

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ



OKUMA ÇEMBERLERİ İLE İLKOKUL 3. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE
OKUR BENLİK ALGISININ GELİŞTİRİLMESİ

SERPİL PERK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ BARIŞ ESMER

SİNOP - 2025

TEZ KABUL

Serpil PERK tarafından hazırlanan “OKUMA ÇEMBERLERİ İLE İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUR BENLİK ALGISININ GELİŞTİRİLMESİ” başlıklı bu çalışma, 04.06.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Burak DELİCAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi

İmza

**Üye
(Danışman)**

Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut BOZKURT
Sinop Üniversitesi / Eğitim Fakültesi

İmza

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Hüseyin Turan ARAT

.....

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Serpil PERK

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUMA ÇEMBERLERİ İLE İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUR BENLİK ALGISININ GELİŞTİRİLMESİ

SERPİL PERK

SİNOP ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ BARIŞ ESMER

Okuma çemberleri, öğrencilerin bir araya gelerek aynı kitap ve metinler hakkında tartıştıkları, karşılıklı görüş alışverişi yaptıkları bir öğrenme ortamıdır. Bu araştırmanın amacı ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okur benlik algısını geliştirilmesinde okuma çemberlerini kullanmaktır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırma ile yürütülmüştür. Araştırma 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Sinop Merkezde yer alan bir ilkökulda öğrenim gören 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilmiştir. Veriler hikâye edici ve bilgilendirici okuduğunu anlama testleri, okur benlik algısı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nicel ve nitel teknikleri kullanılmıştır. Geliştirilen eylem planı 48 ders saati olacak şekilde uygulanmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden anlama becerileri ile okur benlik algıları uygulama öncesi ve sonrasında ayrı ayrı ölçülmüştür. Nitel verilerin analizine tematik analiz; nicel verilerin analizinde İlişkili Örneklem t-Testi, ilişkisiz örneklem t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları eylem planı sonrasında öğrencilerin hikâye edici, bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerileri ile okur benlik algılarına ilişkin puan ortalamalarının yükseldiğini ve öğrencilerin geliştiğini göstermektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Okuma Çemberi; Okur Benlik Algısı, Okuduğunu Anlama, Eylem Araştırması

Haziran 2025, 227 sayfa

ABSTACT

MSC THESIS

IMPROVING READING COMPREHENSION SKILL AND READER SELF- CONCEPT OF TURKISH 3RD GRADE STUDENTS THROUGH LITERATURE CIRCLES

SERPİL PERK

SINOP UNIVERSITY INSTITUTE OF GRADUATE PROGRAMS

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

CLASSROOM EDUCATION

SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. BARIŞ ESMER

Literature circles are a learning environment where students come together to discuss and exchange ideas about the same books and texts. The aim of this study is to use literature circles to improve reading comprehension skills and reading self-perception of 3rd grade primary school students. The study was conducted with action research, one of the qualitative research designs. The study was conducted with 30 students studying in a primary school in Sinop Center in the fall semester of the 2023-2024 academic year. Participants were selected through convenience sampling from purposive sampling methods. Data were collected through narrative and informational reading comprehension tests, reader self-perception scale and semi-structured interviews. Quantitative and qualitative analysis techniques were used. The action plan developed was implemented for 48 lesson hours. Students' comprehension skills of narrative and informative texts and their reader self-perceptions were measured separately before and after the implementation. Thematic analysis was used to analyze the qualitative data, and Paired Samples t-Test, Independent Samples t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used to analyze the quantitative data. The results of the study show that after the action plan, the mean scores of students' reading comprehension skills from narrative and expository texts and their reading self-perceptions increased and students improved.

KEYWORDS: Literature Circle; Reader Self-Perception, Reading Comprehension, Action Research

June 2025, 227 Pages

TEŞEKKÜR

Bu sayfada öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, bilgi, deneyim ve anlayışıyla bana yol gösteren, sabırla tüm sorularıma cevap veren ve akademik gelişimime paha biçilmez katkılar sağlayan, yönlendirmeleri, fikirleri ve desteği ile her türlü yardımını esirgemeyen çok değerli Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER'e; bu süreçte desteklerini esirgemeyen kardeşim Alper KARDEŞLER'e ve çok kıymetli aileme en içten dileklerimle teşekkür ederim.



Serpil PERK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ KABUL	ii
ETİK BEYANI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Alt Amaçlar.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayım/Sayıltı	6
1.6. Sınırlılık	6
1.7. Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI	8
2.1. Okuma.....	8
2.2. Okuduğunu Anlama	9
2.3. Okuma Çemberleri.....	15
2.4. Okuma Çemberi Uygulama İlkeleri.....	19
2.5. Okuma Çemberlerinin Türkçe Derslerinde Kullanılması.....	22
2.6. Okuma Çemberlerinde Kullanılan Roller	24
2.6.1. Bağ Kurucu	26
2.6.2. Sorgulayıcı	26
2.6.3. Okuma Aydınlatıcısı	28
2.6.4. Ressam	28
2.6.5. Özetleyici	29
2.6.6. Sözcük Avcısı	30

2.6.7.	Araştırmacı.....	31
2.6.8.	Sahne Düzenleyici	32
2.7.	Okur Benlik Algısı.....	32
2.8.	Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Tekniği	35
2.9.	İlgili Araştırmalar	37
2.9.1.	Okuma Çemberleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Araştırmalar	38
2.9.2.	Okuma Çemberleri ile Okur Benlik Algısına Yönelik Çalışmalar	41
3.	YÖNTEM	46
3.1.	Araştırma Modeli.....	46
3.2.	Çalışma Grubu	48
3.3.	Veri Toplama Araçları	49
3.3.1.	Okur Benlik Algısı Ölçeği	49
3.3.2.	Okuduğunu Anlama Testleri.....	49
3.3.3.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	50
3.3.4.	Araştırmacı Günlüğü.....	50
3.3.5.	Öğrenci Ürünleri	50
3.4.	Uygulama Süreci.....	51
3.4.1.	Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar.....	51
3.4.2.	Uygulama Sonrası Yapılan Çalışmalar.....	51
3.5.	Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması.....	53
3.6.	Eylem Araştırması Süreci	53
3.7.	Eylem Basamakları	56
3.7.1.	Eylem 1 (23.10.2023 -27.10.2023).....	58
3.7.2.	Eylem 2 (30.10.2023-04.11.2023)	63
3.7.3.	Eylem 3 (06.11.2023 - 10.11.2023)	69
3.7.4.	Eylem 4(20.11.2023 - 24.11.2023)	75
3.7.5.	Eylem 5 (27.11.2024-01.12.2024)	79
3.7.6.	Eylem 6 (04.12.2024 - 08.12.2024)	85
3.7.7.	Eylem 7 (11.12.2023 - 15.12.2023)	91
3.7.8.	Eylem 8 (18.12.2024 - 22.12.2024)	97
3.7.9.	Eylem 9 (25.12.2023 - 29.12.2023)	103
3.7.10.	Eylem 10 (01.01.2024 - 05.01.2024).....	107
3.7.11.	Eylem 11 (08.01.2024 - 12.01.2024)	113

3.7.12.	Eylem 12 (15.01.2024 - 19.01.2024).....	118
3.8.	Araştırma Ortamı	124
3.9.	Araştırmaya Yönelik Transfer edilebilirlik ve Aktarılabilirlik Çalışmaları .	126
3.9.1.	Uzun Süreli Etkileşim.....	126
3.9.2.	Uzman İncelemesi.....	126
3.9.3.	Katılımcı Teyidi.....	127
3.10.	Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözümler.....	127
3.11.	Verilerin Analizi	128
4.	BULGULAR.....	129
4.1.	Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri Gelişimi.....	129
4.2.	Katılımcıların Okur Benlik Algılarının Gelişimi.....	132
4.3.	Katılımcıların Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının, Uygulama Öncesi – Sonrasına, Cinsiyete, Sed ve Türkçe Başarısına Göre Farklılaşması.....	134
4.3.1.	Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	134
4.3.2.	Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılması.....	135
4.3.3.	Okur Benlik Algılarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılması	136
4.3.4.	Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	137
4.3.5.	Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Sed’e Göre Karşılaştırılması.....	137
4.3.6.	Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Türkçe Ders Başarısına Göre Karşılaştırılması	139
4.4.	Katılımcıların Uygulama Sonrası Algıları.....	142
5.	TARTIŞMA VE SONUÇ	146
5.1.	Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	146
5.2.	Katılımcıların Okur Benlik Algısına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	148
5.3.	Katılımcıların Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	152
6.	ÖNERİLER	154
6.1.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	154
6.2.	Öğretmenlere Yönelik Öneriler	154
6.3.	Karar Alıcılara Yönelik Öneriler	154

6.4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler	155
KAYNAKLAR	156
EKLER	167
EK 1. Araştırma İzin Belgesi	167
EK 2. Etik Kurul Kararı	168
EK 3. Onam Formu	169
EK 4. Okur Benlik Algısı Ölçeği	170
EK 5. Ölçek İzni	172
EK 6. Görüşme Formu	173
EK 7. Türkçe Kazanımları	175
EK 8. Okuduğunu Anlama Metinleri	176
EK 9. Rol Yaprakları	195
EK 10. Araştırmacı Günlüğü	203
EK 11. Öğrenci Ürünleri	204
EK 12. Uygulama Sırasında Çekilen Fotoğraflar	224
ÖZGEÇMİŞ	227

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1 Okuduğunu Anlama Sürecini Destekleyen Stratejiler ve Modeller	15
Tablo 3.1 Eylem Araştırması Aşamaları.....	47
Tablo 3.2 Eylem Basamakları.....	53
Tablo 3.3 Haftalık Eylem Planı	56
Tablo 4. 1 Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri	129
Tablo 4. 2 Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Okur Benlik Algı Düzeyleri .	132
Tablo 4. 3 Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	134
Tablo 4. 4 Katılımcıların Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	135
Tablo 4. 5 Katılımcıların Okur Benlik Algılarına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 4. 6 Katılımcıların Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Cinsiyete Göre İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları	137
Tablo 4. 7 Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeylerinin ile Okur Benlik Algılarının Sed'e Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	138
Tablo 4. 8 Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeylerinin ile Okur Benlik Algılarının Türkçe Ders Başarısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 4. 9 Katılımcıların Okuma Çemberine Yönelik Algıları	142

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Okuma Çemberi Diyagramı.....	16
Şekil 3.1 Eylem Araştırması Döngüsel Süreci.....	47
Şekil 3.2 Eylem Akış Şeması.....	48
Şekil 3.3 Araştırma Ortamı.....	125



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
OECD	: Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
SED	: Sosyo-Ekonomik Düzey



1. GİRİŞ

Okuma, bireylerin hayal gücünü genişleten, bilgiye ulaşmalarını sağlayan ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan temel bir beceridir. İlkokul çağındaki öğrencilerin bu beceriyi geliştirmesi, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda kendilerine olan güvenlerini ve okuma tutumlarını da şekillendirmektedir. Ancak Türkiye, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi değerlendirme çalışmalarında, özellikle okuma becerilerinde istenilen seviyeye ulaşamamıştır. Bu durum, eğitim sisteminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için daha etkili ve kapsayıcı değişikliklere ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Özellikle, öğrencilerin yalnızca okuma becerilerinden ziyade aynı zamanda birer okur olarak kendilerini algılama ve tanıma seviyelerini ifade eden okur benlik algısını geliştirmeye yönelik bir öneme sahiptir. Okuma, ön bilgilere ve yazar ile okuyucu arasında iletişim kurulmasına dayanan ve anlam kurma ile sonlanan süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma sürecinde bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Anlam kurma sürecinde meydana gelen etkileşimler ile bireylerin bilgiyi analiz etmeyi, sorgulama, eleştirel düşünme yeteneği gelişebilmektedir. Anlam ile sonuçlanan etkileşim öğrenme ve akademik başarı için büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra, bireylere bakış açısı kazandırma ve yaşamlarında anlam kazandırmaya da yardımcı olabilmektedir. Bir bireyin sahip olması gereken gelişmiş okuma becerisi; farklı metinleri çeşitli amaçlarla okuyabilme, metin içeriği hakkında yargılarda bulunabilme, anlamlı bir şekilde okuma, okuma sürecinden keyif alma ve öğrenme arzusunu barındırmaktadır (Kuşdemir ve Güneş, 2014). İlkokul yılları ise çocukların anlam kurma becerilerini geliştirdikleri bir dönemdir. Bu beceriler, ilerleyen yıllarda daha karmaşık okuma materyalleriyle başa çıkabilmeleri için temel oluşturur. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama becerisi metin barındıran diğer dersler için temel bir beceri olarak görülmektedir. Öğrencilerin ilkokul Türkçe, fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve diğer derslerde başarılı olmaları için bu dersler içerisinde yer alan metinleri etkili bir şekilde yorumlamaları beklenmektedir. Bir diğer ifadeyle ilkokul yılları okumayı öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreci öğrenmek için okuma aşaması takip etmektedir.

Okuduğunu anlamayı geliştirmede farklı yöntemler kullanılmaktadır. Eğitimde kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayan ve onların öğrenme süreçlerine

etkin katılımını sağlayan özelliklere sahip olması beklenmektedir. Kullanılan yöntemlerden biri olan okuma çemberleri yöntemi, öğrencilere birlikte okuma, tartışma ve değerlendirme imkanları sunarak, okuma sürecini sosyal bir etkileşime dönüştürmekte ve bireysel öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmekle birlikte, kendilerini birer okur olarak daha özgüvenli hissetmelerini sağladığına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Okuma, bireylerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini destekleyen temel bir beceridir. İlkokul döneminde kazanılan okuma ve okuduğunu anlama becerileri, öğrencilerin akademik başarılarını ve okur kimliklerini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır (Güneş, 2007). Bu beceri, bireyin bilgiye ulaşmasını, bilgiyi yorumlamasını ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmesini sağlayarak öğrenme sürecinin temelini oluşturur (Daniels, 2002). Okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi, bireyin eğitim hayatı boyunca edineceği diğer bilgi ve beceriler için temel bir yapı taşıdır (Chapman ve Prochnow, 2000). Ancak, özellikle ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumun akademik performanslarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Balantekin, 2016).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için uygulanan geleneksel öğretim yöntemleri, bazı durumlarda öğrencilerin etkin katılımını sağlamada ve metinleri derinlemesine anlamlandırmalarında yetersiz kalabilmektedir (Avcı ve Yüksel, 2011). Geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilere okuduğunu anlama konusunda yeterli desteği sunmadığı ifade edilmektedir (McElvain, 2010). Bu nedenle, eğitimde yenilikçi ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin araştırılması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli öğretim yöntemleri üzerinde durulmuş ve bu nedenle öğrenci merkezli yaklaşımlar dikkat çekmiştir. Okuma çemberleri yöntemi, öğrencilerin iş birliği içinde öğrenmelerini sağlayan ve metinler üzerinde daha derinlemesine düşünme fırsatı sunan etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Mills ve Jennings, 2011). Bu yöntem, öğrencilerin farklı roller üstlenerek okuma süreçlerine aktif katılım sağlamalarını teşvik eder ve metinlerin daha iyi anlaşılmasını

destekler (Young ve Mohr, 2017). Aynı zamanda, okuma çemberleri yöntemi sayesinde öğrenciler metinleri yorumlama, sorgulama ve analiz etme becerilerini geliştirerek eleştirel düşünme süreçlerine katkıda bulunurlar (Morrow, 2005). Bu yöntem, öğrencilerin okuma materyallerini anlamlandırmalarına, kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerine ve sınıf içinde etkileşimli tartışmalara katılmalarına olanak sağlayarak okuma sürecini daha anlamlı hale getirmelerine olanak sağlamaktadır (Clarke ve Holwadel, 2011).

Bu yöntemin önemli bir avantajı, öğrencilerin sadece bireysel olarak değil, iş birliği yaparak da öğrenmelerine olanak tanımasıdır. Öğrenciler metinleri farklı açılardan değerlendirme, tartışma ve kendi düşüncelerini yapılandırma süreçlerine etkin bir biçimde katılırlar. Özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığı belirtilmektedir (Tosun, 2018). Okuma çemberlerinin aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı, okuma alışkanlıklarını desteklediği ve okur benlik algılarını güçlendirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Avcı ve Yüksel, 2011; Chapman ve Prochnow, 2000).

Türkiye’de okuma çemberleri yöntemine yönelik araştırmaların sayısı sınırlıdır. Alanyazında yapılan incelemeler, bu yöntemin özellikle ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ele alan çalışmaların az olduğunu göstermektedir (Morrow, 2005; Yardım, 2021). Özellikle, okuma çemberlerinin okur benlik algısı üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde inceleyen çalışmaların büyük bir kısmının yurt dışında gerçekleştirildiği görülmektedir (Daniels, 2002; McElvain, 2010; Clarke ve Holwadel).

Türkiye’de yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, okuma çemberlerinin akademik başarıya etkisini ele alırken, öğrencilerin okuma sürecine yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve bilişsel gelişimlerini nasıl şekillendirdiğine dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Yardım, 2021; Tosun, 2018; Avcı ve Yüksel, 2011; Doğan ve Kaya Tosun, 2020; Tan Hatun ve Kurtlu, 2019). Bu eksiklik, okuma çemberleri yönteminin eğitim sisteminde detaylı bir şekilde incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okuma çemberleri yöntemini ne derece etkili bir şekilde uygulayabildiği ve öğrencilerin bu süreçte nasıl geri bildirimler verdiği, yöntemle ilgili mevcut boşlukları belirlemek açısından dikkat çekici araştırma alanı olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin okuma çemberleri yöntemiyle geliştirdikleri becerilerin, eğitim hayatlarının ileri aşamalarında nasıl sürdürüldüğü konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç

duyulmaktadır. Uygulanan mevcut okuma eğitim programları incelendiğinde, çoğunlukla bireysel okuma alışkanlıklarını destekleyen geleneksel yöntemlere ağırlık verildiği görülmektedir (Saras Kuzu ve Yalçınalp, 2024). Ancak işbirlikçi öğrenme süreçlerine dayalı yöntemlerin yeterince yaygın olmadığı görülmektedir (Venegas, 2017). Okuma çemberlerinin öğrencilere kazandırdığı kritik okuma becerileri, sosyal etkileşim yetileri ve akademik başarı üzerindeki uzun vadeli etkileri konusunda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Venegas (2019), okuma çemberlerinin sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini belirtirken; McElvain (2010), bu yöntemin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamıştır. Clarke ve Holwadel (2011) ise, okuma çemberlerinin eleştirel okuma ve iş birliği becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ancak mevcut literatür, bu etkilerin uzun vadede sürdürülebilirliğine yönelik çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, okuma çemberleri yöntemini kullanarak ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okur benlik algılarını geliştirmek, alan yazındaki bu eksikliği gidermektir. Araştırmada, öğrencilerin okuma çemberleri yöntemi uygulaması öncesi ve sonrası okuma becerilerinin hangi düzeyde farklılık gösterdiği, öğrencilerin bu süreçte edindikleri okuma alışkanlıkları ve stratejileri, okuma çemberlerinin okur benlik algısı üzerindeki etkileri ve öğrencilerin motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği gibi temel sorulara yanıt aranacaktır. Bu çalışma ile elde edilecek bulguların, öğretmenlerin sınıf içi okuma etkinliklerini daha etkili hale getirebilmeleri için rehber niteliğinde olması, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının yaygınlaştırılmasına katkı sunması ve İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyumlu yeni uygulamalar geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okuma çemberleri yöntemi ile ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ve okur benlik algısını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1.3. Alt Amaçlar

1. Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi nasıl olmuştur?
2. Katılımcıların okur benlik algıları gelişimi nasıl olmuştur?
3. Katılımcıların okuduğunu anlama ve okur benlik algıları gelişimi farklı değişkenlerden nasıl etkilenmiştir?
4. Katılımcıların okuma çemberleri uygulaması sürecinde okuduğunu anlama becerileri ve okur benlik algılarında nasıl bir gelişim yaşandığına ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma okuma çemberleri yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini ve okur benlik algılarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yöntem, sadece öğrencilerin bireysel başarısından ziyade kendilerini öğrenme sürecinde nasıl algıladıklarını anlamayı ve bu algının uzun vadedeki gelişimi hedeflemiştir. Bu bağlamda çalışma okuma becerilerinin ve okur benlik algısının gelişiminde eğitimde yenilikçi yaklaşımların giderek artan önem düzeyini ortaya koyması beklenmektedir.

Okuma çemberleri öğrencilerin birbirleriyle tartışma ve farklı bakış açısı kazanma imkânı vermekte, böylece öğrenciler metnin anlamını daha iyi kavrayabilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere metinlerle ilgili soruları sorma ve yanıtlama imkânı sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okudukları metinlerin ayrıntılarını ve ana temalarını daha iyi kavramalarına yardımcı olabilmektedir. Okuma çemberleri farklı öğrenme yöntemlerine sahip öğrencilerin öne çıkmasına katkıda bulunmaktadır (Daniels, 2002).

Daniels'a (2002) göre, okuma çemberleri temel ve seçimlik roller olarak ikiye ayrılır. Temel rolleri, sorgulayıcı, bağ kurucu, ressam ve okuma aydınlatıcısı oluştururken; özetleyici, sözcük avcısı, araştırmacı ve sahne düzenleyici ise seçimlik rolleri oluşturur. Her öğrencinin grupta bir rol alması gereklidir. Öğrencilerin her çalışmada farklı roller alması onların akademik, sosyal ve davranışsal gelişimlerini desteklemektedir (Doğan vd., 2018).

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) incelendiğinde; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi ve iyi bir okur olmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu araştırma ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okur benlik algılarının

geliştirilmesine odaklanmaktadır. Bu çalışma, programda yer alan amaç ve kazanımları desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra okuma, dinleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının ayrı ayrı değil eş zamanlı bir biçimde boylamsal olarak öğretilmesinin öncelikle programın kazanımlarına, sonrasında ilgili alanyazına önemli katkılar sağlaması umulmaktadır.

Okuma çemberleri yöntemi okuduğunu anlama stratejilerinden bir araya gelerek oluşturulmuştur. Bu yöntemin ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde uygulanabilmesi, uygulama sürecinde ek malzeme gerektirmemesi gibi özellikleriyle kullanışlı görünmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçların ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okur benlik algısını konu edinen diğer araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra okuduğunu anlama stratejilerinin hem bireysel hem ayrılıp birleşme tekniği ile aynı stratejilerin aynı grupta tartışılması hem de grup ile tüm stratejilerin birlikte öğretilmesinin öğrencilere ve öğretmenlere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5.Varsayım/Sayıltı

1. Araştırmaya tüm öğrenciler istekli ve gönüllü olarak katılmıştır.
2. Öğrenciler, veri toplama araçlarını amaçlarına uygun bir şekilde cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılık

1. Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sinop il merkezinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin kullanılan form ve ölçeklere vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.
2. Çalışma 48 saatlik bir uygulama ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Smith (2004), okumayı yazılı metinlerin görsel olarak tanınıp anlamlandırılması süreci olarak açıklar. Akyol (2014), okumayı ön bilgilere ve yazar ile okuyucu arasında etkili iletişim kurulmasına dayanan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır.

Okuduğunu Anlama: Güneş (2007), okuduğunu anlamayı, metindeki bilgilerin okuyucunun mevcut bilgileriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılması olarak tanımlar.

Duke ve Pearson (2009) okuduğunu anlamayı, okuyucunun metinden anlam çıkarma ve bunu içselleştirme süreci olarak tanımlar.

Okuma Çemberleri: Daniels (2002) okuma çemberleri, öğrencilerin aynı kitabı, şiiri, makaleyi veya metni okuyup tartışmak için bir araya geldikleri küçük ve geçici gruplar şeklinde tanımlar.

Okur Benlik Algısı: Chapman ve Tunmer (1995) okur benlik algısını, öğrencilerin okuma becerilerine dair öz değerlendirmeleri ve bunun okuma performanslarına etkisi olarak tanımlar.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Okuma

Okuma, tarih boyunca farklı tanımlamalara konu olmuş, bireylerin hem bilişsel hem de sosyal gelişiminde önemli rol oynayan oldukça karmaşık bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Türk Dil Kurumu (2011, s. 1793 [TDK]), okumayı yazıya geçirilmiş bir metni seslendirmek veya sessizce çözümleyip kavrayarak, metnin iletmek istediği mesajları öğrenmek şeklinde tanımlamıştır. Güneş (2007), okumanın beyinle olan ilişkisinin altını çizerek görme, algılama, seslendirme, anlama ve zihinsel yapılandırma süreçlerini içeren bir bütünsel faaliyet olarak ifade etmektedir. Yalçın (2018) ise okumayı, özel sembollerin duyu organları tarafından algılanması ve beynin bu bilgileri yorumlayarak anlamlandırdığı bir süreç olarak açıklamaktadır. Tanımlamalara katılan Akyol (2014) ise okumayı, mevcut bilgilerin kullanıldığı yazar ve okuyucu arasında etkili iletişim kurulmasına dayanan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Okumanın sosyal ve iletişimsel yönüne dikkat çekmektedir. Smith (2004) okumayı yalnızca bireysel bir etkinlik olarak değil, bireyler arasında kültürel ve sosyal bağlar kuran bir faaliyet olarak tanımlamış ve okumanın sosyal yönünün önemine vurgu yapmıştır. Rosenblatt (1994) ise okuma sürecini, okuyucunun bilgi ve deneyimlerini metinle birleştirerek anlam oluşturduğu kişisel bir süreç olarak görmüş ve bu deneyimin bireye özgü olduğunun altını çizmiştir. Tüm bu tanımlamalar, okumanın bireysel bir etkinlik olmanın yanı sıra, sosyal ve bilişsel bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma becerisi, bireylerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra sosyal etkileşimlerini güçlendirme potansiyeline de sahiptir. İlkokul döneminde kazanılan okuma ve anlama becerilerinin, bireylerin sonraki eğitim hayatındaki başarılarını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. Bu beceriler, yalnızca akademik öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmamakta, bireylerin sosyo-ekonomik hayata etkin katılımını da desteklemektedir (Usca vd., 2016). Ayrıca, metin anlama becerileri ile sosyal beceriler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal becerileri daha gelişmiş olan öğrencilerin, bu özelliklerini okuma anlama süreçlerinde etkin bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir (Sparapani vd., 2018). Bu bulgu, okumanın bilişsel bir araç olmanın ötesinde, bireyler arasında anlamlı etkileşim kurmaya imkân veren bir sosyal köprü olduğunu göstermektedir. Nitekim, etkileşimli okuma uygulamalarının yalnızca okuma

becerilerini değil, aynı zamanda sosyal yeterlilikleri de geliştirdiği belirtilmiştir (Kerigan ve Öncü, 2022). Araştırmalar, okuma etkinliklerine düzenli katılımın, çocukların olumlu sosyal ilişkiler kurma ve çevreleriyle daha etkili iletişim sağlama eğilimlerini artırdığını göstermektedir (Rahmawati vd., 2021). Bu bulgular, okuma sürecinin yalnızca bir öğrenme aracı olmadığını, aynı zamanda bireylerin toplumsal ve kişisel gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma alışkanlıklarının gelişiminde çevresel faktörlerin ve uygun ortamların sağlanması da büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin ilgi duydukları konularla ilgili farklı materyallere erişim sağlayabildiği durumlarda, okuma tutumlarının daha olumlu bir yönde değiştiği ifade edilmektedir (Ley vd., 1994). Özellikle öğrencilerin arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşabilecekleri rahat ortamlar ve okuma materyallerine yönelik bireysel seçim yapmalarına imkân tanıyan mentorluk programları, okuma alışkanlıklarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Aminuyati vd., 2023). Bu tür uygulamaların, öğrencilere okuma sürecinde özgüven kazandırdığı ve okuma alışkanlıklarını olumlu yönde pekiştirdiği vurgulanmaktadır.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuyucunun kendi yaşam deneyimlerini, bilişsel yeteneklerini, bilgi birikimini ve motivasyonunu kullanarak metni yorumlamasıyla şekillenen bir süreçtir. Anlamanın meydan gelmesi için, okuyucunun önceki bilgilerini okuduğu metinle ilişkilendirmesi gerekmektedir. Böylece, okuyucu kendi deneyimlerini ve bilgilerini metinle bütünleştirmektedir (Tankersley, 2005). Bir metni okuyup içerdiklerini bilgileri kavrayabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme sürecine okuduğunu anlama denmektedir. Bu süreç öğrenme ve akademik başarının önemli bir parçasıdır. İlkokul dönemi, çocukların okuma ve anlama becerilerini geliştirdikleri dönemdir. Başarılı bir okuryazarlık becerisi okuduğunu anlamakla başlar ve bu beceri öğrencilerin daha sonraki yıllarda daha karmaşık okuma materyallerini anlamalarını sağlar. Ayrıca okuduğunu anlama becerisi, metin içeren diğer derslerde başarı için temel beceri olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin Türkçe, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler ve diğer derslerde başarılı olabilmeleri için bu derslerdeki metinleri etkili bir şekilde yorumlamaları gerekmektedir.

İlkokulda okuduğunu anlama becerisi çocukların kendilerini ifade edebilmeleri, okuma materyalleri üzerinde düşünme yeteneklerini geliştirmeleri ve farklı okuma materyallerini

anlamaları için büyük öneme sahiptir. Öğrenciler okudukları materyalleri anlamazlarsa, öğrenme sürecinde geride kalabilir ve diğer derslerde başarısız olabilirler. İlkokulda okuduğunu anlama becerisi geliştiren öğrenciler okuma yeteneklerini daha da geliştirebilir ve diğer derslerde daha başarılı olabilirler. Ancak bireysel farklılıklar ve eğitimdeki eşitsizlikler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme süreçlerinde çeşitli engellere yol açmaktadır. Bu noktada, literatürde "Peter Effect" ve "Matta Etkisi" (Matthew Effect) olarak bilinen kavramlar, okuma becerilerinin gelişim sürecinde karşılaşılan temel sorunları açıklamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Peter Effect, öğretmenlerin okuma sevgisi ve alışkanlıklarının öğrenciler üzerindeki etkisini vurgulamakta ve “Sahip olmadığınız bir şeyi başkalarına veremezsiniz” anlayışına dayanmaktadır (Applegate ve Applegate, 2004). Okuma alışkanlığı ve sevgisi yüksek olan öğretmenlerin, bu tutumu öğrencilerine aktararak onların okuma motivasyonlarını ve becerilerini artırabileceği ifade edilmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin okuma sevgisinden yoksun olduğu durumlarda, öğrencilerde benzer bir motivasyon eksikliği görülebilmektedir. Applegate ve Applegate (2010) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının yalnızca %46,6'sının okuma konusunda hevesli olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin hem sınıf içindeki yaklaşımlarında hem de bireysel okuma alışkanlıklarında örnek olmaları, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde belirleyici bir etkindir.

Matta Etkisi, okuma becerilerindeki bireysel farklılıkların zamanla büyüdüğünü ve bir kısır döngüye yol açtığını ifade ederek "Zengin daha zenginleşir, fakir daha fakirleşir" anlayışını temel alır (Stanovich, 1986). Bu teoriye göre, erken yaşlarda okuma becerilerini geliştiren öğrenciler, daha fazla okuma pratiği yaparak kelime dağarcıklarını ve anlama becerilerini artırırken, okumada zorluk çeken öğrenciler ise bu becerilerde geri kalmaktadır (Becker vd., 2010; Cipielewski ve Stanovich, 1992). Okuma pratiği eksikliği yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda öğrencilerin özyeterliklerini ve okuma motivasyonlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Guthrie ve Wigfield, 1999; Schiefele vd., 2012). Bu eşitsizliklerin giderilmesi adına, erken müdahale programları ve bireyselleştirilmiş okuma stratejileri büyük önem taşımaktadır. Eğitim süreçlerinde hem Peter Effect hem de Matta Etkisi'nin olumsuz etkilerini azaltmak için çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma materyallerini

seçmesine izin verdiği, metinler üzerinde tartışmalar düzenlediği ve bireysel ilgi alanlarına uygun materyaller önerdiği sınıflarda, öğrencilerin okuma motivasyonunun arttığı tespit edilmiştir (Hulleman vd., 2010; Patall vd., 2010). Buna ek olarak, ebeveynlerin çocuklara erken yaşlarda okuma alışkanlığı kazandırması, bu becerilerin daha ileri seviyelere taşınmasında etkili bir yöntemdir (Hart ve Risley, 1995; Klauda, 2009). Bu tür yaklaşımlar, bireysel farklılıkların yarattığı eşitsizlikleri azaltırken öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını da desteklemektedir. Peter Effect ve Matta Etkisi kavramları, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde öğretmenlerin ve bireysel farklılıkların etkisine dikkat çekmektedir.

Okuduğunu anlama, okunan içeriğin anlamını oluşturma ve yorumlama gibi karmaşık, çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Snyder vd., 2005). Bu süreç kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının ötesinde, metnin bağlamını da anlamayı gerektirmektedir. Okuduğunu anlama, çok boyutlu ve karmaşık süreç olmakta, okuyucuların metne yükledikleri anlamlar ile metnin kendisine ait özellikleri (metin türü yapısı vb.) arasındaki ilişkiyi dikkate almayı gerektirir (Boardman vd., 2007). Bunun yanı sıra okuduğunu anlamada bilişsel faktörlerin önemli bir etkisi vardır. Özellikle ön bilgiler, metindeki yeni bilgileri anlamlandırmak için gerekli temeli oluşturmaktadır. Araştırmalar, ön bilgisi güçlü olan öğrencilerin çıkarımlar yapmada ve fikirleri birleştirmede daha başarılı olduğunu ve bunun da anlamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Manguilimotan vd., 2024; Recht ve Leslie, 1988; McNamara vd., 1996) Kelime bilgisinin yanı sıra akıcı okuma, yani doğru ve hızlı bir şekilde okuyabilme becerisi, anlama üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Akıcı okuyucular kelimelere takılmak yerine metnin genel anlamına odaklanabildiği için anlamaları daha etkili olmaktadır (Klauda, 2009). Bunun yanında, üstbilişsel stratejiler, yani bireyin okuma sırasında kendi anlama sürecini fark edip buna göre düzenlemeler yapabilmesi, etkili bir şekilde anlamayı kolaylaştırır. Kendi anlama sürecinin farkında olan öğrenciler, okuma görevlerinde daha başarılı olabilmektedir (Soto vd., 2019).

Okuma becerisini etkileyen diğer bir unsur ise duyuşsal faktörlerdir. Bilişsel ve duyuşsal faktörler birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir. Bir öğrencinin motivasyonu, okuma sırasında kullandığı stratejileri etkileyebilirken, bilişsel yetenekleri de okuma görevlerinde kendine güvenini ve başarı hissini şekillendirebilir (Gilakjani ve Sabouri, 2016). Motivasyon, öğrencilerin okumaya olan ilgisini artıran ve onları zorlayıcı metinlerle başa çıkmaya teşvik eden temel bir etkidir. Ancak kaygı, okuma

performansını olumsuz etkilemektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, metne yeterince odaklanamadıkları için anlamada zorluk yaşayabilmektedir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Ayrıca, öz-yeterlik, yani bir öğrencinin okuma becerilerinde başarılı olacağına dair inancı, okuma performansını belirleyen önemli bir faktördür. Öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, zorlayıcı metinlere daha cesur yaklaşır ve etkili stratejiler kullanarak anlamalarını güçlendirebilirler (Katzir vd., 2008).

Araştırmalar, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bilişsel, üstbilişsel ve etkileşimli yöntemlerin etkili olduğunu göstermektedir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008). Bu gelişimin temelinde, okumanın bilişsel boyutuna ek olarak, sosyal ve bireysel boyutlarının da ele alınması gerektiği anlayışı yatmaktadır. Bu bağlamda, alanyazında öne çıkan çeşitli modeller ve stratejiler bulunmaktadır. Pearson (1993), okuduğunu anlamayı açıklamak için çeşitli metafor ve modellerden yararlanmıştır. Bu modeller arasında öne çıkanlardan biri, okuyucuyu bir "anlam inşa edicisi" olarak gören yapılandırmacı modeldir. Bu yaklaşıma göre okuyucu, metindeki bilgileri ve önceki deneyimlerini birleştirerek etkin bir şekilde anlam üretir. Ayrıca okuma sürecinin yalnızca bireysel değil, sosyal bir boyutuna da dikkat çekmektedir. Vygotsky'nin (1978)' *"Yakınsal Gelişim Alanı"* kavramından hareketle, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde öğretmen ve akranların rolü ön plana çıkmaktadır.

Pearson (1993)'ın okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin araştırmalara dayanarak önerdiği bazı etkili stratejiler şunlardır:

1. **Metin Yapısını Tanıma:** Metindeki ana fikirleri ve yapıyı belirleme.
2. **Tahmin Etme:** Metnin devamında ne olabileceği konusunda tahminlerde bulunma.
3. **Çıkarım Yapma:** Metinde açıkça belirtilmeyen anlamları çıkararak anlama sağlama.
4. **Bağlantı Kurma:** Metindeki bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme.
5. **Üst Biliş:** Okuduğunu anlamadığını fark edip kendi anlayışını kontrol etme ve gerekli düzeltmeleri yapma.
6. **Özetleme:** Metindeki bilgileri kendi kelimeleriyle yeniden ifade ederek anlamı güçlendirme.
7. **Sorgulama:** Okuma sırasında metinle ilgili sorular oluşturma ve yanıt arama.
8. **Görselleştirme:** Okunanları zihinsel olarak canlandırarak anlamı kalıcı hâle getirme.

Afflerbach ve arkadaşları (2008), okuma becerileri ve okuma stratejileri arasında net bir ayırım yapılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu ayrıma göre, okuma becerileri otomatikleşmiş, hızlı ve bilinçli kontrol gerektirmeyen eylemler olarak tanımlanırken; okuma stratejileri ise bilinçli, hedef odaklı ve planlı hareketlerdir. Stratejiler, okuyucunun karşılaştığı zorlukları aşmak için kullandığı bilinçli yöntemlerdir ve metni anlamlandırırken esneklik sağlar. Zaman içinde, tekrarlı kullanım ve pratikle, başlangıçta bilinçli olarak kullanılan bu stratejiler otomatikleşerek beceriye dönüşebilir. Bu nedenle etkili bir okuma eğitiminin, öğrencilere stratejileri açıkça öğretmeyi ve bu stratejileri beceriye dönüştürecek kadar sık pratik yaptırmayı içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Anderson ve Pearson (1984), okuduğunu anlama sürecini şema teorisi ile açıklamışlardır. Bu kurama göre okuyucu, metni anlamlandırırken zihnindeki ön bilgi ve deneyimlerini kullanmakta, yeni bilgileri mevcut şemalarıyla ilişkilendirmektedir. Şemalar, okuyucunun metindeki boşlukları doldurmasına, çıkarımlar yapmasına ve bilgiyi organize etmesine rehberlik eder. Böylece okuyucu, metindeki açık veya örtülü anlamları yakalayarak derin bir anlama düzeyine ulaşabilir. Kintsch (1998), okuduğunu anlama sürecini iki temel aşamadan oluşan *"Yapılandırma – Bütünleştirme Modeli"* ile açıklamaktadır. İlk aşamada metindeki bilgi yüzeysel olarak zihinde temsil edilirken, ikinci aşamada bu bilgi okuyucunun zihnindeki mevcut bilgiler ve deneyimlerle birleştirilir. Bu birleştirme, karşılıklı bir etkileşimle gerçekleşir. Yeni edinilen bilgiler, önceki bilgilerle birleşerek zihinde bağlantılar kurar ve bu bağlantılar yayılarak güçlenir. Okuyucunun zihninde anlamın netleştiği ve kalıcı hale geldiği bir durum ortaya çıkar. McNamara ve arkadaşları (2007), okuduğunu anlama sürecini desteklemek amacıyla *"4 Yönlü Anlama Stratejisi Çerçevesi"* adı verilen bir yaklaşım geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin metni daha derin ve etkili biçimde anlamlandırmalarını sağlamak amacıyla dört temel strateji alanına odaklanır. Bu strateji grupları arasında, metni takip ederek bütünleştirmeyi kolaylaştıran özetleme gibi yöntemler, öğrencinin ön bilgileriyle metni ilişkilendirmesini sağlayan bağlantı kurma gibi teknikler, anlamayı denetleyip geliştiren anlamayı kontrol etme gibi üstbilişsel stratejiler ve metinle ilgili soru sorma ve cevap arama gibi sorgulama teknikleri bulunmaktadır. Bu çerçeveye göre okuma etkinliği, yalnızca pasif bir bilgi alma süreci değil, öğrencilerin farklı stratejileri bir arada kullanarak etkin katılım gösterdiği bir süreçtir.

Pardede (2022), çevrimiçi metinlerin anlaşılmasında genel okuma stratejileri, problem çözmeye yönelik stratejiler ve destekleyici stratejilerin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Dijital ortamda okunan metinlerin karmaşıklığı nedeniyle, okuyucular bu üç tür stratejiyi farklı şekillerde kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Wigfield ve arkadaşları (2008), okuduğunu anlamayı geliştirmede öğrencilerin derse katılım düzeyinin kritik rolünü incelemiş ve "okumaya katılım modeli" adını verdikleri bir yaklaşım önermişlerdir. Bu modele göre okuduğunu anlamadaki başarı, öğrencilerin bilişsel stratejiler ile motivasyonel süreçleri birlikte kullanmalarına bağlıdır. Araştırmada, Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) olarak adlandırılan, bilişsel stratejiler ve motivasyon desteğini bir araya getiren öğretim yönteminin, öğrencilerin okumaya katılımlarını ve anlamayı artırdığı tespit edilmiştir. CORI yöntemi kapsamında öğrencilere seçim hakkı tanınması, ilgi çekici metinlerin kullanımı, anlamlı hedeflerin belirlenmesi ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi uygulamaların, öğrencilerin ders etkinliklerine katılım düzeylerini artırdığı ve bunun da anlamayı olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pearson (1993), okuma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli stratejiler önermektedir. Bu araştırmada, söz konusu stratejiler arasından metin yapısını belirleme, tahminde bulunma, çıkarımda bulunma, bağlantılar oluşturma, öz izleme, özet çıkarma, sorgulama ve görselleştirme olmak üzere toplam sekiz strateji belirlenmiştir. Seçilen bu stratejiler, öğrencilerin okuma süreçlerinde daha etkin ve aktif rol alabilmeleri amacıyla "okuma çemberleri" yöntemi uygulanmıştır. Okuma çemberleri, öğrencilerin bireysel anlam kurma becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra grup içinde iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerini de desteklemektedir.

Wigfield ve arkadaşları (2008), öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve sosyal açıdan daha fazla katılımını sağlayan yaklaşımların, okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda ele alınan strateji ve kuramsal modeller, aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 2.1 Okuduğunu Anlama Sürecini Destekleyen Stratejiler ve Modeller

Strateji/Model	Açıklama	Kuramcı
Pearson'ın 8 Okuma Stratejisi	Metin yapısı tanıma, tahmin etme, çıkarım yapma, bağlantı kurma, üst biliş (öz izleme), özetleme, sorgulama ve görselleştirme.	Pearson (1993)
Şema Teorisi	Ön bilgilerle yeni bilgileri organize edip mevcut şemalarla ilişkilendirme.	Anderson ve Pearson (1984)
Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli	Metindeki bilgileri zihinde yapılandırıp önceki bilgilerle bütünleştirerek anlam oluşturma.	Kintsch (1998)
4 Yönlü Anlama Stratejisi	Özetleme, bağlantı kurma, anlamayı kontrol etme (üstbiliş), sorgulama stratejilerini birlikte kullanma.	McNamara vd. (2007)
Çevrimiçi Okuma Stratejileri	Genel okuma, problem çözme ve destekleyici stratejilerin çevrimiçi metinlerde kullanımı.	Pardede (2022)
CORI Modeli Uygulamaları	Seçim hakkı tanıma, ilgi çekici metinler seçme, hedef belirleme ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturma.	Wigfield vd. (2008)

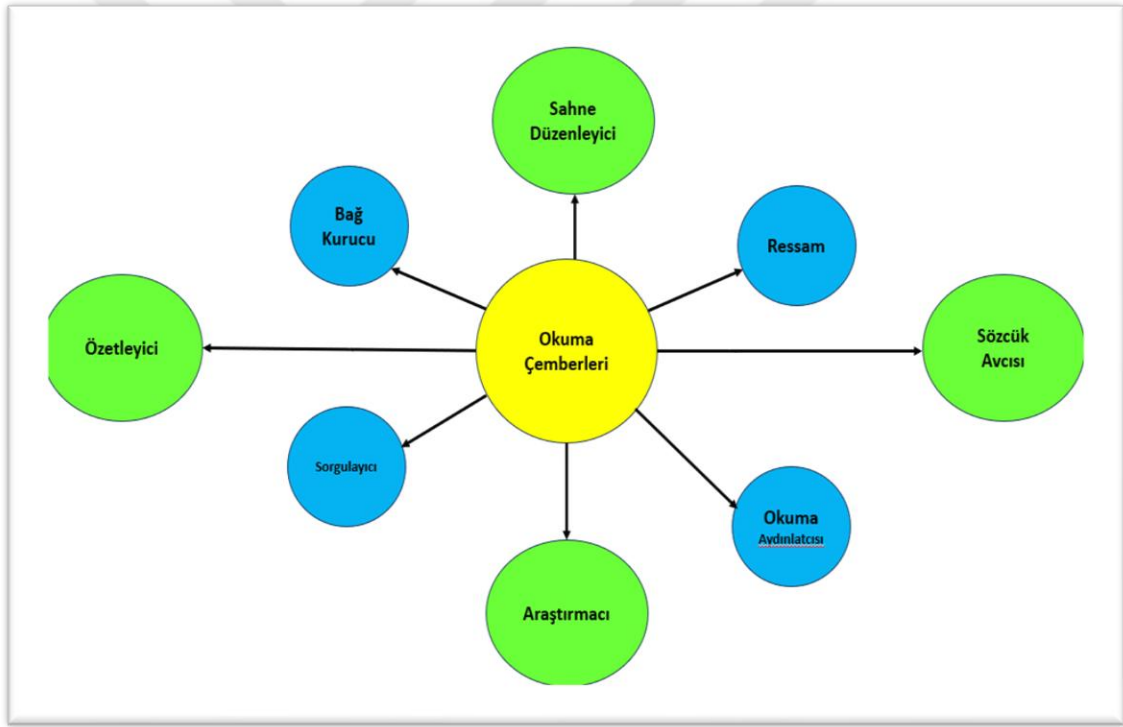
Tablo 2.1'de yer alan stratejiler, öğrencilerin okuma süreçlerinde bilişsel, üstbilişsel ve sosyal boyutları destekleyen yöntemler sunmaktadır. Özellikle okuma çemberleri gibi iş birliğine dayalı uygulamalarda bu stratejilerin kullanımı, öğrencilerin anlam kurma becerilerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırmaktadır.

2.3. Okuma Çemberleri

Öğrencilerin değerleri kazanma, düzenli bir okuma alışkanlığı edinme, okuma becerilerini geliştirmeleri ve etkin bir okuyucu olarak okuma eylemlerini gerçekleştirmeleri açısından önemli bir dönemdir. Okuma çemberi grupları, öğrencilerin liderlik ettiği, aynı kitabı, metni, şiiri ya da makaleyi okumak ve tartışmak amacıyla bir araya geldikleri küçük, geçici ve görev odaklı gruplardır. Bu grupların oluşturulmasında okuma düzeyi, bireysel yetenekler, öğretmen seçimi veya müfredat zorunluluğu gibi unsurlar belirleyici değilken; gruplar, öğrencilerin tercih ve ilgilerine göre şekillenmektedir (Daniels, 2002).

Karatay (2015), okuma çemberinde benimsenen okuma anlayışının, Türkçe ve edebiyat derslerinde edebi metinlerin okunması ve eleştirilmesi için yapılan çalışmalara benzediğini belirtmektedir. Okuma çemberi öğrenci sayısının azlığı, okul dışında bağımsız okuma yapılması ve grup paylaşımına olanak sunması gibi bakımlardan farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin bağımsız okuma becerilerini ve eleştirel düşünme alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Harvey Daniels ve meslektaşları, 1990'lı yıllarda Chicago okullarında okuma çemberlerinin kullanımını analiz etmeye başlamadan önce, bu yöntem resmi bir biçimde incelenmemiş ya da açık bir yöntem olarak geliştirilmemiştir. Okuma çemberi uygulaması ilk kez 1982 yılında Karen Smith tarafından gerçekleştirilmiş, "Okuma Çemberi" terimi ise 1984 yılında Kathy Short ve Gloria Kaufman tarafından alanyazında kullanılmaya başlanmıştır (Daniels, 2002).



Şekil 2.1 Okuma Çemberi Diyagramı

Yukarıdaki diyagramda okuma çemberlerinin merkezinde "*Okuma Çemberleri*" kavramı yer almakta, çevresinde ise iki farklı renk grubuna ayrılmış roller bulunmaktadır. Mavi ile gösterilen "*Temel Roller*" okuma sürecinin temelini oluştururken, yeşil ile gösterilen "*Seçimlik Roller*" öğrencilere farklı bakış açıları kazandıran esnek görevler sunmaktadır.

Diyagramda yer alan rollerin işlevleri şu şekildedir:

1. **Bağ Kurucu (Temel):** Metinle gerçek hayat arasında bağlantılar kurar.
2. **Sorgulayıcı (Temel):** Metinle ilgili derinlemesine sorular geliştirir.
3. **Okuma Aydınlatıcısı (Temel):** Önemli bölümleri belirleyerek tartışmayı yönlendirir.
4. **Ressam (Temel):** Metni görselleştirerek anlamayı destekler.
5. **Özetleyici (Seçimlik):** Metnin ana fikrini ve önemli noktalarını özetler.
6. **Araştırmacı (Seçimlik):** Metinle ilgili ek bilgiler toplayarak bağlamı genişletir.
7. **Sözcük Avcısı (Seçimlik):** Bilinmeyen kelimeleri belirleyip anlamlarını açıklar.
8. **Sahne Düzenleyici (Seçimlik):** Olayların geçtiği mekânları ve atmosferi analiz eder.

Doğan ve Kaya Tosun (2020), bu rollerin öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma-anlama ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Daniels (2002) ise, rollerin düzenli olarak değişmesinin, öğrencilerin metni farklı yönlerden değerlendirmesine olanak tanıdığını belirtmektedir. Sarı ve arkadaşları (2017), öğrencilerin değerleri kazanma, düzenli bir okuma alışkanlığı edinme, okuma becerilerini geliştirme ve aktif bir okuyucu olarak okuma eylemlerini gerçekleştirmeleri açısından okuma çemberlerinin önemli bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda, okuma çemberlerinin sınıflarda kullanılması, çeşitli duyuşsal değerlerin kazanılmasına yardımcı olacak bir yaklaşım olması yönüyle yöntemin önemini artırmaktadır.

Daniels (2002) ve McElvain (2010), okuma çemberlerinin sınıf içinde kullanımının, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Wati ve Yanto (2022), bu yöntemin karmaşık metinleri anlamak için tahmin yapma, özet çıkarma ve açıklamalar arama gibi bilişsel süreçlerde öğrencileri etkin hale getirdiğini belirtmektedir. Bu tür bir katılımın, yalnızca anlamayı desteklemekle kalmadığı, aynı zamanda öğrencilerin zorlayıcı metinlerle başa çıkma konusunda kendilerine güvenlerini artırdığı ve okuma öz yeterliklerini güçlendirdiği ifade edilmektedir. Baki (2023), öğretmen adaylarının okuma çemberi uygulamaları sayesinde kitap seçimi ve görsel okuma becerilerini geliştirdiğini ve okuma alışkanlıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Zishan (2022) ise, okuma çemberlerindeki

yapılandırılmış rollerin ve akran tartışmalarının, öğrencilerin metinlere farklı açılardan bakmalarını teşvik ederek anlamayı güçlendirdiğini belirtmektedir.

Karatay (2017), okuma çemberlerine katılan öğrencilerin yalnızca okuma isteklerini artırmakla kalmadığını, aynı zamanda akranlarıyla yaptıkları tartışmalar sayesinde kelime bilgilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu şekilde oluşan iş birliğine dayalı öğrenme ortamının, kelimelerin bağlam içinde daha iyi anlaşılmasını sağlayarak dil öğrenimi için sağlam bir temel oluşturduğu vurgulanmaktadır. Pilav ve Balantekin (2017), okuma çemberlerinin özellikle okuma becerisi düşük olan öğrencilerde anlamlı bir gelişim sağladığını belirtmektedir. 7. sınıf öğrencileriyle yapılan bu araştırmada, okuma çemberlerinin öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu ve okuduğunu anlama becerilerinde gözle görülür bir gelişim sağladığı gösterilmektedir. Avcı ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan araştırma da benzer şekilde, okuma çemberi uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerini artırmada etkili olduğunu tespit etmektedir. Alanyazındaki bu araştırmalar, okuma çemberlerinin farklı yaş gruplarında ve okuma seviyelerinde uygulanabilirliğini ve etkili olduğunu göstermektedir.

Azizah ve arkadaşları (2024), okuma çemberlerinin iş birliğine dayalı yapısının, öğrenciler arasında bir topluluk hissi yaratarak okuma sürecine olan ilgiyi artırabileceğini ifade etmektedir. McElvain (2010) ise, okuma çemberlerinin yalnızca okuma becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin okuma ve tartışma etkinliklerine katılma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Azizah ve arkadaşları (2024) ve McElvain (2010), bu sosyal yapının öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini teşvik ettiğini ve okuma deneyimini daha keyifli ve anlamlı hale getirdiğini belirtmektedir. Talenta ve Himawati (2023), okuma çemberlerinin iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin derse katılımını artırdığını göstermektedir.

Ying ve Mostafa (2018), okuma çemberi yönteminin iletişim becerileri ile eleştirel düşünmenin gelişimine de katkı sağladığını belirtmektedir. Kassem (2022), okuma çemberlerinin öğrencilere farklı roller üstlenme ve bu rolleri yerine getirerek metinleri daha iyi anlama fırsatı sunduğunu ve bu sayede daha bağımsız öğrenenler olmalarını desteklediğini göstermektedir.

Doğan ve Kaya Tosun (2020), okuma çemberlerinin grup içi etkileşim üzerinde önemli etkiler yarattığını ve öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Araştırmacılar, küçük grup çalışmalarının öğrenciler için tartışma ve konuşmaya elverişli bir ortam oluşturduğunu ve bu sayede hem sosyal etkileşim becerilerinin hem de üst düzey düşünme yetilerinin desteklendiğini belirtmektedir. Ayrıca, iş birliğine dayalı ortamın öğrencileri fikirlerini açıkça paylaşmaya, başkalarının bakış açılarını anlamaya ve anlamları birlikte tartışarak değerlendirmeye teşvik ettiği ifade edilmektedir. Turk (2023), okuma çemberlerinde yapılan tartışmaların, öğrencilerin etkili okuma ve anlama için gerekli diyalog becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Tan Hatun ve Kurtlu (2019), okuma çemberi yönteminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve bu yöntemin öğrencilerin metinleri eleştirel değerlendirmelerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Eleştirel okuma becerilerinin gelişiminin, öğrencilerin okuma süreçlerine sorgulayıcı bir şekilde katılmalarını sağladığı vurgulanmaktadır.

Hsu (2004), okuma çemberlerinin öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını ve bağımsız okuyucular olma yönündeki becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. McElvain (2010), okuma çemberlerinin iş birliğine dayalı yapısının yalnızca okuduğunu anlamayı geliştirmekle kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sınıf içindeki tartışmalara daha istekli katılmalarını sağladığını göstermektedir. Venegas (2019), okuma çemberlerinde başarılı bir şekilde yer almanın, öz yönetim ve sosyal farkındalık gibi önemli sosyal-duygusal beceriler gerektirdiğini vurgulamaktadır.

2.4.Okuma Çemberi Uygulama İlkeleri

Bir yöntemin başarı ya da başarısızlığında uygulanma süreci önem taşımaktadır. Okuma çemberlerinde başarılı olmanın da pek çok yolu bulunmaktadır. Başarılı okuma çemberleri uygulaması için, öğrencilerin okuma seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun metinlerin özenle seçilmesi ile başlanması önemlidir. Lifang ve Ganapathy (2023), metinlerin sadece öğrencilerin okuma becerilerine uygun olmasının değil, aynı zamanda onların ilgilerini çekecek şekilde seçilmesinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler, ilgi duydukları bir metinle karşılaştıklarında tartışmalara daha etkin katılmakta ve içeriği daha derinlemesine anlamaya yönelmektedir.

Okuma çemberi içinde belirli rollerin verilmesi, tüm öğrencilerin tartışmalara katkı sunmasını sağlamak ve metni farklı açılardan incelemek için oldukça önemlidir. Tartışma lideri, özetleyici, sorgulayıcı ve bağlayıcı gibi roller, tartışmanın düzenlenmesine yardımcı olmakta ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasını sağlamaktadır (Azizah vd., 2024). Bu roller sayesinde öğrenciler arasında bir sorumluluk bilinci oluşur ve herkesin metni farklı bir açıdan ele alması sağlanarak tartışmaların daha derin ve anlamlı hale gelmesi mümkün olabilmektedir.

Etkili bir okuma çemberi, yapılandırılmış tartışmalarla desteklenmelidir. Ying ve Mostafa (2018), öğrenciler arasında güçlü bir etkileşim sağlanmasının, net yönergeler ve iyi planlanmış tartışma rehberleriyle mümkün olduğunu ifade etmektedir. Yapılandırılmış tartışmalar, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine, sorular sormalarına ve arkadaşlarının görüşlerine yanıt vermelerine olanak tanır. Bu süreç, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ve metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlar.

Kapsayıcı bir sınıf ortamı, okuma çemberlerinin verimli uygulanabilmesinde kritik rol üstlenmektedir. Doğan ve Kaya Tosun (2020), bu yöntemin öğrenciler arasında bir topluluk duygusu oluşturduğunu ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin fikirlerini özgürce paylaşabileceği, saygıya dayalı bir tartışma ortamı oluşturması önemlidir. Böyle bir ortam, öğrencilerin tartışmalara katılımını kolaylaştırır ve öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkiler. Ayrıca, okuma çemberlerinin esnek ve uyarlanabilir yapısının, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamada avantaj sağladığı ve çevrimiçi ortamlar da dahil olmak üzere farklı bağlamlarda etkili bir şekilde uygulanabildiği belirtilmektedir (Ferdiansyah vd., 2020). Bu durum, yöntemin özellikle uzaktan eğitim gibi ortamlarda daha fazla kullanılmasına yol açmıştır. Öğretmenler, okuma çemberlerinin yapısını ve sürecini, öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve sınıfın dinamiklerine göre şekillendirmeye açık olmalıdır.

Yansıtma ve geri bildirim süreçlerinin okuma çemberlerine dahil edilmesi, yöntemin etkinliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Tartışmaların ardından, öğrencilerin kendi katkılarını ve akranlarından edindikleri bilgileri değerlendirmeleri teşvik edilmelidir. Bu yansıtma süreci, öğrencilerin metni anlama becerilerini geliştirmelerine ve tartışma yeteneklerini güçlendirmelerine katkı sağlamaktadır (Azizah vd., 2024). Ayrıca, öğretmenlerin grup içindeki etkileşimlere ve bireysel katkılara yönelik geri bildirimde bulunması, öğrencilerin iş birliğini destekleyecek; eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecektir.

Daniels (2002) tarafından geliştirilen okuma çemberi ilkeleri, öğrenci merkezli bir yaklaşımla öğrencilerin etkin katılımını sağlamak ve özgün düşünmeye teşvik etmektedir. Bu ilkeler, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları edinmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Daniels (2002)'e göre okuma çemberi ilkeleri 11 temel bileşenden oluşur. İlkeler aşağıda özetlenmektedir:

1. Öğrenciler okuma materyallerini kendileri belirler.

Öğrenci seçimi önceliklidir. Okuma çemberlerinde bağımsız okuma esastır. Kendi seçimleri doğrultusunda okuma yapan öğrenciler kitaplarla bağ kurar ve okuma alışkanlığı geliştirir. Ödev ve metinlerin öğretmen tarafından belirlenmesi ise okuma programlarının temel eksikliği olarak görülmektedir.

2. Seçilen kitaplar doğrultusunda geçici ve küçük gruplar oluşturulur.

Aynı kitabı tercih eden birkaç öğrencinin bir araya geldikleri geçici ve görev odaklı, iş birliğine dayalı gruplar oluşturulur. Grup büyüklüğü iki ile altı kişi arasında olabilir ancak ideal olan dört ya da beş kişi olmasıdır. Bu sayı, farklı bakış açıları geliştirmeyi ve tartışma ortamını destekler.

3. Her grup, farklı bir kitabı okuyarak çalışmalarını sürdürür.

Farklı gruplar farklı kitap okumaktadır. Böylece öğrenciler, hem kendi kitaplarını hem de arkadaşlarının kitaplarını değerlendirir ve farklı bakış açıları geliştirir.

4. Gruplar okuduklarını tartışmak için düzenli ve öngörülebilir bir program dahilinde bir araya gelirler.

Grupların etkili bir şekilde çalışması için program yapmaları gerekmektedir. Düzenli toplantılarla öğrenciler, kitapları üzerine düşünme ve birbirlerinden öğrenme fırsatı bulur. Bu durum okuma alışkanlığını ve sorumluluk bilincini geliştirir.

5. Öğrenciler okudukları ve yazdıklarına rehberlik için yazılı ve çizilmiş notlar kullanırlar.

Öğrenciler okuma esnasında metindeki düşüncelerini ve tepkilerini belirlemek için not kağıtları veya rol sayfalarını kullanır. Bu tür yazılar açık uçlu ve kişiseldir. Öğrencileri özgün bir dil kullanmaya teşvik eder.

6. Tartışılacak konular öğrenciler tarafından belirlenir.

Öğrenciler kendi tartışma konularını seçer. Bu yöntem, öğrencilerin düşünme ve tartışma sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar.

7. Grup tartışmalarının amacı kitaplar hakkında doğal bir sohbet ortamı oluşturmaktır.

Okuma çemberlerinde kişisel yanıtlar ve açık uçlu sorular ön plandadır. Öğrenciler fikir alışverişinde bulunur ve konu dışı konuşmalarla iletişim becerilerini geliştirir.

8. Öğretmen grup üyesi ya da eğitmen değil rehber rolü üstlenir.

Öğretmen, grup kurma, kitap seçimi ve toplantılara rehberlik eder. Gözlem yapar, sorun yaşayan gruplarla ilgilenir ve değerlendirme notları tutar.

9. Değerlendirme süreci, öğretmenin gözlemleri ve öğrencinin kendi öğrenme sürecine yönelik öz değerlendirmesi ile gerçekleştirilir.

Bu süreçte gözlem kayıtları, performans değerlendirme araçları, kontrol listeleri, rubrikler, grup görüşmeleri ve video kayıtları gibi çeşitli yöntemlerden faydalanılarak daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir.

10. Ortama oyun ve eğlence ruhu hakimdir.

Eğlence, öğrencilerin karmaşık öğrenme görevlerine katılımını artırır. Kitaplarla oyun oynamak, yazı ve çizim etkinlikleri okuma ve yazma becerilerini geliştirir.

11. Kitaplar tamamlandığında, öğrenciler düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır ve bir sonraki okuma materyaline göre yeni gruplar oluşturulur.

Her yeni kitap seçimi, farklı öğrenci gruplarının bir araya gelmesini sağlayarak sınıf içinde sürekli bir değişim ve etkileşim ortamı yaratır.

2.5. Okuma Çemberlerinin Türkçe Derslerinde Kullanılması

Okuma çemberi yöntemi, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmede ve derse katılımlarını artırmada etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında öğrencilerin kitap seçme, metinler üzerinde düşünme, tartışmalara katılma ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerini desteklediği ifade edilmektedir (Daniels, 2002; McElvain, 2010). Türkiye’de yapılan araştırmalar da okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma

becerileri ve motivasyonları üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Doğan ve Kaya Tosun, 2020; Karatay, 2017). Wati ve Yanto (2022), okuma çemberlerinin tahmin yapma, özet çıkarma ve açıklama arama gibi bilişsel süreçlere öğrencilerin etkin katılımını sağladığı belirtilmektedir.

Okuma çemberlerinin farklı eğitim seviyelerine uyarlanabilir olması, bu yöntemin başarısında önemli bir etkidir. Azizah ve arkadaşları (2024), okuma çemberlerinin, farklı seviyelerdeki okuyucuların ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenebildiğini ve bu sayede çeşitli sınıf ortamlarına başarıyla uygulanabildiğini vurgulamaktadır. Ferdiansyah ve arkadaşları (2020), okuma çemberlerinin uzaktan eğitim ortamlarında bile başarılı bir şekilde uygulanabildiğini ve öğrencilerin bu süreçten fayda sağladığını ortaya koymaktadır. Bu esneklik, öğretmenlere yöntemi öğrencilerinin gereksinimlerine göre özelleştirme fırsatı sunmakta ve genel etkinliğini artırmaktadır. Aprillia (2022), yöntemin uzaktan eğitim sırasında öğrencilerin motivasyonlarını ve katılımlarını artırmada etkili olduğu belirtilmiştir. Bu özellik, okuma çemberlerinin hibrit ve çevrim içi öğrenme modellerinde de uygulanabilirliğini kanıtlamaktadır.

Okuma çemberleri, Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisidir. Aytan (2018), yapılan araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma çemberlerini edebi metinleri anlamalarını güçlendiren ve detayları fark etme yeteneklerini geliştiren etkili bir yöntem olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Demir (2019), bu yöntem sayesinde öğrenciler metinleri daha detaylı inceleyebilme ve farklı açılardan bakmalarına katkıda bulunduğuna değinmektedir. Altinkaya (2019), Türkçe derslerinde okuma çemberlerinin kullanılması, öğrencilerin sosyal becerilerini gelişimine kendi görüşlerini ifade etme ve arkadaşlarını dinleme fırsatı sağlamasına, metinlere farklı açılardan bakmalarına katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, okuma çemberleri öğrencilerin akranlarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmayı öğrendiği bir iş birliği ortamı sunar. Okuma çemberlerinde kullanılan tartışma lideri veya özetleyici gibi roller, öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerini ve diğer görüşleri dinlemelerini teşvik eder (Aytan, 2018). Bu iş birliğine dayalı yapı, özellikle Türkçe derslerinde çok faydalıdır, çünkü öğrenciler bu destekleyici ortamda konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Okuma çemberleri, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur.

Türkçe derslerinde okuma çemberi yöntemi kullanımı üzerine yapılan araştırmalar alanyazın incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu artırma

ve sosyal beceriler açısından etkisini belirlemeye yönelik olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Karatay (2017), okuma çemberlerinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin bir arada geliştirilmesinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Okur (2019), okuma çemberlerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini artırdığını belirtmiştir. Demir (2019), okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve eleştirel okuma becerileri üzerinde anlamlı etkisi olmadığını belirlemiştir. Ayrıca, Avcı ve arkadaşları (2013), okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, sosyalleşmede ve okuma alışkanlığı kazandırmada, etkili yöntemlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Doğan ve Kaya Tosun (2020) okuma çemberlerinin dil öğreniminde yüksek düzeyde sosyal etkileşim sağladığını ifade etmektedir. Grup içinde yapılan tartışmalar, öğrencilerin etkili iletişim kurmasını, başkalarının fikirlerini dinlemesini ve iş birliği içinde çalışmasını teşvik eder

Okuma çemberlerinin Türkçe derslerinde kullanılması, öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkması için çok yönlü bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Clarke ve Holwadel (2011), okuma çemberlerinin başarıya ulaşması için öğretmenlerin daha etkili tartışma stratejileri geliştirmesi ve öğrencilerin bu süreçlere etkin katılımını sağlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, okuma çemberi yönteminin uygulamada başarılı olabilmesi için öğretmenlerin rehberlik edici bir rol üstlenmesi gerektiğini göstermektedir. Yöntem öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken, aynı zamanda da sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

2.6. Okuma Çemberlerinde Kullanılan Roller

Okuma çemberleri, öğretmen veya metin odaklı değil, öğrenci merkezlidir. Öğrenci görüşlerine ve sorularına göre işlemektedir. Belli kurallara göre değil, esnek ve akıcı bir yapıya sahiptir. Ancak kuralların bulunmaması sürecin denetlenmediği veya sadece düzensiz konuşma toplantıları şeklinde yürütüldüğü anlamına gelmemektedir. Tam tersine okuma çemberleri öğrencilerin bağımsız olabilecekleri ve sorumluluk alacakları biçimde oluşturacakları düzenli gruplardır. Gruplar öğrenci yeteneklerine göre değil, öğrencilerin ilgilendikleri kitaplara dayanarak oluşturulur. Öğrenciler bu gruplarda liderlik yapabilecekleri gibi grup içinde çeşitli roller ve görevler de alabilirler (Schoonmaker, 2014).

Okuma çemberlerinde her öğrencinin belirli bir rol üstlenmesi, onların sorumluluk duygularını geliştirmelerine yardımcı olur. Tartışma lideri, özetleyici, soru sorucu veya bağlayıcı gibi roller, öğrencilerin tahmin yapma, önemli noktaları belirleme ve özet çıkarma gibi bilişsel süreçlere dahil olmalarını sağlar (Wati ve Yanto, 2022). Bu roller aynı zamanda öğrencilerin metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirmelerini teşvik eder. Bu durum, öğrencilerin farklı bakış açılarını analiz etmelerini ve değerlendirmelerini gerektirerek, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirmektedir. Soru sorucu rolü ise, öğrencilerin metinle ilgili daha derin tartışmalara yol açabilecek anlamlı sorular geliştirmelerine olanak tanır (Bloemert vd., 2017). Bu tür iş birliğine dayalı tartışmalar, öğrencilerin metinle daha güçlü bir bağ kurmasını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini destekler. Doğan ve Kaya Tosun (2020) okuma çemberlerinin sosyal etkileşim içeren yapısının, öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Roller, öğrencilerin düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerini ve akranlarını dikkatle dinlemelerini gerektirir. Bu süreç, dil becerilerini güçlendirdiği gibi, öğrencilerin grup ortamında fikirlerini özgüvenle dile getirmelerine de olanak sağlamaktadır. Rollerin öğrenciler üzerindeki bir diğer olumlu etkisi ise katılım ve motivasyonun artmasıdır. Azizah ve arkadaşları (2024), belirli bir rol üstlenen öğrencilerin okuma sürecine daha fazla bağlılık hissettiklerini ve bu bağlılığın grup tartışmalarının kalitesini doğrudan artırdığını vurgulamaktadır. Ma ve arkadaşları (2023), okuma çemberlerinin, öğrencilerin hem metinlerle hem de birbirleriyle dinamik bir şekilde etkileşim kurmasını sağlayan güvenli bir ortam sunduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte rollerin açık bir şekilde tanımlanması, öğrencilerde sorumluluk bilincini artırır ve grup tartışmalarına anlamlı katkılar sunma konusunda motivasyon sağlar.

Tartışma etkinliklerinde her öğrencinin bir rol alması beklenmektedir. Bu roller temel ve seçimlik roller olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Daniels, 2002). Temel roller; bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressam olarak sıralanabilir. Seçimlik roller ise; araştırmacı, özetleyici, sözcük avcısı, hareket izcisi şeklindedir. Öğrenciler bu rollerden birini almaktadır. Ancak, bir sonraki okuma çemberinde her bir öğrenci önceki aldığı rolden farklı bir rol almak durumundadır. Lifang ve Ganapathy (2023), rol dağılımının öğrencilerin metinleri birden fazla açıdan keşfetmesine olanak tanıdığını ve iş birliğine dayalı tartışmaları daha derin hale getirdiğini ifade etmektedir. Daniels (2002) rollerin dönüşümlü olmasını, böylece her öğrencinin kitaplara farklı açılardan yaklaşma fırsatı

bulmasını ve her rolün sunduğu çeşitli bakış açılarını içselleştirme şansı elde etmesini vurgulamaktadır.

2.6.1. Bağ Kurucu

Kitapla gerçek yaşam arasında bağ kurmakla görevlidir. Bağ kurucu okudukları ile kendi geçmiş deneyimleriyle, okul ve toplumda olanlarla, haberlerdeki hikâyelerle, farklı zaman ve yerdeki benzerliklerle ilişkilendirmeye çalışır (Moeller ve Moeller, 2007). Okunan kitap ile aynı konuyu işleyen başka kitaplar ya da aynı yazarın diğer eserleri arasında da bağlar kurulabilir (Daniels, 2002). Okuma çemberlerinde bağ kurucu rolü, öğrencilerin metinlerle kişisel bağlar kurmalarına önemli bir katkı sağlar.

Bu rol, öğrencilerin okudukları metinleri kendi deneyimleri, duyguları ve çevreleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler, metni daha derinlemesine anlayarak öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde geliştirirler.

Bağ kurucu rolü, öğrencilerin metni eleştirel bir şekilde değerlendirme becerilerini geliştirmesine de yardımcı olur. Doğan ve arkadaşları (2020), bu tür süreçlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve tartışmalara daha analitik bir bakış açısıyla katılmalarını sağladığını ifade etmektedir. Bağ kurucu rolü, aynı zamanda empati ve farklı bakış açılarını anlama becerilerinin gelişmesine de destek olur. Öğrenciler, metindeki karakterlerin yaşantılarını kendi hayatlarıyla ilişkilendirirken, farklı kültürel ve toplumsal bağlamları daha iyi anlamaya başlar. Bu süreç, öğrencilerin metinlere duygusal bir bağ kurmalarını sağlar. Bu tür etkileşimlerin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını ve grup tartışmalarına katılma isteğini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (McElvain, 2010). Bu sayede öğrenciler kendi deneyimlerini paylaşarak grup içinde iş birliğine dayalı bir ortam ve karşılıklı saygı ortamı yaratırlar. Bu iş birliğine dayalı atmosfer, öğrencilerde aidiyet duygusunu güçlendirerek öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir. Bu durumu Çetinkaya ve Topçam (2019), okuma çemberlerinin öğrenciler arasında topluluk hissi oluşturma potansiyeline sahip olma ve bu durumun genel öğrenme deneyimini zenginleştirdiği ile açıklamaktadır.

2.6.2. Sorgulayıcı

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler tartışmayı başlatmak için sorular hazırlamakla görevlidir. Bu roldeki öğrenciler olayları analiz eder, açıklığa kavuşturur ve anlamaya çalışırlar. Öğrencilere analitik düşünme becerisinin gelişmesine yardımcı olurlar

(Daniels, 2002). Sorularını grup üyelerine yönelten sorgulayıcı, alınan yanıtlarla ilgili yorum yapmamakta, yargılamamakta ve tartışmaya katılmamaktadır (Moeller ve Moeller, 2007). Öğrencilerin sorgulayıcı rollerinde üstlendiklerin görevlerle birlikte farklı becerilerinin gelişimi ön plan çıkmaktadır.

Sorgulayıcı rolü, öğrencilerin açık uçlu sorular sorarak metin üzerinde tartışmalar yapmalarını ve metni keşfetmelerini teşvik eder. Matmool ve Kaowiwattanakul (2023), okuma çemberi etkinliklerinin yapılandırılmış sorgulama süreçleriyle eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini ve öğrencilerin metinle daha anlamlı bir etkileşim kurmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenciler, metni anlamak için açıklamalar aramakta, varsayımları sorgulamakta ve temel temaları araştırmaktadır.

Bu tür çalışmalar, eleştirel düşünmenin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Sorgulayıcı rolü, aynı zamanda öğrencilerin metni daha detaylı analiz etmelerine imkân tanımaktadır. Bu rolü üstlenen öğrenciler, metindeki karakterler, olay örgüsü ve tematik unsurları eleştirel bir şekilde incelemekle sorumludur. Qamar (2016) okuma çemberlerinde eleştirel düşünmenin önemli bir yer tuttuğunu çünkü öğrencilerin metni analiz etmeleri, çıkarımlar yapmaları ve değerlendirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu rol ile birlikte öğrencilerin farklı yorumları ve bakış açılarını dikkate almasını sağlayarak öğrenme sürecine derinlik katmaktadır. Öğrenciler, hangi soruları neden sorduklarını değerlendirirken düşünme süreçlerinin farkına varmakta ve farklı bakış açılarını dikkate almayı öğrenmektedir. Abdullah ve Yee (2021) etkili sorgulamanın daha derin bir anlama ve eleştirel analiz sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Sorgulayıcı rolü, grup üyeleri arasında iş birliğine dayalı tartışmaların teşvik edilmesine de katkı sağlamaktadır. Ying ve Mostafa (2018) okuma çemberlerinin öğrencileri anlamlı tartışmalara yönlendirdiğini ve bu süreçte eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine destek olduğunu vurgulamaktadır. Bu rol ile öğrencilerin özgüvenini artırarak karmaşık metinlerle başa çıkma yeteneklerine olan güvenlerini de pekiştirmektedir. McElvain (2010) okuma çemberlerinin, tartışmalara aktif olarak katılan öğrencilerde okuma öz yeterliklerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Özgüvenin artması ile birlikte, öğrencilerin entelektüel riskler almakta, zorlu sorular sorabilmekte ve yeni fikirler keşfetmesini desteklemektedir,

2.6.3. Okuma Aydınlatıcısı

Okuma çemberlerinde okuma aydınlatıcısı, metinde belirlediği ilginç, eğlenceli, önemli, şaşırtıcı ya da dikkat çekici bölümleri grup arkadaşlarıyla paylaşmaktadır. Ardından okunan parça grupça tartışılır, okunan kısım üzerine konuşulur (Daniels, 2002). Aydınlatıcı rolünü üstlenen öğrenciler, metindeki önemli bölümleri veya alıntıları seçmekten sorumludur. Bu seçilen pasajlar, metnin temel temalarını ya da ana fikirlerini ortaya koyar ve öğrencilerin karmaşık bilgileri daha anlaşılır hale getirerek özümsebilir bir biçime dönüştürmelerine yardımcı olur. Doğan ve Kaya Tosun (2020) bu tür odaklanmış bir yaklaşımın, öğrencilerin metinle daha anlamlı bir bağ kurma becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu süreç, öğrencilerin metnin ana mesajlarını daha net bir şekilde kavramalarına olanak tanır.

Aydınlatıcının metinle ilgili yaptığı tespitler, grup tartışmalarına güçlü bir başlangıç noktası sunmaktadır. Bu tespitler, grup üyelerini önemli fikirler üzerine daha derinlemesine düşünmeye teşvik etmektedir. Grup üyeleri, farklı bakış açılarını ve yorumlarını paylaşarak öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. McElvain (2010) bu tür iş birliğine dayalı tartışmaların, öğrencilerin derse olan katılımını ve motivasyonunu artırdığını ortaya koymaktadır. Aydınlatıcı rolü ile öğrenciler seçilen pasajları analiz etmelerini etmektedir. Bu analiz sırasında öğrenciler, pasajların bağlamını, etkilerini ve bu fikirlerin metin içindeki genel anlatıyla ilişkilerini sorgulamaktadır. Böyle bir analitik yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin metni kendi deneyimleri, diğer metinler veya daha geniş toplumsal meselelerle ilişkilendirmelerine de olanak sağlamaktadır. Bu bağlantı kurma süreci, metnin daha iyi anlaşılmasını ve takdir edilmesini getirmektedir. Lifang ve Ganapathy (2023), rollerin dinamik yapısının öğrencilerin metinleri birden fazla açıdan keşfetmelerini sağladığını ve tartışmaları daha derinleştirdiğini ifade etmektedir.

2.6.4. Ressam

Okuma çemberlerinde ressam; okuduğu bölümle ilgili resim yapmakla görevlidir. Bu, karikatür, kavram haritası, akış şeması, diyagram vb. olabilmektedir. Metnin kendisine hatırlattığı bir şey ya da metnin bir ögesi (ana fikir, karakter, problem) olabilir. Bu rolü alan öğrenci çizimlerini arkadaşlarına gösterir, onların fikirlerini sorar, ardından çizimlerinin ne anlama geldiğini açıklar. (Daniels, 2002).

Ressam rolü ile öğrencilerin pek çok becerisi gelişmektedir. Kaya (2020), görsel materyaller ile kurulan etkileşimin öğrencilerin anlama ve hatırlama becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Grazino (2011), ressam rolünün öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini teşvik eden bir fırsat sunduğunu belirtmektedir. Bu rolü üstlenen öğrencilerin, metni kendi bakış açılarıyla sanatsal bir şekilde ifade etme şansı bulduğuna ve farklı temsil biçimlerini keşfettiğine değinmektedir. Bunun yanı sıra ressam rolü farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de çeşitli katılım olanakları sağlayarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Örneğin, bazı öğrenciler kavramları çizimlerle daha iyi ifade ederken, diğerleri zihin haritaları veya bilgi grafikleri hazırlamayı tercih edebilir. Bu esneklik, her öğrencinin okuma çemberine anlamlı bir katkı sağlamasına olanak tanımaktadır. Uibu ve Liiver (2015), etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi gerektiğini ve görselleştirmenin bu becerileri destekleyen güçlü bir araç olduğunu belirtmektedir. Ressam rolü, sadece bireysel düzeyde katkı sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda grup tartışmalarını da zenginleştirme fırsatı sunmaktadır. Ressamın oluşturduğu görseller, grup içinde tartışma noktaları oluşturarak diğer öğrencilerin materyalle daha aktif bir şekilde etkileşim kurmasına yardımcı olmaktadır. Bu süreç, grup üyelerinin fikirlerini paylaşmasını ve tartışmayı derinleştirmesini sağlamaktadır.

2.6.5. Özetleyici

Özetleyici, okuduklarının özetini çıkarmakla görevlidir. Öykünün tamamını değil, ana fikri ve önemli bölümlerini anlatmakta, sözcükleri ve cümleleri kendi cümleleri ile ifade etmektedir. (Daniels, 2002). Öğrencilerin özetleme sırasında bilgiyi aktif bir şekilde işlemeleri gerekmektedir. Bu süreç hem anlama hem de bilgiyi hafızada tutma becerilerini artırmaktadır. Ana fikirleri kendi cümleleriyle ifade eden öğrenciler, derinlemesine bir bilişsel süreç içine girmekte ve bu, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir (Al-Zyout ve Al-Jamal, 2023).

Özetleyici rolü, öğrencilerin metnin ana fikirlerini ve temalarını belirlemelerini, ardından bu bilgileri etkili bir şekilde ifade etmelerini gerektirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin metni gözden geçirerek en önemli noktaları ayırt etmesine yardımcı olmakta ve bilgiyi önceliklendirme becerilerini geliştirebilmektedir. McElvain (2010) öğrencilerin bu süreçte metnin özünü anlamaya odaklanması ile aktif özetleme süreçlerinin, öğrencilerin okuma-anlama ve yazma becerilerini desteklediği ile açıklamaktadır. Özetleme, aynı

zamanda öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine ve metnin genel yapısını kavramalarına katkı sağlar.

Özetleyici rolü, grup içerisinde iş birliğini teşvik eden önemli bir unsur olabilmektedir. Öğrenciler, oluşturdukları özetleri grup üyeleriyle paylaşarak ana fikirler üzerine tartışmalar yapmakta ve bu süreç, destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Wise ve diğerleri (2011), grup içinde belirlenen rollerin öğrenciler arasındaki etkileşimi artırdığını ve bu sayede öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini ifade etmektedir Grup tartışmaları, öğrencilerin farklı bakış açılarını keşfederek eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân vermektedir.

Özetleyici rolü öğrencilerin organizasyon becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler, özetlerini oluştururken ana fikirleri, destekleyici detayları ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri mantıklı bir şekilde düzenlemeyi öğrenmektedir. Bu süreç, öğrencilerin düşüncelerini daha etkili bir şekilde organize etmesine olanak tanımakta ve bu beceri yalnızca okuma çemberleri için değil, diğer akademik çalışmalar için de faydalı hale gelmektedir (Maduabuchi ve Ukamaka, 2014).

2.6.6. Sözcük Avcısı

Sözcük avcısı, okunan bölümdeki önemli, ilginç, anlamı bilinmeyen kelimeleri bulur ve tanımını bularak grup arkadaşlarıyla paylaşır (Daniels, 2002). Kelimelerin direkt sözlükten değil de bağlam içerinden öğrenilmeye çalışılması dikkat çekmektedir. Bağlam temelli öğrenmenin kelime bilgisini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu ve öğrencilerin kelimelerle anlamları arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmektedir (Wright ve Cervetti, 2016). Bağlam temelli kelime öğretimi için sözcük avcısı rolü bir fırsat olmaktadır.

Sözcük avcısı rolü, kelime bilgisiyle ilgili grup tartışmalarını destekleyerek öğrencilerin seçtikleri kelimeleri paylaşımlarına olanak tanımaktadır. Bu süreçte öğrenciler, belirledikleri kelimelerin anlamlarını, çağrışımlarını ve kullanım alanlarını tartışma fırsatı bulmaktadır. El-Esery (2023), okuma çemberlerinde gerçekleştirilen iş birliğine dayalı tartışmaların, öğrencilerin kelime öğrenimi ve okuma-anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu sosyal etkileşim ortamı, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve kelime bilgilerini birlikte genişletmelerini sağlamaktadır. Kelime bilincini teşvik etmenin, özellikle genç öğrenciler arasında kelime bilgisi açığını kapatmada kritik bir rol oynadığını belirtmektedir (Neugebauer vd., 2014). Öğrenciler, aktif olarak kelime arayıp

tartıştıkça dilin karmaşıklıklarını daha iyi anlar ve dil becerilerini geliştirme konusunda daha bilinçli hale gelmektedir. Sözcük avcısı rolü ile öğrenciler kelime bilinci oluşturmakta, dil ve kelime yapılarına olan farkındalıkları artmaktadır.

Sözcük avcısı rolü, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de çeşitli katılım fırsatları sunmaktadır. Bazı öğrenciler kelimeleri görselleştirmeyi tercih ederken, diğerleri bu kelimelerin tanımlarını yazmayı veya cümle içinde kullanmayı seçebilmektedir. Motlagh ve Nasab (2015) esnek öğrenme ortamlarının tüm öğrenciler için kapsayıcı bir öğrenme deneyimi sunduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler, buldukları ve paylaştıkları kelimelerle başarı hissi yaşayarak öğrenim süreçlerinde daha fazla sorumluluk almaya istekli olabileceklerdir.

2.6.7. Araştırmacı

Okuma çemberlerinde kullanılan araştırmacı rolü, metinle ve yazarla ilgili bilgi toplayarak metnin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Metnin geçtiği yerler ve dönem hakkında ayrıntılı bilgi sunar ve metindeki belirli konularla ilgili ek bilgiler sağlar. Araştırmacının edindiği bilgiler tartışmaları zenginleştirir. Okuyucuların metni daha iyi anlamalarına katkı sağlar (Daniels, 2002).

Araştırmacı rolü, öğrencilerin metni çevreleyen tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamları incelemelerini sağlamaktadır. Bu rol, yazarın yaşamı, metnin yazıldığı dönem ve ilgili toplumsal meseleler gibi unsurların araştırılmasını içermektedir. Bu tür bir çalışma, öğrencilerin metni daha kapsamlı bir şekilde anlamalarına ve metindeki detayları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Azizah ve arkadaşları (2024) okuma çemberlerinin bu tür bağlam incelemeleri için ideal bir yöntem olduğunu ve farklı sınıf ortamlarında başarıyla uygulanabildiğini ifade etmektedir Ying ve Mostafa (2018) bu bağlamların incelenmesinin öğrenciler arasında güçlü etkileşimler yarattığını vurgulamaktadır. Öğrenciler, bağlamları incelerken varsayımları sorgulamayı, bağlantılar kurmayı ve farklı bakış açılarını değerlendirmeyi öğrenmektedir. Bu süreç, öğrencilerin bilgi toplama ve değerlendirme sırasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Doğan ve arkadaşları (2020), okuma çemberlerinin öğrencilerde olumlu bir okuma alışkanlığı oluşturduğunu ve eleştirel düşünme becerilerini desteklediğini ifade etmektedir.

Okuma çemberleri bağımsız öğrenme ve araştırma becerilerini teşvik etmektedir (Abdullah ve Yee, 2021). Araştırmacı rolü, temel araştırma becerilerinin geliştirilmesine

katkıda bulunmaktadır Öğrenciler, bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme ve sentezleme gibi önemli becerileri öğrenmektedir. Bu beceriler, yalnızca metni anlamayı geliştirmekle kalmamakta, aynı zamanda akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme açısından da önem taşımaktadır. Araştırmacı rolü kapsamında yapılan araştırmalar, grup tartışmalarına değerli katkılar sunmaktadır. Öğrenciler, elde ettikleri bulguları grup içinde paylaştıklarında, bu durum iş birliğine dayalı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu tür anlamlı tartışmaların öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarını sağladığını belirtmektedir (Ma vd., 2023). Bu paylaşım süreci, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak sağlamak ve destekleyici bir öğrenme atmosferi yaratmaktadır.

2.6.8. Sahne Düzenleyici

Sahne düzenleyici, hikâyenin geçtiği mekânın detaylı bir tasvirini oluşturmakla görevlidir. Bu süreç, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirerek fiziksel özellikler, kültürel detaylar ve duygusal atmosfer gibi unsurları nasıl betimleyeceklerini düşünmelerini sağlamaktadır. Görsel materyallerden faydalanmak, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Mekânı görselleştirme, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra; olay örgüsü ve karakterler üzerindeki etkisini keşfetmelerini sağlamaktadır. Metindeki mekân değişikliklerini ve ortamın nasıl değiştiğini incelemektedir. Bu bilgileri grubuyla paylaşır. Sahne düzenleyici metni ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, okuyucuların olayların nerede ve ne zaman gerçekleştiğini daha iyi anlamalarını sağlar (Daniels, 2002).

Okuma çemberlerinde sahne düzenleyici rolü, öğrencilerin metindeki mekanları, karakterleri ve olayları görselleştirerek bağlam içinde anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu rol, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak metnin anlatsal ortamını keşfetmelerini ve bu ortamın metin üzerindeki etkilerini değerlendirmelerini desteklemektedir. Bu rol ile öğrencilerin hikâyenin geçtiği sahneler ile, karakterlerin süreçteki gelişimine odaklama fırsatı sunmaktadır.

2.7. Okur Benlik Algısı

Okur benlik algısı, bireyin bir okuyucu olarak kendine duyduğu güven ve okuma becerilerini nasıl değerlendirdiğini ifade etmektedir (Wigfield ve Guthrie, 1997). Chapman ve Tunmer (1995), okuma benliğini yeterlik, güçlük ve tutum algısı olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır. Yeterlik algısı, bireyin okuma yeterliliği

konusundaki özgüvenini; güçlük algısı, karşılaşılan zorluklara nasıl tepki verildiğini; tutum algısı ise bireyin okumaya yönelik motivasyonunu ifade etmektedir. Bu üç algının her biri bireyin okuma sürecinde karşılaştığı zorluklarla başa çıkma yeteneğini ve okuma etkinliklerine katılımını etkilemektedir.

Bandura (1997) öz yeterliliği, bireyin belirli bir görevi başarıyla tamamlayacağına dair kendine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlilik motivasyon üzerinde etkilidir. Bireyin bir göreve olan bağlılığı, bu görevi gerçekleştirmek için göstermiş olduğu çaba ve zorluklarla karşılaştığında sergilediği dayanıklılık öz yeterlilikle ilgilidir (Bandura ve Schunk, 1986). Öz yeterlilik bir öğrencinin okuma performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Henk ve Melnick (1995), okur benlik algısının öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Okur benlik algısı yüksek olan öğrenciler okuma etkinliklerine daha istekli bir şekilde katılmaktadır. Okuma etkinliklerini salt bir görevin ötesinde keyifli bir deneyim olarak görmektedir. Bu öğrenciler kendilerini zorlayan metinleri okuduklarında karşılaştıklarında, bu metinler ile başa çıkmada başarıları artmaktadır.

Bandura (1986), öğrenmenin yalnızca bireysel çabalara bağlı olmadığını, aynı zamanda sosyal ortamlarda da güçlendiğini belirtmektedir. Okuma çemberleri, öğrencilerin okudukları metinler üzerine düşüncelerini paylaşmalarına ve farklı görüşleri tartışmalarına imkân vererek, bu sürece katkıda bulunmaktadır (Daniels, 2002).

Ma ve arkadaşları (2023), okuma çemberlerinin öğrenciler arasında güvenli ve düşük riskli bir etkileşim ortamı yarattığını ve bu ortamın öğrencilerin okuma zevklerini ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca bu tür yapılar, topluluk ve aidiyet hissi oluşturarak öğrencilerin kendilerini bir okur grubu içinde görmelerine ve edebiyatla daha anlamlı bir bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır.

Okuma çemberleri ile işlenen derslerin yapısı, öğrencilerin okur benlik algılarını geliştirmede etkili olabilmektedir. Karatay (2017), okuma çemberlerine katılan öğrencilerin yalnızca okuma isteklerinin artmadığını, aynı zamanda okur benlik algılarında da gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur. Wati ve Yanto (2022), okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma öz yeterliklerini artırarak, akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, etkileşim temelli yapısı sayesinde okuma çemberleri, öğrencilerin derse katılım ve motivasyon düzeylerinde artış sağlamaktadır.

McElvain (2010), okuma çemberlerinin öğrencilerin sınıf içi iletişim becerilerini güçlendirdiğini ve okuma motivasyonlarını desteklediğini ifade etmektedir.

Öğrenciler, bu etkinliklere etkin olarak katıldıklarında kendilerini daha olumlu bir okur olarak görmeye başlar ve okuma süreçlerine olan ilgileri artabilir. Doğan ve diğerleri (2020), okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma tutumlarını ve okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Farklı rolleri (*örneğin, özetleyici veya sorgulayıcı*) üstlenen öğrenciler, metni eleştirel bir şekilde değerlendirerek daha düşünceli bir okur kimliği oluşturabilecektir. Bunun yanı sıra okuma çemberleri ile öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olma ve onların aktif birer okur olarak kimliklerini güçlendirmeleri desteklenebilir. Azizah ve arkadaşları (2024) bu yöntemin öğrencileri metinler üzerine tartışmalara katılmaya ve anlayışlarını paylaşmaya teşvik ettiğini belirterek, okuma katılımını artırdığını ve anlama becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Çetinkaya ve Topçam (2019), okur benlik gelişiminde tartışma ortamına dikkat çekmektedir. Bu yöntemin sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığını ve öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ifade etmektedir. Tartışmalara katılan ve görüşlerini paylaşan öğrenciler, metinleri analiz etme ve grup içinde katkıda bulunma konusunda özgüven kazanmakta; bu da kendilerini daha yetkin bir okur olarak görmelerine yardımcı olmaktadır.

Venegas (2018), okuma çemberlerinin öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, bu yöntemin sosyal-duygusal gelişimi desteklediği ve pozitif bir okur kimliğinin oluşumu için önemli olduğu ifade edilmektedir.

Bu yöntemin öğrencilerin farklı görüşleri dikkate almalarını sağlayarak metinlere yönelik anlayışlarını genişlettiğini ifade etmektedir (Daniels, 2002). Bu tür tartışmaların öğrencilerin okuma öz algılarında pozitif değişimler yaratabileceği vurgulanmaktadır (Atkinson ve Cockroft, 2017). Bu çeşitlilik, öğrencilerin edebiyatın çok boyutlu yapısını anlamalarına yardımcı olur ve daha derin bir okur kimliği geliştirmelerine katkı sağlar.

Venegas (2018), okuma çemberlerinin sunduğu sosyal dinamiklerin öğrenciler arasında topluluk hissi oluşturduğunu ve bunun okur benlik algısını güçlendirdiğini belirtmektedir. Aynı araştırmada, isteksiz ve zorlanan okuyucuların öz yeterliklerinin arttığı ve okuma çemberlerinin öğrenci merkezli, dengeli bir okuryazarlık ortamı sunduğu vurgulanmıştır. Akran desteği ve teşvik ile öğrencilerin kendilerini daha yetkin bir okur olarak görmeleri sağlanmaktadır.

Okuma çemberlerinin iş birliğine dayalı yapısının, özellikle okuma konusunda zorlanan öğrencilerin kaygılarını azalttığı ve okuma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Pilav ve Balantekin, 2017).

Katzir ve arkadaşları (2008), yüksek okuma kaygısı yaşayan öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili öz algılarının genellikle daha düşük olduğunu belirtmektedir. Destekleyici grup tartışmalarına katılım, öğrencilerin özgüvenlerini artırır, yetersizlik hissini azaltır ve daha olumlu bir okur kimliği geliştirmelerine yardımcı olur. İş birliğine dayalı tartışmaların yer aldığı okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma motivasyonunu ve derse katılımını önemli ölçüde artırır. Öğretmenlerin öğrencilere okuma sevgisi aşılama ve onların kendilerini yetkin birer okur olarak görmelerini teşvik etmede kritik bir rol oynadığını ifade etmektedir. Öğrenciler, anlamlı tartışmalara katılarak ve kendi görüşlerini paylaşarak, okuma tutumlarını daha olumlu hale getirir ve kendilerini daha güçlü bir okur olarak görmeye başlarlar. Okuma çemberlerinde rehberlik sağlaması, öğrencilerin kendilerini bir okur olarak algılamaları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğretmenler, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin tartışmalara değerli katkılar yapan bireyler olduklarını hissetmelerine yardımcı olabilir. Bu tür bir atmosferin, öğrencilerin okuma öz algılarını güçlendirdiğini ve onları okuma etkinliklerine daha fazla katılmaya teşvik ettiğini belirtmektedir (Yusuf vd., 2019). Bununla birlikte okuma çemberleri, öğrencilerin okur kimlikleri üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilir.

Öğrenciler, bu tartışmalara katıldıkça ve farklı roller üstlendikçe, kendilerini bir okur topluluğunun parçası olarak görmeye başlarlar. Bu aidiyet duygusu, öğrencilerde yaşam boyu sürecek bir okuma sevgisi ve olumlu bir okur kimliği oluşturarak akademik başarılarına da katkı sağlar (Vaknin Nusbaum ve Nevo, 2021).

2.8. Jigsaw (Ayrılıp Birleşme) Tekniği

Okuma çemberleri gibi iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı gösterilmektedir (McElvain, 2010). Bu bağlamda, iş birliği temelli bir diğer etkili yöntem olan jigsaw tekniği, öğrencilerin bir konuyu parçalara bölerek farklı gruplar halinde çalışmasını ve bu bilgileri birleştirmelerini sağlayan işbirlikçi bir öğrenme yöntemidir. Bu teknik, öğrencilerin iş birliği yapma ve iletişim becerilerini artırmalarına yardımcı olur. Her öğrenci belirli bir konuyu öğrenir ve ardından bu bilgiyi kendi grubuna aktararak diğer

öğrencilerin de aynı konuda bilgi sahibi olmasını sağlar. Bu süreç, öğrencilere hem bireysel sorumluluk hem de grup başarısı için çalışma disiplini kazandırır (Aronson ve Patnoe, 2011). Uygulama sırasında, öğrenciler önce uzman gruplarında konularını çalışır, ardından kendi gruplarına dönerek öğrendiklerini paylaşır. Bu şekilde, tüm sınıfın konuyu derinlemesine anlaması sağlanır (Doymuş vd., 2010). Jigsaw tekniği, öğrencilerin aktif öğrenmesini teşvik eden iş birlikçi bir öğretim stratejisidir. İlk olarak Elliot Aronson ve ekibi tarafından 1978 yılında geliştirilen bu yöntem, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayarak akademik başarılarını ve sosyal etkileşimlerini artırmayı amaçlamaktadır. Yöntemin temelinde, öğrencilerin farklı konular üzerinde uzmanlaşarak bilgiyi grup üyelerine aktarması prensibi bulunmaktadır. Jigsaw tekniği uygulamalarında sınıftaki öğrenciler öncelikle heterojen gruplara ayrılır ve her birine belirli bir konu başlığı verilir. Aynı konuyu alan öğrenciler, uzman gruplarında çalışarak detaylı bir inceleme yapar. Daha sonra, öğrenciler başlangıçtaki gruplarına dönerek öğrendiklerini diğer grup üyeleriyle paylaşır (Slavin, 1995). Bu yöntem, her bireyin gruba eşit şekilde katkıda bulunmasını teşvik ederek iş birlikçi öğrenmeyi destekler.

Kuramsal temelleri açısından ele alındığında, Jigsaw tekniği sosyal bağımlılık kuramı (Deutsch, 1949), iş birlikli öğrenme kuramı (Johnson & Johnson, 2009) ve Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı teorisi (Vygotsky, 1978) ile doğrudan ilişkilidir. Deutsch (1949)'un sosyal bağımlılık kuramı, bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda iş birliği yapmalarının, başarıya ulaşmada kritik bir faktör olduğunu savunur. Jigsaw tekniği de bu bağımlılığı yapılandırarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Benzer biçimde, Vygotsky'nin kuramı, bireylerin bilişsel gelişimlerini sosyal etkileşim yoluyla güçlendirdiğini vurgular. Öğrencilerin bilgiyi birbirine aktarması ve grup içinde tartışmalar yaparak öğrenmesi, bu teori ile doğrudan örtüşmektedir (Vygotsky, 1978).

Jigsaw tekniği, geniş bir uygulama alanına sahiptir. Fen bilimleri, sosyal bilgiler ve dil eğitimi gibi birçok farklı disiplin içinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Doğan vd., 2015). Araştırmalar, bu tekniğin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ertaç ve Öztürk (2023), Jigsaw tekniğinin fen öğretiminde öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve akademik başarıya olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler arasında iş birliği, sorumluluk alma ve karşılıklı öğrenme gibi becerilerin gelişimine de destek olduğu vurgulanmıştır. Çelik ve Akçay (2023) tarafından yapılan çalışmada, jigsaw okuma tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu

belirlenmiştir. Deney grubunda bu teknikle öğrenim gören öğrencilerin başarılarında anlamlı bir artış görülürken, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubunda böyle bir gelişme gözlemlenmemiştir. Bu sonuç, jigsaw tekniğinin öğrencilerin derse aktif katılımını ve anlam kurma becerilerini desteklediğini göstermektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha öğrenci merkezli olan bu yaklaşım, öğrenme sürecine aktif katılımı desteklemektedir. Batdı (2014) ise bu tekniğin, öğrencilerin iş birlikli çalışma becerilerini geliştirerek sosyal uyumlarını güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Jigsaw tekniği ile okuma çemberi yöntemi arasında çeşitli benzerlikler bulunmaktadır. Okuma çemberi yöntemi, öğrencilerin belirli roller üstlenerek bir metin üzerinde iş birlikli bir şekilde çalışmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Jigsaw tekniğinde olduğu gibi, öğrenciler burada da bilgi paylaşımı yaparak birbirlerinden öğrenirler. Her iki teknik de öğrenci merkezli olup, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik eder ve derinlemesine anlam oluşturmaya destekler. Okuma çemberi yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlama ve analiz yapma becerilerini geliştirirken, Jigsaw tekniği konuların farklı bakış açılarını fark etmelerini, öğrencilerin anlatım becerilerinin artmasını sağlar (Avcı ve Yüksel, 2011). Bu iki yöntemin birlikte kullanımı, öğrencilerin eleştirel düşünme ve iş birlikli öğrenme yeteneklerini güçlendirebilir. Bu teknik, okuma çemberi yöntemine uyarlanarak da kullanılabilir. Okuma çemberi yönteminde, aynı rolü alan öğrenciler önce kendi aralarında toplanarak metinle ilgili tartışmalar yapar. Bu tartışmalardan elde ettikleri bilgileri ve görüşleri, daha sonra kendi gruplarına aktararak paylaşırlar. Bu uygulama, öğrencilerin metni farklı açılardan anlamalarını ve yorumlamalarını sağlar (Daniels, 2002). Okuma çemberlerinde, öğrenciler belirli roller üstlenir ve bu rollerin gerektirdiği görevleri yerine getirir. Aynı rolü paylaşan öğrenciler, uzman gruplarında bir araya gelerek, metinle ilgili derinlemesine tartışmalar yapar ve bu bilgileri daha sonra kendi çember gruplarında sunarlar. Bu yöntem, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını ve kritik düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Sarı vd., 2017).

2.9. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan okuma çemberleri, okuduğunu anlama becerileri, okur benlik algısına yönelik ilgili araştırmalar ayrı başlıklar halinde sunulmaktadır. Okuma çemberleri ile okuduğunu anlama ve okur benlik algısı ile bağlantısı düşünülerek daha ilgili olandan daha çok ilgili olana doğru sıralama ile verilmiştir.

2.9.1. Okuma Çemberleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Okuma çemberi yöntemin okuduğunu anlamaya yönelik yapılan araştırmalar çalışma ile olan ilgisine göre artan sırada verilmektedir.

Pilav ve Balantekin (2017), okuduğunu anlama becerisine okuma çemberi yönteminin etkisini araştırmışlardır. Çalışma, 117 7.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve 22 hafta sürmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiştir. Araştırma sonuçlarına, okuma çemberi yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Özellikle deney öncesinde okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerde bu gelişim daha belirgin olmuştur.

Mete (2020), okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, İzmir ilinde bulunan 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 16'sı deney grubunda, 16'sı ise kontrol grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deneysel desen kullanılarak altı hafta süresince yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, okuma çemberi yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir artış sağladığı tespit edilmiştir.

Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel (2013) tarafından yapılan bir araştırma, okuma çemberi yönteminin ilkökul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Bu araştırma, İstanbul'un Maltepe ilçesinde yer alan bir ilkökulda, kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplamda 67 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri "Okuduğunu Anlama Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış gözlenmiştir. Bu artış, özellikle deney öncesinde okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerde daha belirgin olmuştur.

Kaya Tosun (2018), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerinde okuma çemberleri yönteminin etkisini incelemiştir. Sonuçlar, okuma çemberleri yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve sosyal beceri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun aksine, okuma çemberinin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Sarı, Kurtuluş ve Yücel Toy (2017), tarafından yapılan araştırmalarında okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da yapılmıştır. Bu araştırma 26 deney ve 26 kontrol grubunda olmak üzere toplam 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Altı hafta süren uygulama sonucunda deney grubundaki öğrenciler Türkçe ders saatlerinde okuma çemberi etkinliklerine katılmış, kontrol grubundaki öğrenciler ise bireysel okuma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla artış göstermiştir.

Tan Hatun ve Kurtlu (2019) yaptıkları araştırmada, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, Erzurum ili Aziziye ilçesindeki Zübeyde Hanım Ortaokulu'nda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu 21 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu tam deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları okuma çemberi yönteminin, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Balkind (2009) tarafından yapılan araştırma, okuma çemberlerinde öğrenme ve okuma çemberi rolleri sürecinin, öğrencilerin okuma anlama stratejisi olarak özetleme becerilerini nasıl geliştirdiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, okuma çemberi rolleri, öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Öğrencilerin özetleme becerilerini geliştirmeleri, genel okuma anlama becerilerini artırmıştır.

Kowalski (2022) tarafından yapılan araştırma, okuma çemberlerinde bilgi verici metinlerin anlaşılmasını öğretmenin öğrencilerin okuma anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, okuma çemberlerinde bilgi verici metin özelliklerinin doğrudan öğretimi, öğrencilerin bu metinleri anlama becerilerini artırmıştır.

Çakmak (2022), okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Araştırma bulguları, uygulama

sonunda deney grubu lehine okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğunu işaret etmektedir.

McElvain (2010) tarafından yapılan araştırma, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin (ELL) İngilizce yalnızca eğitim ortamında okuduğunu anlama becerilerini nasıl başarılı bir şekilde geliştirebileceğini araştırmıştır. Araştırma, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Program, katılımcı öğrencilerin standart okuma testlerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek performans göstermelerine yardımcı olmuştur. Üniversite düzeyinde, okuma çemberleri okuma-anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Jacobs (2015) tarafından yapılan araştırmada, okuma çemberlerinin okuma anlama becerisini ve öğrenci motivasyonunu artırmada nasıl kullanılabileceğini araştırmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin okuma anlama becerilerini ve okuma motivasyonlarını artırmak için edebiyat çemberlerinin kullanılmasını araştırmaktadır. Çalışmada, edebiyat çemberlerinin öğrenci okuma seviyeleri, ilgileri ve kültürel bağlamları ile ilişkili olarak nasıl etkili olduğu incelenmiştir. Çalışma, üç hafta boyunca beşinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış ve çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Okuma çemberleri, öğrencilerin kendi kitaplarını seçmeleri ve bu kitapları grup içinde tartışmaları üzerine kuruludur. Öğrencilerin edebiyat çemberlerine katılımının, okuma motivasyonlarını ve anlama becerilerini artırdığını tespit etmiştir. Öğrenciler kendi kitaplarını seçme, roller üstlenme ve tartışma konuları belirleme gibi sorumluluklar üstlendiklerinde, okuma sürecine daha fazla dahil olmuşlardır. Çalışma, edebiyat çemberlerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okuma sevgisini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Morrow (2005) tarafından yapılan araştırmada, 3. sınıf öğrencilerinin sınıfta okuma çemberlerinin nasıl uygulandığını ve öğrencilerin rol oynama yoluyla kitap tartışmalarını nasıl gerçekleştirdiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, okuma çemberleri, öğrencilerin kitap tartışmalarına aktif katılımını teşvik etmiş ve öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmiştir.

Alandaki araştırmaların değerlendirildiğinde araştırmaların okuma ve okuduğunu anlama üzerine etkili olduğu görülmektedir. Okuma çemberi uygulamasının son yıllarda artan öneme sahip olduğu, araştırmalara daha fazla konu olduğu ve çalışmaların büyük

çoğunluğunda etkili sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında da okuma çemberinin olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, okuma çemberleri, öğrencilerin okuma anlama becerilerini, okur benlik algılarını geliştirmede ve okuma motivasyonlarını artırmada etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Okuma çemberleri ile okuduğunu anlama becerilerini ve okur benlik algılarını geliştirme önemli rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda okuma çemberleri ile okuduğunu anlama ve okur benlik algısını geliştirmeye yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma çemberlerine yönelik öğrencilerin algılarını belirlemek de araştırmaya destek sağlayacaktır.

2.9.2. Okuma Çemberleri ile Okur Benlik Algısına Yönelik Çalışmalar

Okuma çemberi yöntemi ile okur benlik algısına yönelik yapılan araştırmalar çalışma ile olan ilgiye göre artan sırada verilmektedir.

Baki (2023), okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmaya, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 47 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulguları, okuma çemberi uygulamasının katılımcıların bireysel gelişimi, kitap seçme ile görsel okuma becerilerinin gelişimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Katılımcılar, okuma çemberleri sayesinde okuma alışkanlıklarını geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çağ (2024) araştırmasında, okuma çemberi uygulamasının beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma 28 öğrenci ile yürütülmüş ve bu öğrenciler yedi kişilik dört gruba ayrılmıştır. 10 hafta süren uygulama boyunca, her grup haftada bir kez zoom programı üzerinden 30 dakikalık toplantılar yapmıştır. Araştırma bulguları, nitel analiz yöntemleri kullanılarak yapılan değerlendirmelerde, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını artırdığını, kütüphane kullanımını teşvik ettiğini ve kitaba yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Ancak nicel yöntemlerle yapılan analizlerde aynı olumlu sonuçlar elde edilememiştir.

Doğan, Yıldırım, Çermik ve Ateş (2020) araştırmalarında, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının okuma tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş ve bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 21 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okuma çemberlerine

uzun süreli katılımın öğretmen adaylarının okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, bu süreçte okuma sevgisi kazandıklarını, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve kitap okumaya karşı daha istekli hale geldiklerini belirtmiştir. Ayrıca, okuma çemberlerinin farklı bakış açıları kazanmalarına ve okuma alışkanlıklarını düzenli hale getirmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Özbay ve Kaldırım (2021) araştırmalarında, okuma çemberi öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 103 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel yöntem kullanılarak ön test ve son test, kontrol gruplu deseni ile yürütülmüştür. Araştırma bulguları, okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarını geliştirmede anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir.

Şansal (2023) araştırmasında, okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, Kırıkkale ilinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 34 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma, yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 6 farklı kitap kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve aynı zamanda yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu sürecin etkili olabilmesi için uygulamanın daha uzun bir zaman dilimine yayılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Wati ve Yanto (2022), okuma çemberi yönteminin mesleki lise öğrencilerinin okuma anlama becerisi ve öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, 11. sınıfta öğrenim gören 15 meslek lisesi öğrencisiyle yürütülmüş ve sınıf içi eylem araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma sürecine daha fazla dahil olmalarını sağladığını ve öz yeterliklerini artırdığını göstermektedir. Katılımcılar, grup çalışmaları sayesinde metinleri daha iyi anladıklarını, kelime bilgilerini geliştirdiklerini ve eleştirel düşünme becerilerinin ilerlediğini belirtmiştir. Ayrıca, yöntem sayesinde öğrencilerin okuma sürecine yönelik daha fazla güven kazandıkları ifade edilmiştir.

Azizah, Farhan, Nadia ve Murtiningsih (2024) araştırmalarında, okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma sürecine katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, Endonezya'da özel bir üniversitede İngilizce eğitimi alan dört öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları, okuma

çemberlerinin öğrencilerin okuma sürecine daha aktif katılımını sağladığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, grup tartışmaları yoluyla metinleri daha iyi anladıklarını, düşüncelerini ifade etme becerilerinin güçlendiğini ve işbirlikçi öğrenme ortamının öğrenme motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir.

Turk (2023) araştırmasında, okuma çemberi yönteminin öğrenci sorumluluğu ve ders içi katılım üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan karşılaştırmalı desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma, lisans ve lisansüstü seviyesinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir ve iki dönem boyunca farklı öğretim stratejileri uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını, tartışmalara aktif katılım sağladığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Katılımcılar, bu yöntemin bireysel sorumluluklarını artırdığını ve metinlere daha derinlemesine odaklanmalarını sağladığını belirtmiştir.

Çetinkaya ve Topçam (2019), okuma çemberi yönteminin öğretmen adaylarının meslek algısına etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışma, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören adaylarla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik farkındalıklarını artırdığını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve okuma alışkanlıklarını güçlendirdiğini göstermektedir.

Ma, İsmail ve Saharuddin (2023) araştırmalarında, Çin’de İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin okuma çemberlerine ve edebî metin okumaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Çalışma, bir özel üniversitede öğrenim gören 41 ikinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüş ve dört hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin genel olarak okuma çemberlerine olumlu yaklaştığını ve bu yöntemin edebiyat okuma motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Katılımcılar, okuma çemberlerinin metinleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu, kültürel ve dilbilgisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Grup tartışmalarının dil becerilerini geliştirdiği ve okuma sürecini daha keyifli hale getirdiği de vurgulanmıştır.

Esmer (2019), ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 349 öğrencinin farklı metin türlerini okuduğunu anlamada sesli ve sessiz akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve metne yönelik tepki düzeyleri arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri Yapısal Eşitlik Modeli ile test etmiştir. Araştırma sonuçları, akıcı okuma ile okur benlik

arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu; okur benlik algısının farklı metin türlerinden okuduğunu anlamamanın, anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Altunkaya (2018), ortaokulda öğrenim gören 364 sekizinci sınıf öğrencisinin öz yeterlik algısıyla ile okuduklarını anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, okuduğunu anlama düzeyinde yaşanan düşüklüğün, okuma öz yeterlilik algısının düşüklüğünden etkilendiğini göstermektedir.

Koca (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okur öz algısı, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkileri test etmiştir. Araştırma, Düzce ilinde öğrenim gören 250 4.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, okur öz algısının okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kandemir (2020) araştırmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısının, okur benlik algısı ve okuma motivasyonu ile nasıl ilişkili olduğunu araştırmıştır. Kırıkkale il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 459 4. sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonuçları okuma yetkinlik benlik algısının okuma kaygısını doğrudan ve olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Okuma tutumu benlik algısının da okuma kaygısını azaltıcı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Hsu (2004) tarafından Tayvan'da yapılan bir araştırmada, okuma çemberi yönteminin öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak tanıtılması ve öğretmenlerin okuma derslerindeki zorlukların dengelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, okuma çemberleri öğrencilere kitap seçme, tartışma ve değerlendirme özgürlüğü tanıyarak okuma motivasyonlarını artırmıştır. Ayrıca, öğrenci merkezli bu yaklaşım, öğrencilerin bağımsız ve sürekli okuyucular olmalarını teşvik etmiştir. Ancak, Tayvanlı İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) öğretmenlerin bu yöntemi yönetirken bazı zorluklarla karşılaşabileceği belirtilmiştir.

Clarke ve Holwadel (2011) araştırmalarında, okuma çemberi yönteminin neden beklenildiği gibi çalışmadığını ve bu durumun nasıl düzeltilebileceğini araştırmışlardır. Araştırma, okuma çemberlerinde öğrencilerin etkili bir şekilde tartışma yapmalarını sağlamak için öğretmenlerin olumlu tartışma stratejilerini kullanmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okuma çemberlerinde öğrencilerin rollerini ve tartışma süreçlerini daha iyi anlamaları ve bu süreçlere aktif katılım göstermeleri teşvik edilmiştir.

Levy Wolins (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinde okuma çemberlerini kullanarak çoklu perspektifleri ifade etme yeteneklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, okuma çemberlerinin statü ve güç meselelerinin olumsuz etkilerini azaltabilecek bir alan sağlayabileceğini ve çoklu perspektiflerin ifade edilmesinin tartışmaları derinleştirerek öğrencilerin metne geri dönmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir.

Uychoco (2019) tarafından yapılan sistematik literatür incelemesi, okuma çemberlerinin dil öğrenimine katkılarını araştırmıştır. Araştırma, okuma çemberlerinin dil öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine ve kültürel farkındalığına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, okuma çemberlerinin öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir.

Venegas (2017), okuma çemberlerinin isteksiz ve zorlanan okuyucuların okur özyeterlikleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, okuma çemberlerine katılım, öğrencilerin okur öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilemiş veya iyileştirmiştir.

Purifico (2015), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile hem geleneksel ve hem de çevrimiçi (online) okuma çemberleri uygulamalarını gerçekteşirmiştir. Araştırma sonuçları, okuma çemberlerinin öğrencilerin okuduğunu anlamalarını gelişimine olumlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, okuma çemberi uygulamalarının okur benlik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görölmektedir. Çeşitli araştırmalar, bu yöntemin bireylerin kendilerini bir okuyucu olarak algılama biçimlerini güçlendirdiğini, okuma süreçlerine yönelik tutumlarını geliştirdiğini ve okuma motivasyonlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Son yıllarda okuma çemberlerinin daha yaygın olarak kullanıldığı ve bu doğrultuda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda olumlu sonuçlar elde edildiği dikkat çekmektedir. Özellikle yurt dışı araştırmaları, okuma çemberlerinin bireylerin okuma sürecine yönelik güvenlerini artırdığını, düzenli okuma alışkanlıklarını desteklediğini ve metinleri daha bilinçli bir şekilde analiz etmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmalar, okuma çemberlerinin okur benlik algısını güçlendiren ve bireylerin okuma süreçlerine daha aktif ve bilinçli katılımını teşvik eden etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında, araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaparken öğrencilerin Türkçe derslerinden başlayan ve diğer derslerde de etkisini gösteren okuduğunu anlamada yaşadığı güçlükler etkili olmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin kendi seviyelerinde yer alan metinleri birden fazla kez okuyarak anlamlandırdıklarını, hatta anlamlandıramadıklarını, kendilerini iyi okuyucu olarak görmediklerini, okumayı sevmediklerini gözlemlemiştir. Bu bağlamda araştırmacı aklında uzun süredir “Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirebilirim?” sorusunu çözmek istemektedir. Bu sorudan yola çıkarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve kendilerinin daha iyi bir okuyucu olarak algılamalarını geliştirmek için okuma çemberlerini kullanacakları bir çalışma yapmaya karar vermiştir. Bu konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış, uzman görüşleri alınmıştır. Çalışmanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye odaklandığı için eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden bir olan eylem araştırması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması, öğretmenlerin çalıştıkları eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunları tanımlamak, çözüm önerileri geliştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve eğitimle ilgili diğer paydaşların, okulun işleyişi, öğrencilerin öğrenmelerine ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgilerin sistematik olarak topladığı bir araştırma türüdür (Mills, 2003). Bu araştırmada eylem araştırma sürecine yönelik aşağıda gösterilen aşamalar izlenmiştir. Eylem araştırması döngüsel olarak ilerleyen bir süreçtir. Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplam araçları, uygulama süreci, eylem izleme komitesinin oluşturulması, eylem araştırması süreci, eylem basamakları, araştırmaya yönelik transfer edilebilirlik ve aktarılabilirlik çalışmaları, araştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler ve çözümler, verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

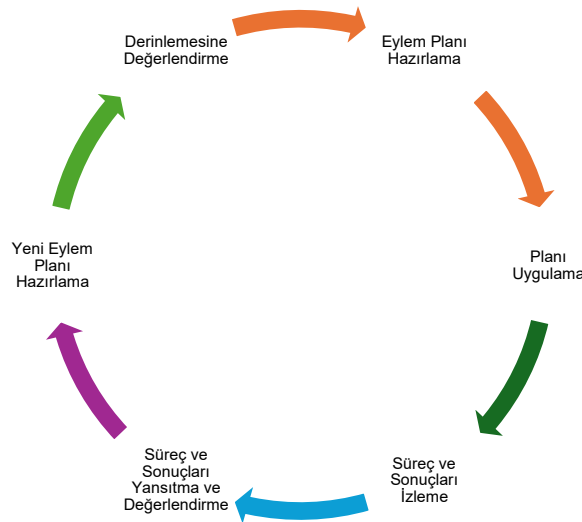
Bu özellikler çerçevesinde, eylem araştırmasının temel aşamaları aşağıdaki tablo ile özetlenebilir:

Tablo 3.1 Eylem Araştırması Aşamaları

Aşama	Açıklama
Sorunun Tanımlanması	Ele alınacak durumun ya da sorunun belirlenmesi, araştırma ihtiyacının ortaya konulması.
Eylem Planının Hazırlanması	Sorunu çözmek ya da süreci geliştirmek için izlenecek yol/yöntemlerin belirlenmesi.
Planın Uygulanması	Belirlenen plan doğrultusunda eylemlerin uygulaması.
Gözlem ve Verilerin Toplanması	Uygulama sürecinin dikkatle izlenmesi ve duruma ilişkin verilerin toplanması.
Sonuçların Analizi	Toplanan verilerin değerlendirilmesi, sonuçların incelenmesi ve süreçteki etkilerin analiz edilmesi.
Düzeltilme ve Yeniden Planlama	Elde edilen bulgular doğrultusunda eksiklerin giderilmesi ve daha iyi sonuçlar için yeni bir plan yapılması.

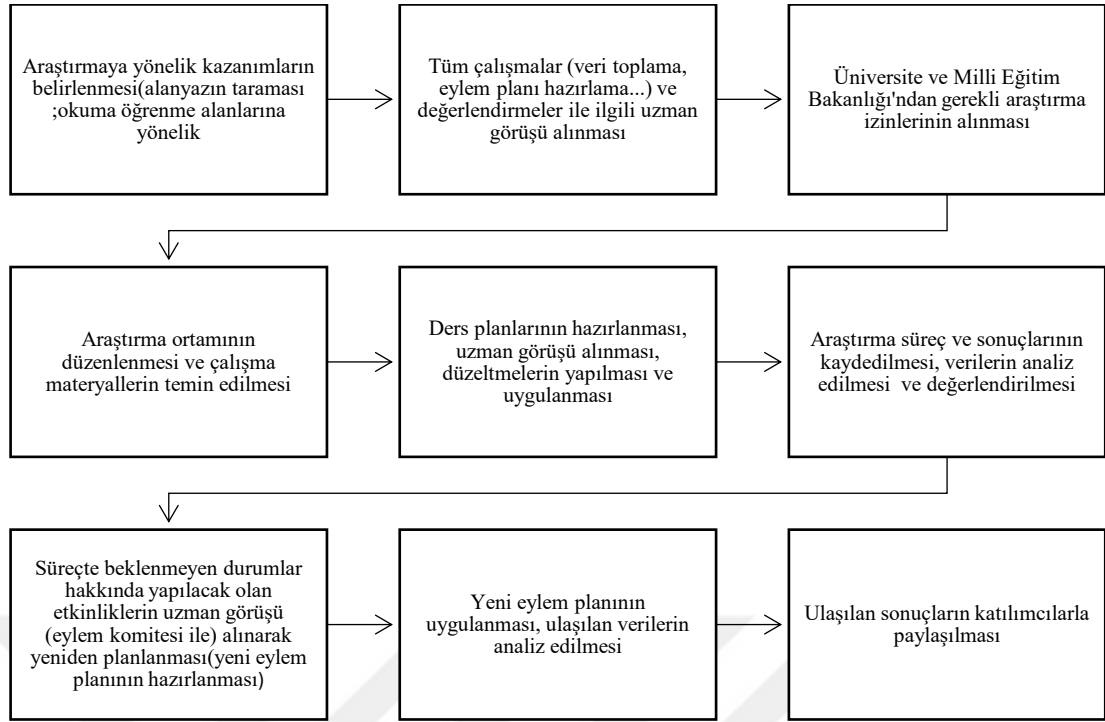
Eylem araştırmasının bu özellikleri ve aşamaları, araştırmacının hem eğitim sürecini geliştirmesine hem de sorunlara yönelik etkili çözümler üretmesine olanak tanır.

Eylem planı sırasıyla, planı hazırlama, uygulama, süreç ve sonuçları izleme, yansıtma ve değerlendirme, eylem planını yenileme/geliştirme, derinlemesine değerlendirme ile diğer aşamaların sarmal döngüsünü ifade etmektedir (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014).



Şekil 3.1 Eylem Araştırması Döngüsel Süreci

Bu döngüsel süreç dikkate alınarak aşağıda yer alan eylem akış şeması oluşturulmuştur.



Şekil 3.2 Eylem Akış Şeması

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı güz döneminde Sinop Merkezde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören 3. sınıf 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Çalışma ile ilgili öncelikle okul idaresi, sonrasında öğrencilerin ebeveynleri bilgilendirilmiştir. Sonrasında tüm öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin çalışmaya dahil edilmesinde gönüllülük ilkesine dikkat edilmiştir. Okuma çemberinde gruplar öğrencinin kitap tercihine göre oluşturulmaktadır. Gruplarda öğrenci sayısı iki ile altı arasında değişmektedir. Ancak öğrenci sayısı 4-5 arasında olması tercih edilmektedir. Az sayıda öğrenciden oluşan gruplar (2-3) heterojen olmayacağından tartışmanın katacağı zenginlikten mahrum kalabilmektedir. Öğrenci devamsızlığı da küçük grupların etkisini azaltabilmektedir. Büyük gruplarda (altıdan fazla öğrenci) ise söz hakkının sınırlı olmaması, düzen sağlamanın zorluğu nedeniyle tercih edilmemektedir. Eğer kitabı çok sayıda öğrenci seçmek istiyorsa, çeşitli yollarla öğrenciler ikinci tercihlerine yönlendirilmektedir. Az sayıda öğrenci tarafından seçilen kitaplar ise (2 kişi) diğerler öğrenciler tarafından tercih edilmesi sağlanmalı veya bu öğrencilerin farklı kitap seçmeleri sağlanmaktadır (Daniels, 2002). Bu araştırmaya toplam 30 öğrenci katılmıştır. 30 öğrenci dört gruba ayrılmıştır. Grupların belirlenmesinde öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları, öğretmen gözlemleri kriter

olarak alınmıştır. Öğrenciler iyi, orta ve zayıf olarak kategorilere ayrılmış ve her grubun başarı seviyelerinin dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin 17'si kız; 13'ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğrenciler sosyo-ekonomik düzeye (sed) göre incelendiğinde %20'sinin düşük; %70'inin orta ve %10'unun yüksek sed öğrencilerden oluştuğu görülmektedir

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Okur Benlik Algısı Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testleri ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Okur Benlik Algısı Ölçeği

Okur Benlik Algısı Ölçeği, Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilmiş, Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye kazandırılmıştır. Ölçek hem birebir hem de toplu şekilde uygulamalar ile Türkçeye uyarlanmıştır. Hem birebir hem de toplu uygulamalar için geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. Bireysel uygulama için güvenirlik katsayısı $a = .80$, toplu uygulama için $a = .86$, olarak tespit edilmiştir. Ölçek 3 alt boyut ve her bir alt boyut 10 madde olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Genel olarak Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise $a = .86$ bulunmuştur (Bulut ve Yıldız, 2016). Ölçeğin ilkökul 1-5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler için hem bireysel hem de toplu uygulamalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Testleri

Okuduğunu anlama testleri geliştirilirken öğrencilerin anlama becerileri ile ilgili 3. Sınıf Türkçe programında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama becerisine yönelik kazanımlar listelenmiş ve belirtke tablosu hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılacak metinler İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan Hikâye edici ve bilgilendirici metinler arasından seçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlam düzeylerini belirlemeye yönelik çoktan seçmeli, açık uçlu sorular ile hikâye haritası kullanılmıştır. Testler geliştirilirken Barrett Taksonomisi benimsenmiştir.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmada, öğrenciler ile uygulamalardan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin okuma çemberi sürecine ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken Patton (1994), tarafından belirlenen soru kategorileri temel alınmış ve her bir kategoriden sorulara yer verilmesine dikkat edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde, araştırmacı, danışman ve sınıf eğitimi alanında doktora sahibi iki uzmanın oluşturduğu eylem komitesinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Komite üyeleri, formun kapsamını ve ifade biçimlerini değerlendirerek içerik geçerliğinin sağlanmasına katkı sunmuştur. Formun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama yapılmış; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Düzenlemeler tamamlandıktan sonra görüşme formu dokuz açık uçlu sorudan oluşacak şekilde son haline getirilmiştir. Görüşmeler bire bir yapılmış ve her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Çalışma kapsamında araştırma ile ilgili gözlemler ve düşünceleri kaydetmek amacıyla araştırmacı öğretmen tarafından kullanılmıştır. Günlükler bilgisayar ortamında tutulmuştur. Günlükler araştırmada yer alan diğer verileri desteklemek amacıyla toplanmıştır. Her bir eylem için bir günlük olmak üzere toplam 12 günlük tutulmuştur. Araştırmacı öğretmen günlüğüne ilişkin örnek Ek 11’de verilmiştir.

3.3.5. Öğrenci Ürünleri

Çalışma kapsamında öğrencilerin her hafta üstlendikleri rollere bağlı olarak ürünler geliştirmişlerdir. Temel ve seçimli rollerden beklenenleri her hafta farklı bir rol üstlenerek gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda her bir öğrenci en az 8 farklı ürün olmak üzere toplam 240 farklı rol görev kartlarına bağlı ürünler geliştirmişlerdir. Öğrenci ürünlerine yönelik örnekler Ek 12’de verilmiştir.

3.4.Uygulama Süreci

3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar

Uygulama öncesi dönemde araştırmacı, doğrudan okuma çemberi yönteminin yürütücüsü rolündedir. Etkili bir okuma çemberi yürütücüsü olmak amacıyla çeşitli hazırlıklar yapılmıştır. Kapsamlı bir literatür taraması yapmış ve okuma çemberi yöntemi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yayımlanan tez, makale ve kitaplar incelemiştir. Ayrıca okuma çemberi etkinliklerine dair videolar izlemiştir.

Araştırmacı, okuma çemberi etkinlikleri için uygun olabilecek çeşitli metinleri ve metin türlerini detaylı bir şekilde incelemiş, öğrencilerin ilgisini çekebilecek hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler ders kitabından seçilmiştir. Metinlerin ders kitabından seçilmesinin nedeni, öğrencilerin yaş ve düzey özelliklerine uygun içerik sunması, öğretim programı ile uyumlu olması ve tüm öğrencilerin metinlere eşit erişim sağlamasına imkân tanınmasıdır. Bu süreçte birçok hikâye edici ve bilgilendirici metin okunarak okuma çemberi etkinliklerine uygun olanlar belirlenmiştir. Seçilen metinler araştırmacı tarafından okunmuş ve okuma esnasında metin kenarına notlar alınarak önemli noktalar ve tartışma konuları belirlenmiştir. Bu süreçten sonra seçilen metinlerin araştırma için uygun olup olmadığı eylem komitesine sunulmuştur. Komite üyeleri, metinlerin içerik ve düzey uygunluğunu değerlendirerek sürece katkı sağlamış, gerekli durumlarda değişiklik önerilerinde bulunmuştur.

Uygulama için seçilen metinler ilk olarak araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş, ardından öğrenciler kendileri okumuştur. Araştırmacı sınıfında düzenli olarak okuma çemberi provaları yapmıştır. Bu prova süreci, okuma çemberi etkinliklerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir adım olmuştur.

3.4.2. Uygulama Sonrası Yapılan Çalışmalar

Uygulama sonrasında yürütülen çalışmalar, araştırmanın bütünlüğünü korumak ve elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla titizlikle planlanmış ve uygulanmıştır. Okuma çemberi etkinliklerinin öğrenci performansları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla veri toplama süreci başlatılmış, uygulama öncesinde kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri ve Okur Benlik Algısı Ölçeği, uygulama sonrasında yeniden

uygulanarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin okuma becerilerindeki değişimler, betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada, Okuduğunu Anlama Testleri ve Okur Benlik Algısı Ölçeğinden elde edilen nicel veriler parametrik testler ile incelenmiştir. Araştırma öncesi ve sonrası okuma becerileri ile okur benlik algıları, bağımlı gruplar için T-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların okuma becerileri ve okur benlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar T-testi; akademik başarı ve sed'e göre farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü ANOVA testleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini ve okur benlik algılarında anlamlı bir artış sağladığını göstermektedir.

Veri toplama sürecinin bir diğer aşamasında, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerle birebir yapılan görüşmelerde, okuma çemberi sürecine ilişkin deneyimleri ve görüşleri alınmıştır. Braun ve Clarke (2021)'in altı aşamalı tematik analiz çerçevesi temel alınarak yapılan analiz sürecinde, veriler deşifre edilmiş, kodlama yapılmış ve belirlenen kategoriler ile temalar doğrultusunda sistematik bir yapı oluşturulmuştur. Kodlanan alıntılar ile oluşturulan temalar arasındaki ilişkiler analiz edilerek, sürecin güvenilirliğini artırmak adına gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlama sürecinin ardından temalar arası bağlantılar kurularak bütüncül bir analiz gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu analizler sonucunda, okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma motivasyonu ve okur benlik algıları üzerindeki etkileri ortaya konmuştur.

Uygulama sürecinde uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerin sürecin başarısına önemli katkı sunduğu tespit edilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda seçilen metinlerin ve uygulanan okuma tekniklerinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve sürecin verimliliğini artırdığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama sırasında bazı zorluklarla karşılaşmış; özellikle öğrencilerin bazı rollerin gerekliliklerini tam olarak anlamakta zorlandıkları durumlarda ek rehberlik sağlanmıştır.

Elde edilen bulgular, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma becerilerinde kayda değer bir gelişim sağladığını ve okuma süreçlerine yönelik motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Öğrencilerin farklı roller üstlenerek sürece aktif katılım göstermeleri, okuma süreçlerine dair olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunmuştur. Özellikle sorgulayıcı, bağ kurucu ve okuma aydınlatıcısı gibi rollerin, öğrencilerin okuma

deneyimlerini derinleştirdiği ve metinleri daha analitik bir yaklaşımla ele almalarına katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, uygulama sonrası gerçekleştirilen analizler, okuma çemberlerinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğunu ve okuma becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

3.5. Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması

Araştırmanın verimli bir şekilde yürütülmesi amacıyla, araştırmacı, danışman ve sınıf eğitimi alanında doktora sahibi iki uzmandan oluşan bir eylem komitesi kurulmuştur. Araştırma süreci boyunca komite düzenli olarak toplanmıştır. Yapılan uygulamalar incelenmiş ve geri bildirim verilmiştir. Eylem komitesinin verdiği geri bildirim ve öneriler araştırmanın başarılı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamıştır (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014). Sınıf öğretmenliği lisans, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip iki akademisyen komitede yer almaktadır. Akademisyenlerden ilki okuduğunu anlama, okuma becerilerinin geliştirilmesi alanlarında uzmanlaşmış olup, diğer araştırmacı özellikle nitel araştırma desenlerinde yetkindir.

3.6. Eylem Araştırması Süreci

Araştırmada izlenen eylem basamakları ve eylem basamaklarının uygulama etkinliklerinin planlaması aşağıdaki şekilde planlanmıştır.

Tablo 3.2 Eylem Basamakları

Eylem Numarası	Tarih	Etkinlikler
	04.09.2023 - 08.09.2023	Eylem komitesinin oluşturulması, gerekli izinlerin alınması, okul idaresi, veli ve öğrencilerle görüşmelerin yapılması.
	11.09.2023 - 15.09.2023	Eylem komitesi toplantısının yapılması. Metinlerin eğitimsel uygunluk açısından değerlendirilmesi, metinlerin planlamasının yapılması.
	18.09.2023 - 22.09.2023	Her hafta için ders planlarının hazırlanması, okuma çemberi metinleri ve rollerinin planlanması, çalışma yaprakları ve ek materyallerin hazırlanması.
	25.09.2023 - 29.09.2023	Uygulama öncesi "Korku Dolu Anlar" ve "Samuel Morse" metinleri üzerinden ön testlerin uygulanması ve Okur Benlik Algısı Ölçeği'nin uygulanması. Eylem Komitesi toplantısı yapılması.

	02.10.2023 - 06.10.2023	Öğrencilerin okuma çemberi rollerini kavramlarında uygulamalı bireysel eğitim verilmesi.
	09.10.2023 - 20.10.2023	Öğrencilerin farklı roller alarak aktif katılım sağlayacakları, işbirliğine dayalı grup çalışması yapılması.
1. Eylem	23.10.2023 - 27.10.2023	"Benim Kırmızı Topum" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
2. Eylem	30.10.2023 - 03.11.2023	"Yıldızla Isınmış" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
3. Eylem	06.11.2023 - 10.11.2023	"Canpatlı Dedenin Domatesi" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
4. Eylem	20.11.2023 - 24.11.2023	"Saka Eri Hüseyin" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
5. Eylem	27.11.2023 - 01.12.2023	"Gökkuşluğu" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
6. Eylem	04.12.2023 - 08.12.2023	"Yanlış Adres" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
	09.12.2023	Gerçekleştirilen eylemlerin değerlendirilmesi ve sonraki adımların planlanması amacıyla toplantı yapılması.
7. Eylem	11.12.2023 - 15.12.2023	"Bir Sınıf Müzesi Kuralım" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
8. Eylem	18.12.2023 - 22.12.2023	"Büyüyünce Ne Olsam?" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
9. Eylem	25.12.2023 - 29.12.2023	"Buğday Masalı" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
10. Eylem	01.01.2024 - 05.01.2024	"Mikrobun Etkileri" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
11. Eylem	08.01.2024 - 12.01.2024	"Uzayda Yaşam" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.
12. Eylem	15.01.2024 - 19.01.2024	"Sabunun Öyküsü" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı ve metin analizi, rol tartışması ve paylaşımı.

05.02.2024 - 09.02.2024	Uygulama sonrası "Huzur Köyü" ve "Thomas Edison" metinleri üzerinde son testlerin uygulanması ve Okur Benlik Algısı Ölçeği'nin uygulanması. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması.
----------------------------	--

Araştırmanın birinci haftası (04.09.2023 - 08.09.2023) eylem komitesinin oluşturulması, gerekli izinlerin alınması, okul idaresi, veli ve öğrencilerle görüşmelerin yapılması faaliyetlerini kapsamaktadır. İkinci haftası (11.09.2023 - 15.09.2023) eylem izleme komitesi toplantısının yapılması, metinlerin eğitimsel uygunluk açısından değerlendirilmesi, metinlerin planlanmasının yapılması faaliyetlerini içermektedir. Üçüncü haftası (18.09.2023 - 22.09.2023) her hafta için ders planlarının hazırlanması, okuma çemberi metinleri ve rollerinin planlanması, çalışma yaprakları ve ek materyallerin hazırlanması çalışmalarını kapsamaktadır. Dördüncü haftası (25.09.2023 - 29.09.2023) uygulama öncesi "Korku Dolu Anlar" ve "Samuel Morse" metinleri üzerinden ön testlerin uygulanması ve Okur Benlik Algısı Ölçeğinin uygulanması faaliyetlerini içermektedir.

Araştırmanın beşinci haftası (02.10.2023 - 06.10.2023) öğrencilerin okuma çemberi rollerini daha iyi kavramaları için uygulamalı bireysel eğitim verilmesini kapsamaktadır. Altı ve yedinci haftaları (09.10.2023 - 20.10.2023) öğrencilerin farklı roller alarak aktif katılım sağlayacakları ve işbirliğine dayalı grup çalışması yapılmıştır. Sekizinci haftası (23.10.2023 - 27.10.2023), "Benim Kırmızı Topum" metniyle okuma çemberi yöntemine göre grup oluşturma, rol dağıtımı, metnin okunması ve incelenmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. Dokuzuncu haftası (30.10.2023 - 03.11.2023), "Yıldızla Isınmış" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. Onuncu haftası (06.11.2023 - 10.11.2023), "Canpatlı Dedenin Domatesi" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On birinci haftası (20.11.2023 - 24.11.2023), "Saka Eri Hüseyin" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On ikinci haftası (27.11.2023 - 01.12.2023) "Gökkuşağı" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On üçüncü haftası (04.12.2023 - 08.12.2023) "Yanlış Adres" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır.

09.12.2023 tarihinde gerçekleştirilen eylemlerin değerlendirilmesi ve sonraki adımların planlanması için toplantı yapılmıştır. On dördüncü haftası (11.12.2023 - 15.12.2023) "Bir Sınıf Müzesi Kuralım" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On beşinci haftası (18.12.2023 - 22.12.2023) "Büyüyünce Ne Olsam?" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On altıncı haftası (25.12.2023 - 29.12.2023) "Buğday Masalı" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On yedinci haftası (01.01.2024 - 05.01.2024) "Mikrobun Etkileri" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On sekizinci haftası (08.01.2024 - 12.01.2024) "Uzayda Yaşam" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. On dokuzuncu haftası (15.01.2024 - 19.01.2024) "Sabunun Öyküsü" metniyle okuma çemberi etkinlikleri, rol dağıtımı, metnin okunması ve değerlendirilmesi, rol tartışması ve paylaşımı yapılmıştır. Yirminci birinci haftası (05.02.2024 - 09.02.2024) uygulama sonrası "Huzur Köyü" ve "Thomas Edison" metinleri üzerinde son testler uygulanmış ve Okur Benlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma Türkçe derslerinde haftada iki gün (toplam dört saat) şeklinde planlanarak toplamda 48 saatlik bir uygulamayla tamamlanmıştır.

3.7. Eylem Basamakları

Uygulama süreci Haftalık eylem planı ve metinleri aşağıdaki şekildedir.

Tablo 3.3 Haftalık Eylem Planı

Hafta	Tarih	Metin	Çarşamba	Cuma
1. Hafta	23.10.2023 - 27.10.2023	Benim Kırmızı Topum (Hikâye Edici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
2. Hafta	30.10.2023 - 04.11.2023	Yıldızla Isınmış (Hikâye Edici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.

3. Hafta	06.11.2023 - 10.11.2023	Canpatlı Dedenin Domatesi (Hikâye Edici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
4. Hafta	20.11.2023 - 24.11.2023	Saka Eri Hüseyin (Hikâye Edici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
5. Hafta	27.11.2023 - 01.12.2023	Gökkuşığı (Hikâye Edici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
6. Hafta	04.12.2023 - 08.12.2023	Yanlış Adres (Hikâye Edici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
7. Hafta	11.12.2023 - 15.12.2023	Bir Sınıf Müzesi Kuralım (Bilgilendirici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
8. Hafta	18.12.2023 - 22.12.2023	Büyüyünce Ne Olsam? (Bilgilendirici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
9. Hafta	25.12.2023 - 29.12.2023	Buğday Masalı (Bilgilendirici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
10. Hafta	01.01.2024 - 05.01.2024	Mikrobun Etkileri (Bilgilendirici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
11. Hafta	08.01.2024 - 12.01.2024	Uzayda Yaşam (Bilgilendirici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.
12. Hafta	15.01.2024 - 19.01.2024	Sabunun Öyküsü (Bilgilendirici Metin)	Metin okunur ve roller dağıtılır.	Metin incelemesi, rol tartışması ve paylaşımı.

3.7.1. Eylem 1 (23.10.2023 -27.10.2023)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/
T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Benim Kırmızı Topum, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemleri, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, sınıf tartışması, beyin fırtınası, rol yapma/oynama

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin başında öğrencilere dersin amacı ve planını detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Sınıf düzenlemesi, gruplar ve okuma çemberi yöntemi için grupların rahat çalışabileceği şekilde ayarlanmıştır. Okuma çemberi yöntemi tekrar hatırlatarak bu yöntemin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini nasıl geliştireceği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla günlük hayattan örneklerle giriş yapılmıştır. Öğrencilere "*Aranızda çok sevdiği bir oyuncağı hemen paylaşmak istemeyen var mı? Özellikle de yeni aldığımız bir şeyse nasıl hissediyorsunuz?*" gibi sorular sorulmuştur. Bu sorularla öğrencilerin günlük yaşamlarıyla metin arasında bağlantı kurmaları sağlanmıştır.

Hikâye edici metin olan "*Benim Kırmızı Topum*" u tanıtarak derse başlanmıştır. Metnin önemli noktaları hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Öğrencilerden kadar sessizce okumaları istenmiştir. Öğrencilerin okuma sürecinde, sınıf içinde dolaşarak rehberlik yapılmıştır.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Öğrencilere okuma çemberi sırasında üstlenecekleri roller hakkında bilgi verilmiş ve bu rollerin ne olduğu ve her bir rolün görevleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Öğrencilere okuma çemberi için rolleri dağıtılmıştır. Bu rollerden sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressam temel rolleri oluştururken; özetleyici, sözcük avcısı, araştırmacı, sahne düzenleyici seçimlik rolleri oluşturmaktadır. Bu roller her metinde farklılaşmaktadır. Böylece öğrencilerin metinlere farklı bakış açılarıyla bakmalarına katkı

sağlamaktadır. Her öğrenci bütün rolleri yapmaktadır. Öğrenciler, kendilerine verilen rollere uygun şekilde çalışma kağıtlarını doldurmaları sağlanmıştır. Gruplar gözlemlenerek ve gerektiğinde rehberlik edilmiştir.

Sorgulayıcı rolünü alan öğrenciler; metni daha iyi anlamak ve sorgulamak için aşağıdaki şekilde sorular hazırlamışlardır:

1. Emre neden arkadaşlarına kırmızı topunu oynatmadı?
2. Emre'nin annesi pasta hakkında Emre'ye ne dedi?
3. Emre neden pişman olmuş?
4. Emre neden arkadaşlarıyla top oynamak istemiyor?
5. Emre'nin annesi Emre'ye pastaya dokundurmaması neyi hatırlattı?

Bağ kurucu rolünü alan öğrenciler; okuduğu metin ile kendi yaşamları arasında aşağıdaki şekilde bağ kurmuşlardır:

1. Benim bir arkadaşım da benimle oyuncaklarını paylaşmamıştı.
2. Televizyonda maç yapan çocukları gördüm.
3. Kuzenim küçükken benim onun oyuncaklarıyla oynamama izin vermiyordu.
4. Benim de bir oyuncağım vardı, kırılır diye kimseye oynatmıyordum.
5. Benim de kırmızı bir topum vardı.

Sözcük avcısı rolünü alan öğrenciler; metinde daha önce karşılaşmadıkları ve önemli kelimeleri bulup tanımlamışlar ve arkadaşlarıyla paylaşmışlardır:

Seçilen kelimeler: “*patlak, gıcır gıcır, istek, pişman, eski, top*” gibi kelimeleri çalışma yapraklarına yazmışlardır. Önce arkadaşlarına bu kelimelerin anlamını sorup tahmin etmelerini istenmiş sonra anlamlarını sözlükten bulup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Sahne düzenleyici rolünü alan öğrenciler; olayların geçtiği mekanları detaylı bir şekilde açıklamışlardır:

- **Olayların başladığı yer:** Mahalledeki oyuncakçı
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Evlerinin bahçesi
- **Olayların bittiği yer:** Emre'nin evi

Bu mekanları ayrıntılı şekilde arkadaşlarına betimleme yaparak anlatmışlardır.

Özetleyici rolünü alan öğrenciler; metni kısa bir şekilde özetleyerek metnin önemli noktalarını arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Önemli noktalar:

- Kırmızı top
- Annesinin keki yedirmemesi
- Emre'nin topu arkadaşlarına vermemesi

Ali: “Emre bir gün çarşıdan dönerken annesiyle çarşıdan dönerken annesi yeni bir mağazadan Emre'ye beğendiği kırmızı topu almış. Yeni olduğu için topu arkadaşlarına oynatmamış. Sonra odasına çıkıp tek başına oynamış. Annesi de aynı şeyi yapmış, pastayı yedirmemiş. Emre pişman olmuş. Arkadaşlarını çağırıp hem top oynamış hem de pastayı yemişler.” şeklinde özetlemiştir.

Ressam rolünü alan öğrenciler; okuduğu metinle ilgili etkileyici, kahramanların davranışları veya okurken akıllarına gelen fikri resmedip önce arkadaşlarının tahminlerini alıp sonra kendi çizimlerini anlatmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolünü alan öğrenciler; metinde dikkat çeken cümle veya paragrafları arkadaşlarıyla paylaşıp tartışmışlardır.

Mert: “Baksana çok güzel duruyor, yersek şekli bozulur.” Bu cümleyi ilgi çekici bulmuş ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Bu cümleyi seçme nedenini ise: “Annesi ona bir ders vermek istiyordu. Ben de annesi ona iyi bir ders verdiği için bu cümleyi yazmak istedim.” şeklinde belirtmiştir.

Elvan: “Topumu havaya attım, yerde zıplattım, yuvarladım. Böyle oynamak eğlenceli değildi.” cümlesini ilgi çekici bulmuş.

Bu cümleyi seçme nedeni olarak: “Tek başına arkadaşsız oynamanın zevkli olmadığını belirtmiştir” ve arkadaşlarıyla paylaşıp tartışmışlardır.

Araştırmacı rolünü alan öğrenciler; yazar ve hikâye hakkında daha detaylı bilgileri internet ve kütüphaneden araştırarak arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylece metin daha ayrıntılı incelenmiştir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste her gruptan aynı rolü alan öğrenciler bir araya gelmiştir. Okuma çemberi yönteminin bu oturumu jigsaw (ayrılıp-birleşme) tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu teknikte aynı rolü alan öğrenciler, metni daha ayrıntılı olarak tartışıp ve birbirlerinden öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Böylece öğrenciler grup içinde farklı bakış açılarından

gelen görüşler paylaşıp ve her öğrenci kendi rolünü derinlemesine inceleme fırsatı bulmuşlardır. Gruplar arasındaki iletişim gözlemlenerek rehberlik edilmiştir.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler hazırladıkları soruları tartışarak, metindeki önemli noktalara ilişkin yeni sorular üretmişlerdir. Öğrenciler, sorularını gözden geçirerek birbirlerine nasıl daha iyi sorular hazırlayabilecekleri konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler, metindeki olaylarla kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarak birbirleriyle deneyimlerini paylaşmışlardır. Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler metinde geçen önemli ve yeni kelimeleri tespit ederek bu kelimelerin anlamlarını tartışmışlardır. Bu süreç öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olmuştur. Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler, olayların geçtiği yerleri ve olay sırasını tartışmışlardır. Her bir sahnenin hikâyedeki rolünü değerlendirerek olayların metnin akışına nasıl etki ettiğini incelemişlerdir. Ressam rolünü üstlenen öğrenciler, metnin önemli sahnelerini görselleştirme üzerinde çalışmışlardır. Çizimlerini diğer ressam öğrencilerle paylaşarak görsel anlatım becerilerini geliştirmişlerdir. Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler, metni kısa ve net bir şekilde özetlemişlerdir. Öğrenciler, hikâyenin önemli noktalarını bir araya getirerek metni yeniden hatırlanmasına yardımcı olmuştur. Bu tartışmaların sonunda her öğrenci kendi grubuna geri dönerek, rolüyle ilgili öğrendiklerini paylaşmış ve metni farklı yönleriyle ele almalarına yardımcı olmuştur.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Dersin bu bölümünde, öğrenciler kendi rollerine uygun sunumlarını hazırlamışlardır. Her grup, hangi konuları ve bilgileri sunacaklarını belirler ve iş birliği yaparak sunumlarını planlamıştır. Sunum için gerekli resimler ve diğer materyaller hazırlanmıştır. Gruplara rehberlik edilerek soruları yanıtlanmıştır. Sunum hazırlıkları tamamlandığında, gruplar son düzenlemeleri yaparak ve sunumlarını sınıfla paylaşmışlardır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin en önemli anlarını çizimlerle anlatmışlardır. Emre'nin kırmızı topunu arkadaşlarıyla paylaşmak istememesi, yalnız oynamasının onu mutlu etmemesi ve sonunda arkadaşlarıyla top oynayıp pastayı paylaşması gibi sahneler çizilmiş ve açıklanmıştır. Çizimlerini sunarken sahnelerin hangi bölümde geçtiğini arkadaşlarından tahmin etmelerini istemişlerdir. Bu sunum, hikâyeyi görsel olarak anlamaya katkı sağlamıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki dikkat çekici cümleleri seçerek sınıfla paylaşmışlardır. Öğrencilerden biri, “*Topumu havaya atıp yere zıplattım ama böyle oynamak eğlenceli değildi*” cümlesini seçmiş ve bu cümlenin Emre'nin yalnız oynadığı için mutsuz olduğunu yansıttığını belirtmiştir. Cümlenin hikâyedeki anlamı üzerinde durulmuş ve sınıfta tartışılmıştır.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yöneltmişlerdir. Sorular arasında; “*Emre neden topunu arkadaşlarıyla paylaşmak istemedi? Annesinin pastayı paylaşmaması Emre'ye neyi hatırlattı?*” gibi düşündürücü sorular yer almıştır. Sorular, öğrencilerin metni daha derinlemesine düşünmesine yardımcı olmuş ve sınıfta farklı bakış açıları geliştirilmiştir.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; öğrenciler, metni kendi hayatlarıyla ilişkilendirmiştir. Örneğin bir öğrenci; “*Benim de bir kere bir oyuncağım vardı, kimseyle paylaşmak istememiştim*” diyerek Emre'nin kırmızı topuna olan bağlılığını kendi deneyimiyle bağdaştırmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin metni kendi dünyalarıyla ilişkilendirerek anlamalarını sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde geçen yeni veya dikkat çeken kelimeleri sınıfta paylaşmışlardır. “*Pişman, istek, eski*” gibi kelimelerin anlamları sınıfta tartışılmış ve bu kelimelerin günlük yaşamda nasıl kullanıldığı üzerine örnekler verilmiştir. Bu tartışma, öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; olayların geçtiği yerleri ve olayların sıralamasını açıklamışlardır. Olayların başladığı yer olarak oyuncakçı, önemli olayların gerçekleştiği yer olarak Emre'nin evi ve olayların bittiği yer olarak arkadaşlarıyla pastayı paylaştığı sahne belirtilmiştir. Bu açıklamalar, öğrencilerin metnin yapısını daha iyi kavramalarına yardımcı olmuştur.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını özetlemişlerdir. Öğrenciler, “*Emre kırmızı topunu arkadaşlarıyla paylaşmadı, pişman oldu, sonra hem topunu hem pastayı arkadaşlarıyla paylaştı ve mutlu oldu*” şeklinde bir özet sunmuşlardır. Bu özet, hikâyenin ana fikrini ve önemli noktalarını sınıfa sunmuştur.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin yazarı hakkında araştırma yapmış ve yazarın diğer eserleri hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca, hikâyede geçen “*oyuncak*

paylaşımı” üzerine kısa bir araştırma yaparak paylaşmanın önemi üzerine sınıfa sunum yapmışlardır.

Sonunda, öğrenciler rol oynama etkinliğiyle metni canlandırma fırsatı bulmuşlardır. Emre’nin kırmızı topuyla ilgili sahneler, çocukların jest ve mimikleriyle sınıfta canlandırılmış ve bu etkinlik hikâyeyi pekiştirmeye yardımcı olmuştur. Böylece öğrencilere rol oynama yoluyla metni canlandırarak daha iyi anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır.

3.7.2.Eylem 2 (30.10.2023-04.11.2023)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre:40+40+40+40 (4derssaati)

Materyaller: Yıldızla Isınmış, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemli, Çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, sınıf tartışması, beyin fırtınası, rol yapma/oynama

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1.Ders (40dakika/Çarşamba)

Dersin başında Nasrettin Hoca’nın kültürümüzdeki yerinden ve onun hikâyelerinden bahsedilerek derse giriş yapılmıştır. Nasrettin Hoca’dan bir fıkrayı paylaşarak, öğrencilerin ilgisini çekmek amaçlanmıştır. Anlatılan fıkra, öğrencilerde merak uyandırarak Nasrettin Hoca’nın mizah anlayışına dikkat çekilmiştir. Ardından dersin amaç ve planını açıklanmıştır. Sınıf düzenlemesi, okuma çemberi etkinliği için grupların rahat çalışabileceği şekilde yapılmıştır Sınıf 4 gruba ayrılmış; iki grup 7, iki grup ise 8 kişi olacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilere, okuma çemberi sırasında üstlenecekleri roller hakkında tekrar bilgi verilmiştir. Daha sonra hikâye edici metin olan "Yıldızla Isınmış" metni tanıtılarak derse başlanmıştır. Öğrencilerden, metni sessiz bir şekilde anlamaya çalışarak okumaları istenmiştir.

2.Ders (40dakika/Çarşamba)

Bu dersin başında öğretmen, öğrencilere okuma çemberi etkinliği için rolleri dağıtır. Bu rollerden sorgulayıcı, bağ kurucu, okuma aydınlatıcısı, ressam temel rolleri oluştururken; özetleyici, sözcük avcısı, araştırmacı ve sahne düzenleyici seçimlik roller olarak belirlenir. Her öğrenci, ders süresince farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla bu rolleri dönüşümlü olarak üstlenmiştir. Her rolün görevleri ayrıntılı olarak açıklanarak, bu görevleri yerine getirmeleri için çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler kendilerine verilen rollere uygun bir şekilde çalışma kağıtlarını doldurmaları istenmiştir. Sınıfta dolaşarak gruplar gözlemlenerek gerektiğinde rehberlik edilmiştir. **Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler;** metni daha iyi anlamak ve derinlemesine sorgulamak için aşağıdaki soruları sormuşlardır:

1. Hoca, şaşırان komşularına ne der?
2. Hoca, "Yıldızla ısınan bu memlekette bu mum kuzuyu yakar kavurur elbette." demekle neyi anlatmak istiyor?
3. Hoca, niçin geceyi kırdı geçirmiş?
4. Ziyafet neden Hocaya düşer?
5. Davayı kim kazanmış?

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; okudukları metinle kendi yaşamları arasında şu şekilde bağlantılar kurmuşlardır:

1. Bize de misafir geldi.
2. Televizyonda kandırılan birini gördüm.
3. Bir keresinde bize de misafir gelmişti, yemek yapmıştık ve çocuklarıyla beraber oynamıştık.
4. Biz de misafirlığe gittik.
5. Annem de misafir gelince ziyafet verdi.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde karşılaştıkları yeni veya önemli kelimeleri bulmuşlardır.

Seçilen kelimeler: “*Dava, mızıkçı, şafak, damla, ayaz, ziyafet ve münasip*”. Öğrencilerin bu kelimelerin anlamlarını önce tahmin etmeleri istenmiş, ardından sözlükten buldukları anlamları arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Örneğin; “*münasip*” kelimesinin anlamını açıklarken öğrenciler arasında bir beyin fırtınası yapılmıştır. Bazı öğrenciler kelimenin “*uygun*” anlamına geldiğini, bazıları ise

"yerinde" olduğunu belirtmiştir. Sözcük avcısı öğrenciler, kelimenin hem sözlük anlamını hem de metin içindeki kullanımını paylaşmışlardır.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; olayların geçtiği mekanları detaylı bir şekilde açıklamışlardır:

- **Olayların başladığı yer:** Nasrettin Hoca'nın kıra çıkması.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Hoca'nın evinde, mum ışığında kuzuyu pişirme denemesi.
- **Olayların bittiği yer:** Hoca'nın evinde, mutfakta.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; bu rolü alan öğrencinin görevi metnin önemli noktalarını belirleyip bunları kısa, net ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeyi gerektirmektedir. Hikâyenin önemli noktalarını ve özetini arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Önemli noktalar:

- Hocanın davayı kaybetmesi
- Kuzuyu mumla pişirmesi
- Yıldızla ısınmış

Enes: *"Arkadaşları Hocaya bu geceyi kırdaki geçireceğini yapabilirse büyük ziyafetin olacağını söylemişler. Nasrettin Hoca bahsi kaybetmiş ve akşam komşuları eve gelmiş. Sohbet edilmiş, acıkmışlar ve Hocaya nerede yemek olduğunu sormuşlar. Gelip bakmışlar ve mumda kuzu pişer mi diye merak etmişler. Hoca da gülererek demiş ki: 'Bu memleket yıldızla ısınyorsa mum da kuzuyu yakar, kavurur elbette demiştir.'"* şeklinde özetlemiştir.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde dikkat ve ilgilerini çeken cümleleri seçmiş ve bunları arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Tuna: *"Hoca der ki, gülererek: 'Yıldızla ısınan bu memlekette bu mum kuzuyu yakar kavurur elbette.'"* Bu cümleyi ilginç ve şaşırtıcı bulduğunu söylemiştir.

Buse: *"Hocadan ziyafet koparabilmek için derler ki: 'Bu geceyi kırdaki geçireceksin, yapabilirsen sana büyük ziyafet var. Üşür eve dönersen ziyafet sana düşer.'"* Bu cümleyi arkadaşlarına okumuş ve bu durumu tartışmışlardır.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; bu öğrencilerin görevi metnin yazarını, karakterleri veya metnin kültürel bağlamını araştırmaktır. Orhan Veli Kanık 'ın hayatı ve eserleri, Nasrettin Hoca hikâyeleri ve fıkraları, kültürümüzdeki yeri hakkında araştırma

yaparak arkadaşlarına bilgiler sunmuşlardır. Öğrenciler araştırmasını yaparken hem kütüphaneden hem de internet kaynaklarından faydalanmıştır. Bu bilgiler öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını ve metni derinlemesine kavramalarını sağlamıştır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; bu rolü alan öğrencinin görevi metindeki olayları, hikâyede anlatılan mesajları görselleştirerek arkadaşlarının metni daha iyi anlamasını sağlamaktır. Nasrettin Hoca'nın mum ışığında kuzuyu pişirmeye çalıştığı sahneyi resmetmiş ve arkadaşlarına bu çizim üzerinden hikâyeyi anlatmıştır. Çizimini anlatırken önce arkadaşlarının sahnenin hangi bölümü olduğunu tahmin etmelerini isteyip daha sonra anlatmak istediğini arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Ayrıca, resim üzerinden yapılan tartışmalar, metnin altında yatan fikirlerin keşfedilmesini ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Öğrenciler, dersin başında önce gruplarında bir araya gelmiştir. Daha sonra her gruptan aynı rolü üstlenen öğrencilerle bir araya gelerek okuma çemberi yönteminin bu oturumunu jigsaw tekniğiyle gerçekleştirmiştir. Bu teknikte, aynı rolü alan öğrenciler, metni ayrıntılı olarak tartışıp ve birbirlerinden öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Grup içinde farklı bakış açılarından gelen görüşler paylaşarak her öğrenci kendi rolünü derinlemesine inceleme fırsatı bulmuştur. Daha sonra gruplarına dönerek arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler metne uygun düşündürücü sorular hazırlamışlardır. "*Nasrettin Hoca'nın yıldızla ısınmayı kastetmesiyle ne anlatmak istediğini*" tartışarak, metindeki önemli noktaları sorgulamışlardır. Her bir öğrenci hazırladığı soruları diğer sorgulayıcı öğrencilerle paylaşmış, geri bildirimler alarak sorularını daha zengin hale getirmiştir.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler metindeki olaylarla kendi yaşamları arasında bağlantılar kurmuşlardır. "Bir gün evimize misafir gelmişti ve annem aynı Nasrettin Hoca gibi misafir ağırlamıştı" gibi örneklerle hikâyeyi kendi dünyalarına taşımışlardır. Böylece, kişisel deneyimlerini paylaşarak metni daha anlamlı hale getirmişlerdir.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler metinde geçen yeni ve dikkat çeken kelimeleri belirlemişlerdir. Örneğin, "*münasip*" kelimesinin anlamını tartışmış, bu kelimenin metinde nasıl kullanıldığını inceleyerek kelime dağarcıklarını genişletmişlerdir. Diğer sözcüklerle ilgili de sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişi yaparak birbirlerinden öğrenmişlerdir.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler olayların geçtiği mekanları ve sahneleri ayrıntılı olarak incelemişlerdir. "*Hoca'nın kırdığı gece*" sahnesi gibi hikâyenin önemli noktalarını belirlemiş ve tartışmışlardır.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler Nasrettin Hoca fıkralarını ve Orhan Veli Kanık'ın eserlerini araştırmışlardır. Araştırmalarını diğer grup üyeleriyle paylaşarak, Nasrettin Hoca'nın mizah anlayışı hakkında bilgi sunmuşlardır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler hikâyenin önemli sahnelerini resimlerle canlandırmışlardır. Özellikle, "*Nasrettin Hoca'nın mumla kuzu pişirme sahnesini*" çizerek, bu sahneyi arkadaşlarına açıklamışlardır. Çizimler üzerinden yapılan bu çalışmalar öğrencilerin hikâyeyi görsel olarak anlamalarına katkıda bulunmuştur.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler metnin ana noktalarını kısa ve net bir şekilde özetlemişlerdir. Bu özet sayesinde hikâyenin ana hatları daha iyi anlaşılmıştır.

Jigsaw tekniği ile yapılan bu çalışma öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamıştır. Böylece çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturmuştur.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Dersin bu bölümünde her grup, hangi bilgileri sunacaklarını belirleyerek ve iş birliği yaparak sunumlarını planlamışlardır. Öğrenciler çalışma kağıtlarındaki bilgileri kullanarak sunum hazırlıklarını tamamlayarak sunumlarını yapmıştır. Gruplara rehberlik edilerek soruları varsa yanıtlanmıştır. Önce ressam öğrenciler sunumunu yapmıştır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin en önemli sahnelerini çizimlerle anlatmışlardır. Özellikle, Nasrettin Hoca'nın "*mumla kuzu pişirme*" sahnesi çizilmiş ve öğrenciler çizimlerini sınıfa açıklamışlardır. Çizimleri sunarken, sahnelerin hangi bölümde geçtiğini arkadaşlarından tahmin etmelerini istemişlerdir. Bu sunum sayesinde öğrenciler hikâyeyi görselleştirerek daha iyi kavramışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki dikkat çekici cümleleri seçip, sınıfla paylaşmışlardır. Öğrenci A, "*Yıldızla ısınan bu memlekette mum kuzuyu yakar kavurur elbette*" cümlesini ilginç bulmuş ve bu cümlenin Nasrettin Hoca'nın mizahi yanını yansıttığını söylemiştir. Öğrenciler bu cümle üzerinden tartışmışlar ve Hoca'nın zekasını nasıl ortaya koyduğunu konuşmuşlardır.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yönelterek arkadaşlarının metin hakkında daha derin düşünmesini sağlamışlardır. Sorular arasında,

"Hoca niçin geceyi kırdı geçirdi?", "Yıldızla ısınmakla mumda kuzu pişirmek arasında nasıl bir bağlantı var?" gibi düşündürücü sorular yer almıştır. Bu sorular, metin üzerinde sınıfta farklı bakış açılarının gelişmesini sağlamıştır.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; öğrenciler hikâyeyi kendi hayatlarıyla ilişkilendirmiştir. Örneğin, bir öğrenci, "*Ben de bir kere dışarıda kaldım, çok üşüdüm*" diyerek Hoca'nın kırdı geçirdiği geceyi kendi deneyimiyle bağlantı kurmuştur. Bir başka öğrenci ise, "*Bizim eve de misafir geldiğinde, annem hep yemek hazırlıyor*" diyerek metindeki ziyafet sahnesi ile bağlantı kurmuştur.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde geçen yeni ya da dikkat çekici kelimeleri sınıfta paylaşmışlardır. "*Münasip, ayaz, ziyafet*" gibi kelimelerin anlamları tartışılmış ve bu kelimelerin günlük yaşamda nasıl kullanıldığına dair örnekler verilmiştir. Öğrenciler bu kelimeleri metin içinde nasıl kullanıldığını açıklayarak kelime dağarcıklarını geliştirmişlerdir.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; olayların geçtiği yerleri ve olayların sıralamasını açıklamışlardır. Olayların başlangıç yeri olarak Hoca'nın kırdı kalması, önemli olayların gerçekleştiği yer olarak Hoca'nın mumla kuzu pişirdiği sahne ve olayların sonlandığı yer olarak Hoca'nın komşulara mumu gösterdiği an seçilmiştir. Bu tartışmalar, öğrencilerin metnin yapısını daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını özetlemişlerdir. Öğrenciler, "*Hoca bahsi kaybeder, eve gelir, misafirlerine kuzuyu mumla pişirdiğini gösterir ve yıldızla ısınan bir memlekette mumla kuzunun da pişeceğini söyler*" şeklinde özet yaparak hikâyenin ana fikrini sunmuşlardır.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; "*Yıldızla Isınmış*" metninin yazarı Orhan Veli Kanık'ın yaşamı, eserleri ve Türk edebiyatındaki yeri hakkında bilgi toplamışlardır. Ayrıca, Nasrettin Hoca'nın kültürümüzdeki yeri ve bu hikâyelerin neden nesiller boyu anlatıldığı üzerine araştırmalar yapmışlardır.

Araştırmalarını sınıfta paylaşırken, Nasrettin Hoca'nın hikâyelerinin sadece eğlenceli olmadığını aynı zamanda ders verici mesaj içerdiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilere metni rol oynama yoluyla canlandırmaları için fırsat verilmiştir. Bu süreç öğrencilere yaratıcı düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirme fırsatı sunmuştur.

Son olarak, öğrencilerin sunumlarını değerlendirilerek ve dersin sonunda hep birlikte kısa bir tartışma yapılmıştır. *Bugün neler öğrendik? Nasrettin Hoca bize ne anlatmak istedi? Siz böyle bir durumda nasıl davranırdınız?* sorularıyla öğrencilerin düşüncelerini ifade etme fırsatı sağlanmıştır.

3.7.3.Eylem 3 (06.11.2023 - 10.11.2023)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre:40+40+40+40(4 ders saati)

Materyaller: Canpatlı Dede'nin Domatesi, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemli, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, sınıf tartışması, beyin fırtınası tekniği, rol yapma/oynama

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin amaç ve planı açıklanmıştır. Okuma çemberi etkinliği için sınıf düzenlemesi grupların rahat çalışabileceği şekilde yapılmıştır. Sınıf 4 gruba ayrılmış; iki grup 7, iki grup ise 8 kişi olacak şekilde düzenlenmiştir. Rollerin ne olduğunu hatırlatmak amacıyla kısa bir açıklama yapılmıştır. Dersin başında öğrencilerin ilgisini çekmek ve önyargının ne olduğunu anlamalarını sağlamak için günlük hayattan bir örnek üzerinden önyargıyı açıklamıştır. Şu şekilde bir örnek verilerek dikkat çekmek istenmiştir:

“Bir arkadaşınız sınıfınıza başka bir yerden yeni gelmiştir. İlk gün okulda çekindiği için çok sessizdir ve hiç kimseyle konuşmamıştır. Siz onun ne kadar sıkıcı olduğunu düşündünüz. Ama zaman ilerledikçe aslında onun ne kadar neşeli ve iyi bir oyun arkadaşı olduğunu fark ettiniz. İşte bu bir önyargıdır. Önyargı bir şey hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan onun hakkında karar vermektir.” şeklinde metni okumadan biraz ön bilgi sahibi olmaları sağlanarak dikkat çekilmiştir.

Öğrencilere hikâye edici metin olan “Canpatlı Dede'nin Domatesi” ana hatlarıyla kısaca tanıtılmış ve ardından öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiştir. Metni okurken önemli gördükleri noktaları işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla Canpatlı Dede'nin domates tohumlarına karşı önyargılı tutumu üzerinde durulmuştur. Öğrencilere önyargıların bazen yanlış kararlar almamıza neden olabileceği hatırlatılmıştır. Metnin ana fikrine vurgu yapılarak Canpatlı Dede'nin tarlasında yaşadığı

olaylar üzerine düşünmeleri sağlanmıştır. Ardından öğrencilere şu soru sorulmuştur.: *"Siz olsaydınız bilmediğiniz bir bitkinin tohumlarını ne yapardınız?"* bu soru ile öğrencilerin derse katılımı sağlanmıştır.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste öğrencilere kendi rollerine uygun çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Her öğrenci her hafta değişen rollerine uygun çalışma kağıtlarını doldurmaları istenmiştir. Gruplar arasında dolaşarak gerektiğinde öğrencilere rehberlik edilerek ve onların sorularına yanıt verilmiştir. Özellikle sorgulayıcı ve bağ kurucu rollerinde olan öğrencilerin derinlemesine tartışmalar yapılması için teşvik edilmiştir. Bu derste öğrencilerin rollerine göre çalışmalarını ayrıntılı bir şekilde üzerine yoğunlaşmaları sağlanmıştır. Gruplar, kendi aralarında metni tartışmışlardır.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyeyi derinlemesine inceleyerek merak uyandıran sorular oluşturur. Bu soruların amacı arkadaşlarının hikâye üzerinde düşünmesini sağlamak ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır. Bu sorular aşağıda verilmiştir:

1. Canpatlı Dede'nin tohumları tavuklara atması yerine siz olsaydınız ne yapardınız?
2. Canpatlı Dede domatesin tadına bakınca nasıl bir tepki vermiştir?
3. Kim konuşa konuşa domatesleri bitirmiştir?
4. Bu şehrin halkı neleri severmiş?
5. Canpatlı Dede domates tohumlarını neden atmıştır?

Bu sorular sayesinde sınıf içinde tartışmalar yapılmış ve öğrencilerin sorgulama becerilerinin gelişimine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; hikâye ile öğrencilerin kendi yaşamları arasında bağ kurmalarını sağlar. Öğrenciler kendi deneyimlerinden yola çıkarak şu şekilde bağlantı kurmuşlardır:

1. Annem domates yemeği yapmıştı.
2. Köyde annem ve babamla domates topladık.
3. Dalından patlıcan topladım.
4. Babaannem bir keresinde patlıcan yemeği yapmıştı.
5. Ben de patlıcan gibi önyargılı davranıyordum.

Bu bağlantılar öğrencilerin hikâyeyi kendi yaşamlarıyla bağ kurarak metni daha anlamlı hale getirmiştir.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki yeni veya önemli kelimeleri bulur ve anlamlarını araştırır.

Seçilen kelimeler: “*şan, gezgin, fide, kese, tohum*” arkadaşlarından bu kelimelerin anlamlarını önce tahmin etmeleri istenmiş, sonra sözlükten bulduğu ve metinde kelimenin hangi anlama geldiğini sınıfla paylaşılmıştır. Kelimelerin metin içindeki kullanımı üzerine yapılan tartışmalar öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmiştir.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; olayların geçtiği yerleri detaylı şekilde açıklayarak hikâyeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Mekân analizinde şu noktalar üzerinde durulmuştur:

- **Olayların başladığı yer:** Patlıcan şehri.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Domateslerin büyüdüğü bahçe.
- **Olayların bittiği yer:** Sebze bahçesi.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını özetleyerek arkadaşlarına aktarır.

Hikâyenin özetini Meryem şu şekilde ifade etmiştir: “*Sebzeler ülkesi diye bir ülke varmış. Şehirler isimlerini yetiştirdikleri sebzeden alırlarmış. Bir gün patlıcan şehrine bir gezgin gelmiş. Patlıcan şehri misafirpervermiş. Gezgin, neden her şeyin patlıcandan yapıldığını sormuş. Gezgin gitmek üzere yola çıktığında, Canpatlı Dede ona domates tohumu vermiş. Dede’nin tohumları tavuklara vermesi tavsiye edilmiş ama bir tohum toprağa düşmüş ve büyümüş. Haftalar sonra Dede, bu domatesin tadına bakmış ve çok beğenmiştir.*” şeklinde özetlemiştir. Bu özet, hikâyenin önemli kısımlarını öne çıkararak genel bir bakış açısı kazanmasını sağlamıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyede dikkat çeken cümleleri paylaşır ve tartışır.

İrem şu cümleyi seçmiş ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır: “*Sensin tombul sultanım, uğruna canım feda, yedikçe artar şanım*” bu cümlenin patlıcan şehrinde patlıcana yazılmış bir şiir olduğunu sebzeye niye böyle bir şiirin yazıldığının ilginç geldiğini belirtmiştir.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; yazar hakkında kütüphane ve internetten bilgi toplayarak arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu hikâyede Bestami Yazgan’ın hayatı ve

eserleri araştırılmıştır. Bu araştırma öğrencilerin yazar ve metin arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyedeki olayları görsel hale getirmişlerdir. Canpatlı Dede'nin domateslerin büyüdüğü sahneyi ve domatesin tadına baktığı anı resmetmişlerdir. Çizimlerini paylaşmadan önce arkadaşlarından sahnenin hangi bölüm olduğunu tahmin etmelerini istemişlerdir. Daha sonra resim üzerinden hikâyenin anlatmışlardır. Bu etkinlik öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken hikâyeyi daha somut hale getirmelerine yardımcı olmuştur.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste aynı rolü üstlenen öğrenciler diğer arkadaşlarıyla bir araya gelerek jigsaw tekniği kullanılarak metin üzerinde tartışmalar yapmaları sağlanmıştır. Her öğrenci o hafta üstlendiği rolüne ait edindiği bilgileri aynı rolü alan arkadaşlarıyla derinlemesine incelemiş ve eksik noktaları birlikte tamamlamıştır. Öğrenciler önce kendi rollerinin gerektirdiği sorumlulukları ve metnin ilgili bölümlerini tartışarak hem kendi görüşlerini hem de arkadaşlarının fikirlerini dikkate alarak daha zengin bir bakış açısı geliştirmiştir.

Sorgulayıcılar, hazırladıkları soruları diğer sorgulayıcılarla paylaşmış ve metni daha derinlemesine anlamaya yönelik sorular oluşturmuşlardır. Soruların metinle ne kadar bağlantılı olduğunu, daha nasıl etkili hale getirilebileceğini tartışmışlardır.

Bağ kurucular, metinle kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarak, bu bağlantıları diğer bağ kurucu öğrencilerle paylaşmışlardır. Kendi hayatlarından örnekler vererek, hikâye ile gerçek hayat arasında benzerlikler bulmaya çalışmışlardır.

Sözcük avcıları, metinde geçen yeni veya dikkat çekici kelimeleri araştırmış ve bu kelimelerin anlamlarını diğer sözcük avcılarıyla tartışmışlardır. Bu kelimelerin günlük hayatlarındaki kullanımlarını da değerlendirerek kelime dağarcıklarını zenginleştirmişlerdir.

Sahne düzenleyiciler, hikâyede olayların geçtiği yerleri detaylandırarak, hangi olayların nerede gerçekleştiğini ve bu mekanların hikâye içindeki önemini incelemişlerdir. Bu mekanların olayların akışına olan katkılarını birbirlerine açıklamışlardır.

Özetleyiciler, metnin ana hatlarını belirleyip kısa ve anlaşılır bir şekilde diğer özetleyici arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Hikâyenin ana noktalarını tartışarak, özetleme becerilerini geliştirmişlerdir.

Ressamlar, metinde anlatılan sahneleri çizimle ifade ederek, bu çizimleri diğer ressam arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Çizimlerin hikâyeyi nasıl yansıttığını ve metnin görsel unsurlarla nasıl zenginleştirilebileceğini tartışmışlardır.

Araştırmacılar, yazarın yaşamı ve metnin kültürel bağlamını araştırmış, diğer araştırmacılarla bu bilgileri paylaşmışlardır. Metnin yazarın hayatındaki yeri, yazarın diğer eserleriyle bağlantıları üzerinde durulmuştur.

Bu süreçte öğrenciler, kendi rollerine dair derinlemesine bilgi edinmiş, farklı bakış açılarından bakma fırsatı bulmuşlardır. Gruplar arasındaki iş birliği ve paylaşımlar, metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamış, öğrencilerin eleştirel düşünme ve birlikte çalışma becerileri geliştirilmiştir.

Gruplar kendi içlerinde metni tartıştıktan sonra herkes kendi grubuna geri dönerek elde ettiği bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Böylece öğrenciler arasında çok boyutlu bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Okuma çemberi oturumları boyunca gruplar arasında dolaşarak öğrenciler gözlemlenmiş, tartışmaların verimli geçmesi için rehberlik edilmiştir.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, öğrenciler rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları sınıfla paylaşmışlardır. Her grup, kendi rolüne ait görevlerini sunarak hikâyeyi farklı açılardan değerlendirmiş ve sınıf içinde derinlemesine tartışmalar yapılmıştır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin en önemli sahnelerini çizimlerle anlatmışlardır. Özellikle, Canpatlı Dede'nin domates tohumlarını küçümsediği ve ardından domateslerin büyüdüğünü gördüğü anlar resmedilmiştir. Ressam öğrenciler, sahnelerini sunarken arkadaşlarına bu sahnelerin hikâyenin hangi bölümüne ait olduğunu tahmin etmelerini istemiş, daha sonra bu sahnelerin önemini açıklamışlardır. Bu etkinlik, hikâyeyi görselleştirerek sınıfın metni daha iyi kavramasına yardımcı olmuştur.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki dikkat çekici cümleleri belirleyip sınıfla paylaşmışlardır. Örneğin, "Sensin tombul sultanım, uğruna canım feda, yedikçe artar şanım" cümlesini seçen öğrenci, bu ifadenin patlıcan şehrinde patlıcana olan abartılı sevgiyi gösterdiğini belirtmiştir. Öğrenciler bu cümle üzerinde tartışarak, metnin mizahi yönünü anlamaya çalışmışlardır.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; hazırladıkları sorular üzerinden sınıfa metni daha derinlemesine düşünmeleri için yönlendirme yapmışlardır. Sorular arasında "Canpatlı Dede domatesleri neden küçümsedi?", "Domatesin tadına baktığında nasıl hissetti?" gibi düşündürücü sorular yer almıştır. Bu sorular, öğrencilerin metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine olanak sağlamıştır.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; metinle kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarak hikâyeyi kendi dünyalarına taşımışlardır. Örneğin; bir öğrenci, *"Biz de bahçemizde domates yetiştirdik ve başta işe yaramayacağını düşündük ama sonuçta çok lezzetli oldu"* diyerek metinle kendi deneyimlerini paylaşmıştır. Bu bağlantılar, öğrencilerin hikâyeyi daha anlamlı kılmalarına yardımcı olmuştur.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde geçen yeni ve dikkat çekici kelimeleri açıklamışlardır. *"Tohum, fide, şan"* gibi kelimelerin anlamlarını sınıfla paylaşarak, bu kelimelerin metindeki kullanımı üzerine tartışmalar yapmışlardır. Bu etkinlik, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmesine yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; olayların geçtiği mekanları ve olayların sıralamasını açıklamışlardır. Canpatlı Dede'nin domatesleri küçümsediği sahne ile domateslerin büyüdüğü bahçeyi anlatan öğrenciler, olayların sıralamasını detaylı bir şekilde açıklayarak hikâyenin yapısını sınıfla tartışmışlardır.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını kısa ve net bir şekilde özetleyerek arkadaşlarına sunmuşlardır. Özetlerinde, Canpatlı Dede'nin domates tohumlarına olan önyargısı ve sonrasında domateslerin lezzetini keşfetmesi üzerinde durmuşlardır.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; Bestami Yazgan'ın hayatı ve eserleri hakkında araştırmalar yaparak sınıfa sunmuşlardır. Öğrenciler, yazarın edebi kariyerini ve bu metnin hangi kültürel bağlamda yazıldığını araştırmış, aynı zamanda domates bitkisi ve tarımıyla ilgili de bilgi toplamışlardır. Bu bilgiler, metnin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamış ve öğrencilerin metne daha geniş bir perspektiften bakmasına yardımcı olmuştur.

Ders sonunda öğrenciler Canpatlı Dede'nin domateslere olan önyargısını nasıl yıktığını rol oynama etkinliği ile sahnelemişlerdir. Rol oynama etkinliği, öğrencilerin hem eğlenmesine hem de hikâyenin ana fikrini daha iyi kavramasına olanak sağlamıştır.

3.7.4.Eylem 4(20.11.2023 - 24.11.2023)

Kazanımlar:

T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Saka Eri Hüseyin, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemleri, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, sınıf tartışması, beyin fırtınası tekniği,

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin başında dersin amacı ve planını açıklamış. Okuma çemberi etkinliği hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Sınıf düzeni okuma çemberi etkinliği için öğrencilerin birbirleriyle rahatça iletişim kurabilecekleri ve yüz yüze oturabilecekleri şekilde ayarlanmıştır. Her grupta bulunan öğrenciler kendi sıralarına geçmiş ve okuma çemberi yöntemi için hazır hale getirilmiştir. Okuma çemberi 7 kişilik iki grup ve 8 kişilik iki grup olmak üzere toplam 4 gruptan oluşmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekmek ve metinle günlük yaşam arasında bağlantı kurmaları amacıyla şu hikâye anlatılmıştır:

“Çocuklar sıcak bir yaz günü mahallede arkadaşlarınızla oyun oynuyorsunuz ve çok susadınız. Ama o gün tüm mahallede sular kesilmiş. Herkes su bulmak için koşuşturuyor. Evinde az da olsa su bulunan arkadaşlarınız suyu olmayanlara yardım etmek için ellerindeki paylaşıyor. O an suyun ne kadar kıymetli olduğunu daha iyi anlıyorsunuz değil mi? Bugün okuyacağımız hikâye de buna benzer bir durumda geçiyor ama bu sefer bir savaş ortamında geçiyor. Saka Eri Hüseyin de susuz kalmış askerlere su taşıyan bir askerdir. O da sizin gibi suyun ne kadar önemli olduğunu biliyor ve bu suyu bulmak için mücadele ediyor.” Bu hikâyeyle suyun günlük hayattaki önemi vurgulanmıştır. Daha sonra Saka Eri Hüseyin’in karşılaştığı zorlukları kısaca anlatılmış ve öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiştir.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste, öğretmen öğrencilere kendi rollerine uygun çalışma kağıtları dağıtmış ve her öğrenciye rollerine göre görevler verilmiştir. Öğrenciler, çalışma kağıtlarını doldururken gruplar arasında dolaşarak rehberlik edilmiş ve gerektiğinde sorulara yanıt verilmiştir. Öğrencilerden, özellikle sorgulayıcı ve bağ kurucu rollerinde olanların derinlemesine düşüncelerini ve sınıf içinde tartışmalarını teşvik edilmiştir.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenci; metni derinlemesine inceleyerek hikâye üzerinde düşündürücü sorular oluşturur. Bu soruların amacı arkadaşlarının hikâye farklı bakış açılarından bakmalarını sağlamaktadır. Aşağıdaki şekilde sorular oluşturulmuştur:

1. Saka Eri Hüseyin nasıl kurtulmuştur?
2. Komutan, Saka Eri Hüseyin'e nasıl davranmıştır?
3. Siz Saka Eri Hüseyin'in yerinde olsaydınız ne yapardınız?
4. Siz düşmanların yerinde olsaydınız Türklere nasıl davranırdınız?
5. İngiliz askerleri Türklere ne verdi?

Bu sorular öğrenciler arasında tartışma yaratmış ve metnin ana mesajlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyeyi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirir ve kendi deneyimlerinden yola çıkarak hikâyeye anlam kazandırır. Örnek bağlantılar şunlardır:

1. Ben bir keresinde Çanakkale Savaşı'nın çizgi filmini izlemiştim.
2. Ben de kardeşimi kandırmıştım.
3. Bende mektup gördüm.
4. Benim babam da askere gitmiş.
5. Bir filmde metindeki gibi savaşlar ve bombalar gördüm.

Bu bağlantılar öğrencilerin hikâyeyi daha iyi anlamalarına ve kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmuştur.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki yeni veya önemli kelimeleri bularak ve anlamlarını paylaşmışlardır.

Seçilen kelimeler: “asil, siper, düşman, savaş, tercüman, saka, er, cephane”

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin geçtiği yerleri ve olayların sırasını detaylı bir şekilde açıklamıştır:

- **Olayların başladığı yer:** Büyük Anafarta Köyü.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Saka Eri Hüseyin'in su taşıdığı cephe ve düşman tarafı.
- **Olayların bittiği yer:** Türk cephesi, Hüseyin'in geri döndüğü yer.

Bu bilgiler, öğrencilerin hikâyeyi daha iyi kavramalarını sağlamış ve olayların sıralamasını anlamalarına yardımcı olmuştur.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını kısaca özetleyerek arkadaşlarına aktarmışlardır. Özetleyici öğrenciler, metnin ana hatlarını ve önemli noktalarını kısa ve net bir şekilde özetlemiştir. Önemli noktalar aşağıda verilmiştir:

- Saka Eri Hüseyin'in düşmanla karşılaşması.
- Hüseyin'in düşman askerlerine su dağıtması.
- Düşman komutanın Türk komutanına anlamlı bir mektup yazması.

Ceren: "*Hüseyin Türk askerlerine su götürüyordu. Ağustos ayıydı, askerlerin mataraları çabuk bitiyordu. Hüseyin yolda düşman askerlerini gördü. İkisi de silahlarını ona doğrultmuş, bir şeyler sordu. Hüseyin'i anlamak için komutanlarına götürdüler. Tercüman geldi, ona anlattı. Komutan, 'Ya su zehirliyse?' diye düşündü. Hüseyin suyu içince durum değişti. Düşman komutan, Türk komutanına teşekkür mektubu yolladı, yanında da yiyecek ve içecek hediyesi gönderdi*" şeklinde özetlemiştir.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde dikkat çeken cümleleri paylaşmış ve arkadaşlarıyla tartışmıştır. Özellikle düşman askerlerin Hüseyin'e inanması ve Hüseyin'in akıllıca davranması ile ilgili şu paragrafı incelemişlerdir:

"*Hüseyin, düşman askerlerinin eline geçtiğinde, su içme hareketi yaparak onları kandırmış ve suyun zehirli olmadığını kanıtlamak için bir yudum almıştır. Bu cesur ve zeki davranışı, düşman askerlerinin güvenini kazanmasına ve oradan kurtulmasına olanak sağlamıştır.*"

Öğrenciler Hüseyin'in akıllıca davranmasının önemini tartışmıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; İsmail Bilgin hakkında internet ve kütüphaneden araştırma yapmışlardır. İsmail Bilgin'in Çanakkale Savaşı'na dair birçok eser yazdığı ve özellikle genç okurlar için tarihi konuları anlattığı belirtilmiştir. Bu araştırma öğrencilerin hem yazarın amacını hem de metnin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır

Ressam rolündeki öğrenciler; hikâyedeki önemli sahneleri görsel hale getirmiştir. “*Hüseyin’in düşman askerlerine su taşıma sahnesi*” ve “*Türk komutanın düşman komutanından gelen mektubu okuma sahnesi*” çizilmiştir. Öğrenciler bu sahneleri çizerek sınıfla paylaşmış ve arkadaşlarından hangi sahneleri resmettiklerini tahmin etmelerini istemiştir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste aynı rolü üstlenen öğrenciler diğer arkadaşlarıyla bir araya gelerek jigsaw tekniği kullanarak metin üzerinde tartışmalar yapmıştır. Her öğrenci o hafta üstlendiği rolüne ait yaptığı çalışmayı aynı rolü alan arkadaşlarıyla ayrıntı olarak incelemişler ve eksik olan ya da farklı noktaları birlikte tamamlamışlardır.

Örneğin; sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler metinle ilgili oluşturdukları soruları tartışarak, daha iyi sorular oluşturmak için birbirlerine destek olmuşlardır. Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler metinle kendi yaşantıları arasında nasıl bağlantı kurduklarını konuşarak yeni bağlantılar bulmalarına yardımcı olmuştur.

Gruplar kendi aralarında metni tartıştıktan sonra herkes kendi grubuna geri dönerek elde ettiği bilgileri ve yeni fikirleri arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Böylece öğrenciler arasında çok boyutlu bir öğrenme ortamı oluşmuştur. Okuma çemberi etkinliği boyunca gruplar arasında dolaşarak öğrenciler gözlemlenmiş, tartışmaların verimli geçmesi için rehberlik edilmiştir.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Son derste öğrenciler rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları yapmıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler; hikâyenin önemli anlarını çizimlerle anlattılar. Hüseyin’in düşman askerlerine su taşıırken ve Türk komutanın gelen mektubu okuduğu bölümü resmettiler. Çizimlerini arkadaşlarının tahmin etmelerini isteyerek tartışma ortamı oluşturulmuştur. Daha sonra çizimlerini arkadaşlarına anlatmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; tahtaya çıkıp metinde dikkatlerini çeken ve anlamlı buldukları cümleleri paylaşmışlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları sorularla sınıf arkadaşlarını hikâye üzerinde düşünmelerin sağlamışlardır. “*Siz Saka Eri Hüseyin’in yerinde olsaydınız ne yapardınız?*” veya “*Düşman askerleri Hüseyin’e inanmasaydı, olaylar nasıl gelişirdi?*” gibi sorularla arkadaşlarının farklı bakış açılarından düşünmelerini sağladılar.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; hikâyedeki olaylarla kendi yaşamları arasında bağlar kurarak sunumlarını yaptılar. Bir öğrenci “*Ben de bir keresinde kardeşimi kandırılmışım, tıpkı Hüseyin’in düşman askerlerini ikna ettiği gibi*” diyerek kendi deneyimlerini hikâye arasında bağlantı kurmuştur. Başka bir öğrenci “*Bir keresinde susadığımda arkadaşım suyunu paylaşmıştı, tıpkı Hüseyin’in düşman askerlerine su vermesi gibi*” diyerek metni günlük yaşamına bağlamıştır. Bu bağlantılar, öğrencilerin metni kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde geçen yeni veya önemli kelimeleri seçip anlamlarını açıkladılar. “*Asil, siper, tercüman, saka, er, cephe*” gibi kelimeler üzerinde durarak önce tahmin etmelerini istemişlerdir. Daha sonra açıklama yapmışlardır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin geçtiği yerleri ve bu mekanların hikâyedeki önemini anlatmışlardır. “*Olayların başladığı yer: Anafarta cephesi, Hüseyin’in su taşıdığı yer: Türk cephesi*” gibi detaylar verilmiş, mekanların hikâyenin akışındaki önemi vurgulanmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını ve önemli olayları kısa ve net bir şekilde özetleyerek sunmuşlardır. Hüseyin’in cesareti ve düşman askerlerine su taşıması, düşman komutanın Türk komutana mektup yollaması gibi önemli olaylar vurgulanmıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; yazar İsmail Bilgin hakkında araştırma yaparak yazarın hayatı ve diğer eserleri hakkında bilgi sunmuşlardır. Ayrıca Çanakkale Savaşı’nın önemi hakkında bilgi vermişlerdir.

Dersin sonunda isteyen gruplar rol oynama etkinliği ile Saka Eri Hüseyin’in cesaret ve zekasıyla neler yaptığı canlandırılmıştır. Böylece rol oynama dersin hem eğlenceli hem de öğretici geçmesini sağlamıştır.

3.7.5.Eylem 5 (27.11.2024-01.12.2024)

Kazanımlar: T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Gökkuşağıyla Yolculuk, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemleri, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, beyin fırtınası tekniği, sınıf tartışması.

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Sınıf düzeni, öğrencilerin birbirleriyle rahatça iletişim kurabilecekleri, yüz yüze oturabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Dört grup oluşturulmuştur; iki grup 7 kişilik, iki grup ise 8 kişiliktir. Öğrencilere her birinin farklı bir rol alacağı belirtilmiştir. Öğrencilere hatırlatma amacıyla okuma çemberi ve rollerin nasıl yapılacağı diğer haftalarda olduğu gibi kısa bir şekilde açıklanmıştır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek için günlük yaşamdan bir örnekle derse geçiş yapılmıştır:

“Bir sabah uyanıyorsunuz pencereden bakıyorsunuz yağmur yağmış ve gökyüzünde rengarenk bir gökkuşağı görüyorsunuz. O anda “Gökkuşağının ucunda ne var acaba diye düşündünüz mü?” ya da “Üzerine binip yolculuk yapmayı hayal ettiniz mi?” gibi sorularla öğrencilerin hayal gücü harekete geçirilerek metinle bağlantı kurması sağlanmıştır. Bu sorularla birlikte, öğrenciler arasında kısa bir tartışma başlatılmış ve hayal ettikleri şeyler üzerine konuşulmuştur.

Ardından “Gökkuşağıyla Yolculuk” metnine geçiş yapılmıştır. Metin ana hatlarıyla kısaca tanıtılmıştır. Ardından öğrencilerden metni sessizce okumalarını istenmiştir.

Metni okuma sürecinde öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmak için sınıfın içinde dolaşmış ve gerektiğinde rehberlik edilmiştir.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste her öğrenciye rolüne uygun çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerin kendi rollerine uygun olarak belirlenmiş görevleri yerine getirmeleri ve çalışma kağıtlarını doldurulmaları sağlanmıştır. Gruplar arasında dolaşarak gerektiğinde öğrencilere rehberlik edilmiştir.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; metinle ilgili düşündürücü sorular hazırlar.

“Gökkuşağıyla Yolculuk” metni ile ilgili hazırlanmış örnek sorular şunlardır:

1. Onur, küçük yaştan beri ne yapmak istiyordu?
2. Metinde, kısa boylu insanlara ne denir?
3. Okulda, Onur’a arkadaşları ne diye sesleniyorlarmış?

4. Hikâyenin ana fikri sizce nedir?
5. Annesi, Onur'u yatağında görmeyince ne yapmış?

Bu sorularla öğrencilerin metni daha dikkatli okumalarına ve ana noktaları anlamalarına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Sorular sınıf içinde tartışılarak öğrencilerin farklı görüşlerini ifade etmeleri teşvik edilir.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; öğrenciler metindeki olaylarla kendi deneyimleri arasında ilişki kurur. Bu roldeki öğrenciler metinle ilgili şu bağlantıları kurmuşlardır:

1. Ben de bir kez gökkuşağını görmüştüm, o kadar yakındı ki sanki ona dokunacak gibiydim.
2. Bir gün ben de gökkuşağına baktığımda, bulutların arasında kaybolduğunu görmüştüm.
3. Televizyonda yüzleri boyalı insanları izlediğimde, metindeki Pigme çocuklarını hatırladım.
4. Beni de annem beni kucağına alıp yatağıma götürmüştü, tıpkı Onur'un annesi gibi.
5. Ben de kötülük yapanları bende engelliyorum, tıpkı Pigme çocuklarının kötü niyetli insanları korkutmak için yüzlerini boyaması gibi.

Bu bağlantılar öğrencilerin hikâyeyi kendi hayatlarıyla ilişkilendirerek daha iyi anlamaları ve sınıf içinde tartışma ortamı oluşturmaları amaçlanmıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metindeki yeni veya ilginç kelimeleri bulur ve anlamlarını araştırır. Bu roldeki öğrenciler, metin içinde dikkatlerini çeken yeni veya önemli kelimeleri belirleyerek ve bu kelimelerin anlamlarını araştırarak sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır

Seçilen kelimeler şunlardır:” *gezgin, pigme, yumuşak, gökkuşağı, dağ, cadde, balkon, dünya.*”

Bu rol öğrencilerin sadece kelime anlamlarını öğrenmelerine değil, aynı zamanda bu kelimelerin hikâyeye içinde ne anlama geldiğini anlamalarına da yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, bu kelimelerin günlük hayatta nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu sayede hem kelime dağarcıklarını geliştirirler hem de metni daha iyi anlama fırsatı sağlamaktadır.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; bu roldeki öğrenciler, metinde dikkat çeken cümleleri, olayların geçtiği yerleri ve önemli bölümleri belirleyerek bunların neden

önemli olduğunu sınıfla tartışmışlardır. Bu rolü alan öğrenciler aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

- **Olayların başladığı yer:** Onur'un evinin balkonu. Çünkü hikâyenin macerası Onur'un balkondan gördüğü gökkuşağının onu çağırmasıyla başlar.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Onur'un gökkuşağı ile yaptığı seyahat. Bu bölüm, Onur'un Toros Dağları'ndan Pigme çocuklarına kadar birçok farklı yer ve insanla tanıştığı, hayal gücünü kullandığı yerdir.
- **Olayların bittiği yer:** Annesinin Onur'u kucakladığı anda, evde. Onur'un rüyanın bittiği yerdir.

Öğrenciler, bu olayların neden önemli olduğunu tartışarak hikâyenin yapısını daha iyi kavramış olurlar.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; öğrenciler metnin ana noktalarını kısaca özetler.

Taha: *"Onur balkona çıkmış caddeden gelip geçenleri seyrediyormuş. Onur her yeri görmek istiyormuş hatta okuldaki arkadaşları Onur'a küçük gezgin diyorlarmış ama bu gerçek değilmiş çünkü Onur hiçbir yere gitmemiş. Onur okuduğu kitaplardan dünyadaki yerlerin bilgilerini öğreniyormuş. Bir gün Onur annesi ve babası uyurken balkona çıkmış ve yağmurdan sonra beliren gökkuşağını görmüş. Gökkuşağıyla yolculuk yapmış. Deve kuşlarıyla yarışmış. Toros dağlarının doruklarına gelmiş sonra mızraklı kalkanlı yüzü boyalı çocuklar görmüş. Sizde kimsiniz diye sormuş? Karşısındaki küçük insanlardan birinin sesi çıkmış biz pigmeler en kısa boylu insanlarız demiş. Onur onları çok sevmiş. Gökkuşağı onuru balkona indirmiş. Onur'un annesi onu yatağında göremeyince telaşlanmış. Balkona baktığında yere uzanmış olduğunu görmüş. Sonra onuru kucasına alıp yatağına götürmüş."* şeklinde arkadaşlarına özetlemiştir.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metinde dikkat çeken cümle veya paragrafları belirler ve bu bölümlerin önemini sınıfta tartışır.

Berkay: *"Gökkuşağı yumuşaktı, rahattı ve gökyüzüne doğru hızla yükseliyordu."* cümlesini dikkat çekici bulmuş.

Beyza: *"Gökkuşağının Onur'a yaklaşıp onu üstüne bindirmesi."* cümlesini ilginç hayali bir öge olduğunu söylemiştir.

Aslı: *"Pigme insanlarla karşılaşması"* ilginç gelmiştir. Arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; yazar Ayla Kutlu'nun hayatı ve eserlerini araştırmış, ayrıca gökkuşağının oluşumu hakkında da bilgi toplamışlardır. Yazarın çocuk edebiyatındaki yerini ve önemli eserlerini sınıfa anlatmışlardır. Aynı zamanda, gökkuşağının bilimsel açıdan nasıl meydana geldiğini araştırarak arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; Onur'un gökkuşağı ile çıktığı maceranın önemli sahnelerini çizerek sınıfta paylaşmışlardır. Öncelikle çizimlerini arkadaşlarına göstererek hangi sahneleri resmettiklerini tahmin etmelerini istemiş, ardından çizdikleri sahneleri detaylandırarak anlatmışlardır. Örneğin, Onur'un gökkuşağının üzerine çıkıp seyahate başlamasını veya Pigme çocuklarıyla karşılaştığı sahneyi çizerek bu anların hikâyeye içindeki önemini vurgulamışlardır.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, öğrenciler aynı rolü üstlenen arkadaşlarıyla bir araya gelerek jigsaw tekniği kullanır ve metin üzerinde çalışır. Her grup, kendi rolüyle ilgili yaptığı çalışmaları paylaşarak çok yönlü bakış açısı kazanarak birlikte metni daha iyi anlamalarına katkı sağlamaları amaçlanmıştır.

Sorgulayıcı öğrenciler, metinle ilgili hazırladıkları soruları tartışmışlardır. Soruların yeterince düşündürücü olup olmadığını, metnin ana fikrine uygun şekilde hazırlanıp hazırlanmadığını değerlendirmişlerdir. Birbirlerine sorularını nasıl daha ilginç ve anlamlı hale getirebilecekleri konusunda önerilerde bulunarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Bağ kurucu öğrenciler, metindeki olayları ve temaları kendi yaşamlarıyla nasıl ilişkilendirebileceklerini konuşmuşlardır. Kendi deneyimlerinden örnekler vererek, hikâyeye ilgili benzer duygularını veya anılarını paylaşmışlardır.

Sözcük avcısı öğrenciler, metinde geçen yeni veya dikkat çekici kelimeleri belirler ve bu kelimelerin anlamlarını tartışmışlardır. Kelimelerin metin içindeki kullanımlarını da tartışarak kelime dağarcıklarını genişletmelerine katkı sağlamıştır.

Sahne düzenleyici öğrenciler, hikâyenin geçtiği yerleri ve olayların sırasını tartışır. Mekanların ve olayların hikâyedeki rolünü, metnin akışı üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Bu tartışmalar hikâyeyi daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Araştırmacı öğrenciler, metinle ilgili daha fazla bilgi toplamak için yaptıkları araştırmaları paylaşmışlardır. Örneğin, gökkuşağının nasıl oluştuğu veya Pigme halkının

özellikleri hakkında öğrendiklerini anlatırlar. Bu bilgiler, hikâyeyi daha iyi anlamalarına ve zenginleştirmelerine yardımcı olmuştur.

Bu grup çalışmaları, öğrencilerin metni farklı açılardan değerlendirmelerini, yeni fikirler keşfetmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlamıştır. Tartışmaların ardından, her öğrenci kendi grubuna geri dönerek öğrendiklerini ve edindiği yeni fikirleri arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Böylece sınıf içinde iş birliğine dayalı, çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşmuştur.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Son derste, öğrenciler rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları sınıfta sırayla paylaşmışlardır. Ressam rolündeki öğrenciler, Onur'un gökkuşağıyla yaptığı yolculuğun en önemli anlarını çizimleriyle anlatmışlardır. Çizimlerde, Onur'un gökkuşağının üzerinde uçarken farklı yerleri keşfetmesi, Pigme çocuklarıyla tanışması ve Nil Nehri'ni görmesi gibi sahneler yer almıştır. Çizimler sunulurken arkadaşlarına bu sahnelerin hikâyenin hangi bölümüne ait olduğunu tahmin etmeleri istenmiştir, bu da sınıf içinde eğlenceli bir ortam oluşmasını sağlamıştır.

Ardından, okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler tahtaya çıkıp metinde dikkat çeken, anlam açısından önemli buldukları cümleleri paylaştılar. Örneğin; *"Gökkuşağı yumuşaktı, rahattı ve gökyüzüne doğru hızla yükseliyordu"* ifadesini seçerek bu cümlenin Onur'un hayal gücünü nasıl yansıttığını tartışmışlardır. Bu tartışmalar, öğrencilerin metni daha derinlemesine düşünmelerini ve anlamalarını sağlamıştır.

Diğer roller de sırayla sahneye çıktı ve görevlerine uygun sunumlar yapmışlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler, hazırladıkları soruları sınıfa yönelterek, arkadaşlarının metin hakkında düşünmesini sağladılar. *"Onur'un gökkuşağına binmek istemesi sizce neyi ifade ediyor?"* veya *"Pigme çocuklarının Onur'a olan yaklaşımı nasıl?"* gibi sorular sınıf tartışmalarını hareketlendirerek daha derinlemesine düşünmelerini sağlamıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler, hikâyeyle kendi yaşamları arasında kurdukları bağlantıları açıkladılar. Kimi öğrenci, *"Ben de gökkuşağını görünce nereye gittiğini çok merak etmiştim"* derken, bir başkası *"Televizyonda yüzü boyalı insanlar gördüğümde bu hikâyeyi hatırladım"* diyerek sınıf arkadaşlarının da kendi yaşamlarıyla bağ kurmasını sağlamışlardır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, metinde karşılaştıkları yeni kelimeleri ve bu kelimelerin anlamlarını tartıştılar. Her bir kelimenin hikâyedeki kullanımını açıklayarak sınıfa katkıda bulunmuşlardır. Örneğin, *"pigme"* kelimesi üzerinde durarak kültürel farklılıklar hakkında konuşmalarını sağlayarak tartışma ortamı yaratmışlardır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler, olayların geçtiği yerleri ve bu mekanların hikâyedeki önemini detaylandırarak açıklama yapmışlardır. Örneğin; *"Onur'un evinin balkonu, maceranın başlangıç noktası, önemli olayların gerçekleşti yer gökkuşağına binip seyahate çıktığı an ve annesinin onu yatağına götürdüğü an hikâyenin bittiği yer"* diyerek mekanların hikâye içindeki işlevlerini tartışmışlardır.

Dersin sonunda, gruplar gönüllü olarak "Gökkuşağıyla Yolculuk" metnini rol oynama etkinliği ile canlandırdılar. Rol oynama etkinliğinde her grup, hikâyeden bir sahneyi veya karakteri seçerek canlandırmışlardır. Örneğin, bir grup Onur'un gökkuşağının üzerinde uçtuğu anı canlandırırken, başka bir grup Pigme çocuklarıyla karşılaşmasını sahneye koydu. Öğrenciler, jest ve mimiklerini kullanarak hikâyeye kendi yaratıcılıklarını katarak katkı sağlamıştır.

3.7.6.Eylem 6 (04.12.2024 - 08.12.2024)

Kazanımlar: T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Yanlış Adres, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, çalışma yaprakları, boya kalemleri, yapıştırıcı ve kartonlar.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, soru-cevap, beyin fırtınası tekniği, sınıf tartışması, rol oynama ve görsel anlatım.

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin başlangıcında, sınıf düzeni öğrencilerin birbirleriyle rahatça iletişim kurabilecekleri yüz yüze oturabilecekleri bir şekilde ayarlanmıştır. Sınıf 4 gruba ayrılmış iki grup 7, iki grup ise 8 kişi olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu düzen öğrencilerin tartışmalara ve grup çalışmalarına daha rahat katılabilmelerini sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Daha sonra okuma çemberi yöntemi ve roller hakkında kısa hatırlatma yapılmıştır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla günlük yaşamdan bir örnekle derse giriş yapılmıştır.

"Bir gün eve yanlış bir paket gelseydi, ne yapardınız? Paketi açar mıydınız yoksa kimin olduğunu öğrenmeye mi çalışırdınız?" gibi sorular sorarak öğrencilerin ilgisi çekilmiştir. Öğrencilerin kendi yaşantılarından örneklerle katılımları sağlanmıştır. Örneğin; bir öğrencinin ailesinin başına benzer bir olay gelmişse bunu isterse arkadaşlarıyla paylaşması istenmiştir.

Sonrasında *"Yanlış Adres"* başlıklı metin kısaca tanıtılmıştır. Öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiştir. Öğrenciler metni okurken sınıfta dolaşarak gözlem yapılmış rehberlik edilmiştir. Okuma işlemi tamamlandığında metnin önemli olayları hakkında bir tartışma başlatılmıştır. Öğrencilerden metnin ana fikrini tahmin etmeleri istenmiştir.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste, okuma çemberi yöntemi kullanılarak öğrenciler farklı rollere ayrılmış ve gruplara dağılmıştır. Her öğrenciye, rolüne uygun olarak çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler, kendi rollerine göre görevlerini yerine getirerek çalışma kağıtlarını doldurmuşlardır. Sınıfta rehberlik yapılarak gerektiğinde öğrencilere destek verilmiştir.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; bu rolde olan öğrenciler, metinle ilgili düşünmeyi teşvik eden sorular hazırlamışlardır. Bu rolü alan öğrenciler aşağıdaki gibi sorular hazırlamışlardır:

1. Kız neyi görünce çok sevindi?
2. Siz olsaydınız bilgisayarı geri gönderir miydiniz?
3. Bilgisayarı kurmak için kim geldi?
4. Teknik servis ne işe yarar?
5. Bilgisayar hangi işlerde kullanılır?

Öğrenciler bu sorular üzerinden metnin detaylarına daha dikkatli bakmışlar ve sınıf içinde düşüncelerini paylaşarak tartışmışlardır.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; bu rolde olan öğrenciler, metindeki olaylarla kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmuşlardır. Örneğin:

1. Bazen bize de başkalarının kargoları geliyor.
2. Bizim evde de bilgisayar var.

3. Benim de bu metnin ismine benzeyen kitabım var.
4. Bizim eve de teknik servis gelmişti.
5. Metinde geçen olay gibi haberlerde gördüm.

Bu bağlantılar, öğrencilerin metni kendi yaşamlarıyla ilişki kurarak daha iyi anlamalarını ve sınıfta tartışma ortamı oluşturmalarını sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; bu rolde olan öğrenciler, metinde yeni veya dikkat çekici kelimeleri bulmuş ve anlamlarını araştırmıştır.

Seçilen kelimeler: "*endişe, kargo, bilgisayar, adres, peşinat, zarf, iğde*" gibi kelimelerin anlamlarını sözlükten araştırmışlar ve bu kelimelerin günlük hayatta nasıl kullanıldığını sınıfta tartışmışlardır. Bu kelimelerin metin içinde nasıl kullanıldığını açıklamışlardır. Bu rol öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerine ve metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; bu roldeki öğrenciler, olayların geçtiği yerleri ve önemli bölümleri belirlemişlerdir:

- **Olayların başladığı yer:** Evlerine kargonun gelmesiyle başladı çünkü olaylar yanlış teslim edilen paketin burada başlamasıyla gelişir.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Kargoyu teslim ettikten sonra evde ve teknik servis ziyaretinin olduğu yer.
- **Olayların bittiği yer:** Babasının eve geldiği zaman her şeyi anlaması evde bitmiştir.

Bu şekilde öğrenciler, olayların geçtiği yerlerin hikâyedeki görevini ve önemini tartışmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümle veya paragrafları belirler ve bu bölümlerin önemini sınıfta tartışır. Örneğin:

İrem "*Annemin beni sarsmasıyla uyandım*" cümlesini seçmiştir. Bu cümlenin çocuğun şaşkınlığı ile annesinin tepkisi belirtmiştir.

Fatma "*İnsanoğlunun en büyük yardımcılardan biri*" ifadesini ilginç bulmuştur. Bu cümlenin teknolojiye ve insan yaşamındaki yerine dikkat çekmiştir.

Kerem "*Sevincim yarım kaldı.*" ifadesini seçmiş ve bu cümlenin, çocuğun yaşadığı hayal kırıklığını ifade etmiştir. Bu da sınıfta öğrencilerin empati kurmalarına katkı sağlamıştır.

Buse “Çocuğun bilgisayarı babasının almadığını öğrenmesi ve hayal kırıklığı yaşaması” cümlesini seçmiş. Bu durum, çocuğun bir yandan yetişkinlerin dünyasını anlamasını sağlarken diğer yandan hayal kırıklığına uğrama tecrübesini yaşadığını tartışmaya açmıştır.

Bu cümleler, öğrencilerin metni daha iyi düşünmelerine ve anlamlarına yardımcı olur. Aynı zamanda sınıf içinde farklı düşünceleri paylaşarak metin hakkında zengin bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Özetleyici rolünün üstlenen öğrenciler; metnin ana fikrini ve olaylarını kısa ve net bir şekilde arkadaşlarına anlatmak için hazırlanırlar. Bu öğrenciler, hikâyenin en önemli noktalarını belirleyerek sınıfa sunar ve arkadaşlarının metni daha kolay anlamasına yardımcı olurlar.

Önemli Noktalar:

- Adresin yanlış olması
- Çocuğun hayal kırıklığına uğraması
- Babasıyla teknik servisin konuşması

Baran: “Çocuk babasının bilgisayar aldığını sanması ama çocuğun babasının almadığını söylemesi çocuğun hayal kırıklığına uğramasına neden olmuş. Adres yanlış yazıldığı için onlara geldiği anlaşılmış. Sonradan çocuğun babasının ona bilgisayar alması ne çocuğun mutlu olmasını sağlamış.” şeklinde arkadaşlarına özetlemiştir. Özetleyici öğrenciler, metni anlamlı ve kolay takip edilebilir bir şekilde anlatmıştır.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; yazarın hayatı ve eserleri hakkında kısa bilgiler toplayarak ve bunu sınıfta paylaşmışlardır. Ayrıca bilgisayar teknolojisinin gelişimi, çocukların eğitim ve eğlence hayatındaki etkisi gibi konular da araştırmışlardır. Bu sayede, öğrenciler metni daha iyi anlamışlardır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; yanlış adrese teslim edilen kargo sahnesi, çocuğun bilgisayarı aldığını zannettiği an ve sonrasında yaşadığı hayal kırıklığı gibi önemli sahneleri çizerek arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu çizimlerin sunumunda, önce sınıf arkadaşlarından hangi sahneleri temsil ettiklerini tahmin etmelerini istemişler ve ardından açıklamışlardır. Böylece öğrenciler, hikâyeyi görsel olarak daha iyi anlamış ve metnin içeriği hakkında daha çok düşünme fırsatı bulmuşlardır.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, aynı rolü üstlenen öğrenciler bir araya gelerek jigsaw tekniği ile çalışma yapmışlardır. Her grup, kendi rolüyle ilgili edindiği bilgileri ve yaptığı çalışmaları diğer grup üyeleriyle paylaşarak, metni daha iyi anlamaya yönelik bir tartışma ortamı oluşturmuşlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler, kendi aralarında hazırladıkları soruları tartışarak bu soruların metinle ne kadar bağlantılı olup olduğunu değerlendirmişlerdir. Birbirlerine sorularını daha etkili ve anlamlı hale getirmek için önerilerde bulunmuşlardır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler kendi deneyimlerinden yola çıkarak metinle bağlantı kurmuş ve bu bağlantıları diğer bağ kurucu öğrencilerle paylaşmıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, metinde karşılaştıkları yeni ya da dikkat çekici kelimeleri belirleyip bu kelimelerin anlamlarını ve metin içerisindeki kullanımlarını tartışmışlardır. Kelime dağarcıklarını genişletmek için birbirlerinden öğrendikleri kelimeleri de paylaşmışlardır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler, hikâyenin geçtiği yerleri, karakterlerin rollerini ve mekanların hikâyedeki önemini tartışmışlardır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler, metinle ilgili ek bilgiler toplayarak, yazarın hayatı ve eseri hakkında derinlemesine bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Araştırmalarını birbirleriyle paylaşarak metne farklı boyutlar kazandırmışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler, metinde yer alan önemli sahneleri resimle anlatmışlardır. Çizimlerini diğer arkadaşlarına göstererek bu sahnelerin hikâyedeki yerini ve önemini açıklamışlardır. Ayrıca, çizimlerin hikâyedeki olayların duygusal yönlerini nasıl yansıttığını tartışmışlardır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler, hikâyenin ana noktalarını belirleyerek bu noktaları özetlemiş ve diğer öğrencilere aktarmışlardır. Bu özetlemeler öğrencilerin metnin ana fikrini ve önemli olayları daha iyi kavramalarına yardımcı olmuştur.

Bu grup çalışmaları, öğrencilerin metni farklı açılardan değerlendirmelerini, yeni fikirler keşfetmelerini ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlamıştır. Tartışmaların ardından, her öğrenci kendi grubuna geri dönerek öğrendiklerini ve edindiği yeni fikirleri arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Böylece sınıf içinde iş birliğine dayalı, çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Son derste, öğrencilerin rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları sınıfla paylaşımları sağlanmıştır. Her grup, sırasıyla sahneye çıkarak görevlerine uygun şekilde hazırladıkları çalışmaları sunmuşlardır:

Ressam rolündeki öğrenciler; "Yanlış Adres" hikâyesinin önemli sahnelerini çizimlerle anlatmışlardır. Örneğin, yanlış paketin eve gelişi, ailenin bu duruma verdiği tepkiler ve kargocu ile yapılan konuşma gibi sahneler resmedilmiştir. Çizimler sunulurken, öğrencilerden bu sahnelerin hikâyesinin hangi bölümüne ait olduğunu tahmin etmeleri istenmiş ve bu tahminler üzerine sınıfta kısa tartışmalar yapılmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin görsel hafızalarını kullanarak hikâyeyi daha iyi kavramalarını sağlamıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri veya paragrafları belirleyerek, bu bölümlerin önemini sınıfta tartışmışlardır. Örneğin, "Bilgisayarın yanlış adrese teslim edilmesi" ifadesi üzerinde durularak karakterlerin tepkilerini nasıl etkilediği üzerinde konuşulmuştur. Bu tartışmalar, öğrencilerin metni daha derinlemesine düşünmelerini ve anlamalarını sağlamıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yönelterek arkadaşlarının metin hakkında düşünmelerini sağlamışlardır. Örneğin, "Yanlış adrese teslimat yapılmasının sorumluluğu kimdedir?" veya "Anne kargo görevlisinin davranışını nasıl değerlendirmelidir?" gibi sorularla sınıfta farklı bakış açıları geliştirilmiştir.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; hikâyeyle kendi yaşamları arasında kurdukları bağlantıları açıklamışlardır. Kimi öğrenci, "Ben de bir defasında yanlış bir paket almıştım ve ne yapacağımı bilememiştim" derken, bir başkası "Annem de bir keresinde yanlış bir teslimatla karşılaşmıştı ve bu durum bizi çok şaşırtmıştı," diyerek sınıfta kişisel deneyimlerin paylaşılmasını sağlamışlardır. Bu etkinlik, öğrencilerin metinle kendi yaşamları arasında bağlantı kurmalarını ve hikâyeyi daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde karşılaştıkları yeni kelimeleri ve bu kelimelerin anlamlarını tartışmışlardır. Her bir kelimenin hikâyedeki kullanımını açıklayarak sınıfa katkıda bulunmuşlardır. Örneğin, "teslimat" kelimesi üzerinde durarak, kelimenin farklı anlamlarını ve kullanım yerlerini ele almışlardır. Bu tartışmalar, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmiş ve metinle ilgili farkındalıklarını artırmıştır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; olayların geçtiği yerleri ve bu mekanların hikâyedeki önemini detaylandırarak açıklamalar yapmışlardır. Örneğin; “*Kargo şirketinin eve gelişi ve bilgisayarın yanlış adrese teslim edilmesi, hikâyenin başlangıç noktasıdır*” diyerek mekanların hikâye içindeki görevlerini tartışmışlardır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını kısa ve net bir şekilde özetleyerek arkadaşlarına sunmuşlardır. Özetlerinde, yanlış adrese gelen paketin yol açtığı olaylar, çocuğun hayal kırıklığı üzerinde durmuşlardır. Bu özetleme, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına katkı sağlamıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; yazarın hayatı ve eserleri hakkında araştırma yaparak sınıfla paylaşmışlardır.

Dersin sonunda, gruplar gönüllü olarak “Yanlış Adres” metnini rol oynama etkinliği ile canlandırmışlardır. Örneğin; bir grup kargo görevlisi ile annenin ilk karşılaşmasını canlandırırken, başka bir grup yanlış adrese teslim edilen bilgisayarın eve gelişi ve annesinin tepkisini sahnelemiştir. Öğrenciler, jest ve mimiklerini kullanarak hikâyeye kendi yaratıcılıklarını katarak katkı sağlamışlardır. Bu etkinlik, öğrencilerin metni eğlenceli bir şekilde tekrar etmesini ve pekiştirmesini sağlamıştır.

3.7.7. Eylem 7 (11.12.2023 - 15.12.2023)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Bir Sınıf Müzesi Kuralım, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, çeşitli objeler (eski şapka, fotoğraf, oyuncak vb.), çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, beyin fırtınası tekniği, ayrılıp birleşme tekniği, soru-cevap, sınıf tartışması.

1. Ders (40 dakika/Pazartesi)

Dersin başında, sınıf düzeni, öğrencilerin birbiriyle rahatça iletişim kurabilecekleri ve yüz yüze oturabilecekleri şekilde ayarlanmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrılmıştır ve her grup 7-8 kişiden oluşmaktadır. Bu düzen, öğrencilerin grup çalışmalarına aktif olarak katılmalarını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Dersin başında okuma çemberi

yöntemi ve bu etkinlikte öğrencilerin üstlenecekleri roller hakkında kısa bir açıklama yapmıştır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek ve metinle bağlantı kurmaları için; "*Hiçbir müzeye gittiniz mi? Müze kurmak isteseydiniz nasıl yapardınız?*" gibi sorularla metnin konusuna dikkat çekilmiştir. Öğrenciler müze ziyaretleriyle ilgili deneyimlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Bu girişin ardından "*Bir Sınıf Müzesi Kuralım*" başlıklı bilgilendirici metin öğrencilere tanıtılmış ve öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiştir. Okuma süreci boyunca sınıfta dolaşarak gözlem yapılmış ve gerektiğinde rehberlik edilmiştir. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra, öğretmen öğrencilere metnin konusu ve ana fikri hakkında sorular sormuş ve sınıfça bir tartışma başlatmıştır. Metindeki önemli noktalar üzerinde durulmuştur.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste, okuma çemberi yöntemi kullanılarak öğrenciler farklı rollere ayrılmıştır. Her öğrenciye, rolüne uygun çalışma kağıtları dağıtılmış ve rollerine göre belirlenmiş görevleri yerine getirmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler arasında iş birliği ve tartışma ortamı teşvik edilmiştir.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler; metinle ilgili düşünmeyi teşvik eden sorular hazırlamışlardır. Örneğin:

1. Bir müze yapmak için nelere ihtiyacımız var?
2. Doğa müzesi nasıl yapılır?
3. Bir sınıfta müze kurmanın ip uçları nelerdir?
4. Sen olsan ne müzesi oluşturmak isterdin?
5. Müzelerde kaç yıllık fosiller olduğunu hiç merak ettin mi?

Sorular hazırlamış ve sınıf içinde tartışmışlardır. Bu sorular metnin ayrıntılarına dikkat çekmek ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmıştır.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; metinle ilgili kendi deneyimlerinden yola çıkarak bağlantılar kurmuşlardır.

1. Geçen yıl bir müzeye gitmiştim ve oradaki eserler çok etkileyiciydi.
2. Benim babamın da pul koleksiyonu var arkadaşlarıma getirebilirim.

3. Geçen yaz, annemle dedemin köydeki eski evini gezmiştik, orada da tarihi eşyalar vardı.
4. Okul gezisinde bizde müzeye gitmiştik.
5. Ailemle birlikte Çanakkale'ye gitmiştik. Orada açık hava müzesi vardı.

Öğrenciler bu gibi ifadelerle metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmiş ve bu bağlantıları sınıfla paylaşmışlardır. Arkadaşları da kendi yaşamlarından bağlantı kurmuşlardır.

Sözcük avcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki yeni veya dikkat çeken kelimeleri belirlemiş ve anlamlarını araştırmıştır.

Seçilen kelimeler: “*koleksiyon, sergi, çömlek, pul, müze, Satürn,*” gibi kelimelerin anlamlarını öğrenmiş ve bu kelimelerin metindeki kullanımını açıklamışlardır. Bu çalışma, öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerine ve metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler; metinde geçen olayların geçtiği yerleri ve önemli bölümleri belirlemişlerdir.

- **Olayların başladığı yer:** Olaylar sınıfta başlamıştır. Sınıf müzesi etkinliğini anlatılmıştır ve öğrencilerden evlerinden birer nesne getirmelerini istenmiştir. Bu nesneler sınıf müzesinde sergilenmiş ve öğrenciler sergilenen nesnesinin hikâyesini anlatmıştır.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Sınıfta gerçekleşmiştir. Öğrenciler sırayla getirdikleri eşyaları sergileyerek, nesnelerinin anlamlarını açıklamışlardır. Nesnelerin neden önemli olduğunu ve onlara neyi hatırlattığını sınıfa anlatmışlardır. Bu süreçte sınıfta müze havası oluşmuştur.
- **Olayların bittiği yer:** Sınıf müzesi etkinliği bittikten sonra öğretmen ve öğrenciler, sergiyi gezerek değerlendirmeler yapmışlardır. Öğrenciler getirdikleri nesnelerin hikâyesini anlatarak etkinliği tamamlamışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümle veya paragrafları belirlemiş ve bu bölümlerin önemini sınıfta tartışmışlardır.

Esra “*Sınıf müzenizi duyururken, güzel bir açılış töreni düzenlemeyi unutmayın*” cümlesini seçmiş ve bu ifadenin sınıfın birlikte çalışmasının önemini vurguladığını belirtmiştir. Öğrenci, sınıfın birlikte etkinliğin iş birliği açısından çok değerli olduğunu ifade etmiştir.

Melis “*Sınıfta doğa müzesi yapmak*” cümlesini ilginç bulmuştur. Öğrenci sınıfın bir doğa müzesine dönüştürülmesinin heyecan verici olduğunu söylemiştir. Bu etkinlik öğrencinin doğa sevgisini ve araştırma isteğini artırmıştır.

Can “*Deniz yıldızlarının deniz kabuklarını bulmaları*” cümlesini ilginç bulmuştur. Deniz canlıları hakkında bilgi edinmenin heyecan verici olduğunu belirtmiştir.

Özetleyici rolünü üstlenen öğrenciler; metnin ana noktalarını belirlemiş ve bu noktaları özetleyerek sınıfa sunmuşlardır. Ceren: “*Sınıf müzesi kurarken önce konuyla ilgili bilgi toplanmalı, iş bölümü yapılmalı ve nesneleri toplamaya başlamalıyız ve müze düzeni oluşturmalıyız. Sınıf müzesine bir ad vererek güzel bir açılış töreni yapılabilir.*” şeklinde özet yaparak arkadaşlarının metni daha kolay anlamasına yardımcı olmuştur.

Araştırmacı rolünü üstlenen öğrenciler; müzeler hakkında daha fazla bilgi toplamış ve sınıfta paylaşmışlardır.

Ressam rolünü üstlenen öğrenciler; müze kurma sürecini ve sınıf müzesinde sergilenecek eserleri hayal ederek çizimler yapmış ve bu çizimleri arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Daha sonra sınıfta evden getirdikleri eski eşya ve koleksiyonların çizimini yapmışlardır. Çizimlerin sunumunda sınıf arkadaşlarından hangi bölümleri temsil ettiklerini tahmin etmeleri istenmiş ve ardından bu bölümler açıklanmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin metni görsel olarak daha iyi anlamalarına ve metinle ilgili daha fazla düşünme fırsatı bulmalarına yardımcı olmuştur.

Her öğrenci, bireysel çalışmasını tamamlayıp kendi rolüne ait çalışma kağıtlarını doldurduktan sonra ders sona ermiştir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, aynı rolü üstlenen öğrenciler bir araya gelerek jigsaw tekniği ile çalışma yapmıştır. Her grup kendi rolüyle ilgili edindiği bilgileri ve yaptığı çalışmaları diğer grup üyeleriyle paylaşarak metni daha derinlemesine anlamak ve farklı bakış açıları geliştirmek için bir tartışma ortamı oluşturmuştur.

Sorgulayıcı rolünü üstlenen öğrenciler, kendi aralarında hazırladıkları soruları tartışmışlar ve bu soruların metinle ne kadar bağlantılı olduğunu değerlendirmişler ve soruların ne kadar düşünmeye yönelik olduğunu tartışmışlardır. Örneğin, “*Sınıf müzesinin kuruluş aşamasında karşılaşılabilecek en büyük zorluklar nelerdir?*” gibi sorularla sınıfta tartışılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler, kendi yaşamlarıyla metin arasında bağlantılar kurarak bu bağlantıları diğer bağ kurucu öğrencilerle paylaşmışlardır. Bir öğrenci, "*Geçen yıl bir müzeye gitmişim ve oradaki eserler bana ailemin hikâyelerini hatırlatmıştı*" diyerek metni kendi yaşamıyla ilişkilendirmiştir. Bu paylaşım sayesinde diğer öğrenciler de kendi deneyimlerini tartışma fırsatı bulmuşlardır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, metinde geçen yeni ve dikkat çeken kelimeleri belirlemiş ve bu kelimelerin anlamlarını tartışmışlardır. "*Koleksiyon, sergi*" gibi kelimelerin anlamları açıklanmış ve metinde nasıl kullanıldıkları değerlendirilmiştir. Aynı zamanda kelimelerin günlük hayatlarına nasıl kullanılabileceği de ele alınmıştır.

Sahne düzenleyici rolünü üstlenen öğrenciler, metindeki olayların geçtiği yerleri ve bu mekanların hikâyedeki rolünü tartışmışlardır.

Okuma aydınlatıcıları, metindeki dikkat çeken cümle veya paragrafları belirleyerek ve bu cümlelerin neden önemli olduğunu tartışmışlardır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler, müzeler ve sergiler hakkında ek bilgiler araştırarak birbirleriyle paylaşmışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler, metindeki önemli sahneleri resimle ifade etmişlerdir. Her öğrenci çizdiği resmi diğer ressam arkadaşlarıyla paylaşmış ve bu sahnelerin hangi bölümü temsil ettiğini tartışmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler, metnin ana noktalarını belirlemiş ve bu noktaların nasıl etkili bir şekilde özetlenebileceğini tartışmışlardır. "*Sınıf müzesinin kurulma aşamaları*" gibi önemli başlıklar üzerinde durulmuştur.

Bu ders boyunca, jigsaw tekniği sayesinde öğrenciler kendi rollerini daha iyi anlayarak metni farklı açılardan değerlendirme fırsatı bulmuşlardır. Her öğrenci grubuna geri dönerek edindiği yeni bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu sayede sınıf içinde iş birliğine dayalı çok yönlü bir öğrenme ortamı sağlanmıştır.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste öğrenciler, önceki derslerde hazırladıkları materyalleri sınıfla paylaşarak sunumlar gerçekleştirmişlerdir. Okuma çemberi yöntemine uygun olarak, her rol grubu sırayla sahneye çıkmış ve rollerine ait görevleri sunmuşlardır. Bu süreçte, her grup metin üzerinde derinlemesine tartışmalar yapmış ve sınıf genelinde etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları sorular üzerinden sınıfa yönlendirme yaparak metni derinlemesine anlamalarına katkı sağlamıştır. Örneğin; *"Bir müze yapmak için nelere ihtiyacımız var?"* sorusu üzerinden öğrenciler, müze kurma sürecinin aşamalarının nasıl olması gerektiğini tartışmışlardır. Ayrıca *"Doğa müzesi nasıl yapılır?"* sorusu üzerinden doğadan toplanan yapraklar, taşlar veya deniz kabuklarının nasıl sergileneceği ve doğa müzesinin insanlara çevre bilinci kazandırmadaki rolü ele alınmıştır. Öğrenciler fosillerin müzelerde sergilenme konusundaki meraklarını dile getirmişlerdir.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metinle kendi deneyimleri arasında kurdukları bağlantıları sınıfla paylaşmışlardır. Bir öğrenci, *"Geçen yıl Çanakkale'ye gitmişim ve oradaki açık hava müzesinde sergilenen eserler çok etkileyiciydi"* diyerek deneyimini aktarmıştır. Bir diğer öğrenci ise *"Babamın pul koleksiyonu var, sınıf müzesi için onlardan birini getirebilirim"* diyerek kendi yaşamında var olan bir koleksiyonla bağlantı kurmuştur. Bu tür hikâyeler diğer öğrencilerin de kendi hayatlarıyla metin arasında benzer bağlantılar kurmalarına olanak tanımış ve tartışmalar derinleşmiştir.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metindeki önemli kelimeleri belirleyip sınıfa sunmuşlardır. Seçilen kelimeler arasında *"koleksiyon, sergi, çömlek"* gibi kelimeler yer almış ve bu kelimelerin anlamları üzerine konuşulmuştur. *"Koleksiyon"* kelimesi, özellikle kişisel birikimlerin nasıl sergilendiği ve müzelerde ne anlama geldiği üzerine öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Öğrenciler, bu kelimeleri günlük hayatlarında nasıl kullanabileceklerini tartışarak, kelime dağarcıklarını zenginleştirmişlerdir.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; metinde geçen olayların geçtiği yerleri detaylandırarak açıklamışlardır. *"Sınıf müzesinin kurulması"* ve *"sergi açılışı"* gibi sahneler sınıfta tartışılmış, bu sahnelerin neden önemli olduğu ve hikâyedeki rolü açıklanmıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri seçip bunlar üzerinde sınıfça tartışmalar yapılmasını sağlamıştır. *"Sınıf müzenizi duyururken, güzel bir açılış töreni düzenlemeyi unutmayın!"* cümlesi, öğrenciler arasında sınıfça çalışmanın ve iş birliğinin ne kadar önemli olduğu üzerine bir konuşma başlatmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metnin ana hatlarını belirleyerek sınıfa sunmuşlardır. *"Sınıf müzesi kurarken önce konuyla ilgili bilgi toplanmalı, iş bölümü yapılmalı ve sergilenecek nesneler özenle seçilmelidir"* şeklinde bir özet yaparak sınıfın dikkatini

çekmişlerdir. Bu özetler, öğrencilerin metni daha kolay anlamalarını sağlamış ve önemli noktaları vurgulamıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; müzeler hakkında yaptıkları araştırmaları sınıfla paylaşmışlardır. "*Bir müze nasıl kurulur?*" sorusuna yanıtlar bulmuşlardır. Öğrenciler ayrıca sergilenen nesnelerin tarihî değerleri üzerinde durarak sınıfa farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler; metindeki olayları ve sınıf müzesinin kurulma sürecini çizimlerle anlatmışlardır. Çizimlerinde, köstekli saat, eski radyo, pul koleksiyonu, para koleksiyonu ve eski kıyafetler gibi öğrencilerin getirdiği nesneler yer almış, bu nesnelerin müzede nasıl sergileneceğini görsel olarak ifade etmişlerdir. Ressamlar, çizimlerini sunarken diğer öğrencilerden hangi bölümü anlattıklarını tahmin etmelerini istemiş ve böylece metni daha eğlenceli ve görsel bir şekilde anlamalarına yardımcı olmuşlardır.

3.7.8. Eylem 8 (18.12.2024 - 22.12.2024)

Kazanımlar: T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Büyüyünce Ne Olsam? bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemleri, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, soru-cevap, sınıf tartışması, beyin fırtınası.

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Sınıf düzeni, öğrencilerin birbirleriyle göz teması kurabilecekleri bir şekilde ayarlanmış ve dört gruba ayrılmıştır. İki grup 7 kişilik, diğer iki grup ise 8 kişiliktir. Öğrencilere roller verilmiş ve okuma çemberi yöntemine ilişkin kısa bir hatırlatma yapılmıştır.

Dersin başında, öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla, günlük yaşamdan mesleklerle ilgili bir soruyla derse giriş yapılmıştır: "*Büyüyünce hangi mesleği yapmak istiyorsunuz? Neden bu mesleği seçmek istiyorsunuz?*" Öğrenciler bu soruya cevap verirken doktor, mühendis, öğretmen, ressam, aşçı, polis, müzisyen gibi meslekler hakkında fikirlerini dile getirmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci doktor olmak istediğini belirtmiş, bunun sebebinin insanlara yardım etmeyi sevmesi olduğunu söylemiştir. Bir başka öğrenci ise öğretmen

olmak istediğini ve öğretmekten keyif aldığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci aşçı olmak istediğini belirtmiş ve yemek yapmayı çok sevdiğini söylemiştir.

Ardından “*Büyüyünce Ne Olsam*” başlıklı metin öğrencilere tanıtılmıştır. Öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiştir. Okuma sırasında sınıfta dolaşarak öğrencilere rehberlik yapılmış, yardıma ihtiyaç duyduklarında destek sağlanmıştır. Metnin okunmasının ardından öğrenciler metnin ana fikrini tahmin etmeye çalışmış ve mesleklerin önemi üzerine düşüncelerini paylaşmışlardır.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste, okuma çemberi yöntemi kullanılarak öğrenciler farklı rollere ayrılmış ve gruplara dağılmıştır. Her öğrenciye rolüne uygun olarak çalışma kağıtları dağıtılmıştır. Öğrenciler, kendi rollerine göre görevlerini yerine getirerek çalışma kağıtlarını doldurmuşlardır. Sınıfta rehberlik yapılarak gerektiğinde öğrencilere destek verilmiştir.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; metinle ilgili düşünmeyi teşvik eden sorular hazırlamışlardır:

1. Bu mesleklerden hangisi ilgini çekiyor?
2. Büyüyünce ne olmak istersin?
3. Terzilerin yanında çalışanlara ne denir?
4. Mühendis ne iş yapar?
5. Sizce en önemli meslek hangisidir?

Öğrenciler bu sorular üzerinden metni daha ayrıntılı inceleyerek düşüncelerini paylaşarak tartışmışlardır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metindeki olaylarla kendi deneyimleri arasında bağlantı kurmuşlardır:

1. Halam hava limanında çalışıyor.
2. İlerde resim öğretmeni olmak istiyorum.
3. Benim annemde hemşire.
4. Şoför taksi ile bizi okula getirmişti.
5. Okul gezisine giderken servise bindim

Bu bağlantılar, öğrencilerin metni kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde yeni veya dikkat çekici kelimeleri bulmuş ve anlamlarını araştırmıştır.

Seçilen kelimeler: “*Meslek, usta, dükkân, kent, terzi, doktor, mimar, marangoz*” öğrenciler bu kelimelerin anlamlarını sözlükten araştırmış ve metindeki kullanımlarını açıklamışlardır. Bu kelimelerin günlük hayatta nasıl kullanıldığını sınıfta tartışmışlardır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; olayların geçtiği yerleri ve önemli bölümleri belirlemişlerdir:

- **Olayların başladığı yer:** Çocukların büyüyünce ne olmak istediklerini düşünmeye başlamaları.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Farklı mesleklerin tanıtıldığı ve özelliklerinin anlatıldığı bölümler.
- **Olayların bittiği yer:** Her mesleğin önemli olduğu ve herkesin ilgi ve yeteneklerine göre meslek seçmesi gerektiğinin vurgulanması.

Bu şekilde, öğrenciler olayların geçtiği yerlerin hikâyedeki görevini ve önemini tartışmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümle veya paragrafları belirleyerek, bu bölümlerin önemini sınıfta tartışmışlardır:

Efe “*Her meslek saygıdeğerdir ve toplum için önemlidir*” cümlesini seçmiş ve meslek ayrımı yapmadan her işe saygı duyulması gerektiğini vurgulamıştır.

Tolga “*Doktorlar, insanların sağlığını korur ve hastalara şifa verir*” cümlesini ilginç bulmuş ve doktorların önemini tartışmıştır.

Taha “*Mimarlar, yaşadığımız binaları tasarlar*” cümlesini seçerek mimarların hayatımızdaki etkisine dikkat çekmiştir.

Bu tartışmalar öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmuştur.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; Metnin ana fikrini ve olaylarını kısa ve net bir şekilde arkadaşlarına anlatmak için hazırlanmışlardır:

Can: “*Her meslek önemlidir ve her mesleğin kendine göre özellikleri vardır. Bazı meslekler babadan ya da ustadan, bazı meslekler okulunu okuyarak öğrenilir. Örneğin; ayakkabıcı ayakkabı yapmayı ustasından öğrenir ama doktor olmak isteyen bir kişi okulunu okumak zorundadır. Metin, farklı mesleklerin ne kadar önemli olduğunu ve*

herkesin ilgi ve yeteneklerine göre meslek seçmesi gerektiğini anlatıyor." şeklinde özetlemiştir.

Bu özetler, arkadaşlarının metni daha kolay anlamasına yardımcı olmuştur.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; yazar Alkan İnal'ın hayatı ve eserleri hakkında kısa bilgiler toplamış ve sınıfta paylaşmışlardır. Ayrıca, metinde bahsedilen meslekler hakkında daha fazla bilgi edinmişlerdir:

- Doktor olmak için hangi eğitimlerin alınması gerektiği.
- Mimarların hangi çalışmalar yaptığı.
- Mühendislik alanlarının çeşitleri ve çalışma alanları gibi bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler; metinde anlatılan meslekleri ve bu meslekleri yapan kişileri çizerek arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Örneğin:

- Bir doktorun hastaya yardım ettiği sahne,
- Bir öğretmenin sınıfta ders anlattığı an,
- Bir şoförün araba kullandığı sahneyi çizerek arkadaşlarına sunmuşlardır.

Çizimlerin sunumunda sınıf arkadaşlarından hangi mesleği temsil ettiklerini tahmin etmelerini istemişler ve ardından açıklamışlardır.

Her öğrenci bireysel çalışmasını tamamlayıp kendi rolüne ait çalışma kağıtlarını doldurduktan sonra ders sona ermiştir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, aynı rolü üstlenen öğrenciler bir araya gelerek jigsaw(ayrılıp-birleşme) tekniği ile çalışma yapmışlardır. Her grup, kendi rolüyle ilgili edindiği bilgileri ve yaptığı çalışmaları diğer grup üyeleriyle paylaşarak metni ayrıntılı inceleyerek farklı bakış açıları geliştirmek için bir tartışma ortamı oluşturmuştur.

Sorgulayıcılar, hazırladıkları soruları birbirleriyle paylaşarak metinle olan bağlantılarını değerlendirmişlerdir. Soruların daha etkili olması için birbirlerine önerilerde bulunmuşlardır.

Bağ kurucular, kendi yaşamlarıyla metin arasında kurdukları bağlantıları paylaşmışlardır. Farklı deneyimleri dinleyerek mesleklerin toplumdaki yerini tartışmışlardır.

Sözcük avcılar, belirledikleri kelimelerin anlamlarını ve metindeki kullanımlarını tartışmışlardır. Kelimelerin farklı cümlelerde nasıl kullanılabileceği üzerine örnekler vermişlerdir.

Sahne düzenleyiciler, hikâyenin geçtiği yerleri ve önemli yerleri detaylı bir şekilde tartışmışlardır.

Araştırmacılar, yazarın hayatı ve eserleri hakkında edindikleri bilgileri paylaşmışlardır. Mesleklerle ilgili yaptıkları araştırmaları sunmuşlardır.

Ressamlar, çizimlerini birbirlerine göstererek hikâyenin hangi bölümünü temsil ettiklerini tartışmışlardır.

Özetleyiciler, metnin ana noktalarını belirleyerek etkili bir özet nasıl yapılır üzerine fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Okuma Aydınlatıcıları, metindeki dikkat çeken cümleleri veya paragrafları belirleyerek bu bölümlerin önemini rol arkadaşlarıyla tartışmışlardır.

Her öğrenci grubunda edindiği yeni bilgileri kendi grubuna geri dönerek arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu sayede sınıf içinde iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı sağlanmıştır.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste öğrenciler, önceki derslerde hazırladıkları çalışmalarını sınıfla paylaşmışlardır. Her grup sırasıyla rollerine uygun sunumlarını yaparak sınıfta bir tartışma ortamı yaratmıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; metinle ilgili hazırladıkları soruları sınıfa yönelterek, arkadaşlarının metin üzerine düşüncelerini sağlamışlardır. Öğrenciler “*Sizce terzilerin yanında çalışanlara ne denir?*” ve “*Büyüyünce ne olmak istersiniz ve neden?*” şeklinde sorular yöneltilmişlerdir. Bu sorular etrafında, öğrenciler kendi düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Tartışmalar sırasında öğrenciler doktor, öğretmen, polis, ressam, aşçı olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metindeki olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek sunumlarını yapmışlardır. Örneğin, bir öğrenci halasının havaalanında çalıştığını söyleyerek, metindeki meslekler ile ailesinden örnekler sunmuştur. Bir başka öğrenci ise ilerde öğretmen olmak istediğini ve bunun sebebinin çocuklara bir şeyler öğretmeyi sevmesi olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise annesinin hemşire

olduğunu söylemiş ve sağlık çalışanlarının önemini vurgulamıştır. Bu kişisel bağlantılar sayesinde metnin öğrencilerin hayatlarıyla ne kadar örtüştüğü ortaya konulmuştur.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metin boyunca karşılaştıkları yeni kelimeleri sınıfa tanıtarak, bu kelimelerin anlamlarını açıklamışlardır. Örneğin;

"Meslek, usta, terzi, mühendis" gibi kelimelerin anlamlarını açıklamış, bu kelimeleri cümle içinde kullanarak arkadaşlarının daha iyi anlamalarına yardımcı olmuşlardır. Ayrıca, kelimelerin günlük hayattaki kullanımlarına örnekler vererek tartışmayı derinleştirmişlerdir. Bu çalışma, öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmiştir.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin geçtiği yerleri ve bu yerlerin olaylara nasıl katkıda bulunduğunu belirlemişlerdir. Örneğin, "Çocukların büyüyünce ne olmak istediklerini düşünmeye başladıkları yer, hikâyenin başladığı yer" şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Öğrenciler, bu yerlerin hikâyenin gelişimine olan katkısını tartışarak olayların geçtiği yerlerin önemini vurgulamışlardır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; yazar Alkan İNAL'ın hayatı ve eserleri hakkında topladıkları bilgileri sunmuşlardır. Ayrıca, doktorluk ve mühendislik gibi mesleklerin nasıl eğitim süreçlerinden geçtiği hakkında daha fazla bilgi edinmişlerdir. Bir öğrenci *"Doktor olmak için tıp eğitimi gereklidir"* derken, bir başka öğrenci *"Mimarlar, binaların tasarımında önemli rol oynar"* demiştir. Mesleklerin topluma olan katkıları üzerinde durularak öğrenciler bu bilgileri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler; metindeki önemli sahneleri resmederek sınıfta sergilemişlerdir. Örneğin; bir öğrenci bir doktorun hastasına yardım ettiği sahneyi çizerken, bir başka öğrenci öğretmenin sınıfta ders anlattığı bir sahneyi resmetmiştir. Çizimlerin sunumu sırasında öğrenciler hangi sahnelerin çizimlerde yansıtıldığını tahmin etmeye çalışmış ve sınıf içinde eğlenceli bir ortam yaratmıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri seçip bu cümlelerin neden önemli olduğunu tartışmışlardır. Örneğin, "Her meslek saygı değerdir ve toplum için önemlidir" cümlesi üzerine yapılan tartışmalarda, öğrenciler her işin topluma katkı sunduğu ve mesleklerin hepsinin değerli olduğu konusunda fikirlerini paylaşmışlardır.

Ders sonunda öğrenciler *"Büyüyünce Ne Olsam"* metnini canlandırma yoluyla sahnelemişlerdir. Bir grup doktor ve hastayı canlandırırken, başka bir grup öğretmen ve

öğrencileri sahnelemiştir. Öğrenciler jest ve mimiklerini kullanarak, hikâyeye kendi yaratıcılıklarını ekleyerek eğlenceli bir deneyim yaşamışlardır.

3.7.9. Eylem 9 (25.12.2023 - 29.12.2023)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/
T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/ T.3.3.24/ T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Buğday Masalı, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, soru-cevap, sınıf tartışması, beyin fırtınası.

1.Ders (40 dakika/Pazartesi)

Dersin başında sınıfın düzeni okuma çemberine uygun şekilde öğrencilerin birbirleriyle rahatça iletişim kurabilecekleri şekilde değiştirilmiştir. Öğrenciler 7-8 kişilik dört grup halinde oluşturulmuştur. Okuma çemberi etkinliğine başlamadan önce etkinlikte her öğrencinin üstleneceği roller hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Dersin başında, öğrencilerin dikkatini çekmek için "*Buğdayın ekmek olma yolculuğunu hiç merak ettiniz mi?*" sorusuyla derse giriş yapılmıştır. Öğrencilerden buğdayın günlük hayatlarındaki yerini düşünmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler çeşitli yanıtlar vererek sabah kahvaltılarında yedikleri ekmeği, annelerinin yaptığı pasta ve kurabiyeleri anlatmışlardır.

Ardından "*Buğday Masalı*" metninde buğdayın ekilmesinden soframıza ekmek olarak gelene kadar geçen uzun ve zahmetli yolculuk anlatılıyor diyerek metin tanıtılmıştır. Öğrencilere metni sessizce okumaları söylenmiştir. Okuma süreci boyunca öğretmen sınıf içinde dolaşarak öğrencilere rehberlik edilmiştir.

2. Ders 40 dakika/(Çarşamba)

Bu derste okuma çemberi yöntemi uygulanır ve öğrenciler aşağıdaki rollere ayrılır. Her öğrenciye rolüne uygun çalışma kağıtları dağıtılır ve her rol üzerinde çalışmaları sağlanmıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; şu soruları hazırlayarak sınıfta tartışılır:

1. Buğdayın ekilmesinden ekmek olmasına kadar geçen zamanda neler yaşanıyor?
2. Metinde bize ne anlatılıyor?

3. Buğdaydan neler yapılıyor?
4. Çiftçiler nasıl zorluklarla karşılaşılıyor?
5. Buğday olmasaydı ne olurdu?

Bu sorularla öğrenciler metni daha iyi anlayarak düşündürücü sorular sormuşlardır.

Bağ kurucu rolünü üstlenen öğrenciler; metindeki olaylarla kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarlar. Bu rolü alan öğrenciler şu şekilde bağlantı kurmuşlardır.:

1. Metinde artık geldim değirmene diyor bende değirmene gitmiştim.
2. Fırınlarda ekmek yapan kişileri gördüm.
3. Ben televizyonda tohum eken insanlar görmüştüm.
4. Bende tarlada başakları çıkmış buğday gördüm ve kopardım.
5. Rüzgâr sağa sola ağaçları savuruyordu.

Bu süreçte öğrenciler, metni hayatlarıyla kendi yaşamları arasında bağlantı kurmuşlardır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metindeki yeni ve ilginç kelimeleri bulurlar ve anlamlarını araştırmıştır.

Seçilen kelimeler: “*buğday, değirmen, tohum, kök, hasat, saban, korkuluk*” gibi kelimeler üzerinde durularak bu kelimelerin anlamları ve kullanımları sınıfta tartışılır. Bu çalışma öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; metindeki olayların geçtiği yerleri belirlerler.

- **Olayın başladığı yer:** Köyde ve tarlada başlar.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Buğdayın değirmende öğütülmesi.
- **Olayın bittiği yer:** Fırından sofralara giderek tamamlanmış.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümle veya paragrafları seçmişlerdir.

Melis “*Biraz çıksın başaklarım, buğdayı onda saklarım*” cümlesi ilginç merak uyandırıcı gelmiştir. Bu cümlemin anlamı arkadaşlarıyla tartışmışlardır. Bu tartışmalar öğrencilerin metnin derinlemesine kavramalarına katkı sağlamıştır.

Tolga “*Artık geldim değirmene, un yapsınlar döne döne.*” cümlesini ilgi çekici bulmuştur. Buğdayın una nasıl dönüştüğü ilgisini çekmiştir.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metnin ana noktalarını özetleyerek arkadaşlarına anlatırlar.

Rana: “*Buğday Masalı'nda buğdayın ekilmesinden soframıza gelene kadar olan uzun yolculuk anlatılıyor*” şeklinde bir özetlemiştir.

İrem: “*Ekilen buğday toprağa kök salar ve yeşerir. Yaprakları başakları çıktıkça içinde buğdayını saklar. Buğday oluşup sardıktan sonra harmana getirilir. Rüzgarlar havalandırır. Çuvallara konulur değirmene getirilerek un olur buna su katılarak sofralarımıza ekmek olur*” şeklinde özetlemiştir.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; yazar İbrahim Şimşek ve buğday üretimi hakkında daha fazla bilgi toplar ve sınıfa sunarlar. Bu bilgiler, tarımın önemini, çiftçilerin karşılaştığı zorlukları ve buğdayın tarihini içermektedir.

Ressam rolündeki öğrenciler; metindeki olayları resimle ifade ederler. Buğdayın ekilmesi, büyümesi ve hasat edilmesi, değirmene götürülmesi, fırınlarda pişirilmesi ekmek haline gelmesi sahnelerini çizmişlerdir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, aynı rolü üstlenen öğrenciler bir araya gelmiştir. Jigsaw tekniği kullanılmıştır. Aynı rolü alan öğrenciler, kendi rolüyle ilgili topladıkları bilgileri ve yaptıkları çalışmaları grup üyeleriyle paylaşmıştır. Bu şekilde metni daha iyi anlamaya yönelik bir tartışma ortamı oluşmuştur.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler, hazırladıkları soruları değerlendirilmiş, metinle ne kadar bağlantılı ve düşündürücü olduğu tartışılmıştır. Soruların etkili ve anlamlı hale getirilmesi için birbirlerine görüş bildirmişlerdir.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler, metindeki olaylarla kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurarak, bu bağlantıları diğer bağ kurucularla paylaşmıştır. Örneğin; “*Ben de köyde buğday tarlasını görmüştüm*” gibi ifadelerle metin daha anlamlı hale getirilmiştir.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, metindeki yeni ve dikkat çekici kelimeleri belirleyerek anlamlarını araştırmıştır. Bulunan kelimelerle ilgili tartışılmış ve günlük hayatta nasıl kullanılabileceği konusunda fikir alışverişi yapılmıştır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler, hikâyenin geçtiği yerleri ve olayların sıralanışını tartışmıştır. Buğdayın ekildiği tarladan değirmene, oradan da fırına kadar olan süreç ele alınmıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler, metnin yazarı ve buğday hakkında ek bilgiler toplayarak bu bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaşmıştır. Bu araştırmalar farklı bakış açıları kazanmalarına katkı sağlamıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler, metindeki olayları çizerek metnin hangi bölümlerini anlatıldığı tartışılmıştır. Birbirlerinin çizimleri hakkında görüş bildirmişlerdir.

Özetleyici rolündeki öğrenciler, hikâyenin ana noktalarını belirleyip bunları diğer özetleyici rolündeki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler, metindeki önemli ve dikkat çeken seçtikleri cümleleri rol arkadaşlarıyla paylaşarak tartışmalar başlatmışlardır.

Bu teknikle yapılan çalışmalar öğrencilerin metni farklı açılardan değerlendirmelerini sağlamıştır. Tartışmaların ardından her öğrenci kendi grubuna geri dönerek edindiği yeni bilgileri arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, öğrencilerin okuma çemberi yöntemiyle elde ettikleri bilgileri ve hazırladıkları çalışmaları sınıfta sunmuşlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yöneltmişlerdir. Örneğin, "*Buğday olmasaydı beslenme alışkanlıklarımız nasıl değişirdi?*" gibi sorularla arkadaşlarının metin üzerinde derinlemesine düşünmelerini sağlamıştır. Ayrıca "*Çiftçilerin karşılaştıkları en büyük zorluklar neler olabilir?*" sorusu üzerinden sınıfta tartışma başlatılmıştır. Öğrenciler bu sorulara düşünerek yanıt vermiş ve buğdayın önemi üzerindeki fikirlerini paylaşmışlardır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metinde geçen olayları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Örneğin bir öğrenci; "*Ben de dedemle köyde buğday tarlasını ziyaret ettim*" gibi gerçek yaşam deneyimlerini paylaştıklarında diğer öğrenciler de benzer bağlantılar kurarak tartışmaya katılmışlardır. Ayrıca, fırınlarda ekmek yapımını gören veya televizyonda tohum eken insanları izleyen öğrenciler, tarım sürecinin zahmetini ve emeğini daha iyi kavradıklarını ifade etmişlerdir.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde geçen "*buğday, değirmen, hasat, saban*" gibi kelimelerin anlamlarını açıklayarak bu kelimelerin günlük hayatımızda nerelerde kullanıldığını tartışmışlardır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; metinde geçen olayların geçtiği yerleri ve bu yerlerin hikâyeye katkısını açıklamışlardır. Örneğin, "Buğday tarlasındaki ekim süreci ile değirmende buğdayın una dönüştüğü anlar, bu masalın en önemli kısımlarını oluşturuyor" diyerek metnin özelliklerini sınıfla paylaşmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metinde dikkate değer buldukları cümleleri seçmişlerdir. Örneğin, "*Biraz çıksın başaklarım, buğdayı onda saklarım*" cümlesini tartışmışlardır. Bu cümle üzerinden sınıfta, bitkilerin büyümesi, tohumların başak vermesi ve doğanın kendine özgü gelişim döngüsü hakkında sohbetler yapılmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metnin ana fikrini ve önemli noktalarını belirleyerek kısa ve öz bir şekilde sınıfa sunmuşlardır. "*Buğday Masalı, bir buğdayın ekilmesinden soframıza ekmek olarak gelmesine kadar geçen süreci anlatıyor*" şeklinde yapılan özet, diğer öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; buğday üretimi, buğdayın önemi, çiftçilikteki zorluklar hakkında topladıkları bilgileri paylaşmışlardır. Ayrıca yazar İbrahim Şimşek hakkında bilgileri paylaşmışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler; buğdayın ekiminden ekmeğe dönüşen süreci adım adım çizerek görsel bir sunum yapmışlardır. Çizimlerinde, buğdayın tarlada ekilmesi, harmanlanması, değirmene taşınması ve fırınlarda pişirilerek ekmek haline getirilmesi sahnelerine yer verilmiştir. Çizimler, sınıf arkadaşlarına gösterilmiş ve öğrencilerden bu sahnelerin hangi bölümü tahmin etmeleri istenmiştir.

Ders sonunda öğrenciler, rol oynama etkinliği yaparak metni canlandırmışlardır. Öğrenciler buğdayın ekilmesi ve büyümesi aşamasını canlandırmıştır. Öğrenciler jest ve mimiklerle hikâyeye kendi yaratıcılıklarını katmışlardır. Bu sayede eğlenceli bir ortam oluşmuştur.

3.7.10. Eylem 10 (01.01.2024 - 05.01.2024)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Mikrobun Etkileri, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemleri, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, soru-cevap, sınıf tartışması, beyin fırtınası, rol yapma/oynama.

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin başlangıcında, öğrencilerin iletişim kurabilecekleri şekilde sınıf düzeni yapılmıştır. Sınıf 4 gruba ayrılmıştır. Gruplar 7-8 kişilik olacak şekilde oluşturulmuştur. Okuma çemberi yöntemi ve roller hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla günlük hayatlarından bir örnekle derse giriş yapılmıştır. *“Dışarıda arkadaşlarınızla birlikte oynadığınız top çöp yığınının yanına düştü. Sonra elinizi yıkamadan topu alıp eve geldiniz. Ellerinizi kirliyerek sofraya oturup yemeğinizi yediniz. Bu durum sağlığımızı nasıl bir etkiler?”* Bu soruyla öğrencilerin kişisel deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini sağlamıştır. Öğrencilerin bu duruma verdikleri çeşitli yanıtlar tartışılarak sağlık ve temizlik konusuna giriş yapılmıştır.

Daha sonra *“Mikrobun Etkileri”* isimli bilgi verici metin tanıtılır. Öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiştir. Bu sırada sınıfta dolaşarak öğrenciler gözlemlenmiş ve gerektiğinde rehberlik yapılmıştır. Okuma tamamlandıktan sonra metnin ana fikri ve önemli olayları hakkında bir beyin fırtınası başlatılmıştır. Öğrencilere mikrobun nelere yol açabileceği sorularak, günlük hayatta temizliğin önemine dikkat çekilmiştir.

2.Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu dersin odak noktası okuma çemberi yöntemi olup, öğrenciler farklı rollere ayrılmış ve her öğrenci metnin farklı yönüne odaklanmıştır. Her öğrenciye, rolüne uygun çalışma kağıtları dağıtılmıştır ve öğrenciler bu görevleri tamamlamışlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; metindeki olayları daha ayrıntılı düşünmeye yönlendiren sorular hazırlamıştır. Aşağıdaki sorular üzerinde durulmuştur:

1. Ahmet'in eline nereden mikrop bulaşmış?
2. Hasta olmamak için ne yapmalıyız?
3. Ahmet'in yerinde sen olsan ne yapardın?
4. Ahmet'in hastalanmasının sebebi nedir?
5. Metinde neresi ilgini çekti?

Bu sorularla öğrencilerin metni daha iyi anlayarak düşüncelerini sağlamıştır. Sınıf içinde bu sorularla tartışma ortamı oluşturulmuş ve temizliğin önemini daha iyi kavramaları

sağlanmıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metindeki olaylarla kendi deneyimleri arasında bağlantılar kurmuşlardır. Aşağıdaki bağlantıları kurmuşlardır:

1. Ben de ailemle birlikte pastaneye giderken çöplerin arasından geçmek zorunda kaldık.
2. Ben de hasta olmuştum, karnım ağrımıştı.
3. Ben de mikrop kelimesini duymuştum.
4. Ahmet'in karnının ağrması gibi benim de karnım ağrımıştı.
5. Bir keresinde ben de aşı olmuştum.

Bu bağlantılar, öğrencilerin kişisel yaşantıları ile metin arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler, bu bağlantılar sayesinde metni daha iyi kavrayıp sınıfta tartışmalara katılmalarına katkı sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metindeki yeni ve dikkat çekici kelimeleri belirleyip anlamlarını araştırmışlardır.

Seçilen kelimeler: “*bakteri, hastalık, mikrop, aşı, çöplük, muayene, antikor*”

Öğrenciler, bu kelimeleri sözlüklerden araştırarak anlamlarını öğrenmiş ve bu kelimelerin günlük hayatta nasıl kullanıldığını araştırmışlardır. Bu rol öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin geçtiği yerleri ve olayların hangi sırayla gerçekleştiğini belirlemişlerdir:

- **Olayların başladığı yer:** Çöp yığınının yanında topun düşmesiyle başlar.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Ahmet'in mikrop bulaştıran topu alması ve eve giderek ellerini yıkamadan yemeğini yemesi.
- **Olayların bittiği yer:** Ahmet'in karın ağrısı çekmesi ve doktorun muayene etmesiyle sona erer.

Bu rol olayların sırasını ve önemini anlamaları açısından öğrencilere yardımcı olmuştur.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki önemli cümleleri belirleyip bunlar üzerinde sınıfta birlikte tartışmışlardır. Örneğin:

Kerem “*Mikrop topun üzerine oturdu ve sinsi sinsi gülümsedi*” bu cümle ilginç gelmiş ve mikrobun kötü olduğu vurgulanmıştır.

Deniz “*Ellerini yıkamadan yemek yedi*” bu cümle dikkatini çekmiştir ve temizliğin ihmal edildiğini göstermektedir.

Elvan “*Mikrobun çöpten Ahmet’in vücuduna bulaşması.*” ilginç gelmiştir, mikrobun ne kadar bulaşıcı olduğunu göstermektedir.

Bu cümleler öğrencilerin metni daha detaylı incelemelerine olanak sağlamıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metnin ana fikrini kısa ve anlaşılır bir şekilde arkadaşlarına sunmuştur:

Sevgi: “*Ahmet’in topu oynarken çöp yığınının içine düşmüş. Ahmet’te çöpe gidip topunu almış ve alırken eline bir mikrop gelmiş. Sonra Ahmet hemen yemek yemiş ve elini de yıkamamış. Ahmet yatağına yattıktan sonra karnı ağrımaya başlamış, annesi yanına gitmiş senin ateşin var demiş. Doktor çağırmış, doktor sen aşı olmadın mı demiş? Ahmet iki kere hapşırılmış ve hemen mikrop çıkıp yanında bulunan Mehmet’in yüzüne yapışmış ve ağzından girmiş. Ama Mehmet aşı olduğu için içindeki antikorlar mikrobunu öldürmüştür.*”

Efe: “*Ahmet’in vücuduna mikrobun girmesi, Ahmet’in elini yıkamadan yemek yiyip mikrobun ağzından girmesi, Ahmet hapşırdığında mikrobun Mehmet’im vücuduna girmesi ve antikorların onu yok etmesidir. Aşının önemini ve mikropların yapabileceği kötülükleri anlatmaktadır.*”

Bu özetler öğrencilerin hikâyeye edici metni daha iyi anlamalarına ve metnin önemli noktalarını kavramalarına yardımcı olmuştur.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; mikrop, hijyen ve aşının önemi üzerine araştırmalar ve yazar Serpil URAL hakkında araştırma yapmışlardır. Bu bilgiler, öğrencilerin mikrop ve hijyen konusundaki bilgi öğrenmelerini ve metni daha iyi kavramalarına yardımcı olmuştur.

Ressam rolündeki öğrenciler; mikrobun topun üzerine çıkması ve Ahmet’in hasta olması gibi önemli bölümleri çizmişlerdir. Bu etkinlik, öğrencilerin hikâyeyi görselleştirerek daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, jigsaw tekniği kullanılarak aynı rolü üstlenen öğrenciler bir araya getirilmiştir. Her rol grubundaki öğrenciler, kendi rolleri üzerine detaylı çalışma yaparak metni daha iyi anlamaya yönelik bir tartışma ortamı oluşturmuşlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler, hazırladıkları soruları kendi rol grupları içerisinde tartışmışlardır. Bu tartışmalar sırasında öğrenciler soruların daha etkili sorulabilmesi için öneriler geliştirmişlerdir. Örneğin; "Ahmet'in mikrop kapmaması için ne yapması gerekirdi?" gibi soruların daha detaylı ve anlamlı bir şekilde nasıl sorulabileceği üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler, metindeki olaylarla kendi yaşantıları arasında kurdukları bağlantıları grup içinde paylaşmışlardır. Bu roldeki öğrenciler kendi yaşamında yaşadığı benzer deneyimlerden bahsetmiş ve metni anlamalarına nasıl katkı sağlayabileceğini tartışmışlardır. Örneğin; "*Bir keresinde ellerimi yıkamadan yemek yediğimde ben de hasta olmuştum*" gibi kişisel deneyimlerini paylaşmışlardır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, metindeki yeni ve dikkat çekici kelimeleri belirleyerek anlamlarını araştırmışlardır. Bu kelimelerin sözlükteki anlamını ve bu kelimelerin metinde nasıl kullanıldığı üzerine tartışmalar yapılmıştır. "*Antikor*" ve "*bakteri*" gibi kelimelerin hem metindeki kullanımı hem de günlük hayattaki kullanım ele alınmıştır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler, hikâyede geçen olayların sıralamasını ve mekânların önemini tartışmıştır. Ahmet'in mikrop kapmasının başladığı çöplük sahnesi ve sonrasında doktorun eve gelerek Ahmet'i muayene etmesi önemli bölümler grup içinde tartışılarak önemli noktalar vurgulanmıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler, metinde ilginç, dikkat çekici cümleleri tartışarak hangi cümlelerin neden önemli olduğunu tartışmışlardır. Mikrobun "*sinsi sinsi gülümsemesi*" gibi ifadelerin mikrobun metindeki rolünü nasıl yansıttığını tartışmışlardır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler, metni özetleyerek grup içindeki diğer arkadaşlarına sunmuşlardır. Grup içinde yapılan tartışmalarda, etkili özetleme üzerine çalışmışlardır. Özeti anlaşılar ve dikkat çekici olması için birbirlerine önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler, metinle ilgili topladıkları ek bilgileri gruplarıyla paylaşmışlardır. Hijyen, mikrop ve aşının önemi üzerine topladıkları bilgileri ve yazar ile ilgili bilgileri birbirleriyle paylaşmışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler, metindeki sahneleri çizimlerle ifade etmiş ve bu çizimleri grup içinde paylaşarak tartışmışlardır. Özellikle mikrobun topa bulaşması ve Ahmet'in hastalanma süreci gibi önemli bölümler resmedilmiş ve ressamlar çizimlerin metni nasıl daha anlaşılır ifade edilebileceğini konuşmuşlardır.

Bu jigsaw tekniği öğrencilerin metni farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine ve anlamalarına katkı sağlamıştır. Tartışmaların ardından her öğrenci kendi grubuna geri dönerek öğrendiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu sayede sınıf ortamında iş birliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturulabilmiştir.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste öğrenciler rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları sırayla sunmuşlardır. İlk olarak sorgulayıcı rolündeki öğrenciler sunum yapmıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yönelterek arkadaşlarının düşüncelerini sağlamışlardır. Örneğin; “*Ahmet hasta olmamak için ne yapmalıydı? Ahmet’in yerinde sen olsan ne yapardın?*” gibi sorular sınıfta tartışılmıştır. Bu etkinlik, öğrencilerin mikropların bulaşmasını önlemek için temizliğine kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; hikâyedeki olaylarla kendi yaşamları arasında bağlantı kurmuşlardır. Kimi öğrenci; “*Ben de ellerimi yıkamadan yemek yediğimde hasta olmuştum*” derken, bir başkası “*Aşı olduğumda neden yapıldığını anlamamıştım*” diyerek kişisel deneyimlerini paylaşmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin metni kendi yaşantıları ile ilişkilendirerek daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler; “*Mikrobun Etkileri*” hikâyesinin önemli sahnelerini çizimlerle anlatmışlardır. Örneğin; Ahmet’in topu çöpten alması, ellerini yıkamadan yemek yemesi ve hastalanması gibi olaylar resmedilmiştir. Çizimler sunulurken, diğer öğrencilerden bu sahnelerin hangi bölümüne ait olduğunu tahmin etmeleri istenmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin metni görsel olarak anlamalarını sağlamıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri belirleyerek bu bölümlerin önemini sınıfta tartışmışlardır. Örneğin, “*Mikrop topun üzerine oturdu ve sinsi sinsi gülümsedi*” ifadesi ile mikrobun kötü niyetli olduğu vurgulanmıştır. Bu cümle öğrencilerin mikropların bulaşıcılığı ve etkisi üzerine düşüncelerini sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde geçen dikkat çekici kelimeleri incelemiştir. Kelimelerden biri olan “*bakteri*” tartışılmış, sınıfta bu kelimenin nasıl kullanıldığı ve anlamı üzerine konuşulmuştur. Ayrıca “*antikor*” kelimesi de detaylı bir şekilde ele alınarak aşının vücuda nasıl koruma sağladığı açıklanmıştır. Bu tartışmalar öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerine yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; olayların gerçekleştiği yerleri ve olayların sırasını açıklamıştır. Örneğin; “*Ahmet'in topu çöpten alması ve ardından eve gidip ellerini yıkamadan yemek yemesi, hasta olması, doktorun eve gelip muayene etmesi*” şeklinde olayların sırası tartışılmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin ana noktalarını kısa ve net bir şekilde özetlemişlerdir. Özetlerinde, Ahmet'in mikroplu topu alıp yemek yemesi, ardından hastalanması ve doktorun gelmesi üzerinde durulmuştur. Bu özetler, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına katkı sağlamıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; mikropların insan sağlığı üzerindeki etkilerini ve temizliğin önemini araştırmışlardır. Ayrıca aşının nasıl çalıştığı ve vücutta mikroplara karşı nasıl koruma sağladığı hakkında bilgiler paylaşmışlardır.

Dersin sonunda gruplar gönüllü olarak "Mikrobun Etkileri" metnini rol oynama etkinliği ile canlandırmıştır. Ahmet'in çöpten topu almasını ve ellerini yıkamadan yemek yemesi ve hastalanması bölümünü canlandırmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin metni eğlenceli bir şekilde anlamalarına katkı sağlamıştır.

3.7.11. Eylem 11 (08.01.2024 - 12.01.2024)

Kazanımlar: T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller : Uzayda Yaşam, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemli, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, beyin fırtınası tekniği, sınıf tartışması, rol oynama.

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin başında, öğrencilerin rahat bir şekilde iletişim kurabileceği ve grup çalışması yapabileceği bir sınıf düzeni oluşturulmuştur. Her biri 7-8 kişiden oluşan dört grup halinde oturmaları sağlanmıştır. Öğrencilere okuma çemberi yöntemi ve roller hakkında kısa bir hatırlatma yapılmıştır.

Derse öğrencilerin ilgisini çekecek şu soru sorularak başlanmıştır: “*Bir gün uzun bir yolculuğa çıktığınızı düşünün ve bu yolculuk uzaya yapılacaktır. Uzayda yemek nasıl yenir? Uyku nasıl olur? Sizce, uzayda yaşam nasıldır?*” Bu soru ile öğrencilerin dikkatleri çekilmiş ve hayal güçlerini kullanmaları sağlanmıştır. Öğrenciler bu duruma verdikleri yanıtlar üzerinden tartışmaya katılmış ve uzayda yaşam hakkında düşünceleri sağlanmıştır.

Daha sonra “*Uzayda Yaşam*” başlıklı bilgi verici metin kısaca tanıtılmıştır. Öğrencilerden metni sessizce okumaları istenmiş ve sınıfta dolaşarak öğrenciler gözlemlemiş, rehberlik edilmiştir. Okuma işlemi tamamlandıktan sonra metnin ana fikri hakkında beyin fırtınası yapılmıştır. Öğrencilere uzayda yaşamın neden dünyadakinden farklı olduğu sorularak tartışma başlatılmış ve düşünceleri sağlanmıştır.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Öğrencilere rollerine uygun çalışma kağıtları dağıtılmış ve rehberlik yapılarak her öğrencinin kendi görevini tamamlanması sağlanmıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; metindeki olayları ve bilgileri daha ayrıntılı düşünmeye yönlendiren sorular hazırlamıştır. Aşağıdaki sorular üzerinde durulmuştur:

1. Astronotlar neden uzayda çok cepli özel kıyafetler giymek zorundadır?
2. Astronotlar uzaya nasıl yiyecek getirir ve bunları nasıl tüketirmiş?
3. Astronotlar uzayda nasıl yaşıyor, yaşam orada nasıl?
4. Uzayda yaşamının en keyifli yanı nelermiş?
5. Metinde seni en çok şaşırtan bilgi nedir?

Bu sorularla öğrencilerin metni daha ayrıntılı düşünceleri sağlanarak sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuştur. Uzayda yaşamın zorlukları hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metindeki olaylarla kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurmuşlardır. Örneğin:

1. Benim annem de mikrodalgada yemek pişiriyor.
2. Haberlerde uzaya giden adam gördüm. Ben de uzaya gitmek istiyorum.
3. Belgeselde roketle fırlatılan adam gördüm.
4. Ben de yatağımda uyuyorum ama onlar gibi kemer bağlamıyorum.

5. Belgesellerde astronotların kıyafetlerinin çok cep olması dikkatimi çekmişti. Bu metinde nedenini öğrendim.

Bu bağlantılar öğrencilerin kendi yaşamlarıyla uzayda yaşam ilişkilendirerek metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metindeki yeni ve dikkat çekici kelimeleri belirlemiş ve anlamlarını araştırmıştır.

Seçilen kelimeler: “*Astronot, uzay, dünya, yerçekimi, gökyüzü, koruyucu giysi*”

Öğrenciler bu kelimelerin anlamlarını öğrenmiş ve uzayda yaşam metninde nasıl araştırmışlardır. Bu rol, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; hikâyenin geçtiği yerleri ve olayların sırasını belirlemişlerdir:

- **Olayların başladığı yer:** Astronotların uzay aracıyla yolculuk yapmaları.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Astronotların uzay aracında yemek yeme ve uyuma düzenlerini anlatmaları.
- **Olayların bittiği yer:** Astronotların görevlerini tamamlayarak uzayda dinlenmeleri.

Bu şekilde öğrenciler, uzayda yaşamın nasıl olduğuna dair bilgi edinmişlerdir.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri seçip bu cümlelerin önemini tartışmışlardır.

Deniz “*Uzayda yaşam Dünya’dakinden farklıdır. Her gün yaptığımız işleri uzayda yapmak zordur*” Bu cümle ilginç gelmiştir uzayda yaşamın zorluklarını anlatmaktadır.

Esra “*Tuz ve şekeri sıvı halde tüketirler*” bu cümle uzaydaki beslenme şekilleri dikkatimi çekmiştir.

Buse: “*Uzayda yiyeceklerini ısıtmak için bir fırın bulunur*” bu dikkatimi çekti.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metnin ana fikrini ve olaylarını kısa ve anlaşılır bir şekilde anlatmıştır.

Tuna: “*Astronotlar uzayda nasıl yaşadıklarını anlatıyorlar. Yemek yeme, uyuma, kitap okuma gibi günlük ihtiyaçlarını farklı şekillerde karşılıyorlar ve her şey hafif olduğu için dikkatli olmaları gerekiyor.*” şeklinde özetlemiştir.

Berkay: “*Astronotlar uzayda iş yapan insanlardır. Astronotlar uzayda yemek yapmazlar. Dünya’da getirdikleri dondurulmuş yemekleri mikro dalgada pişirip yerler. Onlar kıyafetlerini yıkamazlar, yedek kıyafet getirirler. Onlar dünyadaki gibi eğlenirler en çok sevdikleri şey dinlenirken uzayı izlemektir.*” şeklinde metni özetlemiştir.

Bu özetler öğrencilerin metnin ana noktaları kavramalarına yardımcı olmuştur.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; metnin yazarı “Hande Kaynak”, astronotlar, uzayda karşılaştıkları zorluklar ve uzay araçları hakkında daha fazla bilgi toplayarak sınıfla paylaşmışlardır. Bu araştırmalar sayesinde öğrenciler uzayda yaşamının günlük hayattan ne kadar farklı olduğunu öğrenmişlerdir.

Ressam rolündeki öğrenciler; astronotların uzayda yemek yemesi, koruyucu giysi giymeleri ve uzayda uyumaları gibi sahneleri çizmişlerdir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, jigsaw tekniği uygulanarak aynı rolü üstlenen öğrenciler bir araya getirilmiştir. Her rol grubundaki öğrenciler, kendi rolleri üzerine ayrıntılı çalışma yaparak “Uzayda Yaşam” metnini daha iyi anlamaya yönelik bir tartışma ortamı oluşturmuştur.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler, hazırladıkları soruları nasıl daha etkili hale getireceklerini tartışmışlardır. Soruların anlamlı ve düşünmeye yönelik olması üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin; “*Astronotlar neden sıvı haldeki yiyecekleri tüketmek zorundalar?*” ya da “*Uzayda günlük işler neden Dünya’ya göre daha zordur?*” gibi soruların nasıl daha açıklayıcı ve düşündürücü hale getirileceği konuşulmuştur.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler, metindeki olaylar ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurmuşlardır. Örneğin, “*Ben de televizyon izlerken astronotların uzayda nasıl hareket ettiklerini gördüm, çok ilginçti.*” gibi kişisel deneyimlerini paylaşarak tartışmışlardır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, metindeki yeni ve dikkat çekici kelimeleri belirleyerek bu kelimelerin anlamlarını araştırmışlardır. Bu kelimelerin günlük hayatta nasıl farklı anlamlar kazanabileceği de ele alınmıştır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler, hikâyede geçen olayların sıralamasını ve mekanların önemini tartışmıştır. Astronotların uzay aracı içinde yemek yemeleri ve uyuma şekilleri gibi önemli bölümler üzerinde konuşularak, olayların sıralamasına dikkat edilmiştir.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler, metinde ilginç buldukları cümleleri seçmiş ve bu cümlelerin neden dikkat çekici olduğunu tartışmışlardır. “Astronotlar uyurken kendilerini kemerle sabitlemek zorundadır.” gibi ifadeler uzaydaki yaşamın zorluklarına dikkat çekilmiştir.

Özetleyici rolündeki öğrenciler, metni anlaşılır ve kısa bir şekilde nasıl anlatacakları üzerine konuşarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler, astronotların uzayda karşılaştıkları zorluklar ve uzayda yaşam üzerine topladıkları ek bilgileri gruplarıyla paylaşmışlardır. Bu araştırmalar, uzayda yaşamının günlük hayata göre ne kadar farklı olduğunu öğrencilere daha iyi anlatmıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler, astronotların uzayda yaşamlarına dair sahneleri çizerek, özellikle uzayda yemek yeme ve uyuma sahnelerini görselleştirerek grup içinde sunmuşlardır. Bu çizimler sayesinde, metnin önemli bölümleri daha somut hale getirilmiştir.

Bu jigsaw(ayrılıp birleşme) tekniğiyle yapılan çalışma, öğrencilerin metni farklı bakış açılarından değerlendirmelerine ve metni daha kapsamlı bir şekilde anlamalarına katkı sağlamıştır. Tartışmaların ardından, öğrenciler kendi gruplarına dönerek öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste, öğrenciler rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları sınıfa sunmuşlardır. İlk olarak sorgulayıcı rolündeki öğrenciler sunum yapmıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yönelterek diğer öğrencilerin düşünmelerini sağlamıştır. Örneğin, "*Astronotlar uzayda neden sürekli dikkatli olmak zorundadır?*" ve "*Uzayda yaşamının en ilginç yanları neler olabilir?*" gibi sorular üzerine sınıfta tartışmalar yapılmıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; hikâyedeki olaylarla kendi yaşamları arasında kurdukları bağlantıları sınıfta paylaşmışlardır. Örneğin, bir öğrenci “Evde de mikrodalgada yemek hazırlıyoruz, bu metindeki astronotların uzaydaki yemek hazırlama süreci bana bunu hatırlattı.” demiş, bir diğeri “Uyumak zor olabilir ama kemerle bağlanmak bana ilginç geldi” diyerek kişisel deneyimlerini anlatmıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler; “Uzayda Yaşam” metninin önemli sahnelerini çizimlerle anlatmışlardır. Örneğin, astronotların uzayda yemek yemeleri ve kıyafet giymeleri gibi olaylar resmedilmiştir. Diğer öğrenciler, bu çizimlerin hangi sahneleri temsil ettiğini tahmin etmeye çalışmış ve bu etkinlik öğrencilerin metni daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri seçip sınıfta tartışmaya açmışlardır. Örneğin, "*Uzayda her şey hafiftir, bu yüzden astronotlar dikkatli hareket etmek zorundadır*" ifadesi, sınıfta uzaydaki yaşamın zorluklarına dair bir tartışma başlatmıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde geçen dikkat çekici kelimeleri incelemiş ve bunların anlamları üzerine konuşmuşlardır. "*Yer çekimi*" ve "*koruyucu giysi*" gibi kelimelerin hem metinde hem de günlük hayattaki kullanımını ele alarak, kelimelerin anlamlarını genişletmişlerdir.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; olayların sırasını ve hikâyenin geçtiği yerleri açıklamıştır. Astronotların uzay aracı içinde nasıl çalıştıkları ve uyuma düzenleri gibi bölümler vurgulanmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metni ana hatlarıyla kısa ve net bir şekilde özetleyerek sınıfa sunmuşlardır. Uzaydaki yaşamın zorlukları ve astronotların günlük yaşamları üzerine odaklanarak, metnin anlaşılmasını sağlamışlardır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; astronotların uzaydaki görevleri ve bu görevler sırasında karşılaştıkları zorlukları araştırarak sınıfa sunmuşlardır. Ayrıca astronotların Dünya’ya dönüş süreçleri hakkında bilgi vermişlerdir.

Dersin sonunda, öğrenciler "*Uzayda Yaşam*" metnini rol oynama etkinliğiyle canlandırmıştır. Öğrenciler evde hazırladıkları materyalleri arkadaşlarına sunmuşlardır.

3.7.12. Eylem 12 (15.01.2024 - 19.01.2024)

Kazanımlar:T.3.2.1/T.3.2.3/T.3.2.5/T.3.3.2/T.3.3.3/T.3.3.7/T.3.3.13/T.3.3.14/T.3.3.15/T.3.3.16/T.3.3.18/T.3.3.20/T.3.3.24/T.3.3.25

Süre: 40+40+40+40 (4 ders saati)

Materyaller: Sabunun Öyküsü, bilgisayar, etkileşimli tahta, ders kitapları, boya kalemleri, çalışma yaprakları.

Yöntem ve Teknikler: Okuma çemberi yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, soru-cevap, sınıf tartışması, beyin fırtınası, rol oynama.

Öğrenme-Öğretme Süreci:

1. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Dersin başında sınıf düzeni okuma çemberine uygun şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler 7-8 kişilik 4 gruba ayrılmış ve bu şekilde oturma düzeni yapılmıştır. Okuma çemberi yönteminin nasıl uygulanacağı ve roller hakkında öğrencilere kısa bir bilgilendirme yapılmıştır.

Öğrencilerin dikkatini çekmek için şu şekilde soru sorulmuştur: *“Sabunu temizlik için her gün kullanıyoruz, peki ilk sabun nasıl bulundu? Sizce sabun olmasaydı, insanlar temizlik için neler kullanırdı?”* bu soruyla öğrencilerin metinle bağlantı kurması için dikkati çekilerek tartışma başlatılmıştır. Öğrencilerin sabun hakkında neler bildikleri ve günlük yaşamlarındaki kullanımına ilişkin sorular sorularak metne dikkat çekilmiştir.

Ardından *“Sabunun Öyküsü”* adlı bilgilendirici metni sessizce okumalarını istemiştir. Öğrenciler okuma yaparken sınıfta dolaşarak gerektiğinde rehberlik edilmiş ve öğrenciler gözlemlenmiştir. Metin okunduktan sonra sabunun Roma’da keşfi ve temizlik üzerine kısa bir beyin fırtınası yapılmıştır.

2. Ders (40 dakika/Çarşamba)

Bu derste her öğrenciye görevine uygun çalışma yaprakları dağıtılmış ve gerektiğinde rehberlik edilerek rollerine uygun doldurmaları sağlanmıştır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; metindeki olayları düşünmeye yönlendiren sorular hazırlamışlardır. Aşağıdaki sorular üzerinde durulmuştur:

1. Sabun yerine eskiden ne kullanılmış?
2. Sabun olmasaydı insanlar temizlik için başka neler kullanabilirdi?
3. Sabunu ilk kimler bulmuştur?
4. İlk sabunlar neden sadece çamaşır için kullanılmış?
5. Vücut temizliği için kullanılmaya ne zaman başlandı?
6. Metinde sizi en çok şaşırtan bilgi neydi?
7. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde antepfıstığından üretilen sabunun adı nedir?

Bu sorularla öğrencilerin sabunun tarihi, sabun ile temizliğin arasında nasıl bir ilişki olduğu hakkında düşünceleri sağlanmış ve sınıfta tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; bu roldeki öğrenciler, metindeki olaylarla kendi hayatları arasında bağlantılar kurmuşlardır. Şu bağlantılar üzerinde durulmuştur:

1. Bizim evde de zeytinyağlı sabun var.
2. Benim babaannem de çamaşırları sabunla yıkıyor.
3. Ben de televizyonda sabunun nasıl yapıldığını gördüm.
4. Ben sabun fabrikasına gittim ve sabunun yapılışını gördüm. Fabrika çok güzel kokuyordu.
5. Ben de su ve sabunla elimi yıkarım.
6. Ben petrolden üretilen sabun gördüm.

Bu bağlantılar, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla metin arasında bağlantı kurmalarını ve metni anlamalarına katkı sağlamıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metindeki yeni ve dikkat çekici kelimeleri belirleyip anlamlarını araştırmışlardır.

Seçilen kelimeler: “*kil, kül, yağ, tahriş, deterjan, işlev, katman, dönem, petrol, bittim sabunu*” öğrenciler bu kelimeleri araştırmış ve sabun yapımında kullanılan malzemelerin ne olduğunu araştırmışlardır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; olayların geçtiği yerleri ve önemli bölümleri belirlemişlerdir:

- **Olayların başladığı yer:** Sapo Dağı’nda yemek pişirilirken yağ ve külün suya karışması.
- **Önemli olayların gerçekleştiği yer:** Romalı kadınların nehirde çamaşır yıkarken kül ve yağ karışımını keşfetmeleri.
- **Olayların bittiği yer:** Sabunun sadece çamaşır yıkamak için değil, aynı zamanda vücut temizliği için de kullanılmaya başlanması.

Sahne düzenleyici öğrenciler sabunun keşfedilmesindeki önemli aşamaları sıralamışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metindeki dikkat çeken cümleleri belirleyip bu cümleleri çalışma kağıdına yazmışlardır.

Berkay “*Sabun yağlardan yapılır*” cümlesini dikkat çekici bulmuştur. Sabunun yağdan oluşup yağı temizleyici özelliği ilginç gelmiştir.

Ali'nin *"Sabun o dönemlerde yalnızca giysileri temizlemek için kullanılmaktaydı"* cümlesi dikkatini çekmiş ve sabunun vücut temizliği için geç kullanılmaya başlanmasını şaşırtıcı bulmuştur.

Ayşe'nin *"Sabunun yaklaşık üç bin yıl önce bulunması"* dikkatini çekmiştir.

Taha'nın *"Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde menengiç denen yabani antepfıstığından üretilen sabuna bittim denir"* cümlesi dikkatimi çekmiştir.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metnin ana fikrini ve olaylarını kısa ve anlaşılır bir şekilde anlatmışlardır.

Naz: *"Sabun yaklaşık üç bin yıl önce Romalılar tarafından keşfedilmiştir. Roma'da bulunan Sapo Dağı'nda nehirde çamaşırlarını yıkayan Romalı kadınlar yemek pişirirken açığa çıkan yağ ve küllerin çamaşırları daha iyi temizlediğini fark etmişlerdir. Elimizi yalnızca suyla yıkadığınızda derimizin üzerindeki yağ katmanı derimize değmesini engeller bu yüzden söyle temizlediğinizde elimiz temizlenmez. Bu yüzden sabun kullanınız."* şeklinde özetlemiştir.

Enes: *"Sabun Romalılar tarafından keşfedilmiş. Sapo Dağı'nda yemek yapılmış. Onların yağı ise dereye karışmış. Romalı kadınlar buradaki sıvının daha iyi temizlediğini anlamışlar. Önceki sabunlar eli tahriş edermiş, bu yüzden sadece kıyafetleri yıkamak için kullanılmış. Şimdi defne, fındık, çay, tarçın, papatya ve zeytin gibi birçok üründen sabun yapılıyor."* şeklinde özetlemiştir.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; yazar Aslı Uysal'ın hayatı ve eseri hakkında araştırmalar yapmışlardır. Ayrıca sabunun keşfi, yapımında kullanılan bitkiler ve sabunun temizlikle ilişkisi hakkında bilgi toplamışlardır.

Ressam rolündeki öğrenciler; Sabunun Sapo Dağı'nda keşfi, Romalı kadınların kül ve yağ karışımıyla çamaşır yıkamaları gibi sahneleri çizmişlerdir.

3. Ders (40 dakika/Cuma)

Öğrenciler bu derste jigsaw tekniği uygulayarak aynı rolü üstlenen arkadaşlarıyla bir araya gelmiştir. Her rol grubu kendi rollerine odaklanarak metne yönelik ayrıntılı tartışmalar yapmışlardır.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler, kendi gruplarında hazırladıkları sorular üzerinde çalışarak, bu soruları nasıl daha etkili ve düşündürücü hale getirebileceklerini tartışmışlardır. Örneğin: *"Sabun olmasaydı insanlar temizlik için hangi maddeleri"*

kullanırdı?” gibi soruların nasıl daha açık, ayrıntılı ve düşündürücü olabileceği üzerine fikir alışverişinde bulunulmuştur. Soruların nasıl zenginleştirilebileceği tartışılmıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler, kendi gruplarında metindeki olaylar ile kendi yaşamları arasında kurdukları bağlantıları paylaşmışlardır. Bu bağlantılar, öğrencilerin metni kendi yaşantılarıyla ilişkilendirerek daha iyi anlamalarına katkıda bulunmuştur. Grup içinde, bu bağlantıların metni nasıl daha anlamlı hale getirdiği üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler, seçtikleri kelimeleri detaylı bir şekilde inceleyip, bu kelimelerin metindeki kullanımını tartışmışlardır. Bu kelimelerin metne nasıl katkı sağladığına ve günlük hayattaki kullanımına ilişkin değerlendirme yapılmıştır.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler, metindeki olayların sıralamasını ve önemini grup içinde tartışmışlardır. Önemli olayların sırasını belirleyerek, sabunun keşfi ve kullanımı üzerine odaklanmışlardır.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler, metinde ilginç buldukları cümleleri seçip, bu cümlelerin neden önemli olduğunu tartışmışlardır. Bu cümlelerin metindeki önemi üzerine grup içinde detaylı tartışmalar yapılmıştır.

Özetleyici rolündeki öğrenciler, metni kısa ve anlaşılır bir şekilde özetlemek için fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Örneğin: *“Sabun Romalılar tarafından keşfedilmiş ve önce giysi temizliğinde kullanılmış, zamanla vücut temizliğinde de kullanılmaya başlanmıştır.”* şeklinde özetler paylaşılmış ve daha etkili özetleme yöntemleri üzerine tartışmalar yapılmıştır.

Araştırmacı rolündeki öğrenciler, sabunun ilk kez nasıl keşfedildiği, zamanla nasıl geliştiği ve günümüzde hangi bitkilerden üretildiği gibi konular üzerine tartışmalar yapılmıştır. Bu bilgiler, öğrencilerin sabunun temizlikteki önemi hakkında daha fazla bilgi edinmelerine katkı sağlamıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler, metinde görselleştirdikleri bölümleri birbirleriyle paylaşarak yorum yapmışlardır.

Bu jigsaw tekniği ile yapılan bu çalışmalar öğrencilerin metni farklı açılardan değerlendirmelerine katkı sağlamıştır. Her öğrenci rol grubunda öğrendiklerini kendi grup arkadaşlarıyla paylaşarak iş birliğine dayalı ve çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

4. Ders (40 dakika/Cuma)

Bu derste öğrenciler rollerine uygun olarak hazırladıkları sunumları sırasıyla sınıfa sunmaları olmuştur.

Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler; hazırladıkları soruları sınıfa yöneltmiş ve arkadaşlarının düşünmesini sağlamışlardır. Sorgulayıcı öğrenciler “*Sabun yerine başka ne kullanılırdı? Sabun olmasaydı temizlik için ne yapılabilirdi?*” gibi sorular sınıfta tartışılmış, sabunun önemine dikkat çekilmiştir. Bu tartışma, sabunun keşfi ve gelişimi konusunu daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Bağ kurucu rolündeki öğrenciler; metindeki olaylar ile kendi yaşamları arasındaki bağlantıları paylaşmışlardır. Örneğin, bir öğrenci “*Bizim evde de zeytinyağlı sabun var, annem her zaman bunu kullanır*” diyerek metni hayatıyla ilişkilendirmiştir. Bir diğer öğrenci ise “*Sabun yapımını televizyonda görmüştüm*” diyerek deneyimlerini paylaşmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin metinle kendi yaşamları arasında bağ kurarak anlamalarına katkı sağlamıştır.

Ressam rolündeki öğrenciler; “*Sabunun Öyküsü*” hikâyesinin önemli sahnelerini çizimlerle anlatmışlardır. Örneğin; Romalı kadınların nehirde çamaşır yıkaması ve sabunun ilk keşfi gibi olayları görselleştirmişlerdir. Çizimler sırasında, diğer öğrencilere sahnelerin hangi bölümle ilgili olduğunu tahmin ettirmeleri istenmiş ve sınıfla birlikte tartışılmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin görsel olarak metni daha iyi kavramalarına yardımcı olmuştur.

Okuma aydınlatıcısı rolündeki öğrenciler; metinde dikkat çeken cümleleri belirleyerek bu cümlelerin önemini sınıfla tartışmışlardır. Örneğin; “*Sabunun keşfi Romalılar tarafından yapıldı*” ve “*Sabun sadece giysileri temizlemek için kullanılıyordu*” gibi ifadeler öğrencilere sabunun tarihsel önemi ve kullanım amacını düşünmeye teşvik etmiştir.

Sözcük avcısı rolündeki öğrenciler; metinde geçen yeni ve dikkat çekici kelimeleri sınıfa sunmuşlardır. “*Kül, tahriş, deterjan, bittim sabunu*” gibi kelimeler üzerinde durulmuş ve kelimelerin hem sözlük hem de günlük kullanımları ele alınmıştır. Bu tartışmalar öğrencilerin kelime dağarcığını genişletmelerine yardımcı olmuştur.

Sahne düzenleyici rolündeki öğrenciler; olayların geçtiği yerleri ve sıralamasını açıklamışlardır. Örneğin; “*Sapo Dağı'ndaki yağ ve kül karışımının suya dökülmesi ve*

Romalı kadınların bu karışımı fark etmeleri” gibi olayların sıralanması üzerinde durulmuştur.

Özetleyici rolündeki öğrenciler; metni kısa ve öz bir şekilde özetlemiştir. Özetlerinde, sabunun tarihçesi, ilk keşfi ve temizlikteki rolü üzerinde durulmuş, öğrencilerin metni daha net ve etkili bir şekilde anlamaları sağlanmıştır

Araştırmacı rolündeki öğrenciler; sabunun yapımında kullanılan bitkiler ve tarihsel gelişimi üzerine araştırmalar yapmış ve bu bilgileri sınıfla paylaşmışlardır. Özellikle *“menengiçten üretilen bittim sabunu”* gibi sabunlar üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin sabun hakkında daha fazla bilgi edinmelerine katkı sağlamıştır.

Dersin sonunda, öğrenciler gruplar halinde *“Sabunun Öyküsü”* metnini rol oynama etkinliği ile canlandırmışlardır. Sabunun keşfi, Romalı kadınların nehirde çamaşır yıkaması ve sabunun farklı kullanım alanları gibi sahneler canlandırılmıştır.

3.8. Araştırma Ortamı

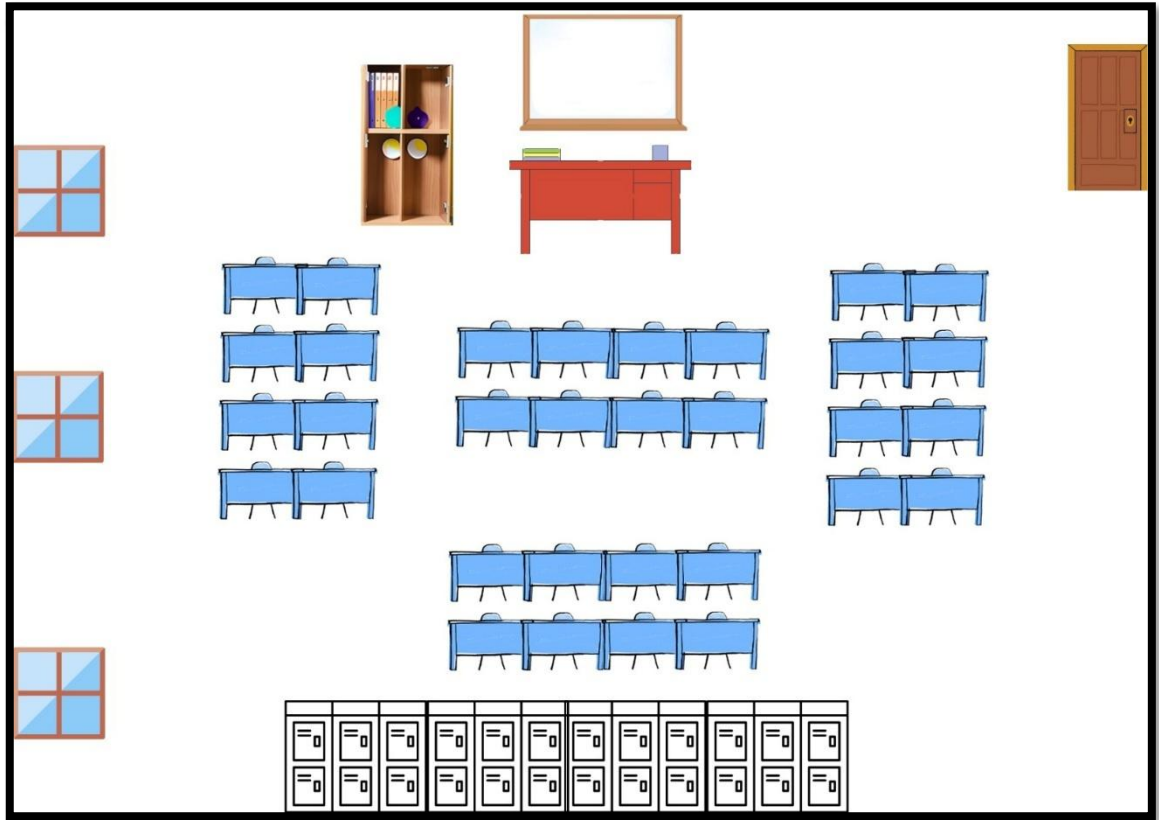
Araştırma Sinop Merkez'de bulunan bir devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamı öğrencilerin okuma çemberleri yöntemini rahatça gerçekleştirebilecekleri şekilde gruplar halinde çalışmaya uygun ve rahat hareket edebilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Sıralar ve sandalyeler grupların birlikte oturabileceği şekilde düzenlenmiştir. Her grup kendi köşesinde çalışma yapraklarını, notlarını ve diğer materyallerini rahatça kullanabileceği bir alana sahiptir.

Okuma çemberi yöntemi, haftada iki gün çarşamba ve cuma günleri olmak üzere toplam dört ders saati boyunca uygulanmıştır. Çarşamba günleri, her grup metni okuma, rol dağıtımı ve çalışma yapraklarını doldurma çalışmaları yapmıştır. Her öğrenci kendi rolünü yerine getirerek katılım sağlamıştır.

Cuma günleri, jigsaw (ayrılıp-birleşme) tekniği uygulanarak aynı role sahip öğrenciler bir araya gelmiş ve grup tartışmaları yapmışlardır. Örneğin; her bir grup içinde “bağ kurucu” rolündeki öğrenciler bir araya gelerek, metinle ilgili bağlantılar kurma üzerine tartışmış ve öğrendiklerini birbirlerine aktarmışlardır. Daha sonra, bu öğrenciler tekrar kendi gruplarına dönerek jigsaw tekniği (ayrılıp- birleşme) ile elde ettikleri bilgileri ve tartışma sonuçlarını kendi grup arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Bu tartışmalar sayesinde öğrenciler fikir alışverişinde bulunarak ve farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamıştır.

Sınıfta ayrıca öğretmenin gözlem yapabileceği ve öğrencilerin çalışmalarını değerlendirebileceği bir köşe oluşturulmuştur. Sınıfta bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik araçlar bulunduğu için gerektiğinde dijital kaynaklar ve materyaller de kullanılmıştır.

Araştırma ortamı öğrencilerin okuma çemberi etkinliklerini verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri amacıyla düzenlenmiştir. Jigsaw tekniği sayesinde öğrenciler iletişim, iş birliğini ve grup çalışma becerilerinin gelişmesinde olumlu katkılar sağlamıştır. Bu düzenlemeler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma çemberi yöntemine tam anlamıyla uyum sağlamaları için önemli bir rol oynamıştır. Sınıf ortamına ait görseller ekteedir.



Şekil 3.3 Araştırma Ortamı

3.9. Araştırmaya Yönelik Transfer edilebilirlik ve Aktarılabirlik Çalışmaları

3.9.1. Uzun Süreli Etkileşim

Araştırma sürecinde uzun süreli etkileşim sağlanarak öğrencilerin okuma çemberi yöntemine uyum sağlamaları ve bu yöntemden önemli ölçüde fayda sağlamaları amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde okuma çemberi etkinliklerine katılımları sağlanmıştır. Öğrencilerin okuma çemberi yöntemini benimsemeleri ve okuma alışkanlıklarını geliştirmeleri için düzenli olarak okuma çemberi yöntemi etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin her toplantıda farklı roller alması sağlanarak farklı bakış açıları geliştirilmesi hedeflenmiştir. Uzun süreli etkileşimin sağlanması için her hafta farklı metin ve metin türü (hikâye edici ve bilgilendirici) üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Grup tartışmaları aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir. Bu süreçte, öğrencilerin okuma çemberi yöntemine karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmış ve kendilerini ifade etme fırsatı sağlanarak öz yeterlilik algılarının geliştiği gözlemlenmiştir.

3.9.2. Uzman İncelemesi

Araştırmanın başlangıcında, sürecinde ve sonunda uzman ile araştırmacı arasında düzenli değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Toplantılarda araştırmanın bütün aşamaları ve uygulama süreci detaylı bir şekilde incelenmiştir. Uzman sürecin her aşamasını incelemiş ve araştırmanın amaçlarına uygunluğunu değerlendirmiştir.

Uzman, çalışmanın başlangıcında araştırmacıya çeşitli sorular yönelterek, araştırmanın yöntemi, kullanılacak materyaller ve veri toplama araçları hakkında geri bildirimlerde bulunmuştur. Ayrıca uzman, rolleri uygulanmasında jigsaw (ayrılıp-birleşme) tekniğinin kullanılmasının öğrencilere farklı bakış açısı kazandırarak iş birliğini geliştireceğini belirtmiştir. Uzmanın verdiği geri bildirimler doğrultusunda araştırmanın yöntemi ve veri toplama araçları gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak olan metinler, okuduğunu anlama testleri ve okur benlik algısı ölçeği ve rol yaprakları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Uzmanın önerileri doğrultusunda rol yapraklarının ve materyallerin kullanımına devam edilmiştir. Bu rol yapraklarının öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

Okuma çemberi yöntemi etkinliklerine yönelik metinlerin seçiminde uzman görüşü alınmıştır. Uzman, önce hikâye edici metinler başlamayı, ardından bilgilendirici metinlerle devam edilmesini önermiştir. Bu öneri öğrencilerin etkinliklere daha fazla katılmalarını sağlamak ve farklı metin türlerini görerek okuma yöntemleri geliştirmelerine katkı sağlamak için düşünülmüştür. Hikâye edici metinler öğrencilerin ilgisini çekip merak uyandırırken, bilgilendirici metinler ise düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

3.9.3. Katılımcı Teyidi

Araştırma bulguları katılımcılardan alınan geri bildirimle dayanarak doğruluğu sağlanmış ve onaylanmıştır. Analiz sonuçları katılımcı öğrencilerle paylaşılmış ve onların da görüşleri alınarak analizler doğrulanmıştır. Bu sürecin verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

3.10. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözümler

Araştırma sürecinde karşılaşılan güçlükler arasında öğrencilerin grup oluşturmada dolayı sınıf içi disiplin sorunu ve okuma çemberi yöntemine aşina olmamaları nedeniyle sıkıntılar yaşanmıştır. Öğrenciler okuma çemberi yöntemini ve rollerini bilmedikleri için uygulamanın başında anlamakta ve uygulamakta zorlandılar. Özellikle sorgulayıcı, bağ kurucu ve okuma aydınlatıcısı rollerini uygulamada sıkıntılar yaşanmıştır. Sorgulayıcı rolündeki öğrenciler metinle ilgili sorular hazırlamakla görevlidir. Ancak öğrenciler bu rolün gerektirdiği şekilde düşündürücü soru sorma becerilerini geliştirmekte zorluk yaşadılar. Daha çok basit düzeyde sorular hazırladılar. Öğrencilerin sorgulayıcı rolünü daha iyi anlamaları ve etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için öğretmen rehberliğinde Barrett Taksonomisi yöntemiyle sorular hazırlanarak bu rolü daha iyi kavramaları sağlandı. Bağ kurucu rolünde öğrencilerin metin ile kendi hayatları arasındaki bağlantıları kurmaları beklenir. Öğrenciler başlangıçta bu bağlantıları kurmakta zorlandılar. Bağ kurucu rolünü anlamaları için öğretmen çeşitli örnekler verdi. Öğretmen rehberliğinde yapılan tartışmalar öğrencilerin bu rolü daha iyi anlamalarını ve uygulamalarını sağladı. Okuma aydınlatıcısı rolü metnin ilginç ve dikkat çekici bölümlerini grup arkadaşlarıyla paylaşmayı gerektirir. Okuma aydınlatıcısı rolünde başarılı olabilmeleri için öğretmen öğrencilere, metnin belirli bölümlerini okuyarak ilginç ve önemli buldukları noktalar

soruldu. Bu uygulamalar yapılarak öğrencilerin okuma aydınlatıcısı rolünü daha iyi anlamalarını sağladı.

Grup çalışmasına alışık olmayan öğrenciler ilk başta iş birliği ve iletişim kurmakta zorluk yaşadılar. Bu güçlüklerin aşılması için iletişim ve iş birliği becerilerini geliştiren oyunlar düzenlendi. Grup içi etkileşimi artırmak amacıyla grup çalışmaları gerçekleştirildi. Öğrenciler karşılaşılan güçlükleri öğretmen rehberliğinde ve çeşitli uygulamalarla çabuk atlattılar. Öğrenciler okuma çemberi yöntemine uyum sağladıkça rollerini daha iyi anlamaya ve uygulamaya başladılar. Okuma çemberleri öğrenciler için birlikte eğlenerek öğrenebilecekleri bir etkinlik haline geldi. Bu süreçte öğrencilerin okumaya ilgisi önemli ölçüde artırmıştır.

3.11. Verilerin Analizi

Araştırmada Okuduğunu Anlama Testleri ve Okur Benlik Algısı ölçeğinden elde edilen nicel veriler parametrik testler ile analiz edilmiştir. Araştırma öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri ile okur benlik algıları bağımlı gruplar T-testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri ve okur benlik algılarının cinsiyete, akademik başarıya, sed'e göre farklılaşıp farklılaşmadığı sırasıyla bağımsız gruplar T-testi, tek yönlü Anova testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde Braun ve Clarke'ın (2021) altı aşamalı tematik analiz çerçevesi benimsenmiştir. İlk adımda, veriler deşifre edilmiş, satır satır okunmuş ve ilk fikirler belirlenmiştir. İkinci adımda veriler kodlanmış, her bir kodla ilişkili veriler birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada kodlar olası kategoriler, temalar ve alt temalar halinde düzenlenmiştir. Dördüncü süreç olan geliştirme ve değerlendirme aşamasında kodlanan alıntılar, olası kategoriler ve temalar arasında ilişkiler belirlenmiştir. Bu kontrol sürecinde eklemeler ya da değişiklikler yapılmıştır. Alıntı, kod, kategori ve tema arasında bağlantı kurularak tematik bir harita oluşturulmuştur. Sürecin beşinci adımı olan temaların tanımlanması ve isimlendirilmesinde her bir konuya bir isim vererek araştırmayla ilgili bir anlatıya ilham oluşturulmuştur. Altıncı adımda rapora dahil etmek üzere güçlü alıntılar belirlenmiş, analiz sonuçları ilgili literatür ve araştırma sonuçları bağlamında ilişkilendirilmiştir.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerileri Gelişimi

Katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama düzeyleri; testlerin iki farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmesiyle belirlenmiştir. Katılımcılara uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerileri hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde ayrı ayrı ölçülmüştür. Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama becerileri için uygulama öncesi “*Korku Dolu Anlar*” uygulama sonrası ise “*Huzur Köyü*” adlı metinlere yönelik testler geliştirilmiştir. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerileri için ise uygulama öncesi “*Samuel Morse*”; uygulama sonrası “*Thomas Edison*” metinlerine yönelik geliştirilen testler uygulanmıştır. Okuma çemberleri ile gerçekleştirilen eylem planı ile öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Tablo 4. 1 Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Katılımcı	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	Hikâye Edici	Bilgilendirici	Hikâye Edici	Bilgilendirici
Kerem	82	80	90	81
Esra	74	65	89	85
Melis	46	40	76	53
Sevgi	85	70	91	78
Can	79	82	84	88
Aslı	67	60	81	65
Buse	68	83	93	90
Baran	36	35	68	45
Burak	55	20	69	48
Rana	58	55	61	70
Naz	74	60	93	75
Enes	80	85	93	96
İrem	75	85	91	90
Selin	59	65	79	68
Ayşe	72	70	85	87
Tuna	61	65	76	70
Mert	63	60	81	70

Ceren	56	45	83	50
Beyza	80	80	88	90
Fatma	86	85	98	95
Furkan	84	75	94	90
Berkay	23	25	55	38
Seda	70	70	82	75
Ali	26	15	62	41
Meryem	69	75	94	88
Elvan	81	68	88	80
Efe	73	63	85	76
Taha	77	75	94	88
Deniz	84	85	96	95
Tolga	67	70	75	72

Tablo 4.1 değerlendirildiğinde; uygulama devam ettikçe katılımcıların tümünün hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeyleri artmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri genel olarak değerlendirildiğinde; uygulama öncesi hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin hikâyelerde yer alan öğelerden karakter/ sahne/ ve çoktan seçmeli sorulara doğru yanıtlar verirken; hikâyede yer alan problem, problem çözme teşebbüslerine yönelik soruları doğru yanıtlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra Barrett taksonomine yönelik hazırlanan açık uçlu sorularda basit anlama sorularına tam cevap verebildikleri, yeniden organize etme ve çıkarımsal anlama düzeyindeki soruları kısmen cevaplayabildikleri, değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki sorular ise çok az cevap verebildikleri, boş bıraktıkları ya da yanlış cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Değerlendirme düzeyinde sorulan; “günlük hayatınızda huzur bulmanızı sağlayan küçük şeyler nelerdir? Bu şeyleri uygulamak için hangi adımları atabilirsiniz?” sorusuna “*Ailemle vakit geçirmek, oyun oynamak, kitap okumak, müzik aleti çalmak, bisiklet sürmek, bunları uygulamak için kendimize zaman ayırmamız gerektiği*” şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür.

Çıkarımsal anlam düzeyinde sorulan metinde geçen “*Huzur insanın içindedir.*” sözüyle anlatılmak istenen nedir?” sorusuna ise “*Mutluysan huzurlusundur, huzur içimimizdedir, içimiz huzurlu olursa mutlu oluruz*” şeklinde cevaplar verdikleri belirlenmiştir.

Uygulama sonrasında katılımcılar hikâye elementlerinden ana karakter, sahne, problem, problem çözme teşebbüsleri sorularına çoğunlukla doğru cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Barrett taksonomine yönelik hazırlanan açık uçlu sorularda basit anlama, yeniden organize etme ve çıkarımsal anlama düzeyindeki soruları doğru cevapladıkları; değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki soruları çoğunlukla doğru cevapladıkları görülmektedir. “Günlük hayatınızda huzur bulmanızı sağlayan küçük şeyler nelerdir? Bu şeyleri uygulamak için hangi adımları atabilirsiniz?” sorusuna yönelik verilen cevaplar aşağıda görülmektedir.

Cevap 1: Ailemle vakit geçirmek, oyun oynamak, müzik çalmak. Bunları uygulamak için kendime zaman ayırıyorum.

Cevap 2: Birine yardım ettiğim zaman. Yardım ettiğimde kendimi iyi hissediyorum. Bu yüzden okulda arkadaşlarıma yardım etmeye çalışıyorum.

Cevap 3: Resim yapmak beni rahatlatıyor. Sessiz bir ortamda oturup hayalime göre bir şeyler çizmeye çalışıyorum.

Uygulama öncesi bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde öğrencilerin çoktan seçmeli olarak sorulan metin içi sorulara doğru cevaplar verebildikleri, metnin ana fikrini belirlemeye yönelik sorulan soruya ise çoğunlukla yanlış cevaplar verdikleri görülmüştür. Barrett taksonomisi bağlamında sorulan açık uçlu sorulardan ise alt düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara doğru ya da kısmen doğru cevaplar verirlerken; çıkarım, değerlendirme ve memnuniyet gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara eksik, yanlış cevaplar verdikleri ya da boş bıraktıkları görülmüştür. “*Samuel Morse'un yerine geçseydin, farklı bir alfabenin icadını düşünüp müydün açıklayınız?*” ile “*Duru'nun kuzenleri, Mors alfabesini kullanarak iletişim kurma fikrini nasıl geliştirmiş olabilirler?*” soruların yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmaktadır.

Cevap 1: Düşünmezdim Samuel Mors'un alfabesi güzel. Kitap okuyarak geliştirmişlerdir.

Cevap 2: Bilmiyorum. Belki anneleri öğretmiştir, o yüzden yapmışlardır.

Cevap 3: Hayır. Kartlardan öğrenmişlerdir.

Uygulama sonrası katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine yönelik çoktan seçmeli soruların çoğuna tam cevap verdikleri belirlenmiştir. Barrett taksonomisinin basit anlama, organize etme ve çıkarımsal anlama düzeyindeki sorulara çoğunlukla doğru cevaplar

verdikleri; değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki sorulara verilen cevapların da arttığı görülmüştür. “*Samuel Morse'un yerine geçseydin, farklı bir alfabenin icadını düşünüp müydün açıklayınız?*” ile “*Duru'nun kuzenleri, Mors alfabesini kullanarak iletişim kurma fikrini nasıl geliştirmiş olabilirler?*” soruların yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda sunulmaktadır.

Cevap 1: Evet, farklı bir alfabe icat etmek isterdim. Mesela sesler yerine renklerle haberleşme yapabilirdik. Kuzenleri okulda bunu öğrenmiş olabilirler.

Cevap 2: Yeni bir alfabe oluşturmak eğlenceli olurdu. Kuzenleri de oyuna çevirmek için böyle bir fikir geliştirmiş olabilirler.

Cevap 3: Düşünürdüm geometrik şekillerle ile yapardım. Kuzenleri internette görmüş olabilirler.

4.2. Katılımcıların Okur Benlik Algılarının Gelişimi

Öğrencilerin okur benlik algılarını belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında Okur Benlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Okuma çemberleri ile gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin büyük çoğunluğunun okur benlik algılarını geliştirdiği söylenebilir. Katılımcıların okur benlik algılarına yönelik ölçekten aldıkları puanlar aşağıda Tablo 4.2’de görülmektedir.

Tablo 4. 2 Katılımcıların Uygulama Öncesi ve Sonrası Okur Benlik Algı Düzeyleri

	Uygulama Öncesi				Uygulama Sonrası			
	Güçlük	Yetkinlik	Tutum	Okur Benlik	Güçlü	Yetkinlik	Tutum	Okur Benlik
<i>Katılımcı</i>		k			k			
	31,00	22,00	38,00	91,00	34,00	47,00	41,00	122,00
Kerem	40,00	22,00	47,00	109,00	37,00	39,00	46,00	122,00
Esra	28,00	28,00	41,00	97,00	39,00	33,00	49,00	121,00
Melis	42,00	24,00	48,00	114,00	37,00	42,00	50,00	129,00
Sevgi	41,00	20,00	49,00	110,00	41,00	42,00	49,00	132,00
Can	31,00	26,00	39,00	96,00	33,00	43,00	40,00	116,00
Aslı	33,00	25,00	39,00	97,00	43,00	42,00	47,00	132,00
Buse	36,00	33,00	41,00	110,00	39,00	26,00	36,00	101,00
Baran	28,00	27,00	43,00	98,00	37,00	42,00	38,00	117,00

Burak	29,00	42,00	50,00	121,00	27,00	35,00	32,00	94,00
Rana	29,00	25,00	46,00	100,00	28,00	43,00	46,00	117,00
Naz	39,00	26,00	49,00	114,00	39,00	44,00	45,00	128,00
Enes	30,00	24,00	38,00	92,00	33,00	37,00	39,00	109,00
İrem	26,00	29,00	35,00	90,00	36,00	33,00	49,00	118,00
Selin	21,00	30,00	30,00	81,00	30,00	36,00	43,00	109,00
Ayşe	35,00	24,00	37,00	96,00	39,00	42,00	46,00	127,00
Tuna	28,00	29,00	30,00	87,00	38,00	39,00	49,00	126,00
Mert	29,00	26,00	37,00	92,00	38,00	42,00	42,00	122,00
Ceren	45,00	15,00	47,00	107,00	43,00	43,00	50,00	136,00
Beyza	35,00	26,00	48,00	109,00	35,00	44,00	45,00	124,00
Fatma	40,00	15,00	47,00	102,00	42,00	48,00	49,00	139,00
Furkan	28,00	28,00	25,00	81,00	39,00	45,00	46,00	130,00
Berkay	32,00	22,00	39,00	93,00	43,00	41,00	49,00	133,00
Seda	26,00	32,00	35,00	93,00	33,00	41,00	43,00	117,00
Ali	36,00	29,00	44,00	109,00	42,00	48,00	49,00	139,00
Meryem	28,00	31,00	30,00	89,00	32,00	42,00	40,00	114,00
Elvan	26,00	31,00	40,00	97,00	35,00	36,00	40,00	111,00
Efe	39,00	28,00	48,00	115,00	41,00	47,00	50,00	138,00
Taha	38,00	21,00	36,00	95,00	39,00	42,00	44,00	125,00
Deniz	37,00	28,00	42,00	107,00	37,00	42,00	48,00	127,00
Tolga	31,00	22,00	38,00	91,00	34,00	47,00	41,00	122,00

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin güçlük, yetkinlik ve tutum alt boyutlarının çoğunda uygulama sonrasında puanlarında artış olduğu görülmektedir. %97'sinin ($f=29$) okur benlik algısının uygulama sonrasında arttığı görülmektedir. Sadece 10 numaralı öğrencinin okur benlik algısına ilişkin puanlarda gerileme görülmektedir. Bu bağlamda uygulama sonrasında öğrencilerin kendilerini daha iyi bir okuyucu olarak değerlendirdikleri, okumayı daha kolay olarak algıladıkları ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Bir diğer ifadeyle okuma çemberleri öğrencilerin kendilerinin okumaya yönelik daha yeterli hissetmelerini, okumaya yönelik motivasyonlarının artırdıkları ifade edilebilir. Uygulama sonrası öğrencilerin okumaya yönelik daha fazla istek duydukları ve bu bağlamda okumaya yönelik başarılarının da arttığı gözlenmiştir.

4.3. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının, Uygulama Öncesi – Sonrasına, Cinsiyete, Sed ve Türkçe Başarısına Göre Farklılaşması

4.3.1. Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmaya dahil edilen ilkokul 3. Sınıf öğrencilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4. 3 Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Sd</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Çarpıklık</i>
Cinsiyet	30	1.43	.50	.283	-2.062
Sosyo Ekonomik Düzey (Sed)	30	1.90	.55	-.081	.589
Türkçe Ders Başarısı	30	3.70	.59	-1.906	2.746
Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Ön Test	30	67.00	16.59	-1.297	1.324
Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Son Test	30	83.13	11.21	-.952	.225
Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Ön Test	30	63.70	19.69	-1.137	.583
Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Son Test	30	74.57	17.07	-.781	-.424
Güçlük Ön test	30	32.87	5.89	.204	-.796
Güçlük Son test	30	36.97	4.30	-.604	-.115
Yetkinlik Ön test	30	26.26	5.29	.301	2.126
Yetkinlik Son test	30	40.87	4.87	-1.089	1.768
Tutum Ön test	30	40.60	6.63	-.471	-.434
Tutum Son test	30	44.67	4.71	-.867	.193
Okur Benlik Algısı Ön test	30	99.73	10.35	.149	-.735
Okur benlik Algısı Son test	30	122.50	10.90	-.623	.391

Tablo 4.3 incelendiğinde; sed, hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama ön test ve son testleri, bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama ön ve son testleri, güçlük, tutum, okur benlik algısı değişkenlerinin ön ve son testlerinin basıklık ve çarpıklık değerinin

± 1.5 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'in (2007) belirlediği kriterlere göre bu değişkenlerin normal dağıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra cinsiyet, Türkçe ders başarışı, yetkinlik ön test ve son test puanlarının basıklık ve  arpıklık değerleri George ve Mallery'nin (2010) belirttiği ± 2 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

4.3.2. Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Uygulama  ncesi ve Sonrası Karşılaştırılması

İlkokul 3. Sınıf  ğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin uygulama öncesi ve sonrası farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkili  rneklem t-Testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4 Katılımcıların Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin İlişkili  rneklem t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	Uygulama	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen d
1. Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama	�n test	30	67.00	16.59	29	10.11	.000	1.70
	Son test	30	83.13	11.21				
2.Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama	�n test	30	63.70	19.70	29	9.33	.000	1.87
	Son test	30	74.57	17.07				

Tablo 4.4 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf  ğrencilerinin hikâye edici [$t(29) = 10.11, p < .000$], ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama [$t(29) = 9.33, p < .000$], düzeyleri uygulama sonrasına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bir diğer ifadeyle, okuma çemberlerine dayalı gerçekleştirilen uygulama hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin hikâye edici ($\bar{X}=83.13$) ve bilgilendirici ($\bar{X}= 74.57$) son test puan ortalamaları ön test puan ($\bar{X}_{\text{hikâye}}= 67.00$), ($\bar{X}_{\text{bilgilendirici}}= 67.00$) ortalamalarından yüksektir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen d değerı hem hikâye edici (Cohen $d=1.87$) hem de bilgilendirici metinlerde (Cohen $d= 1.70$) büyük etkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle okuma çemberi ile gerçekleştirilen uygulama öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeylerinde büyük oranda etkiye sahiptir.

4.3.3. Okur Benlik Algılarının Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılması

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okur benlik algılarının uygulama öncesi ve sonrası farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4. 5'te verilmiştir.

Tablo 4. 5 Katılımcıların Okur Benlik Algılarına İlişkin İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	Uygulama	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen d
1. Güçlük	Ön test	30	32.87	5.89	29	4.63	.000	1.26
	Son test	30	36.97	4.30				
2. Yetkinlik	Ön test	30	26.67	5.30	29	9.11	.000	2.21
	Son test	30	40.87	4.87				
3. Tutum	Ön test	30	40.60	6.64	29	2.89	.007	.91
	Son test	30	44.67	4.71				
4. Okur Benlik Algısı	Ön test	30	99.73	10.35	29	8.71	.000	2.13
	Son test	30	122.50	10.90				

Tablo 4. 5 incelendiğinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin güçlük [$t(29) = 4.63, p < .000$], yetkinlik [$t(29) = 9.11, p < .000$], tutum [$t(29) = 2.89, p < .05$], ve okur benlik algısının tamamının [$t(29) = 8.71, p < .000$], uygulama sonrasına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, okuma çemberlerine dayalı gerçekleştirilen uygulama öğrencilerin güçlük, yetkinlik ve tutum alt boyutları ile okur benlik algılarında anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin güçlük ($\bar{X} = 36.97$), yetkinlik ($\bar{X} = 40.87$), tutum ($\bar{X} = 44.67$) ve okur benlik algısı ($\bar{X} = 122.50$), son test puan ortalamaları ön test puan ($\bar{X}_{\text{güçlük}} = 32.87$), ($\bar{X}_{\text{yetkinlik}} = 26.67$), ($\bar{X}_{\text{tutum}} = 40.60$) ve ($\bar{X}_{\text{okur benlik algısı}} = 99.33$) ortalamalarından yüksektir. Etki büyüklüğü için hesaplanan Cohen d değeri güçlük (Cohen d= 1.26), yetkinlik (Cohen d= 2.21), tutum (Cohen d= .91) ve okur benlik algısında (Cohen d= 2.13) büyük etkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bir diğer deyişle okuma çemberi ile gerçekleştirilen uygulama öğrencilerin okur benlik algıları, güçlük, yetkinlik ve tutumları üzerinde büyük oranda etkiye sahiptir.

4.3.4. Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okur benlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 4. 6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6 Katılımcıların Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Cinsiyete Göre İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1.Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama	Kız	17	86.35	9.00	28	.09	.071
	Erkek	13	78.92	12.72			
2.Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama	Kız	17	78.47	13.69	28	1.46	.155
	Erkek	13	69.46	20.11			
3.Güçlük	Kız	17	36.18	5.14	28	-1.16	.257
	Erkek	13	38.00	2.74			
4.Yetkinlik	Kız	17	40.29	4.15	28	-.73	.471
	Erkek	13	41.61	5.77			
5.Tutum	Kız	17	44.71	4.92	28	.05	.960
	Erkek	13	44.61	4.63			
6.Okur Benlik Algısı	Kız	17	121.18	11.24	28	-.76	.457
	Erkek	13	124.23	10.64			

Tablo 4. 6 incelendiğinde, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerden anlama [$t(28) = .09, p > .05$], bilgilendirici metinlerden anlama [$t(28) = 1.46, p > .05$], güçlük [$t(28) = -1.16, p > .05$], yetkinlik [$t(28) = -.73, p > .05$], tutum [$t(28) = .05, p > .05$] ve okur benlik algılarının [$t(28) = -.76, p > .05$], cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediği anlaşılmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin tüm boyutlara ilişkin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

4.3.5. Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Sed’e Göre Karşılaştırılması

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeylerinin ile okur benlik algılarının sed’e göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7 Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeylerinin ile Okur Benlik Algılarının Sed’e Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	Grup	n	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
1.Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama	Düşük	6	67.83	11.02	13.59	.005	Orta-Düşük, Yüksek-Düşük (Tukey)
	Orta	21	87.62	7.76			
	Yüksek	3	82.33	1.53			
	<i>Toplam</i>	30	83.13	11.21			
2.Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama	Düşük	6	55.67	19.16	6.39	.000	Orta-Düşük (Tukey)
	Orta	21	79.76	13.48			
	Yüksek	3	76.00	11.53			
	<i>Toplam</i>	30	74.57	17.07			
3.Güçlük	Düşük	6	34.50	5.28	1.46	.249	
	Orta	21	37.38	3.80			
	Yüksek	3	39.00	5.29			
	<i>Toplam</i>	30	36.67	4.30			
4.Yetkinlik	Düşük	6	36.00	6.57	4.70	.018	Orta-Düşük (Tukey)
	Orta	21	42.10	3.82			
	Yüksek	3	42.00	1.00			
	<i>Toplam</i>	30	40.87	4.87			
5.Tutum	Düşük	6	41.50	6.35	1.81	.183	
	Orta	21	45.38	3.96			
	Yüksek	3	46.00	5.20			
	<i>Toplam</i>	30	44.67	4.71			

6.Okur benlik Algısı	Düşük	6	112.00	13.30	4.34	.023	Orta-Düşük (Tukey)
	Orta	21	124.85	8.78			
	Yüksek	3	127.00	9.54			
	<i>Toplam</i>	30	122.50	10.90			

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama [$F_{(2, 27)} = 13.59, p < .05$), bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama [$F_{(2, 27)} = 6.39, p < .05$), yetkinlik [$F_{(2, 27)} = 4.74, p < .05$] ve okur benlik algısı [$F_{(2, 27)} = 4.34, p < .05$] sed'e göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşılık okur benlik algısının güçlük [$F_{(2, 27)} = 1.46, p > .05$] ve tutum alt boyutları [$F_{(2, 27)} = 1.81, p > .05$] sed'e göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Varyansların homojenliği Levene testi ile belirlendikten sonra ($p > .05$) anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde orta sed ile düşük sed; yüksek sed ile düşük sed arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre orta sed ($\bar{X} = 87.62$) ve yüksek sed ($\bar{X} = 82.33$) öğrencilerinin hikâye edici metinlerden anlama becerileri düşük sed ($\bar{X} = 67.83$) öğrencilerine göre daha fazla gelişmiştir. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde orta sed ile düşük sed arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre; orta sed ($\bar{X} = 79.76$) öğrencilerinin bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerileri düşük sed ($\bar{X} = 55.67$) öğrencilerine göre daha fazla gelişmiştir. Okur benlik algısının yetkinlik boyutunda orta sed ile düşük sed arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre; orta sed ($\bar{X} = 42.10$) öğrencilerinin okumaya yönelik yetkinlikleri düşük sed ($\bar{X} = 36.00$) öğrencilerine göre daha fazla gelişmiştir. Ayrıca okur benlik algısında orta ve düşük sed öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre orta sed ($\bar{X} = 124.85$) öğrencilerinin okur benlik algıları düşük sed ($\bar{X} = 112.00$) öğrencilere göre daha fazla gelişmiştir.

4.3.6. Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Okur Benlik Algılarının Türkçe Ders Başarısına Göre Karşılaştırılması

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeylerinin ile okur benlik algılarının Türkçe Dersi başarısına göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4. 8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8 Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama Düzeylerinin ile Okur Benlik Algılarının Türkçe Ders Başarısına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	Grup	n	$\bar{X}$	S	F	P	Fark
1.Hikâye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama	Yeterli	6	67.83	11.02	24.31	.000	Çok İyi-Yeterli Çok İyi-İyi (Tukey)
	İyi	21	87.62	7.76			
	Çok İyi	3	82.33	1.53			
	<i>Toplam</i>	30	83.13	11.21			
2.Bilgilendirici Metinlerden Okuduğunu Anlama	Yeterli	6	55.67	19.16	13.39	.000	Çok İyi-Yeterli Çok İyi-İyi (Tukey)
	İyi	21	79.76	13.48			
	Çok İyi	3	76.00	11.53			
	<i>Toplam</i>	30	74.57	17.07			
3.Güçlük	Yeterli	2	36.00	4,24	1.21	.313	
	İyi	5	34.40	5.55			
	Çok İyi	23	37.61	3.99			
	<i>Toplam</i>	30	36.96	4.30			
4.Yetkinlik	Yeterli	2	43.00	2.83	7.83	.002	İyi-Yeterli Çok İyi-İyi (Tukey)
	İyi	5	34.40	5.77			
	Çok İyi	23	42.08	3.65			
	<i>Toplam</i>	30	40.87	4.87			

5.Tutum	Yeterli	2	44.50	212	4.35	.023	Çok İyi-İyi (Tukey)
	İyi	5	39.60	6.58			
	Çok İyi	23	45.78	3.75			
	<i>Toplam</i>	30	44.67	4.71			
6.Okur benlik Algısı	Yeterli	2	123.50	9.19	7.21	.003	Çok İyi-İyi (Tukey)
	İyi	5	108.40	11.12			
	Çok İyi	23	125.48	8.71			
	<i>Toplam</i>	30	122.50	10.90			

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama [$F_{(2, 27)} = 24.31, p < .05$], bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama [$F_{(2, 27)} = 13.39, p < .05$], yetkinlik [$F_{(2, 27)} = 7.83, p < .05$], tutum [$F_{(2, 27)} = 4.35, p < .05$], ve okur benlik algısı [$F_{(2, 27)} = 7.21, p < .05$] Türkçe dersi başarısına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşılık okur benlik algısının güçlük [$F_{(2, 27)} = 1.21, p > .05$] boyutu Türkçe ders başarısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Varyansların homojenliği Levene testi ile belirlendikten sonra ($p > .05$) anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde çok iyi-yeterli ile çok iyi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre Türkçe ders başarıları çok iyi ($\bar{X} = 82.33$) ve iyi ($\bar{X} = 87.62$) olan öğrencilerinin hikâye edici metinlerden anlama becerileri; yeterli ($\bar{X} = 67.83$) öğrencilerine göre daha fazla gelişmiştir. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde çok iyi-yeterli ile çok iyi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre Türkçe ders başarıları çok iyi ($\bar{X} = 76.00$) ve iyi ($\bar{X} = 79.76$) olan öğrencilerinin bilgilendirici metinlerden anlama becerileri; yeterli ($\bar{X} = 55.67$) öğrencilerine göre daha fazla gelişmiştir. Okur benlik algısının yetkinlik boyutunda Türkçe ders başarıları çok iyi-iyi ile iyi-yeterli düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre Türkçe ders başarıları çok iyi ($\bar{X} = 42.08$) ve yeterli ($\bar{X} = 43.00$) olan öğrencilerinin okumaya yönelik yetkinlikleri iyi ($\bar{X} = 34.40$) öğrencilerine göre daha fazla gelişmiştir. Bir diğer bulgu da okur benlik algısının tutum boyutunda Türkçe ders başarısı çok iyi olan öğrenciler ile iyi öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılığa göre Türkçe ders

başarısı çok iyi olan öğrencilerin okuma tutumları ($\bar{X}=45.78$) iyi olan öğrencilere ($\bar{X}=39.60$) göre daha fazla gelişmiştir. Ayrıca öğrencilerin okur benlik algılarında Türkçe ders başarıları çok iyi ve iyi olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılığa göre Türkçe ders başarıları çok iyi olan öğrencilerin okur benlik algıları ($\bar{X}=125.48$) iyi olan öğrencilere ($\bar{X}=108.40$) göre daha fazla gelişmiştir.

4.4. Katılımcıların Uygulama Sonrası Algıları

Katılımcıların okuma çemberleri ile gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan veriler, Braun ve Clarke'ın (2021) tematik analiz çerçevesine dayalı olarak yürütülen analiz sürecinde, her bir tema altında anlamlı alt kategoriler, kategorilerin altında (kodlar) oluşturulmuş ve bu kodlar öğrencilerin özgün ifadeleriyle desteklenmiştir. Kodlara karşılık gelen öğrenci alıntıları, veriye dayalı geçerliliği artırmak amacıyla tabloya dahil edilmiş ve her ifadenin yanında katılımcı numaraları belirtilmiştir.

Tablo 4. 9 Katılımcıların Okuma Çemberine Yönelik Algıları

Tema	Kategoriler	Kodlar	Örnek İfadeler	Katılımcılar
Okuma Çemberi Algısı	Tanım	Eğlence, Bilgilendirici, İş Birliği, Öğreticilik, Özgüven	Eğlenceli, düşündürücü, öğretici, bilgilendirici (Kerem, Melis, Can) İş birliği ve özgüven kazandım (Aslı, Baran, Enes)	Kerem, Melis, Can, Aslı, Baran, Enes
	Zorluklar	Görev Zorlukları, Yardım Alma, Araştırma, Bilgi Eksikliği	Bağ kurucu çok zordu, ne yapacağımı bilmiyordum (Efe, Taha) Araştırma yapmak zor geldi ama başardım (Selin, Ayşe, Mert)	Efe, Taha, Selin, Ayşe, Mert
	Rol Algısı	Resim Çizme, Sorgulama, Araştırma, Özetleme, Bağ Kurma	Ressam, çünkü resim yapmayı çok seviyorum (Esra, Buse, Rana); Sorgulayıcı, çünkü soru sormak hoşuma gidiyor (Kerem, Enes, Beyza)	Esra, Buse, Rana, Kerem, Enes, Beyza

Gelişim alanları	Motivasyon, Özgüven, İletişim, Katılım, Sosyal Bağlar, Okuma Gelişimi, İş Birliği, Sorumluluk, Özgüven, Araştırma	Okuma çemberleri dersleri daha eğlenceli hale getiriyor (Rana, Enes, Ali, Deniz) Kendimi daha özgüvenli ve rahat hissediyorum (Aslı, Buse, Ceren, Furkan) Arkadaşlarımla daha iyi iletişim kuruyorum, birlikte çalışmayı öğreniyorum (Can, Burak, Ayşe, Seda) Derste daha fazla katılım gösteriyorum, kendimi ifade etme yeteneğim gelişti (Naz, Mert, Efe) Türkçe dersleri daha anlamlı ve keyifli hale geliyor (Esra, Baran, Selin, Berkay) Sorumluluk duygum gelişti (Kerem, Can, Deniz); Takım çalışması yapmayı öğrendim (Baran, Tuna, Berkay)	Kerem, Can, Rana, Enes, Ali, Deniz, Aslı, Buse, Ceren, Furkan, Can, Burak, Ayşe, Seda, Naz, Mert, Efe, Esra, Baran, Selin, Berkay, Baran, Tuna,
Okuma Çemberi Süreci	Okuma, Ders İşleyişi, Yazı Yazma, İletişim, Rol Oynama, Odaklanma, Soru Cevaplama, Görev Dağılımı, Tartışma, Bağ Kurma	Herkesin rol yapmasını görürsün (Mert, Seda, Elvan); Öğretmen tahtaya yazarken öğrenciler not alıyor (Naz, Selin, Taha) Metni okuyup arkadaşlarımla paylaşıyorum (İrem, Furkan, Meryem) Kitabı dikkatlice okuyorum ve not alıyorum (Burak, Fatma, Tolga) Rollerin dağıtılması eğlenceliydi (Sevgi, Naz, Mert) Tartışma kısmında çözümler ürettik (Can, Tuna, Seda)	Mert, Seda, Elvan, Naz, Selin, Taha, İrem, Furkan, Meryem, Burak, Fatma, Tolga, Sevgi, Naz, Mert, Can, Tuna, Seda
İyi Okuyucu	Akıcılık, Hızlı Okuma, Anlama, Özgüven, Kitap Okuma	Hızlı ve doğru okuyan kişi (Melis, Beyza, Efe); Okuduğunu anlayan ve güzel özet çıkaran öğrenci (Can, Burak, Deniz)	Melis, Beyza, Efe, Can, Burak, Deniz

Tablo 4.9 incelendiğinde; ulaşılan “Okuma Çemberi Algısı” teması, öğrencilerin okuma çemberlerine yönelik tanımlarını, rollere yönelik algıları, uygulama sürecindeki deneyimlerini, zorluklarını, gelişim alanlarını ve iyi okuyucuya dair tanımlarını kapsamaktadır. Tanım kategorisinde; okuma çemberini eğlenceli, öğretici ve iş birliğine dayalı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, “Zorluklar” temasında öğrencilerin bazı görevlerde güçlük yaşadığı ancak bu zorlukların genellikle akran veya öğretmen desteğiyle aşıldığı görülmüştür. “Rol algısı” kategorisinde ressam, sorgulayıcı ve araştırmacı gibi rollerin öğrencilerin ilgi alanlarıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Bu kısımda araştırmacı günlüğünden alınan ifadeler ile örtüşmektedir.

“Sorgulayıcılar, hazırladıkları soruları diğer sorgulayıcılarla paylaşmış ve metni daha derinlemesine anlamaya yönelik sorular oluşturmuşlardır. Soruların metinle ne kadar bağlantılı olduğunu, daha nasıl etkili hale getirilebileceğini tartışmışlardır.

Bağ kurucular, metinle kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarak, bu bağlantıları diğer bağ kurucu öğrencilerle paylaşmışlardır. Kendi hayatlarından örnekler vererek, hikâye ile gerçek hayat arasında benzerlikler bulmaya çalışmışlardır.

Sözcük avcıları, metinde geçen yeni veya dikkat çekici kelimeleri araştırmış ve bu kelimelerin anlamlarını diğer sözcük avcılarıyla tartışmışlardır. Bu kelimelerin günlük hayatlarındaki kullanımlarını da değerlendirerek kelime dağarcıklarını zenginleştirmişlerdir.

Sahne düzenleyiciler, hikâyede olayların geçtiği yerleri detaylandırarak, hangi olayların nerede gerçekleştiğini ve bu mekanların hikâye içindeki önemini incelemişlerdir. Bu mekanların olayların akışına olan katkılarını birbirlerine açıklamışlardır.

Özetleyiciler, metnin ana hatlarını belirleyip kısa ve anlaşılır bir şekilde diğer özetleyici arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Hikâyenin ana noktalarını tartışarak, özetleme becerilerini geliştirmişlerdir.

Ressamlar, metinde anlatılan sahneleri çizimle ifade ederek, bu çizimleri diğer ressam arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Çizimlerin hikâyeyi nasıl yansıttığını ve metnin görsel unsurlarla nasıl zenginleştirilebileceğini tartışmışlardır.

Araştırmacılar, yazarın yaşamı ve metnin kültürel bağlamını araştırmış, diğer araştırmacılarla bu bilgileri paylaşmışlardır. Metnin yazarın hayatındaki yeri, yazarın diğer eserleriyle bağlantıları üzerinde durulmuştur.” (Araştırmacı Günlüğü / Eylem 5)

Okuma sürecindeki davranışsal gözlemler, öğrencilerin metne odaklanma, iş birliği yapma ve paylaşım becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Özellikle “gelişim alanları” kategorisinde ortaya çıkan ifadeler, uygulamanın yalnızca akademik değil aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişime de katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmacı günlüklerinden alınan ifadeler gelişim alanlarını destekler niteliktedir.

“Öğrencilerin hem okuma hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Okuma çemberi yöntemiyle yapılan dersler, öğrencilerin hem metni daha iyi anlamalarına hem de grup çalışması ve tartışma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu yöntemin, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini sürekli olarak geliştirebilmeleri için diğer haftalarda da hafta uygulanmasına devam edilmesi planlanmıştır” (Araştırmacı Günlüğü / Eylem 3)

Öğrencilerin özgüven kazandıkları, iletişim becerilerinin geliştiği ve derse katılımlarının arttığı görülmüştür. “Okuma çemberi sürecini” betimleyen kategoride ise dört temel dil becerisine dayalı olmanın yanı sıra okuduğunu anlama stratejilerinden bağ kurmanın ön plan çıktığı görülmektedir. Bu kısımda ders işleniş sürecinde yönelik araştırmacı gözlemine dayanan günlük aşağıda verilmektedir.

“Öğrencilerin metni anlamaları ve yorumlamaları için sınıf içinde genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerden, okuma çemberi etkinlikleri sırasında öğrendikleri en önemli şeyleri paylaşımları istenmiş ve bu paylaşımlar üzerinden sınıf genelinde bir tartışma yürütülmüştür. Bu süreçte öğrenciler, kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı bulmuş ve sınıf arkadaşlarının farklı bakış açılarını görerek kendi düşünce süreçlerini geliştirmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü / Eylem 8)

Ders boyunca öğrencilerin nasıl çalıştığı, etkinliklere ne kadar katıldığı ve görevlerini nasıl yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilere zaman zaman bire bir geri bildirim verilmiştir. Sorgulayıcı rolündeki öğrencilerin sorduğu soruların anlamını genişletilebileceği, bağ kurucu rolündeki öğrencilerin hikâye ile kendi hayatları arasında nasıl bağlantılar kurabileceği hakkında geri dönütler verildi” (Araştırmacı Günlüğü/Eylem 6)

“İyi Okuyucu Tanımı” kategorisinde ise öğrencilerin okuma becerisine yönelik farkındalıklarının arttığını ve iyi okuyucuyu yalnızca teknik yeterlilikle değil, aynı zamanda anlayarak ve düzenli okuyan birey olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ulaşılan verilere dayanarak, öğrencilerin okuma çemberlerine olumlu yaklaştıkları, eğlenceli ve öğretici buldukları, en çok rol dağıtımında ve grup çalışmalarında keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Ancak bazı roller (özellikle araştırmacı ve okuma aydınlatıcısı) öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Bununla birlikte, öğrenciler derslerde iş birliği, özgüven, okuma-yazma becerileri gibi alanlarda gelişim kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bu analiz sonuçlarına göre okuma çemberlerinin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirme potansiyelini göstermektedir. Etkinliklerin eğlenceli ve bilgilendirici olması, öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgilerini artırmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, uygulama sonunda öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinleri anlama becerilerinde önceki aşamalara göre belirgin bir gelişme sağladığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeylerinde uygulama sonrasında anlamlı düzeyde bir fark oluşmuştur.
2. Uygulama sonrasında katılımcılar hikâye elementlerinden ana karakter, sahne, problem, problem çözme teşebbüsleri sorularına çoğunlukla doğru cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Barrett taksonomine yönelik hazırlanan açık uçlu sorularda basit anlama, yeniden organize etme ve çıkarımsal anlama düzeyindeki soruları doğru cevapladıkları; değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki soruları çoğunlukla doğru cevapladıkları görülmektedir.
3. Uygulama sonrası katılımcıların okuduğunu anlama becerilerine yönelik çoktan seçmeli soruların çoğuna tam cevap verdikleri belirlenmiştir. Barrett taksonomisinin basit anlama, organize etme ve çıkarımsal anlama düzeyindeki sorulara çoğunlukla doğru cevaplar verdikleri; değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki sorulara verilen cevapların da arttığı görülmüştür.
4. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu düzeyleri uygulama sonrasına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, okuma çemberi ile gerçekleştirilen uygulama öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeylerinde büyük oranda etkiye sahiptir.
5. Cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerileri sed'e göre anlamlı farklılık göstermiştir. Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde orta sed ile düşük sed; yüksek sed ile düşük sed arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde orta sed ile düşük sed arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.
7. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerileri Türkçe dersi başarısına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Hikâye edici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde çok iyi-yeterli ile çok iyi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinde çok iyi-yeterli ile çok iyi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada okuma çemberi uygulamaları sonucunda, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Tosun Kaya (2018), okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin metin anlama becerilerinin yanı sıra, akıcı okuma ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğini; özellikle açık uçlu sorulara verilen yanıtların süreç içinde daha özgün, eleştirel ve yorumlayıcı bir yapıya büründüğünü belirtmiştir. Okur (2019) da benzer biçimde, öğrencilerin eleştirel okuma süreçlerinde anlam yapılandırma, değerlendirme ve metinler arası ilişki kurma gibi becerilerde belirgin bir gelişim gösterdiğini vurgulamıştır. Sarı, Kurtuluş ve Yücel Toy (2017), Çakmak (2022) ile Tan Hatun ve Kurtlu (2019) tarafından yapılan çalışmalar da bu yöntemin eleştirel düşünme, analiz etme, karşılaştırma ve sorgulama gibi üst düzey becerileri desteklediğini göstermektedir. Bella, Binij ve Madaoui (2024), yaptıkları deneysel çalışmada okuma çemberlerinin öğrencilerin özetleme, çıkarımda bulunma ve metni farklı kelimelerle ifade etme gibi üst düzey okuma becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Azizah ve arkadaşları (2024), literatür çemberleri yöntemi ile öğrencilerin aktif katılımının ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu yöntem sayesinde grup tartışmalarına daha etkili katıldıkları ve böylece okuma anlama becerilerinin önemli ölçüde arttığı vurgulanmıştır. Karatay (2017) ise yaptığı çalışmada, okuma çemberlerinin öğrencilerin metin analizi yapma, ana fikir ve temayı belirleme gibi temel okuma becerilerinde ilerleme sağladığını, ayrıca öğrencilerin okuma isteği ve özgüvenlerini de

olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Baştuğ (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere oranla daha kolay anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum mevcut araştırmada hikâye edici metinlerde gözlemlenen yüksek performansı desteklemektedir. Balkind (2009), Kowalski (2022), McElvain (2010), Jacobs (2015) ve Morrow (2005), okuma çemberlerinin öğrencilerin metne aktif katılımını teşvik ederek anlama, özetleme, eleştirel düşünme ve motivasyon gibi alanlarda gelişim sağladığını belirtmektedir. Buradan hareketle okuma çemberleri ile gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise hikâye edici ve bilgilendirici metinlerden okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, sed ve Türkçe dersi başarısına göre farklılıkla gösterdiği şeklindedir. İlgili literatür bu sonuç ile benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Wati ve Yanto (2022) tarafından yürütülen araştırmada, okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve öz-yeterlik algılarını artırdığı belirtilmiş, ancak cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ibáñez-Alfonso ve arkadaşlarının (2021) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin, yaş ve bilişsel becerilerle birlikte anlamlı bir değişken olduğu belirtilmiştir. Lifang ve Ganapathy (2023) ise okuma çemberlerinin sınıf içinde cinsiyet temelli katılım farklarını azaltabileceğini, grup yapısı ve rol dağılımının bu anlamda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, grup içi etkileşimin öğrenciler arasında dengeleyici bir işlev gördüğü, cinsiyet farklarının katılım düzeylerine yansımadağı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar, okuma çemberi uygulamasının cinsiyetten bağımsız olarak tüm öğrenciler üzerinde benzer düzeyde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

5.2.Katılımcıların Okur Benlik Algısına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları, uygulama sonunda öğrencilerin okur benli algılarında belirgin bir gelişme sağladığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin güçlük, yetkinlik ve tutum alt boyutlarının çoğunda uygulama sonrasında puanlarında artış olduğu görülmektedir. Uygulama sonrası öğrencilerin okumaya yönelik daha fazla istek duydukları ve bu bağlamda okumaya yönelik başarılarının da arttığı gözlenmiştir.

2. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin güçlük, yetkinlik, tutum ve okur benlik algısının tamamının, uygulama sonrasına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna ek olarak; okuma çemberi ile gerçekleştirilen uygulama öğrencilerin okur benlik algıları, güçlük, yetkinlik ve tutumları üzerinde büyük oranda etkiye sahiptir.
3. İlkokul 3. sınıf öğrencilerin güçlük, yetkinlik, tutum ve okur benlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.
4. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yetkinlik boyutu ve okur benlik algısı sed'e göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşılık okur benlik algısının güçlük ve tutum alt boyutları sed'e göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okur benlik algısının yetkinlik boyutunda orta sed ile düşük sed arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca okur benlik algısında orta ve düşük sed öğrencileri arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir.
5. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yetkinlik, tutum ve okur benlik algısı Türkçe dersi başarısına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşılık okur benlik algısının güçlük boyutu Türkçe ders başarısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okur benlik algısının yetkinlik boyutunda Türkçe ders başarıları çok iyi-iyi ile iyi-yeterli düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna ek olarak okur benlik algısının tutum boyutunda Türkçe ders başarısı çok iyi olan öğrenciler ile iyi öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okur benlik algılarında Türkçe ders başarıları çok iyi ve iyi olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular, okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin okur benlik algılarında anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Güçlük, yetkinlik ve tutum alt boyutlarında elde edilen kazanımlar, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini birer okur olarak algılayış biçimlerinde de olumlu değişim yaşandığını göstermektedir. Bu sonuç literatür ile benzerlikler göstermektedir. Suci, Yanto ve Miftakh (2022) ile Talenta ve Himawati (2023), okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve katılım düzeylerini artırdığını belirtmiştir. Azizah ve arkadaşları (2024) ile Wati ve Yanto (2022), yöntemin öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme ve öz yeterlik düzeylerinde gelişme sağladığını vurgulamıştır. Baki (2023), okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerini ve okuma kültürünü olumlu etkilediğini; Çağ (2023) ise yöntem sayesinde öğrencilerin okuma motivasyonlarının ve kitaplara yönelik

tutumlarının güçlendiğini ifade etmiştir. Doğan ve arkadaşları (2020), Özbay ve Kaldırım (2021), Şansal (2023) gibi araştırmacılar, okuma çemberlerinin eleştirel düşünme, yazılı anlatım ve duyuşsal gelişim alanlarında önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Kula ve Budak (2020) tarafından geliştirilen ölçme aracı sayesinde, öğrencilerin okuma yeterliklerine dair algıları güvenilir biçimde değerlendirmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; okuma çemberi uygulamaları öğrencilerin yalnızca bilişsel becerilerini değil, aynı zamanda öz yeterlik, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal alanlarını da geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin metinle kurdukları ilişkiyi daha olumlu algıladıklarını, kendilerini daha başarılı ve yeterli okuyucular olarak değerlendirmeye başladıklarını, okuma eylemine yönelik olumlu duygular geliştirdiklerini ve okuma etkinliklerine karşı daha istekli hale geldiklerini ortaya koymaktadır. Uygulama süreci boyunca yapılan iş birliği, rol dağılımı ve öğrenci katılımına dayalı etkinliklerin öğrencilerin özgüvenlerini pekiştirdiği ve kendilerini daha güçlü hissetmelerine katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okur benlik algısını etkileyen pek çok değişken yer almaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okur benlik algıları ve alt boyutları cinsiyete göre farklılık göstermezken; sed ve Türkçe dersi başarısına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Literatür okur benlik algısını etkileyen pek çok değişkene yönelik benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Ceyhan ve Yıldız (2019) ile Sağır ve Okur (2017), farklı yöntemlerle uygulanan okuma etkinliklerinin öğrenci benlik algısını geliştirdiğini saptamıştır. Aktaş ve Ergül (2023), okur benlik algısı ile anlama becerisi arasında pozitif ilişki bulmuş ve yaş düzeyi arttıkça bu algının güçlendiğini ifade etmiştir. Ibáñez-Alfonso ve arkadaşlarının (2021), yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin, yaş ve bilişsel becerilerle birlikte anlamlı bir değişken olduğu belirtilmiştir. Itirna ve Widhiatama (2023) ise okuma çemberlerinin öğrencilerin okuma motivasyonunu ve katılımını artırdığını ortaya koymuştur. Esmer (2019) ise yürüttüğü çalışmada, okur benlik algısının okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkileriyle birlikte okuduğunu anlama üzerinde etkili bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Venegas (2018) tarafından yapılan araştırma, okuma çemberi uygulamalarının düşük öz-yeterlik düzeyine sahip öğrenciler üzerinde daha olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Wati ve Yanto (2022) tarafından yürütülen çalışmada, okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve öz-yeterlik algılarını artırdığı belirtilmiş, ancak cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Dadandı (2023)

tarafından Türkiye örnekleminde gerçekleştirilen PISA temelli araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyin okuma başarısını dolaylı olarak etkilediği ve bu etkinin okur benlik algısı üzerinden aracılı şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmamızda gözlenen sosyo-ekonomik düzeye bağlı başarı farklılıklarının yalnızca bilişsel becerilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarının da bu süreci etkilediğini düşündürmektedir. Çalışmamızda, akademik başarısı yüksek öğrencilerin daha güçlü okur benlik algısına sahip olması bu görüşü desteklemektedir. Bu diğer ifadeyle, sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerinde belirleyici bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Venegas (2018) sosyal bilişsel kuram çerçevesinde gerçekleştirdiği çalışmada, okuma çemberlerinin özellikle isteksiz ve düşük okur benlik algısına sahip öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir. Bu durum, okuma çemberlerinin bireysel farklılıklardan (örneğin, cinsiyet) çok, öğrencilerin okuma motivasyonuna ve algısına yönelik etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, okuma çemberi gibi işbirlikçi ve dengeli okuma stratejilerinin, geleneksel yöntemlerin aksine, cinsiyet temelli farklılıkları azaltıcı bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Lifang ve Ganapathy (2023) ise okuma çemberlerinin sınıf içinde cinsiyet temelli katılım farklarını azaltabileceğini, grup yapısı ve rol dağılımının bu anlamda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada, grup içi etkileşimin öğrenciler arasında dengeleyici bir işlev gördüğü, cinsiyet farklarının katılım düzeylerine yansımadağı vurgulanmıştır. Bu bağlamda, çalışmamızın bulguları, okuma çemberi uygulamasının hem bilişsel hem de duyuşsal gelişime katkı sağlayan bütüncül bir yöntem olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler, uygulamanın öğrencilerin yalnızca bilişsel becerileri üzerinde değil, aynı zamanda kendilerini birer okur olarak görme biçimleri üzerinde de olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uygulama sonrasında öğrencilerin kendilerini daha iyi bir okuyucu olarak değerlendirdikleri, okumayı daha kolay olarak algıladıkları ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir. Okur benlik algısındaki bu gelişme, öğrencilerin yalnızca okumada daha etkili hale geldiklerini değil, aynı zamanda okumayı seven, okuma sürecinden keyif alan bireyler olarak ilerlediklerini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle okuma çemberleri öğrencilerin kendilerinin okumaya yönelik daha yeterli hissetmelerini, okumaya yönelik motivasyonlarının artırdıkları ifade edilebilir.

5.3.Katılımcıların Algılarına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okuma çemberi uygulamasının öğrencilerin öğrenme deneyimleri ele alınmıştır. Uygulama sürecinin ardından yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

1. Araştırma sonunda öğrencilerin okuma çemberine yönelik algıları; okuma çemberlerine yönelik tanımlarını, rollere yönelik algıları, uygulama sürecindeki deneyimlerini, zorluklarını, gelişim alanlarını ve iyi okuyucuya dair tanımlarını kapsamaktadır.
2. Öğrenciler, okuma çemberlerini genellikle eğlenceli, bilgilendirici, öğretici ve iş birliğine dayalı bir süreç olarak tanımlamışlardır.
3. Tanım kategorisinde; okuma çemberini eğlenceli, öğretici ve iş birliğine dayalı olarak değerlendirdikleri görülmektedir.
4. Bazı görevlerin (özellikle bağ kurma ve araştırma) öğrenciler tarafından zorlayıcı bulunduğu, ancak bu zorlukların çoğunlukla öğretmen ya da arkadaş desteğiyle aşıldığı anlaşılmıştır.
5. Öğrencilerin ressam, sorgulayıcı ve araştırmacı gibi rollerin öğrencilerin ilgi alanlarıyla örtüştüğü belirlenmiştir. Okuma sürecindeki davranışsal gözlemler, öğrencilerin metne odaklanma, iş birliği yapma ve paylaşım becerilerinin geliştiğini göstermektedir.
6. Uygulamanın öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimlerine de katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin özgüven kazandıkları, iletişim becerilerinin geliştiği ve derse katılımlarının arttığı görülmüştür.
7. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik farkındalıklarının arttığını ve iyi okuyucuyu yalnızca teknik yeterlilikle değil, aynı zamanda anlayarak ve düzenli okuyan birey olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur.
8. Katılımcıların özgüven, sorumluluk alma, iletişim kurma ve iş birliği gibi becerilerinde olumlu yönde gelişmeler yaşandığı belirlenmiştir.

9. Okuma çemberi sürecinde öğrencilerin dört temel dil becerisiyle aktif şekilde meşgul oldukları, okuma ve yazma etkinlikleriyle metne yönelik anlayışlarının derinleştiği gözlemlenmiştir.
10. Genel olarak öğrenciler, okuma çemberi etkinliklerini hem öğretici hem de keyifli bulmuş; özellikle grup çalışmaları, rol paylaşımı ve tartışma süreçlerinden memnuniyet duyduklarını dile getirmiştir.

Okuma çemberi etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri bu yöntemin öğrenciler için yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişim açısından da anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Okuma çemberleri öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeyi desteklemekte (Daniels, 2002) sosyal öğrenmeyi edip öğrencilerin iş birliği yapma becerilerini geliştirmektedir (Johnson ve Johnson, 2009). Literatürde yer alan çalışmalar da bu bulgularla örtüşmektedir. Talenta ve Himawati (2023), okuma çemberlerinin öğrencilerin derse olan katılımını ve içsel motivasyonunu artırdığını, aynı zamanda öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Azizah ve arkadaşları (2024), öğrencilerin grup tartışmaları yoluyla eleştirel düşünme ve ifade becerilerini geliştirdiklerini, bu sürecin öğrenmeye yönelik ilgilerini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Okuma çemberlerinin yalnızca yüz yüze değil, çevrim içi ortamlarda da etkili biçimde uygulanabileceğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Dewi ve Saefullah (2022), Google Classroom temelli okuma çemberi uygulamasında öğrencilerin aktif roller üstlendiklerini ve metne yönelik etkileşimlerinin arttığını ortaya koymuştur. Bu da yöntemin esnekliğini ve farklı öğrenme ortamlarına uyarlanabilirliğini göstermesi açısından önemlidir. Venegas (2019), okuma çemberlerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede de etkili olduğunu, özellikle empati, öz-yönetim ve sosyal farkındalık gibi becerilerde gözle görülür ilerlemeler sağladığını bildirmiştir. Bu çalışmalar, okuma çemberlerinin öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirme potansiyelini göstermektedir. Etkinliklerin eğlenceli ve bilgilendirici olması, öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgilerini artırmaktadır.

6. ÖNERİLER

6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Farklı sosyo-ekonomik düzeylere, okul türlerine veya bölgelere göre okuma çemberlerinin etkisini inceleyen daha kapsamlı, karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Uzun vadeli etkilerin gözlemlenebilmesi için okuma çemberi uygulamalarının kalıcılığına yönelik izleme çalışmalarına yer verilmesi önerilir.
3. Çalışmalarda nitel verilerin de yer aldığı karma yöntemlerin kullanılması, öğrenci deneyimlerinin ve akademik performansın daha bütüncül şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.
4. Okur benlik algısının gelişimini etkileyen başka duyuşsal değişkenlerin (öz yeterlik, okuma motivasyonu, okuma kaygısı vb.) incelendiği yeni çalışmalar yapılabilir.

6.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Okuma çemberleri, öğrencilerin hem metni anlama hem de kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği için sınıf içi uygulamalarda aktif olarak kullanılabilir.
2. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak görev dağılımları esnek şekilde planlanma yapılabilir.
3. Öğrencilerin zorlandıkları roller (örneğin araştırmacı ya da bağ kurucu) destekleyici örneklerle açıklanarak, gerektiğinde işbirlikçi çalışmalarla desteklenebilir.
4. Okuma çemberi süreci sırasında öğrenci geri bildirimlerine önem verilmeli; süreç sonunda mutlaka yansıtıcı değerlendirmeler yapılabilir.

6.3. Karar Alıcılara Yönelik Öneriler

1. İlkokul seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla, Türkçe dersi programlarına okuma çemberi uygulamaları planlı ve düzenli biçimde entegre edilebilir.
2. Hizmet içi öğretmen eğitim programlarına “etkin okuma yöntemleri” ve “duyuşsal beceri gelişimi” odaklı içerikler eklenerek, öğretmenlerin uygulamayı daha etkili yürütmeleri sağlanabilir.

3. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda okuma alışkanlıklarını desteklemek amacıyla okuma çemberleri gibi iş birlikli ve öğrenci merkezli uygulamalara yönelik materyal ve kaynak desteği artırılabilir.

6.4. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sürecinde farklı okuma yöntemlerini sınıf ortamında deneyimleyerek uygulama becerilerini geliştirebilir.
2. Okuma çemberi gibi yöntemlerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal gelişim üzerindeki etkileri konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
3. Öğretmen adaylarına, okuma stratejilerini farklı metin türlerine uyarlama ve sınıfta iş birliğini destekleme konularında uygulamalı eğitimler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Abdullah, T., & Yee, B. (2021). Online Literature Circles in Learning Hamlet among Pre-service Teachers. *Arab World English Journal*, 12 (4), 37- 52.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Aktaş, N., & Ergül , E. (2023). The Relationship Between Primary School Students’ Reader Self-Perception and Reading Comprehension Skills. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 609-627.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Altinkaya, A. (2019). Okuma Çemberi Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al-Zyout, R. B., & Al-Jamal, D. A. (2023). Using “Predict, Organize, Search, Summarize, and Evaluate” Strategy in Improving Students’ Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(11), 2789-2799.
- Aminuyati, A., Karolina, V., & Queiroz, C. (2023). The effects of mentoring programs on primary students’ enjoyment of reading. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 12(2), 1114.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. *Handbook of Reading Research*, (Vol. 1, ss. 255-291).
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234.
- Aprillia, A. (2022). Observational Study of Classroom Discourse during Online Literature Circles. *Salae Study of Applied Linguistics and English Education*, 3(2), 153-169.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. London: Pinter & Martin.
- Atkinson, C., & Cockroft, , C. (2017). ‘I just find it boring’: Findings from an affective adolescent reading intervention. *Support for Learning*, 32(1), 41-59.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2011). Okuma Çemberi Yöntemine Göre Kitap Okumanın Öğrencilere Bilişsel ve Duyuşsal Katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285-1300.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.

- Avcı, S., Yüksel, A., & Akıncı, T. (2013). Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Etkili Bir Yöntem: Okuma Çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5-24.
- Aytan, T. (2018). Perceptions of prospective Turkish Teachers regarding Literature Circles. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 53-60.
- Azizah, A., Farhan, M., Nadia, H., & Murtiningsih, T. (2024). Students' Engagement in Reading Through Literature Circle. *Proceedings of the 3rd International Conference on Education for All*, 344-351.
- Baki, Y. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Okuma Kültürüne Etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 127-156.
- Bakkaloğlu, S., & Pilten, G. (2023). Examining the Relationship Between Reading Motivation and Reading Comprehension Self-Efficacy Perception. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 144-158.
- Balantekin, M. (2016). Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balkind, S. (2009). Literature Circles: Encircling Reading Comprehension. *University of California, Davis ProQuest Dissertations & Theses*.
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1986). *Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Baştuğ, M. (2014). Comparison of Reading Comprehension with respect to Text Type, Grade Level and Test Type. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2):281-291.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Meta Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 699-714.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbrück, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Bella, A., Bini, N., & Madaoui, R. (2024). The Effects of Literature Circles on Students' Reading Comprehension Skills. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(07).
- Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., & Grift, W. (2017). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *Language Learning Journal*, 47(3), 371-384.

- Boardman, A., Klingner, J., & Vaughn, S. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352.
- Bulut, A., & Yıldız, M. (2016, Mart). Okur Benlik Algısı Ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), s. 311-326.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2019). The Effect of Interactive Reading Aloud Activities on the Reader Self-perception of Primary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 1007-1013.
- Chapman, J., & Prochnow, J. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708.
- Chapman, J., & Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children's Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship With Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology*, s. 87(1), 154-167.
- Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74–89.
- Clarke, L. W., & Holwadel, J. (2011). Help! What Is Wrong With These Literature Circles and How Can We Fix Them? *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29.
- Çağ, H. D. (2024). 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejileri ile Okuma Tutum ve Alışkanlıklarının Okuma Çemberi Tekniğiyle Geliştirilmesi. *Ted Eğitim ve Bilim*, 49(217), 117-135.
- Çakmak, Ş. (2022). Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çelik, H., & Akçay, A. (2023). Jigsaw Okuma Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisi. *Journal of Research in Informal Environments*, 8(2), 159-172.
- Çetinkaya, F., & Topçam, A. (2019). A different Analysis with the Literature Circles: Teacher Candidates' Perspectives on the Profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8.
- Daniels, H. (2002). *Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Demir, E. (2019). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Okuma Tutumlarına ve Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demiroğlu Memiş, A., & Kandemir, H. (2019). The Relationship Between the Study Habits and Attitudes and Metacognitive Reading Comprehension Self-Awareness, Reading Comprehension, Reading Attitudes. *World Journal of Education*, 9(4), 133–145.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152.
- Dewi, L. S., & Saefullah, H. (2022). Efl Students' Engagement in Google Classroom Based-Literature Circle. *JlIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(10), 4463-4469.
- Doğan, A., Uçar, S., & Şimşek, Ü. (2015). Jigsaw Tekniğinin 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?" Ünitesinin Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 416–432.
- Doğan, B., & Kaya Tosun, D. (2020). An Effective Method in Improving Social Skills: Literature Circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., & Ateş, S. (2018). Okuma Çemberleri: Niçin ve Nasıl? Örnek Bir Uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747-765.
- Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., & Ateş, S. (2020). Promoting Pre-Service Teachers' Reading Attitudes through Literature Circles: A Mixed Methods Design. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 653-667.
- Doymuş, K., Karacop, A., & Şimşek, Ü. (2010). Effects of Jigsaw and Animation Techniques on Students' Understanding of Concepts and Subjects in Electrochemistry. *Educational Technology Research and Development*, 58(6), 671-691.
- El-Esery, A. (2023). Implementing virtual literature circles for developing English learners' vocabulary acquisition and reading comprehension. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 12(2), pages 74-85.
- Ertaç, A., & Öztürk, B. (2023). Fen Öğretiminde Jigsaw Tekniğini Kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 237-251.
- Esmer, B. (2019). Okuduğunu Anlama ile Akıcı Okuma, Okur Benlik Algısı, Okumaya Adanmışlık ve Okuyucu Tepkisi İlişkileri. (Doktora Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Ferdiansyah, S., Ridho, M., Sembilan, F., Zahro, S., & Sembilan, F. (2020). Online literature circles during the COVID-19 pandemic: Engaging undergraduate students in Indonesia. *Tesol Journal*, 11(3).
- George, D., & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (10th ed.). *Pearson*.
- Gilakjani, A., & Sabouri, N. (2016). A Study of Factors Affecting EFL Learners' Reading Comprehension Skill and the Strategies for Improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- Graziano, K. (2011). Working with English Language Learners: Preservice Teachers and Photovoice. *International Journal of Multicultural Education, 13*(1).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading, 3*, 199-205.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretim ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi, 23*(2), 190-209.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. *Baltimore, MD: Brookes*.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies That Work: Teaching Comprehension For Understanding, Engagement, And Building Knowledge (3rd ed.)*. Stenhouse Publishers.
- Henk, W., & Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel about Themselves as Readers. *The Reading Teacher, 48*(6), 470-482.
- Hsu, J. T. (2004). Reading Together: Student Teacher Meet in Literature. *National Kaohsiung First University of Science & Technology*.
- Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B. L., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 880-895.
- Ibáñez-Alfonso, J., Hernández, J., Duñabeitia, J., Estévez, A., Macizo, P., Bajo, M., & Saldaña, D. (2021). Socioeconomic status, culture, and reading comprehension in immigrant students. *Frontiers in Psychology, 12*.
- Itirna, I., & Widhiatama, D. A. (2023). Students' Perception on the Implementation of Literature Circle Activities in Extensive Reading Class. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education, 3*(3), 244-254.
- Jacobs, M. (2015). Using Literature Circles to Increase Reading Comprehension and Student Motivation. *Rowan University*.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher, 38*(1), 37-51.
- Kaldırım, A. (2020). Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programının 7. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. (Doktora Tezi), *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

- Kaldırım, A., & Özbay, M. (2021). Okuma Çemberi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okuma Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Kandemir, A. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Okur Benlik Algısı ve Okuma Motivasyonunun Okuma Kaygısı ile İlişkilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel Düşünme ve Okuma alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Edebiyat Halkası: Kitap Eleştirisi Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 6-17.
- Karatay, H. (2017). The Effect of Literature Circles on Text Analysis and Reading Desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-73.
- Kassem, M. (2022). Developing English Majors' Comprehension of Literary Texts and Online Self-Regulated Language Learning Skills via Literature Circles 2.0. *Education Research International*, 2022, 1-12.
- Katzir, T., Lesaux, N., & Kim, Y.-S. (2008). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Kaya, M. (2020). The Impact of Visual Literacy Awareness Education on Verbal and Writing Skills of Middle School Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(2), 71.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science & Business Media.
- Kerigan, B., & Çelebi Öncü, E. (2022). The Effectiveness of Dialogic Book Reading Technique in Order to Develop Social Skills to 4-5 Years Old Children. *Theory and Practice in Child Development*, 2(2), 37-57.
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. *Cambridge University Press*.
- Klauda, S. L. (2009). The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity. *Educational Psychology Review* 21(4), 325-363.
- Koca, C. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kowalski, K. A. (2022). Reading Comprehension in Literature Circles: Featuring Text Features. *Caldwell University*.
- Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). Self-efficacy Perceptions Scale for Reading Comprehension of 4th Grade Students in Primary School: Validity and Reliability Study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 106-120.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014, Aralık). Doğrudan Öğretim Modeli'nin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.

- Levy-Wolins, J. (2015). Literature Circles and Elementary Students' Ability to Express Multiple Perspectives. *The Evergreen State College*.
- Ley, T., Schaer, B., & Dismukes, B. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology, 15*(1), 11-38.
- Lifang, L., & Ganapathy, M. (2023). Narrowing the Gender Gap in Literature Circle to Promote EFL Senior High School Students' Reading Engagement. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(4), 1080-1095.
- Lutz, K. S., & Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310-321.
- Ma, L., Ismail, L., & Saharuddin, N. (2023). Chinese University English-Major Students' Attitude Toward Literature Circles and Literature Reading. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 22*(7), 52-69.
- Maduabuchi, C., & Ukamaka, U. (2014). Feasibility of Using Poetry in a Textmasters' Environment to Teach Mathematics to Secondary School Students. *International Journal of English Language Education, 3*(1), 104.
- Mamat Muhammad, N., & Amin Niazi, J. (2022). Socratic Questioning: A Philosophical Approach in Developing Critical Thinking Skills. *Al-Hikmah: International Journal Of Islamic Studies And Human Sciences, 5*(4), 143-161.
- Manguilimotan, R., Zabala, J., Encog, C., Padillo, G., & Capuno, R. (2024). Factors Affecting the Reading Comprehension Skills of Grade 3 Learners. *International Journal of Social Science Research and Review, 7*(3), 96-108.
- Matmool, W., & Kaowiwattanukul, S. (2023). The Effect of Using Literature Circle Activities on English-Speaking Skills and Critical Thinking Skills of EFL Learners. *English Language Teaching, 16*(7), 33.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional Literature Circles and The Reading Comprehension of English Learners in The Mainstream Classroom. *Journal of Research in Reading, 33*(2), 178-205.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction, 14*(1), 1-43 .
- McNamara, D., Yasuhiro Ozuru, Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4Pronged Comprehension Strategy Framework. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* , 465-496.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mete, G. (2020). Okuma Çemberi Uygulamasının Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Mills, G. E. (2003). *Action research: A Guide for the Teacher Researcher (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Mills, H., & Jennings, L. (2011). Talking about Talk: Reclaiming the Value and Power of Literature Circles. *The Reading Teacher*, 64(8).
- Moeller, M., & Moeller, V. (2007). *Literature Circles That Engage Middle and High School Students*. New York: Routledge.
- Morrow, M. M. (2005). Incorporating Literature Circles in a Third-Grade Classroom. *University of Pittsburgh*.
- Motlagh, S. P., & Nasab, M. B. (2015). Assessing Input Enhancement as Positive Factor and Its Impact on L2 Vocabulary Learning. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1).
- Neugebauer, S. R., Gámez, P., Coyne, M., McCoach, D., Cólón, I., & Ware, S. (2014). Promoting Word Consciousness to Close the Vocabulary Gap in Young Word Learners. *The Elementary School Journal*, 28-54.
- Okur, T. (2019). Okuma Çemberlerinin İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pardede, P. (2022). Online Reading Strategies in EFL: A Review. *Journal of English Teaching*, 8(2), 329-339.
- Patall, E., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The Effectiveness and Relative Importance of Choice in the Classroom. *Journal of Educational Psychology* 102(4), 896-915.
- Patton, M. Q. (1994). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pearson, P. D. (1993). Focus on Research: Teaching and Learning Reading: A Research Perspective. *Language Arts*, 70(6), 502-511.
- Pearson, P. D., & Duke, N. K. (2009). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Pilav, S., & Balantekin, M. (2017). Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Purifico, J. (2015). Literature Circles: in Class and Online Discussions. *Rowan University, Rowan Digital Works*.
- Qamar, F. (2016). Effectiveness of Critical Thinking Skills for English Literature Study with Reader Response Theory: Review of Literature. *Journal of Arts and Humanities*, 5(6), 37.
- Rahmawati, C., Suhardi, & Mustadi, A. (2021). The Importance of Sociocultural-Based RefPicture Storybook Media to Increase Reading Interest and Social Skills of Elementary School Students. *Acta Educationis Generalis*, 11(1), 111-120.
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.

- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sağırlı, M., & Okur, B. (2017). The Analysis of Fourth Grade Primary Students' Reader Self-perceptions in Terms of Gender and Preschool Educational Background. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 71.
- Sarar Kuzu, T., & Yalçınalp, S. (2024). İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yerinin İşbirlikli Öğrenme Unsurları, İletişim Becerileri ve Materyaller Temelinde İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(243), 1477-1504.
- Sarı, T., Kurtulmuş, E., & Yücel Toy, B. (2017). Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma- Anlama Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly* 47(4), 427-463.
- Schoonmaker, R. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Snyder, L., Caccamise, D., & Wise, B. (2005). The Assessment of Reading Comprehension Considerations and Cautions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 33-50.
- Soto, C., Blume, A., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Rizzo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1).
- Sparapani, N., Connor, C. M., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology* 53, 159-167.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly* 21(4), 360-407.
- Suci, T. C., Yanto, E. S., & Miftakh, F. (2022). Students' Responses in Learning Extensive Reading Through the Literature Circle. *JlIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 5(9), 3602-3610.
- Şansal, H. (2023). Okuma Çemberi Yönteminin Okumaya ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.). *Pearson Education*.
- Talenta, P. I., & Himawati, U. (2023). Reading together, learning together: The impact of literature circles on student engagement in reading. *Jurnal Culture (Culture Language and Literature Review)*, 10(2), 47-56.
- Tan Hatun, E., & Kurtlu, Y. (2019). Okuma Çemberi Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, (78), 191-204.
- Tankersley, K. (2005). *Literacy Strategies for Grades 4–12: Reinforcing the Threads of Reading*. ASCD.
- Tosun Kaya, D. (2018). Okuma Çemberinin Okuduğunu Anlama, Akıcı okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi. (Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Türk, J. (2023). Literature circles promote accountability and student engagement with assigned reading in a soil science class. *Natural Sciences Education*, 52(1).
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uibu, K., & Liiver, M. (2015). Students' Grammar Mistakes And Effective Teaching Strategies. *International Journal of Teaching and Education*, III(1), 70-87.
- Urfalı Dadandı, P. (2023). Socioeconomic status and reading achievement: The mediating role of reading self-concept and the moderation role of gender. *International Journal of Language Academy*, 11 (4), 53-65.
- Usca, S., Rozenfelde, M., Ogrina, R., & Vindece, A. (2016). The Participation of Parents in the Development of Pupils' Reading Skills and Interests. *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 354.
- Uychoco, M. M. (2019). Contributions of Literature Circles in Language Learning: Findings from a Systematic Literature Review. *Al-Kindi Center for Research and Development*, 2(3), 188-202. Doi: 10.32996/ijllt.2019.2.3.21.
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2021). Reading Fluency and Reading Motivation in Hebrew in Students with Reading Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 36(2), 110-120.
- Venegas, E. (2018). Strengthening the Reader Self-Efficacies of Reluctant and Struggling Readers Through Literature Circles. *Reading & Writing Quarterly*, 34(5), 419-435.
- Venegas, E. (2019). "We Listened to Each Other": Socioemotional Growth in Literature Circles. *The Reading Teacher*, 73(2), 149-159.
- Venegas, E. M. (2017). Literature Circles and the Reader Self-Efficacy of Reluctant and/or Struggling Readers. *Baylor University*.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

- Wati, P. K., & Yanto, E. S. (2022). Engaging Vocational Students' Self-efficacy in Reading Comprehension Through Literature Circle. *Jurnal Educatio Fkip Unma*, 8(3), 1104-1110.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perençeviç, K. C., Tabaada, A., Klauda, S., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432–445.
- Wise, A. F., Saghafian, M., & Padmanabhan, P. (2011). Towards More Precise Design Guidance: Specifying and Testing The Functions of Assigned Student Roles in Online Discussions. *Educational Technology Research and Development*, 60(1), 55-82.
- Wright, T., & Cervetti, G. (2016). A Systematic Review of the Research on Vocabulary Instruction That Impacts Text Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.
- Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardım, L. (2021). Okuma Çemberi Tekniğinin Söz Varlığına, Konuşma Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi. (Doktora Tezi), *Sakarya Üniversitesi*.
- Ying, H. L., & Mostafa, N. (2018). Exploring Discourse Patterns in Literature Circles. *Ajelp the Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 6, 85-101.
- Young, C., & Mohr, K. (2017). Exploring Factors that Influence Quality Literature Circles. *Literacy Research and Instruction*, 57(6), 1-15.
- Yusuf, K. M., John, D. S., Kundrata, K. D., & Pandian, A. (2019). Value and Self-Concept: A Study on Reading Habits among Primary School Students in Sarawak. *International Journal of Asian Social Science*, 9(12), 709-721.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. *Routledge*.
- Zishan, Q. (2022). The Effects of Engaging Students in Literature Circles on Reading Comprehension: An English Reading Program in a Senior High School.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-25072426-605.01-86426674
Konu : Tez Araştırma İzin Talebi
(Serpil PERK)

06.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2020/2 nolu Genelgesi.
b) Sinop Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 03.10.2023 tarih ve 207947 sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 06.10.2023 tarihli ve 86325536 sayılı Oluru.

Sinop Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER'in danışmanı olduğu tezli yüksek lisans programı öğrencisi Serpil PERK'in "Okuma Çemberi Yöntemi ile 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okur Benlik Algısının Geliştirilmesi" isimli yüksek lisans tez çalışmasının, İlimiz Merkez İlçesinde bulunan Resmi İlkokullarda uygulanması hakkındaki ilgi (b) yazı ve muhteviyatı Müdürlüğümüz tarafından oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup söz konusu araştırmanın, T.C Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak, denetimleri okul müdürlüklerinde olmak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulamalarda sadece ekte gönderilen çalışmanın kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile belirtilen okullarda ilgi (a) Genelge hükümleri gereğince uygulanmasına ilgi (c) onay ile izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

İbrahim AÇIKGÖZ
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1-Olur (1 sayfa)
2-Araştırma İzin Evrakları (19 sayfa)

Dağıtım:
Gereği İçin ;
Merkez İlçe İlkokul Müdürlüklerine

Bilgi İçin;
Sinop Üniversitesi Rektörlüğü
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

Adres : Hükümet Konağı Kat 2 Merkez / Sinop

Telefon No : 0 (368) 261 19 87
E-Posta: arge57@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Murat GENÇ

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi: sinop.meb.gov.tr

Faks:3683611507



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> f432-8e1f-3f21-9d1c-a196 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Etik Kurul Kararı



T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Belgesi

Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Oturum Karar Sayıları
08.09.2023	8	2023/137-193

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU başkanlığında 08.09.2023 tarihinde 13:30-16:30 saatleri arasında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

Karar Sayısı: 2023/165

Yüksek Lisans Öğrencisi Serpil PERK ve Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER'in 18 Ağustos 2023 tarihli "*Okuma Çemberleri ile İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okur Benlik Algısının Geliştirilmesi*" başlıklı araştırmalarına ait ekte sunulan belgeler, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca değerlendirilmiştir.

Araştırmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu araştırmacılara ait olmak üzere ve "Kişisel Verilerin Korunması Kanununa" dikkat edilmesi şartıyla Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine "**Uygun**" olduğunun kabulüne, sonucun sorumlu araştırmacı Yüksek Lisans Öğrencisi Serpil PERK'e bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.

Ek:

- 1- Etik Kurul Başvuru Formu (6 Sayfa)
- 2- Anket-Form (2 Sayfa)
- 3- Okur-Benlik-Algısı-Ölçeği (6 Sayfa)
- 4- Okur-Benlik-Algısı-Ölçeği-İzin-Belgesi (1 Sayfa)
- 5- Veli-Onam-Formu (1 Sayfa)

Prof. Dr. Erkal ARSLANOĞLU
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Songül ÇEK
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Ahmet MOR
Kurul Üyesi

Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Aydın ÜNAL
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Pınar KARAMAN
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Bilge BAL ÖZKAPTAN
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Kurul Üyesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSN52NVYSS Pin Kodu :50413

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5743&eD=BSN52NVYSS&eS=201391>

Adres:Korucuk Mah. Üniversite Cad. 15 Temmuz Yerleşkesi Rektörlük Binası No:21B 57010 Merkez/SİNOP
Telefon:(0 368) 271 57 68 Faks:(0 368) 271 57 70
e-Posta:inarek@sinop.edu.tr İnternet Adresi:www.inarek.sinop.edu.tr
Kep Adresi:sinopuniversitesi@hs01.kep.tr

Raportör: Mehmet ÇAY
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 1207



EK 3. Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ VELİ ONAM FORMU

OKUMA ÇEMBERLERİ İLE İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ VE OKUR BENLİK ALGISININ GELİŞTİRİLMESİ

Sayın Veli,

Benim adım Serpil PERK. Sinop Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Sinop Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Dr. Öğr. Üyesi Barış ESMER danışmanlığında yüksek lisans eğitimine devam etmekteyim.

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okuma Çemberi Yöntemi ile 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okur Benlik Algısının Geliştirilmesi" adıyla, yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırma, 3. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okur benlik algılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, "Okuma Çemberi Yöntemi" adı verilen bir yöntemin öğrencilerin okuma becerilerini ve özgüvenlerini nasıl etkilediğini incelemek hedeflenmektedir. Araştırma sonuçları, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim stratejilerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma sürecinde, çocuğunuzun okuma alışkanlıklarını ve okur benlik algısını değerlendirmek için ölçek ve değerlendirme testleri uygulanacaktır. Bu uygulamalar, çocuğunuzun okuma düzeyini ve özgüvenini anlamamıza yardımcı olacak ve araştırma sonuçlarının doğru bir şekilde elde edilmesini sağlayacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Serpil PERK

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 4. Okur Benlik Algısı Ölçeği

OKUR BENLİK ALGISİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıda size okumayla ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Çalışmanın başarılı olmasında bu sorulara vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çok önemlidir. Bu nedenle her bir soruya içten bir şekilde cevap vermenizi tavsiye ediyoruz. Vereceğiniz cevaplar kimseyle paylaşılmayacaktır. Yardım ve desteğiniz için teşekkür ediyoruz.

Cinsiyet:

Sınıf :

Kız () Erkek ()

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()

ÖRNEKLER

1.Futbol oynamayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

2.Resim yapmayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

3. Düzgün yazı yazar mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

4. Yatak odanı toplu tutar mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

5. İp atlamayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

OKUR BENLİK ALGISI

1.Okuduğun bir hikâyenin anlamını tek başına çıkarabilir misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

2.Bir şeyler okuyunca kendini iyi hisseder misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

3.Sınıftaki arkadaşlarına bir şeyler okumak senin için zor mudur?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

4.Okuduğunda bilmediğin kelimenin anlamını çıkarabilir misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

5.Sınıfta kelime oyunları oynamayı sever misin?(bulmaca, adam asmaca)

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

6.Sınıfta okuduğun kitaplar sana zor gelir mi?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

7.Okumak senin için kolay mıdır?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

8.Anne ve babana bir şeyler okumayı sever misin?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

9.Kelimeleri hatırlamakta başarılı mısın?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

10.Kitap okumak senin için eğlenceli midir?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

11. Sınıfındaki diğer çocuklar senin okuduğundan daha zor kelimeleri okurlar mı?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()

12.Yeni gördüğün kelimeleri okumak sence kolay mıdır?

Hayır:	Hayır:	Karasızım	Evet:	Evet:
Hiçbir zaman	Genellikle		Genellikle	Her zaman
()	()	()	()	()



MUSTAFA YILDIZ 15:05



Alıcılar: ben ▾

Sayın Serpil Perk,
Okur Benlik Algısı Ölçeği ve ilgili belgeleri ekte
gönderiyorum.
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Sevgili Barış hocamıza da selamlarımı iletin lütfen.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Primary Education Department

Gönderilenler: 3 Ağustos Perşembe 2023 17:58:53
Konu: Okur Benlik Algısı Ölçeği

[Alıntılanan metni göster](#)

EK 6. Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenci;

'Okuma Çemberi Yöntemi ile 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okur Benlik Algısının Geliştirilmesini araştırdığım yüksek lisans tezi yapmaktayım. Bu amaçla sizinle bir görüşme yapmak için buradayım. Görüşme için gerekli izinler alınmıştır. Görüşme sonucunda ulaşılabilecek veriler sadece bilimsel amaçlar ile kullanılacak olup başka kişi ya da kurumlar ile paylaşılmayacaktır. İsterseniz çözümlenen metinler sizinle paylaşılabilir. Görüşmenin 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

İmza:
Araştırmacı Adı-Soyadı:

Görüşme Tarihi:

Görüşmenin başlangıç Saati:

Demografik bilgiler

Adınız/Soyadınız:

Sınıf/Öğrenci No:

Görüşme Soruları

1. Okuma çemberleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

2. Okuma çemberi uygulaması boyunca en keyif aldığınız ve sevdiğiniz bölüm hangisiydi? Neden?

3. Okuma çemberi uygulamasında zorlandığınız bölüm hangisiydi? Bu zorlukları aşmak için neler yaptınız?

4. Okuma çemberi uygulaması sırasında belirlenen rollerden en sevdiğiniz rol hangisiydi? Neden?

5) Seni Türkçe dersinden bir metin okurken izliyor olsam, seni neler yaparken görürüm?

6) Türkçe derslerini okuma çemberleri ile işlemek sana neler hissettiriyor?

7) Türkçe derslerini okuma çemberleri ile işledikten sonra gelişen özelliklerin nelerdir?

8) Türkçe dersleri için sınıfa girdiğinizde neler gördünüz? Seninle birlikte sınıfta olsaydım neler göreceğimi bana söyler misin?

9) İyi okuyucuyu nasıl tanımlarsın?

EK 7. Türkçe Kazanımları

KAZANIMLAR

T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.

T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.

T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.

T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.

T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.

T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder.

T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.

T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

EK 8. Okuduğunu Anlama Metinleri

Adı - Soyadı:

KORKU DOLU ANLAR

Maymun Pupi, ailenin en yaramaz maymunuydu. Annesi ve babası onu her zaman hareketleri konusunda uyarırdı. Pupi her defasında söz verse de aynı yaramazlıkları yapmaya devam ederdi. Pupi'nin iki de kardeşi vardı. Onlar, güzel davranışları ile Pupi'ye örnek olmaya çalışırlardı.



Günlerden bir gün anne ve baba maymun ormanda muzların bulunduğu alana gideceklerdi. Gidecekleri yer uzak olduğu için iki kardeşe, Pupi'ye göz kulak olmaları için uyarılarda bulundular. İki kardeş, anne maymuna merak etmemesi gerektiğini söyledi. Anne ve baba maymun yola çıktı. Kardeşler, Pupi'yi akıllı durması konusunda uyardılar.

Pupi bir ağaç gölgesine geçti, gözlerini kapatıp uyudu. Pupi'nin uyuması kardeşlerini de rahatlattı. Çünkü uyurken yaramazlık yapamazdı. Aradan zaman geçti ve kardeşleri de uyuyakaldı. Pupi gözlerini açtığında kardeşlerinin uyuduğunu görünce hemen ayağa kalktı. Planı işe yaramıştı. Uyuma numarası yaparak kardeşlerinin uykusunu getirmişti.

Pupi ormanın derinliklerinde ne olduğunu merak ediyordu. Daha önce hiç uzaklaşmamıştı. Karşısına neler çıkacağını bilmediği için tedirgindi. Bu tedirginlik ona heyecan veriyordu. Daldan dala atlayarak yola koyuldu. Biraz ilerledikten sonra karşısına bir nehir çıktı. Nehrin kenarında daha önce hiç görmediği küçük bir maymunla karşılaştı. Maymunun yanına yaklaştı ve adını sordu. Maymunun adı Sura'ydı. Sura'nın yanında küçük bir kayık duruyordu. Pupi sordu: - Bu kayık senin mi?

- Hayır uzun süredir burada duruyor. Binmeye cesaret edemiyorum. Nehrin karşı tarafında ne var merak ediyorum ama tek başıma gitmek korkutucu geliyor.
- Birlikte gidebiliriz. Ben sana eşlik ederim.

Bu konuşmadan sonra kayığa binip nehirde ilerlemeye başladılar. Heyecanları yüzlerinden belliydi. İkisi de tatlı tatlı sohbet etmeye başladı. O sırada çok korkutucu bir şey oldu. Kayığın yanında bulunan kürekler dereye düştü. Sura ellerini başına koydu. - Eyvah! Şimdi eve nasıl döneceğiz? Sadece kürekler ile kayığı kullanabiliriz.

Pupi daha önce kayık görmediği için küreklerin ne işe yaradığını bilmiyordu. Hemen bir çözüm bulmaları gerekiyordu. Nehrin sonunda uçurum vardı. Uçuruma doğru sürükleniyorlardı. Yapacak hiçbir şey yoktu. Kayığın yönünü değiştirmeleri gerekiyordu ama nasıl yapacaklarını bilmiyorlardı. Sura çığlık atmaya başladı. Belki sesini birileri duyardı. Nehrin sonuna geldikleri sırada nehre uzanan bir dal fark ettiler. Hemen üzerine atladılar. Son anda kurtulmuşlardı. Onları kurtaran kişiye teşekkür etmek için kafalarını kaldırdıklarında karşılarında Pupi'nin babası vardı. Pupi ağlayarak babasına sarıldı ve defalarca özür diledi. Bu olaydan sonra ailesinden izinsiz bir şey yapmadı. Uslu bir çocuk oldu.

SORULAR

1. Ailenin en yaramaz maymununun adı neydi? (5 Puan)
A. Sura
B. Pupi
C. May
2. Anne ve baba maymun nereye gideceklerdi? (5 Puan)
A. Muzların bulunduğu alana
B. Dere kenarına
C. Gezmeye
3. Anne maymun, iki kardeşe niçin uyarılarda bulundu? (5 Puan)
A. Uyumaları için
B. Yaramazlık yapmamaları için
C. Kardeşlerine göz kulak olmaları için
4. Pupi bir ağaç gölgesine geçip ne yaptı? (5 Puan)
A. Dinlendi.
B. Gözlerini kapatıp uyudu.
C. Ağladı.
5. Pupi'nin uyuması kardeşlerini neden rahatlattı? (5 Puan)
A. Uyurken yaramazlık yapamazdı.
B. Onları rahatsız edemeyecekti.
C. Kardeşler rahatça oynayabilecekti.
6. Ormanın derinliklerine giden Pupi kimle karşılaştı? (5 Puan)
A. Sura
B. Dino
C. May
7. Nehrin kenarında ne vardı? (5 Puan)
A. Balık
B. Yosun
C. Kayık
8. Sura neden ellerini başına koyup telaşlandı? (5 Puan)
A. Kürekler düştüğü için
B. Nehre düştükleri için
C. Hava karardığı için
9. Dere kenarına geldikleri sırada dalı kim uzattı? (5 Puan)
A. Pupi'nin annesi
B. Pupi'nin babası
C. Sura'nın babası
10. Hikayenin başlığı aşağıdakilerden hangisidir? (5 Puan)
A. Korku Dolu Anlar
B. Kayık Macerası
C. Pupi'nin Yaramazlığı

11. Sen Pupi'nin yerine geçmiş olsaydın ne yapardın ?(5 puan)

12. Metinde sizi en çok heyecanlandıran bölüm hangisiydi açıklayınız?
(5 puan)

13. Hikayenin devamını , Pupi ve Sura'nın başka bir maceraya atılmasını ve bu sefer nasıl zorluklarla karşılaşabileceklerini hayal ederek yazınız.(5 puan)

14. Pupi'nin hikayesinden hangi dersler çıkarılabilir?(5 puan)

15. Metni kendi cümlelerinizle kısaca özetleyiniz.(5 puan)

HUZUR KÖYÜ

Nisa ve Mete araştırma yapmayı çok seven iki kardeşti. Yeni bilgiler edinmek hoşlarına gidiyordu. Yaşadıkları köy ile ilgili



bilmedikleri hiçbir şey kalmamıştı. Hayvanlar, tepeler, bitkiler, hatta taşların türleri... Artık kendi köylerinin dışında başka köyleri de araştırmak istiyorlardı.

Çok merak ettikleri bir köy vardı. Bu köy, kendi köylerine komşu olan Huzur Köyüydü. Köy huzurlu olmasıyla ünlüydü. İnsanlar birbirleriyle tebessüm ederek konuşurdu. Hatta hayvanların bile huzurları gözlerinden anlaşırdı. Nedenini merak ettikleri için Huzur Köyü'ne gitmeye karar verdiler. Tabi ki aileleri de onlara eşlik edecekti. Çünkü yaşları küçük olduğu için tek başlarına gitmeleri tehlikeli olabilirdi. Aileleri ile yola koyuldular. Köye vardıklarında kuşların neşeyle uçtuklarını, balıkların derede oynadıklarını gördüler. Ama asıl ilgilerini çeken şey, değirmen kenarında yalnız başına oturan yaşlı amcaydı. Huzurun sırrını ondan öğrenebileceklerini düşündüler. Yaşlı amcanın yanına heyecanla yürüdüler. Nisa, "Merhaba amca, bu köydekilerin neden bu kadar huzur dolu olduğunu merak ettik. O yüzden buraya geldik. Bize nedenini söyler misin?" dedi. Yaşlı amca gülerek, "Huzurlu olmak için bir nedene ihtiyacınız yok. Huzur insanın içindedir. Huzur karşılıklı anlayıştır, yardımseverliktir, iyi niyettir, kendini güvende hissedebilmektir. Bu duyguları hissettiğin yerde huzurlusundur. Nisa ve Mete, yaşlı amcayı çok iyi anlamışlardı. Köyün huzuruna eşlik edip derede kayığa bindiler, oyunlar oynadılar. Siz de anladınız mı yaşlı amcayı? İyi niyetin, yardımseverliğin, güvenin olduğu yer sizin huzurlu olmanızı sağlar.

SORULAR

1. Huzur Köyü, neden ünlüdür? (5 Puan)

- a) Huzurlu ve neşeli bir atmosferi olması
- b) Çok kalabalık olması
- c) Yüksek dağlara sahip olması

2. Nisa ve Mete, neden Huzur Köyü'nü araştırmak istiyor? (5 Puan)

- a) Köydeki hayvanları görmek için
- b) Başka köyleri gezmek istiyorlar
- c) Huzurun sırrını öğrenmek için

3. Huzur Köyü'nde yaşayan insanlar nasıl bir atmosfer içinde yaşıyorlar?(5 Puan)

- a) İnsanlar arasında karşılıklı anlayış ve yardımseverlik vardır.
- b) İnsanlar birbirleriyle sürekli rekabet halindedir.
- c) İnsanlar birbirlerine güvenmezler ve yalnız yaşarlar.

4. Metin, hangi mesajı iletmek istiyor? (5 Puan)

- a) Huzur, içsel duygulardan gelir.
- b) Yaşlılarla konuşmaktan kaçınılmalıdır.
- c) Huzur, yüksek dağlarda bulunur.

5. Nisa ve Mete, yaşlı amcanın yanına neden gittiler? (5 Puan)

- a) Ona yardım etmek için
- b) Huzurun sırrını öğrenmek için
- c) Onunla oyun oynamak için

6. Metin boyunca vurgulanan ana tema nedir? (5 Puan)

- a) Hızlı koşmak ve eğlenmek
- b) Yüksek dağlardaki manzaralar
- c) Huzurun insanın içindeki bir duygu olduğu

7. Metinde yaşlı amca tarafından önerilen huzur dolu yaşamın temelini oluşturan unsurlar nelerdir? (5 Puan)

- a) Hızlı koşmak ve bağırarak
- b) Anlayış, yardımseverlik ve iyi niyet
- c) Yüksek yerlere tırmanmak

8. Nisa ve Mete, Huzur Köyü'nde neler gözlemlerler?(5 Puan)

- a) Kuşların neşeli bir şekilde uçtuğunu
- b) Çocukların kavgaya çıktığını
- c) Köyde hiç insan olmadığını

9. Yaşlı amca, Huzur Köyü'nde huzurun temelini oluşturan duyguları sıraladıktan sonra, Nisa ve Mete'nin tepkisi nasıl olmuştur? (5 Puan)

- a) Memnun ve mutlu oldular .
- b) Şaşkın ve anlamamışlardı.
- c) Üzgün ve hayal kırıklığına uğramışlardı.

10. Nisa ve Mete'nin Huzur Köyü'ne gitmeleri için aileleri neden onları yalnız bırakmamışlardır? (5 Puan)

- a) Çocuklar tehlikeli bir yere gideceklerini söylemedikleri için.
- b) Çocuklar küçük oldukları için tek başlarına gitmeleri tehlikeli olabilirdi.
- c) Aileler, çocuklarının yalnız seyahat etmelerine izin vermiyordu

11. Metindeki karakterlerden biri olsaydınız, huzurun anlamını nasıl tanımlardınız?(5 puan)

12. Metinde sizi en çok heyecanlandıran bölüm hangisiydi açıklayınız?(5 puan)

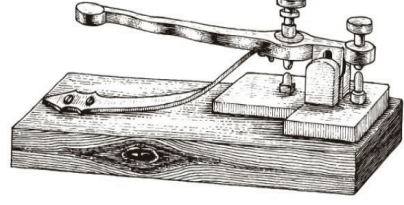
13. Metinde geçen "Huzur insanın içindedir." sözüyle anlatılmak istenen nedir? (5puan)

14. Günlük hayatınızda huzur bulmanızı sağlayan küçük şeyler nelerdir? Bu şeyleri uygulamak için hangi adımları atabilirsiniz?(5 puan)

15. Metni kendi cümlelerinizle kısaca özetleyiniz.(5 puan)

SAMUEL MORSE

Son dersti, çıkış zili çalmak üzereydi. Bir an önce eve gitmek istiyordum. Tabii okulu sevmediğimden değil. Okulda geçirdiğim zaman beni mutlu ediyordu. En sevdiğim kuzenlerim bize gelecekti. O yüzden çok heyecanlıydım. Bu arada heyecandan size kendimi tanıtamadım. Benim adım Duru, on yaşındayım. Kitap okumaktan ve müzik dinlemekten hoşlanırım. Hayal



kurmayı çok severim. Şu an kuzenlerimle oynayacağımız oyunları hayal ediyorum. Sonunda zil çaldı ve evin yolunu tuttum. Annem kapıyı açtı. Heyecanla “Geldiler mi?” diye sordum. Annem, “Geç bir soluklan önce.” dedi. Hemen içeri girdim. Henüz gelmemişlerdi. Elimi, yüzümü yıkadım, üzerimi değiştirdim. Annem çoktan sofrayı hazırlamıştı. Tatlılar, börekler, kekler yapmıştı. Kapı çaldı, koşarak kapıyı açtım. Karşımda kuzenlerimi görünce hemen onlara sarıldım. Annem amcaları içeri davet etti. Hep birlikte biraz otuduktan sonra yemek masasına geçtik. Bu arada gelen kuzenlerimden birinin adı Evrim, diğerinin adı Ceyda. Akşam yemeğimizi yedikten sonra salona geçtik. Babamlar sohbet ederken biz de kendi aramızda konuşuyorduk. Ceyda bana dönerek “Sana bir numara göstereceğim.” dedi. Nasıl bir numaraydı acaba? Merakla Ceyda’ya baktım. Çantasından, üzerinde hayvan resimleri olan kartlar çıkardı. Bu kartlardan birini seçmemi ve ona göstermememi istedi. Kartın arka yüzü çevriliydi. Kartımın ön yüzünde tavşan resmi vardı. Ceyda bana baktı ve “Kartında tavşan resmi var.” dedi. Çok şaşırdım nasıl bilebilmişti. Şans olduğunu düşündüm ve tekrar kart seçtim. Yine bildi. Annem durumu anlayınca yanımıza geldi. “Her kartın arka yüzünde Mors alfabesiyle yazılar var.” dedi. Kuzenlerim gülmeye başladı. Durumu hala anlamamıştım. Annem anlatmaya devam etti.

A ●-●	J ●-●-●	S ●●●
B -●●●	K -●-●	T -
C -●-●●	L ●-●●	U ●●-
D -●●	M -●-	V ●●●-
E ●	N -●	W ●-●-
F ●●-●	O -●-●	X -●●-
G -●-●	P ●-●-●	Y -●-●-
H ●●●●	Q -●-●-	Z -●●●
I ●●	R ●-●	

Samuel Morse farklı yerlerdeki kişilerle haberleşmeyi sağlamak için telgraf üzerinde çalışıyordu. Telgraf sinyaller yoluyla iletişim kurmak için çok etkiliydi. Fakat iletişim kurmaya çalıştığı insanlara ne demek istediğini anlatması gerekiyordu. Bu yüzden Mors alfabesini buldu. Kısa ve uzun sinyallerle ne demek istediğini rahatlıkla anlatabiliyordu.

Şimdi her şeyi daha net anlamıştım. Telgrafla haberleşmede kullanılan alfabeyi kağıt üzerine geçirmişlerdi. Bir çeşit kod oluşturmuşlardı. İki kardeş de bu alfabeyi öğrenmişlerdi. Bana da öğretmelerini istedim. Kısa sürede öğrenemedim ama bol tekrarlar alfabeyi ben de kavrayabilirdim. Evrim kağıt ve kalem alarak alfabeyi yazdı. Nasıl okuyacağımı da gösterdi. Yeni bir şey öğrenmiş olmanın verdiği mutluluk vardı üzerimde.

SORULAR

1. Samuel Morse'un Mors alfabesini bulma amacı nedir?
 - a) Moda bir eğlence aracı olarak
 - b) Telgraf sistemini geliştirmek ve iletişimi kolaylaştırmak için
 - c) Resimli kartlarla oyun oynamak amacıyla
2. Duru'nun en sevdiği aktiviteler nelerdir?
 - a) Spor yapmak ve müzik dinlemek
 - b) Kitap okumak ve müzik dinlemek
 - c) Resim yapmak ve televizyon izlemek
3. Kuzenlerin adları nelerdir?
 - a) Ece ve Berk
 - b) Evrim ve Ceyda
 - c) Can ve Elif
4. Ceyda, hangi tür kartları kullanarak Duru'ya bir numara göstermiştir?
 - a) Renkli kartlar
 - b) Hayvan resimleri olan kartlar
 - c) Sayı ve harf kartları
5. Kuzenler hangi aktiviteyi yapmaktan keyif almışlardır?
 - a) Müzik dinlemek
 - b) Oyun oynamak
 - c) Resim yapmak
6. Annesi, kuzenlerin Duru'ya gösterdiği numaranın sırrını nasıl açıklamıştır?
 - a) Her kartın arkasında Mors alfabesi yazılıdır
 - b) Kartlar sihirli kartlardır
 - c) Kuzenler telepati yeteneklerine sahiptir
7. Samuel Morse, hangi iletişim aracını geliştirmiştir?
 - a) Televizyon
 - b) Radyo
 - c) Telgraf
8. Mors alfabesi hangi tür sinyalleri kullanır?
 - a) Kısa ve uzun sinyaller
 - b) Sadece kısa sinyaller
 - c) Sadece uzun sinyaller
9. Kuzenler, nasıl iletişim kurmaya çalışmışlardır?
 - a) Mors alfabesi kullanarak
 - b) Resimli kartlarla
 - c) Dil bilgisi kurallarına göre konuşarak
10. Duru, kuzenlerinin gösterdiği numarayı nasıl öğrenmiştir?
 - a) Annesinden
 - b) Kuzenlerden
 - c) Kitaplardan

11.Samuel Morse'un yerine geçseydin, farklı bir alfabenin icadını düşünür müydün açıklayınız?(10 puan)

12.Duru'nun kuzenleri, Mors alfabesini kullanarak iletişim kurma fikrini nasıl geliştirmiş olabilirler? (10 puan)

13. Metinde sizi en çok heyecanlandıran bölüm hangisiydi açıklayınız? (10 puan)

14.Mors alfabesiyle bir kelime bul. Bu kelimenin senin için ne anlama geldiğini anlatınız. (10 puan)

15.Metni kendi cümlelerinizle kısaca özetleyiniz. (10 puan)

THOMAS EDİSON

Akşam olmuştu. Kaan ve kardeşi Emir, odalarında oyun oynuyorlardı. Anneleri Buket Hanım o sırada mutfakta yemek hazırlıyordu. Babaları Demir Bey de işten dönmek üzereydi. Kapı çaldı. Kapıyı Kaan açtı. Demir Bey elinde bir kutuyla içeri girdi. Emir merakla "Baba bize bir hediye mi aldın?" dedi. Demir Bey Emir'e sarıldı. "Oğlum önce bir hoş



geldin deseydin." dedi gülerek. Çocuklar babalarına sarıldı. Daha sonra içeri girdiler. Televizyonun karşısındaki kanepeye oturdular. Kaan ve Emir merakla kutudan ne çıkacağına bakıyorlardı. Bu bir ampuldü. Bütün heyecanları kaçmıştı. "Ampul için mi bu kadar heyecanlandık?" dedi Emir. Babası, Emir'i sararak "Edison bunu bulduğunda oldukça heyecanlanmıştı ama." dedi. Çocuklar ilk defa bu ismi duymuşlardı. Kaan "Edison kim?" diye sordu. O sırada Buket Hanım da mutfaktan geldi. Demir bey anlatmaya başladı. Edison yedi yaşına geldiğinde okula başlamış. Okula başladıktan kısa bir süre sonra öğretmenleri tarafından yetersiz bulunmuş ve okuldan uzaklaştırılmış. Emir'in o sırada gözleri dolmuş. Babası Emir'in üzüldüğünü görünce:

- Üzülme oğlum. Çünkü Edison pes etmemiş, dedi.

Edison okula devam etmemiş ama öğrenmeye de hiç ara vermemiş. Annesi ona okumayı, yazmayı öğretmiş. Edison, evde bir sürü kitap okumuş. Okumayı çok sevdiği için kitaplık oluşturmuş. Tabii o zamanlar evlerde bugün kullandığımız ışıklar yokmuş. Gaz lambası ve mumlar varmış. Onların verdiği ışık yetersiz geldiği için Edison okumakta zorlanıyormuş. Daha o yaşlarda çözümler aramaya başlamış. Bir gün annesine evlerinin bodrum katında bir laboratuvar kurmak istediğini söylemiş. Annesi onu her zaman desteklediği için bu fikrini kabul etmiş. Tabii malzemelere ihtiyacı olacaktı. Bu yüzden trenlerde gazete ve meyve satmaya başlamış. Kazandığı paraları hem deneylerine harcıyor hem de ailesine yardım ediyormuş. Kaan heyecanla "Baba, Edison ne üzerine deneyler yapıyormuş." dedi. Demir Bey, "Şu elimde gördüğün ampulü bulmak için deneyler yapıyordu." dedi.

Çocuklar dikkatle babalarını dinlemeye devam ettiler. Babaları anlatmaya devam etti. Aslında o zamanlar lamba vardı ama daha uzun süreli ışık veren bir şey yapmaya çalışıyordu. Uzun çalışmaların ardından elektrikle çalışan bir ampul yapmaya karar verdi. Demir bey çocuklarına ampulün içindeki teli göstererek "Bunun ne olduğunu biliyor musunuz?" dedi. Çocuklardan cevap gelmeyince hikayesine devam etti.

Bu tele filaman deniliyor. Filaman, yanmayı önlemek için yalıtılmış, oksijensiz bir ampul içerisine yerleştirilir. Bu şekilde tel, elektrikle ısıtıldığında ışık yaymaya başlar. Yani bu tel yardımıyla ampul ışık vermektedir. İşte Edison pes etmeyip çok çalışarak bu ampulü buldu.

SORULAR

1.Thomas Edison, okuldan neden

uzaklaştırılmıştır? (5 puan)

- a) Çünkü hiç okuma yazma bilmiyordu.
- b) Öğretmenleri tarafından yetersiz bulunmuştu.
- c) Diğer öğrencilere kötü davranışlarda bulunuyordu.

2.Edison'un evinde neden bir kitaplık oluşturduğu belirtilmiştir? (5 puan)

- a) Eğlence için
- b) Okumayı çok sevdiği için
- c) Yer kaplamasın diye

3.Edison, deneyler için neden trenlerde gazete ve meyve satmıştır? (5 puan)

- a) Daha fazla arkadaşı olsun diye
- b) Para kazanmak ve deneyleri için malzeme almak için
- c) Sağlıklı beslensin diye

4.Edison'un ampulu bulmak için yaptığı deneylerin amacı nedir? (5 puan)

- a) Uzun süreli ışık veren bir şey yapmak
- b) Sadece eğlenmek
- c) Sadece para kazanmak

5.Edison'a okuma yazmayı kim öğretmiştir? (5 puan)

- a) Annesi
- b) Öğretmen
- c) Babası

6.Edison, ampulu bulmak için hangi malzemeyi kullanmıştır? (5 puan)

- a) Çamur
- b) Gaz lambası
- c) Filaman

7.Demir Bey işten gelince kapıyı kim açmıştır? (5 puan)

- a) Kaan
- b) Emir
- c) Buket Hanım

8.Edison, ampulu bulduğunda kaç yaşındaydı? (5 puan)

- a) Beş yaşında
- b) Yedi yaşında
- c) On yaşında

9.Fileman yanmayı önlemek için nasıl ampul içerisine yerleştirilir?(5 puan)

- a) Oksijenli ampul
- b) Parlak ampul
- c) Oksijensiz ampul

10.Aşağıdaki görsellerden hangisi metinle ilgilidir? (5 puan)

- a) 
- b) 
- c) 

11.Edison'un ampulü bulma sürecinde karşılaştığı sorunları ve çözümlerini kısaca özetleyiniz. (10 puan)

12.Edison'un ampulü bulma sürecinde annesinin rolü nedir? Annesinin ona olan desteği, ampulü bulma konusundaki motivasyonunu nasıl etkiledi? (10 puan)

13.Edison, ampulü bulma sürecinde başarısızlıkla karşılaştığında nasıl bir tutum sergiledi? Sen olsaydın nasıl bir tutum sergilerdin? (10 puan)

14.Edison'un ampulü bulma hikayesinde seni en çok heyecanlandıran bölümü ve nedenini açıklayınız. (10 puan)

15.Sen olsaydın nasıl bir icat tasarlardın? Açıklayınız ve resmini çizin. (10 puan)

Ad Soyad: _____

Tarih _____



Hikaye Haritası



Karakterler (Ana ve Yardımcı)



Sahne (Mekan ve Zaman)



Problemin Başlangıcı



Problem



Problem Çözme Teşebbüsleri



Sonuç



Ana Fikir



Tepki

Hikaye Edici Metin Belirtke Tablosu

Hikaye Edici Metinlerden Okuduğunu Anlama Test Soruları															
Programda Yer Alan Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.															
Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.														X	
Okuduğu metnin konusunu belirler.															
Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.												X			
Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	X	X	X	X	X		X								
Metinle ilgili sorular sorar						X					X				
Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.															
Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.															
Metin türlerini ayırt eder.															
Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.															
Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.										X	X		X		
Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.															
Yazılı yönergeleri kavrar.														X	

Bilgilendirici Metin Belirtke Tablosu

Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Test Soruları															
Programda Yer Alan Kazanımlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.															
Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.															X
Okuduğu metnin konusunu belirler.															
Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.													X		
Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	X	X	X	X	X		X								
Metinle ilgili sorular sorar						X						X			
Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.															
Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.															
Metin türlerini ayırt eder.															
Metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt eder.															
Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.										X	X			X	
Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.															
Yazılı yönergeleri kavrar.															X

BİLGİLENDİRİCİ (SAMUEL MORSE) METİN BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU MATRİSİ					
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI	BASİT ANLAMA	YENİDEN ORGANİZE	ÇIKARIMSAL ANLAMA	DEĞERLENDİRME	MEMNUNİYET
1.Samuel Morse'un Mors alfabesini bulma amacı nedir?	X		X		
2. Duru'nun en sevdiği aktiviteler nelerdir?	X				
3. Kuzenlerin adları nelerdir?	X				
4.Ceyda, hangi tür kartları kullanarak Duru'ya bir numara göstermiştir?	X				
5.Kuzenler hangi aktiviteyi yapmaktan keyif almışlardır?	X				
6. Annesi, kuzenlerin Duru'ya gösterdiği numaranın sırrını nasıl açıklamıştır?	X		X		
7.Samuel Morse, hangi iletişim aracını geliştirmiştir?	X				
8.Mors alfabesi hangi tür sinyalleri kullanır?	X				
9. Kuzenler, nasıl iletişim kurmaya çalışmışlardır?	X		X		
10. Duru, kuzenlerinin gösterdiği numarayı nasıl öğrenmiştir?	X				
11.Samuel Morse'un yerine geçseydin, farklı bir alfabenin icadını düşünür müydün açıklayınız?					X
12.Duru'nun kuzenleri, Mors alfabesini kullanarak iletişim kurma fikrini nasıl geliştirmiş olabilirler?			X	X	
13. Metinde sizi en çok heyecanlandıran bölüm hangisiydi açıklayınız?					X
14.Mors alfabesiyle bir kelime bul. Bu kelimenin senin için ne anlama geldiğini anlatınız.				X	X
15.Metni kendi cümlelerinizle kısaca özetleyiniz.		X			

BİLGİLENDİRİCİ METİN(EDİSON) BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU MATRİSİ					
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI	BASİT ANLAMA	YENİDEN ORGANİZE	ÇIKARIMSAL ANLAMA	DEĞERLENDİRME	MEMNUNİYET
1.Thomas Edison, okuldan neden uzaklaştırılmıştır?	X		X		
2.Edison'un evinde neden bir kitaplık oluşturduğu belirtilmiştir?	X				
3.Edison, deneyler için neden trenlerde gazete ve meyve satmıştır?	X				
4.Edison'un ampulu bulmak için yaptığı deneylerin amacı nedir?	X		X		
5.Edison'a okuma yazmayı kim öğretmiştir?	X				
6.Edison, ampulu bulmak için hangi malzemeyi kullanmıştır?	X				
7.Demir Bey işten gelince kapıyı kim açmıştır?	X				
8.Edison, ampulu bulduğunda kaç yaşındaydı?	X				
9.Fileman yanmayı önlemek için nasıl ampul içerisine yerleştirilir?	X				
10.Aşağıdaki görsellerden hangisi metinle ilgilidir?	X				
11.Edison'un ampülü bulma sürecinde karşılaştığı sorunları ve çözümlerini kısaca özetleyiniz.		X			
12.Edison'un ampülü bulma sürecinde annesinin rolü nedir? Annesinin ona olan desteği, ampülü bulma konusundaki motivasyonunu nasıl etkiledi?			X	X	
13.Edison, ampülü bulma sürecinde başarısızlıkla karşılaştığında nasıl bir tutum sergiledi?				X	
14.Edison'un ampülü bulma hikayesindeseni en çok heyecanlandıran bölümü ve nedenini açıklayınız.					X
15.Sen olsaydın nasıl bir icat tasarlardın? Açıklayınız ve resmini çiziniz.					X

HİKAYE EDİCİ METİN(KORKU DOLU ANLAR) BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU MATRİSİ					
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI	BASİT ANLAMA	YENİDEN ORGANİZE	ÇIKARIMSAL ANLAMA	DEĞERLENDİRME	MEMNUNİYET
1.Ailenin en yaramaz maymununun adı neydi?	X				
2.Anne ve baba maymun nereye gideceklerdi?	X				
3.Anne maymun,iki kardeşe niçin uyarılarda bulundu?	X				
4.Pupi bir ağaç gölgesine geçip ne yaptı?	X				
5.Pupi'nin uyuması kardeşlerini neden rahatlattı?	X		X		
6.Orman derinliklerine giden Pupi kiminle karşılaştı?	X				
7.Nehir kenarında ne vardı?	X				
8.Sura neden ellerini başına koyup telaşlandı?	X				
9.Dere kenarına geldikleri sırada dalı kim uzattı?	X				
10.Hikayenin başlığı nedir?	X				
11. Sen Pupi'nin yerine geçmiş olsaydın ne yapardın ?				X	X
12. Metinde sizi en çok heyecanlandıran bölüm hangisiydi açıklayınız?					X
13.Hikayenin devamını , Pupi ve Sura'nın başka bir maceraya atılmasını ve bu sefer nasıl zorluklarla karşılaşabileceklerini hayal ederek yazınız.			X		
14.Pupi'nin hikayesinden hangi dersler çıkarılabilir?			X	X	
15. Metni kendi cümlelerinle kısaca özetleyiniz.		X			

HİKAYE EDİCİ METİN(HUZUR KÖYÜ) BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE SORU MATRİSİ					
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI	BASİT ANLAMA	YENİDEN ORGANİZE	ÇIKARIMSAL ANLAMA	DEĞERLENDİRME	MEMNUNİYET
1.Huzur Köyü, neden ünlüdür?	X				
2.Nisa ve Mete, neden Huzur Köyü'nü araştırmak istiyor?	X				
3. Huzur Köyü'nde yaşayan insanlar nasıl bir atmosfer içinde yaşıyorlar?	X				
4.Metin, hangi mesajı iletmek istiyor?	X		X		
5.Nisa ve Mete, yaşlı amcanın yanına neden gittiler?	X				
6.Metin boyunca vurgulanan ana tema nedir?	X		X		
7.Metinde yaşlı amca tarafından önerilen huzur dolu yaşamın temelini oluşturan unsurlar nelerdir?	X				
8. Nisa ve Mete, Huzur Köyü'nde neler gözlemlediler?	X				
9.Yaşlı amca, Huzur Köyü'nde huzurun temelini oluşturan duyguları sıraladıktan sonra, Nisa ve Mete'nin tepkisi nasıl olmuştur?	X				
10. Nisa ve Mete'nin Huzur Köyü'ne gitmeleri için aileleri neden onları yalnız bırakmamışlardır?	X				
11. Metindeki karakterlerden biri olsaydınız, huzurun anlamını nasıl tanımlardınız?					X
12. Metinde sizi en çok heyecanlandıran bölüm hangisiydi açıklayınız?					X
13.Metinde geçen “Huzur insanın içindedir.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?			X		
14. Günlük hayatınızda huzur bulmanızı sağlayan küçük şeyler nelerdir? Bu şeyleri uygulamak için hangi adımları atabilirsiniz?				X	
15. Metni kendi cümlelerinizle kısaca özetleyiniz		X			

EK 9. Rol Yaprakları

ARAŞTIRMACI

- Ad - Soyad:
- Grup Adı:
- Kitap Adı :
- Sayfa Aralığı:
- Hikâye/Hikâyeler:
- Tarih: ... / ... /



Görev:

Okuduğunuz eserle ilgili derinlemesine bilgiler toplamak ve edindiğiniz bilgileri grupla paylaşmakla sorumlusunuz.

Araştırma Başlıkları:

- Metnin geçtiği coğrafya ve atmosfer.
- Yazarın biyografisi ve diğer eserleri.
- Hikâyenin geçtiği tarihi dönem ve dönemin kültürü.
- Eserde yer alan önemli nesne, resim veya materyaller.
- Kitapta kullanılan özel isimlerin ve kavramların kökeni ve tarihi.
- Okurken anlaşılması güç veya merak uyandıran konular.

Bilgi Toplama Yolları:

- Eserin giriş, önsöz ve yazar hakkında bölümleri.
- Kütüphanede bulunan ilgili kitaplar, ansiklopediler, dergiler.
- İnternet üzerindeki güvenilir kaynaklar.
- Uzmanlarla veya ilgili kişilerle yapılan görüşmeler.

Araştırma Sonuçları ve Elde Edilen Bilgiler:

(Topladığınız bilgileri detaylı bir şekilde belirtin. Bu bilgiler, kitabın içeriğini ve bağlamını daha iyi anlamak isteyen grup üyeleriniz için önemlidir.)

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

BAĞ KURUCU

Ad - Soyad:
Grubun Adı:
Okunan Kitabın Adı:
Okunacak Sayfalar:
Okunacak Hikayeler:
Tarih: ... / ... /



Görev: Bu rolde, okuduğunuz metin ile kendi yaşamınız arasında ya da metin ile gerçek dünya arasında bağlar kurmakla görevlisiniz. Metindeki konu ya da olayları, günlük yaşamınızdaki deneyimlerle ilişkilendirebilirsiniz. Aşağıda verilen önerilerden yola çıkarak bağlantılar kurabilirsiniz:

1. Metinde geçen olaylar ile kendi yaşamınızda karşılaştığınız olaylar arasında bir benzerlik var mı?
2. Metindeki karakterlerin duygusal durumları ya da düşünceleri ile kendi yaşamınızdaki durumları karşılaştırabilir misiniz?
3. Metindeki temaları ya da mesajları, gerçek hayatta gördüğünüz veya duyduğunuz şeylerle ilişkilendirebilir misiniz?
4. Metindeki yer veya mekanlar ile kendi yaşamınızdaki yerler arasında bağlantılar kurabilir misiniz?
5. Metindeki olayların sonuçları, gerçek dünyada benzer durumlarda nasıl sonuçlanabilir?

Okumalarım sonucunda kurduğum bağlantılar:

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

Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

OKUMA AYDINLATICISI

Ad - Soyad:
Grubun Adı:
Kitabın Adı:
Okunacak Sayfalar:
Okunacak Hikayeler:
Tarih: ... / ... /



Görev: Bu rolde, okuduğunuz metinde dikkatinizi çeken cümleleri veya paragrafları belirlemek ve bu seçimlerinizi arkadaşlarınızla paylaşmakla görevlisiniz. Aşağıdaki adımları izleyerek görevinizi yerine getirebilirsiniz:

1. Metinde Dikkatinizi Çeken Parçalar: Metni okurken dikkatinizi çeken, ilginç, etkileyici veya düşündürücü cümleleri veya paragrafları seçin. Bu parçalar, metinde öne çıkan önemli noktaları temsil edebilir.
2. Seçme Nedeninizi Belirleyin: Her seçtiğiniz cümle veya paragraf için neden bu parçayı seçtiğinizi düşünün. Bu parçanın neden ilginç veya anlamlı olduğunu not edin.
3. Paylaşım Planı: Seçtiğiniz metin parçalarını nasıl paylaşacağınızı planlayın. Örneğin, bu parçaları grup arkadaşlarınıza sesli olarak okuyabilir, bir arkadaşınıza okuma fırsatı verebilir veya sessizce herkesin okumasını sağlayıp ardından tartışabilirsiniz.

Seçilen Metin Parçasının Yeri Seçme Nedeni Paylaşım Planı (Örn. 5. sayfa - 2. paragraf)

1.

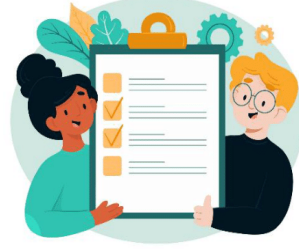
2.

3.

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

ÖZETLEYİCİ

- Ad - Soyad:
- Grup Adı:
- Kitabın Adı:
- Okunacak Sayfalar:
- Okunacak Hikâye/Hikâyeler:
- Tarih: ... / ... /



Görev:

Okuduğunuz metnin öne çıkanlarını kısa ve etkili bir şekilde özetleyerek arkadaşlarınıza sunmakla sorumlusunuz.

Önemli Noktalar:

-
-
-

Özet:

(Özetleme notlarınızı buraya ekleyin. Ana karakterleri, önemli olayları ve hikayenin temel mesajını vurgulayarak kısa ve etkili bir özet oluşturun.)

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

RESSAM – SANATÇI

Ad - Soyad:
Grubun Adı:
Kitabın Adı:
Okunacak Sayfalar:
Okunacak Hikayeler:
Tarih: ... / ... /



Görev:

Okuduğunuz metinle ilgili bir resim ya da karikatür çizebilir; kavram haritası, akış şeması, grafik, animasyon oluşturabilirsiniz.

Sanatsal çalışmanız,

- Metinde geçen etkileyici bir sahne,
- Metnin size hatırlattıkları,
- Kahramanların takdir ettiğiniz davranışları,
- Metinden hareketle aklınıza gelen fikirler,
- Metnin size hissettirdiği duygu,
- Okurken aklınıza gelen herhangi bir şey ile ilgili olabilir.

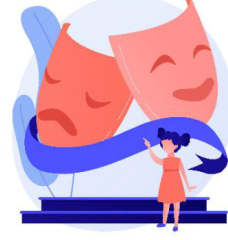
Çiziminizi bu sayfanın arkasına ya da başka bir kâğıda yapabilirsiniz.

Grup toplantısında çalışmanızı gruba gösterin ve arkadaşlarınızın çiziminizi yorumlamasına, neyi anlattığını tahmin etmelerine fırsat verin. Grup arkadaşlarınızın tahminlerinden sonra onlara çizimlerinizin ne anlama geldiğini, ne anlatmak istediğinizi açıklayın.

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

SAHNE DÜZENLEYİCİSİ

- Ad - Soyad:
- Grup Adı:
- İncelenen Eser:
- Sayfa Aralığı:
- Hikâye/Hikâyeler:
- Tarih: ... / ... /



Görev:

Kitaptaki olayların geçtiği mekanları ve karakterlerin sıkça bulunduğu yerleri detaylı bir şekilde anlatmakla görevlisiniz. Bu kapsamda:

- Olayların başladığı yeri betimleyebilirsiniz.
- Önemli olayların geçtiği mekanları harita, şema veya şekillerle gösterebilirsiniz.
- Olayların sona erdiği yeri detaylı bir şekilde açıklayabilirsiniz.

Aşağıdaki şablonu kullanarak çalışmanızı yapabilirsiniz.

Olayların başladığı yer

Açıklandığı sayfa(lar)

Önemli olayların gerçekleştiği yer

Açıklandığı sayfa(lar)

Olayların bittiği yer

Açıklandığı sayfa(lar)

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

SORGULAYICI

Ad - Soyad:
Grubun Adı:
Okunan Kitabın Adı:
Okunacak Sayfalar:
Okunacak Hikayeler:
Tarih: ... / ... /



Görev: Bu rolde, okuduğunuz metinle ilgili sorular hazırlamakla görevlisiniz. Bu sorular, metni daha iyi anlamak veya derinlemesine düşünmek için kullanılabilir. Aşağıdaki önerilere göre metinle ilgili sorular hazırlayabilirsiniz:

1. Metni okurken aklınıza gelen ve henüz yanıtını bulamadığınız sorular nelerdir?
2. Hikayenin devamı veya sonucu hakkında merak ettikleriniz nelerdir?
3. Metinde geçen belirli bir kelime veya kavram hakkında daha fazla bilgi edinmek istediğiniz sorularınız var mı?
4. Bir karakterin davranışları veya düşünceleri hakkında neden-sonuç ilişkilerini sorgulayacak sorular hazırlayabilir misiniz?
5. Yazarın üslubu veya metindeki sembollerle ilgili merak ettiğiniz soruları listeleyin.

Sorularınızı düşünürken, metni daha iyi anlamanızı ve daha derinlemesine düşünmenizi sağlayacak yönlendirici sorular oluşturabilirsiniz.

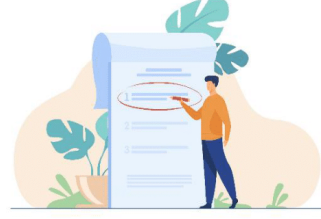
Sorular:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

SÖZCÜK AVCISI

- Ad - Soyad:
- Grup Adı:
- İncelenen Eser:
- Sayfa Aralığı:
- Hikâye/Hikâyeler:
- Tarih: ... / ... /



Görev:

Okuduğunuz metindeki sıra dışı ya da daha önce karşılaşmadığınız kelimeleri bulmak ve onları tanımlamakla görevlisiniz. Ayrıca, metinde önemli veya sıkça kullanılan kelimeleri seçip bunları grup üyelerinizle paylaşabilirsiniz. Grup toplantısında arkadaşlarınızın seçtiğiniz kelimeleri bulmalarına ve tartışmalarına rehberlik edebilirsiniz.

Kelime	Sayfa No – Paragraf	Tanım

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

EK 10. Araştırmacı Günlüğü

Tarih: 27.10.2023

Eylem 1'e Yönelik Araştırmacı Günlüğü

Ders boyunca öğrencilerin nasıl çalıştığı, etkinliklere ne kadar katıldığı ve görevlerini nasıl yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilere zaman zaman bire bir geri bildirim verilmiştir. Sorgulayıcı rolündeki öğrencilerin sorduğu soruların anlamını genişletilebileceği, bağ kurucu rolündeki öğrencilerin hikâye ile kendi hayatları arasında nasıl bağlantılar kurabileceği hakkında geri dönütler verildi. Dersin genelinde öğrencilerin okuma, okuduğu anlama ve öz yeterlilik becerilerini geliştirmeleri en temel amaçlardan biriydi. Okuma çemberi yöntemiyle öğrencilerin metni farklı açılardan ele alması, sorgulaması ve birbirlerinden öğrenmesi iş birliğinin gelişmesine katkı sağlandı. Bu süreç her hafta benzer şekilde devam ettirilerek öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve okur benlik becerilerini geliştirme amaçlanmıştır.

EK 11. Öğrenci Ürünleri

ARAŞTIRMACI

- Ad - Soyad: *Ali*
- Grup Adı: *Gizemli Kitapçılar*
- Kitap Adı: *Türkçe 3*
- Sayfa Aralığı: *192, 193, 194, 195, 196*
- Hikâye/Hikâyeler: *Canpatlı Dede'nin Domatesi*
- Tarih: ... / ... / ...



Görev:

Okuduğunuz eserle ilgili derinlemesine bilgiler toplamak ve edindiğiniz bilgileri grupta paylaşmakla sorumlusunuz.

Araştırma Başlıkları:

- Metnin geçtiği coğrafya ve atmosfer.
- Yazarın biyografisi ve diğer eserleri.
- Hikâyenin geçtiği tarihi dönem ve dönemin kültürü.
- Eserde yer alan önemli nesne, resim veya materyaller.
- Kitapta kullanılan özel isimlerin ve kavramların kökeni ve tarihi.
- Okurken anlaşılması güç veya merak uyandıran konular.

Bilgi Toplama Yolları:

- Eserin giriş, önsöz ve yazar hakkında bölümleri.
- Kütüphanede bulunan ilgili kitaplar, ansiklopediler, dergiler.
- İnternet üzerindeki güvenilir kaynaklar.
- Uzmanlarla veya ilgili kişilerle yapılan görüşmeler.

Araştırma Sonuçları ve Elde Edilen Bilgiler:

(Topladığınız bilgileri detaylı bir şekilde belirtin. Bu bilgiler, kitabın içeriğini ve bağlamını daha iyi anlamak isteyen grup üyeleriniz için önemlidir.)

Domatesleri tavuklara ^{Serpmed} patlıcan şehrinin marşı, onların hemen domatesi sevmesi, patlıcan ülkesinde başka sebzelerin olması; özel isimler: Canpatlı Dede, Sebzeler Ülkesi, Patlıcan Şehri, Domates Şehri

*Rol yapmağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Ressam Rolü Çizimi



Sözcük Avcısı Rolü Çalışması

Görev: Sözcük Avcısı

Okuduğunuz metindeki sıra dışı ya da daha önce karşılaşmadığınız kelimeleri bulmak ve onları tanımlamakla görevlisiniz. Ayrıca, metinde önemli veya sıkça kullanılan kelimeleri seçip bunları grup üyelerinizle paylaşabilirsiniz. Grup toplantısında arkadaşlarınızın seçtiğiniz kelimeleri bulmalarına ve tartışmalarına rehberlik edebilirsiniz.

Kelime	Sayfa No – Paragraf	Tanım
Ayoz	709	Duruşsakin havada çıkan kara soğuk. Çok soğuk hava.
Misafir	710	Konuk yerinde
Münasip	710	Uygun, yerinde fitil bulunan genellikle silindirik şeklide, yakılarak arosı
Mum	711	Ortasında fitil bulunan genellikle silindirik biçiminde, yakılarak arosı

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Sahne Düzenleyici Rolü Çalışması

Görev:

Kitaptaki olayların geçtiği mekanları ve karakterlerin sıkça bulunduğu yerleri detaylı bir şekilde anlatmakla görevlisiniz. Bu kapsamda:

- Olayların başladığı yeri betimleyebilirsiniz.
- Önemli olayların geçtiği mekanları harita, şema veya şekillerle gösterebilirsiniz.
- Olayların sona erdiği yeri detaylı bir şekilde açıklayabilirsiniz.

Aşağıdaki şablonu kullanarak çalışmanızı yapabilirsiniz.

Olayların başladığı yer

Nasrettin Hoca'nın
Kırd Gıkması.

Açıklandığı sayfa(lar)

108

Önemli olayların gerçekleştiği yer

Mumun eti Isıtması.

Açıklandığı sayfa(lar)

109, 110

Olayların bittiği yer

Bu mum kuzuyu
yakar kavurur elbette.

Açıklandığı sayfa(lar)

111

Sorgulayıcı Rolü Çalışması

daha iyi anlamak veya derinlemesine düşünmek için kullanılabilir. Aşağıdaki örnek metinle ilgili sorular hazırlayabilirsiniz:

1. Metni okurken aklınıza gelen ve henüz yanıtını bulamadığınız sorular nelerdir?
2. Hikayenin devamı veya sonucu hakkında merak ettikleriniz nelerdir?
3. Metinde geçen belirli bir kelime veya kavram hakkında daha fazla bilgi edinmek istediğiniz sorularınız var mı?
4. Bir karakterin davranışları veya düşünceleri hakkında neden-sonuç ilişkilerini sorgulayacak sorular hazırlayabilir misiniz?
5. Yazarın üslubu veya metindeki sembollerle ilgili merak ettiğiniz soruları listeleyin.

Sorularınızı düşünürken, metni daha iyi anlamanızı ve daha derinlemesine düşünmenizi sağlayacak yönlendirici sorular oluşturabilirsiniz.

Sorular:

1. Hoca şaşırın komşularına neden?
2. Hoca "Milletle ishanbun mülk ette"
3. bunnun kuzuyu u-y a kar kavırır?
4. demek istediği şey nedir?
Neden ziyafet
Hoca y düşer

Özetleyici Rolü Çalışması

Görev:

Okuduğunuz metnin öne çıkanlarını kısa ve etkili bir şekilde özetleyerek arkadaşlarınıza sunmakla sorumlusunuz.

Önemli Noktalar:

- Yıldızla isimmiş ve soyadı vardır.
- Çayırdaki kalınmış, için gele şakımağız.
- Yemeci nasıl pismesi.

Özet:

(Özetleme notlarınızı buraya ekleyin. Ana karakterleri, önemli olayları ve hikayenin temel mesajını vurgulayarak kısa ve etkili bir özet oluşturun.)

Bir gün hocanın yanına adamları gelmiş ondan yemek koparabilir için ona söyle demişler.
- Hoca sabaha kadar çayırdaki kalırsan sana ziyafet hazırlayacağım ama dayanmayıp eve ziyafet sabah düşer demişler.
Hocada beklemeye başlamış ve sabaha kadar durmuş ama adamlar kabul etmemişler. Hoca niye diye sormuş.

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Okuma Aydınlatıcısı Rolü Çalışması

Görev: Bu rolde, okuduğunuz metinde dikkatinizi çeken cümleleri veya paragrafları belirlemek ve bu seçimlerinizi arkadaşlarınızla paylaşmakla görevlisiniz. Aşağıdaki adımları izleyerek görevinizi yerine getirebilirsiniz:

1. Metinde Dikkatinizi Çeken Parçalar: Metni okurken dikkatinizi çeken, ilginç, etkileyici veya düşündürücü cümleleri veya paragrafları seçin. Bu parçalar, metinde öne çıkan önemli noktaları temsil edebilir.
2. Seçme Nedeninizi Belirleyin: Her seçtiğiniz cümle veya paragraf için neden bu parçayı seçtiğinizi düşünün. Bu parçanın neden ilginç veya anlamlı olduğunu not edin.
3. Paylaşım Planı: Seçtiğiniz metin parçalarını nasıl paylaşacağınızı planlayın. Örneğin, bu parçaları grup arkadaşlarınıza sesli olarak okuyabilir, bir arkadaşınıza okuma fırsatı verebilir veya sessizce herkesin okumasını sağlayıp ardından tartışabilirsiniz.

Seçilen Metin Parçasının Yeri Seçme Nedeni Paylaşım Planı (Örn. 5. sayfa - 2. paragraf)

108. sayfa
1. Hoca'dan bir ziyafet koparabilmek için.
Derler ki: Bu geceyi kırda geçireceksin.
Kopabilirsen sana büyük bir ziyafet var.
Eğer eve dönersen ziyafet ~~da~~ dışarı.
 2. Patlamayın kızarıyor der Hoca.
Kızarıyor ya nerede? Gösteririz Sunu.
Anlasak sözünün doğruluğunu.
 3. Hoca der ki gülerdi.
Yıldızla sınıfta bu melekette
Bu mum kazayı yolar kavurur elbettir.

Araştırmacı Rolü Çalışması



NASREDDİN HOCA (1208-1284)

Enla bir Türk halk bilgisi olan Nasreddin Hoca'nın, 1208-1284 tarihleri arasında yaşadığı sanılmaktadır. Adı yalnız Anadolu'da değil başka Türk topluluklarında bilinir, hikayeleri anlatılır.

Doğum yeri, Eskişehir'in Sırıhısar ilçesine bağlı Hortu köyüdür. İlk eğitimini köy imamı olan babasından aldı. Köydeki hayatı inlerin yanmasıyla son buldu. Ailesiyle birlikte Sırıhısar'a taşınan genç hafızla orasını aşan Sırıhısar medresesi oldu. Burada Farsça'yı öğrenmenin yanında ileri recede İslam hukuku eğitimi aldı.

Sahne Düzenleyici Rolü Öğrenci Ürünü

Görev: Sahne düzenleyicisi

Kitaptaki olayların geçtiği mekanları ve karakterlerin sıkça bulunduğu yerleri detaylı bir şekilde anlatmakla görevlisiniz. Bu kapsamda:

- Olayların başladığı yeri betimleyebilirsiniz.
- Önemli olayların geçtiği mekanları harita, şema veya şekillerle gösterebilirsiniz.
- Olayların sona erdiği yeri detaylı bir şekilde açıklayabilirsiniz.

Aşağıdaki şablonu kullanarak çalışmanızı yapabilirsiniz.

Olayların başladığı yer	Açıklandığı sayfa(lar)
Oyuncağcı	52-53-54-55 56-57
Önemli olayların gerçekleştiği yer	Açıklandığı sayfa(lar)
Bahçe	52-53-54-55 56-57
Olayların bittiği yer	Açıklandığı sayfa(lar)
Emre'nin evi	52-53-54-55 56-57

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Ressam Rolü Öğrenci Ürünü



Okuma Aydınlatıcısı Rolü Öğrenci Ürünü

Okunacak Hikayeler: *Kırmızı Topum*
Tarih: *02.11.2023*

Görev: Bu rolde, okuduğunuz metinde dikkatinizi çeken cümleleri veya paragrafları belirlemek ve bu seçimlerinizi arkadaşlarınızla paylaşmakla görevlisiniz. Aşağıdaki adımları izleyerek görevinizi yerine getirebilirsiniz:

1. Metinde Dikkatinizi Çeken Parçalar: Metni okurken dikkatinizi çeken, ilginç, etkileyici veya düşündürücü cümleleri veya paragrafları seçin. Bu parçalar, metinde öne çıkan önemli noktaları temsil edebilir.
2. Seçme Nedeninizi Belirleyin: Her seçtiğiniz cümle veya paragraf için neden bu parçayı seçtiğinizi düşünün. Bu parçanın neden ilginç veya anlamlı olduğunu not edin.
3. Paylaşım Planı: Seçtiğiniz metin parçalarını nasıl paylaşacağınızı planlayın. Örneğin, bu parçaları grup arkadaşlarınıza sesli olarak okuyabilir, bir arkadaşınıza okuma fırsatı verebilir veya sessizce herkesin okumasını sağlayıp ardından tartışabilirsiniz.

Seçilen Metin Parçasının Yeri Seçme Nedeni Paylaşım Planı (Örn. 5. sayfa - 2. paragraf)

1. *Annesi baksana çok güzel duruyor yersen sekli bozulur.*
2. *Çünkü annesi ona bir ders vermek istiyordu ben de ona iyi bir ders verdiğim bir cümleyi yazmak istedim.*
3. *Topu me okuy*

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Özetleyici Rolü Öğrenci Ürünü

Görev:

Okuduğunuz metnin öne çıkanlarını kısa ve etkili bir şekilde özetleyerek arkadaşlarınıza sunmakla sorumlusunuz.

Önemli Noktalar:

- yeni top

Özet:

(Özetleme notlarınızı buraya ekleyin. Ana karakterleri, önemli olayları ve hikayenin temel mesajını vurgulayarak kısa ve etkili bir özet oluşturun.)

Emre bir gün Garşıdan dönerken Annesi Emre'ye yeni bir mağazadan kırmızı bir top beşenmiş ve annesiyle birlikte topu alıp Eve gittiler sonrasında Emre topunu alıp bahçeye gitti. Ve herkes Emre'ye birden fazla soru sormuş ve Emre topunu kimseye paylaşmak istemiyormuş. Ama Arkadaşları da Emre yeni topunu paylaşmadan gitmiş ve sonra annesi neden geldin Emre diye sormuş Emre annesine topumu pislenir diye oynatma dindemiş ve annesi ona birlikte oynayın diye aldım demiş.

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Sözcük Avcısı Rolü Öğrenci Ürünü

kelimeleri bulmalarına ve tartışmalarına rehberlik edebilmek için...

Kelime	Sayfa No – Paragraf	Tanım
eski	54	Önceden kalan hatıra
istek	54	Olmayan bir şeyi dilemek
gıcır gıcır	54	Piril piril anlamında kullanılır
alışveriş	52	Bir şeyi almak için yapılan 'yatırım'

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Bağ Kurucu Rolü Öğrenci Ürünü

Görev: Bu rolde, okuduğunuz metin ile kendi yaşamınız arasında ya da metin ile gerçek dünya arasında bağlar kurmakla görevlisiniz. Metindeki konu ya da olayları, günlük yaşamınızdaki deneyimlerle ilişkilendirebilirsiniz. Aşağıda verilen önerilerden yola çıkarak bağlantılar kurabilirsiniz:

1. Metinde geçen olaylar ile kendi yaşamınızda karşılaştığınız olaylar arasında bir benzerlik var mı?
2. Metindeki karakterlerin duygusal durumları ya da düşünceleri ile kendi yaşamınızdaki durumları karşılaştırabilir misiniz?
3. Metindeki temaları ya da mesajları, gerçek hayatta gördüğünüz veya duyduğunuz şeylerle ilişkilendirebilir misiniz?
4. Metindeki yer veya mekanlar ile kendi yaşamınızdaki yerler arasında bağlantılar kurabilir misiniz?
5. Metindeki olayların sonuçları, gerçek dünyada benzer durumlarda nasıl sonuçlanabilir?

Okumalarım sonucunda kurduğum bağlantılar:

1. Benimde bir arkadaşım bana topunu vermiyordu.
2. Topla oynamak çok eğlenceliydi.
3. Top oynamak için çünkü.
4. Benimde yeni kırmızı topum vardı.
5. Herkes top ile oynamalıydı.

Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Sorgulayıcı Rolü Öğrenci Ürünü

Tarih: 02 / 11 / 2023

Görev: Bu rolde, okuduğunuz metinle ilgili sorular hazırlamakla görevlisiniz. Bu sorular, metni daha iyi anlamak veya derinlemesine düşünmek için kullanılabilir. Aşağıdaki önerilere göre metinle ilgili sorular hazırlayabilirsiniz:

1. Metni okurken aklınıza gelen ve henüz yanıtını bulamadığınız sorular nelerdir?
2. Hikayenin devamı veya sonucu hakkında merak ettikleriniz nelerdir?
3. Metinde geçen belirli bir kelime veya kavram hakkında daha fazla bilgi edinmek istediğiniz sorularınız var mı?
4. Bir karakterin davranışları veya düşünceleri hakkında neden-sonuç ilişkilerini sorgulayacak sorular hazırlayabilir misiniz?
5. Yazarın üslubu veya metindeki sembollerle ilgili merak ettiğiniz soruları listeleyin.

Sorularınızı düşünürken, metni daha iyi anlamanızı ve daha derinlemesine düşünmenizi sağlayacak yönlendirici sorular oluşturabilirsiniz.

Sorular:

1. Emre'nin annesi ne almış?
2. Emre neden arkadaşlarıyla top oynamak istemiyormuş?
3. Emre'nin annesi totluğunun Emre'ye hatırlattığı?
4. Emre niye arkadaşlarıyla top oynamak istemiş?

© 2023 (Denizli) Denizli (2002)Y'ten uyarlanarak alınmıştır

Ressam Rolü Öğrenci Ürünü



Özetleyici Rolü Öğrenci Ürünü

Görev:

Okuduğunuz metnin öne çıkanlarını kısa ve etkili bir şekilde özetleyerek arkadaşlarınıza sunmakla sorumlusunuz.

Önemli Noktalar:

- Şehirlerde sadece bir çeşit sebze yetiştirilmesi.
- Patlıcandan başka bir sebze bilmedikleri.
- Turşular ve tatlılardan patlıcandan yapılması.

Özet:

(Özetleme notlarınızı buraya ekleyin. Ana karakterleri, önemli olayları ve hikayenin temel mesajını vurgulayarak kısa ve etkili bir özet oluşturun.)

Sebzeler ülkesi diye bir ülke varmış. Şehir isimlerini yetiştirdikleri sebzeden anları. Bir patlıcan şehri varmış. Bir gün patlıcan şehrine bir gezgin gelmiş. Patlıcan çok misafiri severmiş. Bu yüzden gezginiyi davet etmişler. Gezgin demiş ki: "Neden her şey patlıcandan yapılmış." diye sormuş. Canpatlı dede: "Çünkü burası patlıcan ülkesi demiş." Gezgin artık gitmeye karar vermiş. Canpatlı dede ona patlıcan tohumu vermiş. Gezgin de ona teşekkür etmiş.

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Sözcük Avcısı Rolü Öğrenci Ürünü

Görev:

Okuduğunuz metindeki sıra dışı ya da daha önce karşılaşmadığınız kelimeleri bulmak ve onları tanımlamakla görevlisiniz. Ayrıca, metinde önemli veya sıkça kullanılan kelimeleri seçip bunları grup üyelerinizle paylaşabilirsiniz. Grup toplantısında arkadaşlarınızın seçtiğiniz kelimeleri bulmalarına ve tartışmalarına rehberlik edebilirsiniz.

Kelime	Sayfa No – Paragraf	Tanım
şan	194	Şöhret duyamak
fide	196	korunmalı bir yerde yetiştirilen sonrada oradan sökül dikilecek olan
kese	196	cepte taşınan içine para gibi şeyler koyulan
tohum	195	Bitkinin yerinden üremesi

*Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Bağ Kurucu Rolü Öğrenci Ürünü

Görev: Bu rolde, okuduğunuz metin ile kendi yaşamınız arasında ya da metin ile gerçek dünya arasında bağlar kurmakla görevlisiniz. Metindeki konu ya da olayları, günlük yaşamınızdaki deneyimlerle ilişkilendirebilirsiniz. Aşağıda verilen önerilerden yola çıkarak bağlantılar kurabilirsiniz:

1. Metinde geçen olaylar ile kendi yaşamınızda karşılaştığınız olaylar arasında bir benzerlik var mı?
2. Metindeki karakterlerin duygusal durumları ya da düşünceleri ile kendi yaşamınızdaki durumları karşılaştırabilir misiniz?
3. Metindeki temaları ya da mesajları, gerçek hayatta gördüğünüz veya duyduğunuz şeylerle ilişkilendirebilir misiniz?
4. Metindeki yer veya mekanlar ile kendi yaşamınızdaki yerler arasında bağlantılar kurabilir misiniz?
5. Metindeki olayların sonuçları, gerçek dünyada benzer durumlarda nasıl sonuçlanabilir?

Okumalarım sonucunda kurduğum bağlantılar:

1. Babam bir keresine patlıcan yemişti
2. Ben bir keresinde bahçede birer koparmıştım tadı çok güzel gelmişti
3. Ben gerçek hayatta domates ve patlıcan görürüm
4. Köyde annem ve babam la domates topladık
5. Ben de bir keresinde domates yemişim

Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

Bağ Kurucu Rolü Öğrenci Çalışması

Görev: Bu rolde, okuduğunuz metin ile kendi yaşamınız arasında ya da metin ile gerçek dünya arasında bağlar kurmakla görevlisiniz. Metindeki konu ya da olayları, günlük yaşamınızdaki deneyimlerle ilişkilendirebilirsiniz. Aşağıda verilen önerilerden yola çıkarak bağlantılar kurabilirsiniz:

1. Metinde geçen olaylar ile kendi yaşamınızda karşılaştığınız olaylar arasında bir benzerlik var mı?
2. Metindeki karakterlerin duygusal durumları ya da düşünceleri ile kendi yaşamınızdaki durumları karşılaştırabilir misiniz?
3. Metindeki temaları ya da mesajları, gerçek hayatta gördüğünüz veya duyduğunuz şeylerle ilişkilendirebilir misiniz?
4. Metindeki yer veya mekanlar ile kendi yaşamınızdaki yerler arasında bağlantılar kurabilir misiniz?
5. Metindeki olayların sonuçları, gerçek dünyada benzer durumlarda nasıl sonuçlanabilir?

Okumalarım sonucunda kurduğum bağlantılar:

1. Bende bir keresinde bende domates diktmiştim.
2. Ben Bahçemize patlıcan diktmiştim.
3. Bende patlıcan gibi ön yargılı davranıyordum.
4. Ben de dalından domates yemiştım.
5. Dalından patlıcan topladım.

Rol yaprağı (Ressam), Daniels (2002)'ten uyarlanarak alınmıştır.

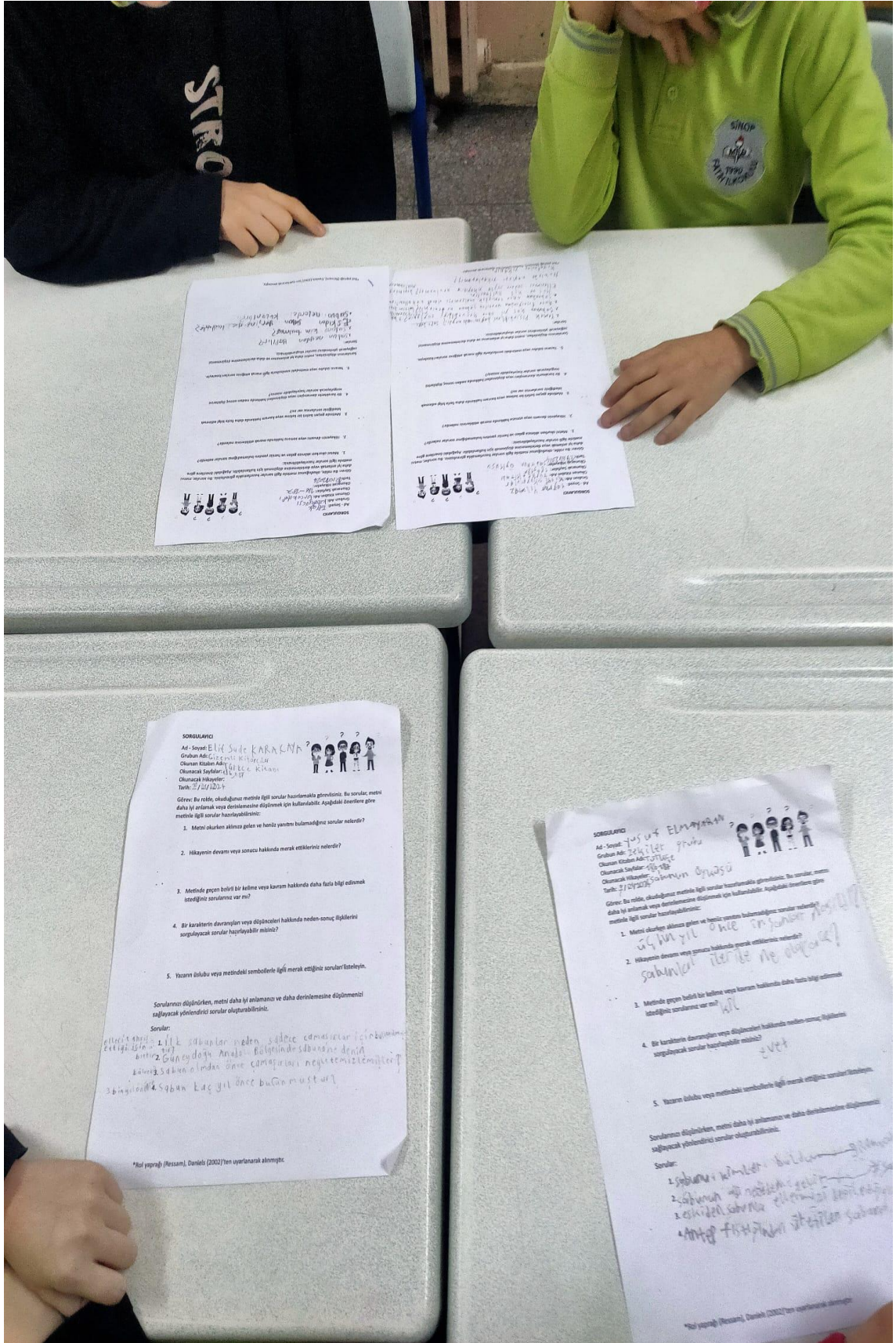
EK 12. Uygulama Sırasında Çekilen Fotoğraflar



Okuma Çemberi Sürecinden Kareler



Okuma Çemberi Grup Tartışması



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Serpil PERK

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lise : Çorum Sungurlu Lisesi, 2003

Lisans : Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi, 2007

Yüksek Lisans : Sinop Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Temel Eğitim
Anabilim Dalı/Sınıf Eğitimi, 2025

Mesleki Deneyim

İş Yeri : Saraycık İlkokulu, Çorum, Millî Eğitim Bakanlığı, 2007-2008

İş Yeri : Akpınar İlkokulu, Çorum, Millî Eğitim Bakanlığı, 2007-2008

İş Yeri : Gümüşpınar Mehmetçik İlköğretim Okulu, Düzce, Millî Eğitim
Bakanlığı, 2008-2009

İş Yeri : Dumlupınar İlkokulu, Van, Millî Eğitim Bakanlığı, 2009-2010

İş Yeri : Bağlama Şehit Adnan Savaş İlkokulu, Niğde, Millî Eğitim
Bakanlığı, 2010-2013

İş Yeri : Değirmenli Atatürk İlkokulu, Niğde, Millî Eğitim Bakanlığı,
2013-2016

İş Yeri : Nezihe ve Tahsin Kitapçı İlkokulu, Niğde, Millî Eğitim
Bakanlığı, 2016-2017

İş Yeri : Turgut Özal İlkokulu, Diyarbakır, Millî Eğitim Bakanlığı, 2017-
2021

İş Yeri : Fatih İlkokulu, Sinop, Millî Eğitim Bakanlığı, 2021-devam ediyor