ve sonunda kazanan taraf belirlenir (Temizyürek, 2017; Topçuoğlu Ünal ve

Özden, 2019). Genellikle eğitim ortamında yapılan bu konuşma türü öğrencilerin etkili konuşmayı, bir fikri savunmayı ve fikirleri uygun bir üslupla tartışmayı öğrenmesi ve uygulaması amacıyla yapılır. Bu sebeple öğrencilerin tartışma kültürü kazanmalarında önemli bir konuşma türü olarak görülmektedir.

2.1.7.6. Açık oturum

Önceden belirlenmiş bir konunun farklı boyutlarının uzman kişiler tarafından topluluk önünde ya da televizyon, radyo gibi kitle iletişim araçları kullanılarak ele alınması ve tartışılması usulüyle yapılır. Konunun uzmanları, dinleyicilerin konu hakkında bilgi sahibi olmasını amaçlar. Açık oturum bir başkan tarafından yönetilir. Başkan konuşmacılar arasındaki ilişkiyi, süre kullanımını düzenler, konuşulanların daha iyi anlaşılabilmesi için konuşmacılara ara sorular sorar. Konuşmacıların oturum içinde kaç defa konuşacağını belirler. Açık oturumlarda amaç bir sonuca varmak değil bilgi vermek ve ele alınan meseleyi farklı görüşler açısından tartışmaya açmaktır (Temizyürek, 2017; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2019). Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla günlük hayatta en çok karşılaşılan hazırlıklı konuşma türü olduğu söylenebilir.

2.1.8. Türkçe dersi öğretim programında konuşma becerisi

Her düzenli ve sistemli eğitimin (formal eğitim) yapılabilmesi için öncelikli ihtiyaçlardan biri de öğretim programıdır. Eğitim hedeflerine en iyi şekilde ulaşılabilmesi için her ders için farklı öğretim programları geliştirilmektedir. Bu konuda Güzel ve Karadağ (2013, s. 46) "Öğretim programı, yaşamda ihtiyaç duyulabilecek bilgi ve becerileri öngörerek, bunları belirli sürelerde öğrencilere kazandırmayı hedefler." ifadesini kullanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları da öğrencilerin güncelde ve gelecekte ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve becerilere cevap verilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim programlarının ihtiyacı karşılama gibi bir görevi olduğu için belirli aralıklarla yenilenmesi ve tekrar geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkar. Bu konuda Arı (2016), öğretim programlarının, eğitim felsefesi, tarihi, sosyolojisi ve psikolojisi gibi temellerden hareket edilip teknolojik gelişmelerin etkisi, toplum ve bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirli kuramlara, modellere ve araştırmalara bağlı olarak yenilenebileceğini söylemektedir.

Türkçe dersi öğretim programları da belirli aralıklarla yenilenmiştir. En son yürürlükte olan program 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Bu programın özel amaçlarında şöyle bir ifade yer almaktadır:

> "Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır." (MEB, 2019, s. 8)

Yukarıdaki ifadede görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programları, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesini, bireysel ve sosyal yönlerinin güçlü olmasını, iletişimlerinin güçlü olması, bilgili ve gelişmiş okuryazar olmalarını amaçlamaktadır. Böylece öğrencilere hayatın her yönünde dil becerileri ile ilgili karşılaşabilecekleri farklı durumlarda gerekli bilişsel ve duyusal donanımı belli bir düzen ve sıralamaya göre kazandırmak öğretim programının asıl görevi olduğu görülmektedir.

Konuşma becerisi, dinleme, okuma ve yazma becerileriyle temel beceri alanları olarak kabul edilmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu becerilere ek olarak dil bilgisi de ayrı bir alan olarak geçmiştir. Konuşma becerisi temel iletişim becerilerinden biri olduğu için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da temel beceri alanlarından biri olarak yer almaktadır.

Tematik yaklaşımla hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul seviyesine (5, 6, 7, ve 8. sınıflar) yönelik her sınıf için yedi kazanım belirlenmiştir. Programa bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde kazanım sayılarının ve kazanım ifadelerinin aynı olduğu görülmektedir. Sınıflara göre kazanım açıklamalarında farklılıklar vardır. Bu durum programda; "Bazı kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklama olarak belirtilmiştir." (MEB, 2019, s. 19), ifadesiyle açıklanmıştır. 5. ve 6. sınıf kazanım açıklamalarında herhangi bir farklılık görünmemektedir. Kazanım ifadeleri aynı olsa da farklı sınıf düzeylerindeki farklı açıklamalar kazanımların hedeflediği becerilerde değişme olduğu anlaşılmaktadır. "Hazırlıksız konuşma yapar." kazanımının 7. ve 8. sınıf açıklamalarına bakıldığında 5. ve 6. sınıf kazanımlarından daha üst düzey becerilere geçildiği görülmektedir. Bu beceriler, katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması, olarak karşımıza çıkmaktadır. 8. sınıf, "Hazırlıklı konuşma yapar." kazanımın (b) açıklamasına bakıldığında diğer sınıflarda olmayan sempozyum, panel, forum gibi farklı sözlü anlatım türlerinde öğrencilerin konuşma deneyimi sağlanmasının hedeflendiği görülmektedir. 5. ve 6. sınıf "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır." kazanımının açıklaması aynıdır, 7. sınıfta açıklama farklılaşır

ve yeni geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımının öğretilmesini hedefler. Aynı kazanımda 8. sınıfa gelindiğinde açıklama bulunmamaktadır.

2.2. Okuma becerisi

Dil ve iletişimin temel becerilerinden biri olan okuma becerisi, genellikle formal eğitim yoluyla öğrenilen bir beceri olarak bilinir. Bu yönüyle konuşma ve dinleme becerisinden ayrılır. Okuma becerisinin kazanılması için kişinin belli bir eğitimden geçmesi gerekir. Sholeh, Setyosari, Cahyono ve Sulthoni (2019), öğrencilerin kendi ilgilendikleri alanlarda ve evreni tanımaya yönelik bilgilerinin artırılmasında, okuma becerilerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Okuma becerisi yazma becerisi ile birlikte birbirini tamamlayan beceriler olarak görülür. Yazma becerisi öğrencilerin kendilerini ifade etme aracı olmasından dolayı, aynı durumun yazma becerisi içinde geçerli olacağı düşünülebilir.

Okuma becerisinin de diğer tüm dil becerileri gibi birçok tanımı yapılmıştır. "Okumak" kelimesi sözlükte birçok anlamı içermektedir. Kelimenin birinci ve temel tanımlaması "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek" (TDK, 2011, s. 1793) şeklinde yapılmıştır. Tanımdaki "çözümlemek" ifadesi araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalarda detaylandırılmıştır. "Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir." (Yalçın, 2018, s. 119). Okuma eylemindeki çözümleme kısmı, zihinsel ve fiziksel süreçleri; insanların kendi aralarında yaptıkları mutabakat ise okumadaki işaret, sembol ve harflerinin önemini ortaya koyar. Okumanın eğitime bağlı bir dil becerisi olmasının asıl sebebi olarak bu durumu göstermek mümkündür. Ortak ve anlamlı bir okumanın yapılabilmesi için okuma eğitiminin temel düzeyinin tüm eğitim ortamlarında aynı yapılması gerekliliği ortaya çıkar. Okumanın zihinsel ve düşünsel bir edenim olduğunu söyleyen Özdemir (2018) okumayı basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, anlamlandırılıp kavranması ve yorumlanması olarak tanımlamıştır. Tüm bunlardan hareketle okumada önce işaretlerin (sembol, işareti, harf), sonra biyolojik unsurların, zihin ve düşüncenin aktif hâle geldiğini söylemek mümkündür. Sözcüklerin anlamlandırılması kısmına gelindiğinde ise okuma ve okumanın yapıldığı dildeki söz varlığının önemi ortaya çıkar. Okuyanın okuma yaptığı dildeki söz varlığının gelişmişlik düzeyi; okumanın anlamlı olmasına, okuma işleminin amacına uygun sonuçlar vermesine katkı sağlar.

Okuma becerisinin tanımlamaları, aydınların, araştırmacıların bakış açılarına göre değişiklik göstermektedir. Hemen hemen her tanımda okumada anlamının üzerinde durulmaktadır. Bu tanımlamaların bazılarına değinen Arıcı (2018, s.3) "Okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmadır." ifadesiyle okumayı tanımlamıştır. Bu tanımlamada okuma fiilinin bireyselliğine ve okuma-anlama ilişkisine dikkat çekildiği görülmektedir. Aynı metni okuyan kişilerin farklı anlamlar çıkarmasının anlamlandırma işlemindeki bireyselliğin bir sonucu olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Bireylerin hayatın farklı boyutlarındaki öğrenme ve gelişim ihtiyacının önemli bir kısmını okuma yoluyla karşılamaktadır. Günümüz dünyasında okumanın ve okuma eğitiminin geliştirilmesinin birey ve toplum için bir zaruret hâlini aldığı görülmektedir. Karadağ ve Yurdakal (2016) eğitimin birçok alanında bireylerin gelişmesini okuma etkinliklerinin etkili ve sistematik bir şekilde gerçekleşmesine bağlamaktadır. Üzerinde iyi düşünülmüş bir okuma eğitiminin öğrencilere, eğitime ve topluma katacağı çok şey bulunmaktadır.

2.2.1.Tarihte ve günümüz dünyasında okuma becerisinin önemi

İnsanlar arasında, öğretim, bilgi paylaşımı, haberleşme gibi genel iletişimin alt basamağında toplayabileceğimiz tüm alanlarda yazılı, basılı yayınlar önemli bir yer tutmaktadır. Okuma yazma oranları günümüzde tarihin hiçbir devrinde olmadığı kadar yaygınlaşmıştır. Bu durum okuma becerisinin kullanımını eski devirlere nazaran oldukça önemli hâle getirmektedir.

En eski okuma faaliyetlerinin yazının ilk bulunduğu yer olan Mezoptamya'da, Sümer uygarlığında yapıldığı kabul edilir. Okuma, sistematik bir şekilde oluşturulmuş harflerin, bir uzlaşı üstünden anlamlandırılması olarak kabul edilirse, okumanın yazının ilk kullanıldığı Sümer uygarlığına tarihlenmesi mümkün görünmektedir. Fakat okuma, herhangi bir işaretten, şekilden, uyarıcıdan anlam çıkarma olarak kabul edilirse, ilk okumanın ne zaman yapıldığını tarihlemek zordur. Manguel (2019) okumanın herhangi bir işareti, göstergeyi anlamlandırma boyutuna vurgu yapmış, okumanın başlangıcı hakkındaki karmaşıklığına dikkat çekmiştir. Okumanın ilk nasıl olduğunu, ne amaçla kullanıldığını anlamak tespit etmekten daha çok okumanın kullanılmaya başlandıktan sonra insanlık ve medeniyet için arz ettiği önemin üstünde durmakta fayda görülmektedir.

İnsanlığın bilgi ve tecrübelerinin aktarılmasında böylece medeniyetin ilerlemesinde yazmanın ve yazılan eserleri okumanın hayati bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Tarihçilerin genel kabullerinden yola çıkarak bu duruma Avrupa açısından bakıldığında,

Roma İmparatorluğu'nun yıkılmasından sonra okuma yazma gibi faaliyetlerin gerilemesi sonucu yaşanan, "karanlık devir" diye nitelendirilen dönemden anlamak mümkündür. Bu devrin atlatılmasının muhafaza edilebilmiş bazı eski bilgilerin ve eserlerin tekrar okunmasıyla olduğu da tarihçiler tarafından ifade edilmektedir. Ortaçağ ve sonrası Türk kültüründe okuma, belli bir okuryazarlık seviyesine ulaşan çoğu kültürde olduğu gibi önemli bir faaliyet olarak görülmüştür. Her ne kadar okuryazarlık günümüzdeki gibi yaygın olmasa da insanlar bu kültürden bir şekilde istifade etme yollarını bulmuştur. Bu konuda Gürlek (2020), Osmanlı toplumunda okumanın toplu olarak yapıldığına ve bu amaçla kullanılan "Kıraathane"lerin önemli işlevlerine dikkat çekmektedir. Medreselerdeki okuma faaliyetleri de şeklen kıraathanelerden farklı değildir. Bu konuda Dellaloğlu (2020), bireysel okumanın modern bir alışkanlık olduğunu, romanla birlikte yaygınlaştığını, medreselerde de yüksek sesle toplu okuma yapıldığını ifade etmektedir.

Dellaloğlu (2020), 18. yüzyılda bir okuma devrimi olduğuna, Avrupa burjuvazisinin tarihin ilk okuryazar sınıfı olduğuna, sadece kitapların değil her şeyin okunur hâle geldiğine, ulusal dillerin gelişmesinde ve yurttaşlığın gelişmesinde okumanın etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Tarihteki farklı gelişmeler de dikkate alındığında medeniyetin gelişmesinde okumanın çok büyük bir rolü olduğu görülmektedir. Okuma sadece bir topluluğun değil, tüm insanlığın bilgi birikiminin paylaşılmasında, kültürler arası etkileşimin hızlanmasında sonuç olarak insanlığın toptan değişiminde etkili olduğu görülmektedir.

Günümüz dünyasında iletişimin daha önce hiç olmadığı kadar yaygınlaşması ve hızlanması okumayı daha da gerekli ve yaygın hâle getirmiştir. Önceki devirlerde belli toplumsal kesimler okumaya ihtiyaç duyarken günümüzde tüm insanlık okumaya ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacın artmasında yine okumanın neden olduğu gelişmeler etkilidir. İnsanlığın okumaya duyduğu ihtiyacı karşılamak eğitim kurumunun görevidir. Dünyanın içinde bulunduğu şartlar düşünüldüğünde artık okumanın farklı anlamlar kazandığı görülmektedir. Okumanın temel anlamı aşılmış, ihtiyaca yönelik okuma türleri geliştirilmiştir. Bu sebeple okuma eğitiminin öneminin arttığı da düşünülebilir. Farklı alanlarda gelişmiş bir toplumun oluşumuna katkı sağlamak için günümüz dünyasının ihtiyaçlarına yönelik okuma eğitimi yapılması gerekmektedir. Gelişmiş bir okuma eğitimi yapılması için de okuma üzerine yapılacak bilimsel araştırmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.2.2. Okuma türleri, yöntem ve teknikleri

Özellikle anlama ve anlamlandırma ile ilgili olan okuma becerisinin birçok kullanım yolu vardır. Kişilerin beklenti, istek ve amaçlarına göre yapılan okumalar değişiklik gösterir. Bu değişiklikler özellikle okumanın bireysel yönü ile alakalıdır. Böylece okumanın farklı türleri, dolayısıyla farklı yöntem ve teknikleri ortaya çıkar. Okuma yöntem ve teknikleri oldukça geniş bir alandır. Bu sebeple bu bölümde belli başlı bazı okuma yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

2.2.2.1. Sesli okuma

İlk okuma yazma eğitimiyle kazanılan okuma türü olarak bilinir. Harflerin seslendirmesiyle birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Bu nedenle okumanın temelinde olan bir okuma türü olarak bilinir. "Sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamını kavramadır." (Onan, 2019, s.199). Arıcı (2018), sesli okumanın yazının çeşitli organlar yardımıyla ses hâline gelmesi olduğunu söylemekte, yazıların kolay anlaşılması için sesli okumada tonlama ve vurgu önemine dikkat çekmektedir.

Günümüzde genellikle sessiz okumaya göre yavaş olması sebebiyle okuma eğitiminin ilk aşamasında kullanılan sesli okumanın birçok kaynakta tarih boyunca sadece ilk okuma aşamasında değil günlük hayatta, eğitim kurumlarında en yaygın okuma türü olduğu söylenmektedir. Güneş (1996), Ortaçağ'da okumanın sesli okumaya dayandığını ve okuma hızının hemen hemen sözlü iletişim hızına eşit olduğunu söylemektedir. Smith (2015), Ortaçağ Avrupa'sında bir manastırda geleneğe uygun olarak akşam yemeklerine dinî konulu sesli okumanın eşlik ettiğini söylemekte, bu duruma detaylı örnekler sunmaktadır. Sesli okumanın kullanıldığı dönemi Ortaçağ öncesi dönemlere götürmek de mümkündür. Kâğıdın yaygın olmadığı, parşömenleri kullanıldığı, kitapların elle çoğaltıldığı dönemlerde okumanın genellikle sesli olarak yapıldığını, bilgilerin insanlar arasında bu şekilde yayıldığını düşünebiliriz.

Kişi kendi kendine sesli okuma yapabilir ancak sesli okuma genellikle etkileşimli bir okuma olarak bilinir. Okuyanın yanında en az bir dinleyen bulunur. Karatay (2018)'a göre sesli okumanın amacı metinlerde karşılaşılan yeni kelimelerin doğru telaffuzunu öğrenmek, cümle içinde kullanıldıkları bağlamdaki anlamın öğrenilmesini sağlamaktır. Baştürk (2004), ilk okuma öğretiminde, 1. sınıflarda okumanın yaklaşık %95 oranla sesli okuma ile yapıldığını söylemektedir. Günümüzde de sesli okumanın ilk okuma öğretimindeki öneminin değiştiğini düşünmek zor görünmektedir. Güncel durumda da ilk okuma eğitiminde öğrencilerin ve öğretmenin etkileşimli olduğu ortamlarda sesli okuma

yapılırken öğretmenden anında dönüt alınmasıyla okuyan ve dinleyen öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine hızlı bir şekilde katkı sağlanması beklenmektedir. Sesli okuma sadece ilk okuma eğitiminde değil, ilköğretimin her kademesinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde de kullanılmaktadır. Sınıf içinde öğretmenin ve bazı öğrencilerin okuduklarının diğer öğrencilerin dinlemesi sağlanarak dinleme becerilerinin gelişmesi beklenir. Ders kitaplarında bu amaca yönelik dinleme metinleri de bulunmaktadır.

Öyle görülüyor ki sesli okuma, okuma eğitiminin başladığı ilk dönemden günümüze kullanılan etkili bir okuma türüdür. Etkileşimli olması nedeniyle gerek okuma becerisinin geliştirilmesinde gerek bilgi paylaşımı noktasında hem okuyana hem dinleyene katkı sağlaması nedeniyle oldukça fazla tercih edilmektedir.

2.2.2.2. Sessiz okuma

Diğer okuma türleriyle karşılaştırıldığında sesli okumayla birlikte okumanın temelinde bulunan tür olarak görülebilir. Okurun kendi kendine aktif olduğu bir okuma türüdür. Bu nedenle bireysel bir okuma türü olduğu belirtilir. Göz hareketleriyle ve beyinde meydana gelen okuma süreciyle gerçekleşen sessiz okumanın amacı akıcı ve hızlı okumayı sağlamaktır (Yıldız, 2013). Sessiz okumanın sesli okumaya göre daha fazla kullanıldığını ifade eden Arıcı (2018), bu durumu sessiz okumanın daha hızlı olmasına bağlamaktadır.

Karatay (2018), sessiz okumanın amacının metni hızlı kavrama ve anlam kurma hızını artırmak olduğunu söylemiştir. Üst düzey okumalar yapabilmek için kavrama ve anlam kurma hızının yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle sessiz okuma yapabilmek iyi bir okur olmanın ön şartlarından biri olarak kabul edilebilir.

Ülper (2019)'e göre alanyazında yapılan sessiz okuma tanımları genellikle okuma ediminin sessiz olarak gerçekleştirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Ülper (2019, s. 17), bu tanımları temel alıp okumanın bilişsel ve duyuşsal yönüne vurgu yaparak sessiz okumayı şöyle tanımlamıştır: "Yazılı metnin üretildiği dilin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda, birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri yinelemeli ve duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen sessiz bir kod çözme sürecidir."

Sessiz okuma, okurların hayatın her alanında kullandıkları bir okuma türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sessiz okumanın okura kazandırdığı hız ve kavrama becerisinin, okurun üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu nedenle

özellikle ilkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin sessiz okuma becerisinin geliştirilmesi gerekir. Erken yaşlarda sessiz okuma becerisini geliştiren bireylerin bilişsel becerilerini daha erken geliştirmesi ve öğrenme hızlarını artırması beklenir.

Okuma becerisinin gelişmesindeki en etkili unsurlardan biri düzenli okuma olarak görülmektedir. Sessiz okumanın gelişmesi de öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına bağlıdır. Okuma alışkanlığının ve sessiz okumanın birbirini karşılıklı olarak geliştirdiği düşünülebilir. Öğrencilerin okudukça sessiz okumalarının gelişmesi, sessiz okumaları geliştikçe okuma alışkanlıklarını artırmasını beklemek imkân dâhilindedir.

2.2.2.3. Göz atarak okuma

Okuma türleri, yöntemleri ve teknikleri okurların ihtiyacı sonrasında ortaya çıkmıştır. Göz atarak okuma için herhangi bir metnin tam olarak baştan sona okunmadan önce genel hatlarıyla içeriğe hızlıca göz atılması, içerik hakkına ön bilgi sahibi olunması amacıyla yapılan bir okuma türüdür (Karatay, 2018; Yıldız, 2013).

Göz atarak okumanın amaçlarına bakıldığında, göz atarak okuma yapacak kişilerin belli bir okurluk düzeyine ulaşması gerektiği anlaşılmaktadır. Hızlıca göz gezdirme, metin üzerinde fazlaca yoğunlaşmadan birtakım ön bilgileri harekete geçirme ve metin hakkında az çok fikir sahibi olmak, okuma seviyesi gelişmemiş bireyler için oldukça zor görünmektedir. Bu nedenle göz atarak okuma için okuma becerisi belli bir düzeye ulaşmış bireyler için işlevsel bir okuma türü olarak görülebilir. Göz atarak okuma, okurun metin içeriğinin kendi ihtiyacını karşılayıp karşılamayacağı konusunda fikir sahibi olmasını sağlar. Böylece amacına uygun yapılan göz atarak okumanın okurun zamanı verimli kullanmasını sağladığı söylenebilir.

İnternetin yaygınlaşması ekran temelli okuma türlerinin kullanımını artırmıştır. İnternet üzerinden yapılan okumalarda birden çok uyarıcı bulunduğu için okurun bir an önce metin içinden de ihtiyacı olan kısmı bulması gerekmektedir. Loan (2012)'a göre, göz atarak okuma internet üzerinde yapılan okumalarda, klasik bir okuma türü olan "Concentrated reading/yoğunlaşarak okuma"nın yerini almıştır. Okuma alışkanlıklarının teknolojiye bağlı olarak değişmekte olduğu günümüzde göz atarak okumanın eğitim öğretim sürecinde ele alınmasının gerekliliği fark edilmektedir.

2.2.2.4. Şiir Okuma (Şiirsel okuma)

Genellikle şiir okuma olarak bilinen bir okuma türüdür. Şiir okuma ve şiirsel okuma terimlerinin çağrışımlarına bakıldığında, şiirsel okuma teriminin kullanılması tercih

edilebilir. Sesli okumanın duygu ve düşünce yüklü şiir metinleri üzerinde yapılması olarak görülebilir. Şiirsel okumanın sesli okumadan farkı, şiirin sesli okunurken düz yazı metinlerine göre daha ahenkli, duygu ve düşünceleri söz sanatları vasıtasıyla farklı tonlarda ve vurgulu okunması beklentisini karşılamak amacıyla yapılmasıdır. Karatay (2018), şiir okurken yapılacak olan vurgu ve tonlamanın şiirdeki anlam açısından önemli işlevleri olduğunu söylemektedir. Bu sebeple şiirsel okuma herhangi bir sesli okumadan ayrılır.

Şiirsel okuma, genellikle etkileşimli bir okuma türü olarak bilinir. Genellikle topluluk içinde veya radyo, televizyon, internet videoları gibi umuma hitap edilen yerlerde yapılır. Bu sebeple okuyucunun okuma becerilerinin gelişmiş olması beklenir. Okullarda veya eğitim sürecinde yaptırılan şiirsel okuma, daha çok öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Özellikle akıcılık, doğru telaffuz, vurgu ve tonlama gerektirdiği için eğitim ortamlarında bu okumaya yer verilmesinin öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkı sağlaması beklenebilir. Nitekim, Newsome (2008), yaptığı araştırmayla koro hâlinde şiir okumanın öğrencilerin okuma-anlama becerilerine ve okuma akıcılığına önemli katkı sağladığını, şiire karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

2.2.2.5. Not alarak okuma

Okuyucunun okuduğu metinde kendince önemli gördüğü noktaları yazmasıyla yapılan okuma türüdür. Okuma esnasında not alınan kısımlar bir veya birkaç cümle, kavram, kelime, işaret gibi metin bittikten sonra metin hakkında hatırlatma yapabilecek yazılar olabilir. Bu okuma türünün amacı, okuyanı okuma sürecinde etkin kılmak, önemli bulunan içeriklerin daha sonra da hatırlanmasını sağlamaktır (Yıldız, 2013). Not alarak okuma okurun, herhangi bir eseri okunduktan sonra uzun süre geçse de hangi bilginin, hangi olayın, hangi kavramın hangi metinde geçtiğini bulması ve hatırlamasına yardımcı olur. Böylece unutmayı engelleyerek bilgilerin kalıcılığına katkıda bulunur.

Not alarak okuma, okuma becerilerini geliştiren her seviyeden okurun kullandığı bir okuma türüdür. Chang ve Ku (2015) yaptığı araştırma not almanın okuma becerilerine olumlu katkıları görülmüştür. Not alma genellikle ilköğretim seviyesinden üniversite seviyesine, hatta günlük hayata da dinleme ve okumada sıklıkla kullanılmaktadır (Özçakmak, 2019). Öğrencilerin kitap okurken karşılaştıkları anlamını bilmedikleri kelimeler için söz varlığı defteri tutmaları da bir tür not alarak okuma örneği sayılabilir. Bu okuma türü aynı zamanda okuma becerileri gelişmiş okurlar tarafından

kullanılmaktadır. Bilimsel araştırma yapan araştırmacıların okuduğu kaynaklarda önemli gördüğü yerleri not almaları da bu türün kullanımına bir örnek teşkil eder.

Öğrencilerin okudukları eserlerin içerikleri hakkında tuttukları notları biriktirmeleri, ileride geçmiş okumaları hakkında bilgi sahip olmaları sağlanarak okuma motivasyonlarına katkı sağlanabilir. Not alarak okuma, okurun bir nevi okurluk öz geçmişi olarak da değerlendirilebilir. Bu sebeple ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin gelişmiş okuryazarlık seviyesine ulaşabilmelerinde yardımcı olacak bir okuma türü olarak görülebilir.

2.2.2.6. Tahmin ederek okuma

Genellikle ilköğretim düzeyinde ders ortamlarında kullanılan bir okuma türü olarak bilinir. Öğrencileri metnin içeriğine güdülemek için kullanılır. Öğretmenlerin girişimiyle, öğrencilerde metne ilgi uyandırmak, okunan metnin temasına ilgi uyandırmak ve temayla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek için kullanılır. Öğrencilerin metni kavrama gücünü artırmak, metinde geçen düşünce, duygu ve olaylar hakkında merakını uyandırmak ve öğrencilerin okumadaki etkinliğini artırmak için kullanılır (Karatay, 2018; Yıldız, 2013).

2.2.2.7. İşaretleyerek okuma

İşaretleyerek okuma, metnin okunması esnasında anlamı bilinmeyen sözcük, kavram ve diğer söz varlığı unsurlarının altının çizilmesi esasına dayanan bir okuma türüdür (Yıldız, 2013). Bu okuma türü öğrencilerin sözlük ve ansiklopedi gibi temel kaynakları kullanmasını teşvik eder (Karatay, 2018). İşaretleyerek okumanın bu özelliklerine bakıldığında öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirmede etkin rol oynaması beklenebilir. Öğrencilerin kavram bilgisinin artmasını sağlayarak, yetkin bir okur olmalarında katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

İlköğretim seviyesinde yapılacak söz varlığı öğretiminde kullanılmaya uygun bir okuma türüdür. Karatay (2018)'ın işaretleyerek okuma hakkındaki açıklamaları doğrultusunda bu sonuca ulaşmak mümkündür. Öğrencilerin okudukları her metinde geçen anlamlarını bilmedikleri söz varlığı unsurlarını (sözcük, deyim, atasözü vb.) işaretlemeleri sağlanarak, yeni karşılaştıkları söz varlığı unsurlarına yönelik farkındalıkları artırılabilir. Öğrencileri sözlük gibi temel kaynakları kullanmaları sağlanarak söz varlıklarının gelişmesi sağlanır. Söz varlıkları gelişmiş olan öğrencilerin güçlü okur olmalarının önü açılmış olur. İşaretleyerek okuma, anlamına bakıldığında çok basit görülse de ilköğretim seviyesinde işlevi açısından etkili bir okuma türü olarak değerlendirilebilir.

2.2.2.8. Özetleyerek okuma

Herhangi bir metin, eserin içeriklerin ana hatlarının anlaşılması üzerine uygulanan okuma türü olarak bilinir (Yıldız, 2013). Bu bilgi doğrultusunda, özetleyerek okumanın, okunan metnin kurgusundaki önemli noktaların belirlenmesi ve metindeki kurgunun daha kısa bir şekilde tekrar kurgulanması esasıyla yapıldığı söylenebilir. Bu kurgulama ihtiyaca göre zihinsel, sözlü ya da yazılı olabilir. Genellikle yazılı özetleme yoluna gidilir. Özetlemenin öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamasına ve anlamlandırmasına olanak sağladığını söyleyen Pečjak ve Pirc (2018), öğrencilerin metindeki sözcüklerle, kendi özetlerindeki sözcükler arasında önemli bilgileri ve bağlantıları keşfedebileceğini ifade etmektedir.

Özellikle olay içeren metinlerin daha kısa bir şekilde kurgulanması işleminde (5N ve 1K) soruları önemli bir görev üstlenir ve okur okuma esnasında bu soruların cevaplarını bulmaya çalışır (Karatay, 2018). Bu soruların cevaplarını arayan okurun dikkat düzeyinin artması beklenerek etkin bir okuma yapması amaçlanabilir.

2.2.2.9. Tartışarak okuma

Birden fazla kişi tarafından okunan bir metnin karşılıklı fikir alışverişi ve farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesiyle gerçekleştirilen bir okuma türüdür. Bu okuma türünde amaç okurların farklı bakış açıları geliştirmeleri ve kazanmalarını sağlamaktır (Yıldız, 2013).

Tartışarak okuma, eleştirel düşünme, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar. Öğrenciler hem metni okurken hem de kendi aralarında fikir alışverişi yaparken kendi fikirlerini gruptaki diğer öğrencilerin fikirlerini değerlendirirler. Eleştirel düşüncenin de sürece dâhil olmasıyla öğrencilerin dil becerilerinin yanında zihinsel becerilerinin gelişmesinde etkilidir (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Tartışarak okuma ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin düşünme eleştirme, karşılaştırma becerilerini geliştirmesi amacıyla yapılır. Öğrenciler okudukları metinden belirlenen kısımlar hakkında tartışırlar. Bu nedenle tartışarak okumada, konuşma becerisi de aktif hâlde kullanılır. Tartışarak okumanın öğrencilerin hem alıcı dil becerini, hem de ifade edici dil becerilerini geliştirmesi beklenir. Öğrenciler metinleri okurken dikkatle okur, tartışma esnasında da kendi fikirlerini dâhil oldukları gruptaki diğer öğrencilerle paylaşırlar. Ortak ve farklı fikirler değerlendirilir. Açık uçlu sorular sorulmasını sağlayarak öğretmen tartışmanın akışı kontrol edebilir ama tartışmada genellikle öğrencilerin aktif olması

beklenir. Metnin içeriği, ana düşüncesi, konusu hakkında tartışmalar yapılır. Işık Aydın (2017)'a göre etkileşim ve iletişim kavramlarının öne çıktığı tartışarak okumada sosyal öğrenme açığa çıkar, öğrenciler birbirlerine tez ve antitez üreterek düşüncelerinin alt yapısını sağlamlaştır.

Tartışarak okuma öğrencilerin özelikle okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesi için önemli görülen bir okuma türüdür. Öğretmenlerin müdahalesiyle öğrencilerin okuduklarını not almaları, tartışma esnasında kullanmaları da eklenerek yazma becerilerinin geliştirilmesi de sağlanabilir. Bu okuma türünün birçok dil becerisi ve zihinsel beceriyi aynı anda harekete geçirmesi, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak amacıyla kullanılmasında uygun olduğunu göstermektedir.

2.2.2.10. Eleştirel okuma

Okunan metinlerin zihinsel bir süzgeçten geçirilerek sorgulanması ve değerlendirilmesi esasına dayanan bir okuma türüdür. Karatay (2018, s. 71) eleştirel okuma şöyle tanımlamaktadır: "Eleştirel okuma, okurun metindeki konu, ileri sürülen bilginin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı ayırt etme, yazarın niyeti ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti olarak tanımlanabilir." Eleştirel okumanın özelliklerine bakıldığında analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey beceriler gerektiren bir okuma türü olduğu görülmektedir (Onan, 2019). Bu sebeple okuma becerisi gelişmiş bireylerin ve okumasını geliştirmekte olan öğrencilerin kullanabileceği bir türdür.

Eleştirel okuma liberal-hümanist yaklaşımın önem verdiği bir okuma türüdür, Deneycilik (empirizm), liberal-hümanizm ile yakından alakalıdır. Deneyciliğin evreni anlamlandırmada doğrudan tecrübe etmeyi, sınanabilir bilgiyi savunması, liberal-hümanist düşüncenin okuma anlayışının, yazarın söylediklerinin doğruluğunun, güvenirlilik ve geçerliliğinin okur tarafından sınanması üzerine kurulduğu söylenebilir (Cervetti, Pardales ve Damico, 2001). Bu bilgiler ışığında eleştirel okumada en önemli noktanın, okunan metinlerde geçen bilgilerin, düşüncelerin doğru olup olmadığının kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi olduğu görülmektedir.

İlk olarak bakıldığında eleştirel okuma ve tartışarak okumanın birbirine karıştırılma ihtimali bulunmaktadır. Bu iki okuma türü arasındaki temel farkı açıklamak gerekir. Eleştirel okumada okurun okuduğu metini sorgulaması, üzerinde düşünmesi ve metnin güvenirlik ve geçerliğini başka bilgilerle, başka düşüncelerle ve kendi yargılarıyla sınamasındır. Tartışarak okuma ise birden çok okurun okudukları metin üzerinde kendi

bakış açılarıyla değerlendirme yapıp, kendi fikirlerini başkalarının fikirleriyle aynı ortamda sözlü olarak karşılaştırması ve değerlendirmesi olarak ifade edilebilir.

Eleştirel okumanın özelliklerine bakıldığında, her tür bilginin ulaşılabilirliğinin kolay olduğu çağımızda oldukça ihtiyaç duyulan bir okuma türü olduğu görülmektedir. Gerek yazılı basılı yayınların çoğalması gerek internet sayesinde her tür bilginin kolaylıkla yayıldığı günümüz dünyasında okunanların doğruluğunun sınanması, teyit edilmesi gerekmektedir. Bunun yanında sadece bilgilerin değil, kolaylıkla öne sürülebilen milyonlarca düşüncenin de sorgulanması gerekliliği doğmaktadır. Eleştirel okuma sayesinde öğrencilerin her okuduğunun doğru olmadığını, bunların kabul edilmesinde ön süzme ve sorgulama sürecinin olması gerektiğini fark ettirmek için eleştirel okumanın kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özdemir (2018) de okurların okudukları metinler üzerinde düşünmeleri, değerlendirme yapmaları, kendi yargılarını kullanmaları gerektiğini savunmaktadır. Sayılan bu sebepler doğrultusunda özellikle okullarda eleştirel okuma eğitimine önem verilmesi gerekmektedir.

2.2.2.11. Serbest okuma

Alanyazında, özgün okuma, yaygın okuma olarak da adlandırılan serbest okuma, Yıldız ve Okur (2010, s. 757) tarafından, "ders saati dışında ödev niteliği taşımayan öğretmenin/ebeveynin yönlendirmesiyle veya öğrencinin isteğiyle gerçekleşen okulda ve okul dışında öğrenci tarafından yapılan her türlü okuma etkinliği" olarak tanımlanmıştır. Karadağ ve Yurdakal (2016) serbest okumanın, öğrencilerin istedikleri herhangi bir konuyu içeren bir kitabı boş zamanlarında okuması şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Bu tanımlamaları öğrenci bağlamından ayırdığımızda serbest okuma, "kişinin hiçbir çevresel ve zorunluluk hissetmeden tamamen kendi arzu, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kendine ayırdığı özel zamanında gerçekleştirdiği okuma eylemi" olarak tanımlanabilir.

Serbest okumanın özellikleri dikkate alındığında, okul ve sınıf ortamlarından çok kişisel alanlarda uygulanan bir okuma türü olarak değerlendirilebilir. Çünkü serbest okumanın temel ayırt edici özelliği kişinin kendine ayırdığı özel zamanlarda yapılmasıdır. Yılmaz (2014)'a göre serbest okumanın amacı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamaktır; bu okuma türü ile ilgili okullarda yapılabilecek uygulama öğretmenlerin sınıf kitaplıkları oluşturmaları ve öğrencilere dönüşümlü kitap okutarak okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda serbest okumaya bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda tavsiye ettiği 100 temel eseri bir serbest okumayı artırma

çabası olarak değerlendirmek mümkündür. Serbest okuma alışkanlığı kazandırmada bir diğer görev de ailelere düşmektedir. Velilerle iş birliğinin yapılması gerektiğini söyleyen Güneş (2017), aynı zamanda öğrencilerin her gün okumaya zaman ayırmasını, okuduklarını paylaşmasını, ailenin de öğrenci ile okumasının sağlanmasını ve öğrencilerin okuma davranışlarının ödüllendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Serbest okumada kitap seçimi önemli bir noktadır. Öğrenci kitabı kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda seçer. Öğrenci hiçbir zorlamaya maruz kalmaz, öğrencinin özerk bırakılması gerekir. Krashen (2016)'e göre, serbest okuma, kişiye hangi alanda yoğunlaşacağı konusunda karar vermesinde, yeteneklerini belirlemesinde ve yeteneklerin nasıl kullanması gerektiği konusunda yardımcı olur. Serbest okumanın bir diğer katkısı da söz varlığınadır. Özer (2007) yaptığı araştırmada serbest okumanın öğrencilerin söz varlıklarına olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür. Yıldız ve Okur (2010)'un araştırmalarında ise serbest okumada öğrencilerin söz varlığının geliştirebilmeleri için öğrencilerin seviyelerine uygun okuma materyalleri geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, serbest okumanın öğrencilerin hem okuma alışkanlığı kazanmalarına hem de söz varlıklarının genişletilmesine katkı sağlayabilmesi için öğrencilerin serbest okuma yapabilecekleri uygun eserlerin belirlenerek uzmanlar, öğretmenler ve veliler tarafından öğrencilere ilgi alanlarına göre tavsiye edilmesi gerekmektedir.

2.2.2.12. Metinler arası okuma

Metinler arasılık kavramı özellikle sosyal bilimlerde çokça ele alınan bir kavramdır. Araştırmacılar, bir konu üzerinde çalışma yaparken o konuyu içeren bütün metinleri belirli sınıflandırmalara ve değerlendirmelere tabi tutarak en doğru sonuçlara ulaşmaya çalışır. Metinler arası okuma türünün gelişimi bu tür uygulamalara bağlanabilir.

Kunduracı (2019, s. 27) metinler arasılık kavramının "Farklı metinlerin tek bir ana-metinde bir araya gelerek oluşturdukları yeni bağlamda kendi aralarında söyleşimde bulunmaları" olarak anlaşılabileceğini ifade etmiştir. Metinler arasılık kavramının okuma alanına yansıtılmasından metinler arası okumanın geliştirildiği düşünülebilir. Bu okuma türü, temelde okurun aynı konuyu ele alan birden çok metni aynı anda göz önünde bulundurarak okuması olarak bilinir. Ünal (2007, s. 29)'a göre, "İki ya da çok metni anlam kurmak için işe koşmak" olarak tanımlanmış, okuma esnasında geçmiş ve gelecek arasında bağ kurmak olarak nitelendirilebileceği ifade edilmiştir. Bu okuma türü, Karadağ ve Yurdakal (2016)'a göre, okurun aynı konunun farklı yazarlar tarafından ele alınış şekillerini görmesini,

metinler arasında karşılaştırma yapmasını sağlar; eleştirel düşünmelerini ve okunan metni yapılandırmalarını kolaylaştırır.

Yoğun bir okuma eylemi gerektiren metinler arası okuma, okurun metinlerin içeriğine dikkatini artırmasını gerektirir. Karatay (2018), metinler arası okumayı, metinlerin içerik yönünden karşılaştırılması özelliğinden dolayı, okuma beğenisi ve okuma alışkanlığı geliştirmeye yarayan okuma türü olarak görmektedir.

Metinler arası okumanın özelliklerine bakıldığında üst düzey bilişsel beceriler geliştirilmesinde uygun bir okuma türü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ele aldığı farklı metinler arasında karşılaştırma yapmaya çalışması, metinlere eleştirel yaklaşmayı denemesi ve bunlar neticesinde konu hakkında görüş geliştirebilmesi, metinler arası okumanın okullardaki okuma eğitimin amaçlarına hizmet eden bir okuma türü olduğunu göstermektedir. İlköğretimin ortaokul kısmında birbirinden farklı kısa metinler kullanarak öğrencilere bu okuma türü tanıtılabilir, okuma-anlama-değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması hedeflenebilir.

2.2.2.13. Ekran okuma ve ekrandan okuma

Dünya 19. yüzyıldan sonra iletişim araçları konusunda hızlı bir ilerlemeye şahit olmuştur. Yazılı ve sözlü iletişim ögelerinin yanına görsel ve sözlü iletişim ögeleri de eklenmiştir. Fotoğraf makinesinin bulunuşu ve daha sonrasında sinema filmlerin ortaya çıkmasıyla ekran kavramı insanlığın hayatına girmeye başlamıştır. Sinema tarihinde ilk kabul edilen Lumiere kardeşlerin 1895'te gösterilen filmleri, insanlığın ekran okuma kullanımında bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Bu filmlerden daha sonra gelen diyalogsuz film örneklerinde anlatıcının görüntülerin daha iyi anlamlandırılmasını sağlamak amacıyla, kurguda görüntüler arasına yazılı bilgiler, açıklamalar vs. eklemesiyle ekran okumanın ilk örneklerinin verildiği söylenebilir. Daha sonra televizyon, bilgisayar gibi ekranla çalışan diğer araçlar ekran okumanın insanlığın günlük hayatında önemli bir yer almasına neden olmuştur. Sosyal hayattaki bu gelişmelerin eğitimde de ekran okumanın ele alınmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Ekran okuma ve ekrandan okuma kavramları konusunda bir tanımlama sorunu olduğu görülmektedir. Bu konuda Dağtaş (2013) ekranda görülen her yazıyı okumanın ekran okuma olamayacağını belirtmektedir. İleri (2011)'ye göre ekran okuma, ekran üzerine yansıtılan herhangi bir şeyi okumak, ekrandan okuma ise ekrana yansıtılan metne dayalı materyallerin okunmasıdır.

Elektronik araçlardan yapılan okumaların günden güne yazılı ve basılı materyallere göre günlük hayatta daha fazla yer tuttuğu görülmektedir. Alevli (2014)'ye göre ekrandan okuma yazılı basılı materyallere göre beceri ve süreçler açısından farklılık göstermektedir; bilişim teknolojilerin değişimine göre farklılaşarak gelişen bir okuma türüdür. Bu sebeple okuma eğitiminde ekrandan okumaya yönelik çalışmaların sürekli olarak yapılması ve bu doğrultuda öğretim ortamlarında ele alınması gerekmektedir.

Çağımızdaki gelişmeler düşünüldüğünde ilköğretim ortaokul düzeyindeki öğrencilere ekrandan okuma alışkanlığının kazandırılması ve etkili bir ekrandan okumanın nasıl yapılması gerektiğinin öğretilmesi zorunlu bir hâl almıştır. Fatih Projesi kapsamında çoğu okula akıllı tahta gönderilmesi ekrandan okuma öğretimi için gerekli fırsat ve imkân eşitliğini sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca uygulamaya konan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması da öğrencilerin ekrandan okuma becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin ekrandan okuma alanında farkındalık düzeylerinin artırılması ve okullarda ekrandan okuma öğretimine önem verilmesi gerekmektedir.

2.2.3. Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisi

Formal eğitimde öğretim programları hayati bir öneme sahiptir. Öğretim programları, öğretimin ülke çapında belirli bir düzene göre yapılmasını, tüm eğitim kurumlarında ortak amaçlara hizmet edilmesini sağlayan programlardır. Öğretim programlarının özellikleri ve eğitim açısından önemine konuşma becerisi ve Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili bölümünde yer verilmiştir.

Tematik yaklaşımla hazırlanan 2019 Türkçe Öğretim Programında okuma becerisi dört temel dil becerisinden biri olarak yer almaktadır; okuma kazanımları tüm sınıf seviyelerinde akıcı okuma, söz varlığı ve anlama üç temel alt başlık altında toplanmıştır. Akıcı okuma başlığı altında metni noktalama işaretlerine göre sesli ve sessiz okuma kazanımı tüm ortaokul sınıf seviyelerinde (5, 6, 7. ve 8. sınıf) mevcuttur. Metin tütünün özelliklerine göre okuma kazanımı da tüm sınıf seviyelerinde bulunmaktadır. Tüm sınıf seviyelerinde aynı olan bir diğer kazanım ise farklı yazı karakterleriyle okuyabilme kazanımıdır. Okuma stratejileri ile ilgili kazanım ifadesi tüm sınıf seviyelerinde aynı olmakla beraber kazanım açıklamalarında farklılık görülmektedir. 5. ve 6. sınıfta aynı stratejilerin öğretilmesi hedeflenmiş, 7. ve 8. sınıfta farklı okuma stratejilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir.

Programın okuma kazanımlarının temel başlıklarından bir diğeri ise "anlama" başlığıdır. Okuma-anlamada metin bilgisi ve metin çözümleme, metnin dil ve anlatım yönünden ele alınması gibi kazanımlar bu başlık altında toplanmıştır. Bunun yanında görsel okuma, tablo ve grafik okuma ile ilgili kazanımlar da anlama başlığı altına bulunmaktadır. Medya yayınlarına yönelik okuma ile ilgili kazanımlar, bu metinleri değerlendirme biçimi, bilginin doğrulunu sorgulama gibi eleştirel okumaya yönelik kazanımlar da mevcuttur. Okuma-anlama ile ilgili kazanım ifadelerinin bazıları aynı olsa da farklı sınıf seviyelerine göre farklı kazanım açıklamaları mevcuttur.

Programdaki okuma kazanımlarının temel başlıklarından biri ise söz varlığıdır. Söz varlığı ile ilgili değerlendirmeler çalışmanın ilgili bölümünde ele alınmıştır.

2.3.4. Okuma tutumu

İletişim ve etkileşimin diğer çağlara göre daha yaygın ve yoğun olduğu mevcut dünya şartlarına bakıldığında okuma becerisi ve okuma alışkanlığı, insanlığın önemli ihtiyaçları arasında görülmektedir. Farklı değerlendirmeler sonucu gelişmiş ülkeler olarak adlandırılan ülkelerin diğer ülkelere nispeten okuma ile ilgili problemlerini daha alt seviyelere indirdiği bilinmektedir. Gelişmiş ülke toplumlarının okumaya verdikleri değerin gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelere göre daha yüksek olduğu yönünde yaygın bir kanaat hâkimdir. Gelişmiş ülkeler sınıfına dâhil edilen ülkelerin gelişmişliklerini okumaya verdikleri önemle mi kazandıkları yahut gelişmiş oldukları için mi okumaya önem verdikleri tartışılabilir bir konu olarak değerlendirilebilir ancak her ne şartla olursa olsun okumanın, medeniyete değer katan bilginin elde edilmesinde en önemli ön koşullardan biri olduğu bilinmektedir. Toplumların bilgi ve değer üretimi sağlaması, daha müreffeh daha medeni şartlar kazanmasında okumanın önemli bir rolü olduğu fark edilmektedir. Bu sebeple okuryazarlık seviyesi yüksek bir toplumun oluşması için toplumu oluşturan fertlerin olumlu yönde okuma tutumu geliştirmelerinde eğitim kurumunun üzerinde önemli görevler bulunmaktadır.

Okuma tutumu, temel anlamıyla kişinin okumaya yönelik geliştirdiği tutum olarak bilinir. Okuma tutumunu daha iyi anlamlandırabilmek için tutum kavramını bilmek ve bu kavramın içeriğini irdelemek gerekmektedir. Öncelikle psikoloji biliminin araştırma konusu içine giren tutum kavramı, psikoloji ile disiplinler arası çalışan bütün bilim dallarında farklı türleriyle ele alınmaktadır. Tutum kavramı özellikle psikoloji alanında çalışan araştırmacılar tarafından çokça tanımı yapılmış bir kavramdır.

Tutum, Sparrow ve Knight (2006)'a göre kişinin başka bir kişi, herhangi bir şey, bir fikir ya da bir kurum hakkında takındığı değerlendirmeci bir tavırdır. Petty, Briñol ve DeMarrae (2007) ise tutumların günümüzde, kişinin öz benliğine, nesnelere, konulara ve başkalarına karşı yaptıkları değerlendirmeler olarak kabul edildiğini söylemektedir. Ajzen (2005) tutum tanımlarını yaklaşımlara göre; bilişsel tanımlamalar, duyuşsal tanımlamalar ve davranışsal tanımlamalar olarak üç temel başlık altında tasnif etmiştir. İnceoğlu (2004)'ya göre tutumun yapısı ilişkilendirme, tutum konusuyla doğrudan deneyim, başkalarından öğrenme ile oluşmaktadır.

Sosyal psikolojide önemli bir yeri olan tutumlar farklı özellikleri bünyesinde barındırır. Sakallı Uğurlu (2018) bu özellikleri dört ana başlık altında toplamıştır: Tutumun kuvvetliliği, tutumun kesinliği, tutumun çelişkili olması, tutumun erişilebilirliği.

Sakallı Uğurlu (2018)'ya göre tutumların kuvvetliliği kişinin geliştirdiği tutumu muhafaza etmeye olan yatkınlığı ile ilgilidir ve tutumun kuvvetli olması, kişinin tutumunu kendi yaşamı açısından önemli bulmasına bağlıdır. Vashistha ve Rajshree (2012), tutumun kuvvetine dikkat çekerken tecrübe, ikna ve eylemsel müdahale ile değiştirilebilmesine rağmen yine de kalıcılığını sürdürebildiğini ifade etmiştir. Kişinin sahip olduğu tutuma yüklediği anlam tutumun kuvvetini ve kalıcılığını etkileyen sebeplerden biri olarak görülmektedir. Araştırmacılar arasında tutumları değiştirmenin zor bir uğraş olduğu görüşünün yaygınlığı fark edilmektedir.

Tutumların kesinliği, kişinin tutum geliştirdiği şey konusundaki değerlendirmesinde emin olması durumudur. Kişi kendi değerlendirmesinin geçerliliği ve güvenirliliğine inanır, başkalarının da aynı tutumda olduğunu düşünür. Bu bilişsel bir süreç sonunda gerçekleşir. Tutumun çelişkili olması, kişinin herhangi bir şeye aynı anda hem olumlu hem olumsuz tutum geliştirmesini ifade etmektedir Tutumun erişilebilirliği, kişinin herhangi bir tutum nesnesiyle karşılaştığında daha önce o tutum nesnesine karşı geliştirdiği tutumu hatırlaması durumu olarak ifade edilebilir (Sakallı Uğurlu, 2018).

İnceoğlu (2004), tutumun boyutlarını ve özelliklerini on bir ana başlık altında aşağıdaki gibi toplamıştır:

Tutumun konusu: Her tutum bir konuya sahiptir ve tutumun konusu, tutumun türünü belirler.

Tutumun yönü: Her tutum bir yöne sahiptir ve bu yön olumlu ya da olumsuz olmak üzere iki farklı yönedir.

Değişim aralığı ve yoğunluk: Tutum olumlu ve olumsuz uç noktalar arasında değişim aralığına sahiptir. Tutum yoğunluğu ise tutumun duygusal yönü ile ilgilidir. Tutum duygusal yönden ne kadar uçta ise o kadar yoğundur.

İki yönlü çekim ve tutumun esnekliği ya da katılığı: Tutumun esnek ya da katı olma durumu bireyin kişiliğini oluşturan değerler sistemi, inançları, bilgi birikimiyle, eğitim düzeyi gibi özellikleriyle ilgilidir. Bireyin inançlarının katılığı, bağlılığı, aidiyet duygusu vs. ne kadar katı ise o konu hakkındaki tutumları da o denli katı, inançları, aidiyet duygusu vs. esnekse o denli esnek olma özelliği göstermektedir.

Tutumda dolayımlılık ya da kalıp yargılar: Tutum sadece doğrudan değil dolaylı yolla da edinilebilir. Bireyin herhangi bir konuda tutum sahibi olabilmesi için tutum geliştirdiği şeyle doğrudan ilişki içinde olması gerekmez. Medya, başka insanların söylemleri, kitaplar vs. gibi etkileşime girdiği şeyler vasıtasıyla herhangi bir konuda tutum geliştirebilir.

Belirginlik ya da merkezilik: Belirginlik, bireyin tutumlar arasındaki önceliği ile ilgilidir. Sahip olunan bazı tutumların bireyin dünyasında diğer tutumlardan daha fazla yer tutmasıdır. Merkezilik ise bir tutum ağı içinde en merkezdeki tutumdur. Merkezdeki tutumun değişmesiyle ona bağlı diğer tutumların da değişmesi mümkündür.

Tutumlarda gruplandırma: Bireyin birden çok karmaşık tutumu belli ölçütlere göre gruplandırması durumudur.

Zihinsel karmaşıklık: Bireyin tutum nesnesi hakkında sahip olduğu bilgi yoğunluğu olarak kabul edilmektedir. Karmaşıklık derecesi tutumun konusunun kapsamıyla ilgilidir. Zihinsel karmaşıklığın giderilmesi için bilgilerin birbirini tamamlayıcı bilgiler olması gerekir. Bu durumun tutumun kendi içinde tutarlı olmasını sağlar. Tutarlılık sağlanamadığında tutum konusuna dair farklı bilgiler ve çelişkili tutumlar meydana gelir.

Bilinçlilik: Bazı tutumların bireyin bilinçaltından kaynakladığı bilinmekle birlikte tutumların önemli bir kısmı bilinç düzeyiyle ilgilidir. Bireyin bazı tutumlarını belirlemesi sürdürmesi durumunda karşılaşabileceği olumlu ve olumsuz sonuçlar hakkında bilinç sahibi olması durumu “bilinçlilik” olarak adlandırılmıştır.

Tutum ve davranış ilişkisi: Tutumların davranışlara etki ettiği bilinmektedir. Dolayısıyla tutuma yapılacak her türlü müdahalenin sonrasında gerçekleşecek davranışların ortaya çıkış biçimini etkileyeceği düşünülmektedir.

Tutumun ölçülebilirlik özelliği: Tutumların ölçümü özellikle sosyal psikolojinin uğraş alanındadır. Bu alanda çalışanlar tutumların oluşumu, gelişimi ve değişimini ölçmek

amacıyla farklı ölçekler geliştirmiştir. Tutumlar genellikle bu tür ölçekler vasıtasıyla farklı boyutlarıyla ölçülmektedir.

Tutum kavramının özellikleriyle birlikte okuma tutumu ele alındığında çocuklarda okuma tutumu geliştirmenin karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Bu sebeple aile, sosyal çevre, medya, okul gibi farklı toplumsal ortamlarda çocukların okuma tutumlarını geliştirecek etkinlikler planlanırken tutum kavramının özelliklerine göre hareket edilmesi gerekir. Tutumların değişime karşı dirençli olması özelliği göz önünde bulundurulup ilk olarak çocukların erken yaşlarda okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlamak gerekir. Sonrasında da ise çocukların olumlu okuma tutumlarını davranışa dönüştürmelerine yardımcı olmak gelmektedir. Farklı sebeplerle erken yaşlarda olumsuz okuma tutumu geliştiren çocuklar için okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bu uygulamalarla okumaya yönelik olumsuz okuma tutumları ne kadar önce olumlu yöne döndürülebilirse çocuk için o kadar yarar sağlaması beklenilebilir. Bu konuda aile ve okula önemli görevler düşmektedir.

2.3.4.1. Okuma alışkanlığı kazandırmada okuma tutumunun rolü

Gelişmiş seviyede okuma kültürüne sahip bir toplum olmanın ön koşullarından biri okumaya değer veren, okuma alışkanlığı kazanmış bireylere sahip olmaktır. Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasında aile ve eğitim kurumu iki kilit kurum olarak görülmektedir. İnsanların yaşam döngüsüne bakıldığında okuma alışkanlığı kazandırma konusunda ilk sıra ailenindir. Çocuklar okulda eğitime başlamadan önce aile tarafından eğitilir. Erken yaşta kitapla tanışan çocukların okuma tutumunun diğerlerine nazaran daha gelişmiş olması beklenir. Bracken ve Fischel (2008)'ın araştırmasında, okulöncesi dönemde ailelerin çocuklara kitap okumasının, çocukların erken okuryazarlık becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Burada aileye düşen önemli görev, çocuğun kitapla tanışmasını sağlamak, çocuğun kitaba ve dolayısıyla okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktır. Hansen (1969) de evde oluşturulacak okuma iklimi ve okuma tutumu arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Tutumun değiştirilmesinin zor olması, öğrencilerin erken yaşlarda okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini önemli hâle getirmektedir.

Yaşamının ilk yıllarını daha çok ailesiyle geçiren çocuklar, okul çağına geldiğinde başka bir çevreyle tanışır. Kendi yaş düzeyinden oluşan bir sınıfta öğretmenin gözetiminde düzenli bir eğitim almaya başlar. Çocukların gerek okuma tutumunun gelişmesinde gerekse diğer dil becerilerinin gelişmesinde öğretmenin ve sınıf ortamının etkileri

görülmeye başlar. Bu esnada çocuklarda olumlu okuma tutumu geliştirmede ailenin yanında öğretmenlere de önemli görevler düşer. Örneğin Bullen (1972)'ın yaptığı geniş çaplı araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar geçen sürede öğrencilerin okuma tutumlarında düşüş gözlemlenmiştir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek ve çocuklarda olumlu okuma tutumu geliştirmek için çocukların birlikte okumaya ısınabilecekleri, okumaya yönelik olumlu duygular geliştirebilecekleri eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Nitekim İnceoğlu (2004)'ya göre duyguların ve tutumların yoğunluğu arasında koşutluk bulunmaktadır.

Stokmans (1999)'a göre okuma tutumu; boş zaman ve sosyo-demografik değişkenler kontrol edildiğinde okuma alışkanlığını geliştirmektedir ve bu durum okuyucuların okumadan zevk almalarına bağlıdır. Çalışmanın sonucundan anlaşıldığı üzere okuma tutumunun gelişmesinde okurların kişisel zevklerinin de ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sebeple çocuklarda olumlu okuma tutumu geliştirmek isteyen aileler ve öğretmenler, çocukların ilgi alanlarına göre kitaplarla tanışmasını sağlamalıdır.

Okuma alışkanlığının çocuklara kazandırılmasının öncüllerinden biri çocukların olumlu okuma tutumu geliştirmelerini sağlamak olarak görülmektedir. Olumlu okuma tutumu kazandırmak için ailede, okulda ve sosyal hayatta öğrencilerin zevkle katılabilecekleri okuma ortamların ve yaşantıların oluşturulması, öğrencilerin bu etkinliklere teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu sayede çocuklarda olumlu okuma tutumunun gelişmesi, ardından da yavaş yavaş okuma alışkanlığı kazanmaları beklenebilir.

2.4. Söz varlığı

2.4.1. "Söz Varlığı" ifadesinin tanımı ve kapsamı

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dil, anlam zenginliğini içinde barındırır. Bu zenginliğin bir kısmını da söz varlığı oluşturur. Dilin iletişim boyutundaki anlam taşıma görevi söz varlığı ile gerçekleştirilir. Diller farklı dilbilgisi, ses, düşünce ve kültürle meydana geldiği için her dilin kendine özgü bir söz varlığı vardır. Bu sebeple söz varlığı dilin özelliklerinin bir yansıtıcısı olarak kabul görür.

Dilin sahip olduğu müstakil sözcük ve sözcük topluluklarını (deyim, atasözü, kalıplaşmış söz vb.) kapsayan yapıların adlandırılması konusunda farklılıklar görülmektedir. Bunlar sıklıkla, kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, sözcük dağarı, söz hazinesi, sözcük dağarı, sözcük gömüsü, vokabüler vb. adlandırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksan, 2018; Karaağaç, 2013; Topaloğlu, 2019).

Yukarıda sayılan adlandırmalardan, "söz dağarcığı" için Vardar (1998, s. 190), "Bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncede yer alan sözcüklerin bütünü." tanımını yapmıştır. Tanıma bakıldığında sözcük (kelime) temelli bir tanım yapıldığı anlaşılmaktadır. Sözcük dağarcığı ve söz varlığı adlandırması arasındaki fark hakkında Beyreli (2017), genel bir bakışla dillerin sahip olduğu sözcüklerin tümüne söz varlığı, sözcük dağarcığına da kişisel söz varlığı denilebileceğini ifade etmiştir.

Karaağaç (2013, s. 754) söz varlığı için, "Bir dilin, bir alanın veya bir eserin söz varlığı, söz hazinesidir."; yine Karaağaç (2013, s. 745) söz hazinesi için "Bir dilin bütün sözleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan sözler toplamı, o dil, kişi ya da topluluğun söz hazinesi olarak bilinir." ifadelerini kullanmaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında söz varlığının temelini sözcüklerin ve en az iki sözcükten oluşan dil yapılarından oluştuğu görülmektedir.

İmer, Kocaman ve Özsoy (2013, s. 238) söz varlığı hakkında "Bir dilin sözlüksel birimlerinin ve sözlükçesinin tümü; sözlüksel birimlerin oluşturduğu açık dizge." tanımlamasını yapmış, iletişim gereksinimlerine bağlı olarak dilin söz varlığını sürekli geliştiğini ifade etmiştir.

Söz varlığının ifadesinin kullanımı hakkında Aksan (2018), bu ifadeyi ilk kullananın kendisi olduğunu, Almanca "Wortestand" teriminden çevirerek "kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, sözcük dağarı, sözcük gömüsü, vokabüler" gibi kullanımların yerine kullandığını söylemektedir ve bu kullanımın bir "yeğleme" sonucu olduğunu ifade etmektedir. Aksan (2018)'ın "söz varlığı" tanımına bakıldığında neden bu ifadeyi kullandığını anlamamız mümkündür. Aksan (2018)'a göre söz varlığı, yalnızca dilin sahip olduğu sözcükler değil, deyimler, kalıp sözler, atasözleri, kalıplaşmış sözler ve çeşitli anlam kalıplarından oluşan bir bütündür.

Aksan (2018)'ın söz varlığı terimiyle ifade etmek istediği anlamla; kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, sözcük gömüsü gibi terimlerin anlamına bakıldığında aynı kapsamı sağlamadığı görülür. Sözcük odaklı yapılan tanımlar, Aksan'ın söz varlığı terimiyle kast ettiği anlamı daraltmakta, sadece müstakil sözcüklerden (kelimelerden) oluşan dil varlıklarını kapsamına almakta, atasözü, deyim, kalıplaşmış ifade gibi birkaç sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşan dil varlıklarını kapsam dışı bırakmaktadır. Bu durum anlamlandırmada bir muğlâklığa yol açmaktadır.

Söz varlığın teriminin kapsamı ve adlandırılması konusunda bir anlam karmaşası yaşandığı görülmektedir. Bu konu hakkında Uludağ (2010), sözlükte verilen karşılıkların birbiriyle

çelişmesine dikkat çekmiştir. Demir (2016)'e göre de söz varlığının kavram sınırlandırılmasında ve terminolojisinde birlik sağlanamamıştır. Bu hususta önemli olan kullanılan terimin hangi bağlamda kullanıldığı, neyi kastettiği ve hangi amaçla kullanıldığının açıkça anlamlandırılmasıdır.

Çalışmamızın kapsamında araştırılan dil varlıkları Aksan (2018)'ın tanımlaması doğrultusundadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Dersi Öğretim Programında ve ders kitaplarında kullanılan "söz varlığı" ifadesini de bu yönde kullanıldığı görülmektedir.

2.4.2. Söz varlığının türleri

Yapılan söz varlığı tanımlarına bakıldığında bir dilin bünyesinde barındırdığı farklı dil birimleri ve kişinin sahip olduğu dil birimleri ve dil zenginliği olduğu yönünde genel bir kanaatin hâkim olduğu görülmektedir. Söz varlığının kişisel boyutuna gelindiğinde ise farklı bir sınıflandırma ile karşılaşılmaktadır. Araştırmacıların kişisel söz varlığını etken (etkin, aktif) söz varlığı ve edilgen (edilgin, pasif) söz varlığı olarak iki temel kısma ayırdıkları görülmektedir. Çalışmamızda bu kavramları açıklarken hem Türkçe ifade olmalarından dolayı hem de yaygın kullanımda olmalarından dolayı etken ve edilgen ifadelerinin kullanımı tercih edilmiştir.

2.4.2.1 Etken söz varlığı

Kişilerin ana dilinde ya da sonradan öğrendiği bir dilde yazılı ve sözlü iletişim kurarken dilin anlam taşıyan birimlerini kullanması zorunluluğu mevcuttur. Bu kullanımın hayatın hangi alanları üzerine olacağı ise bireysel farklılıklar içerir. İşte bu bireysel farklılıkların, kişisel söz varlığının oluşumunda önemli rol oynadığı bilinmektedir.

Etken söz varlığı denilen kavram kişisel söz varlığının bir türü olarak karşımıza çıkar. İmer, Kocaman ve Özsoy (2013, s. 126), etken söz varlığını tanımlarken "Kişinin günlük konuşmasında, her konumda ve ortamda kullandığı sözlüksel birimlerin tümü. Konuşurun eğitim düzeyi, ilgi alanlarına bağlı olarak değişiklik gösterir" ifadesini kullanmaktadır. Eğitim düzeyi ve ilgi alanı ifadeleri etken söz varlığını tanımlama da önemli noktalardır. Bununla beraber etken söz varlığının tanımının geniş tutulmasına ihtiyaç vardır. Dil hayatın her alanında kullanılan bir araç olduğundan etken söz varlığının tanımının kişilerin öznel hayat tecrübelerinin tümünü kapsaması gerekliliği doğmaktadır.

Etken söz varlığını tanımına bilişsel açıdan yaklaşan Dilidüzgün (2014, s. 235), "Bireyin tanıdığı, anlamını bildiği ve iletişimde kullanabildiği, yani anlatma becerisi bağlamında bilişsel süreçler işleterek zihninde yapılandırabildiği sözcüklerin tümü." ifadesini

kullanmıştır. Kanatlı (2013) da etken söz varlığını (aktif söz varlığı), kullanılmaya hazır olan üretici söz varlığı, olarak nitelemiştir.

Yukarıdaki tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, kişinin tüm yaşam tecrübesine bağlı olarak edindiği ve kullanımı gerekli olduğu anda bilişsel bir zorlanma yaşamaksızın kullanabildiği söz varlığı birikimine etken söz varlığı denilmesinin mümkün olduğu görülmektedir. O hâlde etken söz varlığının günlük iletişimde yaygın olarak kullanıldığı, kişisel yaşantılara bağlı olduğu ve kişiden kişiye zenginliğinin maruz kalınan iletişim (dinleme, konuşma, okuma, yazma) tecrübelerine göre değişebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçla birlikte etken söz varlığında yaş, fiziksel ve bilişsel donanım, eğitim ve yaşanılan çevrenin önemli değişkenler olabileceği sonucuna ulaşmak mümkündür.

2.4.2.2. Edilgen söz varlığı

Kişisel söz varlığının bir türü olan edilgen söz varlığı, pasif söz varlığı, alıcı söz varlığı edilgin söz varlığı olarak da adlandırılmaktadır. Beyreli (2017)'ye göre, kişinin anlamını bildiği ama kullanmadığı söz varlığı türüdür.

Edilgen söz varlığını alıcı söz varlığı olarak niteleyen Onan (2016), genel söz varlığının en geniş bölümünü edilgen söz varlığının (alıcı söz varlığı) oluşturduğunu söylemektedir. Kişinin bildiği tüm kelimeleri günlük hayatında kullanmasının ne kadar mümkün olduğunu sorgulamak gerekir. İhtiyaç duyulmadığında bilinen bazı kelimeler aylarca belki yıllarca hiç kullanılmayabilir. Bu durum kişisel farklılıklar içerir; kişilerin yaşam sahası, ilgi alanları, çalışma alanları vb. gibi farklılıkların bazı sözcüklerin edilgen söz varlığında kalmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Onan (2019)'a göre edilgen söz varlığı bilgiyi algılama ve işleme sürecini içeren dinleme ve okuma becerileriyle gelişmeye başlar, bunun öncesinde okul öncesi dönemde de aile ve sosyal çevreden edinilir. Okul döneminde ders kitaplarındaki metinler çocukların edilgen (alıcı) söz varlığı gelişimine katkıda bulunur. Edilgen söz varlığı nicelik ve nitelik yönünden gelişen öğrenciler okudukları farklı alanlardaki metinleri daha iyi anlayabilirler.

Edilgen söz varlığı hakkındaki bilgiler değerlendirildiğinde, edilgen söz varlığının gelişiminde farklı söz varlığı unsurlarıyla (sözcük, atasözü, deyim vs.) karşılaşmanın önemi ortaya çıkar. Bu doğrultuda düşünüldüğünde alıcı dil becerileri olan okuma ve dinlemenin geliştirilmesi edilgen söz varlığının zenginleşmesinde etkili rol oynar. Çocukların dil kullanım becerilerinin gelişmesinin, edilgen ve etken söz varlıklarının

zenginleşmesi ile ilişkili olduğu görülür. Edilgen söz varlığı gelişen bireylerin zamanla etken söz varlığının gelişeceği de düşünülürse, ifade edici dil becerilerinin (konuşma ve yazma becerileri) gelişeceği düşünülebilir. Bu durumda sonuç olarak dinleme ve okuma becerileriyle gelişen edilgen söz varlığının zamanla konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlaması beklenebilir.

2.4.4. Söz varlığının içerdiği ögeler

Dilin anlam zenginliğini içinde barındıran söz varlığı, sözcük ve sözcüklerin gerek kalıplaşarak gerek cümle hâline gelerek oluşturduğu yapılardan oluşur. Aksan (2018), bu yapıları, sekiz temel ögeye ayırmış; temel söz varlığı, yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, terimler ve çeviri sözcükler olarak sıralamıştır.

Her dilin kendine has bir söz varlığının olduğu kabul edilirse, söz varlığı ögelerinin anlam taşımasında ve dilbilgisel yapılarının oluşumunda farklılıklar olması sonucu ortaya çıkar. Bu sonucu ortaya çıkaran sebepler olarak dillerin konuşulduğu coğrafyaların farklılıkları, günlük yaşamın temel alanlarındaki farklılıklar, dillerin konuşulduğu kültür dünyasındaki farklılıklar ve en önemlisi de ayrı dilleri konuşan toplulukların düşünüş, kavrama ve anlamlandırmadaki farklılıkları sayılabilir. Bu nedenle Türkçenin söz varlığını oluşturan ögelerin Türkçeyi konuşanların, Türkçenin hâkim olduğu coğrafi ve kültürel dünyanın etkisiyle meydana geldiklerini söylemek mümkündür.

Söz varlığının ögeleri hakkında geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmıştır. Her bir söz varlığı ögesi üzerinde teorik ve pratik açıdan derinlemesine çalışma yapılması dil kullanımı devam ettiği müddetçe bir gereklilik olmaya devam edecektir.

2.4.4.1. Sözcükler (Kelimeler)

İletişimin yerine getirilebilmesi için anlama ve anlaşmaya ihtiyaç duyulur. Söz konusu ihtiyacın karşılanmasında sözcükler temel dil birimleri olarak görülmektedir. Bu konuda Ergin (1984, s. 95), sözcüğü (kelime) şöyle tanımlamıştır: “Kelime, mânâsı veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” Bu tanımlama doğrultusunda sözcüklerin anlam belirtme ve anlam oluşturmada aslî dil birimi olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Sözcük ifadesi yerine “söz” ifadesini kullanmayı tercih eden Karaağaç (2012) sözü, gerçekler dünyasındaki varlıkların, durumların, hareketlerin ve tasavvurların dildeki ifadesi olarak tanımlar ve dildeki bu ifadenin genellemeden ibaret olduğunu söyler. Genellemeyi kavramsallaştırmaya, kavramsallaştırmayı da insan zihindeki tümevarımsal düşünceye

bağlar. Tüm sözlük birimlerini üzerine yapılan genellemenin sosyal genellemeler olduğunu, aynı türden varlık ve eylemler üzerine yapılan genellemelerin nesilden nesile aktarılan bir sosyal miras olduğunu ifade eder.

Aksan (2017, s. 37), sözcük hakkında "Bağımsız biçimbirim olarak nitelenen, genel dilde sözcük, dilbilimde Saussure'den beri çoğunlukla gösterge diye adlandırılan birimler, bağımlı biçimbirimlerden farklı olarak konuşma ya da yazı yoluyla belli bir kavramı aktarabilen anlamlı ögelerdir." ifadesini kullanarak sözcüklerin kavramları anlamlandırmadaki görevine dikkat çekmiştir.

Karatay (2007), sözcüklerin insan zihnindeki simgelerin yerini tuttuğunu, sözlü ve yazılı iletişimde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma süreçlerini harekete geçirdiğini söylemektedir.

Atabay, Özel ve Kutluk (2003), sözcükleri, insanlar arasında bir uyuşma anlaşma ürünü olduğunu ve sözcükle sözcüğün gösterdiği nesne açısından hiçbir ilişki ve bağlantı olmadığını ifade eder. Bu durumu bir nesnenin seslendirmesinin Türkçede, Fransızcada, Almancada, Farsçada farklı olmasıyla örneklendirir. Ergin (1984) de sözcüklerin içerdikleri anlamların, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalara dayandığını söylemektedir.

Araştırmacıların çoğunluğunun sözcükler konusunda birçok ortak görüşü paylaştığı görülmektedir. Bu ortak görüş doğrultusunda sözcükler dilin anlam taşıyan en küçük birimidir. Anlatım ve anlamada, kavramsallaştırmada temel görevi üstlenir. Varlıkların, durum ve hareketlerin kavramsallaştırılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Seslendirilmelerinde -yansıma sözcükler gibi bazı istisnalar hariç- dilin nedensizlik ilkesi hâkimdir.

2.4.4.2. Deyimler

Dilin söz varlığı ögelerinden biri olarak kabul edilen deyimler, sözlükte "Genellikle gerçek anlamından çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir" (TDK, 2011, s. 651) olarak tanımlanmıştır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere deyimlerin en önemli özelliği -istisnaları olsa da- genellikle sahip olduğu sözcüklerin birim ve öbek toplamında oluşturduğu anlamların dışına çıkarak kendine has başka bir anlama bürünmesi görülmektedir. Karaağaç (2012, s. 35) da "Deyimler, yapıca tek tek anlamları olan sözlerden oluşmalarına rağmen, anlamlı parçalara ayrılamayan ve bir olarak işlev gören

sözlük birimleridir.” tanımlamasıyla deyimlerin en önemli özelliklerinden birine vurgu yapmaktadır.

Deyimler içinde bulundukları dili konuşan milletlerin karakteristik özellikleri yansıtmasıyla bilinir. Aksan (2018), deyimlerin toplumun anlatmadaki gücünü ve başarısını, benzetmeye ve nükteye olan eğilimini gösterdiğini söylemektedir. Bu açıdan bakıldığında deyimlerin anlatımı zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Deyimlerin görünüşte ifade ettiği anlamla, kavrayış neticesinde ifade ettiği anlam arasında çıkan fark, dili konuşanların yüzlerce yıllık yaşam tecrübelerin sonucu olduğu görülmektedir. Deyimlerin nükte ile ilişkisi de dili konuşanların zekâ, kavrayış ve diğer bir takım bilişsel beceri yeteneklerini gösterdiğini de söylemek imkân dâhilindedir.

Deyimlerin öğrenilmesi ve kullanılmasında en önemli noktalardan biri de deyimlerin kullanımına maruz kalmaktır. Örneğin “göze girmek” deyimine bakıldığında, “göz” ve “girmek” sözcüklerini gerçek anlamında düşündüğümüzde deyim olarak ifade ettiği anlamdan çok farklı olduğu görülür. Bu ifadelerin deyim anlamını öğrenebilmek için sözlü ya da yazılı bir iletişim esnasında bu deyimin kullanımına maruz kalmak gerekmektedir.

Deyimler, toplum yaşantısıyla oluşmuş dil yapılarıdır. Toplumun dil kullanım becerisini ve düşünüşünü yansıtır. Bu durum kültür ile deyimler arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bir dildeki deyimin başka bir dile birebir çevirisi yapıldığında genellikle bir anlam taşımamasının sebebi olarak deyimlerin kültür ve düşünüş farklılığı ile olan ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Örneğin, “atı alan Üsküdar’ı geçti” deyiminin anlamlandırılabilmesi için Üsküdar’ın İstanbul için taşıdığı anlamın bilinmesi, dolayısıyla deyimin kullanıldığı coğrafyanın kültürüne hâkim olması gerekir.

Söz varlığının önemli bir ögesi olan deyimlerin öğretilmesi ana dili ve yabancı dil öğretiminde bir gereklilik olarak görülmektedir. Deyimlerin mecaz, nükte ve birbirinden farklı birçok söz sanatını içinde barındırması dilin etkili kullanımına katkı sağlamaktadır. Gerek ana dili öğretiminde gerek yabancı dil öğretiminde öncelikle hangi deyimlerin öğretileceği konusunda söz varlığında sıklığı (frekans) devreye sokar. Araştırmacılar tarafından söz varlığı konusunda birçok sıklık araştırması yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Yaş ve seviye gruplarına göre deyim öğretimi yapılırken sıklık araştırmalarını sonuçlarının göz önünde bulundurulmasında fayda görülmektedir.

2.4.4.3. Atasözleri

Çoğu araştırmacı tarafından dilin kültürel boyutuna dikkat çekilir. Dilin, konuşanların düşünüş, duyuş ve yaşam tarzını yansıttığı söylenir. Atasözleri bir söz varlığı ögesi olarak dilin geçmişini, dili konuşanların kadim yaşam tecrübelerini yansıtmaktadır. Oluşumları tarihin derinliklerine kadar uzansa da günümüze de hitap eden dil zenginliği olarak görülür.

Atasözlerinin önceki devirlerde sav ve darb-ı mesel diye adlandırıldığını söyleyen Kabaklı (1994, s. 80), "Halkın meydana getirdiği ve binlerce yıldan beri benimseyerek hayat düsturu edindiği özlü, veciz, hikmetli sözlere atasözü denir." tanımını yapmıştır. Atasözlerinin veciz ve hikmetli sözler olarak tanımlanması ve öğüt içeren sözler olması, atalardan sonraki kuşaklara bırakılan hayat tavsiyesi niteliğindedir. Bu sebeple sözlü ve manevi miras olma özelliği taşımaktadır.

Karaağaç (2012), atasözlerinin, kalıp sözler arasında hem yapı hem anlam bakımından cümle ile ortak özellikler gösterenlerden olduğunu ifade etmektedir. Konuşma esnasında kurulmaması, önceden belirli şekilleri, kullanımları, yapıları ve sürekli olması dolayısıyla kalıp dil birimlerinden biri olarak kabul edildiğini söylemektedir.

Milli miras olarak sayılan atasözleri, bir dilin her lehçesinde farklı söyleyişleri olsa da birbirine çok benzer özellikler taşır. Aynı ana düşünceye çıkar. Aksan (2018) dilin farklı lehçelerinde aynı anlama gelen atasözleri olabileceği gibi temelde aynı dilin konuşulduğu farklı yörelere has atasözlerinin olabileceğini ifade etmiştir.

Atasözleri barındırdıkları dil zenginliği dolayısıyla halkbilim, dilbilim gibi birçok sosyal bilimin çalışma alanına giren söz varlığı ögesidir. Aynı zamanda dil öğretimi konusunda da önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Ana dili öğretiminde ve yabancıl dil öğretiminde öğretilmek istenen hedef dilin anlatım zenginliğin kazandırılmasında, öğrenenlerin dili etkili kullanmalarında atasözleri öğretiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple öğretim programlarında atasözü öğretimine yönelik kazanımlar bulunmaktadır.

Atasözlerinin öğretiminde öğrencilere atasözlerinin özelliklerinin öğretilmesinin, anlam yönünden taşıdığı değerin nasıl anlaşılması gerektiği konusunda yardımcı olması beklenmektedir. Etkili bir atasözü öğretiminin gerçekleşebilmesi için öğretimin davranış kazandırmaya yönelik olması ilkesi gereğince öğrencilere atasözlerini kullanabilecekleri etkinliklerin düzenli bir sıklıkla yaptırılmasında fayda görülür. Atasözlerine yönelik hazırlanmış sözlüklerin öğrencilere tanıtılmasının ve kullandırılmasının da öğretimin

hedeflerine ulaşılmasında yardımcı olacağı düşünülebilir. Böylece kullanım, dolayısıyla yaşantı yoluyla atasözlerinin öğretiminin etkili olacağı düşünülebilir.

2.4.4.4. Yabancı sözcükler

Yabancı sözcükler, farklı dilleri konuşanların birbirleriyle etkileşime girmeleri sonucu diller arasında geçiş gösteren sözcükler olarak bilinir. Yabancı sözcükler kavramı hemen hemen her büyük dilde mevcuttur. Coğrafi ve kültürel olarak birbirine yakın milletlerin dillerinde, komşu sayılabilecek diğer milletlerin dillerden etkilenmeler görülmesi insan yaşamının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Birbirine uzak sayılabilecek milletlerin dillerinden etkilenmeler de ticaret, siyaset gibi farklı nedenlere bağlanabilir. Hangi çağda olursa olsun dünya içinde genel bir büyük iletişim ağı mevcuttur. Bu sebeple dünyanın bir yerinde kullanılan bir kelimenin çok uzak sayılabilecek başka bir yerine ulaşma ihtimali her zaman mevcuttur. Bu olasılıklar göz önünde bulundurulduğunda bütün diller arasında kelime ve kavram alışverişinin mümkün olabileceği görülmektedir.

Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından günümüze kadar olan kayaklar tarandığında Türkçeye çok farklı coğrafyalarda konuşulan birçok dilden kelimelerin geçtiği görülmektedir. Aynı şekilde Türkçenin de farklı sebeplerle başka dilleri oldukça fazla etkilediği bilinmektedir.

Aksan (2018), Türkçedeki yabancı sözcükleri iki temel gruba ayrılmıştır. Bunları, yerleşmiş yabancı sözcükler ve yerleşmemiş yabancı sözlükler olarak tasnif etmiştir. Dilin ses eğilim ve kuralarına uyan, yabancılığı belli olmayanları yerleşmiş yabancı sözcükler; dilin ses eğilim ve kuralarına uymayanları yerleşmemiş yabancı sözcükler olarak değerlendirmiştir. Yerleşmiş yabancı sözcüklere örnek olarak Farsça aslı (dîvar) olan kelimenin Türkçede (duvar) olarak kullanılmasını; yerleşmemiş yabancı sözcüklere de (devülasyon) kelimesini örnek göstermiştir.

Sürekli bir iletişimin hâkim olduğu dünyada içinde yabancı sözcükler barındırmayan bir dil düşünmek çok zordur. Bu sebeple hem Türkçede hem de diğer dillerde yabancı sözcükler olagelmiştir. İletişim bu şekilde devam ettiği sürece diller arasında yeni kelimelerin geçişinin olması muhtemeldir. Bu sebeple söz varlığı öğretiminde sözcüklerin kökeninden çok günlük hayatta kullanımı, dili konuşanların sözcükler hakkındaki genel kabullerinin dikkate alınmasının daha uygun olacağı düşünülebilir.

2.4.4.5. Terimler

Söz varlığı unsurlarında ayrı bir başlık altında ele alınan “terim” kavramı sözlükte “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan

kelime, ıstılah" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 2330). Bu tanım doğrultusunda terimlerin herhangi bir özel alanla ilgili isimlendirmelerin kavramsallaştırılmasıyla oluşmuş söz varlığı unsurları olduğu söylenebilir. Bir isimlendirmenin terim olarak kabul edilmesinde aranan en önemli şartın terimin özel bir alanla ilgili olmasıdır. Örneğin "abartma" kelimesi edebiyat alanında düşünüldüğünde söz sanatlarından birine karşılık gelir. Bir edebiyat terimi olarak düşünülür. Günlük konuşmada kullanımı ise "abartmak", "Bir nesneyi veya durumu olduğundan daha önemli, daha büyük veya daha çok göstermek, mübalağa etmek" (TDK, 2011, s. 3) anlamında kullanılır, terim anlamı ifade etmez. Aksan (2018)'e göre, terimlerin dile getirdikleri kavramların kullanımının yaygınlaşması ve genelleşmesi terim olarak kullanılan ifadenin terim olma niteliğini yitirmesine neden olur. Aksan (2018), bu duruma örnek olarak "radyo" ve "televizyon" kelimelerinin kullanımının yaygın olması dolayısıyla günlük hayatta terim anlamının kaybetmesini örnek gösterir, elektronik alanla ilgili bir sözlükte terim olarak geçebileceğini ifade eder.

Terimler, Türkçe öğretiminde ele alınan konulardan biridir. Sözcük bilgisi ile ilgili derslerde, terim anlamı ile ilgili etkinlikler yapılmakta, öğrencilere sözcüklerin terim anlam taşıma özellikleri öğretilmektedir. Terimlerin öğretimi konusunda Karadağ (2019), Türkçe öğretimi ile diğer derslerin öğretimi arasında ilişki kurulmasının, öğrencilerin sık kullanılan, karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu terim anlamlı sözcüklerin kelime öğretiminde öğrencilere kazandırılmasının işlevsel olacağını ifade etmektedir. Sözcüklerin temel anlamı ve terim anlamlarının ayrımının öğretilmesinin öğrencilerin söz varlıklarının gelişimine ve söz varlıklarının etkili kullanımının artmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

2.4.4.6. Kalıp sözler

Günlük yaşamın ve günlük iletişimin önemli bir parçası olan kalıp sözler toplumun iletişim tecrübesiyle ortaya çıkmış, kişiler arası ilişkileri güçlendirmede kullanılan söz kalıpları olarak nitelendirilebilir. Karadağ (2019)'a göre kalıp sözler, toplumun hemen hemen her ferdinin birbirlerine niyet ve temenni bildirme amacıyla kullandığı, kullanımı adet hâline gelen sözlerdir. Kalıp sözler, toplumların yaşayış tarzı olarak nitelendirilen kültür bağlamında ele alındığında her dilin kendine has mantıkla kurulmuş kalıp sözlerinin olduğu görülür. Aksan (2018) da kalıp sözleri kültürün ayrılmaz bir parçası olarak görür. Selamlaşmadan, dilek ve temennilere farklı amaçlarla kullanımlarda kültürün izleri mevcuttur. Kalıp sözlerin kullanımında genellikle anlık kullanım hâkimdir, günlük hayatta belli durumlarda kullanımı kültürel olarak kuşaktan kuşağa öğretilerek gelmiştir.

Selamlaşma usulleri, ölüm, doğum, hastalıktan sonra söylenecek söz kalıpları, bayram ve önemli günlerin tebriği vs. ile alakalı kullanım şekilleri yüzyıllar boyunca gelişerek bugüne kadar gelmiştir. Bu sebeple kalıp sözlerin kullanımında önemli husus hangi durumlarda hangi kalıp sözün kullanılacağının bilinmesidir.

Kalıp sözlerin öğretimi konusunda gelindiğinde, bir amacı da toplumun kültürünü öğretmek olan eğitim kurumu tarafından ele alındığı görülür. İlkokuldan başlayarak gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde tüm alanlara yayılmış olarak, hem ders içeriklerinde hem de davranış öğretimi kısmında kalıp sözler önemli yer tutar. Okul atmosferinin oluşumunda da kalıp sözlerin önemli bir rolü vardır. Okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul ortamında bulunan diğer kişilerin birbirleri arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde kalıp sözler etkilidir. Karadağ (2019) da günlük hayatın nezaket kuralları çerçevesinde yürümesinde ve insanlarım birbirlerinden emin olarak yaşamalarında kalıp sözlerin önemine dikkat çekmektedir. Toplum yaşamının önemli bir kısmı olan okul yaşantılarında öğrenilen olumlu davranış usullerinin ve olumlu iletişimin yayılarak toplumun tamamına yayılması beklenir. Bu sebeple okullarda kalıp sözlerin kullanımının gerek ders yoluyla gerek yaşantı yoluyla öğretilmesi bir gereklilik olarak görülür.

2.4.4.7. Kalıplaşmış sözler

Tarihe farklı açılardan mâl olmuş kişilere atfedilen sözler "kalıplaşmış sözler" olarak ifade edilmektedir (Aksan, 2018). Birçok dilde olduğu gibi Türkçede de bu tür sözler oldukça yaygın kullanılmaktadır. Örneğin Nasreddin Hoca'ya atfedilen sözler, tarihî hikâye ve rivayetlerden günlük hayat diline geçmiş ifadeler kalıplaşmış sözlere örnektir. Nasreddin Hoca'ya atfedilen, farklı durumlarda kullanıldığına şahit olunan "Ya tutarsa!" ifadesi, Köroğlu'ya atfedilen "Tüfek icat oldu, mertlik bozuldu." ifadeleri gibi ifadeler bu tür sözlere örnek olarak gösterilebilir.

2.4.5. Türkçe dersi öğretim programında söz varlığı

Her formal öğretimde olması gerektiği gibi söz varlığı öğretiminde de öğretimin ortak hedeflerine ulaşılabilmesi için sistemli ve programlı bir öğretime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi, söz varlığının geliştirilmesiyle birlikte okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında da bu gelişimin yansıyabilmesi için söz varlığı kazanımları hazırlanmış, sistemli bir öğretimle amaca yönelik gelişim sağlanması hedeflenmiştir.

Söz varlığının zenginleşmesinin öğrencilerin bilişsel yönden gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu konuda Özbay ve Melanlıoğlu (2008), kelime ve kavram yönünden zengin olan insanların düşünce yönünden gelişmiş olacağını söylemektedir. Bilişsel yönden gelişmiş öğrenciler yetiştirmeyi amaç edinen eğitimde söz varlığı öğretiminin önemi böylece ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde söz varlığı eğitiminin geliştirilmesi için önemli araştırmalar yapılmıştır. Göçen ve Okur (2015)'un 6-7-8. sınıf öğrencilerinin söz varlığına yönelik yapılan araştırmaları inceledikleri araştırmaya bakıldığında söz varlığı araştırmalarının birçoğunun söz varlığını geliştirme, ders kitapları ve öğrencilerin söz varlığını betimlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarının 2'si doktora tezi olmak üzere toplam 37 tez olduğu görülmektedir. Bu sayıda 2007 yılından sonra bir azalış olduğu söylenmektedir. Ortaokul düzeyinde yapılan söz varlığı araştırmalarını değerlendiren Okur ve Dağtaş (2014), öğrenciler, öğretmenler ve Türkçenin temel eserlerinden yararlanarak her sınıf düzeyinde öğretilecek kelime hazinesinin/söz varlığının tespit edilmesini, bu doğrultuda ders kitapları ve sözlükler oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda devam eden çalışmalar mevcuttur.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015 yılında "Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı" düzenlemiş, çalıştayın hedefleri, "İlköğretimden üniversiteye kadar söz varlığını tespit edip geliştirerek duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, Türkçeyi daha doğru ve etkili kullanabilen, okuduğunu anlayan, çözümleyen ve yorumlayan, kültür düzeyini artırmış, bilim ve teknolojiyi anlamlandıracak, üretecek dil yeteneklerine sahip bireyler yetiştirmek." olarak sıralanmıştır (MEB, 2015, s. 20). Çalıştayın amaçları,"Türkçenin güncel yazılı-sözlü varlığını tespit etmek ve geliştirmek, farklı seviyelerde söz varlığı listeleri ve sözleri oluşturmak, öğretim programlarının ve ders kitaplarının söz varlığı sözlüklerine göre güncellenmesini sağlamak, Avrupa Ortak Dil Kriterleri'ne göre tasnif edilmiş söz varlığı sözlükleriyle yabancı dil öğrenimini ve yabancılara Türkçe öğretimini kolaylaştırmak" şeklinde sıralanmıştır (MEB, 2015, s.20). Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği bu çalıştay neticesinde öğretim programlarında söz varlığı ilgili gelişmeler beklenmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığı, okuma becerisi alanında ele alınmaktadır. Söz varlığı kazanımlarına okuma beceri alanı altında ayrı bir bölüm olarak verilmiştir. Söz varlığı kapsamına giren kazanımlar bu bölümde toplanmıştır. Daha önceki programlarda ayrı bir beceri alanı olarak ayrılan dilbilgisi kazanımları 2019 Türkçe Dersi

Öğretim Programında içeriğine göre diğer beceri alanlarına dağıtılmıştır. Okuma beceri alanında bulunan söz varlığının tanımı kapsamına giren önceki dilbilgisi kazanımları ya da önceki programlarda dilbilgisi kazanımları altında değerlendirilebilecek kazanımlar, güncel programda söz varlığı alanının kazanımları arasında yer almıştır. Söz varlığı kazanımları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında önemli bir yer tutmaktadır. Bazı kazanım ifadelerinin her sınıf seviyesi için aynı olduğu, bazılarının da sınıf düzeylerine göre aşamalılık gözetilerek oluşturulduğu görülmektedir. Aynı olan kazanım ifadelerinin altındaki açıklamalara bakıldığında sınıf düzey farklılıklarına göre aşama aşama verilmesinin istendiği görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin kişisel sözlüklerini oluşturmaya teşvik edilmesi istenmektedir. Söz varlığı/kelime hazinesi defterlerinin kişisel söz varlığının gelişmesine olan etkisinin program hazırlanırken dikkate alındığı görülmektedir. Deyimler ve atasözleriyle ilgili kazanımların 5, 6, ve 7. sınıfta aynı olduğu, 8. sınıfta bunlara özdeyişlerin de eklendiği görülmektedir. Önceki programlarda dilbilgisi alanının kazanımlarından olan ve söz varlığıyla ilişkili olan kazanımların, yeni programda 5. sınıftan 8. sınıfa kadar daha önceki yıllarda öğrenilen bilgilerin daha sonraki yıllarda öğretileceklere katkı sağlayacağı şekilde, söz varlığı alanına dağıtılarak hazırlandığı fark edilmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kazanım ifadelerine ve sayılarına bakıldığında daha önceki yıllarda hazırlanan kazanımlara göre daha genel ve kapsayıcı ifadeler olduğu anlaşılmaktadır. Kazanımların verilmesinde yöntem, teknik, ders yaşantıları gibi detayların öğretmenlerin bilgi, beceri ve tecrübelerine bırakıldığı görülmektedir. Bu sebeple etkili bir söz varlığı öğretimi için öğretmenlere yardımcı olacak bilgilendirici faaliyetlerin yapılmasının faydalı olması beklenebilir.

2.5. Okuma becerisi ve konuşma becerisi ilişkisi

Okuma ve konuşma becerisi ilişkisinin, tüm dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkisi gibi çok yönlü bir ilişki olduğu araştırmacılar tarafından yaygın kabul gören bir görüştür. Bu ilişki üzerinde geniş kapsamlı araştırmaların yapılaması mümkündür. Bu sebeple, bu bölümde okuma ve konuşma becerisi ilişkisnini, çalışmanın konu alanları ile ilgili yönlerden değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

Yeterli fiziksel ve bilişsel donanıma sahip çocuklar eğitim hayatlarına başladıklarında dinleme ve konuşma becerilerini kullanmaktadır. Okuma ve yazma gibi beceriler eğitim yoluyla öğretilir. Dolayısıyla bu becerilerin öğretiminin hazır bulunuşluğunu genellikle

dinleme ve konuşma becerisinin sağladığı görülmektedir. Çocuklar, eğitim hayatlarına başladıklarında konuşma ve okuma becerisinin birbiriyle yakın ilişkisi başlar.

Okuma ve konuşmanın karşılıklılık ilişkisi içinde, okumanın konuşmaya katkıları hususunda ise Beyreli (2017), söz varlığı (sözcük dağarcığı) önemine dikkat çekmiş, söz varlığının gelişiminin konuşmanın alt yapısını oluşturduğunu ifade etmiştir. Okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin, farklı söz varlığı unsurlarıyla karşılaşma ve bunları kazanma ihtimalleri göz önünde bulundurulursa, okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede zorlanmayacağı düşünülebilir.

Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesi için birçok teknik ve teknik kullanmakta, farklı uygulamalar yapmaktadır. Bu iki temel becerinin birbirine katkı sağlamasını amaçlayan birçok örnek bulunmaktadır. Kurudayıoğlu (2003), konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinler arasında okuma becerisinin kullanıldığı etkinliklere de dikkat çekmiştir ve bu etkinliklere örnek olarak okunan bir masalın, romanın, hikâyenin, gazete ve köşe yazısının anlatılmasını göstermiştir. Okuma ve konuşma becerisinin birbirini geliştireceği yeni etkinliklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi de gerekmektedir.

Eğitim ortamı içinde okuma becerisi ve konuşma becerisini ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir. Okuma ve konuşma becerisinin birbirini tamamlayan beceriler olarak düşünülebileceğini ifade eden Arıcı (2018), öğrencilerin akademik başarı göstermesinde iyi bir konuşma becerisinin gerekliliğine, iyi bir konuşma becerisi içinde iyi bir okur olmanın gerekliliğine dikkat çekmiştir.

2.6. Okuma çemberi tekniği

Dil öğretiminde öğretim hedeflerine ulaşmak için birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerden biri de okuma çemberi tekniğidir. Okuma çemberine yöntem de teknik de denildiği görülmektedir. Araştırma boyunca yapılan alanyazın taramaları sonucunda okuma çemberinin birçok eğitim yöntemiyle birlikte ele alındığı, eğitim süreci içinde işlevsel olarak kullanılan bir uygulama olduğu da dikkate alınarak okuma çemberinin yerli eğitim bilimleri terminolojisi içinde bir teknik olarak kabul edilebileceği düşünülmüştür. Bu sebeple "teknik" kelimesi tercih edilmiştir. Nitekim yerli alanyazında güncel çalışmalardan biri olan Özbay ve Kaldırım (2015)'ın çalışmasında da okuma çemberi bir teknik olarak nitelendirilmiştir.

2.6.1. Okuma çemberi tekniğinin tanımı ve kullanım amaçları

Okuma çemberi tekniği, Daniels (2002) tarafından aynı hikâyeyi, şiiri, metin ya da kitabı seçen üyelerden oluşan akran destekli küçük tartışma-irdeleme grupları olarak tanımlanmış, işbirlikli öğretim, okur-tepki teorisi ve serbest/bireysel okumanın okuma çemberinde üç önemli etken olduğunu belirtmiştir. Bernadowski ve Morgano (2011)'ya göre okuma çemberinin işbirlikli okumayı sağlaması, paylaşımlı ve bağımsız okumayı sağlaması, aktif katılımla farklı düzeylerde grup tartışmaları sağlaması okuma çemberini sınıf hâlinde yapılan önemli uygulamalardan biri hâline getirir. Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010)'ya göre, kuramsal açıdan yapılandırmacılık ve sosyal kültürel teoriye dayanan okuma çemberi, bireysel okuma ve işbirliğine dayalı öğretimin birleşmesinden oluşmuştur; okuma alışkanlığı kazandırmada, okuma-anlama becerisini geliştirmede, sosyal ilişkileri güçlendirmede etkilidir.

Okuma çemberi Bernadowski (2013) tarafından öğrencileri zor veya sıkıcı bulabilecekleri eserleri okumaya yöneltmek ve güdülemekte kullanılabilecek bir uygulama olarak görülmektedir. Venegas (2018)'ın yapığı araştırmada, okurların okumaya yönelik öz yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimli grup tartışmaları içermesi dolayısıyla öğrencilerin sosyal-liderlik becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Sportsman, Certo, Bolt, Miller, 2011). Okuma çemberi tekniği tartışma kültürünü içselleştirmiş, sorgulayıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol üstlenir (Mills ve Jennings, 2011). Okuma çemberi farklı amaçlarla farklı alanlarda kullanılmaya uygun bir tekniktir. Sadece dil eğitimi alanında değil sağladığı olanaklar sebebiyle disiplinlerarası yaklaşımla fen bilimleri alanında da içerik öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Calmer ve Straits, 2014). Okuma çemberi sadece öğrencilerle yapılan bir uygulama değildir. Son yıllarda mesleki alanlarda yapılan çalışmalar da mevcuttur (Vijayarajoo ve Samuel, 2013). Sorgulama, eleştirel düşünme, beyin fırtınası yapma olanakları sunar. Bu sebeple postmodern dünyanın geldiği son noktada öne çıkan ekoeleştirel kuram ve insan ötesi kuram (posthumanism) gibi düşünce akımlarında da kullanıldığı görülmektedir (Guanio-Uluru, 2019). Yine son yüzyılda öne çıkan kavramlardan çok kültürlülük ve iki dillilik kavramları da okuma çemberiyle ele alınan konulardan bazılarıdır (Herrera ve Kidwell, 2018; Martinez-Roldán ve López-Robertson 1999). Biraz daha genel yaklaşıldığında ise okuma çemberi, Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018)'e göre yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli uygulamalar yapmaya elverişlidir.

Yerli ve uluslararası alanyazında okuma çemberi ile yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; bu tekniğin öğrencilerin/katılımcıların hem özgür hem işbirlikli çalışması; öğretmenlerin/uygulama yürütücülerinin sistemli ve amaca yönelik kullanmaları kaydıyla farklı türlerinin geliştirilebileceğini göstermektedir.

2.6.2. Okuma çemberi tekniğinin tarihsel gelişim süreci

Okuma çemberi tekniğini daha iyi kavrayabilmek için öncülü sayılabilecek kitap okuma toplantılarını, kitap kulüplerini anlamak gerekir. Çünkü okuma çemberin öncülleri kitap okuma toplantıları ve kitap kulüpleri sayılabilir. Kitap okuma toplantıları bir grup insanın bir metni okumak, metnin üstünden düşünmek ve konuşmak üzere bir araya gelmeleri olarak tanımlandığı takdirde, tarihte ilk olarak nerede ve ne zaman yapıldığı kesin olarak bulmak mümkün görünmemektedir. Buna rağmen bir yazılı metni okumak amacıyla toplanan grupların yazının ilk kullanıldığı yerler olan Mezopotamya, Orta Doğu, Mısır, eski Anadolu medeniyetleri ve eski Yunan, Hint ve Çin gibi coğrafyalarda oluşmuş olabileceği ihtimali mevcuttur. Daniels (2002) da toplu kitap okuma faaliyetlerinin yazının ilk bulunduğu devirlere kadar götürülebileceğini söylemektedir. Daha sonraki çağlarda Roma İmparatorluğu'nun yayıldığı merkezlerde, sonrasında da Hıristiyanlık ve İslam dinlerinin yayıldığı merkezlerde gerek eğitim gerekse dinî sebeplerden ötürü toplu okuma faaliyetlerinin yapıldığı bilinmektedir. Bunlara örnek olarak İslamiyet'ten sonra gelişen kültür ve edebiyatta saraylarda şiir okunan ve şiir sohbeti yapılan meclislerin varlığı gösterilebilir. Ortaçağ'da da manastırlarda ve medreselerde, topluluklarda beraberce sesli kitap okumanın yapıldığı da bilinen bir gerçektir.

Amerika Birleşik Devletleri merkezli bir uygulama olan kitap okuma çemberinin öncülü sayılabilecek kayıtlara geçmiş ilk kitap okuma kulübünün ise 1634 yılında Kuzey Amerika'nın kolonileşmesi esnasında Puritan çevrelerce oluşturulduğu söylenmiştir. Anne Hutchinson isimli bir kadın tarafından dinî metinler okumak ve tartışmak amacıyla haftada iki defa yapılan bir kitap okuma kulübü olduğu ifade edilmektedir. 1840 yılında Boston'da Margaret Fuller tarafından iki kitap satıcısı tarafından desteklenen okuma kulüpleri yapılmıştır. 1800'lü yılların ortalarına gelindiğinde ise Amerika Birleşik Devletleri'nin Rochester, Michigan, New Harmony, Indiana gibi orta-batı bölgelerine doğru kitap kulüplerinin yayıldığı görülmüştür (Daniels, 2002).

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başına gelindiğinde ise okuma çemberlerinin Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet desteğiyle öğretmenlerin eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. 1933 yılında Jesse Butler Johnson on bir eyaletin arşivlerindeki tarihi

belgeleri tarayarak o zamana kadarki en geniş çaplı okuma çemberi (reading circles) araştırmasını yapmıştır (Spearman, 2007). Stalinist dönemde 1950-1989 yılları arasında Romanya'da da politik ve kültürel söylemlerle yapılan okuma çemberlerinin varlığından söz edilmektedir (Manea, 2015). Tüm bu bilgiler ışığında yetişkinlerin oluşturduğu kitap kulüplerinin ve okuma çemberlerinin geçmişinin yüzyıllara dayandığı görülmektedir.

Okullarda ve öğrencilere yönelik yapılan bilinen okuma çemberinin bilinen ilk örneği ise 1982 yılında Amerika'da Karen Smith tarafından yapılmıştır. 90'lı yıllarda özellikle Daniels'ın uygulamalarından sonra okuma çemberi uygulamasının okul ve öğrenciler düzeyinde yaygınlaştığı görülmektedir (Daniels, 2002). Günümüzde okuma çemberi pek çok ülkede farklı eğitim seviyelerinde kullanılan bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.3. Okuma çemberinin tekniğinin uygulanması ve uygulama ilkeleri

Okuma çemberinin uygulama süreci aşama aşama devam eder. Okuma çemberi Daniels (2002)'a göre şöyle anlatılabilir: Okuma çemberi tekniğinde düzenli grup tartışmaları vardır. Grup katılımcıları seçtikleri eserin toplantıya kadar okunması gereken bölümünden –seçtikleri rollere göre- notlar alır ve her katılımcı grup tartışmasında paylaşılmak üzere yeni fikirlerle gelir. Her grup kitaplar üzerinden tartışma-irdeleme yapmak için belirli zaman aralıklı bir okuma ve toplantı planını takip eder. Seçilen kitabın okunması ve grup tartışmaları bittiğinde okuma çemberinin her üyesi okuduklarından öne çıkan noktaları daha geniş bir toplulukla –sınıf, okul ya da başka bir topluluk; uygulamanın yapıldığı ortama göre değişmesi mümkündür- paylaşabilir. En sonunda okuma ve tartışma sürecini bitiren tüm okuma çemberi grupları yine kitap tercihlerine göre yeni ve farklı gruplar oluştururlar. Böylece okuma çemberi döngüsü devam ettirilebilir.

Her öğretim yöntemi ve tekniği uygulanışında belli başlı temel ilke ve kurallar içerir. Okuma çemberi tekniğinin de belli başlı bazı uygulama ilkeleri mevcuttur. Son yapılan çalışmalar (Elhess ve Egbert, 2015; Herrera ve Kidwell, 2018) okuma çemberinin ihtiyaca göre şekillendirilebilen esnek bir yöntem olduğunu gösterse de bu esnekliğin de belli ilkeler göz önünde bulundurularak sağlanması gerekmektedir. Son yıllarda okuma çemberinin sadece öğrencilerle değil, mesleki alanlarda da yapılan bir uygulama olduğu (Vijayarajoo ve Samuel, 2013) göz önünde bulundurulduğunda ilkelerde "öğrenci" ifadesi yerine "katılımcı"; öğretmen ifadesi yerine "uygulama yürütücüsü" gibi ifadeler de kullanılabilir. Bu nedenle aşağıda okuma çemberinin ilkeleri verilirken katılımcı ve uygulama yürütücüsü ifadeleri de eklenmiştir. Daniels (2002) okuma çemberinin temel ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Katılımcılar/öğrenciler okuyacakları kitapları kendileri seçer.
- Kitap seçimlerine göre geçici kitap okuma grupları oluşturulur.
- Her grup farklı bir kitabı okur.
- Gruplar belirli bir takvim ve plana göre okudukları kitaplar hakkında tartışmak için toplanır.
- Katılımcılar/öğrenciler okuma ve tartışmalarına yön verecek yazılı ve çizili notlar alırlar.
- Grup toplantılarında ele alınacak konu başlıkları öğrenciler tarafından belirlenir.
- Grup tartışmalarının açık/serbest olması, kitaplar hakkında doğal konuşma/tartışma içermesi, öğrenciler arası kişisel iletişimsel bağlantılar içermesi, açık uçlu sorular ve konu dışında konuşmaların da olması beklenir.
- Okuma çemberi yürütücüsü/öğretmen kolaylaştırıcı vazifesi görür, grup katılımcısı ya da öğretici rolü üstlenmez.
- Değerlendirme, uygulama yürütücü/öğretmen gözlemleri ve katılımcıların/öğrencilerin öz değerlendirmeleriyle yapılır.
- Okuma çemberinin uygulama ortamı oyun ve eğlence dolu bir durum içermelidir.
- Kitaplar bittiğinde katılımcılar grup/sınıf arkadaşlarıyla paylaşımda bulunmalı ve yeni kitap tercihlerine göre yeni okuma çemberi grupları oluşturulmalıdır.

Günümüz teknolojik imkânlarından faydalanılarak yapılacak okuma çemberi uygulamalarında tartışmanın yapıldığı ortam gereği yukarıdaki ilkelerden bazılarının esnetilebileceği görülmektedir. Örneğin, Day ve Kroon (2010), okuma çemberini internet ortamında uygulamıştır. Herrera ve Kidwell (2018) de teknolojinin imkânlarından faydalanarak bir okuma çemberi uygulaması yapmış ve "Okuma Çemberi 2.0"ı geliştirmiş, klasik okuma çemberi rollerini internet ortamına göre güncellemiştir.

2.6.4. Okuma çemberi tekniğinde kullanılan roller

Okuma çemberini tekniğinin kullanım hedeflerine ulaşabilmesinde önemli görevlerden birini katılımcıların okuma çemberi uygulaması sürecinde üstlendikleri roller yerine getirir. Katılımcıların sürekli değiştirerek seçtikleri rollerin gereğine göre okumaya yoğunlaşması farklı kazanımlar elde edilmesine yardımcı olur.

Okuma çemberi tekniğinin rolleri Daniels (2002) tarafından ana roller ve isteğe bağlı roller olarak ikiye ayrılmıştır. Rollerin Türkçe isimlendirmesi Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010)'ya göre yapılmıştır: Ana roller; bağ kurucu, sorgulayıcı, bölüm uzmanı, sanatçı; isteğe bağlı

roller ise özetleyici, araştırmacı, sahne düzenleyici, sözcük avcısıdır. Başka araştırmacıların geliştirdiği isteğe bağlı rollerin ise oldukça fazla örneği vardır. Bunlara ayrı bir başlık altında yer verilmiştir. Bu rollerin adlandırmasında günümüzdeki söz varlığı eğitimine göre bir güncelleme yapılabilir. Okuma çemberi uygulaması esnasında sadece sözcüklerin değil, atasözü, deyim vb. dil yapılarının da derlenebileceğini göz önünde bulundurarak "sözcük avcısı" ifadesi yerine "söz varlığı derleyici" ifadesinin kullanımı tercih edilebilir.

2.6.4.1 Klasik okuma çemberi ana rolleri

Ana roller, okuma çemberi uygulamasının hedef ve amaçlarına ulaşması için uygulamada bulunması gereken temel roller olarak görülür. Bu çalışmada ana rollere dair bilgiler Daniels (2002)'tan alınmış; Türkçe isimlendirmeleri de Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010)'ya göre yapılmıştır:

Bağ Kurucu: Okunan metinle kendi hayatı, tecrübeleri, duyguları, günün öne çıkan başlıkları, diğer kitaplar ve yazarlar arasında bağ kurar.

Sorgulayıcı: Daima meraklı olmayı ve analiz etmeyi gerektiren bir roldür. Sorgulayıcı "Metnin akışı nereye gidiyor? Yazar bu duyguları nasıl uyandırabildi? Bu mantıklı, makul bir sonuç mudur?" sorularına cevap arar. Okunan metni/eseri anlamak ve açıklamak için çaba gösterir. Bazen itiraz eder ya da eleştirir.

Bölüm Uzmanı: Metinde hatırlamaya değer, akılda kalan kısımları, metnin önemli olduğu düşünülen bölümlerini öne çıkarır. Tekrar okur, analiz eder ya da sesli bir şekilde grup tartışmasında paylaşır.

Sanatçı: Etken okuyucu olmanın görselleştirebilmeyi de içerdiğini yansıtan bir roldür. Metne dilsel olmayan, çizimsel ve grafiksel bir tepki vermeyi gerektirir. Öğrencilerin okudukları ile ilgili grafikler, çizimler yapmasını gerektiren bir roldür.

2.6.4.2. İsteğe bağlı roller ve sonradan geliştirilen rol örnekleri

İsteğe bağlı roller, okuma çemberi uygulamasında öğretmenin/uygulama yürütücüsünün ve katılımcıların/öğrencilerin isteklerine göre, uygulamanın amaç ve hedeflerine göre değişebilen rollerdir. Yeni roller geliştirilmesi de mümkündür. Bu bölümde sık kullanılanlardan bazılarına yer verilecektir.

a) Klasik okuma çemberinde isteğe bağlı roller:

Rollerin Türkçe isimlendirilmelerin çoğunda Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010)'nın isimlendirmeleri kullanılmıştır.

Sözcük avcısı/söz varlığı derleyici*:* Tartışma toplantısına kadar okunması gereken bölümdeki anlamı bilinmeyen kelimeleri ve söz varlığı unsurlarını detaylı bir şekilde tespit eder. Metinde geçen önemli kelimeleri grup arkadaşlarının dikkatine sunar ve kelimeler hakkında tartışmalarını sağlar (Daniels, 2002).

Özetleyici: Tartışma toplantısına kadar okunacak bölümü, toplantı esnasında özetler (Daniels, 2002).

Araştırmacı: Metinde öne çıkan başlıklarla ilgili bilgileri detaylı bir araştırmayla ortaya çıkartır (Daniels, 2002).

Sahne düzenleyicisi/kurucu: Okunan metinde geçen olayların gerçekleştiği sahneleri geçtikleri sayfaları da belirterek sözlü ya da görsel olarak (harita, grafik, diyagram vs.) tasvir eder (Daniels, 2002).

Karakter ustası: Karakter ustası/karakter çözümleyici, metinde geçen karakterleri farklı yönleriyle değerlendir. Karakterlerin nelerden hoşlandığını ve neleri bildiği konusunda bilgi verir (Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018).

Film eleştirmeni: Okunan eserin filmi varsa rolü alan katılımcı eser ve film arasında karşılaştırmalar yapar, farklı yönlerden eleştiriler getirir (Tracey ve Morrow, 2006'dan aktaran Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010).

b) Sonradan geliştirilen rol örnekleri

Herrera ve Kidwell (2018), okuma çemberinin 21. yüzyıla uyarlanmış bir versiyonu olarak tanıttıkları "Okuma Çemberi 2.0" ve klasik okuma çemberini içerdiği roller bakımından aşağıdaki gibi karşılaştırmıştır:

Tablo1

Herrera ve Kidwell (2018)'ın geliştirdiği rollerin Daniels (1994; 2002)'ın rolleriyle karşılaştırması

Daniels (1994, 2002)'ten aktaran Herrera ve Kidwell (2018) Okuma Çemberi	Herrera ve Kidwell (2018) Okuma Çemberi 2.0

Tartışama Yöneticisi (Discussion Director): *Tartışmayı yönetir ve grup üyelerinin sorumluluklarını hatırlatır.*	Proje Yöneticisi (Project Menager): *Grup üyelerinin sorumluluklarını eşgüdümlü yapmalarına yapmalarına yardımcı olur. Olası çatışmalarda arabuluculuk yapar. Toplantının belirlenen tarihte gerçekleşmesini sağlar.*
Bağ Kurucu (Connector): *Okunan metinlerde katılımcıların hayatları ve dünyadaki olan bitenlerle ilgili ögeleri belirler. Kısaca metinle hayat arasında bağ kurar.*	Yönelim Belirleyici (Trend-Spotter): *İnternet ve medya kaynaklarını kullanarak bilginin arka planıyla, başka metinlerle, kitap hakkında açıklama yapmak ve ön görüde bulunmak için bağlantı kurar.*
Sorgulayıcı (Questioner): *Metnin daha iyi anlaşılır hâle getirmek, analiz etmek, eleştirmek için sorular oluşturur.*	Yanlılık Belirleyici (Bias Detective): *Yazarın ve karakterlerin bakış açılarından, yanlılıklarından ortaya çıkan sorunları eleştirel olarak sorgular.*
Sanatçı (Illustrator): *Metni yansıtan grafikler ve dilsel olmayan –görsel- içerikler geliştirir.*	Grafik Tasarımcısı (Graphic Designer): *Teknolojiyi kullanarak metni yansıtan grafikler ve dilsel olamayan -görsel- içerikler üretir.*
Özetleyici (Summarizer): *Metnin okunması gereken bölümü hakkında bir*	Seslenici (Tweeter): *140 yazı karakteri sınırlamasına*

özet hazırlar.	*uyarak metin hakkında bir tanıtım hazırlar. Bağlantıyı artırmak için konu etiketi* ve bağlantı oluşturabilir.
Araştırmacı (Researcher): *Okunan metinde öne çıkan konu başlığının arkaplan bilgilerini bulur ve paylaşır.*	Araştırmacı Gazeteci (Investigative Journalist): *Metindeki tüm unsurları kontrol eder ve grubun tamamının anlayabilmesi için bilgi toplar.*

İhtiyaca göre şekillendirilen rollere başka bir örnek de Guanio-Uluru (2019)'nun çalışmasında kullandığı roller gösterilebilir:

Doğa yazarı (Nature scribe)

Bitki ve hayvan gözlemcisi (Plant and animal watcher)

Distopik dedektif (Dystopian detective)

Bio-teknoloji araştırmacısı (Bio-technology detector)

Klasik okuma çemberinin uygulamasındaki ana roller genellikle Daniels (2002)'e göre kabul edilmektedir. Ana rollerin de güncellenip geliştirildiği birçok çalışma görülmektedir. Günümüzdeki diğer yeni çalışmalar dikkate alındığında okuma çemberinin uygulamasında klasik okuma çemberi rollerinin yanında yeni rollerin geliştirilebileceği görülmektedir. Rollerin belirlenmesinde önemli olan okuma çemberi tekniğinin hangi amaca yönelik uygulandığıdır. Tekniğin ana ilkelerinden çıkılmadan uygulamanın yapılması aşamasında rollerde yenilik yapılması mümkün görünmektedir.

2.7. İlgili araştırmalar

Bu bölümde okuma çemberini konu alan yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1.Yurt içinde yayımlanan araştırmalar

2.7.1.2.Yüksek lisans tezleri

Balantekin (2016), okuma çemberinin anlamaya olan etkisi üzerine, nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak

Ankara'da 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenime devam etmekte olan 2 deney ve 2 kontrol grubu olmak üzere toplam 117, 7. sınıf öğrencisinin katılımıyla 22 hafta boyunca yaptığı uygulamayla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Deney gruplarında okuma çemberi uygulanmış, veriler "Okuma Anlama Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda deney gruplarının kontrol gruplarına göre anlama becerisinde anlamlı düzeyde artış görülmüştür.

Demir (2019), okuma çemberinin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerisine etkisini üzerine, bu etkiyi ön test-son test yarı deneysel desenle ele alan nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın uygulaması deney grubunda 17, test grubunda 17 öğrenci, toplam 34 öğrenciyle (7. sınıf) 12 haftada yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Eleştirel Okuma Ölçeği" ve "Okuma Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutum ve eleştirel okuma puanlarında küçük de olsa bir artış sağlansa da anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür. Okuma çemberinin daha kalabalık gruplarla ve daha uzun bir süreçte yapılması önerilmiştir.

Tunç (2019), okuma tekniği aracılığıyla akademik söyleme sosyalleşmesi konulu araştırmasını İngiliz Dili ve Edebiyatı birinci sınıf lisans öğrencilerinin deneyimleri, bölüm öğretim üyelerinin beklentileri üzerinde yapmıştır. Veri toplama işlemi sözlü mülakatlar, öğrencilerin okuma çemberi tartışmaları, okuma çemberi rol kağıtları ve yansıtıcı düşünme günlükleriyle yapılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dilbilgisi eksiklikleri, okunan metinlerdeki tarihi ve kültürel referanslara alışkın olamamaları, ders yüklerinin ağır olması nedeniyle edebi metinleri iyi anlayabilmelerini sağlayacak stratejiler geliştirmede ve iyi bir okuma kültürü geliştirme yönündeki beklentileri karşılamada zorluk çektiği görülmüştür. Araştırmada okuma çemberinin öğrencilerin akademik söyleme sosyalleşmesine belirli düzeyde katkıda bulunduğu görülmüştür.

Tekin (2019), okuma çemberi etkinliği ile serbest okumaya teşvik etme konulu araştırmasını 2018-2019 eğitim yılında yedi ay boyunca yaşları 18-20 arasında değişen üç kadın ve üç erkek öğrenci olmak üzere toplam altı öğrenci ile yapmıştır. Çalışma öğrencilerin okuma çemberi ile kapsamlı okuma hakkındaki algılarını araştırmayı ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için okuma çemberi etkinliğinin bir katkısı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Nicel araştırma ve nitel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma bir araştırma olan bu çalışmada veriler, okuma çemberi çalışma sayfaları, araştırmacı günlüğü, röportajlar ve öğrencilerin sınav sonuçları ile toplanmıştır.

Veriler içerik analizi, gözlemleme sıklığı ve gelişim incelemesi ile analiz edilmiş; okuma çemberi uygulamasının yeni bir dil öğrenme aşamasında olanların öğrenilmek istenen dilde zevkle okumalarını ve dil yeterliliklerini artırmaya teşvik edebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Okur (2019), okuma çemberinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisini araştırmak için yapılan bu nitel araştırma yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Ön test- son test kontrol gruplu desen ile yapılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Denizli ilindeki bir okuldaki iki 4. sınıf şubesiyle yapılmıştır. Deney grubu 30, kontrol grubu 33 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma 8 hafta sürmüştür. Verilerin toplanmasında dereceli puanlama anahtarı, okuma metinleri ve metinlere yönelik eleştirel okuma becerisini ölçen sorular kullanılmıştır. Çalışmanın ön test ve son testlerindeki veriler, okuma metinleri ve sorularının dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirildikten sonra okuma çemberinin eleştirel okuma becerisine etki ettiği sonuca ulaşılmıştır.

Soysal (2019), araştırmada okuma çemberi adlandırmasını "edebiyat halkası" olarak kullanmıştır. Eylem araştırması olarak tasarlanan bu araştırmada edebiyat halkasının (okuma çemberi) 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda edebiyat halkasının öğrencilerin metni anlamalarına ve çözümlemelerine, konu ve ana düşünceyi bulmalarına anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin söz varlığına anlamlı bir katkısının olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin verdiği cevaplardan, edebiyat halkasının kelime öğrenmelerine fayda sağladığını, özgüven kazandırdığını, paragraf kavramalarını geliştirdiği, eğlenceli olduğu, metinleri derinlemesine inceleye katkı sağladığı, öğrenci merkezli olduğu ve sınıf içinde iş birliğini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin edebiyat halkasının beğenmedikleri yönünün olmadığı görülmüştür.

Altınkaya (2019), araştırmada okuma çemberinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma öz yeterliliğine etkisi araştırılmıştır. Araştırma ön test-son test yarı deneysel desenle yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberinin anlama becerisinde deney grubu lehine anlamlı etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma öz yeterliliğinde ise deney grubu lehine anlamlı bir etki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında okuma çemberinin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiği ama okuma öz yeterliliklerini geliştirmede etkili olmadığı görülmüştür.

Avcı (2013), araştırma öğretmenlerin okuma çemberini tercih etme nedenleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun yanında okuma çemberinin öğrencilerin edebiyat ve dili kavramalarına yardımcı olma durumunu ve öğrencilerin okuma tutumlarına nasıl etkisi olduğunu öğretmenlerin görüşleri aracılıyla keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerle yapılan röportajlardan okuma çemberinin öğrencilerin okuma isteklerini artırdığı, edebiyatı daha iyi anlamalarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma çemberine katıldıktan sonra okuma tutumlarının olumlu yönde arttığı sonuçlarla desteklenmiştir. Okuma çemberinin öğrencilerin edebiyattan özgün ve anlamlı amaçlar için yaralanabilecekleri kavrayış tekniklerini geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kökler (2019), bir eylem araştırması olarak yapılan bu araştırmada okuma çemberinin (edebiyat grupları), İngilizce öğretiminde kullanımının avantajları ve öğretmenlerin bu uygulamayı ilköğretim öğrencileriyle yaparken karşılaşabileceği zorlukların keşfedilmesi amaçlanmıştır. Uygulama 18, üçüncü sınıf öğrenciyle yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin okudukları otantik hikayeleri düşünme, tartışma ve yorum yapma becerilerinin gelişmesine, öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarına katkı sağladığı görülmüştür.

Albayrak (2018), araştırmada okuma çemberinin (edebiyat grupları) yabancı dil öğrenen yetişkinlerin yabancı dilde okuma becerilerini ve yabancı dilde okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 45 İngilizce Öğretmenliği Bölümü hazırlık sınıfı öğrencisiyle, deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberinin deney grubu öğrencilerinin okuma tutumuna ve okuma anlama becerilerine etki ettiği görülmüştür.

2.7.1.2. Doktora tezleri

Kaya Tosun (2018), okuma çemberinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisini inceleme ve okur tepkisi belirlemek üzere yapılan bu araştırma karma gömülü desen kullanılarak yapılmış bir doktora tezidir. Araştırma nicel boyutu sonucunda okuma çemberinin okuma anlamada, akıcı okumada, sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu, okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin verdiği cevapların çoğunlukla okur merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma süresince öğrencilerin verdiği okur merkezli cevapların arttığı, metin merkezli cevaplarda azalma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.7.1.3. Makale olarak yayımlanan araştırmalar

Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010), öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak ve etkin okur olmalarını sağlamak isteyen öğretmenlere okuma çemberinin sınıf uygulaması ve ilkelerini tanıtmak amacıyla yapılan bu araştırma, ülkemizde okuma çemberi ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biridir. Okuma çemberi yabancı alanyazın detaylı bir şekilde taranarak okuma çemberinin kuramsal temelleri ve uygulama ilkeleri tespit edilmiş, okuma çemberi uygulamasının amacına uygun şekilde kullanılabilmesi için tüm özellikleri madde madde yazılarak detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Bu sebeple bu makale ülkemizde okuma çemberini uygulayacak öğretmenler ve araştırmacılar için temel bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013), okuma çemberinin 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar 34 deney gurubunda, 33 kontrol grubunda olmak üzere toplam 67, 5. sınıf öğrencisidir. Veriler "Okuma Anlama Ölçeği" ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma anlama becerileri kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla artış göstermiştir. Uygulama öncesinde okuma anlama becerisi düşük olan öğrencilerde, uygulama sonunda, uygulama yapılmadan önce okuma anlama becerisi yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla artış görülmüştür.

Özbay ve Kaldırım (2015), işbirlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Desen olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar üniversitede eğitim görmekte olan 103 Türkçe Öğretmeni adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri "Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesiyle işbirlikli okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algılarını geliştirdiği görülmüştür.

Yıldırım, Ateş, Çermik ve Doğan (2019), okuma çemberinin uygulamasının öğretmen adaylarının okuma anlama düzeyleri üzerine yaptığı etkinin araştırıldığı bu araştırmaya sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenin görmekte olan 21 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada ön test-son test tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Verilen araştırmacıların geliştirdiği iki farklı anlama testi ile elde edilmiştir. Toplanan veriler Jamovi istatistik programı, betimsel [Box plot, Z-puan testi, aykırı değer analizi (outliers)] ve çıkarımsal analizler (Shapiro-Wilk, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi) ile analiz edilmiş,

okuma çemberinin uygulamasının öğretmen adaylarının okuduklarını anlama başarılarının artırılmasında anlamlı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı, Kurtuluş, Yücel-Toy (2017), okuma çemberinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkisinin üzerine yapılan bu araştırmaya katılımcı olarak 26 öğrenci deney grubunda, 26 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenci katılmıştır. 6 hafta süren uygulamada deney grubundaki öğrenciler okuma çemberi uygulaması yapmış, kontrol grubu öğrencileri de bireysel okuma yapmıştır. Ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde, deney grubunun okuma anlama becerisi sonuçlarında, kontrol grubunun sonuçlarına göre anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir.

Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2018), öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmak isteyen öğretmenlere katkı sunması amacıyla yapılmış bu çalışmada okuma çemberinin etkinliğinin esasları konu alınmıştır. Çalışmada okuma çemberi tanımlanmış, neden kullanılması gerektiği anlatılmıştır. Okuma çemberinin kuramsal temelleri anlatılmış, uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Sonuç olarak okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişiminde kullanılabileceği ve bilişsel, sosyal, duyuşsal yönden öğrencilerin gelişimine katkı sunabileceği ifade edilmiştir.

2.7.2.Yurt dışında yayımlanan araştırmalar

Kosheleva (2018), okur temelli bir uygulama ve olarak ifade ettiği okuma çemberi uygulamasıyla üniversitelerde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaygın okuma öğretimindeki problemler üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışmanın amacı, okur merkezli yaklaşımın görüşlerinin ve okuma çemberinin uygulanabilirliğinin bilimsel çerçevede betimlenmesi, olarak ifade edilebilir. Katılımcılarını üniversite öğrencilerinin oluşturduğu bu çalışma sonucunda okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin yaygın okumaya güdülenmelerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve İngilizce öğretiminde faydalı olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, çalışma sonuçlarının dil öğretmenlerinin ve dil becerileri öğretim yöntemleri konusunda yoğunlaşan araştırmacılarının dikkatini çekebileceğini ifade etmiştir.

Vijayarajoo ve Samuel (2013), Malezya'da bir ortaokulda çalışmakta olan öğretmenlerle yapılan bu çalışmada, öğretmenlere okuma çemberindeki rollerinin okuma çemberi uygulamasıyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya üç öğretmen ve bir araştırmacı katılmış, yedi hafta boyunca haftada bir okul kütüphanesinde her hafta yeni bir metin üzerinde okuma çemberi uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlerin kendi aralarında yaptığı

okuma çemberi tartışmaları kaydedilmiş ve yazıya geçirilmiştir. Tartışmalarda ortaya çıkan rollerin, öğrencilere öğretmeleri gereken metni anlamaya çalışan öğretmenlerin anlamlandırma süreçlerini kolaylaştırdığı görülmüştür. Çalışma öğretmenlere okuma çemberinin uygulanması konusunda katkı sağlamıştır.

Karatay (2017), tamamı Türkçe Öğretimi Bölümü 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 92 öğretmen adayıyla 12 hafta boyunca her hafta bir ders saati boyunca yapılan bu çalışma, bir eylem araştırmasıdır. Öğrencilerin metin analiz etme becerilerini ve okumaya karşı ilgilerini geliştirmek amacıyla okuma çemberi uygulaması yapılmıştır. Uygulamada öğrencilerin okuma anlama becerilerine yönelik ön test ve son test yapılmıştır. Uygulama sonucunda ön test ve son testlerin değerlendirmesi yapılmış, anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okuma çemberinin öğrencilerin metnin temasını, ana düşüncesini ve anahtar kelimelerini bulmalarında gelişim sağladığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, öğrenciler okuma çemberi uygulamasının iletişime (karşılıklı konuşma) istek ve ilgilerine, öz güvenlerine, eleştirel düşünmelerine, ön yargılardan arınmış nesnel okumalarına ve bağımsız okumalarına katkı sağladığına dikkat çekilmiştir.

Çetinkaya ve Topçam (2019), öğretmen adaylarının algılarını ve mesleklerine yönelik tutumlarını okuma çemberi kullanarak olumlu yönde geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, iki farklı lisans programında 2018-2019 eğitim yılında öğrenim görmekte olan 8 öğrenci ile yapılmıştır. Okuma çemberi uygulamasında katılımcılara öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okutulmuştur. Ulusal edebiyatın özel bir alanında ve farklı bir amaçla okuma çemberi yapılması dolayısıyla çalışmanın bir ilk olduğu ifade edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminin durum çalışması kullanılmıştır, veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Okuma çemberi uygulamasındaki grup tartışmalarından, oturumlardan elde edilen bulgular ve kitaplardan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının–mesleğe yönelik- bakış açılarına olumlu katkı sağladığını göstermiştir.

Sportsman, Certo, Bolt, Miller (2011), Amerika Birleşik Devletleri'nde bir ilkokulda 112 öğrencinin katılımıyla 10 farklı sınıf şubesinde dört ay boyunca uygulanan okuma çemberi ile akademik başarıları riskli durumda olan öğrencilerin sosyal ve liderlik becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada okuma çemberinin heterojen gruplarda ortak kitap seçimi ve aynı kitap üstünde etkileşimli grup tartışması sağlamasından yararlanılmıştır. Veriler öğrencilerin sosyal ve liderlik becerilerini göstermesi amacıyla okuma çemberi uygulamasına katılım sürecinde toplanmıştır. Öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır.

Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda, okuma çemberi uygulamasının akademik olarak riskli grupta olan öğrencilerin sosyal ve liderlik becerilerinde önemli gelişim sağladığı görülmüştür. Akademik düzeyleri orta ve yüksek grupta olan öğrencilerde de gelişim gözlenmiştir.

Thomas ve Kim (2019), Amerika Birleşik Devletleri'nde bir kolejdeki 38 öğrenciyle yapılan bu çalışmada, okuma çemberi uygulamasının gelişimsel okuma kursu alan öğrencilerin okuma kazanımlarına etkilerini konu almıştır. Bu okuma çemberi uygulamasında araştırmacı geliştirmesiyle, yönlendirmesiyle özellikle işbirlikli yeniden anlatım, açık grup tartışması, kısa yazılı yanıtlar üzerinde durulmuştur. Uygulamaya araştırmacı müdahalesinin etkilerini tespit etmek için nicel yöntem, öğrencilerin okuma tutumlarını, güdülenmelerini ve metinlere yoğunlaşma düzeylerini ölçmek için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında deney grubunda olan öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi performans göstermiş, anlamlı farklılık bulunmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucunda okuma çemberinin öğrencilerin okuma anlama becerilerine ve metne odaklanmalarına katkı sağlamanın yanında aynı zamanda toplu konuşma fırsatı ortaya çıkarma, işbirliği ve sosyal etkileşime imkân sağladığı görülmüştür. Çalışmanın bulgularından okuma çemberi uygulamasının ortaöğretim sonrası gelişimsel okuma programına eklendiğinde etkili sonuçlara ulaşılabileceği fark edilmiştir.

Calmer ve Straits (2014), bu çalışma okuma çemberini dil becerilerinin gelişiminin dışına çıkarmış, okuma çemberinin olanakları fen bilimleri dersinde öğrencilerin anatomi bilgilerini geliştirmek için kullanmıştır. Okuma çemberinin grup tartışmaları ve görevlere yönelik çalışma kâğıtlarıyla öğrencilerin hem insan bedeni ile ilgili bilgilerinin artırılması hem de dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada okuma çemberinin fen bilimleri alanındaki metinlerin daha iyi analiz edilmesine olanak sağladığı vurgulanmıştır. Çalışma bu özelliğiyle okuma çemberinin sadece dil becerileri öğretiminde değil diğer disiplinlerde de etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir.

Elhess ve Egbert (2015), bu çalışmada okuma çemberinin özellikleri tanıtılmıştır. Eğitimdeki faydalarından söz edilmiş, uygulanışı hakkında bilgi verilmiş, dört derslik bir uygulama örneği gösterilmiştir. Çalışmanın dikkat çeken kısmı, sonuç kısmında okuma çemberinin esnek bir uygulama olduğu, metinlerin yanında video, ses ve grafik gibi sesli, görüntülü ve basılı kaynakların da kullanabildiği bir uygulama olduğunu tanıtmasıdır.

Çalışmanın bir diğer dikkat çekici kısmı da okuma çemberinin öğrencilerin bağımsız okur olmalarında ve etkin okuryazarlar olmalarında hayati bir rolü olduğunun ifade edilmesidir.

Mills ve Jennings (2011), çalışmanın girişinde on beş yıl önce şimdilerde sorgulama merkezi (CFI) diye adlandırılan bir okul kültürünün oluşturulduğundan bahsedilmektedir. Merkezde öğrenciler, öğretmenler ve üniversitedeki ortakların istifade edebilmelerine olanak sağlaması amaçlanarak bu araştırmanın yazarının/yazarlarının öğretim uygulamalarına yer verilmiştir. Güney Carolina Üniversitesi (University of Sought Carolina)'nin bir fakültesi, "Richland School District Two" isimli okul bölgesinden öğretmenler ve idarecilerle birlikte küçük bir okul ortaklık ağı oluşturulmuştur. Bu ortaklıkta felsefî (bilimsel) temelli sorgulama ve farklı etnik kökenlerin oluşturduğu bir çevrede demokrasi ile ilgili paylaşımların yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada sorgulama merkezinde (CFI) 5 yıl boyunca öğretmenler, idareciler ve velilerle birlikte çalışılmış, sorgulama temelli öğretimin doğal özellikleri hakkında veriler elde edilmiştir. Sorgulamanın öğretim programının merkezinde olduğu görülmüştür. Sorgulama sınıf yaşantılarına umulandan daha güçlü bir şekilde yansımıştır. Bu çalışmada ise Mills ve Jennings (2011), iki öğretmene ve onların öğrencilerine yansıtıcı düşünceyi, dönüşlülüğü (reflection ve reflexivity), sorgulayıcılığın özelliklerini göstermeye çalışmış, böylece yaptıkları okuma çemberi uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Öğretmenler okuma çemberi uygulamasını, okuma öğretim programlarının merkezinde konumlandırmıştır. Araştırmacılar, sorgulayıcılık ve okuma çemberinin etkili olması konusunda iki öğretmene yol gösterici olmuştur. Uygulamalar 3. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Bu çalışmayla yansıtmacı uygulamaların potansiyeline ve gücüne dair olan kabullerin derinlemesine sorgulanmasını sağlamıştır. Çalışmanın uygulanması esnasındaki karşılıklı konuşmalar, grup tartışmaları, öğretmenlerin öğrencilere okuryazarlık durumlarını yansıtma imkânı sunduğunda ve yeni uygulamalar gerçekleştirdiğinde nelerin mümkün olabileceğini görme konusunda yardımcı olmuştur. Çalışma esnasında grup tartışmalarında ortaya çıkması muhtemel problemlere rastlanmasına rağmen uygulamaya katılan öğrencilerin daha düşünceli, dikkatli, özenli ve daha yansıtıcı okurlar olmaları; daha düşünceli ve yansıtıcı topluluk üyeleri olmaları konusunda katkı sağlandığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarından okuma çemberi uygulamasının bir mantık çerçevesi içinde sorgulayıcı düşünebilen, tartışma kültürünü içselleştirmiş bireyler yetiştirme konusunda etkili bir teknik olduğu görülmektedir.

Bromley, Faughnan, Ham, Miller, Armstrong, Crandall, Garrison ve Marrone (2014), okuma çemberinin dijital ortamdaki etkinliği üzerine yapılan bu araştırma, 7 öğretmen adayının ortak bir kitap üzerinden yaptıkları okuma çemberi uygulamasının durumlarını içermektedir. Öğrenciler, okuma çemberi uygulamasındaki rollerini internet üzerinden tamamlamış, sınıfta yapılan okuma çemberi tartışmalarında internette yaptıkları araştırmaları kullanmıştır. Öğrenciler sunumlarını yaptıktan sonra, onlardan dijital olarak ne yaptıkları ve ne öğrendiklerini yazmaları istenmiştir. Analizler sonunda sonuçlar dört tema altında toplanmıştır. Sonuç olarak bu tip uygulamaların çocukların okuma sınıflarında teknolojiyi farklı yönleriyle kullanarak kitapları derinlemesine anlamasını ve birbirlerinden neler öğrendikleri anlamalarını sağlayabileceği görülmüştür. Birbirlerinin anlama kabiliyetlerini ve okuzyazarlık anlayışlarını geliştiren öğrenciler olarak meraklı oldukları, kendi sorularının cevaplarını aradıkları, sınıf içinde yapılan grup tartışmasını genişlettikleri ve destekledikleri gözlemlenmiştir. Gelecekte öğretmen olarak sınıflarda yer alacak bu öğretmen adaylarının katıldıkları uygulamada öğrendiklerini gelecekteki öğrencilerine aktarabileceği görüşü ile çalışma sonlandırılmıştır. Böylece dijital yönlü okuma çemberi uygulamalarının ilköğretim çağındaki öğrencilere de yansıtılabileceği vurgulanmıştır.

Herrera ve Kidwell (2018), klasik okuma çemberinin yıllardır çoğu yerde kullanıldığının belirtildiği bu çalışmada, okuma çemberinin günümüz dünyasının teknolojik gelişmeleri doğrultusunda yeniden ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Okuma çemberinin güncellenmesi gerektiren diğer etkenler arasında çok kültürlük ve iki dillilik de gösterilmiştir. 21. yüzyılda gelinen noktanın gereği olarak öğrencilerin, okuryazarlık becerilerinin, iletişim becerilerinin, işbirlikli çalışma becerilerinin ve eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Çalışmada "Okuma Çemberi 2.0" olarak isimlendirilen bu yeni tür okuma çemberine bilişim teknolojilerinin gelişimine paralel olarak okuyucu rolleri geliştirilmiştir: proje yöneticisi (project menager) grafik tasarımcısı (graphic designer), ötücü/seslenici (tweeter), araştırmacı gazeteci (investigative journalist) , yönelim belirleyici (trend spotter), önyargı/yanlılık belirleyici (bias detective). Bu rollerin katı bir bağlayıcılı olmadığı söylenmiş, öğretmenler ve öğrenciler ihtiyaçları doğrultusunda yeni roller geliştirmeye davet edilmiştir. Çalışmada okuma çemberinin çağın ve eğitim ortamında bulunanların ihtiyaçlarına göre güncellenmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiştir.

Day ve Kroon (2010), çalışma okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin yaratıcılık, düşünme, öğrenme, iletişim gibi becerileri kazanmasında Facebook, Myspace gibi sosyal

ağlardan ve Web 2.0'ın blog gibi olanaklarından nasıl yararlanılabileceğinin üstüne odaklanmıştır. Çalışma Amerika birleşik Devletleri'nin Kuzeybatı Pasifik bölgesinde bir ortaokulda 2007-2008 eğitim öğretim yılında 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Katılımcılar 25 sabahçı öğrenci ve 26 öğlenci öğrenci olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Toplam üç okuma çemberi yapılmıştır. Öğrencileri teknolojik dünyaya hazırlamak için dil becerileri öğretim programının teknolojiyle nasıl zenginleştirilebileceğini öğrenmek amaçlanmıştır. Çevrimiçi (online) okuma çemberinin, grup tartışmalarının dijital ortamda yapmaktan başka, klasik okuma çemberinden farklı olmadığı söylenmiştir. Çevrimiçi okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin kendi seçtikleri kitapların dışında yeni romanlar tanımasına ve bu kitapları okuma isteklerinin artmasında sınıf genelinde bir dalga etkisi yarattığı görülmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin bu okuma çemberi uygulamasına heyecanlı, istekli olduğu ve bağlandığı, teknolojik deneyim sağladıkları, başarı elde ettikleri ve yansıtıcı öğretimin gerekli olduğu görülmüştür.

Bernadowski (2013), çalışmada okuma çemberi uygulamasının son yıllarda oldukça revaçta olduğundan, okuma çemberinin öğretmenler tarafından öğrencileri erken yaşlarda hem nicelik hem de nitelik yönünden daha fazla okumaya güdülemek amacıyla kullandığından bahsedilmektedir. Çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Katılımcılar Pensilvanya (Pennsylvania)'nın batısında küçük özel bir üniversitede 15 haftalık bir eğitim kursu alan, yaşları 20-35 arasında değişen 20 kadın ve 2 erkek ilkokul öğretmeni adayından oluşmaktadır. Katılımcılardan tarihi kurgu eserlerini kendilerini küçük çocuklar (ilkokul öğrencileri) varsayarak okumaları istenmiştir. Üniversitede yapılan bu okuma çemberi uygulamasının amaçları; sosyal etkileşimi teşvik etmek, öğrencilerin metinle daha sıkı bağlantı kurmasını sağlamak, öğrencilerin tarihle ilgili içerik bilgilerini artırmak ve öğrencilerin okuma öz yeterliliklerini artırmak olarak sıralanmıştır. Ön test-son test, gözlem ve yansıtıcı günlük kullanılarak elde edilmiştir. Ön test ve son test okuma tutum anketi, haftalık gözlemler ve haftalık yansıtıcı günlüklerden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda okuma çemberinin geleceğin öğretmenlerine iş yaşamlarında zorluklarla başa çıkabilmek gibi yaşamsal bir beceriyi, hoşgörüyü, sorumluluk sahibi olmayı ve problem çözmeyi öğrettiği görülmüştür. Ayrıca okuma çemberinin, metni anlamaya, okumaya yönelik öz yeterliliği artırmaya katkı sağladığı ifade edilmiştir. Okuma çemberinin çekingen öğrencilerin ya da okuma isteksizliği olan öğrencilerin iletişime geçmelerine ve çalışmalarını tanıtmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

Venegas (2018), okuma çemberinin potansiyel etkilerini keşfetmek amacıyla sosyal bilişsel çerçevede hazırlanan bu çalışma, çoklu durum çalışmasıdır. Okumada zorluk çeken öğrenciler için genellikle alt beceriler kullanılsa da dengeli beceriler yaklaşımının da kullanıldığı ifade edilmiştir. Okuma çemberine katılmanın okuyucuların öz yeterliliğine ve okumada zorluk çekenlere etkisi araştırılmıştır. Okumaya karşı öz yeterlilikleri yetersiz olan ve okuma yönünden zorluk çeken 4-6. sınıf öğrencilerinin üzerinde yoğunlaşan bu çalışma, dengeli okuryazarlık yöntemiyle tasarlanmıştır. Çalışmanın sağlamlığını artırmak için nitel yöntem ve nicel yöntemin bir arada olduğu karma yöntem kullanılmıştır. Okuma açısından öz yeterlilikleri düşük olan öğrencilerin, çalışma sonunda, çalışma öncesinde normal düzeyde olan sınıf arkadaşlarına göre daha fazla gelişme kaydettiği görülmüştür. Çalışmanın özellikle okuma konusunda isteksiz ve zorluk çeken öğrencilerin okuma eğitiminde daha dengeli bir yaklaşımın desteklenmesi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir.

Guanio-Uluru (2019), bu çalışmada okuma çemberinin esnekliğinden, ihtiyaca göre dönüştürülebilmesinden faydalanılarak, ekoeleştirel yaklaşımla okuma çemberi uygulaması yapılmıştır. Amaca yönelik yeni roller geliştirilmiştir. Bu roller; nature scribe/doğa yazarı, plant and animal watcher/bitki ve hayvan gözlemcisi, dystopian detective/distopik dedektif bio-technology detector/bio-teknoloji araştırmacısı olarak ifade edilmiştir. Çalışmaya Norveç'te, İngilizce öğretmeni adaylarıyla yapılmıştır. Uygulama öğretmen yetiştirme sınıflarında, ekoeleştirel ve insan sonrası (posthuman) kavramları üzerinden yapılan tartışmalardan meydana gelmiştir. Veri toplamada ön test-son test anketleri kullanılmıştır. Çalışma neticesinde ekoeleştirel okuma çemberi uygulamasının ve rollerinin öğretmen adayları için kullanışlı olduğu görülmüştür. Katılımcılar, ekolojik sürdürülebilirlik konusunda öğrencileriyle yapacakları tartışmalarda, kendi tartışma yetenekleri için güven kazanmaları noktasında önemli gelişmeler kaydettiklerini ifade etmiştir.

Widodo (2016), Endonezya'da bir turizm okulunda İngilizce okuma sınıfında yapılan okuma çemberi uygulaması etnografik bir sınıf araştırmasıyla ele alınmıştır. Katılımcılar 30 konaklama ve seyahat hizmetleri bölümü öğrencisi ve 27 muhasebe bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler on bir yıldır İngilizce eğitimi görmekte; İngilizce düzeyleri de TOIEC testine göre "elementary" düzeyinden "intermediate" düzeyi arasında değişmektedir. Öğrencilerin tamamı en az iki dil bilmektedir; Endonezya resmi dili ve yanından "Javanese", "Madurese", "Balinese" dillerinden en az birini bilmektedir. Öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerden gelmektedir. Çalışmanın

etnografik özellikleri katılımcıların bu özelliklerinden gelmektedir. Veri toplama küçük (micro) etkileşimli, tematik konuşma çözümlemesi ile yapılmıştır. Deneysel bulgular öğrencilerin metin seçimlerinde etkili bir şekilde katıldıklarını, rol görevlerine ve paylaşımlı grup tartışmalarıyla metni anlamlandırmaya katıldıklarını göstermiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin seçilen metinler üzerinden yaptıkları tartışmalarla sözlüksel dilbilgilerinin (lexico-grammer) artırabileceği ortaya çıkmıştır. Okuma çemberi uygulamasındaki grup tartışmalarıyla mesleki içerik bilgilerinin ve sözlüksel dilbilgisi içeriklerinin paylaşımı ve tartışılması sağlanmıştır. Okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin -bir alana yönelik- içeriksel bilgilerini ve dil öğrenmelerini zenginleştirdiği görülmüştür. Deneysel bulguların öğrencileri işbirlikli öğrenmeye katılmalarında ve öğretmenlerin okuma çemberi uygulama sürecinde rehber rolü üstlenmelerinde, okuma çemberi uygulamasının yoğun okuma programlarında kullanımını desteklediği görülmüştür.

Barone ve Barone (2019), okuma çemberi uygulamasına ilk defa katılan 4. sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin durumlarının araştırıldığı bu çalışma, nitel bir çalışmadır. Çalışma –başta- yeterli düzeyde okur olmayan özel yetenekli öğrencilerin, okuma çemberi uygulamasına dâhil edildiklerinde nasıl oldukları üzerine yoğunlaşmıştır. Katılımcılar US Title I, magnet science, STEM ve IB programlarını uygulayan bir okulda eğitim gören öğrencilerdir ve düzenli olarak bilimsel sorgulama etkinlikleri yapmaktadır ancak temel sınıflarında okuryazarlık ve dil becerileri öğretimleri nadiren yapılmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler konusunda uzman olan öğretmenler öğrencilere okuma çemberi uygulaması yapma fırsatı oluşturmuştur. Öğrenciler yazarak okuma, çizim yapma ve tartışmalarda geri bildirimler vermiştir. Çalışmada öğrencilerin başlardaki geri bildirimlerinin okuduklarına yakın olduğu, sonlardaki geri bildirimlerinin ise birlikte yaptıkları yorumlarından oluşan çıkarımlarından meydana geldiği görülmüştür.

Graham-Marr (2015), bu çalışma Japonya'da iki yıllık İngilizce ders gerektiren bir üniversitede, sınıf dışında kısa hikâyeler okuyan ve sınıfta tartışan öğrencilerle pilot olarak yapılan bir okuma çemberi uygulamasını içerir. Üniversitede kimya mühendisliği eğitimi gören 53'ü erkek ve 25'i kadın toplam 78 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın amacı okuma çemberi uygulamasıyla öğrencilerin hedef dildeki şematik kültür bilgisini artırmak olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler hedef dilde sunulan kültüre özel bir bakış kazanamadıklarını ifade etmiştir. Sınıfta yapılan etkinliklerde kaynak materyal olarak kurgu eserler okumanın yaşam tarzı ve kültürle ilgili söz varlığının gelişmesiyle yakından ilgili olduğu

bildirilmiştir. Sonuçlar bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini göstermiştir. Okuma çemberi uygulamasının söz varlığına katkısını ortaya çıkarmak için yoğunlaştırılmış ön test ve son test yapılmasının gerekliliği görülmüştür. Çalışmanın süreçlerinde Japonya'daki İngilizce öğretimim sisteminin içeriği betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Kardaş İşler ve Dedeoğlu (2019), Hacettepe Üniversitesi'nde 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim öğretim yıllarının bahar dönemlerinde öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı hakkındaki düşüncelerinin çok kültürlü bir çevrede okuma çemberi kullanılarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Durum araştırması olan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Okuma çemberi uygulaması çocuk edebiyatı derslerinde, eleştirel okuma ve okur tepkisi okuma yaklaşımlarıyla yapılmıştır. Katılımcılar "Newbery Awards" kazanan kitapları okumuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının durumlar hakkındaki tatmin edici yorumlamalarına rağmen eleştirel okuma ve gerçekleştirme sürecindeki eksiklikleri olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları tüm dört çocuk kitabı için "dünyadaki hayat için farklı bakış açıları edinmek", "spesifik grupların kültürleri ve sosyal adaletsizliğin ortadan kaldırılması konusunda harekete geçmede ihtiyaç duyulan becerilerin geliştirilmesi" hakkındaki fikirlerini sunmuştur. Ancak kendi kültürleri hakkında farkındalık kazanma konusunda, kültürel geçmişleri, küresel meseleler hakkında bir görüş sahibi olma-anlama, klişenin ve ön yargının nasıl azaltılacağı, ırkçılığın birbirimizle ve topluma yönelik azaltılması" kategorileri ile ilgili görüş beyan etmemişlerdir. Çalışmanın öğretmen adaylarının eğitimi alanına, çok kültürlülük eğitimine ve edebiyat çalışmalarına bir çeşitlik getirebileceği ifade dilmiştir.

2.7.3. Alanyazın taraması sonuçları

2.7.3.1.Yurt içinde yayımlanan araştırmalarla ilgili alanyazın taraması sonucu

Okuma çemberi ile ilgi yurt içinde yapılan on bir adet teze rastlanılmıştır. Bunlardan on tanesi yüksek lisans tezi, bir tanesi doktora tezidir. İlk araştırmanın 2013 yılında yayımlandığı, yedi araştırmanın ise 2019 yılında yayımlandığı görülmüştür. Araştırmaların bazılarında okuma çemberi; edebiyat halkası ve edebiyat grupları olarak adlandırılmıştır. Araştırmalar Türkçe öğretimi alanı, İngilizce Öğretimi alanı ve Sınıf Eğitimi alanında yapılmıştır. YÖK tez merkezinde ulaşılabilen tek doktora tezinin Sınıf Eğitimi alanında yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunun örneklemi ilköğretim kademesindedir. Yetişkinlerle yapılan araştırmalar da mevcuttur. Okuma çemberiyle ilgili yapılan araştırmalarda ele alınan konular arasında okuma-anlama konusu öne çıkmaktadır. Bunun

yanında eleştirel okuma, serbest okuma, okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuma öz yeterliliği, söz varlığı, öğretmenlerin okuma tutumu tercih etme nedenleri, akademik söyleme sosyalleşmesi gibi farklı konuların işlendiği görülmüştür. Son yıllarda okuma çemberi ile ilgili araştırmaların sayısının önceki yıllara nispeten armaya başladığı görülmüştür.

Makale olarak yayımlanan araştırmalara yönelik yapılan alanyazın araştırmasında okuma çemberi üzerine yapılan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Makale düzeyinde ilk araştırmanın 2010 yılında yayımlandığı görülmektedir. Araştırmalar konu olarak incelendiğinde ikisi okuma çemberini tanıtmaya yöneliktir. Öğretmenlere ve araştırmacılara okuma çemberinin özellikleri detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Diğer çalışmalar okuma anlama ve eleştirel okuma ile ilgilidir. Okuma anlama üzerine yapılan araştırmalardan biri 5. sınıf öğrencileri diğer, 7. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Eleştirel okuma ile ilgili çalışma ise öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda okuma çemberini konu edinen makale düzeyindeki araştırmaların sayısının yeterli olmadığı söylenebilir.

Yurt içinde yayımlanan araştırmaların sayısı göz önünde bulundurulduğunda okuma çemberi ile ilgili araştırmaların daha fazla yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların sayısı dikkate alındığında, Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında, okuma çemberi ile ilgili araştırmaların sayısının artması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı konular, farklı araştırma yöntemleriyle yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

2.7.3.2. Yurt dışında yayımlanan araştırmalarla ilgili alanyazın taraması sonucu

Yurtdışında ve yabancı dilde yayımlanan araştırmalara bakıldığında okuma çemberinin dünyanın birçok farklı ülkesinde araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında ülkemizde yapılan araştırmalar da mevcuttur. Alanyazın taramasında tüm eğitim kademelerinde farklı meslek grupları arasında okuma çemberine ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Yapılan alanyazın taramasında ele alınan okuma çemberi ile ilgili araştırmalarda birbirinden farklı birçok konu ile karşılaşılmıştır. Bunlar; yaygın okuma problemleri, okuma çemberi rol öğretimi, metin analiz etme becerilerini geliştirme, okumaya yönelik ilgi, istek, tutum geliştirme, mesleğe yönelik ilgi ve tutum geliştirmek, akademik başarı olarak riskli grupta olan öğrencilerin sosyal ve liderlik becerilerini geliştirmek, okumaya kazanımlarını desteklemek, fen bilimlerine yönelik içerik bilgilerini geliştirmek, okuma

çemberinin farklı uygulama örnekleri, çok kültürlülük, iki dillilik, bilimsel bakış açısı kazandırmak, eleştirel düşünceyi geliştirmek, dijital okuma çemberi uygulama örnekleri, okuma çemberi uygulamasının güncellenmesi ve geliştirilmesi, bilişim ağlarında ve sosyal medya ortamlarında okuma çemberi uygulaması, öğrenci rolü yaparak okuma çemberi ile tarihsel kurgu eserleri okuma, herhangi bir alana yönelik içerik bilgisini artırma, okuma çemberiyle dil öğretiminde alt beceriler yaklaşımı ve dengeli beceriler yaklaşımı, özel yetenekli öğrenciler, dezavantajlı öğrenciler, öz yeterlilik algısı, özel yetenekli öğrenciler, eko-eleştirel yaklaşım, mesleklere yönelik dil öğretimi, dil öğretiminde hedef dildeki kültür bilgisini artırma, çocuk edebiyatına yönelik görüş geliştirme gibi konular olarak sıralanabilir.

Uluslararası alanyazında okuma çemberinin uzun zamandan beri ele alınan bir teknik olduğu görülmektedir. Bu teknik hakkında yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Okuma çemberi ile ilgili çalışmalara bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte dünyanın çok farklı bölgesinde okuma çemberi ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Okuma çemberi ile ilgili dikkat çeken bir diğer husus ise bu tekniğin sadece dil öğretimi alanında değil farklı alanlarla yönelik yapıldığı da görülmüştür. Okuma çemberinin okuma eylemi kısmından faydalanılarak farklı alanlardaki farklı ihtiyaçlara yönelik kullanıldığı anlaşılmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda, çok kültürlük, iki dillilik, demokrasi eğitimi, eko-eleştirel yaklaşımlar gibi alanlarda da okuma çemberinin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Alanyazın taramasında okuma çemberinin katı kurallara bağlı olmadığı, her türlü ihtiyaca binaen yeniden yapılandırılabileceği görülmüştür. Özellikle günümüz teknolojik imkânları ve toplumsal hayattaki değişimlerle okuma çemberinin rollerinin, kullanım şeklinin farklı amaçlara yönelik değiştirilerek geliştirilebildiği fark edilmiştir.

Okuma çemberinin sadece dil becerileri öğretiminde değil 21. yüzyılda öne çıkan kavramların öğretiminde, tüm katılımcıların gerek bireysel gerek toplu olarak bilişsel ve duyuşsal becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı görülmüştür. Bu özellikleriyle uluslararası alanda oldukça çok tercih edildiği fark edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada okuma çemberi tekniğinin söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu gelişimine etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın modeli olarak karma yöntem araştırması benimsenmiştir. Karma yöntem araştırması hem nitel hem nicel araştırmayı bünyesinde barındıran bir araştırma yöntemidir. Araştırmada nitel ve nicel verilere ulaşma imkânı olan durumlarda ideal bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2017).

Araştırmada uygulama durumu ve veri toplama imkânları göz önünde bulundurularak nitel ve nicel veriler aynı uygulama içinde farklı alanlarda (söz varlığı, konuşma becerisi, okuma tutumu) eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bu sebeple araştırmada karma yöntem araştırmasının yakınsayan desenin paralel biçimi kullanılmıştır. Yakınsayan desen; hem nicel hem nitel veriler eş zamanlı olarak toplandığı, bilgilerin ayrı ayrı analiz edildiği ve sonunda veri tabanlarının birleştirildiği bir desen olarak ifade edilmektedir. Yakınsayan paralel karma yöntem deseni, iki paralel aşamanın birbirinden bağımsız olarak yürütüldüğü ve yorumlamada birleştirildiği yaklaşımdır (Creswell, 2017; Creswell ve Plano Clark, 2015).

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda durum çalışması deseni kullanılmıştır. En temel özelliğinin bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması olarak kabul edilen nitel durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması söz konusudur. Duruma ilişkin etmenlerin durumdan nasıl etkilendikleri ve durumu nasıl etkiledikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma özellikleri gereği nitel durum çalışması desenleri içinden bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre bütüncül tek durum deseni üç amaçla kullanılabilir; ortamda iyi formüle edilmiş bir kuram varsa çürütmek veya teyit etmek için kullanılır, genel standartların dışında olan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumlar üzerinde yapılan çalışmalarda kullanılır, daha önce kimse tarafından çalışılmamış ve ulaşılmamış durumlarda kullanılır. Araştırmanın amacı ve özellikleri ile bütüncül tek desenin özelliklerinin ilişkili olması sebebiyle bütüncül tek durum deseni benimsenmiştir. Yapılan okuma çemberi uygulamasında ortaya çıkabilecek muhtemel sonuçları ve "nasıl" sorunsun cevabını bulmak için uygun bir desen olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunun özellikleri ve çalışma ortamının şartlarından kaynaklanan sebeplerle nicel araştırma desenlerinden deney öncesi desenlerden tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. "Bu desende, bir gruba önce ön test ölçümü, sonrasında deneysel işlem uygulanır ve en sonunda son test yapılır" (Creswell, 2017, s. 172). Araştırma kapsamında okuma çemberi uygulamasının yapıldığı şartlar düşünüldüğünde, araştırma için en uygun nicel araştırma deseni olduğu düşünülebilir.

3.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanamadığı durumlarda tercih edilir, araştırmacı kendine yakın olan ve erişilmesi kolay durumu tercih eder, bu örneklem araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokul olan Kocaeli Kandıra Kaymaz Araman Ortaokulunda yapılmıştır. Araştırmaya 7. sınıfa devam etmekte olan tüm öğrencilerle (uzun süreli bir rahatsızlık geçiren ve bu sebeple uzun süre raporlu olan bir kız öğrenci hariç) 16 kız, 13 erkek öğrenci olmak üzere 29 öğrenci katılmıştır. Okulun öğrenci sayısı en yüksek sınıf seviyesi olması, araştırmacının dersine girdiği sınıf seviyesi olması sebebiyle tercih edilmiştir. Araştırma okul ikliminin doğal hâli içinde herhangi bir uygulama gibi yapılmıştır.

3.3. Veri toplama araçları

3.3.1. Yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testleri

Araştırma kapsamında yapılan toplam dört farklı okuma çemberi turunda öğrencilerin okuması için seçilen toplam yirmi bir kitabın her biri için yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testi oluşturulmuştur. Açık uçlu testler şans başarısı faktörü riskini en aza indirmek için tercih edilmiştir. Yirmi bir kitabın söz varlığı unsurları araştırmacı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından taranmıştır. Tarama sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin bilememe ihtimali olan söz varlığı unsurları (sözcük, deyim, atasözü) belirlenmiştir. Her kitap için belirlenen söz varlığı unsurları uzman tavsiyesiyle beş 9. sınıf öğrencisine sorulmuş, onların bilmekte en çok zorlandıkları yirmi söz varlığı unsuru, okuma çemberine katılan 7. sınıf öğrencilerine sorulmak üzere söz varlığı tarama testine dâhil edilmiştir. Her kitap için başarı ölçemeye yönelik yirmişer soruluk açık uçlu söz varlığı tarama testi hazırlanmıştır. Öğrenciler okumak için seçtikleri kitapları okumadan önce, hangi öğrenci hangi kitabı seçtiyse o kitap için hazırlanan söz varlığı tarama ön testine girmiştir. Okuma

çemberi başlamadan önce her öğrenci okuma çemberi rol görevlerini üstlenirken kendi seçtikleri rollerin yanında araştırmacı tarafından tüm katılımcılara "sözcük avcısı/söz varlığı derleyici" rolü verilmiş, her öğrenciden söz varlığı defteri tutması istenmiştir. Uygulamada bağ kurucu, sorgulayıcı, sözcük avcısı/kelime avcısı/söz varlığı derleyici, sanatçı, karakter ustası, bölüm uzmanı, özetleyici rolleri kullanılmıştır. Okuma çemberinin uygulanması Daniels (2002) ve Avcı, Yüksel ve Akıncı (2010) tarafından yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak yapılmış, rollerin ve okuma çemberi ile ilgili diğer kavramların Türkçe isimlendirmelerde büyük oranda Avcı, Yüksek ve Akıncı (2010)'nın isimlendirmeleri (sorgulayıcı, bölüm uzmanı, bağ kurucu, sanatçı, özetleyici, sahne düzenleyici, sözcük avcısı, karakter ustası, film eleştirmeni, gözlemci, rol yaprağı…) kullanılmıştır. Öğrenciler haftalık toplantılar yaparak okuma çemberi uygulamasının birinci turunu (her tur haftada bir yapılan üç okuma çemberi toplantısını içermektedir) bitirdiğinde, birinci turda okudukları kitap ile ilgili tekrar söz varlığı tarama son testine katılmıştır. Bu uygulama veri toplama süreci boyunca yapılan dört ayrı (dört tur) okuma çemberinde de devam etmiştir. Öğrenciler okuyacakları her kitap öncesinde ve sonrasında söz varlığı tarama ön test-son testine katılmıştır. Öğrencilerin seçtikleri kitapla ilgili söz varlığı başarı durumları okuma çemberiyle kitabı okumadan önce ve sonraki ön test ve son testlerle tespit edilmiştir.

3.3.2. Yarı yapılandırılmış konuşma becerisi değerlendirme formu

Araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla Yıldız (2013, s. 404), tarafından geliştirilmiş olan "Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu" araştırma durumunun ihtiyaçlarına göre uzman görüşü alınıp tekrar düzenlenerek kullanılmıştır.

Okuma çemberi uygulaması kapsamında öğrencilerin kitapları okuyup toplandıkları ilk haftadaki toplantıda (1. Tur Okuma Çemberi, 1. hafta) öğrencilerin konuşmaları, öğrencilerin Türkçe dersi öğretmeni, on yıl tecrübeye sahip bir sınıf öğretmeni ve alan uzmanı bir akademisyen tarafından gözlemlenmiş ve konuşma becerisi değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir.

Okuma çemberi uygulamasının en son haftasındaki toplantıda (4. Tur Okuma Çemberi, 3. hafta) öğrencilerin konuşmaları aynı gözlemciler tarafından gözlemlenmiş, konuşma becerisi değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir.

Konuşma becerisi değerlendirme formuyla öğrencilerin okuma çemberi uygulamasının ilk toplantısı (1. Tur Okuma Çemberi, 1. hafta) ve son toplantısında (4. Tur Okuma Çemberi, 3. hafta) konuşma durumları tespit edilmiştir.

3.3.3. Kontrol listesi

Kontrol listesi, öğrencilerin okuma çemberi uygulaması boyunca yaptıkları toplantılarda araştırmacı tarafından tutulmuştur. Kontrol listesiyle öğrencilerin haftalık rol görevlerini yerine getirme ve haftalık okunması gereken kitap sayfa aralıklarını okuma durumları kontrol edilmiştir.

3.3.4. Okumaya yönelik tutum ölçeği

Okuma çemberi uygulamasına katılan öğrencilerin uygulama süreci başında ve uygulama süreci sonunda okuma tutumları arasındaki değişikliği ölçmek amacıyla Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması Susar Kırmızı (2006) tarafından yapılmış, ölçeğin tümü göz önüne alındığında deneme çalışmasında Cronbah's Alpha 0.83, deneysel çalışma sonrasında Cronbah's Alpha 0.79 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada okumaya yönelik tutumu ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı değerleri, çalışma grubundaki toplam 29 öğrencinin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanlara göre tekrar hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda okumaya yönelik tutum ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı, ön testlerde 0,89 ve son testlerde 0,91 olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerlerin 0,70 ile 1.00 arasında olması, okumaya yönelik tutum ölçeğinin yüksek düzeyde bir güvenirliğinin bulunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Okumaya yönelik tutum ölçeğinin bu araştırma için güvenir bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

3.4.Verilerin toplanması

Araştırmanın uygulama aşaması başlamadan önce uzman görüşüyle veri toplama araçları belirlenmiştir. Veri toplama araçları belirlendikten sonra Sakarya Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş, 12.12.2018 tarihli ve 07 sayılı toplantısında 31 no.lu kararla etik kurulu onayı alınmıştır. Etik kurul kararıyla birlikte Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 31.01.2019/ E. 1340 tarihli ve sayılı yazısıyla Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvurulmuştur. Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 13.02.2019 tarihli 99332089-605.01-E.3298640 sayılı yazısıyla birlikte araştırmanın yapılabilmesi için Kocaeli Valiliğinin oluru alınmıştır. Öğrenci ailelerinden bilgilendirilmiş gönüllü onam formu alınarak 18.02.2019 tarihinde Kocaeli Kandıra Kaymaz Araman Ortaokulunda okuma çemberi öğrencilere tanıtılmış, uygulamaya

başlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının II. döneminde 15 hafta boyunca devam etmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan okuma çemberi uygulamasında beş uzmandan görüş alınarak çocukların sınıf ve yaş düzeylerine uygun daha önceden yirmi bir kitap belirlenmiştir. Kitaplar belirlenirken çalışmaya katılacak öğrencilerin hiçbirinin daha önceden okumadığı kitapların seçilmesi sağlanmıştır.

Tablo 2

Uygulama boyunca okunan kitaplar ve kitapları okuyan öğrenci sayıları

Okuma Çemberi Uygulamaları	Kitap ve yazar bilgileri	Kitabı okuyan grupların öğrenci sayıları
1. Tur okuma çemberi (3 hafta)	Haritada Kaybolmak-Vladimir Tumanov	6
	Ballı Çörek Kafeteryası-Zeynep Cemali	6
	Bacaksız Tatil Köyünde-Rıfat Ilgaz	6
	Charlie'nin Çikolata Fabrikası-Roald Dahl	6
	Yürek Dede ile Padişah-Cahit Zarifoğlu	5
2. Tur okuma çemberi (3 hafta)	Yıldız Tozu-Mustafa Kutlu	6
	Şamatalı Köy-Astrid Lindgren	6
	Uçan Sınıf-Erich Kastner	6
	Nils ve Uçan Kaz-Selma Lagerlöf	6
	87 Oğuz-Rasim Çalapala ve Nimet Çalapala	5

3. Tur okuma çemberi (3 hafta)	Vanilya Kokulu Mektuplar-Sevim Ak	6
	Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği-Behiç Ak	6
	Denizler Altında Yirmi Bin Fersah-Jules Verne	6
	Köroğlu Geliyor/Bir Şeftali Bin Şeftali-Samed Behrengi	6
	Yandım Ali-Fakir Baykurt	5
4.Tur okuma çemberi	Vahşetin Çağrısı-Jack London	6
	Işın Çağı Çocukları	6
	Oz Büyücüsü-L. Frank Baum	6
	Ben Bir Gürgen Dalıyım-Hasan Ali Toptaş	6
	Kedimin Adı Çamur-Ayşe Sarısayın	5

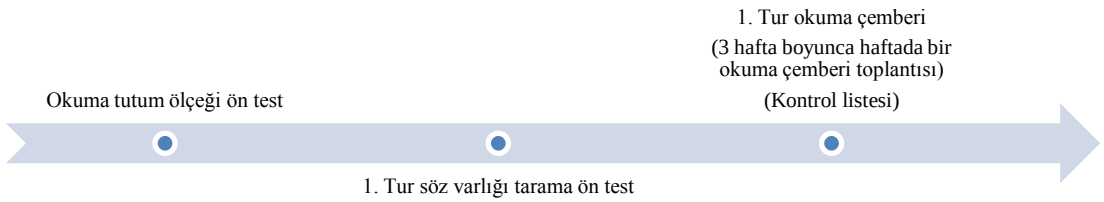
1. tur okuma çemberinde okunacak beş kitap öğrencilere tanıtılmış, seçtikleri kitaplara göre altışar kişilik dört grup, beş kişilik bir grup olmak üzere toplam beş grup oluşturulmuştur. Öğrenciler grup ismi olarak okudukları kitapların isimlerini almıştır. Gruplar oluşturulduktan sonra öğrencilere okuma çemberi rolleri ve rol görevleri tanıtılmış, öğrencilerin grup arkadaşlarıyla anlaşarak rol görevi seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri her rol görevinin yanında, çalışmanın söz varlığı boyutunda yapılan araştırma için araştırmacı tarafından tüm öğrencilere "sözcük avcısı/kelime avcısı/söz varlığı derleyici" görevi verilmiş, söz varlığı defteri tutmaları istenmiştir. Sözcük avcısı/kelime avcısı/söz varlığı derleyici rolü tüm uygulama süreci boyunca tüm öğrencilere verilmiş, diğer roller haftalık yapılan toplantılar sonrasında değiştirilmiştir. Rol

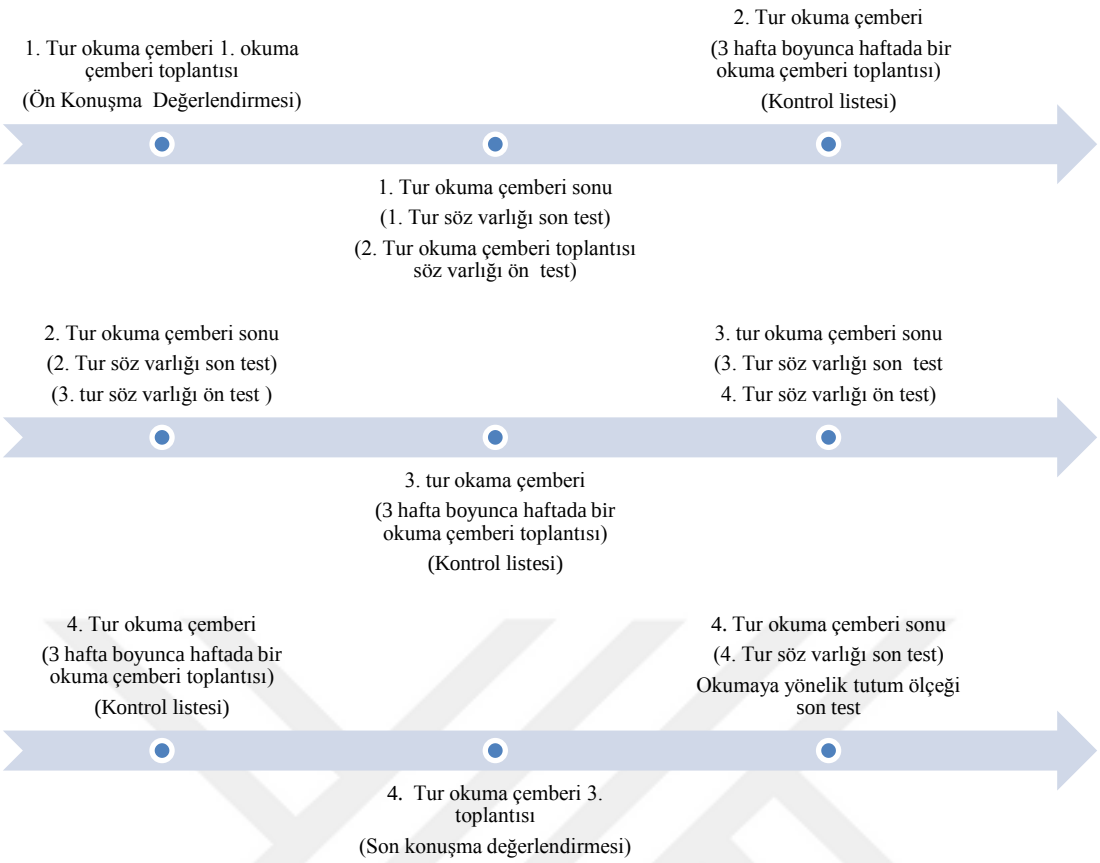
değişimi, okuma çemberinin gereği olarak öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmaya bırakılmıştır. Her öğrenciye seçtiği kitabı okumadan önce seçtiği kitabın söz varlığı tarama ön testi uygulanmıştır. Her okuma çemberi turu bitiminde ise öğrencilere okudukları kitabın söz varlığı tarama son testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin kitapları okumaya başladıkları ilk haftanın sonunda ilk toplantı (1. tur okuma çemberi, 1. okuma çemberi toplantısı) yapılmıştır. Bu ilk toplantıda öğrencilerin okuma çemberi tartışmalarını, konuşmalarını yürüttükleri esnada, öğrencilerin Türkçe dersi öğretmeni, on yıl tecrübeye sahip bir sınıf öğretmeni ve bir alan uzmanı akademisyen tarafından ön konuşma gözlemleri yapılmış ve ön konuşma becerisi değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı öğrencilerin rol görevleri yerine getirme ve önceden belirlenen haftalık okunacak sayfa aralıklarını okuma durumunu kontrol listesine işlemiştir.

Öğrenciler her okuma çemberi turunda üç hafta okuma çemberi toplantısı yapmıştır. Öğrenciler okuma çemberi turu bittiğinde o turda grup hâlinde okudukları kitaplarla ilgili kendi gruplarıyla birlikte genel sunumlar yapmış, isteğe göre drama veya afiş hazırlamıştır. Öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi artırılmaya çalışılmıştır. Her okuma çemberi turunda yeni gruplar yeni kitaplara göre ayrılıp birleştirme yapılarak belirlenmiştir. Hiçbir okuma çemberi turunda bir diğer turda okunan kitap başka grup tarafından okunmamıştır. Böylece tekrardan kaçınılmış, öğrencilerin diğer grupların okuma çemberi toplantılarını izlerken duydukları, gördükleri kitap içeriği bilgilerinin çalışmayı etkilemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Okuma çemberi uygulaması toplam dört tur yukarıda anlatıldığı şekliyle tekrar ederek yapılmıştır. Dördüncü turun üçüncü haftasında son okuma çemberi toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda yine aynı gözlemciler tarafından son konuşma gözlemleri yapılmış ve konuşma becerisi değerlendirme formuyla son değerlendirme yapılmıştır. Okuma çemberi sürecinin en sonunda ise öğrencilere okumaya yönelik tutum ölçeğinin son testi uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:





Şekil 1. Veri toplama süreci

Araştırmanın geçerlik, güvenirlik ve inandırıcılığı açısından yapılan çalışmalar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın güvenirlik, geçerlik ve inandırılıcılığıyla ilgili yapılan çalışmalar

Güvenirlik ve geçerlik	İnandırıcılık
Açık uçlu söz varlığı tarama testleri için uzman görüşü alınmıştır. Öğrencilere okutulacak kitaplar uzman görüşüyle öğrencilerin daha önce okumadıklarını ifade ettikleri kitaplar arasından seçilmiştir. Testlerde sorulacak söz varlığı unsurlarının belirlenmesi için iki Türkçe öğretmeni ve araştırmacı öğrencilerin okuyacakları kitaplarda geçen öğrencilerin bilememe ihtimali olan söz	Araştırma, araştırmacının çalıştığı okulda, seçmeli derslerine girdiği 7. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Her öğrenciden "Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu" alınmıştır. Konuşma değerlendirmelerinin yapıldığı toplantıların ses kaydı alınmıştır.

varlığı unsurları taranmıştır. Elde edilen söz varlığı unsurları önce beş kişiden oluşan 9. sınıf öğrencisine sorulmuş, onların bilmekte en çok zorlandığı unsurlar 7. sınıf öğrencilerine sorulmak üzere söz varlığı tarama testine alınmıştır. Şans başarısının önüne geçmek amacıyla testler açık uçlu olarak hazırlanmış, öğrencilerden sorulan söz varlığı unsurunu cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri söz varlığı unsurlarını daha çabuk belirlemek için her soruya kutucuk şeklinde "Bilmiyorum" seçeneği eklenmiştir. Testlerin değerlendirmesi iki Türkçe öğretmeni ve araştırmacının ortak değerlendirmesiyle yapılmıştır. Konuşma becerisi değerlendirme formu (Yıldız, 2013) uzman görüşüyle ihtiyaca göre yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Konuşma gözlem ve değerlendirmesinde tecrübeli iki öğretmen ve alanda uzman bir akademisyen bulunmuştur. Uzman tavsiyesiyle öğrencilerin Türkçe derslerine giren öğretmenin değerlendirme sonuçları araştırmada kullanılmıştır. Araştırmacını konuşma gözleminde değerlendirmesi bulunmamaktadır. Öğrencilerin araştırma sürecindeki görevlerinin yerine getirme durumları araştırmacı tarafından tutulan kontrol listesine işlenmiştir. Okuma tutumuna ilişkin veriler, önceden güvenirlik geçerlik çalışması yapılmış olan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (Susar Kırmızı ,2006) ile elde edilmiştir.	Araştırmacı, araştırma boyunca öğrencilerle günlük eğitim ortamı iletişimi hâlinde olmuş, sürecin yakından gözlemlemiştir. Öğrenci ürün dosyaları tutulmuştur. Uygulama esnasında yapılan bazı çalışmaların fotoğrafı çekilmiştir.

3.5. Verilerin analizi

Araştırma, bir karma yöntem araştırması olması sebebiyle birden çok analiz yöntemini içermektedir. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan söz varlığı ve konuşma becerisi kısımlarında betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan okuma tutumu kısmı ise t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler "katılımcı" ifadesinin kısaltması "K" ve sıra sayısına göre rakam kullanılarak "K2, K3, K4…K29" şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın söz varlığı kısmında önceden hazırlanmış yirmişer soruluk yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin her doğru cevabı 1 puan olarak değerlendirilmiş, yanlış veya boş cevaba herhangi bir puanlama yapılmamıştır. Okuma çemberi grup başarısını değerlendirmede ön test ve son test arasındaki farkları belirtmek için yüzdelik ifade kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre nitel veriler çalışmanın güvenirliğini artırmak, yanlılığı azaltmak için sayısallaştırılabilir ve sayısallaştırmada iki temel yöntem kullanılır; basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları. Araştırmanın söz varlığı kısmında elde edilen veriler söz konusu olan bu amaçlarla betimsel olarak analiz edilmiştir.

Yine araştırmanın söz varlığı kısmında okuma çemberine etkin katılan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında bir fark olup olmadığını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından kontrol listeleri tutulmuştur. Öğrenciler rol görevlerini yerine getirme ve haftalık okunacak kitap sayfa aralıklarının okuma kriterlerine göre kontrol listelerine işlenmiştir. Öğrenci görevini yerine getirdiyse (3) kısmen yerine getirdiyse (2) hiç yerine getirmediyse (1) şeklinde kontrol listesine işlenmiştir. Haftalık belirlenen okunacak sayfa aralıklarını okuduysa (3), kısmen okuduysa (2), hiç okumadıysa (1) şeklinde kontrol listesine işlenmiştir. Öğrencilerin kontrol listelerindeki veriler (okuma çemberi rol görevlerini yerine getirme ve kitabı okuma durumları) ile söz varlığı tarama testi sonucunda gösterdikleri başarı durumu arasındaki ilişki betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın konuşma becerisi kısmında yarı yapılandırılmış konuşma becerisi değerlendirme formu Yıldız (2013, s. 404)'dan alınıp ihtiyaca göre tekrar düzenlenerek kullanılmıştır. Öğrenciler, söz konusu kazanımı gerçekleştirmişse (3), kısmen gerçekleştirmişse (2), gerçekleştirememişse (1) şeklinde üç gözlemci tarafından puanlanmıştır. Gözlemciler arasından bir ölçme değerlendirme uzmanın tavsiyesiyle öğrencileri tanıyan, kişisel özelliklerini daha iyi bilen öğrencilerin Türkçe dersi

öğretmeninin yaptığı konuşma değerlendirmesi betimsel olarak analiz edilmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutundaki tüm veriler, nitel araştırmanın imkânları dâhilinde Yıldırım ve Şimşek (2013)'in nitel araştırmada sayısal verilerin kullanılmasındaki görüşleri doğrultusunda sayısal veriler hâline getirilerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Susar Kırmızı, 2006) ile toplanan verilerin ilk başta çarpıklık ve basıklık değerleri aracılığıyla normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Ayrıcı Levene testi yardımıyla verilerin homojen olup olmadıkları incelenmiştir. Verilerin normal dağıldıkları ve homojen oldukları sonucuna ulaşılınca verilerin parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız örneklemler t-testleriyle analiz edilmesine karar verilmiştir. Analiz işlemlerinde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırmada karma yöntem araştırması olması ve yakınsayan paralel desen kullanılması dolayısıyla tüm alt problemlere ilişkin sonuçlar problem cümlesi ile ilişkili olarak en sonda birleştirilmiştir.

3.6. Araştırmacının rolü

Araştırmacı 2013 yılında araştırmanın yapıldığı Kaymaz Araman Ortaokulunda Türkçe öğretmenliğine başlamıştır. 2015 yılında ise aynı okulda Müdür Yardımcısı olarak görevlendirilmiştir. Bu göreve devam etmekte olan araştırmacı, aynı zamanda Türkçe dersiyle ilişkili Okuma Becerileri, Yazarlık ve Yazma Becerileri, İletişim ve Sunum Becerileri seçmeli derslerinin öğretmenliğini yapmaktadır. Araştırmacı öğretmenlik deneyimi boyunca öğrencilerin problem yaşadığı birçok alan tespit etmiş, okuma çemberinin bu problemlerin çözümünde eş zamanlı olarak kullanılabileceğini fark etmiş, okuma çemberinin bu problemlerin çözümünde kullanılabilir olup olmadığını araştırmak istemiştir. Bu konuya ilgi duyduktan sonra söz varlığı kazanımı, konuşma becerisi gelişimi ve okuma tutumu üzerinde çalışmaya karar vermiştir. Araştırmacı doktora eğitimi boyunca nitel ve nicel araştırma yöntemleri konusunda dersler almış, bu yöntemlerle yapılmış çalışmaları tanıma fırsatı bulmuştur. Ayrıca tez konusu belirleme aşamasında ve tez izleme aşamasında tez izleme jürisinde bulunan uzmanlardan araştırma yöntemi planlamasında destek almıştır. Okuma çemberinin okul ortamında uygulanmasında araştırmacı okuma çemberinin özellikleri doğrultusunda öğrencilerin özerk olmasını sağlamış ve okuma çemberinin uygulanmasında rehberlik vazifesi üstlenmiş, sürece durumu etkileyecek dış müdahalede bulunmamıştır. Böylece okuma çemberi tekniğinin doğal akışında öğrencilerin

söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesini meslektaşları ve uzmanlarla birlikte yapmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesi olan "Okuma çemberi tekniği, söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu gelişimine eş zamanlı katkı sağlayabilir mi?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde "Okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisi nasıldır?" alt problemine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğrenciler okumak istedikleri kitaplara göre gruplara ayrılmıştır. Gruplara kitapları okumadan önce ve kitapları okuduktan sonra öt test-son test şeklinde yarı yapılandırılmış söz varlığı tarama testi uygulanmıştır. Elde edilen bireysel test başarısı farkına ve grupların başarı durumuna ilişkin farklar tablolarda gösterilmiştir.

4.1.1. Grupların birinci tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları

1. tur okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin okudukları kitaplardan hazırlanan söz varlığı ön tarama testi ve söz varlığı son tarama testlerinin sonuçlarından ortaya çıkan grup başarısı değerleri tablolarda gösterilmiştir. Grup adı öğrencilerin okudukları kitapların adı olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

"Haritada Kaybolmak" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön Test (20 soru)	Son Test (20 soru)	Fark
K2	4	9	+5
K4	3	7	+4
K11	8	16	+8
K6	2	15	+13
K30	2	5	+3

K8	6	14	+8
Grup Başarısı	25/120 (%20,83)	66/120 (%55)	+41 (+%34,16)

"Haritada Kaybolmak" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 25 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 66 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %34,16 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 5

"Ballı Çörek Kafeteryası" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K13	1	14	+13
K10	2	11	+9
K9	1	11	+10
K26	1	3	+2
K24	1	6	+5
K19	1	5	+4
Grup başarısı	7/120 (%5.83)	50/120 (%41,66)	+43 (+%35,83)

"Ballı Çörek Kafeteryası" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 7 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan

üzerinden 50 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %35,83 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 6

"Bacaksız Tatil Köyünde" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K7	2	3	+1
K20	4	8	+4
K15	4	6	+2
K18	0	7	+7
K22	7	13	+6
K17	0	6	+6
Grup Başarısı	17/120 (% 14,16)	43/120 (%35,83)	+26 (+%21,66)

"Bacaksız Tatil Köyünde" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 17 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 43 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %21,66 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 7

"Charlie'nin Çikolata Fabrikası" gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark

K14	4	11	+7
K23	2	9	+7
K28	1	11	+10
K19	1	3	+2
K25	0	10	+10
K29	0	7	+7
Grup başarısı	8/120 (%6,66)	51/120 (%42,5)	+43 (%35,83)

Charlie'nin Çikolata Fabrikası" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 8 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 51 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %35,83 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 8

"Yürekdede ile Padişah" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K5	2	11	+9
K27	2	3	+1
K3	2	3	+1
K21	1	3	+2
K12	3	6	+3

Grup başarısı	10/100 (%10)	26/100 (%26)	+16 (+%16)

"Yürekdede ile Padişah" grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 10 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 26 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %16 oranında artış olduğu görülmüştür.

4.1.2. Grupların ikinci tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları

2. tur okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin okudukları kitaplardan hazırlanan söz varlığı ön tarama testi ve söz varlığı son tarama testlerinin sonuçlarından ortaya çıkan grup başarıları değerleri tablolarda gösterilmiştir. Grup adı öğrencilerin okudukları kitapların adı olarak belirlenmiştir.

Tablo 9

"Yıldız Tozu" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K15	4	9	+5
K25	3	14	+11
K30	6	9	+3
K24	6	13	+7
K3	5	9	+4
K17	2	6	+4
Grup başarısı	26/120 (%21,66)	60/120 (%50)	+34 (+%28,33)

“Yıldız Tozu” grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 26 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 60 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %28,33 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 10

“Şamatalı Köy” adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K13	12	18	+6
K18	11	17	+6
K19	9	13	+4
K20	10	16	+6
K10	10	19	+9
K6	13	19	+6
Grup Başarısı	65/120 (%54,16)	102/120 (%85)	+37 (+%30,83)

“Şamatalı Köy” grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 65 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 102 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %30,83 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 11

"Uçan Sınıf" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K22	5	8	+3
K21	2	3	+1
K23	2	5	+3
K27	4	5	+1
K11	10	19	+9
K4	3	8	+5
Grup başarısı	26/120 (%21,66)	48/120 (%40)	+22 (+%18,33)

"Uçan Sınıf" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 26 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 48 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %18,33 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 12

"Nils ve Uçan Kaz" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K16	7	14	+7
K28	7	10	+3
K8	10	17	+7

K2	6	9	+3
K5	3	6	+3
K29	5	11	+6
Grup başarısı	38/120 (%31,66)	67/120 (55,83)	+29/120 (%24,16)

"Nils ve Uçan Kaz" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 38 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 67 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %24,16 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 13

"87 Oğuz" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K14	6	14	+8
K26	4	5	+1
K12	3	5	+2
K9	8	16	+8
K7	2	4	+2
Grup Başarısı	23/100(%23)	44/100 (%44)	+21/100 (+%21)

"87 Oğuz" grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz

varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 23 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 44 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %21 oranında artış olduğu görülmüştür.

4.1.3. Grupların üçüncü tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları

3. tur okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin okudukları kitaplardan hazırlanan söz varlığı ön tarama testi ve söz varlığı son tarama testlerinin sonuçlarından ortaya çıkan grup başarıları değerleri tablolarda gösterilmiştir. Grup adı öğrencilerin okudukları kitapların adı olarak belirlenmiştir.

Tablo 14

"Vanilya kokulu mektuplar" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K9	9	12	+3
K23	6	11	+5
K30	5	8	+3
K5	1	5	+4
K11	10	19	+9
K17*	Girmedi	4	?
Grup başarısı	31/100 (%31)	55/100 (%55)	+24/100 (+%24)

*Tarama testlerinden herhangi birine girmeyen öğrencinin puanı değerlendirmeye alınmamıştır.

"Vanilya Kokulu Mektuplar" grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği

toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 31 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 55 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %24 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 15

"Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K14	6	10	+4
K12	7	9	+2
K8	10	15	+5
K2	2	6	+4
K21	2	2	0
K24	3	8	+5
Grup başarısı	30/120 (%25)	50/120 (%41,66)	+20/120 (+%16,66)

"Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 30 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 50 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %16,66 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 16

"Denizler altında yirmi bin fersah" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön Test (20 soru)	Son Test (20 soru)	Fark
K27	2	3	+1
K15	1	2	+1
K28	6	6	0
K10	1	9	+8
K20	2	4	+2
K29	2	5	+3
Grup başarısı	14/120 (%11,66)	29/120 (%24, 16)	+15/120 (+%12,5)

"Denizler Altında Yirmi Bin Fersah" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 14 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 29 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %12,5 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 17

"Köroğlu Geliyor/Bir Şeftali Bin Şeftali" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K25	2	10	+8
K18	3	9	+6
K26	4	7	+3
K3	7	8	+1

K16	2	11	+9
K7*	2	Girmedi	?
Grup başarısı	18/100 (%18)	45/100 (%45)	+27 (+%27)

*Tarama testlerinden herhangi birine girmeyen öğrencinin puanı değerlendirmeye alınmamıştır.

"Köroğlu Geliyor/Bir Şeftali Bin Şeftali" grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 18 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 45 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %27 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 18

"Yandım Ali" isimli gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön Test (20 soru)	Son Test (20 soru)	Fark
K6	6	15	+9
K22	7	13	+6
K19	2	5	+3
K13	7	15	+8
K4	5	12	+7
Grup Başarısı	27/100 (%27)	60/100 (%60)	+33/100 (+%33)

“Yandım Ali” grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 27 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 60 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %33 oranında artış olduğu görülmüştür.

4.1.4. Grupların dördüncü tur okuma çemberi söz varlığı ön test-son test bulguları

4. tur okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin okudukları kitaplardan hazırlanan söz varlığı ön tarama testi ve söz varlığı son tarama testlerinin sonuçlarından ortaya çıkan grup başarıları değerleri tablolarda gösterilmiştir. Grup adı öğrencilerin okudukları kitapların adı olarak belirlenmiştir.

Tablo 19

“Vahşetin Çağrısı” adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön Test (20 soru)	Son Test (20 soru)	Fark
K30	1	6	+5
K5	2	5	+3
K16	2	6	+4
K17	1	3	+2
K20	1	2	+1
K27	1	4	+3
Grup başarısı	8/120 (%6,66)	26/120 (%21,66)	+18/120 (%15)

“Vahşetin Çağrısı” grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 8 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması

sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 26 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %15 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 20

"Işın Çağı Çocukları" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K2	3	6	+3
K28	2	5	+3
K24	1	5	+4
K15	2	6	+4
K12*	0	Girmedi	?
K11	8	17	+9
Grup başarısı	16/100 (%16)	39/100 (%39)	+23 (+%23)

*Tarama testlerinden herhangi birine girmeyen öğrencinin puanı değerlendirmeye alınmamıştır.

"Işın Çağı Çocukları" grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 16 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 39 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %23 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 21

"Oz Büyücüsü" adlı gruba ait sonuçlar

Katılımcı	Ön test (19 soru)	Son test (19 soru)	Fark
K22	3	13	+10
K9	8	19	+11
K10	6	19	+13
K8	11	19	+8
K6	4	18	+14
K4	9	16	+7
Grup başarısı	41/114 (% 35,96)	104/114 (%91,22)	+63 (+%55,26)

"Oz Büyücüsü" grubundaki toplam 6 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 6*20=120 puan üzerinden 46 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 6*20=120 puan üzerinden 110 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %53,33 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 22

"Ben Bir Gürgen Dalıyım" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K26	1	3	+2
K25	1	6	+5
K21	0	0	0
K7	0	0	0

K14	2	6	+4
K3*	3	Girmedi	?
Grup başarısı	4/100 (%4)	15/100 (%15)	+11/100 (+%11)

*Tarama testlerinden herhangi birine girmeyen öğrencinin puanı değerlendirmeye alınmamıştır.

"Ben Bir Gürgen Dalıyım" grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 4 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 15 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %11 oranında artış olduğu görülmüştür.

Tablo 23

"Kedimin Adı Çamur" adlı gruba ait söz varlığı bulguları

Katılımcı	Ön test (20 soru)	Son test (20 soru)	Fark
K29	2	6	+4
K23	2	5	+3
K19	2	8	+6
K13	7	19	+12
K18	0	1	+1
Grup başarısı	13/100 (%13)	39/100 (%39)	+26 (+%26)

“Kedimin Adı Çamur” grubundaki toplam 5 öğrenciye okuma çemberi uygulamasından önce okuyacakları kitabın her sorunun bir puan olarak değerlendirildiği toplam 20 soruluk söz varlığı ön tarama testi uygulanmıştır. Ön test taraması sonucunda grup başarısının 5*20=100 puan üzerinden 13 puanla sonuçlandığı görülmüştür. Okuma çemberi uygulaması sonucunda yapılan söz varlığı son tarama testi sonucunda grup başarısı 5*20=100 puan üzerinden 39 puanla sonuçlanmıştır. Grup başarı puanında %26 oranında artış olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde “Okuma çemberindeki görevlerini yerine getiren öğrenciler ve getirmeyen öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinde fark durumu nasıldır?” alt problem cümlesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Birinci tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin kitap okuma ve rol görevlerini yerine getirme değerleri araştırmacının tuttuğu kontrol listesinden alınmıştır. Öğrencilerin bireysel 1. tur okuma çemberi söz varlığı tarama testi başarıları ve okuma çemberi uygulaması esnasında verilen görevleri yerine getirme durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24

Birinci tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet)

Katılımcı	Kitabı okuma	Rol görevini yerine getirme	Söz varlığı ön test-son test farkı
K2	3	3	+5
K3	-	-	+1
K4	3	3	+4
K5	-	-	+9

K6	3	3	+13
K7	3	2	+1
K8	3	3	+8
K9	3	3	+10
K10	3	3	+9
K11	3	3	+8
K12	3	3	+3
K13	3	3	+13
K14	3	2	+7
K15	3	3	+1
K16	3	3	+2
K17	3	1	+6
K18	3	3	+7
K19	3	3	+4
K20	3	1	+4
K21	3	3	+2
K22	3	3	+6
K23	3	3	+7
K24	-	-	+6
K25	3	3	+10
K26	3	3	+2

K27	-	-	+1
K28	3	2	+10
K29	3	2	+7
K30	-	-	+3

(-) ifadesi devamsızlık bildirir.

Tabloya bakıldığında 1. tur okuma çemberi uygulaması sonucunda tüm öğrencilerin söz varlığı ön tarama ve son tarama sonuçlarında artış olduğu görülmektedir. En çok artış gösteren öğrenciler K6, K9, K13, K25 ve K28'dir. K6, K9, K13, K25 hem sorumlu oldukları kitap bölümünü okumuş (3) hem de okuma çemberindeki rol görevlerini yerine getirmiştir (3). K28 kodlu öğrenci sorumlu olduğu kitap bölümünü okumuş (3), okuma çemberi rol görevini kısmen (2) yerine getirerek en çok artış gösteren öğrenciler arasında yer almıştır.

4.2.2. İkinci tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin kitap okuma ve rol görevlerini yerine getirme değerleri araştırmacının tuttuğu kontrol listesinden alınmıştır. Öğrencilerin bireysel 2. tur okuma çemberi söz varlığı tarama testi başarıları ve okuma çemberi uygulaması esnasında verilen görevleri yerine getirme durumları aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 25

İkinci tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet)

Katılımcı	Kitabı okuma	Rol görevini yerine getirme	Söz varlığı ön test-son test farkı (20 soru)
K2	3	3	+3
K3	3	2	+4

K4	3	3	+5
K5	1	1	+3
K6	3	3	+6
K7	1	1	+2
K8	3	3	+7
K9	3	3	+8
K10	3	3	+9
K11	3	3	+9
K12	3	3	+2
K13	3	3	+6
K14	3	3	+8
K15	3	2	+5
K16	3	3	+7
K17	3	2	+4
K18	3	3	+6
K19	3	3	+4
K20	3	2	+6
K21	3	2	+1
K22	3	3	+3
K23	3	3	+3
K24	3	3	+7

K25	3	3	+11
K26	3	3	+1
K27	3	3	+1
K28	2	2	+2
K29	3	2	+6
K30	3	3	+3

Tabloya bakıldığında 2. tur okuma çemberi uygulaması sonucunda tüm öğrencilerin söz varlığı ön tarama testi ve son tarama testi sonuçlarında artış olduğu görülmektedir. En çok artış gösteren öğrenciler K10, K11, K14, K25, K9 ve K8'dir. Bu öğrencilerin tümü hem hem sorumlu oldukları kitap bölümünü okumuş (3) hem de okuma çemberindeki rol görevlerini yerine getirmiştir (3).

4.2.3. Üçüncü tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin kitap okuma ve rol görevlerini yerine getirme değerleri araştırmacının tuttuğu kontrol listesinden alınmıştır. Öğrencilerin bireysel 3. tur okuma çemberi söz varlığı tarama testi başarıları ve okuma çemberi uygulaması esnasında verilen görevleri yerine getirme durumları aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 26

Üçüncü tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet)

Katılımcı	Kitabı okuma	Rol görevini yerine getirme	Söz varlığı ön test-son test farkı (20 soru)
K2	3	3	+4
K3	3	2	+1

K4	3	3	+7
K5	3	3	+4
K6	3	3	+9
K7	-/2	-/1	Son teste girmedi
K8	3	3	+5
K9	3	3	+3
K10	3	3	+8
K11	3	3	+9
K12	3	3	+2
K13	3	3	+8
K14	3	3	+4
K15	2	2	+1
K16	3	3	+9
K17	3/1	3/1	Ön teste girmedi
K18	3	3	+6
K19	3	3	+3
K20	2/3	2/3	+2
K21	1/3	1/3	0
K22	3	3	+6
K23	3	3	+5
K24	3	3	+5

K25	3	3	+8
K26	3	3	+3
K27	3	3	+1
K28	2/3	2	0
K29	3	3	+3
K30	3	3	+3

*Tabloda -/1, 1/3, -/2, 2/3 şeklinde gösterilen değerler, önceki hafta ve sonraki hafta kontrollerinde tutarsızlık gösteren öğrenci değerleridir. (-) ifadesi öğrenci devamsızlığı bildirir.

Tabloya bakıldığında 3. tur okuma çemberi uygulaması sonucunda K21 ve K28 hariç tüm öğrencilerde artış görülmüştür. Artış gösteremeyen öğrencilerden K21 3. tur okuma çemberinin bir haftasında okuması gereken kitap bölümünü hiç okumamış (1), rol görevlerini de yerine getirmemiştir (1). Artış gösteremeyen bir başka öğrenci K28, 3. tur okuma çemberinde okuması gereken kitap bölümünü kısmen okumuş, rol görevlerini de kısmen yerine getirmiştir. En çok artış gösteren öğrenciler K6, K10, K11, K13, K16, K22 ve K25'tir. En çok artış gösteren öğrencilerin tümü okumaları gereken kitap bölümlerini okumuş (3), rol görevlerini yerine getirmiştir (3).

4.2.4. Dördüncü tur okuma çemberi bireysel söz varlığı ön test-son test sonuçlarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin kitap okuma ve rol görevlerini yerine getirme değerleri araştırmacının tuttuğu kontrol listesinden alınmıştır. Öğrencilerin bireysel 4. tur okuma çemberi söz varlığı tarama testi başarıları ve okuma çemberi uygulaması esnasında verilen görevleri yerine getirme durumları aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 27

Dördüncü tur okuma çemberinde öğrencilerin kitap okuma, rol görevlerini yerine getirme ve söz varlığı ön test son test farkına ilişkin bulgular (1-Hayır, 2- Kısmen, 3- Evet)

Katılımcı	Kitabı okuma	Rol görevini yerine getirme	Söz varlığı ön test-son test farkı (20 soru)
K2	3	3	+3
K3	3	2	Girmedi
K4*	3	3	+7
K5	1	1	+3
K6*	3	3	+14
K7	2	2	0
K8*	3	3	+8
K9*	3	3	+11
K10*	3	3	+13
K11	3	3	+9
K12	3	3	Girmedi
K13	3	3	+12
K14	3	3	+4
K15	3	3	+4
K16	3	3	+4
K17	-	-	+2
K18	3	3	+1
K19	3	3	+6
K20	-	-	+1

K21	2	1	0
K22*	3	3	+10
K23	3	3	+3
K24	3	3	+4
K25	3	3	+5
K26	3	3	+2
K27	3	3	+3
K28	3	2	+3
K29	3	3	+4
K30	-	-	+5

(-) ifadesi öğrenci devamsızlığı bildirir. (*) işaretli öğrenciler 19 soru üzerinden değerlendirilmiştir.

Tabloya bakıldığında 4. tur okuma çemberi uygulaması sonucunda K7 ve K21 hariç tüm öğrencilerde artış görülmüştür. Artış gösteremeyen öğrencilerden K7, okuması gereken kitap bölümünü kısmen okumuş (2), rol görevlerini de kısmen yerine getirmiştir. Artış gösteremeyen bir başka öğrenci K21, okuması gereken kitap bölümünü kısmen okumuş (2), rol görevlerini yerine getirmemiştir (1). En çok artış gösteren öğrenciler K6, K8, K9, K10, K11, K13, K22 ve K19'dur. Çok artış gösteren öğrencilerin tümü okumaları gereken kitap bölümlerini okumuş (3), rol görevlerini yerine getirmiştir (3).

4.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde "Okuma çemberi tekniğinin konuşma becerisine etkisi nasıldır?" alt problemine ilişkin yapılan konuşma değerlendirmelerine ait bulgulara yer verilecektir.

4.3.1. Konuşma değerlendirmesinde grup başarısına ilişkin bulgular

İlk grup tartışmasının yapıldığı 1. tur okuma çemberinin 1. haftasında yapılan toplantıda gözlemciler tarafından öğrencilerin konuşmalarının ön değerlendirmesi yapılmıştır. Okuma

çemberi uygulamasının en son haftası olan 4. tur okuma çemberinin 3. haftasında yine aynı gözlemciler tarafından son konuşma değerlendirmesi yapılmıştır. Öğrenciler değerlendirilen kazanımı uygun şekilde gerçekleştirememişse (1), kısmen gerçekleştirebilmişse (2) gerçekleştirebilmişse (3) olarak puanlanmıştır. Toplam 29 öğrenci ile okuma çemberi uygulaması yapılmasına rağmen öğrenci devamsızlıkları dolayısıyla hem ön değerlendirmede hem de son değerlendirmede bulunan 24 öğrenciye ait bulgulara yer verilmiştir. Konuşma becerisi grup başarısına ilişkin bulgular ön değerlendirme ve son değerlendirme bulguları olarak ayrı yarı gösterilmiştir.

Konuşma becerisi değerlendirme formu Yıldız (2013, s. 404)'dan uyarlanarak hazırlanmıştır. Konuşma becerisi değerlendirme formunda kazanımlar aşağıdaki gibi soru ifadeleriyle yer almıştır.

Tablolarda numaralandırılarak verilen kazanımların açıklamaları şöyledir:

Dil ve anlatım

1. Kazanım: İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?

2. Kazanım: Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?

3. Kazanım: Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?

4. Kazanım: Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?

5. Kazanım: Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?

6. Kazanım: Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?

7. Kazanım: Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?

8. Kazanım: Sözleriyle jest ve mimikleri birbirine uygun mu?

İçerik

9. Kazanım: Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?

10. Kazanım: Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?

11. Kazanım: Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?

12. Kazanım: Konuşmasında ana fikir ve duyguyu yardımcı fikir ve duygularla destekledi mi?

13. Kazanım: Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi mi?

Sunum

14. Kazanım: Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?

15. Kazanım: Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?

16. Kazanım: Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?

29 katılımcı ile yapılan okuma çemberi uygulamasında öğrenci devamsızlıklarından dolayı toplam 24 öğrencinin hem ön değerlendirmesi hem son değerlendirmesi yapılabildiği için, okuma çemberi uygulamalarının en başında, 1. tur, 1. Hafta okuma çemberi toplantısında yapılan 24 öğrenciye ait konuşma değerlendirmesine ait bulgular Tablo 27'de verilmiştir. Öğrencilerin konuşmaları önceden belirlenen toplam 16 kazanım açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilere kazanımı gerçekleştirememişse (1), kısmen gerçekleştirebilmişse (2), gerçekleştirebilmişse (3) puan verilmiştir. Grubun değerlendirmeden alabileceği en yüksek puan, öğrenci sayısı (24) ve bir öğrencinin kazanım değerlendirmesinden alabileceği en yüksek puanın (16*3=48) çarpımı olan 1152'dir. Her bir öğrencinin bireysel toplam puanı da aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 28

Konuşma becerisi grup ön değerlendirmesine ilişkin bulgular

	K2	K3	K4	K5	K6	K8	K9	K10	K11	K13	K14	K15
Dil ve anlatım												
1. Kazanım	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	1
2. Kazanım	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2
3. Kazanım	1	2	3	1	2	3	2	3	3	3	2	1
4. Kazanım	2	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	2
5. Kazanım	2	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2
6. Kazanım	2	1	3	1	3	2	3	3	3	3	2	2
7. Kazanım	1	1	2	1	2	3	2	2	3	3	3	2
8. Kazanım	1	1	3	1	3	2	3	2	3	2	2	2
İçerik												

9. Kazanım	2	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
10. Kazanım	2	1	3	1	3	3	3	2	3	2	3	1
11. Kazanım	2	1	3	1	3	3	3	3	3	2	3	2
12. Kazanım	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	2	1
13. Kazanım	1	2	3	1	3	3	2	2	3	2	2	3
Sunum												
14. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15.Kazanım	1	1	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3
16. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Bireysel başarı toplam puanları	29	29	47	24	46	46	41	39	48	40	40	33

	K16	K18	K19	K20	K22	K24	K25	K26	K27	K28	K29	K30
Dil ve anlatım												
1. Kazanım	3	1	3	1	1	1	2	1	2	3	3	1
2. Kazanım	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3
3. Kazanım	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2
4. Kazanım	3	2	3	1	3	1	2	1	2	2	3	1
5. Kazanım	2	2	2	2	3	1	2	1	2	2	3	1
6. Kazanım	2	2	2	1	3	2	1	1	3	1	1	1
7. Kazanım	2	2	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1
8. Kazanım	1	2	2	1	3	2	1	1	3	2	1	1

İçerik												
9. Kazanım	3	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	1
10. Kazanım	2	1	1	1	3	2	3	1	3	2	3	1
11. Kazanım	3	2	2	1	3	1	3	1	3	2	2	2
12. Kazanım	1	1	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1
13. Kazanım	2	2	3	1	2	1	1	1	3	2	2	1
Sunum												
14. Kazanım	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
15. Kazanım	2	2	2	1	3	1	2	1	2	2	1	2
16. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Bireysel başarı toplam puanları	37	32	37	23	43	26	33	22	41	33	34	25
Grubun toplam başarı puanı	848											

Konuşma becerisi ön değerlendirmelerine göre grubun toplam başarı puanının 848 olduğu görülmüştür. Grup konuşma becerisi ön değerlendirmesinde %73,61 başarı göstermiştir.

Okuma çemberi uygulamasının son grup toplantısının yapıldığı 4. tur, 3. Hafta okuma çemberi toplantısında yapılan son konuşma değerlendirmesinin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 29

Konuşma becerisi grup son değerlendirmesine ilişkin bulgular

	K2	K3	K4	K5	K6	K8	K9	K10	K11	K13	K14	K15
Dil ve												

anlatım												
1. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
2. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. Kazanım	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2
4. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6. Kazanım	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2
7. Kazanım	2	2	2	2	3	3	1	2	3	3	3	2
8. Kazanım	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
İçerik												
9. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
12.Kazanım	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2
13.Kazanım	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sunum												
14.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Bireysel başarı toplam puanları	44	46	42	46	48	47	45	47	48	46	48	42

	K16	K18	K19	K20	K22	K24	K25	K26	K27	K28	K29	K30

Dil ve anlatım												
1. Kazanım	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2
2. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
3. Kazanım	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
4. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6. Kazanım	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2
7. Kazanım	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3
8. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
İçerik												
9. Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12.Kazanım	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2
13.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Sunum												
14.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
16.Kazanım	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Bireysel başarı toplamları	47	48	48	46	46	45	45	46	48	42	48	44

Grup Toplam Başarı Puanı

1102

Okuma çemberi uygulamalarının en sonuncu toplantılarının yapıldığı 4. tur okuma çemberinin 3. haftasında yapılan son konuşma değerlendirmelerinde grup başarısı toplam puanının 1102 olduğu görülmüştür. Ön konuşma değerlendirmesinde 848 olarak tespit edilen grup başarısı toplam puanına göre %29,95 oranında grup başarısında artış gerçekleştiği görülmüştür. Grubun tavan değer olan 1152 puan içindeki artışı da %22,04 olarak gerçekleşmiştir.

4.3.2. Konuşma becerisi bireysel ön değerlendirmelerine-son değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Bu bölümde ön konuşma becerisi değerlendirmesi ve son konuşma becerisi değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan öğrencilerin bireysel başarı puanları ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrencilere kazanımı gerçekleştirememişse (1), kısmen gerçekleştirebilmişse (2), gerçekleştirebilmişse (3) puan verilmiştir. Okuma çemberi uygulamasının ilk toplantısı olan 1. tur, 1. hafta okuma çemberi toplantısında gözlemciler tarafından yapılan ön konuşma değerlendirmeleri ve okuma çemberi uygulamasının 4. tur, 3. haftasında yapılan son toplantıda gerçekleştirilen son konuşma becerisi değerlendirmelerinde ortaya çıkan sonuçlar ve iki değerlendirme arasındaki fark değerleri tablolaştırılmıştır. Toplam 29 öğrenci ile okuma çemberi uygulaması yapılmasına rağmen öğrenci devamsızlıkları dolayısıyla hem ön değerlendirmede hem de son değerlendirmede bulunan 24 öğrenciye ait bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 30

Konuşma becerisi bireysel ön değerlendirmelerine-son değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Katılımcılar	Konuşma ön değerlendirme sonuçları Toplam:48 puan	Konuşma son değerlendirme sonuçları Toplam:48 puan	Konuşma değerlendirmeleri puan farkı
K2	29	44	+15
K3	29	46	+17

K4	47	42	-5
K5	24	46	+22
K6	46	48	+2
K8	46	47	+1
K9	41	45	+4
K10	39	47	+8
K11	48	48	-
K13	40	46	+6
K14	40	48	+8
K15	33	42	+9
K16	37	47	+10
K18	32	48	+16
K19	37	48	+11
K20	23	46	+23
K22	43	46	+3
K24	26	45	+19
K25	33	45	+12
K26	22	46	+24
K27	41	48	+7
K28	33	42	+9
K29	34	48	+14

K30	25	44	+19

Öğrencilerin bireysel puanlarına bakıldığında K4 ve K11 katılımcı kodlu öğrenciler hariç tüm öğrencilerin değerlendirme puanlarında artış olduğu görülmektedir. Sadece K4 kodlu öğrencinin puanında düşüş gözlemlenmiştir. Ön gözlemde 48 tam puan üzerinden 47 puan almıştır. Son gözlemde ise yine yüksek bir değer sayılabilecek 42 puan alığı görülmektedir. Öğrencinin değerlerinde 5 puan azalma görülmüştür. K11 kodlu öğrenci ise hem ön değerlendirmede hem de son değerlendirmede 48 tam puan almıştır. Konuşma becerisi değerlendirme puanını koruduğu görülmektedir. Gruptaki diğer öğrencilere bakıldığında ise ön değerlendirmede yüksek puan alanlara nispeten düşük puan alan öğrencilerin, son değerlendirmede puanlarında yüksek sayılabilecek artışlar görülmüştür. Örneğin K26 kodlu öğrenci, ön değerlendirmede 48 tam puan üzerinden 22 puan alarak grup içinde en düşük değeri göstermişken, son değerlendirmede puanını 24 puan artırarak 46 puana ulaşmıştır. K20 kodlu öğrenci, ön değerlendirmede 48 tam puan üzerinden 23 puan alarak diğerlerine nispeten düşük değer göstermişken son değerlendirmede 23 puan artırarak 46 puana ulaşmıştır. K5 kodlu öğrenci, ön değerlendirmede 48 tam puan üzerinden 24 puan alarak diğerlerine nispeten düşük değer göstermişken son değerlendirmede 22 puan artırarak 46 puana ulaşmıştır. Ön değerlendirmede grup içinde ortaya çıkan en düşük bireysel değer 22 puan olarak gözlemlenmiş, son değerlendirmede ise en düşük puanın 42'ye yükseldiği görülmüştür. Ön değerlendirmede sadece K11 kodlu öğrenci tam puan (48) almışken, son değerlendirmede K6, K11, K18, K19, K27, K29 kodlu öğrenciler tam puan (48) almıştır.

4.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu bölümde "Okuma çemberi tekniği hangi konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesinde daha etkili olabilir?" alt problemine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.4.1. Kazanımların grup tarafından gerçekleştirilme durumuna ilişkin ön test sont test bulguları

Bu bölümde ön konuşma becerisi değerlendirmesi ve son konuşma becerisi değerlendirmesi sonucunda her kazanımın grup tarafından gerçekleştirilme puanı ayrı ayrı incelenmiştir. Okuma çemberi uygulamasının ilk toplantısı olan 1. tur, 1. hafta okuma çemberi toplantısında gözlemciler tarafından yapılan ön konuşma değerlendirmeleri ve okuma çemberi uygulamasının 4. tur, 3. haftasında yapılan son toplantıda gerçekleştirilen

son konuşma değerlendirmelerinin kazanımlar düzeyindeki değerleri tablolaştırılmıştır. Öğrenciler değerlendirildikleri kazanımı uygun şekilde gerçekleştirememişse (1), kısmen gerçekleştirebilmişse (2) gerçekleştirebilmişse (3) puan verilmiştir. Toplam 29 öğrenci ile okuma çemberi uygulaması yapılmasına rağmen öğrenci devamsızlıkları dolayısıyla hem ön değerlendirmede hem de son değerlendirmede bulunan 24 öğrenciye ait bulgulara yer verilmiştir. Değerlendirilen 16 kazanımın her birine ait grup ön değerlendirme ve grup son değerlendirme sonuçlarına ve bu iki grup değerlendirmesinin sonuçları arasında ortaya çıkan farklara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 31

Kazanımların grup tarafından gerçekleştirilme durumuna ilişkin ön test son test bulguları

Kazanımlar	Ön değerlendirme/Son değerlendirme (x/x) Toplam: 72 puan	Fark
1. Kazanım: *İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?*	52/64	+12
2. Kazanım: *Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?*	65/71	+6
3. Kazanım: *Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?*	47/65	+18
4. Kazanım: *Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?*	54/72	+18
5. Kazanım: *Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?*	53/72	+19
6. Kazanım: *Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?*	48/63	+15
7. Kazanım: *Konuşmasında uygun*	44/62	+18

yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?		
8. Kazanım: *Sözleriyle jest ve mimikleri birbirine uygun mu?*	45/69	+24
9. Kazanım: *Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?*	59/72	+13
10. Kazanım: *Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?*	50/72	+22
11. *Kazanım: Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?*	54/71	+17
12. Kazanım: *Konuşmasında ana fikir ve duyguyu yardımcı fikir ve duygularla destekledi mi?*	37/64	+27
13. Kazanım: *Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi mi?*	48/70	+22
14. Kazanım: *Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?*	70/72	+2
15. Kazanım: *Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?*	50/71	+21
16. Kazanım: *Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?*	72/72	-

Kazanımların ön değerlendirme puanına göre kazanım sıra numaralarıyla en yüksekten en düşüğe sıralaması şu şekilde sonuçlanmıştır: 16, 14, 2, 9, 4 ve 11, 5, 1, 10 ve 15, 6 ve 13, 3, 8, 7, 12

Kazanımların ön değerlendirmeleri ve son değerlendirmeleri arasındaki puan farkı değerlerinin kazanım sıra numaralarıyla en yüksekten en düşüğe sıralanması şu şekilde sonuçlanmıştır: 12, 8, 10 ve 13, 15, 5; 3, 4 ve 7; 11, 6, 9, 1, 2, 14,16

Bu sonuçlar incelendiğinde en az farkın ön değerlendirmede gerçekleştirilme puanları en yüksek olan kazanımlarda olduğu görülmüştür. Tablo incelendiğinde bu kazanımların ön değerlendirmede tam puan olan 72 ve 72 puana yakın olan değerlerde sonuçlandığı, öğrencilerin ön değerlendirmede yüksek puan aldıkları kazanımlar oldukları görülmektedir. Ön değerlendirmede gerçekleştirilme puanları en düşük kazanımlardan olan 12, 8, 10, 13, 7 ve 3 sıra numaralı kazanımların son değerlendirmedeki gerçekleştirilme puanlarına bakıldığında, ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında önemli fark ortaya çıktığı görülmektedir. Ön değerlendirmede diğer kazanımlara göre düşük gerçekleştirme puanı ile sonuçlanan kazanımlarda son değerlendirmedeki gerçekleştirilme puanlarında önemli bir artış olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci ve altıncı alt problemlere ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutundaki alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Beşinci alt problem olan "Okuma çemberi tekniği öğrencilerin okuma tutumlarına katkı sağlar mı?" ve altıncı alt problem olan "Okuma çemberi tekniği uygulaması sonunda kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" ifadelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmada, karşılaştırmalı analizler öncesinde öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadıklarına bakılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının cinsiyet açısından ve grup olarak normal dağılıp dağılmadıkları, çarpıklık ve basıklık katsayıları aracılığıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32
Verilerin cinsiyet açısından ve grup olarak normallik analizi bulguları

	Puan Türü	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Kız	Ön Test	-0,354	0,383
	Son Test	-0,529	-0,154

Erkek	Ön Test	-0,468	-1,673
	Son Test	0,017	-0,818
Grup Olarak	Ön Test	-0,217	-0,084
	Son Test	-0,394	-0,290

Tablo 32'deki bulgulara bakıldığında, kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -0,529 ile 0,383 arasında olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1,673 ile 0,017 arasında değiştiği fark edilmektedir. Grup olarak ise öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -0,084 ile -0,394 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Can'a (2013) göre çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin -1,96 ile +1,96 arasında değişmesi, verilerin normal bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır. Bundan hareketle öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının cinsiyet açısından ve grup olarak normal bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Normallik analizlerinin ardından kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden ön test ve son test puanlarının her iki grup arasındaki varyanslarının homojen dağılıp dağılmadıkları, Levene Testi yardımıyla incelenmiştir. İnceleme sonrasında elde edilen bulgular, Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puanların varyans homojenliği bulguları

Puanlar	F	*p*
Ön test puanı	0,181	0,674
Son test puanı	0,557	0,462

Tablo 32'teki bulgularda, kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının her iki grup arasındaki varyanslarına ait Levene Testi anlamlılık değerlerinin p=0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının her iki grup arasındaki varyanslarının homojen ya da eşit olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2014).

Normallik ve varyans homojenliği analizlerinin bulgularına göre karşılaştırmalı analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları, Bağımsız Örneklemler t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrasında elde edilen bulgular, Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları

					Levene Testi				
Gruplar	N	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	F	*p*	*t*	*Sd*	*p*
Kız	16	95,94	19,279	4,820					
					0,181	0,674	0,863	27	0,396
Erkek	13	90,31	14,913	4,136					

Tablo 34'teki bulgular, kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının ($\bar{x}$=95,94) erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanlarından ($\bar{x}$=90,31) bir miktar yüksek olduğuna işaret etmektedir. Fakat bu miktar, kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir artış ortaya koyacak büyüklükte bir miktar değildir. Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=0,396>0,05). Bu da uygulama öncesinde kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu bakımından birbirlerine denk durumda olduklarını göstermektedir denilebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu bakımından birbirlerine denk durumda olduklarına dair bulguların elde edilmesinden sonra her iki gruptaki öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları, her bir grup için ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. İlk başta kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları Bağımlı Örneklemler t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ulaşılan bulgular, Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları

					t Testi		
Ölçüm	N	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t*	*Sd*	*p*
Ön Test	16	95,94	19,279	4,820			
					0,478	15	0,639
Son Test	16	94,25	22,017	5,504			

Tablo 35'teki Bağımlı Örneklemler t-Testi bulguları, kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları ($\bar{x}$=95,94) ile son test puanları ($\bar{x}$=94,25) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığını ortaya koymaktadır (p=0,639>0,05). Buna göre okuma çemberi uygulaması sonrasında kız öğrencilerin okuma tutumlarının bir miktar düştüğü, ancak bu düşüşün anlamlı bir düşüş olmadığı belirtilebilir. Okuma çemberinin kız öğrencilerin okuma tutumlarını arttırmada bir etkisinin bulunmadığı belirtilebilir.

Erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan Bağımsız Örneklemler t-Testi bulguları, Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları

					t -Testi		
Ölçüm	N	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t*	*Sd*	*p*
Ön Test	13	90,31	14,913	4,136			
					-0,804	12	0,437
Son Test	13	93,77	17,015	4,719			

Tablo 36'daki Bağımlı Örneklemler t-Testi bulguları, erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları ($\bar{x}$=90,31) ile son test puanları ($\bar{x}$=93,77) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığına işaret etmektedir (p=0,437>0,05). Bu doğrultuda okuma çemberi uygulaması sonrasında erkek öğrencilerin okuma tutumlarının bir miktar arttığı, fakat bu artışın anlamlı bir artış olmadığı ifade edilebilir. okuma çemberi uygulamasının erkek öğrencilerin okuma tutumlarını arttırmada bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının her bir grup için ayrı ayrı karşılaştırılmasının ardından son test puanlarının gruplar arasındaki karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları son test puanlarının Bağımsız Örneklemler t-Testi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları

					Levene Testi				
Gruplar	N	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	F	*p*	*t*	*Sd*	*p*

Kız	16	94,25	22,017	5,504					
					0,557	0,462	0,065	27	0,949
Erkek	13	93,77	17,015	4,719					

Tablo 37'deki bulgular, kız öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları son test puanları ($\bar{x}$=94,25) ile erkek öğrencilerin okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları ($\bar{x}$=93,77) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymaktadır (p=0,949>0,05). Kız ve erkek öğrencilerin son test puanları birbirlerine oldukça yakındır. Buna göre okuma çemberi uygulaması sonrasında kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumlarının değişmediği belirtilebilir. Okuma çemberi uygulamasının kız ve erkek öğrenciler için okuma tutumunu arttırma noktasında ayrı bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmada son olarak kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumu ölçeğinden aldıkları puanlar, Bağımlı Örneklemler t-Testi bulguları ile karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bulgular, Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

Kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalı analiz bulguları

					t-Testi		
Ölçüm	N	$\bar{x}$	*Ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t*	*Sd*	*p*
Ön Test	29	93,31	17,356	3,223			
					-0,342	28	0,735
Son Test	29	94,24	19,634	3,646			

Tablo 38'deki Bağımlı Örneklemler t-Testi bulguları, kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumu ölçeğinden aldıkları ön test puanları ($\bar{x}$=93,31) ile son test puanları ($\bar{x}$=94,24) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığına işaret etmektedir (p=0,735>0,05). Buna göre okuma çemberi uygulaması sonrasında kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumlarının bir miktar arttığı, ancak bu artışın anlamlı bir artış olmadığı belirtilebilir. Okuma çemberinin kız ve erkek öğrencilerin tek bir grup olarak okuma tutumlarını arttırmada bir etkiye sahip olmadığı ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu bölümde, okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumu gelişimine eş zamanlı uygulandığında gösterdiği etkiye ilişkin elde elden verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlarla alanyazında bu araştırmanın konularıyla ilgili yapılan başka araştırmaların sonuçları arasında bağ kurulmuş, karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında öne çıkan çalışmalar arasında okuma çemberi ve söz varlığının ilişkisini doğrudan araştıran çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Okuma çemberinin konuşma becerisi ve okuma tutumuyla ilişkisini konu alan araştırmaların yeterince mevcut olduğu görülmüş ve sonuçlar arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın bir karma yöntem araştırması olması ve yakınsayan paralel desenle yapılması sebebiyle araştırmanın nitel boyutundan ve nicel boyutundan elde edilen sonuçlar birleştirilerek aktarılmıştır.

5.1.1. Problem cümlesine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu araştırma karma yöntem araştırmasının yakınsayan paralel deseni ile yapıldığından araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ait tüm sonuçlar bu bölümde birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler araştırmanın problem cümlesi olan "Okuma çemberi tekniği, söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu gelişimine eş zamanlı katkı sağlayabilir mi?" sorusu çerçevesinde yapılmıştır.

Araştırmada aynı uygulama içinde okuma çemberinin öğrencilerin söz varlığına, konuşma becerilerine ve okuma tutumlarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Okuma çemberinin bu farklı beceri alanlarına eş zamanlı olarak yaptığı etki tespit edilmiştir. Tespitlere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma çemberi öğrencilerin söz varlıklarına önemli katkılar sağlamış, okuma çemberine etkin katılım sağlayan öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinde önemli artışlar olduğu görülmüştür. Okuma çemberinin söz varlığı öğretiminde kullanıldığı takdirde etkili sonuçlar alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada konuşma becerisine ilişkin elde edilen sonuçlar neticesinde okuma çemberi öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin

okuma çemberi uygulama süreci başında gerçekleştirmekte zorlandıkları kazanımlarda süreç sonunda önemli başarı artışı gösterdikleri görülmüştür. Okuma çemberinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede kullanıldığı takdirde öğrencilerin etkili konuşmacılar olmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üzerinde yoğunlaştığı bir diğer konu ise okuma çemberinin okuma tutumuna etkisidir. Bu araştırma sonucunda okuma çemberinin öğrencilerin okuma tutumuna önemli bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Okuma çemberinin okuma tutumuna etkisinde cinsiyet değişkeninin de önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Problem cümlesi çerçevesinde yapılan bu tespitler neticesinde, okuma çemberinin söz varlığına, konuşma becerisine eş zamanlı olarak katkı sağlayabildiği görülmüştür. Okuma çemberinin beceri öğretiminde ve geliştirilmesinde, akademik bilgi artırmada etkili olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu destekleyen başka araştırmalar mevcuttur (Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Balantekin, 2016; Calmer ve Straits, 2014; Elhess ve Egbert, 2015; Kosheleva 2018; Mills ve Jennings, 2011; Okur, 2019; Sarı, Kurtuluş, Yücel-Toy, 2017; Thomas ve Kim, 2019; Yıldırım, Ateş, Çermik ve Doğan, 2019). Okuma çemberi, karmaşık psikolojik süreçler ve yaklaşımlar gerektiren okuma tutumun geliştirilmesinde kullanıldığında her zaman beklenen sonuçlar elde edilemeyeceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Demir (2019)'in araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Okuma çemberiyle tutum, algı, istek, ilgi, ön yargı, öz güven, öz yeterlilik gibi psikolojik kavramların birlikte ele alındığı çalışmaların sonuçlarında da okuma çemberinin olumlu etkisi görülmüştür (Bernadowski, 2013; Bingman, 2014; Çetinkaya ve Topçam, 2019; Karatay, 2017; Özbay ve Kaldırım, 2015; Smith ve Feng, 2018). Araştırmanın sonuçları ve alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları karşılaştırıldığında okuma çemberinin öğrencilerin psikolojik yönleriyle ilgili konularda her zaman anlamı etki göstermediğini söylemek mümkündür. Buna rağmen okuma çemberinin birçok alana aynı anda uygulama yapma imkânı sağlaması, bilgi ve beceri öğretimimde sağladığı katkılar ve öğrencilerin psikolojik yönlerine katkı sağladığını gösteren diğer araştırma sonuçları birlikte düşünüldüğünde okuma çemberinin ana dili eğitiminde öğrencilere farklı alanlarda eş zamanlı olarak önemli katkılar sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okuma çemberi tekniğinin söz varlığına ve konuşma becerisine eş zamanlı katkı sağladığını göstermektedir.

5.1.2. Birinci ve ikinci alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nitel araştırma boyutundaki birinci alt problem "Okuma çemberi tekniğinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine etkisi nasıldır?" ve ikinci alt problem "Okuma çemberindeki görevlerini yerine getiren öğrenciler ve getirmeyen öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinde fark durumu nasıldır?" soruları ile ilgili nitel araştırma yöntemi ile elde edilen bulguların birbirleriyle ilgisi göz önünde bulundurularak bir arada değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırma kapsamında yirmi dokuz öğrenciyle on beş hafta boyunca toplam dört tur okuma çemberi uygulaması yapılmıştır. Her turda okumak istedikleri kitaplara göre beş gruba ayrılan öğrenciler dört tur okuma çemberi sonucunda toplam yirmi farklı grup oluşturmuştur. Her grup her turda bir kitap okumuştur. Dört tur okuma çemberi sonucunda toplam 21 kitap okunmuştur. Aynı yazara ait sayfa sayısı az olan iki kitap birleştirilmiş ve tek kitap olarak kabul edilmiştir. Okuma çemberi uygulamaları sonucunda her öğrenci dört kitap okuyarak uygulamayı bitirmiştir. Her öğrenciye haftalık değişen okuma çemberi rol görevlerinin yanında tüm uygulama boyunca kelime avcısı/söz varlığı derleyici rolü verilmiş ve öğrencilerden söz varlığı defteri tutmaları istenmiştir. Öğrencilere her turda seçtikleri kitapları okumadan önce ve okuduktan sonra kitapla ilgili yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testi ön test-son test şeklinde uygulanmıştır. Testler sonucunda öğrencilerin hem bireysel söz varlığı gelişimi başarı durumu farklılıkları hem de okuma çemberi gruplarının söz varlığı gelişimi başarı durumu farklılıkları hakkında sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında, okuma çemberi uygulamaları sürecinde oluşan yirmi grubun söz varlığı başarı değişimi sonuçları incelenmiştir. Altı grubun başarısının %10-%19 aralığında, sekiz grubun başarısının %20-%29 aralığında, beş grubun başarısının %30-%39 aralığında, bir grubun başarısının %50-%60 aralığında arttığı görülmüştür. En düşük başarı artışı gösteren grubun başarı oranı %11, en yüksek başarı artışı gösteren grubun başarı oranı %55,26 olarak belirlenmiştir. Uygulamanın grup başarısı sonuçlarına bakıldığında okuma çemberinin sözcük avcısı/söz varlığı derleyici rolünün her öğrenciye verildiği ve her öğrencinin söz varlığı defteri oluşturması sağlandığı takdirde sınıf genelinde söz varlığı geliştirmede önemli etkileri olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel söz varlığı kazanma durumlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Her öğrenci toplamda dört farklı kitabın ön test ve son test şeklinde söz varlığı tarama testine girmiştir. Bu testlerin sonucunda yirmi dokuz öğrenciden üçü, sadece

bir test sonucunda söz varlığı başarısını artıramamış, diğer yirmi altı öğrencinin her biri tüm söz varlığı testlerinde başarısını artırmıştır. Okuma çemberi tekniğinin tüm öğrencilere sözcük avcısı/söz varlığı derleyici görevi ve söz varlığı defteri oluşturma görevleriyle birlikte uygulandığında öğrencilerin kişisel söz varlığının geliştirilmesinde önemli etkileri olduğu söylenebilir.

Araştırmacı tarafından öğrencilerin okuma çemberi rol görevlerini yerine getirme, haftalık okunması gereken kitap sayfa aralıklarını okuma durumlarına göre doldurulan kontrol listeleri ve öğrencilerin söz varlığı tarama testlerinden aldığı sonuçlar birlikte incelenmiştir. Söz varlığı tarama testlerinde yüksek artış gösteren öğrencilerin tamamına yakınının okuma çemberi rol görevlerini yerine getirdiği, haftalık okunması gereken kitap sayfa aralıklarını okudukları görülmüştür. Düşük söz varlığı başarısı gösteren öğrencilerin ise bazı haftalarda rol görevlerini yerine getirmede ve okunması gereken kitap sayfa aralıklarını okumada eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrenciler okuma çemberine etkin katıldığında etkili sonuçlar alınabileceği görülmüştür. Aynı zamanda okuma çemberinin söz varlığı kazandırma yönünün iyi uygulanabildiği durumlarda, okuma çemberinin öğrencilerin söz varlığı gelişimine önemli katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

Söz varlığına ilişkin araştırmaların sayı ve nitelik bakımından artırılmasına, çalışmalarda geniş örneklemlere ulaşılmasına ve uygun araştırma yöntemleri kullanılarak bilimsel niteliklerinin artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Özbay, Büyükikiz ve Uyar, 2011). Söz varlığı öğretiminde kuramsal yapıda ve uygulama kısmında eksiklikler mevcuttur (Lüle Mert, 2013). Alanyazında söz varlığı ile ilgili yapılan çalışmaların önemli bir kısmı farklı kaynaklardaki söz varlığı unsurlarının tespit edilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Sahada öğrencilerle yapılan uygulamalardan elde edilen verilere göre yapılan çalışmaların sayısının diğerlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Göçen ve Okur (2015) ortaokula yönelik söz varlığı doktora çalışmalarının azlığına dikkat çekmiştir. Araştırma neticesinde söz varlığına ilişkin elde edilen sonuçların alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Alanyazına bakıldığında okuma çemberinin söz varlığına etkisi üzerine yapılmış çalışmaların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalarda uluslararası alanyazında Miller, Straits, Kucan, Trathen ve Dass (2007)'ın çalışmasına rastlanmıştır. Çalışmada okuma çemberinin bilimle ilgili söz varlığının öğretimine uygun olarak düzenlendiği bir uygulama ile ilgili görülmüştür. Yerli alanyazında Soysal (2019)'ın yaptığı araştırmanın bir bölümünde okuma çemberinin (edebiyat halkası) söz varlığına

etkisi araştırılmış ve anlamlı bir değişmenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Soysal (2019)'ın çalışmasıyla bu çalışmanın farklı sonuçlar vermesinin sebebi olarak iki çalışmanın söz varlığına yönelik uygulama biçiminin farklı olması gösterilebilir. Bu araştırmada kullanılan söz varlığı derleyici rolü ile söz varlığı defteri oluşturma uygulamasıyla benzer yanları olan "sözlüğüm defterde" uygulamasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığına etkisini araştıran Taşkın (2019), uygulamanın öğrencilerin söz varlığına olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008), kelime ve kavram yönünden gelişmiş insanların düşünce yönünden de gelişmiş olacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin kelime ve kavram bilgisi yönünden gelişmesinde söz varlığı öğretiminin önemi görülmektedir. Öğrencilerin yeterli düzeyde veya ileri düzeyde okuryazar olabilmeleri, farklı alanlarda gelişmiş bireyler olarak yetişebilmeleri amacıyla zengin söz varlığına sahip olmalarını sağlamak gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, okuma çemberinin bu amaca hizmet edebileceğini göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda yer alan ve üçüncü alt problem olan "Okuma çemberi tekniğinin konuşma becerisine etkisi nasıldır?" sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasının yapıldığı on beş hafta içinde her okuma çemberi turunda üçer defa olmak üzere dört okuma çemberi turunda toplam on iki okuma çemberi toplantısı yapılmıştır. Okuma çemberi toplantılarının birinci ve on ikinci toplantılarında konuşma gözlem ve değerlendirmesi yapılmıştır. Okuma çemberi uygulamasına katılan yirmi dokuz öğrencinin beşi ön konuşma gözlemi veya son konuşma gözlemi esnasında devamsız olduğundan dolayı iki gözlemde de bulunan yirmi dört öğrencinin konuşma becerileri konuşma becerisi değerlendirme formuna işlenmiştir. Her öğrenci 16 farklı kazanıma göre toplam 48 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrenciler ölçülen kazanımı yerine getirdiyse (3), kısmen yerine getirdiyse (2) yerine getiremediyse (1) puan almıştır. Ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında ortaya çıkan fark durumuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Birinci okuma çember toplantısında yapılan ön konuşma değerlendirmesi sonucunda grup başarısının 24*48=1152 puan üzerinden 848 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. On ikinci toplantıda yapılan son değerlendirme sonucunda grup başarısının 24*48=1152 puan üzerinden 1102 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında sınıf başarısında

1152 puan üzerinde yapılan değerlendirme içinde %22,04 artış olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar neticesinde okuma çemberi tekniğinin sınıfın konuşma becerisi gelişimine katkı sağlayabilecek bir uygulama olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin konuşma becerilerinin bireysel olarak değerlendirilmelerinde önemli sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Ön değerlendirme ve son değerlendirme karşılaştırıldığında K4 kodlu öğrenci ve K11 kodlu öğrencilerin hariç tüm öğrencilerin değerlendirme puanlarında artış görülmüştür. K11 kodlu öğrenci ön değerlendirmede ve son değerlendirmede 48 tam puan almıştır. K4 kodlu öğrenci ise ön değerlendirmede 48 puan üzerinden 47 puan almış, son değerlendirmede 42 puana alarak düşüş göstermiştir. Öğrencinin son gözlemde başarı düşüşü göstermesine rağmen yine de yüksek bir puan aldığı görülmüştür. Bu duruma öğrencinin gözlem esnasındaki motivasyon durumunun sebep olduğu düşünmek imkân dahilindedir. Değerlendirmeler neticesinde ön değerlendirmede sınıf içindeki diğer öğrencilere nispeten düşük puan alan öğrencilerin son değerlendirmede yüksek puan alanlara göre daha fazla artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ön değerlendirmede yirmi dört öğrenciden biri 48 tam puan almışken son değerlendirmede altı öğrencinin tam puan aldığı görülmüştür. Bu sebeple okuma çemberinin başta konuşma becerisi başarısı düşük olan öğrencilerin başarılarının geliştirilmesinde olmak üzere sınıfın genelinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde de etkili bir teknik olduğu düşünülebilir.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yeterli konuşma becerisine sahip oldukları varsayılarak konuşma eğitiminin ihmal edildiğine dair yaygın bir görüş bulunmaktadır (Doğan, 2009). Bu ihmal, konuşmanın sadece günlük temel iletişim yönünü dikkate almaktan kaynaklanmaktadır. İletişimin, konuşma yoluyla iletişimin çok kapsamlı olduğu ve farklı boyutlarının olduğu unutulmamalıdır. Konuşmanın toplumsal yönü göz ardı edilmektedir. Eğitimin öğrencileri hayata hazırlama, farklı alanlarda gelişmiş bireyler olmalarını sağlama amacı bulunmaktadır. Bu amaca ulaşmanın ön koşullarından biri de öğrencilerin etkin konuşurlar olarak yetişmesini sağlamaktır. Okuma çemberi gibi eğitim ortamında, sınıf hâlinde tüm öğrencilerin aktif katılımıyla yapılabilen uygulamalar öğrencilerin konuşma becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olan uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Okuma çemberi sosyal-kültürel teoriye dayanan, işbirlikli öğretim yöntemiyle yapılan akran paylaşımını ve aktif katılımı içeren, öğrencilerin sosyal liderlik becerilerini geliştiren etkileşimli küçük tartışma grupları olarak kabul edilmektedir (Avcı, Yüksel ve Akıncı, 2010; Bernadowski ve Morgano, 2011;

Daniels, 2002, Sportsman, Certo, Bolt, Miller, 2011). Ayrıca öğrencilerin tartışma kültürünü içselleştirmesinde ve sorgulayıcı düşünebilen bireyler olarak yetişmesinde okuma çemberinin önemli bir rolü vardır (Mills ve Jennings, 2011). Alanyazında okuma çemberi ile ilgili yapılan bu tespitler ile araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar arasında benzerlik bulunmaktadır. Kaowiwatanakul (2020)'un araştırmasında da öğrencilerin yaş seviyeleri ve araştırmanın konusu (yabancı dil eğitimi) farklı olsa da elde edilen sonuçlarla araştırmanın sonuçları arasında benzerlik görülmektedir. Öğrencilerin hem bireysel olarak hem de sınıf olarak konuşma başarılarının artması, okuma çemberinin tüm öğrencilere aktif katılım sağlamasının sonucu olarak düşünülebilir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda yer alan ve dördüncü alt problem olan "Okuma çemberi tekniği hangi konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesinde daha etkili olabilir?" sorusuna ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerle 15 hafta boyunca on iki okuma çemberi toplantısının ilkinde ve sonuncusunda on altı farklı kazanımım üzerinden yapılan değerlendirmeler (ön konuşma becerisi gözlem ve değerlendirmesi-son konuşma becerisi gözlem ve değerlendirmesi) neticesinde önemli sonuçlar elde edilmiştir. Uygulamaya 29 öğrenci katılmış olmakla birlikte, gözlem ve değerlendirmelerde devam durumunu sağlayan öğrenci 24 öğrenciden elde edilen bulgular değerlendirmeye alınmıştır Kazanımların gerçekleştirilme puanları, öğrenci sayısı ve öğrencilerin her kazanım için alabileceği değerlendirilme tavan puanına göre (24*3=72) 72 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Sınıfın en çok başarı artışı gösterdiği kazanımlar sırasıyla; konuşmada ana fikir ve duyguyu yardımcı fikir ve duygularla destekleme, sözlerle jest ve mimiklerin birbirine uygun olması, olaylar ve bilgilerin sıraya koyularak anlatılması, konuşmanın günlük hayatla ilişkilendirilmesi, konuşma sırasında ölçülü ve rahat olunması, dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurulması, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, kelimelerin anlamına ve bağlamına uygun kullanılması, konuşmada uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapılaması, konuşmanın bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürülmesi, güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuşulması, konuşmanın konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun olması, işitilebilir bir ses tonuyla konuşma, konuşmada standart Türkçeyi kullanma, konuşmayı verilen sürede tamamlama, konuşma boyunca nezaket kurallarına uyma olarak sıralanmıştır. Başarı artışının düşük olduğu kazanımların çoğu ilk gözlemde tavan puana yakın sonuçlanmış kazanımlardır. Başarı artışının yüksek olduğu kazanımlar

ise ilk gözlem ve değerlendirmede diğer kazanımlara nispeten düşük başarı gösterilen kazanımlardır. Bu durumda en net çıkarılabilecek sonuçlardan biri, okuma çemberinin öğrencilerin konuşma beceri alanında diğer kazanımlara nispeten zayıf kaldıkları kazanımların gerçekleştirilmesinde önemli katkısının olduğudur.

Okuma çemberi öğrenci merkezli uygulamaların yapılmasını sağlar. Eleştirel düşünceyi geliştirmeye yarayan roller kullanılır. Okuma çemberi öğrencilerin hepsine topluluk önünde belirli bir konuşma imkânı sağlar, özgüven kazandırır, işbirliğine ve sosyal etkileşime ortam oluşturur (Daniels, 2002; Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş, 2018; Karatay ve Soysal, 2021; Thomas ve Kim, 2019). Bu durum öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı yönlerden geliştirilebilmesi için önemli fırsatlar doğurur. Araştırmanın sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin nitelikli konuşmacılar olması yeterli konuşma tecrübesine sahip olmalarına bağlıdır. Her öğrencinin belirli bir konuşma tecrübesine sahip olabilmesi için öğrencilerin eğitim ortamında konuşmaya yönelik uygulamaların yapılması gerekir. Plansız ve rastgele yapılan ders içi konuşmalar, uygulamalar, öğrencilerin bir kısmının göz ardı edilmesine neden olabilir. Bu sebeple öğrencilerin belli bir sisteme göre, fırsat eşitliği gözetilerek katılabilecekleri konuşma etkinliklerin ve uygulamalarının yapılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Sistemli yapılan konuşma etkinlik ve uygulamaları, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmelerine olanak sağlayan uygulamalardır. Bu konuda yapılmış farklı araştırmaların sonuçları bu durumu destekler sonuçlara ulaşmıştır (Esen, 2019; Kardaş, 2018; Orhan, Kırbaş ve Topal, 2012). Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde sistemli bir uygulama olan okuma çemberinin de öğrencilerin konuşma becerilerini farklı yönlerden geliştirdiği görülmüştür.

5.1.5. Beşinci ve altıncı alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde araştırmanın nicel araştırma boyutundaki beşinci alt problem "Okuma çemberi tekniği öğrencilerin okuma tutumlarına katkı sağlar mı?" ve altıncı alt problem "Okuma çemberi tekniği uygulaması sonunda kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumu sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorularıyla ilgili elde edilen bulguların birbirleriyle ilgisi göz önünde bulundurularak sonuçların bir arada değerlendirilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın on beş haftalık uygulaması öncesinde ve sonrasında 29 öğrenciye Susar Kırmızı (2006)'nın "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ön test-son test olarak

uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Ön test puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden bir miktar yüksek puan aldığı görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin okuma tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel anlamlı farklılık oluşmamıştır. Okuma çemberi uygulaması öncesinde kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumlarının birbirine yakın durumda olduğu görülmüştür.

Okuma çemberi uygulaması sonrasında kız öğrencilerin ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde okuma tutumlarında bir miktar düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşüşün anlamlı bir düşüş olmadığını söylemek mümkündür. Yapılan bu uygulama neticesinde kız öğrencilerin okuma tutumunda anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür.

Okuma çemberi uygulaması sonrasında erkek öğrencilerin ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde okuma tutumlarında bir miktar artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu artışın anlamlı bir artış olmadığını söylemek mümkündür. Yapılan bu uygulama neticesinde erkek öğrencilerin okuma tutumunda anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür.

Okuma çemberi uygulaması sonrasında kız ve erkek öğrencilerin aldıkları son test puanları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma çemberinin okuma tutumunu artırmada farklı cinsiyetteki öğrenciler için farklı bir etki göstermediğini söylenebilir.

Okuma çemberi uygulaması sonrasında tüm sınıfın (kız ve erkek) ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde okuma tutumlarında bir miktar artış olduğu görülmüştür. Bu artışın anlamlı bir artış olmadığını söylemek mümkündür. Yapılan bu uygulama sonrasında okuma çemberinin sınıfın okuma tutumunda anlamlı bir artış sağlamadığı görülmüştür.

Okuma çemberinin öğrencilerin okuma tutumlarına etkisine yönelik yapılan araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar, okuma çemberinin cinsiyet değişkeni farkı gözetmeksizin tüm sınıfın okuma tutumunda anlamlı bir artış sağlayamadığı yönündedir. Demir (2019)'in yedinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırma sonuçları da okuma çemberinin okuma tutumuna istatistiksel anlamı bir artış sağlamadığını göstermektedir. Aynı sınıf seviyesinde yapılan bu iki araştırmanın benzer sonuçlar vermesi öğrencilerin yaş ve gelişim dönemlerinin özellikleri ve örneklemlerinin benzer özelliklerde olmasıyla açıklanabilir. Kaya Tosun (2018)'un araştırmasında da okuma çemberinin okuma motivasyonuna katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okuma

çemberinin psikolojik süreçler içeren durumlarda her zaman anlamlı etki gösteremediği sonucuna ulaşılabilir. Farklı yaş gruplarıyla yapılan okuma çemberi uygulamalarının okuma tutumuna ve okuma alışkanlıklarına katkı sağladığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Avcı, 2013; Bernadowski, 2013; Bingman, 2014; Smith ve Feng, 2018). Örneğin yaşları 20-35 arası değişen katılımcılarla yapılan çalışmanın sonucunda okuma çemberinin katılımcıların okuma tutumuna katkı sağladığı görülmüştür (Bernadowski, 2013). Bingman (2014), dördüncü sınıf öğrencileriyle okuma çemberi uygulaması yapmış, Smith ve Feng (2018), özel yetenekli öğrencilerle uygulama yapmıştır. Farklı gruplarla farklı araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Farklı sonuçların çıkmasında araştırma yöntemi farklılığı, örneklem farklılığı ve tutumların içerdiği özellikler neden olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin okuma tutumunda artış görülmemesini tutumların yapısıyla açıklanabilir. İnceoğlu (2004), tutumların geçici düşünsel durumlar olmadıklarından ve az ya da çok belirli bir süre devam ettiklerini ifade etmektedir. Vashistha ve Rajshree (2012) ise tutumların değiştirilebilme özelliğini olmasına rağmen kalıcılığını devam ettirebileceğini belirtmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarında önemli bir artış olmamasın en temel sebebi olarak tutumların değişime karşı oldukça dirençli olmaları gösterilebilir. Bu durum dikkate alındığında öğrencilerde olumlu okuma tutumu geliştirmek için erken yaşlarda ve ilkokul çağındaki öğrencilerle okuma çemberi yapmanın daha etkili sonuçlar verebileceği düşünülebilir. Bullen (1972)'ın yaptığı geniş kapsamlı araştırmada birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar geçen sürede öğrencilerin okuma tutumlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın yapılmasının üzerinden uzun süre geçse de öğrencilerin okumayı öğrendiği ilk yıllarda olumsuz okuma tutumu geliştirebileceği görülmektedir. Öğrencilerde erken yaşlarda gerçekleşen okuma tutumu düşüklüğünün ilkokul çağında giderilmediği takdirde bu sorunun ortaokul hatta daha ileriki eğitim seviyelerine kadar devam edebileceği düşünülebilir. Bu sebeple okumanın ilk öğrenildiği yıllarda öğrencilere okumayı sevdirecek, olumlu okuma tutumu kazanmalarını sağlayacak uygulamalar yapılması gerekmektedir. Okuma çemberinin bu ihtiyaca cevap verebilecek özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencilerde ilk yıllarda geliştirilemeyen olumlu okuma tutumunun sonraki yıllarda geliştirilmesinin daha zor olduğu araştırmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Araştırma on beş hafta sürmüş katılan öğrencilerin her biri dört kitap okumuş ve her biri üçer hafta süren dört okuma çemberi turuna katılmıştır. Bu süreç boyunca okuma çemberinin söz varlığına etkisi, konuşma becerisine etkisi ve okuma tutumuna etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okuma çemberinin söz varlığı öğretiminde, konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Okuma tutumu geliştirmede anlamı bir etkisi görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Okuma çemberi ülkemizde yaygın bilinen bir teknik değildir. Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere okuma çemberini tanıtan seminerler yapılabilir, hizmet içi eğitimlere dahil edilebilir.
- Okuma çemberi kullanılarak seçmeli dersler daha etkin hâle getirilebilir.
- Okullarda oluşturulacak tasarım ve beceri atölyelerinde ve etkinlik saatlerinde okuma çemberi etkili bir şekilde kullanılabilir.
- Okuma çemberinin farklı alanlarda kullanılabilme özelliğinden yararlanılarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi adına farklı sınıf seviyelerinde eğitim ortamının şartları da dikkate alınarak yeni okuma çemberi modellemeleri yapılıp uygulanabilir.
- Söz varlığı öğretiminde okuma çemberinin sözcük avcısı/söz varlığı derleyici rolü etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu rol, okuma çemberindeki tüm öğrencilere verilerek öğrencilerin okudukları eserlerdeki söz varlığı unsurlarının farkında olmalarını sağlanabilir. Böylece öğrencilerin söz varlıklarının güçlendirmesi beklenebilir.
- Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi için okuma çemberinin sağladığı sosyallikten ve her öğrenciye konuşma imkânı sağlamasından faydalanılarak etkili bir konuşma eğitimi yapılabilir.
- Konuşmada çekingenlik yaşayan öğrencilerin kendini daha iyi ifade etmelerinde kullanılabilir.
- Öğrencilerin yaş seviyelerine ve ilgi alanlarına göre kitaplar seçmeleri sağlanarak okuma tutumlarının geliştirilmesi için ilkokul öncelikli olmak üzere erken yaş seviyelerinde okuma çemberi uygulamaları yapılabilir.

- Okuma çemberi, okulun okuma kültürünün artırılmasında kullanılabilir. Böylece okul iklimine katkı sağlaması beklenebilir.
- Okuma çemberinin tartışma kültürü oluşturmaya olan katkısı da göz önünde bulundurularak demokrasi eğitiminde kullanılması sağlanabilir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Bu bölümde okuma çemberi ile ilgili yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

- Dünyanın farklı ülkelerinde okuma çemberiyle ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde okuma çemberi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmacılara okuma çemberi ve sağladığı imkânlar tanıtılabilir.
- Okuma çemberi ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle dil eğitiminin bazı alanlarında yapılmaktadır. Farklı eğitim bilimleri alanında da uygulanabilecek bir teknik olduğu, bu alanlarda yapılacak çalışmalarla tanıtılabilir.
- Okuma çemberi ve söz varlığı öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısının hem uluslararası alanyazında hem de yerli alanyazında az olduğu görülmektedir. Okuma çemberinin bu alanda sağlayabileceği imkânlar dikkate alınarak okuma çemberinin söz varlığı geliştirmedeki rolünü konu alan çalışmaların sayısının artırılmasının faydalı olabileceği düşünülebilir.
- Okuma çemberinin konuşma eğitimine etkisini konu alan çalışmaların farklı örneklemlerle çalışılması konuşma eğitimi ile ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.
- Okuma tutumu ile ilgili yapılacak araştırmaların ilköğretimin ilk kademesinde yoğunlaşması ve bu çalışmaların artırılması, öğrencilerin okuma tutumunu geliştirmeye yönelik önemli sonuçların elde edilmesini sağlayabilir.
- Okuma çemberinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerisi alanlarında farklı ihtiyaçlara ve problem durumlarına göre özgün tasarımları yapılarak araştırmalara konu edilmesi alanyazın için önemli katkılar sağlayabilir. Bu doğrultuda yapılacak araştırmaların artırılması önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2. Baskı). Berkshire: Open University Press.

Aksan, D. (2017). *Anlambilim.* (2. Baskı). Ankara: Bilgi Yay.

Aksan, D. (2018). *Türkçenin söz varlığı.* (2. Baskı). Ankara: Bilgi Yay.

Albayrak, D. (2018). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerinin geliştirilmesinde edebiyat grupları yönteminin etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 524793)

Alevli, O. (2014). *Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 370473)

Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma öz yeterliliklerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 622586)

Arı, G. (2013). Konuşma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s.163-187). (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253. doi: http://dx.doi.org/10.19126/suje.40827

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük türleri*. (2. Baskı). İstanbul: Papatya Yay.

Avcı, N. (2013). *Teachers' perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 327434).

Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. ve Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi-Journal of Theoretical Educational Science*, 6(4), 535-550. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304233

Avcı, S., Yüksel, A. ve Akıncı, T. (2010) Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (32), 5- 24. Erişim adresi: http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/897

Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 448658).

Barone, D. ve Barone, R. (2019). Fourth-grade Gifted Students Participationin Literature Circles. *Gifted Education International*. 35(2), 121-135. doi: 10.1177/0261429418824120

Baş, B. (2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 109-117. Erişim adresi: http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1329459366_8.pdf

Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadil olarak edinimi.* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yay.

Bayat, F. (2017a). *Mitolojiye giriş*. (6. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Bayat, F. (2017b). *Türk mitolojik sistemi (ontolojik ve epistemolojik bağlamda Türk mitolojisi)*. (4. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansıması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. Erişim adresi: https://doi.org/10.16916/aded.564213

Bernadowski, C. (2013). Improving the reading attitudes of college students: using literature circles to learn about content reading. *Journal on English Language Teaching*, 3(3), 16-24. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068893.pdf

Bernadowski, C. ve Morgano, K. (2011). Teaching historical fiction with ready-made literature circles for secondary readers. California: Libraries Unlimited.

Beyreli, L. (2017). Sözlü anlatım. L. Beyreli (Ed.). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 141-160). (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Bingman, B. E. (2014). Influencing incoming fourth graders' reading habits through a summer literature circle: A case study. (Yüksek Lisans tezi, University of Northern Iowa). Erişim adresi: https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1013&context=grp

Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds, Early *Education and Development*, 19(1), 45-67, doi: 10.1080/10409280701838835

Bromley, K., Faughnan, M., Ham, S., Miller, M., Armstrong, T., Crandall, C., Garrison, J. ve Marrone, N. (2014). Literature circles go digital. *The Reading Teacher*, 68(3), 229–236. doi: 10.1002/trtr.1312

Bullen, G. F. (1972). The development and validation of a reading attitude measure for elementary school children. Final report. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=ED109211

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Calmer, J. ve Straits, W. (2014). Reading to understand anatomy: a literature circle approach. *The American Biology Teacher, 76*(9), 622-625. Erişim adresi: https://doi.org/10.1525/abt.2014.76.9.9

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Cervetti, G. N., Pardales, M. J., ve Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*,4(9). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Gina_Cervetti/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy/links/5d25e94e92851cf4407535a3/A-Tale-of-Differences-Comparing-the-Traditions-Perspectives-and-Educational-Goals-of-Critical-Reading-and-Critical-Literacy.pdf

Chang, W. C. ve Ku, Y. M. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading, *The Journal of Educational Research*, 108(4), 278–291. Erişim adresi: doi:10.1080/00220671.2014.886175

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel, ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yay.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). (2. Baskı). Ankara: Anı Yay.

Çetinkaya, F. Ç. ve Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the literature circles: teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education & Literacy Studies. Volume*, 7(4), 8-16. Erişim adresi: http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/5622

Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 336040)

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. (2. Baskı). Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Day, D. ve Kroon, S. (2010). "Online literature circles rock!" Organizing online literature circles in a middle school classroom. *Middle School Journal*, 42(2), 18-28. Erişim adresi: http://0212586bn.y.http.eds.a.ebscohost.com.proxy.sakarya.deep-knowledge.net/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=9f94fdeb-238c-44e6-9246-c409e0fb0b53%40sdc-v-sessmgr02

Dellaloğlu, B. F. (2020). *Poetik ve politik: Bir kültürel çalışmalar ansiklopedisi.* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yay.

Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161. Erişim adresi: http://static.dergipark.org.tr/article-download/43e4/51b4/1ed8/imp-JA84CH42VN-0.pdf?

Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 571309).

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.*(1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretimde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (14), 233-258. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1404/16614

Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H. ve Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: Niçin ve nasıl? Örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765. Erişim adresi: http://static.dergipark.org.tr/article-download/f5e7/721d/1eb7/5b5b850794204.pdf?

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(1), s. 185-204. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26140/275307

Elhess, M. ve Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum,* 53(3), 13-21. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077926.pdf

Enserov, V. (2010). Bağımsızlık öncesi ve sonrasında propaganda aracı olarak Azerbaycan Uluslararası Radyosu'nun etkinliği. *Marmara İletişim Dergisi*, (16), 177-186. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/233532

Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel (Ed.) ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 181-219). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Erdem, İ. (2017). Konuşma ve konuşmanın unsurları. F. Temizyürek (Ed.), İ. Erdem (Ed.), M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)* (s. 45-92). (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Ergin, M. (1984). *Türk dil bilgisi.* (11. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yay.

Esen, M. (2019). *Digital storytelling in the elt classroom: Making use of digital narratives to promote the productive skills of speaking* (Yüksel Lisans Tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 551824)

Gedizli, M. (2006). *Söyleyebilmek.* (1. Baskı). İstanbul: Marka Yay.

Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79. Erişim adresi: http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14919

Graham-Marr, A. (2015). Enhancing student schematic knowledge of culture through literature circles in a foreign language classroom. *Journal of Language and Cultural Education,* 3(1), 85-92. doi: 10.1515/jolace-2015-0008

Guanio-Uluru, L. (2019). Education for sustainability: Developing ecocritical literature circles in the student teacher classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 5-19. doi: 10.2478/dcse-2019-0002

Güneş, F. (1996). *Hızlı okuma teknikleri.* (4. Baskı). Ankara: Ocak Yay.

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Güngör, N. (2013). *İletişim kuram ve yaklaşımlar.* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürlek, D. (2020). *Çınaraltı'da kitap sohbetleri.* (12. Baskı). İstanbul: Timaş Yay.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52. Erişim adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869362.pdf

Hansen, H. (1969). The impact of the home literary environment on reading attitude. *Elementary English, 46*(1), 17-24. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/41386459

Herrera, L. J. P. ve Kidwell, T. (2018) Literature circles 2.0: updating a classic strategy for the 21st century. *Multicultural Education*, 25(2), 17-21. Erişim adresi: http://02125973r.y.http.eds.b.ebscohost.com.proxy.sakarya.deep-knowledge.net/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ec04f731-8341-4877-8197-c41c84b0a19c%40pdc-v-sessmgr05

Işık Aydın, R. (2017). *Eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 480344)

İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 328030)

İmer, K. , Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim sözlüğü.* (2. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. (1. Baskı). Ankara: Elips Kitap Yay.

Kabaklı, A. (1994). *Türk edebiyatı c.1.* İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yay.

Kanatlı, F. (2013). Temel söz varlığı bağlamında Türkçe ve Almancada en sık kullanılan elli eylemin söz-eylem kuramı çerçevesinde dil-yapısal ve kültürel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 733-744. Erişim adresi:

http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a973624c-cde8-4d76-bc02-351cbe127fc8%40sessionmgr4008

Kaowiwatanakul, S. (2020). Using literature circles to promote the English speaking skills of engineering students in English for specific purposes classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 13(2), 414-425. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1258787

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin söz dizimi*. (5. Baskı). İstanbul: Kesit Yay.

Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Karadağ, R. ve Yurdakal, İ. H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (s. 107-162). (1. Baskı). Ankara: Anı Yay.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153. Erişim adresi: http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77174

Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75. doi:10.5430/ijhe.v6n5p65

Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Karatay, H. ve Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 666-677. Erişim adresi: https://doi.org/10.29000/rumelide.897109

Kardaş, N. (2018*). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 509825)

Kardaş İşler, N. ve Dedeoğlu, H. (2019). Multicultural children literature in preservice teacher education: Responses through literature circles. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 130-141. doi: https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.10

Kasım, M . (2013). Hitler döneminde propaganda aracı olarak radyo. *Selçuk İletişim*, 6 (4), 64-75. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19022/200605

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 525647).

Kosheleva, I. N. (2018). Literaturnye kruzhki kak sredstvo realizatsii teorii chitatel′skogo otklika pri obuchenii ekstensivnomu chteniiu na angliiskom iazyke v vuze [literature circles as an implementation of reader-response theory when teaching extensive reading in english at university]. *Bulletin of Kemerovo State University*, (4), 223–231. Erişim adresi: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-4-223-231

Kökler, D. (2019). *Using literature circles in teaching English to young learners* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 584978).

Krashen, S. (2016). The researcher's perspective the purpose of education, free voluntary reading, and dealing with the impact of poverty. *School Libraries Worldwide*, *22*(1), 1–7. Erişim adresi: http://www.sdkrashen.com/content/articles/2016_purpose_of_education.pdf

Kunduracı, G. (2019). *Metnin ötesinde, metinler arasında dolaşım: Orhan Pamuk'un romanlarında metinsel-aşkınlık görünümleri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 604844)

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*,13, 287-309. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156773

Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Erişim adresi: http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0. https://kygm.ktb.gov.tr/TR-36/turkiye-okuma-kulturu-haritasi-arastirmasi-sonuclari-ac-.html

Loan, F. A. (2012). Impact of the internet surfing on reading practices and choices. *Webology*, 9(1), a94. Erişim adresi: http://www.webology.org/2012/v9n1/a94.html

Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 13-31. Erişim adresi: https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875311.pdf

Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi.* (1. Baskı). (Çev. S. Özkal).İstanbul: Kabalcı Yay.

Manea, L. (2015). Der Kronstädter literaturkreis im laufe seiner vier jahrzenten. *Revista Transilvania*. 1(2), 30-26. Erişim adresi: https://revistatransilvania.ro/wp-content/uploads/2015/11/05_Laura_Manea.pdf

Manguel, A. (2019). *Okumanın tarihi*.(Çev. F. Elioğlu). (10. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yay.

Martinez-Roldan, C. M, ve Lopez-Robertson, J. M (1999). Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom. *The Reading Teacher*. 54(4), 270-281. Erişim adresi: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=882fc21f-978c-4cbc-a081-567d1c323388%40pdc-v-sessmgr05

Miller, L., Straits, W., Kucan, L., Trathen, W. ve Dass,M. (2007). Literature circle roles for science vocabulary. *Science teacher*. 74(5), s. 52-56 Erişim adresi: http://0211zcvrm.y.http.web.a.ebscohost.com.proxy.sakarya.deep-knowledge.net/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=922dcac6-3409-4715-889b-1aa4063c08eb%40sessionmgr4008

Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Araçları ve Yayımlar Daire Başkanlığı (2015). *Söz varlığını tespit ve geliştirme çalıştayı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://docplayer.biz.tr/54244721-Soz-varligini-tespit-ve-gelistirme-calistayi.html

Mills, H. ve Jennings, L., (2011). Talking about talk: reclaiming the value and power of literature circles. *The Reading Teacher, 64*(8), 590–598. doi: 10.1598/RT.64.8.4

Newsome, K. E. (2008). Using poetry to improve fluency and comprehension in third-grade students, *Georgia Educational Researcher*, 6(1), Article 1, 1-21. doi: 10.20429/ger.2008.060101

Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu/Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımcıları Birliği Derneği. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması 2019.* (1. Baskı).

İstanbul: Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımcıları Birliği Derneği. Erişim adresi: http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf

Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84. Erişim adresi: http://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14903

Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 569837)

Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.

Onan, B. (2019). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (5. Baskı), Ankara: Nobel Yay.

Ong, W. J. (2014). *Sözlü ve yazılı kültür* (5. Baskı). (Çev. S. Postacıoğlu Banon) İstanbul: Metis Yayınları.

Orhan, S., Kırbaş, A., ve Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünce tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies*. 7(3), 1893-1909. Erişim adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933583.pdf

Özbay, M ve Kaldırım, A. (2015) Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 222-234. Erişim adresi: http://ijlet.com/Makaleler/507009725_Murat%20%C3%96ZBAY.pdf

Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (2), 67-74. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16672/329865

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitimde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146323

Özbay, M., Büyükikiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 149-173. Erişim adresi:

http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1038000655/1038000434.pdf?

Özçakmak, H. (2019). Impact of note taking during reading and during listening on comprehension. *Educational Research and Reviews*, 14(16), 580-589. doi: 10.5897/ERR2019.3812

Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma.* (12. Baskı). Ankara: Bilgi Yay.

Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 210320)

Pečjak, S. ve Pirc, T. (2018). Developing summarizing skills in 4th grade students: intervention programme effects. *International Electronic Journal of Elementary Education.* 10(5), 571-581. doi: 10.26822/iejee.2018541306

Petty, R. E., Briñol, P. ve DeMarree, K. G. (2007). The meta–cognitive model (MCM) of attitudes: Implications for attitude measurement, change, and strength. *Social Cognition*, 25(5), 657-686.

Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10(24), 43-56. Erişim adresi: https://pegem.net/dosyalar/dokuman/139340-20140215164419-4.pdf

Sakallı Uğurlu, N. (2018). *Sosyal Psikolojide Tutumlar ve Tutum Değişimi*.(1.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi Yay.

Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research* 2 (2), 1-14. Erişim adresi: http://www.eds.yildiz.edu.tr/ajaxtool/GetArticleByPublishedArticleId?PublishedArticleId=2596

Sholeh, A., Setyosari, P., Cahyono, B. Y. ve Sulthoni. (2019). Effects of scaffolded voluntary reading on EFL students' reading comprehension. *International Journal of Instruction,* 12(4), 297-312. doi: 10.29333/iji.2019.12419a

Smith, A. ve Feng, J. (2018). Literature circle and gifted students: Boosting motivation and performance. *Georgia Educational Research Association Annual Conferance*. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588790.pdf

Smith, J. M. H. (2015). *Roma'dan sonra Avrupa.* (Çev. A. Fethi). (1. Baskı) İstanbul: Alfa Yay.

Soysal, İ. (2019). *Edebiyat halkasının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 604381)

Sparrow, T. ve Knight, A. (2006). *Applied emotional intelligence: The importance of attitudes in developing emotional intelligence.* San Francisco: Jossey-Bass

Spearman, M. (2007). The reading circle movement in Texas. *American Educational History Journal.* 31(1), 23-38. Erişim adresi: http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=87f017e7-75db-4e68-98c4-e3b899d23f06%40sessionmgr4007

Sportsman, E. L., Certo, L. J., Bolt, S. E. ve Miller, J. A. (2011). Literature circles: social and leadership development among at-risk students. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 5(1), 13-28. Erişim adresi: http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=06aa42eb-4702-4aad-9080-099bc9892f22%40pdc-v-sessmgr05

Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics* 26(4), 245-261. Erişim adresi: https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00005-4

Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramlarına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 189968)

Taşkın, S. (2019). *Sözlüğüm defterde uygulamasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 582656)

Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 554925).

Temizyürek, F. (2017). Konuşma türleri. F. Temizyürek (Ed.), İ. Erdem (Ed.), M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım) (s. 171-198).* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Temizkan, M. (2017). Konuşma becerisi. F. Temizyürek (Ed.), İ. Erdem (Ed.), M. Temizkan (Ed.), *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)* (s.199-244). (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Thomas, D. M ve Kim, J. K. (2019). Impact of literature circles in the developmental college classroom, *Journal of College Reading and Learning*, 49(2), 89-114, doi: 10.1080/10790195.2019.1582371

Topaloğlu, A. (2019). *Karşılaştırmalı dil bilgisi terimleri sözlüğü.* (1. Baskı). İstanbul: Dergah Yay.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Tunç, G. (2019). *Investigating academic discource socialization of undergraduate English language and literature students through literature circles* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 547847).

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük.* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Uludağ, Ç. (2010). *7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 264145).

Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 207109)

Vardar, B. (Ed.) (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* (2. Baskı). İstanbul: ABC Kitabevi Yay.

Vashistha, K. C. ve Rajshree (2012). A study of attitude towards sex-education as perceived by parents and teachers. *Samwaad: e-journal*, 1(2), 63-74. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Rajshree/publication/232175312_-_A_Study_of_Attitude_towards_Sex-Education_as_Perceived_by_Parents_and_Teachers/links/56f780bd08ae7c1fda2fd99c.pdf

Venegas, E. M. (2018). Strengthening the reader self-efficacies of reluctant and struggling readers through literature circles, *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 419-435. doi: 10.1080/10573569

Vijayarajoo, A. R. ve Samuel, M., (2013). Exploring teacher roles in teacher literature circles. *The English Teacher*, 42 (1), 25-36. Erişim adresi: http://journals.melta.org.my/index.php/tet/article/view/229/129

Widodo, H. P. (2016). Engaging students in literature circles: Vocational English reading programs. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 25(2), 347-359. doi: 10.1007/s40299-015-0269-7

Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri.* (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yay.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yay.

Yıldırım, K., Ateş, S., Çermik, H. ve Doğan, B. (2019). Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1029-1048. Erişim adresi: http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/777501

Yıldız C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi, *Türklük Bilimi Araştırmaları.* (27), 753-773. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177259

Yıldız, C. (2013). Okuma ve anlama öğretimi. (s. 115-160). (4. Baskı). C. Yıldız (Ed.). *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 115-160). (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Yıldız, C. (2013). *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Yılmaz, M. (2014). Okuma Eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* (s. 77-106). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay.

EKLER

Ek 1 Etik Kurulu onay belgesi ve araştırma izin belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/12/2018-E.15884

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 07/31 Latif YARDIM

Sayın Latif YARDIM

İlgi : Latif YARDIM 04/12/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 12.12.2018 tarihli ve 07 sayılı toplantısında alınan "31" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

31. Latif YARDIM'ın "Okuma Çemberi Yönteminin Konuşma ve Okuma Becerisine Etkisi (Kocaeli İli Örneği)" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Latif YARDIM'ın "Okuma Çemberi Yönteminin Konuşma ve Okuma Becerisine Etkisi (Kocaeli İli Örneği)" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENU4MM12

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/01/2019-E.1340

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 81179084/044/
Konu : Anketler

KOCAELİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora programı 1570D50001 numaralı öğrencisi **Latif YARDIM,** doktora tez araştırması kapsamında; ***"Okuma Tutm Ölçeği, Konuşma Becerisi Ölçeği ve Söz Varlığı Ölçeği"*** konulu anketini uygulamak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, anketi uygulaması için gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Mithat TAKUNYACI
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (17 sayfa)

31/01/2019 B.İşl. M.ÇIVAK
31/01/2019 Enst.Sek. V. A.YILMAZ

Evrakı Doğrulamak İçin : http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKA4SAFV

Öğrenci İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta :eğitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.3189288 13/02/2019
Konu: Araştırma İzni
(Latif YARDIM)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Sakarya Üniversitesinin 31/01/2019 tarih ve 1340 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Latif YARDIM'ın "Okuma Tutum Ölçeği, Konuşma Becerisi Ölçeği ve Söz Varlığı Ölçeği" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra ilçesi ortaokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Kandıra ilçesi ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/02/2019

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Bilgi için: İbrahim TURAN - V.H.K.İ.
Tel: (0 262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8912-0cb6-38f5-bf8f-29ce kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089-605.01-E.3298640 14.02.2019
Konu: Araştırma İzni
(Latif YARDIM)

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
KANDIRA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Latif YARDIM'ın "Okuma Tutum Ölçeği, Konuşma Becerisi Ölçeği ve Söz Varlığı Ölçeği" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra ilçesi ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 13/02/2019 tarih ve 3189288 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün sorumluluğunda yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Fazlı ZORLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek: Valilik Onayı

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: İbrahim TURAN - V.H.K.İ.
Tel: (0 262) 300 58 71
Faks: (0262) 321 15 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3f93-13bc-3393-9bd5-2324 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
KANDIRA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 37279328-605.01-E.3347539 15.02.2019
Konu : Araştırma İzni
(Latif YARDIM)

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
KANDIRA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi EABD Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Latif YARDIM'ın "Okuma Tutum Ölçeği, Konuşma Becerisi Ölçeği ve Söz Varlığı Ölçeği" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra ilçesi ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 13/02/2019 tarih ve 3189288 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğünüz denetim ve sorumluluğunda yapılması ve Müdürlüğümüze bilgi verilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mustafa YILDIRIM
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
Valili Onayı
DAĞITIM:
Ortaokullar

Çarşı Mahallesi İzmit Cad.No:7 KANDIRA/KOCAELİ
Elektronik Ağ: http://kandira.meb.gov.tr
e-posta: Kandira41@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İhsan YAŞAR Memur
Tel: (0 262) 551 30 56
Faks: (0 262) 551 43 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8b3a-d672-3a3f-bbaf-3b40 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2 Yarı yapılandırılmış açık uçlu söz varlığı tarama testi örnekleri

SÖZ VARIĞI TARAMA TESTİ-1

Charlie'nin Çikolata Fabrikası (Roald DAHL)

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili kelimelerin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını yazıp örnek bir cümle içinde kullanınız. Kelimenin anlamını bilmiyorsanız, "bilmiyorum" seçeneğini işaretleyiniz.

Latif YARDIM**1-**

1- Bitkinliğinden eser kalmaz, bir delikanlı gibi <u>kabına sığmaz</u> aşka gelirdi.

Kabına sığmamak:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum

2- "Öyle lezzetli öyle nefis çikolatalar yapmıştır ki <u>tekmil</u> çikolata fabrikaları bir araya gelse o kadar güzelini yapamaz."

tekmil:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

3- "Belli ki <u>lapacının</u> tekiydi, her yanından bıngıl bıngıl etler fışkırıyordu."

lapacı:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

4-" Kentlerden birinde ünlü bir <u>gangster</u> bir bankayı soymuş çaldığı paranın tümüyle hiç vakit geçirmeden Vonka çikolataları satın almıştı."

ganster:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

5- "Charlıe Bucket her geçen gün bal mumu gibi eriyordu, <u>avurtları</u> çökmüş boynu armut sapına dönmüştü!"

avurt:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

6- "Şu <u>kadidi</u> çıkmış ihtiyarın yanında dikilen sıska bücür olmalı."

kadit:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

7- "Veruca'yı ellerinde ayaklarında <u>siğiller</u> olan bir kız olarak düşünmüşümdür hep.

siğil:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

8- **"Sular <u>sarp</u> bir kayalığın üstünden hızla aşağıya dökülüyor(…)"**

sarp:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

9- (…) **çalkantılı bir köpük <u>burgacına</u> karışıyordu.**

burgaç:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

10- " Buldukları da kızıl karıncalar <u>okaliptüs</u> yaprakları acı ağaç kabuklarıydı."

okaliptüs:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

11-"Tüm arsızlığından arıtalım, <u>damıtalım</u>."

damıtmak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

12- "O zaman artık küçük çocukların <u>dazlak</u> kafayla dolaşmaları gerekmeyecek."

dazlak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

13- "Sanki dünyanın en nefis böğürtlenli pastasını <u>çalakaşık</u> yiyorum."

çalakaşık:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

14- "Bay Vonka <u>tırabzandan</u> aşağıya kaydı."

tırabzan:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

15-"Kafesteki beyaz farelerim, bir de şişko salak <u>kobayım</u> hepsi o kadar."

sayvan:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

16- "Şaşkına döner <u>feleğini</u> şaşırır hepsi de."

felek:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

17- "Bayan Gloop "Ama Bay Vonka aynı <u>kanıda</u> değil galiba!" diye gürledi."

kanı:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum

18- "Irmağın yarı yolunda kocaman bir <u>çağlayan</u> görülüyordu."

çağlayan:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

19- "En çok da Charlie'nin <u>içi kıyılırdı.</u>"

içi kıyılmak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

20- "<u>Vizon</u> kürkü var."

vizon:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

SÖZ VARIĞI TARAMA TESTİ-1

Bacaksız Tatil Köyünde (Rıfat ILGAZ)

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili kelimelerin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını yazıp örnek bir cümle içinde kullanınız. Kelimenin anlamını bilmiyorsanız, "bilmiyorum" seçeneğini işaretleyiniz.

Latif YARDIM

1-"Kargacak Köyü'nün çocukları toplayıp <u>sürü sepet gitmeliydi."</u>

☐Bilmiyorum

sürü sepet gitmek:

Cümle örneği:

2- "Bacaksız'ın yasalarına aykırıydı bu <u>vurdumduymazlık."</u>

vurdumduymazlık:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

3- "Elinde <u>bakraç</u>, ineği sağmaya iniyordu ahıra."

bakraç:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

4-"Kışın kar bastırınca <u>damlarda</u> kıyılmış mısır sapları yemek zorunda kalırlardı."

dam:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

5- "<u>Kaynıyor! Kum gibi</u> mübarekler!"

kum gibi kaynamak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

6- "Bacaksız Bahri, yeni mayosu, deniz havlusu ve gıcır gıcır <u>tokyolarıyla</u> Çandır Köyü'nün altındaki kumsalın yolunu tutacaktı bugün."

tokyo:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

7- "Başlayan <u>poyrazla</u> birden ısınıvermişti çalı dipleri."

poyraz:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

8- "Annene götür cevizleri de <u>sarığıburma</u> yapsın onlarla."

Sarığıburma:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

9- "Eve <u>metelik koklatmayız."</u>

metelik koklatmamak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

10-“Bir süre yürüdükten sonra girdiler defnelerin, bilyedinlerin(kocayemiş) arasına.”

bilyedin(kocayemiş):

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

11-“Meşin gibi kararmış bedenleri daha şimdiden ter içinde kalmış.”

meşin:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

12- “Bacaksız marsık gibi karardığı için henüz güneşin kızgınlığını duymamıştı.”

marsık:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

13- “Dümenin hiç gereği olmadığı halde geçti kayığın kıçına, önce dümeni taktı, yekesini yerine geçirdi.”

yeke:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

14- “İşte motorun güvertesinde güneşleniyor kendisi de.”

güverte:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

15-“Domuz çıkmaz bu sayvana.”

sayvan:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

16- “Boş bir küfe gibi düşmüştü denize.”

küfe:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

17- "Onlar olmasa çoktan <u>kuyruğu titretmiş</u> olacaktınız."

Kuyruğu titretmek:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum

18- "Ateşin dumanından <u>enseleyecekler</u> bizi."

enselenmek:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

19- "Salyangoz kabuklarını çöp tenekesinde gördükten sonra <u>cin ifrit oldum.</u>"

cin ifrit olmak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

20- Sizin cevizler, kalın kabuklu <u>çetin</u> ceviz değil miydi?

çetin:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

SÖZ VARIĞI TARAMA TESTİ-2

Nils ve Uçan Kaz (Selma Lagerlöf)

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili kelimelerin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını yazıp örnek bir cümle içinde kullanınız. Kelimenin anlamını bilmiyorsanız, "bilmiyorum" seçeneğini işaretleyiniz.

Latif YARDIM

1- "Annesi ile babası onun için çok <u>endişeleniyorlardı.</u>"

endişelenmek:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

2- "Ve sen <u>ukala</u> parmak çocuk(…)"

ukala:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

3- "<u>Heybetli</u> bir kuş olan sürübaşı (…)"

heybetli:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

4-" Yalnızca <u>paytak paytak yürürüz.</u>"

paytak paytak yürümek:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

5- "Tam bir <u>hayduttu</u> doğrusu"

haydut:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

6- "Bir yanda <u>avazı</u> çıktığı kadar (…) diye bağırıyordu."

avaz:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

7- "Yıldırım hızıyla <u>pike yaparak</u> tilkini üzerine doğru alçaldı."

pike yapmak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

8- "Kaz <u>çevik</u> bir dönüşle yeniden göğe yükseldi."

çevik:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

9- "Yalnızca tilki değil, <u>samurlar</u> da söz konusu."

samur:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

(10,11)-" Kendine tavşan, sincap, <u>ispinoz,</u> tarla kuşu ve <u>iskete</u> gibi küçük ve zararsız arkadaşlar edinebilirsin."

ispinoz:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

iskete:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

12-"(…) boş bir evin <u>verandasında</u> beliriverdi."

veranda:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

13- "Birden sisin içinde beyaz bir <u>siluet</u> belirdi."

siluet(silüet):

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

(14,15)- "<u>Canhıraş</u> bir <u>feryat</u> koparan gümüş tüy bayılarak yere yuvarlandı."

canhıraş:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

feryat:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

16- "<u>Kama</u> şeklinde uçan sürünün(…)"

kama:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

17-" <u>Yalçın</u> kayaların dimdik bir duvar gibi çevrelediği (…)"

yalçın:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum,

18- "Nils'in niyeti geceleyin gizlice <u>sıvışmaktı.</u>"

sıvışmak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

19- "Yalnızca yaban kazları çokbilmiş bir <u>edayla</u> başlarını sallayıp duruyorlardı."

eda:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum

20- "Nils de <u>can havliyle</u> en yakındaki ağaca tırmanarak kendini kurtardı."

can havli:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

SÖZ VARIĞI TARAMA TESTİ-4

Kedimin Adı Çamur (Ayşe Sarısayın)

Değerli Öğrenciler,

Aşağıdaki cümlelerdeki altı çizili kelimelerin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını yazıp örnek bir cümle içinde kullanınız. Kelimenin anlamını bilmiyorsanız, "bilmiyorum" seçeneğini işaretleyiniz.

Latif YARDIM

1- "(…) çantamı holde bırakmıştım yine."

hol:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum,

2- "Hüseyin de özene bezene koca bir tabak sütlü papara hazırlamıştı bu arada."

papara:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

3- "Çıkartma faslı ise bitmişti"

fasıl:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

4- "Yanımda boz renkli mavi gözlü kocaman bir yaratık."

boz:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

5- "(…)temizlikçi olarak Ayşe'yi, animatör olarak da Emrecan'ı seçmiş."

animatör:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

6- "-(…) sallanan misina gözünden kaçmamış tabii."

misina:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

7- "(…) Çamur'da doğuştan bir <u>anomali</u> olduğunu söyledi"

anomali:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

8- "Ertesi akşam onu takım çantasıyla "tam <u>teçhizat</u> Cevat kelle" şeklinde karşısında gören Aylin'in gülüşü (…)"

teçhizat:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

9- "Kutusunda <u>pinekleyen</u> Çamur'u da yanıma alarak(…)"

pineklemek:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

(10,11)- "(Kedi) <u>Safkan</u> değil ama kesinlikle Van <u>kırması.</u>"

safkan:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

kırma:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

12- "Hamlet'in <u>modernize edilmiş</u> şeklini oynarken görüyordu.

modernize etmek:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum

13- "Kızıl <u>tekir</u>, tombul, benim kadar olmasa da bol tüylü…"

tekir:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

14- "Bir sabah balıkçının önünde günlük tayınını beklerken karşıma çıkan sakallı ve gözlüklü adamın tüm hayatımı değiştireceğini nereden bilebilirim."

tayın:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

15-" En güzel fotoğraflarımla sitenin baş köşesine kurulmak, hoşuma gitmişti doğrusu."

başköşeye kurulmak:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

16- "Bu alanda gerçek bir profesyoneldi doğrusu."

profesyonel:

Cümle Örneği:

☐Bilmiyorum

17- "Çünkü otel hayli uzakta dedim."

hayli:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum

18- "Uyku öncesi sevilme seansını kaçırmamak için Ayşe'nin yatak odasına gitmesini kolladım."

seans:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum:

19- "Ertesi gün için bir plan yaparak aramalarımızı daha sistematik bir şekilde sürdürmeye karar verdik."

sistematik:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum:

20- "(…) üzerindeki <u>saten</u> örtüye geçirivermiş."

saten:

Cümle örneği:

☐Bilmiyorum:

Ek 3. Kontrol listesi

KONTROL LİSTESİ

Öğrenci Adı Katılımcı Kodu	Öğrenci belirlenen bölüme kadar okudu mu?	Öğrenci rol görevlerini yerine getirdi mi?	Öğrenci grup tartışmasına etkin katılım gösterdi mi?	Öğrenci toplantı davranış kurallarına uygun davrandı mı?
K1				
K2				
K3				
K4				
K5				
K6				
K7				
K8				
K9				
K10				
K11				
K12				
K13				
K14				
K15				
K16				
K17				
K18				
K19				
K20				
K21				
K22				
K23				
K24				
K25				
K26				
K27				

K28				
K29				
K30				

Not: Öğrenci ölçütü karşılamışsa isminin karşısına; 1: Hayır, 2: Kısmen, 3: Evet, işareti koyulmalıdır.

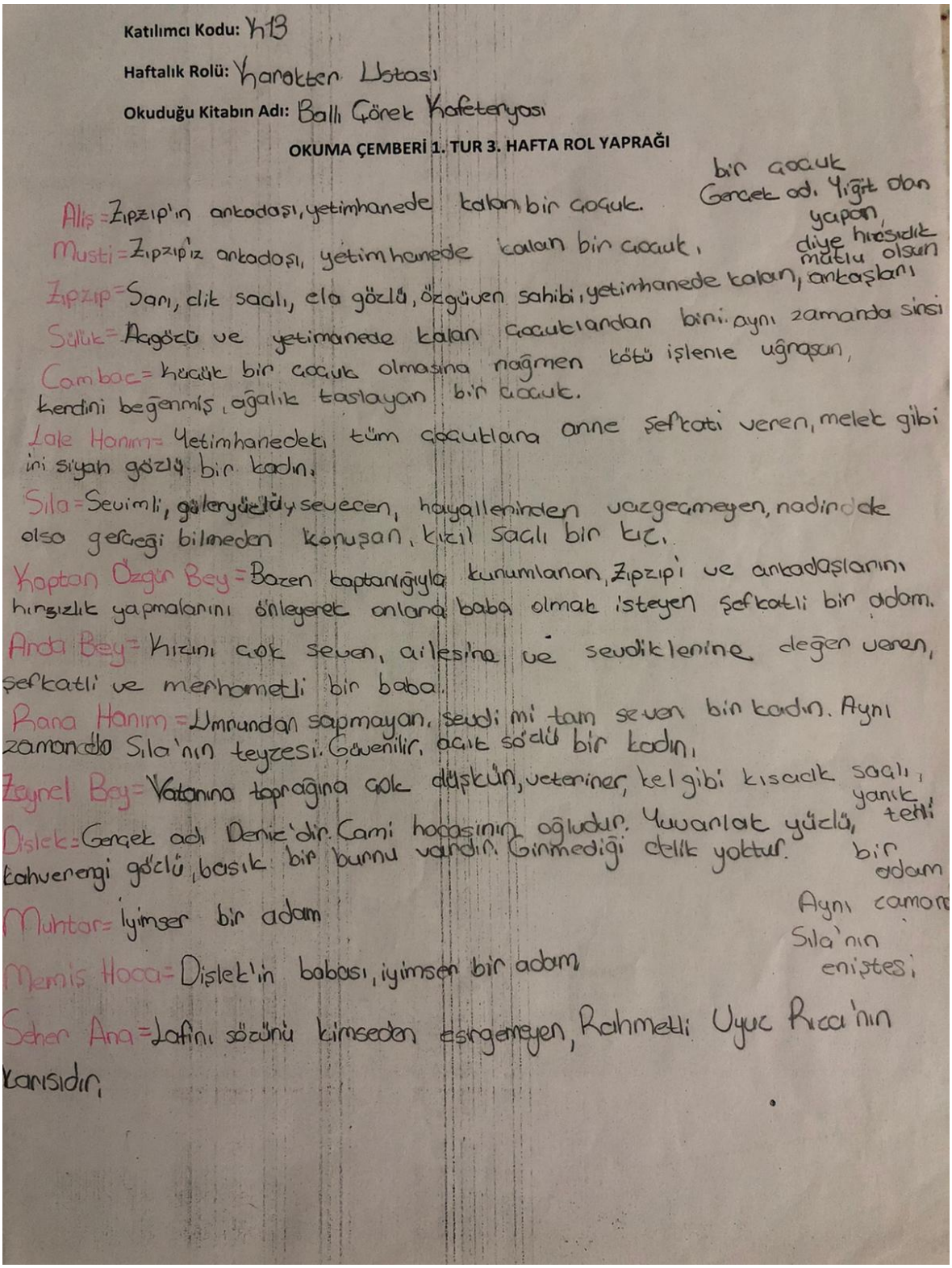
Ek 4. Konuşma becerisini değerlendirme formu

Konuşma becerisini değerlendirme formu Yıldız (2013)'dan uyarlanarak kullanılmıştır.

Öğrenci Adı:									
Dil ve Anlatım									
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?									
Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?									
Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?									
Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?									
Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?									
Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?									
Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?									
Sözleriyle jest ve mimikleri birbirine uygun mu?									
İçerik									
Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?									
Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?									
Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?									
Konuşmasında ana fikir ve duyguyu yardımcı fikir ve duygularla destekledi mi?									
Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi mi?									
Sunum									
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?									
Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?									
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?									

Öğrencinin yukarıdaki kazanımları gerçekleştirme düzeyine göre (Evet:3, Kısmen:2, Hayır: 1) puan verilir.

Ek 5. Öğrenci ürünleri örnekleri



Katılımcı Kodu: K13

Haftalık Rolü: Karakter Ustası

Okuduğu Kitabın Adı: Ballı Görek Kafeteryası

OKUMA ÇEMBERİ 1. TUR 3. HAFTA ROL YAPRAĞI

Aliş = Zıpzıp'ın arkadaşı, yetimhanede kalan bir çocuk. bir çocuk Gerçek adı Yiğit olan yapan, diye hırsızlık mutlu olsun

Musti = Zıpzıp'ız arkadaşı, yetimhanede kalan bir çocuk,

Zıpzıp = Sarı, dik saçlı, ela gözlü, özgüven sahibi, yetimhanede kalan, arkaşları

Sülük = Açgözlü ve yetimhanede kalan çocuklardan biri. aynı zamanda sinsi

Cambaz = küçük bir çocuk olmasına rağmen kötü işlerle uğraşan, kendini beğenmiş, ağalık taslayan bir çocuk.

Lale Hanım = Yetimhanedeki tüm çocuklara anne şefkati veren, melek gibi iri siyah gözlü bir kadın.

Sıla = Sevimli, güleryüzlü, seven, hayallerinden vazgeçmeyen, nadirde olsa gerçeği bilmeden konuşan, kızıl saçlı bir kız.

Kaptan Özgür Bey = Bazen kaptanlığıyla kurumlanan, Zıpzıp'i ve arkadaşlarını hırsızlık yapmalarını önleyerek onlara baba olmak isteyen şefkatli bir adam.

Arda Bey = Kızını çok seven, ailesine ve sevdiklerine değer veren, şefkatli ve merhametli bir baba.

Rana Hanım = Umrundan sapmayan, sevdiğini tam seven bir kadın. Aynı zamanda Sıla'nın teyzesi. Güvenilir, acık sözlü bir kadın.

Zeynel Bey = Vatanına toprağına çok düşkün, veteriner, kel gibi kısacık saçlı, yanık tenli

Dişlek = Gerçek adı Deniz'dir. Cami hocasının oğludur. Yuvarlak yüzlü, kahverengi gözlü, basık bir burnu vardır. Dinmediği dişlik yoktur. bir adam

Muhtar = İyimser bir adam

Aynı zamanda Sıla'nın eniştesi

Memiş Hoca = Dişlek'in babası, iyimser bir adam

Seher Ana = Lafını sözünü kimseden esirgemeyen, Rahmetli Uyuç Rıza'nın karısıdır.

Haftalık Rolü: Sanatçı

Okuduğu Kitabın Adı: Işın Ağı Çocuklar

OKUMA ÇEMBERİ 4. TUR 1. HAFTA ROL YAPRAĞI

Dahi Çocukların Anneleri

Nükleer savaşın eli kulağında.
Sonra açlık gelecek sorunlar makamına.
Açlığı önleyebilecek tek güç doygudur.
Bunun için feda ettiler anneler çocuklarını.

İleri Görüşlüler Ülkesi ayakta.
Ajanlar yetiştiriliyor, çocuk kaçırmada.
Dünyanın ise bundan haberi yok, herkesin gözü savaşta.
Bu yüzden feda ettiler anneler çocuklarını.

Dahi çocuklar artık laboratuvarda.
Üretilmesi gerekiyor, doygunun yakın zamanda.
Savaş bitti açlık hüküm sürüyor Dünya'da.
Bunun için feda ettiler anneler çocuklarını.

Sonunda üretildi doygu da Dünya'da.
Fırlatılması gerekiyor Dünya semalarına.
Bunun için de gerek var 500 bilim insanına.
Bu yüzden feda ettiler anneler çocuklarını.

Katılımcı Kodu: K4

Haftalık Rolü: Bölüm Uzmanı

Okuduğu Kitabın Adı: Ucan Sınıf

OKUMA ÇEMBERİ 2. TUR 2. HAFTA ROL YAPRAĞI

6. Bölüm sf. 94

Resimde yemyesil bir göl ve karla kaplı yüksek dağlar görü-
lüyordu.

→ Gözümde canlandı o görüntü, hoş bir cümle.

6 B. sf. 96

Ne o jeton düştü mü?" diye sordu Matthias.

→ Bu komik bir cümle.

6. B. sf 98

Öteki son sınıf öğrencisi gözleri yuvalarından uğradı.

→ komik çünkü gözleri yuvalarından uğradı kısmı komik.

6. B. sf 101

Yine bazıları iseoc öküzler gibi böğürüyordu.

→ Buda komik

7. B. sf 109

Size öyle bir imla sınavı yaparım ki, neye uğradığınızı şaşırır-
nız".

→ Öğretmenlerin bazısı acımasız ilginç geldiği için yazdım.

7. B. sf 110

"Çöp sepetinin tavanda ne işi var?" sordu profesör.

→ Bu komik

7. B sf 112

Bir cümle elli kez yazılırsa, sonunda unutulur gider.

→ Doğru söylemiş öremli bulduğum için yazdım.

8. B. sf 129

Mektubu yazarken ağladığı belli duyordu.

→ Duygusal bulduğum için yazdım.

Katılımcı Kodu: K10

Haftalık Rolü: Sorgulayıcı

Okuduğu Kitabın Adı: Oz Büyücüsü

OKUMA ÇEMBERİ 4. TUR 1. HAFTA ROL YAPRAĞI

1=Sizce Oz Büyücüsü Doroty ve arkadaşlarıyla konuşmayı kabul eder mi?

2=Sizin için beyniniz mi daha önemli yoksa kalbiniz mi?

3=Sizce fırtına sırasında Em Teyze'ye ne oldu?

4=Siz olsanız nehrin ortasında Korkaan Korkuluğu kurtarır mıydınız?

5=Aslanı kurtarmak için başka bir planınız var mı?

6=Siz Dorothy'nin yerinde olsanız Kansas'a geri dönmek ister miydiniz?

7=Sizce Em Teyze ve Henry Amca neden güler yüzlü değildir?

8= Kötü Kalpli Cadının Teneke Adam'a yaptığı büyüyü doğru buluyor musunuz?

9= Siz aslanın yerinde olsaydınız büyücüden cesaret ister miyniz?

10= Kitabı beğendiniz mi?

Katılımcı Kodu: K11

Haftalık Rolü: Sorgulayıcı

Okuduğu Kitabın Adı: Işın Ağı Çocukları

OKUMA ÇEMBERİ 4. TUR 2. HAFTA ROL YAPRAĞI

1) Kitabı elestiriniz.

2) Kitabın sonunu değerlendiriniz.

3) Sizce elli bir atom ağı bilim insanının başka bir ölüm sebebi var mıdır?

4) Elli bir bilim insanının yeniden dünyaya getirilmesini doğru buluyormusunuz? Daha önce toplu karesi fırlatılırken bir daha dönmeyeceklerinin vurgulandığı halde.

5) Kitabı mantık akışına göre doğru buldunuz mu?

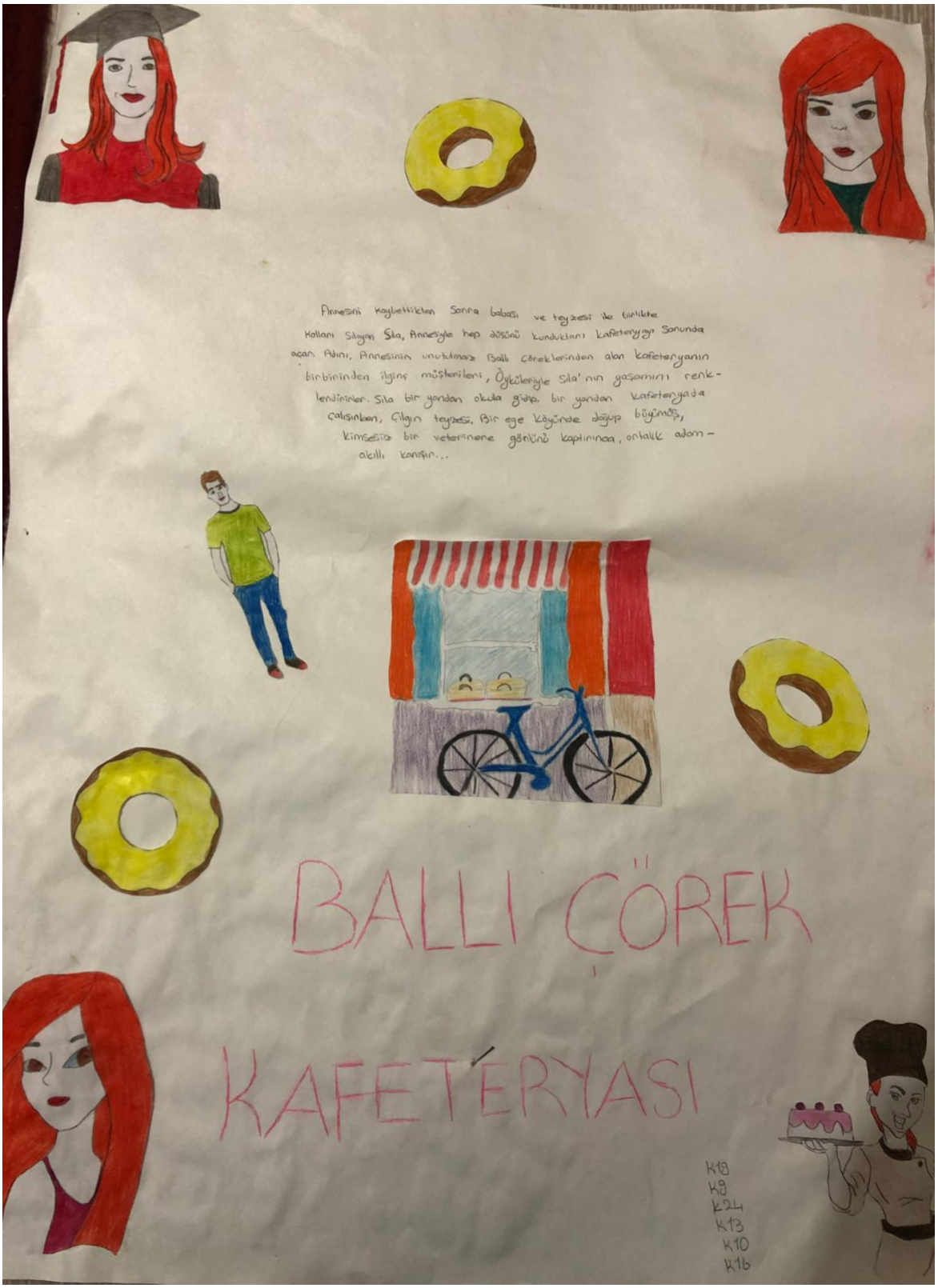
6) Kitapta karakter isimlerini doğru buluyor musunuz?

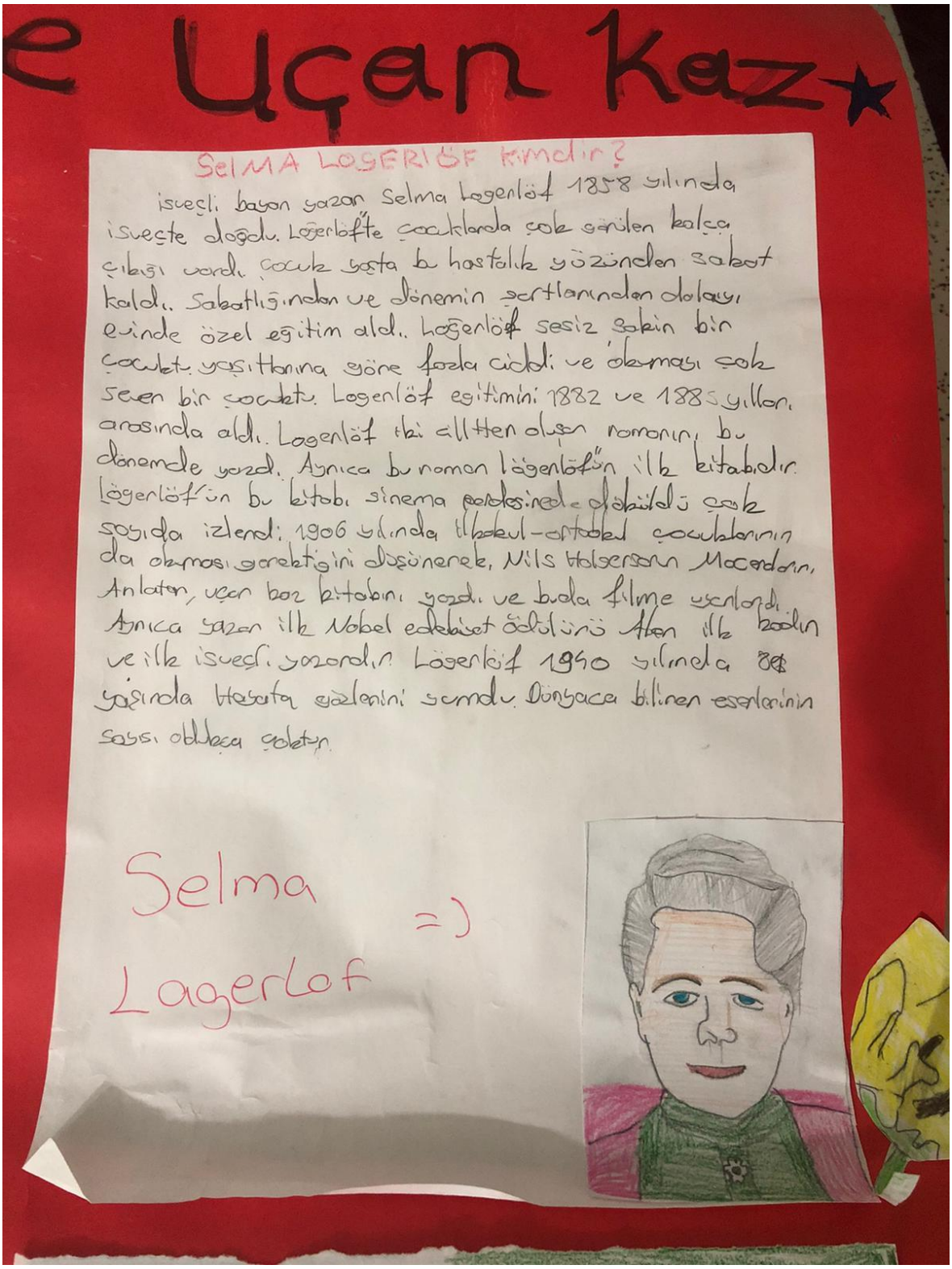
7) Sizce bu dağlar gerçekte olabilir mi?

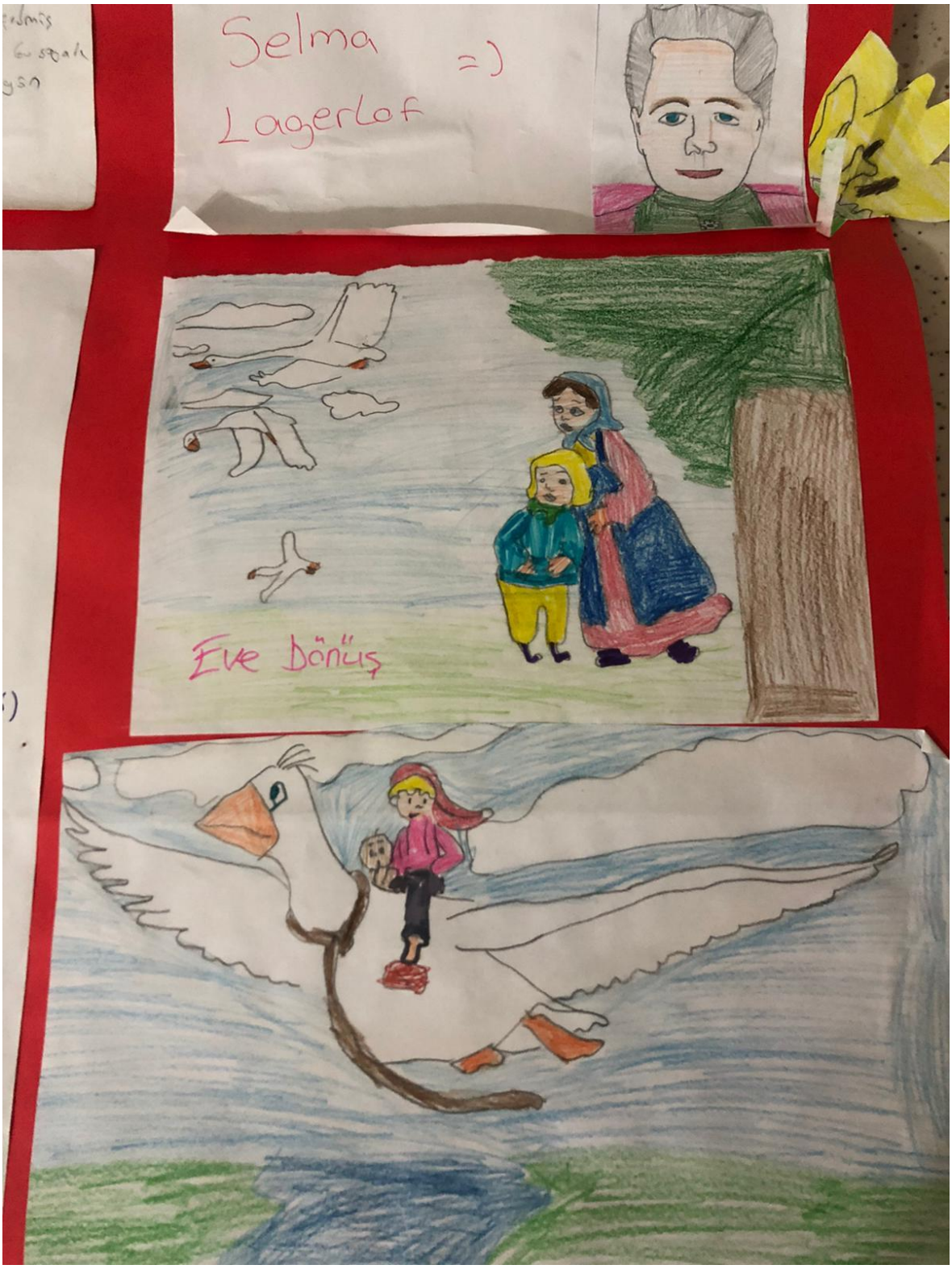
8) Kitaptan ne tür dersler çıkardınız?

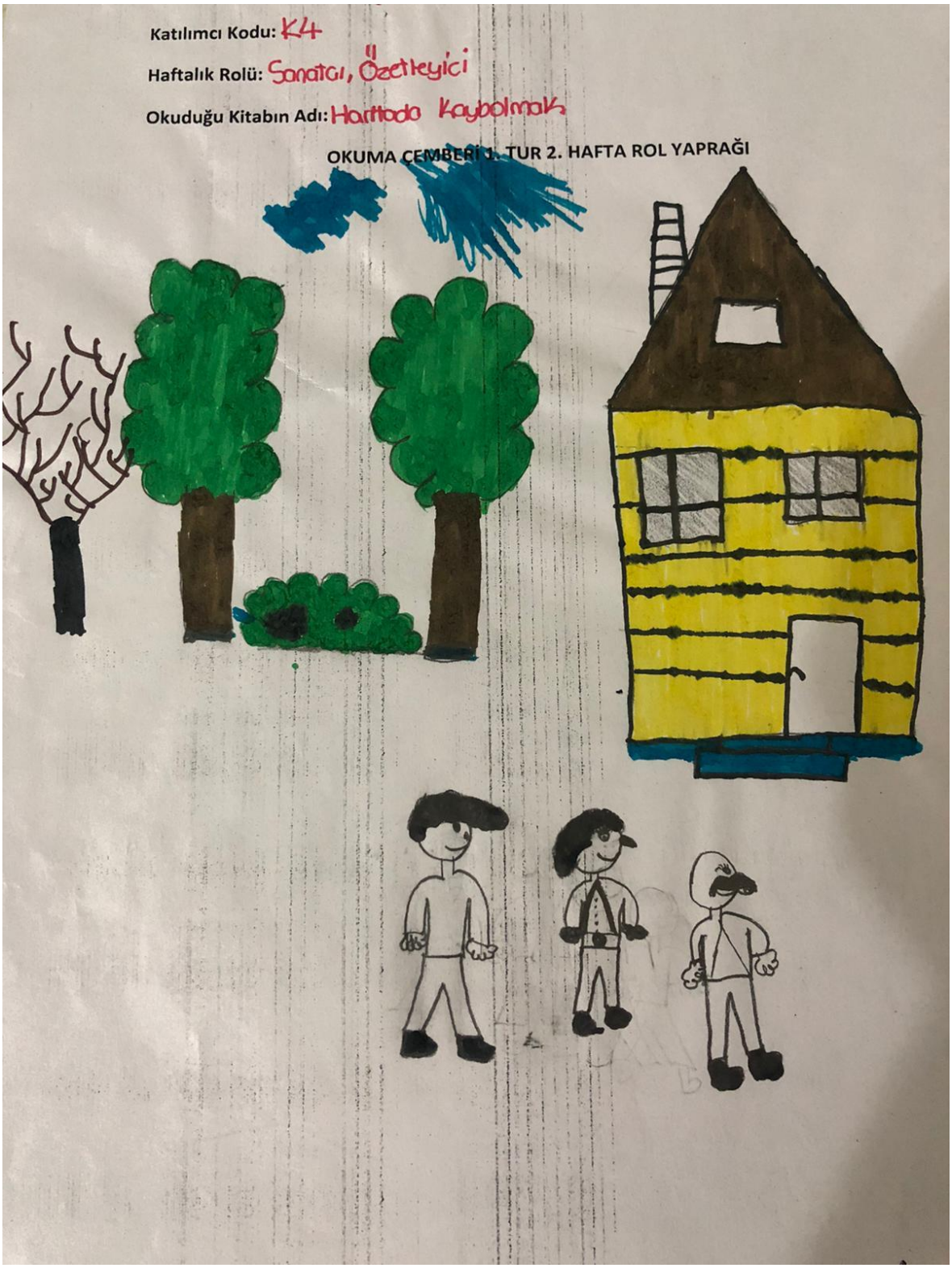
9) Kitabın ana duygusu nedir?

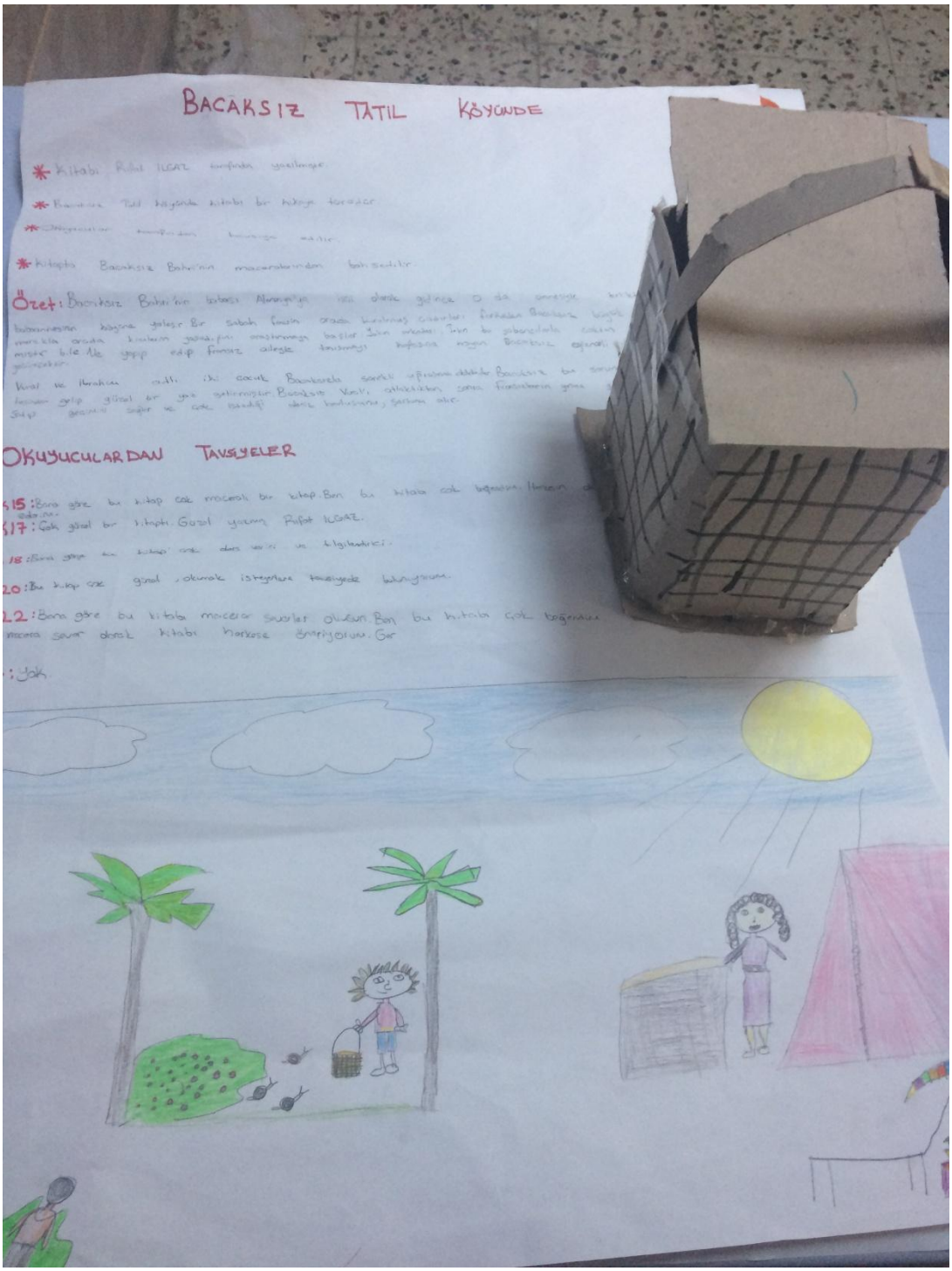
10) Sizce de evrende kitaptaki gibi yoğun ışınlar var mıdır?


Annesini kaybettikten sonra babası ve teyzesi ile birlikte
kalları Silayan Sila, Annesiyle hep düşünü kurdukları kafeteryayı sonunda
açar. Adını, Annesinin unutulmaz Balli çöreklerinden alan kafeteryanın
birbirinden ilginç müşterileri, öyküleriyle Sila'nın yaşamını renk-
lendiriler. Sila bir yandan okula gidip, bir yandan kafeteryada
çalışırken, Çılgın teyzesi, Bir ege köyünde doğup büyümüş,
kimseden bir veterinere gönlünü kaptırınca, ontalık adam -
akıllı kanşır...
BALLI ÇÖREK
KAFETERYASI
K18
K9
K24
K13
K10
K16


e Uçan Kaz
SELMA LOGERLÖF kimdir?
isveçli bayan yazar Selma Logerlöf 1858 yılında isveçte doğdu. Loğerlöf'te çocuklarda çok görülen kalça çıkığı vardı. Çocuk yaşta bu hastalık yüzünden sakat kaldı. Sakatlığından ve dönemin şartlarından dolayı evinde özel eğitim aldı. Loğerlöf sesiz sakin bir çocuktu. yaşıtlarına göre fazla ciddi ve okumayı çok sever bir çocuktu. Logerlöf egitimini 1882 ve 1885 yılları arasında aldı. Logerlöf iki cilltten oluşan romanını bu dönemde yazdı. Ayrıca bu roman lögerlöf'ün ilk kitabıdır. lögerlöf'ün bu kitabı sinema perdesinede dökildü çok sayıda izlendi. 1906 yılında ilkokul-ortaokul çocuklarının da okuması gerektiğini düşünerek, Nils Holgersonun Macerolarını Anlatan, uçan kaz kitabını yazdı ve buda filme uyarlandı. Ayrıca yazar ilk Nobel edebiyet ödülünü Alan ilk kadın ve ilk isveçli yazardır. Lögerlöf 1940 yılında 8$ yaşında Hayata gözlerini yumdu. Dünyaca bilinen eserlerinin sayısı oldukça çoktur.
Selma Lagerlof =)


Selma =)
Lagerlof
Eve Dönüş


Katılımcı Kodu: K4
Haftalık Rolü: Sanatçı, Özetleyici
Okuduğu Kitabın Adı: Hartlada Kaybolmak
OKUMA ÇEMBERİ 1. TUR 2. HAFTA ROL YAPRAĞI


BACAKSIZ TATİL KÖYÜNDE
Özet:
OKUYUCULARDAN TAVSİYELER

Ek 6. Uygulama sürecinden fotoğraflar

Okuma çemberi haftalık toplantısı ve konuşma gözlemine ait bir fotoğraf

Charlie’nin Çikolata Fabrikası isimli kitabın içeriği ile ilgili bir oyuna (çekiliş) ait fotoğraf

Yürekdede ile Padişah adlı kitaptaki bir sahnenin canlandırmasına ait fotoğraf.

Uçan Sınıf isimli kitaptaki bir sahnenin canlandırmasına ait bir fotoğraf.

Ek 7. Öğrencilerin okudukları kitaplar

Ak, B. (2019). *Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği.* (25. Baskı). İstanbul: Gün Işığı Kitaplığı Yayıncılık

Ak, S. (2018). *Vanilya Kokulu Mektuplar*. (55. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları A. Ş. İstanbul.

Dahl, R. (2017). *Charlie'nin Çikolata Fabrikası*. (Çev. C Üster). (57. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları

Baykurt, F. (2016). *Yandım Ali*. (5. Baskı). İstanbul: Gün Işığı Kitaplığı Yayıncılık

Çalapala, R, Çalapala, N. (2018). 87 Oğuz. (49. Basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yay.

Sarısayın, A. (2019). *Kedimin Adı Çamur*. (15. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları

Dayıoğlu, G. (2018). *Işın Çağı Çocukları*. (44. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Kastner, E. (2016). *Uçan Sınıf*. (Çeviren: Ş. Sunar). (53. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları

Baum, L. F. (2018). *Oz Büyücüsü*. (Çev. Y. Yener). (4. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi

Cemali, Z. (2018). *Ballı Çörek Kafeteryası*. (47. Baskı). İstanbul: Gün Işığı Kitaplığı Yayıncılık

Verne, J. (2016*). Denizler Altında 20 Bin Fersah*. (1. Baskı). Ankara: Evrensel İletişim Yayınları

Toptaş, H. A. (2018). *Ben Bir Gürgen Dalıyım*. (27-31. Baskı). İstanbul: Everest Yayınları

Kutlu, M. (2018). *Yıldız Tozu*. (17. Baskı): İstanbul: Erdem Yayınları

Behrengi, S. (2018). *Bir Şeftali Bin Şeftali*.(Çev. D. Canefe). (33. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları

Behrengi, S. (2018). *Köroğlu Geliyor*. (Uyar. Ö. Ciravoğlu). (1. Baskı) İstanbul: Özyürek Yayıncılık

London, J. (2019). *Vahşetin Çağrısı*. (Çev. S. Selvi). (11. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları

Lagerlöf, S. (2018). *Nils ve Uçan Kaz*. (Çev. S. Bağçacı). (2. Baskı). İstanbul: Beyaz Balina Yayınları

Lindgren, A. (2018). *Şamatalı Köy*. (Çev. A. Arda). (2. Baskı). İstanbul: Pegasus Yayınları

Zarifoğlu, C. (2016). *Yürekdede ile Padişah*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Tumanov, V. (2018). *Haritada Kaybolmak.* (Çev. M. Kazmaoğlu). İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yay.

Ilgaz, R. (2018). *Bacaksız Tatil Köyünde*. (31. Baskı). İstanbul: Çınar Yayınları